



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 1 (107), 2018

Categoria C

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)

Svetlana BELEAEVA

Nina BERNAZ

Rima BEZEDE

Viorica BOLOCAN

Tatiana CARTELEANU

Paul CLARKE (Marea Britanie)

Olga COSOVAN

Alexandru CRIȘAN (România)

Constantin CUCOȘ (România)

Otilia DANDARA

Ion DEDIU

Gheorghe DUCA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Vladimir GUȚU

Kurt MEREDITH (SUA)

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

Vlad PÂSLARU

Carolina PLATON

Igor POVAR

Nicolae PRODAN

Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU-CIOCANU

Redactori:

Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 700 ex.

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

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: (022)542976, fax: 544199

E-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Constantin CUCOȘ

Fără viziune și proiecție nu există educație (pledoarie pentru o filosofie a educației)
(There Is No Education without Vision and Projection (In Defense of Advocacy
for a Philosophy of Education)).....

2

EX CATHEDRA

Ana BULAT

Proiectul – metodă modernă de evaluare

(The Project as a Modern Assessment Method).....

6

Silvia PROȚIUC

Managerul modern – factor important în dezvoltarea învățământului profesional tehnic
(Modern Manager as an Important Factor in the Development of Technical
Vocational Education).....

9

MAPAMOND PEDAGOGIC

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Realități pedagogice din Cehia, extrapolate la nivel internațional

(Pedagogical Realities in the Czech Republic, Extrapolated at International Level).....

13

Rima BEZEDE

Gândire critică pentru formarea competențelor profesionale

(Critical Thinking for the Professional Skills Training).....

18

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTELEANU

Instruirea diferențiată versus libertatea de alegere

(Differentiated Instruction Vs the Freedom of Choice).....

19

Ana PODLISNIC

Lectura hermeneutică a textului liric

(Reading Lyrical Texts from a Hermeneutic Perspective).....

23

Tatiana CAPMOALE

Lucrul asupra proiectelor ca un mijloc de studiere a limbii engleze

(Project Work as an Efficient Way of Studying English).....

27

Oxana DRAGUȚA

Atelier de consultare a curriculumului la limba engleză aplicată în domeniul

TIC pentru învățământul profesional tehnic secundar

(Consultation Workshop of the Applied English Language Curriculum in ICT
for Secondary Technical Vocational Education).....

31

DOCENDO DISCIMUS

Andrei BRAICOV, Ala GASNAȘ

Metode didactice interactive pentru studierea programării orientate pe obiecte

(Interactive Methods for the Study of Object-Oriented Programming).....

32

Olga PÎSLARU

Corelarea operațiilor de gândire cu strategia didactică și sarcina de învățare la orele

de chimie în formarea competenței de a învăța să înveți

(Coordinating Intellectual Operations with Didactic Strategy and Learning Tasks
in Chemistry Lessons Developing the Competency of Learning to Learn).....

38

Valentina TODERIȚA

Evaluarea progresului școlar prin proiectarea unor instrumente eficiente de evaluare

(Assessing School Progress by Designing of Efficient Assessment Instruments).....

42

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Clubul PAIDEIA și-a reluat activitatea în anul jubiliar PRO DIDACTICA – 20

(The PAIDEIA Club Resumed its Activity in the Jubilee Year PRO DIDACTICA – 20).....

46

EXERCITO, ERGO SUM

Nina VOLONTIR, Elena SOCHIRCĂ

Proiect pentru educația ambientală și protejarea mediului

(A Project for Ecological Education and Environmental Protection).....

47

Victoria PILA

Proiectul – metodă eficientă de cercetare a istoriei orale și locale

(The Project as an Efficient Method for Researching Oral and Local History).....

51

Școli de pe ambele maluri ale Nistrului colaborează în cadrul unor platforme

comune pentru sporirea calității educației

(Schools From Both Banks of the Dniester River Collaborate within a Common
Platform in Order to Increase the Quality of Education).....

56

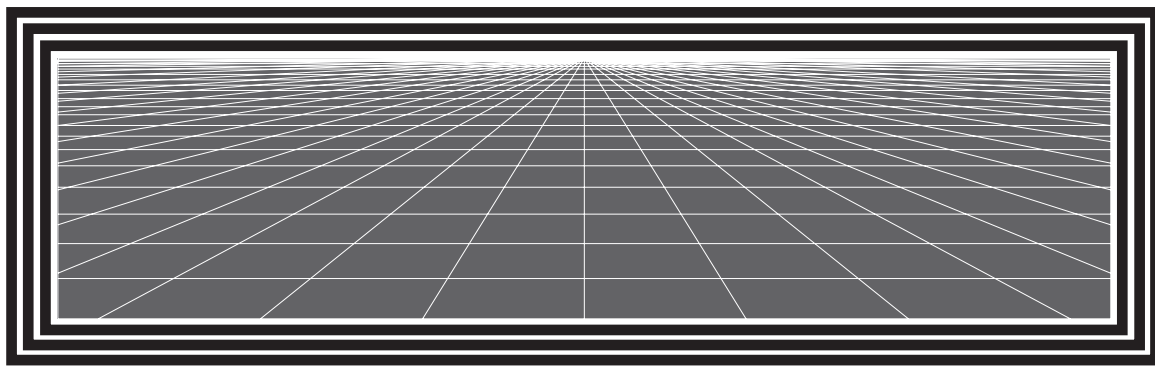
DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Instruirea prin proiecte

(Project-Based Instruction).....

57



QUO VADIS?



dr., prof. univ., Universitatea Al. I. Cuza din Iași

Fără viziune și proiecție nu există educație (pledoarie pentru o filosofie a educației)

Constantin CUCOȘ

Rezumat: Autorul pledează argumentativ pentru o filosofie a educației, ca vector al acțiunii formative, care vizează un plan reflexiv de proiectare a unei viziuni, o perspectivă ideatică, în capacitate de a justifica, directiva și valida practica paideică. Or, filosofia educației reprezintă o disciplină integrativă, cu caracter metateoretic și holistic, ce pune sub semnul interogației și reflecției (din perspectiva reperelor: existență, acțiune,

cunoaștere, valori, normativitate, temporalitate) mai multe orizonturi legate de educație: esența și sensul educației, fundamentele acțiunii educative, legătura dintre educație și celelalte practici umane, finalitățile educației, valorile transmise prin practicile paideice etc. Astfel, se cristalizează șase profiluri teoretice și interdependente, ce se subscriu filosofiei educației: ontologia educației, praxiologia educației, epistemologia educației, axiologia educației, normativitatea educației și dialectica educației.

Cuvinte-cheie: filosofia educației, viziune, epistemologie, praxiologie, axiologie.

Abstract: The author argues in favor of a philosophy of education as a vector of formative action, aiming at a reflexive plan in order to design a vision, an idea-based perspective able to justify, direct, and validate pedagogical practice. The philosophy of education is an integrative discipline with a metatheoretical and holistic character, which questions and reflects upon (from the viewpoint of existence, action, knowledge, values, normativity, and temporality) a number of horizons related to education: the essence and the meaning of education, the foundations of educational action, the link between education and other human practices, the outcomes of education, the values transmitted through pedagogical practices etc. It is thus that six theoretical and interdependent profiles supporting the philosophy of education are crystallized: the ontology of education, the praxeology of education, the epistemology of education, the axiology of education, the normativity of education, and the dialectics of education.

Keywords: philosophy of education, vision, epistemology, praxeology, axiology.

INTRODUCERE

Orice exercițiu educațional este prefațat de o perspectivă ideatică, de o gândire prealabilă, de o viziune. De la cele mai mici gesticulații formative și până la marile sisteme pedagogice, se întrevide un punct de vedere care justifică, directivează sau validează ceea ce se face la nivel de practică paideică. Viziunea aduce coerență și continuitate; assemblează parcursuri parcelate; dă credibilitate, substanță și valoare în raport cu ceea ce se întreprinde la nivel faptic. A avea o idee despre ceea ce urmează să se întâmple ține de caracterul conștient și finalist al activității educaționale. Educația nu se face la întâmplare, fără un orizont axiologic, fără vizarea unor scopuri, a unor căi sau mijloace pe măsură.

Eșecul celor mai multor demersuri educaționale este dat (și) de faptul că nu se decantează sau asumă, de la început, o viziune, un concept, o filosofie educațională integrativă, atotcuprinzătoare. Nu trebuie uitat, de asemenea, că educația este specifică doar omului, iar exercitarea ei este strâns legată de caracterul anticipativ și proiectiv al tuturor acțiunilor umane. Viziunea presupune a avea o imagine dinainte, eventual a ajunge la o bună vedere, înseamnă pregătire și mobilizare înspre o țință creionată la începutul unui parcurs acțional, reclamând, totodată, mișcarea ființei în lăuntrul unor repere valorice. Prefațarea înseamnă poziționare reflexivă, competență anticipativă, asumare responsabilă a statutului de om ca ființă ce se creează și se perfecțează pe sine.

1. FILOSOFIA EDUCAȚIEI – VECTOR AL ACȚIUNII FORMATIVE

Filosofia educației, ca ipostază a științelor educației, vizează un plan reflexiv, de proiectare a unei viziuni, de articulare sau adunare a unor demersuri secvențiale, de integrare a tehnicului sub panoplia unei direcții, a unui scop, a unei valori. Într-un fel, o atare interogație este deopotrivă bornă de plecare, far conducător, dar și „punct terminal” valorizator al oricărui parcurs paideic. Ea se întreabă de ce facem educație, unde trebuie să ajungem, dar și unde am ajuns, care e valoarea rezultatelor educației, ce avem de făcut pe mai departe.

Filosofia educației nu este un simplu excurs speculativ, atârnat în mrejele unui virtual indeterminat, ci devine o reflecție responsabilă pe marginea realităților educaționale, prezente sau de perspectivă, deseori problematice sau rebele. Ea poate prefața sau directiva moduri de a face educația, dar și ratifica, întări, evalua trasee deja consumate în această direcție. Poate deveni un izvor de inspirație, de înnoiri și creativitate didactică, detonator de practici vizionare, dar și criteriu de aprobare sau invalidare a unor parcursuri educaționale. Poate dinamiza educația, atunci când este racordată la o filosofie umanistă, înaltă, dar o și poate înfrâna, subjugă, perverti, când se supune unor politici problematice sau devine ea însăși o formă de ideologie. Câte moduri de a gândi asupra educației, tot atâtea deschideri, reinventări, problematizări sau pericole.

Vizată, de multe ori, ca „ruda săracă” a filosofiei, ignorată și de filosofi (pentru că paideia era o chestiune derivată, altele fiind centrele majore de interes), dar și de pedagogi (întrucât e „aeriană”, speculativă, departe de problemele curente), trebuie punctat faptul că, din perspectivă istorică, este prima variantă de coagulare a pedagogiei ca excurs explicativ sau diriguitor al educației, desigur una deductivă, pe bază de reflecție și procesare strict ideatică, intelectuală. A fost nevoie de sute (chiar mii) de ani pentru ca o atare poziționare să fie întărită și prin scrutarea directă a faptelor educaționale, prin intuirea directă a procesualității educaționale, prin experimentare și derivare a unor principii acționale pe baze factuale. Cu toate acestea, varianta primă, deductivă, interpretativă, valorizatoare nu a dispărut, ci a însoțit, complementat, semnatificat noile tipuri de cunoaștere sau de raportare la faptul educațional. În același timp, această disciplină este îngemănată și cu istoria pedagogiei, respectiv a ideilor și sistemelor de gândire pedagogică, care s-au editat în timp, detașându-se prin tematizări specifice de simpla evocare istoricistă, diacronică.

Filosofia educației orientează practica educațională ca atare, îi găsește sau îi imprimă un sens. Nu rămâne la stadiul unei simple ideatici, ci deschide căi transformatoare. Aureolează practica educațională și o scoate din inerție, din tipare sau din mecanici păguboase. Poate deveni vectorul schimbării, al înnoirii, revelației în materie de formare a omului. Într-un fel, poate prefața sau produce

reformări la nivel societal, istoric, civilizațional. Poate „deștepta” o societate, dar o și poate gripa, perturba, dezagrega, atunci când viziunea este instrumentalizată politic, acaparată de o putere pernicioasă. O nouă viziune despre educație conduce către un nou model de om, o nouă civilizație, o nouă lume. Înaintăm de la un timp la altul (și) prin modul în care gândim importanța și semnificația educației.

Ca să aibă consecințe practice, filosofia educației trebuie absorbită la nivelul unor politici publice, să fie îmbrățișată, activată, aplicată de niște oameni concreți (decidenți), să se traducă în măsuri efective. Cât timp viziunile doar se anunță, fără a fi prelunge în gesticulații concrete sau supuse la proba faptelor (chiar și parțial), acestea rămân doar efuziuni „poetice”, simple visuri de perspectivă sau speculații gratuite.

2. STATUTUL EPISTEMOLOGIC ȘI PRACTIC AL FILOSOFIEI EDUCAȚIEI

La întrebarea dacă educația este artă, știință, tehnică, teorie, filosofie etc., răspunsul convenabil rezidă în aceea că educația împrumută trăsături care țin de toate domeniile invocate. Educația este, înainte de toate, o practică socio-culturală, ce presupune componente diverse, de la proiecția mintală, creativitate, metodă, până la acțiunea concretă. Cu alte cuvinte, actul paideic presupune și reflecție, proiecție, viziune, adică o filosofie de gândire a importanței acestei practici vizată ca întreg, dar și secvențial, etapă cu etapă, acțiune cu acțiune. Cu cât practica este mai complexă, cu consecințe hotărâtoare la nivel individual sau comunitar, cu atât mai mult se impune antamarea unei perspective filosofice a acțiunii vizate. Gândirea predetermină faptele și „aranjează” secvențele acționale în așa fel încât proiectul să se împlinească. Integralitatea unei acțiuni nu poate fi întreținută decât prin reflecție atotcuprinzătoare. Încât, pentru a se exercita, educația are nevoie de premise filosofice.

Considerăm că *Filosofia educației* reprezintă o disciplină integrativă, cu caracter metateoretic, ce pune sub semnul interogației și reflecției mai multe orizonturi legate de educație: esența și sensul educației, fundamentele acțiunii educative, legătura dintre educație și celelalte practici umane, finalitățile educației, valorile transmise prin practicile paideice, valoarea cunoașterii de ordin pedagogic etc.

Filosofia educației are un caracter: *integrativ*, întrucât adună, valorizează și integrează mai multe traiecte explicative; *holistic*, pentru că are în vedere întregul, toate componentele și dezvoltările aplicativ-teoretice; *metateoretic*, deoarece se situează la un nivel de analiză superior poziționărilor concrete, factuale, contextualizate, personalizate, de prim nivel etc.

Elementul de diferențiere între multiplele doctrine și practici pedagogice stă, mai mult, în filosofia adiacentă sistemului de practici desfășurate, decât în strategiile tehnice de insinuare a actului în sine. Cumulul justifi-

cativ, aflat în presupuzițiile metafizice și prescripțiile axiologice, constituie un factor relevant pentru lecturarea și acceptarea unui proiect educativ. Pe de altă parte, un proiect educativ viabil, dacă nu este directivat de o viziune de ansamblu, relativ constantă în timp, nu are sorti de izbândă (a se vedea, în acest sens, numeroasele încercări de reformare a sistemului românesc de învățământ din cauza lipsei unei viziuni integrale, coerente, constante).

Pedagogia nu se va limita la o simplă tehnică a educației, ci va propensa o anumită concepție despre ființă și despre raportul acesteia cu existența. Ea înseamnă **angajament, poziționare, viziune, discurs valorizator** al omului față de sine, față de alții și față de lume. Fără o reflecție atotcuprinzătoare, știința educației (ca și practică adiacentă) rămâne un instrument sterp, lipsit de substanță, greu de adecvat la educabil – o ființă spirituală particulară. Afinitatea dintre tehnica educativă și ființa vizată poate fi stipulată prin fundamentul reflexiv, filosofic, care dă sens și densitate umană unui instrument care altfel rămâne rece, inoperant, chiar opriment.

Filosofia educației poate fi decelată pe linie: a) evolutiv-istorică și b) tematic-sistematică. a) Perspectiva filosofică a educației constituie cea mai veche reflecție asupra educației (vezi antichitatea greacă). De fapt, primul corpus pedagogic s-a născut în sânul filosofiei, după care a urmat procesul autonomizării pedagogiei ca știință. Marii creatori de sisteme pedagogice din perioada modernă (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart) au contribuit la autonomizarea și desprinderea pedagogiei de filosofie, prin tratarea expresă a fenomenelor educative, relevând importanța, scopul, formele de realizare și perfectare ale acestora, în consens cu exigențele determinate. O astfel de filosofie a educației este una speculativă, plurivalentă tematic, „amestecată” cu metafizica, logica, retorica, politica etc. b) Analiza tematic-sistematică se ridică la un nivel meta-teoretic, este identificabilă la nivelul reflecțiilor dezvoltate în ultimul secol și sincronă cu unele direcții noi din epistemologie, teoria sistemelor, filosofia analitică; o astfel de analiză devine oarecum de sine stătătoare prin tematizări specializate, realizate de către pedagogi, care, dincolo de prescrieri strict tehnice, au făcut loc și reflecției asupra propriilor lor teorii sau ale altora. „De-dublarea” lăuntrică a pedagogiei reflectă gradul ei de maturitate epistemologică, deontică, deontologică.

Filosofia educației ar putea avea drept preocupare interogarea procesului educațional din perspectiva mai multor repere: *existență, acțiune, cunoaștere, valori, normativitate și temporalitate*.

Centrarea reflecției pe jaloanele enunțate deschide șase domenii de cercetare în câmpul filosofiei educației:

1) **Ontologia educației**, respectiv orizontul tematic ce vizează datul educativ, trăsăturile „ființiale” ale spațiului paideutic: potențialul fizic și genetic al actorilor

implicați, resursele materiale desfășurate, implicațiile onticului social asupra exercițiului educațional etc. Exemple de topici care au în vedere astfel de preocupări: *Psihologia copilului; Psihologia educației; Psihosociologia grupurilor de învățare; Sociologia educației; Economia educației; Demografia școlară; Ergonomia educației; Mijloace de învățământ* etc.;

2) **Praxiologia educației**, teoria practicii educative eficiente, respectiv orizontul poziționărilor și intervențiilor educative și didactice, de la *Didactica generală la Didacticile aplicate și speciale; Tehnologia și metodologia instruirii; Comunicarea pedagogică; IAC; Teoria și metodologia evaluării; Principiile acțiunii didactice* etc.;

3) **Epistemologia educației**, adică domeniul teoretic interesat de posibilitățile și limitele cunoașterii fenomenului educativ, de specificul cercetării pedagogice, de criteriile de întemeiere a explicației pedagogice, de analiza logico-retorică a discursului educativ (dar și al pedagogiei), de exigențele de consistență și congruență a teoriei pedagogice etc. Exemple de topici: *Metodologia cercetării psihopedagogice; Curente, teorii și modele educative; Logica discursului pedagogic* etc.;

4) **Axiologia educației**, orientată spre identificarea valorilor vehiculate sau decantate în conținutul educației, discutarea modului de structurare a conținutului, depistarea conflictelor valorice și a unor căi de rezolvare a acestora, relevarea dimensiunilor axiologice ale componentelor proceselor educative: finalități, conținuturi, metodologie didactică, forme de organizare și realizare a educației etc. Exemple de topici: *Pedagogia culturii; Axiologia pedagogică; Conținuturi ale educației (morală, estetică, religioasă* etc.);

5) **Normativitatea educației**, respectiv acel domeniu al pedagogiei ce reclamă instituirea și respectarea unor norme deontice, deontologice sau de jurisprudență ce reglează acțiunea educativă etc., dar și punerea problemei dreptului de a le prescrie sau respecta. Avem în vedere atât problematica principiilor acțiunii didactice (vezi *normativitatea aferentă*), a eticii practicii didactice (la nivel de activitate formativă, de relație elev-profesor, profesor-părinte etc.), dar și a normelor juridice ce reglează activitatea educativă (un domeniu elastic, întrucât presupune variabile imprevizibile legate de politic, ideologic, intruziune sau accident voluntarist etc.). Exemple de topici: *Politica educației; Legislația școlară; Deontologia didactică* etc.;

6) **Dialectica educației**, respectiv orizontul pedagogic interesat de evoluția educației în timp, de schimbarea paradigmelor educaționale, de modificabilitatea și circumstanțierea practicilor educative în funcție de timp, spațiu, presiuni culturale, sociale, politice etc.

Exemple de topici: *Istoria educației; Istoria gândirii pedagogice; Etnopedagogia; Antropologia educației; Pedagogia comparată; Inovare și reformă în educație; Pedagogie interculturală* etc.

Cele șase domenii pot fi puse în relație cu o serie de întrebări subsecvente, care reliefează specificitatea demersurilor ce se pot realiza în interiorul filosofiei educației, după cum urmează:

- **Ontologia educației** vizează elementele „naturale” ale educației și pune întrebarea: *Cu cine, cu ce mijloace și unde/când facem educația?*;
- **Praxiologia educației** se raportează la elementele procedurale și propune tema: *Cum atingem scopul educației? Care e calea? Ce e prioritar/eficient să facem?*;
- **Epistemologia educației** încearcă să răspundă la întrebarea: *Prin ce căi și cât putem ști despre fenomenul educativ? Ce valoare de adevăr are explicația/teoria pedagogică? Cum translăm cunoașterea/experiența dinspre teoretic către practic și/sau invers?*;
- **Axiologia educației** se referă la ce valori transmitem prin educație: *Care e scopul educației? Ce este mai bun de făcut? Ce înseamnă a fi educat?*;
- **Normativitatea educației** pune problema posibilităților și a limitelor intervenției educative: *Ce îmi este îngăduit să fac prin educație/în numele educației? Care este cadrul normativ/legislativ care stimulează/frânează educația?*;
- **Dialectica educației** este atentă la evoluția practicilor educative: *Ce trebuie să schimb, să transform, să inoviez? Care sunt factorii schimbării?*

Aceste direcții ar trebui să se reflecte și în curriculumul programului de formare a profesorilor. De altfel, în mare măsură, aceste demersuri se întrevăd la nivelul disciplinelor din actualele planuri de învățământ care asigură formarea corpului profesoral, unele „pete albe” putând fi abolite printr-o recalibrare curriculară – atât pe linie disciplinară, cât și tematică.

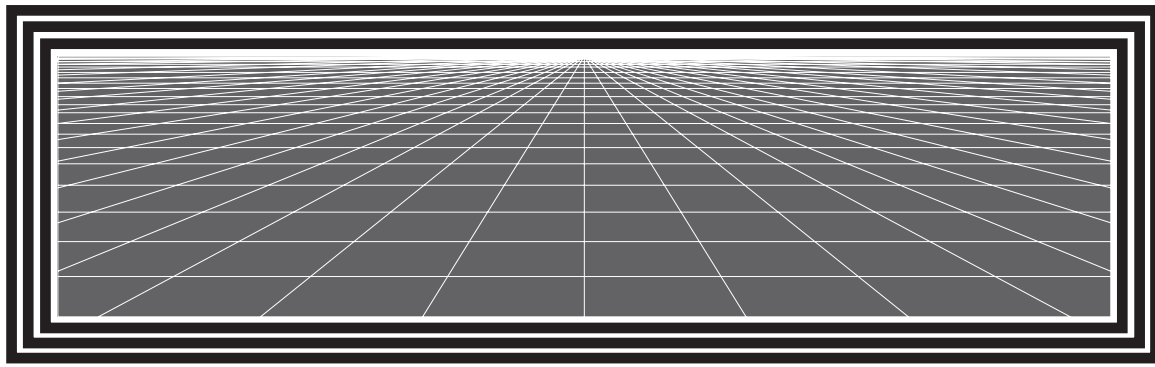
Cele șase profiluri teoretice ce se subscriu filosofiei educației sunt interdependente. O analiză pertinentă de ontologie educațională nu se poate realiza fără respectarea unor minime prescripții epistemologice, fără o poziționare valorică față de existență, fără o respectare a normativității implicite sau explicite etc. O întreprindere de epistemologie educațională presupune un anumit mod de a înțelege ființa educată, o necesară relaționare a cumulului de cunoștințe la un cadru valoric de ierarhizare și validare, o luare în considerare a aspectului ontic în care se desfășoară educația etc. O cercetare de axiologie educațională va ține cont de valențele „ființiale” ale valorilor și va pleda pentru concretizarea lor în act, după cum se va ține cont de un instrumentar epistemic de descriere și prescriere a valorilor în educație etc.

CONCLUZII

Din cele de mai sus, reiese importanța teoriei sau a viziunii despre educație în raport cu practica derivată sau urmată de aceasta. Succesul acțiunii educative este dat atât de consistența, relevanța teoriei ca atare, dar și de felul cum aceasta este circumstanțiată și activată la nivel procesual. Nu poți spera la o practică de calitate, dacă aceasta nu este anticipată sau proiectată de o viziune pe măsură. Până la urmă, corelativitatea și complementaritatea dintre proiect și întrupare dă valoare unui demers cu caracter paideic. Pe de altă parte, teoria și practica pedagogică sunt discursuri în care enunțurile de tip descriptiv-constructiv și prescriptiv-proiectiv apar în chip necesar. Discursul descriptiv-constatat devine predominant în ontologia educației; discursul constructiv-reflexiv se instituie în orizontul epistemologiei educației; enunțurile prescriptiv-proiective țin mai mult de perimetrul axiologiei educației sau al normativității educației etc. Cele trei „specializări” ale discursului pedagogic nu se ipostaziază în mod autarhic, ci se împletesc, se completează, sunt alternante. Complementaritatea celor trei funcțiuni asigură **pertinență teoretică** discursului pedagogic (ca știință, teorie descriptivă), **validitate valorică** (ca perspectivă normativă, proiectivă) și **eficiență pragmatică** (ca acțiune, fenomenologie practică).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bertrand Y. Théories contemporaines de l'éducation. Lyon:Chronique sociale, 1993.
2. Bîrzea C. Arta și știința educației. București: EDP, 1995.
3. Bowyer C. Philosophical Perspectives for Education. Glenview: Scott-Foresman and Co., 1970.
4. Brubacher J. Modern Philosophies of Education. New York: McGraw-Hill Book Company, 1969.
5. Charbonnel N. Philosophie du models. Strassbourg: PUS, 1993.
6. Curtis S. J. (coord.) An Introduction to the Philosophy of Education. London: University Tutorial Press Ltd, 1965.
7. Hubert R. Traité de Pédagogie générale. Paris: PUF, 1965.
8. Landsheere G., Landsheere V. Definirea obiectivelor educației. București: EDP, 1979.
9. Landsheere V. L'éducation et la formation. Paris: PUF, 1992.
10. Reboul O. La philosophie de l'éducation. Paris: PUF, 1971.
11. Whitehead A. N. The Aims of Education, and Other Essays. London: Ernest Benn Ltd, 1962.
12. Wynne J. Theories of Education: An Introduction to the Foundation of Education. London: Harper and Row, 1963.



EX CATHEDRA



Ana BULAT

drd., Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Proiectul – metodă modernă de evaluare

Rezumat: În contextul demersului bazat pe competențe, proiectul constituie, datorită complexității sale, un instrument de evaluare reprezentativ. Individual sau de grup, proiectul traversează o suită de etape din momentul conceperii și până la evaluarea sa. Aplicarea acestuia mizează pe schimbări esențiale referitoare la rolul profesorului și al studenților. Profesorul modern optează pentru evaluare prin intermediul proiectului grație finalităților acestuia: a spori autonomia, responsabi-

tatea, inițiativa și activitatea studenților; plasându-i într-un context social exterior sălii de curs.

Cuvinte-cheie: proiect, evaluare, competențe.

Abstract: In the context of the competence-based approach to teaching and learning, the project is a representative assessment tool due to its complexity. Whether individual or group-centered, the project goes through a number of stages from the moment of conception until its assessment. The use of projects in teaching practice relies on essential role changes for both teacher and students. The modern teacher opts for project-based assessment due to its end goals: increasing student autonomy, responsibility, initiative, and activity, by placing them in a social context external to the classroom.

Keywords: project, assessment, competencies.

Pedagogia proiectului (din fr. *la pédagogie du projet*) a fost inspirată din lucrările filosofului și pedagogului american J. Dewey, a cărui concepție se bazează pe o activitate organizată, orientată spre un anumit obiectiv, numită și „învățare prin practică” (*learning by doing*) [5, p. 3]. Pionierul european al metodei este pedagogul francez C. Freinet, cunoscut pentru aportul său la crearea conceptului de *școală modernă sau nouă* [9].

Termenul de *proiect*, asonant cu cel de *progres*, are o conotație pozitivă [2]. Dicționarul explicativ oferă următoarea definiție: „plan sau intenție de a întreprinde ceva, de a organiza, de a face un lucru” [13]. În pedagogie, proiectul favorizează curiozitatea intelectuală a studenților; le dezvoltă capacitatea de a gândi; stimulează dorința de a învăța și de a produce, încrederea în sine și în alții, descoperirea talentelor individuale; cultivă simțul responsabilității; valorifică capacitatea de evaluare, spiritul de acțiune, tenacitatea etc. [8, p. 2]. În aceste condiții, proiectul este o metodă autentică de evaluare în demersul bazat pe competențe.

J. Proulx (*Apprentissage par projet*, 2004), citat de C. Reverdy, definește metoda proiectului drept „un proces sistematic de achiziție și transfer de cunoștințe, pe durata căruia studentul anticipă, planifică și realizează, în anumite limite de timp, singur sau în grup, sub îndrumarea profesorului, o activitate observabilă, care rezultă, în context pedagogic, într-un produs finit evaluabil” [10, p. 6]. Scopul fundamental al acestui demers este însușirea metodelor de cercetare și de exploatare a documentelor, în vederea sporirii autonomiei, a responsabilității, a inițiativei și activității studenților [12, p. 2]. În acest sens, studenții vor reflecta, planifica, ipoteza, cerceta, verifica, aprecia, controla, analiza, structura, decide, comunica etc.

Profesorul elvețian Ph. Perrenoud caracterizează proiectul după cum urmează [6]: este o acțiune colectivă, administrată de grupul de studenți (profesorul animă, dar nu decide); este orientat spre un produs concret (de exemplu: text, jurnal, spectacol, expoziție, carte, experiență științifică, dans, cântec, creație artistică sau artizanală,

sărbătoare, anchetă, ieșire, manifestație sportivă, raliu, concurs, joc etc.); generează un ansamblu de sarcini în a căror realizare se pot implica și juca un rol activ cu toții; sarcinile pot varia în funcție de mijloacele și interesele lor; facilitează asimilarea cunoștințelor teoretice și a deprinderilor de gestionare a proiectului (a decide, a planifica, a coordona etc.); favorizează interdisciplinaritatea.

Proiectul, fiind o strategie autentică de evaluare în demersul bazat pe competențe, îi oferă profesorului de limbi străine posibilitatea ieșirii din sala de curs și integrarea dimensiunii socioculturale a limbii – demers ce plasează studenții într-un context social mai larg (re-

alizarea proiectelor între grupe, instituții, orașe sau țări) [12, p. 10]. J. Duverger susține că pedagogia proiectului este pertinentă mai ales la studierea concomitentă a două limbi străine, deoarece le permite studenților să practice ambele limbi pe durata desfășurării activităților (L1 și L2) – experiențe, interviuri, chestionare, lecturi etc. [4]. Pentru aceasta, studenții vor face apel la creativitate, autonomie și spirit inovativ.

Din momentul conceperii și până la evaluarea sa, proiectul parcurge un proces din câteva etape distincte. Mai mulți autori descriu patru etape: de proiectare, de planificare, de realizare și de evaluare [1; 2; 7; 12].

Tabelul 1. *Etapile proiectului*

Întrebări	Rolul studentului	Rolul profesorului	Metode, instrumente	Competențe transversale
ETAPA DE PROIECTARE				
– Ce proiect ne propunem să realizăm? – Ce acțiuni vom întreprinde? – Ce obiective ne fixăm? – Ce plan avem? Ce resurse sunt necesare? – Ce limitări se prevăd? – Ce probleme/dificultăți pot apărea? – Ce produs final vom obține? Cui și cum îl vom prezenta? – Ce limite de timp avem? – Care sunt criteriile de evaluare?	– Alege împreună cu profesorul tematica proiectului. – Desemnează obiectivele de atins.	– Ascultă propunerile studenților. – Observă, administrează dezbaterile. – Informează, răspunde la întrebările studenților. – Moderează conflictele. – Este atent la „lideri” și la studenții mai modești. – Menține dezbaterile în limitele realului (fezabilitate).	– Analiza situației. – Brainstorming. – Căutarea informațiilor. – Întruniri profesor-studenți. – Instrumente de rezolvare a problemelor.	– Ascultarea și respectarea opiniilor celorlalți. – Argumentarea afirmațiilor proprii. – Dezvoltarea spiritului de sinteză. – Stabilirea legăturilor logice între elemente, fenomene. – Stimularea creativității. – Colaborarea și cooperarea în echipe.
ETAPA DE PLANIFICARE				
– Care sunt etapele activității? – Care sunt produsele așteptate? – Cum organizăm procesul: care sunt rolurile, responsabilitățile actorilor implicați? – Care este orarul? – Cum evaluăm activitatea?	– Elaborează planul de lucru. – Identifică factorii și resursele necesare (materiale, parteneri, cercetări, limitări etc.). – Distribuie rolurile. – Redactează planul (colectiv și individual). – Stabilește întruniri intermediare.	– Sugerează noi piste de cercetare. – Echilibrează rolurile în cadrul grupurilor. – Veghează asupra bunei derulări a planificării. – Asigură mersul proiectului. – Atrage atenția studenților asupra cerințelor și a limitărilor privind deciziile. – Menține proiectul în limitele realității.	– Document descriptiv al proiectului. – Jurnal de bord. – Orarul/planificarea activităților.	– Planificarea, structurarea, scrierea unui plan. – Urmarea unei succesiuni logice în cadrul activității. – Cercetarea, informarea. – Consultarea, preluarea inițiativei și a deciziilor. – Luarea de cuvânt în grup și în public. – Managementul timpului.
ETAPA DE REALIZARE				
– Cum urmărim desfășurarea proiectului? – Ce indicatori de performanță alegem?	– Individual/în grup efectuează sarcinile de care sunt responsabili (explorează,	– Monitorizează evoluția realizării. – Asigură coerența dintre activitățile realizate	– Lucrul în echipă. – Fișa activităților.	– Compararea. – Adaptarea, reajustarea. – Scrierea, calcularea.

– Ce reguli și ajustări propunem? – Cum garantăm coerența dintre activitatea în curs și obiectivele propuse inițial?	– selecționează, organizează informații). – Verifică relația dintre lucrările în curs de desfășurare și activitatea planificată. – Evaluează mersul lucrărilor în ședință, în sala de curs (îi permite fiecăruia să prezinte la ce etapă se află activitatea sa și să recepteze opinii, critică, propuneri). – Adaptează, rectifică.	– și cele proiectate. – Suscită analiza, compararea, rectificarea etc. – Dinamizează, relansează entuziasmul studenților. – Propune adaptări, ajustări. – Organizează activitățile de structurare necesare învățării. – Menține proiectul în limitele realității (organizarea spațiului și a timpului).	– Jurnalul de bord al studenților. – Bilanțul intermediar.	– Informarea și documentarea. – Lucrul în echipă. – Stabilirea legăturilor logice între elemente. – (Auto)evaluarea. – Acceptarea erorii ca sursă de rectificare și de progres. – Sintetizarea. – Planificarea și organizarea lucrului în timp și în spațiu.
ETAPA DE EVALUARE				
– Ce credem despre activitatea întreprinsă? – Cum evaluăm competențele pe care și le-au dezvoltat studenții? – Cum evaluăm proiectul: planificarea, desfășurarea, rezultatele etc.?	– Evaluează împreună cu profesorul desfășurarea activității: • avantajele personale și colective; • funcționarea grupurilor; • gestionarea timpului; • gradul de valorificare a resurselor materiale; • contribuția fiecăruia; • utilizarea adecvată a achizițiilor; • învățarea necesară pentru realizarea proiectului; • atitudinile formate.	– Creează mediul pentru exprimarea liberă a studenților. – Atenționează studenții asupra calității derulării activității (cele 4 etape). – Suscită dorința studenților de a continua proiectul.	– Grila de evaluare a proiectului. – Fișa de evaluare a competențelor disciplinare și transversale. – Grila de prezentare a proiectului. – Sinteze scrise. – (Auto)-evaluarea.	– (Auto)evaluarea. – Acceptarea criticii. – Analiza retrospectivă. – Exprimarea tolerantă. – Cooperarea.

Desfășurarea proiectului [8, p. 7; 7, p. 11]

La etapa de inițiere a proiectului (de proiectare), F. Campanale și Ph. Dessus [2] propun completarea unui tabel rezervat activităților stabilite, în care vor fi înscrși toți pașii preconizați. Putem indica în acest tabel: obiectivele specifice, produsele planificate, limitele de timp, actorii implicați, mijloacele necesare, efectele scontate etc.

Din cele menționate până acum, putem deduce că punerea în practica pedagogică a proiectului mizează pe schimbări esențiale referitoare la rolul profesorului și al studenților. În acest sens, ne referim la profesori competenți și experimentați (capabili să planifice și să organizeze activitatea) și la studenți familiarizați cu colaborarea (autonomi și conștienți de responsabilitatea lor în procesul instructiv).

B. Dumas și M. Leblond indică trei roluri asumate de profesor în realizarea proiectului [3, p. 64]: de *motivator* – favorizează angajarea, perseverarea și

implicarea studenților în soluționarea unei probleme complexe, concrete, semnificativă pentru ei, adaptată la capacitățile lor; de *mediator* – soluționează conflictele cognitive și sociocognitive prin întrebări care stimulează interesul studenților pentru rezolvarea problemei propuse; de *ghid* – pe toată perioada desfășurării proiectului, profesorul facilitează stabilirea unui cadru propice învățării, asigură legătura dintre proiect și programul de studii. C. Reverdy, citându-l din nou pe J. Proulx, descrie un al patrulea rol pentru profesor [10, p. 18]: de *evaluator* – oferă feedback la aportul fiecărui student în realizarea proiectului. Această – cea din urmă – funcție a profesorului nu se manifestă doar la ultima etapă a proiectului, ci este îndeplinită chiar de la lansarea ideii proiectului.

Asemeni altor instrumente de evaluare promovate în demersul centrat pe competențe, evaluarea proiectului prezintă dificultăți, fiind în afara cadrului evaluării clasice. Evaluarea proiectului este complicată, dat fiind

faptul că studenților, pe lângă aptitudinile specifice realizării proiectului, le sunt înaintate anumite cerințe, cum ar fi capacitatea de analiză și judecată critică; li se cer și abilități legate de domeniul afectiv și psihomotor [11, p. 1]. Evaluarea poate fi efectuată sub forma evaluării sumative, iar prezentarea proiectului poate fi apreciată atât de profesor, cât și de grupul de studenți. Întrucât proiectul este, deseori, un produs colectiv și implicarea studenților în realizarea acestuia este diferită, profesorul va individualiza notele, în funcție de contribuția fiecărui student. În acest context, profesorul poate profita de grilele de evaluare, pe care le va explica și le va pune la dispoziția formabililor pe perioada elaborării proiectului.

În concluzie: Reluând ideile autorilor citați în articol, menționăm că *proiectul* nu este o tehnică sau o metodă specifică de evaluare, ci, mai degrabă, o modalitate mai eficientă de a concepe procesul instructiv-educativ. Proiectul mizează pe activitatea studenților, pe rolul decisiv asumat în propria formare. Acesta nu se vrea un locuitor pentru alte metode de evaluare, practicate la momentul actual în învățământul superior, ci un însoțitor pus în serviciul profesorilor și al studenților.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boutinet J. P. Psychologies des conduites à projets. Paris: PUF, 2014. 126 p.
2. Campanale F., Dessus Ph. Projets et pédagogie de projet. Pe: <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/pedaprojet.html> (Accesat la 08.07.17).
3. Dumas B., Leblond M. Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. În: Québec français, nr. 126, 2002. pp. 64-66.
4. Duverger J. La pédagogie du projet bilingue. Pe: <https://www.youtube.com/watch?v=3MpWxnSYmxA&t=21s> (Accesat la 08.07.17).
5. Garnier C. Donner du sens aux apprentissages: La pédagogie de projet. Pe: https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_0361787X.pdf (Accesat la 03.02.2018)
6. Perrenoud Ph. Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences? Pe: http://www.unige.ch/fapse/life/archives/activites/seminaire-01-05/S17_texte_19_03_03.html (Accesat la 08.07.17).
7. Puren Ch. Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet. Pe: https://www.christianpuren.com/app/download/5766226651/PUREN_2014b_Anexe1_Argumentaire_P%C3%A9dagogie_projet.pdf?t=1506607464 (Accesat la 08.07.17).
8. Quinet L. La pédagogie du projet: fiche pédagogique. 10 p. Pe: <https://www.scribd.com/.../Fiche-10-pe-gagogie-du-projet> (Accesat la 08.07.17).
9. Réginald G. Laferrière T. Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau. Pe: <http://www.tact.fse.ula-val.ca/fr/html/sites/guidep.html> (Accesat la 08.07.17).
10. Reverdy C. Des projets pour mieux apprendre? În: Dossier d'actualité veille et analyses, nr. 82. Lyon, 2013.
11. Scheffers P. et al. L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines. 27e Colloque de l'ADMEE Europe, 2015. Pe: https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/181561/1/ADMEE_2015_RESUME_LONG_SCHEFFERS_LE-DUC_LECOGUE.pdf (Accesat la 09.07.17).
12. Velázquez H. A. La pédagogie de projet: une alternative en didactique des langues. În: Universidad Autonoma Metropolitana, nr.7, 2010. Pe: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art10.pdf (Accesat la 08.07.17).
13. <https://dexonline.ro/definitie/proiect>



Silvia PROȚIU

gr. did. I, gr. manag. I, Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor din Bălți

tale pe care trebuie să le rezolve un conducător modern pentru a atinge succesul și a obține performanțe în sec. XXI.

Cuvinte-cheie: manager, învățământ profesional tehnic, competență, personalitate.

Abstract: The article describes the proficiency profile of the manager as a leader, designed in the context of the development and modernization of technical vocational education, on the one hand, and in the changing conditions of the socio-economic

Managerul modern – factor important în dezvoltarea învățământului profesional tehnic

Rezumat: Articolul descrie profilul de competență al managerului-lider, proiectat în contextul dezvoltării și modernizării învățământului profesional tehnic, pe de o parte, și în condițiile schimbătoare ale mediului socioeconomic, pe de altă parte. Autoarea prezintă competențele manageriale, aducând argumente consistente în favoarea lor, și sarcinile fundamentale

environment, on the other. The author presents and defends the necessary managerial skills, as well as the fundamental tasks a modern leader has to solve in order to achieve success and performance in the 21st century.

Keywords: manager; technical vocational education, competence, personality.

Asigurarea economiei naționale cu forță de muncă calificată, capabilă de a se adapta rapid la cerințele angajatorilor și la condițiile schimbătoare ale mediului, devine una dintre cele mai acute probleme atât în spațiul european, cât și în Republica Moldova.

În vederea planificării procesului de dezvoltare a domeniului educației vocațional/tehnice, a consolidării reformelor lansate în sector și asigurării modernizării continue a acestuia, a fost elaborată și aprobată Strategia de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnice pe perioada 2013-2020. Totodată, implementarea Strategiei sectoriale de dezvoltare *Educația 2020* are drept scop obținerea excelenței, sub toate aspectele, la toate treptele și nivelurile sistemului, prin promovarea mecanismelor de asigurare a calității, a programelor de studii și a instituțiilor cărora li se adresează.

Implementarea cu succes a strategiilor reclamă un management eficient, care are menirea de a asigura: sub aspect social – buna funcționare a instituțiilor educaționale; sub aspect pedagogic – realizarea funcțiilor de bază ale sistemului educațional, formarea profesională a elevilor; sub aspect economic – satisfacerea societății cu resurse de muncă etc.

Unele interpretări ne orientează spre tratarea complexă a managementului educațional, susținând că, în activitatea lor, directorii de școli trebuie să răspundă tuturor expectanțelor societății. Din această perspectivă, managementul educațional le atribuie așa funcții ca: perfecționarea continuă a activității; transpunerea în practică a politicilor educaționale; valorificarea rațională a resurselor pedagogice; consilierea psihopedagogică [6, p. 67]. Totodată, atitudinea fiecărui conducător de instituție de învățământ față de activitatea pe care o desfășoară și funcțiile pe care le exercită este dictată de modul cum le înțelege sau le definește pe acestea.

R. Iucu [6] consideră că managerul este unul din factorii-cheie ai introducerii oricăror schimbări. Fără conducători de instituții competenți, capabili să ia rapid decizii eficiente în cele mai variate condiții, orice reformă este sortită eșecului. În contextul activității manageriale, definită ca arta de a-i inspira și a-i impulsiona pe ceilalți, de a le acorda sprijin moral și material, managerul este cel care planifică, alocă și utilizează resursele materiale și, în același timp, le mobilizează pe cele umane pentru atingerea scopurilor instituției.

Într-o instituție în care strategiile sunt supuse unor ajustări din mers, actul de conducere trebuie perceput ca un fenomen de mare mobilitate, relația lider-colectiv

urmând să se întemeieze pe încredere și acțiune asumată, ceea ce presupune pregătire, îndemnare și responsabilitate. Conducerea unei instituții de învățământ profesional tehnic trebuie să combine lucrul în echipă, colaborarea, capacitatea de a opera schimbări cu o componentă pragmatică, legată de menținerea echilibrului și funcționalitatea instituțională.

În acest context, personalitatea managerului devine parte din cultura echipei pe care o conduce. Dacă acesta este foarte competitiv, atunci competitivitatea va fi una din valorile împărtășite de echipa lui. Nicolae Iorga era de părere că „un director bun se remarcă mai cu seamă prin ceea ce face pentru oamenii din școala lui”. Spiru Haret considera că directorul trebuie să fie respectat, în primul rând, pentru intențiile lui bune, „pentru că va fi gând în gând cu corpul profesoral al școlii”; el trebuie „să fie un om cu autoritate nediscutată, ascultat și respectat de toți: profesori, părinți și școlari, nu numai ca reprezentant al autorității școlare superioare, dar și pentru capacitatea, tactul, dorul său de bine...” și să dispună de libertate maximă în “administrarea deplină și reală” a școlii [apud 2, p. 63]. Directorul, în calitate de membru al colectivului, ilustrează cultura organizațională și etosul instituției de învățământ, reprezentând, împreună cu ceilalți, valorile și principiile acesteia.

P. F. Druker afirmă că sarcina managerului este de a fi din ce în ce mai eficient, de a exersa ”eficiența până când aceasta va deveni deprindere, obicei; eficiența se poate învăța și trebuie să fie învățată” [5, p. 7]. Astfel, profilul managerului școlar eficient se structurează pe trei dimensiuni:

- Responsabilitatea – capacitatea de: a analiza, a prognoza, a planifica, a organiza, a coordona variate activități: repartizarea resurselor financiare; gestionarea timpului, elaborarea regulamentelor, a organigramelor; lucrul cu personalul didactic și auxiliar; aranjarea sarcinilor în ordinea priorității și delegarea acestora.
- Controlul și corelarea proiectelor manageriale, motivarea cadrelor didactice, organizarea cursurilor de formare continuă, întocmirea orarului, elaborarea materialelor de analiză a eficienței procesului de învățământ, analiza lecțiilor, colaborarea cu colegii.
- Relațiile interpersonale – abilitatea de: a comunica, a releva ideile principale, a respecta promisiunile, a păstra autocontrolul, a rezolva situațiile de conflict, a aborda un stil de conducere optim, a fi flexibil, a menține relații

pozitive cu autoritățile, a fi demn și hotărât în reprezentarea instituției [3, p. 52].

Competența este o condiție a autorității și un element al personalității managerului, care însumează abilitatea de: a se pronunța asupra unei situații; a lansa idei, politici noi; a pleda convingător, în baza unei cunoașteri profunde a circumstanțelor, deoarece trebuie să le prezinte subordonaților o imagine adecvată a realității, ”să demonstreze excelență prin exemplul personal, prin cine este și ce face” [8, p. 70]. În acest sens, se disting două laturi ale competenței managerului: profesională, constând din „a ști să faci”, inclusiv „a ști să decizi”, și decizională, presupunând „dreptul de a decide” [8, p. 76].

Un manager trebuie să știe să gândească strategic, să organizeze parcursul instituției, să ia decizii pe termen lung; să înțeleagă gradul de complexitate a problemelor și să poată stabili acțiunile necesare atingerii scopului propus. De aceea, pentru a măsura abilitățile unui manager competent, e nevoie de standarde clar definite, accesibile și acreditate. Sintetizând opiniile expuse în literatura de specialitate, enumerăm câteva dintre ele:

- competențe necesare în proiectarea activității de conducere: cunoașterea problemelor instituției; adaptarea principiilor și metodelor de management la specificul instituției; utilizarea eficientă a resurselor umane și materiale;
- competențe în elaborarea deciziilor: folosirea tehnicilor de elaborare a deciziilor; comunicarea, aplicarea și evaluarea deciziilor; cooperarea cu factorii implicați în conducere; prevenirea și evitarea deciziilor incorecte;
- competențe necesare controlului și îndrumării: stabilirea priorităților; planificarea activităților, a asistării la lecții; cooperarea cu directorii adjuncți, șefii de secții, șefii de catedre și de comisii metodice; realizarea competentă a îndrumării;
- competențe profesionale: performanțe psihopedagogice și metodice; performanțe manageriale; capacitatea de inovare și adaptare la sisteme noi;
- trăsături de personalitate și calități morale: temperament echilibrat, fermitate, hotărâre; responsabilitate socială, spirit de dreptate, tact în relațiile cu subalternii; comportament civilizat, amabilitate, generozitate, încredere în oameni [1, p. 69].

În completarea acestui profil, vom menționa și alte însușiri: obiectivitatea, exigența, respectul față de angajați, sinceritatea, deschiderea spre dialog, intuiția, simțul umorului, modestia, integritatea, onestitatea, răbdarea etc. De asemenea, considerăm importanți și următorii indicatori: echilibrul intelectual și emoțional, capacitatea organizatorică. Fără îndoială, un

manager performant trebuie să inspire și să conducă echipa într-o direcție rațională, să fie un model demn de urmat, or, faptele sale, nu vorbele sunt puncte de reper pentru întreaga echipă.

Relațiile interpersonale la nivel instituțional se edifică prin stilul managerial al conducătorului, reprezentând crezul personal al acestuia, pus în joc în: aplicarea principiilor, promovarea viziunii și a obiectivelor, luarea deciziilor, prevenirea și aplanarea divergențelor. Formarea și dezvoltarea competențelor manageriale constituie un proces continuu, desfășurat de-a lungul întregii cariere, care implică o creștere profesională atât în cadrul instituției, cât și în afara ei. Astfel, pregătirea profesională, inteligența, consecvența, perseverența, deschiderea și transparența devin condiții *sine qua non* în demersurile unui bun manager.

Evident, aptitudinile, prestația managerului influențează performanțele instituției pe care o conduce. Prin personalitatea sa, oglindită în comportamentele și acțiunile sale, acesta este promotorul calității, al schimbării și progresului. Colaborarea cu agenții economice și partenerii sociali; implementarea proiectelor; atragerea de fonduri; gestionarea corectă a resurselor materiale și umane, a situațiilor de criză; un management corect al riscului reprezintă indicatorii de eficiență ai activității unui director de instituție de învățământ profesional tehnic din sec. XXI [10, p. 92].

Rolurile de manager și lider se întrepătrund și se completează reciproc, pornind de la componenta pragmatică, întrucât conducătorul se confruntă în activitatea sa cu fenomene dintre cele mai diverse și complexe. Rezultatul exercitării cu succes a rolului de manager este eficiența instituției, funcționarea sa la capacitate maximă. Ca lider, conducătorul trebuie să își îndrepte efortul în direcția promovării schimbărilor necesare în mentalitatea, conduita și modul de acțiune al angajaților, performanța individuală și instituțională fiind ”punctul terminus” al traseului.

Atât în calitate de manager, cât și în cea de lider, conducătorul trebuie să rezolve trei sarcini fundamentale:

- ✓ Fixarea unor obiective pe termen scurt, mediu și lung: managerul o face reieșind din direcțiile strategice, resursele disponibile și cadrul instituțional, pe când liderul pornește de la o viziune de ansamblu, proiectează schimbările și determină căile prin care poate materializa această viziune. Între planul managerial și viziune trebuie să existe o corelare, care să asigure dezvoltarea organizației, fiindcă o viziune realistă subliniază ce este adecvat și ce este de prisos în procesul de planificare/proiectare.
- ✓ Crearea cadrului de realizare a obiectivelor: prin proiectarea și organizarea activităților,

managerul asigură condițiile necesare îndeplinirii sarcinilor. La rândul său, liderul își apropie colegii printr-o comunicare constantă pentru aprobarea și acceptarea viziunii, care presupune o schimbare. Managerul creează sistemele formale ale organizației, structuri, stabilește atribuții și alcătuiește fișa postului, selectează oamenii, construiește un sistem motivațional etc., în timp ce liderul argumentează nevoia schimbării și își susține ideile prin intermediul credibilității personale.

- ✓ Realizarea celor stabilite prin folosirea judicioasă a resurselor (umane, materiale, financiare): coordonare, întruniri periodice, discuții, controale, evaluări etc. Conducătorul își propune/nu se abate de la implementarea planului managerial, în timp ce liderul pune accentul pe câștigarea încrederii oamenilor, fiind receptiv la nevoile și împărțând valorile acestora, surmontând obstacolele, promovând succesul, instaurând un climat orientat spre oameni și trebuințele lor [2].

În actul de conducere, gestiunea resurselor și stabilirea strategiilor sunt strâns legate de o viziune pragmatică, care presupune o permanentă modernizare, deschidere spre inovații, schimbare, racordare a managementului la tendințele contemporane.

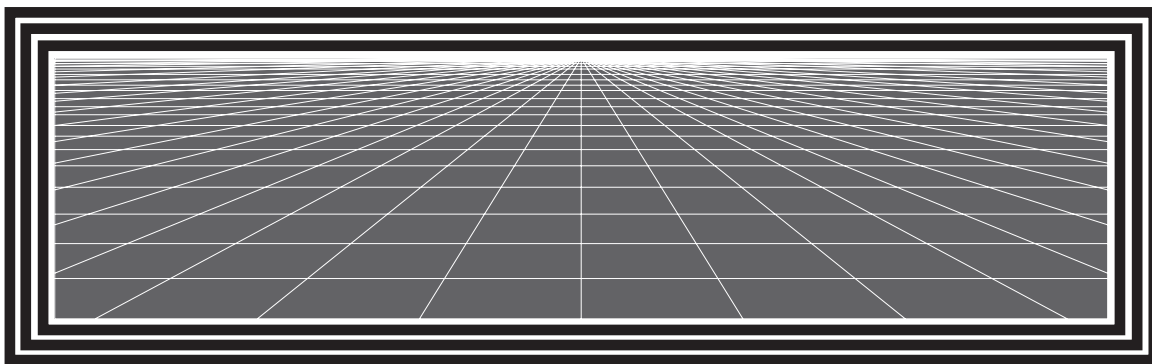
Funcția de conducător, director implică o acțiune în comun, ”umăr la umăr” al celor care formează echipa managerială, o acțiune bazată pe colaborare, cooperare, comunicare continuă. Or, pentru aceasta se cere un climat democratic, pregătire (cunoștințe, deprinderi și abilități), dorința și capacitatea de a rezolva problemele apărute, mai ales a celor specifice fenomenelor de grup.

Managerul-lider, în accepțiunea noastră, este rodul unui îndelungat și complex proces de transformare personală și profesională. Lărgirea perspectivei și a concepției despre lume, ridicarea nivelului de conștiință, dezvoltarea propriului potențial, perfecționarea, excelarea, descoperirea motivațiilor și asumarea unor principii corecte creează premise pentru edificarea unei persoane apte de a-i conduce pe alții, care să merite a fi urmat de alții și care să-i aibă în grija sa, nu în subordine. Persoanele optimiste, care relaționează și comunică ușor cu ceilalți, care sunt organizate, înzestrate cu intuiție și empatie, care dau dovadă de voință, tărie de caracter, posedă spirit critic și își dezvoltă mereu competențele sunt, în mod vădit, avantajate atunci când este vorba de executarea reușită a funcțiilor manageriale.

Lider, manager, director – iată mai multe lexeme care surprind rolul complex al celui care conduce o instituție, în cazul nostru – de învățământ. Însușind competențe solide, cunoștințe vaste și profunde, experiență, dar și un real tact pedagogic, o bună cunoaștere a instituției, a oamenilor, capacitatea de previziune și intervenție, directorul trebuie să se dedice întru totul activităților instituției și să înțeleagă că identitatea sa se contopește cu cea a instituției și invers; că ilustrează – alături de echipa managerială, cadre didactice, personalul auxiliar, părinți, elevi, – imaginea instituției. Un director bun este un om al școlii, un profesionist, un pedagog de calitate, un coleg extraordinar, un factor decizional motivant. Imaginea directorului de școală cuprinde atâtea calități umane, atâtea competențe, încât deciziile acestuia trebuie să poarte emblema profesionalismului și să fie orientate spre îmbunătățirea activităților din instituție.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andronicescu A. Managementul schimbărilor. București: All, 1998. 323 p.
2. Chirică A. Inteligența organizațiilor. Rutinele și managementul gândirii colective. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003.
3. Astifenei M. R. Formarea competenței de negociere educațională a managerilor din învățământul preuniversitar. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2016. Pe: http://www.cnaa.md/files/theses/2017/52636/astifenei_mafteuta_rodica_thesis.pdf (Accesat la 05.12.2017)
4. Bezede R. Repere psihopedagogice ale leadershipului educațional. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2015. Pe: http://www.cnaa.md/files/theses/2015/22972/rima_bezede_thesis.pdf (Accesat la 05.02.2018)
5. Cojocaru V., Sacaliuc N. Management educațional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013. 272 p.
6. Iucu R. Managementul și gestiunea clasei de elevi. Iași: Polirom, 2000.
7. Midari V. Învățământul profesional tehnic și modalități de ajustare la rigorile pieței muncii. Teză de doctor în științe economice. Chișinău, 2016. Pe: http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24181/veronica_midari_thesis.pdf (Accesat la 05.02.2018)
8. Rusu C., Voicu M. ABC-ul managerului. Iași: Gh. Asachi, 1993. 333 p.
9. Strategia de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020. HG. nr. 97 din 01.02.2013. Pe: <http://lex.justice.md/md/346695>
10. Vlăsceanu M. Organizațiile și cultura organizării. București: Trei, 2002.



MAPAMOND PEDAGOGIC



Viorica GORAS-POSTICA

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

Realități pedagogice din Cehia, extrapolate la nivel internațional

Rezumat: În articol autoarea prezintă aspecte relevante, experiențe, atitudini vizavi de realitățile curente ale societății cehe, în special sistemul educațional, extrapolate la contextul internațional. Este analizată problematica educației pentru cultura democratică, abordată de Consiliul Europei la nivel transversal, și sunt prezentate recomandările cu privire la implementarea Competențelor pentru Cultura Democratică în școlile europene, pornind de la experiența de pilotare a Cehiei.

Cuvinte-cheie: cultură democratică, competență, educație civică, învățământ superior, Cehia.

Abstract: In the article, the author presents relevant aspects, experiences and attitudes to the actual realities of society, especially the educational system in the Czech Republic, extrapolated to the international context. The issue of education for democratic culture, addressed by the Council of Europe at cross-cutting level, and the recommendations on the implementation of the Competences for Democratic Culture in European schools, based on the piloting experience of the country, are presented.

Keywords: democratic culture, competence, civic education, higher education, Czechia.

Reflecțiile din acest studiu sunt rezultatul a două evenimente profesionale: unul cu încărcătură spirituală deosebită – Școala de vară pentru Reuniunea a VI-a a absolvenților Programului Wheaton din SUA (profesori universitari și cercetători din Europa de Est), care a avut loc la începutul lunii august 2017, în Malenovice, Cehia; iar celălalt eveniment a ținut de participarea în calitate de expert la Forumul al VIII-lea european dedicat educației pentru cultura democratică, organizat de Consiliul Europei la Praga. Astfel, am avut o ocazie unică să cunosc din prima sursă informații, experiențe și atitudini vizavi de realitățile curente ale societății cehe, extrapolate la provocările europene actuale, dar și la cele internaționale, în general.

Programul de vară a făcut parte din managementul dezvoltării personale, purtând genericul sugestiv: *Cum să ne păstrăm echilibrul sufletească și valorile spirituale?* Am participat la acest program în premieră, ca absolventă Wheaton din 2015, și am trăit emoții mari, sentimente de înălțare sufletească, grație reîntâlnirii cu colegii și profesorii alături de care am realizat un proiect inedit

de cercetare în consilierea educațională și spirituală la Colegiul Wheaton de lângă Chicago, pe de o parte, dar și datorită descoperirii culturii și realităților cehe. Câteva idei importante achiziționate acolo au ținut de faptul că prin cursurile, lecțiile predate se pune în joc autoritatea noastră ca persoane care ducem adevărul științific, dar și spiritual altora. Autoritatea profesorului și experiența sa de viață sunt pietre pe care se construiește credibilitatea, legătura cu discipolul. Fiecare generație face greșeli, care îi afectează și pe urmași. De aceea, trebuie să ne bucurăm de dialogul cu cei pe care îi educăm, să cunoaștem și să re-cunoaștem adevărul împreună, găsind echilibrul de opinii. Formarea convingerii că trebuie să rămânem *cool*, să ne menținem verticalitatea spirituală și calmul, în ciuda multor obstacole, devine prioritară. Îndemnul formatorilor a fost de a ne trata *scolioza sufletului* și a căuta abordarea obiectivă a lucrurilor în discuții echilibrate cu tânăra generație, or, precum oasele noastre se deformează din cauza vârstei, și convingerile trec printr-un proces similar. După cum bine se știe, aceleași teme de studii/cunoaștere

pot prezenta adevărul/lumea foarte diferit. Oricât de lucizi și critici am fi, oricum suntem expuși riscului de a greși. Adevărul este unul, dar nu poate fi complet cunoscut de noi, chiar dacă avem o anumită vârstă. Argumentele mele ar putea să nu fie argumente pentru celălalt. Să nu uităm însă că adevărurile spirituale sunt luate, în marea lor majoritate, din Biblie și nu își pierd niciodată prospețimea, depinde cât de bine reușim să le aducem în fața celor pe care îi învățăm/educăm. Urmează să fim foarte precauți cu privire la faptul cum tratăm adevărul biblic! Experiențele negative avute în viață ne pot deforma viziunea asupra realității. Păcatul generațiilor trecute și prezente ne poate afecta viziunea asupra lumii. Abordările cross-culturale ne ajută să ne sporim gradul de obiectivitate în abordare, mai mult decât dacă am rămâne doar în micro-contextul nostru național, care poate deveni ușor o carapace, ce ne închistează. Prin demersurile noastre pedagogice de orice natură, care au și conotații spirituale, urmează să ne transformăm noi și să îi ajutăm și pe alții să se schimbe.

Un remediu practic pentru menținerea echilibrului și a obiectivității spirituale sunt exercițiile de introspecție, de autoevaluare, cu întrebări de genul: *Ce faci ca să îți maschezi anumite dureri/incomodități în fața auditoriului?* Scrie trăirile tale în jurnal și ele te vor ajuta să reflectezi mai profund asupra propriilor convingeri, să vezi dacă ele nu te fac să te simți marginalizat. Analizează-ți atent trecutul, ce și pe cine ai iertat, cum te-a afectat aceasta? Or, iertarea te ajută enorm să îți menții cumpătul, echilibrul sufletesc. Dragostea față de Dumnezeu, față de Biserică și față de aproapele nostru nu ne provoacă, ea ne menține convingerile pe linia de plutire. De fiecare dată ne amintim că doar Dumnezeu este independent, iar fiecare dintre noi depinde de ceilalți. Cunoșcându-l pe Dumnezeu, ne vom cunoaște mai bine atât pe noi, cât și pe ceilalți. Deosebit de valoros în acest sens este îndemnul Sf. apostol Pavel: *Să aveți grijă cum clădiți deasupra începutului meu* (1 Corinteni 3:10) [2, p. 3].

Vom stărui în continuare asupra contextului ceh, pe care am dorit să îl cunoaștem și despre care, din surse virtuale, reținusem, printre altele, următoarea caracterizare succintă: "Cehia (denumire oficială din 2 iulie 2016) este o țară dezvoltată, cu o bogată cultură și istorie, cu identitate proprie și oameni cultivați. Este un partener credibil în relațiile comerciale, membru respectat în organizațiile internaționale și în comunitatea europeană. Conform prognozei ONU, în viitor, se va înregistra o tendință de scădere a populației, astfel încât până în 2050 va ajunge la 9,2 milioane. Evoluția demografică reală va depinde mai ales de numărul de imigranți care vor fi primiți. Se remarcă un proces de îmbătrânire demografică a populației, în primul rând datorită scăderii rapide a natalității: la 100 de copii revin 90 de persoane de peste 65 de ani [2].

De asemenea, este important să enunțăm că în Cehia, conform statisticilor, există 26 de instituții publice de învățământ superior, 2 – de stat și 45 – private (la o populație de peste 10,5 mln. de locuitori și cu o deschidere foarte mare pentru acceptarea studenților străini), fiind recunoscut un nivel ridicat de educație fundamentală și o tradiție îndelungată în domeniul ingineriei și al excelenței în fabricație. Universitățile cehice se bucură de o bună reputație în comunitatea europeană de învățământ superior, cei mai mulți manageri fiind cu studii superioare sau postuniversitare în management, inginerie și științe. În general, învățământul de aici are o foarte lungă și veche tradiție, cu titluri de glorie care fac din acest stat un precursor al educației în multe privințe. În Cehia s-a născut și a scris părintele învățământului modern, Comenius (Jan Amos Komensky, 1592-1670), autorul unei monumentale și surprinzător de actuale *Didactica Magna*. La un secol după moartea lui, în 1774, Cehia a introdus, înaintea multor țări și imperii, învățământul primar obligatoriu, astăzi școlarizarea obligatorie fiind între 6 și 15 ani. Din mai multe discuții cu profesorii universitari, care au și statutul de părinți ai copiilor și au trecut prin mai multe trepte de școlaritate din Cehia, dar și din Slovacia, țară separată de Cehia în 1993, se remarcă, la modul general, un nivel avansat de pregătire academică și condiții foarte bune pentru studii în această țară. Deosebirea principală dintre școlile celor două state constă în faptul că, în Cehia, dotarea, infrastructura instituțiilor educaționale este mai performantă și salariile angajaților din domeniu sunt mai mari. Avantajele sistemului ceh de învățământ, în care se simte favorizată toată lumea: și cel care învață, și cel care predă, și cel care angajează, le vom analiza rezumativ, inclusiv în baza opiniei unei tinere din Moldova, care a studiat la o universitate cehă. "Pentru majoritatea profesorilor din Cehia, sistemul educațional este a doua casă profesională, niciodată prima. Să fiu mai explicită: profesorul de *Banking* este și președinte al Consiliului de Supraveghere al companiei Czech Airlines; profesorul de *Philosophy and Economics* este și chief macroeconomic strategist la una dintre cele mai mari bănci de pe piața autohtonă, CSOB; profesorul de *Monetary Policy* este ex-guvernatorul Băncii Centrale din Cehia, actualmente economist de frunte în țară. Lista continuă până la ultimul profesor. Deci, pentru ei, sistemul educațional nu e o metodă de a agonisi bani sau de a-și asigura existența, ci de a se realiza ca personalitate, de a împărtăși din experiență și cunoștințe. Un alt avantaj față de sistemul moldovenesc de educație este *incoruptibilitatea*. Cehii nu știu ce înseamnă *corupție în universitate*. Și asta pentru că profesorii mai au și alte surse de venit decât cele de la universitate, deci mituirea ar fi mult sub așteptările lor – pentru că au și ei anumite așteptări de la munca de predare. Selecția pentru admiterea la o universitate presupune următoarele: un semestru de pregătire înainte de admitere (care, deseori, convinge studenții că aceștia sunt născuți pentru altceva)

și un examen complex de intrare. Prin urmare, selecția are grijă de calitatea studenților. La capitolul *cantitate*, stăm și mai bine. Mi-aș fi dorit să fac o comparație, dar biroul de statistică ceh este cam zgârcit în date la compartimentul număr de absolvenți per specialitate sau domeniu. Totuși, un exemplu mai puțin statistic lucrat poate fi relevant. Universitatea la care învăț este cea mai mare din Cehia și, cu toate acestea, circa (doar) 50 de studenți absolveste anual ciclul de master în economie și circa 150 – ciclul de licență. Desigur, universitatea mea nu e unică, dar chiar și multiplicat la 10, 20 sau 30, datele respective sunt mici, comparativ cu cei peste 7000 de absolvenți ai ciclului licență în Moldova sau cei peste 1800 de masteranzi (BNS, 2010). În plus, contează și faptul că raportul de număr al populației Moldova: Cehia e circa 1 la 3” [4].

Educația de bază în grădiniță și școala primară sunt gratuite și obligatorii. Primul pas către școlarizare începe cu grădinița (*Materska škola*), fiecare copil având dreptul de a se înscrie de la vârsta de 3 până la 6 ani, cu toate că locurile sunt limitate, iar, uneori, părinții trebuie să găsească o grădiniță privată pe cheltuiala lor. Școala primară începe la vârsta de 6 sau 7 ani, în funcție de capacitatea copilului, și este împărțită în două etape: prima etapă durează 4 ani, iar apoi părinții decid fie continuarea în al cincilea an în aceeași școală, fie în alta. Motivul pentru această schimbare este existența a două tipuri de școli la acest nivel: de cultură generală (*gimnaziu*) și profesionale. Elevii care frecventează școala de cultură generală merg la universitate într-un procent mai mare, față de cei de la școli profesionale. Cei mai mulți elevi termină studiile secundare în jurul vârstei de 18 sau 19 ani. După absolvire, ei fie se înscriu la universitate, fie se alătură forței de muncă.

Învățământul universitar durează minimum 4 ani pentru o diplomă de licență, în funcție de specialitate, și 5 ani pentru o diplomă de inginer de specialitate, care este acreditat la același nivel cu o calificare postuniversitară. Universitățile cehe au o reputație solidă în ceea ce privește standardele educaționale europene. Mulți manageri locali, chiar și după dobândirea gradului de inginer (*Ing.*), optează să studieze pentru o diplomă postuniversitară, fie la nivel local, în Europa de Vest, fie la o universitate americană, care este foarte populară în această țară [3]. ”În mod tradițional, universitățile cehe sunt văzute ca plictisitoare, unde se pune mare accent pe toceală și învățare multă, din greu, deseori ca instituții închise. În ultimii 20 de ani, acestea se deschid mult spre piața muncii, sunt mulți studenți străini, iar schimburile interculturale au devenit ceva comun”, ne-a împărtășit un coleg ceh.

Concluzionăm la această parte a articolului că datele oferite despre sistemul educațional ceh sunt relevante și pentru noi, mai ales că reforma educației continuă și ne dorim schimbări, dar și îmbunătățiri majore.

În partea a II-a a studiului vom analiza problematica educației pentru cultura democratică, abordată de Con-

siliul Europei (CoE) la nivel transversal, inclusiv în baza practicilor avansate din Cehia, a experiențelor de educație civică și democratică. La finele lunii octombrie 2017, participanți din 50 de țări care au aderat la Convenția Europeană în Educație s-au convocat pentru a dezbate Cadrul Consiliului Europei cu privire la Competențele Culturii Democratice (CCD), din perspectiva provocărilor în procesul de implementare, iar experiența avansată a Cehiei ajută în continuare la promovarea culturii democratice în Europa și în lumea întreagă.

Astfel, la evenimentul în cauză, Ministrul Educației, Tineretului și Sportului din Cehia a salutat publicul într-o limbă franceză fluentă, printr-un discurs liber, opinând că școala este oglinda societății și nivelul de dezvoltare a democrației într-o societate se reflectă plenar în viața acesteia. Este important să intensificăm dialogul școlii ca instituție publică cu alți mulți actori educaționali comunitari. Să nu fie o luptă, un monolog al școlii pentru promovarea democrației, ci o activitate comună logică și consolidată. Ne dorim, în primul rând, cooperarea cu ONG-urile, ca reprezentante ale societății civile, care practică mai mult democrația, inclusiv grație proiectelor internaționale pe care le implementează. Mediul academic nu trebuie să se considere unul elitist și să se ferească de acest dialog, ci să promoveze educația participativă pentru democrație. Problema majoră a Europei constă în luptele politice acerbe între diferite partide și nivelul minim de toleranță între acestea. În Slovacia, de exemplu, manifestarea toleranței sociale față de populația romă este o problemă majoră. Corectitudinea politică poate să faciliteze manifestarea toleranței și instaurarea ei ca principiu prioritar într-o comunitate, care are diversitatea ca o caracteristică de bază. Exploatarea realităților cotidiene ca material educațional ne poate ajuta să fortificăm democrația și să o învățăm, să o trăim în școală în profunzime și în mod autentic.

În opinia șefului Departamentului Educație de la CoE, care a inaugurat evenimentul, Cadrul European al Competențelor pentru Cultura Democratică (CCD) va deveni o platformă comună pentru edificarea unei societăți democratice, fără corupție. Este important să învățăm să educăm aceste competențe în școală, pentru ca elevii să se încadreze mai bine în societate și pe piața muncii. Din 2016, acest subiect s-a extins destul de mult și forumul de la Praga ne ilustrează încă o dată de ce educația este aspectul-cheie pentru instaurarea și funcționarea democrației în societate.

Reprezentantul Comitetului de Supervizare pentru Politica și Practica Educației de la CoE a remarcat dificultatea de a integra prerogativele democratice în școlile de orice tip, deoarece există obstacole evidente. Sunt documente foarte bune și acest Cadru european este ca o pornire pentru practica educațională extinsă, care va fi suplimentat cu alte materiale teoretice și

practice, menite să explice și să aplice descriptorii, care reflectă experiența de durată a CoE în domeniu. Să evităm naționalismul agresiv sau alt tip de extremism, care atentează la democrație și îngreunează participarea tuturor în viața socială pe picior de egalitate și de libertate; să facem o distincție clară între naționalismul radical și agresiv, deseori, și patriotismul firesc.

CCD induce în mod prioritar o întrebare provocatoare: *Ce este democrația, la ce se referă: la instituții, la legi, la cultura democratică, în general?* Una fără alta nu pot exista. Putem avea instituții și/ori legi foarte bune, dar dacă societatea, oamenii nu au cultură democratică, aceasta nu poate fi educată în școală. Cultura democratică este un ansamblu de atitudini și comportamente care abilitază instituțiile democratice și legile să funcționeze. Este voința și capacitatea de a desfășura un dialog intercultural extins. Competențele trebuie să fie predate, învățate și evaluate, finalitățile fiind ca elevii să cunoască, să înțeleagă, să fie capabili să facă și să vrea să practice, să trăiască în spiritul valorilor democratice.

Modelul cu 20 de competențe-cheie ale CCD au fost esențializate de către experții CoE în documentele de referință [1, pp. 31-32] (vezi Figura 1).

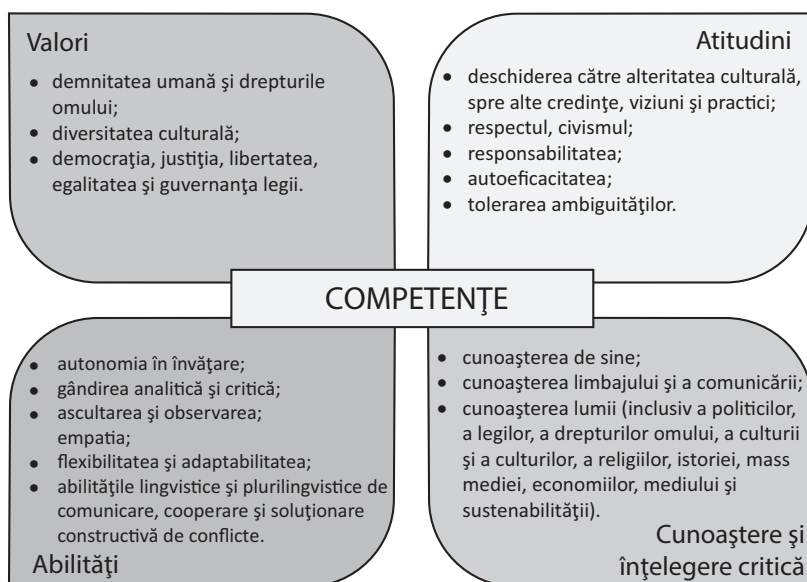
Printre sursele Cadrului European pentru Educarea Culturii Democratice, aprobat de miniștrii europeni ai educației în aprilie 2016, se regăsesc și alte documente importante, inclusiv Cadrul European al Limbilor (2001); Competențele de învățare de-a lungul vieții (2006) (comunicare, a învăța să înveți, competențele sociale și civice, exprimarea culturală) și Carta Albă a Dialogului Intercultural (2008). Astfel, Cadrul CCD este relevant la nivel european, dar și global, deoarece promovează valori general-umane. Legate direct de CCD sunt și indicatorii de calitate pentru mobilitatea internațională a tinerilor; *Agenda 2030: Obiectivele de dezvoltare durabilă*; *Securizarea democrației europene prin educație*; *Strategia CSE Educația 2030*; *PISA 2018 – Competențe globale pentru o lume incluzivă*; *Competențele în era digitală* etc., toate analizate într-un raport consistent de către expertul român Călin Rus, directorul Institutului Intercultural de la Timișoara.

Setul de documente CCD are 3 componente principale: conceptul, modelul culturii democratice și setul de indicatori cu descriptorii, aceștia din urmă referindu-se la comportamentele observabile în școală la nivelurile de bază, intermediar și avansat. La Praga, au fost prezentate și dezbătute câteva documente fundamentale privind: dezvoltarea curriculară; pedagogie/metodologie; evaluarea; formarea cadrelor didactice la nivel inițial și formarea continuă.

După o fază de pilotare în 6 țări (Cehia, Croația, Grecia, Andora, Belarus și Moldova), descriptorii sunt propuși pentru utilizare în toată Europa. CCD/1600/990 conține descriptorii (competențe particulare), 559 fiind prevăzuți pentru faza de pilotare. Institutul Național de Educație din Cehia coordonează și implică 45 de profesori. Rezultatele preliminare ale pilotării sunt: extinderea perioadei; accent mai mare pe înțelegerea contextului; complexitatea sporită a indicatorilor; evaluarea holistică a CCD, coordonată de Inspectoratul Național ceh. Motivarea cadrelor didactice pentru implementarea CCD se produce, la modul elementar, în baza piramidei lui Maslow, cu focalizare pentru accederea de la necesitățile fiziologice la cele de siguranță, la cele de apartenență, dragoste și acceptare, apoi la stima de sine și la autorealizare.

Perspectiva cehă în CCD a fost prezentată de Jaroslav Faltyn (Ministerul Educației, Tineretului și Sportului), care a analizat tradiția democratică veche în societatea cehă, oferind exemple relevante încă din 1916, dar și din marile încercări ale democrației din anii 1943, 1948, 1968, care au devenit ani-cheie în istoria țării. În 1989, oamenii au luptat pentru reinstaurarea democrației în locul regimului comunist. Conflictele din Europa – Madrid (2004), Koln (2016), dar și altele, ne-au demonstrat pericolul actual pentru democrație, venit din partea unor mișcări extre-

Figura 1. Modelul competențelor pentru educarea culturii democratice



miste din lume. Rezultatele unui sondaj sociologic din școlile cehe arată că 80% dintre elevi susțin că ei nu pot încă să influențeze soluționarea problemelor cu care se confruntă și că ei, asemeni părinților lor, de altfel, au încredere foarte mică în partidele politice. Școala nu pregătește suficient copiii pentru a soluționa problemele sociale contemporane. În istoria Cehiei din perioada 1948-1989, școala a avut un rol foarte important. Actualmente, exemplele din curriculum, începând cu cel pentru educația timpurie a copiilor de 3-6 ani, când se învață cele mai elementare reguli de conduită, ce se poate și ce nu se poate, axate pe modele de comportamente pozitive, constructive, dezvoltarea rapidă a gândirii logice și a vorbirii sunt destul de relevante. În Cehia, ca și în alte țări europene, educația civică cuprinde treapta de bază (6-15 ani). Se impune însă reforma curriculumului din perspectiva CCD pentru vârsta de 3-18 ani, începând cu grădinița, cu focalizare pe abilități, pe proiecte practice pentru soluționarea unor probleme locale, pe integrarea CCD în învățarea istoriei, în primul rând; pe promovarea învățării extracurriculare, pe jocurile de rol, de team-building, ca CCD să devină un element de dezvoltare personală și instituțională.

Sarcina fiecărei țări, în ultimă instanță, s-a afirmat de mai multe ori la Forumul vizat de noi, este nu să adopte, dar să adapteze materialul respectiv la contextul specific al țării. Modulul CCD este relevant pentru profesorii de la toate disciplinele școlare și trebuie inclus în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Abordarea CCD la nivelul întregii școli are misiunea de a construi o cultură democratică, care respectă și pune în valoare drepturile omului. Or, acesta este foarte actual pentru școlile noastre, abordate ca și comunități de învățare. Democrația este o practică a vieții și nu poate fi predată ca teorie. De exemplu, experiența Andorei, cu 10 ore pe săptămână de lucru al copilului din clasele primare în proiecte globale – un moment care îl ajută la luarea deciziilor, inclusiv prin lucrul în echipă.

Implementarea CCD depinde mult și de stilul de predare și relaționare al profesorului, cel democratic va fi un model de conduită și atitudine pentru elevi. Profesorii vor găsi nenumărate ocazii și modalități de edificare și promovare a culturii democratice în școală, ei sunt deosebit de creativi și trebuie să le oferim mandat de încredere.

Alături de practicile bune din Cehia, experiențele unui ONG din Lvov, ale Andorei și Italiei s-au prezentat ca unele de succes în valorificarea cetățeniei democratice în Europa, ca și competență transversală, prin realizarea unor proiecte comune, interdisciplinare, de către echipe integrate de profesori și elevi, cu perioade lunare, semestriale sau proiecte anuale, începând cu clasele primare.

CCD oferă oportunități uriașe universităților și școlilor, dar dacă principiile culturii democratice nu funcționează

în societate, promovarea lor în instituții poate deveni sterilă. Astfel, CCD permite societăților noastre să construim culturi democratice la nivel de țară și nu se va preda ca obiect separat, ci se va aplica de manieră infuzională la toate disciplinele și la nivel de instituție, în general. Or, ca simplă disciplină opțională pentru un grup restrâns, în Croația, de exemplu, nu a dat rezultate.

Metafora *fluturelui*, care zboară ușor pe la toate disciplinele și la toate nivelurile de învățământ, concentrează misiunea CCD pentru implementare. *Nu trebuie să luăm CCD ca o povară, ci ca o provocare și o oportunitate în plus*, au susținut oficialii responsabili de monitorizarea aplicării acestuia. Sunt necesare bugete suplimentare, bineînțeles, pentru formarea profesorilor, dar și grupuri de inițiativă care să se implice în promovare și sensibilizare largă.

Pe platforma virtuală creată la Praga, de exemplu, sunt diferite programe europene, importante pentru educația civică fiind competențele pentru viață și democrație, cu subprogramele: CCD; CCD digital; rolul limbilor în exercitarea culturii democratice; misiunea democratică a învățământului superior și a programelor europene comune; educația istorică și civică pentru cetățenie democratică; etica și integritatea în educație.

În calitate de **concluzii finale** cu privire la implementarea CCD în școlile europene, pornind de la experiența de pilotare a Cehiei, au răsunat următoarele îndemnuri: 1) abordarea holistică a școlii ca instituție democratică, cu cât școala va avea mai multă autonomie, cu atât profesorii și managerii vor manifesta mai mult entuziasm în implementarea CCD; 2) să gândim larg, extins cu privire la aplicarea CCD la diverse niveluri, luând în considerare, în primul rând, atitudinile oamenilor; 3) schimbările care intervin în politica educației, în curriculum să țină cont de CCD; 4) să aplicăm CCD nu doar în procesul de predare-învățare, dar și în cel de evaluare; 5) să nu avem foarte mari așteptări cu privire la rapiditatea implementării CCD; 6) să începem cu politica, apoi să continuăm cu formarea profesorilor, să facem cât mai mult schimb de bune practici cu cei din țară, dar și cu cei de peste hotare; 7) școala oricum se schimbă și CCD va fi un punct de referință în ajustarea schimbărilor din perspectiva educării democratice; 8) implicarea organizațiilor de stat, în cooperare cu ONG-urile, va face posibilă extinderea și implementarea mai operativă a CCD la nivelul școlii, ca abordare holistică; 9) să promovăm/diseminăm experiențele, bunele practici prin crearea anumitor platforme virtuale pentru informare și formare; 10) a face CCD relevant în învățarea formală și nonformală, de jos în sus, începând cu traducerea în limbile statelor UE; 11) profesorii au nevoie de suport, materiale, de *peer to peer education*, de resurse informaționale, bănci de date, căci CCD nu este ceva absolut nou pentru ei și trebuie valorificate în continuare inițiativele anterioare ale instituțiilor publice și ale ONG-urilor; 12) învățământul su-

perior are o misiune specială în promovarea CCD: pornind de la autonomia universităților, să se înceapă cu formarea cadrelor universitare, ca să abordeze profesionist cultura democratică în predare și în relațiile cu studenții și cu alți actori sociali. Or, implementarea CCD nu înseamnă întotdeauna a face lucrurile de o manieră absolut nouă. CCD trebuie corect înțeles, nu trebuie abordat ca ceva superior academic. În universități apare și imperativul: *educate for life not (just) for employment/a educa pentru viață, în general, nu doar pentru angajare*.

În final, unul dintre experții cehi a conchis că întrunirile de la Praga cu privire la reformele din educație au devenit o bună tradiție, iar conexiunea strânsă a CCD cu multe alte inițiative și documente europene este evidentă; cea mai ușoară parte a activității fiecărui expert la Forum este să vadă cum se leagă direct de activitatea noastră și cum devine relevant din varii perspective. Inițiem, astfel, o mare mișcare europeană de promovare și implementare/trăire a culturii democratice la nivel personal, profesional, instituțional și social.

Un alt expert de la Strasbourg a apreciat în concluzie că "am construit" împreună o voce impresionantă comună în sprijinul democrației în Europa și și-a exprimat speranța că aceasta va fi auzită în fiecare țară în parte, fiind important să se găsească particularități specifice ale cadrului CCD. Schimbarea nu este un scop, ci un

mijloc. De aceea, trebuie să ne punem obiective clare de implementare a CCD. Or, educația este cea care aduce democrația în viața de fiecare zi și o face reală în mod cotidian, prin acțiuni concrete și vizibile.

Opinăm, în încheiere, asupra importanței cunoașterii aspectelor educaționale abordate și a diseminării acestora la nivel național și internațional, cu scopul de a învăța și a trăi democrația la noi acasă, inspirați și din practicile avansate ale cehilor, susținute de înaltele foruri europene.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Competences pour une culture de la démocratie. Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses. Conseil de l'Europe, 2016.
2. Goraș-Postică V. Incursiuni spirituale în cultivarea morală a cadrului didactic. Comunicare la Conferința Internațională *Educația din perspectiva valorilor*, Chișinău, 28-30 septembrie, 2017.
3. http://www.mzv.cz/bucharest/ro/informatii_despre_cehia/index_1.html
4. <https://natalialupusor.wordpress.com/2011/12/06/despre-ce-bun-gasim-in-sistemul-educational-ceh/>
5. <http://businessculture.org/ro/eastern-europe/czech-republic/>



Gândire critică pentru formarea competențelor profesionale

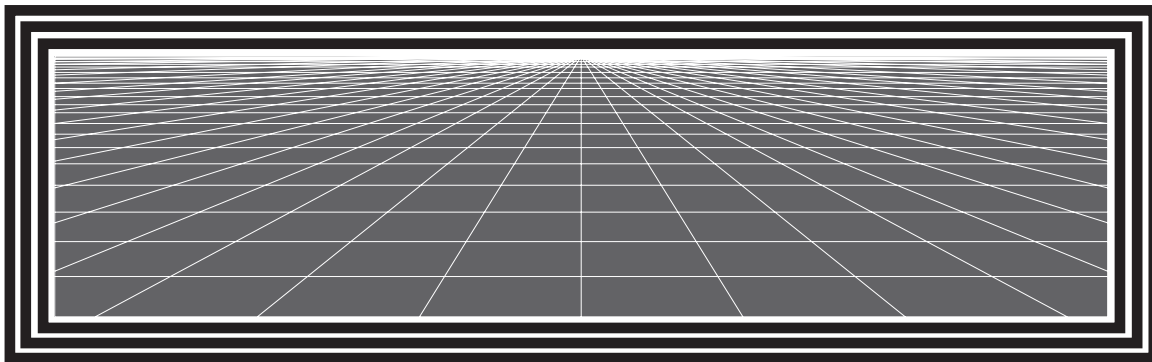
Centrul Educațional PRO DIDACTICA continuă implementarea programului *Gândire critică pentru formarea competențelor profesionale*, destinat beneficiarilor proiectului *CONSEPT*: cadrele didactice din învățământul profesional tehnic, școlile profesionale și centrele de excelență. Astfel, în perioada 23-25 ianuarie curent, au început formările pentru 12 cadre didactice care predau discipline de specialitate, realizându-se primul modul al programului, iar în perioada 20-22 februarie, alți 22 de profesori au participat la implementarea modului doi.

Scopul principal al programului constă în consolidarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și asigurarea unui proces de predare-învățare calitativ, axat pe dezvoltarea gândirii critice și pe formarea competențelor profesionale ale elevilor. De remarcat interesul susținut al cursanților și dinamica pozitivă a grupelor la ambele module de training. Suportul didactic pus la dispoziția cursanților

a înlesnit activitatea de formare. Luând cunoștință, între sesiuni, de conținutul materialelor (ele devenind, astfel, funcționale în foarte scurt timp), ei au solicitat mai multe detalii despre tehnicile care nu au fost abordate anterior și sugestii despre posibilitățile de valorificare a acestora. Pe parcurs, cursanții se convingeau tot mai mult de fezabilitatea tehnicilor aplicate și debriefate, fiind tot mai motivați să utilizeze noile achiziții la clasă.

Participanții la instruire vor desfășura seminare în instituțiile în care activează și vor exersa tehnicile asimilate în diferite contexte de învățare. În urma acestui program, participanții au rolul de persoane-resursă în instituțiile pe care le reprezintă, fiind abilitați să organizeze activități de formare continuă pentru colegi și să ofere, la necesitate, consultanță privind implementarea metodologiei de dezvoltare a gândirii critice și formarea competențelor profesionale.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Tatiana **CARTALEANU**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Instruirea diferențiată versus libertatea de alegere

Rezumat: Articolul ia în discuție problema diferențierii instruirii la disciplina Limba și literatura română în școala națională, cu referințe nemijlocite la curriculumul 2010. Instruirea diferențiată este examinată din perspectiva conținutului, a procesului, a produselor evaluabile și a mediilor de învățare. Se prezintă diverse activități și oportunități de organizare a instruirii diferențiate pe palierul învățării și al evaluării (excluzând predarea), pe care autorul le consideră cele mai adecvate în cadrul politicii educaționale centrate pe elev. Sunt examinate variabilele pe care s-ar edifica libertatea elevului,

în raport cu standardele domeniilor curriculare Textul literar și nonliterar, Practica rațională și funcțională a limbii, Cultura comunicării. Se promovează ideea diversificării produselor care ar putea să probeze competențele elevului, fără a-i uniformiza pe cei implicați în procedura de evaluare, precum și ideea de a insista pe latura afectiv-attitudinală a strategiei respective.

Cuvinte-cheie: curriculum disciplinar, discipline obligatorii, discipline opționale, predare-învățare-evaluare, instruire diferențiată, conținut, proces, produs, mediu de învățare.

Abstract: The article discusses the differentiated instruction in Romanian Language and Literature as a discipline in the Moldovan national school, with specific reference to the 2010 National Curriculum. Differentiated instruction is examined from the perspective of content, process, assessable outcome, and learning milieu. Various activities and opportunities for the organization of differentiated instruction in terms of learning and assessment (excluding teaching) are presented, which the author considers the most appropriate given the current education policy orientation towards student-centered teaching. The author examines the variables which the students' freedom may be built upon, with regard to the standards of such curricular domains as Literary and Non-Literary Text Types, The Rational and Functional Practice of Language, and Culture of Communication. The idea of diversifying the products that may test students' competences is being promoted, without equalizing those involved in assessment. It is also strongly suggested that the teacher focuses on the affective/attitudinal aspect of this strategy.

Keywords: subject curriculum, mandatory subjects, optional subjects, teaching/learning/assessment, differentiated instruction, content, process, product, learning milieu.

„Se vorbește mult zilele acestea despre cum să le dai copiilor încredere în ei. Așa ceva nu poate fi dat, e ceva ce trebuie să construiești. Încredere în sine? Există un singur mod în care îi poți face pe copii s-o dezvolte: le dai de făcut ceva ce ei nu pot face, ei muncesc din greu până descoperă că pot, iar apoi repeți procesul.”
(Randy Pausch, *Ultima prelegere*)

În triada predare-învățare-evaluare, predarea și evaluarea sunt mai vizibile și mai ușor de controlat decât învățarea, dar predarea e zadarnică și evaluarea fără rost dacă nu a avut loc învățarea. Raportată la circumstanțele predării frontale, în fața întregii clase, sintagma *instruirea diferențiată*¹ ilustrează polisemia substantivului: de fapt, nu instruirea în

¹ În literatura de specialitate, se operează și cu sintagmele terminologice *diferențierea instruirii*, *diversificarea instruirii* [2, pp. 99-103; pp. 103-104].

sensul „transmiterii de cunoștințe” trebuie diferențiată, ci instruirea în sensul „însușirii de cunoștințe, priceperi, deprinderi” este cea care se modifică de la caz la caz, în învățarea individuală. Astfel că „a diferenția instruirea” ar putea să însemne mai puțin „a diferenția predarea” și, mai cu seamă, „a diferenția învățarea”. Și dacă predarea se desfășoară oricum, indiferent de gradul de interes și receptivitate al elevului căruia i se adresează, învățarea presupune participarea nemijlocită a celui de-al doilea actor. Iar diferențierea învățării, ca și diferențierea evaluării, ar putea deveni factor motivațional puternic în mobilizarea elevului, în participarea lui la propria formare. Și aici intră în joc capacitatea profesorului de a diferenția învățarea în așa fel încât fiecare elev să se implice pe măsura puterilor sale sau în direcția intereselor sale, fără a se simți discriminat ori situat pe o anumită poziție într-un rating. Alegerea, din mai multe oferte echitabile, a sarcinii ce urmează a fi realizată, ca învățarea să aibă loc, este una dintre strategiile pentru care ar putea opta profesorul. Considerăm că efectul scontat se va obține doar dacă aceasta va deveni cu adevărat **strategie**, de durată și de impact, și va ține suficient de mult pentru ca elevul să conștientizeze că, prin alegerea liberă și conștient exprimată a activităților de învățare, participă afectiv la propria formare.

Diferențierea învățării poate viza cel puțin patru componente distincte: conținutul, procesul, produsul sau mediul de învățare. În cazul în care sunt diferențiate unitățile de conținut, standardele și obiectivele operaționale rămân aceleași pentru toți. Pentru proces, se iau în calcul stilurile de învățare și nivelul de pregătire; procesul va fi adaptat la particularitățile elevului. Diferențierea prin produs se raportează la ceea ce elevul este capabil să facă, pentru a demonstra nivelul de pregătire atins. Mediul de învățare ține de managementul clasei, de organizarea elevilor și de crearea condițiilor adecvate pentru sarcinile de învățare. În toate situațiile enumerate, e necesară atât implicarea profesorului, la nivel de conceptualizare-proiectare, cât și buna-intenție a elevului, la nivel de realizare.

În lucrarea *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*, Ion-Ovidiu Pânișoară situează pe locul 5 „Principiul libertății de alegere”, afirmând: „Greșeala școlii tradiționale este aceea că pune la dispoziția elevului o singură opțiune” [4, p. 34]. Dacă examinăm nenumăratele situații când „școala pune la dispoziția elevului o singură opțiune”, acestea țin atât de domeniul planului-cadru (actualmente, majoritatea disciplinelor predate sunt obligatorii și alte variante ale planului-cadru se află deocamdată în faza de experimentare; cursurile opționale se propun, deseori, fără alternativă), cât și de aria actelor normative curriculare sau de sfera temelor și a sarcinilor individuale. Și totuși, oricât de mare este libertatea de alegere în politica educațională a unor state, în nicio țară disciplinele electivă nu constituie 100% [1, pp. 17-37]; oricât de multă autonomie ar putea manifesta profesorul în raport cu prescripțiile curriculare,

anumite lucruri stipulate în curriculum rămân obligatorii; oricât de independent ar fi elevul în studiul său, nu chiar toate deciziile pot fi lăsate la dorința lui și evaluarea de certificare o demonstrează cu prisosință: la bacalaureat, elevul alege dintr-o listă de cursuri obligatorii un examen din 4 (adică 25%).

În același timp, curriculumul la limba și literatura română, formulând explicit competențele specifice și stipulând anumite unități de conținut obligatorii, lasă libertate deplină profesorului în alegerea textelor cu care va lucra la clasă, îi permite profesorului să-i permită elevului să aibă o opțiune și să acționeze în consecință, realizând temele date pentru acasă.

CE VARIABLE AR PRESUPUNE LIBERTATEA ELEVULUI?

Domeniul *Textul literar și nonliterar*

Toate listele propuse conțin mai multe nume și titluri decât ar fi necesar pentru parcurgerea unităților de conținut și se încheie cu *etcetera*. Profesorul care trebuie să materializeze în 10-15 ore conținutul curricular *Romanul. Caracterizarea personajului literar: portretul fizic și portretul moral* în clasa a VII-a [3, p.13] optează pentru un roman din lista propusă (*Neamul Șoimăreștilor* de Mihail Sadoveanu; *La Medeleni (I)* de Ionel Teodoreanu; *Lătrând la lună* de Aureliu Busuioac) sau de la *etcetera* (*Durere* de Vladimir Beșleagă; *Kinderland* de Liliana Corobca). Deoarece ne aflăm la primul contact al elevilor cu specia literară respectivă, este important să se aleagă un text din literatura română, de dimensiuni accesibile acestor elevi, pentru ca ei să-l citească integral. Însă scriitura adresată adolescenților – mai ales cea din ultimii 20 de ani – apare atât de variată tematic și stilistic, încât ar fi păcat să se rămână la romanele din prima jumătate a sec. XX, chiar dacă acestea fac parte din fondul de aur al literaturii, fără a se practica și altfel de lecturi. Prin urmare, o parte din orele recomandate și o parte din cele puse „la dispoziția profesorului” i-ar putea reveni unui roman citit independent. Un al doilea roman de citit în această clasă nu pare o povară prea grea pe umerii elevului, iar aici atracția ar constitui-o factorul electiv: după studierea acelui roman care a fost obligatoriu, elevii pot alege dintr-o listă oferită de profesor (și ea va avea un *etcetera*) un roman pe care îl citesc independent și în raport cu care vor avea de realizat anumite sarcini. Alegerea ar fi și mai atractivă dacă lista propusă de profesor va fi afișată într-un loc vizibil și toți cei cărora li se adresează ar putea să o completeze cu sugestii din propriile lor lecturi. Experiența noastră arată că, atunci când întreaga clasă are aceeași sarcină „pentru acasă”, atitudinea elevilor față de ea este mai relaxată decât atunci când au posibilitatea să o aleagă din 8-10 oferte. Respectiv, se observă un interes sporit față de „ce au ales colegii” – interes care nu se manifestă dacă nu a existat factorul opțiunii proprii – și o creștere spectacu-

loasă a stimei de sine dacă elevul a ales ceva deosebit, ce au ignorat sau au evitat ceilalți.

- A alege ce să citească: în clasa a V-a, a VI-a, a VII-a, a VIII-a și a X-a – un text ce ține de o anumită specie sau alt text al autorului studiat; în clasa a IX-a – un text ce se raportează la o anumită arie tematică; în clasa a XI-a – un text ce se referă la un curent literar, dintr-o listă de titluri sau autori; în clasa a XII-a – un text din creația scriitorului studiat monografic, peste lista de lecturi obligatorii.
- A selecta singur textele solicitate de curriculum pentru memorizare, în limita cantitativă indicată, ceea ce înseamnă că elevul poate părăsi copertile manualului, alegându-și singur poeziile. Un asemenea gest conferă dintr-o dată altă ținută lecției-recital, mai ales dacă profesorul îi lasă pe elevi să elaboreze scenariul în funcție de opțiuni.
- A stabili singur în ce formă textuală sau grafică să-și prezinte reacția de cititor sau impresiile de lectură, în ce fel de discurs să-și verbalizeze starea postdoctorală: o serie de benzi desenate; un clustering cu sistemul de personaje, comentat oral; un jurnal dublu; o selecție de citate.
- A opta pentru o anumită sarcină din mai multe, care să demonstreze că textul a fost citit și înțeles: un plan de idei din citate; un rezumat; o adnotare; o recenzie.
- A decide forma cărui produs o ia sarcina aleasă, atunci când se permit alternative: rezumatul solicitat are formă de text coerent; este dispus pe slide-uri; a fost înscenat în grup sau ilustrat în benzi desenate.
- A prefera o formă de prezentare a produsului său altă, dintr-o varietate cât de cât echitabilă. De exemplu, sarcina a fost să se elaboreze o recenzie la cartea citită, iar elevul are 3 opțiuni de a o face publică: oral (prezintă recenzia făcută cărții, dar nu are în față un text); scris (prezintă spre verificare recenzia); scris-oral (citește textul elaborat); practic (improvizează, în grup de patru elevi, un panel de discuție a cărții sau susține un interviu *din fotoliul criticului literar*).
- A selecta o secvență de text cu care să lucreze în profunzime, realizând o sarcină: *interpretează...*, *comentează...*, *argumentează...*, *dezvoltă...*.
- A rezuma orice secvență a textului, considerată ilustrativă, pentru a face dovada lecturii și înțelegerii lui: sarcina este aceeași pentru toți, însă fragmentul rezumat este dictat de preferințele elevului. Limita de întindere poate fi stabilită atât pentru secvența de text, cât și pentru volumul rezumatului.
- A aplica un algoritm sau altul pentru elaborarea unui text structurat. De exemplu, eseu argumentativ elaborat în baza unui citat din text poate fi construit conform pașilor tehnicii *TASC* (teză, antiteză, sinteză, concluzie); *Argument în patru pași* (teză, explicație, dovadă, concluzie); *PRES* (prezentare, reflecție, exemplificare,

sinteză) etc. – important e doar ca acesta să ia forma unui eseu argumentativ. Firește că alegerea este posibilă doar dacă elevilor le sunt cunoscuți algoritmi vizati; în caz contrar, alegerea rămâne la nivel de citat, iar algoritmul este unul comun pentru toți.

- A preciza ce personaje literare să caracterizeze, ce motiv să analizeze, ce idee să dezvolte în cadrul unor sarcini aplicative pe textul studiat.
- A hotărî cu cine realizează o sarcină, atunci când ea presupune lucrul în perechi sau în grup.
- A raporta textul cercetat la altele, studiate sau citite independent, în cadrul unor compuneri-paralele sau eseuri de sinteză.
- A-și alcătui o legendă proprie pentru elaborarea textului nonliterar solicitat.
- A elabora un text nonliterar inspirat dintr-un text literar: în loc să caracterizeze personajul, elevul poate să-i perfecțeze un CV, să improvizeze o postare pe Facebook, să completeze câteva pagini dintr-un blog, să participe la un forum de discuție.
- A concepe un text literar (schiță, nuvelă, povestire, scenetă, scenariu etc.) în baza unui text nonliterar, pornind de la un anunț, o cerere, o declarație sau un proces-verbal dat.

Domeniul *Practica rațională și funcțională a limbii*

Rigiditatea unor reguli și norme, sistemul limbii – care nu întotdeauna se pretează la negocieri – ar putea să lase mai puțin teren pentru creativitatea didactică în planul diferențierii sarcinilor. Obstacolele aparente țin de latura cognitivă a competenței – anumite lucruri trebuie învățate, cunoscute, înțelese neapărat, altfel nu e posibil să se avanseze în studiul instituționalizat al limbii; elevul nu poate studia părțile de vorbire sau categoriile gramaticale care îi plac, trecându-le cu vederea pe cele care îi plac mai puțin. Totuși, vom aduce exemple când temele electivă nu vor știrbi din rezultatul învățării, ci, dimpotrivă, vor contribui la consolidarea competenței lingvistice, menționând că aceste sarcini se profilează mai pregnant în acele domenii cognitive care țin de aplicare, analiză, sinteză și evaluare (după Bloom), aplicare, analiză, evaluare și creație (după Bloom-Anderson) și sunt mai puțin recomandate la etapele de cunoaștere și înțelegere.

Exemplul I. Pentru a avea la absolvire un adolescent cărturar, nu e posibil să-l lași să aleagă regulile de ortografie pe care dorește să le studieze și apoi să le aplice, ignorând altele, mai puțin simpatice. Însă, pentru a diferenția procesul de lucru în clasă, nemijlocit la lecție, profesorul ar putea propune sarcini la alegere – realizând una, elevul se poate angaja la următoarea. Fără a menționa în vreun fel că exercițiile se adresează elevilor cu diferite niveluri de pregătire, cu diferită viteză de lucru, ele se propun în trepte și fiecare elev poate studia în ritmul său. Algoritmul de lucru pentru următoarele 15 min. (la etapa de reflecție) ar putea fi:

I. Alcătuieste individual o listă din 5 adverbe compuse.

- II. Când lista ta este gata, ridică-te și formează pereche cu alt elev, care are lista gata.
- III. Verificați listele și elaborați una comună, cu toate exemplele corecte (în opinia ambilor).
- IV. Ridicați-vă și formați un grup de 4 cu altă pereche.
- V. Comparați listele celor 2 perechi, verificați-le și completați-le reciproc.
- VI. Amintiți-vă regulile de scriere a adverbilor din listă.
- VII. Clasificați toate adverbele acumulate de grup în atâtea categorii, câte reguli au fost implicate.
- VIII. Prezentați produsul final al grupului: regulile și exemplele.

Acum profesorul se poate întreba: *Ce fac elevii care sunt încă pe treapta a doua?* Soluția este ca ei să se implice cu ceea ce au reușit: după ce primul grup care a finalizat lucrarea și-a prezentat produsul, elevii care încă lucrează în perechi sunt rugați să le propună exemplele proprii, pentru ca aceștia să le includă în categoriile detectate sau să constate că se cer și alte categorii. În acest mod, cei care au avut un tempo rapid au ocazia să-și probeze competențele, iar cei care au avut un tempo mai lent – să participe la evaluarea lor. La capătul acestei activități nu se află un șir de note, ci o achiziție personală derivată din exersarea celor învățate.

Exemplul II. Este real și realizabil ca, studiind ortografia substantivelor proprii, elevul să fie lăsat să aleagă cum ilustrează fiecare din regulile studiate: (1) selectează enunțuri dintr-o carte pe care o citește actualmente; (2) alcătuieste enunțuri proprii, dispartate, la fiecare regulă; (3) scrie singur un text în care se regăsesc exemple la toate regulile.²

Propunând asemenea alternative, profesorul nu interzice, ci exclude din start posibilitatea de a prelua exemple gata selectate de alții. Elevului i se creează trei oportunități de învățare distincte, a căror finalitate e **aproprierea** regulilor de ortografie și **automatizarea** scrisului corect. În primul caz, sunt valorificate competența ortografică și competența gramaticală: elevul va citi mai atent cartea, procesând-o și în raport cu ortografia (ceea ce, repetat ulterior, ar putea să-l facă atent la ortografie în timpul lecturii și, *mutatis mutandis*, mai atent la scrisul propriu). În cazul al doilea, competența ortografică rămâne în prim-plan, dar ea este secundată și de competența gramaticală, lexicală, semantică. Și în cazul al treilea, demonstrându-și toate aspectele scrise ale competenței lingvistice, elevul creativ are posibilitatea de a „vedea” cu ochii imaginației sale despre ce poate fi textul înțesat de substantive proprii de toate felurile sau de adverbe din toate categoriile. În rezultat, fiecare produs va fi evaluat în raport cu sarcina și niciunul dintre acestea nu trebuie să fie considerat inferior altuia.

Domeniul Cultura comunicării

Acest domeniu, valorificând, în foarte mare măsură,

- 2 Niciuna dintre cărțile cu teme gata rezolvate nu-i va oferi un răspuns acceptabil.

aplicarea, capacitatea de sinteză, creativitatea, le oferă elevilor foarte multe trasee de urmat: important e ca profesorul să marcheze răspântiile de la care oricine o poate lua pe un drum propriu. Bunăoară, după studierea câmpurilor lexicale și listarea cuvintelor constitutive, ar fi bine să se continue cu includerea lor în texte coerente; în acest scop, am putea propune sarcina complexă: *Utilizează 10 cuvinte care numesc fructe într-un text coerent propriu; subliniază cuvintele solicitate; intitulează textul.*

Ce cale va alege elevul? Pentru că nu s-a specificat nici tipul textului, nici modul de expunere, elevul poate opta pentru un dialog la magazin, la restaurant sau la bucătărie, alegând respectiv și rolurile celor care dialoghează; pentru o descriere a pieței din localitate, a beciului, a cămării sau a raionului dintr-un supermarket; pentru o narațiune cu implicarea unor cultivatori, culegători, procesatori de fructe; pentru o poezie, o schiță, o scenetă, scenariul unui spot, un eseu în baza unui proverb sau o compunere după un tablou cu natură statică etc. Ne-am dori ca o asemenea sarcină cu deschideri atât de largi să treacă în revistă nu doar cunoașterea unui lexic de uz curent sau asimilarea ortografiei exotismelor de tip kumquat, ci și capacitatea de a concepe textul: a alege un conținut și o formă, a transmite un mesaj, a da un titlu.

Ce nu ar trebui să fie la discreția elevului?

- A realiza sau nu tema. Libertatea de a alege o sarcină exclude din start opțiunea de a nu-ți face tema de casă. Deși opinia publică detestă ideea temelor date „pentru acasă” și luptă vehement cu acestea, nu ne imaginăm că se poate studia literatura fără ca elevul să citească și altceva decât reușește la lecție, fără a-și forma deprinderea de lectură independentă, indiferent dacă sursa din care citește ține de memoria vegetală (un suport de hârtie) sau de cea digitală (unul electronic). Aceeași este situația cu scrisul corect: trebuie să existe sarcini de scriere independentă, pentru ca elevul să-și dezvolte o oarecare coerență și corectitudine, să depășească blancofobia. Dacă profesorul de limbă și literatură nu va insista pe lectura eficientă și scrisul corect, profesorii de alte materii nu vor putea conta pe competența de lectură și de comunicare a elevilor și, respectiv, vor fi nevoiți să o formeze singuri.
- Volumul: poate fi negociat la momentul formulării sarcinii, însă nu și atunci când ea e finalizată. Deși va exista un plafon de sus și o limită de jos (în 1-1,5 pagini A4; în 8-10 slide-uri; într-un colaj de mărimea unui poster), produsele acceptabile nu trebuie să difere prea mult ca dimensiuni și efort solicitat.

Ce trebuie făcut ca să-i pregătim pe elevi pentru asemenea oportunități de învățare?

- Să investim timp în înțelegerea sarcinii și în sesizarea diferențelor. Deseori, primind ca temă independentă un exercițiu din manual, elevul își simplifică efortul intelectual, întrebând: *Ce trebuie făcut?* Și profesorul

explică sarcina, iar întrebarea se repetă la următoarea temă. Jocul de ping-pong va dura la nesfârșit dacă nu vom dedica suficient timp analizei itemilor din exercițiile rezolvate în clasă sau date pentru acasă. Efectiv, elevul va fi obișnuit să descompună „în factori primi” itemul: **Ce** urmează să fac (Care este verbul de comandă)?; **Cum** se cuvine să rezolv sarcina (Ce produs se așteaptă)?; **Cât** trebuie să fac (Ce întindere în spațiu/în timp va avea produsul)? și să primească informația despre **După ce criterii** va fi evaluat acel produs?

- Înainte de a-l pune pe elev în fața dilemei, el trebuie ajutat să analizeze variantele, să le compare și să conștientizeze de ce alege una dintre acestea. Dacă trebuie să-și argumenteze sieși, ce argument are?
- Să-i convingem că, din momentul în care am propus mai multe opțiuni, acestea sunt egale în fața evaluării. Chiar dacă diferite produse sunt evaluate cu diferite bareme și grile, elevul nu va fi penalizat pentru că a ales o sarcină „mai simplă”, „mai ușoară”.
- Să nu raportăm alegerea la persoană, ci doar la produsul și procesul învățării independente, la achizițiile elevului. Promovând dreptul la opțiune acolo unde ea e posibilă și reală, educăm calități legate de actul de voință ca atare: elevul se va obișnui cu situația

în care ia hotărâri și suportă consecințele pașilor întreprinși. Din această așteptare clar exprimată a profesorului rezultă necesitatea analizei detaliate a procesului decizional după prezentarea produsului.

- Elevii pot fi rugați să răspundă la câteva întrebări, să marcheze indicatori pe o scală, să-și exprime starea pe un termometru emoțional sau să aleagă dintr-o serie de emoticoane, să-și argumenteze decizia – fără ca acestea să influențeze în vreun fel nota pe care o vor primi.

Și cel mai important e să fie ghidați spre înțelegerea faptului că decizia le aparține și, cu cât mai mult vor exersa pe cont propriu astăzi, cu atât mai ușor o vor face mâine.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T. et al. Cursul opțional în școală: experiențe și opinii. Chișinău: Tipografia UPSC I. Creangă, 2015.
2. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, 2000.
3. Curriculum școlar pentru disciplina *Limba și literatura română*. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău: Lyceum, 2010.
4. Pânișoară I.-O. Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009.

Lectura hermeneutică a textului liric

Rezumat: În studiul integrat al limbii și literaturii române, hermeneutica literară reprezintă o coordonată esențială a demersului didactic. Alegerea unui instrumentar metodologic adecvat va asigura dezvoltarea personală a elevului-cititor. Interpretarea hermeneutică a unui text liric la prima lectură circumscrie o gândire critică bazată pe procesele hermeneutice fundamentale: înțelegere, receptare și interpretare (reconstrucția semnificațiilor, actul creativ).

Cuvinte-cheie: hermeneutică, literatură, instrumentar metodologic, competențe de comunicare, competențe lectorale, niveluri de analiză, act creativ.



Ana PODLISNIC

gr. did. II, Liceul Teoretic Pan Halippa,
Cubolta, Sângerei

Abstract: In the integrated study of Romanian Language and Literature literary hermeneutics is an essential coordinate of the didactic approach. The choice of an appropriate methodology will condition the personal development of the student as a reader. The hermeneutical interpretation of an unfamiliar lyrical text circumscribes a critical thinking approach based on fundamental hermeneutical processes: understanding, reception, and interpretation (reconstruction of meanings, creative act).

Keywords: hermeneutics, literature, methodology, communication competence, reading competence, levels of analysis, creative act.

Conceptul de *lectură* comportă două accepții semnificative: una restrânsă, prin care lectura se identifică cu acțiunea propriu-zisă de a citi, și alta extinsă – de receptare și înțelegere a unui mesaj scris într-un limbaj metaforic. Așadar, lectura presupune un sistem specific de abordare a textului, orientat pe mai multe niveluri de receptare. Actul intelectual prin care se decodifică textul reprezintă *hermeneutica*, a cărei funcție este de a descifra limbajul secret și emblematic al operei.

Hermeneutica literară contribuie la formarea capacităților de înțelegere, receptare și interpretare a textului, dezvoltând, totodată, individualitatea creatoare a elevului. Studiul hermeneutic al textului constituie o premisă pentru depășirea

sferei de lectură pasivă și iese dincolo de limitele literaturii, fiindcă demersul în cauză definește lectura „ca întâlnire dintre cititor și autor/operă, un dialog între două viziuni despre lume, între două tipuri de gândire, între două forme de experiență a realului” [5, pp. 147-150]. Este unul din principiile de bază ale educației lingvistice și literare, deoarece „prioritatea abordării hermeneutice interpretative a materialelor” contribuie la dezvoltarea capacității de a înțelege și a explica un fenomen lingvistic și literar, precum și la formarea viziunii elevului despre lume.

Prezentăm un model de interpretare hermeneutică în baza unui text literar la prima lectură (clasa a X-a, profil umanist).

Textul liric comportă un grad mai înalt de dificultate în decodificarea limbajului, de aceea profesorul va elabora un instrumentar metodologic specific și variat. Din perspectivă didactică, la ora de limba și literatura română se vor propune câteva strategii, care vor dezvolta competențele de comunicare și cele lectorale, valorificând și

potențialul creativ al elevului. În cadrul unui atelier de lectură și scriere s-a lucrat pe textul poetic *Întotdeauna* de Șt. A. Doinaș [2, p. 68].

Întotdeauna

*Ca luna prin umbroasele frunzare,
te-ai strecurat în viața mea, discret.
Ți-aud încă mișcarea, și regret
că-n loc să te cuprind, mi se năzare.
În iarba udă, pasul tău încet
stârnea din rouă ploi incendiare,
Iar zâmbetul, adu-mecat de fiare,
picta cu aur frunzele-n făget.
Acum s-au stins și pasul, și ecoul.
Spre umbra-n care-și lasă mierla oul,
azi numai pașii nopții se retrag.
Dar tu-mi apari și-acum, ca-ntotdeauna,
în licărul mărunt în care luna
tîvește zvonul frunzelor de fag.*

METODA PREDICȚIILOR

Metoda poate fi utilizată la etapa *Evocare*, înainte ca elevii să ia contact cu textul poetic. Cu ajutorul ei, se fac predicții asupra subiectului ce urmează a fi pus în discuție. În acest scop, se întocmește un tabel cu două rubrici. În prima rubrică se vor înscrie 3-4 idei predictive, în baza unor lexeme, sintagme din text, despre ceea ce își imaginează elevii că vor citi. În cea de-a doua rubrică, abia la etapa *Reflecție*, se vor trece informațiile descoperite în text, prezentate într-o succesiune logică. Această metodă dezvoltă inteligența verbal-lingvistică și imaginația educaților.

Predicția I. Scrie o idee concludentă în raport cu titlul poeziei.

Predicția II. Găsește o tangentă între adverbul *întotdeauna* și comparația *ca luna*.

Predicția III. Dezvoltă ideea: *În iarba udă, pasul tău...*

Predicția IV. Stabilește un raport între adverbele *acum*, *întotdeauna* și pronumele personal *tu*.

Idei predictive	Idei reale
<i>Predicția 1.</i> Titlul poeziei mă duce cu gândul la o realitate ce durează în timp.	<i>Ideea 1.</i> Titlul poeziei exprimă ideea dăinuiri sentimentului de iubire.
<i>Predicția 2.</i> Între adverbul <i>întotdeauna</i> și comparația <i>ca luna</i> există o condiționare logică; luna <i>întotdeauna</i> veghează asupra nopții.	<i>Ideea 2.</i> Adverbul <i>întotdeauna</i> și comparația <i>ca luna</i> sunt elemente definitorii în determinarea mesajului textual.
<i>Predicția 3.</i> <i>În iarba udă, pasul tău</i> scutură mărgăritarele dimineții. Apare o incertitudine față de adjectivul pronominal posesiv <i>tău</i> . Al cui să fie ”pasul”?	<i>Ideea 3.</i> <i>În iarba udă, pasul tău încet/stârnea în rouă ploi incendiare</i> – se remarcă pasul iubitei, invizibil, precum al unei Fete Morgana.
<i>Predicția 4.</i> Adverbele <i>acum</i> și <i>întotdeauna</i> sunt niște catalizatori în stabilirea unor dimensiuni temporale. Pronumele <i>tu</i> mă determină să caut niște analogii cu ființa/fenomenul înlocuit de el. Să fie oare persoana iubită sau cineva din <i>lumea celor care nu cuvântă</i> ?	<i>Ideea 4.</i> Adverbele <i>acum</i> și <i>întotdeauna</i> sugerează două realități temporale (prezentul unui eu liric trist și solitar și permanența sentimentului de iubire, dincolo de aparent.

Această metodă poate fi aplicată și la etapa *Reflecție*, în scopul dezvoltării inteligențelor multiple:

- *Inteligența verbal-lingvistică* – de ex.: Descrie, oral, *umbra-n care-și lasă mierla oul*.
- *Inteligența matematică* – de ex.: Scrie un text în care să prezinți, în termeni matematici, traiectoria lunii până la atingerea cu razele ei a *licărului frunzelor de fag*.
- *Inteligența vizual-spațială* – de ex.: Proiectează, într-un desen conceptualizat, punctele spațiale din poezie.
- *Inteligența muzicală* – de ex.: Alcătuiește un text în care să descrii ”discursul” unei viori ce acompaniază starea de spirit a eului liric, folosind cuvintele *ecou* și *zvon*.
- *Inteligența corporal-chinestezică* – de ex.: Creează un text în care vei contura, din imaginație, mișcările ființei iubite, folosind ca elemente: *te-ai strecurat, pasul tău încet, Dar tu-mi apari și-acum*.

PRES

La etapa *Realizare a sensului*, prin aplicarea tehnicii *PRES*, îi ajutăm pe elevi să-și expună punctul de vedere, explorând, în același timp, capacitatea de argumentare. Relaționarea argumentului cu exemplul îi motivează să pătrundă în adâncul detaliului, criteriu esențial în comprehensiunea mesajului. Inițial, elevii revizuiesc informația inclusă în cadranele ce cuprind nivelurile tradiționale de analiză textuală (ritmico-sonor, lexico-semantic, morfo-sintactic și stilistic).

În scopul utilizării eficiente a timpului, se va lucra în grup, sarcinile fiind:

P – Exprimă-ți punctul de vedere.

R – Emite un raționament referitor la punctul de vedere expus.

E – Adu un exemplu pentru clarificarea punctului de vedere.

S – Prezintă-ți rezumativ punctul de vedere.

Gr. 1. Nivelul ritmico-sonor:

- *Ce observai la nivel de structură sonoră în prima strofă?*

P – Prima strofă a poeziei ne introduce în limbajul muzicii, datorită asonanței.

R – Conform naturii acestui procedeu, percepem o imagine auditivă, care ne ajută să înțelegem starea de spirit a eului liric.

E – Cuvintele *luna*, *umbroasele*, *frunzare*, datorită vocalei închise *u*, conturează cercul, ceea ce sugerează continuitate, perpetuarea sentimentului de dragoste, idee ce vine în corelație și cu titlul poeziei.

S – Considerăm că structura sonoră din prima strofă, și anume aliterația, ar fi un catalizator la descifrarea mesajului global al poeziei.

- *Ce observai la nivel de rimă în primele două strofe?*

P – În primele două strofe se observă o inversiune a rimelor îmbrățișate feminine și masculine.

R – Datorită acestui procedeu prozodic, percepem o alternanță melodică, fapt ce amplifică trecerea de la un ecou liric la altul.

E –

Prima strofă	A doua strofă
a <i>frunzare</i>	b <i>încet</i>
b <i>discret</i>	a <i>incendiare</i>
b <i>regret</i>	a <i>fiare</i>
a <i>năzare</i>	b <i>făget</i>

S – Prin exemplele de mai sus, sesizăm o alternanță melodică inedită, cu prospețimi eufonice și rezonanțe

tulburătoare. Ele vin în raport cu starea de spirit a eului liric.

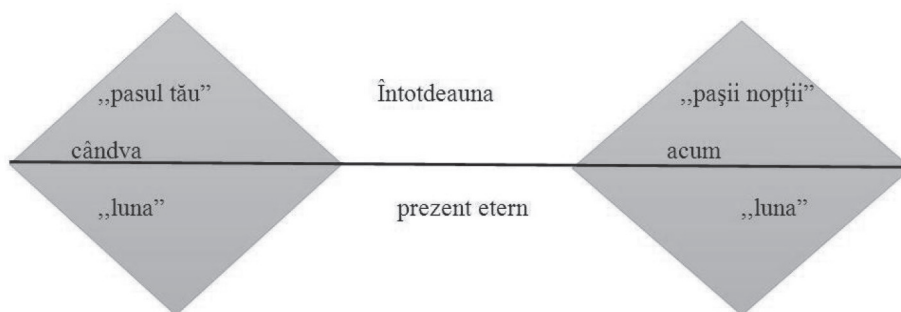
Gr. 2. Nivelul lexico-semantic: Semnificația apare în legătură cu sensul cuvântului, dar și al construcțiilor sintactice: motive/laitmotive; sinonime/antonime; expresii/locuțiuni; sufixe/prefixe/diminutive cu sens afectiv; cuvinte polisemantice etc.

- *Care sunt motivele-cheie ale poeziei?*

P – Observăm o simetrie a motivelor în structura celor două catrene și a celor două terțete, reluate în diverse forme.

R – Motivele conturează o traiectorie a timpului și a spațiului, în care eul liric re-trăiește oniric clipa mirifică a iubirii.

E – *Luna* este un motiv reluat la finalul poeziei: prima strofă – *Ca luna [...] te-ai strecurat*; ultima strofă – *[...] tu-mi apari [...] în licărul cu care luna/tivește zvonul [...]. Pasul* este un motiv ce evidențiază antinomia dintre real și imaginar, dintre esență și aparență.



S – Aceste motive, împletite măiestrit cu cele avute în subordine (iarba, ploaia, noaptea, frunza etc.), apar ca un ceremonial al limbajului poetic și reprezintă comuniunea celor două dimensiuni, ceaștă și telurică, definitorii pentru starea de spirit a eului liric.

Gr. 3. Nivelul morfo-sintactic: Vizează frecvența unor părți de vorbire, superlativul stilistic, dativul etic și posesiv, valorile stilistice ale timpurilor și modurilor verbale (prezentul etern, imperfectul – timp al duratei) etc.

- *Ce aspecte temporale proiectează verbele din poezie?*

P – Verbele din poezie conturează distinct două dimensiuni temporale: prezentul și trecutul.

R – Sesizăm o interferență a acestor coordonate temporale. Eul liric își aduce aminte de clipa în care se arată umbra himerică a iubitei.

E – Conotația stilistică este imprimată de verbele *stârnea* și *picta* la imperfect, ca timp al duratei. Ele propulsează un registru afectiv al amintirii. Verbele *apari* și *tivește* folosite la prezent sugerează un prezent etern, în care iubita calcă *în iarba udă, în licărul mărunț al lunii*.

S – În opinia noastră, ambele registre temporale conduc

la ideea perpetuării sentimentului de dragoste față de ființa iubită, ai cărei pași s-au pierdut în neant.

Gr. 4. Nivelul stilistic: Elevii vor comenta figurile de stil, imaginile poetice de tip vizual, auditiv, olfactiv, tactil, sinestezic, sistemul conotativ și expresivitatea artistică.

- *Găsiți în textul poetic o asociere între doi termeni contradictorii. Specificați figura de stil și comentați-o.*

P – Am remarcat în strofa a doua o expresie poetică neobișnuită, *ploi incendiare* – figura de stil este oximoronul.

R – Această figură de stil, prin alăturarea celor doi termeni contradictorii, creează o imagine revelatorie.

E – Oximoronul *ploi incendiare* conturează, din amintiri, imaginea estompată a ființei iubite.

S – Așadar, oximoronul *ploi incendiare* este un rod al fanteziei eului, din care desprindem imaginea unei ploi de lumină, izvorâtă din roua de pe iarba atinsă de *pasul încet* al ființei dragi.

IDEEA MIGRATOARE

Tehnica presupune un exercițiu creativ, prin care se valorifică resursele limbii. Deci elevul trece de la ipostaza de cititor la cea de creator. Regulile de respectat sunt următoarele:

1. Elevii selectează din text 4-5 termeni – de obicei, dintre cei de bază: *frunzarele, luna, mișcarea, ecoul și pașii*.
2. Se caută un predicat pentru ultimul cuvânt din acest șir: *Pașii se aud*.
3. Se deduce ideea: *Aici e vorba despre imortalizarea imaginii ființei dragi*.
4. Se alcătuiesc propoziții dezvoltate, căutându-se noi predicate pentru celelalte cuvinte. Fiecare propoziție trebuie să păstreze ideea de nemurire: *Frunzarele, în freamătul lor, mai păstrează taina ascunsă în urmele celei dispărute. Luna leagănă pe razele-i argintii visele îndrăgostitului. Mișcarea iubitei răsare ca o efigie în imaginația eului contemplativ. Ecoul iubirii spintecă nemărginirea, picurând stropi de dor. Pașii iubitei coboară din eternitate peste iarba înrourată de cântecul amintirilor*.
5. Aceste propoziții sunt aranjate de către elev fie într-o anumită ordine, fie la voia întâmplării.
6. Elevul alcătuiește ultimul enunț, în prelungirea ideii migratoare – de regulă, o concluzie a întregului text: *Acum au dispărut și glasul, și privirea, dar le culeg din stele, din iarbă și din șoapte*.
7. Se intitulează textul.
8. Se compară cu textul original.
9. Se formulează concluzii pe marginea operei studiate, în raport cu textul redactat de elevi.

Pentru elevii cu veleități poetice, se propune scrierea

unei strofe de sonet, utilizând cuvintele-cheie din poezia *Întotdeauna* și păstrând concluzia.

PICTURA VERBALĂ

Această tehnică se aplică în special în cazul unor texte ce conțin elemente descriptive, pe care elevii le vor transpune pe pânze imaginare. Se vor utiliza, în creionarea desenelor verbale, noțiuni din domeniul picturii: contururi, tonalități calde/reci, armonii cromatice, contrast cromatic, paletă de culori, prim-plan, plan secund etc.

Elevii vor lucra în 4 grupuri, fiecare fiind responsabil de un aspect: tonalități contrastante (gr. 1); tehnica detaliului pictural (gr. 2); armonii cromatice (gr. 3); paleta de culori ale stărilor (gr. 4). Fiecare grup își va intitula tabloul în funcție de sarcina primită.

Ex. I: Pânza contrastelor: În prim-plan apare culoarea caldă a lunii, contrastând cu imaginea unui crepuscul. Lumina selenară reliefează, în tonalități mai sumbre, *frunzarele umbroase* ale făgetului, în care se zărește, în plan secund, mică și tupilată, *mierla ce-și lasă oul*.

Ex. II: Pânza detaliului: Schițate în culori mai puțin nuanțate, dar deopotrivă de luminoase, detaliile apar în plan secund. Este pictată iarba înrourată ce împrăștie *ploile incendiare*, apoi, abia vizibil, se proiectează, undeva în umbră, *zâmbetul adulmecat de fiare*.

Ex. III: Pânza armoniilor cromatice: Reprezintă un joc al luminii și al umbrelor. Liniile luminoase apar în prim-plan, iar umbrele se preling peste lumini: *lumina lunii// umbroasele frunzare, zâmbetul picta cu aur frunzele-n făget// s-au stins și pasul și ecoul, spre umbră*. Elementele naturii armonizează perfect cu stările de spirit ale eului.

Ex. IV: Paleta de culori și stări: Este un tablou „în stil Picasso” și reflectă o realitate subiectivă. Fiecărei culori îi corespunde o ipostază a eului liric.

Eul contemplativ	→	Ca luna te-ai strecurat...
Eul melancolic	→	regret; acum s-a stins
Eul obsesiv	→	mi se năzare
Eul optimist	→	Dar tu-mi apari și acum

La etapa *Reflecție*, pentru realizarea unui feedback al ideilor, sentimentelor, convingerilor în raport cu textul studiat, poate fi aplicată tehnica *Cvintetul*, care îl va apropia pe elev de ”arta” scrierii unui text modernist/postmodernist. Tehnica constă în alcătuirea unei poezii din cinci versuri, în care toate cuvintele se vor scrie cu literă mică. Elevul va respecta următorii pași: versul I – un singur cuvânt-cheie din text, de regulă un substantiv; versul II – 2 adjective ce vor determina substantivul; versul III – 3 cuvinte (verbe la gerunziu); versul IV – o propoziție din 4 cuvinte prin

care va exprima ce simte pentru acest lucru; versul V – un singur cuvânt cu rol de constatare, concluzie, cu sens metaforic. Activitatea se organizează frontal, apoi în grup și, în momentul în care elevii și-au format anumite abilități, pot crea individual. De exemplu:

<i>pasul</i>	<i>luna</i>
ușor, nevăzut	tainică, sfântă
coborând, rătăcind,	luminând, contemplând,
căutând	tremurând
pasul coboară din vis	pe vise brodează văpăi
adiere	crăiasă
<i>zâmbetul</i>	
diafan, iluzoriu	
înflorind, strălucind, apunând	
se așterne pe frunze	
himeră	

În concluzie: Opțiunea pentru abordarea hermeneutică a textului literar, prin aplicarea unei metodologii eficiente, va dezvolta competențele de comunicare și lectorale ale elevului, valorificând potențialul său creativ, condiție *sine qua non* în dezvoltarea armonioasă a

personalității. În consecință, acesta va deveni nu doar „un consumator de idei”, ci și un producător al unor judecăți de valoare, nelipsite de sclipirea originalității.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Botezatu E. Teoria și metodică compunerii. Chișinău: Lumina, 1998.
2. Doinaș Ș. A. Volutatea limitelor. Poeme. Chișinău: Litera, 1997.
3. Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chișinău: Știința, 2010.
4. Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele a V-a – a IX-a). Chișinău: Lyceum, 2010.
5. Pamfil A. Didactica literaturii. București: Art, 2016.
6. Papadima L. Limba și literatura română: hermeneutică literară. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2006.
7. Parfene C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași: Polirom, 1999.
8. Șchiopu C. Interpretarea textului literar: tehnici de creativitate. În: Limba Română, nr. 11-12, 2011.



Tatiana CAPMOALE

gr. did. I, Liceul Teoretic Gheorghe Biruitorul, Ocnița

Lucrul asupra proiectelor ca un mijloc de studiere a limbii engleze

Rezumat: Pe măsură ce înaintăm în acest nou mileniu, capacitatea de a comunica și a înțelege mesaje capătă o importanță supremă. A răspunde nevoii de comunicare este un motiv tare pentru tot mai mulți indivizi de a-și îmbunătăți competențele lingvistice. Articolul se referă la metodologia de proiect – un demers integrat, din perspectivă didactică și lingvistică, care combină cu succes simulările, jocurile de rol

și discuțiile. Cercetarea se concentrează asupra funcționării metodologiei respective în procesul de studiu al limbii engleze. Proiectul este una dintre cele mai eficiente metode de predare și învățare a unei limbi străine prin cercetare și comunicare. Existența diferitelor tipuri de proiecte ne permite să folosim această metodă la toate treptele și sub toate aspectele procesului educațional.

Cuvinte-cheie: competențe lingvistice, studiul limbii engleze, comunicare, metoda proiectului, metodă de predare-învățare.

Abstract: As we enter a new millennium, the ability and the need to understand and communicate with each other have become increasingly important. To meet these communication needs, more and more individuals have highly reasons for seeking to improve their language skills. The article deals with the analysis of the project work methodology as an integrated pedagogical and language activity that successfully combines simulation, role play and various forms of discussion. The research focuses on the project work methodology as applied in the study of English. Project work is known as one of the most effective methods for teaching and learning a foreign language through research and communication, and the various types of projects allow us to use this method in all the stages and areas of the educational process.

Keywords: language skills, English studying process, communication, project-based method, teaching method.

Trăind într-o societate aflată în continuă schimbare, în care explozia informațională are loc în paralel cu cea tehnologică, este deosebit de important să-i învățăm pe elevi cum să învețe eficient, să gândească critic, constructiv

și să găsească soluții la problemele relevante pentru ei. Școala trebuie să le ofere posibilitatea dobândirii unei experiențe sociale bazate pe cooperare și colaborare în rezolvarea problemelor vieții, care să contribuie la asigurarea coexistenței pașnice în lumea actuală. Elevii trebuie să-și dezvolte abilitatea de a aplană eventualele neînțelegeri sau conflicte în mod creativ, acționând în comun. Acest obiectiv se poate realiza prin promovarea învățării prin cooperare, care reprezintă un principiu, o strategie a cărei eficiență este din ce în ce mai mult apreciată. Metoda proiectului oferă oportunitatea de a dezvolta creativitatea, imaginația și autoexprimarea elevilor. Aceasta combină în practică atât principiile fundamentale ale unei abordări comunicative a predării, inclusiv a limbilor străine, cât și valorile educației.

În cartea *Process and Experience in the Language Classroom (Proces și experiență la lecția de limbă)*, Michael Legutke și Howard Thomas sugerează și analizează trei tipuri de proiecte: întruniri care le permit elevilor să intre în contact cu vorbitorii nativi ai limbii studiate; proiecte bazate pe texte, care îi încurajează să folosească textele în limba engleză pentru a cerceta mai intens un subiect sau un mesaj – de exemplu, un joc de lectură, discuție, dramatizare și repetiție; proiecte de corespondență în clasă, care fac uz de scrisori, casete audio, fotografii etc. ca schimb între elevii din diferite țări [7, p. 97].

Un alt explorator al metodei abordate, Christopher Brumfit, analizează, în lucrarea *Communicative Methodology in Language Teaching (Metodologia comunicativă în predarea limbilor)*, proiectele în care elevii avansați optează să lucreze în echipe pentru realizarea unui program radio despre țara lor. Echipelor li se distribuie o serie de subiecte – de exemplu, *grupuri etnice, religie, educație* etc. Sarcina lor este să cerceteze subiectul, apoi să scrie și să repete scenariul emisiunii radiofonice [1, p. 75].

Tom Hutchinson, în *Introduction to Project Work (Introducere în lucrul în baza proiectelor)*, se referă la un proiect cu tema *Animale în pericol*, pentru treapta gimnazială, elevii urmând să folosească cunoștințele de științe ale naturii și de geografie în cercetarea speciilor amenințate, în redactarea unui articol și în elaborarea unui poster [4, p. 64].

Simon Haines examinează, în *Projects for the EFL Classroom (Proiecte pentru lecțiile de limbă engleză ca limbă străină)*, 4 tipuri de proiecte: informative și de cercetare, de sondaj, de producție, de performanță și de organizare [3, p. 58].

Așadar, proiectul reprezintă o lucrare de proporții asupra unui subiect dat, al cărei conținut și a cărei prezentare sunt determinate, în principiu, de către elevi. Profesorul propune tema, dar autorii decid singuri asupra elaborării și prezentării produsului obținut.

Cea mai detaliată definiție a noțiunii de *proiect* o găsim în dicționarul *The New Penguin English Dictionary*. Acesta

este: 1) un plan sau un proiect specific, o schemă; 2) o inițiativă planificată: a) o lucrare de cercetare cu un plan clar; b) o lucrare mare sau complexă; c) o sarcină sau o problemă utilizată de un grup de elevi, în special pentru a completa și a aplica cunoștințele câpătate în clasă [8, p. 106].

Lucrul asupra proiectului captează mai bine decât orice altă activitate cele trei elemente principale ale unei abordări comunicative. Acestea sunt: a) motivația, adică atitudinea elevilor față de sarcină; b) relevanța, adică atitudinea elevilor față de limba studiată; c) valorile educaționale, adică modul în care curriculumul școlar se referă la dezvoltarea generală a elevului.

Învățarea în bază de proiect promovează comunicarea, deoarece reclamă implicarea personală a elevilor. Consultându-se cu profesorul, elevii trebuie să decidă ce și cum vor face, nu numai cu referire la conținut, dar și privind ”haina” lingvistică a acestuia. Astfel, din acest punct de vedere, proiectul apare ca o metodologie care evidențiază principiile fundamentale ale unei abordări comunicative în predarea limbilor străine și aduce beneficii considerabile, cum ar fi: sporirea motivației elevilor (angajare în realizarea lui); integrarea celor patru abilități – lectura, scrierea, ascultarea și vorbirea; învățarea autonomă, promovată tot mai mult pe măsură ce elevii încep să fie tot mai responsabili; produs final original; lucrul în echipă, cu valențe deosebite în dezvoltarea relațiilor interpersonale; conținutul și metodologia aplicată pot fi selectate împreună cu profesorii, dar și de membrii echipei; o evadare din rutina școlară și șansa de a face ceva diferit, aparte.

Realizarea unui proiect nu este o sarcină ușoară, deoarece solicită mult timp și efort din partea elevilor, dar și a profesorului. Ar fi greșit să pretindem că un asemenea demers nu prezintă dificultăți. Nu arareori profesorii au rezerve că lecția-proiect va fi mai ”gălăgioasă” decât cele tradiționale și că va deranja alte clase. În plus, solicită timp suplimentar, elevii citind, desenând, scriind, decupând și lipind etc. Îndeplinirea sarcinilor le va cere să discute și să circule prin sala de clasă, pentru a consulta o carte de referință sau pentru a lua o foarfecă, să zicem. Dacă elevii realizează un sondaj în cadrul clasei, o asemenea lecție va presupune multă mișcare și comunicare. Însă acest tip de gălăgie este o parte firească a oricărei activități productive. Zgomotul bine gestionat la lecție este un indicator al creativității.

Unii profesori au dubii asupra implementării acestei metode, deoarece suspectează că elevii vor petrece tot timpul vorbind în limba maternă. În mare măsură, au dreptate. Este puțin probabil ca majoritatea elevilor să vorbească engleza în timp ce lucrează la proiect. Să examinăm însă potențialele beneficii. În primul rând, a comunica în limba maternă în locul celei străine, imperfect cunoscută, este un mod firesc de lucru. În al doilea rând, activitatea în proiect le poate oferi elevilor oportunități

pentru exersarea competențelor de traducere. O mare parte din materialele-suport (pliante, hărți, interviuri, cărți de referință etc.) vor fi în limba maternă. Utilizarea acestora în realizarea unui proiect îi pune pe elevi în situația de a efectua traduceri ad-hoc. În al treilea rând, lucrul asupra proiectului trebuie perceput ca o șansă de a practica cea mai complexă abilitate – cea de a te exprima în scris.

Succesul activității în proiect depinde de planificare și organizare, desfășurate de elevi și profesor împreună. Dacă se stabilește un termen anume pentru prezentarea produsului final, acest fapt ajută la evitarea haosului și a altor probleme. În general, fiecare proiect ar trebui să parcurgă patru etape: alegerea subiectului, colectarea datelor, prezentarea și evaluarea rezultatelor.

Jana Kratochvílová pledează pentru patru etape în derularea unui proiect: planificare, realizare, prezentarea produsului și evaluarea acestuia [5, pp. 41-42]. După Michael Legutke și Howard Thomas, caracteristicile unui proiect sunt universale, aplicabile la cele mai diverse subiecte. În opinia cercetătorilor, pregătirea și realizarea proiectului sunt reflectate în următoarele etape: 1) deschiderea; 2) anunțarea temei; 3) cercetarea și colectarea datelor; 4) pregătirea pentru prezentarea datelor; 5) prezentarea propriu-zisă; 6) evaluarea. Potrivit aceluiași autori, evaluarea, ca etapă finală, presupune o apreciere globală a înțelegerii temei; a interacțiunii dintre membrii grupului și profesor; a organizării procedurale; a calității materialelor; a punctelor forte și slabe ale prezentării; a mostrelor de lucru; a unor produse secundare. Profesorii pot folosi diferite forme de evaluare – de exemplu, elevii vor elabora jurnale despre ceea ce au învățat pe parcursul activității asupra proiectului, își vor nota experiențele în rapoarte individuale, vor analiza criteriile de succes și de eșec și vor discuta despre implicarea/activitatea în cadrul proiectului.

Făcând trimitere la experiența proprie, preferăm să utilizăm următoarea grilă de evaluare a proiectului, care vizează: selectarea și descifrarea informației obținute; formularea mesajului; realizarea unui poster (sugestivitate, corectitudine); originalitatea produsului final, aspectul său estetic. Fiecare parametru va fi punctat de cadrul didactic în mod corespunzător.

Evaluarea muncii la un proiect este o altă chestiune dificilă. Un sfat! Să evităm să corectăm "vizibil" greșelile comise de educații noștri sau, cel puțin, să nu o facem declarat, demonstrativ, "cu roșu". Este un moment delicat, ce contravine întregului spirit al demersului. Un proiect înseamnă efort susținut, implicare totală, pe alocuri – dedicație; înseamnă, în cele din urmă, o lucrare cu care elevii se mândresc și pe care vor s-o păstreze în portofoliul personal. Este inadmisibil să marcăm cu roșu peste tot. Asemenea notițe stridente, asemenea "amprente" atrag atenția asupra deficiențelor lucrării și adumbresc aspectele ei pozitive. Recomandăm două modalități de a face față erorilor:

- Elevii sunt îndemnați să realizeze mai întâi o schemă/schiță a proiectului. De sugestiile de îmbunătățire se poate ține cont la definitivarea produsului final.
- În cazul unor erori în produsul final, corecți-le cu creionul sau faceți însemnări pe o foaie aparte, care va fi anexată la proiect. Un coleg din Spania a lansat o idee bună – elevii să facă o fotocopy a proiectului. Profesorul operează modificări pe fotocopy, păstrând varianta originală intactă.

Proiectul câștigă tot mai mult teren, impunându-se ca o activitate de comunicare autentică. Atunci când relaționăm și discutăm, punem pe rol tot ceea ce știm și putem. De regulă, ne concentrăm atenția pe corectitudinea celor exprimate, verbalizate. Cu toate acestea, ne pot scăpa erori de formă și conținut – un lucru firesc învățării și utilizării unei limbi. Elevii investesc într-un proiect ce au mai bun, depunând eforturi considerabile în vederea obținerii unui rezultat cât mai bun.

În concluzie: Munca asupra proiectului, ca activitate de învățare, presupune cooperare și numeroase avantaje: creșterea motivației elevilor; integrarea celor patru abilități – de lectură, de scriere, de ascultare și de vorbire; promovarea învățării autonome, elevii devenind mai responsabili de propria învățare; prezența rezultatelor măsurabile – a produsului final; dezvoltarea relațiilor interpersonale prin lucrul în grup; conținutul și instrumentele de operare pot fi stabilite de elevi și profesor, astfel încât demersul să fie centrat pe elev; afișat în școală, proiectul poate fi admirat și de părinți; un refugiu din rutină și șansa de a crea ceva diferit. Astfel, realizarea unui proiect la disciplina *Limba engleză* este o modalitate de a-i motiva pe elevi să obțină performanțe.

Didactic Project

Lesson: *English Language.*

Form: 5th form.

Theme: *My School: Today and Tomorrow.*

Type: Transdisciplinary project focused on competences.

Text book: *English for You*, 5th form.

Teacher: Tatiana Capmoale.

Institution: LT *Gheorghe Biruitorul*.

Specific Competences

Listening:

1.4 Listening and producing a message.

Reading:

3.2 Identifying the global meaning of a message/info.

3.3 Extracting the main ideas from an unknown text.

3.5 Selecting ideas and arranging them into an appropriate order.

Spoken Interaction:

2.1 Using the information in pupils' reports.

2.4 Providing a short fluent description of an event, fact, object.

Written Interaction and Integrated Skill Combinations:

4.1 Correct writing and pronouncing numbers in the course of study activities.

4.4 Editing short texts based on familiar topics.

4.5 Drawing and explaining of creative work.

Grammar: Using grammar structures corresponding to the level of the 5th form.

Objectives of the Applicative and Practical Educational Project:

It is directed towards:

- a concrete result, designed from the start;
- a product, often collective, in which everyone's contribution is seen or dissipated;
- outline a practical view on the importance/feasibility of the given project and result.

Pupils demonstrate key competences, with the formation of several disciplines; the project can leave free choice of content, requiring a specific strategy/methodology.

Forms of organization: whole class, individually, small groups.

Types of interaction: Teacher – pupil, pupil – teacher, pupil – pupil.

Methods and techniques: Conversation, communication, creative approach, descriptions, modeling, brainstorming, questioning, presentation.

Types of evaluation: Oral form, group work.

Human resources: School administration, librarian, teachers from the lyceum.

Material resources: Internet, textbook, blackboard, computer, presentation in Power Point, statue of plasticine, posters, violin.

Run of the lesson

	Stages of the lesson	The teacher's activity	The pupils' activity	Time
I	Evocation	The teacher enters the classroom and greets the pupils: “Good morning, children. Nice to see you. Today we have an unusual lesson. A lesson of presentation of your creative works. You have been preparing for 2 weeks. You were divided in small groups. Each group had its task. So let's see your work.”	The pupils answer: “Good morning”.	1
	Warming up	The teacher offers the pupils to listen to the sounds of school break: – What sounds do you hear? – Where does it take place?	The pupils listen to the sounds and answer the questions. We hear laugh, bell, pupils speak, noisy sounds. It takes place in the school, during the breaks.	2
	Introducing the topic	Teacher: “I want to ask you: What is school?” The topic of our lesson is: <i>My school: today and tomorrow.</i>	The pupils brainstorm the word. The teacher writes on the blackboard. School is: family, home, friends, breaks, teachers, knowledge, canteen, marks, schedule and lessons.	2
II	Realization of Meaning	Teacher: “Today we will speak about our school, how it is, feelings about it, what kind of school would you like to see in future”.	The first group, <i>Architects</i> , presents their drawing: <i>School today</i> .	25
		Teacher: “We have a big school, but we don't know how many pupils study here and how many teachers work here. You know, we have a special group who investigated this information”.	The second group, <i>Statistics</i> , presents their calculations.	
		Teacher: “Now, tell me, please, who is the patron of our school”. “Yes, you are right, he is George The Winner. We have a group who tried to sculpt a statue of plasticine”.	Pupils: The patron of our school is <i>Gheorghe Biruitorul</i> . The third group, <i>Skillful Hands</i> , presents the symbol of our lyceum.	
		Teacher: “How do you want to see your school in future?”	The fourth group, <i>Dreamers</i> , presents the presentation in Power Point about school in future.	
		Teacher: “Some pupils from your form suggested a symbol of future school. Let's see it”. Teacher: “I think in future school will be interesting with a lot of happy moments. These happy moments inspired one group. They will tell us about future school with the help of music”.	The fifth group, <i>Designers</i> , presents the symbol of our school. The sixth group, <i>Musicians</i> , presents the composed melody.	

III	Reflection	Teacher: "Dear boys and girls, you did a great job. I know it wasn't easy, but you did it. To sum up our common educational project, I ask you to come to the blackboard and write on the poster something/things, people/which are necessary in the school of tomorrow".	A big poster with a picture of school in future hangs on the blackboard. The pupils write on the sheets papers the words/things, people/which are necessary in the school of tomorrow.	10
IV	Extension	Teacher: "You know a lot of information about future school. Your homework is to draw the school of future/individually". "I have got a great pleasure of your work and take this small surprise for you as a sign of gratitude". (The teacher gives the pupils sweet presents)	The pupils receive small presents from the teacher.	5

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 166 p.
2. Ciolan L. Învățarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. 280 p.
3. Haines S. Projects for the EFL Classroom. Walton-on-Thames: Nelson, 1989. 108 p.
4. Hutchinson T. Introduction to Project Work. Oxford: Oxford University Press, 1991. 23 p.
5. Kratochvílová J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: MU Brno, 2009. 160 p.
6. Lavery C. Cultural Studies for the Language Classroom. London: Macmillan Education, 1993. 160 p.
7. Legutke M., Thomas H. Process and Experience in the Language Classroom. Routledge, 1991. 350 p.
8. The New Penguin English Dictionary. London: Penguin, 2000. 1654 p.
9. Бухаркина М. Ю. Метод проектов в обучении английскому языку. În: Иностранные языки в школе, № 3, 2005, pp. 24-28.
10. Ашурова Н. Р. The Role of Project Work in Teaching English. În: Молодой ученый, № 19 (153), 2017, pp. 286-287.



Atelier de consultare a curriculumului la limba engleză aplicată în domeniul TIC pentru învățământul profesional tehnic secundar

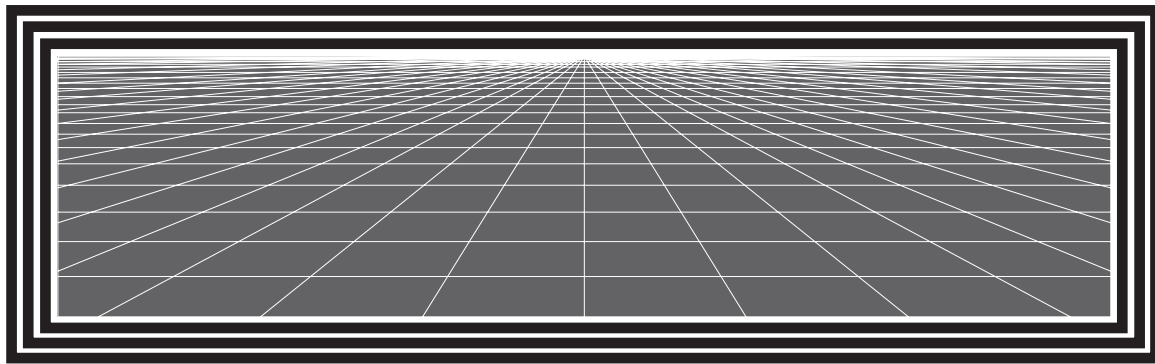
La 8 februarie curent, Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale (CEITI) a găzduit atelierul de consultare a curriculumului la limba engleză aplicată în domeniul TIC pentru învățământul profesional tehnic secundar, elaborat, pe parcursul anului 2017, în cadrul proiectului *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova*. Autorii curriculumului, Olga MOROZAN, vicepreședinte al Academiei de Inovare și Schimbare prin Educație, și Rodica PĂDURARU, profesoară de limba engleză și limba franceză, la CEITI, posedă o bogată experiență de predare și cercetare în domeniu.

În prima parte a atelierului, Olga MOROZAN a prezentat principiile curriculumului, iar în partea a

doua, Rodica PĂDURARU a desfășurat o lecție-model în baza unităților de învățare noi. Participanții, profesori de limba engleză din instituții de învățământ profesional tehnic secundar, au apreciat actualitatea, transdisciplinaritatea, aplicabilitatea curriculumului și au recunoscut că acesta va permite simularea, de o manieră interactivă și colaborativă, a situațiilor profesionale din domeniul TIC.

După aprobarea curriculumului la limba engleză aplicată în domeniul TIC, la sugestia participanților, urmează să fie elaborat un ghid metodologic de implementare a curriculumului, precum și să fie organizate instruirii pentru familiarizarea cadrelor didactice cu metodele de predare și resursele moderne prevăzute de acest document.

Oxana DRAGUȚA, coordonator de proiect



DOCENDO DISCIMUS



Andrei BRAICOV

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

Metode didactice interactive pentru studierea programării orientate pe obiecte

Rezumat: Utilizarea metodelor didactice cu caracter interactiv la studierea programării orientate pe obiecte (POO) contribuie la îmbunătățirea calității procesului educațional și, în mod special, a actului formativ. Transpunerea acestor metode în TIC prin intermediul sistemelor de management al învățării (SMÎ) oferă oportunități noi de dezvoltare a conceptului POO. Practicarea lor într-o manieră creativă face procesul didactic mai rezultativ și mai atractiv (îndeosebi pentru studenți).

Cuvinte-cheie: tehnologii de învățare, metode interactive, conceptul POO, învățare bazată pe proiecte, învățare bazată pe probleme, învățare autodirijată, învățare bazată pe întrebări, brainstorming.

Abstract: The use of interactive didactic methods in studying Object-Oriented Programming (OOP) contributes to an improvement in the quality of the educational process, especially the formative act of the student. The transfer of these methods to Information and Communication Technologies through Learning Management Systems provides new opportunities for creating and developing the OOP concept. Practicing them in a creative way makes the teaching process valuable and more attractive (especially for students).

Keywords: teaching technologies, interactive methods, the concept of OOP, Project-Based Learning, Problem-Based Learning, Self-Guided Learning, Query-Based Learning, Brainstorming.

Programarea orientată pe obiecte (POO) este un concept de bază al informaticii, o paradigmă care, pe parcursul a peste 20 de ani, continuă să inspire specialiștii spre o evoluție constantă în programare. În comparație cu programarea procedurală, POO are capacitatea de reutilizare a codului și presupune o modalitate mai ușoară de implementare.

Cursul *Programarea orientată pe obiecte* se regăsește ca parte fundamentală în curricula de formare profesională inițială a specialiștilor în domeniul informaticii.

Utilizarea noțiunii de *programare orientată pe obiecte* permite micșorarea diferențelor semantice dintre problemele lumii reale și modelele lor matematice, transpuse într-un limbaj de programare modern. Deși POO conduce către un randament sporit de similitudine între obiectele reale și cele din codurile-program, însușirea conceptului, studierea și înțelegerea relațiilor complexe dintre obiectele POO sunt procese educaționale destul de dificile.

D. J. Armstrong [1] și O. Nierstrasz [2] sugerează că nu există consens în ceea ce privește conceptele de bază ale POO. A. Fjuk, A. Karahasanovic și J. Kaasboll [3],



Ala GASNAȘ

lect. sup., Universitatea de Stat din Tiraspol

A. Fleury [4], N. Ragonis și M. Ben-Ari [5], C. Schulte și J. Niere [6], H. Zhu [7] menționează dificultăți esențiale la înțelegerea conceptelor orientate pe obiecte și a relației dintre acestea.

Prin urmare, problema optimizării procesului de studiu al POO rămâne a fi una actuală. Sunt necesare metode didactice moderne, care ar simplifica asimilarea conceptului, dezvoltarea abilităților de proiectare și implementare a POO. În acest context, vom prezenta câteva metode interactive, pornind de la rolul esențial al studentului în procesul de învățare. Abordările didactice pe care le propunem presupun întrepătrunderea metodelor didactice cu instrumentele TIC, în special cu implicarea *sistemelor de management al învățării* (SMÎ). Ele se potrivesc mai ales pentru instruirea studenților, deoarece le asigură un acces sporit la informație și la procesul educațional – oricând și oriunde. În plus, permit “găzduirea” și gestionarea studenților cu un background diferit, cu stiluri și regimuri variate de învățare.

Metodele didactice descrise în continuare au fost valorificate în predarea cursului universitar *Programarea orientată pe obiecte* cu ajutorul SMÎ Moodle.

I. Învățarea bazată pe proiect (ÎBPr) sau metoda proiectului (MP), este un model centrat pe student, care include diferite forme de instruire, destinate participării active a acestuia în procesul didactic, indiferent de stilul său de învățare [8]. Este o metodă care facilitează atingerea obiectivelor educaționale principale. Inițiată de J. Dewey, aceasta are la bază principiul învățării prin acțiunea practică cu finalitate reală – “învățare prin practică” (*learning by doing*). Prin proiect se subînțelege o temă de cercetare, care va fi realizată de către studenți, într-un termen determinat, prin îmbinarea cunoștințelor cu activitatea practică. ÎBPr presupune colectarea informațiilor, prelucrarea și sintetizarea lor, interpretarea și reflecția personală, precum și cooperarea în echipe pentru realizarea sarcinilor. Contribuie la dezvoltarea unui șir de capacități apreciate de viitorii angajatori: munca în echipă, rezolvarea de probleme, comunicarea eficientă verbală și în scris etc.

Includerea activității de proiect în studierea programării este, pe de o parte, o încercare de a crea situații problematizate similare celor din activitatea profesională ulterioară, iar pe de altă parte, permite rezolvarea unor sarcini mai largi și mai complexe din domeniul POO, prin antrenarea unui număr mare de studenți (de regulă, asupra unui proiect se lucrează în grupuri de câte 3-4 studenți).

Metoda proiectului presupune parcurgerea următoarelor etape:

- **Alegerea temei.** Studenții, ghidați de profesor, examinează câteva teme de proiecte și o selectează pe cea mai interesantă pentru ei, care să fie comensurabilă cu potențialul lor de muncă.
- **Stabilirea obiectivelor.** Profesorul și liderul de grup desemnează obiectivele proiectului în funcție de

experiența și capacitățile studenților.

- **Planificarea activităților.** Liderul de grup, asistat de profesor, distribuie responsabilitățile (sarcinile) în cadrul grupului, identifică sursele de informare, stabilește un calendar al activităților. Toți membrii grupului discută și determină strategia și metodele de lucru.
- **Realizarea și implementarea proiectului.** Fiecare student lucrează asupra sarcinii sale, apoi îi transmite liderului de grup produsul final. Acesta din urmă coordonează asamblarea tuturor modulelor proiectului. Pe parcursul acestei etape, membrii grupului sunt în contact permanent, direct sau on-line, lucrând asincron și/sau sincron (cu ajutorul forumurilor unui SMÎ, tehnologiilor cloud, cum ar fi Google Drive, serviciilor de găzduire web, cum ar fi GitHub etc.).
- **Testarea proiectului.** Produsul final este analizat, testat și evaluat de grup, apoi de profesor.
- **Prezentarea rezultatelor.** Se face public, în cadrul unei sesiuni deschise, la care participă toate grupurile, eventual și alte persoane interesate de temele abordate (studenți, profesori).
- **Evaluarea.** Este o etapă deosebit de importantă, mai ales dacă dorim să organizăm nu doar o evaluare a învățării, ci și o evaluare pentru învățare. Pe lângă evaluarea tradițională de către profesor, recomandăm: autoevaluarea (de către fiecare membru al grupului); evaluarea colegială între grupuri; evaluarea colegială între membrii grupului.

Pentru ultimul tip de evaluare (mai puțin practicat), sugerăm completarea de către fiecare membru al grupului a următorului chestionar:

1. Per total, *cât de eficient* a fost grupul tău pe parcursul realizării acestui proiect?

1	2	3	4	5
ineficient	puțin eficient	suficient de bun	bun	foarte bun
2. Câți membri ai grupului au participat activ pe toată perioada realizării proiectului?
3. Câți membri au fost *foarte bine pregătiți* pentru a lucra în grup la acest proiect?
4. Exemplifică *ce ai învățat în grup și nu ai fi putut învăța individual*.
5. Exemplifică *ce au învățat de la tine alți membri ai grupului și nu ar fi reușit să învețe fără tine*.
6. Sugerează o *schimbare* care ar îmbunătăți învățarea fiecărui membru al grupului!

Profesorul este responsabil de menținerea entuziasmului studenților pe întreaga durată a proiectului.

Avantajele metodei proiectului: ajută la dezvoltarea normelor și a valorilor sociale în rândul studenților; oferă oportunități pentru corelarea diferitelor elemente ale

subiectului de învățare; ajută la asimilarea cunoștințelor ca rezultat al cooperării între studenți.

Dezavantajele metodei proiectului: nu poate fi aplicată pentru toate subiectele curriculare; nu este economică din punctul de vedere al timpului și al costurilor; planificarea și supravegherea proiectelor sunt dificile pentru un profesor fără experiență [9].

Metoda proiectului implică gândirea critică, rezolvarea de probleme, diverse forme de colaborare. Cel mai important moment al acesteia este etapa de prezentare publică a rezultatelor: cunoștințele sunt demonstrate prin punerea lor în practică, iar rezultatele sunt supuse analizei și evaluării externe.

Deosebim 8 caracteristici ale metodei [10, p. 59]:

- Studenții se angajează în rezolvarea unor probleme din lumea reală.
- Studenții sunt implicați în activități de cercetare, formându-și abilități de planificare și de soluționare a problemelor.
- Studenții își creează aptitudini specifice contextului activităților din proiect.
- MP facilitează învățarea și aplicarea abilităților de comunicare.
- MP permite utilizarea practică a competențelor necesare pentru dezvoltarea profesională.
- MP sporește perspectiva de atingere a finalităților de studiu.
- MP dezvoltă capacitatea de analiză critică.
- MP finalizează cu o prezentare publică a rezultatelor.

Exemplu de proiect la cursul Programarea orientată pe obiecte. Să se dezvolte: a) o bibliotecă de clase, denumită *Geometria*, care va conține obiecte ce descriu figuri și corpuri geometrice (patrater, paralelogram, dreptunghi, pătrat, cerc, prismă, paralelipiped, cilindru etc.); b) o aplicație (cu utilizarea bibliotecii *Geometria*) capabilă să creeze, să reprezinte și ”să rezolve” figuri și corpuri geometrice în baza unor elemente definite de utilizator. De exemplu, pentru un triunghi este suficient să se definească 3 elemente (laturi sau unghiuri), dintre care cel puțin unul este o latură.

II. Învățarea bazată pe probleme (ÎBP) este o altă metodă care poate fi practică la studierea POO, esența ei constând în crearea deliberată a unor dificultăți pentru student, astfel încât, depășindu-le prin efort propriu, acesta va achiziționa noi cunoștințe și abilități [11]. Profesorul trebuie să creeze situații-problemă, iar studenții să învețe pe parcursul soluționării acestora, pornind de la cunoștințele însușite anterior. Astfel, cunoștințele noi nu sunt furnizate tradițional, adică în format final, ci sunt dobândite prin implicare proprie. O situație-problemă desemnează o situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități: experiența anterioară (cognitiv-emoțională) și elementul de noutate/surpriză,

necunoscutul cu care se confruntă subiectul [12, p. 31]. ÎBP pune la dispoziție un cadru care dezvoltă simultan atât strategii de rezolvare a problemelor reale, cât și baze de cunoștințe, abilități disciplinare, creativitatea. Fiind centrată pe student, deplasează accentul de pe predare pe învățare. Procesul vizează utilizarea puterii de soluționare a problemelor pentru a îmbunătăți instruirea și a spori motivația.

Există câteva aspecte unice care definesc abordarea ÎBP:

- 1) învățarea are loc în contextul unor probleme autentice din lumea reală;
- 2) pe parcursul proiectării, implementării și perfecționării continue a unui curs ÎBP studenții și profesorul devin colegi și coevaluatori;
- 3) ÎBP stimulează studenții să-și asume responsabilitatea pentru propria învățare.

ÎBP favorizează colaborarea dintre studenți, fortifică dezvoltarea abilităților de soluționare a problemelor în contextul practicii profesionale, promovează raționamentul eficient și învățarea autodirijată, influențează creșterea motivației pentru instruirea continuă de-a lungul vieții.

Activitățile din ÎBP sunt mai productive în formatele *întâlnirilor de grup* și *învățării autodirijate*. Studenții sunt împărțiți în grupuri a câte 5-7. La începutul întâlnirilor de grup, le este prezentat un caz sau o problemă legată de un subiect al cursului. Se declanșează discuții în grup despre cazul/problema propusă. Astfel, studenții clarifică și delimitează ceea ce știu de ceea ce trebuie să mai învețe despre caz/problemă și stabilesc obiectivele de învățare. Acești pași se fac într-o *sesiune de deschidere*. Urmează *învățarea autodirijată* (de regulă, cu o durată de până la 2 săptămâni), în timpul căreia fiecare student lucrează independent (cercetează literatura, colectează informații), pentru a atinge obiectivele de învățare prestabilite. În *sesiunea de închidere* se discută despre ceea ce au învățat studenții și se face o sinteză a informațiilor acumulate pentru a înțelege mai bine cazul/problema. Accentul ÎBP se pune nu atât pe rezolvarea cazului/problemei, cât pe procesul de învățare.

Profesorul este prezent la întâlnirile de grup, având rol de facilitator al instruirii, îndrumător și expert în domeniu. Atunci când apar întrebări din partea grupului, profesorul îl ghidează spre soluții, oferind răspunsuri doar în cazul în care a fost solicitat explicit.

Este important să se pună la dispoziția studenților mai multe surse de informații, astfel încât *sesiunea de închidere* să genereze discuții, polemici, puncte de vedere diferite etc.

Așadar, în cadrul cursului *Programarea orientată pe obiecte*, abordarea ÎBP poate fi divizată în 3 sesiuni.

Sesiunea de deschidere:

- *Identificarea și examinarea problemei.* Profesorul

prezintă problema. Grupul ia cunoștință de enunțul acesteia. Se specifică un titlu inițial pentru problemă.

- *Brainstormingul*. Studenții prezintă ideile asupra problemei, pentru a afla ce este deja cunoscut și cum “se încadrează” această problemă în cunoștințele lor. Ideile enunțate sunt scrise pe foaie sau pe tablă.
- *Schițarea unui algoritm (model)*. Studenții construiesc o versiune inițială de algoritm pentru soluționarea problemei, identifică cele mai importante concepte și relațiile dintre ele.
- *Stabilirea obiectivelor de învățare*. Studenții identifică părțile neclare sau necunoscute ale problemei/algoritmului, iar cele mai semnificative aspecte sunt alese ca obiective de învățare. Profesorul are grijă ca obiectivele de învățare să fie concise, realizabile, cuprinzătoare și adecvate.

Sesiunea de cercetare-învățare:

- *Lucrul independent*. Fiecare student caută și colectează informații (consultând atât sursele recomandate de profesor, cât și altele), se autoinstruiește pentru a realiza toate obiectivele de învățare.

Sesiunea de închidere:

- *Discuții pentru soluție*. Echipat cu cunoștințe noi, grupul se reunește pentru a discuta algoritmul de soluționare. Discuția include: explicarea conceptelor și a mecanismelor semnificative, analiza materialului și evaluarea validității, a importanței acestuia. De asemenea, profesorul verifică soluția propusă și evaluează grupul.

Rolul comunicării student-student și student-profesor este foarte important pe parcursul tuturor etapelor ÎBP. Drept mijloace de comunicare pot fi utilizate instrumentele platformei SMÎ instituționale (forum, chat, poșta electronică etc.), pentru o monitorizare mai eficientă a întregului proces instructiv.

Exemple de problemă POO pentru ÎBP:

1. Se știe că inițializarea datelor structurate se poate realiza în momentul declarării acestora prin lista de inițializare. În cazul tipurilor de date definite cu ajutorul claselor, care au date membru private, listele de inițializare nu pot fi utilizate. Determinați mecanismul de inițializare a tipurilor de date definite cu ajutorul claselor.
2. Se știe că în limbajul C++ încapsularea poate fi forțată prin controlul accesului, deoarece toate datele și funcțiile-membre sunt caracterizate prin nivelul de acces. Cum se poate efectua accesarea în clasa derivată a unor membri care nu fac parte din secțiunea public a clasei de bază? Să se aducă exemple.

III. Învățarea autodirijată (ÎAD) este un proces educațional prin care studenții își determină nevoile de învățare, formulând obiectivele de instruire și finalitățile de studii, identifică resursele de învățare, aleg

și implementează strategiile de instruire, evaluează propriile rezultate.

Caracteristicile principale ale ÎAD sunt [10, p. 67]: responsabilitate înaltă pentru deciziile legate de procesul de învățare; dobândirea încrederii de sine și a abilităților necesare instruirii pe tot parcursul vieții; implică o gamă vastă de activități și resurse, cum ar fi participarea în diverse grupuri de studii, discuții on-line, activități reflexive (de exemplu, cu ajutorul blogurilor); suportul acordat de profesor întru formarea de către studenți a deprinderilor de învățare autodirijată și gândire critică, pentru evaluarea finalităților de studii.

Învățarea autodirijată presupune o învățare autoresponsabilă și un control asupra propriului comportament. Un beneficiu important al abordării autodirecționate este că vizează una dintre cele mai persistente probleme în educație: creșterea exponențială a cunoștințelor.

În contextul studierii POO, învățarea autodirijată le este indicată studenților cu un grad sporit de pregătire inițială, îndeosebi pentru teme extracurriculare, extinderi (de exemplu, șabloane de proiectare, biblioteci de obiecte). Conținuturile educaționale corespunzătoare vor avea o structură transparentă și vor fi furnizate studentului în format digital prin intermediul unui SMÎ (de exemplu, Moodle) sau al unui tutorial (preferabil, în aspect *step-by-step*). Ele vor fi însoțite de un feedback eficient, de comentarii explicative și exemple ilustrative, dar și de un sistem automatizat de autoevaluare reușit.

IV. Învățarea bazată pe întrebări (ÎBÎ) este o abordare a predării și învățării care pune întrebările, ideile și observațiile studenților în centrul experienței de instruire. Și această metodă pornește de la ideea că atât profesorii, cât și studenții împărtășesc responsabilitatea față de procesul didactic. Pentru studenți, procesul implică investigații deschise, angajare în raționamente bazate pe dovezi și în rezolvarea de probleme creative. Pentru profesori, este important să fie receptivi la nevoile de învățare ale studenților [13].

Modelul de învățare bazat pe întrebări a apărut în anii '60 ai sec. al XX-lea, în timpul mișcării “descoperirea învățării”. Acesta pornește de la ideea că indivizii pot învăța prin investigarea diferitelor probleme și prin experiențe sociale. În loc să le ceară să memoreze informații din materiale tipărite, instructorii au încurajat studenții să efectueze investigații și să-și satisfacă curiozitatea, să-și extindă orizontul de cunoștințe și să-și dezvolte abilitățile mintale.

Învățarea bazată pe întrebări are capacitatea de a spori potențialul intelectual al studenților, îndemnându-i: să-și dezvolte abilități de interogare, cercetare și comunicare; să colaboreze în afara sălii de clasă; să rezolve probleme din viața reală; să participe la generarea ideilor și a cunoștințelor.

Există câteva principii ce guvernează ÎBÎ:

- Procesul este centrat pe studenți, în timp ce profesorii, resursele și tehnologia organizate adecvat vin să-i sprijine în demersul de învățare.
- Activitățile de învățare se bazează pe abilitățile de procesare a informației.
- Profesorii facilitează procesul de învățare.
- Accentul se pune pe dezvoltarea abilităților de procesare a informației și pe antrenarea înțelegerii conceptuale.

În acest model de învățare sunt utilizate 4 tipuri de întrebări:

- *Întrebare de confirmare.* Studenților li se propune o întrebare și metoda de obținere a răspunsului, rezultatul final fiind deja cunoscut. Scopul este de a confirma rezultatele. Acest lucru le permite studenților să-și consolideze cunoștințele achiziționate și să-și perfecționeze abilitățile de investigare.
- *Întrebare structurată.* Studenților li se propune o întrebare și metoda de obținere a rezultatului, cu scopul de a oferi o explicație, care este deja susținută de dovezi adunate în timpul procesului de investigare.
- *Întrebare ghidată.* Studenților li se adresează o întrebare, iar scopul principal este de a proiecta metoda de investigare și de a testa întrebarea.
- *Întrebare deschisă.* Studenții formulează propriile întrebări, elaborează metode de investigare și efectuează investigarea. Rezultatele sunt prezentate la sfârșitul procesului.

Învățarea pe bază de întrebări le oferă studenților posibilitatea de a explora pe deplin problemele și scenariile posibile, astfel încât să însușească nu numai rezultatele, dar și procesul în sine. Ei sunt încurajați să pună întrebări, să găsească și să studieze informații, să obțină dovezi, să conceapă argumente convingătoare cu privire la modul în care au ajuns la rezultatul final.

Metoda este strâns legată de instrumentele soft și cele comunicaționale. În calitate de resurse de învățare apar sistemele de asistență locale sau web.

Exemplu pentru cursul POO. Aplicarea ÎBÎ la studierea temei *Constructori și destructori*. Se formulează o întrebare cu referire la constructori (de exemplu, *Care este deosebirea dintre un constructor definit de utilizator și un constructor generat de compilator?*), apoi se inițiază o discuție pe subiectul întrebării. Studenții sunt invitați să numească 4 proprietăți ale constructorilor. Se lucrează în grupuri de 3-4 studenți, aceștia împărțându-și informațiile colectate prin intermediul forumului și chatului încorporate în SMÎ. În timpul discuției, li se oferă oportunitatea de a căuta informații, de a face conexiuni la un video sau prezentări legate de constructori. Studenților li se cere să dea explicații despre subiectul pus în discuție,

oferindu-li-se, astfel, posibilitatea de a-și demonstra abilitățile de gândire critică. Cele 4 proprietăți ale constructorului (găsite de fiecare grup) sunt o ocazie pentru evaluarea înțelegerii noțiunii de *constructor* și, drept urmare, facilitează găsirea răspunsului la întrebarea de bază. Evident, pe parcursul întregului proces, profesorul va monitoriza și va canaliza reflecțiile studenților spre concluziile corecte.

V. Studiul de caz este o metodă de predare interactivă, care implică învățarea bazată pe probleme sau pe proiecte și promovează dezvoltarea abilităților de gândire analitică. Un studiu de caz reprezintă, de regulă, o situație complexă specifică, rară sau extremă (de exemplu, un proiect practic, o problemă critică, un eveniment important), care urmează să fie investigată într-un context concret. Acesta facilitează învățarea cognitivă și cea interdisciplinară și poate fi folosit pentru a evidenția conexiunile dintre anumite subiecte academice și problemele, aplicațiile din lumea reală. Astfel, crește motivația studenților de a participa la activități de grup, ceea ce promovează învățarea și sporește performanța la evaluări.

Metoda studiului de caz a fost lansată în Franța, în 1926, de către A. Siegfried. Cercetătorul R. Yin definește studiul de caz ca o cercetare empirică ce analizează un fenomen contemporan în contextul vieții reale, utilizând surse multiple de date [14].

Scopul acestei metode valoroase din punct de vedere euristic constă în: realizarea contactului participanților cu realitățile complexe; dezvoltarea capacităților decizionale în condiții similare celor reale și a abilităților de soluționare a problemelor; sistematizarea, consolidarea cunoștințelor și utilizarea instrumentelor analitice; educarea personalității și a atitudinii față de ceilalți participanți; exersarea capacității de evaluare în condiții similare celor reale.

Elementele principale ale unui studiu de caz sunt: 1) studenții, angajați în procesul de învățare prin examinarea unui studiu de caz; 2) contextul în care are loc studiul; 3) datele/informațiile care însoțesc studiul de caz (tabele, adrese URL către documente, imagini, secvențe audio și video etc.); 4) sarcinile cazului, care pot fi individuale sau de grup (astfel încât studenții să poată genera soluții și împărtăși idei).

În cadrul cursului *Programarea orientată pe obiecte*, studiul de caz se poate aplica, de exemplu, la predarea temei *Tratarea excepțiilor*. Profesorul va pregăti coduri de program care, fiind executate, vor genera erori (deschiderea unui fișier ce nu există, depășirea limitelor unui masiv, alocarea unui spațiu de memorie mai mare decât dimensiunea *heap*-ului etc.).

VI. Asaltul de idei (brainstormingul) este o metodă intuitivă de stimulare a creativității, sistematizată, în 1948, de către Al. Osborn. Scopul metodei este generarea unui flux de idei pentru identificarea modalităților optime de

rezolvare a unei probleme. În timpul realizării acestui exercițiu se creează o atmosferă dezinhibată, lipsită de critică, prin amânarea momentului evaluării, urmându-se principiul „cantitatea generează calitatea” [15, p. 25].

În predarea cursului *Programarea orientată pe obiecte* poate fi aplicată varianta *brainstormingul electronic*. De exemplu, la tema *Moștenirea*, folosind instrumentele colaborative din SMÎ, studenții vor fi invitați să propună idei pentru soluționarea unor probleme legate de subiectul menționat. Participanții vor contacta în regim on-line. Astfel, varianta electronică a brainstormingului este mai relaxantă relațional decât cea tradițională, întrucât dispar barierele de statut și sunt eliminate toate inconvenientele.

CONCLUZII

În pas cu evoluțiile de concepte și tehnologie în domeniul programării, formarea specialiștilor în domeniu trebuie să includă neapărat și dezvoltarea abilităților de învățare și de cercetare. În acest context, evident, metodele interactive sunt cele mai potrivite tehnologii didactice pentru predarea cursurilor de programare.

Metodele analizate în articolul nostru (*învățarea bazată pe proiect, învățarea bazată pe probleme, învățarea autodirijată, învățarea bazată pe întrebări, metoda studiului de caz, asaltul de idei (brainstormingul)*) au fost implementate prin utilizarea mijloacelor TIC, îndeosebi a instrumentelor *sistemelor de management al învățării*. Ele și-au demonstrat eficiența în procesul de studiere a *Programării orientate pe obiecte*. Valoarea aplicării SMÎ în predarea cursurilor de programare nu se limitează doar la comoditatea mediului de învățare (acces permanent, extins, fără restricție de locație, oportunități de evaluare etc.). Un SMÎ stimulează dezvoltarea abilităților generale (*soft skills*): a gândi critic; a autorefecta (reflecția personală); a comunica eficient; a munci în echipă; a autoconștientiza (*self-awareness*) etc.

În acest mod, utilizarea metodelor interactive într-o manieră creativă face procesul didactic interesant pentru studenți, iar necesitatea de a înțelege și a rezolva probleme reale îi motivează să învețe. Fiecare din metodele descrise poate fi aplicată pe parcursul întregului act instructiv al cursului, dar, în opinia noastră, folosirea lor într-o combinație adaptată la specificul și parametrii lecției va determina o performanță sporită.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Armstrong D.J. The Quarks of Object-Oriented Development. În: Communications of the ACM. Nr. 49 (2), 2006, pp. 123-128. Pe: <https://ru.scribd.com/document/124176460/Armstrong-The-quarks-of-Object-oriented-develop> (Accesat la 2.03.2015).
2. Nierstrasz O. A Survey of Object-Oriented Concepts. În: Object-Oriented Concepts, Databases and Applications, 1989, pp. 3-22. Pe: <http://scg.unibe.ch/archive/osg/Nier89aSurveyOfOOConcepts.pdf> (Accesat la 13.07.2015).
3. Fjuk A., Karahasanovic A., Kaasboll J. Comprehensive Object Oriented Learning: the Learner's Perspective. În: Informing Science Press. Santa Rosa, CA, 2006. 226 p.
4. Fleury A.E. Encapsulation and Reuse as Viewed by Java Students. In: ACM SIGCSE Bulletin. Nr. 33(1), 2001, pp. 189-193. Pe: <https://pdfs.semanticscholar.org/c140/eb75222df021d9904198e99b62207ef266a6.pdf>
5. Ragonis N., Ben-Ari M. A Long-Term Investigation of the Comprehension of OOP Concepts by Novices. În: Computer Science Education. Nr. 5(3), 2005, pp. 203-221. Pe: <http://cormack.uwaterloo.ca/papers/t4v336x210720108.pdf> (Accesat la 2.05.2017).
6. Schulte C., Niere J. Thinking in Object Structures: Teaching Modeling in Secondary Schools. În: The Materials of the 16th European Conference on Object-Oriented Programming. 6th Workshop on Pedagogies and Tools for the Teaching and Learning of Object Oriented Concepts. Malaga, 2002. Pe: http://www.fujaba.de/uploads/tx_sibibtex/PTLOOC2002.pdf (Accesat la 2.05.2017).
7. Zhu H., Zhou M. Methodology First and Language Second: a Way to Teach Object-Oriented Programming. Pe: <https://pdfs.semanticscholar.org/1572/748ea27f8e1319c10ef1915bb4c2dedcca03.pdf>
8. Avantajele învățării bazate pe proiecte. <https://iteach.ro/pagina/1106/>
9. Project Method of Teaching: Meaning, Advantage & Disadvantages. Pe: <http://www.studylecturenotes.com/curriculum-instructions/project-method-of-teaching-meaning-advantage-disadvantages>
10. Corlat S. et al. Metodologia utilizării tehnologiilor informaționale și de comunicație în învățământul superior. Chișinău: UST, 2011. 204 p.
11. Oprea C. Programul de formare *Metode interactive de predare, învățare, evaluare*. Suport de curs. Craiova: Universitatea din Craiova, 2012. Pe: <https://www.academia.edu/11825268>
12. Pedagogie II. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Curs pentru studenții anului II. Universitatea de Medicină și Farmacie din Craiova, 2008. Pe: https://dokupdf.com/download/teoria-si-metodologia-instruirii-si-a-evaluarii-_5a003c76d64ab279f46aedf7_.pdf
13. What Is Inquiry-Based Learning? Pe: <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/inquiry/index.html>
14. Grădinari G. Studiul de caz – metodă eficientă de dezvoltare a competențelor comunicative. În: Limba Română. Nr. 12, 2005. Pe: <http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1666> (Accesat la 06.06.2017)
15. Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev. Pe: http://proiecte.pmu.ro/c/document_library/get_file?p_1_id=14661&folderId=18026&name=DLFE-1201.pdf



Olga PÎSLARU

gr. did. sup., Liceul Teoretic Mitropolit Nestor
Vornicescu, Lozova, Strășeni

Corelarea operațiilor de gândire cu strategia didactică și sarcina de învățare la orele de chimie în formarea competenței de a învăța să înveți

Rezumat: Cunoștințele de chimie reprezintă o parte componentă a culturii generale a omului și au o contribuție esențială la dezvoltarea civilizației, devenind și o condiție necesară a acesteia. Cadrelor didactice le revine misiunea de a stabili o legătură strânsă între competențele specifice disciplinei Chimie și strategiile didactice aplicate, în acord cu unitățile de conținut prevăzute pentru dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor și formarea competenței de a învăța să înveți. În demersul instructiv la chimie este necesar să se pună accentul pe dezvoltarea sferei cognitive a elevului, prin corelarea operațiilor de gândire cu strategiile didactice și sarcinile de învățare.

Cuvinte-cheie: chimie, cultură generală, strategie didactică, operații intelectuale.

Abstract: Chemistry has long since become part of our daily lives. It is a vast and crucial influence on the development of our civilization, representing an important component part of the general culture of humankind. Teachers need to establish a relationship between specific competences and didactic strategies in accordance with the units of content, in order to develop appropriately the intellectual operations of the pupils in using their competence of learning to learn. When forming the specific competences related to Chemistry, it is necessary to establish a way for the didactic, social, and cognitive areas and the metacognition of the pupils to intersect and interact, by correlating their intellectual operations with the didactic strategy and learning activities applied in class.

Keywords: chemistry, general culture, didactic strategy, intellectual operations.

Realizarea obiectivelor procesului educațional centrat pe cel ce învață presupune dobândirea de către elev a unor competențe utile în viață. Fiind subiect al educației, acesta este modelat prin acțiuni concrete, independente și în grup, prin activitate personală. Cadrul didactic trebuie să creeze condiții pentru însușirea de către elev a cunoștințelor în mod activ, dar și să apeleze la strategii, tehnici de învățare datorită cărora acesta își va crește performanțele academice.

Formarea competențelor la disciplina *Chimie* trebuie să se axeze pe o abordare de tip integrat a demersului, prin corelarea operațiilor de gândire ale elevului cu strategiile didactice și sarcinile de învățare. Vectorul acțiunii pedagogice trebuie îndreptat spre valorificarea potențialului intelectual, prin: exersare, analiză și sinteză, abstractizare și generalizare, comparație, deducție și inducție, argumentare și concretizare, rezolvare de probleme. Dezvoltarea capacităților intelectuale în cadrul orelor de chimie implică o învățare logică, în profunzime, care angajează efort și mobilizare din partea celui instruit. Întrebarea care trebuie să fie: *Cum să învățăm elevul să învețe?* Exersarea operațiilor gândirii stimulează creativitatea și inteligențele multiple

ale elevului în direcția organizării și structurării unei prezentări, exprimării libere a propriei opinii, observării unor fenomene și procese, realizării de conexiuni între date, rezolvării problemelor prin algoritmizare și argumentare etc.

În definitivarea sistemului de competențe transversale, s-a pornit de la structurarea operațiilor gândirii: percepere, interiorizare, construire de structuri mintale, transpunere de limbaj, acomodare internă, adaptare externă. Acestea le corespund categoriei de competențe caracterizate prin verbe definitorii [4; 5]:

1. Receptarea – concretizată prin următoarele concepte operaționale: identificarea de termeni, relații, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relații, conexiuni; nominalizarea unor concepte; culegerea de date; definirea unor concepte.
2. Prelucrarea primară a datelor – compararea unor date; stabilirea unor relații; calcularea unor rezultate parțiale; clasificarea datelor; reprezentarea unor date; investigarea, descoperirea, explorarea; experimentarea.
3. Algoritmizarea – reducerea la o schemă sau model; anticiparea unor rezultate; reprezentarea

datelor; rezolvarea de probleme prin modelare și algoritimizare.

4. Exprimarea – descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene; generarea de idei; argumentarea unor idei; demonstrarea.
5. Prelucrarea secundară a rezultatelor – compararea unor rezultate, concluzii; calcularea, evaluarea rezultatelor; interpretarea rezultatelor; analiza de situații; elaborarea de strategii; relaționări între diferite tipuri de reprezentări.
6. Transferul – aplicarea în alte domenii; generalizarea și particularizarea; integrarea unor domenii; verificarea și optimizarea unor rezultate; realizarea de conexiuni între rezultate; adaptarea și adecvarea la context.

Formarea competențelor poate fi realizată la orele de chimie prin următoarele operații:

- **Analiza** este operația prin care ”cunoașterea umană studiază structura obiectelor, a fenomenelor, a proceselor, a relațiilor dialectice existente între întreg și părțile lui” [5, p. 21], deci operație de dezmembrare, disociere mentală a conținutului în părțile lui componente, pentru a identifica proprietățile esențiale ale părților. Începe ca o activitate practică de descompunere a unui conținut și ulterior se transpune pe plan mintal.
- **Sinteza** – prin intermediul acesteia are lor unirea în plan mintal a părților, pentru a reconstitui întregul. Analiza și sinteza sunt operații corelative. ”Sinteza parcurge aceleași cale ca și analiza, numai că în sens invers” [8, p. 256]. S. Rubinstein, în lucrarea Cum să învățăm elevul să învețe (1962), menționa: ”Reciprocitatea relației dintre analiză și sinteză pe tot parcursul procesului de gândire este condiționată de faptul că, oricât de sintetică ar fi caracterizarea noțională a unui fenomen, ea reprezintă totuși produsul analizei realității și abstragerii de la o serie de laturi ale ei. De asemenea, oricât de departe ar ajunge analiza în cursul de formare a unei noțiuni, aceasta din urmă conține totuși legătura necesară, adică sinteza dintre laturile esențiale ale fenomenelor, și, cu cât mai departe este împinsă analiza, cu atât mai largă este sinteza, care realizează generalizarea implicată în noțiune”. Sinteza poate să se realizeze și în planul acțiunii practice. De exemplu, una din principalele cunoștințe pe care le aplică sudorul este temperatura flăcării arcului, caracterizată printr-o varietate de culori și luminozitate. De fapt, acestea reflectă proprietățile chimice ale arcului și, pentru a cunoaște acțiunile sale de mai departe, sudorul trebuie să-și amintească proprietățile chimice ale metalelor și să stabilească relația lor cu funcționalitatea acestuia.
- **Comparația** este operația care constă ”într-o apropiere pe plan mintal a unor obiecte sau fenomene cu scopul stabilirii asemănărilor și deosebiriilor dintre ele” [3, p. 179]. Pentru ca elevul să poată aprecia dacă detergentul de haine și suc de lămâie posedă proprietăți acide sau bazice, el trebuie să-și amintească proprietățile bazelor (va face o analiză – separarea mentală a unor proprietăți) și să determine dacă proprietățile sunt similare: soluția de detergent este moale la pipăit, în contact cu fenolftaleina capătă culoare zmeurie, iar lămâia are gust acru și schimbă culoarea turnesolului din violet în roșu. Astfel, constatând o serie de proprietăți comune, elevul va stabili că detergentul posedă proprietăți bazice, iar suc de lămâie – acide, ceea ce implică o sinteză realizată prin comparație: o legătură comparativă stabilită între proprietățile substanțelor.
- **Generalizarea** este operația prin care se deduc proprietățile comune ale unei clase de substanțe chimice în baza proprietăților chimice ale unor substanțe.
- **Abstractizarea** este operația prin care ne detașăm de însușirile particulare, evidențiindu-se doar cele comune, determinate prin generalizare. Operația intelectuală dată implică asociere și analogie. Anumite subiecte la chimie cu caracter abstract (structura atomului, legătura chimică, procese de oxido-reducere) reclamă utilizarea acestor operații intelectuale.
- **Concretizarea** este ilustrarea sau explicarea unei teze generale cu ajutorul unui exemplu, a unor materiale, obiecte, experiențe de laborator. Este o operație de ”orientare a gândirii de la general spre particular, de asociere la general a unor determinări și însușiri fizice constatate” [5, p. 89]. Este una dintre cele mai complexe operații ale gândirii și include elemente din toate celelalte. Concretizarea logică are rolul de a recupera ceea ce s-a pierdut prin abstractizare, adică interdependența dintre elemente. În același timp, se distinge prin conținutul său, operând doar cu esențialul. Dacă analiza și abstractizarea pun accentul pe diferențierea și confruntarea însușirilor, concretizarea – pe corelarea lor. Prin analiză și abstractizare obținem însușiri esențiale, iar concretizarea permite evidențierea formelor specifice de manifestare a acestor însușiri.
- **Argumentarea** consistă în obținerea unui raționament prin deducție sau inducție. Deducția ”pornește de la general (un principiu, o regulă, o idee etc.) și merge spre particular, individual”. Schema logică pe care se întemeiază procesarea

deductivă este dată de principiul „ceea ce se aplică universalului se aplică și fiecărui caz individual în parte” [6, p. 490]. Pe de altă parte, traiectul inducției este ”de la individual, particular către general, universal, de la situațional, întâmplător către legic, necesar” [6, p. 482]. După Jean Piaget, inducția organizează datele colectate prin observație sau experiență și le clasifică sub formă de concepte. ”Noi învățăm sau prin inducție, sau prin demonstrație (deducție), cunoașterea nu poate fi dobândită altfel” (Aristotel). Rudolf Carnap consideră că deducția și inducția se deosebesc prin următoarele:

- în cazul deducției, dacă premisele sunt adevărate, concluzia nu poate fi falsă, este tot atât de sigură ca și premisele;
- în cazul inducției, adevărul nu este niciodată sigur. Chiar dacă premisele sunt adevărate, concluzia poate fi falsă. Concluzia conține adevăr doar cu anumit grad de probabilitate.

Învățarea prin argumentare – deductivă sau inductivă – conferă lecției de chimie un caracter aplicativ de cercetare, valențe formative și creative, plasându-l pe elev în centrul activității, orientându-l spre formularea opiniei proprii, construirea unui răspuns și evaluarea propriului act de gândire.

Procesul de învățare este unul de conectare a noului la ceea ce este deja cunoscut. Or, informația prezentată în cadrul lecției fără a o integra într-un context specific sau fără a o pune în legătură cu cele deja cunoscute, se uită. Pentru a-i învăța pe elevi să învețe, este nevoie să îi ajutăm să-și clădească înțelegerea pe temelia oferită de cunoștințele care secondează formarea competențelor. Astfel, corelând operațiile gândirii cu strategiile didactice și sarcinile de învățare, îi oferim elevului posibilitatea de a reconstrui cunoștințele, de a identifica și a elimina neînțelegerile, erorile de cunoaștere. De ce este importantă anume această modalitate de organizare a procesului instructiv-educativ? Deoarece toți elevii sunt capabili să analizeze și să sintetizeze, să compare și să generalizeze, să concretizeze și să argumenteze. Cadrului didactic îi revine misiunea de a selecta strategia didactică potrivită și de a formula clar sarcina de învățare.

Investigația este o metodă eficientă, deoarece implică toate operațiile generale ale gândirii. Prin intermediul acesteia, elevii și le reorganizează în direcția formării de competențe.

Sarcinile de lucru în realizarea unei investigații pot varia ca nivel de complexitate.

- Definirea noțiunilor sau descrierea proprietăților unei substanțe chimice prin intermediul desenelor, formulelor chimice, tabelelor sau schemelor etc.

Exemplul I:

Subiectul lecției: Bazele. Importanța, utilizarea, acțiunea asupra organismului uman

Sarcina de învățare: Bazele sunt substanțe chimice folosite pe larg în industria obținerii săpunurilor, în construcție, în agricultură. Definiți aceste substanțe chimice în baza formulelor chimice: NaOH , KOH , $\text{Al}(\text{OH})_3$, $\text{Ca}(\text{OH})_2$, $\text{Cu}(\text{OH})_2$.

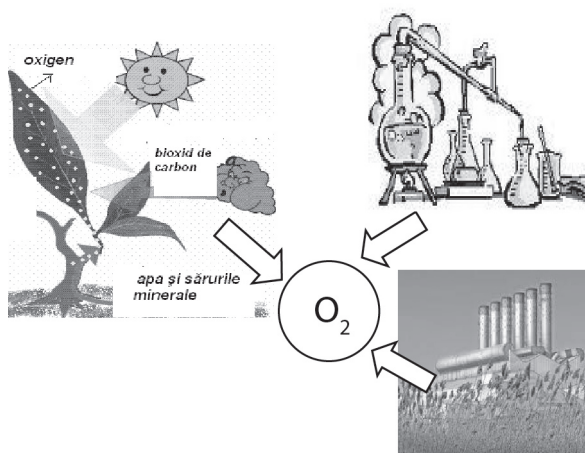
Pentru a defini noțiunea de bază, elevul este pus în situația de a analiza compoziția acestor substanțe conducându-se de formulele moleculare, de a uni în plan mintal părțile componente: atomii de metal și grupele $-\text{OH}$ în formula moleculară a bazelor (sinteză) și de a compara compozițiile acestor substanțe (comparație): se aseamănă prin existența grupelor $-\text{OH}$ și a atomilor de metal, se deosebesc prin numărul grupelor $-\text{OH}$ și tipul metalului.

Exemplul II:

Subiectul lecției: Metode de obținere a oxigenului (clasa a VIII-a)

Sarcina de învățare: În baza desenului propus, deduceți metodele de obținere a oxigenului.

Figura 1. Metodele de obținere a oxigenului



În baza acestui desen, prin operații de analiză, sinteză, abstractizare și concretizare, elevii deduc următoarele metode de obținere a oxigenului: industrială, de laborator și biologică; stabilesc schema ecuației reacției specifice fiecărei metode, argumentând alegerea făcută.

Tehnica *Organizatorul tabelar* este un instrument util, care stimulează gândirea logică prin concretizare și comparare. Pentru a stabili formula corectă a substanței sau pentru a deduce o definiție, elevul operează cu noțiunile esențiale.

Exemplu: La aprinderea chibriturilor se formează un gaz toxic, alcătuit din atomii elementelor descrise în tabelul de mai jos. Completați tabelul și scrieți formula chimică a substanței.

Simbol chimic	Valența	Număr atomic	Număr de protoni	Sarcina nucleului	Număr de electroni	Număr de neutroni	Masa atomică
	V		15				
		8					

2. Cercetarea și identificarea anumitor substanțe prin intermediul utilajului și al reactivilor chimici. În baza observațiilor și a rezultatelor experimentelor chimice efectuate, elevii emit concluzii prezentate într-o formă științifică și argumentate logic, pentru confirmarea ipotezelor formulate.

Exemplu:

Subiectul lecției: Importanța analizei chimice în industrie și viața cotidiană (clasa a XII-a, profil real)

Subcompetența: Să aprecieze rolul analizei chimice în industrie și viața omului, în monitorizarea calității produselor, ocrotirii mediului și a sănătății.

Sarcini de învățare:

Grupul I:

Proiectați și realizați activitatea de cercetare a unei probe de apă uzată, folosind metode de analiză chimică cunoscute, și observați rezultatul. Cum credeți, care sunt sursele de poluare a acestui specimen de apă? Propuneți soluții de rezolvare a problemei.

Grupul II:

Elaborați un plan de lucru și cercetați, prin metodele de analiză chimică cunoscute, produsele alimentare (filtrat de pâine, orez, cartofi, lapte, soluție de albumină) care pot fi propuse diabeticii și persoanelor care prezintă intoleranță la gluten. Argumentați răspunsul.

Grupul III:

Cercetați, prin metodele de analiză chimică cunoscute, care din detergenții propuși pot fi utilizați la spălarea vaselor. Argumentați răspunsul. Apreciați avantajele și dezavantajele utilizării detergenților sintetici, impactul lor asupra mediului.

Elevii cercetează experimental prin analiză și sinteză, raportând datele la exemple concrete, alcătuiesc planul de lucru prin deducerea unui raționament, prezintă raportul asupra problemei cercetate prin compararea datelor și argumentare deductivă.

În contextul subiectului abordat, un rol important îl au și *problemele de calcul*, prin a căror rezolvare elevul își antrenează capacitățile: de a analiza conținutul problemei prin evidențierea părții aplicative, chimice și matematice; de a sistematiza datele problemei, elaborând algoritmul de rezolvare; de a argumenta, prin raționamente deductive sau inductive, calea de rezolvare a problemei și de a construi un răspuns corect.

Prin conținutul lor aplicativ, *problemele-întrebări* (problemele calitative) clarifică specificul și importanța diferitelor fenomene chimice și stabilesc legătura dintre cunoștințele chimice teoretice și cele practice, utilizate în viața de toate zilele.

Exemplul I: Mușcăturile de șarpe se tratează cu soluție de permanganat de potasiu. În farmacie o astfel de soluție se vinde în fiole de 1 ml cu concentrația de 1%. Calculați masa permanganatului de potasiu și masa apei necesare pentru prepararea unei astfel de soluții cu volumul de 75 ml, dacă densitatea acesteia este 1,006 g/ml.

Exemplul II: Câte grame de miere cu un conținut de glucoză de 45% trebuie să consumăm pentru ca celulele organismului nostru să primească 200 g de apă?

Exemplul III: Soluția de clorură de sodiu de 0,9%, având aceeași concentrație cu plasma sanguină, se folosește în medicină ca ser fiziologic. Câte grame de sare și apă se cer pentru prepararea a 200 g de ser fiziologic? Indicați tipul legăturii chimice în clorura de sodiu.

Exemplul IV: Soluția alcoolică Lugol (5% iod și 10% iodură de potasiu) este utilizată în tratamentul hipertiroidismului și în profilaxia absorbției radiațiilor iodice după accidente nucleare. Câte grame de iod și iodură de potasiu se cer pentru prepararea a 200 g de soluție Lugol?

Exemplul V: Hidrogenul reprezintă 74% din compoziția Soarelui. Știind că masa Soarelui este egală cu $1,9891 \times 10^{30}$ kg, calculați câte molecule și ce volum de hidrogen în condiții normale se conțin în compoziția Soarelui.

Exemplul VI: Cărbunele brun este un cărbune mai vechi, din *Paleogen*, care conține 60% carbon și se folosește în scopuri energetice, fiind combustibilul clasic la *termocentralele* pe bază de cărbune. Alcătuiți ecuația termochimică și calculați cantitatea de căldură ce se degajă la arderea cărbunelui brun cu masa de 100 kg, dacă efectul termic al reacției de ardere este de 394 kJ.

Exemplul VII: Oxidul roșu de fier Fe_2O_3 se folosește în construcții pentru colorarea mozaicurilor și pietrelor artificiale. Calculați câte grame de hidroxid de fier (III) se folosesc pentru a obține 10 mol de Fe_2O_3 .

În concluzie: Gândirea este procesul cognitiv de însemnătate centrală în reflectarea realității prin intermediul operațiilor intelectuale, care desprind și prelucrează informația sub formă de noțiuni, judecăți și raționamente. Cu ajutorul operațiilor intelectuale elevul ordonează și ierarhizează sistematic aceste informații, astfel alcătuiind o piramidă a învățării de la analiză și sinteză până la concretizare și argumentare, iar în interiorul acestei piramide este înțelegerea – funcția principală a gândirii. Reieșind din faptul că conținutul noțional al disciplinei *Chimia* include un sistem de cunoștințe cu un grad ridicat de abstractizare, încurajăm cadrele didactice să renunțe la metodele tradiționale de *predare* și *memorare* și să

utilizeze în cadrul orelor strategii didactice moderne și interactive pentru dezvoltarea potențialului intelectual al elevului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. (coord.) Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2016. 205 p.
2. Cartaleanu T. et al. Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Suport de curs. Pe: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Suport-de-curs-26-februarie-RO.pdf>
3. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 1996. 254 p.
4. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015. 832 p.
5. Dicționar de pedagogie. București: EDP, 1979.
6. Golu M. Fundamentele psihologiei. Ed. a V-a. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 825 p.
7. Goraș-Postică V. (coord.) Competența acțional-strategică?! Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2012. 152 p.
8. Mihailov E., Velișco N., Cherdivară M. Chimia. Ghid de implementare a curriculumului modernizat la chimie pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2010. 124 p.
9. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 1999. 254 p.
10. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. Москва: Логос, 2006. 108 p.



Valentina TODERIȚĂ

gr. did. I, Centrul de Excelență în Horticultură și Tehnologii Agricole din Țaul, Dondușeni

Evaluarea progresului școlar prin proiectarea unor instrumente eficiente de evaluare

Rezumat: Articolul cuprinde o analiză a performanței școlii și a instrumentelor de evaluare utilizate. Se elucidează calitățile și designul testului de evaluare. Este prezentat un model pentru elaborarea matricei de specificații, nivelurile cognitive fiind corelate cu tipurile de elemente.

Cuvinte-cheie: test de evaluare, designul testului, matricea de specificații, competență.

Abstract: The article evaluates the performance of the school and the evaluation tools used. Emphasis is placed on the qualities and design of the assessment test. There are presented a model for designing the matrix of specifications with correlation between cognitive levels and element types.

Keywords: evaluation test, design of tests, specification matrix, competence.

*"Nu e destul să știi, trebuie să și aplici;
nu e destul să vrei, trebuie să și faci."*
(J. W. Goethe)

Evaluarea reprezintă o componentă operațională esențială a procesului instructiv-educativ, elementul reglator al acestuia, care ne informează despre eficiența demersului de predare-învățare per ansamblu, a strategiilor didactice și a metodelor aplicate, despre corectitudinea stabilirii obiectivelor, precum și despre rezultatele academice ale elevilor. Aceasta scoate la iveală progresul educatului în raport cu sine însuși, traiectul său evolutiv în concordanță cu competențele prevăzute în curriculum. Obiectul ei trebuie să fie nu numai cunoștințele elevului, dar, mai ales, ceea ce poate el să facă aplicând ceea ce știe.

Evaluarea competențelor are drept scop principal aprecierea: celor achiziționate și realizate de elev, a evoluției acestuia privind integrarea școlară și socială; a

atitudinii față de propria persoană, față de colegi și profesori, față de comunitate; a preocupării pentru creștere personală și afirmare, pentru obținerea succesului în diferite domenii. Actul evaluativ permite să aflăm dacă elevul are sau nu are cunoștințe temeinice și abilități necesare desfășurării activităților de învățare, dacă demonstrează interes pentru procesul de studiu.

Fiind un proces etapizat, evaluarea include un set de acțiuni, a căror succesiune va fi respectată întocmai: de constatare și de apreciere a rezultatelor, de diagnosticare și de analiză, de depistare a cauzelor care au generat rezultatele respective, de prognosticare – de "intuire" a mersului ulterior al procesului [4].

Proiectarea activității de evaluare se realizează de rând și în acord cu proiectarea predării-învățării. În legătură cu momentele efectuării acesteia, în proiectul didactic de lungă durată se va specifica: *evaluare inițială, evaluare formativă sau evaluare sumativă* [4, p.118]. Pentru o evaluare care va avea în vizor formarea

unei competențe specifice, pot fi incluse câteva probe de aplicare a cunoștințelor și a deprinderilor în situații inedite, neprevăzute, în contexte din viața de zi cu zi; de analiză a diferitelor opțiuni și de luare de decizii în cazul unor situații-problemă; de realizare, în colaborare cu colegii de clasă sau de grupă, a unor proiecte; de adaptare a cunoștințelor și a abilităților la mediul de muncă specific profesiei etc.

Pentru ca inițiativele cadrelor didactice în acest sens să se încununeneze de succes, o atenție deosebită se va acorda elaborării sau selectării unor instrumente de evaluare eficiente. În procesul de determinare a acestora, vom răspunde la câteva întrebări: *Ce competențe curriculare trebuie să și le formeze elevii? Ce performanțe minime, medii și superioare pot obține pentru a dovedi că și-au format aceste competențe? Care este specificul colectivului de elevi cărui i se adresează evaluarea? Când și în ce scop evaluez? Pentru ce tip de evaluare optez? Cu ce instrumente voi realiza evaluarea? Cum voi proceda pentru a evalua fiecare elev prin probe cât mai variate, astfel încât evaluarea să fie cât mai obiectivă? Cum voi folosi datele furnizate de instrumentele de evaluare administrate pentru eliminarea, în caz de constatare, a barierelor în formare și pentru asigurarea progresului școlar al fiecărui elev?*

O evaluare eficientă și efectuată profesionist trebuie să stabilească dacă au fost atinse finalitățile (obiectivele) de evaluare: să ajute cadrele didactice în adaptarea propriului demers educațional și în aprecierea propriului stil de predare; să orienteze elevii în luarea celor mai potrivite decizii în legătură cu experiența de învățare proprie; să ofere un feedback util tuturor celor implicați.

Relația *metodă-instrument* de evaluare poate fi analizată ca una de dependență, întrucât abordarea metodologică pentru care se optează determină natura și conținutul instrumentului de evaluare, precum și contextul în care va fi administrat acesta. Metoda vizează întregul demers evaluativ – stabilirea obiectivelor de evaluare, proiectarea instrumentelor de evaluare și aplicarea acestora, calcularea scorului și interpretarea rezultatelor.

Un instrument de evaluare trebuie să îndeplinească anumite exigențe de elaborare, adică să posede anumite calități tehnice, în vederea atingerii scopului pentru care a fost proiectat. Un test de evaluare cuprinde un număr anume de itemi, care, pe de o parte, respectă rigori precise de elaborare, iar pe de altă parte, sunt selectați în baza unei matrice de specificații.

Principalele caracteristici ale unui test de evaluare sunt [1]:

- **Validitatea** – măsoară cu exactitate competențele pentru care a fost conceput. Testul trebuie să acopere

uniform elementele de conținut pe care le vizează, tratate din perspectivă tridimensională, prin utilizarea taxonomiei interogative: cunoaștere și înțelegere, aplicare, integrare.

- **Fidelitatea** – produce rezultate constante, la o aplicare repetată. Factorii ce o pot influența: lungimea testului (cu cât testul este mai lung, cu atât crește fidelitatea sa); dispersia scorurilor (testul este cu atât mai fidel, cu cât împrăștierea scorurilor este mai mare); obiectivitatea testului (testul ce conține în cea mai mare parte itemi obiectivi are o fidelitate sporită); schema de notare (o schemă clară și bine structurată contribuie la creșterea fidelității testului).
- **Obiectivitatea** – gradul de concordanță între aprecierile făcute de către evaluatori independenți în legătură cu răspunsurile itemi. Adică, un test are calitatea de a fi obiectiv, dacă mai mulți evaluatori aplică la fel baremul de evaluare și de notare.
- **Aplicabilitatea** – calitatea unui instrument de evaluare de a fi administrat și interpretat cu ușurință, în diferite condiții pedagogice și sociale. Această capacitate evidențiază importanța informației testate, raportul dintre conținutul și forma testului și caracteristicile cognitive ale elevilor, precum și valoarea timpului necesar pentru administrarea, cotarea, notarea și interpretarea finală a testului.

PROIECTAREA UNUI TEST

Această operație presupune câțiva pași:

1. **Stabilirea tipului de test.** În funcție de momentul în care se integrează în derularea procesului didactic, dar și de scopul urmărit, evaluarea poate fi:
 - a) *inițială/predictivă* – administrată la începutul unui ciclu de învățământ sau program de instruire, în vederea determinării nivelului de pregătire al elevilor. Prin intermediul acestui tip de evaluare se identifică achizițiile elevilor în termeni de cunoștințe, abilități/deprinderi și atitudini, întru formarea competențelor propuse pentru nivelul de învățământ respectiv. Datele furnizate de evaluarea inițială vin în sprijinul proiectării demersurilor ulterioare ale cadrului didactic și elevilor;
 - b) *continuă/formativă* – însoțește întregul parcurs instructiv și este realizată prin verificări sistematice ale competențelor dezvoltate la elevi. Efectele sale ameliorative asupra activității didactice sunt considerabile, oferind permanent posibilitatea de raportare la competențele prevăzute în curriculum și de evidențiere a progresului înregistrat de la o secvență a instruirii la alta. Feedback-ul obținut este imediat și îi ajută pe ambii actanți ai procesului educațional – elevul și profesorul – să își ajusteze activitatea de mai departe;

c) *finală/sumativă* – este efectuată, de regulă, la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire (unitate de învățare, semestru, an școlar, ciclu de învățământ), oferind informații despre nivelul de performanță al elevilor în raport cu gradul de formare/dezvoltare a competențelor. Evaluarea sumativă are în atenție în special elementele de permanență ale aplicării unor cunoștințe de bază, ale demonstrării unor abilități importante dobândite de elevi într-o perioadă mai lungă. Caracterul ameliorativ al acesteia este relativ redus, efectele resimțindu-se după o perioadă de timp mai îndelungată [5, pp. 82, 176].

2. Stabilirea competențelor specifice de evaluat.

Competențele specifice, componenta fundamentală a curriculumului, se definesc pe discipline de studiu și se formează pe parcursul unui an școlar. Sunt derivate din competențele generale și constituie etape în dobândirea acestora. Competențelor specifice li se asociază unitățile de conținut.

3. Proiectarea matricei de specificații. Tipul de test odată stabilit (de exemplu, formativ sau sumativ), avem nevoie de un instrument care să certifice faptul că testul măsoară competențele propuse spre apreciere și are validitate de conținut. Unul dintre cele mai folosite procedee este matricea de specificații, care servește la proiectarea și organizarea itemilor dintr-un test docimologic. Ea constă dintr-un tabel cu două înțări: pe de o parte, competențele de evaluat, corelate cu nivelurile taxonomice la care se plasează, și, pe de altă parte, conținuturile vizate. Matricea de specificații indică ce va fi testat, adică competențele

de evaluat prin raportare la conținuturile învățării. O matrice de specificații detaliată trebuie să precizeze competențele formate în procesul instructiv-educativ pentru fiecare unitate tematică parcursă într-o anumită perioadă de timp [1, p. 96].

Prezentăm în continuare un model de test de evaluare elaborat de noi, în colaborare cu I. Radu.

Test de evaluare *Analiza rezultatelor economico-financiare*

I. **Scop:** Evaluarea progreselor elevilor și a competențelor formate.

II. **Tipul testului:** Formativ

III. **Durata:** 25 minute

IV. **Competența evaluată:** Stabilirea modului și a efectelor interacțiunii dintre cost, preț și profit pentru succesul unei afaceri.

V. **Obiective:**

Elevul va fi capabil:

1. Să identifice factorii de influență asupra rezultatelor economico-financiare;
2. Să estimeze sursa principală în succesul afacerii;
3. Să definească indicatorii economico-financiar;
4. Să analizeze influența factorilor (cost, preț, cantitate) la modificarea rezultatelor economico-financiare;
5. Să decidă în privința variantei optime la elaborarea planului de afaceri.

VI. **Matricea de specificații cu numărul de itemi și cu ponderea procentuală**

Conținuturi \ Domenii cognitive	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare	Total puncte/procente
1. Identificarea relațiilor dintre indicatori	It. 1 (2 p.); 9,1%	–	–	2 p.; 9,1%
2. Compararea surselor avantajoase în afacere	It. 2 (2 p.); 9,1%	–	–	2 p.; 9,1%
3. Explicarea legăturilor analitice dintre indicatori	It. 3 (3 p.); 13,6%	–	–	3 p.; 13,6%
4. Aplicarea algoritmului metodei analizei factoriale	–	It. 4a (2 p.); 9,1% It. 4b (4 p.); 18,2%	–	2 p.; 9,1% 4 p.; 18,2%
5. Analiza rezultatelor obținute și formularea concluziilor	–	It. 4c (3 p.); 13,6%	It. 5 (6 p.); 27,3%	9 p.; 40,9%
Total puncte	7 p.; 31,8%	9 p.; 40,9%	6 p.; 27,3%	22 p.; 100%

VII. Baremul de corectare

- Răspunsurile sunt evaluate în conformitate cu prezentul barem de corectare.
- Nu se acordă fracțiuni de punct.
- Nu se acordă punctaje intermediare, altele decât cele precizate explicit prin barem.
- Se vor puncta orice alte formulări și modalități de rezolvare corectă a cerințelor, în acord cu ideile și punctajele precizate în barem.

1. a) Se va acorda 1 punct, dacă este încercuită litera **F**. b) Se va acorda 1 punct, dacă este încercuită litera **A**.
2. Se vor acorda 2 puncte, dacă este subliniată doar varianta: a) *majorarea profitului brut față de cheltuielile comerciale și administrative*.
3. Răspuns: **C 1**. Rentabilitate financiară. **A 2**. Profit net. **B 3**. Situații excepționale. **D 4**. Cheltuieli.
4. Se vor acorda punctele stabilite pentru fiecare item doar dacă itemul este rezolvat complet, nu se acordă punctaje intermediare. De ex., dacă la itemul **a**) este corect doar un răspuns, se va acorda zero puncte.

a) Răspunsurile corecte și punctajul. (2 p.)

Indicatori	Plan	Efectiv
Cantitatea comercializată, q	5195	4416
Prețul mediu la 1 q, lei	265,49	295,58
Costul 1 q, lei	212,39	209,02
Profitul la 1 q, lei	53,09	86,56

b) $P = 382248,96 - 275854,50 = 106394,45$

1. $\Delta P^a = -41351,11$ lei

2. $\Delta P^{Pr} = 132864,44$ lei

3. $\Delta P^c = -14881,12$ lei

Verificare: $-41357,11 + 132877,44 - (-14881,92) = 106394,45$ (4 p.)

Punc-te	20-22	16-19	13-15	10-12	8-9	6-7	4-5	3	2	1
Notă	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Test de evaluare

Numele și prenumele _____

Grupa _____ data _____

1. Citiți afirmațiile de mai jos. În cazul în care apreciați că afirmația este adevărată, încercuiți litera **A**. În cazul în care considerați că afirmația este falsă, încercuiți litera **F**.
 - a) **A F** Mărimea profitului brut este condiționată de influența volumului de vânzări și a prețului. (1 p.)
 - b) **A F** Rentabilitatea nu se calculează în cazul când avem pierderi. (1 p.)
2. Subliniați varianta care completează corect afirmația: *Profitul din activitatea operațională este cheia succesului afacerii în cazul:*
 - a) creșterii cheltuielilor comerciale și administrative față de profitul brut;
 - b) egalării profitului brut și a cheltuielilor comerciale și administrative;
 - c) creșterii rezultatului financiar de la activitatea de investiții;

d) majorării profitului brut față de cheltuielile comerciale și administrative. (2 p.)

3. Stabiliți relația dintre noțiunile din coloana **A** și răspunsurile corespunzătoare din coloana **B**. Înscrieți în spațiul indicat din coloana **A** litera respectivă din coloana **B**.

Coloana A

_____ 1. Rentabilitatea financiară

_____ 2. Profitul net

_____ 3. Situații excepționale

_____ 4. Cheltuieli

Coloana B

a) Rezultatul obținut în urma diferenței dintre profitul până la impozitare și cheltuielile privind impozitul pe venit.

b) Daune provocate de calamități naturale, pierderile din perturbările politice, modificarea legislației țării.

c) Raportul dintre profitul net și capitalul propriu.

d) Raportul dintre profitul până la impozitare și capitalul permanent.

4. În baza datelor inițiale, determinați influența factorilor la devierea profitului obținut la mere:

Nr.	Indicatori	Anul 2016	
		Plan	Efectiv
1	Cantitatea comercializată, q	5195	4416
2	Volumul vânzărilor, lei	1379220,5	1305281,2
3	Costul vânzărilor, lei	1103366	923032,2
4	Profit brut, lei	275854,50	382248,96
Factoriali			
a	Cantitatea comercializată, q		
b	Prețul mediu de realizare la 1q, lei		
c	Costul unitar, lei		
d	Profitul la 1q, lei		

- a) Calculați corect factorii. (2 p.)
 - b) Aplicați corect metoda analizei factoriale. (4 p.)
 - c) Analizați rezultatele obținute și formulați concluziile. (3 p.)
 - d) Reprezentați cheltuielile ce nu participă direct în procesul de producere, dar se exclud din venit la determinarea profitului. (3 p.)
5. La elaborarea planului de afaceri, antreprenorul trebuie să ia o decizie în privința procesului de obținere a produsului (X), care apoi va fi comercializat. Care va fi decizia antreprenorului la segmentarea pieței? Argumentați. Utilizați calea optimă de calculare.

Condiția	Volumul de producție, q	Prețul la 1 q, lei	Costul unitar, lei
A	150	220	140
B	220	180	105
C	300	200	125

(p. 6)

Baremul de notare:	Punctaj	20-22	16-19	13-15	10-12	8-9	6-7	4-5	3	2	1
	Notă	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

În concluzie: O evaluare este un proces complex, motiv pentru care studiarea algoritmului de desfășurare a acesteia este de o importanță aparte. Combinarea instrumentelor de evaluare în scris și orală cu metodele complementare de evaluare îi va permite profesorului să obțină o imagine globală asupra nivelului de pregătire a elevilor. Problematika modalităților de evaluare este una la ordinea zilei, deoarece acestea sunt îmbunătățite și diversificate continuu. Un lucru este cert: trebuie să ne schimbăm cu toții viziunea asupra rolului evaluării, acesta fiind de ameliorare și corectare, nu de sancționare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Baci S. Suport metodologic pentru evaluarea academică. Chișinău: ASEM, 2010. 96 p.
2. Bîrnaz N. Competența de evaluare. În: Pedagogie. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2010. 216 p.
3. Guțu VI. (coord.) et al. Cadrul de referință al curriculumului universitar. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p.
4. Radu I. Evaluarea în procesul didactic. Ed. a IV-a. București: EDP, 2008.
5. Stoica A., Musteață S. Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic. Chișinău: Lyceum, 1997. 176 p.



Clubul PAIDEIA și-a reluat activitatea în anul jubiliar PRO DIDACTICA – 20

Vineri, 9 februarie curent, la PRO DIDACTICA, a avut loc prima ședință din acest an a Clubului de dezbateri educaționale PAIDEIA, facilitat de noi, cu genericul *Diplomația pedagogică: inițiere și provocări*. Evenimentul a fost unul deosebit, atât datorită faptului că a găzduit un valoros schimb de experiență între prietenii mai noi și mai vechi ai centrului, cât și pentru că a fost prima activitate de amploare din anul jubiliar, având și o tematică inedită.

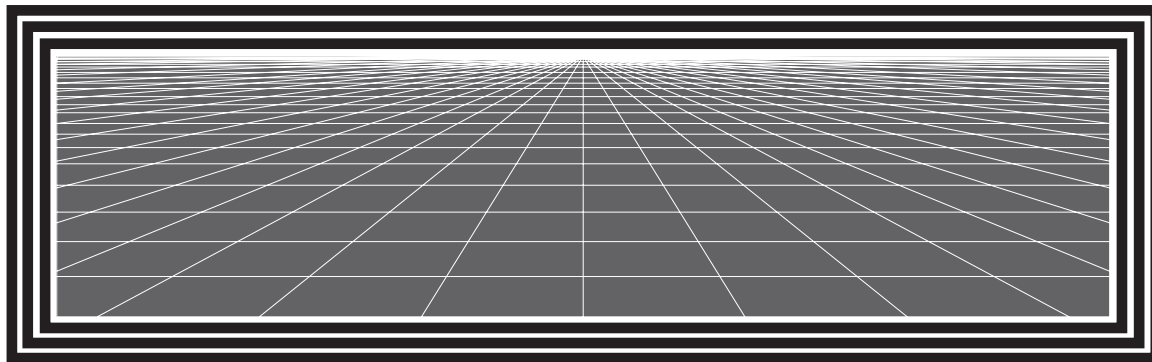
Pornind de la definiția clasică a diplomației, ca artă de a atrage simpatii pentru țara ta și de a o înconjura de prietenii care să-ți protejeze independența, precum și de a rezolva pe cale pașnică diferențele, fiind, în același timp, tehnica răbdării care generează dezvoltarea relațiilor internaționale, am considerat oportun să extrapolăm semnificațiile date la mediul educațional. Printre argumentele justificative ale necesității tratării problematicei în cauză au fost cele ce țin de provocările muncii noastre în contextul globalizării culturale și economice; dificultățile erei informaționale/digitale, care promovează, deseori, violența, incită agresivitatea; deschiderea tot mai mare a școlii către comunitate, către toți copiii, inclusiv cu CES, de alte etnii, confesiuni etc.; educația deschisă, dar și numeroasele practici pozitive la acest capitol din străinătate, cunoscute deja de concetățenii noștri.

Am definit *diplomația pedagogică* ca pe o componentă a eticii profesionale a cadrului didactic, bazată pe toleranță, respect, punere în valoare a celuilalt și manifestată în comunicare și relaționare profesor-profesor, profesor-elev, profesor-părinte, prin tact și deschidere, prin abordare constructivă

și echilibrată a oricăror dispute, probleme sau conflicte. Totodată, este un element al culturii organizaționale a școlii și, în ultimă instanță, o artă a negocierii.

Am dezbătut în detalii câteva studii de caz alarmante din mediul pedagogic, care ne-au servit ca argument în plus pentru utilitatea introducerii competenței diplomatice a cadrului didactic și managerial. Printre strategiile didactice, care antrenează/valorifică aspecte de comunicare diplomatică, am exersat: brainstormingul, brainwritingul, brainsketchingul, discuțiile ghidate și libere etc. A prezentat un interes aparte și analiza unor exigențe diplomatice cu privire la ținuta cadrului didactic, modelele de relaționare, de demnitate și verticalitate, oferite de-a lungul istoriei de diplomații români, inclusiv de cei din actualitatea noastră imediată. În final, am stăruit asupra unor recomandări pentru profesori, în vederea dezvoltării competenței de comunicare diplomatică: *Diplomații nu spun aproape niciodată NU!; Cultivați-vă cultura emoțională! Dezvoltați-vă tactul pedagogic! Învățați-vă să zâmbiți mai des! Zâmbiți larg! Comunicați calm și în tempo lent, echilibrat! Respirați adânc și stăpâniți-vă emoțiile în situații de stres! Evitați confruntările! Adoptați o atitudine creștină de iertare/acceptare a copilului, colegului, părintelui în orice situație! Nu uitați: Noblețea funcției vă obligă la Diplomație!* În concluzie, considerăm că procesul de comunicare cu tact și diplomație necesită strategie, conștientizare și abilități, având ca finalitate de durată stabilirea încrederii și a respectului reciproc.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, coordonator de proiecte



EXERCITO, ERGO SUM



Nina VOLONTIR

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

Proiect pentru educația ambientală și protejarea mediului

Rezumat: În articol este prezentat un model de proiect pentru educația ambientală și protejarea mediului cu tema Acțiuni de ecologizare a plajei unui lac/iaz/râu, realizat împreună cu elevii. Modelul proiectului include: etapele proiectului, scopul, obiectivele specifice, resursele umane, resursele materiale, formele de realizare, relevanța formativă, acțiunile/activitățile desfășurate, modalitățile de evaluare individuală a participanților. Proiectele de protecție a mediului

determină formarea și dezvoltarea la elevi a unor comportamente responsabile în raport cu mediul ambiant, a competenței de a investiga starea ecologică a acestuia.

Cuvinte-cheie: proiect, educație ambientală, ecologie, competență.

Abstract: The article presents the project model for Ecological Education and Environmental Protection, entitled Ecologization Activities on a Lake/River Beach, which was developed together with the students. The project model includes: the project steps, the goal, the objectives, the human resources, the material resources, the forms of implementation, the formative relevance, the developed actions/activities, and the means and forms of individual assessment. The implementation of environmental projects together with students facilitates the formation and development of a responsible behavior towards the environment and the development of the competence to investigate the ecological state of the environment.

Keywords: project, environmental education, ecology, competence.

ARGUMENT

Dezvoltarea și conservarea unui mediu ambiant sănătos, refacerea și menținerea cu grijă a echilibrului ecologic

în natură, precum și formarea culturii și a eticii geoeologice sunt condiționate de imperativul „Gândește global și acționează local!” [7, p. 153]. Pentru aceasta, este necesară informarea elevilor, iar educația ambientală are o șansă de succes, realizându-se în procesul educațional. Deocamdată, disciplina *Educația ecologică* se predă în învățământul general, având statutul de disciplină opțională [3]. Pornind de la premisa că scopul educației ecologice este de a preveni degradarea mediului, înțelegem că elevii trebuie să acționeze conștient pentru menținerea și îmbunătățirea permanentă a calității acestuia. Actualele probleme de mediu necesită o atenție deosebită și trebuie abordate de întreaga comunitate, iar educația școlară reprezintă o soluție viabilă. Astăzi,



Elena SOCHIRCĂ

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

elevii, ca viitori gestionari și consumatori ai resurselor naturale, pot interveni prin acțiuni constructive de salvare a mediului. Școala trebuie să transforme sentimentele de admirație față de frumusețea naturii în convingeri și deprinderi de protejare a acesteia. Conștientizând menirea lor în localitatea în care trăiesc, elevii trebuie să contribuie la ameliorarea calității mediului. Cunoașterea importanței și a necesității de protejare a mediului pentru dezvoltarea durabilă reprezintă un obiectiv central al educației ambientale, fapt pentru care aplicarea unor **proiecte de mediu** este, în egală măsură, o obligație și un deziderat la nivelul strategiilor didactice [1, p. 333].

Proiectul de mediu este o investigație în cursul căreia elevii sunt implicați direct și activ în rezolvarea unei *sarcini de lucru*. Astfel, elementul-cheie este sarcina de lucru, în jurul căreia se organizează proiectul: ea indică domeniul de cercetare, activitățile ce urmează să fie derulate, anticipează performanțele care vor fi dobândite de către elevi etc. Realizarea unui proiect începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, eventual printr-o demarare a rezolvării acesteia, și continuă câteva zile sau săptămâni, perioadă în care elevul se consultă frecvent cu cadrul didactic. După finalizarea proiectului, acesta este prezentat de către autor/autori în fața colegilor, sub forma unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului final. Proiectul de mediu poate fi organizat în cadrul unei discipline școlare sau poate fi de natură interdisciplinară (geografie, biologie, educație civică, chimie). În învățarea prin proiecte, elevii activează în echipă, colaborează, trăiesc anumite sentimente, promovează rezultatele investigației prin diferite modalități.

Abordarea educației ambientale și a protejării mediului în proiect presupune:

- precizarea modalităților de remediere a dezechilibrelor ecologice cauzate de acțiuni și activități umane, precum și de hazarde naturale;
- precizarea diverselor surse de poluare și a impactului acestora asupra mediului din zona de trai;
- manifestarea unei atitudini responsabile față de mediul natural local;
- învățarea centrată pe rezolvare de probleme, dar nu pe simpla acumulare de informații;
- formularea de soluții plauzibile pentru protecția mediului la nivel de localitate.

MODELUL UNUI PROIECT PENTRU EDUCAȚIA AMBIENTALĂ ȘI PROTEJAREA MEDIULUI CU TEMA *ACȚIUNI DE ECOLOGIZARE A PLAJEI UNUI LAC/IAZ/RÂU*

Tabelul 1. *Etapale și acțiunile din cadrul proiectului*

Nr.	Denumirea etapei	Acțiuni/activități desfășurate
I.	Etapa de documentare	Stabilirea echipelor de proiect. Documentarea cu privire la nevoia reală de investigare a mediului din localitate. Alegerea titlului proiectului. Formularea scopului și a obiectivelor. Crearea paginilor de popularizare.
II	Etapa de informare	Desfășurarea unei campanii dedicate protejării mediului la nivelul comunității.
III.	Etapa de implementare	Implementarea activităților de protejare a mediului pe parcursul proiectului (chestionar/anchetă, salubritate etc.).
IV.	Etapa de prezentare a produselor finale ale proiectului și de evaluare a acestora	Portofoliu. Postere. Expoziții. Suport video. Afișe. Concursuri. Difuzarea informației. Evaluarea raportului final.

Scopul proiectului:

Dezvoltarea unei atitudini ecologice responsabile și active în rândul elevilor, pentru gestionarea și ocrotirea mediului, în vederea menținerii echilibrului ecologic la nivelul comunității; conștientizarea faptului că viitorul planetei noastre depinde de ceea ce fac ei în prezent.

Acest proiect poate fi realizat atât în clasele gimnaziale, cât și liceale, la disciplinele *Educație ecologică* și *Geografie* (în special în clasa a XII-a), contribuind la formarea și dezvoltarea următoarelor competențe și comportamente specifice: asumarea responsabilității în raport cu mediul ambiant; proiectarea acțiunilor de soluționare a unor probleme referitoare la starea mediului ambiant; investigarea stării ecologice a mediului ambiant.

Obiective:

- Sesizarea unor probleme de mediu ale comunității locale;
- Evidențierea interdependenței dintre calitatea mediului, calitatea vieții și calitatea viitorului;
- Dezvoltarea la elevi a unui comportament socio-ecologic adecvat;
- Implicarea activă a elevilor în acțiuni de protejare a mediului prin activități de ecologizare;
- Obținerea și păstrarea unui spațiu de viață mai curat;
- Dezvoltarea la elevi a sentimentelor de mândrie și apartenență la mediul din care provin.

Resurse umane: Elevi, cadre didactice din gimnaziu/liceu/colegiu, parteneri din alte instituții etc.

Resurse materiale: Echipament specific de lucru, mănuși de unică folosință, saci menajeri, lopeți, greble, roabă, aparat foto, coli de scris, coli colorate etc.

Forme de realizare: Observații de teren, călătorii/excursii, monitorizare, realizare de portofolii; realizare de albume de fotografii, expoziții cu lucrările elevilor, înregistrări video; difuzarea informațiilor, concursuri, chestionare de evaluare etc.

Relevanța formativă: Proiectul pentru educația ambientală și protejarea mediului urmărește dezvoltarea abilităților de valorificare a cunoștințelor teoretice în contexte practice, demonstrând *ce știu să facă* și *ce știu să fie* elevii; de transfer a cunoștințelor în rezolvare de probleme; de abordare critică și de prelucrare a informației acumulate; de implicare directă într-un dialog civilizat; de împărtășire a experienței personale etc.

Tabelul 2. *Acțiuni/activități de bază desfășurate în cadrul proiectului cu tema*
Acțiuni de ecologizare a plajei unui lac/iaz/râu

Nr.	Acțiuni/Activități desfășurate
1.	Determinarea dimensiunilor plajei (lungime, lățime, orientare, arie, grad de înclinare, regim eolian etc.). Dimensionarea plajei este determinată de capacitatea de suport a acesteia, pornindu-se de la caracteristicile următorilor parametri: suprafața exploatabilă sau amenajabilă; numărul de vizitatori pe metri liniari sau metri pătrați de țărm; numărul de potențiali vizitatori, care se pot afla pe plajă simultan.
2.	Determinarea compoziției petrografice a plajei (nisip, argilă, pietriș etc.), precum și a grosimii medii a stratului de nisip, argilă, pietriș; caracterul granulației (uniformă/neuniformă, microgranulară/macrogranulară), prezența/lipsa corpurilor străine în stratul de nisip, argilă.
3.	Înregistrări privind starea ecologică a plajei (plaja este curată, plină de gunoi etc.; fotografiere în timpul desfășurării acțiunii). Organizarea și valorificarea turistică a plajei. În acest context, un rol important îl vor avea: lungimea și lățimea plajei, orientarea plajei, regimul eolian, adâncimea apei, accesul la plajă etc. Suprafața exploatabilă a plajelor este determinată de condițiile concrete ale configurației și ale cadrului natural în ansamblu. Din experiența internațională, se constată că o exploatare efectivă a plajei se poate face pe o lățime de aproximativ 50 m [5, p. 239]. Norma de spațiu este dată în metri pătrați (m.p.) plajă/vizitator. Această formulă este condiționată de gradul de utilizare a plajei și determină o ocupare intensivă (4-6 m.p./vizitator), medie (6-8 m.p./vizitator) și largă (8-12 m.p./vizitator). Determinarea gradului de utilizare a plajei: intensivă (când se consideră că pe plaja nu au loc alte activități, în afară de cele de cură); medie (când se iau în considerare, în general, aceleași condiții de mai sus, dar sunt și unele amenajări reduse (cu alte scopuri decât cele de cură); largă (în situația plajelor a căror lățime depășește 80-100 m și unde în partea mai depărtată de țărm se fac diverse amenajări pentru agrement, alimentație, sport etc.) [4, p. 152].
4.	Observații, înregistrări privind scurgerile de ape uzate [6, p. 17] în lac/iaz/râu (numărul total de scurgeri necontrolate de ape uzate netratate, ape menajere de la gospodăriile locale sau de defecțiuni din sistemul de canalizare; debitul scurgerilor de ape; fotografiere în timpul desfășurării acțiunii).
5.	Înregistrarea prezenței deșeurilor solide de mari dimensiuni pe plajă [6, p. 17] (deșeurii din construcții, materiale din demolări, deșeurii menajere: sticle sau recipiente din plastic etc.; fotografiere în timpul desfășurării acțiunii).
6.	Înregistrarea prezenței deșeurilor de dimensiuni mici pe plajă [6, p. 18]; fotografiere în timpul desfășurării acțiunii.
7.	Înregistrarea numărului de animale, păsări moarte găsite pe plajă [6, p.17]; fotografiere în timpul desfășurării acțiunii.
8.	Acțiuni de monitorizare (de câteva ori pe an) a plajei și informarea administrației publice locale despre starea ecologică a plajei.
9.	Acțiuni de salubritate a plajei; fotografiere în timpul desfășurării acțiunii.
10.	Realizarea unei anchete sociale (aplicarea unui chestionar și analiza rezultatelor privind starea ecologică a plajei, sugestii de ecologizare a plajei etc.).
11.	Realizarea de pliante, postere, fluturași și distribuirea lor în comunitatea locală.
12.	Prezentarea unui raport final asupra activităților proiectului, în cadrul unei conferințe științifice a elevilor.
13.	Alte acțiuni de educație ambientală și de sensibilizare a publicului local.

MODALITĂȚI DE EVALUARE A PARTICIPANȚILOR

Proiectele sunt prezentate, analizate și apreciate. Se evaluează de către profesor și elevi: cercetarea propriu-zisă, modul de lucru, prezentarea și produsele realizate. Evaluarea proiectelor se poate efectua conform unei grile de evaluare, în care se vor prezenta criteriile de evaluare și standardele de performanță.

Tabelul 3. Grila de evaluare a proiectului de mediu (adaptare după Maria Eliza Dulamă [2, p. 281])

Aspectul evaluat	Criterii	Standarde de performanță		
		Nivel inferior (incompetent)	Nivel mediu	Nivel superior (expert)
Conținutul	Stabilirea dimensiunilor și a compoziției petrografice a plajei.	Lipsește sau este incompletă, cu erori.	Cu unele erori și lacune.	Corect, complet realizată.
	Determinarea organizării și valorificării turistice a plajei.	Lipsește sau este incompletă, cu erori.	Cu unele erori și lacune.	Corect, complet realizată.
	Stabilirea stării ecologice actuale.	Lipsește sau este incompletă, cu erori.	Cu unele erori și lacune.	Corect, complet descrisă.
	Evidențierea cauzelor care au determinat starea ecologică actuală a plajei.	Lipsește, neclar formulate.	Incomplet formulate.	Prezentate clar, bine argumentate.
	Rezultatele acțiunilor de monitorizare a plajei și a anchetei sociale.	Lipsește, neclar formulate.	Incomplet formulate.	Prezentate clar, complet.
	Acțiuni concrete de salubritate a plajei.	Lipsește, neclar prezentate.	Incomplet prezentate.	Corect, precis, complet prezentate.
	Propunerea soluțiilor concrete de ecologizare și amenajare durabilă a plajei.	Lipsește, neclar prezentate, irealist.	Incomplet prezentate.	Realiste, corecte, precise, complet prezentate.
	Stabilirea responsabilităților și a termenelor.	Lipsește, neclar prezentate.	Incomplet prezentate.	Corect, precis, complet prezentate.
Cercetarea în ansamblu		Slab proiectată și realizată.	Incompletă, cu aspecte haotice.	Corect proiectată și realizată.
Prezentarea	Prezentarea în text	Cu multe greșeli, incompletă, incoerentă, aliniere necorespunzătoare, fonturi prea mari sau prea mici.	Cu câteva greșeli și lacune, parțial coerentă, aliniere parțial corectă, cu erori la dimensiunea fonturilor.	Corectă, completă, coerentă, ortografie și punctuație corectă, bine încadrată în pagină, fonturi adecvate ca mărime.
	Prezentarea fotografiilor	Fără imagini sau imagini nesemnificative, de calitate proastă.	Unele imagini semnificative, de calitate variabilă.	Imagini de bună calitate, cu conținut semnificativ.
	Prezentarea orală	Incoerentă, incompletă, fără argumente, cu pauze nejustificate, cu multe erori de conținut, cu fluieră slabă, cu intonație invariabilă, cu voce slabă sau prea puternică, cu dicție neadecvată, cu viteză prea mare sau prea mică, cu termeni inaccesibili auditorului.	Parțial coerentă, cu unele argumente, cu unele erori de conținut, fluentă, variază rar intonația, cu intenție slabă, alteori prea puternică, cu dicție parțial adecvată, cu viteză prea mică sau prea mare, cu termeni inaccesibili auditorului.	Coerentă, bine argumentată, cu pauze adecvate, fără erori de conținut. Expune fluent, cu pauze potrivite, variază intonația, intensitatea vocii adecvată, cu dicție și viteză vorbirii bună, cu limbaj accesibil publicului.
	Răspunsuri la întrebări	Incomplete, cu erori.	Parțial corecte, parțial explicite, incomplete.	Corecte, complete, explicite.

Pentru o evaluare a atitudinilor dezvoltate/formate în cadrul desfășurării proiectului, elevilor le pot fi adresate următoarele întrebări: *Ce ai învățat în timpul realizării proiectului? Ce satisfacție ți-a dat această participare? Ce crezi că s-a schimbat în mentalitatea ta și în comportamentul tău ecologic față de mediu? Ce sfat le-ai oferi celor care nu prețuiesc cu adevărat mediul sau îl poluează în orice fel, celor care lasă gunoi pe malul lacului, iazului, râului, în păduri, în locuri publice? Cum ai putea tu însuși să contribui la păstrarea unui mediu ecologic curat?*

CONCLUZII

Declanșarea și realizarea proiectelor pentru educația ambientală și protejarea mediului prezintă numeroase avantaje: sensibilizarea elevilor față de problemele de mediu din localitatea natală; cercetarea și constatarea la

fața locului a diversității și complexității problemelor de mediu; posibilitatea educației ambientale a elevilor în mijlocul naturii; transformarea comportamentelor cotidiene în stiluri de viață ecologice, sănătoase și durabile, prin întreținerea unui ambient curat; dezvoltarea capacității de a gândi și a acționa prospectiv; facilitarea exersării unei conduite/unui comportament adecvat; dezvoltarea capacității de comunicare și responsabilizarea față de propria persoană, comunitate, mediu și natură. Astfel, elevii trebuie să conștientizeze importanța ocrotirii mediului în care trăiesc, iar înțelegerea problemelor cu care se confruntă acesta nu se produce de la sine. Pentru a-l percepe la adevărata sa valoare, elevii trebuie să vină în contact cu natura, iar educația pentru protecția mediului să fie privită ca un *mod de viață*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bădiliță V., Bădiliță F. Rolul proiectelor și programelor ecologice în demersul didactic geografic. În: Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei. Vol. 10. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011.
2. Dulamă M. E. Didactica axată pe competențe. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010. 458 p.
3. Educație ecologică. Disciplina opțională. Curriculum școlar pentru clasele I-XII. Chișinău, 2015. 37 p.
4. Erdeli G., Istrate I. Amenajări turistice. București: Editura Universității din București, 1996. 163 p.
5. Firoiu D. Economia turismului și amenajarea turistică a teritoriului. București: Sylvi, 2003. 272 p.
6. Serbu F. Coastwatch – proiect de monitorizare ecologică a litoralului Mării Negre. În: Revista România-Semer. România, 1997.
7. Volontir N. Educația geoecologică – vector de civilizație și progres pentru dezvoltarea durabilă. În: Buletinul Institutului de Geologie și Seismologie al AȘM. Nr. 1-2, 2014.



Victoria **PILA**

gr. did. I, Liceul de Creativitate și Inventică
Prometeu-Prim, Chișinău

Proiectul – metodă eficientă de cercetare a istoriei orale și locale

Rezumat: Dinamica lumii de astăzi reprezintă, fără îndoială, o provocare pentru predarea-învățarea istoriei în școală, în vederea adoptării unor strategii eficiente și inovative de cunoaștere a trecutului. Învățarea centrată pe elev determină o mai bună înțelegere a trecutului și le oferă tinerelor generații oportunitatea de a investiga subiecte care le sunt aproape, la

care au participat bunicii sau părinții lor, sau să redescopere locuri pe care le cunosc din copilărie. Proiectele la istorie sunt un prilej în plus de a dezvolta aptitudini și valori comportamentale, de a aplica cunoștințele dobândite și de a-i orienta pe elevi spre o analiză critică, precum și de a-i provoca să cerceteze istoria locală și să experimenteze istoria orală. Articolul prezintă două exemple de proiecte la istoria modernă și contemporană, care relevă puterea pe care o are această disciplină școlară: de a schimba percepția despre lume și de a apropia generații.

Cuvinte-cheie: proiect, istorie, gândire critică, istorie locală, istorie orală.

Abstract: The dynamics of today's world are undoubtedly a challenge for the teaching and learning of history aiming to adopt an efficient and innovative strategy promoting knowledge of the past. Student-centered learning provides a better understanding of the past and gives young generations the opportunity to research topics that are familiar to them, having been experienced by their grandparents or parents, or to rediscover places they have known since childhood. History-based projects represent a possibility of developing attitudes and behavioral values, of implementing the acquired knowledge and of directing the students towards critical thinking, as well as of challenging them to study local history and to experience oral history. The article refers to two examples of projects made by students, based on modern and contemporary history classes, which denote the power of history as a school discipline: a power to change one's perception about the world and to bring generations closer together.

Keywords: project, history, critical thinking, local history, oral history.

Studierea și predarea istoriei joacă un rol deosebit în constituirea identității personale, naționale și europene, iar paradigma centrării procesului de predare-învățare pe elev a reprezentat o schimbare fundamentală, care a atras

necesitatea găsirii unor soluții care să stimuleze permanent interesul și curiozitatea elevului, pe de o parte, și să-i îmbunătățească performanțele, pe de altă parte. Printre elementele inovatoare se regăsește și *învățarea bazată pe proiect*.

Apărut la începutul sec. XX, *proiectul* este o metodă de instruire activ-participativă, un produs al imaginației elevilor, care presupune un transfer de cunoștințe, deprinderi, capacități, favorizând abordările interdisciplinare și consolidarea abilităților sociale ale elevului, altfel spus – *proiectul este ceva, nu este despre ceva*.

Aplicând această metodă la orele de istorie, pentru lucru individual și în grup, elevii sunt provocați de a căuta/analiza/sintetiza/asocia/compara, de a crea un produs ce urmează a fi prezentat unui public; își formează capacități și își animă dorința de a demonstra *ce știu* și, mai ales, *ce știu să facă*. Astfel, ei își valorifică potențialul creativ; își dezvoltă capacitatea de analiză critică a problemelor. Activitățile care solicită gândirea critică îi provoacă să emită judecăți și raționamente, să ia atitudine. În aceeași ordine de idei, nu putem nega faptul că, atât profesorul, cât și elevul, au la etapa actuală o multitudine de surse de cunoaștere a istoriei: pe lângă cele tradiționale, avem acces la documente de arhivă, publicații ale timpului, pelicule documentare, canale TV, știri, filme artistice și chiar martori ai evenimentelor istorice etc. S-ar părea că suntem avantajati, dar această diversitate solicită o atenție sporită din partea cadrului didactic, în drept să-și asume rolul de a-i ghida pe elevi în lumea cunoașterii.

În acest context, cercetarea profundă, analiza atentă și critică a mărturiilor istorice, compararea diverselor surse cu referire la același eveniment formează un nucleu al acțiunilor, care îl va ajuta pe elev să aprecieze obiectiv situațiile, faptele și procesele/fenomenele istorice, or, gândirea critică apare atunci și acolo unde nu există mentalitatea unicului răspuns corect, fapt raportat la orice lecție de istorie. Pentru a-i încuraja pe elevi să cerceteze, să studieze, să intervieveze, să reflecteze, se impune urmarea unui șir de recomandări: promovarea diversității, implicarea activă în procesul de învățare, toleranța față de opiniile colegilor, ascultarea activă, realizarea de proiecte etc.

De cele mai multe ori, metoda proiectului se dovedește a fi foarte eficientă, în special în cazul abordării temelor interdisciplinare, iar prin natura sarcinilor

pe care le propune, solicită transferul de competențe dobândite în cadrul altor discipline și valorifică competențele transversale: de planificare, de organizare, de comunicare, de negociere etc. Printre subcompetențele ce urmează a fi dezvoltate, enumerăm: formularea unor răspunsuri prompte și expeditiv în anumite situații; susținerea argumentată a unei poziții sau opinii; formularea unui set de întrebări pentru martorii oculari ai diverselor evenimente/perioade istorice; respectarea unui cod deontologic (ținând cont de faptul că anumite amintiri pot provoca emoții tulburătoare în timpul unui interviu); investigarea unui subiect și structurarea unui proiect de cercetare; utilizarea tehnologiilor informaționale moderne în realizarea proiectului.

Analizând rezultatele evaluării inițiale, dar și ale celor formative la începutul experimentului, am constatat că marea majoritate a elevilor tratează istoria ca pe o simplă înșiruire de fapte, ordonate cronologic. În etapa experimentală, am acordat o nouă conotație temei de cercetare, în conformitate cu cerințele formulate de noul curriculum școlar. Am demarat activitățile proiectului prin anunțarea temei și a obiectivelor, prin delegarea sarcinilor membrilor fiecărui grup. Elevii au fost familiarizați cu: etapele desfășurării proiectului, algoritmul de investigare, structura produsului final și grila de evaluare. De asemenea, am stabilit împreună timpul necesar cercetării și perfectării lucrării. În procesul de lucru asupra proiectului au fost utilizate mai multe metode și procedee: observația, jocul de rol, analiza produselor, evaluarea produselor, investigația, studiul de caz, problematizarea, discuția, sinteza, dar și o serie de tehnici: *Cubul*, *Asaltul de idei*, *Cinquin*, *Graficul T*, *Diagrama Venn*, *Clustering*.

Utilizând metoda în cauză, cadrul didactic va avea în vizer următoarele aspecte: modalitățile de structurare a conținuturilor (tema și subtemele proiectului); clasificarea sarcinilor în realizabile în grup și individual; timpul alocat pentru fiecare activitate; posibilele produse; locurile unde pot fi realizate anumite sarcini; resursele necesare (materiale sau umane); modalitățile de monitorizare a activității fiecărui elev pe parcursul desfășurării proiectului.

În baza experienței pedagogice proprii, prezentăm mai jos avantajele și dezavantajele acestei metode polivalente.

Tabelul 1. *Avantajele și dezavantajele metodei proiectului*

S (puncte tari)	W (puncte slabe)
• Creează oportunități de: explorare, investigare, elaborare, dezbateri, producere a unor materiale etc. • Permite dialogul și confruntarea de idei, precum și lucrul în grup și luarea de decizii în comun. • Dezvoltă capacitățile de analiză, sinteză, interpretare, evaluare a unor informații, situații.	• Neînțelegeri între membrii grupului privind realizarea unor sarcini. • Îndeplinirea unor sarcini necesită resurse de timp și materiale mai mari. • Posibile erori de învățare.

• Responsabilizează elevul față de propriul proces de învățare și față de echipă. • Permite o abordare transdisciplinară (geografie, informatică, limbi străine).	• În cazul în care unii membri ai grupului nu-și onorează obligațiile, acestea sunt preluate de ceilalți membri, pentru a finaliza proiectul. • Cadrul didactic nu evaluează contribuția fiecărui membru în parte. • Multe sarcini îi revin liderului de grup.
O (oportunități)	T (temeri)
• Implică desfășurarea de activități pe o perioadă mai îndelungată (de la câteva zile la câteva săptămâni). • Vizează o temă largă, care reclamă documentare, explorare și prelucrarea datelor și care stabilește o punte de legătură între realitatea din clasă și experiențe reale. • Presupune realizarea unui produs concret (individual/de grup), precum și un portofoliu al proiectului. • Încurajează utilizarea mijloacelor tehnice.	• Scăderea puterii de concentrare. • Componenta grupurilor este neomogenă, ceea ce presupune un grad diferit de implicare a elevilor. • Nemulțumiri privind distribuirea rolurilor. • Lipsa coordonării activităților între membrii grupului. • Proiectele ar putea fi realizate parțial. • Accentul poate fi pus mai mult pe partea estetică și mai puțin pe cea științifică. • Unele sarcini ar putea părea distractive. • Martori care ar putea refuza participarea la realizarea interviurilor.

Prezentăm în continuare două exemple de proiecte. Primul, de cercetare în grup, a fost propus elevilor din clasa a XI-a: *Istoria localității mele – orașul Chișinău între ieri și azi* (în conformitate cu prevederile Curriculumului Național la disciplina *Istorie*, cel puțin 5% din conținuturi trebuie să fie axate pe istoria locală). Am inițiat proiectul prin anunțarea temei și a obiectivelor. Formarea grupurilor și repartizarea sarcinilor a fost lăsată la discreția elevilor, întrucât aceștia nu sunt la primul lor proiect de grup. O provocare a fost proba de tip *QUEST*, în vogă la momentul actual. Astfel, am venit cu ideea de a cerceta clădirile din orașul Chișinău construite în perioada modernă, elevii urmând să identifice locația acestora, să afle destinația lor actuală, starea în care se află și să le fotografieze/filmeze. O condiție obligatorie a fost prezentarea de dovezi concludente (poze, filmulețe) privind implicarea în această acțiune a tuturor membrilor grupului.

Exemplu de algoritm de cercetare:

- Investighează monumentele istorice din Chișinău.
- Selectează 5-6 monumente reprezentative.
- Studiază istoria monumentelor: scopul edificării, perioada, autorul, soarta acestora.
- Identifică stilurile arhitecturale.
- Cercetează documente sau fotografii de epocă cu referire la monumentele date.
- Utilizează mijloace tehnice moderne în realizarea proiectului.
- Elaborează proiectul conform cerințelor (structură, conținut, prezentare grafică).
- Prezintă proiectul și argumentează valoarea acestuia.
- Utilizează terminologia istorică în argumentarea propriului punct de vedere.

Câteva opinii ale elevilor despre implicarea în această activitate: *"Am redescoperit orașul în care m-am născut, străzile pe care m-am plimbat de atâtea ori și nu mi-am dat seama de valoarea lor culturală și încărcătura lor istorică."* (V. D., cl. XI); *"Grație acestui proiect, am văzut o altă față a Chișinăului. Am avut posibilitatea să-l admir de la înălțimea Castelului de Apă. Am înțeles că OMUL sfințește locul, în baza exemplului lui Al. Bernardazzi, arhitectul general al Chișinăului de altă dată."* (D. V., cl. XI); *"Lucrând la acest proiect, m-am bucurat de faptul că avem un oraș frumos, cu edificii interesante în stil eclectic, dar, totodată, am realizat că foarte multe dintre ele au dispărut sau se află într-o stare deplorabilă, precum Muzeul Zemstvei. Mă gândesc cum am putea, împreună cu colegii mei, să inițiem un proiect întru reabilitarea acestui muzeu."* (L. P., cl. XI); *"Am realizat un filmuleț despre orașul nostru, pe care l-am plasat pe Internet și care se bucură de popularitate printre internauți."* (B. E., cl. XI).

Menționăm că proiectele au fost prezentate cu ajutorul unor mijloace tehnice (audio și video), elevii demonstrând competențe digitale în Prezi, Power Point, Movie Maker.

Grila de monitorizare/evaluare a proiectelor

Criterii	Calificative
Grafică și design	
Calități oratorice	
Claritatea mesajului	
Realizarea obiectivelor	
Feedback-ul din partea colegilor	

Cel de-al doilea proiect, devenit deja tradițional, este obiectul de cercetare al elevilor claselor a IX-a, care studiază epoca contemporană, și poartă un titlu sugestiv:

Familia mea în istoria secolului al XX-lea.

Deoarece țara noastră a trecut de-a lungul secolului trecut prin evenimente și procese dramatice, în special legate de instaurarea unui regim totalitar, cea de-a doua conflagrație mondială, restabilirea prin metode violente a regimului de ocupație sovietic, însoțit de colectivizare, deportări, foamete organizată, precum și manifestarea acestui regim până în anul 1991, obiecte pentru cercetare și subiecte de interes istoric găsim, practic, în fiecare familie din Republica Moldova. În acest sens, cercetarea istoriei orale și locale constituie o prioritate și o necesitate în procesul instructiv-educativ. Am remarcat, cu surprindere, că discuțiile dintre tânăra generație de elevi și părinți, bunici, străbunici le relevă o față total necunoscută a trecutului istoric și o percepție diferită a anumitor perioade, despre care au citit doar în cărți. Motivația și inspirația pentru acest proiect are la bază un șir de factori:

- Istoria contemporană este scrisă și trăită de reprezentanții a 5 generații, care locuiesc, de obicei, foarte

aproape unii de alții.

- Investigând un subiect de interes familial, elevul devine și el parte a evenimentului/fenomenului.
- Istoria recentă este, de foarte multe ori, scrisă sumar sau nu este scrisă deloc.
- Elevul redescoperă strămoșii, care au fost lăsați în umbră, și percepe altfel istoria, simțindu-se parte din ea.
- Interviuurile realizate cu bunicii și părinții contribuie la promovarea dialogului între generații.

Produsul final al proiectului este prezentarea unui membru al familiei prin prisma evenimentelor trăite de acesta sau la care a participat nemijlocit. Colegii de clasă descoperă cu interes persoane care au fost deportate, au participat la Jocurile Olimpice de la Moscova (1980) sau la intervențiile militare din Afganistan, au efectuat serviciul militar într-o țară deja inexistentă – RDG, au lucrat ca medici pe continentul african sau ca profesori de limba rusă în Cuba.

Prezentăm un fragment din povestea unei fetei deportate în Siberia, astăzi bunica elevei Maura Caramalac.

Familia mea – victima deportărilor

Și astăzi, ori de câte ori aud bătăi în ușă, tresar..., de parcă trecutul m-ar pândi... și, involuntar, pentru câteva clipe, îmi zboară gândul, cu întreaga-mi ființă, înapoi..., la acele momente de groază...

5 iulie 1949, satul Chircani, raionul Cahul... Familia acestei femei, care mi-a împărtășit din culisele evenimentului, comparativ cu familiile numeroase specifice acelor vremuri, era destul de mică – două fiice, un fecior și părinții.

Era o zi senină, aridă, aparent obișnuită... Ceea ce a făcut-o neobișnuită e faptul că, spre seară, prin sat, a început să treacă un șir lung de mașini..., anunțând parcă un nou război. De această dată însă, avea să fie ceva diferit, la care nimeni nu se aștepta. "Colectarea" oamenilor a început noaptea. Când militarii au bătut la ușa acestei familii, era trecut de miezul nopții. Deschizând ușa, în casă au dat năvală mai mulți soldați, îndreptându-și armele spre copii. Ei au început să plângă în hohote, în timp ce tatăl lor realiza că își vede casa pentru ultima oară. Mama copiilor plângea și ea, întrebând: *Ce s-a întâmplat? Ce-au făcut? De ce ei?* Unicul răspuns la toate rugămințile și întrebările oamenilor era: *Urcați mai repede în mașină sau vă împușc!* Și nici măcar nu în limba lor, ci în rusă. Mama fetei a luat cu ea două icoane, tatăl – o pătură, pentru care era cât pe ce să primească un glonte (...).

În tren era frig, murdar, acesta era plin de tot felul de paraziți. Oamenii, prea mulți, stăteau lipiți unul de altul. Podelele murdare le-au fost pat mai multe zile în șir. O plasă de fier, pusă sus, ținea loc de geam, unicul, care lăsa să pătrundă câteva raze de soare. În vagoane se auzeau doar bocete. Călătoria vieții lor a durat parcă o veșnicie, momentele de îmbulzeală și foamete erau o nimica toată pe lângă teroriile pe care erau nevoiți să le îndure. Fetița de 6 ani de atunci își amintește despre această călătorie: *Țin minte că eram lângă mama, o țineam strâns de rochie și plângeam, pentru că toți în jurul meu plângeau. Dacă ar fi să aduni lacrimile oamenilor din acel tren, ar ajunge să umezească cel puțin jumătate din deșerturile Africii.*

Și iat-o ajunsă în Siberia împreună cu familia sa, în orașul Biisk...

A urmat prima zi de școală, o zi specială în viața oricărui copil, mai puțin pentru cei de aici, obligați să se deciză de limbă și cultură, de tot ce-i lega de patrie...

După gimnaziu, femeia a urmat colegiul pedagogic. În toți acești ani, limba rusă i-a devenit, practic, limbă maternă, dar niciodată nu a uitat de unde a venit, căci toți basarabenii mai purtau în suflet dulcile amintiri din trecut.

După 10 ani, familia s-a putut întoarce în Basarabia. Însă ceea ce-i aștepta aici, era deplorabil. Le-a fost confiscat totul – casă, vaci, oi... Au fost nevoiți să înceapă de la zero. Peste câțiva ani, femeia a devenit profesoară de limba și literatura rusă, fiind o persoană respectată de toți. Astăzi, e și mamă, și bunică. **Bunica mea!** În ochii ei poți ușor observa urme ale războiului purtat de ea, cicatrici care ar fi trebuit să devină simple amintiri. Nu m-am gândit niciodată că doare atât de mult să-ți cunoști istoria. Pentru mine, bunica este un exemplu de voință.

Un alt exemplu de proiect este reportajul realizat de Elena Ursu, elevă în clasa a IX-a.

Reportaj despre bunicii mei Elena și Nicolae Ursu

Nicolae Ursu s-a născut pe 10 septembrie 1941, în satul Lozova, acum raionul Strășeni. Nu a frecventat grădinița, fiindcă s-a născut în perioada celui de-al doilea război mondial. Școala a fost o perioadă luminoasă pentru el, deși era nu pe planul al doilea, ci „pe planul al treilea”. În ciuda vremurilor aspre, în care copiii erau supuși și învățați să facă munci fizice încă de la vârste fragede, nimic nu l-a oprit să se înarmeze cu o istețime de invidiat, găsind mereu calea cea mai ușoară a lucrurilor. La școală învăța doar câteodată. Ține minte „prezența” lui Lenin peste tot. Cel mai mult îi plăcea limba moldovenească, geometria, istoria și geografia. După ce a absolvit 7 clase, în 1956, a lucrat în colhoz. Cât despre perioada foametei, nu a simțit-o prea mult, pentru că s-a născut într-o familie de gospodari. În 1960 a plecat la armată, la Leningrad, apoi a fost trimis în Cuba, unde a învățat limba spaniolă și s-a ocupat de rachetele din sistemul de apărare. Au fost duși acolo „ca fugari”, cu acte false, având ca misiune să inspecteze și să contribuie la excluderea capitaliștilor din Cuba. *Ne-au dus acolo ca să ne omoare*, spune el. Cei veniți din partea rusă erau ușor de recunoscut, după chipiul în carouri negre și albe. Erau împușcați. *Începi să plângi când îți amintești că erai obligat să te duci într-un loc unde camarazii tăi, aflați lângă tine, sunt împușcați, iar tu supraviețuiești. Când erau trimiși în oraș 5 soldați, se întorceau doar 2. Ne pierdusem orice speranță la întoarcere, la viață.* După doi ani petrecuți peste ocean, se întoarce în satul natal, unde urmează cursuri de șoferie și se angajează în câmpul muncii.

Elena Ursu, pe nume de fată Darii, s-a născut în satul Ciuciuleni, nu departe de Lozova, pe 3 iunie 1944, în acte – 4 iunie, însă nu a fost de găsit în arhivă, consecință a războiului. A mers la școală în 1951. Era o elevă perfecționistă, intrând în rândul pionierilor în clasa a II-a (până în clasa a V-a), dar nu și-a dorit să completeze rândurile comsomolului. Ține minte și acum câteva versuri: „Lenin cu noi în rând./ Lenin ne-a fi oricând.” Ține bine minte și anul 1953. La moartea lui Stalin, își ruga părinții să-i pună, în semn de doliu, panglică neagră, alături de cunoscuta cravată roșie și mult-dorita insignă de pionier, pentru că era obligatoriu. La școală îi plăcea cel mai mult să studieze limba engleză, limba moldovenească, caligrafia, fizica, biologia și algebra. La fel ca în cazul lui Nicolae, avea un profesor de limba rusă nevorbitor de limba română, de aceea nu a fost în stare să învețe limba rusă. Astfel, o singură dată a fost scoasă la careu, fiind certată că nu învăța limba rusă.

În concluzie: Proiectele pe care le realizează elevii la orele de istorie contemporană constituie exemple ale puterii de transformare și de modelare a personalității pe care o exercită istoria în calitate de disciplină școlară: puterea de a schimba percepția despre lume, despre evenimentele din trecut și prezent și de a apropia generații. O asemenea abordare a istoriei nu pune accentul pe cantitatea informațiilor învățate, ci pe analiza lor critică, determinând, în acest mod, formarea de competențe și atitudini care ar susține abilitățile sociale de comunicare și relaționare ale tinerilor, în calitate de cetățeni demni ai propriei țări, dar și o înțelegere mai profundă a identității naționale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bernat S. E. Tehnica învățării eficiente. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003. 270 p. ISBN 973-610-181-9. Pe: <http://ro.scribd.com/doc/14977461/SimonaElena-Bernat-Tehnica-Invatarii-Eficiente>
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. Formare de competențe prin strategii interactive. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
3. Cucoș C. (coord.) et al. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță. Iași: Polirom, 1998. 320 p. ISBN 973-683-213-9.
4. Ionescu M., Radu I. (coord.) Didactica modernă. Ed. a II-a. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X. Pe: <http://ro.scribd.com/doc/10232889/Didactica-Moderna-Coord-Miron-Ionescu-Radu-Ioan-sa-2001>
5. Ionescu M. Managementul clasei. Un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect. București: Humanitas, 2003.
6. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: EDP RA, 1996. 485 p. ISBN 973-30-4683-3.
7. Temple C., Steele J., Meredith K. Inițiere în metodologia dezvoltării gândirii critice (adap. Cartaleanu T., Cosovan O.). Ed. a II-a, supliment al Rev. Didactica Pro... nr. 1 (7). Chișinău, 2003.
8. Temple C., Steele J., Meredith K. Învățarea prin colaborare. (Crețu N. (coord.)) supliment al Rev. Didactica Pro... nr. 7. Chișinău, 2002. Pe: <http://prodidactica.md/files/3.pdf>
9. Scilfios L. et al. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2010. 136 p. ISBN 978-9975-4125-0-6.
10. Stradling R. Teaching 20th Century European History. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2001.

Școli de pe ambele maluri ale Nistrului colaborează în cadrul unor platforme comune pentru sporirea calității educației

Mai multe instituții de învățământ de pe ambele maluri ale Nistrului colaborează în cadrul unor platforme comune pentru sporirea calității educației. Grupurile au fost constituite în baza unui proiect al Programului *Susținerea măsurilor de promovare a încrederii*, implementat de PNUD, cu suportul Uniunii Europene.

Platformele fac parte din cele cinci grupuri tematice – cultură, sport, mediu, sănătate și educație, create pentru îmbunătățirea colaborării între beneficiarii de proiecte de infrastructură renovate în cadrul Programului.

Membrii platformelor specializate în educație și sport participă la activități comune, fac schimb de experiență și elaborează proiecte pentru creșterea calității în educație și implementarea tehnicilor inovative de instruire. Totalurile primului an de activitate au fost făcute publice în cadrul unei mese rotunde, care s-a desfășurat pe data de 28 februarie curent, la Chișinău.

Potrivit Liliei NAHABA, coordonatoare de proiecte la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, pe parcursul anului 2017, ONG-uri care gestionează platformele, cadrele didactice și manageriale care fac parte din aceste grupuri au participat la zeci de activități comune, traininguri și seminare, vizite de studiu și schimb de experiență. „Au fost organizate două ateliere tematice în domeniul educației, la Tiraspol și Chișinău, evenimentele având scopul de a fortifica parteneriatele dintre membrii platformei”.

Membrii platformei educație au efectuat mai multe vizite de studiu la instituții de învățământ de pe ambele maluri ale Nistrului, inclusiv Liceul Teoretic *Evrice* din Râbnici; școlile medii din Mălăiești și Butor, raionul Grigoriopol;

Liceul Teoretic din satul Avdarma, raionul Comrat etc.

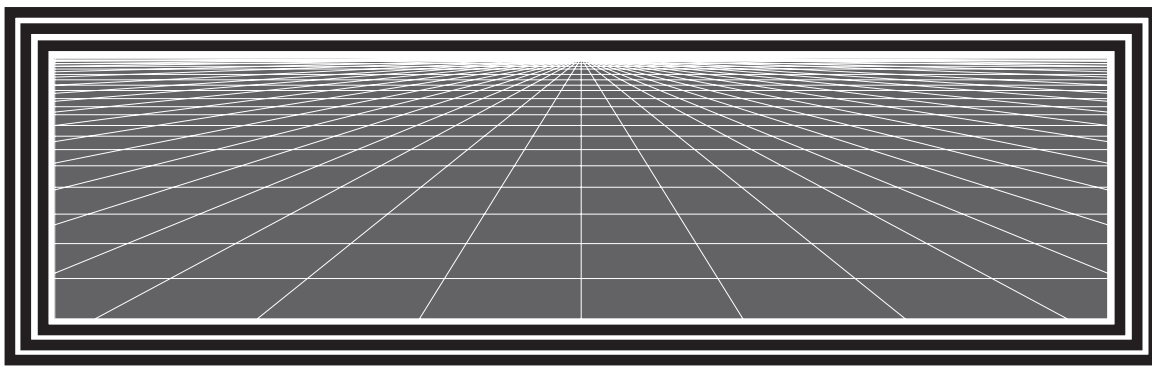
În luna decembrie 2017, cei mai activi participanți ai platformei educație au efectuat o vizită de studiu în Finlanda, unde au luat cunoștință de mai multe structuri de profil educațional, inclusiv Ministerul Educației și Culturii, Agenția Națională Finlandeză pentru Educație, câteva școli, dar și ONG-uri. Iar în februarie 2018, reprezentanții platformei sport au beneficiat de o vizită de studiu în Bulgaria, au participat la masa rotundă *Sofia-2018, capitală europeană a sportului*, au vizitat mai multe ONG-uri și instituții cu profil sportiv: Centrul de hipism, Centrul Național Olimpic etc.

Antonina LAPICUS, metodică la Grădinița *Viorica* din satul Pârâta, raionul Dubăsari, una dintre membrele platformei educație, susține că această inițiativă contribuie la consolidarea cooperării între instituțiile de pe malurile Nistrului. Datorită platformei, instituția pe care o reprezintă a obținut un proiect, care este implementat în colaborare cu o instituție de învățământ din orașul Tiraspol. „După instruirea în domeniul scrierii proiectelor, am elaborat și câștigat un proiect comun cu Școala-grădiniță corecțională nr. 44 din orașul Tiraspol, pentru copii cu deficiențe de vâz. Recent, am organizat un eveniment comun, la care au participat cadre didactice și părinți din Tiraspol și Pârâta. Ne-am convins pe propriul exemplu că astfel de activități ne unesc și ne ajută să găsim puncte comune pentru dezvoltare și cooperare”, susține Antonina LAPICUS.

O altă membră a platformei educație, Aliona PALEGA, directoarea școlii din satul Butor, raionul Grigoriopol, susține că vizita de studiu în Finlanda a ajutat-o să facă mai multe schimbări în școala pe care o conduce, astfel ca să asigure un învățământ de calitate pentru elevi. „Experiența Finlandei este impresionantă și s-a clădit de-a lungul mai multor decenii. Anumite lucruri pot fi preluate și implementate cu ușurință în instituțiile de învățământ de la noi”.

Din platforma educație fac parte 17 instituții de învățământ de pe ambele maluri ale Nistrului și din platforma sport – 13, care au beneficiat anterior de finanțare pentru proiecte de infrastructură în cadrul Programului *Susținerea măsurilor de promovare a încrederii*, implementat de PNUD, cu suportul Uniunii Europene.





DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Instruirea prin proiecte

Rezumat: Instruirea prin proiecte este promovată de mai multe științe pedagogice: psihologia educației; teoria generală a instruirii (didactica generală); teoria generală a curriculumului. Din perspectivă istorică, instruirea prin proiecte evoluează de la epoca premodernă (sec. XVII-XIX), la epoca modernă (sec. XIX-XX, în SUA) și postmodernă (a doua jumătate a sec. XX până în prezent). Modelul promovat de J. Dewey evidențiază rolul profesorului necesar în conceperea și realizarea proiectelor pentru transformarea interesului inițial al elevilor în metodă de acțiune angajată în rezolvarea de probleme. Afirmarea instruirii prin proiecte în cadrul axiomatic al paradigmei curriculumului

consolidează calitatea sa de strategie care integrează în structura sa de funcționare, în context deschis: metode didactice (de investigație și de acțiune); procedee didactice (utilizabile în instruirea asistată de calculator); forme de organizare (formală, nonformală; pe microgrupe și individuală); stiluri manageriale bazate pe cooperare; tehnici de evaluare prin probe scrise și practice, asociate cu metodele de evaluare alternative, valorificate prioritar în evaluarea continuă formativă/autoformativă.

Cuvinte-cheie: instruire prin proiecte, curriculum, metodologie.

Abstract: Project-based instruction is being promoted by a number of educational sciences: the psychology of education; the general theory of instruction (general didactics); the general curriculum theory. Seen from a historical perspective, project-based instruction has evolved from the pre-modern era (17th to 18th century) to the modern (19th to 20th century, USA) and postmodern period (from the second half of the 20th century to the present). The model promoted by J. Dewey highlights the part played by the teacher, who is necessary to the conception and development of the students' projects in order to transform their initial interest in a method of action engaged in problem solving. The affirmation of project-based instruction in the axiomatic framework of the curriculum paradigm consolidates its quality as a strategy that integrates in its functioning structure, in an open context: didactic methods (of investigation and of action); didactic procedures (which may be used in computer-supported instruction); forms of organization (formal, nonformal, in microgroups, individual); management styles based on cooperation; assessment techniques through written and practical tasks associated with alternative assessment methods, which are explored as a priority in continuous formative/self-formative assessment.

Keywords: project-based instruction, curriculum, methodology.

Instruirea prin proiecte este definită prin sintagme diferite – *proiecte, învățarea prin proiecte, metoda proiectelor* – utilizate „pentru o abordare pedagogică destul de dificil de clarificat, atât din punct de vedere cronologic, cât și metodologic”. În plan istoric, putem identifica o linie prelungită peste secole, „de la arhitecții renascentiști la generația Net”. În acest context, „genealogia metodei este marcată de abordări superficiale și contradictorii, ceea ce explică interpretările diferite legate de evoluția sa”. În plan metodologic, este necesară (re)construcția conceptului la un nivel general, determinat de realitatea pedagogică reflectată, într-un cadru care susține etichetarea sa ca „metodă modernă”, dar și extinderea sa, forțată ideologic, până spre vârful unui „adevărat manifest educațional”, propus de W.H. Kilpatrick (*The Project Method*, 1918) (vezi C. Ulrich [11, pp. 9, 103]).

Rigorile impuse la nivel de *Dicționar pedagogic* solicită clarificarea conținutului conceptului analizat, fixat, de cele mai multe ori, sub formula de „învățare prin proiecte” sau de „metoda proiectului”. Problematika sa **pedagogică**, interpretată istoric și axiomatic (logistic), conform criteriilor epistemologice ale lui J. Piaget [9], trebuie raportată la conceptele, normativitatea și metodologia specifice, promovate de mai multe științe pedagogice: psihologia educației, teoria generală a instruirii (didactica generală), teoria generală a curriculumului etc.

Psihologia educației, dezvoltată mai mult ca *psihologie aplicată la educație* decât ca *psihologie pedagogică* (integrată în sistemul *științelor pedagogice/educației*), întreține formula restrictivă de *învățare prin proiecte*, care, în variante extreme, exersate în cadrul *constructivismului radical*, susține diminuarea sau chiar eliminarea rolului *predării*. *Psihologia educației*, raportată permanent la *conceptele de bază ale pedagogiei*, impune *axiomatic* integrarea *acțiunii de învățare prin proiecte* în cadrul mai larg al *activității de instruire*, concepută ca ***instruire prin proiecte***. În perspectivă *curriculară*, *obiectivele pedagogice generale și specifice* (exprimate psihologic în termeni de *competențe generale și specifice*) și *obiectivele concrete/operationale* (exprimate în termeni *didactici de performanțe*), aflate la baza *activității de instruire*, vizează cele trei *acțiuni* subordonate *pedagogic activității de instruire* (*predarea, învățarea, evaluarea*), aflate în interdependență, indiferent de *metodologia* promovată. În consecință, în orice context pedagogic, *învățarea prin proiecte* este/trebuie integrată în *instruirea prin proiecte*, care valorifică *predarea*, „*autopredarea*”, care fundamentează, anticipează și mediază *învățarea prin proiecte*, și *evaluarea/autoevaluarea formativă/autoformativă*, implicată *continuu* în *aprecierea rezultatelor (produselor) învățării prin proiecte*, care permite luarea unor *decizii manageriale*, cu funcție de *reglare-autoreglare*, necesare pe tot parcursul *activității de instruire prin proiecte*.

Didactica generală (Teoria generală a instruirii) abordează problematica *pedagogică a instruirii/învățării prin proiecte* în cadrul *metodologiei activității de instruire*, de tip *formal*, dar și *nonformal*, promovată în *contextul deschis al procesului de învățământ*, la toate *treptele și disciplinele de învățământ*. Din această perspectivă, *instruirea/învățarea prin proiecte* poate fi promovată la nivel de: 1) *metodă didactică*, valorificabilă în cadrul oricărei trepte și discipline de învățământ, la nivel de *activitate concretă* (lecție etc.) și de *unitate de instruire/învățare* (grup de activități concrete/lecții, subordonate pedagogic unui *scop general*), cu resurse *docimologice* angajate explicit și implicit (la nivel de *metodă de evaluare alternativă*); 2) *strategie de instruire*, angajată pe termen mediu și lung, la toate *treptele și disciplinele de învățământ*, care include, în structura sa de funcționare pedagogică, mai multe componente: *metode didactice; procedee didactice; forme de organizare a instruirii; metode; procedee; forme de organizare a evaluării; stiluri manageriale/didactice*.

Teoria generală a curriculumului susține integrarea „învățării prin proiecte” sau a „metodei proiectului” în structura de funcționare a unui *proiect pedagogic* cu caracter *global* și *deschis*, elaborat pe baza *obiectivelor/competențelor generale și specifice* ale *activității de instruire*, realizabile în context *formal* (școlar), dar și *nonformal* (extrașcolar), în forme de organizare, realizabile pe *microgrupe și individual*. La acest nivel, *instruirea prin proiecte* are valoare de *model pedagogic* promovat, în variante specifice, în diferite etape, înregistrate istoric pe parcursul sec. XX și în prezent.

În perspectivă *istorică*, identificăm trei *etape* în evoluția *instruirii prin proiecte*: a) *premodernă*, sec. XVI-XIX; b) *modernă*, sec. XIX-XX; c) *postmodernă, contemporană*, sec. XXI [11, pp. 103-120].

I) Etapa premodernă începe cu deschiderea *Academiei di San Luca*, Roma, 1593, în cadrul cărei vor fi inițiate, pentru studenții de la arhitectură, prelegeri și ateliere practice și competiții axate pe *proiecte*, respectiv pe „exerciții de imaginație” cu „sarcini ipotetice”, realizate înaintea trecerii la construcția de bază. După acest model, *Academia* de la Paris, înființată în 1671, a intensificat competițiile centrate pe proiecte susținute periodic, pentru trecerea la un nivel superior de pregătire și pentru obținerea, în final, a titlului de *arhitect*. În 1673, prin lansarea *Concursului de emulație*, *proiectul* devine o metodă de instruire consacrată în mediul academic. Această *metodă* va fi promovată, ulterior și în SUA, în programele pentru formarea arhitecților și a inginerilor, prin colegii și institute tehnice universitare. În *etapa premodernă*, în plan *metodologic*, „proiectul intră în aceeași categorie cu *experimentul* folosit în științele naturii, cu *studiul de caz*, utilizat de jurist sau cu *machetele* pentru pregătirea în strategii de luptă a lucrătorilor din armată”. În plan *normativ*, *proiectul* este integrat în programele de instruire „pentru ca elevii/studenții să combine teoria cu practica și să învețe să lucreze independent și în grup” [Ibidem, p. 118].

II) Etapa modernă este marcată, inițial, prin două evoluții semnificative, înregistrate în a doua jumătate a sec. XIX și la începutul sec. XX. Ulterior, este afirmată, cu diferite perioade de continuitate și de discontinuitate, pe tot parcursul sec. XX. În a doua jumătate a sec. XIX, *metoda proiectului* este promovată la nivelul a două *modele*: a) *modelul Woodoward*, care implică fragmentarea materiei pe unități de *cunoștințe* și *abilități* care trebuie mai întâi însușite, ulterior aplicate „în mod independent și creativ”; b) *modelul Richards*, care implică utilizarea *metodei proiectului* în cadrul materiei, „ca parte a instruirii”, elevii învățând „în mod integrat, pentru a dezvolta interese și perspective autentice”. În această etapă *modernă*, în plan *metodologic* cele două *modele* promovează două maniere de structurare a materiei care pun accent pe *divizarea* cunoștințelor și abilităților, respectiv pe *integrarea* acestora în context deschis *formal*, dar și *nonformal*, situație în care „proiectul este infuzat în activități curente”. În plan *normativ*, ambele *modele* valorifică *principiul interdependenței dintre teorie și practică* în activitatea de instruire, în ordine pedagogică proprie, în termeni de *învățare – aplicare*, respectiv de *aplicare prin integrare* a cunoștințelor și abilităților învățate.

În prima jumătate a sec. XX, *instruirea prin proiecte* este promovată la nivel de filosofie a educației, ca *model al educației progresiviste* – necesar într-o *societate dezvoltată industrial*, în plan *economic și democratic, politic și civic* (J. Dewey, 1916) – și ca „manifest educațional” centrat predominant asupra intereselor naturale și spontane ale elevului (W. Kilpatrick, 1918).

J. Dewey proiectează educația/instruirea pe baza

finalităților educației (idealul democratic și scopurile pedagogice pozitive) care urmăresc pregătirea elevului pentru integrarea în societatea democratică, valorificând experiența sa socială și interesele sale psihologice.

Normativitatea instruirii fixează două principii generale, susținute psihologic – învățarea prin acțiune (*learning by doing*) și sociologic, organizarea școlii ca mediu social. Principiile de proiectare pedagogică vizează: a) cunoașterea experienței elevului (dobândită formal, nonformal și informal); b) continuitatea dintre experiența individuală a elevului și experiența socială reconstruită în cadrul școlii în acord cu valorile democrației.

Metodologia necesară în această perspectivă normativă, implică instruirea prin proiecte care exersează interacțiunile democratice în contextul rezolvării de probleme în cadrul social al școlii, al clasei de elevi, al laboratorului și al atelierului școlar.

Școala experimentală, organizată la Chicago în 1896, condusă de Dewey, include un plan de învățământ centrat asupra unor teme asociate cu experiența și interesele elevilor, realizabile în context formal, dar și nonformal. Integrarea interdisciplinară a conținuturilor instruirii nu exclude, ci presupune existența disciplinelor de învățământ, care nu sunt extinse cantitativ, ci concentrate calitativ (5-9 discipline de învățământ pe parcursul cl. I-VIII). La un studiu longitudinal, reținem importanța Istoriei (3 ore la cl. I-VI; 3,5 – la cl. VII-VIII). Programa de istorie este raportată la „localitate și mediul social” (cl. I), „progresele vieții omenești datorate descoperirilor și invențiilor” (cl. II), „grupurile etnice tipice” (cl. III), „istoria americană în legătură cu descoperirile geografice (cl. IV); „istoria și geografia Americii până la 1833” (cl. V); „istoria Europei moderne în legătura cu viața Americii” (cl. VI); „istoria și geografia greacă; arta și literatura greacă” – antică (cl. VII); „istoria romanilor și geografia în legătură cu Grecia, Asia și Europa” (cl. VIII) [10, pp. 268-272].

W. H. Kilpatrick (*The Project Method*, 1918) pledează pentru „învățarea aplicativă”, care îmbină ideea de experiență a elevului (preluată de la Dewey) cu cea de întărire a răspunsului, prin satisfacția activității (preluată din teoria lui Thorndicke). Proiectul devine, astfel, „o activitate pornită din inima copilului”, care are la bază interesele spontane ale acestuia, valorificabile în libertate absolută, în spiritul ideologiei pedagogice a lui Rousseau. Obiectul activității angajate în cadrul proiectului (construcția unui produs material/o casă etc.; rezolvarea unei probleme practice; reflecția asupra unui fenomen natural sau unei opere artistice etc.) trebuie să permită participarea tuturor elevilor clasei. Structura proiectului include patru faze: stabilirea scopului, planificarea sarcinilor, realizarea lor, evaluarea. Elevii „inițiază și finalizează fiecare dintre aceste faze”. Profesorul este implicat doar în pregătirea unor materiale didactice, formulând întrebări, orientând „discuțiile și activitățile” care permit elevului să devină personajul principal al proiectului (C. Ulrich [11, pp. 112-113]).

În practica instruirii, profesorii utilizează proiectul „în sens cuprinzător, ca o metodă generală și viabilă de predare”. În această optică devine treptat „mai mult decât o opțiune metodologică, fiind transformată într-o filosofie a educației generală și neclară”, bazată pe „centrarea excesivă pe copil”. În viziunea lui Kilpatrick, „proiectul este treaba copilului” (elevului).

J. Dewey critică modelul propus de W. Kilpatrick. Proiectul este opera comună a profesorilor și a elevilor. În cadrul ei „doar profesorul este cel care îi poate influența pe elevi să abandoneze comportamentul spontan și să se centreze pe un demers complex de gândire”, necesar pentru „transformarea impulsului inițial într-un plan și o metodă de acțiune” angajate în „rezolvarea unei probleme” (Ibidem, pp. 114-115; J. Dewey [3; 4; 5; 6]).

Cu anii 1930, proiectul, conceput în sens „larg”, va fi utilizat mai puțin în SUA. Dar ideile pedagogice ale metodei, asociate ambelor modele (Dewey, Kilpatrick), au avut ecou în mai multe țări: Canada, Argentina, Marea Britanie, Germania, Elveția, Danemarca etc. „În contextul social și politic de după Revoluția din 1917, Rusia a devenit arena principală în care metoda proiectelor a adus schimbări remarcabile”. A fost introdusă și promovată „la începutul anilor 1920, în principal de soția lui Lenin (Krupskaia)”. Ca „metodă democratică”, integrată la nivelul programelor, reprezenta „cea mai bună cale de a combina perspectivele teoretice cu practica revoluționară”, instruirea școlară cu munca în producție. În 1931, metoda proiectelor, integrată deja la nivel de curriculum, va fi eliminată datorită riscurilor pe care le genera „în domeniul educației generale și al pregătirii științifice a elevilor” (L.E. Holmes [pud 11, p. 116]).

III) *Etapa postmodernă*, pe care o putem fixa convențional, în limitele epocii contemporane, din a doua jumătate a sec. XX până în prezent, oscilează între cele două modele de abordare a proiectelor, afirmate istoric. Inițial, metoda proiectelor este resuscitată în contextul anilor 1960-1970, pe fondul: a) contestației „atât a capitalismului, imperialismului și autoritarismului, cât și a structurilor de dominare și represiune încorporate în instituțiile de tip academic” (vezi mișcările studențești din Franța, 1968); b) „educației pentru democrație”, promovată în Germania „în ocazii speciale (înainte de sărbătorile naționale sau în vacanțe)” și în practica instruirii școlare, „alocând zile speciale sau chiar săptămâni întregi pentru munca la proiecte, perioade în care se suspendă monopolul curriculumului școlar”; c) „mișcărilor reformatoare” din Țările Nordice și din Europa Centrală, unde metoda proiectelor a fost integrată în cadrul unor structuri instituționale noi, „de tipul școlii comprehensive, educației în comunitate, curriculumului deschis” etc., care valorifică o serie de concepte promovate de pedagogia constructivistă legate de învățarea prin descoperire și rezolvarea de probleme” sau a unor practici afirmate istoric (vezi utilizarea competiției între proiecte, „similară competițiilor arhitecților din sec. XVII-XVIII).

În sec. XXI, depășirea opoziției dintre *modelele* propuse de Dewey și Kilpatrick este posibilă prin abordarea *metodei proiectelor* la nivel de „*strategie de instruire*”, angajată în perfecționarea acțiunilor de *predare-învățare-evaluare* pe termen mediu și lung în context *formal*, dar și *nonformal*, cu deschideri multiple spre *informal*.

Strategia proiectului, promovată în raport de specificul fiecărei trepte și discipline de învățământ, integrează în structura sa de funcționare un set de metode și procedee didactice, de forme de organizare a instruirii, de stiluri manageriale și didactice, de tehnici și forme de evaluare. Dintre *metodele didactice*, prioritare sunt cele bazate pe investigație (observare, experiment; descoperire, demonstrație, modelare, problematizare) și acțiune (exercițiul algoritmic – euristic, lucrările practice, studiul de caz, jocul didactic etc.). Dintre *procedeele didactice*, prioritare sunt cele care pot fi integrate în metoda instruirii asistată de calculator. Formele de organizare ale instruirii, valorificate prioritar sunt cele care susțin *învățarea pe microgrupe și individuală*, realizate în context *formal* și *nonformal*. *Stilul managerial* prioritar este cel democratic, bazat pe *cooperare*; *stilul didactic* prioritar este cel care susține *învățarea integrată* (la nivel *monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar* etc.). Tehnicile de evaluare/autoevaluare prioritar sunt cele utilizate în cadrul metodelor alternative (*observația, investigația, referatul, autoevaluarea, portofoliul*) integrate în *strategia evaluării continue/formative – autoformative*. *Formele de evaluare/autoevaluare* utilizate predominant sunt cele bazate pe *probe practice și scrise*, integrate, de asemenea, în *strategia evaluării continue/formative – autoformative*.

Evoluția *metodei proiectului* în sec. XXI este susținută la nivel conceptual, normativ și metodologic.

La nivel *conceptual*, proiectul este definit ca *strategie de instruire* centrată pe acțiunea de învățare/autoînvățare a elevilor, realizată prin valorificarea cunoștințelor și abilităților, interiorizate deja sau dobândite pe parcurs, „lucrând mai mult timp – în context *formal* și mai ales *nonformal* – pentru a explora și a găsi un răspuns la o *întrebare, o problemă sau o provocare complexă*” (vezi *Buck Institute for Education*, 2013; apud C. Ulrich [11, p. 135]).

În plan *normativ*, „este metoda de instruire prin care profesorii îi ghidează pe elevi printr-un proces de rezolvare de probleme” (S. Wurdinger et al. [apud 11, p. 134]). *Principiul* degajat este cel al orientării elevilor în procesul de rezolvare de probleme și situații-problemă în context pedagogic deschis (*formal, nonformal, informal*).

În plan *metodologic*, *proiectul* promovează acțiunea de învățare, „focalizată pe elev, inspirată de *constructivism*, ce constă în investigația aprofundată (*individuală, în grupuri mici sau mari*) a unei *teme sau probleme*, abordată *pedagogic*, ce captează interesul, energia și timpul elevilor, în care

se evaluează deopotrivă *procesul și produsele*”, susținute *cognitiv* (în special prin valorificarea *gândirii*), *noncognitiv* (prin afectivitate pozitivă și motivație internă) și „*sociointeracțional*” (prin perfecționarea corelației dintre profesor, elevi, comunitate școlară, educațională, locală etc.).

În *pedagogia* din România, *proiectul* este analizat, în special, în cadrul *teoriei generale a instruirii* și al *teoriei evaluării*, cu deschideri multiple spre *didacticele particulare*. În *teoria generală a instruirii (didactica generală)*, este analizat la nivel de: a) *metodă didactică* bazată pe acțiune (de investigație, ecologică, manuală, de tip constructiv, de tip probleme, de tip învățare, prin contract etc.) [1, pp. 253-258]; b) model de abordare a instruirii la nivel de „învățare integrată” fundamentată *interdisciplinar și transdisciplinar* [2, pp. 2015-2019]. În *teoria evaluării*, acesta este analizat la nivel de *metodă de evaluare alternativă* angajată în aprecierea rezultatelor învățării în termeni de *produs* și de *proces*, realizat de elev, început în clasă, continuat în context *nonformal* pe parcursul mai multor zile sau chiar săptămâni [8, pp. 191-195].

Temele *proiectelor*, construite prin apelul la resurse pedagogice informaționale de tip *monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluri-/multidisciplinar, transdisciplinar*, pot fi concepute și realizate la toate treptele și disciplinele de învățământ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
2. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
3. Dewey J. Democrație și educație. O introducere în filosofia educației. București: EDP, 1972.
4. Dewey J. Experience and Education. New York: McMillan, 1938.
5. Dewey J. Trei scrieri despre educație: Copilul și curriculumul, școala și societatea, experiență și educație. București: EDP, 1977.
6. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: EDP, 1992.
7. Holmes L. E. The Kremlin and The Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931. Bloomington: Indiana University Press, 1991.
8. Manolescu M. Teoria și metodologia instruirii. București: Universitaria, 2010.
9. Piaget J. Psychologie et epistemologie. Paris, 1971.
10. Stanciu I., Nicolescu V., Sacaliș N. Antologia pedagogiei americane contemporane. București: EDP, 1971.
11. Ulrich C. Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori. Iași: Polirom, 2016.
12. Wurdinger S. et al. A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. În: Improving School, 10 (2), 2007, pp.150-161.

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