Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 4 (104), 2017

Colegiul de redacţie:
Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
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 nici un 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

QUO VADIS?

Valentina CHICU
Schimbarea şi dezvoltarea în educaţie
(Change and Development in Education) 2
Gabriel ALBU
Educaţia, demnitatea umană, respectul dintre oameni şi respectul de sine
(Education, Human Dignity, Respect for Each Other, and Self-Respect) 5

EX CATHEDRA

Maria HADÎRCĂ
Normativitatea pedagogică, comunicarea educaţională şi profesorul de calitate
(Pedagogic Norm, Educational Communication and the Teacher of Quality) 11
Valentina ENI
Scientific and Methodological Bases of Forming-and-Developing University Environment in the Context of Integrated Scientific, Academic and Extracurricular Activities in a Higher Educational Institution
(Bazele ştiinţifice şi metodologice ale unui mediu universitar de formare şi dezvoltare în contextul activităţilor ştiinţifice, academice şi extracurriculare integrate, în instituţia de învăţământ superior) 16

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Margareta FLOREA
Strategii de formare şi evaluare a competenţei de lectură a elevilor, în cadrul procesului educaţional la limba şi literatura română
(Strategies for the Development and Assessment of Students' Literary Competence in Romanian Language and Literature Education) 20
Daniela PLEŞCA
Creativitatea la orele de limba şi literatura română în şcolile alolingve
(Creativity at Lessons of Romanian Language and Literature in Minority Schools) 26

MAPAMOND PEDAGOGIC

Oxana DRAGUŢA
Provocările educaţiei în calea schimbării, dezvoltării, tehnologiei şi progresului. Experienţa americană
(Challenges for Education on the Path of Change, Development, Technology and Progress. American Experience) 29
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Reverberaţii pe marginea schimbărilor din învăţământul polonez
(Reverberations on the Changes in Polish Education) 33

DOCENDO DISCIMUS

Ion BOTGROS, Sergiu ŞARGAROVSCHI
Experimentul la fizică – o metodologie eficientă de formare la elevi a deprinderilor practice
(The Physics Experiment – an Efficient Method for Developing Students' Practical Skills) 39
Liliana POŞTAN
Educaţia adulţilor în cadrul învăţământului superior: unele practici internaţionale şi oportunităţi pentru Republica Moldova
(Adult Education in Higher Institutions: some International Practices and Opportunities for the Republic of Moldova) 42

EXERCITO, ERGO SUM

Ludmila URSU
Jocuri didactice matematice. Aplicaţii pentru studierea împărţirii cu rest în clasa a III-a
(Mathematical Didactic Games. Applications for the Study of Division with Remainder in the 3rd Grade) 48
Clubul de dezbateri educaţionale *PAIDEIA*
(Educational Debate Club *PAIDEIA*) 52

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Educaţie pentru schimbare şi dezvoltare, tehnologie şi progres
(Education for Change and Development, Technology and Progress) 53

Schimbarea şi dezvoltarea în educaţie



Valentina **CHICU**

lector, Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *În opinia publică specializată şi nespecializată, educaţia are nevoie de salvare, iar schimbarea este cea care o poate salva. Examinăm câteva exemple de transformări implementate recent în învăţământul din Republica Moldova şi ajungem la concluzia că schimbarea va avea efect numai cu participarea activă şi bine informată a tuturor celor vizaţi de aceste reforme.*

Cuvinte-cheie: *educaţie, didactică, schimbare, reformă, cadru didactic.*

Abstract: *Both specialized and lay public opinion tends to claim that education needs saving, and that change is the only option. We examine several examples of changes recently implemented in Moldovan education and discover that change will only be truly efficient if all those involved shall embrace it actively and be fully informed at all levels.*

Keywords: *education, didactics, change, reform, educator.*

CONTEXT ORI SOLUŢIA TREBUIE CĂUTATĂ DE SPECIALIŞTI

Fiecare canal TV, post de radio, ziar, revistă, indiferent de specificul său, abordează subiecte din domeniul educaţional foarte des (unele – zilnic, altele – săptămânal). Gospodine, grădinari, ingineri, contabili etc., fie că sunt părinţi ori nu sunt, îşi exprimă indignarea faţă de ceea ce se întâmplă şi nu se întâmplă în educaţie. Politicienii insistă pe anumite schimbări care trebuie să se producă în sistemul şi procesul de învăţământ, schimbări care, din punctul lor de vedere, sunt indispensabile şi necesită a fi implementate urgent. Ascultătorului şi cititorului, printre care se regăseşte şi elevul, i se aduc zilnic argumente şi dovezi că „educaţia în ţara noastră e bolnavă”. În calitate de medicaţii se propune simplificarea curriculumului şi a testelor de la examenul de bacalaureat, introducerea de noi manuale şi discipline şcolare (ori a unor discipline integrate), formularea obiectivelor şi a competenţelor pe nou, alimentarea copiilor după modelul bufet suedez şi multe alte reţete considerate panacee. Toţi cei care vorbesc despre educaţie, dar nu au studii de specialitate şi nu activează în domeniu, sunt siguri că anume ei cunosc soluţia optimă. Ingredientul principal al tuturor soluţiilor este *schimbarea*. Evident, nu putem implementa concomitent toate reformele discutate de diverse cercuri. Ar fi ca şi cum am administra unui bolnav, fără a concretiza diagnosticul, toate categoriile de medicamente existente. După un astfel de tratament boala doar se va agrava. Pentru a determina însă ce schimbare poate „însănătoşi educaţia” este necesară o analiză profundă şi complexă, efectuată, în primul rând, de către specialiştii din domeniu. Cadrele didactice sunt obligate de profesia pe care o practică, de realităţile în care trăim să se implice în această discuţie şi, în baza analizei diagnosticului, să propună soluţii constructive şi reale, validate experimental în sala de clasă. Provocarea cea mare pentru cadrele didactice, cercetătorii şi decidenţii din educaţie constă în a demonstra responsabilitate pentru implementarea acelor schimbări care pot asigura dezvoltarea domeniului. Contează opinia fiecărui cadru didactic – bazată pe teorie şi experienţă, pe analiză şi sinteză.

INTRODUCERE ORI CE ÎNSEAMNĂ SCHIMBAREA ŞI DEZVOLTAREA ÎN EDUCAŢIE

Încercăm să înţelegem ce înseamnă *schimbarea* încă din antichitate. Mai întâi, a fost constatată existenţa acesteia ca o caracteristică comună a materiei tuturor lucrurilor. Ulterior, s-a explicat termenul, s-au descoperit caracteristicile fenomenului şi s-au analizat diferitele percepţii ale acestuia. Liviu Antonesei accentuează că „schimbarea este un fenomen

inevitabil şi în accelerație continuă în toate domeniile", iar G.-P. Luca o consideră „...consecinţă şi, în acelaşi timp, condiţie a progresului". În primele decenii ale sec. al XX-lea, conştientizând ce reprezintă schimbarea, oamenii erau înspăimântaţi de ea. Schimbarea este identificată cu o *criză*, o *problemă*, de ea fiind nevoie acolo unde lucrurile nu merg bine. W.H. Kilpatrick, în anii '30 ai secolului trecut, a remarcat că schimbările au început să fie mai rapide în lumea ce se năştea după Primul Război Mondial. În unele domenii vitale pentru destinul global al omenirii acestea au devenit imprevizibile. Şi întrucât "viitorul nu este prin nimic previzibil", W.H. Kilpatrick a propus o atitudine adaptivă faţă de schimbare. Adică, dacă am axa educaţia pe ideea incertitudinii totale, care provoacă frică, ar trebui să cultivăm adaptarea la schimbare. În acest caz, ar trebui să ne împăcăm cu ceea ce avem şi să trăim "cumva" în condiţiile ce ni le dictează imprevizibilul (şi azi multe cadre didactice împărtăşesc această opinie şi manifestă un comportament în concordanţă cu respectiva percepţie). La mijlocul sec. al XX-lea, G. Berger vine cu o nouă abordare a schimbării, mai puţin fatalistă: viitorul poate fi prevăzut în liniile sale mari de evoluţie, el poate fi proiectat între anumite limite şi, în consecinţă, trebuie să acţionăm în direcţia elaborării unui sistem de educaţie conceput din perspectiva acestui viitor. M. Fullan aduce argumente şi dovezi în favoarea ideii că omul este cel ce poate şi trebuie să dirijeze schimbarea, cel ce trebuie să înveţe a produce schimbări ce pot asigura dezvoltarea. În calitate de cercetător şi practician, dar şi de autor al unor lucrări deosebit de profunde în managementul schimbării în domeniul educaţional, Fullan constată că nu toate modificările, transformările sau prefacerile suportate de un obiect, proces, lucrare conferă noi valenţe de utilitate acestui proces, produs, serviciu sau sistem. Deci omul, în general, şi cadrele didactice, decidenţii şi cercetătorii din domeniu, în particular, în calitate de autori ai schimbării, trebuie să descrie clar rezultatele şi finalităţile schimbării pe care cred necesar să o promoveze şi să analizeze minuţios consecinţele posibile, să se îngrijească de implementare şi de nivelul de pregătire a persoanelor implicate în proces.

DIAGNOSTIC ORI DE CE SCHIMBĂRILE ÎN EDUCAŢIE NU ASIGURĂ ÎNTOTDEAUNA DEZVOLTAREA

Orice cadru didactic şi cercetător poate afirma că multe dintre schimbările implementate în sistemul educaţional din ţara noastră în ultimii 30 de ani au rămas doar o amintire despre eforturile şi resursele cheltuite fără obţinerea unor rezultate (mai mult, unele chiar au agravat situaţia din învăţământ). Suntem siguri că intenţiile celor ce le-au promovat au fost nobile, dar dezvoltarea nu s-a produs. În baza discuţiilor cu managerii instituţiilor de învăţământ şi în baza propriei experienţe, am evidenţiat doar câteva dintre cauzele mai puţin evidente care nu permit ca schimbarea iniţiată după implementare să fie recunoscută drept un pas spre dezvoltare.

Înţelegerea neîmpărtăşită a esenţei schimbării. Eforturile depuse pentru înţelegerea împărtăşită a esenţei schimbării şi a necesităţii acesteia sunt în multe cazuri insuficiente, ceea ce duce la profanarea unor idei şi practici educaţionale. Un exemplu în acest sens poate fi implementarea evaluării criteriale în clasele primare. Învăţătorul care le „traduce" părinţilor rezultatele elevilor în note („Ionel învaţă la matematică cam pe 7"), fără a da note, este dovada neînţelegerii avantajelor evaluării criteriale şi a esenţei acesteia. De regulă, învăţătorul în cauză dă vina pe managerii din învăţământ şi cercetători pe cei care au iniţiat şi promovat schimbarea respectivă. Evaluarea criterială la clasele primare este percepută şi interpretată de un număr impunător de cadre didactice ca fiind o schimbare de dragul schimbării, care îi solicită profesorului mai mult timp pentru pregătirea materialelor şi evidenţa evaluării progreselor fiecărui elev, mai multe cheltuieli de timp şi de resurse, fără ca acestea să influenţeze calitatea educaţiei, fără ca eforturile depuse să ridice nivelul de motivare a elevului pentru învăţare. Atunci când cel căruia i s-a încredinţat implementarea schimbării nu înţelege şi nu împărtăşeşte esenţa acestei schimbări, nu vor fi obţinute rezultatele planificate, iar tensiunea în sistem şi comunitate va creşte.

Incompatibilitatea dintre forma şi conţinutul schimbării. Introducând un element nou într-un mecanism, avem grijă ca acesta să fie compatibil sau să poată fi ajustat la caracteristicile celorlalte părţi-elemente. Altfel mecanismul va înceta să funcţioneze normal.

Vom exemplifica prin a evidenţia incompatibilitatea conţinutului unei schimbări promovate de multă vreme în sistemul nostru de învăţământ, dar care, dată fiind forma existentă, nu permite atingerea rezultatelor scontate. Bunăoară, de 30 de ani încoace, considerăm *responsabilitatea pentru deciziile luate* drept una dintre valorile pe care trebuie să le cultive şcoala. Ceea ce presupune că procesul educaţional îi oferă elevului suficiente contexte şi experienţe din care să înveţe a fi responsabil. Susţinem acest lucru prin diverse activităţi organizate în cadrul orelor de educaţie civică, dar şi prin introducerea disciplinelor opţionale: elevul optează pentru o disciplină opţională şi îşi asumă responsabilitatea pentru decizia luată studiindo. Planul-cadru de învăţământ prevede că după alegerea disciplinei opţionale de către elev aceasta devine pentru el obligatorie. În realitate însă, oferta este foarte limitată ori nu există. Forma în care este organizat azi procesul de învăţământ nu-i permite elevului luxul de a alege. În multe cazuri, şcoala nu dispune de o ofertă educaţională atât de variată încât elevul să aibă oportunitatea de a alege. În astfel de cazuri doar se anunţă că disciplina X este opţională şi va fi studiată în mod obligatoriu de către toţi elevii din clasa Y. Numărul mic de elevi în instituţie ori existenţa unei singure clase la fiecare nivel oferă doar şansa con-

formării alegerii făcute de câţiva elevi din clasă.

Referindu-ne la educaţia incluzivă, putem observa încă un exemplu din care este evident că forma de organizare a procesului blochează implementarea calitativă a conţinutului schimbării. Astfel, educaţia incluzivă, care are la bază abordarea individualizată, racordată la nevoi educaţionale concrete şi foarte specifice, în majoritatea cazurilor nu poate fi realizată în clase cu 35-40 de elevi.

Putem aduce în discuţie şi alte situaţii, cert însă este faptul că, pentru a introduce anumite schimbări de conţinut, trebuie modificată forma de organizare a procesului educaţional. Un exemplu viu ce reflectă cum trebuie ajustată forma la conţinutul schimbării, cum poate fi realizată compatibilizarea acestora l-a demonstrat experienţa Liceului Academiei de Ştiinţe a Moldovei, dar această experienţă nu poate fi preluată de orice şcoală.

Transpunerea managerială şi didactică inadecvată a schimbărilor declarate. Multe schimbări descrise în documentele de politici pentru întreg sistemul de învăţământ ori promovate prin emiterea unui ordin pentru o instituţie de învăţământ rămân doar pe hârtie, chiar dacă sunt clare ca esenţă şi acceptate ca fiind importante, deoarece managerii şi profesorii nu ştiu ce acţiuni, ce paşi să urmeze pentru ca politicile amintite să se transforme în realităţi şcolare. Transpunerea unei idei necesită competenţe specifice, iar aceştia nu au fost pregătiţi la facultate să facă faţă unor atare situaţii.

INFORMAŢII PENTRU REFLECŢII ŞI CONCLUZII ORI DE CE ESTE NECESARĂ EDUCAŢIA PENTRU SCHIMBARE

Educaţia trebuie să suporte schimbări nu doar pentru a se „însănătoşi", ci şi pentru a asigura un randament înalt, un progres continuu, formarea unei identităţi de sine adecvate în contextul reformelor din alte domenii. Gândirea critică şi prospectivă, educaţia pentru schimbare pot avea – pentru cadre didactice, manageri, dar şi elevi – un aport considerabil în procesul de ajustare continuă a şcolii la cerinţele şi schimbările societăţii. Este clar că avem nevoie de o altfel de educaţie. În acest context, Liviu Antonesei consideră că este necesară o educaţie care să aducă schimbare, reînnoire, restructurare şi reformulare de probleme. Schimbarea educaţiei trebuie să rezide în ***educaţia pentru schimbare***, care ar avea următoarele obiective: sesizarea şi întâmpinarea schimbărilor; evaluarea tuturor aspectelor importante ale schimbărilor: rapiditatea, sensul, efectele sau consecinţele schimbărilor; proiectarea schimbărilor pentru a provoca efectele dorite şi a le evita pe cele indezirabile.

Pentru ca schimbarea în educaţie să aducă dezvoltare, trebuie să avem cadre didactice şi manageriale, elevi şi părinţi formaţi pentru schimbare şi în spiritul schimbării. În acest sens, Alexandru Crişan descrie şi explică *ciclurile comprehensive ale schimbării educaţionale*, care reprezintă un proces complex şi de durată, care acoperă integral cel puţin câţiva paşi ai mutaţiilor dintr-un sistem educaţional: analiza stării de fapt, dar şi a nevoilor de viitor ale sistemului; identificarea punctelor ce necesită intervenţii, dar şi a ordinii de priorităţi în adresarea acestora; planificarea, proiectarea şi elaborarea – de preferinţă – participativă a modelelor (globale şi sectoriale) de schimbare; dezbaterea publică structurată asupra acestora, rafinarea modelelor; „procesarea" publică şi oficială a schimbărilor propuse; implementarea graduală; monitorizarea permanentă şi corectarea „din mers" a unor disfuncţii care pot apărea pe parcurs; revenirea asupra şi remodelarea unora dintre procese; evaluarea.

„Schimbarea din dublu sens" este o îmbinare armonioasă şi dinamică a demersurilor de tipul top-down ("de sus în jos") şi bottom-up ("de jos în sus"), îmbinare pe deplin justificată de însăşi natura forţelor de schimbare din sistem.Eşaloanele de bază – instituţiile de învăţământ – ar dobândi un statut esenţialmente îmbogăţit faţă de simpla „transpunere în realitate" a întregului demers. Ele ar deveni instanţele care ar putea alimenta dinspre practică, prin exemple şi „bune practici", procesul de generare a politicilor naţionale. În acest fel, practicile şi procesele de ameliorare a calităţii la „firul ierbii", iniţiativa locală, dezvoltările adaptate la o multitudine de nevoi pot deveni cea mai bună sursă pentru perfecţionarea şi dezvoltarea unor politici educaţionale de nivel naţional *realiste* şi *coerente*.

Dezvoltarea în educaţie este propulsată de schimbare, care poate fi gândită şi implementată doar de cadre didactice profesioniste şi optimiste. Or, optimismul şi credinţa în faptul că schimbarea este posibilă, că aceasta se bazează, înainte de toate, pe implicare zilnică, că anume el, cadrul didactic, poate influenţa viitorul educaţiei prin practica sa la clasă, prin opinia profesionistă expusă poate asigura dezvoltarea de mai departe a educaţiei şi a sistemului de învăţământ din ţara noastră.

Am progresa oare axând educaţia pe o notă pesimistă? În acest context, îl citãm pe Fernando Savater, care are un răspuns la întrebare: "Ia să vedem, dragă învăţătoare, şi eu care tot profesor sunt, şi alt dascăl, putem fi ideologic sau metafizic profund pesimişti? Putem fi convinşi de atotputernica răutate sau de trista stupiditate a sistemului, de diabolica microfizică a puterii, de sterilitatea oricărui efort uman pe termen mediu sau lung şi că vieţile noastre sunt râurile ce se vor vărsa în mare, care înseamnă moartea... Ca indivizi şi cetăţeni avem tot dreptul să le vedem pe toate în culoarea specifică celor mai multe dintre furnici şi unui mare număr de telefoane vechi, adică foarte negru. Dar ca educatori nu avem, vai, de ales, nu putem fi decât optimişti. Căci învăţământul are nevoie de optimism aşa cum natația are nevoie de un mediu lichid pentru a fi practicată. Cine nu vrea să se ude trebuie să se lase de înot, cui îi

repugnă optimismul, să lase învăţământul şi să nu-şi propună să se gândească în ce constă educaţia. Pentru că a educa înseamnă a crede în perfectibilitatea omului, în capacitatea sa înnăscută de a învăţa şi în dorinţa de cunoaştere de care este animat, că există unele lucruri (simboluri, tehnici, valori, fapte…) care pot şi merită să fie cunoscute, că noi, oamenii, ne putem face mai buni unii pe alţii prin cunoaştere. De toate aceste credinţe optimiste te poţi foarte bine îndoi în particular, dar când încerci să faci educaţie, sau să înţelegi în ce constă educaţia nu-ţi rămâne decât să le accepţi. Pesimiştii pot fi buni dresori, dar nu buni învăţători."

Dragă coleg, sper că mi-a reuşit să te conving că anume noi, cei care intrăm zilnic în grupa de copii la grădiniţă, în sala de clasă la şcoală, în aulele universităţilor, suntem responsabili pentru dezvoltarea domeniului în care activăm, că anume opinia noastră profesională este temelia schimbărilor promovate de politicieni şi guvernanţi.

Educaţia, demnitatea umană, respectul dintre oameni şi respectul de sine



Gabriel **ALBU**

dr., prof. univ., Universitatea Petrol-Gaze din Ploieşti

Rezumat: *Presaţi de cerinţele momentului istoric dat şi preocupaţi de rezolvarea problemelor imediate ale societăţii, trecem cu vederea – ca specialişti şi practicieni – aspecte fundamentale ale obiectivelor şi conţinuturilor educaţiei. Studiul arată şi demonstrează relaţia profundă a educaţiei cu demnitatea umană, cu respectul interpersonal şi cu respectul de sine. Educaţia este acţiunea socială prin care edificăm, apărăm şi promovăm demnitatea umană, respectul faţă de ceilalţi şi respectul de sine. Toate acestea sunt dimensiuni esenţiale ale educaţiei, aflate dincolo de constrângeri şi de obiectivele de moment ale societăţii.*

Cuvinte-cheie: *educaţie, demnitate umană, respect interpersonal, respect de sine.*

Abstract: *Pressed by the demands of the given historical moment and concerned with solving the immediate problems of society, we tend to overlook – as specialists and practitioners – certain fundamental aspects of the objectives and contents of education. This study shows and demonstrates the deep relationship between education and human dignity, respect for others, and self-respect. Education is the social action by which we build, defend, and promote human dignity, respect, and self-esteem. All these are essential dimensions of education beyond the constraints and momentary objectives of society.*

Keywords: *education, human dignity, respect for others, self-respect.*

INTRODUCERE

Des invocate (mai ales în mediul cotidian şi în retorica oficială), problematica şi tratarea relaţiei dintre educaţie, pe de o parte, şi demnitatea umană şi respectul interpersonal, pe de altă parte, ocupă – atât cât am putut constata şi pe cât am putut noi consulta – un loc pe cât de marginal, pe atât de pasager în literatura de specialitate (Cojocariu [1,2]; Cucoş [3, 4]; Frunză [7]; Gherguţ [8]; Gray [9]; Guţu [11, 12]; Ilica [13, 14]; Ionescu, Chiş [15]; Iucu [16]; Joiţa [17]; Kohn [18]; Orţan [19]; Păun, Potolea [20]; Potolea, Neacşu, Iucu, Pânişoară [21]; Robinson [22, 23]; Savater [25]; Siebert [26]; Silvaş [27]; Stanciu [28]; Şerbănescu, Găbureanu [29]). Chiar dacă orice teoretician şi/sau practician al educaţiei (serios, şi riguros, cu adevărat dedicat şcolii şi formării sănătoase a noilor generaţii şi preocupat de bunăstarea spirituală a societăţii) nu poate nega importanţa şi semnificaţia acesteia – a educaţiei – pentru edificarea, susţinerea, apărarea, promovarea şi afirmarea demnităţii umane (în orice spaţiu, timp şi împrejurare ne-am afla), pentru formarea şi manifestarea respectului interuman, nu întâlnim, totuşi, interese (ştiinţifice) şi preocupări sistematice, de amploare referitoare la aceste fundamentale aspecte ale existenţei, evoluţiei şi supravieţuirii fiinţei umane ca fiinţă umană. Într-un atare (posibil) context, abordarea acestei teme ar putea constitui, dacă nu o (evidentă) necesitate, atunci o neaşteptată şi plăcută surpriză. Ea ar putea deveni – pentru cei provocaţi şi încântaţi de acest nobil subiect – o deschidere, o cale către ulterioare căutări, cercetări, aprofundări, descoperiri sau nesperate ipoteze de lucru.

Astfel, relaţia educaţiei cu demnitatea umană şi cu respectul dintre semeni este desprinsă din starea de-la-sine-înţelesul-lucrurilor şi tratată ca o temă de-sine-stătătoare, o temă de prim-rang în orizontul conceperii şi practicării educaţiei, într-o lume, c-o recunoaştem sau nu, (tendenţial şi majoritar) preocupată de: susţinerea şi dezvoltarea pieţei/afacerilor/antreprenoriatului; creşterea (nelimitată a) vânzărilor; mediul concurenţial; marketing; extinderea apelului la şi de folosire

a tehnologiei (de ultimă generaţie); forme noi şi cât mai spectaculoase de divertisment.

Dincolo de considerente, interese, motivaţii şi justificări economico-financiare, politico-ideologice, macrosociale *de moment* (reieşite din şi, eventual, cerute de particularităţile unui anumit dat istoric), educaţia conţine în ea însăşi, ca element intrinsec şi invariabil (din punct de vedere temporal, axiologic, antropologic, sociopsihologic), un ţel suprem: acela al susţinerii, apărării şi afirmării constante şi fără dubiu a demnităţii umane şi a respectului între oameni. Ca fapt fundamental de cultură, ea nu poate funcţiona în condiţiile afectării/încălcării (sub niciun pretext a) acestora; nu poate asista (pasivă) sau participa la marginalizarea, camuflarea sau ignorarea (mai mult sau mai puţin rafinată a) demnităţii umane şi a respectului interpersonal.

Oricâte constrângeri ar exista sau ar (putea) fi invocate, orice remarci, mai mult sau mai puţin savante, s-ar face în legătură cu priorităţile şi funcţiile (social-axiologice ale) educaţiei, ele nu pot contesta prioritatea susţinerii, protejării, afirmării şi consolidării demnităţii umane şi, totodată, a respectului interpersonal faţă de orice altă preocupare, legitimare ce se vrea (sau se pretinde) la ordinea zilei şi presupusă a fi mai eficientă, mai oportună ca oricare alta.

Este, poate şi probabil, momentul *să recuperăm conţinuturi şi corelaţii fundamentale, cum ar fi cele dintre formarea noilor generaţii şi afirmarea demnităţii umane şi a respectului între oameni,* iar – prin aceasta – *să aprofundăm realităţi esenţiale* (des invocate, dar atât de puţin analizate şi aprofundate de către specialişti).

ÎN DEFINIREA ŞI CLARIFICAREA CONCEPTULUI DE *DEMNITATE UMANĂ*[1]

Pare că a căuta să definim conceptul de demnitate umană este o încercare temerară. El face parte dintre acele profunde şi complexe concepte pe care marea noastră majoritate (aflată în iureşul vieţii) tinde să creadă că le cunoaşte şi pe care tinde să le utilizeze frecvent şi cu aplomb (retoric), dar care, în fond, le rămâne, în cele mai numeroase cazuri, inaccesibile sau cu o semnificaţie implicită, superficială, rudimentară.

Tratând cu atenţie acest concept, considerăm că el presupune următoarele caracteristici:

- Omul, fiecare om, să fie tratat şi respectat ca *fiinţă umană*, înzestrată cu conştiinţă, cu sensibilitate.
- Omul, fiecare om, să fie tratat ca *o fiinţă care decide, aptă să decidă, cu drept de a decide*; decizia reprezintă o caracteristică esenţială a fiinţei umană; ea este elementul de exprimare/de manifestare a capacităţii omului de a fi pe măsura hotărârii sale, a voinţei, a orientării şi a opţiunilor sale normativ-valorice.
- Omul, fiecare om, să aibă posibilitatea (reală) să-şi edifice propriul destin, în funcţie de educaţia, capacităţile, tenacitatea, perspicacitatea, curajul, energia, înţelepciunea şi idealurile sale; să dea vieţii sale sensul pe care şi-l doreşte (fără a leza, de bună seamă, demnitatea semenilor).
- Să existe condiţiile favorabile asigurării unui cadru *omenesc* de viaţă, respectiv: posibilitatea de a munci; posibilitatea de a trăi în siguranţă; posibilitatea de a trăi în înţelegere; posibilitatea de a se odihni; posibilitatea de a avea linişte; posibilitatea de a fi încrezător (în şansa sa, în semenii săi, în el însuşi); posibilitatea de a se bucura de ataşament; posibilitatea de a i se acorda încredere; posibilitatea de a spera; de a avea propriile speranţe.
- Omul, fiecare om, să poată spune ce are de spus; să nu i se interzică asumarea unor atitudini pe care le consideră juste, necesare momentului şi locului în care se află; să fie ascultat, luat în consideraţie.
- Omului, fiecărui om, să nu i se fure gândurile; să poată gândi (atât cât este capabil să gândească); să nu i se confişte trăirile, sentimentele; să poată exprima ceea ce simte, stările prin care trece (atent mereu la confortul şi respectul semenilor săi).
- Omul, fiecare om, să aibă posibilitatea să se educe, să se informeze, să se cultive, să înveţe, pe măsura aspiraţiei sale la propria educaţie, informare şi existenţă cultivată.
- Să fie luate în consideraţie opţiunile sale, ca date principale prin care fiecare îşi exprimă personalitatea, respectul de sine.
- Omul, fiecare om, să aibă posibilitatea (reală) să se pregătească pentru şi să practice profesia preferată; să aibă cariera pe care şi-o doreşte şi prin care aspiră să se împlinească (crede că ea dă vieţii sale consistenţă, densitate, valoare, temei, rost).
- Niciun om să nu fie tratat ca un animal, ca un obiect (neînsufleţit), ca o marfă.
- Niciun om să nu fie umilit, batjocorit, torturat, jignit, expus la condiţii devastatoare (generatoare de dezechilibre mentale, emoţionale, psihice, de mutilări fizice).
- *Fiecare om, dar fiecare om, să fie considerat şi tratat drept prioritatea priorităţilor* oricărui demers conceput de oameni, în raport cu lucrurile şi interesele lumii; el să reprezinte întotdeauna scopul nostru suprem, a tot ceea ce decidem şi a tot ceea ce facem; *omul, fiecare om, reprezintă scopul scopurilor noastre ultime, fundamentale*.
- Să i se recunoască fiecărui om meritul, contribuţia, dă-

1 Ţinem să menţionăm că această modestă încercare/prezentare nu exclude (şi nici nu ar putea exclude) dreptul şi posibilitatea oricărei alte persoane, fie ea cercetător sau nu, referitoare la definirea, aprofundarea şi practicarea concret-faptică a demnităţii umane. De asemenea, ţinem să precizăm faptul că avem conştiinţa limitelor încercării noastre de a surprinde specificul acestui, pe cât de important, pe atât de delicat concept. Prezenta tentativă invită la dialog, la căutări şi limpeziri, la cooperare şi la punerea acestuia în centrul cercetării.

ruirea, sacrificiul, eroismul la crearea şi dezvoltarea unor idei, la derularea, coordonarea şi/sau finalizarea unei acţiuni (puse în slujba comunităţii, a consolidării ei).

- Fiecare om să fie tratat potrivit meritelor, contribuţiei, dăruirii, sacrificiului, curajului, eroismului său, potrivit talentelor, aptitudinilor şi implicării sale creatoare.
- Fiecare om, dar fiecare om, să aibă posibilitatea să crească, să sporească lăuntric atât cât poate şi cât doreşte să crească şi să sporească sufleteşte.
- Omul să aibă acces la adevăr; să nu fie minţit, alimentat cu adevăruri fabricate, cosmetizate, parţiale; să nu fie expus diversiunii, confuziei; el să poată şti, în orice moment, cum stau lucrurile.
- Omul este întotdeauna conceput împreună cu onoarea sa; el este asociat cu onoarea lui intrinsecă: *onoarea de a fi om*.
- Este prioritară preocuparea de a nu-l abandona, de a nu-l părăsi, ci de a-l salva, ori de câte ori are nevoie de ajutor, de o intervenţie (promptă), de prezenţa şi de sprijinul aproapelui.
- Necesitatea corelării (atât cât pot fi ele de corelate) libertăţii fiecăruia cu egalitatea fiecăruia cu ceilalţi, asemeni lui; la o primă aproximare, avem în vedere: egalitatea în manifestarea libertăţii fiecăruia, pe măsura omenescului din el; libertatea în asigurarea, protejarea şi manifestarea egalităţii oamenilor, în calitatea lor de fiinţe cu acelaşi statut şi specific existenţial.
- Nicio fiinţă umană să nu fie intimidată, să nu fie descurajată să se exprime pe ea însăşi, să propună propriul punct de vedere, propria abordare, propria viziune (care, desigur, nu încalcă demnitatea umană însăşi).
- Să existe posibilitatea fiecărui om de a-şi proteja şi dezvolta viaţa, aşa cum ştie, cum poate şi cum (şi-) o vrea (în cadrul comunităţii din care face parte şi a culturii ei).
- A ţine seama de faptul că fiinţa umană este sensibilă; ea este traversată de îndoieli şi incertitudini, de confuzii şi ezitări, de fanatisme şi prejudecăţi, de speranţe şi aspiraţii.
- Omul, fiecare om, să aibă mereu şansa şi încrederea în trăirea fericirii; a ţine seama că viaţa fiecăruia (dintre noi) este sortită fericirii, realizării ei.
- Fiecare om să îşi poată proteja viaţa intimă şi să aibă siguranţa protejării intimităţii existenţei sale.
- Fiecărei fiinţe umane să i se respecte credinţa, cultura întru care a crescut, s-a format sau întru care a optat (într-un moment al vieţii sale) de bunăvoie.
- Fiecare fiinţă umană să fie lăsată să viseze, pe măsura proiecţiilor, creativităţii şi aspiraţiilor ei.
- Fiecare fiinţă umană să aibă parte de tot potenţialul de care dispune (fizic, psihologic, social, moral-comportamental, creativ, acţional).
- Fiecare om să poată realmente să spere în mai bine, în mai frumos, în profunzimile şi miracolele lumii.

Toate aceste caracteristici ale conceptului de demnitate umană reprezintă coordonate principale în conceperea şi practicarea educaţiei, la orice nivel şi sub orice formă s-ar manifesta ea.

ÎN DEFINIREA ŞI CLARIFICAREA CONCEPTULUI DE *RESPECT ÎNTRE OAMENI*[2]

Dacă vrem ca edificarea, susţinerea, apărarea, promovarea şi afirmarea demnităţii umane să funcţioneze (adică să devină o convingere şi, prin consecinţă, o practică stabilă a fiecăruia dintre noi), atunci este important şi necesar să avem în vedere apropiata/strânsa ei relaţie cu edificarea, susţinerea, apărarea, promovarea şi afirmarea respectului dintre oameni. Deopotrivă, dacă vrem ca, realmente, respectul interpersonal să prindă viaţă, atunci este important şi necesar să avem în vedere protejarea şi realizarea – oriunde şi oricând (în spaţiu şi timp) a – demnităţii umane. Pe scurt, şi din această perspectivă, pentru a exista, demnitatea umană cere, ca o condiţie de prim rang, respectul interpersonal. Drept urmare, în condiţiile în care educaţia are ca prioritate fundamentală şi incontestabilă edificarea, protejarea şi afirmarea demnităţii umane, înseamnă că ea are, în egală măsură, ca prioritate fundamentală şi incontestabilă edificarea, protejarea şi afirmarea respectului între oameni.

Ca şi în cazul conceptului de demnitate umană, şi cel de respect interpersonal este un concept pe cât de complex, pe atât de profund, pe care, marea noastră majoritate, ţinem să credem că îl cunoaştem şi să-l invocăm frecvent în convorbirile şi interacţiunile noastre sociale, dar care, în fond, ne rămâne inaccesibil sau la un nivel de înţelegere superficial, improvizat, conjunctural. De aici, derivă, pentru (foarte) mulţi dintre noi, faptul că nu ştim ce presupune acest uzitat concept şi, drept consecinţă, nu ştim ce să pretindem de la ceilalţi sau cum să ne comportăm noi înşine în relaţiile (cotidiene) cu ei.

În acelaşi context, este demn de menţionat şi faptul că între respectul interpersonal şi relaţia interpersonală există o legătură organică, profund necesară, indisolubilă. Am putea spune că există o legătură atât de strânsă, încât să remarcăm faptul că *acolo unde există relaţie umană există întotdeauna şi respect,* după cum *acolo unde există respect, putem constata şi/sau accepta o relaţie umană.* În alţi termeni, vrem să spunem că *aco-*

2 Ca şi în cazul conceptului de demnitate umană, şi în cazul celui de respect interuman, ţinem să facem aceeaşi menţiune: modesta noastră încercare constituie o posibilă (şi imperfectă) definire şi înţelegere a acestui comportament relaţional. Ea poate fi înţeleasă şi tratată ca o alternativă la alte încercări existente sau posibile pe această incitantă şi mereu actuală temă.

lo unde nu există respect interpersonal, nu există – şi nici nu poate exista niciodată – o relaţie între oameni. Drept urmare, orice interacţiune interpersonală unde nu există respect este o interacţiune degradată, compromisă, ruinătoare, subumană, necivilizată, barbară.

Ca să ne apropiem cât mai mult de semnificaţia conceptului de respect, pe de o parte, şi pentru a ne comporta în cunoştinţă de cauză, potrivit unor inerente cerinţe specifice lui, şi pentru ca, în felul acesta, respectul însuşi să fie (în act) cât mai prezent în realitatea noastră socială, pe de altă parte, avem nevoie să-l definim, să-l scoatem din înţelegerea tacită, difuză, diluată.

Astfel, pentru P. Sánchez şi colaboratorii săi (2009), respectul înseamnă „a accepta şi a înţelege felul în care sunt ceilalţi, înseamnă a accepta şi a înţelege modul lor de gândire, chiar dacă nu este asemănător cu al nostru, chiar dacă, din punctul nostru de vedere, greşesc" [24, p. 82]. În ceea ce o priveşte, I. Filliozat (2011) consideră că respectul înseamnă „să priveşti fără să judeci" [6, p. 143]. Pentru psihoterapeuta franceză, respectul nu permite nici judecata rapidă, nici comportamentul automat, ci ne obligă să ascultăm ce vrea celălalt să exprime, să încercăm să înţelegem sensul a ceea ce manifestă el [*ibidem*].

Analizând şi corelând cele două puncte de vedere, putem observa faptul că ambele: propun o înţelegere de lucru, contextual-expeditivă a conceptului de *respect*; concep respectul în vecinătatea conceptelor (şi a comportamentelor) de *toleranţă* şi de *acceptare interumană*, cu riscul de a-l dizolva în acestea.

În ceea ce ne priveşte, noi am desluşit şi propunem (fără pretenţia de a le fi epuizat) următoarele dimensiuni ale respectului între oameni:

a. *Grija pentru propriul comportament* în raport cu celălalt, întemeiat pe (şi orientat de) bunele maniere. Respectul presupune politeţea (cuvânt, parcă, din ce în ce mai rar întâlnit în vocabularul şi gândul nostru de zi cu zi), bunele intenţii. Potrivit lui A.C. Grayling (2009), politeţea cuprinde „un sistem de atitudini şi de practici care oferă modalităţi de a ne trata între noi cu o anumită consideraţie, grijă, atenţie" [10, pp. 155-156]. Chiar dacă se poate întâmpla ca „ceea ce un grup consideră ca fiind un comportament *politicos* sau *cuvenit,* altul ar putea să-l considere *nepoliticos* şi *ciudat*" [5, p. 25], totuşi toate societăţile şi, implicit, culturile par să aibă noţiuni despre ceea ce este politicos în anumite contexte. A fi politicos, manierat înseamnă „manifestarea consideraţiei faţă de celălalt", respectarea unui ansamblu de „standarde sociale convenţionale" [*idem*, p. 27]. Pe scurt, grija pentru propriul comportament relaţional se referă la *îngrijirea noastră atitudinală* (îngrijire din care derivă o stare de siguranţă, de previzibilitate, de tratament omenos şi de confort psihic).

b. *Propria îngrijire fizică, corporală, vestimentară* – ceea ce înseamnă menţinerea igienei trupeşti şi o vestimentaţie curată şi decentă.

c. *Grija pentru celălalt*, astfel încât să-i creăm sentimentul că este tratat ca fiinţă umană şi să contribuim, totodată, la realizarea confortului lui interior. Aceasta presupune: *a-i aprecia* munca, activitatea, contribuţia (personală); a-l trata cu maximă atenţie şi seriozitate; *a-i fi recunoscător,* ori de câte ori situaţia, împrejurarea, evenimentele au cerut-o/o cer; *a-i da încredere în el*, în propriul potenţial, în propriile capacităţi; *a fi punctual*; a-i preţui celuilalt timpul şi, implicit, a-i preţui viaţa; *a nu-i pretinde*, ci a-l ruga; *a nu-i impune*, ci a ţine seama de opţiunile, punctele celuilalt de vedere şi a-i împărtăşi onest părerea în legătură cu ele; *a empatiza* cu stările lui interioare, a nu-i trece cu vederea lumea interioară, sufletească; *a-i fi* (pe cât posibil) *aproape*; a ne simţi *alături*, de nădejde, de încredere (a nu se simţi abandonat, trădat); *a-i sesiza identitatea/individualitatea* şi a-i transmite că ne preocupă împlinirea propriei lui personalităţi; aceasta ne-ar putea cere: să nu-l minimalizăm, să nu-l etichetăm, să nu-l stigmatizăm, să nu-l ignorăm, să nu-l luăm în derâdere; *a-i proteja intimitatea*, a-i împărtăşi mărturisirile şi a practica, întotdeauna, confidenţialitatea; *a nu ne bate joc/a nu profita de bună-credinţa şi de bunăvoinţa celuilalt*; *a nu ne crea privilegii* atunci când am putea s-o facem, în detrimentul celuilalt; *a nu-l sfida pe celălalt*, a nu-l batjocori; a-i acorda celuilalt aceeaşi valoare/aceeaşi însemnătate precum nouă înşine; *a-i acorda toată atenţia* pe care o merită orice persoană; a-l lăsa pe celălalt să îşi exercite controlul asupra propriei sale vieţi; a-şi manifesta întreaga capacitate de a-şi organiza şi conduce viaţa aşa cum crede de cuviinţă; *a-şi simţi*, atunci când este cu noi, *valoarea proprie*.

d. *Comunicarea îngrijită*, care presupune: vocabular îngrijit, fără replici vulgare, triviale, jignitoare; ascultare onestă, atentă, empatică, de bună-credinţă a celuilalt; ton cald, rezervat/ponderat, cumpătat; tratarea serioasă a ideilor, afirmaţiilor, convingerilor şi rezervelor/îndoielilor celuilalt.

e. *Autocontrolul,* care este alimentat de respectul de sine. Respectul de sine dă consistenţă şi consecvenţă autocontrolului în relaţia cu celălalt.

Toate aceste dimensiuni ale conceptului de respect interpersonale reprezintă, ca şi în cazul caracteristicilor conceptului de demnitate umană, coordonate esenţiale, de prim rang, în conceperea şi practicarea – în orice timp şi în orice spaţiu sociocultural a – educaţiei.

ÎN DEFINIREA ŞI CLARIFICAREA CONCEPTULUI DE *RESPECT DE SINE*

Atunci când ne preocupă demnitatea umană şi respectul între oameni, ne preocupă, într-o ordine firească, şi respectul de sine. Cum am văzut, descifrarea dimensiunilor respectului interuman ne deschide orizontul către conceptul de autorespect.

Pentru cei mai mulţi dintre noi, specialişti şi/sau practicieni ai educaţiei, abordarea respectului în relaţiile

interpersonale nu poate fi separată/izolată de abordarea respectului de sine. Unii consideră că respectul faţă de celălalt/de ceilalţi este într-o evidentă, inerentă şi strânsă legătură cu respectul de sine; că manifestarea, profunzimea şi consecvenţa primului sunt, în mare şi incontestabilă măsură, determinate de prezenţa, profunzimea şi influenţa celui din urmă. Prin urmare, acolo unde nu există respect de sine nu poate fi vorba de existenţa respectului faţă de aproapele. Respectul de sine este condiţia necesară şi suficientă pentru constituirea, manifestarea şi practicarea intrinsecă a respectului în relaţia cu celălalt/cu ceilalţi.

Alţii consideră, dimpotrivă, că respectul de sine este într-o evidentă, inerentă şi strânsă legătură cu respectul faţă de semeni; că manifestarea, profunzimea şi consecvenţa primului sunt, în mare şi incontestabilă măsură, determinate de educarea, încurajarea, stimularea şi influenţa celui din urmă. Mai precis, această categorie de specialişti şi/sau de oameni ai şcolii consideră că acolo unde nu există respect pentru/faţă de ceilalţi, unde nu s-a cultivat sămânţa acestuia, nu poate fi vorba nici de existenţa respectului de sine. Altfel spus, unde nu a fost cultivat şi îngrijit (atent şi meticulos) respectul faţă de oameni, nu poate răsări nici respectul de sine. Acesta – respectul de sine – îşi are rădăcina/originea în cel pentru aproapele.

De asemenea, în ceea ce priveşte înţelegerea respectului de sine, există abordări diferite. Unii cred că acesta este punctul de plecare şi sursa de alimentare a egoismului, a centrării pe sine. Direcţia şi esenţa autorespectului este afirmarea pretenţiilor personale (chiar cu valenţe asertive). În această situaţie, respectul de sine ar însemna scoaterea în evidenţă a propriei prezenţe, impunerea propriilor reguli, valori, standarde, puncte de vedere; ar însemna ca ceilalţi să se supună convingerilor, normelor, orientării ideologice şi viziunii (generale a) celui în cauză. Pe scurt, respectul de sine ar fi o sursă de putere. El ar fi mai accentuat, mai preocupant pentru individ decât respectul pentru aproapele, el ar avea prioritate în toate gândurile, deciziile, alegerile, comportamentele şi acţiunile acestuia.

Alţii cred, însă, că autorespectul este temeiul şi sursa dăruirii pentru celălalt, a viziunii şi atitudinii prosociale, empatice, cooperante. El ar fi temeiul şi sursa colaborării, modestiei şi cumpătării, a grijii şi îngrijorării pentru aproapele, a sacrificiului de sine. În această situaţie, respectul de sine ar presupune trecerea în plan secundar a propriei prezenţe, a propriilor pretenţii, a propriei opţiuni ideologice şi împărtăşirea – în cunoştinţă de cauză, cu discernământ şi întru binele lor a – valorilor lor, a viziunii celor cu care convieţuim/coabităm, spre afirmarea şi protejarea echilibrului lor mental şi a liniştii lor emoţionale. Pe scurt, respectul de sine ar fi sursă de dăruire, de devotament, de preţuire a semenului. El ar fi mai puţin preocupant decât cel pentru aproapele. În toate gândurile, deciziile, alegerile, comportamentele şi/sau acţiunile individului, autorespectul ar lăsa locul şi ar accepta prioritatea respectului celuilalt/celorlalţi. El ar deveni, astfel, sursă de bucurie, de apropiere între oameni, de bună înţelegere şi de bunăstare sufletească a celor asemeni nouă[3].

Într-o analiză şi înţelegere posibile, conceptul de respect de sine ar presupune:

- a ne apăra, manifesta şi promova demnitatea, în orice moment şi context, inerentă fiecărei fiinţe umane;
- a ne controla limbajul, gesturile, reacţiile în limitele onorării condiţiei noastre de fiinţă civilizată, cultivată, educată; a folosi un vocabular (cât mai) îngrijit, atent, cald, nuanţat;
- a ne manifesta (realmente) omenia şi preocuparea, ajutorul şi sprijinul faţă de semeni, în temeiul compasiunii şi a conştiinţei naturii noastre comune;
- a fi pregătiţi (în orice clipă) să dăm prioritate problemei celuilalt, în măsura în care, pe de o parte, este incapabil să şi-o rezolve singur şi – drept urmare – ne cere sprijinul, pe de altă parte, în măsura în care noi înşine avem priceperea necesară s-o facem. În cazul în care, cu toată disponibilitatea noastră sufletească, suntem neputincioşi s-o facem, s-o recunoaştem şi – dacă putem – să recomandăm pe cel/cea care ar fi în măsură să trateze mai bine, în mod competent, problema cu care se confruntă cel aflat într-o atare conjunctură;
- a avea pregătit întotdeauna un cuvânt bun, ziditor, un zâmbet sincer şi binefăcător, o privire blândă şi încurajatoare;
- a fi mereu o rază de speranţă;
- a ne face treaba în mod corect, conştiincios şi până la capăt; a o face cu atenţie, meticulozitate, dăruire;
- a ne face mereu datoria;
- a nu ne compromite onoarea;
- a răspunde pentru (tot) ceea ce alegem, decidem şi facem în orice moment; a ne asuma responsabilitatea atunci când ea ne aparţine;
- a oferi ataşament, a onora şi a ne implica în atingerea obiectivelor echipei căreia îi aparţinem;
- a ne ţine de cuvânt; a ne îndeplini promisiunile;
- a fi punctuali, în condiţiile în care am stabilit un reper temporal;
- a sprijini şi a înfrumuseţa viaţa; a încuraja pe cei temători, neîncrezători, nesiguri, pe cei care au nevoie de susţinere;

3 Considerăm că, pe lângă cele două abordări tratate/prezentate, ar mai putea exista şi o a treia categorie de oameni (ai şcolii) care să le considere pe amândouă false, de vreme ce nu există, şi nici n-ar putea exista, un raport de prioritate între cele două moduri de manifestare a respectului. Potrivit acestei a treia abordări, respectul de sine şi respectul aproapelui sunt prezente în aceeaşi măsură, au aceeaşi pondere în gândurile, deciziile, alegerile, atitudinile, comportamentele şi acţiunile individului.

- a crede în oameni, în dorinţa lor de a fi oameni (de omenie);
- a nu şantaja, a nu profita de slăbiciunile şi limitele (inerente) ale aproapelui;
- a nu ne descărca frustrările pe cei nevinovaţi;
- a mulţumi celor care merită mulţumiri;
- a recunoaşte ideea şi contribuţia fiecăruia la iniţierea, organizarea, derularea unui eveniment, proiect;
- a ne manifesta devotamentul pentru cauzele umanitare.

În ceea ce o priveşte, educaţia este puternic şi neîndoielnic implicată în clarificarea, manifestarea şi consolidarea respectului de sine. Pe lângă promovarea şi apărarea demnităţii umane, a afirmării şi extinderii respectului între oameni, ea este principala cale de cultivare şi de încurajare a manifestării respectului de sine.

POSIBILE CONCLUZII ŞI RECOMANDĂRI

Suntem într-un moment în care, copleşiţi de multitudinea, amploarea şi complexitatea problemelor structurale cu care ne confruntăm, copleşiţi (c-o recunoaştem sau nu) de schimbări (de o mai mică sau de o mai mare amploare, cu un sens mai mult sau mai puţin contradictoriu), preluaţi de avalanşa noutăţilor tehnologice, însetaţi de demonstrarea valorii proprii, dominaţi de interese imediate (ce par pe cât de importante, pe atât de inerente), plini (ochi) de noi înşine, ne-am rătăcit – am spune – printre valenţele specifice educaţiei şi rosturile ei veritabile.

Pare că este nevoie să ne adunăm (din risipirile/rătăcirile noastre, uneori, savante), să ne retragem (din asurzitoarea arenă a controversatelor şi incoerentelor iniţiative administrativ-birocratice), să ne detaşăm de multitudinea dezbaterilor (mai mult sau mai puţin sterile, formale) în răgazul reflecţiilor aşezate, pentru a ne limpezi şi a ne releva gândul ultim: acela de a înţelege că educaţia este actul specific omenesc de susţinere, apărare şi afirmare a demnităţii umane. Odată cu aceasta, tot ea este cea care ne dezvăluie coordonata fundamentală a comportamentului nostru şi pe cea a relaţiilor cu semenii: respectiv, manifestarea consecventă şi onestă a respectului interpersonal. Într-o asemenea investire, educaţia este menită să urmărească şi formarea, susţinerea şi manifestarea respectului de sine.

Pe scurt, din sistemul conceptelor educaţiei nu pot lipsi conceptele de *demnitate umană*, de *respect între oameni* şi de *respect de sine*. Dimpotrivă, ele sunt coordonate şi ţinte fundamentale ale oricărui demers formativ, indiferent de spaţiu geografic şi timp istoric. *Oamenii au nevoie să crească mereu şi oriunde în spiritul celor trei mari temeiuri ale existenţei umane.*

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cojocariu V. M. Strategii educaţionale centrate pe beneficiarul învăţării. Constructivism şi practici eficiente. Bacău: Alma Mater, 2010.
2. Cojocariu V. M. Fundamentele pedagogiei. Teoria şi metodologia curriculumului. Texte şi pretexte. Bucureşti: V & Integral, 2007.
3. Cucoş C. (coord.) Psihopedagogie. Ediţia a II-a. Iaşi: Polirom, 2008.
4. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 2002.
5. Duduţă I. Politeţea în conversaţie. Bucureşti: Ed. Universitară, 2013.
6. Filliozat I. Ceilalţi şi eu. Bucureşti: Trei, 2011.
7. Frunză V. Probleme de pedagogie contemporană. Bucureşti: Ed. Universitară, 2013.
8. Gherguţ A. Management general şi strategic în educaţie. Ghid practic. Iaşi: Polirom, 2007.
9. Gray P. Liber să înveţi. Bucureşti: Herald, 2013.
10. Grayling A. C. Alegerea lui Hercule. Plăcerea şi datoria în secolul XXI. Iaşi: Polirom, 2009.
11. Guţu Vl. (coord.) Management educaţional. Ghid metodologic. Chişinău: CEP USM, 2013.
12. Guţu Vl. Pedagogie. Chişinău: CEP USM, 2013.
13. Ilica A. Pedagogie contemporană. Arad: Tiparniţa, 2015.
14. Ilica A. Pedagogie modernă. Arad: Editura Universităţii *Aurel Vlaicu,* 2009.
15. Ionescu M., Chiş, V. (coord.) Fundamentări teoretice şi abordări praxiologice în ştiinţele educaţiei. Cluj-Napoca: Eikon, 2009.
16. Iucu R. B. Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională. Iaşi: Polirom, 2006.
17. Joiţa E. Managementul educaţional. Profesorul-manager: roluri şi metodologie. Iaşi: Polirom, 2000.
18. Kohn A. Mitul copilului răsfăţat. Bucureşti: Herald, 2015.
19. Orţan Fl. (coord.) Pedagogie şi elemente de psihologie. Cluj-Napoca: Risoprint, 2012.
20. Păun E., Potolea D. (coord.) Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative. Iaşi: Polirom, 2002.
21. Potolea D., Neacşu I., Iucu R.B., Pânişoară I.O. (coord.) Pregătirea psihopedagogică. Iaşi: Polirom, 2008.
22. Robinson K., Aronica L. Şcoli creative. Revoluţia de la bază a învăţământului. Bucureşti: Publica, 2015.
23. Robinson K. O lume ieşită din minţi. Bucureşti: Editura Publica, 2011.
24. Sánchez P., López E., Hijazo Y. Părinţi consecvenţi, copii fericiţi. Educarea copiilor prin metoda consecinţelor naturale şi funcţionale. Bucureşti: Aramis, 2009.
25. Savater F. Curajul de a educa. Chişinău: Arc, 2001.
26. Siebert H. Pedagogie constructivistă. Iaşi: Institutul European, 2001.
27. Silvaş A. Pedagogie. Cluj-Napoca:Eikon, 2013.
28. Stanciu M. Introducere în pedagogie. Iaşi: Ion Ionescu de la Brad, 2003.
29. Şerbănescu L., Găbureanu S. (coord.) Pedagogie. Vol. 1, 2. Bucureşti: Politehnica Press, 2015.



Maria **HADÎRCĂ**
dr., conf. cerc., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Normativitatea pedagogică, comunicarea educaţională şi profesorul de calitate

Rezumat: *Autoarea atrage atenţia asupra necesităţii valorificării în practica educaţională a normativităţii pedagogice, argumentează rolul acesteia şi al comunicării pedagogice normate în activitatea de formare a personalităţii, pe care le raportează la conceptele de cultură pedagogică, standard profesional şi profesor de calitate.*

Cuvinte-cheie: *educaţie, proces educaţional, normativitate pedagogică, comunicare educaţională, cultură pedagogică, corectitudinea comunicării, standarde profesionale, profesor de calitate.*

Abstract: *The author points out the importance of pedagogical normativity in educational practice, provides arguments for the role it plays, as well as that of normative pedagogical communication, in shaping the personality. She also makes reference to the concepts of pedagogical culture, professional standard, and quality teaching.*

Keywords: *education, educational process, pedagogical normativity, educational communication, pedagogical culture, correctness of communication, professional standards, quality teaching.*

Normativitatea activităţii didactice. Educaţia, ca proces *intenţionat, conştient* şi *activ*, reprezintă acţiunea de transformare în sens pozitiv şi pe termen lung a fiinţei umane, orientată în mod explicit spre atingerea unor finalităţi concrete exprimate în termeni de cunoştinţe, capacităţi/abilităţi, atitudini, valori, comportamente etc., din care se constituie finalmente *cultura generală* a omului. Această acţiune extrem de complexă se realizează în cadrul unui sistem organizat, dirijat şi controlat, printr-un tip specific de activitate, numită *activitate didactică,* ce se întemeiază pe un sistem de legităţi, principii, norme şi reguli, pe care teoreticienii S. Cristea, C. Cucoş ş.a. le-au inclus în conceptul de *normativitate pedagogică.*

Plecând de la importanţa cunoaşterii şi respectării normativităţii pedagogice, în articolul de faţă ne propunem să aducem în atenţia cititorilor revistei un anumit aspect al conceptului respectiv, cel de ordin *didactic* sau de nivel *funcţional*, care ţine nemijlocit de competenţa cadrelor didactice şi care, în opinia noastră, este o problemă mai puţin abordată, dar cu impact puternic în ceea ce priveşte proiectarea şi realizarea corectă a instruirii şi, în consecinţă, asigurarea calităţii procesului educaţional.

Când vorbim de normativitatea activităţii didactice, ne referim, în primul rând, la un sistem de principii şi norme pedagogice, devenite axiome procedurale pentru practica pedagogică, la stabilizarea cărora au lucrat experienţa şi timpul, ele rămânând valori constante, indiferent de paradigmă de abordare sau de modă (pedagogia obiectivelor sau pedagogia competenţelor), care determină şi astăzi unitatea de stil şi de sistem a practicii pedagogice, stând la baza oricărui demers de conceptualizare, proiectare şi realizare a procesului educaţional.

Fundamentate încă de I. A. Comenius în monumentala sa lucrare *Didactica Magna* (1970), principiile clasice (ale *accesibilităţii, continuităţii, individualizării, respectării particularităţilor de vârstă, integrării teoriei cu practica, educaţiei permanente* etc.), apreciate de C. Cucoş drept "intuiţii geniale" ale marelui pedagog, au fost completate, de-a lungul experienţei pedagogice, cu un set de principii moderne (*activismului pedagogic, interdisciplinarităţii predării, educaţiei incluzive, educaţiei valorice* ş.a.), la care am putea adăuga şi principii

mai noi propuse de pedagogi cu renume în pedagogia contemporană – *principiul libertăţii, al responsabilităţii* (T.B. Brazelton, S.I. Greenspan), *principiul susţinerii* (S. Khan), *principiul iubirii, al curiozităţii* (K. Robinson) [apud. 1] ş.a., pe care le considerăm absolut necesare de respectat şi promovat în procesul educaţional şi adecvate contextului societăţii postmoderne.

Pentru a înţelege mai bine cum devine *funcţională* normativitatea la nivelul procesului de învăţământ, vom preciza că sistemul de principii, norme şi reguli este achiziţionat de către viitorul cadru didactic în timpul formării iniţiale, prin studiul celor trei teorii pedagogice fundamentale, pe care se întemeiază acţiunea educativă: *teoria educaţiei, teoria instruirii* şi *teoria curriculumului*. Teoria educaţiei îi arată viitorului dascăl pe ce principii pedagogice generale se întemeiază construcţia educaţiei, teoria instruirii îi furnizează normele şi regulile didactice necesare de urmat în proiectarea procesului educaţional, iar teoria curriculumului îi prezintă cerinţele de respectat în realizarea activităţilor concrete de predare-învăţare-evaluare a conţinuturilor specifice disciplinei.

Astfel, chiar de la debutul său în carieră, cadrul didactic este înarmat cu un sistem de principii şi norme care îi determină *a priori* conduita profesională şi îl orientează pe traseul educativ înspre obiectivele şi finalităţile propuse de curriculum. Altfel spus, prin asumarea, promovarea şi respectarea principiilor, se produce transformarea lui *a şti* în *a şti să faci, a şti să fii* şi *a şti să devii* pedagog şi este asigurat caracterul normativ al activităţii didactice, de aceea se cere ca principiile să fie exploatate şi respectate de către toţi acei ce realizează acţiunea educativă, ele fiind considerate „o premisă a eficienţei procesului de învăţământ" [3].

Prin urmare, odată asumate, principiile pedagogice trebuie să devină pentru învăţători şi profesori un reper constant în proiectarea şi realizarea oricărui demers educaţional, fiindcă ele asigură legitimitatea, normativitatea activităţii didactice, ele dau consistenţă şi coerenţă pedagogică procesului de învăţământ, de aceea cunoaşterea şi respectarea lor este obligatorie pentru toate cadrele didactice, nu opţională, iar recursul unui învăţător sau profesor la aceste norme valorice trebuie considerat un semn al conştiinţei sale profesionale.

De menţionat, acelaşi sistem de principii şi norme didactice, care se predă, prin curricula universitare, la toate facultăţile cu profil pedagogic, figurează şi în programele/cursurile postuniversitare de pedagogie, precum şi în preambulul oricărui curriculum şcolar, tocmai pentru a reactualiza şi a consolida, deja la nivel de formare continuă, normativitatea realizării activităţii didactice, pentru a reaminti, o dată în plus, fiecărui autor de curriculum sau manual şcolar, învăţător sau profesor de necesitatea respectării acelui cumul de norme procedurale, pentru a nu aluneca pe panta improvizaţiei sau a nu cădea în diletantism.

Cum se întâmplă totuşi că, pe parcursul avansării sale în carieră, cadrul didactic uită sau, mai bine zis, nu mai ţine cont de aceste principii, norme şi valori învăţate la facultate? Or, după cum arată practica educaţională, normativitatea pedagogică nu prea funcţionează la nivelul procesului de învăţământ, întrucât învăţătorii şi profesorii, chiar dacă şi-au asumat teoretic responsabilitatea respectării principiilor, la modul practic nu le mai acordă atenţie, preferând să se intereseze mai mult de metode şi tehnici/procedee de predare-învăţare-evaluare. Altfel cum pot fi înţelese situaţiile didactice sau de evaluare, în care se încalcă vădit *principiul accesibilităţii* (de exemplu, o sarcină de învăţare ce solicită o gândire abstractă propusă cu câţiva ani înainte ca elevul să ajungă la etapa respectivă), când nu se respectă *principiul continuităţii* sau al *interdisciplinarităţii* în proiectarea materiei de studiu (astfel de situaţii sunt atestate, de obicei, în orice clasă), iar învăţătorii şi profesorii tac, în loc să se revolte. Oare să nu-şi dea seama cei de la „coarnele plugului" că prin aceste încălcări de principii (ale *accesibilităţii, continuităţii* etc.) ei sunt puşi în situaţia de a lupta împotriva unui eşec şcolar programat din start şi că astfel este afectată grav nu doar calitatea proiectării curriculare a procesului educaţional, ci şi toate dimensiunile personalităţii în formare: intelectivă, afectivă, atitudinală, comportamentală etc.? Mai mult ca atât, dacă analizăm documentele de politică educaţională, în baza cărora este proiectat şi se realizează procesul de învăţământ, vom observa că principiile, ca element de bază al normativităţii didactice, constituie punctul de pornire în elaborarea planurilor de învăţământ, curricula şcolare, manualelor şi ghidurilor metodologice, tocmai pentru a se demonstra că la elaborarea lor s-a ţinut cont de acest cumul normativ. Totuşi, pe măsură ce ne adâncim în analiza lor, ne dăm uşor seama că principiile accesibilităţii, continuităţii, individualizării, interdisciplinarităţii etc. figurează mai mult de faţadă, nefiind respectate nici chiar de "instanţele de autoritate", cum sunt pentru cadrele didactice autorii de curriculum şi de manuale şcolare.

Aşadar, constatăm că principiile şi normele pedagogice, deşi însuşite şi parcă asumate, sunt valorificate şi promovate insuficient la nivelul practicii educaţionale, dar, mai ales, nu sunt apărate (în numele copiilor!), atunci când sunt încălcate, iar nerespectarea sau ignorarea acestor valori stabile ale educaţiei, puse de teorie la dispoziţia practicii educaţionale, este, în opinia noastră una dintre verigile slabe ale activităţii cadrului didactic.

Considerăm că, anume în astfel de situaţii, cadrele didactice ar trebui să ia atitudine, făcând uz tocmai de "autoritatea ştiinţifică" a principiilor însuşite prin formarea iniţială/continuă, dar nu să asiste neputincioşi la tot felul de derapaje produse de autorii de curriculum sau de manuale, să denunţe aceste grave încălcări, nu să se limiteze la remarce de tipul „ceea ce se preda înainte în clasa a III-a, acum urmează a se preda într-a II-a" sau

„ceea ce se învăţa înainte la facultate a fost coborât acuma în liceu". Pe scurt, normativitatea pedagogică, exprimată în principii, norme, reguli, cerinţe, trebuie să fie mai bine exploatată la toate nivelurile procesului de învăţământ în vederea creşterii şi asigurării calităţii în educaţie.

În acest context, este bine să amintim că una dintre axiomele educaţiei de calitate se referă la *profesorul de calitate,* care, aşa cum subliniază S. Cristea, cunoaşte în profunzime şi respectă principiile şi normele pedagogice/didactice stabilizate epistemologic şi social în cadrul celor trei ştiinţe pedagogice fundamentale (teoria educaţiei, teoria instruirii, teoria curriculumului) şi are capacitatea de a proiecta şi realiza la nivelul normativităţii pedagogice activitatea de formare-dezvoltare a personalităţii elevului.

2. COMUNICAREA PEDAGOGICĂ: PRINCIPIU ŞI NORMĂ DE ACŢIUNE DIDACTICĂ

Educaţia se realizează preponderent prin comunicare, de aceea un alt concept-cheie, la care ar trebui să ne raportăm, atunci când vorbim despre normativitatea educaţiei (exprimată în principii, reguli şi cerinţe necesare de respectat), îl constituie cel de *comunicare pedagogică.*

Comunicarea pedagogică reprezintă o formă particulară de comunicare profesională a cadrului didactic cu elevii, prin intermediul căreia se transmite orice *mesaj educaţional* şi se produce, de fapt, intervenţia pedagogică de schimbare/modificare a comportamentului (verbal, moral, social etc.) al elevului. Este vorba de o *intervenţie educativă,* realizată de pedagog prin limbaj pedagogic şi corect din punct de vedere lingvistic, prin intermediul căruia se exercită o anumită influenţă asupra elevului, capabilă să determine, la rândul ei, acea modificare pozitivă a personalităţii sale.

Având un pronunţat caracter explicativ, comunicarea educaţională este focusată, în primul rând, asupra înţelegerii mesajului şi se realizează preponderent pe căi verbale (dar şi pe căi nonverbale şi paraverbale), urmărind anumite funcţii pedagogice: *informativă* – de transmitere a mesajului didactic; *formativă* – de stimulare a gândirii şi de formare/dezvoltare a comportamentul comunicativ al celui ce învaţă; *evaluativă* – de reglare a procesului didactic; *de rezolvare a conflictelor* etc. În acest sens, S. Cristea o defineşte drept "o realitate educaţională situată la nivel de normativitate şi de acţiune didactică", evidenţiind două funcţii de bază ale acesteia în proiectarea şi realizarea procesului educaţional [2]: a) de principiu în proiectarea pedagogică, valabil la toate nivelurile sistemului şi procesului de învăţământ; b) de acţiune didactică eficientă, concepută de educator învăţător/profesor ca act de predare.

În această dublă ipostază (de principiu şi normă de acţiune), comunicarea pedagogică vizează elaborarea, de către învăţător sau profesor, a unui *mesaj educaţional*, capabil să provoace reacţia formativă a elevului, care este antrenată totalmente în realizarea procesului educaţional, dar şi în dirijarea şi controlul activităţii educaţilor, în influenţarea reciprocă şi aşteptarea feedback-urilor pozitive sau negative obţinute în funcţie de obiectivele urmărite, fapt pentru care L. Iacob consideră acest tip de comunicare drept "o comunicare instrumentală, direct implicată în susţinerea procesului sistematic de învăţare" [5].

Comunicarea pedagogică este prioritar formativă şi centrată pe valorificarea formativă pozitivă a personalităţii elevului, de aceea mesajul pedagogic transmis în cadrul fiecărei lecţii trebuie gândit ca model de comunicare cu finalitate formativă, implicat în proiectarea, realizarea şi analiza acţiunii de predare, iar valoarea sa metodologică reflectă capacitatea de exercitare a două funcţii pedagogice: a) feedback – reglarea-autoreglarea circuitelor dintre profesor/emiţător de mesaj pedagogic – elev/receptor al mesajului pedagogic; b) feedforward – anticiparea soluţiilor pentru depăşirea stării iniţiale existentă la începutul predării/emiterii mesajului pedagogic, în raport cu scopurile proiectate [2].

Angajată în plan cognitiv, dar şi afectiv, motivaţional, caracterial, comunicarea pedagogică vizează atât planificarea mesajului educaţional necesar de transmis la nivelul corelaţiei optime informare – formare pozitivă, cât şi realizarea acestui mesaj, adică: stăpânirea deplină de către profesor a conţinutului disciplinei; alegerea informaţiilor semnificative, valorificarea deplină a mijloacelor de emisie a mesajului educaţional; perfecţionarea continuă a canalelor de comunicare etc. prin intermediul căreia se traduc în fapt obiectivele de predare-învăţare-evaluare [6, apud. 2].

Calitatea comunicării pedagogice depinde atât de capacitatea cadrului didactic de a selecta în mod riguros informaţiile semnificative pe care doreşte să le transmită discipolilor săi, prin actul predării, de abilitatea sa de a le grupa în jurul unor "noduri" sau "legături" ce stimulează înţelegerea (exemple, ilustraţii, formule, scheme), dar şi de structurarea coerentă a acestora, precum şi de capacitatea sa de a explica un fenomen sau altul, dar şi de "a şti să asculte", adică să nu întrerupă elevul, să-l încurajeze să se exprime etc.

Noţiunea de *comunicare* presupune reciprocitate, fiind mai generală şi mai completă decât informarea, menţionează C. Cucoş, de aceea claritatea şi acurateţea mesajului educaţional transmis prin actul comunicării pedagogice sunt esenţiale. Iar dacă profesorul nu decriptează la timp reacţiile elevilor săi şi nu-şi reglează la timp conduita verbală, întreaga activitate educaţională poate fi compromisă. Prin urmare, a fi profesor, înseamnă nu numai a poseda cunoştinţe de specialitate, dar şi capacitatea de a transpune didactic ceea ce ştii, adică posibilitatea de a şti *ce, cât, cum, cui, în ce fel* să oferi în cadrul unei lecţii [3].

Aşadar, vorbim de o *competenţă de bază* a cadrului didactic, probată zilnic prin capacitatea sa de: a) comunicare empatică în condiţii de interacţiune permanentă cu toţi

partenerii (elevi, alţi profesori, manageri şcolari, părinţi etc.); b) comunicativitate funcţională prin „manifestările favorabile realizării schimbului informaţional şi interpersonal", impus de statutul şi rolurile cadrului didactic. Pe acest fond este realizabilă (auto)perfecţionarea permanentă a profesorului care asigură, în practica şcolară, saltul de la o situaţie virtuală (aptitudinea sa pedagogică potenţială) la una reală. Este stadiul, precizează L. Ezechil, în care competenţa sa didactică „exprimă aptitudinea pedagogică împlinită" [4].

Cu toate acestea, trebuie să recunoaştem că astăzi nu există un document normativ, prin care învăţătorul sau profesorul să fie responsabilizat nu doar în ceea ce priveşte respectarea normativităţii comunicării pedagogice în proiectarea şi realizarea mesajului educaţional, ci, mai ales, cu privire la stăpânirea unui nivel bun de competenţă comunicativă. În acest context, avansăm ideea cu privire la includerea, în ansamblul de principii pedagogice, a *principiului comunicării pedagogice corecte,* care să devină normă de acţiune didactică pentru toţi profesorii din R. Moldova, indiferent de disciplina pe care o predau. Iar pentru ca această cerinţă privind cultura comunicării în mediul educaţional să devină normă obligatorie, propunem ca ea să fie introdusă în conţinutul standardelor de competenţă ale cadrului didactic, document aflat în faza de perfecţionare, unde această competenţă este mai puţin vizată, după cum vom demonstra mai departe.

Corelată cu un alt principiu educativ, cel *al unităţii exigenţelor pedagogice*, comunicarea educaţională realizată într-un limbaj literar, corect, va stimula aceeaşi atitudine şi grijă faţă de exprimare şi din partea elevilor, a părinţilor acestora, şi va conduce neapărat la schimbarea în pozitiv a conduitei lor comunicaţionale. Totodată, sugerăm profesorilor universitari ca subiecte precum *arta comunicării pedagogice, tehnologia comunicării, tehnicile de comunicare în context şcolar* să figureze în toate curricula pentru facultăţile cu profil pedagogic, astfel încât, viitoarele cadre didactice să fie mai bine pregătite pentru îndeplinirea rolului de actor al educaţiei prin realizarea activităţii de comunicare în mediul educaţional şi să corespundă cerinţei privind asigurarea unui mediu cult de vorbire în şcoală, ca factor de culturalizare a vorbirii elevului.

Astfel, poate am putea ajunge la acea *artă a comunicării pedagogice,* care, potrivit lui S. Cristea, reflectă capacitatea cadrului didactic de valorificare deplină a interacţiunii „emiţător- receptor" şi, ca urmare, la ceea ce sugerează L. Ezechil: fiecare lecţie trebuie concepută şi proiectată ca un "laborator de comunicare", în care să se utilizeze tehnicile speciale de emitere-receptare a mesajelor pedagogice/ didactice, perfectibile în contextul metodologiei specifice activităţii de instruire în cadrul procesului de învăţământ, întrucât acestea promovează şi cultivă [4]: a) ştiinţa şi arta vorbirii, aflate la baza oricărui succes şcolar; b) forţa tăcerii generată, nu impusă, de logica receptării şi valorificării mesajelor didactice; c) profunzimea şi provocarea întrebării care implică un echilibru între sarcina transmisă şi posibilitatea de răspuns; d) polisemantismul nonverbalului, evident prin „însăşi prezenţa educatorului între elevi", care presupune valorificarea unor resurse, precum postura, mimica, tonul vocii, gestica, vestimentaţia etc.

Organizarea comunicării pedagogice în astfel de „laboratoare" amplifică şi intensifică „aria exerciţiilor, tehnicilor şi mijloacelor dialogului, gândit ca dialog cu celălalt, dar şi cu sine, ca formă de intervenţie (n.n. – a profesorului, dar şi a elevului), dar şi de ascultare (n.n. – realizată de elevi, dar şi de profesori), ca obiectivare reciprocă a celor doi parteneri", în calitatea lor de principali actori ai educaţiei.

3. COMUNICAREA EDUCAŢIONALĂ ŞI STANDARDELE DE COMPETENŢĂ PROFESIONALĂ

Analiza caracterului normativ al acţiunii didactice proiectată şi realizată prin comunicarea pedagogică la nivelul procesului de învăţământ reprezintă o preocupare permanentă pentru orice sistem de învăţământ, inclusiv pentru cel din R. Moldova, care şi-a asumat prin lege (Codul Educaţiei) să ofere o educaţie de calitate. Dar această analiză nu poate fi realizată decât printr-o raportare la anumite norme sau standarde, gândite tocmai ca instrumente de măsurare şi apreciere, prin care se fixează, de obicei, cerinţele faţă de nivelul muncii prestate şi în baza cărora se stabileşte raţionalitatea şi eficienţa ei.

În acest sens, apreciem elaborarea unui astfel de document normativ ce vizează evaluarea calităţii activităţii didactice – *Standardele profesionale ale cadrelor didactice* (varianta Proiect), elaborate sub egida Ministerului Educaţiei şi propuse recent spre dezbatere public. Documentul stipulează că standardele prezintă un sistem de referinţă important pentru autoevaluarea nivelului de performanţă al cadrelor didactice din învăţământul primar, gimnazial, liceal, special, complementar şi că fiecare cadru didactic, cunoscând standardele, va fi capabil să îşi identifice punctele forte ale competenţelor, precum şi ariile formării profesionale ce necesită îmbunătăţiri.

Standardele sunt structurate pe cinci domenii prioritare ale activităţii de predare-învăţare-evaluare: 1. Proiectarea şi pregătirea învăţării; 2. Mediul de învăţare; 3. Procesul de predare-învăţare-evaluare; 4. Dezvoltare şi creştere profesională; 5. Relaţia şcoală-familie-comunitate.

După cum se poate lesne observa, comunicarea pedagogică – principiu axiomatic şi formă de realizare a activităţii didactice, nu este clar vizată în documentul respectiv. Trebuie să remarcăm că nici formarea iniţială şi continuă nu acordă prea multă atenţie formării-dezvoltării acestei competenţe. Drept rezultat, cadrele didactice nu stăpânesc tehnologia comunicării, valorifică insuficient mecanismele limbajului (intern şi extern), iar

majoritatea acestora, în special cele de la disciplinele nefilologice, mai fac dovada şi a unei inculturi a comunicării, confruntându-se cu probleme atât de comunicare educaţională, cât şi de exprimare corectă, ceea ce are un impact dezastruos asupra interrelaţionării cu elevii.

În această ordine de idei, cu titlu de recomandare, propunem autorilor *Standardelor profesionale ale cadrelor didactice* (varianta Proiect) să includă în structura documentului respectiv şi domeniul de competenţă *Comunicare şi relaţionare,* cu următorii indicatori de performanţă pentru cadrul didactic:

1.	Proiectează şi realizează procesul instructiv-educativ ca act de comunicare pedagogică
2.	Interacţionează cu cei din jurul său, prin mesaje clare, corecte, coerente şi adecvate
3.	Alege modalităţi adecvate de comunicare cu elevii, cu profesorii şi cu părinţii
4.	Utilizează capacitatea de persuasiune/convingere în actul de comunicare cu ceilalţi
5.	Mediază comunicarea şi raporturile sociale dintre elevi, elevi şi profesori, elevi şi părinţi
6.	Utilizează feedback-ul şi feedword-ul în scopul eficientizării procesului de comunicare

Considerăm că prestigiul cadrului didactic ar creşte mult, dacă el ar performa indicatorii prezentaţi mai sus, care sunt o expresie a ceea ce se numim *măiestrie pedagogică* şi care constă în adaptarea permanentă a cadrului didactic la o situaţie sau la un context ce trebuie cunoscut şi controlat, pentru ca procesul de învăţământ "să capete mereu şansa de a fi eficient" [4]. Măiestria pedagogică a unui cadru didactic depinde, în opinia noastră, de două calităţi de bază ale acestuia: în primul rând, de stăpânirea *tehnologiei comunicării pedagogice* (concentrarea atenţiei asupra frazelor cu lungime medie, paragrafe centrate asupra unei singure idei, cuvinte înţelese cu siguranţă de "receptor", evitarea exprimării comune etc.) şi, în al doilea rând, de *metodologia aplicată în procesul de învăţământ* (capacitatea de a selecta şi valorifica principiile normative, metodele, tehnicile şi mijloacele didactice în vederea optimizării permanente a activităţii de predare-învăţare-evaluare).

4. PROFESORUL DE CALITATE – CONDIŢIE DE BAZĂ ÎN REALIZAREA UNEI EDUCAŢII DE CALITATE

Pedagogia, redefinită de C. Bârzea drept "ştiinţă şi artă a educaţiei" (concept pe care îl împărtăşim şi noi) a acumulat de-a lungul istoriei şi dezvoltării sale nu doar teorii, modele şi strategii educaţionale, ci şi un cumul de norme procedurale care, odată însuşite, dar, mai ales, valorificate permanent în practica educaţională, contribuie la dezvoltarea atât a competenţelor, cât şi a conştiinţei profesionale a cadrului didactic. Dacă pedagogia ca ştiinţă şi didactica disciplinei, prin formarea iniţială şi continuă, oferă cadrului didactic pregătirea teoretică necesară proiectării şi desfăşurării actului paideutic, atunci prin *arta comunicării pedagogice*, acesta se poate manifesta şi realiza ca *actor al educaţiei.*

Din păcate, trebuie să constatăm, viitoarele cadre didactice nu sunt pregătite cum să îşi joace rolul de *artist/actor* în educaţie, care implică nu doar transmiterea de cunoştinţe şi formarea de aptitudini/competenţe, ci, mai ales, conştientizarea nuanţelor limbajului verbal, nonverbal şi paraverbal, în vederea *transmiterii anumitor semnificaţii*, crearea unei anumite stări de spirit în sala de clasă, claritatea exprimării, forţa argumentării, cizelarea/perfecţionarea dicţiei, construcţia elegantă a frazelor, creşterea puterii de sugestibilitate etc. În acest sens, teoreticienii pedagogi, în primul rând, cei de la catedrele universitare, mai au încă mult de lucru în sensul formării profesorului şi ca *actor* [1].

În concluzie: Formarea profesorilor, iniţială şi continuă, rămâne a fi o componentă determinantă în perspectiva perfecţionării activităţii de instruire, de aceea vom face din nou referinţă la unul dintre conceptele-cheie ale pedagogiei postmoderne – **profesorul de calitate** – concept explicitat de profesorul S. Cristea în câteva articole publicate în revista *Tribuna Învăţământului* (nr. 1181-1182, 2013) şi necesar de promovat, mai ales, acum, în contextul cerinţelor impuse de paradigma curriculumului şi a societăţii informaţionale bazată pe cunoaştere, şi fără de care, credem, nu se mai poate vorbi astăzi de o educaţie de calitate.

În opinia autorului, *profesorul de calitate este cel care receptează, interiorizează, exprimă şi angajează în activitatea sa valorile proprii culturii pedagogice,* care, la rândul ei, însumează ansamblul de cunoştinţe (referitoare la principii, norme, valori pedagogice, specialitatea disciplinei de studiu), metodologii şi practici de proiectare a educaţiei şi instruirii. Din această definiţie, desprindem *atributele* sau calităţile unui *profesor de calitate*, din care se şi constituie *cultura lui pedagogică.* Astfel, putem vorbi de trei dimensiuni ale formării şi constituirii culturii pedagogice (sau de niveluri la care aceasta este formată) a unui profesor de calitate: dimensiunea *teoretică,* dimensiunea *metodologică* şi dimensiunea *practică*.

Prima dimensiune a culturii pedagogice, **teoretică**, este consecinţa formării iniţiale a profesorului la capitolul Fundamentele pedagogiei şi vizează în mod expres stăpânirea de către acesta a conceptelor pedagogice de bază din: teoria educaţiei, teoria instruirii şi teoria curriculumului, dar şi a conceptelor din teoria comunicării pedagogice, teoriile învăţării şi din teoria evaluării.

Cea de-a doua dimensiune a culturii pedagogice, **metodologică**, vizează capacitatea profesorului de a valorifica metodologic aceste concepte însuşite din aceleaşi surse (teoria educaţiei, teoria instruirii, teoria curriculumului, teoria comunicării pedagogice etc.) în activitatea de predare-învăţare-evaluare; şi această calitate se dobândeşte la nivelul formării iniţiale prin didactica disciplinei de învăţământ, dar

şi prin activităţile de practică pedagogică, fiind dezvoltată apoi prin cursurile de formare continuă.

Cea de-a treia dimensiune a culturii pedagogice, **aplicativă**, derivă din nivelul de asimilare a didacticii disciplinei de învăţământ tot în timpul formării iniţiale şi se referă la competenţa profesorului de a transpune în practică, prin mijlocirea instrumentelor didactice, acumulările teoretice şi metodologice la nivelul concret al fiecărei arii curriculare, obiect de studiu, ţinându-se cont de specificul fiecărei trepte de învăţământ şi de particularităţile domeniului de referinţă.

Considerăm că toate aceste trei niveluri de referinţă ale constituirii culturii pedagogice pot fi vizate prin formarea iniţială a cadrului didactic, ele ar trebui să se regăsească în *Standardele de competenţă profesională a cadrului didactic* aflate acum în dezbatere publică, precum şi în curricula universitare/postuniversitare aprobate pentru facultăţile de profil pedagogic, astfel încât *normativitatea pedagogică, comunicarea didactică eficientă, cultura comunicării în mediul educaţional* ş.a să devină subiecte de referinţă în toate programele de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice, ele fiind necesare mai ales acum, la această etapă, în care se vorbeşte de identificarea unor soluţii pentru scoaterea educaţiei din "starea de criză" generalizată, pe care noi o vedem legată, în primul rând, de o criză a învăţării şi formării manifestată la toate nivelurile sistemului şi procesului de învăţământ.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu G. Comunicarea interpersonală. Aspecte formative şi valenţe psihologice. Iaşi: Institutul European, 2008. 308 p.
2. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău: Litera Educaţional, 2000. 399 p.
3. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 1998.
4. Ezechil L. Comunicarea educaţională în context şcolar. Bucureşti: E.D.P., 2002. 184 p.
5. Iacob L. Comunicarea didactică. În: Psihopedagogie. Iaşi: Spiru Haret, 1994.
6. Stanton N. Comunicarea. Bucureşti: Societatea Ştiinţă şi Tehnică, 1995. 318 p.



Scientific and methodological bases of forming-and-developing university environment in the context of integrated scientific, academic and extracurricular activities in a higher educational institution

Valentina **ENI**

dr., conf. univ., Universitatea *T. Şevcenko* din Tiraspol;
postdoctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *This article deals with the theoretical and praxiological aspects of organizing and developing a forming-and-developing university environment; a number of basic principles are given, which characterize the process of teaching, education, and development of the student's personality in this forming-and-developing environment of a higher education institution; ideas, mechanisms, approaches, and ways that reflect the essence of the organizational process and the efficiency criteria of the forming-and-developing university environment.*

Keywords: *higher education institution, forming-and-developing environment, environmental approach, vocational and personal development of a student.*

Rezumat: *Acest articol tratează aspectele teoretice şi praxiologice ale organizării unui mediu universitar de formare şi dezvoltare; o serie de principii de bază care caracterizează procesul de predare-învăţare şi dezvoltare a personalităţii studenţilor în acest mediu; idei, mecanisme, abordări şi modalităţi care reflectă esenţa procesului de organizare şi criteriile de eficienţă a mediului universitar de formare şi dezvoltare.*

Cuvinte-cheie: *instituţie de învăţământ superior, mediu de formare şi dezvoltare, abordare de mediu, dezvoltare personală şi vocaţională a studenţilor.*

INTRODUCTION

Studying in a higher education institution is the most crucial stage in a young person's socialization process. In the course of education all mechanisms of social adaptation are involved: exploration of the student's position, preparation for a

future "expert" role, comprehension of the social influence of teachers, the student community, and the higher education environment in general on young people. Studying at a higher education institution is a powerful factor in the vocational and personal development of students.

The forming-and-developing environment is a set of conditions and factors for the vocational and personal development of a student as a subject of the educational process. It is functioning in the integration process of scientific, educational, and extracurricular activities, whose quality contributes to the training of a competent and competitive person and satisfies the need for integration for successful socialization. We define the main objectives of the forming-and-developing university environment as follows: assistance in the vocational and personal development of a future specialist based on self-improvement, self-fulfillment, and self-perfection; focusing the learning and education processes on the development of abilities, orientation towards values, and competence-building in the subjects of the educational process.

We can reasonably state that the forming-and-developing environment is a functional state of the higher education institution, a transition to which the innovative activities are aimed. These activities are also aimed at its transformation in accordance with the objectives in order to achieve a high-quality environment, the indicator of which are the vocational and personal formation and development of a competent specialist in a higher education institution, a specialist who consistently implements a designated purpose.

This allows us to present the environment of a higher education institution as a living developing organism in control of its parts, which have both specific specialization and functional interdependence.

CONCEPT

When searching for efficient methods to connect the person with the environment, the environmental approach helps identify the complexity of phenomena and processes, as well as to reveal diverse opportunities for connection between an individual and the higher education environment. The environmental approach makes it possible to resolve contradictions between the tendency to exploit the environment and the lack of appropriate technology [3]. In this sense, such an approach is a condition for implementation and an important addition to the existing tools of the education system. On the level of common understanding, the environmental approach encompasses the personal attitude towards a person's environment and vice versa. From a scientific point of view, such an approach is contained in the theory and technology of indirect management (through the environment) of the process of an individual's formation and development. From the instrumental point of view, it is a system of person's actions aimed at transformation of the environment into a tool for the diagnostics, design, and production of the educational result.

We identify the essential features of the environmental approach for the organization of the forming-and-developing environment of a higher education institution as such: understanding of a student as a person who exists in continuous interaction with the forming-and-developing environment and actively learns from it and transforms it; integrity, cohesion, and structuring of the forming-and-developing environment as a complex system; development of the forming-and-developing environment, based on the principle of finding and applying the productive technologies for the student's integration into the higher education environment on the basis of leading activities: scientific, educational, and extracurricular.

Considering the phenomenon of the higher education institution environment and the methods of its organization, let us note the most important constituents of the forming-and-developing environment in a higher education institution: subjective interaction in the higher education institution environment, importance of the student's individual achievements and his or her self-fulfillment, relying on the young person's life experience, use of personal reflection, autonomy, free will, and responsible decision-making in the educational process. This corresponds precisely to the fact that in the postmodern system it is the environment that should facilitate the realization of the idea of person-centered education.

The quality of the forming-and-developing environment and the quality of the student's training are determined by the extent to which each student as a subject of the educational process can seize the opportunity of self-improvement in the scientific, educational, and extracurricular activities provided to him in the environment of a higher education institution.

Conceptually, we can define a number of basic principles, which characterize the process of education, upbringing, and development of the student's personality in the forming-and-developing environment of a higher education institute.

The principle of humanistic orientation assumes that students are treated as responsible subjects of their own development. It also provides a strategy for interaction based on subject-subject relationships, democratization of the education system itself, implementing it based on the pedagogy of cooperation and the mutual self-improvement of teacher and student.

The principle of nature laws' consistence is based on a scientific understanding of the interrelation between natural and sociocultural processes. It also assumes that students are treated according to their sex and age and forms their responsibility for their own development and the environmental and social consequences of their actions and behavior.

The principle of cultural consistence implies the creation of conditions for the realization of socialization based on universal values. It is built according to the values and norms of the national culture and regional traditions that do not contradict with universal human values.

The principle of efficiency of social interaction involves the upbringing implementation in the education system in different social types, thus broadening the scope of communication, creating the conditions for constructive processes of social and cultural self-determination, adequate communication and, in general, forming skills for social adaptation and self-realization. This is the tolerance involving pluralism of opinions, approaches, and different ideas for solving the same problems, tolerance for the views of others, taking into account their interests, tolerance for another way of life and behavior of people, which does not stand out of the normative requirements of laws.

The principle of concentration of education and upbringing on the development of the social and cultural competence of an individual implies that the strategy and tactics of education and upbringing should be aimed at helping the young person to acquire social and cultural experience and free self-determination in the social environment.

We believe the fundamental principle of education in the higher education institute is aiming the teaching and learning processes towards the development of the universal creativity of the individual, building upon the student's universal values and creating competencies. The methodological guide *Design of Initial Professional Standards in Higher Education* by V. Guţu, E. Muraru, and O. Dandara identifies the following competencies: epistemological, predictive, praxiological, managerial, evaluative, communicative, social, and researching [1, pp. 44-50]. In our opinion, this set of competencies reflects as fully as possible the competencies upon which the forming-and-developing environment is based.

In the context of this issue, let us define a number of ideas that reflect how the forming-and-developing environment of a higher education institution is organized:

- democracy, which means not only formation of a specialist capable to function effectively in modern society, but also democratization of the education system itself, its fulfillment through the pedagogy of cooperation and the improvement of teacher and student;
- humanistic attitude towards the subjects of the educational process, which involves an attitude towards the student and the teacher as an intrinsic value, providing a humanistic education system aimed at forming a holistic personality, capable of self-development;
- patriotism, which involves formation of national consciousness and intergenerational relationship among student youth as basic conditions for the viability of the younger generation, acquisition and enhancement of national culture in all its manifestations;
- formation of a value system and social responsibility for the welfare of their country and preservation of the civilization, readiness to act in a situation of uncertainty;
- spirituality manifested in the formation of students' spiritual and moral orientation, needs for development and production of cultural values, observance of universal morality, ethics, and humanistic mentality;
- professionalism, good organization, responsibility, discipline and self-discipline, competence, profound knowledge and skills in the chosen specialty;
- constructiveness, rationalism, active participation in public life of the university, cultural and sporting activities etc.;
- tolerance, which involves pluralism of opinions and approaches, different ideas for solving the same problems, tolerance for the views of other people, taking into account their interests, tolerance for another way of life and different people's behavior that does not violate the law;
- individualization and differentiation, which form an education system in a higher education institution that is not designed to produce an average person, but is tailored to the abilities and capabilities of each student in the process of socialization;
- competitiveness, which involves creation of the personality of a specialist capable to find effective and socially responsible solutions in the difficult circumstances of modern life;
- variability, which includes different options for the technology and content of education and upbringing, the system's focus on the formation of a personality that combines the experience of previous generations and is capable of variable thinking and making probabilistic decisions in the sphere of professional activity;
- innovativeness, which reflects formation and development of the content and organization of innovations in educational processes, extracurricular activities, and in the research of students.

Based on the terms of the environmental approach, we propose the following mechanisms of the university forming-and-developing environment: 1) maintaining order and organization in the educational space of a higher education institution on a democratic basis, i.e. not in the form of "claims above", but as longstanding traditions, in which students participate; 2) creation of a spiritual culture in student society through the integration of high life goals and values, enhancement of social relevance sense and coherence of their own sense of life and self-determination with socially valuable objectives; 3) inclusion of students into a well-organized community through a clear and appropriate organization of concerted activities of all student organizations; 4) inclusion of teachers into joint activities with similarly inclined

students; 5) increasing the intensity of the emotional, behavioral, and intellectual components of joint activities; 6) common "spatial" organization of social activities, enabling each young person to feel "visible", meaningful, and to understand his or her contribution to the overall activities; 7) introduction of innovations to the higher education environment, which facilitate the modernization of resources to create conditions to improve the quality and diversity of opportunities offered to students in the forming-and-developing environment of a higher education institution, aiming to reach their vocational and personal development.

Therefore, we see a few approaches that base their logic on the choice of pedagogical technologies that are not inconsistent, but complementary with others, and enriching them in organizing a pedagogical process in the forming-and-developing environment of the higher education institute: the process as an interaction of the subjects of education; the process as a combination of its components, use of resources for integration of students' leading activities in the higher education institution: scientific, educational, and extracurricular; the process as a purposeful interaction between various components of the pedagogical conditions (purpose, content, forms, methods, etc.); the process as an interaction between educational technologies (informational technologies, modular education, training technologies, etc.); the process of introducing innovations into the higher education institute environment, aimed at providing competence education, interconnection of academic knowledge and practical skills.

In the approaches that have been defined, we detect two aspects that reflect the logic of the pedagogical process in the forming-and-developing environment of a higher education institute: from the perspective of personality in the higher education institute environment and from the perspective of the organization of this process.

Based on the concepts of pedagogical process and clearly defined functions, it is possible to indicate *the criteria for pedagogical performance* in the forming and developing environment of a higher education institution: naturalness as a condition for the identification and formation of needs, norms, and abilities; integrity as a condition for success in learning, education, and development; adaptability and creativity in the educational process that implements objectives, content, and method as an algorithm for any conscious pedagogical action; a high-quality level of vocational and personal development of a student as a competent professional.

After analyzing the theoretical and methodological foundations of how the higher education environment is organized and its focus on training a competent specialist, it should be emphasized that its *formation is possible by applying the following factors*: a focused and innovative process, which transforms the educational environment of a higher education institute into the forming-and-developing environment with its own specific characteristics, a key quality indicator for which is the professional and personal formation and development of a competent specialist; the concentration of intellectual, organizational and pedagogical, human, economic, methodological and other resources to implement the objectives of the education and the development of the student's personality in the course of the implementation of scientific, educational, and extracurricular activities; providing a competence-based education, involving the interconnection of academic knowledge and practical skills; mainstreaming the social importance and prospective training of a future professional in a higher education institution; an optimal use of educational potential in education disciplines; an integration of education technology, formation and development of the student's personality and academic activity in the environment of a higher education institution; creating organizational conditions in order to enhance the students' social competence and responsibility for their spiritual, intellectual, and moral life, as well as for their health and well-being [2].

CONCLUSION

Let us emphasize the main organization and development objectives of the forming-and-developing environment in a higher education institution: assistance for the vocational and personal development of the future specialist, based on self-improvement, self-fulfillment, and self-perfection, having the learning and education processes focused on the development of abilities, orientation towards values, and the development of competences in the subjects of the educational process. This set of basic principles describes the process of education, upbringing, and development of the student's personality in the forming-and-developing environment of the higher education institution. The presented ideas, mechanisms, approaches, and paths reflect the essence of the organization process and performance criteria of the university forming-and-developing environment.

REFERENCES:

1. Guţu Vl., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar: Ghid metodologic. Chișinău: USM, 2003. 86 p.
2. Ени В.В., Ени А.А. Организация воспитывающей среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко, ориентированной на формирование культурных и духовных потребностей, нравственной культуры студента. În: Актуальные вопросы организации деятельности куратора в вузе. Матер. республиканской научно-практической конф. (18 декабря 2012, г. Тирасполь), стр. 86-89.
3. Мануйлов Ю.С., Шек Г.Г. Опыт освоения средового подхода в образовании: учебно-методическое пособие. Москва – Н.Новгород: Растр-НН, 2008. 220 p.



Strategii de formare şi evaluare a competenţei de lectură a elevilor, în cadrul procesului educaţional la limba şi literatura română

Margareta **FLOREA**

specialist principal-metodist, DÎTS Călăraşi

Rezumat: *Competenţa de citire este cheia dezvoltării armonioase a personalităţii umane. Procesul intelectual al lecturii este complex, iar scopul profesorului este de a-l facilita prin aplicarea strategiilor de îmbunătăţire şi educarea treptată a interesului faţă de carte. Chiar dacă motivaţia studentului de a citi este mică, atitudinea lui se poate schimba în funcţie de ceea ce se întâmplă în sala de clasă. Contribuţia fiecărui profesor, în special a celui de limbă şi literatură română, ar fi enormă dacă el însuşi ar fi un cititor bun şi ar aplica strategii eficiente de formare, evaluare a competenţelor de citire, care este una dintre competenţele profesionale. Prin urmare, responsabilitatea majoră în formarea şi evaluarea competenţei de citire aparţine, în mare parte, profesorului de limbă şi literatură română, care trebuie să identifice atât problemele, cât şi soluţiile.*

Cuvinte-cheie: *lectură, competenţă, strategii didactice.*

Abstract: *The reading competence is the key to the harmonious development of the human personality; it is the basis for other key competences, which are equally important. The intellectual operation of reading is quite complex, and the teacher's aim is to make it easier by applying improvement strategies and by gradually educating students' interest for books. Even if the student's motivation to read is small, the attitude may change depending on what is happening in the classroom. The contribution of every teacher, especially the Romanian Language and Literature one, could be tremendous, provided the teacher is himself a good reader and applies the very strategies of training and assessing reading skills that constitute part of his professional competencies. Thus, the chief responsibility for the development and the assessment of the reading competence rests largely with the teacher of Romanian Language and Literature, who must identify both problems and their solutions in this area.*

Keywords: *reading, competence, didactic strategies.*

„Lectura ar putea fi un mijloc de alimentare spirituală continuă, nu numai un instrument de informaţie sau de contemplaţie."
(Mircea Eliade)

Ţinând cont de problema îndepărtării cititorilor de carte, fiindcă există mijloace alternative de informare, mult mai rapide şi mai facile, de mediul social, care, adesea, contravine aşteptărilor oamenilor culţi, de rolul şcolii contemporane întru fortificarea cetăţii valorice, vom aborda, a câta oară, problema lecturii, care este una inepuizabilă şi destul de imperioasă.

Teoreticienii în domeniu recunosc operaţia intelectuală a lecturii ca una complexă. Paul Cornea, în *Introducere în teoria lecturii*, afirmă: „Cititorul trebuie să înveţe să actualizeze de fiecare dată semnificaţiile cuvintelor cerute de context şi, în genere, să rezolve satisfăcător disimetria dintre semnificant şi semnificat. El are sarcina să traducă în sens şi reprezentări mentale indicaţiile verbale clare ori aluzive ale textului", „…lectura e fără fund, deoarece sensul nu e determinabil, e – cum spunea Roland Barthes – în „permanentă hemoragie", mereu deschis, reformulabil în funcţie de subiect…" [5, p. XI]. Această idee este susţinută şi de Alina Pamfil în *Limba şi literatura română în gimna-*

ziu. Structuri didactice deschise: „Asemănător din punct de vedere al complexităţii doar cu actul scrierii, actul lecturii este în mod esenţial sporitor: sporitor pentru că lărgeşte nu numai sfera cunoştinţelor de limbă, a cunoştinţelor despre texte şi a celor despre lume, ci şi pentru că, în orizontul lui, se recunosc gânduri şi sentimente, cunoaştere şi trăire" [15, p. 138]. Şi Marilena Pavelescu, în *Metodica predării limbii şi literaturii române*…, abordează problema anevoinţei actului de lectură şi de aici, probabil, şi dificultăţile comprehensive, interpretative, care duc, în multe cazuri, la îndepărtarea elevului de carte: „Accentul pus pe dezvoltarea competenţei de lectură se explică prin complexitatea acestui proces care presupune observare, precizie, nuanţare, elaborare, identificare şi construire, confirmate şi infirmate de sens, reflecţii şi imaginaţie… Importanţa pe care o are lectura în formarea personalităţii umane o dovedesc multele discipline care se ocupă de studiul ei, problematica ei fiind abordată de lingvistică, psiholingvistică, psihologie, cercetătorii IT, sociologie, teoria lecturii, ştiinţele comunicării, semiotică etc." [16, p. 155].

E uşor să dăm vina pe elevi că nu citesc, problema e cum acţionăm noi, maturii, pentru a-i determina să o facă? Ne documentăm în vederea soluţionării problemei? Cunoaştem impedimentele de comprehensiune? Recurgem la acţiuni ameliorative? Cum proiectăm demersurile educaţionale? Ce strategii de formare, de evaluare ale competenţei punem în uz? Le diversificăm? Menţinem optimul motivaţional? Respectăm principiile didactice de selectare a textelor propuse pentru studiere sau pentru lectură independentă? Suntem noi, pedagogii, buni cititori? etc.

Documentele reglatoare la disciplina limba şi literatura română: *Curriculumul şcolar pentru disciplina* Limba şi literatura română*, clasele a V-a – a IX-a*, *Curriculumul pentru clasele a X-a – a XII-a*, scrisorile metodice, *Standardele de eficienţă a învăţării* etc. descifrează cu lux de amănunte competenţa de lectură:

1) „Competenţa lectorală rezidă în capacitatea de a citi adecvat orice text, a-l înţelege şi a-l interpreta prin actualizarea informaţiilor exterioare acestui text (de viaţă cotidiană, istorie, geografie, ştiinţe) şi, nu în ultimul rând, prin uzul unui instrumentar de teorie literară. Acest set de competenţe porneşte de la elementara capacitate de a citi coerent orice e scris în limba română şi implică o gamă largă de operaţii intelectuale, asigurate (la etapa şcolarizării) de activităţi didactice, prin care textul este înţeles nu doar la suprafaţa informaţiei pe care o conţine, ci şi ca o ţesătură de semne, idei şi imagini" [13, p. 9].

2) „Conform definiţiei PISA, competenţa lectorală înseamnă înţelegerea, utilizarea textelor scrise şi reflecţia asupra lor pentru scopuri personale, pentru aprofundarea propriilor cunoştinţe, extinderea posibilităţilor şi participarea în viaţa societăţii" [12, p. 11].

3) „...Competenţa *elevul va fi capabil să citească şi să înţeleagă un text la lectură* se desface în: să reproducă oral textul citit; să rezume un text; să relateze fragmentul indicat; să relateze secvenţe alese (în raport cu un personaj, o problemă etc.); să deducă din text indicii ascunse; să discute în baza textului citit independent, susţinându-şi argumentat opinia; să scrie texte metaliterare" [3, p. 59].

4) "...Elevul... este în stare: să raporteze imaginile la text şi textul la imagini; să relateze fragmentul indicat; să relateze secvenţe alese (în raport cu un personaj, o problemă etc.); să reproducă oral textul citit; să organizeze informaţia dintr-un text; să rezume în scris un text; să caracterizeze personajele unui text narativ; să alcătuiască planul de idei al unui text; să formuleze mesajul unui text; să deducă din text indicii ascunse; să discute în baza textului citit independent, susţinându-şi argumentat opinia; să scrie texte proprii inspirate din textele citite" [17, p. 78].

Didactica disciplinei structurează procesul de formare a competenţei de lectură în trei etape:

I. Prelectură (anticiparea/evocarea) – este etapa de pregătire pentru lectura textului. Sarcinile planificate pentru această secvenţă de lecţie trebuie să aibă drept scop crearea climatului psihologic necesar receptării, incitarea, trezirea interesului faţă de ceea ce va aborda textul, reactualizarea cunoştinţelor dobândite anterior, focalizarea atenţiei pe subiectul nou etc. Activităţile vor depinde, în mare măsură, de structura textului, de aceea se poate apela la experienţa de viaţă a elevului, trăirile personale, cunoştinţe din alte domenii: istorie, artă, geografie, muzică etc. Sunt recomandate următoarele metode/tehnici: anticiparea (în baza titlului, a cuvintelor-cheie, a imaginilor), trecerea rapidă prin text (se discută ce ştiu despre tema abordată, arătându-le elevilor coperta cărţii, titlul), *Termeni în avans, Ştiu, vreau să ştiu, învăţ* etc.

II. Lectură (construirea cunoştinţelor/formarea competenţelor, realizarea sensului) – se realizează un antrenament concentrat cu scopul formării operaţiilor automatizate de recunoaştere şi înţelegere a materialului citit: intenţia autorului, linia de subiect, relaţii, structura şi conţinutul textului etc. La această etapă, propunem a fi aplicate următoarele metode, tehnici de activitate: VAS, activitatea dirijată de lectură, ghidul pentru învăţare, lectura ghidată, SINELG (potrivită lecturii textelor ştiinţifice), predarea reciprocă, *Mâna oarbă*, povestirea conţinutului textului, elaborarea planului simplu/dezvoltat de idei, povestirea după planul simplu de idei, povestirea textului conform cuvintelor-cheie date/atestate, continuarea povestirii textului începută de profesor, *Comunicarea nonstop*/*Hora propoziţiilor*, rezumatul textului citit, lectura în perechi, rezumate în perechi, lectura interogativă a textului, testul de verificare a lecturii, RAI, intitularea fragmentelor de text, *interviul în trei trepte*, lectura intensivă, *Comerţul cu o problemă*, *Revizuirea termenilor-cheie*, *Agenda cu notiţe paralele*, *Lectura împotrivă*, *În căutarea autorului*, *Din fotoliul autorului/personajului*, *Cubul*, rezumatul, *Întrebări călătoare*, *Ţinteşte cuvântul/M-am gândit la un cuvânt*, identificarea

cuvintelor-cheie, formularea mesajului cu ajutorul lor, fişa de identitate a personajului, exerciţiul productiv-creativ în baza textului, ghidul pentru învăţare etc.

III. Postlectură (consolidarea/reflecţia) – se încheie cu formarea deprinderilor de automatizare, se trece de la lectura didactică la cea comunicativă. Urmărește: reflectarea asupra celor citite, transferul informaţiei receptate în situaţii noi, formularea unor opinii personale, raportarea celor examinate la viaţa reală etc. Strategiile potrivite: *Interviul în trei trepte*, *Discuţia în panel*, *Graficul conceptual*, redactarea diverselor tipuri de compoziţii şcolare: scrisori adresate personajelor şi autorilor, texte nonliterare derivate din operele literare, compoziţii empatice, metaliterare etc.

Pe parcursul formării şi dezvoltării oricărei competenţe este reclamată evaluarea ei. Curriculumul prevede şi acest aspect: "Evaluarea competenţei lectorale va solicita, prin descriptorii de performanţă, demonstrarea gradului de înţelegere, analiză, interpretare a unui text propus sau citit anterior. Descriptorii vor oscila între elementarul identificării de informaţii concrete, formularea temei textului, raportarea datelor din text la cunoştinţele despre lume ale cititorului – la explicarea legăturii dintre forma şi conţinutul textului, comentarea mesajului, interpretarea finalului/interpretarea unei afirmaţii" [13, p. 70]; „Evaluarea nivelului de competenţă lectorală îi cere elevului să posede termeni-cheie, să cunoască algoritmii de realizare a unor sarcini sau să aibă deprinderea de a respecta un algoritm, să-şi aplice cunoştinţele şi priceperile în situaţii inedite, ceea ce permite plasarea lui în raport cu anumiţi parametri, echitabili şi siguri" [12, p. 41]. În acest sens, recurgem la diverse instrumente de evaluare recomandate de ghiduri, manuale, metodici: *Referenţialul de evaluare* (discursul, rezumatul, textul argumentativ, interviul, eseul structurat şi semistructurat, compoziţia-sinteză), scrisori metodice, dar mai ales de curriculum: comentarea unor secvenţe de text (cl. a VII-a), eseul literar, meditativ, comentarea unui text liric (cl. a VIII-a), comentarea unui fragment de text epic, rezumatul textului literar (cl. a IX-a), compunere-reflecţie în baza notelor de lectură, compunere-autoanaliză a impresiilor de lectură, comentariul literar al textelor poetice, comentariul poetic pe secvenţe: semnificaţia titlului, a unui motiv literar, starea de spirit a eului liric, sugestia figurilor de stil, mesajul global, similitudini cu alte texte, compunerea de sinteză, compunerea de caracterizare a personajului, compunerea-paralelă, eseul literar nestructurat (cl. a X-a), compunerea-raţionament, compunerea-discurs/pledoarie, compunerea-portret cultural, caracterizarea de personaj din perspectiva estetică a curentului literar (cl. a XI-a), referatul, teza, compoziţia-portret literar, eseul structurat, analiza literară (cl. a XII-a) etc.

Întru a câştiga cititori, propunem câteva strategii de stimulare şi menţinere a interesului elevilor pentru lectură: a) crearea oportunităţilor de alegere a textelor de către elevi; b) selectarea operelor după anumite principii: să fie accesibile (mai ales în clasele de gimnaziu), să corespundă temelor curriculare, să provoace interesul elevilor, să creeze satisfacţia lecturii; textele să fie diverse ca structură, tematică, probleme abordate; să fie în proporţie echilibrată literare şi nonliterare; să aibă valoare formativă, estetică, educativă; să fie bine scrise; c) îndemnul părinţilor să citească împreună cu propriii copii (de vârstă şcolară mică), să discute cele citite, să aboneze copiii la presa periodică potrivită vârstei lor; d) organizarea conferinţelor de lectură, pentru cunoaşterea stării de lucruri şi motivarea elevilor de a citi permanent; e) realizarea atelierelor de lectură, discuţii în baza operelor citite; f) captarea atenţiei şi menţinerea curiozităţii elevilor prin utilizarea materialelor didactice diverse: postere, materiale audiovizuale, planşe etc.; g) lectura expresivă/adecvată a fragmentelor ce le-ar provoca interes; h) povestirea rezumativă a conţinutului şi oprirea la cel mai incitant moment, propunându-le să continue lectura; i) relaţionarea conţinutului lucrării cu o experienţă de viaţă trăită de elevi, cu alte opere pe care le-au citit; j) alungarea rutinei, variind strategiile didactice de studiere a textelor literare şi nonliterare: joc de rol, *Pălăriile gânditoare*, dezbateri, *Lectura împotrivă*, *Agenda cu notiţe paralele*, *Desenul verbal*, lectura în colectiv, târgul cărţilor citite, prezentarea de carte, întreţinerea caietului de lectură, a calendarului de lectură, jurnalul de lectură, proiectul individual etc.; k) conversaţia despre o carte recent apărută; l) verificarea regulată a calităţii şi cantităţii lecturilor, ţinând cont de următoarele aspecte: dacă elevii au reţinut liniile mari ale acţiunii şi personajele importante, dacă pot discerne amănuntele, episoadele de faptele esenţiale; ce personaje şi fapte preferă, dacă pot aprecia just calităţile morale ale personajelor, gradul de realizare artistică a acestora, dacă au înţeles mesajul, pot stabili relaţiile dintre ficţiune şi realitate, pot să-şi argumenteze atitudinea, aprecierile, dacă pot compara două opere cu aceeaşi tematică. Problemele acestea nu reprezintă o schemă rigidă. Conform posibilităţilor, vârstei şi nivelului elevilor, se pot urmări unele sau alte probleme; m) recurgerea la evaluări sumative, în baza operelor citite independent. La finele studierii speciilor de roman şi nuvelă în clasa a X-a, a romanului realist, a nuvelei romantice, a dramei realiste, romantice în cl. a XI-a, le putem propune elevilor evaluarea gradului de înţelegere şi de comentare a operei citite independent; n) în clasele mici, primul contact cu textul literar ar fi bine să fie asigurat de lectura profesorului, cu voce tare, apoi să citească elevii, pe rând, câte un fragment, cu punerea unei sarcini înaintea fiecărei lecturi a textului mic; o) sunt binevenite comunicările pedagogului despre autor şi contextul cultural-istoric, despre geneza operei, sursele de inspiraţie etc., înainte de lectura/valorificarea textului; p) organizarea lansărilor de carte, a discuţiilor de carte, cu participarea scriitorilor, la fel contribuie la dezvoltarea competenţelor de lectură; r) încadrarea elevilor în activităţi extracurriculare, etalând şi competenţele de rostire artistică, expresivă, personalizată a textelor literare; s) elaborarea, în

cadrul proiectelor individuale, a revistelor literare; t) organizarea concursurilor literare, dezvoltând competenţele: literară, interpersonală, civică, spiritul concurenţial etc.

În continuare, răspunsurile la întrebările de mai jos vor uşura munca pedagogilor la clasă, dar şi cea a părinţilor interesaţi de progresul copiilor:

Cum poate stabili profesorul preferinţele de lectură ale elevilor? Prin comunicare directă, observaţie, chestionare, comportamentul elevilor în timpul valorificării operelor, gradul de înţelegere a unor texte, dorinţa de comunicare în baza lecturii lor.

Care sunt impedimentele de comprehensiune? Lexicală, semantică, pragmatică, referenţială, textuală, culturală, cognitivă, ambianţă improprie, lipsă de timp, dimensiunile mari ale textului, capacităţile intelectuale reduse ale cititorului etc.

Cum poate depăşi greutăţile de comprehensiune profesorul la clasă, iar elevul acasă? Prin documentare din sursele existente, ţinerea în vizor permanent a lecturilor elevilor, realizarea dialogurilor vii, şi nu mimate, în baza lecturilor, explicarea aspectelor neînţelese, adaptarea situaţiilor de învăţare, a sarcinilor didactice şi de evaluare la nivelul capacităţilor intelectuale ale elevilor.

Ce strategii contribuie la dezvoltarea competenţelor de comprehensiune? Pedagogul poate recurge la "interogarea" titlului înainte şi după lectură, rearanjarea textului, recrearea şi comentarea copertei, segmentarea pe fragmente, paragrafe şi găsirea unui titlu potrivit, realizarea unor organizatori grafici etc., să practice tehnici diverse de citire: în lanţ, selectivă, pe roluri, orientată etc.

La ce condiţii de eficientizare a lecturii trebuie/poate să recurgă profesorul? Profesorul trebuie să cunoască preferinţele de lectură ale elevilor, să valorizeze cât mai multe funcţii ale citirii: de plăcere, pentru informare, pentru documentare, să solicite gândirea, imaginaţia, reflecţia, să încurajeze munca independentă, să invite la căutare, la cercetare etc.

Cum proiectăm demersurile educaţionale, pentru a le forma elevilor competenţa de lectură? În primul rând, citim toate documentele reglatoare l la disciplină: *Standardele de eficienţă a învăţării,* curriculumul, ghidurile, scrisorile metodice etc., pentru a cunoaşte prevederile necesare, a realiza proiectări calendaristice şi zilnice de calitate. Proiectăm tipuri de ore/activităţi extracurriculare diverse: ateliere de lectură, ateliere de discuţie a operelor citite, ore de predare-învăţare a textelor literare şi nonliterare, ore – proces judiciar, excursii reale sau imaginare, concursuri şcolare, întâlniri cu scriitorii etc. Punem în uz strategii didactice interactive, de dezvoltare a gândirii critice, abordăm variat textele, accentuând aspectele relevante, originale, respectând totodată algoritmul receptării, încurajăm pluralitatea interpretărilor etc.

De ce criterii trebuie să ne ghidăm la selectarea textelor literare? Textele trebuie să fie variate ca structură, tematică, cu respectarea proporţiei: literar – nonliterar, să aibă valoare formativă, educativă, să dispună de calităţi lingvistice, să fie scrise de autori consacraţi, să reprezinte perioade diverse ale istoriei literare etc.

Cum evaluăm competenţele de lectură? Evaluarea competenţelor de lectură se realizează permanent, inclusiv la etapa de valorificare a textelor literare. La evaluările sumative, se ţine cont de relaţia: standardele de eficienţă a învăţării, concretizate de indicatorii de calitate, competenţele specifice, subcompetenţele, conţinuturile curriculare predate/învăţate, programa de examene, obiectivele de evaluare, formulate clar, din perspectiva celor trei întrebări: *Ce? Cât? Cum?*, sarcina/itemul de evaluare. Se vor aplica diverse instrumente de evaluare, verificându-se competenţele, pornind de la indicaţiile curriculare, de la *Referenţialul de evaluare*, în funcţie de creativitatea şi competenţa profesională a pedagogilor.

Fiecare pedagog, mai ales cel de limba şi literatura română, sfătuieşte elevii să citească zilnic literatură artistică, măcar o jumătate de oră, le comunică şi condiţiile unei lecturi eficiente, îndeamnă discipolii să-şi facă un caiet de lectură, completându-l permanent, în care să noteze despre fiecare operă citită: titlul, autorul, rezumatul, cuvinte noi şi explicarea lor, citate relevante, impresii, gânduri trăite la/după lectură. Prezentarea acestor caiete este obligatorie, o dată la două săptămâni. Organizarea frecventă a atelierelor de lectură, unde elevii învaţă tehnici de citire, conform recomandărilor din sursele funcţionale: *Atelierul de lectură în demersul educaţional. Strategii de dezvoltare a gândirii critice,* scris de Tatiana Cartaleanu şi Olga Cosovan [1], *Ateliere de lectură, scriere, discuţie. Portofoliul elevului. Clasele 5, 6, 7, 8, 9* , de aceleaşi autoare [2], este un imperativ.

În majoritatea unităţilor de învăţare propunem şi texte suplimentare pentru lectură şi abordare, în funcţie de temele operelor de bază sau de conţinuturile curriculare. Ilustrăm mai jos un proiect didactic la limba şi literatura română pentru clasa a VI-a:

Unitatea de învăţare a VI-a: *Basmul cult naţional*
Subiectul lecţiei: *Poveştile lui Ion Creangă*
Tipul lecţiei: atelier de discuţie

Obiective operaţionale: până la sfârşitul orei, elevii vor fi capabili: să demonstreze lectura/relectura atentă a basmelor crengiene, răspunzând la întrebări; să adreseze întrebări colegilor, formulate de ei înşişi în baza textului citit/recitit independent; să completeze tabelul-sinteză a informaţiilor despre poveştile crengiene, comunicând despre specificul lor

Strategii didactice: comunicarea pedagogică, dialogul frontal, comentariul oral, activitate în echipe, organizatorul grafic/tabelul, jocul didactic

Resurse: poveştile lui Ion Creangă, imagini realizate în baza textelor

<table>
<tr><th>Etapele orei</th><th>Activităţi de predare-învăţare-evaluare</th><th>Strategii didactice</th></tr>
<tr><td>Evocare</td><td>Continuaţi enunţurile începute:
1) Pentru mine, textul Fata babei şi fata moşneagului reprezintă …
2) Pot spune trei argumente de încadrare a textului în specia basm: …
3) Textul studiat (Fata babei şi fata moşneagului) abordează tema …
4) Basmul se deosebeşte de poveste prin …
5) Ion Creangă a scris mai multe poveşti: …</td><td>Dialogul frontal, continuarea enunţurilor</td></tr>
<tr><td>Realizare a sensului</td><td>Acasă, elevii au avut de citit o poveste crengiană distribuită de profesor (în total, clasa a citit şase texte). Fiecare elev a avut de formulat 10 întrebări în baza textului. După ce profesorul citează câte un fragment, elevii recunosc opera, cei care au avut s-o citească acasă vin în faţa clasei, selectează imaginea reprezentativă de pe masa profesorului, o comentează, apoi, în faţa clasei, îi adresează colegului din dreapta câte două întrebări. Colegul din aceeaşi variantă răspunde la întrebări, apoi adresează două, din lista celor formulate acasă, următorului coleg. După răspunsurile la întrebări, elevii vizaţi completează, ajutaţi de profesor, tabelul notat pe tablă.
Recunoaşteţi opera:
1) ”De i-ar împinge păcatul să-mi deschidă uşa, halal să-mi fie! Ştiu că i-aş cărnoşi şi i-aş jumuli!” (Capra cu trei iezi)
2) ”– Măi babă, mănânci ca în târgul lui Cremene. Ia dă-mi şi mie nişte ouă, ca să-mi prind pofta măcar.” (Punguţa cu doi bani)
3) “– Doamne, moşnege, Doamne! De când suntem noi, încă nu ne-a zis nimeni tată şi mamă! Oare nu-i păcat de Dumnezeu că mai trăim noi pe lumea asta? Căci la casa fără de copii nu cred că mai este vreun Doamne-ajută!... – Draga mamei, ce fel de viaţă ai să mai duci tu dacă nu poţi ieşi în lume cu bărbatul tău?” (Povestea porcului)
4) “Carul apropiindu-se de vulpe, ţăranul ce mâna boii o vede şi, crezând că-i moartă cu adevărat, strigă la boi: Aho! Aho! Boii se opresc. Ţăranul vine spre vulpe, se uită la ea de aproape şi, văzând că nici nu suflă, zice: Bre! da’cum naiba a murit vulpea asta aici?! Ti! ce frumoasă caţaveică am să fac nevestei mele din blana istui vulpoiu! Zicând aşa, apucă vulpea de după cap şi, târând-o până la car, se opinteşte ş-o aruncă deasupra peştelui. Apoi strigă la boi: ”Hăis! Joian, cea! Bourean”. Boii pornesc.” (Ursul păcălit de vulpe)
5) “Pentru a nu răzleţi feciorii de pe lângă sine, mai dură încă două case alături, una la dreapta şi alta de-a stânga celei bătrâneşti. Dar tot atunci luă hotărâre nestrămutată a ţinea feciorii şi viitoarele nurori pe lângă sine, în casa bătrânească, şi a nu orândui nimic pentru împărţeală până aproape de moartea sa. Aşa făcu; şi-i râdea inima babei de bucurie când gândea numai cât de fericită are să fie, ajutată de feciori şi mângâiată de viitoarele nurori.“ (Soacra cu trei nurori)
6) ”Nevasta acestui sărac era muncitoare şi bună la inimă, iar a celui bogat era pestriţă la maţe şi foarte zgârcită. Vorba veche: ”Tot un bou ş-o belea”. Fratele cel sărac, sărac să fie de păcate!, tot avea şi el o pereche de boi, dar cole: porumbi la păr, tineri, nalţi de trup, ţepoşi la coarne, amândoi cudalbi, ţintaţi în frunte, ciolănoşi şi groşi, cum sunt mai buni de înjugat la car, de ieşit cu dânşii în lume şi de făcut treabă.” (Dănilă Prepeleac)
<table>
<tr><th>Poveşti crengiene</th><th>Probleme abordate, trăsături umane evidenţiate</th><th>Lecţii de viaţă învăţate</th></tr>
<tr><td>Fata babei şi fata moşneagului</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Capra cu trei iezi</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Punguţa cu doi bani</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Povestea porcului</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Ursul păcălit de vulpe</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Soacra cu trei nurori</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Dănilă Prepeleac</td><td></td><td></td></tr>
</table></td><td>Jocul Recunoaşte opera, comentarea imaginii în baza textului, raportarea la o secvenţă, dialogul

Organizatorul grafic, elemente de comentariu de text</td></tr>
<tr><td>Reflecţie</td><td>Fiecare elev spune câte un enunţ dezvoltat despre lumea poveştilor crengiene, cu utilizarea informaţiilor din tabel şi a altor repere: personaje – tipuri, cine sunt, pe cine reprezintă, relaţiile dintre ele; atmosfera poveştilor; situaţii interesante/imprevizibile; probleme abordate; lecţii de viaţă; îndemnul la lectura altor poveşti ale autorului etc.</td><td>Comunicarea nonstop</td></tr>
</table>

Extindere	Compoziţie şcolară, de o pagină, cu titlul: *Universul poveştilor crengiene*, în cuprins fiind redate trei aspecte, din reperele de mai sus, idei înregistrate în trei alineate.	Compoziţie şcolară

E foarte important să obişnuim elevii să citească, să înţeleagă, să redacteze şi texte nonliterare: reţeta, instrucţiunea, orarul, biografia, autobiografia, fişa de lectură etc., acestea fiind destul de utile pentru inserţia lor socială. În clasa a VI-a, de exemplu, la studierea instrucţiunii, le propunem să elaboreze, în grup, instrucţiuni pentru elevul de serviciu, pe care întreaga clasă le aprobă şi le respectă ulterior. Adesea operele literare sunt oportunităţi de redactare a textelor nonliterare. De exemplu, în clasa a V-a, la studierea basmului *Prâslea cel voinic şi merele de aur* de Petre Ispirescu, elevii pot fi îndemnaţi să redacteze o scrisoare familială din partea eroului, adresată fetei mai mici a împăratului, care urma să-i devină soţie, Prâslea fiind încă pe celălalt tărâm. La studierea snoavei *Boierul şi Păcală*, elevii clasei a V-a pot fi îndemnaţi să redacteze un anunţ al boierului, în care acesta înştiinţează despre pagubă, promiţând recompensă la restituirea trăsurii. În clasa a VI-a, după studierea temei *Fişa de lectură*, elevii au a le întocmi în baza textelor studiate/citite [11, pp. 31-32] etc.

Cu toate aspectele formative ale demersurilor didactice, apar totuşi unele îngrijorări: Cine garantează că educăm elevi care vor citi pe parcursul întregii vieţi? Elevii chiar citesc din plăcere sau simulează, pentru că ştiu ce vrea să audă pedagogul? Dacă, în viitorul îndepărtat, vor avea de ales: cartea sau mijloacele audiovizuale, ce vor prefera? Elevii, viitori părinţi, vor găsi timp să citească, mai târziu, în familie, copiilor?... Important este să ne facem datoria, să organizăm experienţe valorice, formative de învăţare pentru toate categoriile de elevi, dându-le oportunitatea să participe la descifrarea textelor din diverse perspective. E bine ca toţi elevii să se convingă că majoritatea colegilor citesc regulat, clar, fluent, expresiv, critic orice tip de text. Oricât de mică ar fi motivaţia lui să citească, gradul acesteia se poate modifica în funcţie de ceea ce se întâmplă în clasă. Contribuţia fiecărui pedagog în parte, mai ales a celui de română, ar fi enormă, dacă el însuşi ar fi un bun cititor, apoi ar aplica strategiile eficiente de formare, evaluare a competenţelor de lectură – or, aceasta este una din competenţele profesionale, aşa după cum afirma şi Paul Cornea: „A spori motivaţiile lecturii, a spori randamentul calitativ al comprehensiunii, a creşte abilitatea abordării plurale a textelor înseamnă a înmulţi şansele individului de a se înţelege pe sine şi de a-i înţelege pe alţii. E un obiectiv major cultural, şi nu numai cultural, la îndeplinirea căruia aportul şcolii e hotărâtor, dar nu exclusiv” [5, p. XIII].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Atelierul de lectură în demersul educaţional. Strategii de dezvoltare a gândirii critice. Chişinău, 2004.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. Ateliere de lectură, scriere, discuţie. Portofoliul elevului. Cl. 5, 6, 7, 8, 9. Chişinău: Ştiinţa, 2014.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraş-Postică V. Formarea de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: C. E. PRO DIDACTICA, 2008.
4. Cartaleanu T. et al. Didactica studiului integrat al limbii şi literaturii române în gimnaziu. Chişinău, 2014.
5. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Ed. I. Bucureşti: Minerva, 1988.
6. Cosovan O. et al. Referenţialul de evaluare. Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova. Chişinău, 2014.
7. Cucoş C. Pedagogie. Ed. a II-a. Iaşi: Polirom, 2002.
8. Gantea I. et al. Curriculum şcolar. Clasele I – a IV-a. Chişinău, 2010.
9. Ghicov A, Cartaleanu T., Cosovan O., Bolocan V. Ghidul de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învăţământ. Chişinău: Lyceum, 2011.
10. Ghicov A. Standarde de eficienţă a învăţării limbii şi literaturii române. Chişinău: Lyceum, 2012.
11. Grama-Tomiţă A. et al. Limba şi literatura română. Manual de cl. a VI-a. Chişinău: Cartier, 2012.
12. Limba şi literatura română: Curriculum pentru cl. a X-a – a XII-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010.
13. Limba şi literatura română: Curriculum şcolar. Cl. a V-a – a IX-a. Chişinău: Lyceum, 2010.
14. Marian D. Elemente de pedagogie generală, teoria curriculumului şi teoria instruirii. Timişoara: Mirton, 2005.
15. Pamfil A. Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Piteşti: Paralela 45, 2003.
16. Pavelescu M. Metodica predării limbii şi literaturii române. Bucureşti: Corint, 2010.
17. Sclifos L. et al. O competenţă-cheie: a învăţa să înveţi. Chişinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2010.
18. Şchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chişinău, 2009.

WEBOGRAFIE:

1. http://asociatia-profesorilor.ro/dezvoltarea-competentelor-de-lectura-in-orele-de-literatura-romana-in-invatamantul-gimnazial.html
3. http://www.tribunainvatamantului.ro/importanta-lecturii-in-instruirea-si-educarea-elevilor/
4. https://calliope22.files.wordpress.com/2011/03/hermeneutica.pdf
5. http://www.uvvg.ro/cdep/wp-content/uploads/ 2012/06/ Didactica-competente-final.pdf



Daniela **PLEȘCA**
gr. did. II, Liceul Teoretic *Vl. Maiakovski* din Bălți

Creativitatea la orele de limba şi literatura română în şcolile alolingve

Rezumat: *Creativitatea constituie una dintre provocările majore ale contemporaneității. Despre importanţa creativităţii ne vorbesc progresele ştiinţei, tehnicii şi artei, care sunt rezultate ale spiritelor creatoare. Ca un deziderat al educaţiei, aceasta a devenit în ultim a vreme o modă pedagogică. Conjugată cu diverse tehnici interactive, de gândire critică, această manifestare a tendinţelor spre dezvoltarea creativităţii se conturează mai proeminent la orele de limba şi literatura română.*

Cuvinte-cheie: *creativitate, limba şi literatura română pentru alolingvi, tehnici interactive de predare, didactică, text literar.*

Abstract: *Creativity is one of modernity's major issues. All progress and achievement in science, art and technology is a result of the work of creative minds. Nowadays, life requires every person to have creativity. It is a concept used in psychology, physics, mathematics, music etc. Romanian language and literature classes for non-native speakers are an excellent opportunity to develop creativity in children.*

Keywords: *creativity, Romanian language and literature for non-native speakers, interactive teaching techniques, didactics, literary text.*

Creativitatea constituie una dintre provocările majore ale contemporaneității. Despre importanţa acesteia ne vorbesc realizările ştiinţei, tehnicii şi artei, care sunt rezultate ale unor spirite creatoare. Viaţa, în toate domeniile ei, cere, de la fiecare dintre noi, fără excepție, să fim ingenioși, să manifestăm spirit inventiv, adică să fim creativi.

Creativitatea, ca un deziderat al educaţiei, este un concept în vogă în ultimul deceniu. Conjugată cu diverse tehnici interactive, de gândire critică, această tendinţă de dezvoltare a creativităţii se conturează în cadrul tuturor disciplinelor, dar, preponderent, al orelor de limba şi literatura română. Ce se poate face pentru a stimula creativitatea elevilor? Care sunt coordonatele unei educaţii în vederea dezvoltării acesteia? Preocuparea pentru aspectul dat este cu atât mai mare, cu cât prin el se urmăreşte edificarea personalităţii elevilor. Totuşi, este absolut sigur, ne atrage atenţia A.D. More, că „nu va exista vreodată un ghid al creativităţii astfel alcătuit şi indexat încât să-l putem deschide la un anumit capitol pentru a şti ce avem de făcut sau de gândit în etapa următoare". Nu există reţete miraculoase prin care să putem stimula creativitatea elevilor. Recomandările specialiştilor sau sugestiile colegilor se pot constitui în strategii aparte, nespecifice, care, chiar dacă nu ar duce la un progres evident, vizibil, sunt importante, fiindcă favorizează manifestarea atitudinilor creative şi, mai ales, a aptitudinii de a căuta şi a găsi soluţii. În esenţă, este vorba de o nouă abordare a procesului de instruire – predarea şi învăţarea axate pe valorificarea acestei dimensiuni ale personalităţii umane.

Există totuşi principii şi metode călăuzitoare cu caracter general. O primă condiţie de dezvoltare a creativităţii este atitudinea pozitivă şi pregătirea profesorului. Acesta trebuie să ştie ce înseamnă a fi creativ şi să fie creativ, să aibă cunoştinţe de bază despre acest "teren" în plină tatonare pedagogică.

Unii ar putea susţine că este imposibil să "predai" creativitatea, întrucât este o calitate înnăscută, ca şi talentul. Totuşi, ca şi în cazul talentului, oamenii pot persevera întru a deveni mai creativi, iar profesorii îşi pot ajuta discipolii în acest sens. Majoritatea elevilor au potenţial creativ, care poate fi valorizat parţial prin motivare şi prin "punere la încercare" a abilităţilor lor. Folosind instrumente care încurajează creativitatea şi instituind un mediu care îi provoacă şi îi sprijină pe elevi în eforturile lor creative, profesorii îi pot ajuta să gândească şi să acţioneze mai creativ. Ca principiu general, stimularea şi dezvoltarea creativităţii necesită parcurgerea drumului de la simplu la complex, cunoaşterea temeinică a posibilităţilor intelectuale şi morale ale elevilor, aplicarea metodelor activ-participative (problematizarea, descoperirea etc.).

Creativitatea se bazează pe cunoaştere şi trăiri, pe curajul de a te avânta spre necunoscut; ea presupune îndrăzneală, curiozitate, sete de cunoaştere. Multă vreme a dominat ideea că aceasta ar aparţine unei minorităţi. Însă cercetările moderne demonstrează că oricine poate fi creativ şi în orice situaţie de viaţă. De aceea, atenţia specialiştilor din diferite domenii este îndreptată spre cultivarea spiritului creativ. Acest lucru a devenit un obiectiv major şi al şcolii, ceea ce implică schimbări importante atât în mentalitatea profesorilor, cât şi în metodele de instruire aplicate. În primul rând, urmează a se lucra asupra climatului psihologic,

pentru a elimina blocajele culturale şi emotive, puternice în şcoala de altădată. Se cer relaţii destinse, democratice între elevi şi profesori, ceea ce nu înseamnă a coborî statutul social al celor din urmă. Modul de predare trebuie să solicite participarea, iniţiativa elevilor. Fantezia trebuie şi ea apreciată corespunzător, alături de temeinicia cunoştinţelor, raţionamentul riguros şi spiritul critic.

Pentru o învăţare eficientă pusă sub semnul activizării elevilor, se impune implementarea mai ales a metodelor de predare moderne, neexcluzându-le însă şi pe cele tradiţionale. Este importantă selectarea şi combinarea metodelor şi a procedeelor folosite în concordanţă cu obiectivele stabilite, etapele lecţiei, vârsta elevilor, contingentul clasei. Profesorul care ţine cont de aceste momente se va bucura de valenţele metodologiei în deplină măsură. Acesta va deveni un mediator, iar lecţiile – experienţe de învăţare care valorifică ingeniozitatea, spontaneitatea, flexibilitatea.

Creativitatea elevilor nu trebuie confundată cu cea a unui om de artă sau tehnician: în cazul lor, originalitatea este interpretată în sensul strict al cuvântului. Şcolarul adoptă o atitudine creatoare atunci când, pus în faţa unei probleme/sarcini, îi restructurează datele, descoperă calea de rezolvare, o soluţionează într-un mod personal.

Actul creaţiei este o componentă a gândirii şi se realizează prin: analiză, sinteză, comparare, concretizare, abstractizare şi generalizare. Procesul de învăţământ îl pune pe elev/profesor în diverse situaţii ale cunoaşterii, care suscită gândirea proprie. Or, „gândirea umană există numai prin creativitate” (Immanuel Kant).

Limba română este o disciplină căreia îi revin sarcini exprese pentru dezvoltarea capacităţilor comunicative şi creative. Limba rămâne nu numai cel mai folosit, dar şi cel mai important mijloc de comunicare şi de creaţie, principalul instrument al gândirii umane. De aceea, în studiul integrat al acestei materii trebuie să îşi găsească loc şi exerciţii de dezvoltare la elevi a creativităţii verbale şi scrise. Curriculumul disciplinar la limba română abordează această problemă ca un obiectiv important în procesul de predare-învăţare-evaluare, la orice treaptă a instruirii. Punerea în valoare a categoriilor de operaţii caracteristice creativităţii este o cerinţă a învăţământului formativ, inclusiv în cazul şcolii cu instruire în limba rusă. Unul dintre principiile didactice care conturează specificul predării-învăţării limbii române ca limba a doua este caracterul formativ al instruirii, mobilizarea eforturilor intelectuale, stimularea activităţii creatoare, varietatea formelor şi mijloacelor de instruire.

Lecţiile de limba şi literatura română oferă largi posibilităţi de a proiecta şi a desfăşura în cadrul ERRE multiple activităţi în acest sens: povestirea cu schimbarea formei, continuarea povestirii, intercalarea de noi episoade în povestiri, ilustrarea textelor literare, dramatizarea povestirilor, realizarea compunerilor. Alternarea reuşită a acestora trezeşte interesul şi dorinţa elevilor de a studia limba română. Succesul organizării procesului de predare-învăţare-evaluare depinde, în mare măsură, de respectarea criteriilor didactice (capacităţile intelectuale personale, dinamica psihofizică a elevilor, ritmul propriu de muncă, motivaţia) şi de instituirea unui mediu favorabil acumulării cunoştinţelor, formării capacităţilor şi a atitudinilor, or, în viziunea lui J. Locke, „este imposibil ca elevii să înveţe ceva, cât timp gândurile lor sunt tulburate de vreo patimă, după cum este imposibil să tragi linii frumoase şi drepte pe o hârtie care se mişcă”.

O învăţare eficientă pusă sub semnul activizării elevilor impune aplicarea metodelor moderne de predare. Recomandăm, aşadar, comunicarea, conversaţia, învăţarea prin exerciţii, brainstormingul; tehnicile *Mozaic*, *Asocieri libere*, *Bulgărele de zăpadă*, *Ciorchinele*, *Cvintetul* etc. Aspiraţia spre dezvoltarea spiritului creativ a dus la conceperea tehnicii *Brainstorming*, care elimină blocajele şi favorizează asocierea liberă a ideilor. La nivelul cl. I-IV, îşi demonstrează eficienţa tehnicile *Cubul* şi *Cele şase pălării*, care constituie o punte de legătură dintre joc, ca tip de activitate dominantă a preşcolarului, şi activitatea specifică şcolii – învăţarea.

În clasele primare, elevii învaţă să fie creativi prin intermediul jocurilor de cuvinte, pe care le putem organiza sub forma unor concursuri, de exemplu: formularea unor propoziţii în care toate cuvintele să înceapă cu aceeaşi literă; găsirea a cât mai multe cuvinte care să înceapă cu o anumită literă sau care să aibă un anumit număr de litere; alcătuirea unor cuvinte noi prin combinarea unor litere date etc. De altfel, jocul are un aport deosebit în cultivarea spiritului creator, fiind calea cea mai sigură de a comunica deschis cu elevii, fără restricţii între real şi imaginar.

Exerciţiul reprezintă una dintre metodele clasice frecvent utilizate pentru dezvoltarea gândirii creative. Vom prezenta în continuare câteva tipuri de exerciţii folosite la clasa a IV-a. Elevilor li se cere să-şi imagineze fapte şi întâmplări, pornind de la un text dat, de exemplu:

– Chiar şi clopoţelul este vesel atunci când elevii se întorc din vacanţă. Imaginează-ţi că le povesteşte ce s-a întâmplat la şcoală în lipsa lor. Cum crezi, ce le relatează?
– Imaginează-ţi că eşti autorul unei cărţi de poveşti. Care sunt subiectele pe care ai prefera să le abordezi?

Copiilor le place să asculte şi să inventeze poveşti, să interpreteze roluri, să interacţioneze printr-un joc, pe care îl îmbogăţesc mereu, din ce în ce mai mult, fiind, totodată, atenţi şi receptivi la ceea ce descoperă la colegi.

Un alt joc didactic este *Personificarea şi dramatizarea*, care contribuie la înţelegerea repercusiunilor şi a periculozităţii sociale a unor fapte şi formează la elevi comportamente de autocontrol şi de corijare a propriilor acţiuni.

Prin intermediul jocului didactic se pot: asimila noi informaţii; verifica şi consolida cunoştinţe, priceperi şi deprinderi; dezvolta capacităţi cognitive şi afective; educa trăsături de personalitate; asimila modele de relaţii interpersonale; forma atitudini şi convingeri etc. Procesul de stimulare a creativităţii şi a originalităţii se derulează gradat, cu multă chibzuinţă şi dăruire din partea cadrului didactic. Bun cunoscător al fiecărui membru al clasei, acesta poate şi trebuie să atragă elevii şi să le faciliteze însuşirea cunoştinţelor. Un profesor înzestrat cu creativitate pedagogică este ager, inventiv, spontan, imprevizibil. El tinde să experimenteze noi modalităţi de lucru, noi procedee şi tehnici; el ajustează, îmbină cu iscusinţă sau este au torul unor mijloace ce îşi propun să crească eficienţa demersurilor. Adresând întrebări de tipul: De ce? Cum? În ce mod? Ce se întâmplă, dacă..?, profesorul impune elevii să caute noi conexiuni între fenomene, fapte, date, lucruri, evenimente; să îşi imagineze şi să facă asociaţii; să caute şi să identifice soluţii; să folosească materiale şi noţiuni în combinaţii neaşteptate, originale, neordinare etc.

Rolul profesorului rezidă nu în a preda cunoştinţe sau a propune soluţii, ci în a provoca situaţii ori a crea probleme care să îi facă pe elevi să îşi dorească şi să găsească căi de rezolvare, uşoare sau complicate, nu contează. Copiii ar trebui lăsaţi să îşi confrunte părerile, să înveţe din propriile greşeli. Cunoscând nivelul de dezvoltare intelectuală al fiecăruia, profesorul îi poate ajuta să depăşească blocajele, recurgând la metode potrivite, care să facă posibilă individualizarea actului educativ-instructiv, astfel încât fiecare elev să îşi dezvolte capacităţile şi aptitudinile creatoare.

În cadrul lecţiilor de recapitulare finală, putem opta pentru o serie de exerciţii stimulative:

1. Pornind de la un cuvânt-cheie, formulăm sarcini ce vizează aspecte de vocabular, semantică, morfologie, continuând cu exerciţii distractive, în cadrul cărora elevii efectuează asocieri, conexiuni dintre idei.
2. Sugerăm trei-patru cuvinte-cheie cu care elevii vor compune, în echipă, monologuri, dialoguri, povestiri.
3. *Povestea şirului*: fiecare elev propune câte un cuvânt. Profesorul face inventarul acestora pe tablă şi clasa alcătuieşte o naraţiune, reconstituind povestea şirului.
4. *Povestirile prin contrast*: relatăm despre un personaj cu o conduită exemplară/reprobabilă, apoi elevilor li se cere să alcătuiască o povestire despre un personaj cu însuşiri morale/fizice opuse celor descrise.
5. Îndrumăm elevii să îşi exprime opiniile cu privire la personaje, fapte, evenimente argumentat, încurajând intervenţiile originale.

La analiza textelor aparţinând genului liric, calea principală prin care se poate cultiva spiritul creator o constituie, în primul rând, demersurile de înţelegere a sensului figurat al unor cuvinte, folosirea acestora în contexte noi, crearea unor structuri de limbă, a unor enunţuri.

Utilizarea tehnologiilor didactice amintite permite elevilor: să se autocunoască; să înţeleagă în adâncime realitatea; să afle lucruri interesante despre colegi; să redacteze, decodifice, comenteze, argumenteze; să alcătuiască noi texte sau situaţii, prin extinderea şi aprofundarea cunoştinţelor şi a abilităţilor comunicative; să se implice în dezbateri; să fie descătuşaţi, creativi şi ingenioşi; să demonstreze originalitate în expunerea opiniilor proprii.

În concluzie: Creativitatea nu are limite, trebuie doar să o stimulăm, să o ”punem pe roate”, adoptând o atitudine corespunzătoare. Eficienţa educării creativităţii la elevi depinde de pregătirea şi ingeniozitatea profesorului, de priceperea sa de a ghida acţiunile elevilor şi de a subordona mijloacele didactice obiectivelor stabilite. Actul creaţiei este determinat şi de nivelul la care are loc comunicarea, în toate formele ei de manifestare. Chiar formularea unui simplu mesaj cere un efort de gândire şi de concepere, elemente de creaţie. Programele şi manualele actuale se bazează pe conţinuturi menite să dezvolte creativitatea elevilor prin diferite activităţi de învăţare. Disciplina *Limba şi literatura română* ocupă un loc important în planul de învăţământ, deţinând un număr mare de ore. Acest lucru se datorează caracterului formativ şi influenţei pe care literatura o are asupra psihicului şi personalităţii umane. Fără a exagera, în opinia noastră, cea mai bună investiţie este investiţia în creativitate, în susţinerea unor programe de antrenament, dezvoltare şi valorificare a imaginaţiei fiecăruia dintre noi.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Gârboveanu M., Negoescu V., Nicola G. Stimularea creativităţii în învăţământ. Bucureşti: EDP, 1981. 232 p.
2. Granaci L., Guţuţui G. Metodica predării limbii române în ciclul primar al şcolii alolingve. Cimişlia: TipCim,1994. 238 p.
3. Iordăchescu I. Captarea atenţiei şi actualizarea cunoştinţelor. Tehnici de lucru. Auxiliar didactic pentru profesorii de limba şi literatura română. Partea 1-3. Chişinău: Arc, 2009-2011.
4. Mândâcanu V. (coord.) Tehnologii educaţionale moderne. Vol. IV. Metode active. Chişinău: Lyceum, 1996. 168 p.



Oxana **DRAGUȚA**
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Provocările educaţiei în calea schimbării, dezvoltării, tehnologiei şi progresului. Experienţa americană

Rezumat: *Articolul conține o scurtă descriere a experienței autoarei în cadrul Programului Departamentului de Stat SUA Hubert H. Humphrey Fellowship pe parcursul anului academic 2016-2017. De asemenea, sunt trecute în revistă obiectivele, structura sistemului educațional și, din perspectivă istorică, provocările cu care se confruntă acesta în procesul de asigurare a condițiilor pentru atingerea visului american.*

Cuvinte-cheie: *Programul Hubert H. Humphrey Fellowship, sistem educațional, principii, valori, egalitate de oportunități.*

Abstract: *The article introduces my experience as a fellow within the Hubert H. Humphrey Fellowship Program, sponsored by US State Department, in the academic year 2016-2017. It also contains a short description of the objectives and structure of the educational system, as well as the main challenges from historical perspective in the process of ensuring the proper conditions to achieve the american dream.*

Keywords: *Hubert H. Humphrey Fellowship Program, educational system, principles, values, equal opportunities.*

Anul 2016 a fost un an benefic pentru mine din punct de vedere profesional: am început activitatea la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în calitate de coordonatoare de proiect, şi am obţinut o bursă de zece luni în cadrul Programului *Humphrey* al Departamentului de Stat SUA, un program de dezvoltare pentru profesionişti la mijloc de carieră. Educaţia a devenit un domeniu de interes pentru mine acum câţiva ani, când am înţeles că transformarea trebuie să înceapă cu resursele umane şi cu modul cum educăm noua generaţie. Experienţa de aproape un deceniu în domeniul *asistenţă pentru dezvoltare* în cadrul Guvernului a demonstrat că obstacolul major în realizarea schimbării cu ajutorul fondurilor externe sunt capacităţile reduse ale resurselor umane. Astfel, am ales să explorez acest domeniu, să cresc profesional, ca să pot contribui la dezvoltarea sistemului educațional. În articolul de faţă voi prezenta succint Programul *Humphrey* şi principalele provocări cu care se confruntă educaţia în SUA.

PROGRAMUL *HUMPHREY* ŞI UNIVERSITATEA GAZDĂ

Programul a fost conceput în anul 1978, în timpul administrației lui Jimmy Carter, în memoria vicepreşedintelui şi a senatorului Hubert Humphrey, cunoscut pentru devotamentul în serviciul public, un susţinător şi promotor activ al drepturilor omului. Humphrey a fost unul din autorii Programului *Corpul Păcii*. Dacă în cadrul acestuia cetăţenii americani lucrează în bază de voluntariat în străinătate, în cadrul Programului *Humphrey* profesionişti din ţările în curs de dezvoltare beneficiază de un program academic, social şi cultural în universităţile din SUA. Obiectivele ambelor programe urmăresc promovarea unei înţelegeri mai bune a culturii americane de către cetăţenii străini şi a culturii altor ţări de către americani.

Programul *Humphrey*, cu o durată de zece luni, oferă studii academice (fără diplomă) şi experienţă profesională în domeniul de interes. Structura şi misiunea acestuia vorbesc multe despre valorile statului american promo-

vate în lume. Un aspect important îl constituie activitatea de voluntariat, pe care fiecare participant trebuie să o îndeplinească săptămânal. Voluntariatul este un element caracteristic culturii americane, indispensabil în dezvoltarea competenţelor şi a calităţilor altruiste la copii şi tineri. De asemenea, pe perioada programului, fiecare participant este găzduit de o familie americană, cu care petrece timpul liber şi care îl ajută să pătrundă esenţa vieţii sociale din comunitate. Nu în ultimul rând, menţionez activităţile de dezvoltare personală şi profesională: participarea la conferinţe specializate, ateliere şi traininguri.

Cei 168 de participanţi de anul trecut, reprezentând 96 de ţări, au fost găzduiţi de 14 universităţi. Am urmat domeniul *Administrare în educaţie şi politici educaţionale,* în cadrul Universităţii de Stat din Pennsylvania (PSU), situată în orăşelul State College. Experienţa într-o universitate americană, mai ales una de top, a fost memorabilă. Această universitate publică, de cercetare ştiinţifică, fondată în anul 1855, deţine 24 de campusuri pe tot teritoriul Pennsylvaniei şi numără aproximativ 100 mii de studenţi. Asociaţia absolvenţilor este una dintre cele mai mari din lume (cu peste 500 mii de membri activi), iar organizaţia filantropică coordonată de studenţi este cea mai mare (în anul de studii 2016-2017, a reuşit să colecteze 9,8 milioane de dolari pentru copiii bolnavi de cancer). PSU este inclusă în categoria universităţilor publice de liga Ivy [8]. Spaţiile acesteia sunt dotate cu tehnologii şi echipamente de ultimă generaţie. Bibliotecile sunt foarte bogate în resurse atât tipărite, cât şi digitale, iar sălile sunt amenajate să inspire învăţarea. Centrul de Predare şi Învăţare prin Tehnologie oferă spaţii inovative, care sprijină, îmbogăţesc, inspiră predarea şi învăţarea, facilitează colaborarea. Sistemul informaţional PSU este unul dintre cele mai avansate: permite înregistrarea la cursuri, administrarea cursurilor, evaluarea studenţilor, monitorizarea termenelor limită, primirea notificărilor, expedierea lucrărilor, crearea şi facilitarea discuţiilor on-line, crearea şi managementul grupurilor, închirierea manualelor, efectuarea plăţilor, şi toate on-line. Stadionul universităţii are capacitatea de 100 mii de locuri, iar echipa sa de fotbal ocupă un loc de frunte în clasamentul NACDA (National Association of Collegiate Directors of Athletics – o organizaţie specializată a directorilor de atletism universitari).

SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT AMERICAN: FILOZOFIE ŞI STRUCTURĂ

Benjamin Franklin, unul din părinţii fondatori ai SUA, scria în 1749: ”Nimic nu poate contribui la cultivarea şi dezvoltarea ţării; la *înţelepciunea, bunăstarea, forţa, virtutea şi pietatea, prosperitatea şi fericirea populaţiei* decât o educaţie adecvată a tinerilor, prin formarea manierelor, inocularea în minţile fragile a *principiilor corectitudinii şi moralităţii*, instruindu-i în toate ramurile artelor liberale şi ştiinţelor” [12]. Viziunea lui Franklin a fost transpusă în realitate, educaţia copiilor devenind cea mai importantă politică socială a SUA. Politica educaţională americană a fost răspunsul ţării la problemele sociale europene, la valurile masive de migraţie şi la cerinţele de abolire a structurilor rigide bazate pe rasă, clasă şi gen [2].

Fiecare cetăţean are două aşteptări mari de la şcoală, care influenţează politicile şi practicile educaţionale. În primul rând, educaţia joacă un rol crucial în realizarea ideologiei visului american, articulat de Franklin. Cu alte cuvinte, acest vis este promisiunea că fiecare rezident al SUA are şansa să devină de succes, prin eforturi şi resurse proprii; egalitatea de oportunitate este o componentă esenţială a acestui vis [2]. În al doilea rând, expresia ”cultivarea şi dezvoltarea unei ţări” este angajamentul pentru democraţie şi bunul comun, în sens mai larg. Prin democraţie înţelegem guvernarea afacerilor publice de către persoane alese prin scrutine frecvente şi corecte, la care este în drept să participe fiecare cetăţean adult. Democraţia în practică înseamnă cunoştinţe împărtăşite, politeţe, toleranţă şi respect pentru opinii oponente, egalitate de oportunităţi, cultură comună, precum şi angajamentul de a juca după regula votului etc. [2]. Respectiv, majoritatea americanilor cred că şcoala oferă condiţiile necesare pentru a avea succes în viaţă şi o pregătire adecvată pentru implicare într-o politică democrată. În ultima perioadă, se pune accentul şi pe satisfacerea nevoilor grupurilor dezavantajate, respectând identitatea acestora.

Voi desfăşura ideea egalităţii de şanse făcând o incursiune istorică în câteva programe federale lansate cu scopul de a asigura condiţii necesare pentru realizarea dezideratului egalităţii de oportunitate, dar nu înainte de a prezenta structura sistemului educaţional american.

SUA este un stat federal, deci nu are un sistem educaţional sau curriculum naţional. Fiind o ţară descentralizată, fiecare stat îşi are propriul Departament al Educaţiei, care adoptă politica pentru instituţiile sale de învăţământ. În SUA, învăţământul este obligatoriu până la vârsta de 16-18 ani, în funcţie de stat. Şcolile sunt finanţate de stat şi din taxele locale. De exemplu, în Pennsylvania, circa 37% din bugetul învăţământului este virat de la bugetul de stat; aproximativ 59% provin din sursele locale şi doar 3% din bugetul federal. Astfel, şcolile americane au tendinţa să reflecte valorile educaţionale şi capacitatea financiară a comunităţii. Din acest considerent, se atestă diferenţe imense între şcoli în ceea ce priveşte cursurile, disciplinele şi alte activităţi [10].

Autorităţile locale administrează şcolile publice din districtul respectiv prin Board-ul şcolar, ai cărui membri sunt aleşi de comunitate sau desemnaţi de guvernul local. Acesta coordonează politicile educaţionale, planificarea nevoilor educaţionale, precum şi elaborarea programelor şi a curricula. Fiecare district şcolar este divizat în învăţământul primar (elementary school/primary school),

învăţământul secundar (middle school/junior high school), învăţământul postsecundar (high school). Majoritatea copiilor încep grădiniţa la 5 ani.Treapta primară cuprinde copiii de grădiniţă şi cl. I-V, învăţământul secundar – cl. VI-VIII şi învăţământul postsecundar – cl. IX-XII.

Programul de studii liceale conţine mai puţine materii obligatorii decât cel din R. Moldova: limbă engleză, matematică, ştiinţă, limbi străine şi ştiinţe sociale (disciplină care îmbină istoria, politicile şi geografia), şi la alegere – muzică, artă, teatru etc. Elevii de liceu pot urma şi cursuri de învăţământ profesional tehnic, iar absolvenţii de liceu pot merge la universitate, fie se pot înscrie într-un program de 2 ani la un *colegiu comunitar* (community college), echivalentul şcolii noastre profesional tehnice. Conform datelor recensământului, în anul 2010, 87,1% din populaţia de peste 25 de ani erau absolvenţi de liceu (high school). Pentru comparaţie, în R. Moldova numărul elevilor care îşi continuă studiile în liceu este în descreştere: în anul 2014 doar 37,3% au ales liceul, iar 44% au pledat pentru şcolile profesional tehnice. Admiterea în colegiile comunitare este mai simplă, studiile sunt mai ieftine, iar clasele sunt numeric mai mici decât grupele universitare. Studenţii acestor colegii pot obţine diplomă de asociat (Associate's degree) şi pot transfera până la 2 ani de credite la universitate.

O curiozitate despre învăţământul profesional tehnic din SUA. Tradiţional, cetăţenii americani au preferat traseul academic celui profesional tehnic. Dezbaterile în privinţa misiunii şcolilor de meserii au fost aprinse, în special în perioada industrializării. Promotorii accentuau valoarea practică a acestei şcoli şi importanţa educării demnităţii muncii manuale. Criticii, adepţi ai curentului umanistic, susţineau că grija exagerată acordată şcolilor de meserii comportă riscul distragerii atenţiei de la idealul educaţional şi transformării acestor şcoli într-un sistem de producere pe bandă rulantă a resurselor umane [3, p. 114]. John Dewey, unul dintre cei mai influenţi filozofi, psihologi şi reformatori educaţionali, afirma: "Instruirea adecvată pentru ocupaţie este cea prin ocupaţie. Principiul potrivit căruia *procesul educaţional este un scop în sine, iar pregătirea pentru atribuţii ulterioare este valorificarea la maxim a vieţii prezente* se aplică integral şi învăţământului vocaţional. Vocaţia primordială a omului este creşterea intelectuală şi morală" [3, p. 126].

Instituţiile de învăţământ superior sunt finanţate parţial de statul în care sunt localizate. Organul legislativ decide cota finanţării universităţilor statului respectiv. Studenţii îşi plătesc studiile, dar mulţi dintre ei beneficiază de burse sau se împrumută de la bănci. În ultimii ani, datoria acestora a crescut aşa de mult, încât este depăşită doar de cea imobiliară [11]. Prin urmare, o criză de proporţii este pe cale să se declanşeze, cauzată inclusiv de tehnologiile informaţionale, care, conform unor experţi, vor revoluţiona sistemul universitar american în viitorul apropiat.

PROVOCĂRILE ÎNVĂŢĂMÂNTULUI AMERICAN ŞI EGALITATEA DE ŞANSE

De la fondarea şcolii publice, laitmotivul principal al educației inerent visului american a fost egalitatea de oportunități educaționale indiferent de rasă, statut social și economic, loc de trai, confesiune religioasă, apartenență etnică etc. În diferite perioade, fiecare din aceste categorii a avut o semnificație specială. Prezența educației religioase în școli a stârnit polemici aprinse în sec. al XIX-lea; în prima jumătate a sec. al XX-lea s-a evidențiat asistența pentru copiii din comunitățile rurale, privați de educația de calitate la care aveau acces copiii din orașe; iar problema rasială a fost pe agenda narațiunii educaționale după 1954 [1, p. 178].

În efortul de a atinge echitatea socială și de a îmbunătăți calitatea, primii reformatori au creat standarde pentru învățământ, manuale, chiar și școli. Aceștia credeau că prin oferirea de șanse egale copiilor din SUA se pot depăși deficiențele școlarizării. Cu toate acestea, standardizarea, ajunsă în extreme, încurajează uniformitatea, care devine ridicolă, rigidă și inumană [1, p. 180].

Mai târziu, în era progresistă (sf. sec. XIX – înc. sec. XX, perioadă caracterizată de activism social și reformă politică în SUA), când a devenit clar că nu toți copiii învață la fel, a fost revizuită noțiunea de *egalitate* din sens direct în *egalitate de oportunități*. În acest context, o dezbatere curioasă a avut loc cu privire la cât de democratică este gruparea elevilor după capacitățile intelectuale. Unii profesori universitari nu vedeau o problemă în aceasta. Henry Goddard, un reputat psiholog american, care a importat testul de inteligență IQ din Franța, considera că nu poate fi egalitate socială cu o asemenea diversitate de abilități intelectuale. Pentru Goddard, democrația este "metoda de atingere a aristocrației pe cale benevolă". În același timp, William C. Bagley, de exemplu, era de părerea că testările IQ au fost bazate pe erori psihologice, ceea ce subminează idealurile democratice americane. Editorialistul Walter Lippman a argumentat că testul de inteligență implică nu doar consecințe nocive serioase asupra viitorului copiilor, dar și pune în prim-plan o întrebare-cheie: Cine este în drept să decidă cu privire la oportunitățile oferite diferitelor grupuri de copii? [1, p. 184]. Alți experți opinau că democrația nu este egalitate "în performanță", ci în "condițiile de atingere a performanței". Deci, pentru a determina nevoile individuale ale elevilor, testările de inteligență sunt extrem de utile. În final, profesorul rămâne cel care decide plafonul de sus la care se poate ridica un elev.

Gruparea elevilor a fost încurajată de stat prin aprobarea Programului Național *Educational Defensive Act NDEA* (1958), un program federal de investiții în disciplinele *Matematică*, *Știință* și *Limbă străină*, inițiat ca reacție la lansarea Sputnik-ului de către URSS în 1957. Printre obiectivele acestuia au fost aplicarea testărilor pentru

identificarea elevilor talentați și, în premieră, ghidarea vocațională și consilierea în alegerea programelor de studii pe potriva abilităților și competențelor. Noua ideologie orientată pe abilități întru asigurarea egalității de oportunități educaționale este criticată astăzi în mediul academic precum că nu este democratică [1, p. 191]. Abia după 10 ani, în 1967, un caz judiciar Hobson *vs.* Hansen, mediatizat pe larg, a pus capăt acestei practici. Concluzia judecătorilor a fost următoarea: ”Gruparea după abilități, cum este practicată în școlile din Districtul Columbia, este negarea egalității de oportunități pentru săraci și pentru majoritatea negrilor care frecventează școala în capitală. Negarea contravine nu doar amendamentului V, ci și premisei fundamentale a sistemului de grupare în sine”.

După 1960, retorica egalității de oportunități prin gruparea elevilor este înlocuită de echitate, problema rasială și apartenența etnică. Aceasta a coincis cu un eveniment istoric declanșat de tensiunile rasiale – mișcarea pentru drepturi civile condusă de pastorul Martin Luther King. O tentativă de soluționare a problemei a constat în desegregarea școlilor. De exemplu, în 1954, Curtea Supremă a SUA a declarat școlile segregate neconstituționale. Printre primele școli care au hotărât să pună în practică decizia a fost și cea din Little Rock, Arkansas (1957), care a rămas în istorie. Pentru prima dată, 9 elevi afro-americani, la ordinul direct al Președintelui Dwight D. Eisenhower, au fost escortați de forțele armate la o școală de elită, unde învățau doar albi. Lupta a fost aprigă, soldându-se cu violențe și intimidări la adresa afro-americanilor. Însă desegregarea realizată cu succes în câteva școli nu a durat mult. Gary Orfield, un distins cercetător în educație, drept, științe politice și planificare urbană, a criticat decizia, susținând că a combinat ”obiective largi cu mijloace înguste”.

Spre sfârșitul secolului trecut, progresul tehnico-științific și competiția internațională a readus educația pe agenda politicienilor. Reformele au avut drept teme centrale responsabilizarea, performanța elevilor, standardizarea curricula și a predării. Programele federale *Obiectivul 2000* (Goals 2000), *Actul de excelență în citire* din 2001 (the Reading Excellence Act), *Actul de reformă a educației pentru știință* din 2001 (the Education Sciences Reform Act), *Niciun copil rămas în urmă* din 2001 (No Child Left Behind) și Inițiativa de standarde *Common Core* din 2010 (Common Core Standards Initiative) s-au centrat pe standardizare și responsabilizare ca instrumente pentru atingerea idealului educațional [5]. Cu toate acestea, la etapa de implementare, programele respective au avut efecte adverse, iar profesorii, în loc să răspundă nevoilor individuale ale elevilor, și-au direcționat resursele și energia spre asigurarea unei performanțe minime, pentru a evita repercusiunile negative asupra activității lor [9]. Nemulțumirea celor din școală față de politica dată poate fi înțeleasă. Sociologii au demonstrat prin nenumărate studii că cel mai important prezicător al performanței academice a elevului este venitul familiei. Un alt studiu longitudinal la subiect a fost desfășurat în Kansas de profesorii Betty Hart și Todd Risley, pe parcursul a 10 ani. În cadrul acestuia, a fost înregistrată o oră de dialog între părinți și copii de 7 luni-3 ani (42 de familii cu venituri diferite), timp de 3 ani. Rezultatele vorbesc de la sine: 616 cuvinte/oră auzite de copiii săraci, dintre care 11 descurajări și 5 afirmații, *versus* 2153 cuvinte/oră auzite de copiii din familii de intelectuali, dintre care 32 de afirmații și 5 descurajări.

Diane Ravitch, un reputat istoric al educației și analist al politicilor educaționale, este de opinia că standardizarea și responsabilizarea nu pot soluționa problemele din școală atunci când principalele cauze sunt segregarea rasială și sărăcia [4].

După anul 2000, a luat amploare o nouă tendință, preponderent promovată de sectorul privat și asociativ, care are drept scop să învețe elevii să își conștientizeze și să își gestioneze emoțiile, să își seteze și să îndeplinească obiective pozitive, să simtă și să demonstreze empatie pentru alții, să stabilească și să întrețină relații pozitive, să poată lua decizii responsabile. Inițiativa se adresează preponderent copiilor din familii dezavantajate, care nu au acces la educație de calitate și care nu au beneficiat de același tratament ca și copiii din familiile cu statut socioeconomic mediu și înalt. Această inițiativă poate fi denumită diferit: educație socială și emoțională (social and emotional learning [7]), educația caracterului (character education), educația noncognitivă sau programe de soft skills. James Heckman, profesor de economie, laureat al Premiului Nobel și fost consilier al lui Barack Obama, consideră că programele de educație socială și emoțională ar putea fi o soluție în problema inegalității sociale. Potrivit cercetătorilor J.A. Durlak, R.P. Weissberg et al., există suficiente dovezi că aceste intervenții pot avea un impact benefic asupra performanței academice și pot îmbunătăți comportamentul elevilor [13].

În concluzie: Experiența SUA, prin valorile democratice și de libertate individuală născute odată cu această țară puternică, fascinează și marchează nenumărate vieți. Într-un stat cu temelie sănătoasă, omul este motivat să creeze și să contribuie la dezvoltarea comunității. Aici sunt create toate condițiile ca fiecare persoană să își poată atinge potențialul maxim. Am văzut aceste valori transpuse în practică în instituțiile de învățământ americane. Este o senzație unică să trăiești experiența statului în care lucrurile se fac în serviciul cetățeanului, cu respectarea nevoilor elevilor și studenților. Iar evoluția politicilor educaționale în SUA ne-a demonstrat că această filozofie lucrează și rămâne a fi un standard de referință pentru progres în educație și în societate per ansamblu.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Gamson D. From Progressivism to Federalism: the Pursuit of Equal Educational Opportunity 1915-1965.
2. Hochschild J., Scovronick N. Democratic Education and the American Dream. 2000.
3. Kliebard H. The struggle for the american curriculum. Some subject realignment and the triumph of vocationalism. p.114
4. Ravitch D. The Common Core Costs Billions and Hurts Students. New York Times, 2016.
5. Schafft K., Biddle C. Place and Purpose in Public Education: School District Mission Statements and Educational (Dis)Embeddedness. 2013.
6. United Nations. International Migration Report 2015. New York. Pe: http://www.un.org/en/development/desa/ population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf
7. http://www.casel.org/what-is-sel/
8. http://www.universityreview.org/list-of-public-ivy-schools/
9. https://www.nytimes.com/2016/07/24/opinion/sunday/the-common-core-costs-billions-and-hurts-students.html
10. https://isss.umn.edu/publications/USEducation/2.pdf
11. https://www.forbes.com/sites/zackfriedman/2017/02/21/student-loan-debt-statistics-2017/#763215015dab
12. https://ro.wikipedia.org/wiki/Arte_liberal
13. http://www.casel.org/the-impact-of-enhancing-students-social-and-emotional-learning-a-meta-analysis-of-school-based-universal-interventions/

Reverberaţii pe marginea schimbărilor din învăţământul polonez



Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova
Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Rezumat: *Articolul oferă o analiză academică a rezultatelor unei vizite de studiu la Universitatea din Opole, Polonia, în cadrul programului european Erasmus+, prezentând, de manieră eseistică, unele referinţe pe marginea contextului sociocultural polonez, a realităţii educaţionale universitare, dar şi anumite reflecţii asupra problemelor pedagogice curente cercetate de colegii polonezi. De asemenea, se face o prezentare a modelelor de educaţie civică şi religioasă din această ţară.*

Cuvinte-cheie: *vizită de studiu, învăţământ universitar, educaţie civică, studenţi, profesori universitari, integrare europeană, schimb de experienţă, educaţie religioasă, cercetare pedagogică.*

Abstract: *This study provides an academic analysis of the results of a study visit to the University of Opole, Poland, within the framework of the Erasmus+ European program, presenting some essayistic references to the Polish socio-cultural context, to the university educational reality in this country, as well as some reflections on current pedagogical issues investigated by Polish colleagues. Also, there is a presentation of models of civic and religious education in this country.*

Keywords: *study visit, university education, civic education, students, university professors, European integration, exchange of experience, religious education, pedagogical research.*

INTRODUCERE

Referinţele ce urmează sunt rezultatul unui schimb de experienţă academică, pe marginea vizitei de studiu la Universitatea din Opole, Polonia, în cadrul Programului *Erasmus+*, disponibil în Moldova începând cu anul 2015. Este o oportunitate aşteptată şi meritată, credem, şi de noi, or, colegii din România sărbătoresc deja 20 de ani de implicare, numindu-l *o poveste*, care a schimbat destinul a zeci de mii de studenţi, profesori, lucrători de tineret şi voluntari. În Europa, programul există de 30 de ani, debutând în 1987 doar pentru studenţi, dezvoltându-se şi cuprinzând ulterior formarea profesională, educaţia şcolară, educaţia adulţilor, tineretul şi sportul. Numit *Socrates 1, Socrates 2, Leonardo da Vinci, Programul de învăţare pe tot parcursul vieţii)*, din 2014 are denumirea actuală, *Erasmus+*, cu impact enorm asupra sincronizării învăţământului european şi a promovării calităţii, relevanţei şi accesului la o educaţie de calitate pentru multipli actori educaţionali. Aşadar, beneficiile *Erasmus+* în 2017 sunt cu atât mai mari cu cât recunoşti că faci parte din marea familie europeană, alături de alte sute de mii de cetăţeni, şi poţi să oferi practici academice de succes, dar şi să înveţi lucruri noi, demne de preluat, ca să ”aducem Europa şi la noi acasă”, pas cu pas, fiind convinşi că se poate.

CONTEXT SOCIOCULTURAL POLONEZ

După cum se ştie, Polonia este o ţară din Europa Centrală, a şasea după mărime de pe continent, cu o populaţie de

peste 38 de mln. de locuitori, care a parcurs destul de reuşit traseul de integrare europeană, astfel fiind vizibile rezultatele în toate domeniile vieţii, dar şi devenind povestea de succes a integrării statelor ex-socialiste. Aşa cum Germania are 16 landuri, Polonia este împărţită în 16 voievodate, modelul german de dezvoltare, în general, şi de educaţie, în mod special, fiind foarte apreciat. Totuşi, tensiunile curente cu Franţa, dar şi cu alte state europene au generat păreri împărţite între cetăţeni, iar studenţii pe care i-am chestionat au spus că nemţii şi francezii îi tratează, deseori, cu superioritate şi ei se simt discriminaţi, la capitolul toleranţă socială şi interetnică, de exemplu. Inegalităţi de tot felul au existat şi vor exista, important însă, pentru orice cetăţean de rând, este să sesizeze diferenţa şi să o valorifice. Aceiaşi studenţi au mărturisit sincer că atât ei, cât şi părinţii, dar şi bunicii lor, spun cu fermitate că nivelul de trai în Polonia de azi e mai bun, fără îndoială, şi că integrarea europeană le-a adus prosperitate sensibilă şi recunoscută atât de generaţia mai în vârstă, cât şi de cei mai tineri.

După 27 de ani de democraţie în Polonia, politicile şi practica actuală oferă prioritate dezvoltării economiei inovative, în baza strategiei *Europa 2020*, or, inovaţia este considerată modul în care se poate trece la o nouă etapă de dezvoltare şi eficienţă. De asemenea, de inovaţie au nevoie companiile pentru dezvoltare. Acest lucru l-a explicat recent ambasadorul Republicii Poloneze la Bucureşti, Marcin Wilczek, care a susţinut că Polonia are multe de spus lumii în materie de inovaţie, fiind o ţară parteneră la ediţia 2017 a celui mai mare târg de tehnologie industrială, Hannover Messe. La Varşovia, Google şi-a construit un campus pentru dezvoltarea start-up-urilor inovative, singurul de acest fel pe care gigantul american îl are în Europa de Est. Google trebuie să fi văzut ceva special, presupun jurnaliştii. O firmă poloneză produce componente pentru vehiculele marţiene ale NASA. Inventatorii polonezi se implică activ în dezvoltarea Hyperloop, proiect al lui Elon Musk, care ar trebui să revoluţioneze transportul prin vehicule care circulă cu viteze mai mari decât cele ale aeronavelor prin tuburi cu presiune redusă [16].

Alte argumente forte la acest capitol le putem evidenţia lejer, inclusiv conform celei mai populare enciclopedii virtuale, *wikipedia*, care scrie că Polonia are o economie de piaţă cu venituri mari, fiind cea de-a şasea cea mai mare economie în UE, cu una din cele mai mari creşteri din Europa, care înainte de criza economică mondială din 2008-2012 avea o rată de creştere de peste 3,0%. Este singura ţară membră a Uniunii Europene care a evitat declinul economic, înregistrând cea mai mare creştere a PIB-ului din UE în anul 2009 [19].

STUDIU DE CAZ: OPOLE

Oraş academic, capitală regională, de voievodat, supranumit de locuitori şi *creative city*, pentru promovarea şi negocierea conceptului de creativitate urbană la toate nivelurile: social, cultural, material etc. Mai este numit şi capitala muzicii poloneze, graţie festivalului de muzică care se desfăşoară anual. Deşi Chopin nu a găsit în Polonia un mediu prielnic pentru desăvârşirea sa artistică, Franţa adoptându-l cu generozitate, totuşi emblema lui rămâne călăuzitoare pentru polonezi, având şi azi numeroşi laureaţi internaţionali de renume la diferite concursuri internaţionale la pian [10].

În proiectele strategice, edilii propun ca Opole să devină capitală intelectuală a regiunii: la moment, în oraş, sunt peste 36 mii de studenţi şi 1700 de lucrători academici. Printre obiectivele strategice, mai regăsim: ”Promovarea intensivă şi extensivă a oraşului Opole în calitate de centru educaţional, de cunoştinţe şi de inovaţii” [4, p. 23].

În acelaşi timp, se recunosc şi se semnalează probleme demografice mari la nivel naţional, depopularea regiunii în ultimii 20 de ani devenind alarmantă. În analiza SWOT a dezvoltării oraşului, de la *puncte forte*, am extras, dintre multe, doar reconstruirea culturală, socială, economică, după 1989, alături de alte oraşe europene; sistemul educaţional şi medical bine dezvoltat şi calitatea bună a educaţiei din instituţiile din Opole, demonstrată prin rezultatele bune la examenele finale. La *puncte slabe*, depistăm: nivel scump de viaţă; cercetătorii şi academicienii calificaţi nu vor să rămână să îşi dezvolte cariera în Opole; şomaj înalt printre tineri, inclusiv printre cei cu studii superioare; calificările locuitorilor nu corespund cerinţelor actuale ale pieţei muncii din oraş; metamediul Internetului influenţează enorm politica şi opinia publică în general, iar politicienii nu folosesc suficient TIC-ul ca să îşi optimizeze imaginea şi să interacţioneze cu publicul, pentru a se apropia mai mult de nevoile lor [4, 9].

Pentru soluţionarea problemei natalităţii joase, oraşul s-a încadrat activ în programul demografic de stat *Familia 500+,* orientat spre susţinerea şi promovarea grijii pentru copii şi familii. Or, în viitorul imediat, în Europa numărul oamenilor în vârstă îl va depăşi pe cel al tinerilor şi criza demografică va afecta în mod sensibil educaţia: beneficiarii educaţiei se vor diversifica de la an la an şi profesorii, managerii vor presta şi alte tipuri de servicii educaţionale, inclusiv de natură nonformală, pentru diferite categorii de populaţie, mai în vârstă. Am remarcat, în timpul parcurgerii titlurilor recente de carte din bibliotecile mai multor facultăţi, o gamă largă şi variată de studii, inclusiv în engleză, care abordează problematica extinderii intensive a oraşelor poloneze, ca element avansat de civilizaţie [1,12].

REALITĂŢI EDUCAŢIONALE UNIVERSITARE

În Polonia, există mai multe alternative de învăţământ, cele mai frecvente fiind: 3 ani la un liceu sau 4 ani la o şcoală tehnică. Ambele variante se încheie cu un examen de maturitate, *matura* (echivalent al bacalaureatului), după care elevul poate urma mai multe forme de învăţământ

superior, care conduc la licenţă: *licencjat* sau *inżynier*, după care urmează masteratul şi doctoratul. Astfel, sistemul de educaţie permite 22 de ani de şcolarizare neîntreruptă.

Cele 500 de universităţi şi colegii pentru studii superioare, dintre care 131 de stat şi 326 private, numără aproape 3 milioane de studenţi. Conform hotărârii parlamentului polonez din 18 martie 2011, universităţile sunt divizate în categorii în funcţie de statutul lor legal şi de nivelul de autorizaţie. Există 19 universităţi publice şi 2 private considerate clasice, care oferă posibilitate de a obţine doctoratul în, cel puţin, zece domenii. Celelalte sunt specializate după profil, numele lor reflectând, de obicei, care este acesta: de exemplu, universitate politehnică, de medicină etc. Mai multe universităţi poloneze se bucură de reputaţie internaţională. Una dintre acestea, creată în 1364, Universitatea Jagellona din Cracovia, este a doua ca vechime din Europa Centrală, după Universitatea din Praga, Karolinum, datând din 1348. Sistemul universitar polonez a fost restructurat după modelul oferit în cadrul Procesului de la Bologna, introducându-se, astfel, treapta intermediară de masterat între licenţă şi doctorat. Urmând modelul german, pe care Polonia l-a imitat în mod tradiţional, cel mai înalt titlu universitar este cel de *doctor habilitat*, cerut. în general, atunci când se candidează pentru un post de profesor universitar [18].

Un alt domeniu dezvoltat la facultăţile universitare sunt institutele de cercetare, foarte promovate de altfel, cu extinse tradiţii şi relaţii academice trainice la nivel de ţară, dar şi la cel internaţional.

În universităţile poloneze notele se dau de la 2 la 5, existând posibilitatea creşterii cu 0,5 puncte. Nota 2,0 este nota care înseamnă respingere, nota 3,0 fiind nota minimă de trecere, după care urmează notele 3,5; 4,0; 4,5 şi, în final, nota maximă 5. Nu există nota 2,5, iar 5,5 sau 6,0 se dau pentru rezultate excepţionale, care „depăşesc aşteptările", dar depinde de universitate.

Deşi este considerată a face parte din ţările cu un învăţământ modern şi eficace, Polonia a fost criticată recent de Organizaţia pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică (OCDE) pentru tergiversarea unor reforme în învăţământul superior. OCDE (în care Polonia e membru) remarcă într-un studiu că, deşi Polonia a reuşit să asigure o largă autonomie a universităţilor, totuşi învăţământul superior nu este încă adaptat la piaţa muncii. Manualele folosite nu iau în calcul ce îi aşteaptă în mod real pe studenţi după încheierea studiilor superioare. Universităţile poloneze rămân ''fortăreţe" închise, în care profesorii veniţi din afară nu pot pătrunde decât cu foarte mare greutate. Tot aşa, OCDE recomandă Poloniei să amelioreze sistemul acordării burselor, atrăgând, totodată, atenţia asupra nivelului ridicat al cheltuielilor de şcolarizare [8, 11].

Universitatea din Opole, la care am desfăşurat stagiul de predare şi cercetare, este una dintre cele mai tinere din ţară, fiind înfiinţată în 1994, dar care a cunoscut, în cele peste 2 decenii de existenţă, o evoluţie spectaculoasă, fiind promovată la nivel mondial astfel: o universitate cu o dezvoltare rapidă, cu un personal internaţional excelent, cu peste 700 de oameni de ştiinţă, servicii de cercetare şi bibliotecă moderne, stagii internaţionale, asistenţă financiară, relaţii bune cu piaţa muncii – toate acestea pentru a pregăti tinerii în mod performant pentru viitoarea carieră şi pentru viaţă [20]. Bineînţeles, la prima vedere, impresionează infrastructura, spaţiile generoase şi dotarea acestora, condiţiile de agrement, inclusiv sălile de forţă în aer liber. Sălile pentru cadrele didactice sunt în număr relativ egal cu cele destinate studenţilor, având funcţionalitate maximă, mai ales prin implicarea/cooperarea lectorilor din şcolile doctorale: fiecare doctor habilitat are cabinetul său, doctorii sunt câte 2-3 în cabinet, ca sală atât pentru cercetare, dar şi pentru orele practice şi consultaţiile cu studenţii. Fiecare facultate are şi propriul institut de cercetare şi propria bibliotecă. Radioul şi televiziunea universitară, ziarele şi revistele pentru studenţi şi profesori, teatrul şi cluburile studenţeşti mi s-au părut implicate plenar în stimularea formabililor şi profesorilor pentru o viaţă academică de calitate, într-un mediu educaţional prietenos pentru toţi actorii.

EDUCAŢIA CIVICĂ ŞI RELIGIOASĂ

Pentru poporul polonez, romano-catolicismul este considerat elementul fundamental al identităţii naţionale. Acest sentiment s-a consolidat după împărţirea regatului polon între Prusia protestantă, Austria catolică şi Rusia ortodoxă, care a luat cea mai mare parte din teritoriile poloneze. În aceste condiţii, primatul Bisericii romano-catolice devine simbolul unităţii naţionale timp de sute de ani. Puterea acesteia este confirmată încă din anul 1537, când a fost recunoscută drept a doua instituţie din regat după rege şi inter rex de drept între două regalităţi. Biserica romano-catolică a avut un rol eminent în educarea poporului şi în cultivarea spiritului naţional prin sistemul de şcoli de toate gradele pe care le-a patronat şi, foarte important, a întreţinut relaţii apropiate cu elitele intelectuale şi politice, care, deşi crescute la şcoala revoluţiei franceze, au ştiut să preţuiască rolul istoric şi naţional al bisericii. O sursă virtuală românească afirmă că Polonia este cea mai religioasă ţară din centrul Europei, or, 66% dintre polonezi merg la biserică în fiecare duminică şi doar 4% nu merg niciodată [17].

În acelaşi timp, se alertează mass-media, influenţa crescândă a bisericii catolice asupra învăţământului a început să-i neliniştească până şi pe unii dintre catolicii moderaţi. Nu numai că religia este predată în şcoli, dar statul este cel care plăteşte salariile celor circa 40.000 de profesori de catehism, care nu sunt controlaţi de Ministerul Învăţământului, ci direct de ierarhia catolică. Activităţile destinate tinerilor catolici primesc mult mai multe subsidii decât cele coordonate de organizaţiile laice. Deşi statul este oficial laic, crucile pe pereţii sălilor de curs

s-au banalizat şi nu arareori în şcoli se organizează slujbe şi binecuvântări. Paradoxal, dar studenţii intervievaţi nu s-au declarat practicanţi ai religiei catolice, ci doar că acceptă o tradiţie educată în familie. Cu toate acestea, pentru moment, religia rămâne o materie facultativă, teoretic, în alternanţă cu cursurile de morală. În realitate, aceste cursuri de morală şi de etică nu au fost niciodată organizate, în parte şi din lipsă de personal, ceea ce înseamnă că elevii atei sau cei aparţinând altor religii merg la cursurile de catehism catolic, din teama de a nu fi rău văzuţi. Totuşi, cu toate presiunile bisericii, până acum notele obţinute la cursurile de religie nu sunt luate în seamă la calcularea mediei anuale [18].

Statul polonez subvenţionează activitatea a două universităţi catolice, cea din Lublin şi cea din Cracovia, explicaţia oferită fiind că, în acest fel, se susţine pregătirea viitorilor profesori de catehism, care vor preda în şcolile publice. Tot aşa, elevii care frecventează cursurile de religie catolică primesc pe an 6 zile de vacanţă în plus: 3 – înainte de Paşti şi 3 – înainte de Crăciun [18]. Facultatea de Teologie a Universităţii din Opole, de exemplu, impresionează de-a dreptul prin grandoarea sa, nu atât cu referire la teritoriul ocupat şi la infrastructura dezvoltată, inclusiv biserica imensă, cât la numărul mare de studenţi, la publicaţiile şi cercetările făcute, şi în colaborare cu profesorii de religie din şcoli. Până la urmă, religia a devenit un element important al educaţiei civice în şcoală, de la vârstă timpurie, or, în instituţiile de învăţământ polonez, educaţia civică nu figurează ca disciplină obligatorie, fiind doar opţională la etapa liceală. Dintre studenţii chestionaţi, o parte nesemnificativă şi-au amintit că au făcut anumite module în 1-2 clase de liceu, spiritul civic însă, pe care l-am sondat în mod indirect, mi s-a părut destul de dezvoltat, manifestat mai ales prin atitudinea, în general, pozitivă faţă de mersul lucrurilor în ţară şi prin grija faţă de comunităţile în care locuiesc (*Polonia scăldată de ploaie şi fără gunoaie*, a fost o rimă mult prea ordinară, ce îmi răsărea în minte în timp ce parcurgeam distanţa de la Varşovia la Opole).

Am reuşit să împărtăşesc experienţa mea academică şi practicile pozitive din ţară, ca rezultat al implicării de durată în proiecte educaţionale de educaţie civică de la cea mai fragedă vârstă, atât prin intermediul disciplinei de bază, cât şi prin intermediul opţionalelor, iniţiate în proiecte şi promovate de C.E. PRO DIDACTICA, la nivel naţional, *Cultura bunei vecinătăţi*, *Educaţie pentru toleranţă* şi *Să ne cunoaştem mai bine*. Interesul studenţilor la care am predat, de altfel jumătate dintre ei proveniţi din diferite regiuni ale Ucrainei, a fost unul sporit. M-am bucurat să remarc deschiderea şi dorinţa lor de cunoaştere, dar şi interesul de implicare în proiecte europene comune [21].

PROBLEME PEDAGOGICE ACTUALE

La nivel de structură a cercetărilor pedagogice, publicate în culegeri de la conferinţe şi în reviste ştiinţifice, am observat că acestea conţin, pe lângă cele similare cu ale noastre, concepte, delimitări tematice de conţinut, descrierea metodologiei cercetării, prezentarea rezultatelor, dezbateri la subiect, toate evidenţiate ca paragrafe/subpuncte aparte. Am remarcat deschiderea internaţională a cercetărilor: deşi marea majoritate, evident, sunt în poloneză, conţin publicaţii ale multor autori străini. Un număr al unei reviste de cercetări pedagogice, de exemplu, avea autori din 15 ţări. Toate articolele sunt bazate pe o cercetare practică, în afară de cele axate pe studii teoretice ale literaturii de specialitate, aşa-numitele *literature review.*

În continuare, vom parcurge analitic, în mod foarte selectiv, unele abordări investigaţionale din revistele recente, studiate la Universitatea din Opole, care, sperăm, să inspire publicul interesat şi să anime anumite aplicaţii contextuale şi la noi.

Leadershipul educaţional, o temă prioritară de cercetare, existând şi o revistă de profil, este caracterizat prin următoarele concepte-cheie: responsabilitatea la bază, cooperarea, dezvoltarea personală, învăţarea, încrederea, incluziunea (în vârful piramidei). Managementul educaţional şi leadershipul într-o lume a schimbării [5], teme abordate cu focusare pe *sensitive management*, confirmă inevitabilitatea schimbărilor profunde în educaţie şi, implicit, în managementul educaţional. Urmează să edificăm şcoli axate pe viitorul copiilor, mai mult decât pe trecut. Este bine să îl cunoaştem, dar viitorul nu îl va prelua nicidecum.

Într-o cercetare comparativă dintre învăţământul polonez şi cel finlandez, se ajunge la concluzia că învăţământul polonez este axat pe valorile trecutului, dar cel din Finlanda scrutează cu curaj viitorul. Întrebarea de bază este: Cum ajută profesorul fiecare copil să facă faţă schimbărilor constante şi să aibă o viaţă de calitate, adaptându-se la aceste schimbări, luând în considerare, în mod egal, realităţile sociale curente, care influenţează dezvoltarea individuală a fiecăruia? Eliminarea intoleranţei şi a discriminării într-o lume foarte diversă devine prioritară. Şcolile îşi schimbă statutul, mulţi părinţi nu ştiu cum să îşi educe copiii, trebuie ajutaţi. Accelerarea schimbărilor ne impune să nu ne focusăm pe stabilitatea căutată, dorită pentru confort, conform recomandărilor OECD. Legea Educaţiei din Polonia stipulează: ”Predarea trebuie să se bazeze pe sistemul de valori creştine şi pe principiile eticii universale. Educaţia va ajuta tinerii să devină responsabili, să îşi iubească ţara şi să respecte patrimoniul cultural polonez, având deschidere simultană către valorile altor ţări europene şi din lumea întreagă. Valorile-cheie pe care se vor edifica familiile şi societatea în ansamblu sunt: solidaritatea, democraţia, toleranţa, justiţia şi libertatea”. La acelaşi capitol regăsim unele semnale din şcolile poloneze, inclusiv probleme legate

de calitatea educaţiei în sate; profesorii sunt foarte ocupaţi cu procesul, cu rutina zilnică şi nu au timp să reflecteze profund asupra muncii lor, să discute între ei, să se întrebe: De ce am procedat aşa şi nu altfel? Cum ar fi fost mai bine? De asemenea, se atestă cunoaşterea insuficientă de către profesori a cercetărilor de ultimă oră în educaţie: abordarea lor în practică este puţin răspândită în şcoli, managementul şcolii axat pe formalităţi şi mai puţin, în multe cazuri, pe procesul educaţional ca atare; dorinţa cadrelor didactice de a se perfecţiona permanent nu este prioritară; competiţia dintre profesori şi elevi nu este totdeauna binevenită şi sănătoasă; lupta pentru note bune, în detrimentul cunoştinţelor de calitate. Concluzia vizează crearea viitorului în şcoală, a educaţiei de calitate, prin participarea tuturor actorilor educaţionali [5, p. 16].

Un studiu original analizat de noi a fost şi *Leadership pentru democraţie: dezvoltarea organizaţiilor democratice* (R. Dorczak), care oferă o analiză a leadershipului la nivel individual, de grup, de organizaţie şi social, în ansamblu. Judecarea educaţiei sub aspectul calităţii, al relevanţei şi accesului a fost de perspectivă, începând cu 1980, cu unele limite recunoscute astăzi: perspectiva individuală, a fiecărei persoane. Avem nevoie de un leadership şcolar *person-oriented*, inclusiv de crearea unui mediu democratic, ca fiecare să se implice, oferindu-se şanse egale tuturor [5, p. 19-20]. Cât priveşte dezvoltarea ca valoare educaţională fundamentală, psihologia oferă mai multe teorii în acest sens, începând cu behaviorismul, iar transformarea culturii şcolare este o condiţie pentru dezvoltarea individualităţilor. În acelaşi context, se analizează, în mod experimental, cultura şcolară, după tipologia lui Ch. Handy, cu următoarea clasificare: tipul Zeus (autoritar), tipul Apollo (birocratic), tipul atenian (înţelept, cu muncă şi decizie de echipă, cu libertate de acţiune, care oferă şanse mai bune pentru fiecare) şi tipul dionisiac (susţine cultura unor indivizi independenţi, centraţi pe satisfacerea propriilor nevoi sau interese, care nu au rezultate sociale prea bune şi nu se încadrează neapărat în socium, neproducând valori sociale). Această abordare, mai puţin cercetată la noi, merită atenţia practicienilor şi teoreticienilor, având relevanţă pragmatică sporită, după noi [5, p. 21].

În studiul *Provocările educaţiei în contexte diverse: o analiză a literaturii sau cum înţelegem noi diversitatea în educaţie?* de J. Kotlarz [7, pp. 27-38] se enunţă următoarele: abordarea diversităţii nu este o problemă, ci o provocare, în contextul mondial şi local caracterizat prin diversitate. Cum să facem faţă diversităţii? Or, educaţia este o funcţie a societăţii, iar societatea – o funcţie a educaţiei (J. Dewey). Diversitatea societăţii poloneze a fost subliniată după aderarea la Uniunea Europeană; în mod tradiţional, societatea poloneză era recunoscută ca una destul de omogenă, cu 97 la sută de locuitori de origine catolică. ”Oala de topire” a fost ani la rândul o metaforă uzuală a diversităţii, iar ”bolul de salată” a devenit în mod curent metafora opusă şi recomandată în mozaicul cultural, în care abordarea diversităţii din perspectiva pedagogiei critice este una la zi. Educaţia pentru diversitate este o “megatendinţă”, ”promovând descoperirea secretelor coexistenţei reprezentanţilor diferitelor culturi. Aceste culturi au coexistat mult timp, dar, din păcate, trebuie remarcat faptul că adesea închise una faţă de alta, când nu se apreciau reciproc tradiţiile, neînţelegându-se gradul de manifestare a valorilor reprezentate de o altă comunitate. Educaţia modernă dezvăluie valoarea “microlumii”, în contextul “macro-”, în care culturi diferite coexistă şi beneficiază pe deplin de această coexistenţă” [7, p. 32].

Banks şi Ayers corelează conceptul de diversitate cu conceptul de democraţie. Potrivit lor, democraţia este o modalitate de a trăi împreună, un fel de guvernare, este un sistem fragil şi delicat, dar, cu toate eşecurile din istorie, este imposibilă fără educaţie [3]. Respectul pentru persoană, profesori şi studenţi, părinţi şi membrii comunităţii se află în centrul şcolilor democratice bune. Învăţământul democratic îi încurajează pe formabili să îşi dezvolte iniţiativa şi imaginaţia, capacitatea de a ”mântui lumea”, înţelepciunea de a identifica obstacolele în calea întregii omeniri şi curajul de a acţiona asupra oricăror cerinţe cunoscute. Educaţia într-o democraţie este, în mod caracteristic, ”înflăcărată de ochi şi inspirată de raţiune”, întotdeauna fiind necesară deschiderea uşilor şi deschiderea minţii, în timp ce elevii îşi fac drumul într-o lume mai mare [Cf. 2, pp. 3-11].

Democraţia nu se dă de-a gata, ea trebuie să fie câştigată/obţinută, criza sociopolitică din Crimea, în particular, şi cea ucraineană, în general, confirmă acest lucru. Or, ”educaţia are potenţialul de a deveni un loc de rezistenţă, împotriva nedreptăţii, atât prin utilizarea celor mai bune practici, cât şi prin formarea în sine” [Lynch, Lodge, 2005, apud 2]. Educaţia trebuie să se concentreze asupra legăturii dintre identitatea individuală şi procesele sociale şi politice, formarea identităţii globale fiind o provocare fundamentală pentru aceasta. Şcoala modernă se confruntă cu o sarcină dificilă şi complexă: determinarea valorii educaţiei pentru diversitate. Departamentul SUA pentru educaţie, de exemplu, a atestat, în toamna anului 2014, că numărul elevilor albi este mai mic decât cel al copiilor negri, astfel minoritatea devine majoritate şi aduce pe ordinea zilei alte exigenţe educaţionale ale civismului, care trece prin dilema pluralismului. Iar imperativul declarat de francezul J. Delors încă în 1999, *Learning to live together* (*Să învăţăm a trăi împreună*), rămâne în continuare foarte actual. Conceptul de diversitate este foarte contextualizat şi nu poate fi caracterizat nicidecum doar pe principii generale. Recunoaşterea şi acceptarea diversităţii nu sunt suficiente, spun cercetătorii polonezi,

folosirea ei în scop de dezvoltare este cu mult mai importantă, de aceea leadershipul şcolii trebuie să se bazeze pe respect şi pe libertatea exprimării fiecăruia. Or, dilema enunţată demult de A. Camus – „Şcoala îi pregăteşte pe copii să trăiască într-o lume care nu există" – continuă să ne provoace pe toţi cei din domeniu, dar şi să-i incite pe unii critici acerbi ai sistemului educaţional.

Cum să ne dezvoltăm competenţele profesionale în mediul universitar prin intermediul blogului (cercetare din Spania, apărută în revista de leadership) subliniază importanţa autoreflecţiilor academice ale profesorilor şi publicarea lor pe blog, inclusiv prin evaluarea lucrărilor studenţilor şi valorificarea comentariilor acestora. Blogul devine, astfel, un instrument util de învăţare, care contribuie mult la crearea şi întreţinerea unor comunităţi dinamice de învăţare. Un studiu original mi s-a părut compararea rezultatelor unei cercetări din pedagogia socială din 2002 cu una din 2014, fiind adăugate încă trei variabile de context [13].

Un alt studiu interesant, care m-a intrigat, este scris de El. Plociennik, de la Universitatea din Lodz, *Educaţia pentru înţelepciune în grădiniţa poloneză*, ca element al curriculumului oficial, în care se subliniază că grădiniţa şi şcoala au rolul să îi ajute pe copii sa devină mai cumpătaţi, să capete înţelepciune, având la bază dezvoltarea gândirii, inspirată de paradigma cercetătorului american J. Sternberg: necesitatea dezvoltării conjugate a gândirii reflexive, gândirii dialogice, gândirii dialectice (Core Curriculum for Pre-school and General Education in Individual Types of School (23 mai 2014) [13].

CONCLUZII

În final, deducem idei valoroase vizavi de utilitatea şi relevanţa cunoştinţelor, de ordin teoretic şi practic, obţinute în cadrul schimbului de experienţă facilitat de Programul *Erasmus+*. Credem că vom putea adapta mai multe idei, vom provoca factorii de decizie, dar şi practicienii să se inspire în procesul de reformă continuă a educaţiei. Deschiderea, ospitalitatea instituţiilor noastre, dar şi multe practici de succes din contextul actual moldovenesc ar putea oferi colegilor polonezi lecţii valoroase. Deocamdată, cea mai uşoară/accesibilă cale, se pare, ar fi publicarea rezultatelor cercetărilor noastre în revistele ştiinţifice poloneze, dar şi din alte ţări, căci, cu siguranţă, cele peste două decenii de educaţie democratică ne-a adus numeroase experienţe pozitive, la toate nivelurile, în pofida unor obstacole, intelectualii noştri reuşind să menţină pe linia de plutire cursul european. Prin comparaţie, la distanţă, acest lucru devine şi mai vizibil. Ar fi bine să reflectăm şi să valorificăm mai mult, inclusiv prin analize, studii comparative cu alte ţări.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. A New Impetus for European News. European Commision, 2002.
2. Ayers W. Teaching in and for democracy. In: Slater B. Flinders D. J. Eds. Curriculum and teacher dialogue. Vol.12, 2009.
3. Banks. J.A.(ed.) Democracy and Diversity Education: Global Perspectives, Jossey-Bass, San-Francisco, Adams M. et. al, 2000. In: Readings for Diversity and Social justice, Routledge, London, 2006.
4. Cities in transition. Urban Governance in Olomouc Region and Opole Voivodeship. Edited by Ewa Ganowich et al. Civipolis, 2013.
5. Contemporary Educational Leadership. Vol. 1 (3), 2014.
6. Development strategy of Opole in the years 2012-2020 (selected problems). Opole, Polonia, 2012. Pe: http://www.opole.pl/wp-content/uploads/2012/12/Strategia-wersja-angielska.pdf
7. Education. Opole University Annual. Vol 1. Institutul de Ştiinţe Pedagogice al Universităţii din Opole, 2015.
8. Education at a Glance 2012: OECD Indicators 2012. Pe: http://dx.doi.org./10 1787//eng-2012
9. Kendall D. Sociology in our times: the essentials. 7th edition. Education: 2008, pp. 518-558.
10. Schooling for tomorrow. What Schools for the Future? OECD Publishing, 2001. Pe: http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/38967594.pdf
11. The rise of city cultures in the Central Europe, edited by Ewa Rewers, PWH, Warsaw, 2015.
12. The New Educational Review. Vol. 42. Torun, 2015. Pe: http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/tner_4_2015.pdf
13. Woods P. A. Democratic Leadership in Education. London: Sage, 2005. 192 p.
14. http://www.opole.pl
15. http://www.erasmusplus.ro/evenimente-det/vrs/IDev/929 (Accesat la 13.05.2017).
16. http://www.zf.ro/business-international/polonia-dezvoltare-economica-si-prosperitate-prin-inovatie-16267988 (Accesat la 11.05.2017).
17. http://www.crestinortodox.ro/religie/religie-biserica-europa-centrala-de-69244.html (Accesat la 10.05.2017).
18. http://romanialibera.ro/special/reportaje/invatamantul-in-polonia--de-la-o-ideologie-la-alta-135004 (Accesat la 9.05.2017).
19. https://ro.wikipedia.org/wiki/Polonia (Accesat la 2.06.2017)
20. http://www.uni.opole.pl/en
21. http://prodidactica.md/curricula-optionale/

Experimentul la fizică – o metodologie eficientă de formare la elevi a deprinderilor practice

Ion BOTGROS, dr., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei
Sergiu ŞARGAROVSCHI, gr. did. sup., Colegiul de Ecologie din Chişinău

Rezumat: *În acest articol se demonstrează aspectul formativ al experimentului de laborator la orele de fizică în lumina dezvoltării cognitive a elevilor, urmând modelul constructivist. De asemenea, se accentuează importanţa experimentului virtual în dezvoltarea competenţelor de investigaţie ştiinţifică prin modelarea fenomenelor şi a proceselor la calculator.*

Cuvinte-cheie: *experiment*, *clasificarea experimentelor*, *criterii de clasificare*, *experiment de laborator*, *experiment virtual*, *lucrări de laborator*, *cognitivist*, *constructivist*, *formativ*.

Abstract: *This article demonstrates the formative aspect of the laboratory experiment in Physics classes in the light of students' cognitive development, following the constructivist model. It also emphasizes the importance of virtual experimentation in the development of scientific investigation skills by modeling phenomena and processes at the computer.*

Keywords: *experiment*, *classification of experiments*, *classification criteria*, *laboratory experiment*, *virtual experiment*, *laboratory work*, *cognitivist*, *constructivist*, *formative*.

Realizat la orele de fizică, experimentul reprezintă o modalitate specifică de explorare a realităţii, de învăţare prin acţiune, prin experienţa trăită direct de elevi. A experimenta înseamnă pentru elevi a fi în situaţia de a concepe şi a practica de sine stătător un anumit sistem de operaţii, cum ar fi: a observa, a dovedi, a studia, a aprecia, a verifica, a măsura efectele, rezultatele etc. – operaţii care se vor solda cu noi achiziţii cognitive pentru ei. Prin definiţie, experimentul reprezintă o observare provocată, o acţiune de căutare, de totalizare, de găsire de dovezi/legităţi, prin încercare (lat. *experimentum* = încercare, dovadă; verbul *experiri* = a încerca, a face experienţe). Este o provocare intenţionată de cercetare, în condiţii determinate (instalaţii, dispozitive, materiale corespunzătoare, variaţie şi modificare a parametrilor etc.), a unui fenomen, în scopul observării comportamentului acestuia, vizând raportul de cauzalitate, de descoperire a legităţilor, de verificare a unor ipoteze. Învăţarea fizicii prin experiment nu se reduce doar la utilizarea unor instrumente sau punerea în funcţiune a unei aparaturi speciale, ci asigură o intervenţie activă din partea elevilor pentru a modifica condiţiile de manifestare a fenomenelor supuse studiului, pentru a pătrunde şi a ajunge, pe această cale, la descoperirea noilor adevăruri pe parcursul lecţiei. Realizarea unui experiment la orele de fizică înseamnă parcurgerea unui sistem de acţiuni cognitive şi practice, care alcătuiesc structura de principiu a acestei modalităţi de învăţare: crearea unei motivaţii, prezentarea unei situaţii-problemă (care să mobilizeze procesul de gândire), crearea condiţiilor de cercetare/investigaţie ştiinţifică asupra unor acţiuni experimentale (pe baza aparaturii existente) etc. [7, pp. 205-206].

Experimentul la orele de fizică devine o metodă euristică de organizare şi realizare a activităţilor practice, de concretizare, de verificare, de aprofundare şi de consolidare a capacităţilor cognitiviste şi psihomotorii din perspectiva pregătirii elevilor pentru integrare socioprofesională. Fiind o metodă de dobândire a cunoştinţelor şi de formare a deprinderilor de muncă intelectuală şi practică, acesta permite o intensificare a activităţilor cu caracter aplicativ şi cu o pondere deosebită în formarea deprinderilor practice ale elevilor.

Experimentul la orele de fizică are la bază trei metode fundamentale de formare a personalităţii elevului: metoda de dezvoltare cognitivistă, metoda de învăţare constructivistă şi metoda de investigaţie ştiinţifică.

În corespundere cu principiile didactice moderne, experimentul se desfăşoară conform treptelor ierarhice ale învăţării, conducând elevul de la observarea unor fenomene fizice pe baza demonstraţiei la observarea fenomenelor prin activitate proprie (faza formării operaţiilor concrete), apoi la verificarea şi aplicarea acestora (faza operaţiilor formale), când se cristalizează structura formală a intelectului, şi, în continuare, la interpretarea fenomenelor observate, moment care corespunde cu faza cea mai înaltă din treptele ierarhice ale dezvoltării personalităţii (faza operaţiilor sintetice) [2; 3; 6].

Experimentul se concepe astfel încât activităţile independente să solicite în permanenţă capacitatea de gândire a elevului. Utilizarea progresivă şi constantă a acestuia în activitatea practică a elevilor încă din ciclul primar se transformă treptat, de-a lungul anilor, în cunoaştere ştiinţifică [1, p. 39].

În funcţie de varietatea sarcinilor pe care le rezolvă, experimentele fizice se clasifică după următoarele criterii:

a) **Criteriul ierarhic al învăţării:** *reproductive; productiv-creative* şi *de cercetare*.
b) **Criteriul participativ al elevilor:** *demonstrative*, efectuate de profesor sau de un grup de elevi; *frontale*, realizate de toţi elevii, în acelaşi timp; *individual* sau *în grup*.
c) **Criteriul capacităţilor cognitive:** experimente pentru formarea şi dezvoltarea deprinderilor motorii; experimente pentru formarea şi dezvoltarea deprinderilor intelectuale; experimente pentru rezolvarea unor probleme.
d) **Criteriul locului în cadrul lecţiei:** experimente pentru stimularea interesului faţă de noile informaţii – se efectuează în momentul de introducere al lecţiei; experimente pentru învăţarea noilor informaţii, aprofundarea sau extinderea lor (în lecţia propriu-zisă); experimente pentru evaluare – se utilizează la începutul învăţării, pe parcursul ei sau la sfârşitul procesului de învăţare [5, p. 9].
e) **Criteriul duratei experimentului:** experimente imediate, a căror desfăşurare nu necesită mult timp (încep, se desfăşoară şi se încheie în cadrul orei de curs); experimente de durată, a căror desfăşurare se întinde pe parcursul unei perioade mai îndelungate (câteva săptămâni) şi care necesită notarea într-o fişă de observaţie a modificărilor produse de-a lungul întregii perioade [5, p. 10].

În procesul educaţional, experimentele se organizează: în timpul predării-învăţării de noi cunoştinţe; după încheierea unei unităţi de învăţare; în cadrul cercurilor.

Experimentele şi lucrările de laborator care se organizează la finele unei unităţi de învăţare urmăresc consolidarea cunoştinţelor sau evaluarea gradului de însuşire a acestora de către elevi. În funcţie de scopul urmărit, se pot folosi experimente demonstrative, de cercetare şi, mai ales, aplicative. Experimentele aplicative îi oferă profesorului posibilitatea de a cunoaşte concomitent gradul de însuşire a cunoştinţelor şi capacitatea elevilor de a aplica în practică principii, legi sau noţiuni învăţate în clasă. Un avantaj este faptul că elevii văd importanţa noţiunilor teoretice la rezolvarea unor cerinţe practice, ceea ce îi face să înţeleagă locul muncii lor în cadrul fizicii studiate ca ştiinţă.

Lucrările de laborator se pot desfăşura foarte bine pe baza fişelor de laborator, întocmite de profesor pentru fiecare elev în parte. Fişele se concep după modelul referatelor şi vor conţine principalele etape ale lucrării. Experimentele pot fi descrise uneori incomplet, în aşa fel încât elevii să fie puşi permanent în faţa unor probleme pe care trebuie să le rezolve [5, p. 9].

Cercetările efectuate au evidenţiat faptul că majoritatea profesorilor preferă experimentele frontale sau demonstrative, în timp ce elevii îşi doresc experimente individuale sau în grup. În acord cu orientările actuale din literatura de specialitate, apare ca necesitate valorificarea în mod prioritar a experimentelor individuale: "elevul se dezvoltă prin exerciţiile pe care le face, şi nu prin acelea care se fac în faţa lui" [6].

Astăzi, învăţarea fizicii readuce pe prim-plan experimentul de cercetare şi de descoperire, sau de investigaţie ştiinţifică. Pentru a putea utiliza investigaţia ştiinţifică, trebuie să verificăm dacă elevii au deprinderile necesare de observare, de comparare şi de clasificare a informaţiilor pe care le primesc de la sistemele studiate. Cu alte cuvinte, să constatăm în ce măsură elevii conştientizează faptul că sistemele şi materialele au numeroase proprietăţi, că unele dintre ele pot fi măsurate direct sau indirect, generând mărimi fizice.

Este evident că în primele lecţii experimentale învăţarea trebuie dirijată de către profesor, pentru a le forma elevilor deprinderi de investigare ştiinţifică. Ulterior, se va trece treptat la extinderea activităţilor independente, cum ar fi: de investigare şi de propunere a unor proiecte, de organizare şi de desfăşurare a unor experienţe cu un caracter de creativitate mai pronunţat. În aşa fel, se poate sugera realizarea unor experimente la domiciliu, cu respectarea regulilor de protecţie personală, privind construirea unor dispozitive cu materiale de uz casnic [5, pp. 10-11].

Realizarea experimentelor în predarea fizicii (chiar şi de un profesionist!) este dificilă din mai multe cauze, principalele fiind: cadrul temporal al lecţiei; dotarea parţială, insuficientă a laboratorului cu utilajul şi aparatele necesare; calitatea şi destinaţia unor aparate şi echipamente produse pentru laboratorul şcolar, care, mai degrabă, ţin de clasa substituenţilor, decât de cea a aparatelor testate metrologic etc. Dar chiar şi în cazul

unei bune dotări a laboratorului de fizică cu cele necesare, orice experiment, inevitabil, cere mult timp pentru: proiectare şi pregătire prealabilă; realizare la lecţie; analiza rezultatelor obţinute ş.a.

Experimentul de laborator, în general, urmăreşte realizarea intenţionată a procesului sau a fenomenului fizic studiat. Experimentul calitativ scoate în evidenţă doar aspectele principale în derularea unui fenomen sau a unei legi fizice, stabileşte relaţiile de tip cauză-efect.

Importanţa şi rolul experimentului de laborator în predarea-învăţarea fizicii sunt incontestabile, deoarece acesta educă gândirea abstractă, analitică şi cea sistemică, raţionamentul deductiv şi inductiv, contribuie la formarea deprinderilor de observare a lumii înconjurătoare şi de înţelegere a fenomenelor din natură. Cu toate acestea, una dintre problemele curente cu care se confruntă profesorul de fizică este dotarea laboratorului. O bună parte din experimente nu pot fi efectuate în laborator din cauza că obiectele de studiu sunt ca dimensiune ori prea mari, ori prea mici. De exemplu, cum am putea demonstra experimental dependenţa acceleraţiei gravitaţionale de latitudine sau de altitudine în condiţii terestre, cu atât mai mult pe Lună, pe alte planete?

Evoluţia civilizaţiei vine cu noi tehnologii şi mijloace, care îi permite învăţământului să fie în pas cu progresul tehnico-ştiinţific. Tehnologiile informaţionale şi ale comunicării au produs o revoluţie în învăţământul modern, aflat în impas din cauza exploziei informaţionale, a volumului enorm de cunoştinţe, acumulat de umanitate pe parcursul existenţei sale.

Calculatorului îi revine o misiune deosebită în modelarea, reproducerea şi studierea fenomenelor, a proceselor naturale şi tehnologice, prin realizarea experimentelor virtuale. Modelarea fenomenelor, a proceselor fizice şi a experimentelor la calculator este, desigur, un tip nou de modelare, nemaiîntâlnit până nu demult în sfera învăţământului. Rolul instalaţiei experimentale îl îndeplineşte calculatorul asigurat cu programe speciale, elaborate pornind de la modelul ştiinţific al fenomenului sau al procesului fizic studiat. Iar programul de instruire este un produs intelectual pedagogic ce se transpune în programul de calculator, rezultând, astfel, un produs informatic. Cele două tipuri de programe – de formare şi de calculator – constituie noţiunea de *software* (soft). Echipamentul electronic propriu-zis, care se numeşte *hardware*, asigură implementarea în practica de predare-învăţare a celor două programe.

Un experiment virtual, ca şi un unul de laborator, are acelaşi scop: studierea fenomenului respectiv în condiţii, evident, artificiale, acestea fiind create şi realizate la un alt nivel calitativ şi bazate pe un fundament ştiinţific riguros. Ca şi experimentul de laborator, orice experiment virtual efectuat la calculator are la bază aceleaşi modele fizice, aceleaşi modele matematice (teoretice). De aceea, orice experiment virtual are, la fel ca şi cel de laborator, rolul de izvor al cunoştinţelor şi de scop al cunoaşterii. Astfel, orice model fizic şi orice teorie, propuse şi utilizate în fizică şi în alte ştiinţe, pot fi testate şi confirmate (sau infirmate) prin experimentul virtual asistat de calculator.

Asemeni experimentului de laborator, experimentul virtual calitativ stabileşte relaţia cauză-efect, iar cel cantitativ stabileşte, în baza măsurătorilor, relaţii exacte între mărimile fizice din modelul teoretic corespunzător obiectului sau fenomenului studiat. Mai mult, la efectuarea măsurătorilor pot fi introduse (generate), în mod controlat, toate tipurile de erori întâlnite în experimentul de laborator, ceea ce, la fel, permite prelucrarea rezultatelor experimentale.

În predarea-învăţarea fizicii, experimentul virtual vine să diminueze sau să înlăture o parte din neajunsurile care apar la realizarea experimentului de laborator. Mai mult decât atât, acesta completează componenta experimentală a disciplinei *Fizica*. Un experiment virtual de calitate, bine gândit şi realizat pe baza modelului ştiinţific al fenomenului considerat, constituie o reelaborare originală a conceptului ştiinţific şi este foarte aproape de experimentul de laborator.

Experimentele şi lucrările de laborator virtuale (software) au multe avantaje faţă de cele tradiţionale: îi ajută pe elevi în procesul de studiere şi cunoaştere complexă şi aprofundată a fizicii şi, pe de altă parte, le serveşte drept un bun exemplu de aplicaţii practice ale modelării ştiinţifice şi a simulării pe calculator pentru alte domenii din viitoarea lor activitate profesională. Anume în cadrul experimentelor virtuale se realizează de minune o conexiune interdisciplinară dintre fizică, matematică, metrologie şi informatică, mai greu de realizat la alte discipline.

În concluzie: Experimentul a apărut iniţial din curiozitatea de a interoga natura şi practica de zi cu zi, apoi a fost studiat ca metodă didactică de cunoaştere. Începând cu observarea pasivă a naturii şi reproducerea conştientă şi sistematică a proceselor naturale, experimentele au evoluat spre modificarea condiţiilor de desfăşurare, spre obţinerea de noi procese în viaţa practică a omului. Folosite la diferite etape ale lecţiei, acestea favorizează dezvoltarea competenţei de cercetare ştiinţifică, care are la bază intersecţia dintre domeniul didactic şi cel de cunoaştere ştiinţifică şi practică.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Aebeli H. Didactica psihologică. Bucureşti: E.D.P., 1973.
2. Botgros I., Bocancea V. et al. Fizică. Astronomie. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chişinău: Cartier, 2010.
3. Botgros I., Duca M., Mură V. Experimentul. Metodă activă de cunoaştere ştiinţifică. Chişinău: Tipografia

Centrală, 2014. 144 p.
4. Călţun F.O. Capitole de didactica fizicii. Iaşi: Editura Universităţii *Al. I. Cuza*, 2006.
5. Center for Science Education and Training. Pe: www.education.inflor.ro/ro/home.htm
6. Cerghit I. Metode de învăţământ. Iaşi: Polirom, 2006.
7. Curriculum pentru învăţământul gimnazial, clasele VI-a – a IX-a. Chişinău: Lyceum, 2006.
8. Laborator virtual: www.prointelect.com
9. Popa L. Metodologia cercetării ştiinţifice şi managementul proiectului de cercetare. Pe: http://www.dissertasionandtheses.com10.



Educaţia adulţilor în cadrul învăţământului superior: unele practici internaţionale şi oportunităţi pentru Republica Moldova

Liliana **POŞTAN**

dr., Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *Articolul prezintă raţionamente privind oportunitatea dezvoltării resurselor de educaţie a adulţilor în instituţiile de învăţământ superior. Având ca reper de analiză raportul Eurydice asupra educaţiei formale pentru adulţi în Europa, sunt descrise practici internaţionale de organizare a educaţiei adulţilor în universităţi. De asemenea, se analizează date statistice şi informaţii cu privire la accesibilitatea şi organizarea educaţiei adulţilor în învăţământul superior din Republica Moldova. Analiza vizează şi unele aspecte metodice cu privire la particularităţile andragogice ale didacticii universitare, la etapa actuală.*

Cuvinte-cheie: *educaţia adulţilor, andragogie, educaţie formală, învăţământ superior, cursant adult, student matur, acreditare a învăţării anterioare.*

Abstract: *The paper presents the rationale for the development of adult education resources in higher education institutions. Based on the Eurydice Report on Adult Education in Europe as an analysis benchmark, there are presented international practices in implementing adult education in universities. The paper analyzes statistical data and information on access to and organization of adult education in the universities of the Republic of Moldova. The analysis process also covers some methodical aspects related to the andragogical peculiarities of university didactics at the present stage.*

Keywords: *adult education, andragogy, formal education, higher education, adult learner, mature student, accreditation of previous learning.*

Învăţământul pentru adulţi este recunoscut drept o componentă importantă a învăţării permanente. Această recunoaştere "totală", sub aspect social, economic, politic, educaţional, antropologic etc., a fost determinată nu doar de cantitatea şi calitatea impunătoare a raţionamentelor sau a polemicilor ştiinţifice sau de praxisul andragogic activ din ultima perioadă, ci, mai mult, de evoluţia propriu-zisă a omului şi umanităţii, a economiei şi societăţii, a unor realităţi transcendente, precum timpul, spaţiul, viteza, consistenţa. Altfel spus, pentru a exista, a reuşi şi a trăi calitativ, omul modern este pus într-o situaţie activă în raport cu învăţarea. De altfel, J.R. Kidd, în lucrarea sa *Cum învaţă adulţii,* scria: „Fiinţele umane par să urmărească învăţarea... Obiectivul este să se asigure climatul, atmosfera, libertatea şi autodisciplina în care învăţarea este înlesnită. O fiinţă umană necesită un „câmp deschis" pentru genul de luptă care este învăţarea" [4].

În altă ordine de idei, învăţământul superior a resimţit puternic modificările generate de prezenţa amplă a noilor tehnologii de informare, de scăderea numărului de studenţi în sens tradiţional (de exemplu, tineri) şi de creşterea numărului de studenţi nontradiţionali (de exemplu, studenţi maturi), de anularea censului de vârstă pentru admiterea în universităţi, de accentuarea dificultăţilor financiare, de solicitările numeroase şi diferite de servicii din partea comunităţii, a economiei, a pieţei muncii etc.

Alt factor important şi generator de schimbări este mobilitatea sub diversele ei aspecte: populaţie, mentalitate, strategii de viaţă, strategii ocupaţionale, trasee educaţionale, competenţe, posibilităţi, exigente etc.

Astfel, pe de o parte, educaţia adulţilor (dar şi andragogia, ca paradigmă didactică a educaţiei adulţilor) şi, pe de altă parte, învăţământul universitar capătă conexiuni determinate de lărgirea eterogenităţii subiecţilor sub aspectul vârstei,

al traseelor educaţionale, experienţei profesionale şi de viaţă, nevoilor şi motivaţiei învăţării, competenţelor.

"Întâlnirea" dintre instituţiile de învăţământ superior şi educaţia adulţilor, produsă nu doar pe platforma educaţiei nonformale, dar şi pe cea a educaţiei formale, fapt care constituie astăzi o provocare sfidătoare de modele consfinţite şi abordări tradiţionale şi o oportunitate de mărire a numărului de candidaţi la studiile superioare, în condiţiile "pierderii" din diferite motive a studenţilor tradiţionali, s-a conturat în anii '70 ai secolului trecut. În acest context, Adrian Neculau relatează că în Franţa, după mişcările din 1968, care au deschis universitatea spre categorii tot mai largi de tineri, legile Faure şi Savary au identificat o nouă misiune (socială) a şcolii superioare: orientarea spre un nou public, adaptarea sistemului de formare la nevoile unei categorii până atunci neluate în seamă – adulţii. În condiţiile economiei de piaţă, noua misiune a universităţii a devenit aceea de a-şi asuma edificarea continuă a individului, de-a lungul întregii vieţi. Universitatea se transformă într-un "serviciu public", ea trebuie să se comporte ca un organism privat care se conduce după o logică comercială. Este vorba despre demersul pedagogic numit *pedagogie negociată, contractuală*, în acord cu noile cerinţe, cu nevoile noului public [5, p. 58]. Pe parcursul ultimilor 50 de ani, universităţile dezvoltă diferite strategii de încadrare a adulţilor în învăţământul superior, iar alegerea lor este determinată de criteriul autonomiei şi cel al diversităţii.

Educaţia permanentă a constituit o parte integrantă în agenda Procesului Bologna, importanţa ei fiind subliniată în toate comunicatele care au urmat Declaraţiei de la Bologna. Comunicatul Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) subliniază valoarea implementării practicilor educaţiei permanente la nivelul învăţământului superior.

Practicile educaţiei adulţilor din învăţământul superior diferă de la o ţară la alta. Raportul *Eurydice* asupra educaţiei formale pentru adulţi în Europa (2011) relevă politicile şi uzanţele aplicate în vederea creşterii numărului de adulţi încadraţi în învăţământul formal, în special cel superior, şi a dezvoltării oportunităţilor pentru obţinerea de către adulţi a calificărilor cu cel puţin un nivel mai ridicat decât cele anterioare [1]. Structura raportului le oferă atât specialiştilor în domeniu, cât şi universităţilor un reper pentru evaluarea situaţiei din ţară în chestiunea cercetată: „Ce politici, strategii şi măsuri pentru încurajarea participării adulţilor la învăţământul superior există, care este procedura de recunoaştere şi validare a educaţiei nonformale şi informale, ce programe pregătitoare pentru candidaţii nontradiţionali la studiile superioare există, ce modalităţi alternative de studiu în învăţământul superior există?". În acelaşi raport, este specificat că, la scară europeană, nu există o definiţie general acceptată a unui "student matur" din învăţământul superior, care să identifice această categorie în ceea ce priveşte vârsta. Percepţia comună este aceea că studentul matur este mai în vârstă decât studentul tipic din învăţământul superior, el revenind, după o anumită perioadă, la educaţia formală în afara sistemului. La nivel statal, categoria cursanţilor maturi este definită mai exact, în special în ţările care au introdus politici sau strategii specifice pentru a atrage aceşti subiecţi în învăţământul superior sau în ţările care includ această categorie în statisticile lor naţionale.

Potrivit datelor Biroului Naţional de Statistică al Republicii Moldova, în anul de studii 2015/2016, în cele 31 de instituţii de învăţământ superior din ţară, au studiat **81669** de studenţi, dintre care 32205 înscrişi la cursuri cu frecvenţă redusă:

Tabelul 1. *Repartizarea studenţilor pe vârste în anul de studii 2015/2016 comparativ cu anii 2012/2013 şi 2008/2009*

	2008/2009	**2012/2013**	**2015/2016**
Total	**114865**	**102458**	**81669**
Până la 17 ani	923	295	37
18 ani	5951	2846	1074
19 ani	15971	13262	8876
20 ani	19523	16769	12560
21 ani	19285	16703	13978
22 ani	15318	14898	11769
23 ani	9240	11779	9702
24 ani	5438	7672	6060
25 ani	3839	4108	3727
26 ani	3062	2585	2338
27 ani	2550	2059	1732
29 ani	2215	1608	1083
30-34 ani	4538	2840	3214
35-39 ani	2863	1986	2155
40 ani şi peste	2014	1646	2072

Nivelul de participare la procesul de educaţie este determinat preponderent de situaţia demografică din ţară. Rata de cuprindere în învăţământ a fost diferită în funcţie de categoria de vârstă. Cea mai mică (28,8%) a fost caracteristică pentru grupul de vârstă 19-23 ani, înregistrând în anul de studii 2012/2013 valoarea maximă pe parcursul ultimilor 5 ani. Acest fapt se explică prin atenţia scăzută acordată învăţământului mediu de specialitate şi celui secundar profesional. Actualmente, situaţia se schimbă, graţie nevoii proeminente de: muncitori calificaţi în economia naţională, trasee educaţionale mai variate pentru diferite categorii de populaţie, implicării angajatorilor şi, bineînţeles, agendei politice a Ministerului Educaţiei. Datele statistice indică următoarea structură demografică a persoanelor de vârstă adultă cuprinse în învăţământul formal: 21% din populaţia de 16-19 ani au optat pentru învăţământul mediu de specialitate şi 16,3% – pentru cel secundar profesional. Totodată, grupul de vârstă 19-23 ani a manifestat interes mai mare pentru învăţământul superior (82,1%). La începutul anului de studii 2012/2013, studenţii numărau 102,5 mii de persoane, cu 12,4 mii mai puţin decât în 2008/2009, iar în anul de studii 2015/2016 numărul de studenţi înscrişi la universităţi a scăzut cu 20789 faţă de 2012/2013.

În anul de studii 2013/2014 numărul studenţilor maturi de 35-39 şi peste 40 de ani din instituţiile de învăţământ superior a fost de 3632, adică 3,7% din numărul total de studenţi, iar în 2015/2016 la universităţi îşi făceau studiile 4227 de studenţi cu vârsta de peste 35 de ani (5,1% din numărul total).

Admiterea studenţilor la studii superioare de licenţă şi masterat se realizează în conformitate cu regulamentele respective [7], care, în opinia noastră, ar avea nevoie de optimizare din perspectiva ofertei de oportunităţi pentru studenţii adulţi. În *Regulamentul de organizare şi desfăşurare a admiterii la studii superioare de licenţă (ciclul I) în instituţiile de învăţământ superior din Republica Moldova* este stipulat că la concursul de admitere în învăţământul de zi, precum şi în învăţământul cu frecvenţă redusă nu se stabileşte limita de vârstă. *Regulamentul cu privire la organizarea studiilor superioare de masterat, ciclul II,* aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 1455 din 24 decembrie 2007, nu conţine prevederi orientate spre încurajarea participării adulţilor la învăţământul superior. El determină o abordare liniară a admiterii spre studiile superioare – deţinerea diplomelor de licenţă sau echivalente, eliberate până în anul absolvirii primei promoţii de studenţi înscrişi în ciclul I, în conformitate cu prevederile art. 27 al Legii învăţământului nr. 547-XIII din 21 iulie 1995.

Practica unor state cu politici educaţionale mai înţelepte din perspectivă demografică şi mai perspicace decât cele din ţara noastră, dar şi cu o experienţă mai avansată în domeniul educaţiei adulţilor include măsuri specifice de facilitare a accesului adulţilor spre educaţia recurentă sau compensatorie. De exemplu, s-au întreprins măsuri specifice de luptă contra reprezentării slabe a cursanţilor maturi şomeri în cadrul învăţământului superior (Irlanda, Scoţia); s-a dezvoltat o politică de acces alternativ la învăţământul superior, direcţionată spre trei grupuri de vârstă diferite de cursanţi maturi: studenţi de peste 25, 40 şi 45 de ani (Spania); s-au stabilit obiective măsurabile privind creşterea participării cursanţilor maturi la învăţământul superior de zi şi cu frecvenţă redusă (Estonia, Irlanda); se promovează agenda educaţiei permanente prin intermediul dezvoltării unor căi de acces mai largi la învăţământul superior, o extindere semnificativă a cursurilor cu frecvenţă redusă/flexibile (de exemplu: de la 7% în anul 2006 la 17% în anul 2013, în Irlanda), susţinută de măsuri financiare adecvate, pentru a face faţă necesităţilor rezultate din sprijinirea studenţilor în educaţia permanentă. Vom menţiona că măsurile întreprinse sunt bine adaptate la necesităţile cursanţilor maturi.

Alte ţări dezvoltă politici de deschidere a căilor alternative spre învăţământul superior destinate candidaţilor nontradiţionali ce nu posedă o calificare principală standard. Opţiunile alternative cuprind, în general, admiterea pe baza validării studiilor anterioare sau pe baza programelor specifice privind studiile superioare.

Potrivit raportului citat mai sus, în Europa nu există încă o practică comună de recunoaştere a învăţării nonformale şi informale ca fiind echivalentul unei diplome de studii superioare complete. Totodată, se menţionează în raport, învăţământul superior este adesea privit drept cel mai problematic nivel în ceea ce priveşte implementarea procedurilor de recunoaştere a educaţiei nonformale şi informale anterioare. Deoarece acest proces necesită confirmarea că cursurile nonformale, experienţa profesională şi de viaţă pot fi echivalente rezultatelor învăţării din anii de educaţie formală şi, prin urmare, pot califica un candidat pentru a intra în învăţământul superior, pentru a se perfecţiona sau pentru a primi o diplomă de studii superioare complete, nu este surprinzător faptul că opiniile cu referire la această chestiune sunt adesea destul de împărţite. Cu toate acestea, obiectivele convenite în cadrul Procesului Bologna exercită o presiune sporită asupra învăţământului superior, pentru ca acesta să-şi adapteze cultura şi practicile [1, p. 48].

Existenţa, la nivel de ţară, a cadrului legislativ al validării educaţiei nonformale şi informale, în general, este o precondiţie a lărgirii accesului la învăţământul superior, bazat pe recunoaşterea şi validarea educaţiei anterioare. În documentul la care facem trimitere pe tot parcursul articolului este constatat că pretutindeni în Europa cadrul legislativ subliniază recunoaşterea şi validarea învăţării nonformale şi informale în domeniul învăţământului superior în diverse moduri. Legislaţia

poate fi îndrumătoare, solicitându-le instituţiilor în mod expres să adopte procesul (Suedia, comunitatea flamandă din Belgia); poate fi permisivă, permiţându-le instituţiilor să realizeze pregătire, dacă doresc, sau să nu facă nici un fel de referire la aceasta (Estonia, Slovenia, Republica Cehă, Germania, Spania, Italia, Lituania, Ungaria, Olanda, Austria, Portugalia, Islanda, Norvegia). De asemenea, există ţări în care recunoaşterea învăţării anterioare nonformale şi informale nu este reglementată legal, la nivel naţional, dar este adesea recunoscută de instituţiile de învăţământ superior, autonome în activitatea lor, responsabile de calitatea calificărilor şi pentru condiţiile pe baza cărora sunt oferite (Anglia, Ţara Galilor, Irlanda de Nord, Polonia) [1, p. 50].

Concepţia *Sistemului naţional de validare a învăţării nonformale şi informale*, propusă spre aprobare Guvernului R. Moldova, are în vedere, în primul rând, dezvoltarea cadrului legal şi a programelor privind integrarea străinilor şi a cetăţenilor R. Moldova (reîntorşi, repatriaţi voluntar). Pe parcurs, cadrul concepţiei s-a lărgit şi pentru piaţa locală de muncă, doar pentru validarea competenţelor muncitoreşti (meserii muncitoreşti). Scopul concepţiei constă în conturarea unui sistem naţional de validare a rezultatelor învăţării dobândite pe tot parcursul vieţii, prin educaţie şi formare profesională şi experienţă de muncă în contexte noi formale şi informale.

În concepţie se stipulează că validarea rezultatelor învăţării nonformale şi informale poate avea trei scopuri: a) pentru obţinerea unui titlu educaţional sau a unei calificări profesionale, prin scurtarea duratei studiilor; b) pentru angajare (recrutare) sau pentru relocarea angajaţilor pe poziţii care presupun alte responsabilităţi (sau responsabilităţi mai mari); c) pentru asigurarea calităţii şi promovarea în carieră prin evaluarea angajaţilor în vederea stabilirii faptului dacă aceştia realizează sarcinile în acord cu un set de standarde [8].

Spre deosebire de scopurile concepţiei, care vizează învăţământul secundar profesional, recunoaşterea învăţării anterioare în învăţământul superior poate avea două scopuri diferite: în primul rând, de a le permite studenţilor să fie admişi într-o instituţie de învăţământ superior, iar în al doilea rând, de a le permite studenţilor să demonstreze faptul că întrunesc, parţial sau în totalitate, cerinţele unui program de învăţământ superior [1, p. 50].

Alt set de politici vizează încurajarea modurilor alternative de furnizare a programelor de studii superioare, pentru reducerea dificultăţilor întâmpinate de cursanţii maturi care optează pentru studii tradiţionale la zi. În Irlanda, Franţa, Regatul Unit al Marii Britanii şi Islanda au fost dezvoltate programe specifice pentru a ajuta viitorii studenţi. Aceste programe sunt destinate mai ales studenţilor care au urmat o cale scurtă, secundară superioară profesională, sau celor care au renunţat la educaţia secundară superioară înainte de a o finaliza [1, p. 54].

Constatarea că politicile care urmăresc să sporească participarea cursanţilor maturi la programele de formare de învăţământ superior trebuie să ia în considerare modalităţi flexibile de organizare a studiilor [1, p. 55] este sustenabilă pentru situaţia din R. Moldova, caracterizată printr-o tendinţă de scădere a numărului de studenţi tradiţionali care optează pentru învăţământul superior şi prin achiziţionarea de către populaţia adultă a diferitelor competenţe sau unităţi de competenţe axate pe experienţă, care necesită capacitare teoretică şi validare.

Practica instituţiilor de învăţământ superior din ultima perioadă, orientată spre punerea în valoare a principiului învăţării permanente, rezidă în crearea unor subdiviziuni de formare continuă. Astfel, în anul 2010, la Universitatea de Stat din Moldova a fost instituită Secţia Formare Continuă, a cărei activitate se desfăşoară conform legislaţiei în vigoare şi a unui Regulament, care poate fi completat şi/sau modificat prin decizia Senatului USM. Pe lângă această secţie activează Centrul de Formare Continuă (CFC), care conlucrează cu facultăţile universităţii, structurile responsabile de formare continuă de la Ministerul Educaţiei, alte instituţii abilitate, unităţi educaţionale, administrative, economice etc., unde îşi realizează activitatea specialişti pregătiţi în cadrul programelor de formare iniţială la USM. Obiectivele secţiei prevăd: implicarea facultăţilor/catedrelor în realizarea formării continue; elaborarea programelor de formare continuă, bazate pe principii de competitivitate, propunând o ofertă diversificată în baza programelor de formare iniţială la USM; elaborarea şi valorificarea unor modalităţi eficiente de stabilire a parteneriatului cu angajatorii din diverse sectoare în vederea formării continue a personalului; asigurarea continuităţii şi interconexiunii dintre formarea iniţială şi cea continuă a cadrelor pentru economia naţională; facilitarea accesului personalului didactic la programe de formare continuă de calitate; organizarea formării continue orientate spre necesităţile actuale şi de perspectivă ale personalului didactic din învăţământul preuniversitar şi superior; instituirea sistemului de informare şi orientare în formare continuă a cadrelor didactice. Formarea continuă se realizează prin: cursuri şi stagii de iniţiere pentru dobândirea unor cunoştinţe, abilităţi necesare practicării unei profesii; cursuri de calificare; cursuri de recalificare; cursuri şi stagii de perfecţionare sau specializare; cursuri de obţinere a unei calificări suplimentare. Formele de organizare a cursurilor de formare continuă sunt: cu frecvenţă la zi; cu frecvenţă facultativă (redusă); la distanţă; autodidact [11].

În cadrul Universităţii Tehnice din Moldova este creat Centrul Universitar de Formare, în componenţa căruia intră: Departamentul Formare Continuă Cadre

Didactice; Centrul Specializat de Formare Continuă a Specialiştilor în Construcţii; Centrul Specializat de Formare Continuă a Specialiştilor din domeniul Transportului Auto (CFCTA); Centrul de Formare a Personalului *Polietilenă* (CeformPers *POLIETILENĂ*); Şcoala de Design; Centrul Universitar de Informare şi Orientare Profesională (CENIOP) [13].

Pentru a întruni rigorile de conformitate, prevăzute de Procesul Bologna, în cadrul Academiei de Studii Economice din Moldova este deschis Centrul de Dezvoltare Economică şi Afaceri Publice (CDEAP). Studiile de recalificare profesională se desfăşoară conform *Programei de învăţământ continuu*, aprobată de Ministerul Educaţiei, şi sunt destinate tuturor deţinătorilor diplomelor de licenţă din toate sferele de activitate, conducătorilor de întreprinderi, proprietarilor întreprinderilor mici şi mijlocii şi celor care deja au finalizat prima facultate la unele din specialităţile cu profil economic. Absolvenţilor li se eliberează diplome de recalificare profesională [6].

Centrul de Formare Profesională Continuă din cadrul Universităţii de Stat *Alecu Russo* din Bălţi, deschis în anul 2007, reprezintă o subdiviziune specializată de formare profesională continuă a universităţii, fiind integrat în structura sistemului de formare profesională continuă din R.Moldova. Centrul de Formare Profesională Continuă organizează şi realizează la nivel regional de nord şi la nivel republican activităţi de perfecţionare a cadrelor didactice preuniversitare, în baza planului de formare profesională aprobat anual de Ministerul Educaţiei.

Activităţile Centrului de Formare Profesională Continuă vizează: a) actualizarea şi dezvoltarea, prin programe de formare/perfecţionare periodică, a competenţelor în domeniul/domeniile de specialitate corespunzătoare funcţiilor didactice obţinute prin formarea iniţială; b) dezvoltarea competenţelor pentru evoluţia în cariera didactică, prin sistemul de pregătire şi obţinere a gradelor didactice; c) dobândirea sau dezvoltarea competenţelor de conducere, îndrumare, control, evaluare în structurile şi instituţiile din sistemul de educaţie; d) dobândirea de noi competenţe, prin programe de reconversie/readaptare a calificării pentru noi specialităţi sau/şi noi funcţii didactice, altele decât cele obţinute prin formarea iniţială; e) dobândirea unor competenţe complementare sau de extensie, care lărgesc gama activităţilor şi a funcţiilor ce pot fi prestate de personalul didactic: predarea în sistemul *e-learning*, consilierea educaţională şi orientarea în carieră, educaţia adulţilor ş.a.; f) dezvoltarea şi extinderea competenţelor transversale privind rolurile sociale şi dezvoltarea personală şi profesională, interacţiunea şi comunicarea cu mediul social şi cu cel pedagogic, asumarea de responsabilităţi privind organizarea, conducerea şi îmbunătăţirea performanţei strategice a grupurilor profesionale, autocontrolul şi analiza reflexivă a propriei activităţi etc. [10].

În cadrul Universităţii de Stat de Medicină şi Farmacie *Nicolae Testemiţanu* din Republica Moldova este deschisă Facultatea de Educaţie Continuă în Medicină şi Farmacie a Medicilor, care are ca misiune crearea şi dezvoltarea unui mediu de formare continuă pentru medicii şi farmaciştii din ţară, precum şi: promovarea unei perfecţionări de performanţă, ţinând seama de exigenţele societăţii moderne informaţionale; crearea şi organizarea unor structuri optime pentru desfăşurarea procesului de educaţie continuă; optimizarea formelor de instruire postuniversitară a medicilor-specialişti şi a farmaciştilor: EMC la distanţă, la locul de activitate, cu frecvenţă redusă, prin module, cursuri intensive şi alte modalităţi; reactualizarea continuă a programelor de instruire postuniversitară în conformitate cu cerinţele actuale din sistemul de sănătate publică; utilizarea experienţei internaţionale în educaţia cadrelor medicale şi a farmaciştilor. Facultatea asigură educaţia continuă a medicilor şi farmaciştilor prin forme de instruire postuniversitară, care îmbină instruirea teoretică şi practică a medicilor de diverse specialităţi şi specializări, perfecţionarea cunoştinţelor acumulate în anii de studii (universitare şi postuniversitare) şi ajustarea lor la nivelul ştiinţei medicale contemporane [12].

În universităţile din R. Moldova educaţia adulţilor apare şi ca disciplină de studiu (de exemplu, la USM, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, există disciplina *Educaţia complementară şi a adulţilor*, iar la UPSB *Alecu Russo* se ţine cursul de *Andragogie*).

De asemenea, vom menţiona şi particularităţile andragogice ale didacticii universitare la etapa actuală. Cercetările asupra învăţării la vârstele adulte din perspectiva teoriei andragogice fac recomandări psihoandragogice axate pe specificul învăţării la vârstele adulte şi conceptul andragogic de învăţare [3].

Tabelul 2. *Recomandări psihoandragogice*

		Recomandări psihoandragogice
Învăţarea la vârstele adulte	• Adulţii se percep ca activi, pentru că îşi folosesc experienţa de învăţare; învaţă pentru a avea succes ca profesionişti, ca părinţi. • Disponibilitatea adultului de a învăţa este legată de experienţă, de nevoia de a dezvolta anumite roluri şi de adaptarea la schimbările din viaţă.	Diagnosticarea nevoilor de învăţare ale adulţilor sau a aşteptărilor lor, a

	• Învaţă în funcţie de rezultatele pe care doresc să le obţină; sunt centraţi pe dezvoltare personală şi succes în profesie. • Au aşteptări bine formulate, ce se bazează pe experienţele trecute. • Sunt orientaţi spre aplicativitate imediată. • Au idei diferite despre ce e important pentru a învăţa. • Dispun de deprinderi de lucru cu materialele şi de autoorganizare; conştientizează interesele şi nevoile celorlalţi; manifestă deschidere, flexibilitate, adaptabilitate. • Dispun de o largă experienţă. • Au motivaţie internă. • Resping informaţiile noi care contravin sistemelor lor de idei. • Asimilează informaţia în ritm normal sau lent. • Sunt îngrijoraţi de trecerea timpului. • Grupurile de adulţi sunt eterogene. • Pentru învăţarea la vârstele adulte contează mult factorul *continuitate*. • Adulţii abordează învăţarea, fiind conştienţi de situaţia şi rolul lor deosebit. • Pentru adulţi, învăţarea nu este o acumulare, ci o reorganizare sau o restructurare a ceea ce ştiu. • Instrucţia şcolară premergătoare, profesia şi alte aspecte specifice rolurilor sociale au o importanţă cu mult mai mare pentru randamentul psihic, în special pentru succesul la învăţătură al adultului, decât condiţionarea biologică şi particularităţile de vârstă. • Adulţii sunt foarte responsabili şi au un grad înalt de conştiinciozitate.	experienţei de viaţă a adultului; proiectarea posibilităţii de aplicare imediată a cunoştinţelor şi aptitudinilor acumulate pentru exercitarea rolurilor adultului
Conceptul andragogic de învăţare	• Prioritatea învăţământului autodidact; activitate în comun; explorarea experienţei formabilului; individualizarea formării; formare sistemică; formare contextualizată; actualizarea rezultatelor formării; formare electivă; dezvoltarea nevoilor de formare; formare conştientă.	Stimularea activităţii formabilului
Caracterul cunoştinţelor andragogice	• Fundamentale; aplicative; complementare; compensatorii; reparatorii; de dezvoltare; recurente; de menţinere.	

În concluzie: Educaţia adulţilor în universităţi şi particularităţile andragogice ale învăţământului superior derivă din următoarele raţionamente: *de natură organizatorică a sistemului de învăţământ* (realizarea principiului de formare permanentă, structurarea pe niveluri şi cicluri); *de natură socială* (diversificarea publicului, activismul social, schimbarea, nevoia de alfabetizare funcţională, diversificarea traseelor educaţionale etc.); *de natură demografică* (îmbătrânirea populaţiei, creşterea speranţei de viaţă a populaţiei); *de natură economică* (uzura sporită a competenţelor, ritmul sporit de perimare a cunoştinţelor, reducerea distanţei dintre inovare şi aplicare tehnologică, disfuncţionalităţile pieţei muncii, creşterea concurenţei ocupaţionale, intelectualizarea tehnologică a proceselor de muncă etc.); *de natură psihosocială* (sporirea sentimentului de autonomie, independenţă, reducerea hotarelor certe dintre statute şi roluri sociale); *de natură metodică* (centrarea pe cel ce învaţă, formarea interactivă, învăţarea la distanţă, învăţarea autodirijată).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Educaţia formală pentru adulţi: Politici şi uzanţe în Europa. Brussels: Eurydice, 2011. 88 p.
2. Educaţia în Republica Moldova 2012/2013: Publicaţie statistică. Chişinău: Imprint Plus. 132 p.
3. Guţu Vl., Poştan L. Didactica pentru adulţi din perspectivă motivaţională. Chişinău: CEP USM, 2007. 176 p.
4. Kidd J. R. Cum învaţă adulţii. Bucureşti: E.D.P., 1981. 347 p.
5. Neculau A. Educaţia adulţilor. Experienţe româneşti. Iaşi: Polirom, 2004. 219 p.
6. www.asem.md
7. www.edu.md
8. www.particip.gov.md
9. www.statistica.md
10. www.usarb.md
11. www.usm.md
12. www.usmf.md
13. www.utm.md



Jocuri didactice matematice.
Aplicaţii pentru studierea împărţirii cu rest în clasa a III-a

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

Rezumat: *Articolul continuă abordarea aplicativă a jocurilor didactice matematice în clasele primare, de această dată focalizându-se pe însuşirea operaţiei de împărţire cu rest şi pe finalităţile respective prevăzute în curriculumul disciplinar de clasa a III-a. Se propune un set de jocuri didactice în echipe, de diverse tipuri: de rol; de competiţie; cu elemente de modelare şi creativitate.*

Cuvinte-cheie: *învăţământ primar, împărţire cu rest, joc didactic matematic, joc didactic în echipe, joc didactic de rol, joc didactic de tip competiţie.*

Abstract: *This article continues the applicative approach of mathematical didactic games in primary school, this time focusing on the acquisition of division with remainder and finalities envisaged by the 3rd grade course curriculum. We propose a set of didactic games in teams, of various types: role games; competition games; games involving modeling and creativity.*

Keywords: *primary education, division with remainder, mathematical didactic game, role games, competition games.*

„Orice idee, orice problemă şi orice sursă de cunoştinţe pot fi prezentate într-o formă destul de simplă pentru ca orice copil să le poată înţelege într-o versiune recognoscibilă”, susţinea J. S. Bruner în lucrarea *Procesul educaţiei intelectuale* [1, p. 72]. *Jocul didactic* reprezintă o asemenea formă şi, pe bună dreptate, se plasează în primele rânduri ale celor mai eficiente metode didactice specifice studiului matematicii la vârsta şcolară mică.

În conceptul *joc didactic,* deosebim genul – *joc* şi trăsătura specifică – *didactic*. Această trăsătură determină apartenenţa activităţii la sfera instructivă şi caracterul ei organizat în vederea obţinerii unor finalităţi specifice procesului de învăţământ. Astfel, ca o componentă a demersului la clasă, jocul didactic urmăreşte obiective bine precizate, dar, asemenea unui mare actor în rol de travestiu, interpretează intenţionalitatea instruirii şcolare prin elemente de natură contrară, ludică.

Repertoriul acestor elemente ludice este vast şi bine cunoscut: competiţia (individuală sau în echipe), cooperarea între participanţi, mişcarea, ghicirea, surpriza, aşteptarea, aplauzele, cuvântul stimulator, recompensarea rezultatelor bune, penalizarea greşelilor etc. Modalităţile de valorificare a ludicului determină, în mare măsură, gradul de eficacitate a jocului didactic, fiind, la rândul lor, determinate în funcţie de cultura profesională, măiestria pedagogică, ingeniozitatea şi vocaţia cadrului didactic.

Propunem în continuare o selecţie de jocuri didactice de echipă, elaborate pentru facilitarea însuşirii unuia dintre cele mai dificile conţinuturi ale cursului primar de matematică – operaţia de împărţire cu rest. Am optat pentru jocurile de echipă dorind să accentuăm funcţia de socializare a jocului didactic, care se include, după U. Şchiopu, în categoria celor formativ-educative şi relevă „trăsături legate de atitudinea faţă de colectiv (corectitudinea, spiritul de competiţie, de dreptate, sociabilitatea, ş.a.), modelează dimensiunile etice ale conduitei” [4, p. 32], dar şi conducându-ne de ideea că „jocurile colective reprezintă raţiunea existenţei unui grup de copii, forţa de coeziune care îi ţine laolaltă”.

JOCUL DIDACTIC DE ROL *CEI PATRU CRAI AI ÎMPĂRŢIRII CU REST*

Sarcina didactică: formarea capacităţilor de exprimare în limbaj matematic aferent operaţiei de împărţire cu rest

Sarcina de joc: să interpreteze rolurile *Crailor Împărţirii cu rest*, explicând în limbaj matematic semnificaţia numerelor într-un exerciţiu de împărţire cu rest

Mijloace didactice: *demonstrative* – patru coroane de carton cu literele: D (deîmpărţit), Î (împărţitor), C (cât), R (rest); *distributive* (pentru fiecare echipă) – o stea decupată din hârtie aurie; patru ecusoane de forma unor coroane cu literele D (deîmpărţit), Î (împărţitor), C (cât), R (rest)

Introducerea în joc:

- Se actualizează semnificaţia sărbătorii de Crăciun, apoi se povesteşte succint legenda celor *Trei Crai de la Răsărit*. La final, se poate audia colindul *Trei Crai de la Răsărit*.

„Într-o ţară îndepărtată, acolo unde răsare soarele în fiecare dimineaţă, trăiau trei împăraţi puternici şi bogaţi. Lumea le zicea „Cei Trei Crai de la Răsărit”. Ei erau vestiţi nu doar pentru averea lor, ci, mai ales, pentru că erau foarte înţelepţi şi ştiau a citi în stele ce are să se întâmple în zilele următoare. În noaptea când s-a născut pruncul Iisus, Cei Trei Crai de la Răsărit au văzut pe cer o stea mult mai mare şi mai strălucitoare decât toate celelalte stele şi au pornit după ea. Au mers ei cale multă şi au ajuns la Betleem, în grajdul unde l-au găsit pe nou-născutul Iisus. Aşa s-a răspândit în lume vestea despre naşterea Pruncului Sfânt”.

- Se anunţă desfăşurarea unui joc matematic cu crai – craii care conduc *Împărăţia împărţirii cu rest.* Elevii sunt solicitaţi să presupună câţi sunt la număr şi ce nume au aceştia (Deîmpărţit, Împărţitor, Cât şi Rest).
- Se oferă un model de activitate. Învăţătorul pune pe cap coroana cu litera D şi invită 3 elevi pentru a juca rolurile celor 3 crai ai împărţirii cu rest (Î, C, R). Se afişează pe tablă o stea decupată din hârtie pe care este scrisă o împărţire cu rest şi se explică sarcina jocului: fiecare crai trebuie să se prezinte în limbaj matematic. Elevii vor fi îndrumaţi să folosească în mod personalizat informaţia din rubrica „Reţineţi” din manual [3, p. 80]. Învăţătorul oferă un model de interpretare a rolului craiului Deîmpărţit, apoi îi ajută pe ceilalţi elevi să-şi interpreteze rolurile. Elevii pot aduce completări şi sugestii proprii pentru interpretări cât mai originale.



Eu sunt craiul Deîmpărţit, sunt cel mai mare. Dacă vreţi să mă cunoaşteţi, înmulţiţi 6 la 3 şi apoi adunaţi 1.

19 : 3 = 6, rest 1



Eu mă numesc Împărţitor. Sunt craiul al doilea şi mă scad repetat din 19. Să ştiţi că sunt mai mare decât restul 1!



Eu sunt primul rezultat al împărţirii cu rest, mă numesc Cât şi arăt de câte ori, cel mult, poate fi scăzut 3 din 19.



Eu sunt rezultatul al doilea, mă numesc Rest şi arăt rezultatul ultimei scăderi a lui 3 din 19. Important este că sunt mai mic decât împărţitorul 3!

Desfăşurarea jocului:

- Clasa se va împărţi în echipe a câte 4, fiecare elev îşi va alege un rol corespunzător numerelor participante la împărţirea cu rest şi îşi va pune în piept ecusonul respectiv.
- Echipelor li se distribuie câte o stea decupată din hârtie, pe care elevii vor scrie un exerciţiu de împărţire cu rest alcătuit de ei.
- Fiecare membru al echipei le va prezenta colegilor componenta sa. Ceilalţi vor corecta şi vor completa, vor propune sugestii pentru o interpretare cât mai originală a rolului respectiv.
- După expirarea timpului acordat, echipele se vor prezenta în faţa clasei şi vor interpreta rolurile celor patru crai ai împărţirii cu rest, punându-şi pe cap coroanele corespunzătoare.

Evaluarea jocului

Înainte de desfăşurarea propriu-zisă a jocului, de comun acord cu elevii, se vor formula criteriile după care se va alege echipa învingătoare. De exemplu, va câştiga echipa care: va alcătui corect exerciţiul de împărţire cu rest; va comenta exerciţiul folosind în mod corect limbajul matematic; va interpreta rolurile în cel mai original mod; va fi cea mai organizată pe parcursul activităţii.

JOCUL DIDACTIC DE ROL *ALAIUL CRAIULUI ÎMPĂRŢITOR*

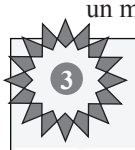
Sarcina didactică: identificarea numerelor care pot fi obţinute ca rest al împărţirii la un număr dat

***Sarcina de joc*:** să formeze alaiul craiului Împărţitor – şirul numerelor care pot fi obţinute ca rest al împărţirii la un număr dat

Mijloace didactice: *demonstrative:* o coroană cu litera Î (Împărţitor); stele decupate din hârtie aurie pe fiecare dintre care este scrisă o valoare a împărţitorului: de exemplu, 2; 5; 9; 3; 8; 4; 7; *distributive*: 11 fişe notate cu un număr de la 0 până la 10

Desfăşurarea jocului:

- Învăţătorul fixează stelele pe tablă, apoi le împarte elevilor fişele.
- Învăţătorul pune pe cap coroana, ia la întâmplare o stea (de exemplu, cu numărul 3) şi începe jocul, oferind un model al activităţii.





– *Eu sunt Craiul Împărţitor. Poruncesc să iasă în faţă alaiul meu, cei care pot fi restul împărţirii la 3*. (Trebuie să iasă elevii cu numerele 0, 1, 2.)
– *Sunt mulţumit de alaiul meu.* (Dacă s-a comis o greşeală, Craiul se declară nemulţumit şi porunceşte corectare.)
– *Acum mă retrag şi îi las domnia lui Dan.* (Fişele se transmit altor elevi, în faţa clasei iese Dan, pune coroana pe cap, alege o altă stea şi continuă jocul în mod analog.)

Evaluarea jocului:

La final, se alege craiul cu cel mai bun alai, decizia fiind luată de comun acord cu elevii, conform unor criterii prestabilite, de exemplu: corectitudinea identificării numerelor ce pot fi obţinute ca rest al împărţirii la un număr dat; originalitatea interpretării rolului de crai Împărţitor.

JOCUL DIDACTIC DE TIP COMPETIŢIE ÎN ECHIPE *BILĂ ALBĂ, BILĂ NEAGRĂ*

***Sarcina didactică*:** dezvoltarea priceperilor de efectuare a operaţiei de împărţire cu rest

Sarcina de joc: să acumuleze cât mai multe bile albe, efectuând corect împărţiri şi plasând la locul potrivit semnul exclamării

Mijloace didactice: *distributive* (pentru fiecare echipă): o fişă pentru rezolvare în lanţ; o cariocă de culoare roşie; un pahar; 7 bile albe şi 7 bile negre (în locul bilelor pot fi folosite cercuri decupate din carton)

Regulile jocului:

21 : 5 =
22 : 5 =
23 : 5 =
24 : 5 =
25 : 5 =
26 : 5 =

- Elevii sunt împărţiţi în echipe a câte 6. Fiecare echipă primeşte o fişă, de exemplu:
- Fişele se rezolvă în lanţ, fiecare elev completând în mod independent o linie a tabelului. Apoi, coechipierii colaborează pentru a verifica rezultatele obţinute, decid care dintre exerciţii se deosebeşte de celelalte şi scriu la dreapta acestuia un semn de exclamare. La final, fişele se afişează la tablă.
- Se verifică frontal rezultatele activităţii, se corectează greşelile, efectuând probele.
- Fiecare echipă îşi calculează scorul: 1) se pune o bilă albă în pahar pentru fiecare calcul corect şi pentru plasarea semnului exclamării în drept cu împărţirea exactă; se pune o bilă neagră în pahar pentru fiecare calcul greşit şi pentru lipsa semnului exclamării în drept cu împărţirea exactă; 2) pentru fiecare bilă albă se acordă un punct; pentru fiecare bilă neagră se scade un punct.
- Se aplaudă echipa (echipele) care au obţinut scorul maximal (7 puncte).

Încheierea jocului:

Învăţătorul dirijează elevii spre observarea proprietăţii comune a împărţirilor efectuate, care reprezintă prima probă a împărţirii cu rest: restul este mai mic decât împărţitorul.

JOCUL DIDACTIC DE TIP COMPETIŢIE ÎN ECHIPE *CULEGEM MERELE*

***Sarcina didactică*:** dezvoltarea deprinderilor de efectuare a operaţiei de împărţire cu rest

Sarcina de joc: să aleagă merele decupate din carton pe care sunt scrise împărţiri cu un rest dat

Mijloace didactice: mere decupate din carton, pe care sunt scrise exerciţii de împărţire cu rest: de exemplu, pentru o clasă de 24 de elevi (3 echipe a câte 8 elevi):

Regulile jocului:

- Merele se împrăştie prin clasă: pe jos, pe bănci, se fixează pe pereţi, pe uşă, pe geamuri etc.
- Tabla este împărţită în 3 părţi, deasupra se afişează fişele: R = 1; R = 2; R = 3.
- Elevii sunt divizaţi în 3 echipe, conform aranjării în rânduri de bănci. Fiecare elev culege un măr, se aşează la loc şi efectuează mental operaţia respectivă.
- Trei elevi, câte unul din fiecare rând, plasează merele la tablă sub fişele respective.

	Echipa I Mere galbene	**Echipa a II-a Mere verzi**	**Echipa a III-a Mere roşii**
Împărţiri cu restul 1	28 : 9 15 : 7 37 : 6	57 : 8 26 : 5 22 : 3	21 : 4 19 : 2
Împărţiri cu restul 2	12 : 5 14 : 4	83 : 9 18 : 8	23 : 7 17 : 3 22 : 4 22 : 10
Împărţiri cu restul 3	13 : 5 15 : 4 30 : 9	67 : 8 27 : 6 17 : 3	23 : 4 23 : 10

- Jocul continuă cu următorii 3 elevi.
- După ce toţi elevii şi-au plasat merele pe tablă, se solicită argumentarea a 1-2 calcule în fiecare echipă, întâi de toate a celor greşite. Această activitate poate fi realizată prin completarea unui tabel desenat din timp pe tablă; de exemplu:

Tabelul 1. *Operaţia de împărţire cu rest*

Operaţia de împărţire cu rest D : Î = C, rest R	**Probele**	
	1) R < Î	**2) C × Î + R = D**
28 : 9 = 3, rest 1	1 < 9	3 × 9 + 1 = 28
22 : 10 = 2, rest 2	2 < 10	2 × 10 + 2 = 22
67 : 8 = 8, rest 3	3 < 8	8 × 8 + 3 = 67

Evaluarea jocului:

Jocul se evaluează în baza criteriilor prestabilite de comun acord cu elevii, de exemplu: corectitudinea plasării merelor; argumentarea convingătoare; timpul de lucru al echipei; comportamentul elevilor.

JOCUL DIDACTIC ÎN ECHIPE *NUCILE FOLOSITOARE* (CU ELEMENTE DE MODELARE ŞI CREATIVITATE)

Sarcina didactică: formarea priceperilor de formulare a problemelor, pornind de la: un enunţ incomplet; operaţia de rezolvare dată

Sarcina de joc: să colaboreze în echipe pentru a completa enunţul unei probleme după o împărţire cu rest dată şi să ilustreze rezolvarea prin acţiuni concrete cu obiecte date

Mijloace didactice: *distributive* (pentru fiecare echipă): o fişă de lucru; un set de farfurii de unică folosinţă; o pungă cu nuci

Introducerea în joc:

Învăţătorul va explica beneficiile consumului de nuci pentru sănătatea omului.

Regulile jocului:

- Se formează 4 sau 6 echipe, în funcţie de numărul de elevi în clasă.
- Se prezintă la tablă o împărţire cu rest: de exemplu, 22 : 3.
- Echipele trebuie să completeze în mod corespunzător textul lacunar al problemei care se dă pe fişă şi să formuleze un răspuns deplin. Se atenţionează că la împărţirea dată se obţin 2 numere (câtul şi restul), de aceea întrebarea problemei trebuie să conţină două părţi (una referitoare la cât, alta – la rest). Apoi, coechipierii trebuie să ilustreze rezolvarea, repartizând în mod corespunzător nuci în farfurii.
- După expirarea timpului acordat, echipele prezintă rezultatele activităţii. Întâi, sunt ascultate echipele cu numerele impare, apoi cele cu numerele pare; de exemplu:

Echipe cu număr impar

Condiţia problemei: Ana a citit într-o revistă despre beneficiile consumului zilnic de nuci şi a decis să-şi servească prietenele cu nuci. Plimbându-se prin parc, ea a găsit 22 de nuci şi le-a repartizat în mod egal pentru cele 3 prietene ale sale.
Întrebarea problemei: Câte nuci a primit fiecare prietenă? Câte nuci i-au rămas Anei?
Răspuns (deplin): Fiecare prietenă a primit 7 nuci, iar Anei i-a rămas una.

Rezolvând problema cu sprijin în obiecte, elevii vor pune câte 7 nuci în 3 farfurii şi încă o nucă deoparte.

Echipe cu număr par

Condiţia problemei: Andrei ştie cât de folositoare sunt nucile, de aceea a decis să mănânce zilnic câte 3 nuci. Plimbându-se prin parc, a găsit 22 de nuci. *Întrebarea problemei:* Pentru câte zile îi vor ajunge aceste nuci şi câte nuci îi vor rămâne? *Răspuns (deplin):* Nucile găsite îi vor ajunge pentru 7 zile, îi va rămâne o nucă.

Rezolvând problema cu sprijin în obiecte, elevii vor pune câte 3 nuci în 7 farfurii şi încă o nucă deoparte.

Evaluarea jocului:

Fiecare echipă îşi apreciază activitatea prin evidenţierea punctelor forte şi a celor slabe, răspunzând la întrebările prezentate la proiector sau scrise prealabil pe tablă:

Am completat condiţia problemei în corespundere cu exerciţiul dat? Am formulat întrebări potrivite? Am obţinut răspunsul corect? Cât de clar am ilustrat rezolvarea utilizând obiectele? Cât de frumos ne-am exprimat?

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bruner J.S. Procesul educaţiei intelectuale. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică, 1970.
2. Ursu L. Jocuri didactice pentru lecţiile de matematică în clasele I-IV. În: *Didactica Pro...*, nr. 5-6 (93-94), 2015, pp. 88-93.
3. Ursu L., Lupu I., Iasinschi Iu. Matematică. Manual pentru clasa a III-a. Chişinău: Prut International, 2016.
4. Şchiopu U. (coord.) Probleme psihologice ale jocului şi distracţiilor. Bucureşti: E.D.P., 1970.

ProDidactica CENTRU EDUCAŢIONAL

Clubul de dezbateri educaţionale *PAIDEIA*

Centrul Educaţional PRO DIDACTICA anunţă relansarea şedinţelor Clubului de dezbateri educaţionale *PAIDEIA*, începând cu data de 13 octombrie 2017. Urmează a fi puse în discuţie subiecte de maximă actualitate şi necesitate profesională pentru cadrele didactice şi manageriale.

Şedinţele clubului se vor desfăşura de 2 ori pe lună, în incinta Centrului Educaţional PRO DIDACTICA (mun. Chişinău, str. Armenească, nr. 13).

Tematica şedinţelor:

Tematica	Data	Ora	Moderator
Educaţie prin film	13 octombrie	15.00-17.00	Livia STATE
Cum să ne menţinem echilibrul sufletesc, păstrându-ne valorile spirituale	27 octombrie	15.00-17.00	Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Etapele elaborării unui proiect	10 noiembrie	15.00-17.00	Rodica GAVRILIŢĂ
Cum să creştem randamentul lucrului individual al elevului?	24 noiembrie	15.00-17.00	Tatiana CARTALEANU
Modernizarea managementului educaţional, ca o condiţie a educaţiei de calitate	8 decembrie	15.00-17.00	Eugenia NEGRU
Paradigmele de studiere a limbii şi literaturii pentru competenţele secolului curent	15 decembrie	15.00-17.00	Olga COSOVAN

Cadrele didactice şi manageriale, care vor frecventa cel puţin 5 şedinţe, vor beneficia de certificatul centrului. Taxa de participare: 50 lei.

Pentru înscriere, vă rugăm să completaţi formularul de pe site-ul http://prodidactica.md/clubul-paideia/ sau să ne contactaţi la numerele de telefon: 022-54-19-94, 022-54-25-56, 022-54-29-77.

Lilia NAHABA, coordonatoare de program



Educaţie pentru schimbare şi dezvoltare, tehnologie şi progres

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

Rezumat: *Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, tehnologie şi progres integrează în formula sa două dintre noile educaţii lansate de UNESCO în anii 1980: 1) Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, 2) Educaţia pentru tehnologie şi progres. La nivel pedagogic general, conceptul-cheie este cel de schimbare în educaţie, aplicat în: a) definirea educaţiei (vezi funcţia de formare a personalităţii educatului orientată pozitiv în direcţia dezvoltării acestuia); b) analiza transformărilor care au loc, în mod obiectiv, în cadrul procesului şi al sistemului de învăţământ. La scara procesului de învăţământ intervin schimbările curente, permanente, necesare pentru perfecţionarea activităţilor specifice, fără a afecta structura sistemului de învăţământ. La scara sistemului de învăţământ intervin schimbările globale, realizabile prin reformele învăţământului necesare ciclic pentru depăşirea crizei care apare în structura de funcţionare a sistemului de învăţământ la nivel de organizare, conducere managerială, distribuţie a resurselor pedagogice, relaţie cu societatea. La nivel de conţinuturi pedagogice particulare, speciale, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare este integrată în categoria noilor educaţii proiectate ca răspunsuri la problematica lumii contemporane. Raportarea educaţiei pentru schimbare şi dezvoltare la educaţia pentru tehnologie şi progres poate susţine construcţia unui nou concept. Avem în vedere educaţia pentru schimbare şi creativitate – abordată la nivel superior, inovator, favorabil dezvoltării şi optimizării relaţiei dintre evoluţia tehnologiei şi progresul general, reflectat la scara socială a calităţii existenţei umane.*

Cuvinte-cheie: *schimbare, dezvoltare, tehnologie, progres, Noile educaţii.*

Abstract: *The concept of Education for Change and Development, Technology and Progress integrates into its formula two of the new educations launched by UNESCO in the 1980s: education for change and development, and education for technology and progress. At the general pedagogical level, the key concept is the change in education applied in: a) the definition of education (see the function of forming the personality of the educated, positively oriented towards its development; b) the analysis of the transformations that take place objectively within the process and the educational system. At the scale of the educational process, current, permanent changes take place and are necessary to improve the specific activities, without affecting the structure of the educational system. At the scale of the educational system, global changes occur, which are achievable by the cyclical educational reforms necessary to overcome the crisis that occurs in the functioning structure of the educational system at the levels of organization, managerial management, distribution of pedagogical resources, and relationship with society. At the level of specific and special pedagogical content, the education for change and development is integrated into the category of new educations, which are designed to respond to the problems of the contemporary world. Reporting education for change and development to education for technology and progress can support the construction of a new concept. We consider the education for change and creativity – approached at a higher innovative level, favorable to the development and optimization of the relationship between the evolution of technology and general progress, reflected on the social scale of the quality of human existence.*

Keywords: *change, development, technology, progress, new educations.*

Expresia sau formula *Educaţie pentru schimbare şi dezvoltare* a fost lansată de UNESCO în anii 1980 pe fondul identificării unor *probleme ale lumii contemporane,* reflectate pedagogic la nivel de *Noile educaţii,* care reprezintă „noi

tipuri de conţinuturi" *particulare*, subordonate teleologic şi axiologic *conţinuturilor generale ale educaţiei* (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice/psihofizice).

În categoria în care este integrată *Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare* sunt plasate: *Educaţia relativă la mediu* (*Educaţia ecologică*)*; Educaţia în materie de populaţie* (*Educaţia demografică*)*; Educaţia pentru participare şi democraţie*; *Educaţia pentru bună înţelegere şi pace*; *Educaţia pentru o nouă ordine economică*; *Educaţia pentru comunicare şi pentru mass-media*; *Educaţia nutriţională; Educaţia economică casnică modernă*; *Educaţia pentru timpul liber* (George Văideanu [10, pp. 107-108]).

La aniversarea a 50 de ani de la înfiinţarea UNESCO, sunt adăugate şi alte „noi conţinuturi ale educaţiei", determinate de evoluţia *problematicii lumii contemporane*: *Educaţia pentru tehnologie şi progres*; *Educaţia pentru pace şi cooperare*; *Educaţia pentru democraţie şi drepturile omului*; *Educaţia sanitară modernă* (vezi George Văideanu [11, pp. 65-66]).

În perspectiva secolului al XXI-lea, *Noile educaţii* evoluează în contextul valorilor societăţii informaţionale, bazată pe cunoaştere, care determină o problematică socială complexă reflectată pedagogic prin *Educaţia pentru mass-media şi comunicare*; *Educaţia democratică; Educaţia economică; Educaţia pentru sănătate; Educaţia interculturală; Educaţia asistată de calculator* (abordată ca model *axiologic*, nu doar ca *strategie de instruire*) etc. (vezi Sorin Cristea [5, pp. 243-251]).

În context istoric deschis, *Noile educaţii* pot să apară, dar şi să dispară în timp în calitatea lor de „răspunsuri ale sistemelor educative la imperativele lumii contemporane", la „P.L.C." (*Problematica Lumii Contemporane*) (vezi G. Văideanu, A. Neculau (coord.) [1]; George Văideanu [11, p. 65]).

În contextul anilor 1990, în lista *Noilor educaţii*, *Educaţia pentru tehnologie şi progres* este plasată imediat după *Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare*. Această proximitate a sugerat posibilitatea corelării şi chiar a unificării celor două concepte pedagogice operaţionale care definesc: a) *Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare* – are ca scop „atât responsabilizarea individului, cât şi pregătirea lui pentru afirmare şi adaptare"; b) *Educaţia pentru tehnologie şi progres* – are ca scop „asocierea cultivării inventivităţii şi receptivităţii cu formarea spiritului critic faţă de perspectivele deschise de ştiinţele aplicate" (George Văideanu [11, pp. 65-66]). Este ceea ce propune, în acest număr tematic, *Didactica Pro... Revistă de teorie şi practică educaţională*.

În opinia noastră, formula extinsă, *Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, tehnologie şi progres*, include, de fapt, o dublă asociere care trebuie explicată din perspectiva conceptelor pedagogice şi sociologice implicate. Avem în vedere: a) o primă asociere strictă, între *schimbare* şi *dezvoltare* inclusă în formula *Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare*: b) o a doua asociere, strictă între *tehnologie* şi *progres* – integrată în formula restrânsă, *Educaţia pentru tehnologie şi progres* –, dar şi *deschisă*, ca parte a formulei mai extinse care are în vedere *Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare* şi *tehnologie şi progres*.

Asocierea dintre *schimbare* şi *dezvoltare*, inclusă în formula *Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare*, solicită raportarea la conceptul *pedagogic* de *schimbare în educaţie*. La acest nivel, trebuie semnalat faptul că *schimbarea* – asociată cu *dezvoltarea* – este definitorie pentru educaţie. Avem în vedere funcţia de maximă generalitate a educaţiei care vizează *formarea* şi *dezvoltarea* personalităţii *educatului* (preşcolarului, elevului, studentului etc.). *Formarea* este schimbarea *intrinsecă*, *psihologică* şi *socială* pe care *educaţia* o generează funcţional, în mod *obiectiv* şi *permanent*. *Dezvoltarea* marchează *sensul formării*, respectiv al *schimbării* pozitive a personalităţii *educatului* conform *finalităţilor pedagogice* propuse pe termen *lung* (idealul educaţiei, scopurile generale ale sistemului de educaţie/învăţământ), *mediu* (obiectivele generale şi specifice ale procesului de învăţământ) şi *scurt* (obiectivele concrete ale activităţii didactice/lecţiei etc.).

Educaţia concepută din perspectiva paradigmei *curriculumului* reprezintă o activitate *psihosocială*. Calitatea sa provine din capacitatea sa – funcţională şi structurală generală – de valorificare a resurselor psihologice (*cognitive* şi *noncognitive*) ale *educatului* în vederea integrării sale optime în societate, permanent, pe termen scurt, dar şi mediu şi lung. La acest nivel *formarea*, respectiv *schimbarea* personalităţii *educatului* este *pozitivă* dacă este orientată spre *dezvoltare* atât în plan *psihologic*, cât şi în plan *social*.

În plan *psihologic*, *formarea*, respectiv *schimbarea personalităţii educatului*, este orientată în sens *pozitiv* dacă educaţia/instruirea, realizată prin intermediul *învăţării*, „împinge înainte *dezvoltarea*", în „zona proximei dezvoltări" a fiecărui *educat*, în spiritul *constructivismului sociocultural* promovat de Lev Vîgotski [12].

În plan *social*, *formarea*, respectiv *schimbarea personalităţii educatului*, este orientată în sens *pozitiv* dacă *educaţia* asigură *adaptarea* deplină a acestuia la cerinţele sociale reflectate la nivelul funcţiilor sociale generale ale educaţiei – culturală, civică/politică, economică/profesională –, *adaptare* obiectivată în sau prin: a) integrarea socială optimă a educatului – culturală, civică/politică, economică/profesională, pe termen scurt, mediu şi lung; b) susţinerea reală a progresului cultural, civic/politic, economic/profesional, la scara întregii societăţi.

Schimbarea în educaţie, favorabilă *dezvoltării individuale* şi *sociale* prin *educaţie*, este realizabilă la două niveluri de referinţă: a) la nivelul procesului de învăţământ, al activităţilor curente, didactice şi extradidactice,

administrative şi manageriale, comunitare etc.; b) la nivelul sistemului de învăţământ, al structurilor sale de organizare, de conducere managerială, de distribuţie a resurselor pedagogice, de relaţie cu societatea. Din această perspectivă intervin două tipuri de *schimbări în educaţie*: a) curente, parţiale; b) reformatoare, globale.

Schimbările curente în educaţie sunt realizate prin iniţiative inovatoare ale profesorilor şi ale managerilor şcolari, întreprinse parţial, în cadrul procesului de învăţământ, fără a transforma calitativ structura de funcţionare a sistemului de învăţământ. În această categorie sunt schimbările pozitive care au ca scop perfecţionarea: a) activităţilor de instruire *formală* şi *nonformală*; b) manualelor şi programelor şcolare; c) didacticilor particulare/aplicate; d) metodelor de predare-învăţare-evaluare (inclusiv prin exersarea unor noi metode de predare-învăţare-evaluare); e) metodologiei de cunoaştere a elevilor; f) bazei didactico-materiale a şcolii, a clasei, a cabinetului şcolar etc. (inclusiv prin construcţia unor noi spaţii şcolare); g) mijloacelor de formare continuă la nivel local, teritorial şi naţional.

Schimbările reformatoare în educaţie sunt realizate *ciclic* prin inovaţii sociale necesare pentru depăşirea *crizelor* care apar ciclic la nivelul structurii de funcţionare a sistemului de învăţământ. Sunt schimbări globale proiectate şi realizate prin decizii de politică a educaţiei care vizează: a) finalităţile educaţiei (idealul educaţiei; scopurile generale ale educaţiei; obiectivele generale şi specifice ale instruirii aflate la baza reconstrucţiei planului de învăţământ şi a programelor şcolare); b) structura de organizare a sistemului de învăţământ (pe niveluri şi trepte de învăţământ) promovată ca *structură de bază*, care determină calitatea structurii de conducere, de distribuţie a resurselor pedagogice, de relaţie a sistemului de învăţământ cu societatea (vezi Sorin Cristea [6, pp. 98-102]).

Asocierea dintre *tehnologie* şi *progres*, inclusă în formula restrânsă *Educaţia pentru tehnologie şi progres*, dar extinsă, de *Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare* şi *tehnologie şi progres*, implică raportarea la conceptele sociologice de tehnologie şi progres, interpretabile şi din perspectivă pedagogică. Tehnologia reprezintă ştiinţa aplicată la scara socială a domeniului de referinţă. Progresul este consecinţa evoluţiilor înregistrate la nivelul ştiinţei şi al tehnologiei care trebuie relevat nu doar prin „creşterea cunoaşterii" şi prin „îmbunătăţirea calităţii vieţii" (vezi Oxford. *Dicţionar de sociologie* [9]). Este o problemă fundamentală a lumii contemporane amplificată la nivelul *societăţii informaţionale* care generează o nouă dinamică a relaţiei dintre *progresul tehnologic* şi *progresul pedagogic al educaţiei*, discutabil la scară socială.

Analiza *Educaţiei pentru schimbare şi dezvoltare, tehnologie şi progres* trebuie realizată şi din perspectiva calităţii sale speciale de *conţinut particular al educaţiei*, proiectat în cadrul conceptual care delimitează şi defineşte *Noile educaţii*. La acest nivel, conceptul de bază este cel de ***Educaţie pentru schimbare*** care delimitează semnificaţiile pedagogice ale termenilor asociaţi: a) *dezvoltarea* reprezintă sensul *teleologic* şi *axiologic* al *schimbării* argumentat psihologic şi social; b) *tehnologia* reprezintă resursa culturală (materială şi spirituală) principală prin care este generată şi susţinută „schimbarea şi dezvoltarea"; c) *progresul* reprezintă efectul cumulativ pozitiv al *schimbării* şi al *dezvoltării* susţinute prin resursele tehnologiei care trebuie evaluate nu doar la nivel cantitativ, economic, statistic, financiar, *macrostructural*, ci mai ales *calitativ*, în plan general-uman, cultural, comunitar, individual, *microstructural*.

Educaţia pentru schimbare ca *nou conţinut particular al educaţiei* este determinată de cauze obiective: a) accelerarea schimbării la scară socială; b) uzura rapidă a cunoştinţelor care impune o reconstrucţie permanentă a curriculumului şcolar şi universitar; c) transformarea imperativă a sistemelor de învăţământ care trebuie să reformeze instruirea din perspectiva educaţiei prospective „care trebuie să ofere educatului un comportament deschis către schimbare" (vezi Liviu Antonesei [1, pp. 99-109]; Gaston Berger [2]).

Accelerarea, „fără precedent", vizează nu doar cunoaşterea, economia, politica, tehnologia, comunitatea (la scară macrosocială, dar şi microsocială), ci şi istoria societăţii, după cum au demonstrat-o evenimentele de după 1989, intensificate pe fondul valorilor culturale ale societăţii informaţionale şi ale modelului democratic, în ascensiune la scară universală.

Aceste transformări radicale previzibile în contextul „accelerării istoriei" au fost anticipate în studiile prospective angajate în reevaluarea unor concepte sociologice şi pedagogice. Acestea au consemnat saltul valoric:

a) general, de la modelul evoluţiei sociale continue (lansat în secolul al XIX-lea, întreţinut şi în secolul al XX-lea, pe fondul culturii tipice unei societăţi industriale);
b) pedagogic, de la modelul „învăţării de menţinere" (în care predomină reproducerea cunoştinţelor acumulate din trecut, validate în prezent) la modelul „învăţării inovatoare" care este: b-1) *anticipativă*, stimulând capacitatea *proactivă* a *educatului*; b-2) *participativă*, stimulând capacitatea de colaborare şi cooperare a educatului, necesară în societatea postindustrială, informaţională, bazată pe valorile cunoaşterii şi ale democraţiei (vezi J. Botkin, M. Elmandjra, M. Maliţa [3]).

Educaţia pentru schimbare implică proiectarea unor noi conţinuturi particulare, în funcţie de următoarele obiective pedagogice generale, care pot fi specificate în cadrul fiecărei trepte şi discipline de învăţământ, prin

infuzie sau prin elaborarea unor *module* de *studiu* de tip *formal* (integrate în structura unor discipline de învăţământ) sau *nonformal* (complementare unor discipline de învăţământ): a) identificarea coordonatelor esenţiale ale schimbării la nivel social-cultural, economic, politic, comunitar, natural şi psihologic (în plan *cognitiv*, dar şi *noncognitiv* – afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial); b) evaluarea anticipată a transformărilor posibile, cantitative, dar, mai ales, calitative la nivel cultural, economic, tehnologic, civic/politic, comunitar, natural/ecologic, nutriţional, medical etc.; c) exersarea unor noi modele de planificare a schimbărilor necesare în plan *curricular*: c-1) formal (matematică/informatică, ştiinţe ale naturii, ştiinţe socio-umane, discipline de învăţământ aplicate: educaţie tehnologică, educaţie estetică, educaţie fizică/sportivă; c-2) *nonformal* (activităţi extraşcolare cu impact *formativ pozitiv*, individual şi comunitar/şcolar, local etc.).

Educaţia pentru schimbare este validată la nivel de politică a educaţiei *în societatea postmodernă, informaţională, bazată pe cunoaştere*, în calitate de:

a) principiu formativ care vizează „educaţia pentru dezvoltarea umană”, concepută ca model global şi deschis, care „corelează producerea şi distribuirea de bunuri cu extinderea şi folosirea capacităţilor fiinţei umane” (Jacques Delors (coord.) [8, p. 62]);
b) nou *conţinut particular* al educaţiei determinat de forţa teleologică a unui obiectiv general care fixează unul dintre „pilonii educaţiei”: *a învăţa să fii* şi *să devii* permanent „pentru a-ţi dezvolta personalitatea, în proces continuu, cu o *autonomie* crescândă, judecând prin prisma propriilor concepţii şi asumându-ţi răspunderea” [Ibidem, p. 78].

Ideologia pedagogică a *noilor educaţii* a stimulat *cercetarea operaţională* a impactului formativ al acestora care poate fi identificat şi analizat la nivelul raporturilor lor cu conţinuturile generale ale educaţiei, intelectuale şi tehnologice, estetice şi psihofizice, abordate din perspectiva consecinţelor morale, pozitive, dar şi negative, înregistrate ciclic în „lumea contemporană”, la nivel natural (ecologic, demografic), politic (democratic, multicultural, intercultural), tehnologic (economic, casnic, nutriţional, sanitar; prin mass-media etc.), comunitar (naţional, internaţional) etc.

Cercetările fundamentale au fost promovate în timp, sub genericul *Educaţia în schimbare*, analizat în contextul rezolvării unor probleme ale lumii contemporane la nivel pedagogic: a) *macrostructural* – „şcoala în mileniul III, în „şantier”, sistemul de învăţământ pentru „o şcoală de mâine justă”, prin depăşirea controversei „elitism sau educaţie”; b) *microstructural* – „metodele de educaţie”; „logicele formării” profesionale; instruirea diferenţiată; modurile de învăţământ: frontal, pe grupe (mari, medii, dar mai ales mici/microgrupe); individual; „evaluarea în proces şi în progres”; orientarea şcolară între „preselecţie şi dreptate socială”; clasa de elevi şi fenomenele de grup (Andre de Peretti [7]).

O încercare de abordare integrată a celor două cupluri raportate la *Noile educaţii* (*Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare*; *Educaţia pentru tehnologie şi progres*) este exersată într-o teză de doctorat, coordonată de regretatul George Văideanu (profesor universitar, Universitatea *Al.I. Cuza* din Iaşi; director al Institutului de Ştiinţe Pedagogice din Bucureşti, 1967-1973; şef al Secţiei Structuri şi conţinuturi ale învăţământului, UNESCO, 1973-1980, *dr. honoris causa*, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chişinău, 1993) cu titlul semnificativ *Educaţia pentru schimbare şi creativitate* (vezi Venera-Mihaela Cojocariu [4]).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonesei L. Educaţia pentru schimbare. În Văideanu G., Neculau A. (coord.) Noile Educaţii. Iaşi: Universitatea *Al. I. Cuza*. Buletinul Cabinetului Pedagogic, nr. 2. Iaşi, 1986.
2. Berger G. Omul modern şi educaţia sa. Trad. Bucureşti: E.D.P., 1973.
3. Botkin J., Elmandjra M., Maliţa M. Orizontul fără limite al învăţării. Lichidarea decalajului uman. Trad. Bucureşti: Editura Politică, 1981.
4. Cojocariu V.-M. Educaţia pentru schimbare şi creativitate. Bucureşti: E.D.P., 2003.
5. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iaşi: Polirom, 2010.
6. Cristea S. Sistemul de educaţie/învăţământ. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2017.
7. De Peretti A. Educaţia în schimbare – Controverse în educaţie. Şcoala mileniului III. Metode de educaţie. Problema evaluării. Organizarea şcolară. Trad. Iaşi: Spiru Haret, 1996.
8. Delors J. (coord.) Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul al XXI-lea. Trad. Iaşi: Polirom, 2000.
9. Oxford. Dicţionar de sociologie. Trad. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 2003.
10. Văideanu G. Educaţia la frontiera dintre milenii. Bucureşti: Editura Politică, 1988.
11. Văideanu G. UNESCO-50-EDUCAŢIE. Bucureşti: E.D.P., 1996.
12. Vîgotski L.S. Opere psihologice alese. Vol. I-II. Trad. Bucureşti: E.D.P., 1971, 1972.

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.