Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 2 (108), 2018

Categoria C

Colegiul de redacţie:
Gabriel ALBU (România)
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vladimir GUŢU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 700 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

EX CATHEDRA
Viorica REABOI
Provocările învăţării autoreglate pentru studenţi
(Challenges of Self-regulated Learning for Students) 2
Roxana AXINTE
Actul predării. Tradiţie şi interactivitate
(The Act of Teaching. Tradition and Interactivity) 6

MAPAMOND PEDAGOGIC
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Schimb de experienţă şi bune practici privind educaţia finlandeză, centrată pe profesor şi pe elev (Exchange of Experiences and of Best Practices in Finnish Education, Centered on Teacher and Student) 9

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE
Olga COSOVAN
Soluţionarea problemelor complexe: strategie şi competenţă
(Complex Problem Solving: Strategy and Competence) 14
Eugen OPREA
În numele viitorului
(In the Name of the Future) 17

EDUCAŢIE PENTRU SĂNĂTATE
Oxana DRAGUŢA
De ce avem nevoie de educaţie pentru sănătatea reproductivă?
(Why we need Education for Reproductive Health) 18

DOCENDO DISCIMUS
Ion BENCHECI, Ludmila URSU
***Repausul de dans* – formă organizată de activitate motrice în cadrul lecţiilor în sala de clasă la nivelul învăţământului primar (The Dancing Rest as an Organized Form of Motor Activity in Classroom-based Lessons in Primary School)** 22
Maria CALMÎC
Metoda *situaţiei pedagogice* ca mijloc de autorealizare a personalităţii într-un stat democratic (The Pedagogical Situation Method as a Means of Personal Self-fulfillment in a Democratic State) 26
Sergiu IAŢIMIRSCHI
Proiectul ca lecţie modernă pentru disciplinele tehnice
(The Project as a Modern Lesson for Technical Object) 30
Anatol ŢÂŢU
Formare profesională prin strategii didactice centrate pe elev
(Professional Development through Student-Centered Didactic Strategies) 32
Zinaida CIUBOTARU
Praxiologia dezvoltării imaginii de sine la adolescenţi
(The Praxeology of Self-Image Development in Adolescents) 36
Lilian ŞONŢU
În numele viitorului
(In the Name of the Future) 40

EXERCITO, ERGO SUM
Natalia BABII
Exemple de bune practici pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial al elevilor din colegiu (A Good Practice Guide for Developing the Spirit of Entrepreneurship in College Students) 41
Ludmila SÎRGHI
Tehnologii didactice în proiectarea lecţiei de contabilitate
(Didactic Strategies for the Planning of a Lesson in Accounting) 44

EVENIMENTE CEPD
Oxana DRAGUŢA
Curs de instruire *Dezvoltarea şi implementarea programului curricular comprehensiv de educaţie pentru sănătate în conformitate cu nevoile de dezvoltare ale elevilor şi standardele internaţionale* (Training course *Development and Implementation of Comprehensive Curriculum of Health Education in line with Pupils' Development Needs and International Standards*) 50
Rima BEZEDE
Evenimente şi activităţi de formare în cadrul proiectului *CONSEPT*
(Events and training activities within the *CONSEPT* project) 51
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Lansare de carte – un eveniment jubiliar important din seria *PRO DIDACTICA – 20*
(Book Release as an Important Event in the Jubilee Year *PRO DIDACTICA – 20*) 52

DICŢIONAR
Sorin CRISTEA
Tehnologia instruirii
(Technology of Instruction) 53



Viorica **REABOI**

doctorandă,
Universitatea de Stat din Moldova

Provocările învăţării autoreglate pentru studenţi

Rezumat: *Atingerea performanţei academice la nivel universitar presupune un demers logic al studentului spre însuşirea activă, stăpânirea conţinutului curricular, precum şi autoreglarea acestui demers, adică a propriului proces de învăţare. La fiecare etapă de învăţare şi corespunzător formei de bază a activităţii de învăţare desfăşurate, subiectul îşi formează şi îşi dezvoltă mecanisme specifice de reglare, priceperi şi deprinderi de autoreglare prin intermediul unor limite de timp bine stabilite.*

Cuvinte-cheie: *învăţare autoreglată, studenţi autonomi, automotivare, motive de învăţare, dimensiunile autoreglării, teoria motivaţiei, modele ale învăţării, managementul timpului.*

Abstract: *At academic level, achieving academic performance implies a certain logic of the student's movement towards active learning, mastery of curricular content, and self-regulation of this movement, that is, of its own learning process. At each stage of learning and according to the basic form of the learning activity, the subject develops and develops specific mechanisms for regulation, skills and self-regulation skills, through well-established time limits.*

Keywords: *self-regulation, autonomous students, self-motivation, learning motivation, dimensions of self-regulation, motivation theory, learning patterns, time management.*

Învăţarea autoreglată se concretizează ca o formă de învăţare eficientă, ce defineşte la general capacitatea subiectului de a însuşi cunoştinţe în mod independent, de a se implica activ în studiul academic, autoreglându-şi procesul în direcţia atingerii performanţelor urmărite. Recunoscută drept competenţă centrală în contextul educaţional, autoreglarea învăţării este, în egală măsură, condiţie determinantă a succesului academic şi obiectiv esenţial al educaţiei.

Analiza literaturii de specialitate a relevat importanţa construirii unei ipoteze care stipulează că autoreglarea învăţării este influenţată de direcţia şi maniera în care individul îşi exercită mecanismele de control academic, care, la rândul lor, sunt influenţate de raţionalitatea sistemului de credinţe şi valori al subiectului.

Ce competenţe ar trebui să le deţină studenţii pentru a-şi putea regla ei înşişi activitatea de învăţare? Studenţii autonomi sunt capabili de a influenţa mai multe aspecte ale procesului de autoreglare prin stabilirea de întrebări de tipul: *De ce?, Cum?, Când?, Cum?, Ce?, Unde?* şi *Cu cine?* (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. *Dimensiunile autoreglării în contextul procesului de învăţare* (după Zimmerman, 1998, p. 175)

Întrebarea	Dimensiunea	Condiţiile	Atribute de autoreglare	Procesul de autoreglare
De ce?	Motiv	Dorinţa de a participa	Motivaţie intrinsecă	Obiective proprii, autoeficacitate, interese
Cum?	Metodă	Alegerea metodelor adecvate	Activităţi sistematice sau de rutină	Strategii de învăţare autonomă

Când?	Timp	Planificarea timpului	Punctualitate şi eficienţă	Managementul timpului
Ce?	Comportament	Realizarea potrivită a acţiunilor de învăţare şi verificarea lor sistematică	Reflecţie asupra propriei persoane şi stăpânirea de sine	Autoobservarea, autoevaluarea consecinţelor
Unde?	Mediu	Alegerea unui mediu de învăţare corespunzător	Gestiunea resurselor ambientale	Organizarea şi structurarea mediului de învăţare
Cu cine?	Mediu social	Alierea la alţii, apelarea la ajutorul unui tutore sau profesor	Managementul resurselor sociale	Apelul la ajutorul altuia

În ceea ce priveşte *De ce?*, studenţii sunt capabili să se automotiveze prin fixarea de obiective şi prin valorificarea intereselor individuale. Obiectivele şi abilităţile necesare sunt predefinite mereu în contextul academic. Teoretic, studenţii care dispun de destulă flexibilitate şi de capacitatea de a face alegeri independent pot decide ce demers de învăţare să adopte şi tematicile pe care doresc să le abordeze. În această formă de motivaţie intrinsecă un rol aparte îl joacă o serie întreagă de aspecte. Astfel, şansele de reuşită sunt mult mai mari în rândul studenţilor care au convingerea că pot îndeplini obiectivele stabilite. Aceştia sunt înzestraţi cu un sentiment pozitiv de autoeficacitate. De asemenea, ei trebuie să înveţe să atribuie factorilor externi cauza eşecurilor proprii (de exemplu, dificultatea exerciţiului) sau aleatorii (de exemplu, o zi proastă sau eforturi insuficiente). Însemnătatea acordată procesului de dobândire a cunoştinţelor are şi ea un rol esenţial în motivaţia pentru învăţare: studentul va acorda o importanţă şi mai mare materiei studiate dacă va fi motivat să înveţe (teoria aşteptare-valoare). Instituţia de învăţământ trebuie să evidenţieze relevanţa conţinuturilor de învăţare, pentru a le permite studenţilor să valorifice sentimentul de eficacitate personală.

Urmează întrebarea *Cum?* Subiecţii care studiază în mod autodirijat se disting prin aplicarea adecvată a strategiei de învăţare. Însă pentru a realiza acest lucru, ei trebuie să deţină un repertoriu variat de strategii de învăţare (de exemplu, strategiile de repetare şi de organizare) şi să cunoască, pe de altă parte, diferite tipuri de exerciţii şi cerinţele lor, fiecare tip având mai multe modalităţi de rezolvare. Studenţii performanţi sunt în măsură de a-şi alege din repertoriul disponibil strategia cea mai potrivită pentru o situaţie concretă de învăţare.

Cea de-a treia dimensiune – *Când?* – se referă la managementul timpului de instruire. B. J. Zimmerman et al. (1994) au demonstrat că studenţii capabili folosesc mult mai raţional timpul disponibil pentru învăţare, în comparaţie cu cei mai slabi.

Întrebarea *Ce?* relevă comportamentul studentului în situaţiile de învăţare. Pentru a-şi regla procesul de învăţare, acesta trebuie să fie capabil de a-şi alege şi de a-şi modifica comportamentul în funcţie de feedback-ul primit. Studenţii buni şi care învaţă independent sunt conştienţi de eficienţa lor şi îşi ajustează continuu comportamentul la contextul şi exigenţele de învăţare, lucru realizat prin autoobservare şi autoevaluare, care, transpuse în termeni de acţiune, presupun modificări. Prin urmare, studenţii autonomi dau dovadă de o judecată mult mai realistă asupra performanţei lor.

Unde? se referă la locul de învăţare şi la amenajamentul fizic al mediului de instruire. Studenţii care îşi reglează acţiunile de învăţare sunt conştienţi de beneficiile pe care le prezintă alegerea cu grijă a locului de învăţare, una dintre preferinţe fiind biblioteca.

Ultima întrebare – *Cu cine?* – face apel la dimensiunea socială a învăţării. Studenţii capabili să autoregleze această dimensiune profită de mediul social în care evoluează, prin învăţarea împreună cu alţii sau prin ghidarea/consilierea de către un profesor. Studenţii incapabili însă evită ajutorul şi implicarea altora din cauza nesiguranţei şi a fricii de a se face remarcaţi.

Cele şase dimensiuni ale învăţării autoreglate nu corespund cu trăsăturile de personalitate, care sunt stabile în toate situaţiile. Capacitatea de a învăţa independent într-o situaţie specifică depinde, de asemenea, de obiectul studiat şi de cunoştinţele anterioare. Autoreglarea necesită interacţiune subtilă între competenţele individuale, cerinţele contextuale şi factorii care contribuie la o învăţare eficientă, aceştia din urmă fiind: utilizarea unor strategii de învăţare/memorare; selectarea informaţiilor importante, corelarea informaţiilor noi cu cele deja însuşite; abilităţi de ascultare şi de luare de notiţe; utilizarea strategiilor de înţelegere a textului citit; autotestarea, pentru a confirma înţelegerea şi/sau memorarea; abilităţi de scriere; capacitatea de a rezolva corect testele (eliminarea răspunsurilor la întâmplare, a "ghicirii" strategice); aplicarea unor strategii de structurare şi de organizare a materialului de învăţat; managementul timpului, planificarea timp ului alocat studiului.

În managementul timpului un aport semnificativ îl are *teoria motivaţiei,* care acordă importanţă preponderentă nevoilor subiectului. Se consideră că nevoile individualizează comportamentul într-o situaţie dată: pentru unul şi acelaşi stimul, răspunsul se va diferenţia de la o persoană la alta, în funcţie de tipul nevoilor active (nesatisfăcute). Necesităţile care devin operante formează motivul comportamentului respectiv, direcţionat spre satisfacerea lor.

În literatura de specialitate se diferenţiază două mari categorii de motive care dirijează comportamentele umane:

a) motive înnăscute, determinate de nevoile fundamentale, comune tuturor oamenilor (de exemplu, de hrană, de adăpost, de asistenţă medicală etc.).

b) motive dobândite, care variază de la o persoană la alta, în funcţie de condiţiile psihosociale în care se formează şi se dezvoltă. Acestea sunt operate de nevoile superioare – de apartenenţă, de apreciere, de autorealizare etc.

Transformarea unei nevoi active în nevoie operantă se realizează doar dacă nevoile active de rang inferior sunt satisfăcute rezonabil sau integral. Satisfacerea rezonabilă se referă la acoperirea nevoii în cauză întru reducerea caracterului său urgent [3]. Astfel, atât timp cât nevoile fiziologice nu sunt satisfăcute rezonabil, comportamentul va fi orientat în direcţia satisfacerii acestora.

Teoria motivaţiei conţine o serie de modele ce tind să explice conduita umană şi să ofere o bază pentru evaluarea probabilităţii comportamentale, în funcţie de nevoile active care sunt operante şi de particularităţile condiţiilor de mediu.

1. Modelul ierarhiei nevoilor a lui Maslow

Conform acestuia, există 5 categorii de nevoi:

a) *nevoi de subzistenţă* – biologice şi sociale (de hrană, de adăpost, de îmbrăcăminte, de mijloace economice de obţinere a bunurilor necesare vieţii);

b) *nevoi de securitate* – sunt constituite din bunuri ce asigură protecţie în faţa factorilor distructivi: calamităţi naturale, boli, agresiuni, procese sociale negative;

c) *nevoi sociale şi de apartenenţă* – fiind o fiinţă socială, omul aparţine unor grupuri sociale: familie, comunitate locală, naţiune, dar şi unui grup de prieteni, unei comunităţi profesionale, spirituale. El vrea să se simtă acceptat de aceste grupuri, să se integreze în mediul lor protectiv;

d) *nevoi de recunoaştere socială* – de prestigiu social, de aprecierea şi stima celorlalţi, de încredere şi stimă de sine. Buna funcţionare este asigurată de încrederea/aprecierea celorlalţi şi, în mod social, de încrederea de sine. Lipsa acestora are o influenţă negativă, inhibitoare;

e) *nevoi de autoactualizare* – omul deţine un set de capacităţi fizice, psihice, intelectuale etc., perfectibile continuu. Prin activitate, acesta le actualizează mereu, confirmându-le şi dezvoltându-le. Maslow sugerează că autoactualizarea – funcţionarea efectivă a posibilităţilor individuale – reprezintă una dintre necesităţile fundamentale, specifice fiinţei umane. Omul are nevoie nu numai să mănânce, să doarmă, să se îmbrace, să se adăpostească, dar şi să acţioneze pentru a-şi valorifica capacităţile de dezvoltare. Doar în acest fel se poate simţi orientat spre realizare [1, p. 5].

Modelul descris asigură înţelegerea comportamentului oamenilor în diverse situaţii numai dacă este identificat gradul de satisfacere a setului de nevoi. Satisfacerea nivelului rezonabil al nevoilor constituie o problemă delicată, iar rezolvarea ei va condiţiona eficacitatea sistemului propriu de motivare. Această satisfacere este de două tipuri: *deficitară* (acoperă nevoi de rang inferior, fiziologice şi de securitate, numite *deficitare*) şi *de antrenare* (acoperă nevoi de rang superior, de autoreglare, cu rol deosebit în afirmarea personalităţii).

Conform acestui model, satisfacerea nevoilor primare va spori eficienţa în realizarea sarcinilor ce ţin de nevoile superioare. Astfel, dacă managementul timpului include predominant sarcini ce satisfac nevoi superioare, se impune să asigurăm o îndeplinire rezonabilă a nevoilor primare, pentru a concentra eforturile spre îndeplinirea optimă a propriilor sarcini.

2. Modelul achiziţiei succeselor

Rolul central în orientarea comportamentului este atribuit nivelului de aspiraţie, ce desemnează dorinţele, care variază de la o persoană la alta şi se supun valorii raportului dintre succesele atinse şi succesele proiectate. Astfel, cu cât realizările sunt mai mari, cu atât şi retroacţiunea provocată asupra nivelului de aspiraţie va fi mai intensă, iar aceasta se va realiza cu o probabilitate mai mare doar dacă subiectul a obţinut un şir de succese în evoluţia sa personală şi profesională.

Modelul achiziţiei succeselor oferă o viziune asupra managementului timpului din perspectiva succeselor obţinute în urma utilizării unor tehnici ce au asigurat o creştere a productivităţii. Dacă în trecut a fost folosită o strategie de management al timpului soldată cu un rezultat de valoare, persoana va repeta acest comportament pe baza modelului dat. Este important să menţionăm că aceeaşi achiziţie în diverse situaţii poate fi percepută drept succes sau insucces, cert este că achiziţia respectivă va micşora calea spre succes în urma evaluării şi adaptării propriilor resurse la situaţii concrete [2, p. 42].

3. Modelul bifactorial al lui Herzberg

Acest model explică motivarea comportamentului prin intermediul a două categorii de factori de care depinde eficienţa muncii:

a) *factori igienici (extrinseci),* care se referă la condiţii, context: relaţiile interpersonale, remunerarea, securitatea, statutul, condiţiile tehnice etc.;

b) *factori motivatori (intrinseci),* care privesc aspectele calitative ale activităţii prestate de subiecţi: realizările, recunoaşterea muncii, promovările, responsabilitatea etc.

În organizarea propriilor sarcini este importantă recunoaşterea factorilor motivatori şi acordarea de timp suficient pentru satisfacerea acestora, asigurând, totodată, în măsură mai mică, dar rezonabil, îndeplinirea factorilor igienici.

4. Modelul performanţelor aşteptate

Potrivit acestui model, orice comportament este caracterizat de o anumită constanţă, iar modificarea lui reclamă timp. Pentru a explica modelul respectiv, se utilizează următoarele concepte: *forţă* – reprezintă motivaţia persoanei; *instrumentalitate* – gradul în care efortul generează rezultate; *valenţă* – intensitatea dorinţei de a obţine rezultate; *aşteptare* – expectanţa, faptul dacă persoana are sau nu are şanse de a atinge rezultatul dorit.

Modelul oferă o evaluare calitativă în funcţie de intensitatea dorinţei, dar şi de şansele reale de a cumula rezultatele scontate. Acesta poate servi drept instrument de calculare a necesităţii investiţiei timpului în realizarea unor activităţi sau sarcini prin oferirea de date concrete, în funcţie de situaţia propusă, cu ajutorul unor formule de calcul [2, p. 44].

5. Modelul teoriei X şi teoriei Y ale lui McGregor

Teoria X prevede aplicarea controlului, a dirijării şi a sancţionării pentru a asigura îndeplinirea sarcinilor, pornind de la premisa că oamenii evită munca, ceea ce generează lipsă de profesionalism, de iniţiativă, de asumare de responsabilităţi.

Teoria Y presupune contrariul: munca produce satisfacţie celui care o execută în condiţii propice pentru realizarea scopurilor personale, ceea ce sporeşte productivitatea profesională.

Un management eficient, din perspectiva teoriei Y, presupune dezvoltare personală prin valorificarea potenţialului individual, utilizând la maxim competenţele, prin delegare, prin adoptarea unui stil de management în funcţie de condiţiile existente [2, p. 46].

6. Teoria analizei tranzacţionale (TAT)

La baza acestei teorii se regăseşte concepţia celor trei stări distincte ale eului, care corespund statutului de părinte, de adult şi de copil, prezente simultan în structura personalităţii fiecărei persoane. Fără a putea fi extinsă la relaţiile de grup, aceasta permite explicarea comportamentului, în special pentru relaţiile interpersonale, clasificate în trei categorii:

a) *tranzacţii complementare (reciproce)* – se stabilesc în condiţiile în care interlocutorii adoptă aceeaşi stare a eului (de exemplu, adult – adult);
b) *tranzacţii încrucişate* – atunci când un interlocutor adoptă o altă stare a eului decât cea în care se află partenerul; în acest caz se produce o ruptură în comunicare, iar unul dintre interlocutori trebuie să-şi schimbe starea;
c) *tranzacţii ulterioare (duble)* – în cazul acestor relaţii apar două planuri de legături: nivelul social şi nivelul psihologic, or, există două mesaje contradictorii ale comunicării: *explicit* (la nivelul conversaţiei sociale) şi *implicit* (la nivel psihologic).

Modelele de comportament de tip relaţional consacră eforturile ştiinţelor de a oferi o mai bună înţelegere a acţiunilor umane, a specificului lor şi reflectă necesitatea unei abordări diferenţiate a diverselor tipuri de comportament, în funcţie de tipul de interacţiuni: om – mediu; om – om; om – grup [2, p. 48].

În concluzie: Pe măsură ce creşte gradul de independenţă şi de responsabilitate al studentului pentru învăţare, acesta va căuta surse de susţinere, pentru a-şi crea propria reţea de suport. Performanţele studenţilor sunt determinate de aptitudinile, abilităţile, capacităţile acestora de a-şi mobiliza resursele în vederea executării eficiente a sarcinilor. Această capacitate este o funcţie a motivaţiei şi a controlului motivaţional al studenţilor. Performanţele pe care le ating datorită utilizării strategiilor de autoreglare în învăţare joacă un rol important în dinamica automotivaţională. Motivaţia puternică şi susţinută poate conduce la performanţe, iar performanţa, ca succes repetat, întăreşte automotivaţia în procesul de învăţare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Burcu A. Piramida trebuinţelor umane fundamentale. Cluj-Napoca: Fundaţia Mercur, 2003. 65 p.
2. Ciotea F. Managementul resurselor umane: pentru uzul studenţilor. Târgu-Mureş: Universitatea *Petru Maior*, 2003. 54 p.
3. Zimmenrman B. J. Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. In: Educational Psychology Revue, Nr. 2, 1990, pp. 173-201.
4. Zimmerman B. J., Greenberg D., Weinstein C. E. Self-regulating academic study time: A strategy approach. In: Schunk D., Zimmerman B. (Eds.) Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 181-199.
5. http://www.scritub.com/sociologie/psihologie/TEORIA-MOTIVAIEI2031421522.php (Accesat la 05.01.2018).



Roxana **AXINTE**
dr., cadru didactic asociat,
Universitatea *Al. I. Cuza* din Iaşi

Actul predării. Tradiţie şi interactivitate

Rezumat: *Realizarea unor activităţi de predare bazate pe interactivitate este un proces care se dezvoltă în timp şi presupune o practică reflexivă permanentă, a celui care predă. Teoria reflexivităţii în predare susţine, alături de teoria eclectismului tehnic, un mod de lucru specific al profesorului aflat în relaţie directă cu nivelul experienţei acumulate. Predarea critic-reflexivă survine atunci când profesorul îşi analizează concepţiile, examinând ceea ce face în predare din diferite puncte de vedere, însă obligatoriu al său şi al beneficiarului. Investigaţia prezentată în articol evidenţiază ideea că actul de predare este elaborat de către profesor într-o manieră interactivă şi poate fi identificat ca o constantă la nivelul conduitei sale profesionale, odată cu dobândirea experienţei. Un alt aspect, al manifestării interactivităţii în predare, este dat de condiţionarea directă a mediului (tipul şcolii) în care profesorul îşi desfăşoară activitatea.*

Cuvinte-cheie: *strategie didactică, metodologie, tradiţie; interactivitate, experienţă.*

Abstract: *Interactivity-based teaching is a process that develops over time requiring a constant reflective practice on behalf of the teacher. When it comes to teaching, together with the technical eclecticism theory, the theory of reflexivity supports a specific teaching approach in direct relation with the teacher's level of experience. Critical-reflexive teaching occurs when a teacher examines their own conceptions, analyzing their own methods from various perspectives, including their own and the beneficiary's at the very least. This research shows that teachers build up progressively the act of teaching in an interactive manner, and this act becomes a constant of their professional conduct as they gain more experience. Another aspect that influences interactivity in teaching is related to the direct conditioning of the educator's professional environment (type of educational institution).*

Keywords*: teaching strategy, methodology, tradition, interactivity, experience.*

INTRODUCERE

Răspunsul la întrebarea *Cum să realizez o activitate de predare în manieră interactivă?* ar putea reprezenta modul în care profesorul gândeşte predarea: se concentrează pe transmiterea conţinuturilor, pe anumite modalităţi de lucru, consideră că este doar responsabilitatea sa, promovează implicarea şi înţelegerea celor care învaţă. Noile tendinţe în utilizarea strategiilor didactice descriu *caracterul interactiv* al acestora, dat de valorificarea potenţialului creativ, a modului de a gândi actul predării. Strategiile interactive sunt transpuse în practică nu doar de către profesor, ci şi de către elev, întrucât el este pus în situaţia de a soluţiona o problemă relaţionată cu un conţinut specific de învăţare. Învăţarea interactivă este rezultatul unei predări interactive şi se referă la folosirea unor strategii de învăţare care să pună accentul pe cooperare, colaborare şi comunicare între elevi în procesul predării şi al învăţării. Cadrul didactic, ca profesionist reflexiv, îşi propune în permanenţă să înţeleagă şi să reflecteze asupra a ceea ce se întâmplă în sala de clasă, să studieze şi să analizeze efectele tuturor acţiunilor sale.

DEMERS INVESTIGATIV

Studiul realizat a avut în vedere evidenţierea modului de lucru al profesorilor din mediul preuniversitar, prin analiza unor *modele de predare* pe care aceştia le utilizează în activitatea curentă. Scopul a fost identificarea modelelor strategice aplicate la clasă, pe baza analizei percepţiilor asupra *propriului mod de lucru*. Am vrut să stabilim dacă în activităţile de predare, alături de abordările tradiţionale, sunt utilizate şi variante interactive, bazate pe implicarea elevilor. Ne-am propus să identificăm *nevoile* profesorului, ceea ce consideră el că trebuie să facă efectiv în timpul activităţii, pentru ce anume ar trebui să fie pregătit atunci când se va afla în faţa elevilor, cum îşi imaginează el reuşita în plan profesional etc. Profesorul va exercita un anumit rol şi va valorifica în practică competenţele pe care le are dezvoltate, iar în acest sens avem în vedere diferenţierea dintre profesorii debutanţi şi cei cu experienţă (care deţin gradul didactic I sau II). Acţiunile pe care le întreprind se vor regăsi în nevoile şi aşteptările beneficiarilor, în provocările pe care le adresează elevilor.

Obiectivul principal al cercetării este reprezentat de investigarea percepţiilor profesorilor asupra activităţilor de realizare a actului predării.

Descrierea participanţilor la investigaţie: lotul de studiu a cuprins două categorii – profesori cu grad didactic II şi I; profesori debutanţi. La cercetare au participat 150 de cadre didactice, din regiunea Nord-Est (judeţele Vaslui, Iaşi, Suceava, Bacău, Neamţ, Botoşani). Grupul a fost constituit din: 20 de bărbaţi şi 130 de femei (fapt care a determinat neluarea în calcul a

acestei dimensiuni, lotul nefiind echilibrat); 75 de profesori debutanţi; 36 cu gradul didactic II; 39 cu gradul didactic I; 46 îşi desfăşoară activitatea numai la gimnaziu, 48 – numai la liceu şi 56 – la ambele niveluri.

Procedura desfăşurării investigaţiei: chestionarele au fost aplicate respondenţilor în localităţile de reşedinţă. S-a solicitat acordul conducerii şcolilor unde aceştia îşi desfăşurau activitatea. Toţi cei implicaţi au fost informaţi în legătură cu utilitatea şi finalitatea studiului.

Variabila dependentă: percepţii asupra activităţii de predare (importanţa realizării activităţii de predare în manieră interactivă/tradiţională; frecvenţa realizării activităţilor de predare în manieră tradiţională/interactivă).

Variabilele independente: gradul didactic (debutant/ fără grad didactic, grad didactic II, grad didactic I); mediul de desfăşurare a activităţii (şcoală gimnazială, liceu).

În cadrul demersului a fost utilizat *chestionarul*, metodă de investigaţie cantitativă. Criteriile de selecţie a participanţilor au vizat specificul unităţii şcolare unde îşi desfăşoară activitatea, precum şi disponibilitatea de a se implica în demersul investigativ. Datele colectate s-au constituit într-o bază de analiză şi interpretare a modului în care profesorii lucrează. Metodologia utilizată a oferit posibilitatea analizei modului de predare, din punct de vedere obiectiv şi subiectiv, astfel încât rezultatele obţinute să constituie un punct de plecare pentru elaborarea unui program de formare adresat profesorilor din sistemul de învăţământ preuniversitar, focalizat pe cunoaşterea/analiza beneficiilor şi implementarea în activitatea curentă a unei metodologii interactive de predare. A fost utilizat instrumentul denumit *Scala percepţiei eficienţei activităţii de realizare a predării.*

Pentru a identifica diferenţele interindividuale în ceea ce priveşte percepţiile asupra realizării activităţii de predare, chestionarul a avut ca sursă de inspiraţie instrumentul CCSES (Career Counselling Self-Efficacy Scale), elaborat de K.M. O'Brien, L. Heim Bikos, M. J. Heppner şi L. Y. Flores (1997). Varianta iniţială viza percepţia specialiştilor din domeniul consilierii în carieră asupra imaginii profesionale dorite. Varianta adaptată şi propusă în cadrul studiului a avut în vedere identificarea opiniilor cadrelor didactice asupra dezvoltării lor profesionale, referitoare la modul de realizare a activităţilor de predare, în funcţie de specificul şcolilor în care îşi desfăşoară activitatea. Chestionarul a inclus iniţial 35 de activităţi specifice realizării actului de predare în manieră tradiţională/interactivă. Respondenţii trebuiau să indice, pe o scală de tip Likert cu şase trepte, măsura în care acestea erau realizate de ei în mod obişnuit. Modelul adaptat al chestionarului a fost pretestat pe un grup de experţi în domeniul pedagogiei (absolvenţi ai facultăţilor de profil care îşi desfăşoară activitatea în sistemul de învăţământ preuniversitar). Acestora li s-a cerut să citească cei 35 de itemi şi să îi evidenţieze pe cei specifici activităţilor de predare în manieră tradiţională/interactivă. Centralizarea răspunsurilor a determinat eliminarea unui număr considerabil de itemi, care au fost consideraţi neclari, astfel încât chestionarul final a cuprins 20 de activităţi – care să descrie cele două modalităţi de realizare a actului predării. A fost introdusă o nouă dimensiune – *importanţa* acordată de către profesori acestor activităţi. Cele două loturi au apreciat activităţile din perspectiva importanţei şi a frecvenţei. Consistenţa internă (Alpha Cronbach) a chestionarului a fost foarte bună (0,712), ceea ce a permis utilizarea acestuia în condiţii optime de validitate şi fidelitate.

Testarea ipotezelor: analiza şi interpretarea rezultatelor s-a realizat cu programul SPSS for Windows, în care s-a procedat la definirea variabilelor, introducerea datelor şi prelucrarea acestora pentru a putea verifica ipotezele cercetării. Ca metode statistice, pentru testarea ipotezelor, au fost folosite: Corelaţia Pearson, Testele T pentru eşantioane independente şi Anova One Way.

Ipoteza 1. Există diferenţe semnificative între profesori în ceea ce priveşte variabila dependentă *percepţia asupra realizării actului didactic* în funcţie de variabila independentă *grad didactic*, în sensul că cei care deţin gradul didactic II sau I, comparativ cu debutanţii, vor aprecia ca fiind mai importante activităţile de predare realizate în manieră interactivă, decât cele desfăşurate în mod tradiţional. Pentru a verifica dacă există o legătură semnificativă între cele două variabile, am folosit metoda statistică One Way Anova. În urma analizei statistice, a rezultat că există o legătură semnificativă între cele două variabile. Prelucrarea datelor a condus la confirmarea ipotezei – există diferenţe semnificative între profesori în funcţie de gradul didactic privind importanţa acordată activităţilor de predare.

Ipoteza 2. Există diferenţe semnificative între profesori în ceea ce priveşte variabila dependentă *percepţia asupra realizării activităţii de predare* în funcţie de variabila independentă *locul desfăşurării activităţii*, în sensul că cei care predau la liceu vor considera ca fiind mai importante activităţile elaborate în manieră interactivă, decât varianta tradiţională, comparativ cu cei care lucrează cu elevi de gimnaziu. Pentru a verifica dacă există o legătură semnificativă între cele două variabile, am folosit metoda statistică One Way Anova. Ipoteza a fost confirmată, astfel că profesorii care îşi desfăşoară activitatea didactică la ambele niveluri (gimnaziu şi liceu), spre deosebire de colegii lor care lucrează numai cu o anumită categorie de elevi, apreciază ca fiind mai importantă perspectiva interactivă.

ANALIZA REZULTATELOR OBŢINUTE LA NIVELUL LOTULUI DE PROFESORI

Referitor la efectul variabilei independente *gradul didactic* (care evidenţiază experienţa acumulată în timp): profesorii debutanţi şi-au manifestat cu predilecţie interesul pentru activităţile de predare de tip tradiţional; profesorii cu experienţă consideră mult mai relevante activităţile de predare interactive.

La capitolul *locul desfăşurării activităţii* şi *rolul asumat* din perspectiva modelului de realizare a actului predării de manieră interactivă: profesorii care lucrează cu elevi de liceu şi de gimnaziu apreciază şi utilizează mai frecvent activităţi interactive; profesorii care lucrează doar cu elevi de liceu abordează ambele modele; profesorii care lucrează doar la gimnaziu preferă modelul tradiţional.

CONCLUZII

Coroborând rezultatele analizei, putem afirma că *este necesară optimizarea competenţelor profesorilor debutanţi*, pentru a utiliza şi alte modele de predare, decât cele convenţionale. Dintre competenţele necesare obţinerii de performanţe, enumerăm: căutarea de informaţii, flexibilitatea conceptuală, orientarea proactivă spre rezultate, orientarea spre dezvoltarea proprie şi a celorlalţi, încrederea în forţele proprii etc. Dezvoltarea sistemului de competenţe poate avea mai multe niveluri: novice, începător-avansat, competent, specialist, expert. Un număr mare de profesori abordează un stil de lucru personalizat şi se consideră eclectici în utilizarea teoriilor şi a tehnicilor referitoare la predare. O abordare eclectică (în care se folosesc concepte, metode, tehnici din diferite teorii/modele de predare) este eficientă dacă este utilizată în cunoştinţă de cauză (profesorul a avut posibilitatea să predea şi să lucreze cu diferite grupuri de elevi, în decursul mai multor ani), dar problematică pentru un profesor nefamiliarizat cu aceste teorii (cum este cazul debutanţilor).

Preferinţa profesorilor debutanţi de a utiliza modelul tradiţional este susţinută şi de ideea pe care o regăsim în descrierea nivelurilor modelului eclectic: aceştia nu au avut oportunitatea să experimenteze mai multe modele de lucru şi este recomandat ca la începutul activităţii să utilizeze una sau cel mult două modalităţi de lucru.

Cadrele didactice care au dobândit deja experienţă (care au obţinut gradul didactic II şi I) pot utiliza un mod de lucru specific *eclectismului tehnic*. În general, profesorii cu experienţă folosesc diverse metode, forme de organizare a activităţii, pe care le integrează într-un stil propriu.

Putem afirma că particularizarea acestei teorii o regăsim în activitatea profesorilor care demonstrează o bună cunoaştere a elevilor şi reuşesc să adapteze activitatea de predare la nevoile acestora.

Rezultatele studiului şi-au găsit materializarea în structura unui program de formare continuă adresat profesorilor din sistemul de învăţământ preuniversitar. Redăm câteva elemente specifice din modulul denumit generic *Design instrucţional*. Finalitatea programului a urmărit dobândirea unei viziuni integratoare asupra demersului didactic, din perspectiva realizării unui design instrucţional eficient. Rezultatele specifice au vizat cunoaşterea: aspectelor elaborării unui design instrucţional; etapelor abordării metodice a activităţii specifice designului instrucţional; rolurilor cadrelor didactice în ceea ce priveşte realizarea designului instrucţional.

Dintre competenţele dezvoltate în cadrul cursului, enumerăm: valorizarea metodologiei tradiţionale de predare-învăţare; capacitatea de a identifica un design metodologic adecvat nevoilor de învăţare ale elevilor; utilizarea adecvată a metodologiei interactive de predare-învăţare; utilizarea într-o manieră constructivă a metodelor de evaluare a rezultatelor învăţării.

Pentru a veni în sprijinul participanţilor de a conştientiza valoarea predării interactive, s-a urmărit ca toate conţinuturile şi activităţile din timpul demersurilor de formare să faciliteze răspunsul la întrebarea *Ce diferenţiază un profesor începător de unul cu experienţă?* Un rezultat anticipat a fost promovarea ideii că ”reflecţia asupra propriei activităţi” este foarte relevantă, indiferent de statutul deţinut (profesor debutant, profesor grad didactic II, profesor grad didactic I). Astfel, pentru a deveni un practician reflexiv, este important ca fiecare să poată răspunde la întrebări precum: *De ce am obţinut aceste rezultatele? Sunt bune? De ce am obţinut rezultate mai puţin bune? Ce pot face în continuare pentru a menţine rezultatele bune şi a remedia aspectele deficitare?*

Pe ansamblu, beneficiarii programului de formare au fost sprijiniţi să îşi dezvolte o perspectivă sistemică asupra finalităţii actului educaţional şi să identifice rolul pe care îl pot exercita din postura de cadru didactic. Este important ca toţi profesorii să conştientizeze că elementul calitativ pe care îl pot ”facilita” în rândul elevilor îl reprezintă reflecţia asupra informaţiilor asimilate. Acest aspect va constitui un rezultat cu adevărat durabil în timp şi în beneficiul tuturor. Activităţile propuse au avut o puternică componentă reflexivă, contribuind la conturarea unei atitudini proactive a cadrelor didactice faţă de nevoile de învăţare, pe termen lung, ale elevilor. Dacă analiza acţiunilor întreprinse devine o parte intrinsecă a conduitei profesionale a fiecărui cadru didactic, atunci putem susţine că elevii din prezent – viitorii adulţi, au şanse de a obţine succes în viaţa personală, profesională şi socială, după finalizarea studiilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoș C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Polirom, 2008.
2. Davitz G., Ball S. Psihologia procesului educațional. București: EDP, 1978.
3. Ionescu M. Lecția între proiect și realizare. Cluj-Napoca: Dacia, 1982.
4. Jinga I., Negreț I. Învățarea eficientă. București: Aldiri, 1999.
5. Joița E. Eficiența instruirii. București: EDP, 1996.
6. Neacșu I. Instruire și învățare. București: EDP, 1999.

Schimb de experienţă şi bune practici privind educaţia finlandeză, centrată pe profesor şi pe elev



Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
dr. hab., prof. univ. interim.,
Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *În articol se analizează rezultatele unei vizite de studiu în Finlanda, întreprinse recent de un grup de manageri şi profesori, pentru a cunoaşte în detalii sistemul educaţional şi contextul în care acesta s-a dezvoltat şi a atins performanţe remarcabile. Se prezintă mai multe priorităţi politice vizavi de educaţie şi de centrarea ei pe elev şi pe profesor, deopotrivă. De asemenea, se scot în evidenţă diverse practici pozitive, relevante pentru îmbunătăţirea învăţământului din Republica Moldova, la etapa actuală.*

Cuvinte-cheie: *educaţie, sistemul educaţional finlandez, elevi, profesori, învăţare pe tot parcursul vieţii, performanţă, inovaţie, calitate, bune practici.*

Abstract: *This article analyzes the results of a study visit, recently undertaken in Finland, by a group of managers and teachers, to know in detail the educational system and the context in which it has developed and achieved remarkable results. There are presented more policy priorities, related to education focused on student and teacher alike. It also highlights various positive practices, relevant for the improvement of education in the Republic of Moldova, at the present stage.*

Keywords: *education, Finnish education system, pupils, teachers, lifelong learning, performance, innovation, quality, good practices.*

În perioada 11-14 decembrie 2017, în cadrul proiectului *Crearea unei platforme educaţionale pentru consolidarea încrederii şi intensificarea colaborării între comunităţi de pe ambele maluri ale Nistrului,* implementat de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, cu sprijinul PNUD Moldova şi finanţat de UE, am realizat o consistentă vizită de studiu în Finlanda, ţară în care sistemul educaţional are performanţe recunoscute şi care serveşte ca reper pentru promovarea unor reforme de calitate de mai multe decenii, în întreg spaţiul european, dar şi mondial.

Printre instituţiile vizitate, care ne-au oferit o imagine amplă despre realitatea din educaţia finlandeză, menţionăm: Biblioteca publică şi Şcoala secundară *Tikkurilan* din suburbia Vantaa; Şcoala primară *Viertolan Koulu*; Şcoala comunitară elementară cu instruire multilingvă din suburbia Suutarila; Agenţia Naţională Finlandeză pentru Educaţie; Ministerul Educaţiei şi Culturii din Finlanda; ONG-ul educaţional *Ahtisaari days* din Helsinki şi Societatea culturală Moldova-Finlanda. Practicile pozitive cu care ne-am familiarizat au fost foarte numeroase. Astfel, am cunoscut, din prima sursă, experienţe din diferite tipuri de şcoli, dar şi din minister, din agenţii independente de educaţie şi din sectorul asociativ. Totul, practic, diferă, ca mecanism de funcţionare instituţională şi interpersonală. Este un sistem educaţional descentralizat, care a parcurs câteva reforme distinctive, ce le-au permis să se situeze, cu performanţele elevilor şi mediul şcolar, dar şi cu motivaţia pentru învăţare a acestora, pe primele locuri în lume, inclusiv la evaluările PISA (locul 5, la moment, fiind depăşiţi de ţările avansate din Asia – Coreea de Sud, Japonia, Singapore şi Hong Kong). Timpul petrecut în sălile de clasă în şcolile din Finlanda este cu mult mai puţin, în opoziţie cu Singapore sau Coreea de Sud. Pe-

trecerea a cât mai mult timp cu copiii în aer liber, atât la grădiniţă, cât şi la şcoală, este o cerinţă primordială. Pe tabla/panoul de anunţuri din cancelarie este notat doar unde a ieşit profesorul cu clasa la ora respectivă: în curtea şcolii, pe stadion sau în comunitate, fără niciun fel de alte formalităţi, răspândite la noi.

Din punct de vedere istoric, în 1975 a început creşterea sensibilă a rezultatelor/indicatorilor peste tot în Finlanda. Unul dintre cele mai remarcabile evenimente a fost introducerea şcolarizării obligatorii, or, educaţia este unul dintre pilonii bunăstării. În urma industrializării, a fost nevoie de noi tipuri de educaţie, iar în 1960 s-a ajuns la un acord comun de a asigura o educaţie şcolară la un nivel înalt pentru întreaga populaţie, indiferent de statutul social sau de locul de trai. "Noi avem o atitudine responsabilă faţă de educaţie", repetau oficialii [6]. Conform *Indicelui Global de Inovare,* Finlanda este pe primul loc. Politicile sociale şi educaţionale sunt orientate să nu divizeze societatea, Ministrul Educaţiei şi Culturii, de exemplu, este o femeie cu 2 copii, care învaţă într-o şcoală obişnuită. În cei 3 ani de ultimă reformă a curriculumului s-au implicat grupuri de lucru constituite din teoreticieni, secundaţi de profesori şcolari şi universitari, colaborarea cu universităţile fiind foarte extinsă şi profundă, cu accent pe performanţele educaţiei finlandeze la nivel mondial.

Educaţia se află în inima societăţii acestei ţări, se susţine în mod insistent, de la cel mai înalt nivel: „Noi credem că educaţia creează bunăstare, edifică democraţia şi reduce inegalităţile între regiuni şi grupuri sociale" [5]. Sistemul se axează pe asigurarea unor oportunităţi egale şi a unei educaţii de înaltă calitate, astfel încât să existe forţă de muncă competentă, atât în timpurile bune, cât şi în cele mai grele. Competenţele tot mai performante, confirmate la nivel internaţional, ajută la modernizarea societăţii. Cele mai importante reforme şcolare, desfăşurare în perioada 2016-2018, promovează o nouă pedagogie, cu contexte inedite de studii şi digitalizarea educaţiei. O şcoală creativă trebuie să fie în pas cu viaţa reală, iar scopul statului este de a reduce numărul tinerilor care nici nu învaţă şi nici nu lucrează.

Aşadar, educaţia are prioritate şi importanţă în societatea finlandeză, nu doar declarată în toate documentele de politici, dar şi demonstrată prin multiple acţiuni. Aceasta este, în primul rând, cofinanţată de guvern, dar şi de autorităţile locale (20% de la stat şi 80% de la autorităţile locale, 6% din PIB se alocă în cazul în care comunităţile au o situaţie materială mai modestă, sunt oferite şi alte subsidii). Chiar dacă nu ai bani, poţi primi studii de calitate. Învăţământul general este fără plată, doar 2% din instituţii fiind private, cel mai mic procent în lume. Peste tot, în toate şcolile şi universităţile, profesorii sunt plătiţi la fel. La nivel european, Finlanda nu cheltuieşte mult pentru educaţie. Directorul este responsabil de procesul de învăţământ, iar comunitatea – de asigurarea materială, clădiri etc. "Nici şcolile publice, nici şcolile private nu au dreptul să perceapă plăţi pentru studii, nici să organizeze procesul de selecţie pentru doritorii de a se înmatricula (teste, probe). Toţi doritorii sunt înscrişi pe bază egală, în ordinea depunerii cererilor şi reieşind din zona de reşedinţă. Astfel, în şcolile private se poate înmatricula orice copil – sărac sau bogat, mai talentat sau mai puţin talentat" [3].

Educaţia de înaltă calitate şi accesibilă este garantată prin lege. Toţi copiii au dreptul să se înscrie în grupa pregătitoare, care îi ajută să acceadă pregătiţi în treapta primară. Educaţia primară şi secundară, ca bază, fiind gratuită, include: instruire, materiale didactice, hrană, protecţia sănătăţii, îngrijire dentară, educaţie pentru copiii cu necesităţi speciale şi consiliere.

Administrarea sistemului educaţional se întemeiază, în mod fundamental, pe autonomia şi sprijinul şcolar. Controlul centralizat are loc prin intermediul obiectivelor specificate în legislaţie şi pe baza curriculumului naţional de bază. Autorităţile locale sunt responsabile de organizarea educaţiei şi implementarea obiectivelor naţionale. Dincolo de aceasta, şcolile şi profesorii au o largă autonomie privind maniera în care oferă anumite instrucţiuni şi conţinutul lor. Curba de învăţare şi de bunăstare a fiecărui elev este susţinută şi adaptată în mod extensiv la nevoile individuale, iar recomandările aferente acestui scop sunt specificate în Curriculumul Naţional. Elevilor din clasele superioare li se oferă consiliere în alegerea traseelor şcolare, legate de viitoarea carieră, astfel fiind obţinute rezultate bune cu cheltuieli medii.

Numeroase statistici internaţionale arată faptul că Finlanda este una dintre cele mai inovatoare ţări din lume. Atât sectorul public, cât şi cel privat investesc masiv în cercetare şi dezvoltare. Raportul dintre cercetători şi angajarea generală este extrem de ridicat; există un număr considerabil de publicaţii şi brevete ştiinţifice. Sistemul de cercetare şi sistemul de învăţământ superior sunt în curs de reformă. Universităţile beneficiază de autonomie deplină. Educaţia cercetătorilor, finanţarea cercetării, mediile de învăţare şi infrastructurile de cercetare se îmbunătăţesc continuu. Universităţile clasice, dar şi universităţile de ştiinţe aplicate şi institutele de cercetare guvernamentale sunt profilate pe baza competenţelor de bază. Instituţiile publice şi private care funcţionează în mod eficient promovează calitatea în societate şi generează capital social. Capacitatea de a exploata şi de a aplica cunoştinţele şi tehnologia în administraţia publică şi privată rămâne cea mai bună modalitate de a asigura o creştere economică durabilă. Atât datele deschise, cât şi utilizarea bună a ştiinţei deschise stimulează dezvoltarea intensivă a cunoaşterii în epoca postmodernă.

Curriculumul de bază/Core curriculum este unic, fiecare instituţie preuniversitară are însă curriculumul

său, la decizia şcolii, ceea ce oferă o mare libertate de alegere elevilor şi profesorilor, dar şi părinţilor. De exemplu, dacă în comunitate există un centru de refugiaţi, în şcoală se propun obiecte specifice în acest sens, în altă localitate poate fi o fabrică de hârtie şi curriculumul trebuie adaptat la specificul ei. În general, temele de studiu sunt cu mult mai puţine, comparativ cu orice altă ţară europeană, dar cu numeroase şi variate activităţi practice, predate de profesori calificaţi, aleşi doar dintre elitele intelectuale, promovabilitatea la BAC pe ţară fiind de peste 90%. ”Temele de casă au scopul de a fixa anumite cunoştinţe, ele sunt mult mai puţine în ultimul timp, pentru că se încurajează creativitatea şi libertatea. Elevii sunt îndemnaţi să facă proiecte de weekend şi să citească mult”, împărtăşeşte un profesor [Apud 8]. Dimensiunea medie a clasei este de 20 de elevi. Mai mult de 90% din copii din fiecare grupă de vârstă trec mai departe la studii secundare superioare, care sunt generale sau vocaţionale. Educaţia şi instruirea vocaţională (VET) devine din ce în ce mai atrăgătoare.

„Copiii ies foarte mult în faţa clasei. Ei folosesc elemente de *public speaking/discurs public*, sunt motivaţi să aducă argumente. Dorinţa noastră este să le punem cel puţin 10 întrebări la fiecare oră, pentru ca ei să fie motivaţi să găsească răspunsuri”, relatează un profesor de la şcoala finlandeză din Bucureşti [8], individualizarea funcţională a învăţării fiind un alt imperativ. „Noi, profesorii finlandezi, ne străduim să regândim învăţarea, ca să incităm la maximum curiozitatea elevilor. Nu doar îi întrebăm, ei trebuie să citească, să studieze şi să ne întrebe ce nu au înţeles, dar şi să se întrebe unii pe alţii”. „Un alt lucru subliniat de finlandezi este că o naţiune care citeşte este o naţiune care face orice lucru. Drept urmare, economic sunt cu mult mai avansaţi, dar şi social, cultural şi din alte puncte de vedere”, relevă Alina Cârjă, directorul şcolii finlandeze din România.

În această ţară nu există evaluări naţionale standardizate. Egalitatea copiilor, accesul egal la educaţie de calitate, educaţia centrată pe profesor şi pe copil se impun ca principii importante, realizate inclusiv prin consilierea/îndrumarea copiilor, prin tutoratul obligatoriu pentru copiii cu CES. Mai puţine teste şi mai multă învăţare, susţin autorităţile.

Profesorii au angajamentul/obligaţia să pună în faţa elevilor la ore cât mai multe probleme din viaţa cotidiană, nu ceva abstract, departe de interesele lor, aşa încât să le dezvolte competenţele transversale. Reformele curriculare în Finlanda, menite să aducă îmbunătăţiri continue sistemului educaţional, au o periodicitate stabilă, din 10 în 10 ani. Până în anul 2020, **Finlanda va renunţa la împărţirea curricula pe materii clasice, precum *Istorie* sau *Matematică,* şi se va trece la studiul unor teme interdisciplinare**. Mai exact, elevii se vor pregăti pentru ceea ce îşi doresc să devină cu adevărat, susţin profesorii. A fost interesant să aflăm că 3 ore pe săptămână din norma didactică a unui profesor sunt destinate planificării.

Părinţii au un cuvânt greu de spus şcolii. Adunări serale, chestionare sistematice on-line de consultare a opiniei lor, şcoli ale părinţilor se organizează în mod frecvent şi în cooperare cu alte instituţii. Şedinţele individuale cu anumiţi părinţi sunt un lucru obişnuit: ”Săptămâna aceasta, de exemplu, discutăm despre evaluare. Ne străduim să discutăm despre ceea ce face bine copilul. Nu îi chemăm pe părinţi să le criticăm copilul, accentuând ce nu poate, ca să-l descurajăm şi să-l îndepărtăm de şcoală”. Elevii sunt responsabili de rezultatele lor la învăţătură de la cea mai fragedă vârstă. Începând cu copiii de 7 ani, toţi ştiu pentru ce învaţă şi că au nevoie de aceasta, li se explică de ce le trebuie şcoala şi că aici li se formează, în principal, mentalitatea.

În Finlanda, este o întreagă aventură să ajungi profesor. Un tânăr este selectat pentru a studia să devină cadru didactic doar dacă se numără printre cei 10 la sută cei mai buni absolvenţi de liceu. Apoi, la examenul de admitere la facultate, nouă din zece candidaţi sunt respinşi. Abia după cinci ani de studiu aprofundat şi 10.000 de ore de practică, absolvenţii pot spera că vor deveni profesori. ”Din start, va fi şocant faptul că profesorilor li se spune pe nume. Unul dintre principiile pe care le-am învăţat de la colegii noştri din Finlanda a fost că nu formalitatea dă respectul, ci relaţia aduce respectul”, scrie directorul şcolii finlandeze din România [9]. Profesorii de la clasele pregătitoare până la cei de nivel universitar au calificare înaltă, cu diplomă obligatorie de master, care include şi studii în pedagogie şi practici aferente. Un program similar există şi în Franţa. Durează doi ani de zile, în primul an are 25% practică şi 75% teorie, iar in anul doi raportul este invers – 75% practică şi 25% teorie [8]. Din cauza că profesia de cadru didactic este foarte populară în Finlanda, universităţile îi pot selecta pe cei mai motivaţi şi mai talentaţi solicitanţi. Profesorii sunt profesionişti foarte respectaţi, lucrează independent şi se bucură de autonomie profesională. Am remarcat şi libertatea mare a cadrului didactic, care nu este deloc controlat de director. În schimb, o dată pe an, pe parcursul unei ore, directorul discută cu fiecare profesor despre situaţia sa în şcoală. Profesorii participă în mod direct la elaborarea viziunii, la conducerea instituţiei. Ei sunt foarte calificaţi, există multă încredere şi foarte puţin control. ”*Trust and responsibility/încredere şi responsabilitate* la toate nivelurile: părintele crede în mine, directorul la fel. Eu, directorul şcolii, am încredere în profesori, sunt convins că ei lucrează bine”, ne-a împărtăşit unul dintre managerii cu care am discutat. Profesorii organizează ore suplimentare pentru elevii care au nevoie, gratuit. Pentru copiii care au altă limbă maternă decât finlandeza, este rezervată o oră pe săptămână pentru studierea limbii materne. De asemenea, şcoala organizează ore de religie în funcţie de confesiunea

fiecărui copil. La lecția de religie, în sală se întâlnesc, de obicei, 5-7 profesori, în majoritate voluntari de la diferite confesiuni. În general, în Finlanda, sunt puține cursuri de formare continuă a profesorilor (nu e o cerință obligatorie), dar cadrele didactice le organizează singuri. În ultima vreme însă, există tendința de a le oferi mai multe instruiri, ateliere, schimb de experiență, în special în domeniul TIC, cele mai frecvente și mai solicitate.

Nu doar copiii au dreptul la școală. În fiecare comunitate este des întâlnită și școala pentru adulți (de exemplu, studierea unei noi profesii), care este finanțată de agențiile forțelor de muncă. La fel, persoanele care lucrează de ceva timp, au dreptul la 3 zile pe an de școlarizare, plătite de firma la care muncesc, pentru îmbunătățirea și actualizarea cunoștințelor în domeniul în care activează. Există foarte multe forme de educație a adulților/EA: liceu seral, companie de traininguri, centru de EA etc. În mod comun, se recunoaște că sunt 2 piețe interconexe: piața educațională și piața muncii, legate din varii perspective, de la calificări înguste la competențe. Aproximativ jumătate din populația adultă din Finlanda participă în sistemul de EA, oportunitățile de studiu fiind accesibile la toate nivelurile educaționale. Pregătirea profesională este planificată, implementată și evaluată în acord cu viața profesională, principiile de bază cuprinzând orientarea pentru viața profesională, concentrarea asupra rezultatelor învățării, modularitatea, dar și individualizarea și flexibilitatea traseelor de învățare și dezvoltare. 14 universități și 24 de universități de științe aplicative oferă programe atractive pentru diploma de licență și cea de master, dar și diplome de doctorat. În plus, instituțiile de învățământ superior produc cercetări aplicative de înaltă calitate, care promovează inovațiile în folosul societății [6].

Per ansamblu, sunt implicați/muncesc în învățământ peste 1,6 mil. de cetățeni, dintr-o populație de 5,5 mil., de aceea trebuie să îi luăm în serios, au declarat responsabilii de la MEC. Sistemul educațional finlandez este foarte flexibil, te poți întoarce la un anumit nivel la orice vârstă, să continui, să alegi ce vrei. Tot mai mult se resimte nevoia unui învățământ profesional foarte bun, o reformă de calitate fiind încheiată recent, vara trecută. La moment, există 140 de specialități mai largi, foarte legate de companii și angajatori. Jumătate din toți cei care au terminat școala primară aplică la VET, iar ceilalți merg mai departe la școala secundară superioară generală [4].

Libertatea în comportamentul copiilor se remarcă de la intrare în școală, începând cu faptul că ei umblă în ciorapi prin clădire, care are podelele încălzite. Modalitățile de organizare a lecțiilor diferă, inclusiv 2-3 ore în fiecare zi petrecute în aer liber (pe ploaie, pe ninsoare), multe excursii. Fiecare clasă are tablă interactivă. Forma colorată a orarului, colțișorul de odihnă al cadrelor didactice, cu canapele și fotolii, cu gustări, foarte aproape de cel de acasă, alimentarea gratuită a copiilor și a cadrelor didactice la prânz și la pauze sunt alte elemente de cultură organizațională, care contribuie la starea de bine a actorilor educaționali și aduc plusvaloare imaginii școlii. Amenajarea generală, designul școlilor primare, a sălilor de clasă, a cancelariei, a cabinetului metodic sunt inedite. Fiecare școală și sală de clasă se încuie din interior și nu poate intra nimeni din afară pe parcursul orelor. Profesorul nu este controlat zilnic, el are dreptul să decidă cum își amenajează clasa, ce și cum predă – lucruri discutate cu administrația școlii, care are obligația să răspundă solicitărilor lui. Sălile sunt dotate cu o multitudine de materiale didactice, aranjate în mod obișnuit, ca pentru lucru. Digitalizarea materialelor didactice este o cerință curentă, mulți profesori folosesc pe larg manualele digitale, deosebit de utile. Utilizarea mai extinsă a calculatorului și a tablelor interactive în procesul educațional a devenit de câțiva ani buni o practică comună. Mai presus de toate, investind în cunoștințe și aptitudini, Finlanda s-a transformat de curând într-o societate informațională modernă. Astăzi, această țară folosește în mod durabil politicile sale în educație, știință și tehnologie pentru a stimula creativitatea și formarea de competențe. În plus, natura este un atu valoros pentru poporul finlandez. Colaborarea internațională în domeniul educației este un instrument important în promovarea bunăstării. ”Școlile noastre ajută elevii să devină cetățeni cu perspective globale” [2]. Statutul digitalizării în școli a fost evaluat din perspectiva strategiei, a mediilor de operare, a competenței digitale a cadrelor didactice și a elevilor, a utilizării resurselor digitale, precum și a dezvoltării și sustenabilității. Potrivit evaluărilor recente, s-au înregistrat progrese importante în ceea ce privește strategiile digitale în școli. Totuși, trebuie făcute multe pentru a atinge acest obiectiv, susțin oficialii. Școlile dispun deja de planuri pe termen lung pentru avansare în domeniu, iar comunitățile școlare s-au angajat într-o anumită măsură în procesul dat. Cu toate acestea, majoritatea școlilor încă își perfecționează strategiile [1].

Cooperarea școlilor cu APL-ul este una extinsă și de durată, copiii, prin consiliile lor, sugerează ce să se finanțeze, în mod prioritar, din banii de la primărie. În fiecare an, de exemplu, are loc Balul oferit de primar, pentru toți copiii de 10 ani, o imitație a celui dat de președintele țării pentru ambasadori. Copiii se pregătesc de acest eveniment pe parcursul unui an, învățând dansuri, bunele maniere etc. S-a evidențiat, de asemenea, cooperarea foarte bună cu școlile din zonă: 4 școli din regiune, de pildă, elaborează împreună curricula, convoacă adunări tematice comune cu părinții ș.a.

Am fost chemaţi să urmăm exemplul scandinavilor, inclusiv la capitolul intensificarea cooperărilor internaţionale. Programul *Erasmus+* poate fi individual şi la nivel instituţional, iar deviza *Ca să ai un prieten, trebui să fii tu, în primul rând, prietenul cuiva* sprijină acest lucru, fiind reiterată în instituţiile vizitate. Am aflat mai multe lucruri despre funcţionarea unor centre ştiinţifice şcolare, care se ocupă de educaţia nonformală în domeniul ştiinţei şi asigură egalitate de şanse în dezvoltare pentru copiii cu statut social diferit, băieţi sau fete, înaintând idei de proiecte. Şcolile se implică şi în proiecte lansate de universităţi, în special de Centrul Pedagogic Universitar, *Mars Project*, de exemplu, unde, împreună cu studenţii şi profesorii de la universitate, elevii planifică o călătorie pe Marte: ce ar putea mânca acolo, ce haine at fi bine de luat, cum e natura, toate pe bază ştiinţifică etc. [10].

Printre lecţiile învăţate de participanţii la vizita de studiu, remarcăm: învăţământul finlandez este într-adevăr centrat pe copil, dar şi pe cadrul didactic, care e sprijinit şi motivat să muncească cu dăruire. Profesorul autonom, calificat şi responsabil se află în centrul acţiunilor statului. În şcoală aproape că lipseşte controlul, aşa cum este practicat la noi, însă munca şi relaţiile dintre actanţi se bazează pe încredere, pe responsabilitate şi pe profesionalism. Testele standardizate se practică doar la înmatricularea în liceu. Nu există inspectori şi şcolile nu sunt controlate, deoarece s-a demonstrat că inspecţia externă nu favorizează calitatea în şcoală. Rezultatele investiţiilor în educaţie se văd direct proporţional cu creşterea în vârstă: cu cât mai devreme investeşti în resursele umane, cu atât mai repede se văd rezultatele.

Una dintre cele mai relevante vizite pentru sporirea măsurilor de încredere între actorii educaţionali de pe ambele maluri ale Nistrului a fost cea de la ONG-ul educaţional *Ahtisaari days* din Helsinki [7], unde s-a actualizat îndemnul că pot fi rezolvate toate conflictele. De mici, copiii trebuie să fie învăţaţi să ocolească şi să soluţioneze conflictele şi să le prevină pe cele violente, prin diverse căi. Un accent aparte s-a pus pe implicarea femeilor. Mai mult de jumătate din femeile lumii nu participă la aplanarea conflictelor, al căror număr a crescut considerabil în ultimii ani, ceea ce demonstrează şi ineficienţa activităţii ONU. *Orice conflict poate fi soluţionat de către cei care l-au început* – este lozinca *Ahtisaari days*, care subliniază şi relaţia crucială cu educaţia. Este foarte înţelept ca oamenii să înveţe din cultura altora. Am învăţat că este bine să pregătim şi grupe de experţi care să lucreze la rezolvarea conflictelor, şi la nivel de legislaţie, să se ofere ajutor pentru grupele oficiale de mediatori şi negociatori. Pregătirea tinerilor mediatori sociali ni s-a părut, de asemenea, relevantă, tinerii elaborând materiale virtuale pentru ei înşişi, inclusiv prin reţelele media. Medierea se învaţă în Finlanda de la grădiniţă. Până conflictul nu degenerează în violenţă, este important să îi lăsăm pe cei implicaţi să îl soluţioneze, or, mulţi tineri trăiesc azi izolaţi, în lumea lor. Odată cu venirea mai multor emigranţi, copiii au nevoie de pregătire sub acest aspect. Istoria Finlandei este foarte specifică din punctul de vedere al trăirii în pace. Independenţa câştigată cu 100 de ani în urmă a fost urmată de un sângeros război civil. Abia în 1920 s-a creat o şcoală unică, gratuită pentru toţi. Copiii de aici primesc o educaţie de calitate, poate cea mai bună din lume, au o sensibilitate aparte pentru mediere şi dialog. O cincime din populaţia globului suferă din cauza conflictelor, Siria şi Irak fiind cele mai cunoscute locuri. Dar fiecare ţară are conflictele ei şi noi, membrii delegaţiei, am analizat în detalii conflictul din regiunea transnistreană şi relevanţa proiectului pentru facilitarea rezolvării lui.

În concluzie: Subliniem că am avut parte de o vizită consistentă, cu beneficii enorme pentru participanţi, care va avea impact în dezvoltarea personalităţii profesionale a fiecăruia, dar şi a culturii organizaţionale a instituţiei pe care o reprezintă. Membrii delegaţiei au reiterat utilitatea acesteia, deschiderea şi pregătirea pentru implementarea celor învăţate, în contextul grădiniţei sau al şcolii în care activează, dar şi la nivel de politici educaţionale mai extinse. Cadrele didactice universitare şi conceptorii de politici educaţionale vor folosi, ca punct de referinţă, modelul finlandez în activitatea lor de expertiză, de consultanţă şi de coautori la documente reglatoare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Comprehensive Schools in the Digital Age 2017. Status review and recommendations for action. Government's analysis, assessment and research activities.
2. Finnish education in a nutshell. Ministry of Education and Culture. Series: Education in Finland, 2017.
3. https://www.stiripozitive.eu/libview.php?l=ro&idc=22&id=3226&t=/Locuri/Societate/Sistemul-de-invatamant-din-Finlanda-Marina-Chiru
4. https://www.minedu.fi
5. https://www.oph.fi
6. https://www.studyfinland.fi
7. https://www.aka.fi
8. https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/educatie/cel-mai-eficient-sistem-de-educatie-din-lume-477826
9. https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/educatie/educatia-de-calitate-pe-cale-de-disparitie-477438
10. https://www.hel.fi/helsinki/en/chilhood-and-educatioin/comprehensive/what-how

Soluţionarea problemelor complexe: strategie şi competenţă



Olga **COSOVAN**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chişinău

Rezumat: *Privită drept competenţă pentru secolul al XXI-lea, soluţionarea problemelor complexe trebuie şi poate să fie formată prin studiul disciplinelor şcolare, aplicându-se strategii eficiente. Pe aria curriculară Limbă şi comunicare sunt importante în acest sens activităţile de înţelegere şi interpretare a textelor literare, a problemelor reflectate în ele, elaborarea textelor funcţionale şi exprimarea unui punct de vedere argumentat. Strategiile de lucru la clasă urmează a fi concepute ca un sistem de sarcini de informare, documentare, formulare a problemelor şi soluţiilor, de analiză şi argumentare a soluţiilor propuse.*

Cuvinte-cheie: *curriculum, aria limbă şi comunicare, soluţionarea problemelor complexe, strategie, competenţă.*

Abstract: *Seen as a competence for the 21st century, complex problem solving should and can be developed through the study of school subjects, provided efficient strategies are applied. In the curricular area of Language and Communication the most important activities to this end are those directed at the comprehension and interpretation of literary texts and of the issues they touch upon, the writing of functional texts, and the expression of well-argued viewpoints. Classroom strategies need to be conceived as a system of tasks focused on information gathering, documenting, formulating problems and solutions, analysing and justifying suggested solutions.*

Keywords: *curriculum, curricular area of Language and Communication, complex problem solving, strategy, competence.*

O experienţă mai veche, cam de prin 2005. Eram în vizită la KTH, Stockholm, şi în una dintre sălile de studii avea loc un examen, care pentru noi, pe atunci, părea imposibil. Rezumativ: examenul durează 5 ore, studenţii pot utiliza orice surse, cu excepţia Internetului, şi în acest timp, trebuie să rezolve, independent, o problemă. Atunci ideea unei evaluări *open book* sau *al libro aperto* a prins contur, iar gândul la formularea problemei a tot revenit. Ce fel de problemă trebuie să fie aceea care cere atâta timp pentru rezolvare, presupune documentarea, consultarea unor surse în timpul examenului? Evident, nu era una cu algoritm clar şi transparent, cu toate datele incluse. Or, rezolvarea problemelor a ieşit de pe terenul ştiinţelor exacte/reale, în accepţia lor şcolară, şi a ajuns în topul competenţelor pe care le reclamă piaţa muncii unui posibil angajat.

***

Orientarea sistemului educaţional spre formarea competenţelor a impus modificarea unor aspecte de predare a conţinuturilor curriculare şi de evaluare. Fără a contesta importanţa competenţelor, în ansamblu, şi acceptând ca platformă competenţele-cheie ale învăţământului european, disciplinele şcolare şi-au racordat, cel puţin în declaraţii, conţinuturile existente şi predate de ani buni la competenţele-cheie şi au formulate, derivate din ele, competenţele specifice. În cazurile fericite, s-au elaborat şi s-au implementat strategii de formare şi dezvoltare a competenţelor, însă fără a se revizui substanţial conţinuturile şi orice mişcare în acest sens este privită drept catastrofă: cum se poate să nu mai predăm...? Cum să încheie un ciclu de studii fără a fi învăţat...?

Dar altă făină se macină (acum) la moară. Piaţa muncii vine cu o listă de competenţe solicitate angajatului, pe care le numeşte *competenţe umane ale secolului al XXI-lea* sau *competenţe pentru anul 2020*, iar perioada de formare profesională pare să nu fie suficientă pentru ca acestea să se construiască de la zero. Revizuirea curriculumului trebuie să aibă în vizor nu atât conţinuturile disciplinelor tradiţionale, cu seturi de teme bătute în cuie de ceva timp, suplimentate de inovaţiile ştiinţelor, cât orientarea strategică spre formarea şi dezvoltarea competenţelor necesare, spre construirea unui demers coerent. În ultimă analiză, nu atât conţinuturile curriculare, cât strategia de lucru la clasă formează competenţele. Modelul conceptual trebuie să fie construit ca o matrice de competenţe-conţinuturi-strategii, astfel încât fiecare unitate de conţinut predată să asigure formarea şi dezvoltarea unor competenţe, prin aplicarea strategiilor eficiente.

Deşi există unele diferenţe, cele două liste de competenţe ale secolului curent arată oarecum simetric, aceleaşi competenţe regăsindu-se în formule similare:

• Soluţionarea problemelor complexe	• Selectarea/trierea informaţiei
• Gândirea critică	• Gândirea flexibilă şi divergentă
• Creativitatea	• Înţelegerea semnificaţiilor
• Gestionarea echipei	• Inteligenţa socială
• Coordonarea	• Lucrul cu mass-media modernă
• Inteligenţa emoţională	• Universalitatea abilităţilor şi a gândirii
• Judecarea şi luarea deciziilor	• Gândirea proiectivă
• Servirea clientului (Client service)	• Capacitatea de a calcula
• Negocierea	• Colaborarea în spaţiul virtual
• Supleţea/flexibilitatea cognitivă	• Competenţa interculturală

Soluţionarea problemelor complexe, fără îndoială, este o competenţă vitală în domeniul profesional şi personal, căci viaţa cotidiană furnizează pe bandă rulantă zeci de asemenea probleme. Dar, ca şi în cazul altor competenţe, nu există o disciplină şcolară care să asigure formarea şi dezvoltarea ei şi numai contribuţia diferitelor materii, a conţinuturilor bine structurate şi corelate poate fi premisă pentru a obţine rezultatul aşteptat.

Contextele în care apare, tot mai frecvent, soluţionarea problemelor complexe vizează medicina, protecţia mediului, economia în multiplele ei manifestări, viaţa socială etc. Încercările de a defini şi descrie problemele complexe scot în evidenţă caracterul incert, dinamic al datelor şi lipsa unui algoritm de soluţionare, precum şi implicarea unor reţele arborescente de informaţii [2].

În procesul revizuirii curriculumului pe aria *Limbă şi comunicare,* se conturează două probleme. Prima: unde se intersectează conţinuturile tradiţionale ale disciplinelor date cu perspectiva soluţionării problemelor complexe. Din aceasta derivă: cum se regăsesc subiectele de istorie şi teorie literară, practica raţională şi funcţională a limbii, cultura comunicării în construirea strategiilor de soluţionare a problemelor complexe dincolo de pereţii şcolii? A doua: ce strategie trebuie aplicată ca studiul unui text literar sau al unui subiect de lingvistică, cel puţin, să pregătească terenul pentru dezvoltarea competenţei respective?

Vom încerca să propunem câteva variante de soluţionare a acestor probleme complexe.

- Studiul textelor literare narative, încărcate de probleme cotidiene, oferă posibilitatea de a examina, detaşat, esenţa unor probleme, de a asimila strategia de analiză şi a presupune modalităţile posibile de soluţionare. Cum niciun text artistic dintre cele studiate nu este o fotografie fidelă a realităţii în care trăieşte elevul de azi, însăşi formularea problemei deduse, cu ajustare la timpul şi locul acţiunii, cu datele rezultate din documentare este primul pas spre soluţionare. Este important ca elevii să-şi dea seama în ce constă această problemă, atunci şi acolo (secolul al XIX-lea, începutul, mijlocul secolului al XX-lea, sat, oraş, familie de boieri, răzeşi, ţărani, meseriaşi etc.) şi cum se poate rezolva ea. Or, pentru a soluţiona, ulterior, problemele inerente activităţii profesionale şi vieţii personale/sociale, trebuie exersată procedura de aranjare în sistem a datelor şi examinarea cu toată seriozitatea a posibilităţilor de soluţionare. Firește, problemele ”mărunte” nu asigură dezvoltarea plenară a competenţei de soluţionare a lor, dar procedura este vitală chiar de la faza lecturii cognitive şi de înţelegere a textului, iar datele evidente şi ascunse ale acestor probleme vor impune documentare.

Fără a contesta necesitatea de analiză a figurilor de stil şi a structurilor narative, considerăm că strategia interogării multiprocesuale pe texte de dimensiuni mici este varianta optimă, începând cu fragmentele din *Amintiri din copilărie* şi schiţele lui I. L. Caragiale. Deschiderile pe care le oferă studiul textelor literare, vizionarea şi analiza unor filme sau chiar emisiuni pot fi explorate în scopul determinării problemelor cu care se confruntă personajele, a formulării lor. Urmează stabilirea circumstanţelor care vor servi drept date ale problemei (Unde? Când? De ce apare această problemă? Cum s-ar modifica problema şi soluţionarea ei în alte condiţii? etc.), apoi

este bine-venit comerţul cu o problemă, analiza soluţiilor posibile, inclusiv a soluţiei oferite de autor.

- Studiul textelor funcţionale, prevăzute de conţinuturile curriculare, poate fi orientat spre soluţionarea altui gen de probleme. Ar fi bine ca elevii să înţeleagă pentru ce există texte oficiale şi publicistice, în ce condiţii trebuie redactat un text sau altul, cum trebuie citit şi înţeles un text funcţional continuu şi discontinuu, iar în ultimă analiză să structureze un demers coerent de soluţionare a unei probleme proprii (cam aşa sunt concepute legendele pentru elaborarea diferitor texte funcţionale în evaluări, dar acestea sunt specificate în item – cerere, anunţ, invitaţie, felicitare etc., de asemenea, unele sarcini din evaluările internaţionale, inclusiv PISA, reclamă completarea unor formulare, având clar stabilite datele unei probleme). Strategia de abordare a textului funcţional trebuie construită diferit de strategia de lucru pe textul liric sau pe un roman de proporţii. Ceea ce le uneşte este, în primul rând, respectarea operaţiilor intelectuale taxonomice, iar taxonomia lui Bloom sau a lui Krathwohl presupune mai întâi cunoaşterea din prima sursă/contactul cu realitatea studiată [1]. Este absolut clar că două-trei sarcini consecutive sau răzleţe sunt insuficiente pentru formarea unei competenţe. Exersarea şi revenirea la un subiect pe durata aceleiaşi clase şi în clase diferite pot constitui premise reale pentru o competenţă autentică. Modelul alternativ, neatestat la moment în manualele şcolare de limbă şi literatură română, dar posibil şi chiar recomandabil, este acela de construire a unui capitol/a unei unităţi de învăţare doar din texte funcţionale, prevăzute pentru studiu în fiecare clasă, în imediata conexiune cu temele de comunicare, astfel încât să se poată urmări, pe verticală, de la o clasă la alta, şi pe orizontală, în aceeaşi clasă, logica elaborării tipului respectiv de text. În acest caz, ar fi necesară o uşoară rearanjare a conţinuturilor în curriculum, iar în miezul acelui modul ar trebui plasată problema, pentru a cărei soluţionare este nevoie de anumite scrisori, acte, formulare sau o situaţie specifică de comunicare.

Dacă aceste subiecte deschid, tradiţional, studiul limbii în fiecare clasă, ar fi eficient să se analizeze în continuare specificul comunicării prin texte funcţionale. În eventualitatea revizuirii curriculumului, credem că această conexiune ar trebui specificată şi detalizată în documentele reglatoare. Astfel, pentru clasa a V-a ar fi: *Situaţia de comunicare. Parametrii comunicării verbale. Biletul. Mesajul telefonic. Mesajul electronic. Felicitarea*. Ca problemă cotidiană, ar fi elementara nevoie de comunicare a unei informaţii, cu examinarea alternativelor posibile; necesitatea şi contextele în care este adecvat a adresa felicitări orale sau scrise, urările potrivite la diverse ocazii şi sărbători. Asimilate în bloc, modalităţile de a transmite o informaţie vor forma un sistem operaţional, care va facilita comunicarea interpersonală. Elevul trebuie să caute soluţia pentru o problemă de comunicare, să se civilizeze învăţând limba, ca pe durata vieţii să poată respecta o etichetă socială şi verbală.

Modulul corespunzător clasei a VI-a va include: *Comunicarea. Situaţia de comunicare. Coduri şi canale de comunicare. Orarul. Notiţele. Reţeta. Meniul. Instrucţiunea.* Situaţia ţine de competenţa acţional-strategică şi implică variate modalităţi de a înregistra şi transmite o informaţie, tehnologia sau algoritmul unui proces. Învăţând în continuare „de-a lungul vieţii" (LLL), elevul de azi va avea de descifrat sute de instrucţiuni şi reţete, de asemenea, va avea de înregistrat o informaţie şi de lansat instrucţiuni, reţete, va parcurge meniul unui local, în variantă electronică sau tipărită, va comanda anumite produse, descifrând prin meniu denumirile comerciale ale preparatelor şi transparenţa ingredientelor. Puse alături şi examinate consecutiv, aceste tipuri de texte funcţionale converg spre o disciplină tehnologică şi promovează un model sobru de comunicare, exactă şi explicită.

Pentru clasa a VII-a, este recomandabil modulul *Comunicarea. Situaţia de comunicare. Comunicarea monologată/dialogată. Forumul. Anunţul. Invitaţia.* Orientat spre comunicarea publică, adresându-se unui cerc larg de persoane cunoscute şi necunoscute, textul postat pe forum, făcut public în calitate de anunţ sau invitaţie, trebuie să corespundă situaţiei de comunicare, iar elevii să perceapă în detalii cui se adresează, ce riscuri comportă o exprimare ambiguă sau incorectă. Formularea problemelor care se pot rezolva prin anunţuri şi invitaţii ţine de cotidianul vieţii şcolare, iar textele respective se pot completa şi suplimenta reciproc.

Textele modulului dat în clasa a VIII-a ţin de aspectul reglementării relaţiilor cu angajatorii: *cererea, CV-ul,* urmate de *formularele* completate, *biografia şi autobiografia*, constituie un dosar minim. Este bine ca elevul să fie ghidat sau ajutat să-şi facă *manu propria* un atare portofoliu, prototip al dosarelor şi portofoliilor pe care le va prezenta la angajare, la solicitarea unui loc de muncă sau la înscrierea în concurs. Acest modul trebuie să ordoneze anumite aspecte de autoevaluare şi autoprezentare, dincolo de asimilarea modelului de cerere sau CV.

În clasa a IX-a textele din modulul respectiv ţin mai cu seamă de comunicarea persuasivă, publicitate şi implică nu numai înţelegerea anunţului de reclamă şi a spotului publicitar, ci şi producerea lor, manifestarea de creativitate şi gândire nestandardizată. Expus diferitor variante de publicitate, uneori chiar deranjante şi excesive, elevul oricum va fi influenţat de ele, dar nu întotdeauna va percepe informaţiile ascunse;

nu întotdeauna va citi textele discontinui ale afişelor, panourilor etc. Într-un final, el însuşi va scrie anunţuri publicitare, de vânzare sau cumpărare, căutând să fie convingător şi corect.

La finele studiilor preuniversitare, elevul trebuie să vadă strategic cum se pot soluţiona anumite probleme prin comunicare eficientă, scrisă şi orală.

- Odată descoperită, soluţia pentru o problemă trebuie prezentată convingător şi adecvat lingvistic. Aici intră în scenă capacitatea de a exprima un punct de vedere şi de a-l argumenta. Curriculumul gimnazial, manualele şcolare în uz şi diversele probe de evaluare au în vizor, constant, argumentarea unui punct de vedere, iar paşii pe care îi va parcurge elevul vor implica proceduri simple (*argument în 4 paşi, graficul T*) la început şi complexe, de genul analizei SWOT, pe măsură ce se va discuta validitatea şi relevanţa argumentelor. Strategic, elevii trebuie obişnuiţi să lanseze idei care pot fi argumente, dar şi să le ierarhizeze într-un discurs, să ofere informaţii care susţin aceste argumente sau să le pună la îndoială. Pentru ca procesul să se desfăşoare la scară largă, elevii trebuie să aibă, pe durata studiilor, posibilitatea de a discuta civilizat soluţiile propuse pentru o problemă, iar atelierele de discuţie sunt locul cel mai potrivit pentru aceasta.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T. et al. Textul funcţional în gimnaziu: Strategii de abordare didactică. Chişinău: s.n., 2013.
2. Поддьяков А. Н. Неопределенность в решении комплексных проблем. В кн.: Болотова А. К. (Ред.) Человек в ситуации неопределенности. М.: ТЕИС, 2007, с. 177-193.

CONCURSUL *PEDAGOGUL ANULUI*

În numele viitorului

"Educația este cheia care deschide ușa de aur a libertății", afirma acum două secole George Washington Carve, un fost sclav, care a ajuns om liber, datorită educației primite. Am ales acest citat deoarece și astăzi este, după mine, extrem de actual și profund. Nu intenționez să dau o lecție de istorie, dar grație intelectualității franceze, care a mers către oamenii simpli pentru a-i alfabetiza, asigurând, astfel, accesul la educație pentru toate păturile sociale, comunitatea franceză a cunoscut o creștere în toate domeniile, demonstrând rolul primordial al educației pentru asigurarea unui viitor prosper. Noi, profesorii, suntem cei care, prin activitatea cotidiană, asigurăm schimbarea spre bine, oportunități egale tuturor, nu o simplă educație, ci una de calitate. Astfel că îndemnul meu este, în numele viitorului, să investim în cei care petrec în preajma noastră mai mult timp decât în propriile familii, cei pentru care suntem un model de urmat, dar și o etapă pe care trebuie să o depășească, lucru firesc și inevitabil, cei care ne vor purta în inimile lor întreaga viață – copiii.

În numele viitorului, să creăm o școală prietenoasă, pentru că aici copiii învață să devină adevărați cetățeni, să învățăm să răspundem nevoilor acestora, luând în considerare faptul că fiecare își creează propria personalitate, pentru ca în viitor să ne urmeze exemplul, să începem schimbarea de la noi înșine, înainte să cerem schimbări de la ei.

În numele viitorului, să realizăm faptul că rezultatele autentice nu sunt imediate, copilul fiind aidoma unui puiet care va da roade doar la o anumită etapă a dezvoltării sale. De aceea, eforturile noastre pot părea inițial o muncă de Sisif, cel care, în mitologia greacă, a tot dus bolovanul până pe vârful muntelui, fiind obligat să o ia de la capăt, pentru că bolovanul se rostogolea înapoi. Totuși, Sisif nu a avut un alt țel decât să ajungă în vârful muntelui, pe când obiectivul profesorilor este unul amplu – să creeze personalități, oferind fiecărui elev oportunitatea de a-și dezvolta plenar talentele și abilitățile.

În numele viitorului, să facem abstracție de multiplele probleme cu care se confruntă societatea noastră, pentru că acestea pot fi depășite doar dacă vom reuși să schimbăm atitudinea celor care, de regulă, le provoacă – oamenii. Să recunoaștem că adulții de astăzi sunt elevii de ieri și succesele sau insuccesele lor sunt, parțial, și ale noastre. Doar conștientizând acest lucru, precum și nevoia acută de a ne adapta rapid la noile circumstanțe, vom reuși să asigurăm continuitatea, vom reuși să făurim un viitor așa cum ni-l dorim, un viitor la care visăm și aspirăm – un viitor în care oamenii vor fi liberi, dar, totodată, vor ști să respecte libertățile altora, un viitor în care discriminarea va fi eradicată, fiind schimbată de toleranță, un viitor în care fiecare persoană își va găsi locul potrivit, în funcție de abilitățile și necesitățile sale, pentru că va fi ajutată să le descopere și să le recunoască fără frică sau rușine, un viitor în care realizările vor fi apreciate, iar eșecul nu va fi sancționat, ci considerat o pistă de lansare spre alte culmi, un viitor în care va domni armonia.

Drumul pare a fi unul lung și anevoios, însă să urmăm zilnic îndemnul proverbului latin "Per aspera ad astra" ("Prin greutăți spre stele") și vom reuși.

Eugen OPREA

De ce avem nevoie de educaţie pentru sănătatea reproductivă?*



Oxana **DRAGUȚA**
Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Rezumat: *În articol se prezintă şi se argumentează actualitatea educaţiei pentru sănătatea reproductivă a tinerilor, contextul european de apariţie şi dezvoltare a educaţiei sexuale ca reacţie la schimbările sociale majore din ultimul secol. De asemenea, este analizat contextul actual al Republicii Moldova, care impune adoptarea unor măsuri importante întru prevenirea şi evitarea comportamentelor sanogene şi sociale riscante ale tinerilor.*

Cuvinte-cheie: *tineri, educaţie sexuală, sănătate reproductivă.*

Abstract: *The article presents and argues the actuality of education for reproductive health of young people, the European context of the emergence and development of sexual education as a reaction of societies to the major social changes of the last century. It also analyzes the current context of the Republic of Moldova which requires the adoption of important measures for the prevention and avoidance of risky health and social behaviors in young people.*

Keywords: *young people, sexual education, reproductive health.*

INTRODUCERE

În luna martie curent, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA a devenit partenerul Agenţiei ONU pentru drepturile şi sănătatea reproductivă (cunoscut şi ca Fondul Naţiunilor Unite pentru Populaţie/UNFPA), în cadrul proiectului *Promovarea educaţiei pentru sănătatea tinerilor*, al cărui scop este de a creşte nivelul de cunoştinţe al adolescenţilor (10-19 ani) privind sănătatea lor şi de a-i abilita să solicite predarea în şcoli a educaţiei pentru sănătate, adecvat vârstei şi mediului cultural, inclusiv sănătatea reproducerii, drepturile omului şi prevenirea violenţei de gen.

Prin acest articol ne propunem să familiarizăm cititorii cu contextul global şi local, care creează premisa necesară implementării proiectului şi ne aduce argumente plauzibile în favoarea intervenţiei în domeniu. Nu putem ignora datele statistice alarmante cu privire la sănătatea tinerilor din Republica Moldova, recomandările specialiştilor şi rolul educaţiei în prevenirea comportamentelor de risc. A venit timpul să depăşim stereotipurile şi ideile preconcepute, care, deseori, îngreunează comunicarea cu tinerii. În era tehnologiilor informaţionale nu mai este relevant să ocolim subiectele considerate tabu în trecut, pentru că tinerii de azi au acces liber la orice informaţie. Deci în era în care comunicarea şi volumul informaţiei creşte exponenţial, nu mai este util nimănui să se adopte strategii de educaţie din secolul anterior. Adolescenţii, pe lângă faptul că trec printr-o perioadă dificilă, consumă într-un an cantităţile de informaţii pe care bunicii lor le consumau într-o viaţă. Ei ridică şi mai multe întrebări, la care adulţii trebuie să fie pregătiţi să răspundă. Or, realitatea ne arată că răspunsurile sunt găsite în surse îndoielnice, la semeni sau pe Internet. Părinţii şi/sau profesorii trebuie să devină prietenii de încredere ai adolescenţilor şi vor deveni doar dacă vor discuta cu ei teme care îi

* Articol elaborat în cadrul proiectului *Promovarea educaţiei pentru sănătatea tinerilor,* implementat de UNFPA, cu sprijinul Ambasadei Olandei şi în parteneriat cu Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, Reţeaua Tinerilor Educatori de la Egal la Egal *Y-PEER* Moldova şi AO *Parteneriate pentru Fiecare Copil*.

interesează. În acest mod, vom demonstra că ne pasă de generaţia în creştere şi că avem grijă ca fiecare tânăr să fie sănătos şi să-şi atingă potenţialul maxim.

CE ESTE EDUCAŢIA PENTRU SĂNĂTATEA REPRODUCTIVĂ ŞI DE CE AVEM NEVOIE DE ACEASTA

Educaţia sexuală şi reproductivă nu învaţă doar cum se produce un contact sexual, ci, mai degrabă, cum se evită comportamentele sexuale riscante, care pot duce la sarcini nedorite, infecţii sexual transmisibile sau violenţă. Educaţia sexuală holistică înseamnă *învăţarea despre aspectele cognitive, emoţionale, sociale, interactive şi fizice ale sexualităţii*. Aceasta dotează şi împuterniceşte treptat copiii şi tinerii cu cunoştinţe, abilităţi şi valori pozitive, pentru a înţelege şi a se bucura de sexualitatea lor, a avea relaţii sigure şi împlinite şi a-şi asuma responsabilitatea pentru sănătatea sexuală şi bunăstarea proprie, cât şi pentru cele ale altor persoane [Biroul Regional OMS pentru Europa/BZgA, 2010, p. 20]. Educaţia sexuală, realizată într-un cadru oficial, este soluţia optimă pentru a ajunge la persoanele din grupurile de risc. Mai mult decât atât, în cadrul programelor respective se predau elemente de dezvoltare socială şi emoţională, strâns legate de maturizarea fizică şi apariţia primelor emoţii de dragoste. Înarmaţi cu cunoştinţe din surse credibile şi argumentate, tinerii vor fi capabili să adopte decizii care le vor influenţa benefic viaţa.

Un argument în plus pentru adoptarea programelor de educaţie sexuală este multitudinea de cercetări, care concluzionează că acest tip de educaţie nu duce la relaţii sexuale timpurii sau la creşterea numărului de contacte sexuale. De exemplu, un studiu de evaluare a impactului educaţiei sexuale asupra comportamentului sexual al tinerilor, realizat de UNESCO, dezminte aproape toate îngrijorările menţionate anterior [UNESCO, 2010a; pp. 30-33]. Parafrazând, educaţia sexuală vrea să spună următoarele: ”Dacă ai de gând să o faci, iată ce înseamnă aceasta şi la ce consecinţe poate duce”[1].

IMPORTANŢA PARTENERIATELOR ÎNTRE SECTORUL SĂNĂTĂŢII ŞI CEL AL EDUCAŢIEI

Sectorul sănătăţii şi organizaţiile din domeniu, precum OMS şi UNFPA, sunt cei care bat alarma, pentru că se confruntă cu povara efectelor vieţii sexuale (sarcini nedorite, avorturi nesigure, infecţii cu transmitere sexuală, consecinţe fiziologice şi psihologice în urma unui act de violenţă sexuală etc.), ne conving despre necesitatea întreprinderii unor măsuri de prevenire şi despre valoarea parteneriatului dintre aceste sectoare. Aspectul respectiv este scos în evidenţă în două documente ale OMS, publicate în 2010. Primul relevă că: ”Există dovezi solide în şcoli ce demonstrează importanţa promovării educaţiei sexuale prin educaţie cuprinzătoare despre sexualitate, sex şi relaţii. Astfel de activităţi ar trebui să înceapă înainte ca tinerii să devină activi sexual şi trebuie să ofere opţiuni” [OMS, 2010a:24]. Cea de-a doua publicaţie se referă la indicatorii despre sănătatea sexuală şi menţionează următoarele: ”Pentru ca sănătatea sexuală să devină realitate, oamenii (mai ales tinerii) trebuie să aibă acces la informaţii despre sexualitate şi sănătatea sexuală. Aşadar, grupul de lucru a propus în calitate de indicator prezenţa educaţiei cuprinzătoare şi obligatorii privind sexualitatea, cu un conţinut elaborat în funcţie de grupul de vârstă” [OMS, 2010b:6].

CONTEXTUL EUROPEAN DE APARIŢIE A EDUCAŢIEI SEXUALE

Necesitatea abordării subiectelor de educaţie sexuală a apărut ca răspuns la fenomenele globalizării, tehnologizării, răspândirii bolilor sexual transmisibile, creşterii preocupărilor legate de exploatarea sexuală a copiilor şi adolescenţilor şi, nu în ultimul rând, schimbării atitudinii faţă de sexualitate şi modificării comportamentului sexual în rândul tinerilor.

Conform statisticilor oficiale din ultimele două decenii, tinerii din Europa, dar şi din multe alte ţări din lume, au primul lor contact sexual, în medie, la vârsta de 16-18 ani. De la începutul vieţii sexuale până la 25 de ani, ei reuşesc să aibă mai mulţi parteneri înainte de căsătorie (sau se află în concubinaj permanent), iar primul copil îl nasc la 28-30 de ani[2]. Pe parcursul acestei perioade, riscurile de sarcină neplanificată şi de infecţie cu transmitere sexuală se măresc de două ori, această problemă devenind o preocupare a sănătăţii publice. Epidemia HIV/SIDA din anii 1980 a determinat intensificarea măsurilor de prevenţie. Alţi factori care au contribuit la accentuarea subiectelor de sexualitate şi sănătate sexuală a adolescenţilor sunt abuzul şi violenţa sexuală. De regulă ascunse în trecut, acestea au devenit un subiect deschis în timp, au declanşat o revoltă morală şi cererea de luare a unor măsuri preventive. În mod similar, „sexualizarea” surselor media şi a publicităţii a fost percepută, treptat, ca având o influenţă negativă asupra atitudinilor tinerilor faţă de sexualitate şi necesitând acţiuni de contracarare.

EDUCAŢIA SEXUALĂ ÎN ŞCOLI: O REACŢIE LA SCHIMBĂRILE SOCIALE

Modificările sociale fundamentale au generat apariţia unei noi categorii de vârstă socială, situată între copilărie şi maturitate, cu propria cultură, propriile comportamente şi necesităţi, ceea ce a determinat societatea să reacţioneze. În domeniul sexualităţii,

1 https://www.theguardian.com/society/2012/may/24/sex-education-more-than-mechanics

2 A se vedea OCDE (2008) şi Biroul Regional OMS pentru Europa (2008).

aceasta avea nevoie de noi tipuri de servicii de sănătate sau de adaptarea celor existente, precum şi de noi informaţii şi eforturi. Apelul în favoarea educaţiei sexuale de la mijlocul secolului al XX-lea pe întreg teritoriul Europei trebuie înţeles anume din această perspectivă. Viziunile noi, în special percepţia drepturilor omului şi a drepturilor sexuale, în particular, precum şi rolul acestei categorii de tineri în societate au contribuit la conştientizarea necesităţii educaţiei sexuale. De remarcat că procesul în cauză a avut loc în toate ţările europene, în unele mai devreme decât în altele, motivaţia variind şi ea. În plus, în spaţiul public, scandalurile privind abuzurile sexuale au servit drept un imbold puternic şi au condus la introducerea educaţiei sexuale în şcoli. Această necesitate a fost sprijinită printr-o schimbare a percepţiei faţă de copil în general, acum copilul este perceput ca subiect[3]. Motivaţiile s-au îndreptat, treptat, spre o viziune holistică privind educaţia sexuală. Impulsul principal a devenit convingerea că tinerii trebuie susţinuţi, stimulaţi şi încurajaţi să gestioneze sexualitatea în mod responsabil, sigur şi satisfăcător, în loc să se concentreze pe problemele sau ameninţările personale. În prezent, această viziune holistică, prin care *sexualitatea* este definită în termeni mult mai largi şi nu se axează neapărat pe actul sexual, este cea mai răspândită în rândul experţilor în sexualitate şi sănătatea sexuală din Europa.

DEZVOLTAREA EDUCAȚIEI SEXUALE ÎN ȘCOLILE DIN EUROPA[4]

În Europa, educaţia sexuală a fost introdusă în învăţământ de mai bine de jumătate de secol. În Suedia, în anul 1955, această disciplină a devenit obligatorie în toate şcolile. În practică, a fost nevoie de mai mulţi ani pentru a o integra în programa şcolară, timp în care au fost elaborate ghiduri, manuale, alte materiale educative şi au fost instruiţi profesorii.

Educaţia sexuală a fost introdusă în Europa de Vest mai devreme...

În perioada 1970-1980, urmând exemplul ţărilor scandinave, multe ţări din Europa de Vest au adoptat educaţia sexuală, spre sfârşitul secolului trecut alăturându-se Franţa, Marea Britanie ş.a., iar mai târziu şi statele din sudul Europei, în special Portugalia şi Spania. Chiar şi în Irlanda, ţară în care opoziţia religioasă a fost puternică dintotdeauna, educaţia sexuală a devenit obligatorie în şcolile primare şi în gimnazii începând cu anul 2003. Educaţia sexuală nu este introdusă în şcoli doar în câteva dintre statele-membre mai vechi ale Uniunii Europene – cele din Europa de Sud.

... decât în Europa Centrală şi de Est

În Europa Centrală şi de Est procesul de dezvoltare a educaţiei sexuale a început după căderea comunismului. Înainte de aceasta, în anumite ţări au fost adoptate câteva iniţiative, care constituiau, mai degrabă, măsuri de „pregătire pentru căsătorie şi viaţa de familie", ce negau faptul că tinerii manifestă, treptat, interes puternic pentru relaţiile amoroase şi că pot fi activi din punct de vedere sexual înainte de căsătorie. Pregătirea pentru viaţa sexuală nu a fost privită ca o problemă niciodată. Prin urmare, ţările din Europa Centrală şi de Est au început implementarea educaţiei sexuale, în forma şi esenţa înţeleasă şi practicată astăzi în multe ţări, cu 20 sau 30 de ani mai târziu decât în Europa de Vest. Doar o parte dintre ele – de exemplu, Republica Cehă şi Estonia – au avut un start serios în dezvoltarea abordărilor moderne ale educaţiei sexuale, spre deosebire de educaţia pentru viaţa de familie. În multe alte ţări din regiune, această dezvoltare a fost încetinită recent, din cauza apariţiei fundamentalismului (politic, cultural şi religios) în diferite domenii ale vieţii publice.

CONTEXTUL REPUBLICII MOLDOVA IMPUNE ADOPTAREA UNOR MĂSURI ÎN ACEASTĂ DIRECȚIE

Republica Moldova este printre cele mai tinere ţări din Europa, cu 33,9% din populaţie reprezentată de grupa de vârstă 14-35 ani[5] (datele recensământului din 2014[6]). Numărul adolescenţilor (10-19 ani) este de 333 719, ceea ce constituie 11,9% din totalul locuitorilor ţării (datele recensământului din 2014). Emigrarea populaţiei apte de muncă a avut efecte sociale negative asupra celor peste 100 000 de copii şi tineri rămaşi singuri acasă, fără supraveghere părintească, mai ales din zonele rurale.

Accesul limitat la informaţii, la educaţie pentru drepturile omului şi sănătate în şcoli şi comunităţi, bazată pe deprinderi de viaţă şi un stil de viaţă sănătos, a dus la concepţii greşite privind egalitatea de gen şi la adoptarea de către tineri a unor comportamente sociale riscante pentru sănătatea lor. Subminarea acestui drept a cauzat rate înalte de sarcini şi avorturi în rândul tinerelor, creşterea incidenţei de infecţii cu transmitere sexuală (ITS), inclusiv HIV, conduite sociale indezirabile. Rolurile de gen continuă să fie înţelese greşit, iar în curricula sunt perpetuate concepţii eronate despre sexualitate, gen, violenţa de gen ş.a. Rezultatele studiului *Bărbaţii şi egalitatea de gen în Republica Moldova* (proiectul IMAGES), realizat în anul

3 Copilul este perceput drept o persoană independentă, cu abilităţi şi necesităţi specifice, în ceea ce priveşte formele de exprimare a apropierii, senzualităţii şi curiozităţii (corporale). Potenţialul său trebuie îngrijit corespunzător.

4 Informaţiile privind educaţia sexuală în şcoli se bazează, în mare parte, pe rapoartele SAFE (a se vedea IPPF (2006a, 2007), Lazarus, Liljestrand (2007)).

5 Intervalul de vârstă a tinerilor conform legislației naționale (Legea nr. 215 din 29.07.2016).

6 https://recensamant.statistica.md/ro

2015, denotă faptul că 41,1% dintre bărbaţi consideră că sunt momente când femeia trebuie bătută. Acest lucru demonstrează următoarele: conceptele privind rolurile de gen, inclusiv violenţa de gen şi sexualitatea, nu s-au schimbat în ultimii 5 ani, comparativ cu rezultatele studiului *Violenţa faţă de femei în familie în Republica Moldova*, efectuat în anul 2011 de Biroul Naţional de Statistică, cu sprijinul UNFPA, PNUD şi UN *Women*.

În consecinţă, rata naşterilor la adolescente continuă să fie de două ori mai mare în Republica Moldova (27,9 la 1000 de adolescente de 15-19 ani, în anul 2015) decât în UE[7], cu disparităţi mari între zonele rurale şi cele urbane. Ponderea întreruperii de sarcină la grupa de vârsta 15-19 ani, pe parcursul ultimilor 10 ani, constituie circa 10% din numărul total de avorturi printre femeile de vârstă reproductivă[8]. Incidenţa infecţiilor cu transmitere sexuală printre tineri este una dintre cele mai mari din Europa de Est[9]. Incidenţa HIV în rândul tinerilor (15-24 ani) la 100 000 de persoane aproape s-a dublat – de la 12,2% (în anul 2000) la 20,3% (în anul 2015).

Studiul *Cunoştinţele, atitudinile şi practicile tinerilor de 15-24 ani cu referire la HIV/SIDA,* realizat pe parcursul anilor 2008, 2010 şi 2012, relevă faptul că, printre tinerii din această categorie de vârstă, cunoştinţele despre HIV/SIDA au înregistrat o tendinţă de descreştere – de la 38,2% (în anul 2010) la 35,7% (în anul 2012); doar 50% dintre tinerii sexual activi, cu vârsta cuprinsă între 15 şi 24 ani, au menţionat că au folosit prezervativul în timpul ultimului contact sexual.

CONCLUZII

Copiii şi tinerii sunt cei care pot contribui decisiv la menţinerea şi îmbunătăţirea stării sănătăţii sexuale. Pentru a-şi forma o atitudine pozitivă şi responsabilă faţă de sexualitate, ei trebuie să cunoască atât beneficiile, cât şi riscurile legate de aceasta. Iar şcoala îşi poate atribui un rol hotărâtor în acest sens. Astfel, copiii şi tinerii vor învăţa să aibă un comportament corect, asumat nu doar faţă de ei înşişi, ci şi faţă de ceilalţi.

Viziunea societăţii noastre asupra acestui subiect este una depăşită, Republica Moldova rămâne cu mult în urma ţărilor europene. Totuşi, studiile şi evidenţele arată că măsurile de prevenire prin abordarea unor teme care le vizează direct viitorul îi vor ajuta pe tineri să fie mai informaţi, să devină mai responsabili, mai respectuoşi şi mai activi ca membri ai comunităţii şi ai ţării în care trăiesc şi prin urmare mai sănătoşi.

7 https://data.un.org/Data.aspx?d=WDI&f=Indicator_Code%3ASP.ADO.TFRT

8 Centrul de Cercetări Demografice. Analiza Situației Populației în Republica Moldova, 2016.

9 UNICEF. Baza de date TransMonEE. Pe: https://www.transmonee.org/

Proiectul

Promovarea educaţiei pentru sănătatea tinerilor

Proiectul are drept obiectiv de a creşte gradul de conştientizare a necesităţii respectării unui stil sănătos de viaţă în rândul tinerilor şi de a consolida rolul sistemului educaţional în prevenirea comportamentelor de sănătate şi sociale riscante la tinerii din Republica Moldova, prin asigurarea accesului la informaţii şi la educaţie privind sănătatea, conform standardelor europene şi internaţionale.

Activităţile de bază ale proiectului vor include: revizuirea programelor de învăţământ şi ajustarea acestora la standardele internaţionale de educaţie cu privire la sănătatea reproductivă; instruirea cadrelor didactice vizând curricula revizuite; pilotarea şi implementarea curricula revizuite, precum şi activităţi de sporire a gradului de conştientizare de către tineri şi comunităţi a necesităţii respectării unui stil de viaţă sănătos.

Proiectul este implementat de UNFPA, cu sprijinul Ambasadei Olandei şi în parteneriat cu Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, Reţeaua Tinerilor Educatori de la Egal la Egal *Y-PEER* Moldova şi Asociaţia Obştească *Parteneriate pentru Fiecare Copil*.

Beneficiarii proiectului sunt 22 de localităţi şi 22 de şcoli din raioanele Cahul, Făleşti, Rezina şi Orhei, precum şi din mun. Chişinău.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Biroul Regional OMS pentru Europa şi BZgA, Centrul Federal German de Educaţie pentru Sănătate. Standarde pentru educaţia sexuală în Europa. Un cadru pentru factorii de decizie politică, specialişti şi autorităţi din domeniul educaţiei şi sănătăţii. Koln, 2010. Pe: https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_Standards_Romanian.pdf
2. Centrul de Cercetări Demografice. Analiza Situaţiei Populaţiei în Republica Moldova, 2016.
3. IPPF. Sexuality education in Europe. A reference guide to policies and practices. The Safe project. Brussels, IPPF European Network, 2006. Pe: http://www.ysafe.net/SAFE/documents/Design_sex%20ed%20guide%20final%20fi nal_30nov2006.pdf
4. IPPF. A guide for developing policies on the sexual and reproductive health and rights of young people in Europe. The Safe Project. Brussels, 2007. Pe: http://www.ysafe.net/SAFE/documents/Design_ippf-policy%20guide%20final_Sep07.pdf
5. Lazarus J.V., Liljestrand J. Sex and young people in Europe. A research report of the Sexual Awareness for Europe Partnership. The Safe Project. Lund, IPPF, 2007. Pe: http://www.ysafe.net/SAFE/documents/Design_Safe%20Research%20Report%20final%20final_27Sep07.pdf.

Repausul de dans – formă organizată de activitate motrice în cadrul lecţiilor în sala de clasă la nivelul învăţământului primar



Ion **BENCHECI**

lect. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chişinău

Rezumat: *În articol se propune şi se argumentează o nouă formă de activitate motrice în cadrul lecţiilor în sala de clasă la nivelul învăţământului primar – repausul de dans. Se prezintă definiţia conceptului, se relevă diferenţele în raport cu semnificaţia unor termeni similari, se evidenţiază formele de organizare concretă la clasă. Pentru exemplificare, se propun câteva mostre de minute coregrafice în contexte particulare de practică educaţională.*

Cuvinte-cheie: *vârstă şcolară mică, învăţământ primar, succes şcolar, activitate motrice, minut fizic, pauză dinamică, educaţie coregrafică, mişcare de dans, repaus de dans, minut coregrafic, pauză coregrafică, pauză dansantă.*

Abstract: *The article proposes and argues a new organized form of motor activity in classroom-based lessons at the primary education level – the dancing rest. We present a definition of the new concept, revealing the difference in relation to the meaning of other similar terms encountered in specialized literature, and we specify a number of forms of organization of the dancing rest in the classroom. Some variants of choreographic minutes are presented as examples for certain contexts of educational practice.*

Keywords: *young school age, primary education, school success, motor activity, physical minute, dynamic break, choreographic education, dance movement, dancing rest, choreographic minute, choreographic break, dance break.*

Conform periodizării contemporane a dezvoltării psihice, vârsta şcolară mică, supranumită *vârf al copilăriei* [11, p. 251], cuprinde perioada de la 6-7 ani până la 9-11 ani, ceea ce corespunde nivelului învăţământului primar. În acest context, vârsta şcolară mică este marcată de schimbarea modului şi a stilului de viaţă al copilului, odată cu obţinerea unui nou statut social – cel de elev. Astfel, primordial devine un alt tip de activitate – de învăţare sistematică, care preia locul jocului, dominant la vârsta preşcolară, iar succesul la învăţătură se impune ca un factor semnificativ în dezvoltarea personalităţii copilului.



Ludmila **URSU**

dr., prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chişinău

Importanţa succesului şcolar în clasele primare este accentuată în contextul prevederilor *Codului Educaţiei al Republicii Moldova*. Potrivit articolului 16 (5), „În învăţământul primar, evaluarea rezultatelor învăţării este criterială şi se efectuează prin descriptori”, iar articolul 3 stipulează că „În conformitate cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative (suficient, bine, foarte bine)” [1]. Nivelul insuficient, adică eşecul, nu

este prevăzut prin *Codul Educaţiei*. Documentele privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori [2, 3, 4] declară principiul *succesului* drept fundamental şi îi înaintează cadrului didactic cerinţa de a asigura condiţii pentru ameliorare, până la înregistrarea succesului.

Un şir de cercetări au demonstrat că reuşita şcolară se află într-o legătură strânsă cu starea de sănătate a elevului (E. Babenkova, T. Paraniceva, N. Smirnov, E. Pogrebneak et al.), aceasta fiind atinsă doar într-un mediu educaţional prielnic, în care elevului îi este asigurată respectarea drepturilor, îi sunt create condiţii corespunzătoare de instruire şi educaţie, în conformitate cu particularităţile specifice de vârstă şi cele individuale. Particularităţile psihofiziologice caracteristice vârstei şcolare mici determină o permanentă nevoie de mişcare, întru a evita oboseala şi a continua cu randament înalt demersul de învăţare la lecţie.

Sintetizând literatura de specialitate [6, 8, 9, 11, 12, 14 ş.a.], reliefăm principalele trăsături psihofiziologice ale copilului de vârstă şcolară mică, care dictează necesitatea stimulării fizice şi psihice a acestuia în timpul activităţilor la clasă:

– *particularităţi ale activităţii nervoase superioare:* instabilitatea proceselor de bază şi predominarea proceselor de excitaţie; epuizarea sporită în condiţii de creştere a efortului; dificultatea formării unor legături condiţionate noi (sunt necesare mai multe repetări); fragilitatea conexiunilor nou formate şi pierderea lor;
– *particularităţi ale analizatorilor:* stabilitatea insuficientă şi sensibilitatea crescută la influenţele externe, determinată de dezvoltarea unor funcţii ale vederii în condiţiile finalizării formării vederii binoculare (percepţia spaţială); incompletitudinea calităţilor analizatorului auditiv (pragul de audibilitate este mai scăzut, la fel şi acuitatea auzului);
– *particularităţi ale sistemului musculo-scheletic:* dezvoltarea insuficientă a scheletului, a aparatului articular-ligamentos şi a musculaturii (a grupelor musculare care susţin coloana vertebrală); dezvoltarea insuficientă a elasticităţii vasculare; excitabilitatea crescută a centrului respirator (întreruperea rapidă a ritmului mişcărilor respiratorii), ceea ce creează premise pentru bolile inflamatorii ale tractului respirator superior.

Pe parcursul evoluţiei ştiinţelor educaţiei, numeroşi cercetători au venit cu argumente de ordin psihofiziologic. De exemplu:

- J.-J. Rousseau (1762): „Lăsaţi copiii să sară, să alerge, să strige când doresc. Aceste mişcări sunt generate de trebuinţele organismului, care tinde să se fortifice".
- C. D. Uşinski (1863): „Oferiţi-i copilului o cât de mică posibilitate de a se mişca şi el vă va răsplăti prin zece minute de atenţie, care, valorificate în mod judicios, vor oferi mult mai mult decât o săptămână de activităţi realizate sub semnul somnolenţei" [13, p. 213].
- W. Okon: „În practica şcolară, elevii deseori pierd interesul pentru munca intelectuală, care, în mod firesc, ar trebui să sporească sau să se menţină la acelaşi nivel, fapt datorat suprasolicitării lor intelectuale" [5, p. 3].
- C. Marinescu: „Slaba rezistenţă a tonusului muscular atrage o permanentă nevoie de mişcare, pentru evitarea oboselii. Desconsiderarea acestui fapt contribuie la instaurarea unei stări de agitaţie în timpul lecţiei şi, în continuare, a oboselii sau chiar a surmenajului" [5, p. 3]. Surmenajul are următoarele simptome: scade productivitatea muncii (creşte frecvenţa greşelilor şi timpul de realizare a sarcinilor); inhibiţia internă devine mai slabă (se observă anxietate motorică, distragerea atenţiei).

Astfel, succesul în învăţare la vârsta şcolară mică este în mod direct dependent de prezenţa şi calitatea activităţii motrice la lecţie, sub diverse forme:

- *schimbarea poziţiilor dinamice*: modificarea poziţiei corpului în spaţiu [15];
- *minutul fizic (minutul de educaţie/cultură fizică):* „pauză scurtă destinată realizării unui set de exerciţii fizice, care are menirea de a preveni oboseala şi a elimina efectele adverse asupra sănătăţii şi activităţii de învăţare" [16];
- *pauza dinamică*: „mişcări care asigură schimbarea tipului de activitate şi valorifică activitatea motrice la lecţie" [17]; „o activitate complementară cu o dublă necesitate psihopedagogică: relaxarea elevilor şi exersarea anumitor capacităţi psihofizice; este legată de semnificaţia cuvântului, a gestului şi a mişcării" [5, p. 9].

Analizând semnificaţiile acordate acestor trei noţiuni, constatăm câteva deosebiri:

✓ *minutul fizic* şi *pauza dinamică* reprezintă forme de activitate motrice în sala de clasă având un caracter intenţionat, fiind proiectate de către învăţător ca evenimente ale lecţiei şi percepute ca atare de elevi;
✓ *schimbarea poziţiilor dinamice* poate fi realizată atât neintenţionat, cât şi intenţionat, fiind mijlocită de diverşi factori: amplasarea de materiale demonstrative în sala de clasă; schimbări în componenţa echipelor etc. În cazul realizării intenţionate, elevul nu percepe această formă de activitate motrice în mod conştient.

Deşi impactul *schimbării poziţiilor dinamice* este benefic şi important, valenţele pedagogice ale *minutului fizic* şi ale *pauzei dinamice* sunt mult mai elocvente. Elementul de bază comun acestor forme este mişcarea.

Printre tipurile de mişcări se numără *mişcările de dans*, pe care le descriem mai jos în contextul activităţilor motrice la lecţii în sala de clasă:

– reprezintă mişcări ritmico-plastice;
– pot fi improvizate de către elevi sau modelate/ proiectate de către cadrul didactic;
– pot constitui atât poziţii/mişcări singulare, cât şi înlănţuite;
– pot fi realizate atât în tact de muzică, cât şi fără suport muzical – într-un ritm dat prin numărare, bătăi din palme etc.;
– prin combinaţii de mişcări de dans, executate în ritmul unei piese muzicale, poate fi conturat un desen de dans simplu.

Caracteristicile evidenţiate oferă oportunităţi de valorificare a mişcărilor de dans atât în cadrul *minutelor fizice* (se pot realiza mişcări de dans separate sau combinate, cu sau fără suport muzical), cât şi al *pauzelor dinamice* (se pot executa dansuri scurte, simple, improvizate; cu suport audio sau video, prin acţiuni de imitare).

Mişcările de dans executate în cadrul unor *minute fizice* pot fi valorificate în timpul *pauzelor dinamice*. Şi invers, *pauzele dinamice* axate pe dans facilitează executarea mişcărilor de dans în cadrul *minutelor fizice*. Constatăm, aşadar, o conectare reciprocă a acestor două forme de activitate motrice, ceea ce ne permite să scoatem în relief o formă aparte de organizare a activităţii motrice la lecţii, pe care o vom numi ***repaus de dans***. Am optat pentru termenul de *repaus* întrucât, conform Dicţionarului explicativ al limbii române (2009), acesta înseamnă „suspendare temporară a unei activităţi, având rolul de a restabili capacitatea de muncă a unui organ sau a întregului organism". Prin urmare, *repausul de dans* presupune întreruperea temporară a activităţii de învăţare la lecţie, în vederea restabilirii capacităţii de muncă a şcolarului mic.

Sintetizând conotaţiile prezentate, formulăm următoarea definiţie: *repaus de dans* este o formă de organizare a activităţii motrice la lecţie în sala de clasă, proiectată de către cadrul didactic şi realizată de către elevi în contextul suspendării temporare a activităţii de învăţare; are la bază mişcarea de dans; este destinată îmbunătăţirii condiţiilor psihofizice şi emoţionale necesare elevului de vârstă şcolară mică pentru succesul activităţii de învăţare.

În literatura de specialitate am identificat câţiva termeni similari celui de *repaus de dans*.

- *Minutul fizic dansant* (în limba rusă: *танцевальная физминутка*). Acest concept se regăseşte frecvent în studiile cercetătorilor ruşi în categoria *minutelor fizice destinate fortificării sănătăţi*i (*оздоровительные физминутки*), referindu-se, de fapt, la *pauzele dinamice,* în timpul cărora se execută dansuri scurte, având un desen de dans proiectat, simplu. Observăm că în acest caz nu se face deosebire între *minutul fizic* şi *pauza dinamică* – noţiuni care, în mod evident, necesită discriminare. *Minutul fizic* valorifică doar exerciţii fizice, pe când *pauza dinamică* implică o gamă mai largă de mijloace, generând un impact multiaspectual de natură formativă asupra personalităţii elevului, mai larg decât fortificarea sănătăţii.
- *Minutul fizic ritmic* (în limba rusă: *ритмическая физминутка*). În contextul acestui concept, activitatea propriu-zisă derivă din aria gimnasticii ritmice – „ramură a gimnasticii care cuprinde exerciţii executate cu diferite obiecte (cercuri, eşarfe etc.), cadenţat şi însoţite de muzică" (DEX, 2009). Este clar că dimensiunea legată de ritmică nu poate fi desconsiderată în contextul însuşirii mişcărilor de dans. Totuşi, mişcările de dans au un caracter mai complex decât cele ritmice, fiind de natură plastico-ritmică şi cu impact multiaspectual la nivelurile aferente fortificării sănătăţii şi diverselor sfere ale personalităţii copilului.
- *Pauzele dinamice sub formă de cântece, însoţite de mişcări sau de dans*. Acest termen este explicitat de L. Granaci în contextul tipizării *pauzelor dinamice*, cu următoarea precizare: „dansurile pot fi cu mişcări fixe sau, mai des, libere" [5]. Deci acest tip de *pauză dinamică* poate fi considerat o particularizare îngustă a *repausului de dans*:
  – vizează doar executarea unui dans, dar nu şi a unor mişcări simple de dans sau a unor combinaţii de mişcări în grupuri mici;
  – dansul executat are ca suport un cântec şi nu presupune valorificarea altor forme muzical-ritmice;
  – de cele mai dese ori, are un caracter liber (dans creat spontan de copil), dar poate fi realizat şi în baza unui desen de dans proiectat, simplu.

Dezvoltând accepţiunea reliefată mai sus, evidenţiem formele de organizare a *repausului de dans* la lecţii în sala de clasă:

- *minutul coregrafic* – vizează executarea unor poziţii sau mişcări de dans, singulare sau combinate în grupuri mici, cu sau fără suport muzical sau schemă ritmică dată prin numărare/bătăi din palme etc.;
- *pauza coregrafică* – implică executarea pe fundal muzical a unui dans scurt, cu un desen de dans simplu; este binevenită valorificarea mişcărilor de dans antrenate în cadrul *minutelor coregrafice*; drept suport muzical poate servi o secvenţă video, reprezentând un dans interpretat de copii sau personaje animate;

- *pauza dansantă* – presupune o activitate liberă de dans, acesta fiind creat spontan de către fiecare copil în contextul receptării individuale a mesajului emoţional al unei piese muzicale, care poate fi întărită în mod sincretic şi prin stimuli de altă natură (imagine, secvenţă video, cuvânt etc.).

Abordând aceste forme din perspectiva activităţii predominante, constatăm următoarele:

– *minutul coregrafic* vizează activităţi la nivel primar de *reproducere*;
– *pauza coregrafică* se referă la activitatea de *aplicare/producere/transfer*, având conotaţii şi la nivel de *exprimare artistică*;
– *pauza dansantă* aspiră la ”nivelul superior de *creaţie*”.

Propunem în continuare câteva exemple.

Exemplul 1. Un *minut coregrafic* pentru o lecţie de matematică în clasa I, la tema *Poziţii, direcţii*, care valorifică elemente de educaţie coregrafică în contextul dezvoltării reprezentărilor spaţiale.

Geamuri strălucitoare

- Învăţătorul roagă elevii să-şi imagineze că au în faţă un geam, iar în mâini – o cârpă cu care trebuie să spele acest geam.
- Pe un fundal muzical potrivit, se imită mişcări circulare cu o cârpă imaginară, ca şi cum ar spăla geamul.
- Se schimbă mâinile: dreapta, apoi stânga.
- Se schimbă direcţia circulară: în sensul acelor de ceasornic, apoi invers.
- Se „spală geamul” cu ambele mâini concomitent: mai sus, mai jos, mai la dreapta, mai la stânga.

Exemplul 2. Mişcări de dans pentru *minute coregrafice* în cadrul unor lecţii în care predomină activitatea scrisă. Elementele de educaţie coregrafică se valorifică în contextul eliminării oboselii generale sau locale, provocate de o postură statică şi o încordare prelungită a mâinilor.

Roboţelul mirat

- Fixăm mâinile la talie. Ridicăm întâi umărul stâng, apoi cel drept, de parcă ne-am mira. Repetăm mişcarea de câteva ori.
- Lăsăm braţele în jos şi le îndreptăm.
- Ridicăm umărul stâng, apoi cel drept. Ulterior, repetăm mişcările mai repede.
- Completăm exerciţiul cu mici înclinări ale corpului dintr-o parte în alta (până la umărul care se ridică) şi obţinem o mişcare a mâinilor drepte asemănătoare unui roboţel.

Exemplul 3. Un *minut coregrafic* pentru o lecţie de matematică în clasele I-II, la tema *Numerele naturale până la 100*, urmat de un joc didactic care valorifică elemente de educaţie coregrafică în contextul unui transfer de cunoştinţe matematice în situaţii noi.

Minutul coregrafic

Se prezintă suportul demonstrativ: un slide/poster cu primele trei poziţii ale picioarelor. Poziţiile se execută frontal, apoi se reiau încă o dată.



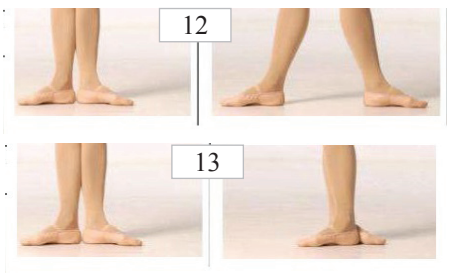
Numere pe poziţii coregrafice

Sarcina didactică: Formarea capacităţilor de reprezentare a numerelor de două cifre.

Sarcina de joc: Să reprezinte în perechi numere de două cifre, fiecare elev executând poziţia corespunzătoare numărului necesar.

Regulile jocului:

- Elevii se aranjează în perechi, formând două coloane: prima coloană reprezintă zecile, iar cea de-a doua – unităţile.
- Învăţătorul numeşte un număr format din zeci şi unităţi, care conţine cifrele 1, 2, 3. La semnalul acestuia, elevii reprezintă numărul respectiv cu ajutorul picioarelor. De exemplu:



Variante ale jocului:

- O pereche de elevi iese la tablă şi reprezintă un număr (la alegere), folosind poziţiile picioarelor. Clasa identifică numărul şi îl descrie în limbaj matematic.
- În timpul jocului pot fi folosite toate poziţiile picioarelor şi ale mâinilor.
- Jocul poate fi realizat şi în clasa a III-a, în contextul învăţării numerelor de trei cifre.

În concluzie: Beneficiile pe care le pot aduce *repausurile de dans* se determină prin potenţarea reciprocă a două aspecte implicate: cel al formelor organizate de activităţi motrice la lecţie, pe de o parte, şi cel al educaţiei coregrafice, pe de altă parte. Astfel, impactul *repausului de dans* este multidimensional, vizând sferele psihofizică,

emoţională şi socială ale dezvoltării copilului de vârstă şcolară mică, şi este orientat spre asigurarea unor condiţii propice atingerii de către elev a succesului şcolar.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educaţiei al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 319-324, art. 614 din 23.11.2014.
2. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa I (ediţia a II-a, actualizată şi completată) (ediţia I – aprobată la Consiliul Naţional pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educaţiei nr. 862 din 07 septembrie 2015; ediţia a II-a – aprobată la Consiliul Ştiinţifico-Didactic al IŞE din 27.12.2017).
3. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a II-a (ediţia a II-a, actualizată şi completată) (ediţia I – aprobată la Consiliul Naţional pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educaţiei nr. 862 din 07 septembrie 2015; ediţia a II-a – aprobată la Consiliul Ştiinţifico-Didactic al IŞE din 27.12.2017).
4. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a III-a (aprobată la Consiliul Naţional pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării nr. 70 din 05 septembrie 2017).
5. Granaci L. Pauze dinamice. Ghid pentru cadrele didactice. Chişinău: Epigraf, 2004. 116 p.
6. Palicica M. Prelegeri de psihopedagogie. Timişoara: Orizonturi Universitare, 2002. 238 p.
7. Авилова С. А., Калинина Т. В. Игровые и рифмованные формы физических упражнений. Волгоград: Учитель, 2008. 111 p.
8. Бабенкова Е. А., Параничева Т. М. Растим здорового ребенка. Новые стандарты. Москва: Перспектива, 2011.
9. Дубровина И. В., Прихожан А. М., Зацепин В. В. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2003. 368 с.
10. Исаева С. А. Физкультурные минутки в начальной школе. Практическое пособие. Москва: Айрис-пресс, 2003. 48 с.
11. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Психология развития и возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. Москва: Академический проект, 2013. 421 с.
12. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. Москва: АРКТИ, 2003. 272 с.
13. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. Т. 3. Москва: Педагогика, 1989. 528 с.
14. Юсупова Н. П., Плетнева Е. Ю. Создание здоровьесберегающего образовательного пространства как условие повышения качества образования//Сибирский учитель – научно-методический журнал. № 4 (40), 2005.
15. Бодрова И. В., Бардина Т. А. Физкультминутки в формате ФГОС. Pe: https://sites.google.com/site/bodrovaivbalakovo/b-ucitelam/g-publikacii/fizkultminutki-v-formate-fgos
16. Национальная психологическая энциклопедия. Pe: https://vocabulary.ru
17. Погребняк Е. В. Здоровьесберегающие возможности деятельностного подхода в образовании в аспекте изменения позиции учителя. Pe: https://www.school2100.ru/upload/iblock/bc8/bc872b5e4caef6bc73815855f6bfc43a.pdf



Maria **CALMÎC**
gr. did. sup., Şcoala Primară Hârbovăţ, Anenii Noi

Metoda *situaţiei pedagogice* ca mijloc de autorealizare a personalităţii într-un stat democratic

Rezumat: *Scopul unui proces educaţional complex este acela de a dezvolta capacitatea de autorealizare şi autoreglare cu succes a comportamentului subiectului educaţiei. Problema autorealizării morale a tinerei generaţii într-un stat democratic constituie unul dintre cele mai importante aspecte ale procesului educaţional. Mecanismul principal al acestei probleme constă în interiorizarea valorilor general-umane şi naţionale, transformarea lor ulterioară în orientări comportamentale (ghiduri de viaţă) ale elevilor. Totodată, procesul de autorealizare morală este unul de lungă durată şi se realizează prin corelarea reperelor comportamentale (formate deja la subiect) cu normele funcţionale de comportament în societate, deci prin*

influenţa educativă şi prin controlul din partea membrilor societăţii asupra personalităţii copilului. Iar în cadrul procesului instructiv-educativ un rol important îi revine metodei situaţiilor pedagogice.

Cuvinte-cheie: *stat democratic, proces educaţional, tânăra generaţie, orientare comportamentală, autoevaluare, metoda situaţiilor pedagogice.*

Abstract: *The purpose of a complex educational process is to develop in the subject of education the capacity for self-fulfillment and self-regulation of behavioral activity. The issue of moral self-fulfillment in the younger generation in a democratic state is one of the most important aspects of the educational process. The main mechanism of this problem is the introduction of general-human and national values into the inner world of students, with their subsequent transformation into behavioral guidelines (life guides). The process of moral self-correlation and correlation of behavioral factors (already formed in the subject) with the functional norms of behavior in society is of long duration and is realized through the influence and control of the members of society on the personality of the child. In the educational-educational process an important role belongs to the pedagogical situation method.*

Keywords: *democratic state, educational process, younger generation, behavioral orientations, self-evaluation, the pedagogical situation method.*

Problema autorealizării morale a tinerei generaţii într-un stat democratic constituie unul dintre cele mai importante aspecte ale procesului educaţional [Cf. 4, p. 2]. Mecanismul principal al acesteia constă în interiorizarea de către elevi a valorilor general-umane şi naţionale, cu transformarea lor ulterioară în orientări comportamentale (ghiduri de viaţă). Această modelare a personalităţii porneşte de la o analiză detaliată a situaţiilor reale de viaţă şi se termină cu autoreflexia asupra efectelor propriei conduite.

Procesul de autorealizare morală este unul de lungă durată şi se înfăptuieşte prin corelarea reperelor comportamentale (formate la subiect) cu normele funcţionale de comportament în societate, deci prin influenţa educativă şi prin controlul din partea membrilor societăţii asupra personalităţii copilului.

Autorealizarea internă, bazată pe activitatea de evaluare reflexivă a subiectului, reglementează atitudinea sa în raport cu semnificaţia unor asemenea categorii morale ca: *pace* şi *armonie*, *bunătate* şi *compasiune*, *respect reciproc* şi *ajutor reciproc*, *onestitate* şi *dreptate (imparţialitate)*, *capacitatea de a corela interesele, dorinţele şi faptele personale cu cerinţele societăţii*, pentru a se putea integra în ea.

Autoreglarea interioară are ca scop cunoaşterea de sine, munca asupra propriei personalităţi, pentru a dezvolta norme de comportament social. Acest tip de autoreglare vizează manifestarea abilităţilor creative ale subiectului în luarea independentă a deciziilor de ordin moral privind asumarea unui comportament. Drept mijloace servesc cerinţele individuale faţă de autoanaliza şi autoevaluarea comportamentului în procesul de autodezvoltare morală. Autoreglarea moral-spirituală se bazează pe reprezentările persoanei despre valorile într-un stat democratic şi pe transformarea internă a acestora în repere.

Autoreglarea interioară şi cea exterioară stimulează dezvoltarea potenţialului moral al subiectului, care include calităţi importante din punct de vedere social şi o atitudine obiectivă faţă de normele de conduită socială. O abordare sistemică a autoreglării contribuie la formarea unei atitudini pozitive faţă de realităţile vieţii, asigurând transferul valorilor morale în lumea interioară a subiectului. Această abordare stimulează autodezvoltarea şi autoafirmarea individului în comunitatea umană.

Procesul educaţional urmăreşte finalitatea de a forma/dezvolta la subiecţi capacitatea de autoreglare a propriului comportament. Procesul de iniţiere a autorealizării morale a individului se realizează prin introducerea metodei *situaţiei pedagogice* în procesul instructiv-educativ. Prezentarea şi analiza situaţiilor reale de viaţă sau a celor simulate face posibilă realizarea uneia dintre cele mai importante ipostaze ale educaţiei şi instruirii – *autodezvoltarea* (socializare – educaţie – autodezvoltare).

Călăuzindu-se de motivaţia socială, individul analizează situaţiile dificile de viaţă, care îl orientează spre găsirea unor soluţii adecvate legate de modelul de comportament dezirabil şi determinarea importanţei lui. Situaţiile problematice sugerate elevilor stimulează: activitatea reflexiv-evaluativă în luarea unei decizii comportamentale; corelarea analizei cu sinteza; corelarea inducţiei cu deducţia; corelarea analogiei cu diferenţierea etc. Aceste operaţiuni complexe vor asigura asimilarea valorilor morale, transformând conceptele abstracte în ghiduri de viaţă. Analiza situaţiilor reale sau modelate stimulează şi însuşirea de către subiect a valorilor moral-spirituale, formarea anumitor abilităţi comportamentale: de corelare a deciziilor comportamentale cu caracteristicile dezvoltării mentale; de identificare a relaţiilor cauză-efect în luarea unei decizii morale; de justificare a opţiunii pentru conduite concrete.

După cum am menţionat mai sus, în procesul didactic un loc aparte îl ocupă metoda *situaţiei pedagogice*, care ne orientează spre aplicarea mai multor tipuri de situaţii: de problemă, care direcţionează elevii spre analiza independentă a vieţii reale, şi dilemele morale. Situaţiile problematice implică două acţiuni: analiza/descrierea acestora şi determinarea modului de rezolvare. Algoritmul de rezolvare a dilemelor morale presupune trei paşi: 1) dezvăluirea circumstanţelor situaţionale propuse; 2) opiniile martorilor direcţi ai situaţiilor de conflict; 3)

decizia unui observator străin, bazată pe analiza celor dezvăluite de martorii la conflict.

Exemple de aplicare a situaţiilor pedagogice în scopul educării tinerei generaţii [5, p. 61]

1. *Plimbându-se prin pădure, prietenele au dat de o poiană cu ghiocei înfloriţi. Irina a propus să culeagă un buchet pentru mama ei. Iulia i-a amintit prietenei că aceste flori sunt incluse în Cartea Roşie a Republicii Moldova. Exprimă-ţi părerea despre modul în care trebuie să procedeze Irina în această situaţie.*

Variante de comportament:

– Irina va renunţa la decizia de a culege flori pentru mama sa.
– Irina nu va ţine cont de avertizarea prietenei şi va culege florile.
– Prietenele vor căuta flori care nu sunt incluse în *Cartea Roşie*.

Analizând situaţiile prezentate, elevul are posibilitatea de a confrunta variantele propuse şi de a-şi expune opinia, care corelează cu valorile lui moral-spirituale. De menţionat că acest tip de situaţii provoacă o deosebită stare emoţională la elevi: ei pot îndeplini rolul unui observator extern, care lansează o rezolvare proprie, deosebită. Deseori, elevii expun judecăţi/idei foarte interesante, chiar originale.

Dilema morală [5, p. 19]

2. *Afară toarnă cu găleata. Uitându-te pe fereastră, o vezi pe mama, care duce o sacoşă mare cu produse alimentare. Nu are umbrelă. Cum vei proceda în această situaţie?*

Variante de comportament:

– O voi aştepta la uşa casei.
– Voi lua umbrela şi voi alerga să o întâmpin.
– Voi deschide fereastra şi îi voi striga: „Mamă, fugi mai repede!”.
– Un alt comportament, diferit de cele propuse.

Situaţia de conflict sau dilema morală reprezintă un tip de situaţie mai complexă din punctul de vedere al structurii. Alegerea comportamentală se bazează pe activitatea analitico-apreciativă a observatorului extern. Ascultând atent opiniile martorilor despre cele întâmplate şi analizând oportunitatea morală a opţiunilor, el va propune propria decizie.

Analiza situaţiilor de problemă şi a dilemelor morale, care reprezintă un mijloc eficient de influenţă indirectă asupra elevului, creează condiţii optime pentru dezvoltarea autoreglării morale în condiţiile societăţii democratice.

Metoda *situaţiei pedagogice* se realizează cu succes la etapa de autoevaluare a propriei personalităţi: „Mă evaluez pe mine!”. Autoevaluarea, fiind un instrument de autodezvoltare personală, impune un scop anume – *cunoaşterea de sine*. Acest proces psihologic complicat, *reflexivitatea*, iniţiază dezvoltarea morală a subiectului prin autoconştientizare şi autoreglare a comportamentului propriu.

După însuşirea unei valori moral-spirituale, este rezonabil a le propune elevilor dileme morale. De exemplu, după asimilarea noţiunilor de *bunătate* şi *binefacere*, vom aborda următoarele dileme morale [5, pp.19, 26-43]:

Expune-ţi părerea despre situaţiile de viaţă prezentate

3. *Eşti pasionat de fotbal. Prietenii te-au invitat să participi la o competiţie. În familia ta, pe neaşteptate, s-a îmbolnăvit mama. Nu o poţi lăsa singură. Ce ieşire din această situaţie vei găsi?*

Variante de comportament:

– Voi ruga-o pe mama să-mi dea voie pentru două ore.
– Le voi explica colegilor de ce nu pot veni.
– Nu-i voi spune nimic mamei şi voi pleca cu prietenii.
– Un alt comportament, diferit de cele propuse.

4. *Bibliotecara duce un teanc mare de cărţi. Cum vei proceda în această situaţie?*

Variante de comportament:

– Mă voi preface că nu am observat-o şi voi trece pe alături.
– Voi continua să discut cu colegul de clasă.
– Voi ajuta bibliotecara să ducă cărţile în bibliotecă.
– Un alt comportament, diferit de cele propuse.

5. *La competiţia raională de şah ai luat premiul întâi. Pe ce vei cheltui suma de bani primită?*

Variante de comportament:

– Voi cumpăra nişte jucării-surprize pentru fraţiorii mei mai mici.
– Voi păstra banii, căci am nevoie de ei pentru unele cheltuieli.
– Le voi cumpăra părinţilor cadouri modeste.
– Un alt comportament, diferit de cele propuse.

6. *În clasa în care înveţi a venit un coleg nou, de rasă negroidă. La recreaţie, ai auzit cum câţiva colegi râdeau de el. Cum vei proceda?*

Variante de comportament:

– Le voi face colegilor observaţie: „Nu e bine să vă comportaţi aşa”.
– Îi voi aduce la cunoştinţă dirigintei de clasă despre acest caz.
– Îl voi invita pe noul coleg să se joace cu mine şi cu prietenii mei.
– Un alt comportament, diferit de cele propuse.

7. *Douăzeci şi cinci de elevi din clasa a IV-a au participat la amenajarea parcului din localitate, ei câştigând, astfel, 10 bilete la circ. Diriginta le-a propus elevilor să le distribuie în aşa mod încât nimeni să nu se supere. Cum crezi că ar fi bine să procedeze copiii?*

Variante de comportament:

– Să ofere biletele celor mai sârguincioşi la învăţătură.

– Să ridice mâna cei care cedează biletul altor colegi.
– Să se tragă la sorţi.
– Un alt comportament, diferit de cele propuse.

8. *Întorcându-te de la şcoală, ai observat lângă gardul casei un căţeluş care scheuna jalnic. Cum poate fi rezolvată situaţia dată?*

Variante de comportament:
– Îi voi da o bucăţică de pâine şi voi merge mai departe.
– Voi aduce căţeluşul acasă şi o voi ruga pe mama să-l lase să trăiască la noi.
– Împreună cu prietenul meu cel mai bun, îi vom face culcuş şi vom avea grijă de el.
– Le voi telefona colegilor şi îi voi ruga să-l ia acasă.
– Un alt comportament, diferit de cele propuse.

9. *Pentru acasă, elevii au avut de memorat o poezie. La lecţie, întrebată, Elena a ieşit în faţa clasei şi a început să o recite, dar, la un moment dat, a greşit. Evaluând-o, învăţătoarea a ţinut cont de greşeala făcută. La recreaţie, Elena a ieşit pe culoar cu lacrimi în ochi. Colegele au încercat s-o liniştească, fiecare în felul său. Ce opţiune alegi?*

Variante de comportament:
– „Trebuia să te linişteşti şi să reciţi poezia de la început."
– „În locul tău, îi spuneam învăţătoarei că am învăţat poezia şi o rugam să-mi permită să o recit din nou."
– „De ce plângi? Nu merită să te indispui din această cauză."
– „Elena, trebuie să te linişteşti, vei repeta poezia şi data viitoare o vei recita fără greşeli!"

Aceste situaţii de conflict (dileme morale) permit urmărirea procesului de evoluţie calitativă în autodezvoltarea morală şi stimulează gândirea critică. Trăirile afective parcurse de elevi prin prelucrarea acestor situaţii pedagogice contribuie esenţial la formarea unor trăsături moral-spirituale, iar sentimentele, atitudinile şi comportamentul vor fi profund conştientizate.

Experienţa dobândită de elevi în urma analizei situaţiilor de problemă şi a celor de conflict moral are repercusiuni benefice: creează condiţii pentru manifestarea potenţialului moral al fiecărui elev; stimulează procesul de autoreglare a propriului comportament; determină calea individului spre ţintă, adică spre autorealizarea personalităţii în condiţii sociale.

Psihologul american L. Kolhberg ne orientează spre utilizarea sistematică în practica pedagogică a dilemelor morale, ca varietate a situaţiilor problematice: „Dilemele morale au un efect indirect, uneori şi o influenţă pedagogică latentă, ascunsă asupra celor educaţi" [8], elaborând şi introducând în procesul instructiv un întreg sistem de dileme morale, care stimulează gândirea critică a elevilor privind înţelegerea relaţiilor cauză-efect ale acestora. Psihologul a înaintat anumite cerinţe faţă de formularea situaţiilor de conflict (dilemelor morale):

- să se refere la viaţa reală;
- să fie explicite;
- să conţină situaţii cu potenţial moral.

Să analizăm o dilemă morală deosebit de interesantă pentru elevi: *În familie există o tradiţie: fiecare sâmbătă şi duminică încep cu antrenamente la fugă, în parcul de alături. Vineri te-ai reţinut la ziua de naştere a colegului de clasă. A doua zi dimineaţă, nu doreai să te scoli. Cum vei proceda în această situaţie neobişnuită?*

Variante de comportament:
– Voi ruga părinţii să lase antrenamentul pentru mai târziu.
– Voi opri deşteptătorul, ca să nu sune.
– Voi participa la antrenament.
– Un alt comportament, diferit de cele propuse.

În această situaţie pedagogică sunt expuse priorităţile/reperele unei familii unite prin interese comune: a respecta regimul zilei, indiferent de faptul dacă apar situaţii neaşteptate; a practica sistematic sportul; a dezvolta rezistenţa şi a învăţa să depăşeşti situaţii de viaţă complicate. Aceste orientări valoroase constituie repere de organizare a unei familii, a unui colectiv prietenos, deoarece, fapt demonstrat, un sistem orientat spre formarea potenţialului moral şi uman al celor educaţi determină înaintarea spre obiectivul dorit de autodezvoltare personală – autorealizarea perspectivei personale de viaţă.

Într-un proces educaţional complex, este necesar să se creeze condiţii optime pentru identificarea potenţialului intelectual şi moral al tinerilor, iar educaţia umanistă stabileşte un scop – a-i învăţa să gândească, să descopere, să creeze. Această poziţie este orientată spre pregătirea fiecărui copil de a activa în condiţiile unei societăţi democratice.

Psihologii demonstrează că, în conformitate cu motivaţia socială, educabilii manifestă o nevoie crescândă în abilităţi de autoreglare a comportamentelor. Acest proces este influenţat de atitudinea persoanei faţă de viaţa reală şi de cerinţele sale interne faţă de autoanaliza şi autoevaluarea acţiunilor comportamentale [2, p. 94].

Activitatea analitico-evaluativă independentă este organizată atât în baza unor situaţii de viaţă reale, cât şi simulate. Axându-se pe experienţa proprie, individul determină caracteristicile esenţiale ale situaţiei reale, cu scopul de a alege rezolvarea adecvată – adoptarea celui mai adecvat comportament.

În concluzie: Prin intermediul metodei *situaţiei pedagogice* se creează condiţiile necesare pentru dezvoltarea autoreglării comportamentului, orientată spre autorealizarea în viaţă a subiectului. De-a lungul activităţii, am ajuns la concluzia că, în procesul educaţional, trebuie să se acorde o atenţie sporită formării/dezvoltării următoarelor calităţi:

simţ patriotic, manifestat prin dragostea faţă de plaiul natal, faţă de lume, prin responsabilitate faţă de tot ceea ce se întâmplă în jur; gândire creativă; comportament grijuliu faţă de natură; toleranţă faţă de alte culturi şi tradiţii, elevii înţelegând că factorii importanţi în relaţiile dintre exponenţii diferitelor etnii într-un stat democratic sunt comunicarea şi respectul reciproc; atitudine principială faţă de sine însuşi, atitudine binevoitoare faţă de ceilalţi membri ai comunităţii, luând în considerare interesele şi nevoile acestora şi fiind ghidaţi de principiul *învaţă să trăieşti printre oameni*; bunătate, compasiune faţă de cei bolnavi, oferindu-le în mod constant asistenţă şi sprijin în situaţii dificile de viaţă. Or, aceste calităţi pozitive ale tinerei generaţii, îndeplinind funcţia de ghiduri de viaţă, sunt indici ai educaţiei morale şi ai maturităţii civice, în ultimă instanţă [7, p. 87]. Prin prisma acestor considerente, înscrise în sistemul democratizării vieţii sociale, prin activităţi de modelare a personalităţii elevului, este important să se urmărească, în primul rând, formarea la fiecare individ a unei atitudini proactive faţă de cele mai variate aspecte ale vieţii sociale.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Allport G. W. Structura şi dezvoltarea personalităţii. Bucureşti: EDP, 1991. 579 p.
2. Bergin A. Principii ale modificării personalităţii şi comportamentului. În: Davitz J. R., Ball S. (coord.) Psihologia procesului educaţional. Bucureşti: EDP, 1978.
3. Bernstein B. Studii de sociologia educaţiei. Bucureşti: EDP, 1978.
4. Dilemele lui L. Kohlberg. Teoria dezvoltării morale. Diagnosticarea conştiinţei morale. Pe: psycabi.net/testy/694-dilemmy-l-kolberga-teoriya-nravstvennogo-razvitiya-diagnostika-moralnogo (Accesat la 10.02.2018).
5. Караковский В. А. Стать человеком: общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. Москва: Новая школа, 1993. 80 с.
6. Новак Е. П., Рассказова Т. В. Я открываю мир: дидактический материал по развитию русской речи учащихся 5-7 классов гимназий с румынским языком обучения. Chişinău: ARC, 2017.
7. Новак Е. П. Ценностная ориентация как основа поведенческой деятельности индивида. Chişinău: s.n., 2015.
8. Шилова М. И. Изучение воспитанности школьников. Москва: Педагогика, 1982. 104 с.
9. https://en.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg (Accesat la 24.01.2018)



Sergiu **IAŢIMIRSCHI**
gr. did. I, Colegiul Politehnic din Bălţi

Proiectul ca lecţie modernă pentru disciplinele tehnice

Rezumat: *În acest articol sunt prezentate câteva repere teoretice ale proiectului – o metodă alternativă de învăţare/evaluare, care poate fi folosită cu succes la toate lecţiile, indiferent de obiectul de studiu. Mai mult decât atât, prin utilizarea acestei metode la clasă, se asigură realizarea principiului interdisciplinarităţii, deoarece elevii valorifică competenţele dobândite la mai multe discipline.*

Cuvinte-cheie: *proiect, produs finit, management, evaluare.*

Abstract: *This article presents some theoretical references about an alternative learning/evaluation method – the project – that can be used successfully in all lessons, regardless of the subject matter. Moreover, by using this method in class, the principle of interdisciplinarity will be ensured, because, in order to achieve it, the students use skills acquired in several disciplines.*

Keywords: *project, finite product, management, evaluation.*

Învăţământul profesional tehnic din Republica Moldova trece printr-un proces amplu de reformă, asigurat prin politici de stat, printr-un cadru legislativ şi normativ. Totodată, reforma curriculară desfăşurată are menirea de a asigura o calitate înaltă a resurselor umane solicitate pe piaţa muncii. Cadrul metodologic actual propune metode atât tradiţionale, cât şi inovative, care facilitează formarea de competenţe profesionale.

Demersul de proiectare şi organizare a lecţiei la clasă trebuie să pornească de la ideea că între vechi şi nou, tradiţional şi modern nu există o opoziţie, că aceste dimensiuni, de fapt, convieţuiesc. În ”adâncul” metodelor moderne, inovative se manifestă permanent tendinţa de renunţare la ceea ce treptat devine depăşit, pe de o parte, şi de adoptare a unor realităţi, formule noi, pe de altă parte. Deci *inovaţia, noul* presupune participarea, sub o formă sau alta, a vechiului, şi ţine cont de componenta *tradiţional*, de unde şi dificultatea de a repera criteriile de delimitare

a acestora, de a stabili hotarul dintre ele.

Astfel, se cere o reinterpretare a metodei clasice şi a utilizării acesteia la oră, pentru a-i mări eficienţa, a-i spori valenţele formative, accentul fiind deplasat de pe expunerea profesorului pe activitatea/acţiunile elevilor, pe participarea activă a celor din urmă la actul învăţării.

Procesul de modernizare presupune o mişcare spre schimbare, o înnoire de conţinut. De aceea, azi, o lecţie de discipline tehnice, indiferent de clasa la care se predă şi de instrumentele didactice folosite, trebuie să răspundă mai multor condiţii:

- asigurarea unui conţinut riguros din punct de vedere ştiinţific;
- aplicarea unor tehnici interactive de predare-învăţare;
- implicarea elevilor în dezbaterea subiectelor , în soluţionarea problemelor puse în discuţie;
- formarea elevilor în spirit creativ.

O etapă importantă a demersului la clasă în învăţământul profesional tehnic este fixarea cunoştinţelor, care, frecvent, este interpretată de către cadrul didactic mult prea simplist şi, în consecinţă, este efectuată formal. Fixarea cunoştinţelor necesită o abordare complexă, multiaspectuală, în diverse moduri, în funcţie de tipul şi scopul lecţiei, de pregătirea profesorului, de potenţialul elevilor etc. Aceasta trebuie bine gândită, rezervându-se timp suficient şi realizându-se eventual cu ajutorul unor procedee şi materiale didactice suplimentare: planşe, tablouri, scheme, întrebări-problemă etc., care să-i facă pe elevi să gândească, să-şi expună părerea, să aducă argumente plauzibile, adică să nu reproducă pur şi simplu informaţia acumulată la oră. De asemenea, se poate opta pentru exerciţii de diferite tipuri, în special pentru cele ce presupun munca independentă a elevilor.

Fiind, concomitent, şi mijloc şi scop al lecţie, fixarea cunoştinţelor trebuie desfăşurată diversificat, de-a lungul întregii ore de curs, atât în timpul verificării cunoştinţelor dobândite anterior, cât şi pe parcursul asimilării cunoştinţelor noi. În acest sens, atenţia cadrului didactic trebuie focusată pe realizarea optimă a acestei cerinţe fundamentale a fiecărei lecţii.

Evaluarea formativă, o altă etapă implicită demersului pedagogic, permite celor doi actori educaţionali, profesorul şi elevul, să fie la curent cu nivelul de achiziţionare a cunoştinţelor şi de formare a competenţelor, să determine punctele slabe în învăţare şi cauzele lor, respectiv să intervină cu ajustările, remedierile care se impun întru reglarea predării-învăţării. O evaluare cât mai completă, mai ales în cazul evaluării formative continue, trebuie să ţintească măsurarea şi aprecierea nu doar a produselor activităţii elevilor, ci şi a proceselor de învăţare, a competenţelor şi atitudinilor dezvoltate, a progresului înregistrat de către fiecare elev. În mod sigur, mijloacele de evaluare tradiţionale nu pot acoperi toată paletă de rezultate şcolare. De aceea, pentru a obţine cât mai multe date relevante şi un tablou complet al progresului academic, profesorii trebuie să recurgă la metode şi instrumente complementare de evaluare.

Pentru evaluarea achiziţiilor elevilor (în termeni cognitivi, afectivi şi de performanţă), a competenţelor prevăzute de programele pentru învăţământul profesional tehnic, la orele de discipline tehnice se recomandă utilizarea următoarelor instrumente: observarea sistematică (pe baza unei fişe de observare); sarcina de lucru (în clasă, acasă); proba practică; investigarea; proiectul; portofoliul etc.

Din punctul de vedere al teoriei învăţării, ”metoda proiectului poate fi definită ca un proces interactiv, care asigură legătura dintre actul de învăţare şi activitatea profesională (ocupaţională), dintre activitatea independentă şi cea de grup” [4]. Proiectul de grup este un instrument eficient de învăţare, întrucât stimulează colaborarea şi cooperarea între elevi, contribuie la dezvoltarea competenţelor de lucru în echipă, a spiritului de iniţiativă, a responsabilităţii. Ideea de bază rezidă în faptul că ”echipele de elevi analizează şi rezolvă o problemă din viaţa reală, lucrând pe parcursul unei perioade determinate, fiecare având roluri clar definite” [4]. Un atu al metodei respective este posibilitatea de a lucra în ritm propriu şi în manieră proprie, dar şi posibilitatea de a învăţa de la colegi şi împreună cu ei. Astfel, proiectul creează un cadru prielnic pentru elevi de a lua decizii, de a comunica şi a negocia, de a acţiona şi a învăţa prin cooperare, de a lucra în mod independent şi de a împărtăşi rezultatele colegilor, adică îi face să participe activ şi nemijlocit la propria formare. Fără doar şi poate, metoda proiectului reclamă o pregătire prealabilă a profesorului şi a elevilor în vederea lucrului în echipă, atât în sala de clasă, cât şi acasă.

Mărimea grupului poate varia în funcţie de numărul de elevi în clasă, de pregătirea şi experienţa acestora, de obiectivele urmărite prin derularea proiectului: varianta ideală este de 5-6 persoane. Cu cât numărul membrilor este mai mare, cu atât scade posibilitatea implicării eficiente şi plenare în toate activităţile. De asemenea, proiectele realizate de grupuri mari sunt mai greu de supervizat.

Proiectul solicită de la elevi: să efectueze o investigaţie, o cercetare; să realizeze un produs final concret: machetă, pliant, expoziţie, panou publicitar, ghid de utilizare etc.; să elaboreze prezentarea; să prezinte public proiectul. Algoritmul de realizare a acestuia presupune următorii paşi:

- alegerea temei;
- planificarea demersurilor/activităţilor;
- formularea obiectivelor de atins;
- alegerea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare elev/grup;
- delegarea responsabilităţilor membrilor grupului;
- stabilirea surselor de informare (cărţi, enciclopedii, manuale, studii de specialitate, publicaţii

periodice, Internet, specialişti în domeniu, organizaţii etc.);
- cercetarea propriu-zisă;
- realizarea materialelor;
- prezentarea rezultatelor cercetării şi/sau a materialelor create;
- evaluarea (cercetării în ansamblu, a modului de lucru, a produsului obținut).

Implementarea corectă a instruirii prin proiecte depinde mult de ”înțelegerea esenței și valorii ei de către cadrul didactic, care își asumă un nou rol: de la profesorul care transmite cunoștințe și contribuie la formarea abilităților, la coordonatorul și consultantul procesului de învățare”'. Elevii au nevoie de orientare, consiliere şi monitorizare în ceea ce priveşte conceptualizarea, realizarea şi prezentarea produsului final. Prin urmare, cadrul didactic este un factor esenţial al acestui proces, având misiunea de a organiza activitatea, de a oferi indicații/sugestii, de a încuraja participarea elevilor, de a preîntâmpina eşecurile, de a evidenţia succesele fiecărui elev, mici sau mari. Totuși, profesorul își asumă intervenția, doar atunci când este necesară. Luarea de către elevi a unor decizii legate de rezolvarea dificultăţilor întâmpinate constituie un aspect esenţial al învăţării prin proiect.

Instruirea prin proiecte vizează respectarea anumitor rigori: profesorul să ofere instrucţiuni clare (acestea pot fi scrise pe tablă sau pe foi de hârtie), să stabilească o limită de timp pentru îndeplinirea obiectivelor, să precizeze în debutul activității rolurile fiecărui membru al grupului: de secretar (scrie ideile emise de colegi); de mediator (asigură participarea tuturor membrilor la discuţii); de raportor (prezintă clasei produsul obținut de grup) etc.

La etapa de evaluare a activității în proiect, elevii vor fi notaţi pentru modul de lucru, pentru gradul de implicare, pentru maniera de prezentare şi pentru produsul realizat. Se vor lua în calcul câteva aspecte:
- operarea cu date, fapte, concepte;
- abilitățile formate/dezvoltate;
- competenţele tehnice demonstrate;
- calitatea muncii (inovaţia şi originalitatea intervențiilor, eficiența acțiunilor întreprinse pentru realizarea produsului etc.);
- reflecţia (capacitatea de a evalua propriul progres şi de a face rectificările necesare);
- produsul final.

Profesorul/evaluatorul va avea în centrul atenției și alte aspecte: profilul individual al elevului (capacităţile cognitive şi stilul de învăţare); modul în care elevul a comunicat şi a colaborat cu colegii, cu profesorul, cu specialiștii în domeniu, dar şi folosirea judicioasă a resurselor disponibile (Internet, bibliotecă etc.).

Treptat, elevul ajunge să interiorizeze aceste practici şi să-şi aprecieze singur parcursul de învăţare, efortul depus, progresul înregistrat şi rezultatele obținute.

În concluzie: În baza experienţei la clasă, menționăm că proiectele au un potențial fomativ considerabil şi multidimensional, servind mai multor scopuri: ele angajează elevii în activitate pe o perioadă de timp determinată; îi face să-şi planifice paşii, acţiunile, să reflecteze asupra lor, să le ajusteze pe parcurs, să fie responsabili pentru propriul proces de învăţare. De asemenea, graţie lucrului în grup, se dezvoltă competenţele de relaționare, de comunicare şi de cooperare.

Activitatea în proiect generează o puternică motivaţie interioară, ea permite elevilor să-şi descopere punctele forte şi să le pună în valoare, fiind, în acelaşi timp, un cadru prielnic demonstrării competenţelor formate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I. Metode de învăţământ. Iaşi: Polirom, 2006.
2. Dicţionar explicativ al limbii române. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1996.
3. Ionescu M. Managementul clasei. Un pas mai departe. Învăţarea bazată pe proiect. Bucureşti: Humanitas, 2003.
4. Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil. Chișinău, CE PRO DIDACTICA, 2018.



Anatol **ȚÂȚU**
gr. did. sup., Şcoala Profesională nr. 6 din Chişinău

Formare profesională prin strategii didactice centrate pe elev

Rezumat: *Articolul sintetizează metodele de aprofundare a cunoştinţelor teoretice şi de formare a deprinderilor practice în pregătirea de specialitate, aşa cum sunt utilizate la lecţiile practice, lucrările de laborator, stagiile de practică. Formarea profesională prin strategii didactice centrate pe elev urmăreşte dezvoltarea unor competenţe care asigură tranziţia de la şcoală la locul de muncă, iniţierea unei afaceri, lucrul în echipă etc.*

Cuvinte-cheie: *formare profesională, strategii didactice, instruire practică, maistru-instructor.*

Abstract: *The article synthesizes the methods for deepening theoretical knowledge and developing practical skills in vocational training as seen in practical lessons, laboratory work, and internships. The approach to vocational training through student-centered teaching seeks to develop competences that ensures transition from school to workplace, initiating a business, team work etc.*

Keywords: *professional training, didactic strategies, practical training, master-instructor.*

Marele filozof, gramatician şi pedagog ceh John Amos Comenius spunea: „Pentru fiecare om viaţa este o şcoală, de la leagăn până la mormânt”. Prin urmare, omul învaţă întreaga viaţă, fiind într-un proces continuu de dezvoltare, încercând mereu să se autodepăşească.

Școala are un rol deosebit de important în formarea personală și profesională a omului, deoarece este locul unde acesta se educă, se instruiește, se modelează, adică își clădește personalitatea în concordanță cu cerințele societății, dar și cu ale sale proprii. Metodologia formării profesionale ca ramură a cunoașterii pedagogice se dezvoltă în baza unei analize profunde și a generalizării experienței avansate a celor mai buni maiștri-instructori din instituțiile de învățământ profesional. Din punct de vedere științific, formarea profesională implică o didactică specifică, fundamentată pe elemente de pedagogie și psihologie, dezvăluind tiparele învățării și dezvoltării competențelor profesionale.

Formarea profesională este o componentă aparte a procesului pedagogic general, cu un scop bine determinat, cu conținutul, logica și principiile sale, cu forme, metode, mijloace de implementare proprii.

În pedagogie, termenul de *metodă de instruire practică* desemnează interdependența dintre maistrul-instructor și elevi și vizează formarea cunoștințelor, abilităților, aptitudinilor la cei din urmă. Există și o altă interpretare a metodelor de organizare a instruirii practice. Prin *metodă* subînțelegem nu modul de realizare a activității maistrului și stagiarilor, ci maniera în care este abordat procesul de învățare. Pregătirea profesională, adică formarea de cunoștințe, abilități și competențe profesionale, poate avea loc în condiții special create (instituții de învățământ) sau prin instruirea de producție a viitorilor tineri calificați, prin ucenicie directă. Deci, la nivel de teorie și practică, în desfășurarea procesului de învățare, instruirea practică este, în general, o activitate comună a maistrului-instructor și a elevului.

În procesul educațional, cel mai important lucru este ca profesorul/maistrul să se orienteze în didactica de profil, să cunoască condițiile de aplicare eficientă a tehnologiilor didactice, să posedă abilitatea de a le folosi întru ghidarea activității de informare și de instruire practică a discipolilor.

La selectarea metodelor de formare profesională trebuie să se pornească de la premisa că acestea asigură efectul pedagogic necesar doar în cazul când contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor profesionale. În primul rând, e nevoie să încurajeze activitatea intelectuală și practică a elevilor, iar în al doilea – să promoveze o înțelegere profundă a materialului studiat și conștientizarea lui. Aceste cerințe sunt interdependente: elevii nu pot fi activi, dacă nu înțeleg ceea ce studiază sau fac. În cadrul instruirii practice, metodele de predare trebuie corelate cu opțiunile educaționale reale ale elevilor. Sarcina profesorului este de a valorifica oportunitățile existente: alegerea metodelor trebuie să fie coordonată cu posibilitățile prezente în mediul de instruire.

Metodele și procedeele utilizate la lecții nu trebuie să presupună doar reproducerea materialului teoretic, acestea trebuie să orienteze activitatea spre rezolvarea unor probleme practice. Maistrul urmează să le explice elevilor modul în care trebuie îndeplinite acțiunile, înarmându-i cu cunoștințe și instrumente, mijloace didactice specifice. Explicația este întotdeauna însoțită de demonstrări vizuale, analiza documentației tehnice, familiarizarea cu instrucțiuni, hărți tehnologice) etc. În acest context, metodele de predare-învățare solicită mai multe simțuri: *auzul* (explicația, conversația), *văzul* (demonstrarea mijloacelor vizuale, a practicilor de muncă, lucrul cu textul tipărit și materialul ilustrativ), *simțul tactil* și *senzațiile musculare* (exercițiile fizice, de laborator, lucrările practice). Metodele de învățare orientate spre dezvoltarea atenției și a independenței, a abilității de a analiza și a sintetiza, de a transfera abilități și deprinderi etc. reclamă o abordare integrată, holistică.

Scopul principal al educației vocaționale este formarea competențelor profesionale la elevi. Comunicarea didactică între maistrul-instructor, care ghidează procesul de învățare, și elevii este de o importanță deosebită în acest demers. Pentru asigurarea unei comunicări eficiente, un maistru trebuie să posede următoarele competențe: lectorale și tehnice; de expunere logică a materiei; dicție clară; capacitatea de a calibra adecvat vocea după timbru, intonație, intensitate, înălțime; ritm optim de vorbire; utilizarea abilă a pauzelor și a accentelor semantice. Expresivitatea comunicării didactice este influențată și de ținuta fizică, gesturi, contactul vizual.

Procesul de formare profesională începe cu deprinderea mișcărilor de muncă, a receptării profesionale, a

operaţiunilor şi a combinaţiilor tipice. Maistrul-instructor trebuie să ţină cont de faptul că toate aceste metode, operaţii, reguli de organizare a muncii sunt noi şi potenţial dificile pentru elevi, necesitând explicaţii clare şi simple. Observând o operaţie, un procedeu, elevii ar trebui nu numai să le înţeleagă, ci şi să-şi amintească ulterior ceea ce le-a demonstrat maistrul-instructor. Prin urmare, se va repeta prezentarea tehnicilor şi a metodelor de muncă de mai multe ori la rând.

O imagine completă şi exactă a operaţiunii nu apare imediat în mintea elevului. Iniţial, ea se reţine într-o formă generală, fiind rafinată, treptat, în detaliu. Deci maistrul-instructor trebuie să efectueze acţiunile de muncă într-un ritm lent, dezmembrându-le în segmente şi făcând pauze între ele. Nu totul este înţeles şi memorat cu aceeaşi uşurinţă şi viteză. Mai dificil se percepe realizarea simultană a unor acţiuni (de exemplu, cu două braţe, cu mai multe degete) şi momentele de tranziţie de la o operaţiune/mişcare la alta, dacă ritmul normal al executării nu presupune pauze. Maistrul va evidenţia şi va demonstra aceste momente într-un ritm mai lent, de mai multe ori. Aşadar, elevii vor urmări operaţiunea atât sub formă de proces complet, coerent, cât şi pe etape. Este necesar să se distingă momentele caracteristice intermediare în cadrul operaţiunii, îndeosebi dacă ele se efectuează cu ambele mâini simultan. De exemplu, atunci când se demonstrează modalităţile de deplasare a instrumentului peste piesa de lucru, atenţia elevilor va fi direcţionată nu numai în punctul iniţial şi cel final, ci şi spre etapele intermediare ale mişcării coordonate a mâinilor. Prin urmare, tehnicile, acţiunile, procesele trebuie să fie demonstrate în două ritmuri diferite: ritmul de lucru şi ritmul de studiu. Maistrul-instructor va controla modul în care elevii percep ceea ce li se arată, va expune repetat momentele mai dificile, îi va încuraja pe elevi să-i pună întrebări. Pentru o predare şi învăţare eficientă, este foarte importantă combinarea potrivită a demonstraţiei vizuale cu explicaţiile verbale ale maistrului-instructor. Demonstrarea va fi întotdeauna însoţită de explicaţii, iar procesele se vor încheia cu un tempo şi un ritm de lucru mai lent.

Planificând utilizarea mijloacelor vizuale într-o lecţie, maistrul trebuie să înţeleagă mai întâi cum funcţionează aceste instrumente didactice în procesul de predare, de ce trebuie folosite, care este rolul lor în rezolvarea sarcinilor de învăţare. De asemenea, mijloacele vizuale nu trebuie folosite în exces. Ele pot fi clasificate convenţional în *materiale naturale* (instrumente, piese, echipament, mostre, produse etc.) şi *materiale grafice* (postere, scheme, diagrame etc.). Pentru ca ajutoarele vizuale să aibă cel mai mare efect atunci când sunt confecţionate, alese şi pregătite pentru utilizare, trebuie respectate anumite cerinţe. Obiectele naturale în calitate de materiale vizuale vor fi pregătite sau prelucrate, anumite piese pot fi colorate pentru a se evidenţia, se vor tăia ferestruici în carcase, ambalaje, partea internă se va ilumina ş.a.m.d. La producerea mijloacelor vizuale, este necesar ca imaginile şi inscripţiile de pe ele să fie suficient de mari, clare şi vizibile din orice punct al atelierului de instruire practică. Cele mai importante imagini şi detaliile acestora trebuie evidenţiate prin culori speciale. Suporturile vizuale nu vor fi supraîncărcate de imagini şi texte.

În utilizarea mijloacelor vizuale la lecţii se va ţine cont de faptul că demonstrarea lor nu este un scop în sine, ci o măsură pentru atingerea finalităţilor. Pentru a-i ajuta pe elevi să înţeleagă ajutoarele vizuale, acestea trebuie concepute reieşind din capacitatea discipolilor de a le percepe. Explicaţiile verbale şi instrucţiunile maistrului îi vor ghida să identifice aspectele mai importante, să nu fie distraşi de cele secundare, să se concentreze asupra elementelor-cheie ale materialelor examinate. Dacă este posibil, elevii vor avea ocazia de a lucra independent, executând aşa operaţiuni precum: *activaţi*, *dezactivaţi*, *dezasamblaţi*, *asamblaţi*, *reglaţi*, *testaţi în lucru*, *notaţi valorile*, *faceţi măsurări*, *înscrieţi datele* etc. Afişarea materialelor vizuale se va combina cu demonstrarea metodelor de lucru, analiza cerinţelor tehnice, a tehnologiilor performante etc.

- Suporturile vizuale se vor prezenta la momentul potrivit al lecţiei, din punctul de vedere al timpului şi al stadiului de studiere a temei, fără a supraîncărca lecţia cu ele.
- În prezentarea materialului vizual se vor implica mai multe simţuri ale elevilor: văzul, auzul, simţul tactil etc. Se va asigura buna vizibilitate a celor demonstrate: în acest scop, va fi bine gândită amplasarea, claritatea imaginii.
- Se vor prezenta şi utiliza în acţiune eventualele procedee şi manevre care sporesc eficienţa operaţiunilor.
- Se recomandă ca exemplele de lucrări, instrumente, adaptări etc. să se plaseze pe panouri tematice speciale, ceea ce va facilita compararea şi generalizarea informaţiei.
- Obiectele de dimensiuni medii şi mari (unelte, piese, instrumente etc.) se pot folosi în calitate de suport pentru prezentarea altor materiale.
- La explicarea tehnologiei de procesare, asamblare, instalare etc., se vor demonstra obiecte aflate la diferite etape ale procesului, pentru a ilustra tranziţia tehnologică.

Metodele verbale de predare-învăţare nu contribuie decât parţial la formarea unei baze de cunoştinţe la elevi. Autentica pregătire profesională are loc prin aplicarea metodelor practice, principala fiind exerciţiul.

Exerciţiile ca metodă de pregătire pentru procesul de producţie trebuie să îndeplinească următoarele cerinţe de bază:

- Exerciţiile nu sunt doar pentru repetare, ci constituie şi paşi de avansare, promovând stăpânirea profesiei.
- Fiecare exerciţiu va avea un obiectiv clar: de studiu – ce va învăţa elevul, unde va lucra, ce va face concret (reparaţie în scopul îmbunătăţirii, dezvoltare, realizare etc.); de producţie – ce, cum şi cât de mult urmează să facă în cursul exerciţiului. Cele două tipuri de obiective se vor combina într-o singură formulă, care li se va prezenta elevilor.
- Exerciţiile se desfăşoară sub îndrumarea unui maistru. Ajustarea activităţilor se va face în primul rând din perspectiva realizării scopului educaţional.
- Atunci când îndeplineşte un exerciţiu, elevul va fi informat despre ceea ce anume, cum şi de ce urmează să facă în scopuri de studiu şi de producţie.
- Exerciţiile ca metodă de instruire vor avea o eficienţă sporită, dacă elevii manifestă interes şi au o motivaţie pozitivă pentru activitatea educaţională şi de producţie.
- Lucrând la un exerciţiu, elevii vor fi clar orientaţi în ceea ce priveşte monitorizarea şi automonitorizarea cursului şi a rezultatelor acţiunilor lor (mişcările profesionale, desenul de lucru, standardul, cerinţele tehnice, semnalul simulatorului etc.).
- La fiecare etapă a exerciţiului, elevului trebuie să i se aducă la cunoştinţă rezultatul obţinut.

Pentru a învăţa să stăpânească o meserie, elevul va fi îndrumat de un muncitor calificat, un specialist, care nu numai îşi va împărtăşi competenţele şi abilităţile, dar şi îl va ajuta pe elev să-şi îmbogăţească şi aprofundeze cunoştinţele, să înveţe a le aplica în practică, dezvoltând o serie de procedee, tehnici şi operaţii profesionale concomitent cu importante calităţi psihofiziologice: ochi bun, viteză, coordonare, gândire rapidă, simţul timpului etc. Cu ajutorul exerciţiilor putem rezolva sarcini practice. În funcţie de natura şi complexitatea problemei, funcţie de temă şi locul acesteia în curriculum, de conţinutul ei, unele sarcini trec în prim-plan, în timp ce altele capătă o importanţă secundară, iar unele pot lipsi cu totul. Clasificarea exerciţiilor în baza conţinutului şi ţinând cont de timpul implementării confirmă axioma didactică conform căreia exerciţiile reprezintă principala metodă de formare profesională. Întregul proces de instruire practică este un lanţ secvenţial de exerciţii, care devin treptat şi constant tot mai complicate.

Succesul aplicării exerciţiilor depinde în mod critic de conducerea şi supravegherea acestora de către maistrul-instructor. Dacă vorbim despre exerciţiile pentru deprinderea operaţiunilor de muncă la diferite tipuri de lucrări, scopurile supravegherii din partea maistrului pot fi formulate astfel: pentru a se asigura că elevii efectuează lucrările cu cât mai puţine erori; pentru a se asigura că lacunele elevilor sunt eliminate în mod persistent: aceştia nu trebuie să se obişnuiască să îndeplinească acţiuni greşite.

Dacă exerciţiile devin o autentică experienţă de învăţare, permiţându-le elevilor să-şi dezvolte competenţele profesionale în mod sistematic şi controlat, atunci acest instrument contribuie cu adevărat la formarea lor profesională.

Cadrele didactice de specialitate şi de instruire practică trebuie să-i înarmeze pe elevi cu cunoştinţe, formându-le abilităţi care îi vor conduce, în mod consecvent, la realizarea unor sarcini din ce în ce mai complexe, reglementând procesul întru remedierea promptă şi eficientă a dificultăţilor de predare şi de producţie. Este foarte important ca elevii să conştientizeze atât natura acestor dificultăţi, cât şi modul în care pot fi depăşite.

În concluzie: În formarea profesională la locul de muncă vor avea succes cadrele didactice care înţeleg dificultăţile de care se ciocnesc elevii şi care consideră că sarcina lor principală este nu atât corectarea erorilor, cât prevenirea lor. Este important să se ia în considerare nu numai rezultatul, ci şi procesul de lucru al elevilor, ceea ce permite identificarea la timp a problemelor. Este necesar ca maistrul-instructor să exercite controlul, astfel încât să-i obişnuiască pe elevi cu supravegherea regulată şi eficientă a procesului de producţie şi a rezultatelor finale ale muncii. Elevii trebuie plasaţi cât mai frecvent în condiţii care presupun aplicarea independentă a cunoştinţelor şi abilităţilor, căutarea unor soluţii proprii pentru noi sarcini de studiu şi de producţie. Şi deşi potenţialul de dezvoltare al elevilor este diferit, totuşi niciunul dintre ei nu trebuie înscris în categoria „incapabil" şi "fără speranţă de succes".

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T. et al. Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: CE PRO DIDACTICA, 2008. 204 p.
2. Mathis R., Nica P., Rusu C. Managementul resurselor umane. Bucureşti: Editura Economică, 1997. 472 p.
3. Nireşteanu A., Ardelean M. Personalitate şi profesie. Târgu Mureş: University Press, 2001.
4. Suciu M.-C. Investiţia în educaţie. Bucureşti: Editura Economică, 2000. 497 p.

Praxiologia dezvoltării imaginii de sine la adolescenţi



Zinaida **CIUBOTARU**
gr. did. I, Liceul Teoretic *Petru Movilă*, Chişinău

Rezumat: *Autoarea prezintă rezultatele unei cercetări asupra imaginii de sine la adolescenţi, aceasta fiind percepută ca o variabilă fundamentală în menţinerea sănătăţii mintale şi emoţionale şi în adaptarea optimă la mediul social. Pentru colectarea datelor referitoare la stima şi la imaginea de sine, s-au aplicat două instrumente: chestionarul de autoapreciere a imaginii de sine şi metoda metrică Dembo-Rubinstein. În rezultat, s-a demonstrat că, pentru o viaţă împlinită, este nevoie de o imagine personală adecvată şi realistă, pe care s-o acceptăm. Posesorul unei imagini de sine pozitive are şanse mai mari de a-şi atinge obiectivele propuse.*

Cuvinte-cheie: *imagine de sine, adolescenţi, comportament, atitudine, stimă de sine, sănătate mintală şi emoţională, studiu psihologic.*

Abstract: *The author presents the results of a practical study on the self-image of adolescents as a fundamental variable in maintaining mental and emotional health and in ensuring optimal adaptation to the social environment. Two tools were used to collect data: the Self-Image Assessment Questionnaire and the Dembo-Rubinstein metric method. In conclusion, it is demonstrated that, in order to live a satisfying and fulfilling life, it is necessary to have an adequate and realistic self-image that one can accept. With a positive self-image one has a better chance of achieving one's life goals and specific objectives.*

Keywords*: self-image, adolescents, behavior, attitude, self-esteem, mental and emotional health, psychological study.*

Obiectivul major al disciplinei *Limba şi literatura română* în clasele alolingve este de a forma la elevi o cultură comunicaţională şi capacităţi de interacţiune cu semenii, de a-i învăţa să-şi utilizeze în mod eficient şi creativ abilităţile în rezolvarea unor probleme relevante din viaţa cotidiană. Studierea literaturii în şcoală poartă un caracter multidimensional: pe de o parte, în literatură sunt concentrate viziuni poetice, prin intermediul ei răsună voci ale unor personalităţi remarcabile; pe de altă parte, în ea se oglindeşte sufletul omului şi spiritul poporului. Sarcina profesorului este de a-i face pe elevi să reflecteze asupra acestor aspecte, ajutându-i să descopere valorile spirituale intrinsece. În baza exemplelor personajelor literare, cadrul didactic poate spori interesul elevilor pentru viaţa interioară a altora, să-i înveţe să aprecieze şi să asimileze virtuţile omeneşti, să le arate profunzimea şi complexitatea personalităţii umane. În asemenea condiţii, elevii vor învăţa să cunoască oamenii, să decodifice motivele comportamentului lor şi specificul relaţiilor interpersonale şi, totodată, să se înţeleagă mai bine pe ei înşişi. Autocunoaşterea şi imaginea pozitivă de sine a adolescenţilor sunt variabile fundamentale în adaptarea optimă la mediul social, în menţinerea sănătăţii mintale şi emoţionale. Confruntarea cu diverse evenimente ale vieţii poate scoate la iveală dimensiuni noi ale personalităţii. ”Imaginea de sine este un proces cognitiv, afectiv şi motivaţional individual, care suportă însă influenţe puternice din partea mediului” [6, p. 29].

Acceptarea necondiţionată a celuilalt (indiferent de performanţe) şi gândirea pozitivă (convingerea că fiecare dintre noi are ceva bun) sunt atitudini care favorizează creşterea, evoluţia individului. Cunoaşterea de sine se dezvoltă odată cu experienţa de viaţă prin care trece acesta. Pe măsură ce avansează în vârstă, el dobândeşte (de regulă) o capacitate mai mare de autoreflecţie. ”Totuşi, niciodată nu vom putea afirma că ne-am descoperit pe noi înşine în totalitate; or, cunoaşterea de sine nu este un proces care se încheie concomitent cu adolescenţa sau tinereţea” [1, p. 13].

Reperele prezentate mai sus au constituit imboldul pentru desfăşurarea unui studiu cu caracter constatativ-descriptiv asupra imaginii de sine, pe care o considerăm unul dintre factorii decisivi ai asigurării confortului intern şi ai adaptării sociale. Totodată, împărtăşim opinia că adolescentul de azi se confruntă cu dificultăţi în constituirea unei imagini de sine multilaterale, realiste, favorabile integrării sale sociale.

Rolul sinelui în formarea personalităţii omului, îndeosebi în perioada adolescenţei, este un subiect cercetat pe larg. Potrivit studiilor de specialitate, ”deopotrivă cu *Eul real*, care însumează imaginea adolescentului despre sine însuşi în prezent, se formează şi *Eul ideal*, care înglobează nivelul de aspiraţii ale personalităţii. În cazul unui nivel înalt de aşteptări, combinat cu conştientizarea insuficientă a potenţialului real, disonanţa dintre proiecţia ideală şi situaţia reală duc la nesiguranţă de sine, manifestată prin impulsivitate, încăpăţânare,

agresivitate" [7, p. 89]. Întrucât activitatea de bază la această vârstă este cea de învăţare, considerăm că dezvoltarea imaginii de sine şi performanţa academică sunt strâns legate între ele.

Scopul cercetării noastre a vizat demonstrarea *existenţei şi a naturii corelaţiei dintre imaginea de sine şi rezultatele şcolare ale adolescenţilor*, iar obiectivele urmărite au presupus: identificarea şi administrarea unor instrumente psihologice valide, prin care să evaluăm imaginea şi stima de sine a subiecţilor investigaţi; cotarea răspunsurilor conform instrucţiunilor stipulate de autorii instrumentelor; realizarea unei baze de date şi analiza statistică a datelor obţinute, în vederea conturării tendinţei privind natura imaginii de sine şi nivelul stimei de sine; elaborarea unui program de intervenţie, centrat pe îmbunătăţirea imaginii de sine şi pe creşterea nivelului respectului de sine la adolescenţi. Am pornit de la ipoteza că dinamica procesului de constituire a imaginii de sine a adolescenţilor nu variază semnificativ în funcţie de performanţa şcolară.

La cercetare au participat 29 de adolescenţi (17 băieţi şi 12 fete), cu vârste cuprinse între 17 şi 18 ani, elevi în clasa a X-a din Liceul Teoretic *Petru Movilă* din Chişinău. Deşi majoritatea au fost diagnosticaţi cu diverse patologii fiziologice, aceste aspecte nu au fost luate în considerare pe durata cercetării.

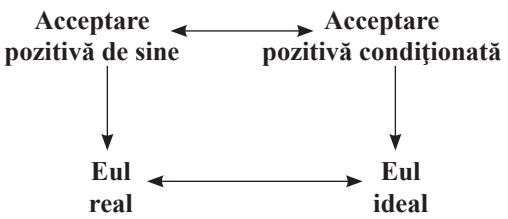
Ghidarea şi consilierea elevilor în calitate de diriginte ne-a permis să determinăm câteva trăsături relevante în procesul de studiu al imaginii de sine a elevilor din această clasă. Au fost identificate următoarele probleme: *sociale* (2 elevi erau beneficiari ai programului social *Bani de liceu*, 2 elevi – orfani de un părinte, 3 – cu unul sau ambii părinţi plecaţi în străinătate); *academice* (13 elevi având dificultăţi de învăţare, potenţiali corigenţi la 1-3 discipline); *comportamentale* (1 elev cu numeroase absenţe, 2 elevi excluşi pentru o săptămână din cauza comportamentului sfidător faţă de colegi şi profesori).

Colectarea datelor referitoare la stima de sine şi imaginea de sine a fost efectuată cu ajutorul a două instrumente: *chestionarul de autoapreciere a imaginii de sine* şi *metoda metrică Dembo-Rubinstein* (adaptată de A. M. Prihojan) [2, p. 46]. Chestionarele au fost administrate în grupuri mici (5-6 subiecţi), pe parcursul a două săptămâni, sub supravegherea cadrului didactic, pentru a se evita influenţările reciproce.

Chestionarul de autoapreciere a imaginii de sine, inspirat din cercetările lui C. Rogers în domeniu, adaptat de Ion Dafinoiu şi publicat în *26 de teste pentru cunoaşterea celuilalt* (coord. Adrian Neculau), integrează rezultatele şi observaţiile mai multor investigaţii asupra acestei dimensiuni a personalităţii, relevantă îndeosebi în procesul terapeutic.

Demersul teoretic se fundamentează pe ideea potrivit căreia oamenii au competenţele necesare pentru a se privi din exterior, deci pentru a-şi analiza propria persoană. C. Rogers a observat că mulţi dintre cei care apelau la psihoterapie aveau o imagine de sine negativă, prezentau o discordanţă între ceea *ce ar fi dorit să fie* şi ceea *ce credeau că sunt* în momentul respectiv, aceste discrepanţe determinându-l să elaboreze teoria conflictului dintre *Eul real* şi *Eul ideal*, care poate conduce la sentimente de frustrare, stres şi, în consecinţă, la o stimă de sine scăzută.

Figura 1. *Schema Eului* (după C. Rogers)



Pentru unii dintre noi, conflictul între *Eul real* şi *Eul ideal* poate provoca depresie, pentru alţii însă acesta este o cale de mobilizare a resurselor necesare realizării scopurile propuse.

Chestionarul [5] include o listă de 32 de adjective, care desemnează însuşiri pozitive (de exemplu, *plin de umor*, *entuziast*, *demn de încredere*, *politicos*, *sincer*, *puternic* etc.), cât şi negative (de exemplu, *emotiv*, *fragil*, *interiorizat*, *cinic*, *invidios*, *impulsiv* etc.). Chestionarul nu implică răspunsuri corecte sau greşite, contează felul în care se autoapreciază subiectul. Citind lista, acesta notează în coloana *Cum sunt în prezent* un „X" în dreptul fiecărui adjectiv pe care îl consideră ca fiindu-i caracteristic. Apoi, fără a privi semnele făcute în prima coloană, reciteşte lista şi pune câte un „0" în coloana *Cum aş dori să fiu*, în dreptul fiecărei trăsături pe care ar dori să o însuşească. Se acordă un punct pentru fiecare adjectiv notat în ambele coloane şi zero puncte pentru cele care, în ambele coloane, nu au primit niciun semn. Dacă un adjectiv este notat doar în una din coloane, el nu primeşte niciun punct. În final, se calculează punctele, obţinându-se o măsură aproximativă a discrepanţei dintre *Eul real* şi cel *ideal*.

Pornind de la această listă, se stabilesc nivelurile maxime şi minime de discrepanţă. Examinarea imaginii de sine prin acest procedeu nu presupune scoruri precise. Un punctaj de cel puţin 24 (75%) sugerează un nivel rezonabil al confortului psihic. Dar nu este exclus ca la unii subiecţi, deşi punctajul este înalt, lipsa unui acord asupra unor calităţi pe care le consideră importante să provoace sentimente puternice de frustrare, după cum şi un punctaj scăzut ar putea asigura un echilibru psihic rezonabil, ceea ce înseamnă că subiectul a învăţat să se accepte aşa cum este, mai mult sau mai puţin departe de modelul ideal la care aspiră. Reflectând asupra a ceea ce înseamnă aceste

trăsături şi cât de importante sunt pentru subiect, se poate atinge o autocunoaştere mai profundă şi o imagine de sine adecvată.

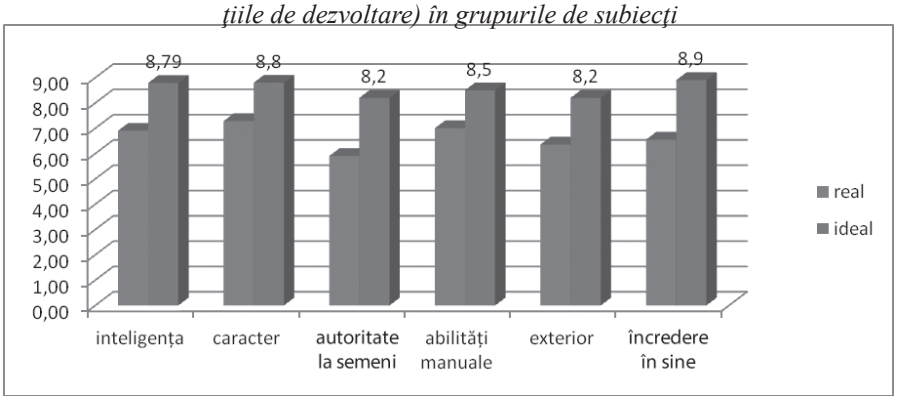
Metoda metrică Dembo-Rubinstein (adaptată de A. M. Prihojan) are menirea de a examina autoaprecierea şi aspiraţiile de dezvoltare ale sinelui. Subiecţilor li se propune să indice pe 7 segmente a câte 100 mm nivelul dezvoltării unor indici (*sănătate*, *inteligenţă*, *caracter*, *autoritate la semeni (liderism)*, *abilităţi manuale*, *exterior*, *încredere în sine*) şi pe cel al aspiraţiilor. Primul segment nu se ia în calcul la analiza statistică, prezentând doar o mostră de antrenament. Celelalte şase sunt măsurate, calculându-se media pentru toate şi pentru cele două indicaţii. Potrivit concepţiei autorilor, nivelul autoaprecierii se evaluează astfel: mai puţin de 44 mm – autoapreciere joasă (AJ), 45-59 – medie (AM), 60-74 – înaltă (AÎ), 75-100 – foarte înaltă (ASÎ). Se consideră că autoaprecierea reală se plasează între indicii 45 şi 74, iar în intervalul 75-100 se manifestă supraaprecierea, care denotă anumite probleme de formare a personalităţii, incapacitatea de autoevaluare şi lipsa unui potenţial de dezvoltare. Subiecţii cu un nivel mai mic de 45 denotă subapreciere şi intră în "grupul de risc", manifestând sentimentul de neîncredere în sine/de apărare. Nivelul aspiraţiilor de dezvoltare este optim atunci când se include în intervalul 60-89 mm, iar de la 75 la 89 el arată o percepere adecvată a propriilor posibilităţi, perspective de dezvoltare a personalităţii. Nivelul între 90 şi 100 mm scoate în evidenţă o apreciere inadecvată a capacităţilor proprii, iar până la 60 mm – un nivel jos al aspiraţiilor. Diferenţele dintre aceste două măsurări semnifică calitatea motivaţiei spre dezvoltare: până la 7 – lipsa unei motivaţii sau o tendinţă slab manifestată; 7-25 – motivaţie adecvată; 26-40 – aspiraţii sporite, soldate cu solicitări intense faţă de sine şi, ca rezultat, cu tensiune internă; peste 40 – conflict intern. La aplicarea metodei subiecţilor le-au fost propuse gradaţii ale notelor, de la 1 (cea mai joasă apreciere) la 10 (cea mai înaltă apreciere).

Testele au permis studiul percepţiei liceenilor despre *Eul real* şi *Eul ideal*. Corelaţia, raportul dintre acestea (C. Rogers, S. Freud, C. Levin) caracterizează cât de adecvată este imaginea de sine a persoanei, care îşi găseşte oglindirea în autoapreciere. La etapa de interpretare a datelor experimentului de constatare, au fost examinate consistenţele interne ale chestionarului referitoare la imaginea de sine a elevilor şi au fost identificate valorile medii ale scalei. Rezultatele au arătat că, pornind de la întrebări, categoriile s-au format precum era de aşteptat.

Conform rezultatelor obţinute prin aplicarea metodei metrice, 11 subiecţi (37,9%) au o autoapreciere foarte înaltă, 12 (41,4%) – un nivel înalt de autoapreciere, 6 (20,7%) – un nivel mediu, iar 1 (3,4%) denotă subapreciere.

Liceenii au un nivel optim al aspiraţiilor de dezvoltare (vezi Diagrama 1). Analizând diferenţele dintre aceste două măsurări, cel mai mare decalaj (dintre percepţia în prezent şi aspiraţiile spre dezvoltare) a fost înregistrat la indicele *încredere în sine*, fapt ce indică o subestimare a forţelor proprii şi o poziţie de viaţă pasivă. *Încrederea în sine* reprezintă o caracteristică psihologică complexă, care reflectă atitudinea pozitivă a individului faţă de propriile capacităţi, aptitudini şi posibilităţi, suficiente pentru atingerea scopurilor propuse. Aceasta nu se formează şi nu se dezvoltă de la sine: adolescentul trebuie să înţeleagă rostul situaţiilor de viaţă în care urmează să-şi antreneze atât intelectul, cât şi spiritul. Totodată, la indicele *autoritate la semeni* subiecţii au obţinut cel mai mic scor mediu (5,9), ceea ce scoate în relief pasivitate în manifestarea calităţilor de lideri.

Diagrama 1. *Scorurile medii ale autoaprecierii reale versus cea ideală (aspiraţiile de dezvoltare) în grupurile de subiecţi*



Comparând diferenţele de gen, constatăm că băieţii se autoapreciază la acelaşi nivel ca şi fetele la capitolul *inteligenţă*, *caracter*, *exterior*, *încredere în sine*, dar mai jos – la capacitatea de muncă (*abilităţi manuale*). Acest moment poate fi explicat prin obligaţiunile casnice numeroase ale fetelor şi autoaprecierea lor mai înaltă în calitate de lideri (*autoritate la semeni*) la această vârstă. Totodată, pe dimensiunea aspiraţiilor spre dezvoltare, băieţii pretind la întâietate la indicii *inteligenţă*, *caracter*, *exterior*, *încredere în sine*, *abilităţi manuale*, însă optează pentru aceeaşi responsabilitate (*autoritate la semeni*) ca şi fetele. Prin urmare, băieţii pretind să fie recunoscuţi drept lideri formali, dar fără să o merite prin eforturi deosebite.

Formarea unei imagini de sine la această vârstă este o variabilă fluctuantă, fiind influenţată de factori ce ţin de

"situaţia socială de dezvoltare" a adolescenţilor: poziţia în societate, în grupul de referinţă (aflaţi în pragul vieţii, ei asimilează o multitudine de roluri sociale noi), orientarea spre viitor, necesitatea obiectivă şi subiectivă de a-şi elabora propria concepţie despre lume, de a se autodetermina în plan personal şi profesional, potenţialul intelectual (gândirea abstractă; capacitatea de reflecţie cu referire la valori, sensul şi scopurile vieţii etc.).

O atenţie aparte solicită grupul de liceeni cu valori scăzute ale autoaprecierii. La diferiţi indici, autoaprecierea acestor subiecţi relevă o discrepanţă substanţială, dar cel mai mic punctaj se atestă la indicele *autoritate la semeni*, adică calităţile de lider. Acest grup se confruntă cu emoţii dominante de nesiguranţă/neîncredere în sine şi are nevoie de consiliere psihopedagogică specială, direcţionată spre corectarea imaginii de sine. Pe de altă parte, atât elevii cu imagine de sine ridicată, cât şi cei cu imagine de sine scăzută sunt preocupaţi de felul cum arată (*exterior*). O posibilă explicaţie rezidă în faptul că grupul cu autoapreciere ridicată tinde să fie mai bun în toate, pe când celălalt grup doreşte să dobândească respect cel puţin pe această dimensiune.

Aplicarea *Chestionarului de autoapreciere* a oferit rezultate interesante. Cele mai cotate însuşiri pozitive (CP) au fost: *prietenos*, *cinstit*, *politicos* şi *sincer*. În acelaşi timp, liceenii nu aspiră de a avea trăsături ca: *emotiv*, *vesel*, *interiorizat*, *invidios* şi *nepăsător*.

Datele prezentate în Diagrama 2 arată că liceenilor pare să le fie frică să-şi scoată în evidenţă personalitatea, să fie ei înşişi, să aibă propria părere, pe care să o exprime liber şi nestingherit. În mare parte, aceştia sunt blamaţi pentru încercarea de a fi ei înşişi – modeşti, constructivi, luptători, corecţi, receptivi, liberi de frustrări, fermi, calmi, altruişti etc. Fenomenul poate fi explicat prin faptul că elevii nu s-au consolidat încă într-un colectiv unit, iar încrederea în sine subdezvoltată nu le permite să manifeste iniţiativă.

Remarcăm, de asemenea, scoruri scăzute la trăsătura *ambiţios*. Explicăm acest rezultat prin înţelegerea ambiguă a sensului acestui cuvânt, elevii evitându-l. Ambiţia poate constitui un factor substanţial de motivare în dezvoltarea personală şi profesională. Concluzionăm deci că semantizarea esenţei cuvintelor, emoţiilor, stărilor ar trebui să fie o direcţie de bază în munca cu elevii.

Un obiectiv central al studiului l-a constituit elucidarea interdependenţei dintre autoapreciere şi reuşita la învăţătură (media de concurs).

Rezultatele înregistrate (vezi Diagramele 3 şi 4) ne îndeamnă

Diagrama 2. *Opţiunile subiecţilor pentru anumite caracteristici din chestionarul de autoapreciere*

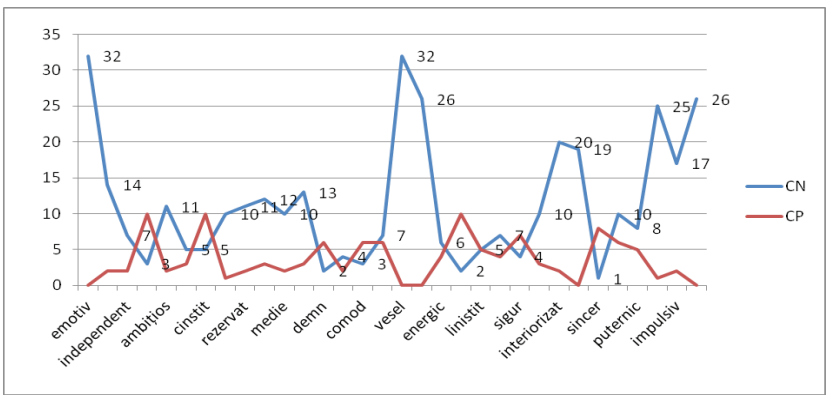


Diagrama 3. *Parametri ai autoaprecierii reale în grupurile de fete*

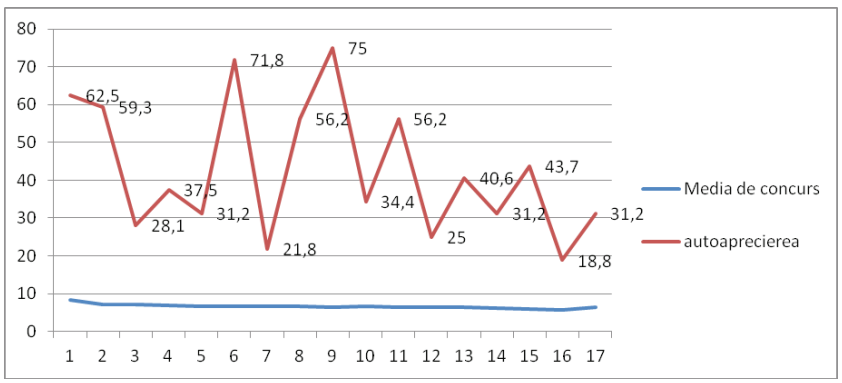
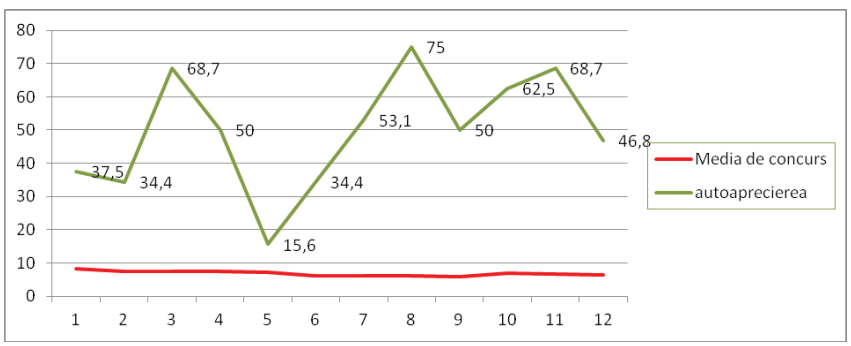


Diagrama 4. *Parametri ai autoaprecierii reale în grupurile de băieţi*



să constatăm că reuşita la învăţătură nu influenţează în mod semnificativ imaginea de sine, ceea ce confirmă ipoteza cercetării. Acest fapt se explică prin tendinţa slabă a liceenilor de a achiziţiona noi cunoştinţe, abilităţi, de a fi utili societăţii, lipsa dorinţei şi avântului de a se forma studiind, cercetând. Nici societatea în care prosperă incultura şi ai cărei membri cu studii superioare nu dispun întotdeauna de o situaţie materială care să le asigure un statut corespunzător, nici familia în care părinţii sunt preocupaţi preponderent de asigurarea materială nu reprezintă surse de motivare a elevilor de a învăţa. De asemenea, la treapta liceală, încetează să mai funcţioneze mecanismul de stimulare şi pedepsire din partea părinţilor şi a cadrelor didactice. Pe când formarea imaginii de sine este influenţată de societate, familie, relaţiile cu cei din jur etc.

În concluzie: A trăi cu adevărat împlinit presupune o imagine de sine adecvată şi realistă, care să fie acceptată. O imagine de sine pozitivă îţi oferă entuziasmul, energia, determinarea şi motivaţia, iar obstacolele sunt percepute ca provocări în calea atingerii obiectivelor şi a performanţelor dorite. Pe de altă parte, o imagine de sine negativă inhibă motivaţia, creând un cerc vicios, din care este greu să ieşi: persoana nu întreprinde anumite acţiuni pentru că nu se crede în stare; renunţând, se autoculpabilizează şi se autocritică, întărindu-şi, astfel, convingerile negative despre sine.

Adolescenţii posedă capacitatea de autoreflecţie, de a-şi analiza trăsăturile de personalitate, aptitudinile, aspiraţiile, interesele, scopurile, comportamentul, raportându-le la concepţia proprie despre lume, natură şi relaţiile umane. La această vârstă, apare posibilitatea sesizării imaginii de sine la un nou nivel. Un factor decisiv în acest sens este autodeterminarea, care stă la baza tendinţelor de autoactualizare prin autoeducaţie şi autoperfecţionare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bonchiş E. Studierea imaginii de sine în copilărie şi adolescenţă. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1997.
2. Chelcea A. Psihoteste. Ediţia a III-a. Bucureşti: Societatea Ştiinţă & Tehnică S.A., 2002. 255 p.
3. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoţionale. Chişinău: Tipografia UPSC *Ion Creangă*, 2012. 239 p.
4. Gonţa V. Formarea imaginii de sine la adolescenţi. Chişinău: Tipografia UPSC *Ion Creangă*, 2004. 160 p.
5. Neculau A. 26 de teste pentru cunoaşterea celuilalt. Iaşi: Polirom, 2010. 176 p.
6. Rogers C. A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut. Bucureşti: Trei, 2008. 555 p.
7. Zagaievschi C. Fundamente teoretice şi metodologice ale dezvoltării inteligenţei emoţionale prin comunicare la adolescenţi. Chişinău, 2013. 234 p.

CONCURSUL *PEDAGOGUL ANULUI*

În numele viitorului

Ce este viitorul? O întrebare la care vom găsi o multitudine de variante de răspuns – de la cele mai simple aşteptări, până la cele mai sofisticate proiecte.

Suntem mari specialişti în a proiecta – şcoala de mâine, şcoala viitorului, şcoală de vis, dar nu înţelegem că şcoala de mâine începe azi. Fiecare are dreptul să viseze, şi eu sunt un visător, visele ne motivează, dar trebuie să înţelegem că nu mai putem vorbi în cheia *prezent – viitor*, e mult mai indicat să spunem *viitor în prezent.*

Mă va întreba cineva ce-o fi şi cu timpul acesta? De fapt, e timpul creaţiei. Or, profesorul este un artist, un creator, un adevărat creator de oameni. Principala lui menire este să-i ajute pe discipolii săi să se autocreeze, să crească, aidoma unor mlădiţe firave care se îndreaptă spre soare.

Pentru început, trebuie să-i cunoaştem, să ne apropiem de ei, de sufletele lor, să le înţelegem gândurile, să le devenim prieteni. Apoi, trebuie să le menţinem vie dorinţa de a cunoaşte, să le inspirăm încredere în forţele proprii şi să le transmitem farmecul descoperirii. Trebuie să le facem cunoştinţă cu această lume, cu bune şi mai puţin bune, cu trecutul şi prezentul ei. Să-i învăţăm să înfrunte obstacole, să rezolve probleme, pentru că au de parcurs un drum lung, al devenirii. Şi trebuie să le mai oferim ceva, la drum:

- rădăcinile de unde au pornit (părinţii, familia, baştina, neamul, Patria), pe care să le păstreze ca pe adevărate comori, inconvertibile în nicio altă valoare şi la care să revină atunci când le va fi mai greu;
- aripi pentru a zbura spre înălţimi, pentru a atinge orizonturi;
- înţelepciunea de a alege între Bine şi Rău, între Frumos şi Urât, între Sublim şi Josnic;
- şi Dragostea, dragostea de Oameni, de Pământ, de Soare, de Viaţă.

Acum putem porni la drum. Bine aţi venit în viitor! Să-l făurim împreună!

Lilian ŞONŢU



Exemple de bune practici pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial al elevilor din colegiu

Natalia **BABII**
gr. did. I, Colegiul Agroindustrial din Râşcani

Rezumat: *Educaţia antreprenorială reprezintă o dimensiune de actualitate a acţiunii formative, iar pentru ca un astfel de demers formativ să nu se realizeze la întâmplare, ci să aibă un caracter coerent şi sistematic, este important să se desfăşoare într-un cadru instituţionalizat, pe băncile instituţiei de învăţământ. Pentru ca elevii, dacă vor dori, să poată iniţia în viitor o afacere, ei trebuie să fie informaţi cu referire la cadrul legislativ care reglementează domeniul respectiv. Aceasta îi va ajuta să conştientizeze faptul că, într-o economie de piaţă, oamenii au libertatea de a se angaja în activităţi aducătoare de venit, devenind, astfel, agenţi economici – persoane sau grupuri de persoane fizice sau juridice care au comportamente economice similare.*

Cuvinte-cheie: *învăţământ postsecundar, educaţie antreprenorială, Bazele antreprenoriatului, firme de exerciţiu, parteneriat.*

Abstract: *Entrepreneurial education represents an actual dimension of formative teaching action and, in order for such a formative approach not to happen at random, but to have a coherent and systematic character, it is important that entrepreneurial education should be carried out in different types of educational institutions. Students should be aware of entrepreneurial legislative policy if they want to start a business in future. This will make them aware of the fact that in a market economy people have the freedom to engage in various income-generating activities, thus becoming economic agents defined as sole proprietorship or partnerships or joint-stock companies having similar economic characteristics.*

Keywords: *post-secondary education, entrepreneurial education, Entrepreneurship Basics, exercise firms, partnership.*

”Dă-i unui om un peşte, şi va fi sătul o zi întreagă, învaţă-l să pescuiască, şi va fi sătul o viaţă întreagă.”
(Lao Tzu)

Unul dintre scopurile educaţiei antreprenoriale este de a promova creativitatea, inovarea şi activităţile independente. Disciplinele antreprenoriale le oferă elevilor instrumente pentru a analiza o idee de afaceri în mod obiectiv, a comunica şi a stabili legături în mediul profesional, a conduce şi a evalua un proiect, a gândi critic şi creativ, a rezolva constructiv problemele apărute. Elevii se simt mult mai siguri pe ei în ceea ce priveşte înfiinţarea propriei afaceri, dacă îşi pot testa ideile şi capacităţile într-un mediu educaţional propice.

Beneficiile educaţiei antreprenoriale nu se limitează la stimularea înfiinţării de afaceri inovatoare şi prospere, aceastea vizează şi perspectiva creării de noi locuri de muncă. Antreprenoriatul este o competenţă necesară tuturor, ajutând tinerii să devină mai încrezători într-o viitoare activitate de întreprinzător.

Prezentăm câteva exemple de posibile abordări şi metode utilizabile în planificarea şi predarea antreprenoriatului în cadrul învăţământului profesional tehnic postsecundar, care scot în evidenţă o multitudine de obiective, ţinte, strategii şi soluţii, pentru un şir semnificativ de cazuri.

Exemplul 1. Iniţierea în lumea afacerilor prin unitatea de curs *Bazele antreprenoriatului*. Nivelul pregătirii elevilor pentru activitatea de antreprenoriat se reflectă la unitatea de curs *Bazele antreprenoriatului*, care, conform Planului-cadru pentru învăţământul profesional tehnic

postsecundar şi postsecundar nonterţiar, în baza Sistemului de credite de studii transferabile, capitolul IV, *Componenta formativă a planului de învăţământ*, punctul 29, face parte din compartimentul *orientare socioumanistică* [2, p. 5].

Unitatea de curs respectivă le oferă elevilor cunoştinţe utile şi actuale referitoare la noua economie şi tehnicile de întocmire a planurilor de afaceri. Ea ţinteşte formarea unei gândiri tehnico-economice eficiente şi asigurarea unei pregătiri optime a viitorilor specialişti, pentru înţelegerea necesităţii, a procesului de întocmire, prezentare şi promovare a planului de afaceri. Unitatea de curs *Bazele antreprenoriatului* vizează probleme de marketing şi management, de finanţare şi programare a lucrărilor de investiţii, oferindu-le elevilor posibilitatea de a obţine abilităţi de stabilire şi calculare a indicatorilor de eficienţă economică, ”care asigură competitivitatea, administrarea şi controlul afacerii, precum şi de a rezolva studiile de caz privind capacităţile optime de producţie, evaluarea întreprinderilor, efectuarea studiului de fezabilitate, elaborarea proiectului de dezvoltare etc.” [5, p. 4].

Pentru a asigura un randament înalt în însuşirea acestei unităţi de curs, în cadrul Colegiului Agroindustrial din Râşcani, a fost constituit un grup de experţi, care a elaborat un caiet tipizat al *Planului de afaceri*. Acesta este completat la lecţiile practice în baza cunoştinţelor acumulate la lecţiile teoretice. Completat, caietul permite: evaluarea fezabilităţii ideii de afaceri, determinarea problemelor care ar putea afecta realizarea ideii; determinarea necesarului de finanţe pentru iniţierea afacerii; cercetarea pieţei şi a mediului concurenţial; elaborarea unui plan de afaceri.

Evaluarea constă în prezentarea şi susţinerea planurilor de afaceri. Elevii argumentează indicatorii incluşi în planul de afaceri şi răspund la întrebările ”comisiei de experţi”, din a cărei componenţă fac parte colegii, profesorul de la disciplină, precum şi membrii catedrei de discipline economice.

Exemplul 2. Antreprenoriatul ca o oportunitate de orientare în carieră prin firmele de exerciţiu. Pieţele concurenţiale nu pot exista fără resurse umane corespunzătoare, adică fără o forţă de muncă bine pregătită. Astfel, sistemul de învăţământ se confruntă cu noi provocări, în special în domeniul formării profesionale. *Firmele de exerciţiu* reprezintă un instrument ideal în acest sens. Introdus în Colegiul Agroindustrial din Râşcani prin proiectul *Eco Net*, cu susţinerea *Kultur Kontakt Austria*, acesta a favorizat aderarea instituţiei la o reţea naţională a firmelor de exerciţiu.

Firma de exerciţiu reprezintă o metodă de predare orientată spre practică, este modelul unei întreprinderi în care activităţile derulate de o firmă reală devin transparente pentru procesul de învăţare. Instruit într-un cadru atractiv şi interactiv, tânărul va participa benevol şi motivat la propria formare, dobândind competenţele ce îi vor uşura inserţia pe piaţa muncii [3]. Înţelegerea şi aplicarea optimă a conceptului de *firmă de exerciţiu* îi va putea oferi ”o învăţare activă, bazată pe practică, facilitându-i trecerea de la instituţia de învăţământ la viaţa activă” [4, p. 7]. Nivelul de aplicare a conceptului: elevii anului III şi IV.

Astfel, în cazul instituţiei noastre, pe parcursul a 6 ani de activitate, au fost înregistrate 5 firme de exerciţiu în domenii de activitate înrudite cu specialităţile predate. Deoarece firma de exerciţiu reprezintă un model al unei întreprinderi reale, elevii exercită rolurile de şefi şi angajaţi. Ei efectuează tranzacţii economice caracteristice firmelor reale, fiecare firmă fiind structurată pe departamente: resurse umane, secretariat, marketing, desfacere, contabilitate etc. Activitatea se desfăşoară conform legislaţiei în vigoare a Republicii Moldova.

Scopul firmei de exerciţiu este dobândirea cunoştinţelor şi formarea competenţelor-cheie, ceea ce le va permite elevilor implicaţi în activitate să se realizeze cu succes în lumea reală. Competenţele formate sunt următoarele: abilităţi antreprenoriale; deprinderi de lucru în echipă, de conducere; autonomie în lucru; luarea de decizii şi asumarea responsabilităţilor; culegerea şi prelucrarea independentă a informaţiilor; gândirea creativă; transpunerea în practică a cunoştinţelor teoretice; rezolvarea situaţiilor-problemă; organizarea locului de muncă etc.

Exemplul 3. Evaluarea şi impactul bunelor practici. Competenţele antreprenoriale pot fi dezvoltate nu numai prin instruire teoretică sau practică (firmele de exerciţiu), dar şi prin activităţi extradidactice: conferinţe, concursuri, serate tematice etc. (de exemplu, parteneriat colegiu-întreprindere privind desfăşurarea unor conferinţe în baza materialelor selectate în timpul practicilor tehnologice şi de instruire).

Cadrul didactic poate întâmpina dificultăţi în prezentarea atractivă a noţiunilor legate de antreprenoriat. Deschiderea colegiilor către sectorul real al afacerilor face posibilă rezolvarea acestei probleme, prin invitarea unor experţi externi (oameni de afaceri şi antreprenori) de a se implica în activitatea de predare. În acest sens, este recomandabil ca cei care vin în faţa elevilor să fie absolvenţi ai colegiului, astfel încât elevii să se poată identifica uşor cu aceştia: „Dacă el/ea poate face acest lucru, îl pot face şi eu...”.

Parteneriatele se pot fundamenta pe multiple elemente, toate vizând facilitarea şi întărirea cooperării, aceasta din urmă contribuind – direct şi indirect – la dezvoltarea competenţelor antreprenoriale ale elevilor. Parteneriatul întreprindere-colegiu implică următoarele:

- Întreprinderile prezintă probleme reale, extrase din activitatea de zi cu zi. Analizându-le, elevii pot sugera căi de soluţionare a acestora.
- Conducătorii de întreprinderi se asigură că elevii, vizitând şi familiarizându-se cu activitatea întreprinderilor, îşi vor forma o imagine despre sectorul respectiv şi operaţiunile aferente acestuia.

Conferinţele comportă şi ele numeroase avantaje,

deoarece dezvoltă la elevi capacitatea de analiză a mediului economic în cadrul căruia se desfăşoară afacerea, precum şi de identificare a factorilor de succes şi a obstacolelor în calea lor.

Exemplul 4. Eforturi care să asigure impactul dorit şi rezultate notabile. Conform articolului 143 (6) al Codului Educaţiei [3], „Instituţiile de învăţământ pot beneficia şi de alte surse de finanţare, şi anume: a) venituri provenite din prestarea contra plată a unor servicii educaţionale, precum şi din activitatea de cercetare şi de transfer tehnologic, în condiţiile legii; b) venituri provenite din comercializarea articolelor confecţionate în procesul de studii (în gospodării didactice, ateliere experimentale etc.)".

Colegiile pot genera venituri prin efectuarea de expertize în domeniu şi prin intermediul unui management financiar transparent, care ar spori calitatea şi atractivitatea educaţiei oferite. Prin implicarea activă a elevilor în procesele de instruire, de producţie şi de distribuţie, se îmbunătăţeşte calitatea formării abilităţilor lor practice. Acest lucru serveşte şi la o mai bună înţelegere a procesului de producţie şi de marketing de către cadrele didactice. În plus, veniturile adiţionale generate astfel vor fi utilizate pentru întreţinerea şi extinderea infrastructurii şi pentru finanţarea activităţilor de marketing ale instituţiei de învăţământ.

Scopul activităţilor generatoare de venituri îl reprezintă obţinerea unor venituri relativ constante şi pregătirea unor specialişti calificaţi în domeniu, prin utilizarea eficientă a bazei tehnico-materiale a instituţiei de învăţământ: prelucrarea materiei prime şi obţinerea produsului finit.

Prin calitatea produselor oferite de instituţiile de învăţământ se doreşte dezvoltarea, într-o perioadă de timp scurtă, a unor activităţi stabile şi de durată, care să aducă inovaţii în domeniu. Acest scop poate fi realizat prin câțiva paşi: dezvoltarea unei baze tehnico-materiale durabile; sporirea competenţelor profesionale ale absolvenţilor; educaţia antreprenorială a elevilor; diversificarea surselor de finanţare; fabricarea de produse noi la preţuri rezonabile şi de calitate; atragerea unui număr cât mai mare de clienţi.

Începând cu luna martie 2014, Colegiul Agroindustrial din Râşcani a fost inclus în proiectul *Generarea de venituri în instituţiile din sistemul de învăţământ profesional tehnic din Republica Moldova*, ale cărui obiective au urmărit: îmbunătăţirea calităţii instruirii practice şi, ca rezultat, generarea unor mijloace bugetare suplimentare; consolidarea antreprenoriatului şcolar. Astfel, instituţia şi-a propus să exploateze în activitatea de producere laboratorul *Linia de panificaţie,* în vederea obţinerii unor venituri suplimentare. La etapa actuală, se perfectează pachetul de documente, întru desfăşurarea corectă şi conform actelor normative a procesului de desfacere a producţiei finite.

Grupul-ţintă: Elevii Colegiului Agroindustrial din Râşcani.

Beneficiari: Locuitorii or. Râşcani, ai localităţilor din împrejurime.

Părţile interesate:

- Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova şi Ministerul Agriculturii, Dezvoltării Regionale şi Mediului al Republicii Moldova, care au în atenţie pregătirea unor specialişti competitivi pe piaţa muncii, prin dezvoltarea şi utilizarea eficientă a bazei tehnico-materiale a instituţiilor din subordine;
- Administraţia publică locală, interesată de dezvoltarea instituţiei de învăţământ, ceea ce va contribui la sporirea imaginii oraşului, a raionului, a regiunii;
- Agenţii economici, preocupaţi de calitatea specialiştilor formaţi în instituţie, care, ulterior, fiind angajaţi de ei, vor asigura realizarea eficientă a proceselor tehnologice la întreprinderi;
- Părinţii, interesaţi de angajarea copiilor în câmpul muncii în ţară, fapt ce este posibil prin formarea unor competenţe profesionale solide.

Utilizarea bazei tehnico-materiale existente pentru domeniul panificaţiei în Colegiul Agroindustrial din Râşcani reprezintă o posibilitate de a obţine finanţări suplimentare şi de a desfăşura o activitate practică cu un potenţial semnificativ de profitabilitate.

În concluzie: "Armata" de antreprenori din Republica Moldova este încă foarte mică, în raport cu numărul cetăţenilor activi pe piaţa muncii. Competenţele ce permit înfiinţarea şi administrarea unei firme, mici sau mari, sunt extrem de binevenite într-un mediu concurenţial puternic, atât pe piaţa muncii, cât şi pe cea a produselor şi serviciilor. Necesitatea realizării unor produse cât mai bune şi mai ieftine face din instituţia de învăţământ un mediu propice pentru pregătirea viitorilor antreprenori.

Proiectele derulate în instituţiile de învăţământ au o importantă conotaţie antreprenorială, fiind atractive pentru elevi şi părinţi şi având repercusiuni sociale şi economice pe termen lung. Un mediu economic stabil, ce îşi are rădăcinile în pregătirea la şcoală, reprezintă cheia către un succes sigur pentru toţi factorii de interes.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Arcan P. et al. Firma de exerciţiu – start sigur în carieră. Chişinău: Garamont-Studio, 2012. 138 p.
2. Botezatu A. et al. Firma de exerciţiu. Ghid pentru elevi. Chişinău: T-PAR, 2013. 188 p.
3. Codul Educaţiei al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Pe: http://msmps.gov.md/ro/content/codul-educatiei-al-republicii-moldova
4. Planul-cadru pentru învăţământul profesional tehnic postsecundar şi postsecundar nonterţiar, în baza Sistemului de Credite de Studii Transferabile.
5. Şuleanschi S. (coord.) Bazele antreprenoriatului. Curriculum pentru învăţământul profesional tehnic secundar. Chişinău, 2015.

Tehnologii didactice în proiectarea lecţiei de contabilitate



Ludmila **SÎRGHI**
gr. did. sup., Colegiul Agroindustrial din Râşcani

Rezumat: *Scenariul didactic este o descriere anticipată a felului în care va fi desfăşurată, pas cu pas, activitatea didactică, astfel încât obiectivele stabilite să fie atinse cu succes. Raţiunea de bază a realizării scenariului didactic este aceea de a preveni anumite evenimente nedorite, ţinând cont de cele mai probabile modificări motivaţionale în comportamentul elevilor la lecţie. Aşadar, scenariul didactic este un instrument cu ajutorul căruia pot fi preîntâmpinate posibilele disfuncţionalităţi ale activităţii didactice.*

Cuvinte-cheie: *scenariu didactic, cadrul ERRE, contabilitate.*

Abstract: *The didactic scenario is the description of the anticipated course of a lesson, including not only the teacher's actions, but also the expected reactions of the students. Its rationale is to prevent certain undesirable turns of the lesson by taking into account the most likely student reactions. The didactic scenario is therefore an instrument that helps the teacher avoid possible malfunctions during the envisaged lesson.*

Keywords: *didactic scenario, ERRE framework, accounting.*

Scenariul didactic este o descriere anticipată a felului în care va fi desfăşurată, pas cu pas, activitatea didactică, astfel încât obiectivele stabilite să fie îndeplinite cu succes. Raţiunea de bază a elaborării acestuia este de a preveni riscurile, evenimentele nedorite, ezitările. Scenariul didactic este deci un instrument de evitare a posibilelor probleme, dificultăţi, bariere în activitate.

În acest context, recurgem la un cadru de gândire şi învăţare care porneşte de la următoarea premisă: ceea ce ştim determină ceea ce putem învăţa [6, p. 9]. ”Respectarea acestui curs al evenimentelor îi oferă profesorului numeroase oportunităţi pentru planificarea şi realizarea unor scenarii didactice ingenioase şi eficiente” [3, p. 353].

Evocare (discuţia premergătoare): *Care este subiectul? Ce ştiţi despre el? Ce vreţi şi/sau trebuie să aflaţi despre el? De ce trebuie să cunoaşteţi aceste aspecte?* Transpusă în evenimente concrete, evocarea are următoarea structură: (I) Captarea atenţiei elevilor; (II) Enunţarea obiectivelor (pe înţelesul elevilor); (III) Reactualizarea celor învăţate anterior.

Realizare a sensului este efectuată de elev pe măsură ce caută informaţii care să-i confirme anticipările: (IV) Prezentarea noului conţinut şi a sarcinilor de învăţare; (V) Conducerea (dirijarea) învăţării; (VI) Obţinerea performanţelor.

Reflecţie (discuţia ulterioară): *Ce aţi aflat? Cum argumentaţi opiniile Dvs.?* Transpusă în etape, reflecţia presupune: (VII) Asigurarea feedback-ului; (VIII) Evaluarea (formativă sau sumativă) a performanţelor.

Extindere (evocarea pentru conţinutul ce urmează a fi abordat): *Ce credeţi că veţi afla? Ce n-aţi aflat încă din ceea ce aţi vrea să cunoaşteţi? De ce este important acest lucru? De ce credeţi astfel?*: (IX) Intensificarea retenţiei; (X) Asigurarea transferului.

În cadrul primei etape, ***Evocare***, sunt realizate mai multe activităţi cognitive importante. Pentru organizarea clasei şi captarea atenţiei elevilor, merită să fie luat în considerare îndemnul: „Înainte de orice, câştigaţi bunăvoinţa celor care vă ascultă!”. Un scenariu didactic bun se distinge printr-o procedură eficace de captare a atenţiei elevilor, una ingenioasă, care să sporească imediat motivaţia (şi chiar să surprindă), menţinând-o până la atingerea obiectivelor urmărite. În acest sens pot fi utilizate filmuleţe, parabole, pilde etc.

Lecţia cu tema *Metode de evaluare a stocurilor de mărfuri şi materiale* poate fi începută cu afirmaţia: „Pot să vă demonstrez că intrarea în stoc a aceloraşi materiale, evaluate iniţial la aceleaşi preţuri de achiziţie, va prezenta valori diferite atât la consum/ieşirea lor, cât şi la stocul final”. La tema *Contabilitatea creanţelor,* putem suscita interesul elevilor prin întrebarea: ”Cum credeţi, ce este mai benefic pentru situaţia economico-financiară a întreprinderii: creanţele, care se consideră active în decontare, sau datoriile, care sunt, de fapt, obligaţiile de plată ale întreprinderii?”. O tehnică cunoscută este cea a *sarcinilor întrerupte*: profesorul întrerupe lecţia în „momentul culminant”, iar elevii aşteaptă să vadă ce se va întâmpla mai departe. De exemplu, la subiectul *Contabilitatea creanţelor personalului,* sunt abordate relaţiile întreprindere-salariat, pornind de la acordarea avansului salarial şi încheind cu creanţele privind recu-

perarea prejudiciilor materiale. Profesorul poate inventa o istorioară despre creanţele titularilor de avans, privind mărfurile vândute în credit sau recuperarea prejudiciilor materiale ş.a., condiţionând deconspirarea deznodământului – dacă elevii vor numi relaţiile personalului cu întreprinderea (în afară de cele indicate în manual), dacă vor descrie câteva situaţii care îi interesează, modul de funcţionare a contului sintetic, documentele primare întocmite în fiecare caz.

Enunţarea obiectivelor operaţionale trebuie realizată pe înţelesul elevilor. De exemplu: ”La sfârşitul lecţiei, veţi putea: să comentaţi istoria dezvoltării ramurilor: vinificaţiei, prelucrării laptelui, conservelor; să rezumaţi particularităţile ramurilor din informaţia prezentată; să sintetizaţi cunoştinţele obţinute anterior pentru integrarea proceselor tehnologice ale ramurilor industriale; să distingeţi consecutivitatea etapelor şi particularităţile tehnologice ce influenţează evidenţa costurilor în ramurile industriale; să enumeraţi documentele de evidenţă a costurilor şi de recepţie a produselor finite din ramurile industriale; să întocmiţi formulele contabile de evidenţă a costurilor şi a producţiei obţinute; să calculaţi costul produselor de vinificaţie, conserve, lactate”. Elevii pot fi încurajaţi să proiecteze, în echipe sau de sine stătător, 1-2 obiective, care vor fi comparate cu cele planificate de profesor. La sfârşitul lecţiei, se va evalua măsura în care au fost îndeplinite ambele seturi de obiective.

Următorul pas al *Evocării* constă în reactualizarea cunoştinţelor căpătate anterior, or, în învăţare totul se leagă de... tot! Altfel spus, reactualizarea cunoştinţelor, deprinderilor, abilităţilor, capacităţilor aflate în legătură cu cele ce vor fi formate/dezvoltate are ca efect creşterea gradului de accesibilitate, de temeinicie şi de durabilitate a învăţării. Ceea ce ştim determină ceea ce putem învăţa. La lecţiile de contabilitate, pentru reactualizarea cunoştinţelor, este indicată aplicarea tehnicii *Dictarea grafică*. Aceasta presupune răspunsuri afirmative sau negative la enunţurile profesorului. Se construieşte o axă din 10 segmente. În cazul unui răspuns afirmativ, se aplică parabole deasupra axei, iar în cazul unui răspuns negativ – sub axă. Dacă subiectul lecţiei noi vizează contabilitatea sintetică (de exemplu, operaţiile de casă) pentru reactualizarea cunoştinţelor se va propune caracteristica contului sintetic 241 *Casa* şi principalele operaţii din Dt-ul şi Ct-ul contului. Elevii vor completa posterele şi le vor prezenta celorlalte echipe.

În cadrul etapei ***Realizare a sensului***, elevii vin în contact cu noile informaţii, ascultând explicaţiile profesorului, lecturând şi rezumând un text, vizionând un film etc. Este etapa care consumă cea mai mare parte din timpul rezervat activităţii şi care implică: prezentarea materiei şi a sarcinilor de învăţare, dirijarea învăţării, obţinerea performanţei, asigurarea feedback-ului.

Prezentarea materiei noi este veriga principală a activităţii didactice, modalităţile/formele de realizare a acesteia fiind, după Ioan Cerghit [1], următoarele: 1) activă, *acţională,* prin demonstraţie, experimentare, observare sistematică; 2) *iconică*, prin imagini grafice sau figurative, care stimulează asimilarea cunoştinţelor; 3) *simbolică*, prin structuri de comunicare verbală, scrisă sau orală, prin formule contabile, relaţii de calcul, care stimulează aprofundarea învăţării. Acest proces are la bază câteva principii: raportarea la nivelul de dezvoltare al elevilor; corelarea ritmului de învăţare cu dificultăţile întâmpinate de elevi în înţelegerea şi aplicarea cunoştinţelor; reducerea cantităţii de informaţie, esenţializarea acesteia; transferul informaţiei dintr-un sistem de referinţă în altul; învăţarea conceptelor prin strategii de cunoaştere inductive, deductive, analogice etc.

Dirijarea învăţării de către profesor, concretizată prin intervenţie directă sau indirectă rămâne o problemă de bază a managementului lecţiei şi un criteriu semnificativ de apreciere a procesului educaţional [2, p. 178]. Se disting trei niveluri de implicare:

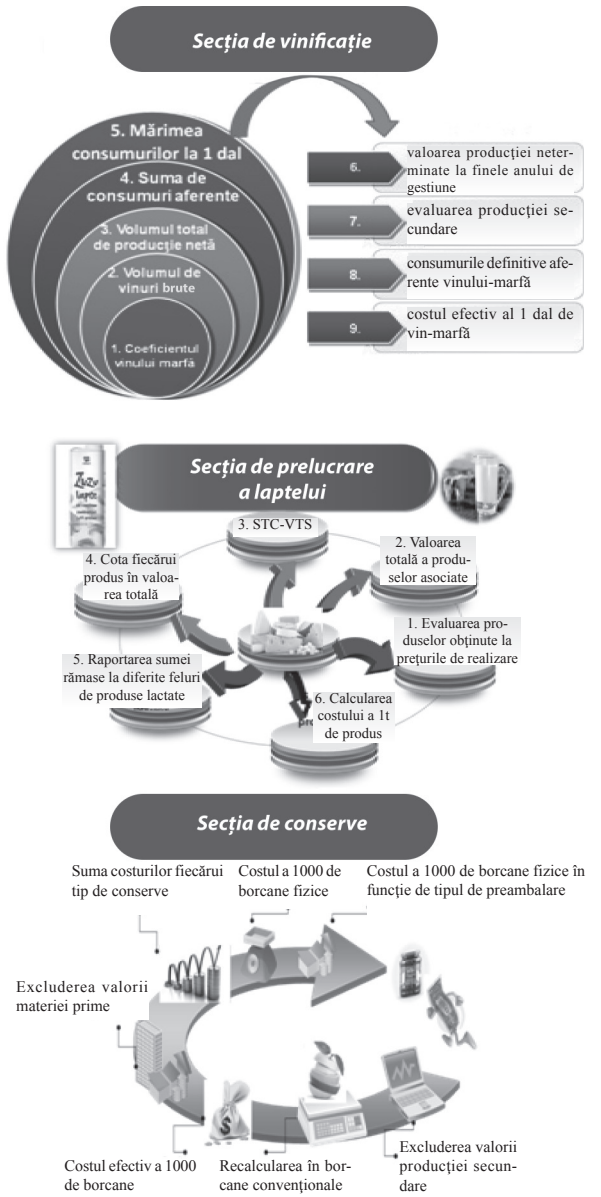
I. *Dirijare riguroasă directă* – cunoştinţele se prezintă sub formă de prelegere, iar învăţarea capătă un caracter reproductiv. De exemplu, *Contabilitatea datoriilor curente* – materialul se prezintă în PPT, elevilor revenindu-le misiunea de a înregistra în caiete reperele teoretice care urmează a fi însuşite.

II. *Dirijare moderată* – profesorul şi elevii sunt deopotrivă implicaţi în proces, învăţarea devenind activ-participativă.

III. *Dirijare minimă* – profesorul are rolul de moderator, venind cu indicaţii discrete, învăţarea devenind autonomă, independentă. De exemplu, lucrarea practică *Contabilitatea numerarului în casierie,* elevii perfectează documente primare, registre de evidenţă analitică, elaborează formulele contabile ale operaţiilor descrise şi, în final, *Registrul de evidenţă sintetică 2.41*.

Aceste tipuri de dirijare se găsesc rareori în stare pură şi evoluează în funcţie de situaţiile de învăţare, de natura intervenţiilor profesorului (verbale şi nonverbale). Mecanismul care reglează şi autoreglează dirijarea învăţării este feedback-ul (conexiunea inversă). Acesta acţionează în sensul ameliorării permanente a actului didactic, pe tot parcursul lecţiei. Feedback-ul desemnează un mecanism de reacţie, de reîntoarcere, de reintroducere în sistem a rezultatelor acţiunii anterioare, în vederea reglării şi autoreglării din mers a procesului dat, maximizării şanselor de succes şi a minimalizării posibilităţilor de eşec [7, p. 211]. La predarea *Contabilităţii de gestiune (managerială)*, elevilor li se distribuie studii de caz şi algoritmii de calculaţie a costului producţiei secţiilor de vinificaţie, de conserve şi de prelucrare a laptelui. Feedback-ul prevede evaluarea rezultatelor calculării costului produselor conform algoritmului prezentat în fişa de lucru (vezi Figura 1).

Figura 1. *Algoritmii de calculaţie a costului producţiei secţiilor de vinificaţie, de conserve şi de prelucrare a laptelui*



Elevii au nevoie de declanşarea mecanismelor de feedback pentru a putea conştientiza, chiar în timpul lecţiei, dificultăţile apărute, erorile comise, posibilităţile de îmbunătăţire a rezultatelor. Astfel, feedback-ul stimulează: aprecierea progresului; alegerea şi folosirea corectă a tehnicilor de învăţare; ajustarea operativă a mijloacelor, condiţiilor şi resurselor de învăţare.

Dirijarea învăţării solicită o multitudine de strategii de comunicare, de cercetare, de acţiune. Se cere a consemna în detaliu ce învaţă elevul şi cum determină profesorul temeinicia acestei învăţări. Pentru a evita improvizaţia şi eşecurile, profesorul trebuie să anticipeze demersul său şi acţiunile elevilor: ce va face profesorul, ce vor face elevii, ce forme de activitate şi ce mijloace didactice sunt mai potrivite pentru însuşirea unui anumit conţinut, ce exerciţii şi probleme vor rezolva elevii, cum vor aplica cunoştinţele [4]. Pas cu pas, elevul va fi condus spre fiecare ţintă. În măsura posibilităţilor, profesorul trebuie să-l ajute să găsească singur soluţiile problemelor, nu să i le ofere de-a gata. Fiecare elev trebuie pus în situaţia de *a învăţa făcând*, executând ceea ce indică verbele fiecărui obiectiv operaţional, rezolvând sarcinile de învăţare propuse.

Există numeroase strategii de predare-învăţare care îl pot ajuta pe elev să se angajeze deplin în învăţare, însă aspectul principal presupune „substituirea metodelor tradiţionale de predare cu metode de predare-învăţare moderne, axate pe elev, care facilitează procesul de învăţare, stimulează interesul, dezvoltă gândirea creativă, aptitudini şi atitudini exploratoare, independenţă, comportament activ-participativ şi învăţarea aplicată” [5, pp. 224-225].

În predarea-învăţarea disciplinei *Contabilitate* utilizăm următoarele procedee, metode şi tehnici: prelegerea activă, studiul de caz, proiectul, brainstormingul, explozia stelară, investigaţiile independente, jocul de rol, dezbaterea, problematizarea etc.

Prelegerea activă are drept scop de a sprijini elevii în procesul de învăţare. Tema şi conţinutul prelegerii sunt distribuite în prealabil (suport de curs imprimat sau în format electronic). Pot fi folosite materiale audio şi video, ilustraţii, diagrame. Întrucât profesorul nu are toate răspunsurile şi nu este singurul cunoscător al subiectului, elevii pot contribui cu exemple sau specificări, formulând ideile clar şi punctând aspectele principale.

Studiul de caz constă în confruntarea elevului cu o situaţie reală, prin a cărei observare, înţelegere, interpretare urmează să realizeze un progres în cunoaştere. Cazul ales trebuie să fie autentic, reprezentativ, accesibil, conţinând o problemă rezolvabilă prin colectarea de informaţii şi luarea de decizii. De exemplu: în cadrul practicii de instruire la *Contabilitatea financiară I – Contabilitatea decontărilor cu bugetul privind TVA*, grupurile de elevi primesc 10 facturi fiscale, completate pentru una şi aceeaşi lună, 5 fiind întocmite pentru operaţiuni de procurări de bunuri şi alte 5 – pentru operaţiuni de livrări de bunuri; o declaraţie privind TVA pentru luna precedentă completată şi câte o filă din *Registrul de evidenţă a procurărilor* şi *Registrul de evidenţă a vânzărilor*. Sarcinile grupurilor sunt: elaborarea formulelor contabile în baza facturilor; completarea *Registrului vânzărilor* şi a *Registrului procurărilor*; calcularea datoriei sau a creanţei bugetului; întocmirea *Declaraţiei privind TVA*.

Metoda proiectului se bazează pe anticiparea mentală şi efectuarea unor acţiuni complexe legate de o temă pro-

pusă sau aleasă de elevi. Activitatea se desfăşoară într-un interval de timp mai îndelungat, în mod independent sau în grup, şi presupune un efort de informare, investigare, proiectare sau elaborare, soldat cu prezentarea unui produs evaluabil. De exemplu, disciplina *Bazele contabilităţii*, tema *Contabilitatea principalelor operaţii economice*, se realizează 3 proiecte de grup: *Procesul de aprovizionare*, *Procesul de producţie* şi *Procesul de desfacere*. La disciplina *Contabilitatea financiară I,* elevii au sarcina de a elabora (în afara orelor de clasă) câte un proiect individual cu tema *Modalitatea calculării salariului şi a reţinerilor din salariu (pentru un membru al familiei)*. La disciplina *Contabilitatea de gestiune,* se elaborează 3 proiecte de grup cu tema *Tehnologia prelucrării strugurilor, Tehnologia fabricării conservelor din legume şi fructe* şi *Tehnologia prelucrării laptelui*, datorită cărora elevii se vor documenta privind procesele respective, contabilitatea sintetică şi analitică a costurilor şi a producţiei obţinute, modalitatea de calculaţie a costurilor.

Explozia stelară. Este o metodă de dezvoltare a creativităţii, prin generarea de întrebări şi trasarea de conexiuni între concepte. Pe o foaie se scrie problema a cărei soluţie urmează a fi identificată, apoi se notează cât mai multe întrebări care au legătură cu ea, de tipul *Ce? Când? Cum? De ce?*, din ce în ce mai complexe.

Acvariul. Elevii se aranjează în două cercuri: grupul "peştilor" (cercul interior) şi grupul "observatorilor" (cercul exterior). Elevii din cercul interior lucrează timp de 10 minute la rezolvarea sarcinii, având la dispoziţie materiale la subiect, ascultând ideile colegilor. Fiecare elev din cercul exterior observă comportamentul unui anumit coleg din cercul interior, dar şi activitatea întregului grup, formulează întrebări pentru elevii-"peşti", explică demersul folosit pentru rezolvarea sarcinii, descrie comportamentul, răspunde la întrebările adresate de elevii-"peşti".

Cubul. Se aplică preponderent la etapa *Realizare a sensului*, dacă subiectul este unul nou sau parţial cunoscut, pentru dezbaterea acestuia, descrierea unei experienţe sau a rezultatelor unei cercetări, formularea opiniei proprii faţă de un fenomen, elaborarea unui eseu structurat [6, p. 41]. De exemplu, la tema *Obiectele de mică valoare şi scurtă durată (OMVSD) şi uzura lor*, se formează 6 grupuri; se prezintă un cub virtual, care se roteşte. Pe feţele cubului sunt notate operaţiile: a) *Descrieţi* caracteristicile categoriei date de stocuri. b) *Comparaţi* caracteristicile OMVSD cu cele ale mijloacelor fixe şi ale stocurilor. c) *Asociaţi* noţiunile cu definiţiile corespunzătoare. d) *Aplicaţi* criteriile de clasificare a conturilor pentru a caracteriza şi a modela schemele conturilor sintetice: *213. Obiecte de mică valoare şi scurtă durată* şi *214. Uzura Obiectelor de mică valoare şi scurtă durată*. e) *Analizaţi* conţinutul economic al operaţiilor descrise şi elaboraţi înregistrările contabile din elementele propuse. f) *Argumentaţi* ipoteza lansată la începutul lecţiei: *OMVSD sunt un gen specific de stocuri*.

Prezentăm câteva sugestii derivate din experienţa personală în predarea disciplinelor de contabilitate:

- La predarea unui conţinut determinat, circumscris unui anumit subiect, este bine să se folosească mai multe metode de învăţare: una singură produce monotonie şi sărăceşte activitatea profesorului.
- Metodele de predare-învăţare trebuie să fie adecvate conţinutului studiat: de exemplu, nu se recomandă a folosi conversaţia la o lecţie practică sau descoperirea la învăţarea structurii bilanţului sau a contului contabil; formarea sistemului de cunoştinţe în contabilitate presupune alte metode decât cele potrivite pentru dezvoltarea deprinderilor practice.
- Obiectivele operaţionale ale lecţiei reprezintă coordonatele de bază pentru alegerea metodelor didactice.
- Metodele de predare-învăţare trebuie coordonate cu materialul didactic şi mijloacele tehnice la îndemână.
- Se va respecta ordinea unor operaţii: formularea obiectivelor operaţionale, structurarea conţinutului, selectarea materialelor didactice şi a mijloacelor tehnice, stabilirea strategiilor didactice şi a formelor de organizare a lecţiei.
- Îmbinarea optimă a componentelor lecţiei poate potenţa efectele didactice. Există pericolul ca, prin neglijarea interacţiunilor de optimizare, introducerea unui element – metodă, material didactic, mijloc tehnic etc. – să nu se soldeze cu rezultatul scontat.

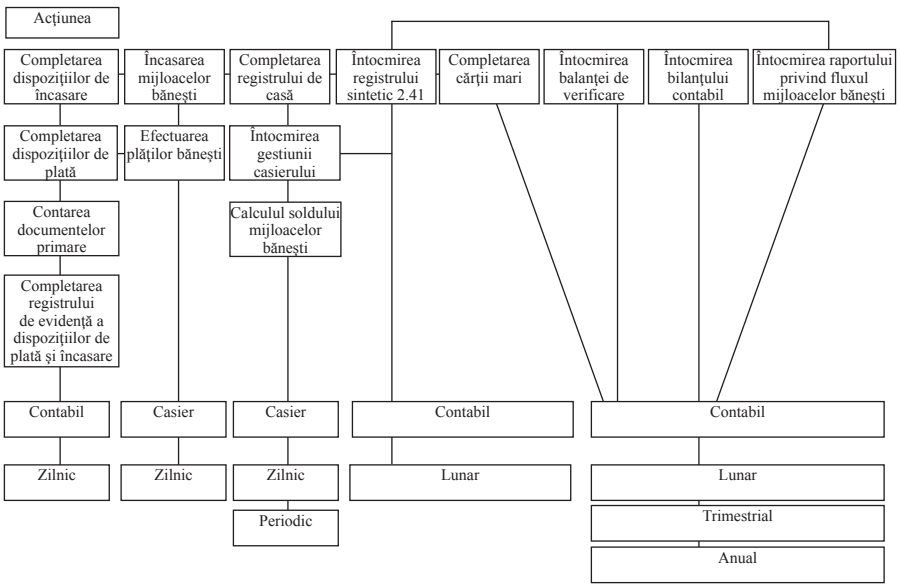
În cadrul ***Reflecţiei***, elevii îşi consolidează cunoştinţele noi, îşi restructurează schema cognitivă, pentru a include în ea alte concepte. De asemenea, la etapa respectivă are loc fixarea cunoştinţelor, care se poate realiza cu ajutorul tuturor celor trei variante evaluative. Acestea îndeplinesc misiuni didactice speciale, contribuind la realizarea scopului lecţiei: *evaluare iniţială* – fixarea cunoştinţelor şi a capacităţilor care prezic reuşita lecţiei; *evaluare continuă* – vechile cunoştinţe şi capacităţi sunt fixate în noi structuri ale conţinuturilor de bază, utilizându-se diverse aplicaţii cu valoare formativă pentru elevi; *evaluare finală* – vechile cunoştinţe şi capacităţi sunt deschise spre viitoarele competenţe [2, pp.182-183]. Prin fixarea cunoştinţelor se atrage atenţia asupra faptului că simpla achiziţie de informaţii sau deprinderi nu este suficientă pentru realizarea integrală a obiectivelor operaţionale. Astfel, se urmăreşte consolidarea cunoştinţelor dobândite la toate etapele lecţiei, prin:

a) Prezentarea logică, unitară, accesibilă a conţinutului lecţiei. De exemplu, disciplina *Contabilitatea financiară I*, subiectul *Contabilitatea numerarului în casierie*, propunem încadrarea într-o schemă logică a etapelor ce ţin de contabilizarea operaţiunilor cu numerar în casierie, a funcţionarilor ce îndeplinesc operaţiunile respective, precum şi a termenelor de efectuare a acestor operaţiuni

(vezi Figura 2). La disciplina *Contabilitatea de gestiune*, tema *Contabilitatea costurilor în subdiviziunile industriale şi calculaţia costului de producţie*, pentru consolidarea cunoştinţelor şi asigurarea feedback-ului, propunem modelarea unei scheme ce va conţine etapele premergătoare calculaţiei costului produselor industriale (vezi Figura 3).

b) Exerciţii şi probleme cu caracter aplicativ. De exemplu, disciplina *Contabilitatea de gestiune*, tema *Contabilitatea costurilor directe materiale şi modul de includere a lor în costul de producţie*, pasajele teoretice sunt urmate de exerciţii de tipul: repartizarea consumului de lapte pe tipuri de produse fabricate în baza consumurilor normative; repartizarea consumului de piele presată pe tipuri de produse fabricate în baza coeficienţilor de echivalenţă etc.

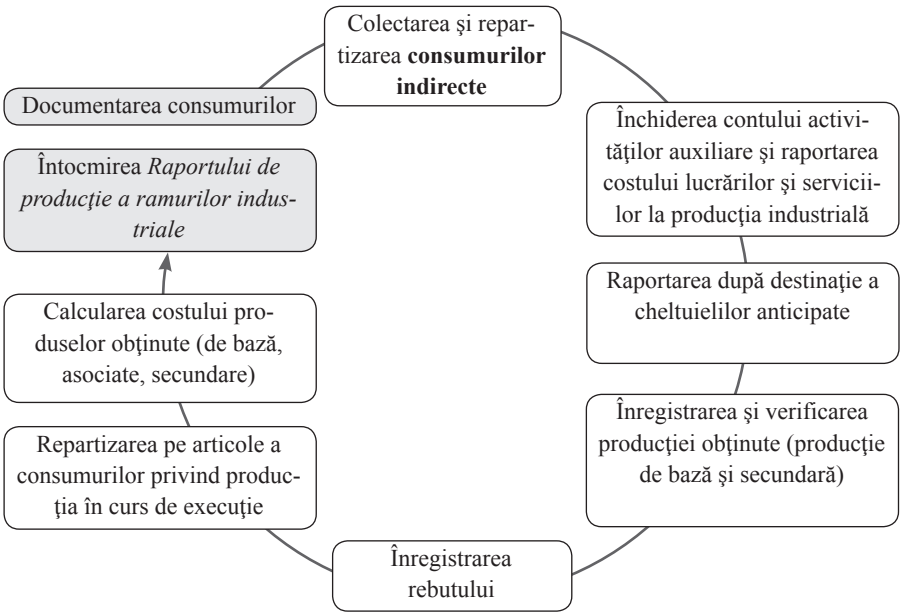
Figura 2. *Etapele procesului de contabilizare a operaţiunilor cu numerar*



c) Verificarea rezultatelor, cu corectări şi repetări necesare însuşirii depline a cunoştinţelor vizate. Pentru aceasta, elevilor li se propun spre rezolvare teste cu diferite tipuri de itemi, dictări grafice, cuvinte încrucişate cu tematică contabilă.

Extinderea este continuarea activităţii de învăţare în afara clasei, prin teme de casă cu caracter general (pentru toţi elevii), particulare (pentru un grup de elevi) şi individuale (pentru anumiţi elevi). Acestea sunt însoţite de îndrumările şi explicaţiile profesorului, precum şi de recomandări bibliografice.

Figura 3. *Etapele premergătoare calculaţiei costului producţiei industriale*



1) *Temă de casă cu caracter general.* De exemplu, disciplina *Bazele contabilităţii*, subiectul *Sistemul de situaţii financiare*: „SRL *Bradu* confecţionează mobilă. La începutul trimestrului IV al anului de gestiune prezintă următoarele solduri ale mijloacelor economice şi surselor de proveniență, precum şi rulajele conturilor de venituri şi cheltuieli. În baza datelor prezentate, este necesar de întocmit Bilanţul la 1 octombrie 20___, de deschis conturile sintetice şi de înregistrat soldurile iniţiale". La lecţia practică, se va continua rezolvarea problemei, ţinând cont de operaţiunile economice care au avut loc în trimestrul IV, se vor înregistra informaţiile în conturile deschise, se va calcula rulajul şi soldurile finale şi, în baza lor, se vor elabora balanţa de verificare, bilanţul şi situaţiile financiare.

2) *Temă de casă cu caracter particular.* De exemplu, disciplina *Contabilitatea de gestiune*, subiectul *Contabilitatea costurilor şi a produselor obţinute în ramurile industriale extractive*: „Studiaţi literatura de specialitate privind

ramurile industriale extractive (producerea cărămizii; dobândirea pietrei brute, nisipului, varului, pietrişului), rezumaţi particularităţile lor, elaboraţi proiecte de grup despre tehnologia de fabricare sau de extragere, contabilizaţi operaţiile legate de costurile tehnologice şi produsele obţinute, enumeraţi documentele primare perfectate".

3) *Temă de casă cu caracter individual.* De exemplu, disciplina *Contabilitatea de gestiune*: „Descrieţi etapele dezvoltării industriei de vinificaţie". La disciplina *Bazele contabilităţii,* se va alege un elev care la lecţia viitoare va prelua funcţiile profesorului şi va explica subiectul *Tipurile şi funcţiile Bilanţului contabil*, elaborând şi o prezentare PPT.

Activitatea la lecţie se consideră încheiată doar dacă se ancorează în lecţia următoare. De aceea, cadrul didactic va evita temele pentru acasă ce presupun memorări plictisitoare, optând pentru sarcini de învăţare care să anticipeze realizarea obiectivelor activităţii ulterioare.

Eficienţa şi calitatea sunt obiectivele de bază ale activităţii cadrului didactic. *Eficiente* sunt activităţile care permit atingerea finalităţilor instructiv-educative în termenele planificate, cu cheltuieli minime de resurse materiale şi educaţionale. Iar o *lecţie de calitate* poate fi considerată orice lecţie caracterizată printr-o diferenţă dintre obiectivele de atins şi rezultatele obţinute minimă sau nulă. Îndeplinirea reuşită a unei activităţi presupune, înainte de orice, o planificare riguroasă. Proiectul didactic devine un instrument de optimizare a învăţării în clasă numai dacă respectă principiile individualizării şi diferenţierii, fără a neglija particularităţile de vârstă ale elevilor, având o capacitate sporită de a-i motiva pe tot parcursul lecţiei.

În cadrul unui experiment desfăşurat de noi, am elaborat un proiect didactic în baza cadrului de învăţare ERRE, iar altul în manieră tradiţională. Scopul cercetării a vizat evaluarea impactului proiectării didactice asupra performanţelor elevilor şi stabilirea nivelului de eficienţă al acesteia. Experimentul de tip constatativ a fost realizat pe un eşantion de 23 de elevi (anul III, specialitatea *Contabilitate*) cu potenţial intelectual similar, la diferite discipline şi în perioade de timp diferite, forma de evaluare în ambele cazuri fiind testul.

La lecţia de *Bazele contabilităţii,* materialul a fost expus sub formă de prelegere. Elevii au ascultat şi au conspectat, au reţinut şi au reprodus informaţiile. Ei însă au întâmpinat dificultăţi la rezolvarea studiului de caz propus. Testul final, compus din itemi productivi şi reproductivi, a fost rezolvat parţial (doar itemii reproductivi: noţiuni, definiţii, clasificări). Evaluarea a scos în evidenţă următorul tablou: nota medie – 7,61, indicele calităţii – 74%.

La lecţia proiectată în baza cadrului ERRE şi a tendinţelor didacticii moderne, profesorului i-a revenit rolul de moderator, de „partener". Gradul de satisfacţie în învăţare, pe care l-au conferit elevilor strategiile didactice proiectate, motivându-i să-şi construiască propriile înţelesuri, este doar unul din criteriile de apreciere a eficienţei demersului didactic. Elevii au lucrat în grup, au iniţiat dezbateri, au perfectat documente, au elaborat formule contabile, au simulat operaţiunile contabilului şi ale casierului (operaţiuni pe care cu siguranţă le vor efectua în activitatea profesională), au rezolvat cu succes testul. În rezultat, sporul calităţii acestei lecţii a înregistrat o cifră de 17% (indice al calităţii de 91%), iar nota medie a crescut până la 8,09 (cu 0,48).

Monitorizând activitatea, profesorul are posibilitatea să comunice cu fiecare elev în parte, să-i observe comportamentul, să fie atent la evoluţia sa. Tratarea diferenţiată, ajutorul acordat elevilor care întâmpină dificultăţi, sarcinile de lucru interesante şi motivante optimizează raportul dintre timpul solicitat de proiect şi timpul disponibil, redând lecţiei un tempo dinamic, asigurând, totodată, un feedback rapid şi eficient. Astfel, a crescut frecvenţa notelor de „10" şi „8", s-a redus considerabil cea a notelor de „6" şi „5".

În concluzie: Analizând procesul instructiv la lecţiile de contabilitate, constatăm că elevii ating performanţe dacă sunt respectate câteva recomandări: formularea clară a obiectivelor operaţionale pentru fiecare lecţie; compartimentarea conţinutului teoretic în blocuri de învăţare; aplicarea unor metode interactive, a formelor active de instruire (în echipe şi perechi); accelerarea tempoului instruirii prin majorarea numărului de sarcini care dezvoltă interconexiunile dintre cunoştinţele vechi şi noi; direcţionarea efortului profesorului asupra formării la elevi a deprinderilor: de perfectare a documentelor primare şi de sinteză; de elaborare a formulelor contabile; de alcătuire a schemelor, tabelelor, planurilor, rezumatelor; de elaborare a referatelor, proiectelor; de rezolvare a problemelor; de folosire a mijloacelor TIC. Avantajul pedagogic al proiectării activităţii constă în posibilitatea de a preveni şi a elimina fără urmări practice erorile în predare-învăţare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I. (coord.) Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă. Bucureşti: EDP, 2001.
2. Cristea G. Managementul lecţiei. Bucureşti: EDP, 2008. 212 p.
3. Jinga I., Negreţ-Dobridor I. Inspecţia şcolară şi designul instrucţional. Bucureşti: Aramis, 2004. 447 p.
4. Neacşu I. Metode şi tehnici moderne de învăţare eficientă. Bucureşti: Ed. Militară, 1990. 372 p.
5. Patraşcu D. Tehnologii educaţionale. Chişinău: Tipografia Centrală, 2005. 698 p.
6. Temple C., Steele J., Meredith K. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Chişinău: CE PRO DIDACTICA, 2003. 93 p.
7. Radu I. Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului. Bucureşti: EDP, 2006.

Curs de instruire *Dezvoltarea şi implementarea programului curricular comprehensiv de educaţie pentru sănătate în conformitate cu nevoile de dezvoltare ale elevilor şi standardele internaţionale*

În perioada 10-12 aprilie curent, la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, a avut loc cursul de instruire *Dezvoltarea şi implementarea programului curricular comprehensiv de educaţie pentru sănătate în conformitate cu nevoile de dezvoltare ale elevilor şi standardele internaţionale*, în cadrul proiectului *Promovarea educaţiei pentru sănătatea tinerilor,* implementat de UNFPA, în parteneriat cu Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova şi cu susţinerea Ambasadei Olandei.

Una dintre activităţile prioritare ale proiectului este revizuirea curriculumului cursului opţional *Educaţie pentru sănătate* în conformitate cu standardele internaţionale, formarea cadrelor didactice şi a echipei naţionale de experţi. În acest context, la instruire au participat reprezentanţi ai grupului de lucru responsabil de revizuire curriculară – cadre didactice, specialişti în sănătate, experţi gender, reprezentanţi ai Mitropoliei Moldovei şi ai partenerilor de implementare – Reţeaua de Tineri Educatori de la Egal la Egal *Y-PEER* Moldova, AO *Parteneriate pentru fiecare copil*, AO *Terres des hommes* Moldova, dar şi profesori şi metodişti de la direcţiile de învăţământ antrenaţi nemijlocit în predarea cursului *Educaţie pentru sănătate*.

Obiectivele instruirii au vizat: analiza şi descrierea particularităţilor dezvoltării biopsihosociale a adolescenţilor, explicarea sarcinilor de dezvoltare psihosocială în adolescenţă, precum şi prezentarea metodelor de ajustare a mesajelor de sănătate adresate tinerilor şi a rolului instituţiilor de învăţământ în ameliorarea sănătăţii adolescenţilor.

În calitate de formatori au participat doi experţi recunoscuţi în sănătatea şi dezvoltarea adolescenţilor – Galina LEŞCO, directorul Centrului de Sănătate Prietenos Tinerilor *Neovita*, coordonator naţional de proiect *Generaţie Sănătoasă*, trainer în programul european de instruire în sănătatea adolescenţilor *EuTeach*, expert internaţional în domeniu, şi Larisa CHIREV, psiholog, lector universitar, UPSC *Ion Creangă*, expert şi formator naţional în sănătatea şi dezvoltarea adolescenţilor.

Participanţii au apreciat pozitiv conţinutul cursului, diversitatea grupului, dar şi aspectele organizatorice ale instruirii. Grupul a manifestat un interes deosebit faţă de subiect şi a participat activ la discuţii şi exerciţii practice.

În rezultatul cursului, participanţii au ajuns unanim la următoarele concluzii:

- Privarea tinerilor de educaţie adecvată pentru sănătate este o încălcare a dreptului acestora de a fi informaţi despre procesele de dezvoltare, care le afectează direct viaţa;
- Educaţia pentru sănătate, inclusiv reproductivă informală, este inadecvată în societatea modernă, când fluxul imens de informaţii publicate

pe Internet poate crea o înţelegere distorsionată despre sexualitate*.

Ce este educaţia pentru sănătatea reproductivă holistică (ES)?

- ES este învăţarea despre aspectele cognitive, emoţionale, sociale, relaţionale şi fizice ale sexualităţii;
- ES asigură abordări pozitive despre sexualitate şi sprijină dezvoltarea corespunzătoare vârstei;
- ES vizează sprijinirea şi protejarea dezvoltării sexuale a tinerilor;
- ES începe în copilărie şi progresează prin adolescenţă şi maturitate;
- ES sporeşte rezilienţa copiilor şi tinerilor etc.

O întrebare comună pentru mai mulţi participanţi a fost dezbătută în ultima zi de instruire: *Dacă vorbim deschis cu tinerii pe aceste teme, oare nu îi provocăm la comportamente riscante*? Studiile ştiinţifice demonstrează că aceasta este o preconcepţie. Din contra, tinerii informaţi înţeleg mai bine consecinţele şi tind să amâne debutul relaţiilor lor sexuale. Reprezentanţii tinerilor la instruire au menţionat că mesajul pentru semenii lor este ”abstinenţă până când eşti pregătit”.

Educaţia pentru sănătate îi învaţă pe tineri să facă faţă provocărilor de vârstă prin luarea unor decizii responsabile, conştiente cu privire la relaţiile lor intime şi abordează deschis întrebări precum: *Decizia cu privire la începerea unei relaţii sexuale este benevolă? Ştii care sunt consecinţele unei relaţii timpurii? Corespunde aceasta cu valorile tale? Ce îţi doreşti să obţii implicându-te? Cunoşti care sunt metodele de protecţie de sarcină nedorită şi de infecţii sexual transmisibile?*

În perioada următoare vor fi organizate activităţi similare şi pentru alţi profesori interesaţi.

* În conformitate cu definiţiile de lucru ale OMS: „Sexualitatea umană este o parte naturală a dezvoltării umane prezentă în fiecare etapă a vieţii, ce cuprinde componente fizice, psihologice şi sociale [...]”.

Oxana DRAGUŢA, coordonator de proiect

Evenimente şi activităţi de formare în cadrul proiectului *CONSEPT*

GÂNDIRE CRITICĂ PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENŢELOR PROFESIONALE

Pe parcursul lunilor martie şi aprilie, conform planului de activităţi al proiectului *CONSEPT*, au fost organizate mai multe seminare-traininguri din cadrul programului *Gândire critică pentru formarea competenţelor profesionale*, destinate cadrelor didactice care predau discipline de specialitate în instituţiile din învăţământul profesional tehnic.

Reiterăm că obiectivul principal al programului se referă la consolidarea competenţelor profesionale ale cadrelor didactice şi asigurarea unui proces de predare-învăţare calitativ, axat pe dezvoltarea gândirii critice şi pe formarea competenţelor profesionale ale elevilor. Interesul cursanţilor pentru aplicarea strategiilor de dezvoltare a gândirii critice, profesionalismul formatorilor, dinamica pozitivă a grupelor şi aplicarea celor însuşite *aici şi acum* sunt factorii-cheie care asigură succesul acestor instruiri.

În urma fiecărei activităţi de formare, participanţii aplică cele învăţate, desfăşurând activităţi originale şi interesante, atât pentru colegi, cât şi pentru elevii din instituţiile pe care le reprezintă.

* * *

EFICIENŢA PERSONALĂ ŞI MANAGERIALĂ

Pentru a răspunde necesităţilor de formare ale echipelor manageriale din cele 15 instituţii implicate în activităţile proiectului *CONSEPT*, în perioada 23-25 aprilie curent, la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, a avut loc seminarul-training cu genericul *Eficienţa personală şi managerială*. Programul a purtat un caracter interactiv şi s-a desfăşurat cu utilizarea plenară a tehnologiilor educaţionale moderne, selectate şi aplicate astfel încât să asigure atingerea obiectivelor propuse.



Scopul general al activităţii de formare a constat în actualizarea şi dezvoltarea competenţelor manageriale, în special a celor care se referă la sporirea eficienţei personale şi, implicit, profesionale. Printre subiectele-cheie abordate, evidenţiem: *Eficienţa personală versus eficienţa managerială; Profilul managerului; Managerul lider; Deprinderi pentru eficienţa personală; Deprinderi pentru eficienţa publică; Sinergia* etc. Pe parcursul a trei zile de formare, participanţii au fost implicaţi în variate activităţi, care au contribuit direct la consolidarea abilităţilor de soluţionare a problemelor şi de lucru în echipă, de management al timpului şi de autoconducere. În acelaşi timp, formatorii-experţi au creat contexte propice unor discuţii şi reflecţii personale, dar şi de grup, referitoare la rolul managerului şi la capacitatea acestuia de a sincroniza valorile personale cu cele profesionale, facilitând, astfel, buna guvernare a instituţiei pe care o reprezintă.

* * *

VIZITA DELEGAȚIEI DIN LIECHTENSTEIN

La 23 aprilie curent, Centrul a fost vizitat de o delegaţie din Liechtenstein, compusă din membrii bordului şi coordonatori de programe din cadrul Fundaţiei *Liechtenstein Development Services* (LED) şi al Fundaţiei *Medicor*, care sprijină implementarea proiectului *CONSEPT*, inclusiv a componentei *Dezvoltare organizaţională*, coordonată de PRO DIDACTICA. Vizita a constituit un bun prilej pentru un schimb de opinii referitoare la implementarea şi impactul proiectului, dar şi pentru organizarea unei întâlniri comune a partenerilor de dezvoltare din Liechtenstein, pe de o parte, şi a beneficiarilor direcţi ai proiectului, managerii instituţiilor din învăţământul profesional tehnic din cadrul proiectului – participanţi la programul de formare *Eficienţa personală şi managerială*, pe de altă parte.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect

Lansare de carte – un eveniment jubiliar important din seria *PRO DIDACTICA – 20*

Vineri, 30 martie curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, s-a produs lansarea unei cărți inedite *Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil*, elaborată de echipa de formatori ai Centrului: Tatiana CARTALEANU, Rima BEZEDE, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Elena DAVIDESCU, Ecaterina MOGA, Cristina ȚURCAN, Daniela VACARCIUC, Angela GRAMA-TOMIȚĂ, Raisa GAVRILIȚĂ, Olga COSOVAN, Livia STATE, Sergiu OREHOVSCHI, Valeriu GORINCIOI, Daniela STATE și Efimia MUSTEAȚĂ.

Deși astăzi pare depășit să vorbim și să scriem despre proiect ca una dintre metodele de formare și evaluare a competențelor, totuși utilizarea acestuia la rang de strategie face din statutul său o carieră fulminantă și crește vizibil, odată cu includerea unor sarcini elaborate minuțios în manualele școlare, odată cu editarea unor auxiliare didactice, care ghidează pașii elevului (și pe ai profesorului) în cercetarea independentă, odată cu diversificarea formelor de evaluare sumativă, printre care își fac tot mai frecvent loc prezentările de proiecte, scrie unul dintre autori.



Cadrele didactice se vor întâlni pe paginile cărții cu diverse tipuri de proiecte, propuse spre aplicare de la grădiniță până la universitate, vor parcurge algoritmi specifici pentru diverse discipline școlare. De asemenea, se analizează mai multe oportunități de abordare participativă a proiectelor ca strategie managerială, se investighează aria de utilizare a acestora în învățământul profesional-tehnic, se tratează ca pârghii ale succesului educațional în contextul unei școlii prietenoase copilului etc.

Participanții la evenimentul de lansare – reprezentanți ai DGETS, studenți, profesori școlari și universitari – au salutat inițiativa și au apreciat utilitatea lucrării cu caracter aplicativ, invocând necesitatea actualizării abordării proiectelor ca metodă de învățare și de evaluare, dar și conjugarea eforturilor pentru realizarea de facto a interdisciplinarității *aici și acum* în varii contexte școlare și comunitare. Astfel, formarea unor comunități dinamice și flexibile de învățare în proiectele realizate în perechi, în grup și cu întreaga clasă devine un atu esențial al demersului didactic, în particular, și al celui managerial, în general.

Invităm doritorii de dezvoltare profesională continuă să achiziționeze cartea la sediul Centrului, pe strada Armenească, 13.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ



Sorin **CRISTEA**
dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Tehnologia instruirii

Rezumat: *Tehnologia instruirii sau tehnologia didactică reprezintă metodologia instruirii, abordată în sens larg, ca metodologie generală a pedagogiei – promovată de teoria generală a educaţiei – aplicată la nivelul activităţii de instruire, realizată şi dezvoltată în contextul deschis al procesului de învăţământ, organizat pe trepte şi discipline de învăţământ. Tehnologia instruirii angajează valorificarea conceptelor pedagogice fundamentale la nivelul teoriei generale a instruirii (didacticii generale). Din perspectiva actuală, a paradigmei curriculumului, tehnologia instruirii promovează un model al activităţii de instruire, conceput pedagogic la nivel: a) global (asigurat prin centrarea asupra obiectivelor generale şi specifice şi a conţinuturilor de bază corespunzătoare acestora); b) deschis (asigurat prin valorificarea formelor de organizare a instruirii (formală – nonformală; frontală, microgrupală, individuală; tipuri şi variante de lecţii etc.), susţinute prin metode de predare-învăţare-evaluare, adaptabile în condiţii de schimbare.*

Cuvinte-cheie: *tehnologia instruirii, pedagogie, didactica generală.*

Abstract: *Teaching technology, or didactic technology, is the methodology of teaching perceived in a broad sense, as a general methodology of pedagogy, promoted by general education theory, applied at teaching level, implemented and developed in the open process of education, which is organized by stages and subjects. Teaching technology engages and explores fundamental pedagogical concepts at the general teaching theory level (general didactics). From a current perspective, seen through the curriculum paradigm, teaching technology promotes a certain model of teaching activity, pedagogically conceived at the following levels: a) global (ensured by focusing on general and specific objectives and the basic relevant content units); b) open (ensured by exploring various organizing forms of teaching (formal and informal; frontal, microgroups, individual; types and versions of lessons etc.), which are sustained through teaching–learning–assessment methods that may be adapted with changing circumstances.*

Keywords: *teaching technology, pedagogy, general didactics.*

Tehnologia instruirii reprezintă *metodologia instruirii*, abordată în *sens larg*, la nivel de *ştiinţă pedagogică generală aplicată* în cadrul activităţii de *instruire*, proiectată în contextul deschis al *procesului de învăţământ*, desfăşurat pe trepte şi discipline de învăţământ, subordonat, funcţional şi structural, sistemului de învăţământ, care determină *organizarea pe niveluri* (primar, secundar, superior), *conducerea managerială* (pe verticală şi orizontală), *distribuţia resurselor pedagogice* (informaţionale, umane, didactico-materiale, financiare), *relaţia cu sistemul social* (cultural, economic, politic, comunitar, natural).

Tehnologia instruirii defineşte, astfel, *metodologia generală a educaţiei aplicată la instruire*, la nivel de *teorie generală a instruirii* sau de *didactică generală*. *Obiectul* său de cercetare specific coincide practic cu cel al *teoriei generale a instruirii*, care aplică, la scara procesului de învăţământ, *conceptele pedagogice fundamentale* definite şi analizate de *teoria generală a educaţiei*, în calitate de *ştiinţă pedagogică* (sau de *ştiinţă a educaţiei*) *fundamentală*. Avem în vedere următoarele *concepte pedagogice fundamentale*:

1) *Educaţia* – aplicată la nivel de *instruire*.
2) *Funcţia şi structura de bază* a educaţiei – aplicate la nivel de *instruire*.
3) *Finalităţile educaţiei* – aplicate la nivel de *instruire*, în calitate de: a) *obiective generale* şi *specifice*, valabile pe termen lung şi mediu (definite în termeni *psihologici* de *competenţe generale* şi *specifice*, şi în termeni *sociali*, de *conţinuturi de bază*); b) *obiective concrete*,

valabile pe termen scurt, definite în cadrul activităţilor concrete/lecţii etc., în termeni de *performanţe concrete*, observabile şi evaluabile.

4) *Conţinuturile generale ale educaţiei* (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică) – aplicate la nivel de conţinuturi ale *instruirii*, proiectate *curricular*, în raport de *obiectivele generale* şi *specifice* aflate la baza construcţiei *planului de învăţământ* şi a *programelor şcolare*, în funcţie de care sunt elaborate *manualele şcolare*/*universitare* şi *materialele curriculare auxiliare*.
5) *Formele generale ale educaţiei* (formală, nonformală, informală) – aplicate la nivel de *instruire*, realizată în mod *organizat* (*formală*/şcolară – *nonformală*/extraşcolară, prin *activităţi pedagogice proiectate* de specialişti) şi *neorganizat* (*informală*, prin *influenţe spontane*, incidentale, accidentale).
6) *Contextul macrostructural* de *realizare-dezvoltare* a educaţiei (sistemul de învăţământ) – *contextul microstructural* (procesul de învăţământ) *deschis*, realizat-dezvoltat prin *activităţi de instruire concrete* (lecţii, cursuri universitare, cercuri de specialitate, consultaţii individuale şi pe microgrupe etc.), în *situaţii concrete* (determinate de *resursele* şi de *condiţiile pedagogice* existente sau disponibile).
7) *Evaluarea sistemului de învăţământ* – aplicată la nivel de *proces de învăţământ*, prin *strategii de evaluare*: a) *iniţială*/*diagnostică* şi *predictivă*; b) *continuă*/*formativă*, *autoformativă*; c) *finală*/*sumativă*, *cumulativă*.
8) *Metodologia de cercetare pedagogică fundamentală şi operaţională*, promovată la nivelul educaţiei – aplicată în cadrul instruirii, prin *sistemul metodelor didactice* (de *predare-învăţare-evaluare*) în care predomină *comunicarea* (orală, scrisă, cu sine), *investigarea realităţii* (directă, indirectă), *acţiunea practică* (reală, simulată), *raţionalizarea instruirii* (prin *algoritmizare* şi *programare*, inclusiv *asistată de calculator*).
9) *Normativitatea pedagogică* promovată *macrostructural* (prin axiomele şi legile educaţiei) – aplicată *microstructural* prin *sistemul principiilor instruirii*, afirmat la nivel de: a) *principii generale de proiectare curriculară*; b) principii de *organizare* curriculară; c) principii de *planificare* curriculară; d) principii de *realizare-dezvoltare* curriculară; e) *principii didactice* (angajate în realizarea-dezvoltarea eficientă a oricărei activităţi concrete/lecţie).

În această perspectivă *teoretică* şi *practică*, *tehnologia instruirii*, în calitate de *metodologie generală a educaţiei* (aplicată la *instruire*) sau de *metodologie a instruirii*, (abordată în sens larg), reprezintă însăşi *didactica generală* (sau *teoria generală a instruirii*) în calitate de *teorie generală a educaţiei aplicată la instruire* (vezi Viviane De Landsheere [8, p. 120]). În cadrul *tehnologiei instruirii* (sau a *tehnologiei didactice*) este integrată şi *metodologia instruirii*, abordată în *sens restrâns,* care reprezintă ansamblu de *metode*, *procedee*/*tehnici* şi *mijloace didactice* necesare pentru realizarea eficientă a oricărei activităţi de instruire (lecţie etc.), concepută *curricular*, conform *obiectivelor specifice*, operaţionalizate la nivel de *obiective concrete*.

Analiza *tehnologiei instruirii* poate fi realizată la nivel general (epistemologic) şi specific (pedagogic).

La nivel *general, epistemologic*, ***tehnologia*** definită *conceptual* în contextul oricărui domeniu al cunoaşterii, are semnificaţia largă de ***ştiinţă aplicată***. Această formulă, echivalentă cu cea de *metodologie generală*, evidenţiază, în mod special, continuitatea şi unitatea *epistemologică* existentă între *teorie* şi *practică*, necesară în cadrul oricărei ştiinţe (matematice, informatice, a naturii, socioumane). Raporturile dintre *ştiinţă* şi *tehnologie* (*metodologie*, în *sens larg*), consemnează distanţa *temporală* existentă între momentul *descoperirii* ştiinţifice şi cel al *aplicării* acesteia la nivel social. În evoluţie istorică, în societatea informaţională, distanţa dintre *ştiinţă* şi *tehnologie* tinde să fie redusă sau chiar anulată pe circuitul epistemologic dezvoltat la nivel de *cercetare fundamentală – cercetare orientată – cercetare operaţională*.

La nivel *specific*, *pedagogic*, ***tehnologia instruirii,*** angajată la scara ***procesului de învăţământ*** constituie *dimensiunea aplicată a* ***pedagogiei generale***, respectiv a ***teoriei generale a educaţiei***.

În sens *larg*, ***tehnologia instruirii*** acoperă problematica specifică *didacticii generale/*(*teoriei generale a instruirii*), construită *curricular* ca *subteorie a teoriei generale a educaţiei*. La acest nivel, *didactica generală,* în calitate de *metodologie generală a pedagogiei aplicată* la *instruire*, asigură baza necesară pentru elaborarea *metodologiilor particulare*, promovate ca *didactici particulare*, pe *discipline* şi *trepte de învăţământ*.

În *construcţia tehnologiei instruirii*, *didactica generală* (*teoria generală a instruirii*) apelează la *conceptele pedagogice fundamentale*, integrate la nivel de *model-ideal*, care susţin *structura de funcţionare a educaţiei* bazată pe *corelaţia permanentă* dintre *educator* (care proiectează *curricular* educaţia, mesajele pedagogice, strategiile de dirijare/autodirijare, circuitele de evaluare/autoevaluare continuă, validate *normativ*) şi *educat* (care receptează, asimilează, interiorizează şi valorifică mesajele pedagogice) în context deschis (vezi Sorin Cristea [6, pp. 54-59]).

Conceptele fundamentale ale *didacticii generale* (*teoriei generale a instruirii*) sunt integrate la nivel de *model-ideal* al *structurii de funcţionare a instruirii*, susţinută prin *corelaţia* dintre: a) *profesor* şi *clasa de elevi*, corelaţie validată normativ de principiile generale ale proiectării curriculare (cunoaşterea – comunicarea – creativitatea pedagogică); b) *resursele pedagogice* (informaţionale, umane, didactico-materiale) existente şi *formele de organizare*, corelaţie validată normativ de principiile organizării curriculare (frontală – microgrupală – individuală); c) *obiectivele şi conţinuturile de bază*, pe de o parte, şi *metodele didactice şi tehnicile de evaluare*, pe de altă parte, corelaţie validată normativ prin *principiile planificării*

curriculare (stabilitatea obiectivelor şi conţinuturilor de bază; flexibilitatea metodelor didactice şi tehnicilor de evaluare); d) *acţiunile de predare-învăţare-evaluare*, subordonate activităţii de instruire, corelaţie validată normativ prin principiile realizării-dezvoltării curriculare (interdependenţa predare-învăţare-evaluare; reglarea-autoreglarea prin evaluare continuă, formativă/autoformativă) şi prin *principiile didactice* (orientarea formativă pozitivă, sistematizarea, esenţializarea, accesibilitatea, participarea eficientă, interdependenţa teorie – practică, interdependenţa dinte cunoaşterea intuitivă – logică; reglarea – autoreglarea) (vezi Sorin Cristea [7, pp. 102-106]).

Aceste *concepte pedagogice fundamentale*, care susţin *structura de funcţionare a instruirii* la nivel general, argumentate teoretic şi validate normativ de *didactica generală* (teoria generală a instruirii), asigură premisele epistemologice şi logice necesare în construcţia oricărei *didactici particulare*, promovată pe *discipline* şi *trepte de învăţământ*.

Paradigma *curriculumului* concepe *tehnologia instruirii* ca „*praxiologie a pedagogiei*, constituită dintr-o reţea de interdependenţe dintre *teorie* şi *practică*", angajată în realizarea unui *praxis formativ superior*. *Teoria* vizează *teoria generală a educaţiei* aplicată la instruire. *Practica* vizează „aspectele productive" ale oricărei activităţi de educaţie/instruire realizată în contextul procesului de învăţământ. *Praxisul formativ superior* confirmă „proiectul transformator" la nivel de activitate de instruire concretă (lecţie etc.) eficientă [5].

La nivel de *„praxiologie pedagogică*", *tehnologia instruirii*, raportată la „sursele concepţiilor metodologice", afirmate istoric, poate fi abordată din perspectivă *filozofică, antropologică, psihologică, sociologică* [*Ibidem*, pp. 9-35].

Din perspectivă ***filozofică***, *tehnologia instruirii* implică raportarea la *finalităţile* educaţiei (*idealul* educaţiei; *scopurile generale*; *obiectivele generale* şi *specifice*) construite la nivelul interdependenţei necesare între *cerinţele psihologice* faţă de *educaţie*/*instruire* şi *educat*/elev etc. (exprimate în termeni de *competenţe*) şi *cerinţele sociologice* faţă de *educaţie*/*instruire* şi *educat*/elev etc. (exprimate în termeni de *conţinuturi de bază,* validate de societate). *Tehnologia instruirii* este dependentă de modul în care *finalităţile educaţiei* concep valoric şi prospectiv activitatea de *formare-dezvoltare* a *educatului* (preşcolarului, şcolarului, studentului etc.) la nivel de *psihologizare* – prin *condiţionare* sau *personalizare* a învăţării – şi de *sociologizare* prin simplă *aculturaţie* sau prin *emancipare socială*, care „oferă subiectului prilejul şi posibilitatea de a se construi pe sine însuşi, de a-şi conştientiza angajamentele şi de a-şi asuma propriile acte" [*Ibidem*, p. 11].

Din perspectivă ***antropologică***, *tehnologia instruirii* implică raportarea la realitatea *etnologică* a *comunităţii educaţionale* (naţionale, teritoriale, locale), a şcolii, a clasei de elevi, „în scopul cunoaşterii *pe viu* a regulilor şi a mecanismelor sociale şi culturale după care se călăuzesc, în mod conştient sau nu aceste grupuri", constituite la nivel *macro-* şi *microsocial*, în evoluţie condiţionată de calitatea *modelelor* afirmate (de tip democratic sau autoritar, permisiv sau dirijist, deschis sau închis etc.) [*Ibidem*, pp. 11, 12].

Din perspectivă ***psihologică***, *tehnologia instruirii* implică raportarea la relaţia dintre *învăţare* şi *dezvoltare*, analizată în spirit *constructivist*: a) *structural-genetic*, centrat asupra unui *model* de instruire stadial, bazat pe „progresii pedagogice" (Piaget); b) *sociocultural* (Vîgotski, Bruner), centrat asupra unui *model de instruire* bazat pe *medierea* pedagogică între *educator* şi *educat*, dependentă de calitatea mediului *social-cultural*, care anticipează evoluţia *educatului*/copilului, elevului, în „zona proximei dezvoltări".

Din perspectivă ***sociologică***, *tehnologia instruirii* implică: a) raportarea la cadrul social reflectat la nivelul unui sistem de învăţământ care reproduce *pedagogic* inegalităţile economice şi culturale existente în societate (vezi Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron [4]), obiectivate şi în zona dezvoltării limbajului în condiţii de *cod restrâns* sau *elaborat*, de *contextualizare primară* sau *secundară* (vezi Basil Bernstein [3]); b) valorificarea *proceselor psihosociologice* definite prin concepte operaţionale specifice (*reprezentare socială, efecte de aşteptare, atribute externe – interne*), analizate la nivel de *teorie socială a învăţării* (Albert Bandura [2]).

Abordarea *filozofică*, *antropologică*, *psihologică* şi *sociologică* a *metodologiei/tehnologiei instruirii* „nu trebuie, totuşi, să conducă la o simplificare excesivă a *pedagogicului*, la conceperea lui ca simplu loc de aplicare a rezultatelor cercetărilor din ştiinţele umaniste şi sociale şi nici la o imagine a *ştiinţelor pedagogice* redusă la dimensiunile examinate aici". *Tehnologia instruirii* constituie un *domeniu autonom* al *pedagogiei,* care reprezintă *teoria generală a educaţiei aplicată la instruire*, dezvoltată, „în egală măsură, prin achiziţiile propriei experienţe câştigate pe teren şi prin aportul fiecăruia dintre curentele de gândire, istoric determinată, care o traversează" (Marc Bru [5, pp. 34-35]).

Din *perspectivă specific* ***pedagogică***, *tehnologia instruirii* propune de-a lungul istoriei diferite *modele* de abordare a corelaţiei dintre profesor şi elev. Unele *modele* sunt fixate în zona restrânsă a „triunghiului pedagogic": *cunoştinţe – profesor – elevi*. La acest nivel, sunt identificate trei modele de abordare a tehnologiei instruirii, care pun accentul pe: a) *cunoştinţele* predate de profesor elevilor (*modelul magistrocentrist*); b) *relaţia* dintre *profesor* şi *elevi* (modelul *formativ*, centrat pe „procesul de formare"; c) *relaţia cunoştinţe – elevi* (modelul *psihocentrist*, centrat pe „procesul de învăţare", promovat de *pedagogia modernă*, în prima jumătate a secolului al XX-lea, în special prin curentul *Educaţia Nouă* (vezi Jean Houssaye [9,10]).

Această abordare „triangulară" este criticată pentru caracterul său abstract, necontextualizat. Va fi completată de *pedagogie* odată cu afirmarea *paradigmei curriculumului*, din a doua jumătate a secolului al XX-lea până în prezent, care impune în plan normativ abordarea globală şi deschisă a activităţii de educaţie/instruire, centrată asupra

finalităţilor educaţiei/instruirii.

Tehnologia instruirii trebuie analizată la nivelul unor *modele* construite în raport de conceptele pedagogice fundamentale, care permit abordarea activităţii la nivel global şi deschis: scop, obiective; conţinuturi/cunoştinţe; comunicare didactică; predare-învăţare-evaluare; situaţie/context de realizare. În această perspectivă, sunt identificate mai multe *modele* de abordare a educaţiei – aplicată la nivel de instruire – determinate de *paradigmele pedagogiei* afirmate istoric (vezi Marguerite Alter [1]):

1) *Modelul magistrocentrist*. Are ca *scop general* „transmiterea de cunoştinţe constituite", *predate dirijist de profesor,* preluate de *elevi* în mod necondiţionat.

2) *Modelul pedocentrist*/*psihocentrist*. Are ca *scop general* formarea-dezvoltarea *copilului*/*elevului* ca *persoană*, cu respectarea *absolută* a intereselor sale, în spiritul *pedagogiei,* lansată în istorie de Rousseau (secolul al XVIII-lea), perfecţionată, în diferite variante, de reprezentanţii mişcării *Educaţia Nouă* (prima jumătate a secolului al XX-lea).

3) *Modelul sociocentrist*. Are ca *scop general* formarea-dezvoltarea „omului social". Este centrat asupra „socializării metodice a tinerei generaţii" (Durkheim), concepută în diferite variante (Makarenko, Snyders, Freinet etc.), prin care este contestată tendinţa *psihologizării educaţiei*.

4) *Modelul tehnocentrist.* Are ca *scop general* formarea-dezvoltarea capacităţii elevilor de învăţare eficientă prin sarcini concrete. Este centrat asupra *obiectivelor concrete* (*operaţionale*) ale lecţiei etc. definite în termeni de *performanţe observabile*, *evaluabile*. Este promovat în diferite variante: *învăţământ programat* (Skinner), *instruire deplină* (Carrol, Bloom), *pedagogie prin obiective* (Mager) – valorificate în prezent şi la nivel de *instruire asistată de calculator*.

5) *Modelul constructivist*. Are ca *scop general* formarea-dezvoltarea capacităţilor elevilor de *autoînvăţare*. Este centrat asupra structurilor *cognitive* şi *metacognitive* ale elevilor, valorificabile *pedagogic* la nivel: a) *genetic*, în funcţie de stadiile dezvoltării (*constructivismul psihologic*/Piaget); b) de *relaţii* dintre *adult* (ca *educator*) şi *copil* sau *elev* (ca *educat*), create într-un *mediu sociocultural* favorabil instruirii/autoinstruirii, în cadrul căruia *învăţarea* anticipează *dezvoltarea*, în „zona proximei dezvoltări" (Vîgotski), mediată *tuturial* (Bruner) (*constructivismul sociocultural*/Vîgotski, Bruner).

Paradigma curriculumului, construită ca *model pedagogic global* şi *deschis*, angajează *centrarea educaţiei* pe *finalităţile educaţiei* (ideal, scopuri generale/strategice; obiective generale şi specifice), construite la nivelul interdependenţei dintre *cerinţele psihologice* ale *educatului* (exprimate în termeni de *competenţe*) şi *cerinţele sociale* ale *educatului* (exprimate în termeni de *conţinuturi de bază* validate de *societate*, care trebuie receptate, asimilate şi valorificate pe termen scurt, mediu şi lung).

Tehnologia instruirii este promovată ca *model global şi deschis* de *concepere* şi *realizare* a activităţii de instruire, la scara procesului de învăţământ, impus, în plan *normativ* superior (axiomatic) de *paradigma curriculumului*. Este un produs al *teoriei generale a educaţiei* aplicată la *activitatea de instruire*, organizată *formal*, dar şi *nonformal,* în contextul *deschis* al *procesului de învăţământ*, desfăşurat pe trepte şi discipline de învăţământ.

Ca parte a *didacticii generale* (*teoriei generale a instruirii*), tehnologia instruirii reprezintă un *model de concepere* a activităţii de instruire la nivel: a) *global*, prin centrarea asupra *obiectivelor generale* şi *specifice* şi a *conţinuturilor de bază* corespunzătoare, fundamentate *psihologic* şi *social*, exprimate prin *cunoştinţe de bază declarative*, *procedurale* şi *condiţionale*; b) *deschis*, prin valorificarea optimă, în condiţii de schimbare, a *formelor de organizare* a instruirii (formală, nonformală, frontală, microgrupală, individuală, tipuri şi variante de lecţie etc.), a *metodelor didactice*, a *tehnicilor de evaluare*, a *stilurilor manageriale* etc. Ca *model de realizare practică*, *tehnologia instruirii* valorifică, în mod special, *metodologia instruirii*, abordată în *sens restrâns*, ca ansamblu de *metode*, *procedee*/*tehnici* şi *mijloace didactice* necesare pentru îndeplinirea *obiectivelor concrete* (*operaţionale*) ale fiecărei *activităţi concrete* (lecţie etc.) (vezi Franc Morandi [11]).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Alter M. Les pédagogies de l'apprentissage. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
2. Bandura A. Social Learning Theory. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977.
3. Bernstein B. Studii de sociologie a educaţiei. Trad. Bucureşti: EDP, 1978.
4. Bourdieu P., Passeron J.-C. La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1970.
5. Bru M. Metode în pedagogie. Bucureşti: Casa de Editură Grafoart, 2007.
6. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 2. Educaţia. Concept şi analiză. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2016.
7. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 6. Instruirea/Procesul de învăţământ. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2017.
8. De Landsheere V. L'education et la formation. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
9. Houssaye J. Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: ESF, 1993.
10. Houssaye J. Le triangle pédagogique: Les différentes facettes de la pédagogie. Paris: ESF, 2014.
11. Morandi F. Modèles et méthodes en pédagogie. Paris: Editions Nathan, 1997.

Aşteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacţiei.