



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 5-6 (99-100), 2016

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Redactor:
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 800 ex.

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

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

EX CATHEDRA

Maria HADÂRCĂ

Un nou model de curriculum pentru o calitate superioară în educație
(A new model of curriculum towards advanced quality in education) 3

Veronica MIDARI, Aurelia TOMȘA

Factorii care determină calitatea învățământului profesional tehnic din Republica Moldova și experiența țărilor Uniunii Europene în domeniu
(Factors that determine the quality of technical vocational education in the Republic of Moldova and EU countries' experience in this field) 8

Maria VASILIEV

Problematizarea – tehnologie didactică de eficientizare a învățământului universitar
(Problematization as didactic technology to streamline the higher education) 15

DOCENDO DISCIMUS

Tatiana CARTALEANU

Curriculumul cursului opțional: ancorarea în politicile educaționale
(Curriculum of the optional course: anchoring in educational policies) 20

Loretta HANDRABURA

Formarea competenței media la elevi – scopul unui nou curriculum opțional
(Media literacy training of students – purpose of a new optional curriculum) 24

Laurențiu ȘOITU

Relația profesor-elev din perspectiva raportului dintre generații
(Teacher-student relationship from the perspective of rapport between generations) 28

Veronica VÂRTOSU

Dezvoltarea personală și profesională – un imperativ al timpului
(Personal and professional development – an imperative of time) 31

Valentina MOȚPAN

PISA – cea mai amplă evaluare internațională din domeniul educației
(PISA – the most comprehensive international assessment in education) 36

Oferta de formare 2017 pentru cadre didactice și manageriale

(The training offer for teachers and managers 2017) 42

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Olga COSOVAN

Limba de instruire. Relevanța integrării informației științifice
(The Language of Instruction. Relevance of the scientific information integration) 43

Elena SUFF

Istoria pentru literatură și literatura pentru istorie: o abordare interdisciplinară a textului artistic

(History for Literature and Literature for History: an interdisciplinary approach to fiction) 47

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Mariana IANACHEVICI

Rolul serviciilor de îngrijire alternativă în dezvoltarea deprinderilor de viață independentă la copiii rămași fără îngrijire părintească
(The role of alternative care services in developing independent life skills to children without parental care) 51

Lina MALCOCI

Teatrul forum – mijloc de educație nonformală

(Forum Theatre – a method of non-formal education) 56

EDUCAȚIE DE GEN

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Loretta HANDRABURA, Igor BÂRLĂDEANU, Ala SOLOVEI, Dina DANILOV

Limbaul de gen: abordări educaționale actualizate
(Gender language: updated educational approaches) 60

EXERCITO, ERGO SUM

Rodica SOLOVEI, Aurelia ȘOȘU

Grupul ca obiect de reflecție (The group as object of reflection).....	70
--	----

DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE

Nina VOLONTIR

Modalități de stimulare și dezvoltare a creativității elevilor prin geografie (Methods to stimulate and develop the students' creativity through Geography).....	80
--	----

Dumitru GUȚULEAC

Jocuri didactice pentru lecțiile de fizică (Didactic games used in Physics lessons)	85
---	----

EVENIMENTE CEPD

Lilia NAHABA

Activități pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC (Activities for quality and relevance of the ICT vocational education)	92
---	----

Rima BEZEDE

Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale (Critical thinking for development of professional competencies)	93
--	----

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Atelier internațional în domeniul educației nonformale a adulților în cadrul Curriculumului globALE (International workshop on non-formal education of adults across the globALE Curriculum)	93
--	----

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Noutate la PRO DIDACTICA: materiale suport pentru organizațiile de tineret <i>Integrare europeană pentru tine, tinere</i> (News from E.C. PRO DIDACTICA: course support for youth organizations <i>European integration for you, youth</i>).....	94
---	----

Rima BEZEDE

Managementul calității în instituțiile de învățământ profesional tehnic (Quality management in vocational technical institutions)	95
---	----

Lilia NAHABA

Masa rotundă cu genericul <i>Educație de gen pentru prevenirea și combaterea discriminării</i> (Roundtable <i>Gender education for preventing and combating discrimination</i>)	95
--	----

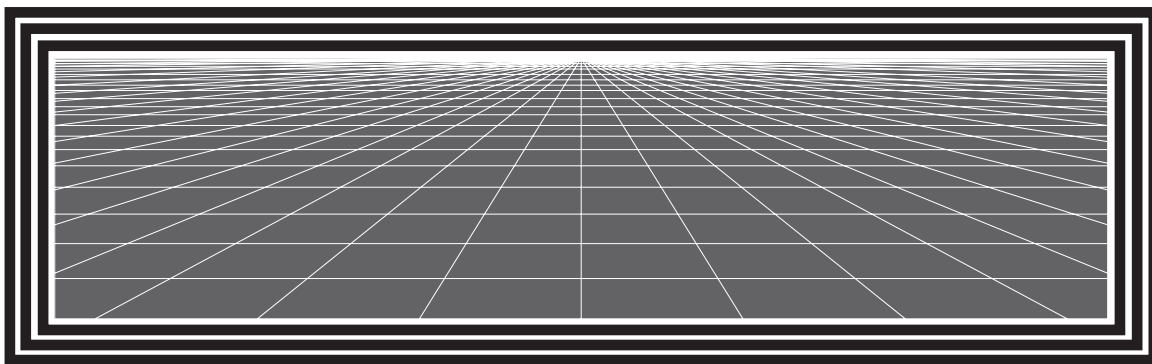
Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Monitorizarea implementării proiectului <i>Educație civică pentru buna înțelegere pe ambele maluri ale Nistrului</i> (Project implementation monitoring <i>Civic education for a good relationship on both sides of Dniester river</i>).....	96
---	----

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Calitate și relevanță în educație (Quality and relevance in education)	97
--	----



EX CATHEDRA



Maria HADÂRCĂ

dr., conf. cerc., Institutul de Științe ale Educației

Un nou model de curriculum pentru o calitate superioară în educație

Rezumat: Articolul descrie modelul educativ proiectat pentru eficientizarea educației în secolul XXI, evidențiază lipsa la nivelul sistemului de învățământ a unei politici explicite și coerente privind dezvoltarea curriculumului școlar, prezintă transdisciplinaritatea drept o cale logică de evoluție a cunoașterii educaționale și a calității învățării, argumentând necesitatea dezvoltării curriculumului din perspectiva învățării

transdisciplinare în vederea formării competențelor-cheie stabilite ca finalități ale procesului educațional.

Abstract: The article describes the educational model planned for optimizing education in the XXI century, highlights the lack of transparency and consistency in developing the school curriculum, presents cross-curricular activity as a logical step forward to the pedagogical knowledge and quality of education. It brings arguments for developing the curriculum from a cross-curricular teaching perspective with a view to forming and developing the key competences settled as goals of the educational process.

Keywords: educational model, pedagogical knowledge, developing the school curriculum, quality of education, cross-curricular activity, key competences.

INTRODUCERE

Știința pedagogică trece actualmente printr-un amplu proces de transformări de natură epistemologică, ce impun „revizuirea paradigmelor modernității, destructurarea și reanalizarea acestora, precum și reconstrucția altor modele și concepte educaționale din perspectiva noilor realități educaționale și incitații ale postmodernității”, considerându-se că anume educația trebuie să repună în legătură educatorii și elevii, spațiul și timpul, sensul și contextul, domeniile umaniste și științele, pentru a reface „unitatea frumuseții fragmentate a lumii” și a reconcilia școala cu viața așa cum este ea [10]. În acest context, s-au modificat paradigmele, s-au schimbat și perspectivele de abordare a educației și formării: de la „cadru social al educației” (L. Vâgotski) s-a trecut la individualizare și la valorificarea „intelligențelor multiple” (H. Gardner); de la abordarea mono- și pluridisciplinară a predării-învățării conținuturilor la viziunea transdisciplinară asupra proiectării educației și a elaborării unui curriculum de tip integrat; de la instruirea instituționalizată, realizată

doar în școală, la atragerea atenției asupra diversității formelor de învățare și de educație, la extinderea învățării pe tot parcursul vieții etc.

Astfel, pedagogia, ca domeniu prioritar al științelor educației, s-a transformat într-o știință tot mai deschisă inovației – o cere contextul sociocultural în care aceasta este angajată, logica internă a creșterii dezvoltărilor teoretice în domeniu, exterioritatea proceselor inovative în expansiune.

MODELUL EDUCAȚIEI INTEGRALE ÎN SOCIETATEA BAZATĂ PE CUNOAȘTERE ȘI COMUNICARE.

Începutul secolului XXI a surprins majoritatea țărilor europene, inclusiv R. Moldova, în diferite stadii de reformare a sistemelor educaționale în vederea unei mai bune adecvări la o societate tot mai dinamică și care se confruntă cu nenumărate „crize” de ordin economic, social, cultural, dar și cu un mare deficit de forță de muncă înalt calificată. Or, s-a constatat că educația proiectată monodisciplinar și învățământul de

tip reproductiv dezvoltat pe parcursul secolului XX în baza unei pedagogii magistrocentriste, au condus la un *analfabetism funcțional*: majoritatea elevilor care absolvă școala sunt incapabili să utilizeze în mod eficient ceea ce au învățat, nefiind în măsura să se integreze în viața social-economică.

Ca reacție la paradigma învățământului de tip reproductiv, ce nu mai corespunde noilor exigențe ale societății informaționale, bazată pe cunoaștere și comunicare, s-a dezvoltat *paradigma educației inovatoare*, care, dimpotrivă, vizează înzestrarea elevului cu competențe funcționale, necesare în viață, transformă rolul profesorului în constructor și facilitator al învățării, are în vedere dezvoltarea societății prin educație etc. [2]. Altfel spus, dezvoltarea educației în sens *inovator* trebuie înțeleasă ca un învățământ capabil să anticipeze dezvoltarea societății, ceea ce impune cu necesitate proiectarea unui nou model de abordare a educației și învățării, care să fie mai mult experiențială și să aibă în vedere resursele strategice ale educației *determinante* pentru dezvoltarea societății. Or, în societatea cunoașterii, ceea ce contează cel mai mult este capacitatea umană de a crea și folosi în mod efectiv cunoștințele pe o bază în continuă schimbare.

De aceea, Consiliul European de la Lisabona (2000) a ajuns la concluzia că **numai învățarea permanentă poate asigura o tranziție reușită spre economia și societatea bazată pe cunoaștere**, aceasta fiind și condiția de bază pentru „garantarea accesului universal și continuu al persoanei la învățare pentru a se forma și a-și reînnoi permanent cunoștințele și competențele”. De aici, reactualizarea, în postmodernitate, a ideii de educație permanentă, dezbateră europeană în jurul unui nou profil de formare și a conceptului de *învățare pe tot parcursul vieții* (lifelong learning), capabil să asigure eficientizarea activității de instruire, definirea și listarea, din această perspectivă, a unui sistem de *competențe-cheie*, care a și impus reconceptualizarea din aceeași perspectivă a activității de formare-dezvoltare a personalității în noul context socioeconomic.

Pornind de la această nouă înțelegere a educației ca mecanism de schimbare a societății, care poate fi obținută doar printr-o experiență de învățare globală și permanentă, dezvoltată în plan cognitiv, practic, personal și social, în cadrul Conferinței Internaționale a UNESCO (2001) au fost formulate cele patru scopuri principale ale educației în secolul XXI:

- *A învăța să înveți*, care presupune a ști să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele necesare pentru formare și autorealizare;
- *A învăța să faci*, care vizează achiziționarea unui sistem de competențe-cheie, necesare pentru autodezvoltare și adaptare la condițiile schimbătoare ale lumii moderne;
- *A învăța să fii*, care vizează formarea de atitudini,

pregătirea pentru luarea de decizii și dezvoltarea capacității de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale;

- *A învăța să trăiești împreună cu alții*, ceea ce presupune acceptarea alterității, comprehensiunea celuilalt, învățarea cooperării, a dialogului social.

Astfel, s-a conturat **noul model educativ necesar de dezvoltat în contextul cultural al societății postmoderne**, din care se poate deduce ușor noile direcții ale activității pedagogice de formare-dezvoltare *integrală* a personalității, acest model fiind adoptat de către toate sistemele de învățământ din Uniunea Europeană, inclusiv de cel din Republica Moldova, ultimele două direcții – *a învăța să fii și a învăța să trăiești împreună cu alții* – fiind, în opinia noastră, *extrem de importante* pentru dezvoltarea unui nou curriculum de calitate pentru învățământul preuniversitar de la noi, or, *anume aceste dimensiuni ale personalității au fost insuficient proiectate prin curriculumul implementat până în prezent*.

Considerăm că anume aceste noi orientări au determinat ceea ce, în termeni actuali, se numește **schimbarea de paradigmă** în proiectarea și realizarea educației: trecerea de la enciclopedismul cunoașterii, imposibil de atins în raport cu viteza de multiplicare a informațiilor, la *cultura acțiunii contextualizate*, care s-a concretizat și în alte repoziționări: *educația de bază pentru toți*, promovată la sfârșitul secolului XX, a fost înlocuită cu *învățarea pe tot parcursul vieții*; de la magistrocentrism s-a trecut la pedocentrism, iar de la *cunoștințe și capacități de bază* – la *competențe indispensabile* pentru omul trăitor în secolul XXI și necesare acestuia pentru împlinirea personală și dezvoltarea activității profesionale de-a lungul vieții.

Totodată, schimbarea de paradigmă în educație a desemnat o nouă perspectivă de abordare a activității de formare-dezvoltare integrală a personalității, care nu se mai axează pe o singură ideologie și este proiectată de un singur factor de decizie, ci are în vedere **multiperspectivitatea, decentrarea, integralitatea și autoreflexivitatea** – caracteristici ale pedagogiei postmoderne, după C. Ulrich [10], care nu mai promovează un singur adevăr, ci, dimpotrivă, încearcă să integralizeze idei, concepte, teorii și curente de opinii, să stimuleze libertatea de gândire și creativitatea, spiritul critic și reflexiv, toleranța reciprocă, respectul față de părerea și poziția celuilalt, acestea fiind considerate valori autentice ale educației în secolul XXI.

Noua paradigmă a impus *redefinirea* idealului educațional, dat fiind că anume această finalitate de maximă generalitate angajează în activitatea de formare-dezvoltare a personalității toate resursele formative ale societății existente la nivel instituțional și noninstituțional, într-un cadru formal, nonformal și informal. Astfel, noua formulă a idealului educațional adoptată de majoritatea sistemelor de învățământ din Europa, inclusiv cel din România, vizează „formarea-dezvoltarea integrală a personalității

din perspectiva exigențelor culturale, sociale, economice, politice și științifice ale societății democratice pentru asumarea unui ansamblu de valori necesare propriei dezvoltări, realizării personale și integrării sociale și profesionale într-o societate a cunoașterii”. Pentru învățământul din R. Moldova, idealul educațional vizează „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [5].

După cum subliniază reputatul pedagog C. Cucuș, pentru orice sistem și proces de învățământ, conținutul inserat în formula idealului educațional reprezintă instanța valorică cea mai înaltă, din care „iradiază normele, principiile, strategiile, scopurile și obiectivele educației”. Importanța acestui conținut este, mai ales, *proiectiv-strategică*, dat fiind că prin ideal se conturează nu doar modelul personalității dezirabile, ci și valorile sau direcțiile de formare pedagogică, din care trebuie să derive calitățile concrete ale viitorului cetățean, cel care va fi, va trăi, va munci și va dezvolta societatea de mâine. Altfel spus, prin tipul de personalitate proiectat în idealul pedagogic la nivel de sistem și proces de învățământ, de fapt, se anticipează „calitatea” morală, culturală, economică și socială a viitorului cetățean [7].

În conformitate cu noul ideal educativ formulat pentru învățământul din R. Moldova, la nivel de politică educațională, a fost elaborată o strategie națională de dezvoltare a domeniului – *Strategia Sectorială de Dezvoltare a Educației pentru anii 2012-2020*, care reprezintă principalul document de dezvoltare strategică în domeniul educației, unde este proiectată viziunea pe termen lung privind educația în Republica Moldova și unde se stipulează: „Sistemul de educație al Republicii Moldova în 2020 va oferi o educație de calitate tuturor cetățenilor, relevantă pentru societate, în condiții de eficiență economică” [9].

În conformitate cu obiectivele Strategiei, în perioada anilor 2012-2015, Ministerul Educației, sub conducerea ministrului Maia Sandu, a proiectat și realizat mai multe acțiuni de reformare calitativă a sistemului și procesului educațional din Republica Moldova, printre care menționăm: optimizarea instituțiilor de învățământ, elaborarea standardelor profesionale pentru cadrele didactice, modernizarea curriculumului ș.a. Între aceste acțiuni strategice, evidențiem importanța documentului numit *Cadrul de Referință al Curriculumului Național* – apreciat drept o nouă „constituție” a învățământului preuniversitar, care a fost elaborat în urma unor profunde analize de context (internațional și național) a stării de lucruri existente în învățământul preuniversitar, prin contribuția și efortul comun al mai multor echipe de experți, documentul

urmând să conducă la rezolvarea principalelor probleme și disfuncții din domeniul curricular: gradul înalt de teoretizare a curriculumului; nivelul scăzut de relevanță și aplicabilitate practică a conținuturilor curriculare; insuficiența formare a abilităților de comunicare în limba română și în limbi străine, de rezolvare a problemelor, de cooperare și lucru în echipă ș.a. Din păcate, schimbarea conducerii și a factorilor de decizie din ministerul de resort a fost succedată de abandonarea acestor acțiuni de reformă, ideea de calitate a educației regăsindu-se astăzi mai mult la nivel de retorică.

Orice reformă din domeniul învățământului, care este percepută ca fiind oportună și necesară, ar trebui continuată cu aceeași demnitate, hotărâre și îndârjire, păstrând aceeași „stare de luptă”, și realizată coerent și consecvent, dacă ne dorim să rezolvăm cât mai repede „situațiile de criză” din sistem și să creștem calitatea în educație, or, se știe că există și alte zone de *disfuncționalitate* la nivelul procesului de învățământ, nu doar curriculumul. De aceea, acțiunile de reformare, în opinia noastră, ar trebui abordate printr-o gândire sistemică și rezolvate într-o manieră globală, dat fiind că ele sunt legate nu doar de curriculum, ci și de celelalte componente ale procesului educațional, luat ca întreg (planul de învățământ, formarea cadrelor didactice, managementul instituției, calitatea manualelor școlare, a condițiilor de desfășurare a procesului educațional etc.).

În aceste condiții, considerăm că fiecare dintre aceste componente ale procesului educațional merită să facă *obiectul unei activități de evaluare*, care trebuie realizată cu metode specifice și instrumente riguroase, de aceea insistăm pe fortificarea dimensiunii evaluative a calității în educație și pe realizarea în sistem a activității de evaluare a calității educației, sugerând necesitatea creării în acest scop a unui *sistem de monitorizare a calității în învățământ*. Or, calitatea educației determină în mare măsură calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capabilităților fiecărui cetățean; calitatea vieții și competitivității economice a țării depind de accesibilitatea, calitatea și relevanța educației. Prin urmare, societatea, care sprijină financiar învățământul, este/trebuie să fie vital interesată în a-și spori, printr-o educație de calitate, șansele de conservare și progres.

TRANSDISCIPLINARITATEA – CALEA DE EVOLUȚIE A EDUCAȚIEI ÎN SECOLUL XXI

O nouă paradigmă educațională trebuie gândită obligatoriu în corelație cu paradigma culturală în contextul căreia se construiește. Paradigma culturală din perspectiva căreia poate fi reconstruită educația în postmodernitate este aceea a cosmodernității, a transdisciplinarității. În acest sens, viziunea pragmatică asupra instruirii, la care s-a recurs în societatea informațională, bazată pe cunoaștere, în vederea asigurării activității de formare a personalității

în corespundere cu cerințele vieții reale și cu problematica lumii actuale, coroborată cu proiecția transdisciplinară asupra învățării și având la temelie concepția educației integrale [3], reprezintă cei trei factori ce pot aduce un suflu înnoitor învățământului nostru, întrucât oferă deschiderea necesară pentru dezvoltarea curriculumului, de astă dată din perspectiva competențelor-cheie, acestei abordări recunoscându-i-se meritul de a dota curriculumul cu un filtru capabil să stopeze inflația de cunoștințe predate în școală, dar și pentru reforma planului de învățământ, precum și a formării inițiale și continue.

În cele ce urmează, vom prezenta succint ideile de bază privind posibilitățile de reconstrucție a educației din perspectiva transdisciplinarității.

Introdus în literatura pedagogică încă de Jean Piaget, conceptul de *transdisciplinaritate* a fost abordat în lucrările cercetătorilor Edgar Morin, Eric Jantsch ș.a., ca o necesitate a depășirii limitelor cunoașterii parcelate prin intermediul disciplinelor școlare studiate în cadrul procesului de învățământ, fiind dezvoltat apoi de filosoful și poetul francez de origine română Basarab Nicolescu în cartea sa „Transdisciplinaritatea. Manifest” [8], unde abordarea transdisciplinară este prezentată ca o nouă viziune asupra lumii și, respectiv, o cale logică de evoluție a educației și învățământului în secolul XXI.

B. Nicolescu prezintă fenomenul transdisciplinarității ca pe o nouă filosofie a vieții, dar și o nouă viziune asupra învățării, această viziune trebuind să determine o nouă paradigmă educațională, dat fiind că *învățarea transdisciplinară poate dezvolta o gândire transdisciplinară*, care înseamnă a fi capabil să vezi dincolo de lucruri sau de idei, să poți face legătura între acestea și să prevezi următoarele manifestări ce decurg din această cauzalitate; pentru că fiecare cauză generează un efect, care, la rândul său, va deveni cauza unui alt efect, proces care se perpetuează, care nu are nici început și nici sfârșit, dar în care acțiunea factorului *om* este esențială.

Obiectivele educației transdisciplinare urmăresc dezvoltarea personală integrală și responsabilizarea socială a elevilor, în felul acesta, ele vin să acționeze în numele stabilirii „echilibrului necesar între interioritatea și exterioritatea ființei umane” [8, p. 76], distrus de educația monodisciplinară, bazată, în fond, pe dezvoltarea mentalului, autorul subliniind că anume transdisciplinaritatea reprezintă instrumentul prin care pot fi contabilizate cele două sisteme de gândire, sistemul din *planul fizic* – material și sistemul din *planul ideatic* – imaterial, ceea ce permite „dezvoltarea unei gândiri transdisciplinare” capabilă să conducă la instaurarea „unei culturi transdisciplinare, care să contribuie la eliminarea tensiunilor ce amenință viața pe planeta noastră și care este imposibilă în absența unui nou tip de educație – integrală, transdisciplinară, care să ia în considerare toate dimensiunile ființei umane” [Idem, p. 88].

În acest sens, concepția lui B. Nicolescu privind proiectarea transdisciplinară a educației relaționează cu ideile expuse de J. Delors în Raportul elaborat pentru Comisia Europeană cu privire la educația secolului XXI, raport în care se face referire la cei patru stâlpi ai unui nou model educativ pentru societatea cunoașterii – *a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești alături de ceilalți, a învăța să exiști*, din care transcende ideea de *învățare transdisciplinară*, cu mențiunea că, spre deosebire de mono-, inter- și pluridisciplinaritate, anume abordarea transdisciplinară se pliază cel mai bine pe noul model educativ, dar și cu precizarea că doar transdisciplinaritatea ia în considerare și o *transrelație* ce „realizează legătura între pilonii noului sistem de educație și care își află izvorul în propria noastră constituție de ființe umane. Această transrelație este ca un acoperiș ce se sprijină pe cei patru stâlpi ai clădirii (...) căci, dacă nu există acoperiș, clădirea devine o ruină” [Idem, p. 160].

După B. Nicolescu, abordarea transdisciplinară a învățării, ca miez al procesului educațional, și realizată pe toate cele patru dimensiuni ale procesului (*a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești, a învăța să exiști*), trebuie raportată și la cele trei niveluri de existență a individului în realitate (individuală, socială și cosmică), întrucât individualul, socialul și cosmicul nu sunt decât *dimensiuni* diferite ale individului, care trăiește *deodată* în toate cele trei. În acest sens, *a învăța să trăiești împreună cu* nu înseamnă simpla tolerare a celuilalt, ci „a te recunoaște pe tine însuși în chipul celuilalt”, ceea ce înseamnă, de fapt, împăcarea noastră cu noi înșine și cu ceilalți, pe care trebuie să-i percepem ca pe *alții ca noi*. Or, susține B. Nicolescu, construcția unei persoane trece în mod inevitabil „printr-o dimensiune transpersonală”, autorul având în vedere *sacral* ca terț tainic inclus, care este „nucleul intangibil al ființei noastre, izvorul demnității și libertății noastre” [Idem, p. 159], elementul ce dă sens și valoare existenței, cunoașterii și făptuirii omului pe pământ.

La aceste considerații ale lui B. Nicolescu referitoare la calea de evoluție a educației în secolul XXI, trebuie de adăugat și următoarea mențiune a autorului: „Pentru că ne aflăm astăzi în plină revoluție a inteligenței, trebuie să înțelegem că transdisciplinaritatea ne descoperă dimensiunea poetică a existenței, traversând, așa cum am spus, toate disciplinele, dar și dincolo de ele”, pentru a integra toate tipurile de cunoaștere (empirică, științifică, artistică etc.) și a reface unitatea de percepție a lumii, *educația transdisciplinară* urmărind punerea în funcțiune a unei inteligențe largite, reflectată în triada: inteligența analitică, inteligența emotivă, inteligența corpului.” (B. Nicolescu. *Transdisciplinaritatea, o nouă viziune asupra lumii*. Interviu, 2006).

Transdisciplinaritatea vizează deci întrepătrunderea și integrarea mai multor discipline, care se produce sub forma integrării curriculare a componentelor procesului

educațional – disciplinelor școlare, cu posibilitatea constituirii, în timp, a unei noi *cunoașteri educaționale* – cunoașterea de tip integrat, prin ceea ce se numește *fuziune* – faza cea mai radicală a integrării pedagogice, cu integralizarea obligatorie în procesul de învățământ și a *noilor educații*, care s-au constituit ca un răspuns educațional la problematica lumii actuale, fără de care educația în secolul XXI nu poate fi considerată completă, integrală și, evident, nu poate asigura atingerea idealului educațional de formare-dezvoltare integrală a personalității umane.

Pe aceeași poziție privind evoluția învățământului în secolul XXI se situează un alt cercetător român de seamă în domeniul pedagogiei, L. Antonesei, care exprimă următoarea opinie referitoare la proiectarea educației în secolul XXI: „Dacă ar fi posibil să se procedeze, în momentul de față, la o reformă radicală a sistemului educativ în funcție de introducerea *noilor educații* (care vizează direct transdisciplinaritatea, prin conectarea școlii la problematica lumii actuale – *compl. n.*) și a noilor strategii educaționale, desigur, școala ar căpăta cu totul alt chip: în locul învățământului conceput pe discipline s-ar trece la unul axat pe probleme complexe (specifice secolului XXI și abordării transdisciplinare – *compl. n.*) și pe dezvoltarea unui învățământ inter- și transdisciplinar” [1].

Pentru un învățământ inter- și transdisciplinar, puternic relaționat, optează și cercetătorul L. Ciolan în lucrarea *Învățarea integrată* [4], unde critică gândirea și cunoașterea „disciplinară” parcelată, structurată pe materii didactice, sugerează abandonarea organizării procesului educațional pe discipline, argumentând că „parcelarea cunoașterii integrate în segmente disciplinare de tip materii școlare reprezintă astăzi un mod de gândire inconsistent și insuficient”. Autorul optează pentru elaborarea unui *curriculum transdisciplinar*, care „va capacita cel mai bine elevii să relaționeze cu sens experiențele lor școlare între ele, cu cele din afara școlii și cu propriile nevoi și interese”, printr-o învățare *de tip integrat*, dezvoltată pe baza unui curriculum integrat, a unei proiectări integrate, a unei activități integrate și a unei metodici integrate, altfel spus, o organizare curriculară „dincolo de discipline” în vederea „stabilirii echilibrului necesar dintre interioritatea și exterioritatea ființei umane”, așa cum a sugerat și B. Nicolescu.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Calea necesară de parcurs de la declarațiile de politică educațională la integrarea acestora în procesul didactic, trebuie să recunoaștem, este destul de dificilă, în condițiile când teoria și practica educațională în problema abordării învățământului în bază de competențe-cheie nu a evoluat prea mult, aflându-se deocamdată în faza identificării unor noi modele pedagogice și metodologii adecvate de formare a acestora, deși, la nivel de cercetare pedagogică, în cadrul IȘE au fost elaborate lucrări

importante, în care sunt reflectate noile perspective de abordare a educației și învățării, direcțiile de dezvoltare a învățământului de la noi, necesitatea reformării planului-cadru de învățământ din perspectiva educației integrale și a competențelor-cheie etc.

Pe de altă parte, scoaterea în prim-plan, la această etapă a căutărilor pedagogice, a viziunii transdisciplinare asupra educației, ca o posibilă cale de evoluție a învățământului în secolul XXI, ni se pare logică și oportună, întrucât se pliază cel mai bine pe modelul educativ proiectat pentru societatea cunoașterii (*a învăța să cunoști – a învăța să faci – a învăța să trăiești alături de ceilalți – a învăța să existe*), se înscrie în paradigma educației inovatoare și a învățării de tip constructivist, are în vedere optimizarea, prin integralizare, a conținuturilor învățării și permite elaborarea unui curriculum de tip integrat, ca bază a unei învățări transdisciplinare.

Or, lista de competențe-cheie/transversale transpusă în Codul Educației, Planul de învățământ și curriculumul școlar reprezintă documentele de referință și sursele de legitimare pentru o reconsiderare profundă a demersului didactic de proiectare monodisciplinară și reorientarea acestuia dintr-o altă perspectivă – cea a transdisciplinarității, favorabilă învățării eficiente și formării-dezvoltării de competențe-cheie, abordarea transdisciplinară transformându-se, la rândul ei, într-o premisă pentru creșterea calității activității de formare a formatorilor, inițială și continuă, pe care o considerăm o soluție prioritară pentru reușita oricărei reforme curriculare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonesei L. Paideia. Fundamente culturale ale educației. Iași: Polirom, 1996.
2. Callo T., Cuznețov L., Hadârcă M. Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale. Chișinău: Print-Caro, 2013.
3. Callo T., Cuznețov L., Hadârcă M. Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău: Print-Caro, 2015.
4. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
5. Codul Educației al Republicii Moldova. Pe: <https://www.lex.justice.md/md/355156/>
6. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera Educațional, 2003.
7. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2002.
8. Nicolescu B. Transdisciplinaritatea. Manifest. Iași: Junimea, 2010.
9. Strategia Sectorială de Dezvoltare a Educației pentru anii 2012-2020.
10. Ulrich C. Postmodernism și educație. O perspectivă caleidoscopică. București: E.D.P., 2007.



Veronica MIDARI

dr., Academia de Studii Economice a Moldovei

Factorii care determină calitatea învățământului profesional tehnic din Republica Moldova și experiența țărilor Uniunii Europene în domeniu

Rezumat: Calitatea formării profesionale determină calitatea forței de muncă. La ora actuală, Republica Moldova se confruntă cu problema reducerii calității formării profesionale în cadrul învățământului profesional tehnic, ceea ce este condiționat de particularitățile economiei naționale și ale sistemului educațional, de o slabă interacțiune între sistemele educațional și economic. Însă, în majoritatea cazurilor, calitatea joasă este rezultatul modului de organizare și de funcționare a învățământului profesional tehnic. Acest articol scoate în evidență cauzele ineficienței sistemului educațional, aducând argumente factologice de ordin financiar și managerial, dar și privind modalitatea de organizare a procesului educațional.

Abstract: The quality of professional training determines the quality of the workforce. Moldova currently is facing an acute problem of low quality and deficit of relevance of professional training in vocational education. This situation is caused by the peculiarities of national economy and the peculiarities of educational system and also the weak interaction between educational and economic systems. But the major causes of low quality are related to the way of how the VET system is operating. The article highlights the causes of low quality of educational system, particularly the financial and managerial causes, and those related to human resources and the way of organization of education process and brings factual arguments that supports the statement.

Keywords: vocational education and training, quality assurance, professional training.

Învățământul profesional tehnic (IPT) din Republica Moldova este în proces de reformă, reformă realizată în baza *Strategiei de dezvoltare a învățământului profesional tehnic pentru anii 2013-2020*, acțiunile prevăzute având menirea de a reduce efectele negative în domeniu. În acest sens, pentru a focaliza eforturile în mod eficient, este important a determina prioritățile. Una dintre cele mai mari lacune la această treaptă de învățământ se înregistrează la capitolul calitatea formării profesionale și relevanța procesului de studii, care a constituit obiectul mai multor studii, cu scopul de a identifica cauzele și modalitatea de eradicare a deficiențelor, însă subiectul rămâne actual. Însemnătatea lui este dictată de faptul că angajatorii continuă să enunțe nemulțumire în privința calității formării forței de muncă în meseriile și profesiile muncitorești. Deficitul de calitate în învățământul profesional tehnic este condiționat de particularitățile economiei naționale și ale sistemului educațional, precum și de interacțiunea foarte slabă între sistemul educațional, în particular învățământul profesional tehnic, și sistemul economic. În acest articol vom aborda cauzele acestei probleme generate de modul de organizare a învățământului profesional tehnic din Republica Moldova.



Aurelia TOMȘA

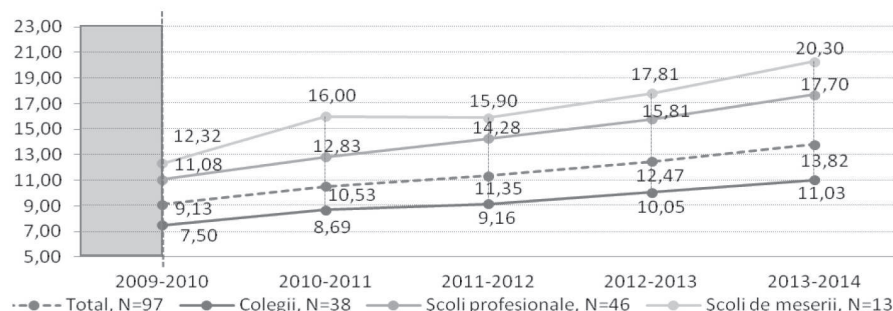
dr., conf. univ., Academia de Studii Economice a Moldovei

CALITATEA ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL TEHNIC DETERMINATĂ DE ASPECTE DE ORDIN FINANCIAR

Nivelul de finanțare per student în domeniul învățământului profesional tehnic este mai mare în comparație cu cel din învățământul superior. Până în anul 2013, finanțarea per cap de student în învățământul superior nu depășea 10 mii MDL (în școlile de meserii constituind 17,8 mii MDL în 2012 și 20,3 mii MDL în 2013; în școlile profesionale – 15,8 mii MDL în 2012 și 17,7 mii MDL în 2013; în colegii fiind practic identică cu cea din învățământul superior – 10,5 mii MDL în 2012 și 11,3 MDL în 2013). Cu toate acestea, resursele financiare

alocate pentru ÎPT sunt insuficiente, fiind necesară asigurarea cu echipament, strunguri, unelte, materiale de producție, materie primă etc. (Figura 1).

Figura 1. Evoluția alo-cărilor bugetare per elev 2009-2014, mii lei



(Sursa: Elaborat de autori în baza datelor Ministerului Educației)

Majoritatea școlilor profesionale și de meserii oferă pregătire pentru 5-7 profesii/meserii, ceea ce determină necesitatea dotării mai multor ateliere de producție, fapt care sporește costurile de organizare a procesului de formare profesională. Pentru a ține pasul cu cerințele pieței privind progresul tehnologic, școala trebuie să fie înzestrată cu echipamente moderne, similare celor folosite de agenții economici în activitatea de zi cu zi. Finanțarea oferită este insuficientă pentru a asigura procesul de studii cu mijloace de instruire indispensabile realizării demersurilor de formare profesională și, în special, procurării materiei prime și a materialelor necesare pentru orele practice. Analiza distribuției mijloacelor financiare arată că pentru procesul educațional sunt alocate doar 1-2% din bugetul total.

Deși instituțiile pot genera resurse extrabugetare, acestea sunt direcționate, în cea mai mare parte, spre retribuirea muncii, spre acoperirea cheltuielilor de mentenanță și, parțial, spre necesitățile procesului educațional: 10% (45,8 mii MDL) din veniturile extrabugetare în colegii, 13% (12,4 mii MDL) – în școlile profesionale și 18% (2,3 mii MDL) – în școlile de meserii. Este evident faptul că resursele alocate pentru modernizarea echipamentului și reutilizarea laboratoarelor și a atelierelor de producție sunt insuficiente, fiind distribuite ad-hoc pentru acoperirea celor mai stringente necesități (Tabelul 1). Totodată, capacitatea modestă de acoperire a necesităților determină calitatea joasă a ofertei educaționale, aceste elemente fiind în strânsă legătură.

Tabelul 1. Structura cheltuielilor bugetare în instituții pe perioada 2009-2015

		Cheltuieli de mentenanță (%)	Retribuirea muncii (%)	Burse (%)	Asigurare cu hrană (%)	Cheltuieli legate de procesul educațional (%)	Alte (%)	Total (%)
Total, N=97	2009-2010	14	52	21	7	2	4	100
	2010-2011	16	55	18	6	1	4	100
	2011-2012	15	58	17	5	1	4	100
	2012-2013	15	59	16	5	2	4	100
	2013-2014	16	56	16	5	3	5	100

(Sursa: Elaborat de autori în baza datelor Ministerului Educației)

Estimarea bugetului pentru finanțarea instituțiilor are la bază o formulă care ia în considerare performanța acestora și urmărește diferențierea cheltuielilor în funcție de particularitățile meseriei/specialității, astfel încât costul per student să varieze de la o instituție la alta. Totuși, trebuie de menționat faptul că efectul finanțării diferențiate a instituțiilor nu este resimțit la nivel național, deși formula de finanțare a fost aprobată și implementată. Până în prezent ne confruntăm cu situația în care instituțiile cu mai puțini studenți obțin de la stat mai multe resurse financiare, iar performanța nu reprezintă un criteriu relevant.

Reducerea numărului de elevi/studenți, corelat cu mărirea infrastructurii instituției, creează probleme financiare suplimentare. Infrastructura instituțiilor pentru majoritatea școlilor asigură o capacitate de până la 500-800 de locuri. Exploatarea infrastructurii în școlile profesionale și de meserii are loc sub nivelul ei de capacitate (circa 50%). Cele mai afectate în acest sens sunt instituțiile din regiunile rurale, deoarece ele se confruntă mai acut cu reducerea numărului de elevi/studenți.

Conform prognozelor demografice, după anul 2015, ponderea persoanelor de 60 de ani și peste va prevala asupra ponderii persoanelor cu vârsta de 0-14 ani. Acest fapt presupune o perspectivă de agravare a situației, inclusiv în ceea ce ține de solicitarea studiilor în ÎPT. Aplicând metoda regresiei cu ajutorul pachetului statistic SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), în baza datelor Biroului Național de Statistică, a fost elaborată o prognoză privind evoluția numărului de persoane cu vârsta de 16-19 ani (vârsta studenților ISCED 3, 4). Ca rezultat, începând cu anul 2004, numărul persoanelor din această categorie de vârstă este într-o descreștere bruscă și continuă – de la 292753 de persoane la circa 141422 în 2017 (-48,3%) (Figura 2).

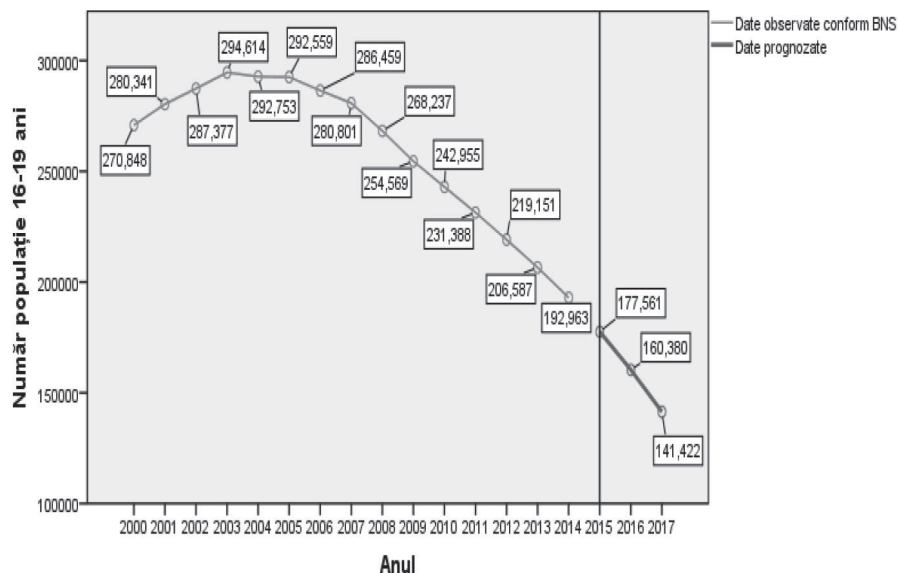


Figura 2. Populația cu vârsta de 16-19 ani

(Sursa: Elaborat de autori în baza datelor Biroului Național de Statistică)

CALITATEA ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL TEHNIC DETERMINATĂ DE ASPECTE DE ORDIN MANAGERIAL

Actualmente, ÎPT se confruntă cu probleme de ordin managerial, însoțite de: scăderea prestigiului acestui sector: atitudine formală evidentă, dominarea conservatismului, declinul continuu în profesionalismul cadrelor didactice și menținerea unui regim administrativ ineficient de gestionare. Analiza situației instituțiilor de ÎPT a scos în evidență dependența dintre capacitățile manageriale ale conducătorilor și performanțele instituției. În vederea eficientizării managementului educațional, Ministerul Educației a aprobat, în anul 2010, *Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea concursului pentru ocuparea funcției de director în instituțiile de învățământ preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional și mediu de specialitate*, care reglementează procesul de selectare a managerilor prin concurs deschis o dată la 5 ani, în condițiile în care anterior directorii din ÎPT erau numiți în funcție pe o perioadă nedeterminată de timp. Responsabilitățile directorului instituției ÎPT sunt complexe, prevăd gestionarea atât a procesului educațional, cât și a procesului de producție în ateliere și a stagiilor de practică la agenți economici.

Creșterea eficienței managementului instituției impune deținerea de grade manageriale, fapt care se reflectă asupra nivelului de salarizare (Tabelul 2). De menționat faptul că doar o pătrime din cadre dispun de grad managerial și doar 1,7% din conducători dețin gradul managerial superior. Analiza demonstrează că sporul salarial însoțit de deținerea gradului managerial nu este suficient de motivant pentru efortul depus la obținerea acestuia.

Tabelul 2. Ponderea cadrelor manageriale din învățământul profesional tehnic și care dețin grade manageriale

Grad de calificare	Fără grad managerial	Grad managerial II	Grad managerial I	Grad managerial sup.
Număr cadre manageriale ÎPT	350	81	25	8
% cadre manageriale ÎPT	75,4%	17,5%	5,4%	1,7%
Spor salarial	Salariul de bază	+5% la salariul de bază	+10% la salariul de bază	+20% la salariul de bază

(Sursa: Elaborat de autori în baza datelor Ministerului Educației, 2015)

Instituțiile cu un management performant înregistrează un număr constant sau chiar în creștere de studenți, ceea

ce determină o reducere a costului per student (media pe țară – 13,82 mii MDL). În colegii numărul managerilor deținători de grade didactice este mai mare decât în școlile profesionale și de meserii.

Verificarea calității managementului este o sarcină complexă și, totodată, irealizabilă în *absența unui sistem eficient de inspecție și asigurare a calității*. În baza Hotărârii de Guvern nr. 911 din 22.04.2015 a fost creată Agenția Națională de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional, instrumentele de evaluare și de formare a echipei de evaluatori fiind în proces de elaborare și testare. Din aceste motive, unicul instrument de verificare a calității manageriale a conducătorilor instituțiilor este procedura de atestare în baza *Regulamentului de atestare a cadrelor de conducere din învățământul preuniversitar*, care este aplicată o dată la 5 ani.

Într-o societate aflată în plină schimbare, managementul trebuie să capete noi funcții și anume: planificarea, pregătirea, implementarea și *conducerea schimbărilor*, având ca scop adaptarea continuă a învățământului la: realitățile economiei; inovarea structurilor, a conținuturilor, a formelor de organizare, a tehnologiilor de instruire, a mijloacelor de învățământ în consens cu noile evoluții din știință și tehnologie.

CALITATEA ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL TEHNIC DETERMINATĂ DE ASPECTE CE ȚIN DE RESURSELE UMANE

Analiza datelor privind studiile pe care le dețin angajații din sistemul de ÎPT demonstrează că mai mult de jumătate din angajații colegiilor au studii superioare, iar în școlile profesionale și de meserii procentul acestora este mai mic (42,6% și, respectiv, 33,7%). În cazul maistrilor-instrucitori, 13% dețin studii secundar profesionale și 43% – studii postsecundar profesionale (un procent destul de mare). Totodată, doar 31,4% au finalizat *cursuri de psihopedagogie*. Așadar, problema cheie privind realizarea învățământului de calitate este formarea profesională inițială a cadrelor didactice.

O chestiune majoră a sistemului de ÎPT este *lipsa experienței în sectorul real al economiei* a cadrelor didactice de specialitate și a maistrilor-instrucitori. În statele Europei, conform CEDEFOP, experiența practică de câțiva ani reprezintă o condiție obligatorie pentru a-și desfășura activitatea în calitate de cadru didactic sau maestru-instructor.

Cercetarea efectuată de Banca Mondială în anul 2014 privind analiza comparativă a rezultatelor obținute de absolvenții instituțiilor de învățământ din țările post-sovietice (Rusia, Belarus, Ucraina) și țările dezvoltate din Vest (SUA, Franța, Canada, Israel) a stabilit că studenții țărilor post-sovietice demonstrează rezultate foarte înalte (9-10 puncte) pentru criteriile “cunoștințe” și “înțelegere” și nivel foarte jos pentru

criteriile “punerea în practică a cunoștințelor”, “analiză”, “sinteză” “evaluare” (1-2 puncte). Aceste rezultate se explică prin faptul că însuși cadrul didactic are o mai bună pregătire teoretică decât practică.

Raportul cadru didactic-student este un indicator important al calității procesului educațional. La nivel de învățământ ISCED 3, există o mare variație între țări, în timp ce în majoritatea statelor Europei acest raport este de 10:1-15:1. Totuși raportul elev/cadru didactic în Republica Moldova înregistrează limita de jos a mediei europene (9.4:1) și este unul avantajos, dacă judecăm din perspectiva lucrului individualizat cu studentul. Cu toate acestea, criteriul dat nu este suficient pentru a determina calitatea formării profesionale.

Un alt aspect care afectează calitatea procesului de formare profesională a studenților este *lipsa unui sistem de formare profesională continuă pentru cadrele didactice de specialitate, cât și a unui sistem de pregătire a maistrilor-instrucitori*, fapt ce reprezintă un dezavantaj important al sistemului de ÎPT. Un șir de organizații care susțin sectorul de învățământ profesional tehnic au oferit posibilități de formare continuă pentru această categorie de personal, însă, pentru a funcționa permanent, inițiativele respective trebuie să fie instituționalizate și susținute din bugetul de stat. Un cadru didactic trebuie să fie un bun evaluator, în acest sens fiind importante: dezvoltarea metodelor de evaluare, colectarea informației de evaluare, notarea performanțelor, rezumarea și interpretarea rezultatelor și raportarea lor de către fiecare profesor.

Atestarea cadrelor didactice de specialitate, în baza căreia este posibilă avansarea în grad profesional, se face după regulamentul destinat celorlalte categorii de personal educațional (Tabelul 3).

Cota profesorilor cu grad didactic din învățământul general este cu 37% mai mare decât cota celor din ÎPT. Deși gradul didactic este susținut de sporuri salariale de la 30 la 50%, care ar trebui să motiveze personalul în obținerea gradului didactic, în realitate acest lucru nu se întâmplă.

Spre deosebire de țările Uniunii Europene, regulamentul de atestare în Republica Moldova nu stipulează cerințe specifice privind meseria/specialitatea predată și nu prevede drept condiție obligatorie participarea la cursuri pe domeniul de predare.

Un alt indicator analizat a fost ponderea cadrelor didactice pe categorii de vechime în muncă. Deși, conform datelor statistice, numărul de pensionari angajați în ÎPT este la limita acceptată (22%), remarcăm o evidentă tendință de îmbătrânire a cadrelor didactice din instituții. Acest fapt este constatat în rânduri repetate în sistemul educațional de cultură generală. În țările Europei, majoritatea profesorilor se pensionează cât de devreme posibil. Având în vedere că vârsta de pensionare

în Europa este între 60 și 65 de ani, procentul cadrelor didactice de această vârstă este extrem de mic (3-9%), iar cei care o depășesc formează mai puțin de 1%. În concluzie, menționăm că este important să aplicăm experiența țărilor europene și să facilităm accesul în sistem a cadrelor didactice tinere.

Tabelul 3. *Ponderea cadrelor cu grade didactice din învățământul profesional tehnic și din învățământul general*

Grad de calificare	Fără grad didactic	Grad didactic II	Grad didactic I	Grad didactic superior
Număr CD din ÎPT	5988	2126	576	233
% CD din ÎPT	67,1%	23,8%	6,5%	2,6%
Număr CD din învățământul general	10466	19725	3155	845
% CD din învățământul general	30,6%	57,7%	9,2%	2,5%
Spor salarial	Salariul de bază	+ 30%	+ 40%	+ 50%

(Sursa: Elaborat de autori în baza datelor Ministerului Educației, 2015)

CALITATEA ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL TEHNIC DETERMINATĂ DE ASPECTE CE ȚIN DE PROCESUL EDUCAȚIONAL

Lipsa *curriculumului unic* pentru meserii/profesii, aprobat la nivel național și coordonat cu agenții economici, constituie una dintre cele mai acute probleme din punctul de vedere al procesului educațional din Republica Moldova. Actualmente, există doar un Plan-cadru care specifică numărul de discipline și listează subiectele. Conținutul învățământului profesional, pe lângă informația de bază, trebuie să includă și următoarele aspecte: globalizarea și creșterea concurenței, mobilitatea înaltă a capitalului uman și a forței de muncă, implementarea tehnologiilor, în special a celor informaționale și comunicaționale, dezvoltarea industriei culturii și a divertismentului etc.

În aceeași ordine de idei se înscrie și o altă problemă acută – *deficitul de manuale și materiale didactice la disciplinele de profil*. Constatăm lipsa manualelor unice folosite în instituțiile care oferă formare profesională la aceleași meserii/specialități pentru disciplinele de profil. Fiecare cadru didactic dispune de propriile materiale pe care le folosește în procesul de predare. Manualele existente sunt, în mare parte, învechite, în grafie chirilică, fapt ce creează dificultăți în procesul de instruire. Prin urmare, efortul de eficientizare a sistemului de formare profesională trebuie orientat spre asigurarea școlilor cu manuale la disciplinele de specialitate, cu literatură didactico-metodică care reflectă noile tendințe în procesul de producție/prestare a serviciilor.

În plus, înregistrăm *lipsa standardelor ocupaționale*, care ar defini în mod clar cunoștințele, abilitățile, deprinderile, atitudinile pe care trebuie să le posede un specialist. Acest fapt determină nivelul calității formării profesionale. În lipsa Cadrului Național al Calificărilor este dificil de realizat unificarea și implementarea unui curriculum comun. Spre deosebire de Republica Moldova, Centrele de dezvoltare a învățământului profesional tehnic din țările Uniunii Europene, care lucrează în colaborare cu Comitetele sectoriale pe ramuri ale economiei, sunt responsabile de elaborarea și revizuirea standardelor ocupaționale, în baza cărora se revăd calificările profesionale și, respectiv, se înnoiește curricula. Astfel, formarea profesională ține pasul cu schimbările din economia reală.

Atelierile de producție din cadrul școlilor profesionale și al colegiilor *nu corespund nivelului solicitat pe piața muncii, care avansează în permanență*. Stagiile de practică sunt o soluție bună pentru școlile care dețin relații de colaborare cu agenții economici, care acceptă asemenea parteneriate. Deși cadrul normativ pentru desfășurarea practicii de producere a fost elaborat, mecanismul de implementare a acestuia nu este pe deplin funcțional. Directorii instituțiilor de învățământ nu reușesc să semneze contracte cu întreprinderi, pentru organizarea calitativă a practicii, care ar fi avantajoasă pentru studenți. Pe de altă parte, lipsa interesului de colaborare a agenților economici este condiționată de mai mulți factori obiectivi: lipsa finanțării personalului de supraveghere, lipsa experienței de gestionare a echipamentului de către stagiari, dificultăți în asigurarea respectării tehnicii securității, pierderile înregistrate în rezultatul rebutului, lipsa motivării agentului economic în acceptarea stagiilor. Așadar, constatăm problemele în procesul de organizare a stagiilor de practică, care, în cele din urmă, determină o *insuficiență acută în asigurarea performanțelor practice*, ceea ce reprezintă etapa-cheie în învățământul profesional tehnic.

Experiența ne arată că întreprinderile de stat și cele private *nu respectă prevederile legislației privind defalcările din buget a cel puțin 2% din fondul de retribuție a muncii pentru asigurarea și pregătirea profesională*. În contrast,

măsurile luate de țările europene în acest sens au un impact pozitiv asupra formării profesionale inițiale și continue.

Pentru respectarea principiilor echității și egalității, la susținerea examenului de calificare, absolvenții trebuie să beneficieze de: criterii de calificare (abilități, cunoștințe, aptitudini), condiții identice de susținere a examenului (tehnice, informaționale etc.), calificare înaltă a evaluatorilor (certificat pentru astfel de activitate), metode și criterii identice de evaluare. Este cunoscut faptul că *evaluarea și certificarea absolvenților în cadrul instituțiilor de ÎPT este puțin credibilă*. În plus, spre deosebire de Uniunea Europeană, la noi învățarea pe tot parcursul vieții este un concept nou, validarea competențelor obținute în mediul nonformal fiind în proces de dezvoltare.

Constatăm deci că procesul de formare profesională în ÎPT din Republica Moldova are deficiențe specifice:

- La nivel de *input educațional*, remarcăm: o insuficiență a resurselor financiare alocate racordării procesului educațional la noile standarde și necesități (cu toate că s-a înregistrat o creștere de alocări financiare per cap de student); un procent mare de cadre didactice de vârstă pensionară;

echipament învechit, care nu corespunde cerințelor agenților economici.

- La nivel de *proces educațional*, identificăm: lipsa curricula unice pentru meserii/profesii; neracordarea procesului de formare profesională la cerințele actuale ale pieței muncii; exploatarea ineficientă a infrastructurii; deficit acut de manuale de specialitate; lipsa unui sistem instituționalizat de formare profesională continuă a cadrelor de specialitate și a maiștrilor-instructori; deficiențe grave în asigurarea stagiilor de practică; lipsa unor criterii standard de evaluare a abilităților profesionale ale absolvenților.
- La nivel de *output educațional*, atestăm: competențele profesionale ale absolvenților de școli profesionale nu corespund cerințelor pieței muncii; un procent scăzut de inserare a absolvenților în câmpul muncii (58,7%), însoțit de un nivel scăzut de satisfacție a angajatorului față de calitatea forței de muncă (circa 70%); un procent semnificativ de abandon al studiilor la diferite etape ale formării (circa 20%).

În mod evident, rezultatele procesului de formare profesională se răsfrâng direct asupra pieței muncii și, ulterior, asupra economiei naționale în întregime (Figura 3).

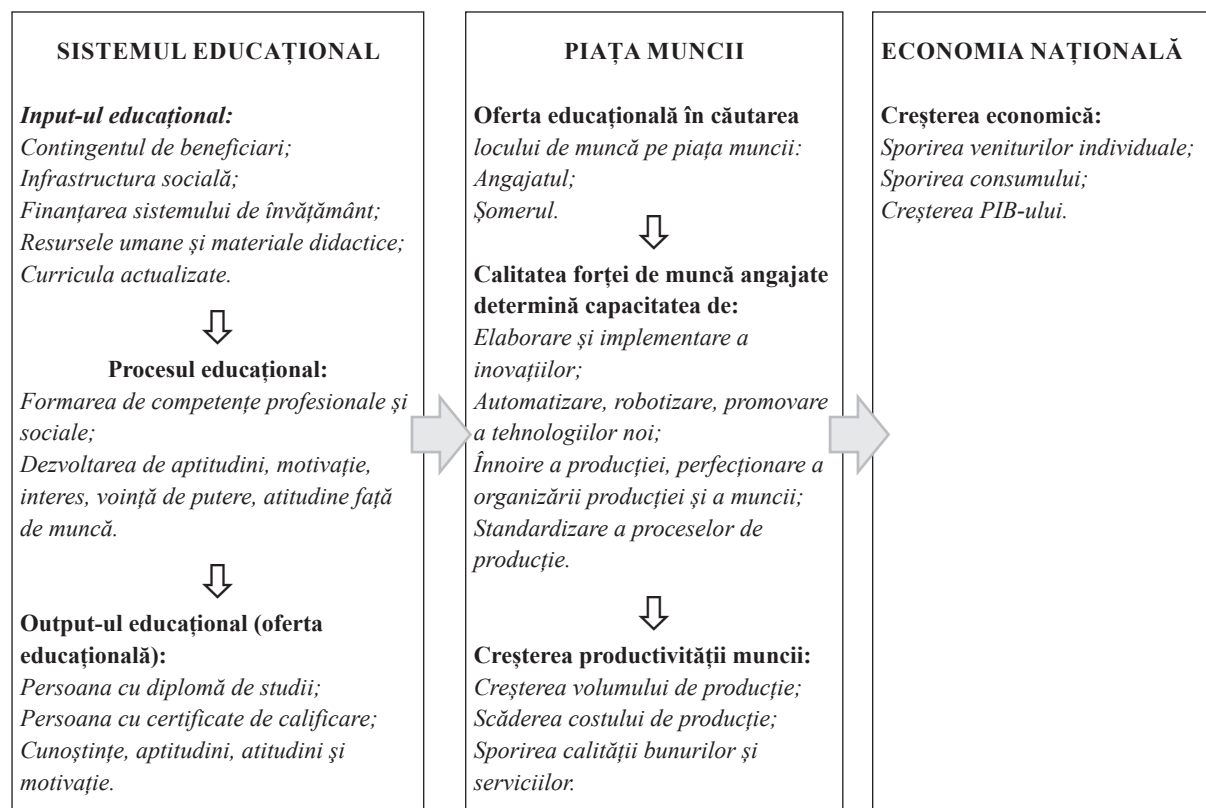


Figura 3. Conexiunea dintre sistemul educațional, piața muncii și economia națională
(Sursa: Elaborat de autori)

În concluzie: La doi ani de la demararea reformei în învățământul profesional tehnic din Republica Moldova, problemele legate de calitatea pregătirii profesionale rămân la ordinea zilei, deși au fost întreprinse mai multe măsuri de redresare a situației. Constatăm o creștere a costurilor educaționale, dar care nu este însoțită de sporirea calității procesului de formare profesională, de creșterea output-ului educațional, de generarea unui echilibru pe piața muncii și de creșterea veniturilor și a nivelului de trai. Prin urmare, remarcăm, cu regret, eficiența redusă a sistemului de învățământ profesional tehnic, dar ne exprimăm speranța că situația se va ameliora, prin eforturi conjugate la nivel central și instituțional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Achiri I. Optimizarea învățământului în Republica Moldova. În: *Studia Universitatis, seria Științe ale Educației*, nr. 9, Chișinău, 2007. pp. 12-15.
2. Anghel L., Oxenstierna S., Shuleansky S. A study of the moldovan vocational education and training system and its relevance to labour market needs/prepar. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004.
3. Buzatu V. N. Organizarea și dezvoltarea învățământului profesional tehnic de stat din Republica Moldova: Aspecte istorico-pedagogice 1812-1991. Teză de doctor. Chișinău: s. n., 2002. 94 p.
4. Cebotari S. Redimensionarea politicii externe a Republicii Moldova în arealul postsovietic. *Viziuni din Moldova. Publicație periodică științifico-metodică*. Vol. 1(2). Chișinău, 2007, pp. 60-82.
5. Cotruță I. Managementul proceselor de schimbare și inovare în sistemul de învățământ prin implementarea reformelor școlare. Calitatea învățământului profesional tehnic și cerințele pieței muncii. *Materialele conf. internaț.* Chișinău: s.n., 26-27 octombrie 2007. p. 187.
6. Cristea V. Modernizarea învățământului general și a celui profesional la nivelul cerințelor societății. *Economie și sociologie*. Vol. 2. 2003, pp. 117-132.
7. Decizia nr. 1720/2006/CE a Parlamentului European și a Consiliului de stabilire a unui program de acțiune în domeniul învățării continue. Pe: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/;ELX_SESSIONID=yd2CJFfS31gcXYzhzXGjn-gyGjvyjfGVLd5RCQzxdnlfppxyvl0P!-32536369?uri=CELEX:32006D1720 (accesat la 25.09.2016).
8. European Commission/EACEA/Eurydice. Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels: Eurydice, 2013, p. 26. ISBN 978-92-9201-512-1.
9. Expert-Grup. Notă analitică privind proiectul Legii bugetului de stat din 2013: advocacy pentru finanțarea mai bună a sectoarelor prioritare. 2012. 44 p.
10. Galbur O. Raport cu privire la numărul de absolvenți ai instituțiilor postuniversitare și Colegiilor de Medicină și nivelul de încadrare în câmpul muncii pentru ultimii 7 ani. Chișinău: s.n., 2010.
11. Gandolfo G. *Economic Dynamics*, Third ed. The neoclassical growth model. Berlin: Springer, 1996, pp. 175-189.
12. Gill I. S., Fluitman F., Dar A. Vocational education and training reform: matching skills to markets and budgets. s.l.: Oxford: The World Bank, 2000. p. 542.
13. Hotărârea Guvernului nr. 381 din 13 aprilie 2006. Anexa 1: Condițiile de salarizare pentru cadrele didactice și alte categorii de personal din instituțiile și organizațiile de învățământ preuniversitar.
14. Institutul de Economie, Finanțe și Statistică. *Economia Republicii Moldova – între provocări și soluții*. Chișinău, 2011. Pe: <http://www.asm.md/administrator/fisiere/cadru/f242.pdf>
15. International Labour Organisation. Globalization and its impact. Pe: <http://www.ilo.org/public/english/wedg/docs/rep2.pdf> (accesat la 25.09.2016).
16. Lifelong Learning Program. Pe: http://eacea.ec.europa.eu/llp/about_llp/about_llp_en.php (accesat la 25.09.2016).
17. Ming-Chin C., Cheng S., Hwang Y. An empirical investigation of the relationship between intellectual capital and firms' market value and financial performance. In: *Journal of Intellectual Capital*. Vol. 6 (2). 2005, pp. 159-176.
18. Moldova 2020: Strategia națională de dezvoltare. 7 soluții pentru creșterea economică și reducerea sărăciei. Pe: http://particip.gov.md/public/files/Moldova_2020_ROM.pdf (accesat la 27.09.2016).
19. Oprunenco A., Popa A. Raport privind analiza constrângerilor în creșterea economică. s.l.: Expert-Grop, Ecorys, UKAID, 2010, p. 10.
20. Ordinul Ministerului Educației nr. 454 din 31.05.2012. Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate. Pe: http://chisinauedu.md/fileuri/Regulament_atestare_cadre_manageriale.pdf

- (accesat la 27.09.2016).
21. Ordinul Ministerului Educației nr. 762 din 12.10.2010. Regulament cu privire la organizarea și desfășurarea concursului pentru ocuparea funcției de director în instituțiile de învățământ preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional și mediu de specialitate. Pe: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=337623> (accesat la 9.09.2016).
 22. Palade G. Managementul învățământului superior de scurtă durată: considerații, strategii, modele (În baza practicii colegiilor din Republica Moldova). Autoref. Teză de dr. în șt. econ., cond. șt. I. Bâzgu. Chișinău: s.n., 2003. 24 p.
 23. Pintilie-Popovici E. Evaluarea economico-finanțiară a proiectelor de investiții în învățământul preuniversitar de stat. Teză dr. în economie, cond. științ. T. Manole. Chișinău: Universitatea Tehnică a Moldovei, 2009. 197 p.
 24. Politica externă a Republicii Moldova în contextul globalizării. Pe: <http://www.moldovenii.md/md/section/593> (accesat la 9.09.2016).
 25. Prohnițchi V. Integrarea Republicii Moldova în Uniunea Europeană. Acțiuni și implicații geo-economice. p. 162. Pe: <http://www.Ipp.Md/...> Europeana/CAPITOLUL%20%20V-Pr.
 26. Stegărescu V. Problemele integrationiste ale Republicii Moldova. 2010.
 27. Strategia sectorială de cheltuieli în domeniul educației, 2015-2017. Pe: <http://www.edu.md/file/Strategia%20sectorial%C4%83%20de%20cheltuieli%20%C3%AE%20domeniul%20educa%C5%A3iei,%202015-2017.pdf> (accesat la 27.08.2016).
 28. Studiul de referință în contextul „Procesului Torino”, 2010. Pe: http://www.eduprof.info.md/research/Procesul_Torino_revised_July2011.pdf (accesat la 5.09.2016).
 29. Sturzu I. Evoluția Crizei în Republica Moldova. Pe: <http://ionsturzu.com/category/economy/> (accesat la 9.09.2013).
 30. Temple J. Balanced growth. In: Department of Economics University of Bristol, 2005.
 31. Vremiș M., Craievschi-Toartă V., Burdelnăi E., Anne H., Poulain M. Profilul Migrațional Extins al Republicii Moldova. 2013. 319 p.
 32. Ursachi E. Cercetarea problemelor politicii economice regionale în Republica Moldova. Teză de doctor. Chișinău: s.n., 2008.
 33. Карпенко М.П. Когномика. Москва, 2009. 223 p.

Problematizarea - tehnologie didactică de eficientizare a învățământului universitar



Maria VASILIEV

dr., conf. univ., Universitatea Tehnică a Moldovei

Rezumat: În articol este abordat rolul problematizării ca tehnologie didactică de eficientizare a învățământului universitar, în ideea de a le prezenta cadrelor didactice oportunitățile pe care le oferă această tehnologie în schimbarea atitudinii studentului față de studiile pe care le urmează și în formarea motivației pentru învățare. La fel, în articol sunt elucidate principiile învățământului problematizat și misiunea profesorului în realizarea acestuia. Sunt

identificate mai multe probleme cu care se confruntă învățământul universitar: lipsa motivației și a interesului studenților pentru învățare; valorificarea insuficientă a valențelor formative ale metodelor de predare etc. În scopul soluționării acestora, autoarea pledează pentru implementarea învățământului problematizat, prezentând multiplele sale avantaje.

Abstract: The article reflects the role of problematisation as didactic technology to streamline the higher education. The purpose of this article is to introduce to the didactic staff the opportunities offered by problematisation as didactic technology for changing students attitude towards learning and forming the learning motivation. Also, the article considers the principles of problematised education and the teacher's role in it. The author identifies some problems existing in higher education: students lack of motivation and interest for learning; insufficient valorisation of formative possibilities of teaching methods. In order to solve them, the author calls for the implementation of problematised education, presenting its multiple advantages.

Keywords: problematisation, didactic technology, problematical/problematised training, problem situation, problematised education, higher education, specialty competences, authentic contents, performance, motivation, interest, learning.

Scopul principal al învățământului universitar contemporan constă în pregătirea unor specialiști competenți și competitivi pe piața muncii. Corpul profesoral-academic depune eforturi semnificative pentru a organiza și a gestiona procesul de învățământ astfel încât să le asigure viitorilor specialiști un nivel înalt de pregătire în domeniu, ceea ce le va facilita inserția în plan profesional. În realitate, situația nu este așa cum se dorește a fi. Majoritatea tinerilor care au participat la o chestionare realizată de noi au susținut că întâmpină dificultăți la angajare, iar ulterior – dificultăți de adaptare la cerințele angajatorului: „Uneori, anumite operații pe care trebuie să le efectuăm la locul de muncă nu ne sunt cunoscute”. De asemenea, respondenții au menționat că cel mai frecvent se confruntă cu probleme de ordin practic, „pentru care cunoștințele achiziționate în timpul studiilor nu sunt suficiente”.

Competențele care îi asigură absolventului de facultate șanse mari de angajare și de inserție profesională reușită se dobândesc nu numai în cadrul prelegerilor tradiționale, deși rolul acestora nu poate fi ignorat. Cunoștințele, după cum bine se știe, își au rolul lor în procesul de formare a competențelor, dar elementul fundamental al unei competențe îl constituie *abilitățile* de aplicare a cunoștințelor și *capacitățile* de soluționare a problemelor practice reale. La fel de importante sunt *capacitățile* de: analiză, descoperire, generare și transfer al cunoștințelor dintr-un domeniu în altul, iar pe baza acestora – descoperirea soluțiilor pentru situații nestandard. O altă componentă a competențelor profesionale sunt *atitudinile* și *responsabilitatea* față de rezultatele implementării cunoștințelor în activitatea practică.

Este esențial să se înțeleagă că eforturile de eficientizare a învățământului nu trebuie să se reducă doar la schimbarea, modernizarea conținuturilor și la elaborarea de noi curriculumuri etc. (ceea ce se face în permanență), trecându-se cu vederea faptul că „problema principală a educației rămâne nu atât conținutul învățământului, cum s-ar crede astăzi, cât modul de a provoca setea de cunoaștere” [1, p. 19] la cei implicați.

Un chestionar administrat unui număr nu prea mare de cadre didactice din învățământul profesional tehnic (56 de persoane) a scos în evidență câteva probleme pe care le întâmpină în activitate:

- marea majoritate (92%) au remarcat că studenții și elevii de azi nu vor să învețe, că le lipsește interesul și motivația pentru învățare;
- un număr redus de profesori (doar 22%) consideră că a trezi interesul studentului pentru învățare este unul dintre obiectivele principale ale cursului predat, iar restul (78%) sunt de părere că obiectul/cursul predat trebuie să îi ofere cunoștințe și să îi formeze competențele

necesare domeniului ales;

- o mare parte din cadrele didactice (61%) au remarcat că interesul pentru curs, pentru cunoaștere trebuie să vină din partea studentului („doar el știe ce vrea, noi avem datoria de a-i spune ce se va cere de la el”) și numai 27% opinează că metodologia de predare oferă multiple posibilități de a-i trezi acest interes.

Prezentăm în continuare potențialul formativ al unei tehnologii didactice care poate să servească ca instrument eficient de suscitare a interesului pentru cunoaștere și de formare a competențelor de specialitate la studenți – *problematizarea*, care, constatăm pe baza experienței proprii, oferă numeroase oportunități în acest sens. În opinia noastră, astăzi se impune cu prisosință revizuirea metodelor și a instrumentelor de predare. Studenții au alte cerințe față de implicarea lor în activitățile de învățare, fapt care incumbă implementarea unor tehnologii menite să le faciliteze participarea la propriul proces de pregătire ca viitori specialiști și la luarea deciziilor legate de *ce* și *cum* să învețe. Or, problematizarea este foarte generoasă din acest punct de vedere.

Scopul scrierii acestui articol reiese din intenția de a pune în discuție teze și argumente care să contribuie la diminuarea problemelor enunțate mai sus, dar și să confirme un credo al nostru profesional: metodologia de predare poate servi ca instrument de stimulare a curiozității, a interesului și a motivației studenților pentru învățare dacă:

- este selectată corespunzător obiectivelor stabilite și necesităților celor educați;
- este utilizată cu iscusință și orientată spre realizarea obiectivelor propuse, oferindu-le tuturor participanților șansa de a obține performanțe.

Pentru confirmarea acestor ipoteze, ne-am propus să prezentăm succint evoluția tehnologiei și a terminologiei aferente; să evidențiem avantajele pe care le are în procesul de pregătire a specialiștilor; să identificăm condițiile de implementare a acesteia. De asemenea, urmărim să explorăm potențialul *problematizării*, cu atât mai mult că recursul la ea se înscrie și în ansamblul acțiunilor de modernizare a tehnologiilor didactice utilizate în învățământul universitar. Iar sensibilizarea cadrelor didactice pentru valorificarea posibilităților pe care le comportă aceasta ține de cunoașterea avantajelor și a specificului aplicării și adaptării ei la cursul/disciplina predată.

Problematizarea ca tehnologie didactică oferă posibilități enorme de sporire a eficienței procesului instructiv-educativ în învățământul universitar prin faptul că implică activ toți participanții, le stărnește setea de cunoaștere, le alimentează motivația pentru învățare, contribuind, astfel, la îmbunătățirea calității formării

competențelor de specialitate, fără de care nu e posibilă (mult râvnită) inserție ușoară în câmpul muncii.

Cercetătorii din domeniul pedagogiei din toate timpurile au fost preocupați de modernizarea și optimizarea tehnologiilor și a metodologiilor didactice. Conceptul de *problematizare* ca metodă de predare-învățare a fost lansat de J. Dewey în anii 20-30 ai secolului trecut și are la bază teoria sa despre cele 4 categorii de instincte care constituie temelia instruirii: sociale, de construire, de exprimare artistică și de cercetare.

Actualitatea subiectului a fost demonstrată ulterior de cercetările efectuate de mai mulți savanți: J. Bruner, W. Okon, I.I. Lerner, M.I. Mahmutov ș.a. Cu rădăcini profunde în teoria constructivismului, instruirea problematizată se bazează pe lucrările marilor psihologi și practicieni din învățământ: J. Piaget, L. Vâgotski, J. Bruner, M. Bocoș, E. Joiță.

O contribuție deosebită la dezvoltarea teoriei instruirii problematizate a avut-o savantul rus M. I. Mahmutov, care, explorând intens această chestiune, a oferit practicii pedagogice o concepție originală de realizare a acesteia. El a elaborat baza metodologică, modelul structural și funcțional al procesului de învățământ, care asigură formarea abilităților de lucru independent la elevi, precum și dezvoltarea gândirii logice, raționale, critice, a creativității și capacităților cognitive.

Multitudinea de abordări și aplicări ale problematizării a dat naștere unei mari diversități de concepte, fapt care creează dificultăți, iar uneori și confuzii de înțelegere a fenomenului. Unul dintre cercetătorii autohtoni care și-a oprit atenția asupra acestui aspect este Tatiana Repida, care menționează că „e greu de imaginat procesul de învățământ modern în școala superioară fără problematizare”, definind-o drept metodă didactică [7, p. 56] și reiterând diversitatea de termeni ce o însoțesc: *abordare problematizată, instruire problematizată, predare problematizată, învățare problematizată, metoda problematizării, strategie problematizată, tehnologia problematizării, situație-problemă* etc. Valoroase sunt și eforturile autoarei de a clarifica terminologia legată de instruirea problematizată, din arsenalul de noțiuni făcând parte: *situația-problemă, întrebarea-problemă, problema, problematizarea, nivelurile problematizării, principiile problematizării* etc.

În continuare ne vom referi la viziunea câtorva savanți consacrați ai domeniului. Ioan Cerghit definește situația-problemă ca fiind „o contradictorie, conflictuală, rezultată din trăirea simultană a două realități (de ordin cognitiv și motivațional) incompatibile: pe de o parte, experiența anterioară, iar pe de altă parte, elementul de nouitate și de surpriză, necunoscutul cu care este confruntat subiectul, ceea ce va deschide calea spre căutare și descoperire, spre întuirea unor noi soluții, a unor relații aparent absente între vechi și nou” [3, p. 133], iar cercetătorul polonez W. Okon folosește termenul de *instruire problematizată* în

următoarea accepțiune: „un ansamblu de acțiuni care au ca scop organizarea situațiilor problematizate, formularea problemelor, acordarea ajutorului elevilor implicați în rezolvarea problemelor, verificarea soluțiilor identificate și, în final, ghidarea procesului de sistematizare și consolidare a cunoștințelor” [10, p. 56]. Un alt cercetător, D.V. Vikeev, prin *problematizare* are în vedere „instruirea ce capătă unele caracteristici ale cunoașterii științifice”, iar I. Lerner consideră că *esența instruirii problematizate* rezidă în faptul că „elevul, fiind îndrumat de profesor, participă activ la rezolvarea/soluționarea noilor (pentru el) probleme practice și de cunoaștere, care corespund scopurilor instructiv-educative ale școlii” [8, p. 46].

Analizând și generalizând rezultatele activității practice și ale cercetărilor teoretice, savantul rus M. I. Mahmutov definește conceptul de *instruire problematizată* astfel: „este o variantă a instruirii dezvoltative, în cadrul căreia se îmbină activitatea independentă de căutare/explorare cu cea de însușire de către elevi a cunoștințelor științifice existente, iar sistemul de metode selectat este în corespundere cu obiectivele și principiile problematizării, în care procesul interacțiunii dintre predare și învățare este orientat spre formarea la elevi a deprinderilor de independență cognitivă, a stabilității motivelor învățării și a capacităților de gândire, inclusiv a celor creative, implicate în procesul de însușire a conceptelor științifice și a acțiunilor determinate de situațiile-problemă” [9]. Valoarea teoretică și practică a sistemului de instruire problematizată propus de M.I. Mahmutov se deosebește de cea a lui M.N. Scatkin, I.I. Learner, T.I. Șamova ș.a., constând în faptul că acesta are un caracter integrat și multidimensional, incluzând nu numai metodologia și teoria instruirii problematizate, dar și noile abordări față de scenariul întregului proces instructiv-educativ. La fel, o contribuție deosebită în dezvoltarea teoriei instruirii problematizate l-a avut concepția psihologului american J. Bruner, întemeiată pe: structurarea conținuturilor de învățare și rolul dominant al gândirii în însușirea cunoștințelor noi.

În opinia noastră, astăzi înregistrăm o extindere a sensului conceptului și a modului de abordare a *problematizării*. Cu certitudine, se impune și corespunde realității și practicii pedagogice termenul de *tehnologie problematizată*, deoarece vizează nu numai unele procedee metodice, ci și un mod anume de îmbinare a acestora, de integrare a mijloacelor didactice în prezentarea situațiilor-problemă, de ghidare a acțiunilor menite să le soluționeze.

Reieșind din cele enunțate mai sus, *tehnologia problematizată* poate fi definită drept o viziune privind modul de organizare a procesului de învățământ; de îmbinare a metodelor, a procedeelelor metodice și a mijloacelor didactice în așa fel încât să provoace în mintea studentului conflicte intelectuale, situații-problemă

care să stimuleze implicarea, participarea lui activă și independentă în activități orientate spre soluționarea de probleme, în rezultatul cărora are loc însușirea și descoperirea cunoștințelor, formarea priceperilor și a deprinderilor, dezvoltarea capacităților de gândire, formarea competențelor sub îndrumarea și cu ajutorul indirect al profesorului. În cadrul *problematizării* are loc o învățare de tip constructivist, bazată pe participarea activă a cursanților la rezolvarea problemelor și pe opinia lor critică față de activitatea și acțiunile de învățare, dar „nu pe transmiterea de către profesor a cunoștințelor și a modului de înțelegere” [6, p. 29], pe care studentul o consideră relevantă și captivantă. Astfel, se creează prilejul ca studenții să își controleze activitatea de învățare și să își construiască propriile modele și strategii de învățare, să își selecteze resursele necesare învățării. Studentul asimilează ceea ce este necesar pentru soluționarea problemei și nu mai are senzația că acel curriculum impune învățarea unor cunoștințe inutile.

Mai mulți cercetători identifică pentru procesul de implementare a problematizării următorii pași:

- identificarea unei probleme în corespundere cu nivelul de pregătire a studenților;
- stabilirea corelației dintre conținutul problemei și domeniul de pregătire al studenților;
- prezentarea temei prin prisma problemei, dar nu prin prisma disciplinei/cursului;
- oferirea posibilității studenților de a-și delimita experiența de învățare și de a planifica rezolvarea problemei;
- încurajarea colaborării prin crearea unor echipe de explorare/cercetare;
- înaintarea cerințelor pentru toți cursanții de a prezenta rezultatele cercetării prin intermediul unui proiect sau al unui produs concret.

Problematizarea nu este o panacee pentru înlăturarea curențelor, ci o tehnologie didactică menită să sporească activismul studentului prin inițiativa de a-și valorifica potențialul cognitiv, de a-l face participant la propria devenire ca specialist; să asigure o legătură directă cu activitatea practică din domeniu, formându-i competențele solicitate la locul de muncă. Dat fiind faptul că studenții au stiluri de învățare diferite, că provin din medii diferite și posedă niveluri de pregătire și capacități diferite, *problematizarea* permite o abordare directă a învățării, cu implicarea tuturor studenților, și oferă oportunități tuturor să reușească. În instruirea problematizată, profesorul este ghidul care acordă sprijin și ajutor atunci când studentul are nevoie. „Rolul profesorului ar urma să fie mai curând de a îndruma și de a crea posibilitatea unor descoperiri, decât de a preda în mod direct” [4, p. 160], de a oferi cunoștințe de-a gata. Atunci când studentul descoperă cunoștințele (chiar sub îndruma-

rea profesorului), are senzația că meritul îi aparține, el trăiește bucuria succesului, fapt care îl motivează să mai încerce să obțină succese.

La baza organizării și desfășurării învățământului problematizat stau următoarele principii:

- transmiterea cunoștințelor se face prin acțiune, participare activă la procesul de învățare și dezvoltare;
- elementul indispensabil al procesului de învățământ este situația de problemă care are caracteristica sa funcțională și este prezentată în mod realist;
- problema are prioritate înaintea oricăror alte informații, tema/subiectul este organizat în jurul problemelor desprinse din viața/practica reală, nu în jurul disciplinei/cursului;
- axarea pe formarea independenței cognitive la studenți, pe dezvoltarea gândirii logice, raționale, critice, creative și capacităților cognitive;
- ghidarea studentului în procesul de analiză, generalizare, descoperire, dar nu transmiterea cunoștințelor de-a gata;
- familiarizarea studentului cu metodele de cercetare științifică;
- soluționarea de probleme este o activitate individuală sau de grup mic, care are drept rezultat un produs, o prezentare sau o acțiune delimitată în timp.

CONCLUZII CU PRIVIRE LA AVANTAJELE IMPLEMENTĂRII PROBLEMATIZĂRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

Astăzi, se cere o nouă abordare a conceptului de *problematizare* și adaptarea lui la finalitățile învățământului universitar contemporan.

În acest context, se impun câteva concluzii:

1. Implementarea problematizării ca tehnologie didactică este de maximă actualitate pentru întreg sistemul de învățământ din Republica Moldova, în general, și, mai cu seamă, pentru învățământul universitar, care are misiunea de a pregăti specialiști competitivi pe piața muncii.
2. Implementarea problematizării în învățământul universitar are un impact major asupra formării nu numai a competențelor profesionale, de specialitate, dar și a capacităților cognitive și intelectuale, a competențelor personale.
3. Problematizarea oferă cadrul necesar învățării din situații autentice, situații reale din viața de zi cu zi. Studenții învață să caute și să găsească soluții pentru probleme reale, dar nu pentru cele prezentate în manuale, care, uneori, sunt rupte de realitate și de activitatea practică.
4. Problematizarea utilizată în activitatea didactică

solicită studentului implicare activă în propria formare, făcându-l responsabil de rezultatele obținute, provocându-l să gândească și să analizeze situația. Acest fapt trezește interesul pentru învățare, îl pune în situația să adreseze întrebări, să solicite ajutor, să comunice sau să argumenteze, să dovedească autenticitatea și valabilitatea propriilor idei.

5. Problematizarea îl ajută pe student să înțeleagă utilitatea cunoștințelor, să conștientizeze importanța cunoașterii; aceasta încurajează colaborarea și învățarea prin cooperare.
6. Problematizarea favorizează dezvoltarea motivației intrinseci. Stările de incertitudine stimulează curiozitatea intelectuală și dorința de cunoaștere. Interesele de cunoaștere cresc și se diversifică. Satisfacția învățării este mai mare, pentru că învățarea are conținuturi și scopuri autentice și presupune o evaluare autentică.
7. Problematizarea ca modalitate de predare-învățare dezvoltă capacitatea de a aplica cunoștințele în situații nestructurate, formează și dezvoltă gândirea originală, creativă, convergentă și divergentă.
8. Aplicarea judicioasă în procesul de învățământ universitar a tehnologiei problematizate oferă posibilități enorme de stimulare a curiozității și, implicit, de sporire a calității pregătirii absolvenților pentru o integrare reușită în câmpul muncii. Prin faptul că studenții trăiesc bucuria „descoperirii” cunoștințelor și o mare satisfacție pentru succesul obținut, ei au certitudinea că reușita le aparține lor, dar nu profesorului, care doar ghi-

dează activitatea, nu oferă soluții de-a gata. Toate acestea alimentează interesul cognitiv, dorința de a învăța, a intrigă; pasiunea pentru explorare și descoperire, dar, mai ales, contribuie la creșterea încrederii în forțele și capacitățile proprii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Pettini A. Metode moderne de educație. Freinet și tehnicile sale. București: CEDC, 1995. 141 p.
2. Bocoș M. Instruirea interactivă. Repere pentru reflecții și acțiuni. Ed. II, revăzută. Cluj: Presa Universitară Clujană, 2002. 270 p.
3. Cerghit I. Metode de învățământ. Ed. III, revăzută și adăugată. București: E.D.P., 1997. 271 p.
4. Dienes Z. P. Un studiu experimental asupra învățării matematice. București: E.D.P., 1973. 211 p.
5. Găvenea Al. Cunoașterea prin descoperire în învățământ. București: E.D.P., 1975. 322 p.
6. Joiță E. A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru profesionalizarea pedagogică inițială. București: E.D.P., 2008. 372 p.
7. Repida T. Problematizarea în pedagogia universitară. În: Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2009, nr. 9 (29).
8. Лернер И. Я. Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных педагогических чтениях. //Советская педагогика, 1986, № 7.
9. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. Москва: Педагогика, 1995.
10. Окон В. Основы проблемного обучения. Москва: Просвещение, 1986.

DIDACTICA PRO... LA 100 DE APARIȚII

Dintotdeauna am crezut că procurarea unei cărți copilului e o investiție, nu o cheltuială. Mai devreme sau mai târziu, această carte (o enciclopedie, un dicționar, un roman) – citită desigur! – îi va prinde bine, îl va ajuta să avanseze, îl va ghida. În această ordine de idei, investiția într-o carte pe care o face profesorul se multiplică progresiv în beneficiile pe care le vor avea elevii săi. Iar între cărți, revistele ocupă un loc aparte. Ele se află pe prima linie, sunt cele mai moderne, reflectă ultimele noutăți din domeniu. Mai e un plus: cartea are un număr limitat de autori, pe când colecția de un an a unei reviste pedagogice prezintă o sută de viziuni asupra procesului continuu de modernizare a școlii. Deci – dacă vreți să țineți pasul cu moda pedagogică – citiți *Didactica Pro...*!

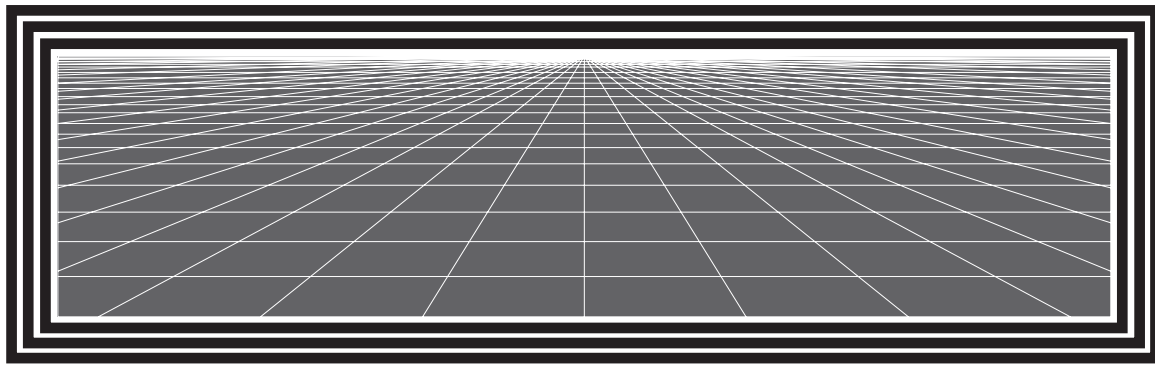
Tatiana CARTALEANU, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă din Chișinău

Datorită revistei *Didactica Pro...* învățământul din Republica Moldova este canalizat mereu spre valorile lumii contemporane – democrația, libertatea în educație, toleranța și pacea etc., cititorii văzând în ea un bun prieten și un ghid în soluționarea problemelor curente și de perspectivă ale profesiei de pedagog și cercetător.

Vlad PÂSLARU, dr. hab., prof. univ., Academia de Științe a Moldovei

Revista *Didactica Pro...* reprezintă una dintre cele mai importante și interesante apariții de specialitate în limba română. Fiecare număr demonstrează o înaltă ținută culturală, științifică. Problematizarea și tematica fiecărei apariții sunt foarte actuale și provocatoare nu numai pentru învățământul Republicii Moldova, dar și pentru cel românesc și european.

Gabriel ALBU, dr., prof. univ., Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești



DOCENDO DISCIMUS



Tatiana **CARTALEANU**

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

Curriculumul cursului opțional: ancorarea în politicile educaționale

Rezumat: Articolul se referă la o problemă acută a educației în Republica Moldova: dezvoltarea curriculumului la decizia școlii. Sunt comparate modalitățile în care criteriile aplicate evaluării unui curriculum – unicitatea, participarea, univocitatea, adaptabilitatea, coerența internă și externă – se reflectă în Curriculumul Național și în curriculumul la decizia școlii. Parcursul noului curriculum privește lansarea unor idei, pregătirea actorilor educaționali, elaborarea, testarea

și aprobarea lui, precum și predarea cursurilor opționale de către cadrele didactice, cu evaluarea ulterioară a procesului și impactului. Una dintre soluții, pe larg reflectată în lista de curricula aprobate de Ministerul Educației, este elaborarea cursurilor de către profesorii care, în anii precedenți, au reușit deja să-și experimenteze oferta și de către ONG-urile care au contribuit la elaborarea auxiliarelor didactice și la formarea profesorilor. O altă soluție ar fi crearea condițiilor și acordarea suportului metodologic pentru acele cadre didactice care se simt pregătite să ofere cursuri noi, dar au nevoie de o orientare și de aducerea la un numitor comun. Prezentarea tipologiei cursurilor opționale, cu exemple de titluri aprobate și recomandate, completează studiul.

Abstract: The article is concerned with a stringent issue of Moldovan education: developing the school-based curriculum. We compare the ways in which the criteria applied to curriculum assessment, such as uniqueness, participation, univocality, adaptability, as well as internal and external coherence, are reflected in the National Curriculum and in the school-based curriculum. The creation of a new curriculum involves launching ideas, preparing the educators, developing, testing, and approving it, and then actually teaching the optional courses and later evaluating the whole process and its impact. One solution, largely reflected by the curricula approved by the Ministry of Education, is for curricula to be developed by teachers who have already managed to test their offer in previous years, as well as by the NGOs that have contributed to the development of teaching materials and to teacher training. Another solution could be to create conditions and to give methodological support to the teachers who feel ready to offer new courses, but need orientation and bringing to a common denominator. Our research is concluded with a presentation of the typology of optional courses, with examples of approved and recommended titles.

Keywords: Planning framework, curriculum, school-based curriculum, optional course, curriculum development, curriculum improvement, curriculum assessment, curriculum validation.

„Un curriculum este un plan de acțiune. El se inspiră din valorile pe care o societate dorește să le promoveze; aceste valori se exprimă în finalitățile atribuite ansamblului sistemului educațional.”

[3, p. 24]

Instituțiile abilitate nu reușesc să reacționeze imediat și să răspundă în regim de urgență necesităților stringente ale școlii în permanentă schimbare, să asigure cu toate cele trebuincioase reformele din sistem și inițiativele de pe loc. Și chiar dacă se înnoiește periodic curriculumul scris/oficial (prin descongestionare, modificare, adaptare, modernizare,

optimizare), și chiar dacă se lucrează mult pentru a apropia de el *curriculumul predat/implementat*, versiunea oficială rămâne cu cel puțin un pas în urma exigențelor momentului. Salvarea și soluțiile de actualizare trebuie să vină în forma unor inițiative din partea actorilor implicați nemijlocit în procesul de predare-învățare-evaluare.

A devenit un truism întrebarea dacă ne dăm seama pentru ce viitor educăm copiii care au pășit în acest an pragul școlii. Nu, la drept vorbind, e imposibil să ne dăm seama, dar ne valorificăm experiența și presupunem că învățământul tradițional (cu ariile curriculare cunoscute) formează un adult care va ști să se adapteze exigențelor unor timpuri noi, să învețe ceea ce are nevoie, să-și construiască viața și aducem ca exemplu competența de comunicare într-o limbă străină a celor care nu a cunoscut-o decât la maturitate sau competența digitală a celor care nici nu au prins la școală disciplina numită *Informatica*. Paralel cu obiectele de studiu obligatorii, școlii contemporane i se solicită să valorifice un domeniu de formare mai puțin tradițional – curriculumul la decizia școlii. Dintre caracteristicile cunoscute ale curriculumului școlar – care trebuie să fie unic, consensual, univoc, flexibil, coerent [3, p. 56 și urm.] – nu toate au aceleași rigori pentru Curriculumul Național și pentru cel lăsat la decizia școlii și nu răspund identic criteriilor-cerințe. Înțelegerea diferențelor este necesară mai ales în contextul completării anuale a listei de opționale recomandate.

Încercăm în tabelul de mai jos examinarea lor paralelă, raportându-le la criteriile enunțate și discriminând specificul fiecăruia:

Tabelul 1. *Analiza comparativă a celor două tipuri de curricula*

Curriculumul național	Curriculumul opțional
Gradul de unicitate: este sau nu compact curriculumul?	
Au fost elaborate <i>Cadrul de referință</i> și curricula disciplinare separate, pentru diferite domenii de învățare; nu există un document unic.	Oricât de multe s-ar elabora, din cauza diferenței dintre domeniile care pot fi valorificate, nici nu se pune problema unicității curricula opționale.
Gradul de participare: actorii educaționali au fost implicați în elaborarea curriculumului?	
Inițiativa aparține factorilor de decizie (Ministerului Educației), iar actorii implicați în educație participă la elaborarea curriculumului și la dezvoltarea lui.	Inițiativa și elaborarea acestor documente le revine integral actorilor educaționali. Ministerul Educației examinează ofertele, dar nu dirijează și nu monitorizează elaborarea lor.
Gradul de univocitate: orientările din sistemul educațional după care se ghidează sunt univoce?	
Fiecare curriculum disciplinar este elaborat luând ca bază teoria formării competențelor și „opt competențe-cheie, reprezentând o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini, considerate necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, cetățenia activă, incluziunea socială și ocuparea forței de muncă” [2, p. 7].	Trebuie să respecte competențele-cheie și să nu reia competențele specifice ale disciplinelor predate. Fiecare curriculum luat aparte ar putea valorifica diferite teorii și orientări din domeniul științelor educației. Curricula opționale oferă teren pentru experimentare.
Gradul de adaptabilitate: curriculumul este adaptabil la nevoile societății?	
Curriculumul este flexibil la nivel de strategii de predare-învățare-evaluare, dar rigid la nivel de conținuturi și finalități. Modificările sunt posibile doar la revizuirea lui periodică.	Curriculumul fiecărui curs este adaptabil la cerințele zilei, ale comunității, la posibilitățile școlii și la gradul de pregătire a cadrului didactic. Față de disciplinele obligatorii, este mai flexibil și se poate actualiza mai ușor.
Gradul de coerență internă: finalitățile stipulate de curriculum sunt asigurate de coerența exigențelor și recomandărilor curriculare?	
Gradul de coerență externă: curriculumul este adaptat cererii sociale la nivel local și internațional?	
Toate documentele curriculare sunt elaborate în baza unui singur model; respectă o structură și operează cu aceiași termeni, într-o accepție univocă. Tributul plătit cererii sociale se reflectă în documentele care vizează incluziunea, studiul limbilor străine, clasele bilingve, profilurile de arte și sport.	Fiecare curriculum este coerent cu aria curriculară la care se referă. Pentru discipline opționale de integrare, cu orientare transdisciplinară, finalitățile se edifică pe exigențele disciplinelor implicate. Fiecare curriculum este aprobat de Ministerul Educației. Instituția alege, pregătește și propune elevilor anumite cursuri, iar elevii și părinții lor optează pentru unul dintre ele.

A fost nevoie de aproape două decenii pentru a putea afirma astăzi că asigurarea didactică a disciplinelor „tradiționale” pune la dispoziția profesorului un instrumentar de primă necesitate și îi permite să găsească răspunsuri la întrebările care apar pe parcurs (un profesor începător care predă obiecte „clasice” are în spate experiența sa de elev, pregătirea de la facultate, un curriculum, un ghid de implementare a acestuia, manuale și ghiduri pentru respectivele manuale, caiete pentru elevi, baterii de teste etc.), pe când abordarea unor materii recent apărute, cu un curriculum încă aburind, dar atât de necesare zilei de azi și celei de mâine, lansează multe semne de întrebare.

Dezvoltarea curriculară¹ a domeniului opțional este un imperativ al școlii din Republica Moldova, pentru că acest segment al planului de studii capătă o importanță tot mai mare în formarea personalității elevului, în individualizarea demersului educațional. Modificările din planul de studii lasă loc pentru un curriculum adaptat atât circumstanțelor spațio-temporale, cât și posibilităților reale ale unui colectiv pedagogic.

Ne permitem un citat extins din interviul acordat de profesorul ieșean Constantin Cucoș, în care sunt reperate problemele „adaptării învățământului hipercentralizat la registrul flexibil al școlii contemporane”: „La nivelul învățământului preuniversitar, se pot scoate și se pot introduce anumite discipline, însă acest aspect nu este valorificat. Există mai multe piedici, profesorii, sau unii dintre ei, dau dovadă de lejeritate, fiindcă nu își construiesc ei o disciplină, ci iau una de minister, eventual două-trei manuale și apoi se apucă de predat. De asemenea, părinții manifestă o anumită rezistență, deoarece ei doresc ca elevii să lucreze mai mult la disciplinele importante și nu să descopere unele noi. În Occident sunt astfel de experiențe, le putem prelua și noi și să le adaptăm – nu preluăm identic un model, ci trebuie să-l configurăm” [1].

Modificările survenite în Planul-cadru ca rezultat al aprobării Codului Educației nu au vizat atât disciplinele din trunchiul comun, cât disciplinele din categoria celor numite, în diferite țări, „elective”, „facultative” sau „opționale”. Cu certitudine, domeniile de interes punctate în Planul-cadru pentru 2016-2017 se sprijină pe anumite experiențe, de aceea se recomandă: *Civismul; Educație pentru sănătate și viața de calitate; Antreprenoriatul, creativitatea și inovația; Educația pentru dezvoltare durabilă; Educația interculturală*. De fapt, cel mai important este să-i pregătim pe copii pentru schimbările care pot surveni în orice moment în viața lor și să-i înarmăm cu deprinderile și calitățile

care i-ar ajuta să depășească aceste eventuale încercări ale zilei de mâine. Astfel recunoaștem că orice curriculum, chiar recent aprobat, este deja cu un pas în urma a ceea ce reclamă viața dincolo de pereții școlii, dar nici nu-i putem lăsa neinstruiți pe copiii noștri de aceea că nu vedem suficient de limpede viitorul pentru care îi pregătim.

Extinderea curriculumului de bază în direcția unor cursuri noi, prin valorificarea subiectelor de actualitate sau de top, necunoscute ori neglijate, oferă o libertate considerabilă în selectarea conținuturilor și marchează o nouă etapă în realizarea principiului centrării pe elev. Flexibilizarea curriculumului la decizia școlii, crearea tradițiilor care ar constitui portretul acestei școli și ar deosebi-o de altele trebuie să ducă, cu timpul, la conturarea unui specific al instituției, iar elevii și părinții lor, având de ales, să opteze pentru ceva care ar fi cu adevărat corespunzător aptitudinilor, intereselor, planurilor de viitor și orientării în profesie/carieră. Capacitatea de a-și alege un traseu adecvat este finalitatea spre care se îndreaptă școala națională pe măsură ce elevul înaintază din clasă în clasă, astfel ca, la momentul absolvirii, gradul de certitudine că alegerea este conștientă și conștientizată să fie cât mai înalt.

Actualmente, în Republica Moldova oferta de cursuri opționale derivă din curriculumul la decizia școlii, pentru care, prin decizia Ministerului Educației, au fost aprobate curricula. Cităm: „Respectiva listă va fi completată cu discipline opționale noi pe măsură ce curricula pentru acestea vor fi aprobate la Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare. [...] Administrația instituției de învățământ va analiza domeniile de interes ale elevilor, capacitățile instituționale (pregătirea cadrelor didactice, materialele didactice disponibile etc.) și va decide asupra ofertei privind orele opționale pentru anul școlar următor. Oferta disciplinelor opționale include cel puțin 3 opțiuni pentru fiecare elev și este prezentată elevilor. Fiecare elev, cu excepția elevilor din clasele/instituțiile cu profil și cele bilingve, studiază, în mod obligatoriu, cel puțin o disciplină opțională. [...] Orele opționale nu pot fi utilizate pentru extindere la disciplinele obligatorii” [5]. Pentru ilustrare, vom examina posibilitățile ce se conturează pe aria *Limbă și comunicare*, în funcție de tipul cursului opțional, și, deoarece deocamdată oferta este cât se poate de modestă², vom include și titluri eventuale, pe care le vom marca cu asterisc (Tabelul 2).

1 Conform lui Ion Negreț-Dobridor, „dezvoltarea curriculumului” este o activitate necesară atunci când se concepe un *curriculum absolut nou*, când „se pornește de la zero” [4, p. 190].

2 Opționalele ale căror curricula au fost aprobate de Ministerul Educației și recomandate pentru anul de studii 2016-2017 se regăsesc la adresa: <http://www.edu.gov.md/ro/content/invatamint-general>

Tabelul 2. Analiza comparativă a ofertei de cursuri opționale

După domeniul vizat		După perioada cuprinsă	
Opționalul monodisciplinar	Opționalul la nivelul ariei curriculare	Opționalul pentru un an de studii	Opționalul pentru mai mulți ani de studii
Presupune formarea unor competențe specifice, ce nu apar în curriculumul disciplinei la care se realizează. <i>Tainele comunicării</i> <i>O oră pentru lectură</i> <i>*Arta oratorică</i> <i>*Scrierea creativă</i>	Implică minimum două discipline, iar competențele specifice sunt derivate din cele generale. <i>Teoria și practica traducerii</i> <i>*Utilizarea surselor lexicografice în studierea limbii și literaturii</i>	1. Este strâns legat de curriculumul de bază pentru clasa dată. 2. Este proiectat pentru orice an de studii dintr-un diapazon. <i>*Comunicarea în social media</i> <i>Cultura bunei vecinătăți</i>	Vizează câțiva ani succesivi sau un ciclu de instruire (primar, gimnazial, liceal). Are finalități distincte pentru fiecare an/ciclu. <i>Educație pentru echitate de gen și șanse egale</i> <i>Educație interculturală</i>
După tipologie			
Opționalul de aprofundare	Opționalul de extindere	Opționalul inovativ	Opționalul de integrare
Va fi alimentat de tematica unei discipline din trunchiul comun, ale cărei unități de conținut, selecție riguroasă, se studiază în profunzime. <i>Cultura vorbirii</i> <i>*Dinamica vocabularului limbii române moderne</i>	Se inspiră din tematica unei discipline studiate în trunchiul comun, ale cărei unități de conținut și competențe se completează prin noul curs. Valoarea lui rezidă în conținuturi și formare/dezvoltare de competențe noi. <i>Citind, învăț să fiu</i> <i>Să ne cunoaștem mai bine</i> <i>*Motive biblice în literatură</i>	Depășește cadrul trunchiului comun și oferă cursuri noi, cu tematică inedită, ale căror noțiuni, conținuturi, competențe, forme de studiu nu există deocamdată în curriculumul aprobat. <i>Limbaajul formelor vizuale</i> <i>*Procesarea textului științific</i>	Ia naștere din relațiile inter- și transdisciplinare, apare la intersectarea și suprapunerea disciplinelor, combinând competențe și conținuturi din diverse materii școlare. <i>Elemente de cultură și civilizație a Franței</i> <i>*Cuvintele de origine engleză în terminologia informatică</i>

În concluzie: Cu certitudine, politica educațională prin care se va promova o mai mare flexibilitate a sistemului, în raport cu planul de studii și oferta actuală, nu poate fi realizată doar de sus. Urmează ca unii dintre actorii educaționali de la catedre să-și evalueze potențialul și să parcurgă cele două etape necesare pentru a deveni titularul unui curs opțional: evaluarea *in vitro* a propriului proiect curricular (prin dezbaterile lui cu toți cei interesați) și evaluarea *in vivo*, adică experimentarea lui [4, pp.197-198]. Și cum experimentarea nu este posibilă decât după aprobarea proiectului curricular respectiv, singura cale corectă pe care o poate urma ideea unui curriculum opțional este ca acesta să fie propus mai întâi ca un curs facultativ, să treacă evaluarea *in vitro* și *in vivo*, iar apoi, definitiv, să fie înaintat spre aprobare. E greu de supraestimat, în aceste circumstanțe, rolul catedrei și al comunității în elaborarea și aprobarea curriculumului inovator. Dar un aspect deocamdată puțin valorificat este și pregătirea centralizată a cadrelor didactice, și aici ne putem aștepta ca instituțiile abilitate să propună formarea explicit orientată a profesorilor. Credem că, urmând acest traseu, profesorii de la catedrele preuniversitare ar putea urca pe o altă treaptă a dezvoltării profesionale, iar elevii (și nu doar domniile lor) și școala ar avea de câștigat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucos C. Interviu. Pe: <http://www.opiniastudenteasca.ro/interviu/microfonul-de-serviciu/sistemul-homeschooling-nu-trebuie-sa-devina-o-moda-cred-ca-locul-unui-elev-este-la-scoala.html>
2. Dezvoltarea competențelor-cheie în școlile din Europa: Provocări și Oportunități pentru Politică. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2012. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru publicații al Uniunii Europene.
3. Jonnaert P., Ettayebi M., Defise R. Curriculum și competențe: un cadru operațional. Cluj: Editura ASCR, 2010.
4. Negreț-Dobridor I. Teoria generală a curriculumului educațional. Iași: Polirom, 2008.
5. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2016-2017. Pe: http://www.edu.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2016-17.pdf



Loretta HANDRABURA

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

Formarea competenței media la elevi – scopul unui nou curriculum opțional

Rezumat: Competența media ar trebui să fie stăpânită de toți elevii și toate categoriile de oameni pe durata vieții lor, pentru a le ajuta să utilizeze practic și creativ mass-media. Educația pentru media ar trebui să fie atât în grila disciplinelor școlare la alegere începând cu treapta primară, precum și o parte componentă a educației formale pentru toți studenții. În programul de formare a cadrelor didactice aceasta ar trebui să fie inclusă în modulele obligatorii.

Abstract: Media literacy should rule all students and all categories of people throughout their lives, to help them to use media in a practical and creative way. Media education is proposed to be a choice both in the key disciplines since the primary stage and a part of formal education for all students, and teachers training program that should be included in compulsory modules.

Keywords: media literacy, media education, optional curriculum, digital culture, the critical spirit.

Formarea competenței media este definită de Comisia Europeană prin: capacitatea de acces, de analiză și de adoptare a unei gândiri și atitudini critice față de mass-media și capacitatea de a folosi sunete și imagini pentru a comunica în diferite contexte. Conținutul noii **educații pentru media**, despre care am început să discutăm abia în ultimii ani, este stipulat în documentele elaborate și promovate de UNESCO de la 1950 încoace cu denumirea *educația pentru comunicare și pentru mass-media*, alături de alte deziderate/componente ale educației sau noi tipuri de conținuturi: *educația pentru mediu, educația pentru sănătate, educația pentru democrație, educația pentru șanse egale, educația interculturală, educația pentru familie, educația economică* ș.a., care au apărut ca răspuns la sfidările problematiceii lumii contemporane [15, pp. 144-168; 4; 7, p. 152].

Agenda de la Paris, adoptată de UNESCO în 2007, include douăsprezece recomandări pentru educația media, inclusiv: integrarea educației media în formarea inițială a cadrelor didactice, elaborarea unor metode eficiente de predare a noii educații, mobilizarea tuturor părților interesate în serviciile educaționale și sociale etc. [18].

Rezoluția Parlamentului European privind educația în domeniul mass-mediei într-o lume digitală, adoptată în 2008, este un alt document de referință, care prevede că această competență (media) ar trebui să fie stăpânită de toate categoriile de oameni pe durata vieții lor, pentru a le ajuta să utilizeze practic și creativ mass-media. Educația pentru media ar trebui să fie o parte componentă a educației formale pentru toți studenții, iar în programul de formare a cadrelor didactice ar trebui să fie inclusă în module obligatorii și educația pentru media, recomandă Parlamentul European [14].

Și documentele naționale, precum *Codul Educației*

din Republica Moldova (2014), *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* (2014) au ca obiective generale asigurarea dezvoltării durabile a sistemului educațional în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative, prin valorificarea direcțiilor strategice și a acțiunilor prioritare de facilitare a creării rețelelor de comunicare, de schimb de bune practici, de dezvoltare a competențelor digitale în procesul educațional, asigurarea educației parentale eficiente și promovarea parteneriatelor pentru educație, inclusiv cu mass-media.

Prin urmare, dezideratul introducerii *educației pentru media* în școală este unul imperios necesar. Susținerea de către Ministerul Educației a acestui demers, care să fie transpus într-un curriculum opțional pentru toate treptele de studiu, este dovada faptului că se recunoaște o dată în plus aportul educativ al mediei [8, pp. 4-37] în constituirea codului sociocultural al individului.

Cursul *Educație pentru media*, elaborat deja pentru treapta primară, are menirea să transforme dependența de tehnologie și de socializare a elevilor în noi experiențe cognitive, să devină un sprijin pentru conceptualizarea cunoașterii, optimizarea relațiilor cu ceilalți, promovarea valorilor precum demnitatea, echitatea, generozitatea, ordinea, libertatea, spiritul comunitar. Totodată, cursul opțional pentru toate treptele de învățământ își propune să dezvolte abilitățile de analiză și de raportare critică la mesajele transmise de media, capacitatea de a discerne între o informație veridică și manipulare, de a lua decizii și de a acționa în cunoștință de cauză.

Curriculumul școlar pentru treapta primară, ulterior, într-o continuitate logică, pentru cea gimnazială și liceală, este justificat din perspectiva următoarelor aspecte:

- dezvoltarea fără precedent a mediilor atât sub aspectul diversificării modalităților de distribuție

a mesajelor, cât și al multiplicării tipurilor de mesaje transmise;

- creșterea consumului de medii, printre cei mai receptivi consumatori fiind copiii, adolescenții și tinerii, influențați în ceea ce privește: alegerea modului de viață, implicit raportarea la modele umane, stiluri de activitate; practicarea unor hobby-uri; comportamentul, relaționarea cu ceilalți;
- implicarea mediilor în procesul complex de funcționare a unei societăți democratice.

Cercetările de ultimă oră semnalează că timpul afectat de elevi consumului de mesaje mediatice, îndeosebi audiovizuale, este mare, cu numeroase implicații imediate sau latente, directe sau indirecte, previzibile sau imprevizibile asupra personalității lor aflate în plin proces de formare.

Curiozitatea și dorința de cunoaștere a copilului nu mai sunt satisfăcute doar în cadrul restrâns al clasei sau al experiențelor cotidiene extrașcolare. Mai mult decât un mijloc de divertisment, mass-media reprezintă o fereastră larg deschisă spre lume, adesea fiind denumită „ochiul lumii”, conform afirmației lui Lewis Mumford. Tinerii și copiii sunt atrași de cultura digitală și de suporturile tehnice ale mass-mediei, acestea fiind mai apropiate de interesele lor, prezentându-se sub formă de jocuri, videoclipuri, producții cinematografice, conexiuni de tot felul: forumuri, discuții în timp real. Registrul mass-mediei se lărgeste odată cu progresul tehnologic [5; 6], chiar dacă identificăm și suporturi aparent tradiționale, dar care sunt valorificate prin noile tehnologii digitale (păpuși care vorbesc, roboței cu diverse performanțe intelectuale ș.a.).

Relația dintre mass-media și dezvoltarea personalității copiilor a stârnit dintotdeauna numeroase controverse, deoarece influențele exercitate asupra lor prezintă o însemnătate aparte. Efectele educative ale comunicării mediatice pot fi rezumate, conform unor surse de referință [1, pp. 81-122; 2, pp. 142-167], la:

- a. noi experiențe cognitive;
- b. un sprijin pentru conceptualizarea cunoașterii;
- c. repercusiuni formative la nivelul afectivității;
- d. modelarea comportamentelor;
- e. stimularea socializării.

Într-o societate dominată, așadar, de media scrisă, online, audiovizuală, multimedia, școala are din ce în ce mai mult funcția nu numai de transmitere a informației, ci și de selecție, structurare și sistematizare a unor informații complexe și diverse, valoroase și mai puțin valoroase, utile sau manipulatorii etc.

Iată ce relevă cercetările, care includ și chestionare sugestive, despre nivelul de pregătire al actorilor mediului educațional și al educabililor în valorificarea produselor media [16; 19, pp. 86-97]:

1. Profesorii cunosc impactul pe care mass-media îl are asupra elevilor, recunosc că este nevoie de o educație în acest sens, însă nu sunt foarte impli-

cați sau suficient de pregătiți în ceea ce privește educația pentru folosirea rațională a mass-mediei/multimediei [10; 22]. Aceștia trebuie instruiți fie la etapa de formare inițială, fie la cursurile de formare continuă despre cunoașterea posibilităților disfuncții ale comunicării mediatice și identificarea modalităților de prevenire și corecție a efectelor indezirabile asupra personalității elevilor.

2. Părinții cunosc faptul că nu toate programele TV, jocurile la calculator și informațiile din internet sunt benefice copiilor. Mulți dintre ei însă nu sunt destul de conștienți de efectele acestora, neacordând o mare atenție programului pe care copiii lor îl au în fiecare zi, ba mai mult – îi abandonează în fața televizorului sau a computerului.
3. Copiii nu știu să aleagă programele TV la care să se uite, jocurile la calculator și informațiile relevante pentru vârsta lor din internet și o fac, deseori, din lipsă de ocupație și îndrumare adecvată din partea adulților. Acest lucru se datorează, în parte, profesorilor care nu îi îndrumă și părinților care nu se ocupă îndeajuns de mult de educația lor sau nu au pregătirea necesară pentru a-i ghida adecvat în utilizarea corectă a mediei.

Prin demersul său instructiv-educativ complex, inter-, pluri- și transdisciplinar, școala trebuie: să dezvolte la elevi spiritul critic față de tot ceea ce citesc, ce aud, ce văd; să promoveze capacitatea de discernământ și de judecată față de un limbaj atât de echivoc cum este cel audiovizual, online; să-i ajute pe educabili să însușească criterii de apreciere, de ierarhizare și selecție, de evaluare și sintetizare a tot ceea ce este calitativ din avalanșa informațională; să găsească mijloace și modalități prin care să contraargumenteze dorința tinerilor de a întrebuința informațiile în scopuri antisociale etc.

În studiul *Dezvoltarea unei culturi media printr-o educație media adecvată*, prezentat în cadrul atelierului de lucru din 23.07.16, organizat de Centrul de Jurnalism Independent și Ministerul Educației, am analizat practicile internaționale, europene și locale de predare a educației pentru media. Țări precum Marea Britanie, Australia, Finlanda, Danemarca, Suedia, Olanda, Germania, SUA ș.a. au această disciplină fie obligatorie, fie opțională din anii 70 ai secolului trecut. Cele 4 studii de caz (România, Ucraina, Armenia și Rusia) ne-au ajutat să constatăm următoarele:

- În România, din 2004 se predă pentru treapta de liceu cursul opțional *Competență în mass-media*, care urmează să fie actualizat și propus ca obligatoriu.
- Ucraina a inițiat în 2010, prin decretul Prezidiului Academiei Naționale de Științe Pedagogice, *Concepția de introducere a educației media în Ucraina* [17], a cărei idee principală este de a promova crearea unui sistem eficient de educație

media în țară, pentru a oferi formare generală copiilor și tinerilor de interacțiune sigură și eficientă cu sistemul media modern. Documentul include faza pilot (2010-2013), cerințele graduale de educație și de standardizare media pentru implementarea educației media în școli (2014-2016), dezvoltarea și finalizarea implementării educației media (2017-2020).

- În Armenia, cursul opțional *Educația pentru mass-media* este predat din 2013 infuzional la mai multe ore sau extracurricular [23].
- În Rusia, atestăm în învățământul preuniversitar mai multe programe experimentale, standarde, cursuri pentru educația media în școală. Pentru învățământul superior au fost elaborate diverse cursuri universitare, introdusă din anul 2002 o nouă specializare *Educație Media* «Медиаобразование» (nr. 03.13.30) în instituțiile cu profil pedagogic. Reținem, de asemenea că din ianuarie 2005 a fost editat jurnalul academic *Educația media*, iar din 2007 – portalul *Информационная грамотность и медиаобразование* [24].

Această nouă educație a fost și este promovată la noi de Centrul de Jurnalism Independent prin mai multe proiecte. Grație efortului lor și al unor cadre didactice, a fost elaborat curriculum opțional *Educația media. ABC-ul media (cl. II-IV)*, care își propune formarea și cultivarea la elevi a competenței media de valorificare culturală a informației furnizată de presă, radio, televiziune, internet etc., în condiții de diversificare și de individualizare, care solicită o evaluare pedagogică responsabilă, raportată la scara valorilor sociale [3; 9]. Concomitent cu formarea culturii de valorificare a surselor media la tână generație trebuie să inițiem și la persoanele de toate vârstele, în primul rând – educatori, cadre didactice, părinți ș.a., în perspectiva educației permanente/pe tot parcursul vieții, care în sec. XXI a devenit o direcție de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității.

Adițional demersului instructiv-educativ al școlii, recomandăm și *alte propuneri care pot să contribuie la conștientizarea rolului mediei în educația formală și informală; la implicarea școlii, a familiei, a altor instituții de socializare în educația pentru/prin media.*

I. La nivel curricular. „În plan pedagogic, comunicarea prin mass-media are ca obiectiv general optimizarea efectelor formative necesare pentru stimularea dezvoltării personalității elevilor, studenților etc. În esență, este vorba, afirmă Sorin Cristea, despre ”integrarea acestor noi mijloace de informare, tot mai perfecționate tehnologic, în structura de proiectare și realizare a comunicării pedagogice. Educația prin/pentru mass-media este o parte a educației pentru comunicare, o resursă tehnologică și socială necesară pentru perfecționarea continuă a acesteia” [7, p. 68].

Urmare a investigației realizate la acest subiect, profesoara Silvia Șpac conchide că: „Educația pentru mass-media reprezintă dimensiunea care poate fi asociată, absolut, la toate conținuturile generale ale educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică și psihofizică), inclusiv poate fi valorificată în contextul formal, nonformal, informal al procesului educațional și prin intermediul colaborării școală-familie, ca factor eficient de întemeiere și realizare a unui parteneriat educațional stabil.” [21, pp. 86-97].

Prin proiectarea-desfășurarea-monitorizarea educației pentru media, educația se completează și se apropie într-o măsură mai mare de necesitățile societății și ale individului.

- **Curriculumul prin infuzie** – obiectivul *formarea competenței media* să fie urmărit ori de câte ori este cazul/posibil: 1) aria *Limbă și comunicare*: accent pe descifrarea mesajului audiovizual, lectura imaginii, modalități de reprezentare a realității; 2) aria *Om și societate*: media considerată o resursă în stare să crească motivația și înțelegerea celor învățate; explorarea unor perspective istorice și politice pe care media le ignoră.

- **Media – resursă în predare pentru curriculumul centrat pe elev**

Profesorul trebuie să cunoască bine ce și cum gândește elevul, care este modul în care acesta își construiește propria „epistemologie”. Multe din ideile, reprezentările, atitudinile lui sunt preluate din mozaicul producțiilor media. Aici se întrevide – cum au subliniat Masterman și Mariet [18] – cea mai substanțială utilizare a mass-mediei în instruire, dar o utilizare filtrată, corectivă, realizată într-un mod care să-i atragă pe elevi la dezbatere și reflecție.

Prin utilizare „corectivă” nu avem în vedere critica mass-mediei ca scop în sine, ci proiectarea unor activități de învățare care să asigure educația pentru folosirea rațională a mediei de către elevi – activități prin intermediul cărora elevii să învețe să discearnă ce influență au formele simbolice media asupra conținuturilor corespunzătoare acestora și să observe cum au devenit reprezentările mediatice forme „naturale”, comune ale modului lor de percepție și gândire.

II. Colaborarea, parteneriatul între școală și instituții, specialiști media.

III. Dialogul părinți-școală. 1) Dialogul realizat printr-un profesor care a urmat cursuri de specialitate și care este desemnat să elaboreze un cadru de colaborare între familie și școală, să conceapă strategii de implicare a părinților în educația pentru mass-media a elevilor, plecând de la nivelul învățământului primar și chiar preprimar. 2) Modelul pedagogic de educație pentru mass-media a elevilor din treapta învățământului primar în colaborarea școală-familie, elaborat de profesoara Silvia Șpac [21, p. 130], trebuie să fie implementat în activitatea

educațională a școlii cu părinții și alți agenți comunitari, inclusiv să fie asigurată studierea acestuia în procesul formării inițiale și continue a cadrelor didactice.

IV. Predarea unei discipline (opțional) *Educația și media* sau a unui modul *Educația pentru comunicare și mass-media în cadrul formării inițiale a specialiștilor* (licență sau masterat) din universitățile cu profil pedagogic, precum și la Facultățile de Jurnalism, Psihologie și Științe ale Educației. Cursul/modulul trebuie să propună o reflecție critică asupra educației formale și căutarea unor soluții pedagogice adecvate în condițiile în care media are deja o influență majoră asupra tinerilor, iar această influență scapă total școlii.

V. Includerea educației pentru media în modulul *Noilor educații* sau într-un modul separat în formarea continuă a cadrelor didactice.

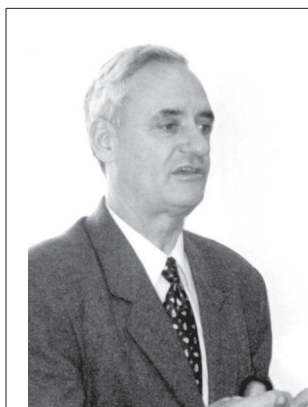
VI. Sistemul de protecție a consumatorului minor de media. Așa cum s-a subliniat și în Raportul atelierului de lucru *Cum protejăm telespectatorii minori* (7.05. 2004), este de dorit un efort concertat și de durată pentru a pune bazele unui sistem de protecție a consumatorului minor de mass-media, care să se sprijine pe colaborarea între diverse instituții (CCA, MEd, Parlament etc.), între părinți și ONG-uri.

VII. Demararea și intensificarea unor activități coerente de educație nonformală, de petrecere a timpului liber.

VIII. Lectura. Mass-media tradițională și noile media au partea lor de contribuție la scăderea interesului general pentru lectură. Mai mult decât îndemnul la „plăcerea lecturii”, trebuie continuată și susținută campania națională în favoarea cărții și a lecturii de acum 3 ani, pe baza unui alt proiect la care să colaboreze Ministerul Educației, Ministerul Culturii și Uniunea Scriitorilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albulescu I. Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională. Cluj-Napoca: Dacia, 2003.
2. Bandura A. Social learning theory of identificatory processes. In: Goslin D.A. (ed.) Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rona McNally, 1968, pp. 142-167.
3. Bontaș I. Tratat de Pedagogie. București: ALL Educațional, 1996. 315 p.
4. Bunesu G., Negreanu El. (coord.) Educația informală și mass-media. București: I.Ș.E., 2005. Pe: <https://dorinpopa.files.wordpress.com/2008/06/educatia-informala-si-mass-media.pdf> (accesat la 18.07.2016).
5. Cemortan R. Comunicarea și mass-media. Chișinău: Tipografia Reclama S.A., 2006. 142 p.
6. Coman M. Introducere în sistemul mass-media. Iași: Polirom, 2007. 96 p.
7. Cristea S. Educația pentru mass-media și comunicare. În: Didactica Pro..., 2004, nr. 2 (24), p. 68.
8. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera Educațional, 2003.
9. Cucu G. Educația și mass-media. București: Licor-na, 2000, pp. 4-37.
10. Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Chișinău: Primex-com SRL, 2010. 159 p.
11. Decaigny Th. Communication audio-visuelle et pédagogie. Bruxelles-Paris: Labor-Nathan, 1976.
12. Delors J. Comoara lăuntrică. Raport către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în sec. XXI. Iași: Polirom, 2000.
13. Dufoyer J. P. Informatique, education et psychologie de l'enfant. Paris: PUC, 1988.
14. Educația în domeniul mass-media în mediul digital. Recomandarea, 2009. Pe: http://europa.eu/legislation_summaries/inform (accesat la 18.07.2016).
15. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)), Strasbourg. A se vedea și: Media education. Recommendation of Council of Europe (2000).
16. Guțu Vl. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013.
17. Mass-media în educație. Efecte pozitive și efecte negative. București: A.S.E., 2011. Pe: <https://ro.scribd.com/.../Mass-Media-in-Educatie-Efect...>
18. Masterman L., Mariet F. Media Education in 1990's Europe. A Teacher's Guide. Council of Europe Press, 1994.
19. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. 2007. Recomandăm, de asemenea, și alte documente UNESCO, precum Towards Information Literacy Indicators. Paris: UNESCO, 2008, 46 p.; Recommendation "Youth Media Education". UNESCO, Seville, 15-16 February 2002.
20. Schram W. Noile mass-media: un studiu în sprijinul planificării educației. București: E.D.P., 1979, pp. 39-125.
21. Șpac S. Fundamente pedagogice ale educației pentru mass-media în cadrul colaborării școală-familie (treapta învățământului primar). Teză de doctor. Chișinău: I.Ș.E., 2014, pp. 86-97, 130. Pe: http://www.cnaa.md/files/theses/2015/24108/silvia_spac_thesis.pdf (accesat la 06.07.16).
22. Медиаграмотность для школьников. Возможно образовывать всю Беларусь! Pe: <http://mediakritika.by/article/3873/mediagramotnost-dlya-shkolnikov-vozmozhno-obrazovat-vsyu-belarus> (accesat la 11.06.16).
23. <http://internews.org/our-stories/project-updates/> (accesat la 11.06.16).
24. <http://www.mediagram.ru/about/> (accesat la 11.06.16).



Laurențiu ȘOITU

dr., prof. univ., Professor Emeritus,
Universitatea A.I. Cuza din Iași

Relația profesor-elev din perspectiva raportului dintre generații

Rezumat: Articolul abordează tema relației profesor-elev din perspectiva raportului dintre generații. Actualitatea subiectului survine din sesizarea rupturii dintre generații, cauzată de diferențele dintre profesori și elevi, de sistemele de valori la care se raportează. Sunt prezentate pericolele de conflict: acceptarea automată, a priori, a bunurilor moștenite de la generațiile anterioare; înțelegerea cooperării drept sarcină a celuilalt; ignorarea forței exemplului. Conflictul

apare din dorința autonomiei, a puterii și sub mirajul omniscienței, când elevul și profesorul – fie chiar amândoi – uită de responsabilitate și nevoia firească de sprijin din partea celorlalți pentru propria dezvoltare. În acest context, cei veniți în lume mai devreme pot fi liantul cel bun, adevărat și frumos.

Abstract: The article reflects the topic of teacher-student relationship from the perspective of rapport between generations. The actuality of this study comes from the observation of gap between generations, caused by the differences between teachers and students, and by the values systems to which they relate. The article shows the dangers of conflict: a priori, automatic acceptance of inherited assets from previous generations; understanding of the cooperation as a task of the other; ignoring the force of example. The conflict and rupture occur under the desire of autonomy, power and illusion of omniscience, when student and teacher – or even both – forget about the responsibility and natural need of support from others for their own development. In this context, those who came into the world earlier can be good, true and beautiful binder.

Keywords: teacher-student relationship, generations, conflict, values, cooperation.

După numeroase teme și diverse perspective de abordare ale multora dintre ele, s-a întâmplat¹ ca cea din urmă teză susținută sub îndrumarea profesorului George Văideanu², a unuia dintre pedagogii români cu cea mai mare recunoaștere internațională, să ne vorbească nu despre relația profesor-elev, ci despre înțelegerea acestei interacțiuni din *perspectiva raportului dintre generații*. Titlul ne obligă, de pe atunci³, să gândim că tot ce se petrece la nivel macrosocial se reflectă și la nivel micro-social, la nivelul grupurilor – definite, în acest caz, după apartenența la generație. Întotdeauna această temă a fost studiată, îndelung dezbătută și deschisă multiplelor abordări, fiindcă relația profesor-elev este un subiect generos și interesant ce va ocupa mereu un loc special. Formularea pe care magistrul a ales-o pentru lucrarea doctorandei sale: *Relația profesor-elev din perspectiva raportului dintre generații*, ne permite să spunem, de la bun început, că raportul despre care vorbim e unul în care profesorul își

menține locul de inițiator, coordonator, animator etc.

Preocuparea noastră pornește de la observația că se vorbește, tot mai mult, despre o ruptură între generații creată de diferențele dintre profesori și elevi, de sistemele diferite de valori la care se raportează fiecare și, de o vreme, nu încetăm să primim, pe toate canalele, imperativul găsirii, procurării – pentru că apar, peste tot, oferte – unor soluții pentru rezolvarea, soluționarea conflictelor.

În esență, dincolo de „piața” ofertelor, ne aflăm în fața sarcinii de a înțelege importanța delimitării inevitabile a relațiilor sociale prin conceptul de generație, concept definit diferit de la o perioadă la alta – în funcție de criteriile utilizate. Deși, evident, o primă delimitare este cronologică, pentru că generația reprezintă un titlu principal dat unui grup de persoane aparținând unei perioade din istorie, apar și alte perspective date de (1) un mod identic de a concepe, (2) de a fructifica, (3) de a conserva sau de a promova un fond de valori existențiale, (4) un scop în viață și (5) mijloace de existență⁴.

Un prim punct greșit de plecare considerăm că, este acela de a considera a priori, că toate cele moștenite de la generațiile anterioare sunt un bun verificat, demn de

- 1 Folosim termenul cu sensul original *În Templu*, traducerea fiind: *cu voia lui Dumnezeu*.
- 2 George Văideanu, 1924-2014, pedagog, profesor la Universitatea A. I. Cuza din Iași, fost Director Divizia conținuturile învățământului, la UNESCO Paris, 1973-1980, Doctor Honoris Causa al mai multor universități, inclusiv al Universității Pedagogice I. Creangă din Chișinău.
- 3 Teza a fost elaborată de Mihaela Nicoleta Pârvu și susținută în 2010.

- 4 Mihaela Nicoleta Pârvu, op. cit. p. 11. Segmentarea definiției ne aparține. Am dorit să subliniem că există cel puțin cinci direcții diferite de analiză a generației – aparent marcată doar de vârsta subiecților.

urmat și *de acceptat automat*, indiferent de contextele noi de înțelegere și asumare. Consecința va fi că tinerelor generații, în fireasca lor dezvoltare, li se va refuza cunoașterea prin încercare-eroare, dreptul de a trăi bucuria adevărului și validității celor preluate. Orice efort de verificare le poate aduce calificativul de „*generație sceptică*” sau „*generație capricioasă*”. Se uită că, tocmai această încercare de a valorifica diferențele ajută pe oricine să găsească similitudini și puncte comune, inclusiv la nivelul aspirațiilor, expectanțelor. Înainte de-a anula principiul dezvoltării naturale a omului – singurul care permite individului să fie unic în evoluția sa –, vom garanta nevoia lui de cunoaștere și învățare prin utilizarea resurselor diferite de care dispune, fie ele materiale, temporale (de timp disponibil) sau umane.

Care e rolul profesorului și/sau al părintelui? De a deveni una cu elevul său și de a transforma unicitatea fiecărui individ într-o sumă de provocări care să poată fi rezolvate tocmai datorită acestor diferențe firești dintre profesor și elev, într-un *modus vivendi* specific oricărei intersecții inter-generaționale. Abia după o asemenea conviețuire, fiecare înțelege că poartă cu sine *ceva vechi și ceva nou*, iar acceptarea acestui fapt devine o premisă sigură de colaborare, nu de conflict. „*Cine își închipuie că toate fructele se coc o dată cu cireșele, nu știe nimic despre struguri.*” (Paracelsus). Înțelepciunea constă în răbdarea de a vedea cum tuturor le vine vremea să se „coacă”, să se maturizeze și să genereze bucurie multă pentru toți – indiferent de vremea din care vin. O asemenea abordare ne permite să nu vorbim de un aspect strict educațional sau personal, ci de unul social: de preocuparea eternă pentru contextul care să creeze condiții de manifestare și afirmare pentru toată lumea. Dar așa cum a locui sub același acoperiș al blocului cu multe etaje nu ne face prietenul tuturor, a coexista nu înseamnă a trăi și acționa împreună. Prietenia celui alt este rezultatul efortului său de a mă apropia de el, dar și al meu de a-l căuta.

Al doilea pericol de conflict vine din înțelegerea cooperării drept sarcina celui alt. Celălalt să aibă grijă să nu afecteze, cu nimic și nicicând, relația cu mine, cu grupul, cu generația din care fac parte! În fapt, cooperarea – transformată în comuniune – este primul și cel mai sigur factor cu ajutorul căruia putem garanta participarea completă – rațională și afectivă – atât a elevului/copilului, cât și a profesorului/părintelui, fără a afecta calitatea relației – dată de motivația și bucuria ce o întrețin, dezvoltă și orientează. Interacțiunea instaurează atitudini care favorizează nevoia de celălalt și educă, însuși curajul de asumare a riscurilor, a responsabilității conștientizate și asumate în exercițiul ascultării și respectării opiniilor altora, înțelegerii trebuințelor⁵ de

egalitate și diferențiere – prin învățarea toleranței față de cei diferiți, recunoscându-ne, în fața celorlalți, propria abatere de la ceea ce este comun tuturor.

În absența acestui exercițiu favorabil împreunei asumări și împreunei creșteri, comuniunii de trăire, transformat în deprindere, în comportament obișnuit și permanent asumat, se vor consuma toate energiile pentru a trata răni, pentru a acoperi prăpăstii produse. Atât copilul, cât și adultul, își vor justifica reacțiile spunând că: *revoltele împotriva educatorilor și a părinților nu sunt decât simptomele unei contestări mai profunde ale generației precedente*. În fapt, fiecare suntem răspunzători de ceea ce luăm din ceea ce ni se dă, de cum utilizăm ce am primit, de măsura și forma, de învelișul folosit în clipele încredințării moștenirii noastre spre viitorii moștenitori. Regele Mihai al României, la aniversarea a 90 de ani, oferea o splendidă parafrază a replicii lui Ștefan cel Mare din trilogia lui Barbu Ștefănescu Delavrancea. În vreme ce Marele Voievod spune că „*Moldova este a urmașilor urmașilor voștri...!*” Regele considera că noi „*avem Țara luată cu împrumut de la nepoții noștri!*” Așadar, nimic nu le dau de la mine. Eu sunt cel care le voi oferi ceea ce este dintotdeauna al lor. Este dreptul lor să primească ceea ce eu am folosit, dar nu a fost niciodată al meu!” Însăși ideea de *împrumut* sugerează obligația de a fi mereu grijuliu cu ceea ce mi s-a încredințat. Am a restitui integral ce am folosit spre binele meu și alor mei. De dorit ar fi să le aduc și dobândă, ceva strălucire, bogăție, plusvaloare creată în vremea utilizării. Cert este că, de nu voi adăuga nimic în plus, pentru tot ce am primit există un termen al restituirii! Scadența va fi vremea nepoților! Nu a fiilor! În fața lor mă pot justifica, pot aduce scuze, pentru nepoți nu mai am cum, pentru ei e valabil ceea ce vor găsi, inclusiv, la părinții lor. Ceea ce vor primi le va vorbi despre noi, despre ai noștri copii și, în final, despre atitudinea noastră față de rădăcini și de ei! În plus, la „predare”, la prezentarea celor pentru ei păstrate, vom preciza că nimic nu este doar pentru ei, ci toate au același destinatar: nepoții(lor)!

În consecință, mai există loc de conflicte!? Dacă da, cu cine!? Cu generația pentru care am primit ceva ce nu ne este dat decât cu împrumut!? Cu generația fiilor, care vor duce spre ei ceea ce noi am păstrat cu sfințenie!? Cu cine să intrăm în conflict!? Cu generația strămoșilor care le-a păstrat pe toate pentru noi!? Dar nici ei nu ne-au dat nimic de la ei! *Concluzia* – nuanțe pot exista, culorile moștenirii sunt aceleași, pentru că ea ne este dovada continuității! (Atenție! Nu avem voie să intervenim în ceea ce am primit pentru a da! Diferențele pot fi de „utilizare”, nu de conținut. Esența e sfântă!).

decât un drept, este condiție a ființării noastre cu ceilalți. Din aceste considerente, egalitatea nu poate fi înțeleasă decât prin rădăcinile ei divine, care impun acceptarea necondiționată.

5 Așezăm egalitatea între elementele de bază, înaintea nevoilor, fixând-o acolo unde ea se află, la originea ființei trimise în lume, dintru începuturi. Egalitatea e mai mult

Ignorarea forței exemplului oferit de părinte, de profesor, de adultul din preajma copilului, mai tânărului neexperimentat, nepregătit pentru „bătălii” ce nu pot fi pierdute. Această greșeală este la fel de frecventă în familie, în școală, în mai toate mediile educaționale. Pe de o parte, pentru că se păstrează dorința ca celălalt să cedeze, deci a conflictului, pe de altă parte, pentru că sunt mult mai multe exemple de superficială înțelegere a rolului ce ne este rezervat și chiar asumat. Fabula *Doi raci*, a lui Alecu Donici⁶, rămâne pilduitoare din cel puțin două motive. Mai întâi, pentru că înțeleptul se dovedește – cum adesea, se întâmplă – nu tatăl, ci fiul, care prin vorbele lui nu jignește pe nimeni! Apoi, „soluția rezolvării conflictului” o dă tot fiul! Fiind certat pentru că e „nătărău” și „tot înapoi se dă”, nu merge înainte, racul cel mic, îi cere cu blândețe, smerenie, supunere, gata să asculte și să execute: „O bunul meu părinte,/ Răspunse racul fiu/ Cum mergi tu înainte!/?/ Mă iartă că nu știu./ Și dar te rog mă-nvață/ Dă-mi pildă drept povață/ Și-apoi după tine/ Voi merge foarte bine!”

Ne vom lăsa cucerii de literatură, pentru că ea este cel mai mare depozitar al surselor de exemplare comportamente și atitudini bune „de furat” pentru forța lor educațională. Revenim la Barbu Ștefănescu Delavrancea, la *Bunicul*⁷ său. Ne vom permite să comentăm direct în pagina cărții, preluată – la fel ca fabula lui A. Donici – de pe un site, tocmai pentru a dovedi cât de accesibile ne sunt aceste texte.

Pletele lui albe și crește parcă sunt niște ciorchini de flori albe; sprâncenele, mustățile, barba... peste toate au nins anii mulți și grei. Numai ochii bunicului au rămas ca odinioară: blânzi și mângâietori.

Și

(după o lungă dispută privind frumusețea părților de mustață și de obraz pe care fiecare le vedeau din stânga sau din dreapta Bunicului, după ce conflictul dintre ei crește și tot crește...)

băiatul înfuriindu-se, trase o palmă în partea fetei.

(Care parte era a Bunicului cu tot cu durere, nu a fetei!)

Fata țipă.

(Țipă nu pentru durerea Bunicului, care nu reacționează, ci pentru suferința ei, pentru că obrazul ei fusese lovit!).

sări de pe genunchiul bătrânului, se repezi și trase o palmă în partea băiatului.

(În fapt tot pe obrazul Bunicului, care primea loviturile fără de reproș ori retragere. Le accepta ca fiind dator să le primească, era o obligație și o mare bucurie. Bucuria o aduceau nepoții care se manifestau, care dovedeau sentimente utile creșterii lor).

Băiatul, cu lacrimile în ochi, sărută partea lui, și fata, suspinând pe a ei.

(Plânsul lor era, pentru Bunic, dovada că nepoții au înțeles rolul de a-și apăra fiecare partea sa din ceea ce le este drag. Îi și vedea cât de mândri vor fi atunci când vor afla că apărau ceva ce le este comun. Era fericit simțindu-i cum fiecare se bătea, la propriu, după știința și puterile lor pentru atât cât puteau ei înțelege și ocroti!).

Obrajii bunicului erau roșii și calzi. Și surâzând fericit,

(Era singurul dintre cei de față – acolo fiind și fiica, neajunsă la înțelepciunea lui –, care știa ce se întâmplă! Era fericit că nepoții aveau ceva drag, aveau sentimentul apartenenței, că fiecare avea ceva „al meu”, „ba, al meu”, că de vor intra, vreodată, în luptă cu ceilalți, vor arată că le pasă de tot ce este al lor).

răspunse fie-sii:

– Lăsați pe copii să vie la mine!

(Să vină la ceea ce este pentru ei dat, pentru că Bunicul se simțea trimis să le fie nepoților de folos creșterii bune!)

Desigur, recunoaștem îndemnul: *Lăsați copii să vină la mine!* Delavrancea nu uitase Îndemnul lui Iisus. Bunicul este Moștenirea cea bună, adevărată și frumoasă descoperită de nepoți!).

E drept, „transmiterea” de către școală și noi a bunelor exemple nu ne mai aparține, într-un tot. Avem concurenți mult mai rapizi și mereu mai iresponsabili. Sunt „surse” care vorbesc despre conflicte – înțelegându-se prin ele lupte pe viață și pe moarte între generații – chiar între părinți și copii, profesori și elevi, acolo unde acestea, în normalitate, nu pot exista. Într-o relație – indiferent de natura ei – nu există doar iubire sau ură, acceptare sau neacceptare, ci intervine, cu obligativitate, etapa analizei critice, a gândirii și răzgândirii – în sensul renunțării la prima gândire, dar și al reluării acesteia –, a ezitărilor, a incertitudinilor, care nu înseamnă nici pregătire de război, nici renunțare la luptă – la bătălii lămuritoare.

Asistăm – în sensul propriu, pentru că nu intervenim, deși nu suntem de acord – la prezentări catastrofice ale rela-

6 Alecu Donici, *Doi raci*. Pe: <https://www.versuri-si-creatii.ro/poezii/d/alecu-donici-7zuddso/doi-raci-6zuszhc.html#>. WDI-I2NV96M8

7 Barbu Ștefănescu Delavrancea, *Bunicul*. Pe: <https://www.cutiutafermecata.ro/100033611-Bunicul-povesti-de-citit/barbu-stefanescu-delavrancea>

ției elev-profesor și profesor-elev, părinte-copil, tocmai atunci când unul dintre ei sau amândoi se află într-un asemenea moment al necesarei căutări. Incapacitatea spectatorilor – de obicei, a jurnaliștilor și analiștilor ori decidenților – nepregătiți să înțeleagă fenomenele specifice unei relații, în care fiecare intră pentru a fi – simultan și împreună – unul altuia de folos, transformă totul în conflict personal. (Tot mai rar auzim că diferențele, „conflictele” pot fi de opinii, de percepții, de idei, de gusturi, de înțelegere limitată și grăbită, nu atacuri la adresa celuilalt!).

Efectele în educație a acestor poziționări și exprimări sunt, desigur, extreme: pe de o parte, dacă tot sunt generațiile într-un conflict iremediabil, atunci ne pregătim/învățăm să-i stigmatizăm când pe tineri/elevi, când pe adulți/profesori/părinți și pe toți împreună, pe de altă parte, ne obișnuim să-i ignorăm pe fiecare și pe toți – fiindcă atât „merită”! Nimic mai grav! Fiecare om preferă să fie iubit. Dacă nu primește iubire, acceptă și ura celuilalt. O acceptă, fiind convins că-ntr-o zi, îl va aduce aproape, se va face înțeles. Nici un om însă nu suportă indiferența, anonimatul absolut. Are cineva interes să pregătim asemenea oameni!? Ei sunt fiii și nepoții noștri.

Raportul dintre generații nu poate fi privit doar cronologic, doar ca evoluție biologică, în segmente diferite de timp, pentru că el este un proces ce presupune respectarea unor pași, dar și a unor valori. Pentru a te situa înaintea sau în urma unui individ, a unei alte persoane, a unui grup, nu este suficientă vârsta. Tensiunea inter-generațională este augmentată și de nivelul de educație și instrucție al celor ce se întâlnesc. Stadiile de dezvoltare a personalității unui individ: dependența, independența și interdependența, consacră școlii și profesorului rolul de a dezvolta responsabilitatea faptelor, a cuvintelor, a ideilor, a gândurilor – înainte ca tânărul să primească autonomia și puterea pe umerii săi.

Conflictul și ruptura apar din dorința autonomiei, a puterii și sub mirajul omniscienței, când elevul sau profesorul – fie chiar amândoi – uită de responsabilitate și de nevoia firească de sprijin din partea celorlalți

pentru propria dezvoltare. Hegel ne amintea că *nu doar mama naște pe copil, ci și copilul pe mamă!* Femeia nu va fi niciodată mamă, fără de copilul ei, care o ajută să devină o mamă bună – dacă-și înțelege rostul. E ușor să translăm spusa lui Hegel pentru profesor, învățător. Suntem educatori – dacă vom fi recunoscuți, astfel – nu pentru că avem elevi, ci pentru că ei ne-au ajutat să fim magistrii lor! Știm noi cât le datorăm!?

Trăim, pe drept cuvânt, într-o societate în care domnește o haotică „reformă”. Cei mai derutați și lipsiți de repere sunt îndreptățiți a fi tinerii, pentru că ei au la dispoziție toate condițiile ca să-și dea viața peste cap. Profesorii și părinții, acum, poate mai mult ca oricând, la răscruce de vremuri, sar peste nevoia de mult tact și *controlată flexibilitate* pentru că, în numele democrației, acceptă *laissez-faire*. În consecință, până și conflictele și vorbirea despre ele sunt lăsate în voia lor ori le supunem unor „tratamente” în unități speciale de servicii⁸! Dacă am putea glumi, am spune că le ducem la „service”. Procedăm la fel ca în fața desincronizărilor din orice mașină. Dar gluma dispare. Pentru că omul nu e o mașină. Nu-i putem înlocui, repara piesele sufletului. Toate ale lui cresc împreună și odată cu toate ale celorlalți. Cei veniți în lume mai devreme, *pot fi* liantul cel bun, adevărat și frumos.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Donici A. Doi raci. Pe: <https://www.versuri-si-creatii.ro/poezii/d/alecu-donici-7zuddso/doi-raci-6zuszhc.html#>. WDII2NV96M8
 2. Pârvu M. N. Relația profesor-elev din perspectiva raportului dintre generații. București: Bren, 2010.
 3. Ștefănescu Delavrancea B. Bunicul. Pe: <https://www.cutiutafermecata.ro/100033611-Bunicul-povesti-de-citit/barbu-stefanescu-delavrancea>
- 8 Sunt tot mai multe „cabinete” de mediere a conflictelor, înființate după aceleași legi ale prestatorilor de servicii.



Veronica VÂRTOSU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I.Creangă din Chișinău

Dezvoltarea personală și profesională – un imperativ al timpului

Rezumat: Progresul tehnico-științific produce mari schimbări în viața tinerei generații. Accesul sporit la informație, fluctuația studenților în scopul schimbului de experiență profesională îi expune pe tineri la o varietate culturală neîntâlnită până acum. Rolul profesorului este de a modela un alt tip de personalitate, cu capacitatea de a fi

tolerant și de a manifesta respect, de a optimiza asertivitatea prin creșterea încrederii și a acceptării de sine, de a se maturiza psihoemoțional și profesional.

Abstract: *The impact of technical-scientific progress produces great changes in the life of young generation. The increased access to information, the students mobility with a view to exchange professional experience, exposes young people to a cultural variety like no other generations has had until now. Teacher's role is to shape another type of student's personality, with ability to be a tolerant and to show respect, to optimize assertiveness by increasing confidence and self-acceptance, and to obtain a psycho-emotional and professional maturity.*

Keywords: *personal development, professional development, students, questionnaire, Maslow's pyramid.*

“Putem străbate lumea întreagă în căutarea frumosului, dar dacă nu-l avem cu noi, nu-l vom găsi vreodată.”

(Ralph Emerson)

Pornind de la teza aristotelică precum că omul este o ființă socială, acesta este în continuă dezvoltare, având nevoia de a interacționa cu cei din jur, de a fi pregătit să conviețuiască cu ei, să ia parte activă la viața societății. Personalitatea umană evoluează nu doar în baza acumulărilor ereditare, ci și a influențelor mediului sociocultural, a acțiunii sistematice, conștiente, organizate a factorilor educaționali. Însușirea limbajului și a relațiilor socioumane indispensabile comunicării și conviețuirii constituie funcția socială a educației.

Principiul proverbului chinezesc „Dă-i unui om un pește și va avea ce să mănânce o zi, învață un om să pescuiască și va avea ce să mănânce tot restul vieții!” se poate aplica și în cazul dezvoltării personale. Educația tinde să modeleze persoana în funcție de cerințele socioculturale la un moment dat, utilizând și valorificând la maximum resursele sale individuale. Prin urmare, modul în care se realizează educația influențează acest parcurs. E mai simplu să îi transmiți unei persoane un anumit volum de cunoștințe decât să îi impui dorința de a se dezvolta. Omul are necesități, pe care trebuie să le satisfacă. De aceea, trebuie să îl facem să conștientizeze că evoluția îi este benefică, că trebuie să se perfecționeze, să se autodepășească. Nicolae Slavici spunea: “Menirea firească a școlii nu e să dea învățătură, ci să deștepte, cultivând destoiniciile intelectuale în inima copilului, trebuința de a învăța toată viața”.

Salman Khan, analizând învățământul prusac, menționează că instruirea formală se bazează pe modelul sistemului autohton din sec. al XVII-lea, revoluționar și funcțional pentru acele vremuri, remarcând faptul că scopul educației era de a pregăti cetățeni loiali și ușor de manipulat, fără gândire individuală, care să se supună autorității, părinților, profesorilor, bisericii și, în ultimă instanță, regelui. Nu

În era globalizării, a supertehnologizării se impun numeroase reforme în învățământ, cu atât mai mult că și condițiile sociale, economice, politice noi, dictează alte cerințe față de pregătirea profesională a tinerilor;

în plus, a scăzut prestigiul unor profesii. O preocupare fundamentală pentru psihologia educațională este motivația studentului de a învăța, deoarece rezultatele sunt: dezvoltarea personală, dorința și satisfacția de a asimila cunoștințe, relaționarea armonioasă cu colegii, încadrarea cu succes în colectiv și, în final, abilități și competențe care asigură o inserție reușită în câmpul muncii. Calitatea produsului educațional este dependentă nu numai de profesionalismul cadrelor didactice, dar și de motivația studentului de a participa activ la demersul instructiv-educativ, la propria devenire personală și profesională.

Cercetătorii au încercat să listeze cauzele ce stimulează individul să atingă un anumit nivel de dezvoltare, să vrea să-l depășească, să adopte un comportament sau altul. Vom încerca să explicăm acest fenomen recurgând la Piramida lui Maslow sau la ierarhia nevoilor, concept lansat în lucrarea sa *A theory of Human Motivation* (1943), în baza analizei motivațiilor care stau la originea acțiunilor umane. Concluzia la care ajunge autorul este că interesul constituie forța motrice și că acest interes poate fi ierarhizat (Figura 1).

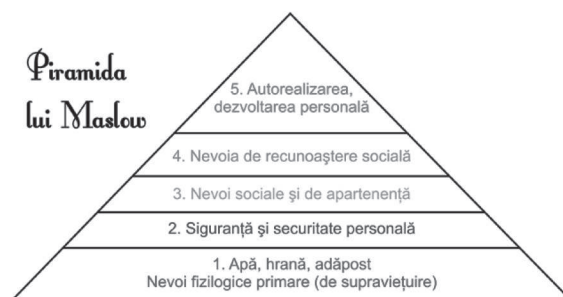


Figura 1. Piramida lui Maslow (1943) de ESSEC ISIS-Sodexo [1]

Vom adapta această piramidă la perspectiva vieții de student – care se află în unul din momentele de consolidare a personalității, dar și a carierei ulterioare, fiind în continuă formare a identității sale sociale și individuale, prin schimbarea anturajului, prin încadrarea în alte grupuri de referință, care îi asigură valorizarea.

La baza piramidei sunt *nevoile fiziologice*, a căror satisfacere asigură supraviețuirea individului. În comparație

cu perioada anterioară, studentul se ciocnește cu primele greutăți: de a-și satisface singur nevoile de supraviețuire fizică. Ca și nevoia de a avea condiții confortabile de trai, căldură, bani, hrană, îmbrăcăminte, învățătura este tot o condiție elementară a existenței sale. Confortul psihologic care asigură eficiența studiilor derivă din confortul fizic. Astfel, orele de curs trebuie să se țină în spații luminoase, bine aerisite, încălzite, dotate cu tehnologii – necesare însușirii viitoarei specialități – de ultimă generație etc. Durata orei de curs se va stabili în funcție de nivelul/capacitatea de asimilare a adultului, profesorului revenindu-i rolul de a organiza procesul educațional și de a-l înzestra cu elemente de relaxare, astfel încât instruirea să se desfășoare sub semnul eficienței. De asemenea, indispensabile refacerii energiei sunt pauzele. Dacă tânărului nu-i vor fi satisfăcute cerințele primare, el nu se va interesa (sau se va interesa într-o măsură mai mică) de etică, spiritualitate etc. Deci el se poate orienta spre satisfacerea altor nevoi doar dacă îi sunt satisfăcute cele fiziologice. Este o scară care te duce spre vârful piramidei doar dacă e urcată treaptă cu treaptă: poți fi predispus spre alte motivații numai după ce ai îndeplinit nevoile unei trepte inferioare.

Odată asigurate nevoile fiziologice, în viața persoanei apar alte cerințe, cum ar fi: *securitate*, stabilitate, ordine, motivații ce țin de integritatea fizică. În contextul educațional contează siguranța relației profesor-student. Educatorul este cel care trebuie să creeze un climat prietenos, care să îl încurajeze pe student să evolueze, să își exprime nevoile de cunoaștere sau preocupările/așteptările față de realizările proprii, fără a se teme că va fi pedepsit sau ridiculizat în fața colegilor pentru greșelile sale. Asimilarea cunoștințelor este direct proporțională cu sentimentul de stimă pentru profesor, ușor de compromis prin umilire, hărțuire, amenințarea cu dezvăluirea publică a unor intimități etc. Feedback-ul asupra performanțelor trebuie făcut constructiv, studentul fiind tratat ca o personalitate distinctă.

Nevoia socială și de apartenență reiese din condiția că omul este o ființă socială, deci nu poate exista în afara societății (excepție făcând asceții). În instituțiile de învățământ, pe perioada anilor de studii, se formează grupuri noi, în care fiecare membru se impune ca individualitate. Cadrul didactic, valorificând abilitățile individuale prin raportare la echipă, cimentează colectivul, fiind responsabil de transformarea grupului în unul social, evitând situațiile în care studentul poate fi ignorat, marginalizat, stigmatizat.

Sentimentul de apartenență la un grup de succes îl va face pe student să se simtă util, activ, implicat, să dorească să se exprime, să își demonstreze calitățile, pentru a câștiga respectul și aprecierea grupului. Astfel, apare motivația de a se afirma, de a se bucura de recunoștință, etalându-și valoarea prin încrederea în propriile puteri, prin stima de sine. Esențial în procesul

de instruire este critica eficientă (constructivă), în caz contrar apar complexe de inferioritate, care duc la inalienare socială. Profesorul este cel care poate să îi insufle studentului încredere în sine, în aptitudinile sale. De multe ori, presiunea timpului, numărul mare de sarcini de realizat sau experiența educațională limitată a cadrului didactic fac imposibilă construirea de către studenți a unei imagini de sine pozitive. Este ceea ce Maslow numește *nevoia de recunoaștere socială* sau *de stimă de sine*.

Dacă un student se simte confortabil la ore, respectat, util, parte dintr-un grup și are o stare de bine atunci când participă la activitățile didactice, atunci el va căuta să își exteriorizeze potențialul creativ, exprimându-și *nevoia de autoîmplinire, de autorealizare*. În continuare, rolul educatorului este de a-i călăuzi drumul, de a-l consilia și a-l sfătui în așa fel încât să-i stimuleze dorința de a crește și de a-și depăși condiția actuală, de a participa la activități extracurriculare care ar contribui la dezvoltarea sa personală și profesională, cu scopul de a-și construi un ideal educațional conform trăsăturilor și dorințelor proprii și de a-și folosi toate resursele pentru a-l atinge. La această treaptă, individul tinde spre autodepășire și evoluție permanentă, caută situațiile și oamenii care îl vor propulsa înainte. El devine conștient nu doar de potențialul său personal, ci și de potențialul întregii specii umane.

În condițiile economiei de piață, studentul nu mai are satisfacția și motivația firească de a crește într-un anumit domeniu, căruia ar putea să i se dedice prin vocație, ci are necesitatea de a depune efort să se formeze profesional în domeniul care i-ar asigura un trai decent. Sau nici măcar acesta nu-i stimulează sentimentul de a crește profesional, scopul învățării fiind diploma de studii superioare, fără de care nu își poate asigura un loc de muncă. Așadar, educatorul este responsabil de identificarea și satisfacerea nevoilor care stau la baza formării motivației de învățare a studentului.

Creșterea, maturizarea și dezvoltarea ființei umane sunt elemente stadiale ale formării personalității. La primele patru trepte ale acestei piramide, studentul nu are neapărat sentimentul autorealizării, el simte, mai degrabă, un disconfort, dacă nu îi sunt satisfăcute condițiile; în vârful piramidei sunt nevoile, a căror împlinire generează o stare de mulțumire interioară, de motivare spre o creștere continuă. Astfel, dezvoltarea personalității se manifestă ca un proces stadial dinamic, ca o succesiune de faze relativ distincte, dar și de interacțiune progresivă și sistematică [2, p. 49]. Între aceste trepte ale ierarhiei nevoilor există o interdependență. Teoretic, personalitatea își îndeplinește mai întâi nevoile de bază și abia apoi pe celelalte. Practica însă demonstrează că pentru persoane diferite, în contexte diferite, nevoile *superioare* (din vârful piramidei) pot fi mai importante decât nevoile *inferioare* (de la baza piramidei). Deci,

dezvoltarea personală este procesul de armonizare și unificare *eu-sine*, de optimizare creatoare și maturizare psihospirituală a persoanei, având indicatorii: conștientizarea extinsă de sine, potențarea propriilor capacități evolutive, redimensionarea, integrarea și redirecționarea responsabilă și eficientă a propriului scenariu de viață și a dinamicilor evolutive relaționale și colective.

Dezvoltarea personală a constituit obiectul preocupărilor umane încă în Antichitate. Bunăoară, Aristotel o definește ca fiind înțelepciune practică, în care practicarea virtuților conduce la fericire. În afară de filozofii greci, evoluția conceptului a mai fost influențată de religiile orientale și apusene, de existențialism, psihanaliză, hipnoterapie, terapia Gestalt și psihologia umanistă. În prezent, oamenii se interesează de dezvoltare personală mai mult ca oricând, deoarece sunt conștienți de faptul că stă în puterea lor și depinde numai de ei să fie fericiți și să își atingă scopurile. În plus, ei au la dispoziție numeroase resurse și informații despre modalitățile prin care își pot îmbunătăți viața.

Știința dezvoltării personale a cunoscut și cunoaște cea mai mare înflorire în SUA, autorii-campioni de lucrări pe acest subiect fiind: Anthony Robbins, Brian Tracy, Napoleon Hill, Earl Nightingale, Bob Proctor, David Schwartz, Dale Carnegie, Jim Rohn, Stephen Covey, Jack Canfield, Zig Ziglar și mulți alții. Sfaturile, ideile, tehnicile și strategiile de dezvoltare personală prezentate de cercetători și în cadrul unor seminare motivaționale, programe de tip e-Learning, workshop-uri, consilieri individuale și “life coaching” sunt direcționate spre următoarele domenii:

- managementul timpului;
- stabilirea obiectivelor;
- identificarea valorilor și a convingerilor;
- schimbarea obiceiurilor;
- motivarea;
- îmbunătățirea cunoașterii de sine;
- dezvoltarea talentelor;
- îmbunătățirea sănătății.

A te dezvolta înseamnă a-ți cunoaște resursele interioare, a-ți valorifica potențialul nemărginit. Garantul autorealizării este să îți descoperi talentul, pasiunea, misiunea și să îți urmezi vocația, deci să faci ceea ce îți place. Dezvoltarea personală și cea profesională sunt acțiuni continue de schimbare în mai bine a individului. Dezvoltarea profesională este indispensabilă pentru cei care vizează succesul în carieră și este strâns legată de dezvoltarea personală. Fiecare dintre noi parcurge câteva etape de formare și calificare profesională: predispunerea spre o meserie se poate observa de la o vârstă fragedă. Pe toată durata studiilor în liceu se conturează abilitățile, compatibilitatea cu o anumită activitate viitoare. Odată determinată pasiunea pentru o profesie, în colegii sau universități începe etapa de pregătire profesională. Formarea

și dezvoltarea profesională sunt două noțiuni inseparabile în contextul actual al pieței muncii. Perry Moore face astfel distincția între cele două concepte: “Instruirea se referă la predarea unui material relativ restrâns și structurat, care are o aplicare imediată la locul de muncă. Dezvoltarea se referă la intenția de a îmbunătăți deprinderile de luare a deciziilor, aptitudinile referitoare la relațiile interpersonale, autocunoașterea și motivarea angajaților.”

Și dezvoltarea profesională poate fi analizată prin prisma Piramidei lui Maslow. Satisfacerea nivelului primar al nevoilor se poate îndeplini prin salarii adecvate, mediu de lucru confortabil, program de muncă în funcție de capacitatea de lucru a angajatului sau, mai bine zis, de „nivelul refacerii capacității de muncă” – de cel puțin 8 ore de odihnă.

Treapta a doua (Figura 1) este asigurată de către agenții economici, care stabilesc reguli referitoare la securitatea muncii (în cazuri de accidente, boli etc.), drepturile și obligațiile contractuale ale angajaților, accesul la sistemul de indemnizații, de asigurări și pensii.

Persoana tinde spre evoluție, interacționează cu colegii, percepe grupul din care face parte ca o altă „familie”. Rolul managerilor este să încurajeze sentimentul de apartenență la grup, schimbul de experiență între angajați și identificarea cu o echipă de succes; dacă munca nu va fi făcută în detrimentul vieții personale, rentabilitatea acesteia va crește.

Stima de sine la locul de muncă este satisfăcută prin prestigiu, statut, sarcinile postului, premii, majorări de salariu, recompense și alte forme de recunoaștere a meritelor.

Vârful piramidei, fiind motivarea supremă, este cel mai greu de atins în condițiile economiei de piață. Presupune proiecte provocatoare, oportunități de manifestare a creativității, o continuă învățare, creștere profesională.

Forțele care provoacă schimbarea în direcția formării și dezvoltării profesionale sunt (Zorlențan, 1998) [5]:

- *globalizarea competiției* – tehnologiile performante și personalul calificat sunt cerințe dictate de lupta pentru supremația economică;
- *schimbările majore în tehnologie* – tipul de angajat observator ia locul angajatului executant, schimbările tehnologice antrenează creșterea nivelului de calificare a personalului;
- *uzura morală a cunoștințelor* – cunoștințele asimilate în școală pot fi depășite chiar în momentul angajării, de aceea este necesară o continuă învățare. În acest caz, instituțiile de învățământ trebuie să fie flexibile, prin adaptarea strategiilor de predare-învățare la noile cerințe.
- *schimbările majore ale forței de muncă* – au impact direct asupra activității de formare și per-

fecționare a angajaților, în vederea participării lor active la luarea deciziilor care privesc activitatea organizației. Aceasta impune participarea și la training-uri de formare în management și marketing pentru a percepe consecințele economice și sociale a deciziilor asumate.

În concepția lui Z. Bogathy [1, pp. 153-165], un program echilibrat și eficient de formare și pregătire profesională are următoarele etape:

- definirea strategiei de formare;
- evaluarea nevoilor de pregătire;
- identificarea obiectivelor pregătirii;
- elaborarea/proiectarea programului de pregătire;
- implementarea programului de formare;
- evaluarea programului.

Cea mai răspândită metodă de măsurare a satisfacției profesionale este chestionarea. Din setul de chestionare validate științific menite să studieze satisfacția profesională (JDI – cotelat și recenzat de Institutul BUROS cu o validitate și fidelitate bună, alcătuit din 72 de itemi clasificați în 5 fațete; MSQ, la fel cotelat de Institutul BUROS, conține indici de validitate și fidelitate adecvați și 100 itemi pe 20 de dimensiuni; JSS (Job Satisfaction Survey), cu indici Alpha Cronbach fideli, construit din 36 de itemi pe 9 dimensiuni), am pledat pentru JSS Global (Job Satisfaction Survey – Global) [8], – un instrument fiabil pentru majoritatea organizațiilor din mai multe țări, care ia în considerare diferențele culturale. Și studiul *Employee Basic Value Proposition: Strong HR Strategies Must Address Work Values*, efectuat de Graham S. Lowe și Grant Schellenberg [7], a identificat factorii ce stimulează tendința spre performanță și diminuează dorința de a renunța la postul pe care îl ocupă. Astfel, angajații sunt cel mai mult atrași la locul de muncă de faptul dacă sunt tratați cu respect – 73,8% și dacă munca este interesantă – 71,4%. Confortul interior este asigurat prin: sentimentul de împlinire – 70,5%, comunicare bună cu colegii – 70,12% și echilibrul viață personală-viață profesională – 69,8%. Primele poziții au acumulat aproximativ același procentaj: colegi prietenoși, care îi ajută – 64,5%; securitate și siguranță – 64,5% și dezvoltarea abilităților – 64,3%, acestea fiind urmate de salariul bun – 62,5%. Putem conchide că prevalează nevoia de apreciere, de respect, precum și confortul apartenenței la un colectiv, păstrarea unui echilibru dezvoltare profesională-dezvoltare personală, chiar dacă nu sunt satisfăcute nevoile primordiale (salariu care să asigure un trai decent, siguranța și securitatea persoanei).

Lipsa performanței la locul de muncă este direct proporțională cu lipsa unei autodiscipline riguroase. Pentru a deveni o persoană eficientă și productivă trebuie să cultivăm abilitățile de a ne organiza timpul liber, care facilitează:

- atingerea scopului urmărit;

- stabilirea priorităților;
- obținerea unei vederi de ansamblu asupra tuturor sarcinilor;
- obținerea mai multor rezultate într-un timp mai scurt;
- păstrarea unui echilibru între viața personală și profesională.

Activitățile curriculare sunt o bază importantă pentru dezvoltarea personală și profesională a studenților, însă un rol aparte îl au și activitățile din timpul liber. La Facultatea de Pedagogie a UPSC I. Creangă a fost elaborat un chestionar, aplicat unui eșantion de 318 subiecți studenți din 22 grupe (majoritatea respondenților, – 254 – locuiesc în oraș). Acest chestionar are drept scop de a evalua organizarea timpului liber al studenților, de a stabili modurile prioritare în care ei îl petrec (*lecturi, sport, plimbări, învățare, vizitarea muzeelor* etc.), de a-i determina pe studenți să aprecieze dacă sunt persoane *active* sau *pasive*, de a afla de cât timp liber dispun pe zi/săptămână (prin calificativele *foarte mult, destul de mult, nici mult/nici puțin, puțin, foarte puțin*). 156 de studenți (50% din respondenți) au apreciat volumul timpului liber prin calificativul *nici mult/nici puțin*. Au fost incluse întrebări pentru a identifica activitățile din cadrul facultății, universității, de valorificare a timpului liber. Astfel, studenții preferă să frecventeze cercurile de dans (74 de subiecți), să participe la cursuri de limbi străine (27 de persoane). Doar 15 studenți au optat pentru sport, pictură, cercuri dramatice. Nici un respondent nu a răspuns afirmativ referitor la participarea la activități, evenimente, în calitate de voluntar (activitatea de voluntariat trebuie promovată și sprijinită, deoarece contribuie, prin interacționarea cu diferite grupuri sociale, la creșterea stimei de sine, a solidarității, a toleranței). Conform răspunsurilor la itemul *pregătirea pentru activitatea didactică*, 260 de subiecți studiază după cursuri universitare multiplicat (beneficiind, astfel, de un surplus de timp liber), 183 consultă literatură de specialitate în limba română și 86 – într-o limbă străină. Am putea spune că studenții sunt mulțumiți de viața lor: 124 (din 318) au apreciat satisfacția pentru viața din ultimele luni cu 8 puncte și 140 – cu 9 puncte. 227 de subiecți se consideră persoane active.

În urma analizei datelor acestui chestionar, am putea concluziona că studenții au destul timp liber, astfel încât ei trebuie motivați să și-l organizeze eficient, să se implice în diverse activități care le pot fi benefice: training-uri, activități de voluntariat, cercuri, proiecte etc. Activitățile extracurriculare contribuie la dezvoltarea gândirii critice și creative, a aptitudinilor, la completarea procesului de învățare, la organizarea rațională și valorificarea timpului liber. Diversitatea activităților din timpul liber facilitează dobândirea competențelor de învățare, interpersonale, tehnologice, ceea ce demonstrează valențele acestora și „câștigul” personal.

În concluzie: Un rol primordial în dezvoltarea personală și profesională îl deține școala, deoarece prin educație societatea își perpetuează existența, transmitând din generație în generație tot ceea ce umanitatea a învățat despre ea însăși și realitate. De la școala contemporană se așteaptă: să transmită tinerilor o cunoaștere acumulată de-a lungul secolelor, să îi ajute să se adapteze la o realitate în continuă transformare și să îi pregătească pentru viitor. Considerată un factor-cheie în evoluția societății, școala asigură forță de muncă calificată pentru toate sectoarele de activitate, favorizează progresul.

Odată cu promovarea valorilor democratice, sunt reconfigurate și scopurile, principiile, strategiile în sistemul de învățământ. Se stimulează libertatea în gândire, respectul față de părerea și poziția celui alt, spiritul critic și autocritic, pluralitatea opiniilor, se analizează adevărul din mai multe perspective, nu se mai axează totul pe o singură ideologie. Alta devine și relația profesor-elev, centrarea fiind pe cel „educat”. Pentru a face față acestei lumi diverse și complexe, se va modela un alt tip de personalitate – tolerantă, aptă de a manifesta respect, de a optimiza asertivitatea prin creșterea încrederii și a acceptării de sine, matură psihemoțional și profesional. O misiune aparte în acest context îi revine profesorului – cea de a ghida procesul instructiv-educativ, dar și de a stimula organizarea timpului liber a formabililor, în vederea dezvoltării lor personale și profesionale optime.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bogathy Z. Conflicte în organizații. Timișoara: Eurostampa, 2002. 216 p.
2. Bogathy Z. Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2007. 392 p.
3. Bontaș I. Tratat de pedagogie. București: ALL, 2008. 410 p.
4. Constantin T. Pregătirea și realizarea evaluării psihologice individuale. Norme, metodologie și proceduri. Iași: Polirom, 2012. 353 p.
5. Khan S. O singură școală pentru toată lumea. București: Publica, 2013. 248 p.
6. Michaud R. L'esthétique d'Emerson: la nature, l'art, l'histoire. Paris: Félix Alcan, 1931. 158 p.
7. <http://www.stefamedia.com/abraham-maslow-ierarhia-nevoilor/> (accesat la 29.10.2016).
8. <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/comunicare/COMUNICARE-SI-MOTIVARE213233107.php> (accesat la 5.11.2016).
9. <http://www.cheiasuccesului.ro/2011/11/ce-reprezinta-dezvoltarea-personala#axzz4P0yVKXDv> (accesat la 4.11.2016).
10. http://www.academia.edu/7983090/Formarea_si_dezvoltarea_profesionala_-_Ticu_Constantin (accesat la 6.11.2016).
11. <http://www.csnmeridian.ro/files/docs/Dezvoltare%20profesionala.pdf> (accesat la 7.11.2016).



Valentina MOTPAN

gr. did. sup., Centrul de Excelență în Economie și
Finanțe din Chișinău

PISA – cea mai amplă evaluare internațională din domeniul educației

Rezumat: Testarea PISA se realizează în afara examenelor programei școlare, cu scopul evaluării în ce măsură elevii, care finalizează învățământul obligatoriu, au achiziționate cunoștințe și competențe esențiale pentru a deveni membri activi și eficienți ai societății. Rezultatele evaluării PISA în Republica Moldova sunt foarte modeste. Pentru îmbunătățirea situației, este necesară elaborarea itemilor de tip PISA și exersarea rezolvării acestora la toate disciplinele de studiu din ciclurile gimnazial

și liceal. Autoarea propune câteva teste cu elemente PISA la chimie, care amplifică dezvoltarea competențelor la elevi.

Abstract: The PISA evaluation is not part of the curriculum examinations and has the purpose to measure the extent of knowledge and competences acquired by the students, who complete mandatory education, to become active and efficient members of the society. The past results of PISA evaluation in Moldova are very poor. In order to improve the performance of students at PISA it is necessary to include and practice PISA style questions as part of all the gymnasium and lyceum courses. The author proposes tests with PISA elements that can be applied as part of the chemistry course, which amplify the development of transdisciplinary competences and also recommendations.

Keywords: PISA, transdisciplinary competences, interpretation/processing of information, chemistry.

Programul Internațional pentru Evaluarea Elevilor (PISA) reprezintă o evaluare standardizată, elaborată de țările membre ale Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) și administrată elevilor de 15 ani din aceste țări. Programul a fost lansat în anul 1997, cu scopul de a dezvolta indicatori relevanți, de încredere și politici privind rezultatele elevilor.

Testarea PISA se realizează în afara examenelor programei școlare, pentru a stabili în ce măsură elevii, care finalizează învățământul obligatoriu, au achiziționate cunoștințe și competențe esențiale vieții de adult, educației permanente, inserției pe piața muncii, deci necesare pentru a deveni membri activi și eficienți ai societății. Mai exact, PISA caută să răspundă la următoarele întrebări: Sunt tinerii pregătiți pentru a face față provocărilor viitorului? Sunt ei în stare să analizeze, să gândească critic, să emită idei și opinii pertinente? Sunt ei pregătiți și motivați să învețe pe parcursul întregii vieți? Ce tip de instruire este mai eficient?

Programul PISA are menirea de a furniza 4 categorii de produse: a) un set de indicatori de bază, care le va oferi factorilor de decizie nivelul de bază, exprimat în cunoștințe, abilități și competențe ale elevilor; b) un set de indicatori contextuali, care va oferi o perspectivă asupra modului în care aceste abilități se referă la variabile importante demografice, sociale, economice și educaționale; c) indicatori de tendință, care vor deveni disponibili grație naturii ciclice a colectărilor de date și d) o bază de cunoștințe, care va permite determinarea politicilor în domeniu [6].

Testarea PISA se desfășoară în cicluri, din 3 în 3 ani. În toate ciclurile sunt evaluate domeniile alfabetizării la: *Citire/Lectură, Matematică și Științe*. Fiecare dintre arii devine domeniu principal o dată la 3 cicluri, adică testarea include un set extins de sarcini din domeniul respectiv. Spre exemplu, în anul 2000 domeniul principal a fost *Citire/Lectura*, iar în anul 2003 accentul a fost pus pe *Alfabetizarea matematică*. Fiecare ciclu de evaluare începe cu etapa pretestării, care se realizează cu un an înainte de testarea propriu-zisă. În ultimii ani, a fost lărgit spectrul de competențe testate (Tabelul 1). Începând cu 2015, PISA este administrat în întregime la calculator.

Tabelul 1. *Ciclul PISA*

Anul	2000, 2009	2003	2006	2012	2015
Ariile evaluate	Lectură Matematică Științe	Matematică Lectură Științe Rezolvări de probleme	Științe Matematică Lectură	Matematică Lectură Științe Rezolvări de probleme Competențe financiare	Științe Matematică Lectură Capacități de colaborare Rezolvări de probleme Competențe financiare

Astfel, elevi de 15 și 16 ani, care au terminat ciclul școlar corespunzător, participă la această testare pentru a se stabili, pe o scară de apreciere de 1000 de puncte, nivelul *literației* (engl. *literacy* – „abilitatea de a citi și a scrie; competențe sau cunoștințe într-un anumit domeniu”) în trei arii fundamentale: *Citire* (înțelegerea textelor), *Matematică* și *Științe*. *Alfabetizarea matematică* vizează capacitatea individului de a identifica și a înțelege rolul matematicii în lume și în viața sa [2], de a face judecăți fundamentate etc. *Rezolvarea de probleme* este abilitatea individului de a utiliza procesele cognitive pentru a găsi soluții la situații reale, transdisciplinare, în care calea soluției nu este evidentă, iar ariile curriculare care ar putea fi aplicate nu pot fi încadrate în domeniul matematicii, al științelor sau al citirii/lecturii. *Alfabetizarea la citire/lectură* presupune înțelegerea, reflecția asupra textelor scrise, ceea ce facilitează dobândirea de către formabili a cunoștințelor, descoperirea și valorificarea propriului potențial. Testele nu urmăresc să determine fluența lecturii sau corectitudinea pronunțării, ci capacitatea elevilor de a înțelege și a reflecta asupra semnificației unor texte uzuale. *Alfabetizarea științifică* este capacitatea de a utiliza cunoștințele științifice, de a formula concluzii pe baza unor date etc., cu scopul de a înțelege și a sprijini luarea unor decizii legate de lumea care ne înconjoară și schimbările generate prin activitățile omenești. La capitolul *Matematică și Științe*, accentul nu cade pe dificultatea teoretică a problemelor, ci pe dimensiunea practică, elevii fiind încurajați să aplice diferite formule de calcul în contexte reale, să stabilească o serie de corelații între cifre, mărimi sau valori etc.

Integrarea eficientă a unui individ în societate și capacitatea sa de a învăța pe tot parcursul vieții depind, în mare măsură, de nivelul literației, adică de prelucrarea și înțelegerea corectă a informațiilor din texte tipărite sau virtuale, planșe, panouri, grafice, formulare, desene, semne convenționale etc.

Itemii testului PISA sunt diverși ca tipologie: itemi cu alegere multiplă, simpli și complecși, succesiune de întrebări cu răspuns scurt construit. Itemii sunt organizați în secvențe pe baza unui text ce reflectă o situație din viața reală.

Toate instrumentele de evaluare sunt aplicate de către o echipă de administratori de test externi. Procesele de introducere a datelor, de corectare a itemilor, de verificare a calității tehnice respectă standardele adoptate în PISA. Datele pot fi utilizate în analize comparative internaționale, prin raportare la media țărilor OECD, abia după validarea

acestora de către Consorțiul de coordonare a proiectului. Procesarea și interpretarea rezultatelor testării principale permite conturarea profilului de bază al cunoștințelor și deprinderilor elevilor pentru toate cele trei domenii evaluate. Consorțiul de coordonare a proiectului calculează diferite categorii de indicatori contextuali privind relația dintre performanțele elevilor și caracteristicile de mediu socioeducational, precum și sistemice (produsul intern brut, categorii de cheltuieli etc.) [5]. Aceste informații (indicatori contextuali cu referire la relația dintre rezultatele elevilor și caracteristicile școlii lor, precum și indicatori ai tendinței, care ilustrează modul în care se schimbă rezultatele/performancele elevilor de-a lungul timpului) vor fi puse la dispoziția factorilor de decizie și a opiniei publice. Cu cât scorul obținut de elevii testați este mai mare, cu atât nivelul literației este mai ridicat, iar sistemul de învățământ respectiv este mai eficient din acest punct de vedere.

În cazul testelor PISA, relevantă este evoluția sau involuția scorului obținut, și nu „poziția” ocupată în „clasament” de țară. Dacă se înregistrează o creștere a scorului la fiecare dintre domeniile testate în parte, atunci se consideră că sistemul de învățământ vizat face progrese, iar dacă scorul este în regres, trebuie căutate soluții de ameliorare a acestuia.

PISA diferă de alte programe de evaluare în ceea ce privește [5, 6]:

a) Conținutul: PISA este conceput pentru a măsura *alfabetizarea* sau competențele/competențele-cheie. Conținutul său este extras din domenii largi (de ex., *spațiul și forma* la matematică), spre deosebire de conținuturile curriculare specifice.

b) Sarcinile: PISA urmărește evaluarea cunoștințelor și competențelor elevilor la citire, matematică, științe în baza unor sarcini care implică interpretarea/prelucrarea informațiilor din *lumea reală*. De regulă, un produs PISA necesită raționament în mai multe etape. Itemii la matematică și științe implică frecvent interpretarea unor diagrame, grafice sau a altor informații din lumea reală. De asemenea, testele ar putea avea o sarcină de lectură mai dificilă, care presupune o diversitate mai mare de reprezentări vizuale și efort suplimentar din partea elevilor de prelucrare a informației irelevante pentru problemă. Aceste sarcini reflectă ipoteza de bază a evaluării PISA: copiii de 15 ani se află în perioada de tranziție către viața adultă, de aceea, pentru a învăța eficient, ei trebuie nu numai să cunoască informații brute, formule matematice

sau concepte științifice, dar și să știe cum să aplice cunoștințele și competențele în viața de zi cu zi.

c) Vârsta de bază: Scopul PISA este mai degrabă de a prezenta rezultatele învățării decât rezultatele școlarizării. Alegând această vârstă, PISA intenționează să arate ce au învățat tinerii de 15 ani atât în clasă, în școală, cât și în afara ei. În acest mod, programul oferă oportunitatea de a evalua rezultatele generale ale învățării elevilor din mai multe țări. În cele din urmă, alegerea unui eșantion pe bază de vârstă permite compararea obiectivă a sistemelor de învățământ din mai multe țări.

d) Informațiile colectate: PISA colectează doar informații apropiate experienței de viață a școlarului și situației demografice. Rezultatele vor informa despre politicile educaționale curente, iar diferențele dintre sistemele de educație vor genera investigații suplimentare. Programul nu este destinat să furnizeze informații directe despre optimizarea practicii de instruire în sala de clasă, ci, mai degrabă, să ofere recomandări pentru îmbunătățirea performanțelor.

Participarea țării noastre la evaluarea PISA este importantă, întrucât rezultatele înregistrate: evidențiază, cu maximă obiectivitate, cât de pregătiți sunt elevii – la finele învățământului obligatoriu – pentru continuarea studiilor și pentru viața de adult, în general; pot fi utilizate de factorii decidenți la identificarea aspectelor ce reclamă remedieri; permit compararea performanțelor elevilor de la noi cu performanțele elevilor din țările OECD și țările partenere.

Pentru a schimba în bine situația la acest compartiment, este necesară elaborarea itemilor de tip PISA și exersarea rezolvării acestora la toate disciplinele din ciclurile gimnazial și liceal.

În testele prezentate în continuare, alcătuite de noi în conformitate cu cerințele Curriculumului Național la chimie, am introdus elemente PISA. Una din inovații reprezintă concluziile pe care elevul le formulează reieșind din cele realizate pe parcursul rezolvării testului. Concluziile, insistăm, nu trebuie evaluate, dar corectate și comentate de profesor.

Elaborarea unor teste cu elemente PISA cere o responsabilitate sporită din partea autorului. Formularea condițiilor trebuie să fie accesibilă, pe înțelesul unui tânăr de 15 ani. E binevenită o testare preliminară, fără notare, cu scopul eliminării momentelor ambigue din itemi. Rezultatele evaluării vor fi neapărat comentate de către profesor.

TEST NEMETALELE

Anatol, care locuiește la țară, a aflat recent ce sunt nemetalele și se întreabă dacă acestea se întâlnesc în gospodăria familiei sale.

Itemul 1. Nemetalele

Bifează în dreptul nemetalului care ar putea să existe în stare liberă într-o gospodărie. Indică unde se găsesc aceste elementele – substanțe simple.

Nemetal	Bifă	Unde se întâlnește?	Nemetal	Bifă	Unde se întâlnește?
Hidrogen			Heliu		
Oxigen			Argon		
Sulf			Fosfor		
Fluor			Kripton		
Clor			Neon		
Brom			Arsen		
Iod			Siliciu		
Azot			Carbon		
Seleniu			Telur		
Bor			Xenon		

Itemul 2. Nemetalesle

Anatol a aflat că diamantul – foarte tare, transparent și lucitor – reprezintă același element chimic ca și cărbunele.

Elementul chimic este _____

Fenomenul se numește _____

Rețeaua cristalină a diamantului și cărbunelui este _____

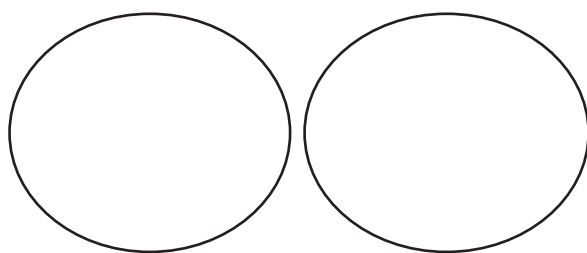
Acest element formează doi oxizi: _____ și _____

Itemul 3. Nemetalesle

În care din mulțimile de mai jos se încadrează următoarele nemetale: arsen, hidrogen, fosfor, bor, siliciu, argon, iod, clor, sulf, seleniu?

Rețele cristaline
moleculare

Rețele cristaline
atomice

**Itemul 4. Nemetalesle**

Anatol știe că metanul este compusul a două nemetale și are formula CH_4 . Metanul este periculos, fiind inflamabil, toxic și exploziv. Anatol a auzit că unii oameni, iarna, lasă aragazul pornit peste noapte, pentru a încălzi încăperile. El a decis să afle dacă acest lucru e periculos și a calculat câți m^3 de aer se vor consuma la arderea în timpul unei nopți a 3 m^3 de metan. Calculați și voi. Argumentați răspunsul.

Alegeți concluziile corecte: Arderea metanului timp îndelungat în încăperi neaerisite poate provoca următoarele probleme:

- otrăvire cu dioxid de carbon;
- insuficiență de oxigen;
- exces de vapori de apă;
- intoxicare cu metan;
- formare de monoxid de carbon.

Itemul 5. Nemetalesle

Nemetalesle lucrează pentru noi. Ele sunt foarte harnice, uneori îndeplinind mai multe sarcini concomitent. Găsiți corespondențele:

clor	agent reducător
carbon	agent oxidant
hidrogen	semiconductor
oxigen	acid clorhidric
siliciu	combustibil
iod	vulcanizare
sulf	în medicină

TEST APA DE PLOAIE ESTE APĂ OXIGENATĂ

Fiecare celulă sănătoasă produce propria cantitate de peroxid de hidrogen sau apă oxigenată – H_2O_2 , care îi permite să-și dezvolte un „scut antioxidant”. Elementul principal care declanșează acest proces esențial este peroxizomul, organit celular, specializat în producerea peroxidului de hidrogen, care anihilează prompt bacteria sau virusul și sfârșește prin a dispărea împreună cu intrusul.

Peroxidul de hidrogen este prezent pretutindeni în: hidrosferă (mai ales după ploile însoțite de descărcări electrice), laptele proaspăt, fructele și legumele proaspete. În organismul uman, îl găsim aproape în toate celulele; cu ajutorul lui decurg reacțiile enzimatice la nivelul tubului digestiv, în sânge, în limfă și în alveolele pulmonare. Dintre alimentele care conțin în mod natural peroxid de hidrogen, menționăm: mierea de albine, gălbenușul de ou (crud), laptele uman și animal crud, toate fructele proaspete etc.

Itemul 1. Apa de ploaie este apă oxigenată

Evaluează afirmațiile.

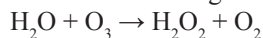
1. Este sănătos să consumăm fructe proaspete. (Adevărat/Fals)
2. H_2O_2 se formează iarna, iar vara se consumă din atmosfera Pământului. (Adevărat/Fals)
3. Mierea de albine se consumă rece. (Adevărat/Fals)
4. Imunitatea organismului scade dacă stăm toată ziua în încăperi închise. (Adevărat/Fals)
5. Formarea ozonului în atmosferă influențează oxigenarea apei de ploaie. (Adevărat/Fals)

Itemul 2. Apa de ploaie este apă oxigenată

Deseori, numărul foarte mare de bacterii sau substanțe nocive străine depășește cu mult posibilitățile de îngurgitare ale leucocitelor. Pentru a suplini capacitatea naturală de producție a organismului, a apărut ideea introducerii artificiale a peroxidului de hidrogen. În acest scop este folosit perhidrolul (ce conține 30% H_2O_2) sau apă oxigenată (ce conține 3% H_2O_2). Calculează ce cantitate de H_2O_2 se conține în 30 de picături a câte 0,02 g de apă oxigenată și câte picături de perhidrol va conține aceeași cantitate de H_2O_2 .

Itemul 3. Apa de ploaie este apă oxigenată

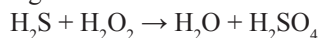
Peroxidul de hidrogen se formează prin reacția:



Calculează ce volum de ozon – O_3 – se va consuma la formarea a 170 g de peroxid de hidrogen și câți moli de oxigen se vor degaja în urma acestei reacții.

Itemul 4. Apa de ploaie este apă oxigenată

Apa oxigenată distruge gazul toxic de sulfură de hidrogen:



Egalează reacția de oxido-reducere, folosind metoda bilanțului electronic. Indică procesul de oxidare și procesul de reducere.

Itemul 5. Apa de ploaie este apă oxigenată

Completează spațiile libere:

Apa oxigenată este folosită:

în medicină la _____,
 în industria cosmetică la _____,
 în obținerea apei potabile la _____

TEST ADITIVII

Ionel, născut într-o localitate rurală, își face acum studiile la oraș și trăiește în cămin împreună cu alți studenți. Nu este simplu să înveți atunci când trebuie să-ți porți singur de grijă: să-ți speli hainele, să-ți pregătești mâncare. De fapt, nici nu se prea pricepe la gătit. Salvarea lui este marketul plin de bunătăți. Pentru micul dejun Ionel procură Nutella, căci e hrănitoare. La ora 11 servește un hot dog, iar la prânz își pregătește paste cu crenvurști. Spre seară, merge în ospetie la fetele din grupă și le face ordine în frigider. Iar înainte de somn poate să bea o Cola, atâta timp cât nu-l vede mama. Nici acum nu înțelege de ce părinții nu-i permit să consume Cola și gume de mestecat!

Itemul 1. Aditivii

Cercetările asupra stării de sănătate a 600 de copii din Germania au evidențiat în organismul lor cantități periculoase de acid ftalic, provenit în urma consumului de Nutella. Acest acid provoacă dereglări hormonale profunde.

Cum putem preveni distrugerea sănătății noastre de aditivi?

- | | |
|--|--|
| ☐ Nu putem evita. | ☐ Cumpărăm alimente naturale/organice. |
| ☐ Ne informăm despre aditivii periculoși. | ☐ Gătim noi înșine bucate din alimente primare. |
| ☐ Citim înscrisurile de pe ambalajele produselor. | ☐ _____ |

Itemul 2. Aditivii

Clasifică alimentele după prezența sau lipsa aditivilor alimentari: brânzică topită, salam, carne de găină, pizza congelată, franzelă, înghețată, maioneză, varză de la piață, legume din supermarket, bomboane, ouă, brânză de vaci de casă, cașcaval topit, tortă, plăcinte de la bunica, copturi foietaj, margarină (completează lista cu alimentele tale preferate și clasifică-le).

Alimente aditivate	Alimente neaditivate

Itemul 3. Aditivii (aspartamul sau E 951)

Îndulcitorul aspartam (E 951) este de 200 de ori mai dulce decât zahărul. Deoarece conține puține calorii și e mult mai ieftin, este produs în cantități mari. Aspartamul este comercializat în peste 80 de țări din lume. El poate fi găsit în peste 5000 de produse: mic-dejun instant, gume de mestecat fără zahăr (*Orbit*, *Winterfresh*, *Airwaves* etc.), cereale, dropsuri fără zahăr, băuturi răcoritoare, înghețată, gelatină, sucuri de fructe, laxative, multivitamine (efervescente sau nu), suplimente alimentare, băuturi carbogazoase, îndulcitori alimentari, cafea instant, iaurt etc.

În urma procesului de metabolizare, aspartamul se descompune în: fenilalanină (~50%), care are efecte neurotoxice în cantități mari; dicetopiperazină, care are potențial cancerigen la nivelul creierului; acid aspartic (~40%), care afectează dezvoltarea creierului și funcțiile acestuia; metanol (~10%), care inhibă metabolismul oxigenului, cauzează orbire, iar produșii săi secundari pot produce mutații genetice.

Calculați cât câștigă un antreprenor la înlocuirea 1 kg de zahăr cu 1 kg de aspartam, dacă 1 kg de zahăr costă cât 1 kg de aspartam – în medie, 15 lei.

Itemul 4. Aditivii

Evaluează afirmațiile.

1.	Aditivii sunt adăugați pentru a spori calitatea produselor.	<i>Adevărat</i>	<i>Fals</i>
2.	Aditivii sunt adăugați pentru a face produsul mai atrăgător.	<i>Adevărat</i>	<i>Fals</i>
3.	Aditivii sunt adăugați pentru a prelungi termenul de păstrare.	<i>Adevărat</i>	<i>Fals</i>
4.	Aditivii sunt adăugați pentru a face produsul mai sănătos.	<i>Adevărat</i>	<i>Fals</i>
5.	Aditivii sunt adăugați pentru a face produsul mai gustos.	<i>Adevărat</i>	<i>Fals</i>
6.	Gustul, culoarea, mirosul caracterizează calitatea unui aliment.	<i>Adevărat</i>	<i>Fals</i>

Itemul 5. Aditivii

Zaharina, un alt îndulcitor, este de 450 de ori mai dulce decât zahărul, costul ei fiind aproximativ același ca al aspartamului. Comentează înscrierile „Fără zahăr!” de pe gumele *Orbit* și băuturile carbogazoase _____

Alege concluziile corecte.

- Înainte de a consuma produsul, voi citi înscrierile de pe ambalaj.
- Nu are rost să citesc ce scriu producătorii, pentru că nu am timp și informațiile sunt false.
- Aditivii sunt periculoși pentru sănătate.
- Producătorii sunt obligați să protejeze sănătatea consumatorilor.

În concluzie: Evaluarea preliminară efectuată în baza testelor de mai sus a contribuit la îmbunătățirea calității acestora. Au fost revizuiți unii itemi, reformulate unele sarcini și realizate schimbări în procesul de alcătuire a testelor.

După ce elevilor li s-a prezentat specificul evaluării PISA, aceștia s-au arătat foarte interesați să afle modalitățile de rezolvare corectă a itemilor, explicațiile despre conexiunile logice aplicate, comentariile pe marginea propriilor lucrări. Iar într-un final, în cadrul fiecărui grup de elevi a rezonat aceeași întrebare: „Ce trebuie să întreprindem ca să ne îmbunătățim rezultatele la evaluările PISA?”

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Comparison of PISA 2009 and NAEP 2009 Reading Assessments (2010). Pe: https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pdf/PISA2009_NAEP_Comparison.pdf
2. Comparing TIMSS with NAEP and PISA in Mathematics and Science (2007). Pe: https://nces.ed.gov/timss/pdf/Comparing_TIMSS_NAEP_%20PISA.pdf
3. Comparing PIRLS and PISA with NAEP in Reading, Mathematics, and Science (2007). Pe: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pdf/compaper12082004.pdf>
4. Curriculum Național. Chimie. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chișinău: Știința, 2010, 33 p. Pe: http://edu.gov.md/sites/default/files/chimie_x-xii_romana.pdf
5. <http://www.oecd.pisa.org>
6. <http://www.tribunainvatamantului.ro/testarea-internationala-pisa-2012-si-viitoarele-evaluari-si-examene-nationale/>

Oferta de formare 2017 pentru cadre didactice și manageriale

Centrul Educațional PRO DIDACTICA oferă în continuare programe de formare la solicitarea beneficiarilor, organizând cursuri de perfecționare a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar și universitar, avizate de Ministerul Educației al Republicii Moldova, conform ordinului nr. 780 din 18 iulie 2013.

CertIFICATELE SÎNT VALABILE PENTRU PROCESUL DE ATESTARE PERIODICĂ A CADRELOR DIDACTICE.

În anul 2017, Vă oferim următoarele servicii de formare:

- *Formare de competențe prin strategii didactice interactive;*
- *Educație pentru echitate de gen și șanse egale* (program de 1-3 zile pentru diriginți și directori adjuncți pentru educație);
- *O oră pentru lectură* (seminar pentru profesorii claselor primare);
- *Psihopedagogie generală;*
- *Didactici particulare* (la fiecare disciplină)
- *Tehnologii interactive de predare-învățare-evaluare;*
- *Evaluarea continuă la clasă;*
- *Evaluarea sumativă a rezultatelor școlare;*
- *Evaluarea în baza standardelor educaționale;*
- *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice; Proiectarea lecțiilor; Strategii de promovare a gândirii critice la disciplinele umaniste;*
- *Management educațional: Managementul lucrului*

- în echipă; Managementul resurselor umane; Elaborarea proiectului de dezvoltare strategică a organizației; Rezolvarea problemelor și luarea deciziilor; Evaluarea unității școlare; Managementul timpului; Planificarea strategică; Elaborarea PDI; Motivarea angajaților; Abilități de lider; Abilități de delegare; Leadership situațional; Managementul schimbării; Implementarea curriculumului școlar; Arta dirijării; Abilitățile managerului eficient; Abilități de comunicare eficientă. Prezentarea reușită;*
- *Program pentru psihologi școlari;*
- *Educație pentru toleranță;*
- *Educație pentru dezvoltarea caracterului;*
- *Educație pentru dezvoltarea comunității;*
- *Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova; Să ne cunoaștem mai bine/Узнаем друг друга лучше;*
- *Formare de formatori. Abilități de lucru cu adulții. TOT;*
- *Elaborarea proiectelor de finanțare.*

Costul fiecărui program de formare va fi stabilit în funcție de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanți, locul desfășurării, distanța până la localitate, pauză cafea, prânz etc.). Numărul de credite pentru fiecare program de formare se va calcula conform *Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional și mediu de specialitate.*

Tel.: (022) 54 25 56, 54 19 94; fax: (022) 54 41 99

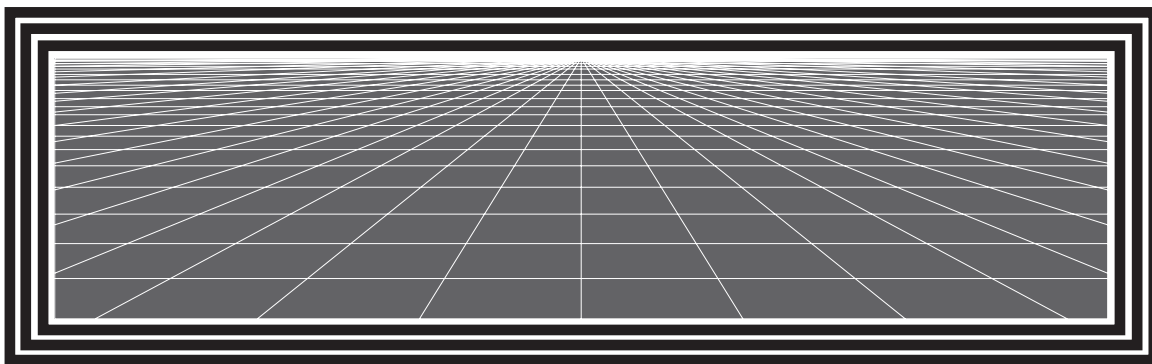
E-mail: prodidactica@prodidactica.md

DIDACTICA PRO... LA 100 DE APARIȚII

Revista *Didactica Pro...* este una dintre cele mai moderne și pertinente reviste dedicate educației care apar în spațiul nostru cultural, sugerând răspunsuri convenabile și defrișând noi orizonturi de cercetare. Revista acoperă un volum mare de informații și de instrumente de lucru... Ea este concepută în acord cu noile principii de politică educațională, de promovare a legăturilor multinivelare la scara organismului societal, de asigurare a unei formări nuanțate, personalizate, contextualizate. Ne impresionează, în cele mai multe dintre articolele ce apar în revistă, acuratețea explicativă, angajamentul argumentativ, dar și fundamentul experiențial al celor care emit idei (oameni ce cunosc realitatea școlii), soluțiile pertinente ca și adecvarea problemelor abordate la contextul nostru socioșcolar. Adecvarea la realitățile educaționale contemporane este una dintre calitățile acestor abordări, pentru că autorii practică efectiv astfel de angajamente de ordin relațional, fiind exponenți remarcabili ai conlucrării dintre mai multe instituții ale scenei sociale.

Multe dintre studiile incluse în revistă sunt adevărate cercetări, realizate după toate canoanele academice și metodologice, trimițând la o bibliografie relevantă și bazându-se pe un edificiu epistemologic de calitate (metode specifice de investigație, de prelucrare și interpretare a rezultatelor). Fiind bine compartimentată și condusă (dispune de un colegiu redacțional internațional), revista *Didactica Pro...* constituie un reper bibliografic important pentru educatori, decidenți, specialiști din domeniile științelor educației, psihologiei școlare și metodicii predării disciplinelor.

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



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Olga COSOVAN

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

Limba de instruire. Relevanța integrării informației științifice

Rezumat: Studierea limbii române ca limbă de instruire nu se oprește la asimilarea structurii gramaticale și a lexicului ei, ci trebuie să creeze oportunități de integrare a cunoștințelor din toate domeniile și să constituie o premisă pentru abordarea unui spectru larg de texte științifice. Atât textele didactice, din manualele școlare, cât și cele din dicționare, enciclopedii și alte surse, textele de popularizare trebuie citite adecvat, iar interpretarea lor impune o procesare detaliată a informației

verbale și nonverbale – simboluri, scheme, diagrame, hărți etc.

Abstract: The study of Romanian as the language of instruction does not stop at the assimilation of its grammatical structure and vocabulary. It ought to create opportunities for the integration of knowledge from all domains, as well as it represents a premise for approaching a wide range of nonfiction texts. Whether they are didactic texts from schoolbooks, dictionary entries, encyclopedia articles, or items of information from other written sources, popular science texts require the reader to have all the appropriate literacy skills, while their interpretation demands detailed processing of verbal and nonverbal information – symbols, schemes, diagrams, maps, etc.

Keywords: nonfiction text, dictionary, encyclopedia, popular science text.

Studierea limbii de instruire, în suprapunere sau în opoziție cu limba maternă, pe dimensiunea școlii generale, are o istorie și o tradiție impunătoare. Oricine merge la școală învață limba pe care deja o vorbește, ca practică rațională, după ce practica funcțională există deja. Declinarea, conjugarea, modurile, timpurile, cazurile, gradele de comparație, părțile de propoziție, propozițiile independente sau subordonate și multe altele întregesc cunoașterea limbii și a lumii prin limbă, creează, în cazurile fericite, o viziune de ansamblu asupra sistemului și a structurii acesteia, ca ulterior să faciliteze asimilarea altor limbi. Dar studiul limbii de instruire nu se oprește aici, pentru că școala urmărește să facă din ea liantul și instrumentul prin care elevul va accesa orice domeniu științific, acumulând, pe parcurs, atât terminologia necesară în vocabularul său activ, cât și strategiile de lectură și procesare a informației. Cunoștințele noi pe care elevul le adună zi cu zi se integrează într-un sistem

anume datorită cunoașterii limbii și achizițiile lexicale din diverse domenii ale științei devin o condiție pentru receptarea de noi informații.

Sistemele educaționale din lumea contemporană pun accentul pe formarea și dezvoltarea competenței de a învăța, a ști să înveți în mod diferit. Cert este că azi (ca și odinioară) nu poți învăța, dacă nu există o sursă din care obții informații noi. La start trebuie să existe într-o formulă verbală, scrisă, înregistrată informația pe care urmează să o acceseze elevul, iar întrebarea ce va face dânsul cu acea informație este una crucială: o va reproduce fără a dispune de surse, o va reformula având la dispoziție sursa, o va transforma în schemă, diagramă, tabel sau va evidenția termenii și ideile din text. La fel este vital ca elevul să înțeleagă toți termenii, chiar să-i deducă, să-i raporteze la rădăcinile grecești, latine, engleze etc. de la care s-au format; să perceapă combinațiile de sensuri lexicale și forme paradigmatic

și – nu în ultimul rând – să simtă tonalitatea generală a textului.

În eventualitatea elaborării unui nou curriculum la limba și literatura română sau, prin diversificarea ofertei de cursuri opționale, prin propunerea unui atare curs, elevul trebuie să aibă șansa de a se apropia în cadrul școlii de diverse texte științifice din dublă perspectivă: ca produs al comunicării în limba pe care o cunoaște și ca tratare a unui subiect al domeniului pe care îl studiază. Pentru ca sugestia de lectură a unui text științific să nu ricoșeze cu o scuză sumară: e greu, e complicat, nu am înțeles, nu am reținut nimic etc., elevul trebuie să cunoască diverse texte și să fie apt să aplice un spectru larg de tehnici de abordare a lor.

În viziunea noastră, ”paleta” de texte științifice pe care elevul trebuie să știe a le citi și procesa prezintă un comprimat al stilului funcțional respectiv. Descoperind textul științific ca realitate lingvistică, elevul nu va primi o prelegere sau un conspect de stilistică, ci va fi ajutat să observe și să perceapă că textul științific respectă norma limbii literare (a limbii române în cazul nostru), că face uz de un lexic științific general (verbe care numesc diverse operații cognitive, de activitate intelectuală) și se raportează, prin termeni specifici, la un anumit domeniu al științei [1; 2]. Cu toate că, la modul general, se insistă asupra faptului că termenii științifici sunt monosemantici, unele cuvinte polisemantice din lexicul limbii române sunt termeni consacrați în limitele diferitor științe. Drept exemplu am putea oferi cuvinte precum *punct*, *linie*, *câmp*, *număr*, *caz*, *bază*, *rădăcină* etc. [3, pp. 91-97]. Profesorul va decide ce anume rămâne ermetic pentru elevi chiar după ce s-a realizat lectura cu voce și va construi un dialog frontal pentru a se convinge că textul a fost înțeles, la nivel de cuvinte și enunțuri. Pentru că și structura sintactică a enunțului din textul științific nu este simplisimă, iar dimensiunile sunt deseori peste medie, este important să se perceapă sensul și să se modeleze intonația adecvată. Credem că vor fi surprize de tot genul la o asemenea lectură, dar în consecință elevii își vor da seama de importanța lecturii de calitate, corecte din toate punctele de vedere, ca procedură absolut necesară pentru înțelegerea textului, de această dată, a textului științific, inclusiv a materialelor din manuale. Altfel spus, nu ”înveți” un subiect fără să citești corect și să înțelegi textul. Tot aici trebuie valorificate toate materialele verbale și nonverbale adiacente textului de manual: explicațiile de la subsol (care urmează a fi citite la momentul oportun), comentariile, citatele, care sunt aranjate în altă parte decât textul de bază, imaginile, hărțile, diagramele, graficele, dacă acestea există.

Lectura unui articol de dicționar explicativ, ca exersare de abordare a unui text științific, s-ar părea că

nu creează probleme. Este evident că pentru elevi nu e prima utilizare a unui dicționar explicativ, din clasa a V-a dicționarul explicativ este o parte a conținuturilor curriculare la limba și literatura română, iar accesibilitatea DEX-ului on-line a generat o practică de căutare imediată a cuvintelor necunoscute, a sinonimelor sau a formelor normative. Momentul asupra căruia se poate încetini pasul este lectura integrală a articolelor lexicografice mari, când cuvântul are numeroase sensuri, însoțită de consultarea mai multor dicționare afișate. Ceea ce ar fi dificil pentru uzul dicționarelor tipărite devine o procedură simplă la utilizarea celor electronice, când sunt afișate consecutiv articolele aceluiași cuvânt din dicționare diferite. Procedura ar trebui să contracareze: a) consultarea dicționarului doar pentru primul sens al primei afișări (s-ar putea să nu fie potrivit contextului); b) consultarea dicționarului doar până la rezolvarea problemei actualizate. Odată deschisă, pagina de dicționar trebuie explorată în profunzime – anume așa acumulăm informații care se vor dovedi utile, dacă vor fi puse în context.

Ce va urmări profesorul este să se citească adecvat abrevierile, semnele convenționale, siglele, simbolurile, să se înțeleagă și să se marcheze intonațional ce este o simplă explicație, ce este un exemplu sau un citat, ce este o expresie sau un comentariu. Se pot explora și alte surse electronice [4], care prezintă o altă structurare a informației sau care permit accesul la dicționare de diferite limbi, dicționare bilingve și monolingve, care sunt absolut necesare în cazul unor neologisme încă neînregistrate și nedefinite de dicționarele de limbă română. Este clar că orice dicționar, oricât de complet și nou, rămâne în urmă cu câțiva ani sau chiar decenii în raport cu limba vie și inovațiile tehnice, noțiunile științifice, termenii medicali sau de viață cotidiană. ”Nu este cuvântul în DEX” impune căutarea lui în alte surse, în dicționarele altor limbi cunoscute, pentru ca problema de documentare să fie soluționată.

Dar problema ar putea fi una care necesită o documentare mai profundă, e nevoie nu doar de explicația lingvistică a cuvântului, ci de o prezentare mai amplă a noțiunii/fenomenului/realității. Dicționarul enciclopedic, la fel o unitate de conținut la disciplina *limba și literatura română*, nu poate rămâne la periferia activității elevului. Articole de enciclopedii tipărite sau electronice, care suplimentează și descifrează informația din textele de bază (ale manualelor școlare) sau sunt necesare pentru realizarea unor sarcini, de rând cu DEX-ul on-line, Wikipedia, alte enciclopedii electronice sau tipărite, sunt colacul de salvare pentru cei ce se pierd în fluxul de informație. În aceste articole, ordinea și modul de prezentare a informației sunt diferite de textul coerent al manualului și de textul ordonat după legile lexicografiei. Este însă evident că elevul trebuie ajutat să învețe a citi

astfel de texte științifice, răspunzându-și la întrebările de documentare și asimilând o informație de cultură generală. Astfel, antroponimele vor cere o scurtă localizare în timp și spațiu a personalității sau a personajului literar, faptele și meritele pentru care numele i-a devenit celebru; toponimele, la fel, vor cere o referință la harta lumii și la epocă. Speciile de plante și animale, fenomenele naturii și mișcările sociale sau artistice, de asemenea, trebuie raportate la un context. Dacă, de exemplu, elevul intenționează să se documenteze în legătură cu statul Andorra, el poate citi un text coerent continuu și poate analiza un text discontinuu (vezi tabelul alăturat).

Este vizibil câte conexiuni cu științele trebuie activate pentru a reuși o lectură adecvată a acestui text. Pentru eficiență, s-ar putea recurge la o temă de casă care ar presupune analiza acestei secvențe din prezentarea diferitor state ale lumii, iar la ora din clasă doar să se comenteze ce semnifică aceste date și ce convenții se utilizează, suplimentar – de ce informații e nevoie pentru a înțelege textul, cum au fost căutate și găsite aceste informații. La fel, s-ar putea recurge și la lectura articolului din enciclopedia *Statele lumii* de A. Eremia [5]. Astfel, elevii vor trebui să citească acest text, răspunzându-și la variate întrebări, cum ar fi:

Cum trebuie citit și ce înseamnă $42^{\circ}30'N$ $1^{\circ}31'E$? Se vor actualiza informațiile din cursul de geografie referitoare la latitudine (nordică, N) și longitudine (estică, E). La fel, va fi necesară documentarea în legătură cu termenii politici, denumirile istorice de genul *Coroana Aragonului*, termenii economici (PIB, Gini) etc. Va urma o procedură de documentare pe cont propriu, fără de care textul nu va fi înțeles.

Materiale de popularizare a științei nu sunt, la moment, incluse în conținuturile curriculare, dar prezența lor nu poate fi trecută cu vederea. Publicații tipărite (reviste și cărți), publicații electronice, filme și emisiuni sau fragmente coerente ale acestora, de genul celor difuzate în cadrul Teleenciclopediei, pe postul National Geographic și altele similare, articole și emisiuni de popularizare a cunoștințelor medicale, IT, cultivarea limbii, istorie etc. sunt nu doar accesibile

Capitală (și cel mai mare oraș)	<u>Andorra la Vella</u> $42^{\circ}30'N$ $1^{\circ}31'E$
---	---

Limbi oficiale	<u>catalană</u>
Grupuri etnice	36,6% <u>andorrani</u> 33,0% <u>spanioli</u> 16,3% <u>portughezi</u> 6,3% <u>francezi</u> 7,8% alți.

Etnonim	andorran (m.), andorrană (f.), andorran/i, -e (pl.)
----------------	--

Sistem politic	<u>co-principat parlamentar</u>
– Conprinț Episcopal	<u>Joan Enric Vives Sicília</u>
– Conprinț francez	<u>François Hollande</u>
– Prim-Ministru	<u>Antoni Martí</u>
Legislativ	<u>Consiliul General[*]</u>

Independență	față de <u>Coroana Aragonului</u>
– <u>Paréage</u>	8 septembrie 1278

Suprafață	
– Total	476.63 km ² (<u>locul 191</u>)
– <u>Apă (%)</u>	0,26
Populație	
– Estimare 2011	85.082 ^[1] (<u>locul 199</u>)
– Recensământ 2011	78.115
– <u>Densitate</u>	181,94 loc/km ² (<u>locul 71</u>)

PIB (nominal)	estimări 2008
– Total	4,510 miliarde USD ^[2] (<u>locul 155</u>)
– Pe cap de locuitor	53.383 USD (<u>locul 9</u>)
Gini (2003)	27,21 ^[3]
IDU (2010)	▲ 0,838 ^[4] (very high) (<u>locul 32</u>)
Monedă	<u>Euro (EUR)</u>

Prefix telefonic	376
Domeniu Internet	<u>.ad</u>
ISO 3166-2	<u>AD</u>

Fus orar	<u>CET (UTC+1)</u>
– Ora de vară (ODV)	<u>CEST (UTC+2)</u>

elevului, dar mai sunt și incitante, iar elevul trebuie pregătit și ghidat pentru perceperea acestor materiale. Ceea ce merită să fie accentuat e specificul de abordare și de limbă. Pentru că sunt adresate unui cerc foarte larg de persoane, care nu sunt specialiști în domeniul respectiv, asemenea texte trebuie să provoace, să capteze atenția și să o mențină. Prin urmare, aici este admisibilă o oarecare libertate și expresivitate (dar care nu afectează autenticitatea datelor, faptelor și logica expunerii). De exemplu:

Sud-estul României are dedesubt o bombă cu ceas care va detona cândva. Nu este prea târziu ca prin acțiuni hotărâte să-i reducem efectele.

De secole, un seism devastator lovește periodic Muntenia și Moldova. O dată la 35-45 de ani, Bucureștiul este puternic zguduit. Cu unele variații, cutremurul este mereu același, dar Capitala se schimbă și este din ce în ce mai vulnerabilă. Nu înseamnă că în acest interval nu se produc multe alte seisme. Dar noi vorbim despre acele evenimente care, depășind 7 grade pe scara Richter, fac pagube considerabile. Șocurile mici produc oarecare emoție, apoi sunt uitate, după câteva zile sau săptămâni, rămânând doar în registrele seismologilor. Cutremurele mari intră direct în cartea de istorie, printre războaie și guvernări. Ultimul, cel din 1977, a făcut 1.570 de morți și 11.300 de răniți, a doborât sau a avariat grav 35.000 de locuințe și clădiri industriale. Potrivit estimărilor Băncii Mondiale, paguba directă a fost de peste 2 miliarde de dolari, iar amortizarea efectelor pe termen lung a mai absorbit aproape tot atât. Seismul a dat un brânci în plus edificiului șubrezit al economiei socialiste, care probabil din acel moment a intrat în derivă.

„Nicăieri în lume nu mai există o concentrare de populație atât de expusă la cutremure provenind sistematic din aceeași sursă. Singurele fenomene asemănătoare sunt cutremurele repetate ce au loc în adâncime în regiunea Hindukush, din India” – spunea geofizicianul Ch. Richter, într-o scrisoare trimisă specialiștilor români. Este o afirmație de luat în seamă: Richter, autorul scării care-i poartă numele, a trăit și a murit în California, într-una dintre cele mai studiate arii seismice din lume.

Ciobanul Bucur nu a fost prea inspirat când s-a oprit cu turma în câmpia de pe malurile Dâmboviței. Ca efect al mecanismului de producere și de propagare a energiei seismice, Capitala este în mod special expusă. 90% din prăpădul din '77 a fost aici. Și tot aici se află în prezent peste 2,2 milioane de oameni și un mare număr de clădiri vulnerabile.

Periodicitatea de circa 35-40 de ani are ea însăși ceva perfid. Nu este o frecvență suficient de mare pentru ca fenomenul să devină o experiență cotidiană, ca în Japonia, care știe să conviețuiască cu flagelul; dar nici un interval destul de lung, pentru a face din el doar o filă de cronică. Vine însă suficient de rar pentru a uita de el, prinzându-ne iar nepregătiți; dar și suficient de des pentru a fi siguri că în timpul vieții vom fi încercați cel puțin o dată. Fiecare generație are cutremurul ei „cel mare”.

De fapt, „Cutremurul cel mare” a fost denumit seismul din 1802, care, după toate aparențele, a fost mult mai puternic decât cel din 1977, poate cel mai puternic din ultimele două secole. El s-a produs de ziua Sfintei Cuvioase Parascheva, 14 octombrie, și a afectat o arie întinsă din această parte a Europei, estimările seismologilor ruși și români oscilând între 7,5 și 7,8 grade pe scara Richter [7].

Un material științific propriu-zis despre cutremurele de pământ, elaborat de specialiștii în domeniu pentru alți specialiști în același domeniu, va fi sec și exact. Textul de popularizare, aruncat ca o sticlă cu mesaj în ocean, este adresat tuturor, deci trebuie să fie înțeles, iar pentru facilitarea înțelegerii se face uz de asocieri, epitețe, metafore, un limbaj ludic per ansamblu. Bunăoară, *bomba cu ceas*, dacă nu s-ar înțelege în sensul metaforic de *pericol care nu poate fi evitat și a cărui manifestare depinde doar de timp*, ar face loc interpretării eronate a textului; *Seismul a dat un brânci în plus edificiului șubrezit al economiei socialiste, care probabil din acel moment a intrat în derivă* – edificiul șubrezit al economiei socialiste, ca și *a dat un brânci, a intrat în derivă* sunt manifestări de mutații de sens ocazionale, care trebuie sesizate.

Iar enunțurile de tipul *Cutremurele mari intră direct în cartea de istorie, printre războaie și guvernări* sunt adresate omului care poate percepe doza aceasta de artistism, uneori zeflema, aluzie la fapte cunoscute. Cel care îl citește va actualiza cursul școlar de istorie, manualele și imaginile din acele manuale, ”cărți”: nu intră în istorie, ci în cartea, manualul școlar de istorie. *Ciobanul Bucur nu a fost prea inspirat când s-a oprit cu turma în câmpia de pe malurile Dâmboviței* sugerează legenda întemeierii Bucureștilor ca localitate pe malul Dâmboviței. Textul este unul științific, de aceea face uz de date exacte – ani, zone geografice cu statut de arii seismice, grade ale cutremurelor înregistrate, dar alături de acestea apar referințe la calendarul ortodox (pentru ziua de 14 octombrie – Sfânta Cuvioasa Parascheva) și niște date mai puțin sigure – se pare, se presupune etc.

Pentru că obiectivul nu este studierea cutremurelor de pământ în România, ci descoperirea specificului de limbă al textului științific de popularizare, este bine ca după lectura textului să se insiste asupra înțelegerii și interpretării enunțurilor de acest fel, să se comenteze modalitatea de a face o afirmație și de a păstra corectitudinea datelor științifice. De fapt, epitetul și metaforele textului de popularizare, iar în linii mari tot ce ține de limbajul figurat este parte din încercarea de a valorifica asocierile științei seci cu viața și comunicarea cotidiană.

În concluzie, iterăm că pentru omul contemporan cunoașterea limbii (sau a limbilor) este șansa de a procesa cu ușurință numeroase informații accesibile, de a învăța lucruri noi și de a le integra în propriul sistem de cunoștințe. Cunoașterea insuficientă a

limbii, lipsa deprinderii de a procesa texte științifice este deseori cauza dificultăților sau chiar a eșecului școlar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Capitole de stilistică. Chișinău, 1990.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu. Chișinău, 2001.
3. Eremia A. Statele lumii. Chișinău, 2000.
4. Varietăți funcțional-stilistice ale limbii moldovenești. Chișinău, 1985.
5. <https://ro.wiktionary.org>.
6. <https://www.lexilogos.com>
7. <http://www.natgeo.ro/>
8. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Andorra>



Elena SUFF
doctor în filologie, Ungaria

Istoria pentru literatură și literatura pentru istorie: o abordare interdisciplinară a textului artistic

Rezumat: Deși ne-am putea aștepta ca studierea oricărui text beletristic cu subiect istoric să necesite recurgerea la date istorice, se pare că, în realitate, unele dintre aceste texte pot fi înțelese fără dificultate în absența surselor externe, de vreme

ce autorul a avut grijă să asigure cititorul cu informațiile necesare, în timp ce comprehensiunea altor texte va fi determinată de utilizarea unor surse adecvate. În articol se constată că, de regulă, textele scrise în perioade istorice îndepărtate de noi, despre și pentru contemporani, solicită un efort de documentare din partea cititorului de astăzi, pe când literatura concepută a priori drept istorică, evenimentele căreia sunt distanțate de autor și cititorii originali, este frecvent cu mult mai accesibilă.

Abstract: Although one would expect the study of any historical fiction to require the application of historical data, it would appear that, in fact, some historical fiction can do very well on its own, since the author has taken care to supply all necessary information, while other such texts do indeed demand heavy use of historical sources in order to facilitate comprehension. The article finds that it is only texts written in historical periods for contemporaries that need help in this regards, whereas intentionally historical literature whose events are well distanced from the author's and readers' reality tends to be considerably more accessible.

Keywords: interdisciplinarity, history, literature, sociocultural analysis, fiction.

Istoria este, probabil, disciplina școlară cea mai utilă pentru facilitarea studiului literaturii: or, majoritatea textelor examinate la școală vor ține, așa sau altfel, de o altă realitate cronologică decât cea imediată pentru elevii care le citesc. Ne-am aștepta ca textele istorice prin definiție – letopisețele, povestirile, nuvelele, romanele, poemele cu conținut istoric – să necesite, pentru înțelegere, intervenții frecvente și copioase inspirate din manualul de istorie. Practica arată însă că situația este oarecum mai complexă: în unele cazuri, beletristică istorică vine gata asigurată cu toate datele și referințele necesare, pe când în alte situații textul se dovedește aproape impenetrabil fără aportul surselor externe.

Pentru textele istorice prin excelență, letopisețele, cunoașterea istoriei nu este deloc necesară, pentru că letopisețele însele prezintă o versiune a narațiunii istorice. Din punct de vedere literar, putem analiza și comenta textul lui

Macarie, Eftimie, Azarie, Grigore Ureche, Miron Costin, Ion Neculce, Nicolae Costin ș.a.m.d. cu cartea în mână și nimic mai mult. Vom recurge la date istorice obiective – în măsura în care istoria poate fi obiectivă – numai dacă începem să discutăm aspectele ideologice și politice ale textului, veridicitatea celor relatate, punctul de vedere etc. Dar ne ajută aceasta la înțelegerea mai profundă a letopisețului și la descifrarea meritelor sale literare? Cititorul trebuie să aibă încredere în autor.

Textele istorice literare, pe de altă parte, necesită o abordare mai delicată. Diferența rezidă în faptul dacă autorul scrie *istorie contemporană pentru contemporanii săi* (în diapazonul a, să zicem, 10-20 de ani) sau scrie un text vădit „istoric”, care să evoce, mai mult sau mai puțin fidel, evenimentele și atmosfera unei epoci pe care nici autorul, nici cititorii săi nu o pot cunoaște din experiența proprie. În primul caz, autorul, deși se adresează, potențial, și posterității, are în vizor un cititor-model înzestrat cu o experiență și cunoștințe despre univers asemănătoare alor sale. Scriind despre un sat transilvănean înainte de Unirea de la 1918, Liviu Rebreanu nu vede necesitatea de a explica de ce copiii dintr-un sat românesc erau obligați să studieze la școală limba maghiară și de ce Ana nu putea pur și simplu pleca la oraș să facă studii universitare. Profesorul care examinează romanul la lecții în ziua de azi se poate vedea nevoit să elucideze aceste detalii, tot așa cum va trebui să explice de ce Ionel din schița *Vizită...* de I.L. Caragiale nu frecventează școala, deși are opt ani și este sănătos, și din ce cauză Mara, eroina romanului omonim al lui Ioan Slavici, nu capătă o profesie serioasă pentru a-și întreține adecvat copiii. Omiterea aspectului sociocultural în favoarea studiului „pur” al literaturii riscă să-i lase pe elevi cu lacune majore de comprehensiune, care, împiedicând înțelegerea textului, vor reprezenta și o piedică majoră pentru analiza lui adecvată.

Scriitorul care se orientează spre un subiect din istoria detașată are oportunitatea de a prezenta o versiune personalizată a istoriei: nici el, nici cititorul nu sunt martori ai epocii, deci se vor sprijini pe surse externe. Știindu-și cititorii la fel de străini perioadei în cauză cum este și el însuși, autorul beletristicii istorice este interesat să elucideze circumstanțele cronologice și socioculturale, pentru a face textul accesibil și comprehensibil. De la Walter Scott până la Hilary Mantel, autorii de romane istorice au grijă să dea explicații relevante, în dependență de profilul cititorului-model la care se gândesc. Chiar dacă este stilizat la nivel lingvistic, încercând să apară „autentic”, scris în epocă, textul istoric post-factum se trădează printr-o atenție prea mare acordată detaliilor timpului, prin însăși insistența de a corespunde vremii declarate.

Începutul romanului *Ursita* de B.P. Hasdeu ilustrează această abordare, care devine aproape didactică sub pana marelui cărturar:

„Era pe la sfârșitul domniei lui Ștefan cel Mare. Postelnicul Șarpe, încungiurat de o ceată de voinici călări, se întorcea de la Cracovia, unde fusese trimis pentru a combina o alianță antimusulmană între Moldova și Polonia.

Acum ei ieșiră din Cernăuți și se apropiau de codrul cunoscut pe atunci sub numele de Cosmin, unde astăzi se află satul numit românește Molodia, și botezat nemțește — nu știu de ce — Frantzthal, adică „valea lui Franț”, ceea ce se cam aseamănă cu luleaua românului, pe care neamțul ca să nu se zică că-i furată, a prefăcut-o în „pipă”. [1]

Contând pe un cititor cu cunoștințe elementare de istorie, care este capabil să plaseze domnia lui Ștefan cel Mare în parametri temporali și înțelege de ce acesta ar fi putut avea nevoie de o alianță antimusulmană, Hasdeu servește tot restul informației necesare și mai puțin necesare (cu câteva alineate mai departe, se va explica și semnificația codrului Cosminului: este posibil ca cititorul-model să fi uitat cine și când a căzut acolo). Fără îndoială, dacă și-ar fi scris romanul pe la 1515, B.P. Hasdeu nu ar fi simțit nevoia unor asemenea explicații, cum nu le simte Camil Petrescu când lucrează la *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* (1930). Distanța de mai puțin de o generație de la evenimentele descrise face inutilă inserarea unor elucidări de ordin istoric și sociocultural.

Astfel, George Coșbuc publică ciclul de poezii *Cântece de vitejie* în anul 1904, peste aproape treizeci de ani după Războiul de Independență de la 1877-78 (însă poeziile incluse în volum au început să apară în presă de la mijlocul anilor 1890). Născut în Ardeal în 1866, el nu a participat la război și nici măcar, politic vorbind, n-a fost compatriot al luptătorilor români implicați în conflict. Însă generația părinților săi a urmărit în presă desfășurarea războiului, a pierdut rude și cunoscuți și a văzut eroi revenind acasă cu decorații. Până la implicarea României în Primul Război Mondial în 1916, acesta va rămâne cel mai important război din istoria României unificate. Prin urmare, pentru cititorii români de la 1894-1904, asemenea cuvinte-cheie precum denumirile geografice *Plevna*, *Grivița*, *Smârdan*, *Vidin* sau termenii militari *dorobanț*, *redută*, *bașibuzuc* evocau imediat și exact momentul istoric concret. Nici autorul, nici redactorii nu au simțit necesitatea unor note explicative pe care o ediție îngrijită astăzi ar trebui să le asigure pentru cititorul contemporan: cititorul-model al

lui Coșbuc, vorbitorul de română alfabetizat de la hotarul secolelor XIX și XX, recunoștea aceste repere semiotice – poate că chiar din propria memorie. Or, mii de veterani de la 1877 încă mai trebuia să fi fost în viață. Când elevul de la 1904 citea în poezia coșbuciană *Coloana de atac*:

„Porniserăm din văi adânci
Și ne târâm acum pe brânci,
Să nu ne prind-Osman de veste
Că năzuim la deal spre creste.”

el înțelegea că nu este vorba despre oștenii lui Ștefan cel Mare sau Mihai Viteazul, ci de combatanții de la 1877. Profesorul din ziua de azi nu poate conta pe asemenea recunoaștere promptă: trebuie să acceptăm și faptul că elevul de la 2016 are de memorizat cu un secol mai mult de istorie națională.

Cum putem proceda dacă decidem să lucrăm cu un text din placheta *Cântece de vitejie* – de exemplu, *O scrisoare de la Muselim-Selo*? Elevii pot fi ghidați printr-o procedură de descoperire a informației necesare pentru plasarea evenimentelor din poezie în context istoric. Pentru început, se delimitează lexicul care poate contribui la stabilirea cronotopului. Pornim de la toponimul *Muselim-Selo*, care este locul de unde a fost expedită scrisoarea. Nu vom găsi pe hărțile contemporane o localitate cu acest nume, însă căutarea pe Internet ne informează că satul bulgar Muselievo se numise Muselim (*selo* înseamnă „sat”) până la războiul de la 1877-78 [2]. Satul aparține comunei Nikopol din regiunea Plevna [3], ceea ce îl plasează în epicentrul luptelor la care participaseră soldații români. La această etapă elevii care au studiat deja Războiul de Independență la cursul de istorie ar trebui să se gândească la el. Deși armata română a mai activat pe teritoriul Bulgariei și în 1912-1913 (Al Doilea Război Balcanic) și 1916-1918 (Primul Război Mondial), la 1901 George Coșbuc nu putea scrie decât despre evenimentele din 1877-78. Dacă elevii nu au ajuns încă la acest episod, profesorul îi poate ghida spre motoare de căutare sau enciclopedii cu formulări din diapazonul „armata română în Bulgaria”, „armata română la Plevna”, „românii în război înainte de 1901” etc. Nu se cere o examinare exhaustivă a întregii campanii, cu ramificațiile ei politice și diplomatice, însă, chiar dacă subiectul se dovedește a fi unul cunoscut, sugerăm să se rezume mersul războiului și mai ales rolul românilor în cadrul lui, preferabil într-o formă grafică de proporții – *clustering*, *scheletul de pește*, poster cu colaje, prezentare PPT ș.a. Dacă există posibilitatea tehnică, se pot viziona fragmente relevante din filmul artistic *Pentru Patrie* (1978) [4], realizat cu prilejul aniversării de o

sută de ani de la Războiul de Independență.

În continuare, încercăm să stabilim *timpul* acțiunii. Din cronotopul războiului aflăm că primele unități române au ajuns pe teritoriul Bulgariei pe 16 iunie 1877. Scrisoarea ficțională a fost dictată după victoria definitivă de la Plevna (10 decembrie 1877), pentru că Ion face referință la capitularea lui Osman Pașa. După aceasta, armata română a purces spre Vidin și Smârdan, însă Ion, fiind rănit, a rămas într-un spital de campanie la Muselim-Selo. Am putea presupune că Ion se află la spital cel puțin tot atâta timp cât și Anton al Anei, adică de patru luni, însă există și posibilitatea că, ajungând rănit la spital, Ion l-a găsit acolo pe Anton drept pacient veteran. Referința la vremea proastă („pe-aici e vânt și vremea grea”) poate ține de orice moment din decembrie până în aprilie. Este interesant că Ion își avertizează mama să nu mai facă cum a făcut, adunând tot satul în casă ca să-i vadă fiul întors de la oaste. Să fi venit Ion în permisie pentru un scurt concediu, în jumătate de an de război? Poate că satul de baștină al soldatului se afla suficient de aproape de locul unde erau concentrate trupele înainte de trecerea Dunării pentru a facilita o asemenea vizită. O altă explicație ar fi faptul că Ion făcuse anterior armata (bărbații până la 45 de ani cu experiență militară fuseseră mobilizați în mod obligatoriu în 1877) și evocă anume revenirea sa acasă după serviciul militar.

Lexicul relevant îi va ajuta pe elevi să deslușească detalii mai puțin vădite despre situația de acasă a lui Ion. Deși nu cunoaștem adresa destinatarei, indicii socioculturali sugerează că aceasta locuiește pe teritoriul României în epoca respectivă, adică în Moldova sau Muntenia, excluzând Bucovina, Ardealul sau Basarabia, care făceau parte, respectiv, din Austro-Ungaria și Imperiul Rus. Astfel, naratorul din scrisoare se numește Ion și face referință la un oarecare Anton al Anei. Trimiterea la Anton fără explicații de genul „un tovarăș de-al meu din regiment” sugerează că el este un consătean al lui Ion și al mamei sale. Copilul rămas acasă se numește Nuțu (în mod curios, soția lui Ion nu este menționată pe nume). Căciula de miel sugerează și ea portul tradițional românesc. Bănuim că satul din unde provine Ion este unul fără școală, dacă drept sursă de informații la zi și recipient de ziare este citat preotul satului, nu învățătorul. De fapt, nici nu putem fi siguri că mama lui Ion știe să citească sau va merge la preot cu scrisoarea căprarului, cum ne aflăm nici dacă Ion nu a scris singur pentru că era prea bolnav sau pentru că era analfabet.

Elevului contemporan, înconjurat de surse de informație scrise, video, audio, electronice și tipărite, îi poate fi greu să-și imagineze cât de dificil și selectiv ajungeau știrile în provincia românească, la o

populație mai degrabă necărturară. Ziarul preotului, ca și corespondența, putea sosi o dată pe săptămână sau mai rar, când avea poștașul drum prin părțile acelea. Astăzi, imediat ce are loc un eveniment de importanță națională sau globală, suntem asaltați de informații: dacă nu verificăm site-urile la calculator sau de pe telefon, le auzim la radio, în transportul public sau pe ecranele televizoarelor din vitrine. Pentru contemporanii lui Ion și ai căprarului Nicolae, vestea despre căderea Plevnei va fi ajuns peste săptămâni de zile după evenimentul însuși. În casele unde se știa carte scrisorile de pe front și gazetele erau citite și recitate cu voce pentru vecinii care veneau să asculte.

Pentru a-i ajuta pe elevi să perceapă în profunzime atmosfera epocii, recomandăm activități de ordin dramatic, improvizate sau în baza unui scenariu prealabil: respectiv, *jocul de rol* sau *dramatizarea*. De exemplu, se poate înscena conversația mamei lui Ion cu preotul care urmează să-i citească scrisoarea. (Având în vedere tergiversarea căprarului, ne întrebăm dacă biata mamă nu a fost deja informată de autoritățile militare despre moartea fiului.) Cum o întâmpină preotul? Cu răbdare și bunăvoință sau grăbit și nemulțumit? I se cuvine plată pentru serviciile de lector? Va citi scrisoarea în gând, singur, înainte de a o sonoriza? Cum va reacționa la teribilul post-scriptum? Va avea grijă să o pregătească pe mama lui Ion de șocul care o așteaptă sau va citi înainte, fără a o menaja? Care va fi reacția mamei? Cum se va întoarce acasă și va vorbi cu nora și nepotul? Aceste întrebări vor ghida elevii-scenariști și pe cei care vor interpreta rolurile.

Dacă nu este timp sau înclinație pentru activități dramatice, episodul poate fi relatat în scris, sub formă de narațiune – din punctul de vedere al preotului, al mamei, al văduvei, al lui Nuțu – sau poate prin prisma soției preotului, care a auzit întâmplător conversația, sau a unei vecine care trecea prin apropiere. O tehnică potrivită aici este și *scrisoarea literară*: de la mama la căprarul Nicolae, mulțumindu-i pentru mesaj și întrebând despre moartea lui Ion și locul unde este înmormântat; de la preot la un coleg sau prieten din alt sat, povestind despre întreaga întâmplare cu scrisoarea, eventual elucidând situația mamei și oferind detalii despre familia ei; de la văduva lui Ion către rudele ei din alt sat; de la ofițerul comandant al lui Ion către văduva acestuia; de la personalul spitalului la familia lui Ion; de la Anton al Anei la propria sa mamă Ana, menționându-l pe Ion ș.a.m.d. Se va avea grijă ca

subiectul să fie tratat cu sensibilitate și empatie.

Cititorul se poate întreba: Cât de importantă este această investigație istorică pentru aprecierea meritelor literare ale textului? Fără îndoială, povestea bietului Ion, a dorului său de casă, a familiei care nu-l va mai vedea niciodată, finalul cutremurător al epistolei provoacă emoții la fel de puternice, dacă nu ne aprofundăm în detalii și ne gândim la un Ion (John, Jean, Ivan...) oarecare la un război, undeva. Universalitatea mesajului și drama eternă a soldatului care moare departe de casă face ca această poezie să fie una din cele mai pătrunzătoare și valoroase din moștenirea lui George Coșbuc, tot așa cum drama beduinului nevoit să-și vândă calul i-a atins profund pe sătenii din Ciutura la o serbare școlară (episod care apare în una din edițiile timpurii ale romanului *Povara bunătății noastre* de Ion Druță; în edițiile mai recente, copiii recită la serbarea școlară nu *El-Zorab* de George Coșbuc, ci *Semănătorii* de Vasile Alecsandri). Însă anume contextul istoric, posibilitatea de a ne imagina locul și timpul evenimentelor ne permit să-l vedem pe acest Ion mai îndeaproape, să-i deslușim culoarea uniformei, să ne imaginăm spitalul în care zace, modul în care este tratat, hârtia pe care scrie căprarul Nicolae, poate că unicul soldat cărturar din regiment, creionul pe care îl strânge în degetele înnegrite de praf de pușcă, lupta în care Ion a fost rănit, glonțul și arma din care a țintit turcul care l-a împușcat, fesul de pe capul soldatului otoman, limba în care strigă acesta, îmbărbătându-și tovarășii, relieful în care luptau combatanții, steagurile care fâlfâie deasupra norilor de praf și fum. Din abstract și universal, tabloul devine concret, dintr-un amalgam de pete colorate începe să capete contururi exacte. Pentru că anume așa și l-a imaginat autorul, plasând în text indicii gata de descifrare, merită să citim și noi textul în profunzime și să-i ghidăm pe elevi printr-o abordare socioculturală care le va îmbogăți în viitor experiența de lectură a oricărui text literar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Hasdeu B.P. Ursita. Pe: https://ro.wikisource.org/wiki/Ursita/Partea_I/Capitolul_I
2. Ценова В. Муселиево – едно от малкото села в България, носещо име на турчин. Pe: http://bgsever.info/br-04_2010/stranici/str-10.htm
3. https://ro.wikipedia.org/wiki/Muselievo,_Plevna
4. <http://www.cinemagia.ro/filme/pentru-patrie-1150>



Mariana IANACHEVICI

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova
director executiv, AO AVE Copiii; președinte, APSCF

Rolul serviciilor de îngrijire alternativă în dezvoltarea deprinderilor de viață independentă la copiii rămași fără îngrijire părintească

Rezumat: Aproximativ 40% dintre copiii din Republica Moldova nu locuiesc cu ambii părinți, iar 11% – cu niciunul din părinții biologici. Mai mult de 3000 de copii sunt înregistrați anual drept rămași fără îngrijire părintească, fiecare al

treilea având între 11 și 15 ani, iar 70% – provenind din localități rurale. Anual, peste 50% dintre copiii rămași fără îngrijire părintească sunt reintegrați în familia extinsă sau biologică și puțin peste jumătate dintre cei plasați în alte forme de îngrijire ajung în instituții rezidențiale. Pentru prevenirea dependenței de servicii sociale în viața de adult, toți acești copii necesită investiții serioase și multiaspectuale în dezvoltarea deprinderilor de viață independentă – un proces complicat, având în vedere că ei trăiesc un adânc sentiment de abandon, de pierdere a identității, a apartenenței la o familie. Rolul adulților care îi asistă în cadrul serviciilor alternative, dar și al celor implicați în servicii conexe – de exemplu, de educație – este unul crucial, pornind de la principiul de învățare de la modele.

Abstract: About 40% of children in Moldova do not live with both parents and 11% with neither of their biological parents. Slightly more than 3,000 children annually are registered as without parental care. Every third child of these is between 11 and 15 years old, and 70% are from rural areas. Over 50% of children without parental care annually are reintegrated into biological or extended family, and just over half of those placed in other types of care end up in institutions. To prevent social services addiction in adult life, all these children requires serious and multidimensional investments in developing life skills. This process is complicated, given that children without parental care live a deep sense of abandonment, loss of identity, of belonging to a family. The role of adults assisting them in alternative care services, and of other adults from related services, for example education, is crucial, starting from the principle of learning from models.

Keywords: independent life skills, parental care, abandonment, alternative care.

Viitorul unei societăți, precum și perspectivele creșterii durabile, stabilității și prosperării depind și de faptul dacă această societate oferă șanse egale fiecărui copil, indiferent de rasă, etnie, limba vorbită, convingeri religioase și multe altele. Astfel, educarea și dezvoltarea capitalului uman constituie investiția în progresul unui stat. Deși lipsește un consens asupra modului în care capitalul uman afectează creșterea economică, unii cercetători¹ consideră că stocul de capital uman determină abilitatea unei economii de a se dezvolta și a asimila

¹ Nelson R.R., Phelps E.S. Investments in Human, Technological diffusion and Economic Growth: Human Capital Formation and Manpower Development. In: The American Economic Review, 1966, vol. 56, nr. 1(2), pp. 69-75; Benhabib J., Spiegel M. The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data. In: Journal of Monetary Economics, 1994, vol. 34 (2), pp. 143-173.

tehnologii și, în consecință, de a produce creștere economică.² Prin urmare, creșterea și vitalitatea economică a țării depind inclusiv de relevanța, accesibilitatea și calitatea educației.³

Cercetările recente estimează că aproximativ 40% din copiii din Republica Moldova nu locuiesc cu ambii părinți, iar 11% – cu niciunul din părinții biologici.⁴ Conform statisticilor Ministerului Muncii, Protecției Sociale și Familiei, anual, sunt înregistrați drept rămași fără îngrijire părintească⁵ mai mult de 3000 de copii, fiecare al treilea având între 11 și 15 ani, iar 70% dintre ei provenind din localități rurale.

Deși peste 50% din copiii rămași fără îngrijire părintească sunt reintegrați în familia extinsă sau biologică, totuși puțin peste jumătate din cei plasați în alte forme de îngrijire (tutelă la terți, asistență parentală profesionistă, case comunitare, instituții și adopție) ajung în instituții rezidențiale⁶, chiar dacă un șir de cercetări au demonstrat impactul negativ pe termen lung al instituționalizării asupra dezvoltării cognitive și emoționale a copiilor.⁷ Separarea de părinți este un moment extrem de dificil de gestionat, de înțeles și de acceptat de către copil. Indiferent de vârsta la care a intervenit această separare (sau de persoanele importante afectiv) și de perioada care a trecut din acel moment, copiii trăiesc un sentiment de abandon, de pierdere a identității, a apartenenței la o familie.⁸

Probabil, una dintre cele mai semnificative provocări cu care se confruntă sistemul de îngrijire alternativă este capacitatea de a pregăti pentru viață independentă

copiii plasați în îngrijire, deși această provocare este una caracteristică și sistemului de educație, nemaivorbind de familia biologică sau lărgită.

Deprinderile de viață reprezintă comportamente învățate, care îl însoțesc pe om întotdeauna. Unele îl pot propulsa înainte, asigurând succesul propriilor acțiuni, altele îl pot trage în jos, până la ratare completă. Unele reprezintă abilități de a face ceva legat de obiecte, altele sunt priceperi în relațiile cu oamenii. Unele au un caracter concret, altele sunt abstracte, mai puțin palpabile, dar tot atât de importante.⁹ Astfel, deprinderile de viață independentă sunt abilitățile tehnice și psihosociale însușite până la automatism, care îi permit individului să ducă o existență normală, fără a depinde de asistență din partea societății și fără a folosi oportunitățile pe care societatea i le oferă. Independența în viață poate fi dobândită în mai multe etape, în funcție de potențialul biologic și psihologic al individului. Pentru cei cu dizabilități, va fi vorba, desigur, despre o independență limitată.

În Republica Moldova lipsește un inventar al deprinderilor de viață pe care trebuie să le dețină un adolescent la ieșirea (conform vârstei) din sistemul de îngrijire alternativă. Standardele de calitate și regulamentele-tip de funcționare a unor astfel de servicii menționează obligația prestatorilor de servicii de a pregăti beneficiarii pentru viața independentă, fără a indica abilitățile pe care trebuie să le dețină.

Un studiu Delphi realizat în anul 1999 de Organizația Mondială a Sănătății a produs o listă cu cele mai importante deprinderi, a căror deținere ne permite să răspundem corespunzător cerințelor și provocărilor vieții cotidiene. Acestea sunt: luarea deciziilor; rezolvarea problemelor; gândirea creativă; gândirea critică (perspicacitatea); comunicarea eficientă; relațiile interpersonale; conștiința de sine și atenția; asertivitatea; empatia; calmul (echilibrul sufletească); confruntarea stresului, a traumei și a pierderii; reziliența.

În anul 2000, echipa Departamentului Serviciului Social și de Sănătate a statului Washington, SUA, a elaborat *Inventarul de evaluare a deprinderilor de viață*¹⁰, care poate fi folosit pentru identificarea și estimarea deprinderilor de viață independentă existente și a celor ce trebuie achiziționate de către subiecții de 15-16 ani. Acest inventar conține următoarele categorii

- 2 Brânză R. Rolul capitalului uman în modele de creștere economică. În: Jurnalul Economic, anul X, nr. 24, 2007, pp. 43-53. Pe: <https://www.rejournal.eu/sites/rejournal.versatech.ro/files/articole/2014-05-10/2318/je202420brinza.pdf>
- 3 Becker G. Capitalul uman. O analiză teoretică și empirică cu referire specială la educație. București: All, 1997.
- 4 Centrul Național de Sănătate Publică al Ministerului Sănătății al Republicii Moldova, Fondul Națiunilor Unite pentru Copii (UNICEF). Studiul de indicatori multipli în cuiburi pentru Republica Moldova 2012. Raport final. Chișinău, 2014. 325 p. Pe: https://www.unicef.org/moldova/ro/2012_Moldova_MICS_FINAL_RO.pdf.
- 5 MMPSF. Raportul statistic anual CER 103 pentru anii 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 și 2015.
- 6 MMPSF. Raportul statistic anual CER 103 pentru anii 2012, 2013, 2014 și 2015.
- 7 Nelson C.A., Fox N.A., Zeanah C.H. Romania's Abandoned Children: Deprivation, Brain Development, and the Struggle for Recovery. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2014. 416 p.
- 8 Toea A., Turcu M., Popescu C. Integrarea socială activă a tinerilor. Manualul educatorului. Brăila: Sfântul Ierarh Nicolae, 2010. 71 p.

- 9 Covey S. The 7 habits of highly effective teens. 1998. Pe: <http://www.simonandschuster.com/books/The-7-Habits-of-Highly-Effective-Teens/Sean-Covey/9781476764665>
- 10 Life Skills Inventory. Independent living skills assessment tool. Children's Administration. Division of children and family services. Department of Social and Health Services, Washington State. Pe: <http://transitionresponse.com/wp-content/uploads/2011/09/Life-Skills-Assessment-Div.-Of-Children.pdf>.

de deprinderi: *managementul banilor; managementul alimentației; imaginea personală și igiena personală; sănătatea; igiena locuinței; deprinderile de locuit; mijloacele de transport; planificarea educațională; căutarea și păstrarea unui loc de muncă; servicii speciale de urgență și siguranță; orientarea în comunitate; relaționarea interpersonală; competențe din domeniul legal; prevenirea sarcinii/competențe parentale și de îngrijire a copilului*. Fiecare categorie este evaluată pe o scală de 4 niveluri de dezvoltare: de bază, intermediar, avansat și excepțional.

Lista posibilelor deprinderi care pot fi însușite până la vârsta maturității, în cazul deprinderilor de viață independentă necesare copiilor aflați în îngrijire alternativă, ar trebui să se refere la un bagaj minim de abilități, care îi permite deținătorului să ducă o viață socială normală, fără a avea nevoie de asistență sau de acompaniere din partea serviciilor sociale. Astfel, au fost identificate¹¹ cel puțin 5 domenii de deprinderi care se dobândesc pe parcursul socializării, instalându-se treptat și contribuind la formarea unei personalități adaptate din punct de vedere psihologic, social și cultural. Acestea sunt:

- deprinderi de viață cotidiană: alimentare (planificarea meniului, procurarea alimentelor, prepararea mâncării), comportamentul corect la masă, curățenia bucătăriei, depozitarea alimentelor, managementul și siguranța gospodăriei;
- deprinderi de gestiune a locuinței și folosirea resurselor comunitare: abilități necesare pentru o tranziție incluzivă de la instituție (alt serviciu de îngrijire) către comunitate; gestiunea locuirii, transportul și resursele comunitare;
- deprinderi de management financiar: noțiuni despre bani, economii, venituri, impozite, operațiuni bancare, obținerea și restituirea de credite, buget personal, abilități de consumator;
- deprinderi de igienă personală: îngrijirea corpului, stil de viață sănătos, sexualitate corectă;
- deprinderi sociale: relaționarea cu ceilalți, conștiință culturală, comunicare, relații sociale;
- deprinderi de integrare profesională: participa-re/implicare în programe educaționale; urmarea unei cariere care să răspundă interesului personal (planificarea carierei, angajarea, luarea deciziilor).

Însușirea deprinderilor necesare pentru a trăi pe cont propriu reprezintă un proces care durează întreaga viață. În cazul copiilor plasați în îngrijire alternativă, formarea și dezvoltarea acestora este un proces, uneori scurt ca durată, care începe la vârste destul de avansate.

11 Mitulescu S., Pârvu D. et al. Ghid metodologic pentru implementarea standardelor de calitate privind dezvoltarea deprinderilor de viață independentă. World learning.

Un rol important în acest sens îl au îngrijitorii, care, în funcție de serviciile de îngrijire alternativă, pot fi pedagogi sociali, părinți educatori, asistenți parentali, educatori și dădace de noapte etc. Toți pornesc de la ideea că deprinderile pe care copiii/adolescenții nu le au pot fi căpătate prin exercițiu, voință (cu motive corespunzătoare) și cu asistența unor persoane de sprijin. Prin învățare și exersare, deprinderile se automatizează, iar copiii/adolescenții devin încrezuți în propriile forțe, își pot îmbunătăți raporturile cu cei din jur, dobândesc un nivel mai bun de control asupra propriei vieți etc.

Ciclul formării deprinderilor cuprinde mai multe etape, trei dintre acestea fiind de bază:

- definirea deprinderii:
 - generarea de exemple;
 - încurajarea repetării verbale și a acțiunii;
 - corectarea înțelegerilor greșite;
- promovarea unei deprinderi performante prin:
 - asigurarea condițiilor pentru a practica sub supraveghere și cu oferirea unui feedback adecvat;
 - evaluarea performanței;
 - oferirea de recomandări de corectare/îmbunătățire;
- asigurarea menținerii durabile a deprinderii prin:
 - oportunități pentru practică personală;
 - stimularea autoevaluării și a ajustărilor de comportament.

În procesul dezvoltării deprinderilor de viață independentă, personalul serviciilor de îngrijire alternativă trebuie să facă față unui șir de tulburări manifestate de către beneficiari. Lista acestora este mare și, în general, depinde de problemele cu care s-a confruntat fiecare client în parte.

Propunem o listă de tulburări, elaborată în anul 2015, în urma evaluării unui grup de 10 adolescenți cu vârste cuprinse între 13 și 17 ani (4 fete și 6 băieți), foști rezidenți ai unui gimnaziu internat din mun. Chișinău, plasați, după închiderea acestuia, într-un serviciu de *casă comunitară*. Lista nu este una exhaustivă și a fost structurată în funcție de cele mai răspândite tulburări spre cele mai rar întâlnite:

- tulburări de comunicare: dificultăți de vorbire sau de limbaj, comunicare agresivă, vocabular scund și compus din slanguri;
- tulburări de comportament: hiperactivitate/deficit de atenție (simptome de inatenție și/sau impulsivitate), tulburări de conduită (comportament provocator, abilități puține sau lipsă de abilități de conduită la masă, în vizită etc.), agresivitate etc.;
- tulburări de alimentare și de comportament

alimentar: lipsă de abilități de alimentație adecvată, inacceptarea unor feluri de mâncare, preferința pentru produse care dăunează sănătății etc.;

- tulburări de învățare: rezultate școlare medii și mediocre, lipsa dorinței de învățare, chiar și cu asistență, dislexie, discalculie, disgrafie etc.;
- ticuri: motorii și/sau verbale;
- tulburări fiziologice: enurezis nocturn.

Conform studiilor de specialitate¹², tinerii din instituțiile de îngrijire rezidențială prezintă o tipologie aparte de tulburări, dobândite în timpul aflării lor acolo. Acestea sunt:

- întârziere în dezvoltarea fizică și psihomotorie;
- retard intelectual și de limbaj;
- dificultăți în comportamentul social;
- tulburări afective.

Abordarea tuturor acestor tulburări în procesul de dezvoltare a deprinderilor de viață independentă este un imperativ și reclamă considerarea individualității fiecărui copil. Mai mult ca atât, respectul față de copil și oferirea de modele proprii sunt elemente pe care trebuie construit procesul, având în vedere faptul că orice act al copilului presupune implicarea mai multor arii de dezvoltare.

Schimbările care urmează sunt complexe, însă, uneori, dificil de observat. În același timp, pornind de la premisa că dezvoltarea este reciprocă, schimbările dintr-un domeniu influențează toate celelalte domenii. De exemplu, o achiziție în vocabular duce la acumulări cognitive însoțite de trăiri ce pot consolida achiziția respectivă sau, dimpotrivă, o pot bloca. Dezvoltarea este și un proces individual, și unul dinamic: acestea alternează. Achizițiile dobândite de un copil într-un anumit interval de timp necesită apoi timp pentru organizare. Structurarea și ordonarea pot absorbi toată atenția copilului, ceea ce poate avea ca efect regrese în alte domenii și dezechilibre tranzitorii.

În activitatea cu adolescenții vor fi luate în considerare mai multe principii. De exemplu:

- folosirea și capitalizarea, acolo unde se poate, a experienței pozitive acumulate;
- lucrul cu temerile și percepțiile negative asociate procesului de învățare;
- angajarea activă în procesul de învățare a deprinderilor, inclusiv cu oferirea de exemple și modele proprii, dar și prin acțiune (procedee de învățare prin acțiune);
- crearea unei atmosfere propice procesului de dezvoltare a deprinderilor de viață (de exemplu, prin implicarea în proces a tuturor angajaților, indiferent de prezența sau absența contactului

direct cu copiii în exercitarea funcției);

- motivarea procesului de învățare practică; trecerea graduală de la însușirea de deprinderi simple spre însușirea de deprinderi complexe;
- folosirea feedback-ului (prin aprecierea, ori de câte ori este posibil, a deprinderilor "corecte" și oferirea de exemple, atunci când acestea încă nu sunt puse bine în practică, dar deja se fac încercări în acest sens) etc.

Este clar că toate aceste principii și procesul de dezvoltare a deprinderilor de viață independentă, abordate pentru ca să aibă efect, cer o muncă coordonată nu doar din partea personalului din sistemul de servicii de îngrijire alternativă, ci și din alte sisteme conexe: de exemplu, sistemul de educație.

Astfel, așteptările de la școala modernă sunt multidimensionale și țin nu pur și simplu de mediul intern și extern, ci de o abordare incluzivă a tuturor actorilor, care răspunde necesităților individuale ale fiecărui copil. Prin urmare, acest proces complex trebuie să cuprindă toți copiii, inclusiv cei care din varii motive nu reușesc să facă față cerințelor educației școlare, individualizând abordarea lor la toate nivelurile sistemului de educație. Deși incluziunea se referă la sporirea participării tuturor copiilor și adulților, aceasta vizează creșterea nivelului de atenție din partea instituțiilor de învățământ pentru diversitatea fundalului biografic, a intereselor, experiențelor, cunoștințelor și abilităților copiilor.¹³

Reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pentru anii 2007-2012 a contribuit nu numai la micșorarea numărului de instituții rezidențiale (reducerea, în acest sistem, a numărului de copii separați de familie constituind circa 62%), la dezvoltarea de servicii sociale pentru segmentul respectiv, dar și la dezvoltarea educației incluzive. Actualele politici educaționale din Republica Moldova consideră drept beneficiari ai educației incluzive toți copiii, indiferent de starea materială a familiei, de mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită, sex, vârstă, apartenența politică sau religioasă, starea de sănătate, caracteristicile de învățare, antecedentele penale și altele.¹⁴ Mulți dintre ei însă sunt încă excluși de sistem. În mare parte, este vorba despre copiii săraci, cu dizabilități, romi, dar și despre alți copii, tineri și adulți, care, din diverse motive, sunt marginalizați sau excluși în procesul accederii și realizării unui program

13 Booth T., Ainscow M. Index of inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE, 2002.

14 Hotărârea Guvernului nr. 523 din 10.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Ppe: <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=339343&lang=1>

12 Dumitrană M. Copilul instituționalizat. București: E.D.P., 1998.

de educație.¹⁵ Factorii principali care împiedică buna desfășurare a procesului sunt: lipsa de condiții (cadre didactice pregătite pentru a lucra cu copiii cu CES, infrastructură și materiale didactice adaptate), precum și rezistența la schimbare a unor manageri școlari, cadre didactice și părinți.

Prin urmare, o coordonare a intervențiilor între sisteme este mai mult decât necesară, iar modelele de comportament adoptate și dezvoltate de către adulți nu trebuie să difere. Anume aceste modele sunt esențiale pentru adolescenți. Atitudinea pozitivă față de muncă se formează, în primul rând, prin exemplul personal.

În concluzie: În procesul de dezvoltare a deprinderilor de viață independentă la copiii plasați în servicii de îngrijire alternativă sunt importante așteptările realiste față de fiecare dintre ei, care trebuie să fie conforme cu potențialul lor de dezvoltare. Uneori, dincolo de simple vorbe sau situații imaginare, se pot ascunde adevărate situații de risc: trafic de persoane, consum și utilizare de droguri, alte comportamente delictive sau de risc.

Un rol aparte în proces îl au adulții, indiferent de poziția lor în sistem, care pot oferi modele de comportament ușor de preluat de către copii. În acest scop, pe lângă investiția directă în copii, este nevoie și de o pregătire adecvată a personalului.

Cooperarea între sisteme și abordarea individuală a fiecărui caz în parte asigură calitatea procesului de dezvoltare a deprinderilor de viață independentă ale beneficiarilor. Astfel, trebuie dezvoltată comunicarea intersectorială, în vederea orientării intervențiilor și obținerii de rezultate palpabile.

Serviciile de îngrijire alternativă a copiilor rămași fără îngrijire părintească își au rolul lor în educarea, creșterea și dezvoltarea capitalului uman, care, în consecință, este o investiție în dezvoltarea țării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Becker G. Capitalul uman. O analiză teoretică și empirică cu referire specială la educație. București: All, 1997.
2. Benhabib J., Spiegel M. The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data. In: Journal of Monetary Economics, Vol. 34 (2), 1994, pp. 143-173.
3. Booth T., Ainscow M. Index of inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE, 2002.
4. Brânză R. Rolul capitalului uman în modele de creștere economică. În: Jurnalul Economic,
- anul X, nr. 24, 2007, pp. 43-53. Pe: <http://www.rejournal.eu/sites/rejournal.versatech.ro/files/articole/2014-05-10/2318/je202420brnza.pdf>
5. Centrul Național de Sănătate Publică al Ministerului Sănătății al Republicii Moldova. Fondul Națiunilor Unite pentru Copii (UNICEF). Studiul de indicatori multipli în cuiburi pentru Republica Moldova 2012. Raport final. Chișinău, 2014. 325 p. Pe: https://www.unicef.org/moldova/ro/2012_Moldova_MICS_FINAL_RO.pdf.
6. Covey S. The 7 habits of highly effective teens. 1998. Pe: <http://www.simonandschuster.com/books/The-7-Habits-of-Highly-Effective-Teens/Sean-Covey/9781476764665>
7. Dumitrănă M. Copilul instituționalizat. București, 1998.
8. Hotărârea Guvernului nr. 523 din 10.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Pe: <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=339343&lang=1>
9. Life Skills Inventory. Independent living skills assessment tool. Children's Administration. Division of children and family services. Department of Social and Health Services, Washington State. Pe: <http://transitionresponse.com/wp-content/uploads/2011/09/Life-Skills-Assessment-Div.-Of-Children.pdf>
10. Mitulescu S., Pârvu D., et al. Ghid metodologic pentru implementarea standradelor de calitate privind dezvoltarea deprinderilor de viață independentă. World learning.
11. MMPSE. Raportul statistic anual CER 103 pentru anii 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 și 2015.
12. MMPSE. Raportul statistic anual CER 103 pentru anii 2012, 2013, 2014 și 2015.
13. Nelson C.A., Fox N.A., Zeanah C.H. Romania's Abandoned Children: Deprivation, Brain Development, and the Struggle for Recovery. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2014. 416 p.
14. Nelson R.R., Phelps E.S. Investments in Human, Technological diffusion and Economic Growth: Human Capital Formation and Manpower Development. In: The American Economic Review, vol. 56, nr. 1(2), 1966, pp. 69-75.
15. Toea A., Turcu M., Popescu C. Integrarea socială activă a tinerilor. Manualul educatorului. Brăila: Sfântul Ierarh Nicolae, 2010. 71 p.
16. School inclusion of children with disabilities. Sociological study. Pe: https://www.unicef.org/moldova/resources_20169.html



Lina MALCOCI

coordonatoare a trupei Alternativ, Keystone Moldova

Teatrul forum – mijloc de educație nonformală

Rezumat: Articolul reflectă tehnica Teatrul forum și posibilitățile de aplicare a acesteia în instituțiile de învățământ, analizează dialogul dintre public și actori, impactul spectacolelor, barierele și lecțiile însușite. Tehnica respectivă este folosită de asociația Keystone Moldova în prevenirea și combaterea discriminării în instituțiile de învățământ din Republica Moldova.

Abstract: The article „Forum Theatre – a method of non-formal education” reflects the Forum Theatre technique and

the possibilities to practice it in the educational institutions from Moldova, explores the dialogue between audience and actors, the impact of performances, identifying barriers and lessons learned. Keystone Moldova uses Forum Theatre technique as a method of preventing and fighting against discrimination in educational institutions from our country.

Keywords: Forum Theatre, non-formal education, educational institutions, performances.

Teatrul celui oprimat (numit și *teatrul social*) a fost întemeiat de regizorul, dramaturgul, scriitorul și omul politic brazilian Augusto Boal, care a abordat pentru prima dată teatrul ca instrument de activitate socială, dar nu ca scop în sine, elaborând o serie de tehnici care să releve soluții pentru problemele sociale. Teatrul celor oprimați este perceput nu ca spectacol, ci ca un limbaj accesibil tuturor. Este un „teatru – repetiție”, destinat oamenilor care vor să găsească modalități de a combate descurajarea, asuprirea în viața de zi cu zi.

Boal a descris *teatrul celor oprimați* ca pe un copac care are la rădăcini imagini, sunete și cuvinte. Trunchiul copacului este format din jocuri, *Teatrul-imagine* și *Teatrul forum*, crengile – din diferite tehnici: *Teatrul invizibil*, *Teatrul jurnal*, *Curcubeul dorințelor*, *Acțiuni directe* și *Teatrul legislativ*. În opinia sa, „teatrul este o formă de cunoaștere; trebuie și poate să fie un mijloc de transformare a societății. Teatrul ne poate ajuta să ne construim viitorul, nu doar să îl așteptăm. În esență, această metodă utilizează teatrul pentru a genera soluții pentru problemele reale; creează dialogul acolo unde există doar monolog și, în ultimă instanță, *umanizează umanitatea*”.

Pe parcursul a patru ani, Keystone Moldova a valorificat tehnica *Teatru forum* ca modalitate de educație nonformală și de stopare a discriminării în instituțiile de învățământ. În scenă este adusă o problemă socială actuală (o injustiție sau opresiune) relevantă pentru public. Într-o reprezentație de acest gen nu se conține soluția și conflictul este lăsat nerezolvat. Publicul este îndemnat să exploreze soluțiile și să intre în scenă, în locul personajelor, ca să le încerce viabilitatea.

Teatrul celor oprimați „are două principii

fundamentale: în primul rând, să transforme spectatorul dintr-unul pasiv într-unul activ, implicat în acțiunea dramatică, care creează și transformă; în al doilea rând, să nu se mulțumească doar să reflecteze asupra trecutului, ci să pregătească viitorul” (Augusto Boal).

ANTIMODELUL

Augusto Boal numește piesa de teatru forum *antimodel*. Această denumire denotă că pe scenă este reprezentat un model de comunicare socială greșit, adică un model de tipul „Așa nu!”. Publicul este cel care arată modelul corect de comunicare și de dialog între membrii societății.

Deoarece o piesă antimodel durează maximum 10 minute, este bine să nu fie implicați mai mult de 10 actori. Orice spectacol va avea 5 personaje care trebuie să fie ușor recunoscute de către public:

1. *Oprimatul (Victima)* – persoana care este cea mai afectată de problema socială pusă în discuție;
2. *Agresorul (Oprimantul)* – persoana care manifestă agresiune fizică sau morală față de victimă. Este unicul personaj care nu poate fi înlocuit; publicul îl confruntă și încearcă să-i schimbe atitudinea;
3. *Aliatul* – persoana care susține victima, însă nu are destulă putere pentru a confrunta agresorii;
4. *Observatorul* – persoana care vede opresiunea/problema socială, dar decide să nu intervină în rezolvarea conflictului;
5. *Jokerul* – un personaj-cheie, conduce reprezentația, este canalul de legătură dintre *non-actori* și *spect-actori*. Jokerul pune întrebări și îndeamnă publicul să analizeze soluțiile propuse. Niciodată nu oferă răspunsuri.

Antimodelul (spectacolul de teatru forum) se

desfășoară după următorul algoritm:

- I. Jokerul pregătește publicul pentru antimodel: îi adresează întrebări care să-l introducă în tema spectacolului și clarifică termenii care vor fi folosiți.
- II. Este prezentat antimodelul – problema socială care necesită să fie rezolvată. Fiecare spectacol se construiește în jurul a 4 tipuri/caractere, care sunt ușor recunoscutibile și care ”însoțesc” orice problemă socială: agresor, oprimat, aliat și observator.
- III. Antimodelul este jucat din nou, doar că de data aceasta publicul are dreptul să-l întrerupă și să schimbe situația. Publicul nu doar propune soluții, ci le și joacă în scenă, în locul personajelor, pentru a vedea dacă funcționează.
- IV. Publicul este rugat să expună concluziile și învățămintele pe care le-a extras din sesiunea de teatru.

Durata unei sesiuni de teatru forum depinde în mod direct de public. Dacă acesta este activ și intervine cu mai multe soluții, spectacolul poate dura și 4 ore. Din experiența Keystone Moldova, cel mai scurt spectacol a durat o oră și jumătate.

TRANSPUNEREA REALITĂȚII DE PE SCENĂ ÎN REALITATEA PUBLICULUI

Dacă publicul răspunde afirmativ la întrebarea ”Situația prezentată este una reală?”, scopul spectacolului este pe jumătate atins. Problemele sociale abordate trebuie să fie actuale și inspirate din realitate, iar publicul trebuie să se recunoască în personajele de pe scenă.

„Teatrul social este o repetiție a realității”, spunea Augusto Boal. Exact acest lucru se întâmplă într-un spectacol de teatru forum. Publicul are șansa să intre în scenă, să înlocuiască personaje și să vină cu soluții la problema cu care se confruntă, să le testeze, pentru ca să le poată aplica mai apoi în viața reală.

Spectacolul se bazează pe dialog. Publicul discută, își expune părerea, alege unanim doar soluțiile viabile. El își transformă, își recrează realitatea după bunul lui plac. Și, ceea ce e și mai important, își dă seama că poate face acest lucru și dincolo de scenă.

PATRU ANI DE EXPERIENȚĂ DE TEATRU FORUM

Keystone Moldova a început activitățile de teatru forum în luna februarie 2012. Atunci a fost fondată trupa de teatru social *Oameni care inspiră* (ulterior – *Alternativ*). În patru ani și jumătate, aceasta a jucat peste 100 de spectacole, cu diferite tipuri de public, în diferite regiuni ale țării, cu scopul de a stopa discriminarea față de persoanele cu dizabilități.

Non-actorii și Jokerii au învățat să pună întrebări, atât

sieși, cât și publicului. Este absolut necesar ca echipa de lucru să cunoască problema reflectată în scenă și să posede arta de a pune întrebări. Răspunsurile (soluțiile, de fapt) trebuie să le ofere publicul.

80 DE INSTITUȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT ȘCOLAR ȘI 15 INSTITUȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR

Spectacolul de teatru forum este creat special pentru publicul cărui îi va fi prezentat. De obicei, scenariul este gândit în cadrul *atelierului de teatru social*, care precede reprezentațiile.

Pe parcursul anilor, *Alternativ* a realizat spectacole pentru diverse tipuri de public: cadre didactice, educatori, elevi și copii de grădiniță, părinți. Fiecare dintre ele a lăsat spațiu pentru intervenția celor din sală, care s-au arătat dornici de a schimba realitatea. „Degrabă absolvim școala și plecăm în lumea reală. Grație acestui spectacol, am învățat cum trebuie să ne comportăm dincolo de pereții ei, în societate. Vă mulțumim că ne-ați oferit această posibilitate!”, a declarat un tânăr la sfârșitul unei sesiuni.

Concluzia care a răsunat după fiecare spectacol a fost următoarea: „Teatrul social este teatrul în care joacă spectatorii și vin cu soluții. Este teatrul care ne oferă ocazia să oprim discriminarea și ne învață să găsim căi de a ne rezolva problemele”.

80 DE NON-ACTORI

Augusto Boal îi numește pe cei implicați în spectacole de teatru social *non-actori*, pentru că nu au urmat o facultate de artă dramatică. Totuși, pentru a încununa inițiativa cu succes și pentru a interacționa cu publicul, ei au nevoie de o pregătire. Non-actorii recurg de fiecare dată la o doză zdravănă de improvizație. Or, capacitatea lor de a improviza trebuie dezvoltată nu doar în cadrul trainingurilor, dar și de la un spectacol la altul. Non-actorii sunt cei care își conturează personajele, le știu povestea, țelurile și visele, creează relații cu ceilalți participanți. Oricum, atunci când intră în scenă un *spect-actor* (spectatorul teatrului social), lucrurile tind să se schimbe – povestea sa și cea a personajului pe care îl înlocuiește nu este aceeași. Iar dacă „teatrul înseamnă relație”, această relație ar putea să se subzecească. Și aici intervine improvizația.

Mai mult, *non-actorul* poate ghida publicul spre soluție; ”este de datoria lui” să-i pună întrebările care să-l facă să se clarifice în privința căii de rezolvare a problemei, s-o ducă până la capăt. Non-actorul este cel care își dă seama când trebuie să intervină și să ajute *spect-actorul* sau un alt personaj în încercarea de a găsi soluția potrivită, când trebuie s-o susțină; când soluția propusă nu poate fi aplicată/nu e constructivă. El trebuie să intervină păstrând, în același timp, conceptul, „sinele” personajului. E greu, dar nu imposibil.

Iată câteva dintre motivele pentru care non-actorii

participă la sesiunile de teatru forum: „schimbăm atitudini”; „oprim discriminarea”; „ajutăm publicul să-și creeze o altă realitate și îi demonstrăm că aceasta e posibilă”; „e o provocare să lucrăm cot la cot cu publicul și să găsim împreună soluții pentru a schimba societatea; e așa de frumos să vezi *spect-actorii* inspirați și pregătiți să schimbe anumite lucruri în viața lor!”.

5273 DE SPECTACTORI

Așadar, într-un spectacol de teatru forum spectatorii se transformă în *spect-actori*. Ei privesc și verbalizează soluțiile, dar și le interpretează, le pun în scenă. Deoarece spectacolul implică și publicul, la o reprezentație pot participa maximum 120 de *spect-actori*. Dacă sunt mai mulți, Jokerul și non-actorii nu reușesc să comunice cu toți.

Din experiența trupei *Alternativ*, după fiecare reprezentație, publicul se schimbă. Opresiunea se micșorează. Cei din sală se regăsesc în personaje și tind să adopte o atitudine de acceptare. *Spect-actorii*, care în viața de zi cu zi sunt, de obicei, *aliații celui asuprit*, devin mai siguri pe ei și îi acordă o susținere mai mare. *Observatorii* se transformă în aliați. *Oprimații* devin și ei mai încrezători și aplică soluțiile găsite împreună cu ceilalți în cadrul sesiunii de teatru forum. *Agresorii* nu mai discriminează, ei își dau seama că atitudinea lor este una greșită. Atunci când *spect-actorii* se ciocnesc cu agresorii de pe scenă și sunt puși în situația de a căuta soluții pentru a stopa discriminarea se ”declanșează mecanismul”. În rezultat, se produce schimbarea.

- „Noi toți suntem egali și trebuie să învățăm și să ne jucăm împreună!”, au concluzionat copiii.
- „Fiecare copil are dreptul să învețe și să se dezvolte alături de semenii lui”, au declarat cadrele didactice.
- „Este important să încercăm să soluționăm problemele împreună, să ne ajutăm unii pe alții, doar atunci societatea va deveni mai bună”, au menționat părinții.

1688 DE SOLUȚII PENTRU A STOPA DISCRIMINAREA

După fiecare spectacol de teatru forum, fără excepție, intervine schimbarea, și aceasta este inițiată de public, prin soluțiile pe care le propune. Așadar, toate cele peste 100 de spectacole ale trupei *Alternativ* au avut drept efect o schimbare:

- Termenii din domeniul dizabilității sunt utilizați corect. Dacă la începutul spectacolului publicul declara că îi e milă de persoanele cu dizabilități pentru că sunt „bolnave” sau utiliza termeni incorecți cu referire la categoria de persoane în cauză, la sfârșitul spectacolului și ulterior au renunțat să-i mai folosească.

- Discriminarea și ignorarea persoanelor cu dizabilități a fost recunoscută și asumată de către public: „la noi în școală chiar se întâmplă așa ceva; din păcate, ignorăm/discriminăm persoanele cu dizabilități”. Recunoașterea este primul pas spre schimbare. După spectacole, nivelul de discriminare și de ignoranță a scăzut vizibil.
- A scăzut și nivelul de agresivitate. „Am observat multă agresivitate la copiii noștri, trebuie să lucrăm în această direcție”, au recunoscut pedagogii. Tot ei au declarat la câteva luni după reprezentație că atmosfera în instituția de învățământ a devenit alta, s-a îmbunătățit, și copiii sunt mai puțin agresivi.
- Mediul fizic din școli s-a schimbat. Au fost construite rampe și s-au făcut mai multe lucrări de adaptare a spațiului la necesitățile persoanelor cu dizabilități.
- Atitudinea față de persoanele cu dizabilități s-a schimbat mult spre bine. „Avem acum altă părere și vom fi mai buni”; „trebuie să ne ajutăm colegii cu CES și să nu-i neglijăm”, au mărturisit copiii. Ei au devenit mai atenți la necesitățile colegilor cu dizabilități și le oferă ajutor. „Agresorii” au devenit mai receptivi, comunică cu elevii cu dizabilități și îi acceptă ca semeni cu drepturi egale. Cadrele didactice și părinții au înțeles problemele cu care se confruntă copiii cu dizabilități și se implică în rezolvarea lor.
- Cadrele didactice utilizează tot mai des tehnica *Teatrul forum* în lucrul cu copiii. „Teatrul social ne-a făcut să înțelegem că persoanele cu dizabilități sunt cu adevărat importante în viața noastră. Ni s-a părut o joacă, însă nu e așa. Din ce în ce mai mulți profesori aplică tehnica dată la lecții.” Pedagogii utilizează acest instrument pentru a explica lecția mai bine, dar și pentru a rezolva problemele care apar în școală.
- Părinții preșcolarilor au acceptat mai lesne incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități. „După spectacolul de teatru social ne-a fost mult mai ușor să lucrăm cu părinții. Ei au înțeles necesitatea incluziunii educaționale a tuturor copiilor și nu mai opun rezistență. Din contra, își oferă ajutorul”, a menționat un manager de grădiniță.

PROVOCĂRI

Ne-am pomenit de multe ori în situația în care *spect-actorii* nu-și dădeau seama că de ei depinde schimbarea, declarând că sunt neputincioși în fața acesteia și că societatea este cea care trebuie s-o producă. N-a fost ușor să-i convingem că ei sunt societatea și de ei depinde schimbarea din localitatea lor. „Da, putem schimba societatea, dacă începem cu fiecare dintre noi” – este concluzia la

care ajungeau la finalul spectacolului. Aproape la fiecare spectacol ne-am confruntat cu agresivitate din partea unora dintre cei prezenți în sală. Însă era de ajuns ca aceasta să fie interpretată, publicul începea să înțeleagă că ea nu este o soluție. Un copil de 12 ani a menționat în cadrul unei activități: „Și indiferența provoacă agresiune”, ceilalți *spect-actori* fiind întru totul de acord cu el.

LECȚII ÎNVĂȚATE

Teatrul forum este un mijloc eficient de schimbare a atitudinii și de rezolvare a unor probleme sociale. Folosit corect, acesta împuternicește publicul să găsească soluții și să rezolve aceste probleme în mod participativ, fiind un instrument care contribuie la creșterea activismului civic și a nivelului de implicare a comunității. *Teatrul forum* poate fi utilizat ca o formă alternativă de educație, care angajează membrii societății în recunoașterea și rezolvarea problemelor din comunitate. Este o metodă interactivă de lucru, care îi permite publicului să-și dea seama că poate deveni promotorul schimbării, că poate rezolva probleme care îi afectează viața. „Când se termină o sesiune de *teatru al celor oprimați*? Niciodată...”, având în vedere că obiectivul lui nu este să închidă un ciclu, să genereze catharsis sau să finalizeze o evoluție. Din contra, obiectivul lui este să încurajeze activitatea autonomă, să determine mișcarea unui proces, să stimuleze creativitatea transformațională, să schimbe spectatorii în protagoniști. Și anume din aceste motive *Teatrul celor Oprimați* trebuie

să fie inițiatorul schimbărilor, a căror culminație nu este fenomenul estetic, ci viața reală... obiectivul lui este să devină integrat în realitate, în viață.” (Augusto Boal)

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boal A. *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba editorial, 2004.
2. Boal A. *Teatro del oprimido 1. Teoria y práctica*. Mexico: Nueva Imagen, 1980.
3. Boal A. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilizacao brasileira, 1980.
4. Boal A. *The Aesthetics of the Oppressed*. New York: Taylor & Francis e-Library, 2006.
5. Boal A. *200 exercicios e jogos para o ator e o nao-ator com vontade de dizer algo atraves de teatro*. Rio de Janeiro: Civilizacao brasileira, 1982.
6. Lawrence L. C. *Las teorías dramáticas de Augusto Boal*. Caracas, 1997.
7. Piekari J. *Drama – a Way to Social Inclusion. Practical process descriptions for drama workers*. University of Turku, Centre for Extension Studies, Dark Oy, 2005.
8. Schutzman M., Cohen-Cruz J. *Playing Boal. Theatre, therapy, activism*. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002.
9. Stanislavski K. *Munca actorului cu sine însuși*. București: Editura de stat pentru literatură și artă, 1955.

DIDACTICA PRO... LA 100 DE APARIȚII

Un profesor performant ar trebui să aibă pe masă revista *Didactica Pro...* pentru că aceasta: oferă un cadru contextualizat al noutăților, evenimentelor și tendințelor actuale din domeniu; abordează aspecte relevante ale didacticii; reprezintă o oportunitate de învățare din practicile de succes ale colegilor-profesori; prezintă rezultatele unor studii teoretice și practice; este deschisă pentru diversitatea opiniilor și perspectivelor, abordărilor și strategiilor propuse atât de practicieni, cât și de teoreticieni, contribuind la asigurarea coerenței între cercetare, politici și practici educaționale.

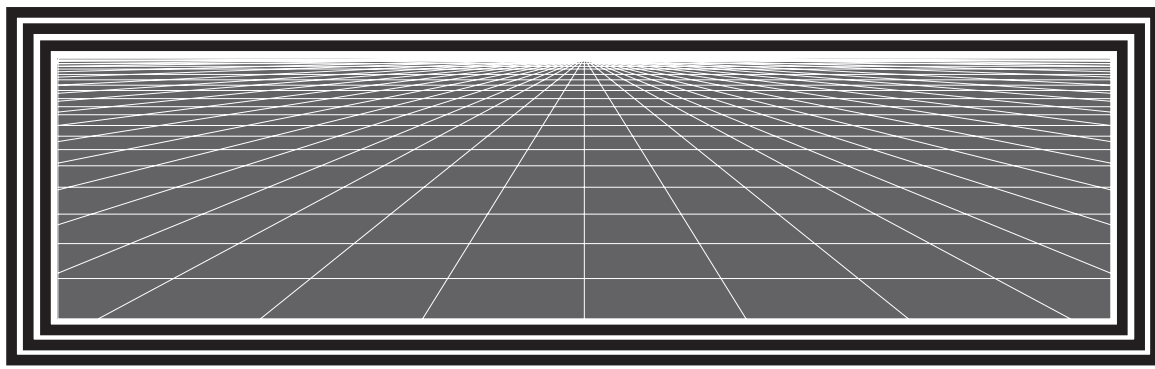
Rima BEZEDE, dr., președinte, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Didactica Pro... are un profil editorial, conceptual, ideologic (ca ideologie pedagogică explicită și implicită), grafic comparabil cu orice publicație europeană de calitate, în zona pedagogiei. Ca „revistă de teorie și practică educațională” a ales formula – foarte pretențioasă și greu de realizat calitativ – numerelor tematice, centrate asupra unor probleme de educație, instruire, formare a formatorilor esențiale, care solicită abordare conceptuală, metodologică și normativă la niveluri de vârf. Are o consecvență teoretică, metodologică și practică, susținută științific și ideologic (moral, afectiv, motivațional, volitiv, caracterial) prin rubricile propuse și colaboratori dedicați unei cauze editoriale și sociale nobile, fixată metaforic în sloganul pedagogic PRO DIDACTICA.

Sorin CRISTEA, dr., prof. univ., Universitatea din București

Didactica Pro... s-a impus ca o publicație foarte serioasă, dinamică și de înaltă ținută. Deschisă dezbaterilor privind teme majore de actualitate dintr-un domeniu foarte delicat cum este cel al învățământului, este evident rolul binefăcător al unei astfel de publicații de limbă română în spațiul cultural atât de frământat din Republica Moldova. Succesul revistei se explică în bună măsură prin existența unui colectiv redacțional tenace, ambițios și de înalt profesionalism, care se reflectă în bogăția și surprinzătoarea varietate a sumarelor, multitudinea colaboratorilor și a punctelor de vedere exprimate, în calitatea textelor și în aspectul grafic general.

Eugen NICOLAE, dr., director, Institutul de Arheologie V. Pârvan al Academiei Române



EDUCAȚIE DE GEN*

Limbajul de gen: abordări educaționale actualizate

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, dr. hab., prof. univ., Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Loretta HANDRABURA, dr., conf. univ., Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Igor BĂRLĂDEANU, gr. did. II, Liceul Teoretic Lăpușna, Hâncești
Ala SOLOVEI, gr. did. sup., Centrul de Creație *Speranța*
Dina DANILOV, gr. did. II, Liceul de Creativitate și Inventică *Prometeu-Prim*, Chișinău

Rezumat: Articolul abordează limbajul de gen din perspectivă educațională actualizată. Se prezintă în mod rezumativ anumite repere conceptuale. Se propun în extenso activități practice pentru elevi de diferite vârste. Acestea cuprind mai multe dimensiuni ale educării echitabile de gen printr-un limbaj adecvat, conform rigorilor de ultimă oră ale legislației în domeniu.

Abstract: The article addresses the gender language from the updated educational perspective. The article shows the summary of some conceptual references and there are proposed practical activities in extenso for students of different ages. These include several dimensions of gender equity education through appropriate language, according to the latest rigors of legislation in this field.

Keywords: language, sexism, stereotypes, gender discrimination, forms of male and female gender education, gender sensitivity.

INTRODUCERE

Sensibilitatea de gen a limbajului educațional este un domeniu pe cât de actual, pe atât de puțin abordat și conștientizat în mediul nostru. Tratarea lui în articolul de față continuă, pe de o parte, în mod logic reflecțiile auctoriale anterioare [2], dar și provoacă, pe de altă parte, dimensiuni noi pe un teren monopolizat de formulele generice masculine. Recunoaștem că limba română nu face excepție printre limbile lumii care, dintr-o tradiție patriarhală milenară, dar și din comoditate și conservatism, recurge în mod comun la normele standardizate masculine, în defavoarea celor feminine. Acestea sunt instituite și reglementate/păstrate de gramaticile academice, la care fac referință cei care sunt mai sceptici sau cei care se întreabă, nu fără teme, de ce înaltul for întârzie să revadă această formă subtilă de discriminare și prin limbaj. Nu este deloc ușor să dezrădăcinezi tiparele mentale, implicit și pe cele lingvistice, cu atât mai mult că istoria “făcută și scrisă de bărbați, cu bărbați protagoniști, despre experiențe masculine preponderent și, respectiv, pentru bărbați” continuă să fie învățată și chiar scrisă, în mare,

de aceeași manieră, sexismul în limbajul masculinizat devenind o normă nescrisă.

CONCEPT

În ultimii douăzeci de ani, au început să apară tot mai multe lucrări care se focusează pe studierea aspectelor de gen în limbaj și pe efectele acestora asupra mentalității și comportamentului echitabil [1, pp. 5-9]. Din punct de vedere sociolingvistic [7, 8], limbajul nu este doar o formă de exprimare, dar și de relaționare cu realitatea, reprezentată de actorii săi. Majoritatea expertizelor în domeniu recunosc că, în mod preponderent, “prin utilizarea formelor masculine se evidențiază, implicit, faptul că masculinul și, prin urmare, bărbatul este considerat superior femininului, adică femeii [3]. La prima vedere, pare un lucru insignifiant, dar care totuși influențează mentalitatea și percepția, atitudinea față de ceilalți. Or, schimbând habitudinile lingvistice ale persoanelor, putem schimba și atitudinea față de femei [Ibidem]. Schimbările de mentalitate și de comportament, dar și cele lingvistice nu se produc atât de ușor. Un simplu exercițiu recomandat de a schimba modul de adresare comun din forma mas-

* Această rubrică apare cu sprijinul financiar al Fundației Soros-Moldova, în cadrul proiectului *Educație de gen pentru prevenirea și combaterea discriminării*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

culină în feminină, în cazul referirii la grupuri mixte, ar putea fi ușor taxată ca greșeală.

Cercetând mai mulți ani problema încetățenirii neologismelor, a cuvintelor împrumutate în limba română, putem constata că acestea sunt acceptate relativ ușor. Deschiderea utilizatorilor către ele este destul de mare, căci acestea nu înlocuiesc percepții, ci doar introduc concepte, fenomene noi, din care derivă schimbări de suprafață. Utilizarea diferită a formelor masculine și feminine însă ar genera reorganizarea sistemelor lingvistice stereotipizate în baza unor prefaceri profunde.

Opțiunea noastră în acest context este că inclusiv limbajul trebuie utilizat din perspectiva egalității de gen, deoarece “șanse egale înseamnă și egalitate în și prin limbaj, înseamnă să fie descrisă reprezentanța la feminin, de fiecare dată când este necesar. Utilizarea formelor masculine și a așa-zisului “masculin neutru” sau generalizator (n. a.), care nu este chiar atât de neutru, ar trebui să fie abandonată în favoarea unei utilizări

echilibrate a formelor feminine și masculine [4].

Epoca informației și a cunoașterii este pusă în fața problemei de regândire a educației pentru copiii noștri atât de inteligenți, dar cărora școala deseori le inculcă stereotipii de tot felul [1], iar utilizarea diferențiată și specifică a limbajului, începând cu formulele tipice de adresare (*doamnă profesoară, doamnă directoare* etc.) și terminând cu semnarea celor mai importante documente de stat (*Ministra X, Președinta Y* etc.) ar putea fi una dintre multiplele dimensiuni.

METODOLOGIE

Activitățile practice concepute de noi continuă și aprofundează/extind demersurile didactice din auxiliarul actualizat *Educație pentru echitate de gen și șanse egale* [2], explorând aspecte noi, utile și interesante, sperăm, pentru beneficiarii noștri direcți, elevi și profesori, dar și pentru cei indirecți, părinți și alți membri ai comunității.

ACTIVITĂȚI PRACTICE PENTRU ELEVII

Fișa 1. LIMBAJUL CA PUTERE

EVOCARE

- Amintește-ți ce înseamnă *limbaj sexist*. Consultă auxiliarul la capitolul *Vocabular. Concepte-cheie*. Exemplifică.

REALIZARE A SENSULUI

- Citește fragmentul de mai jos și punctează ideile de bază. Discutați despre „limbajul ca putere”. Amintiți-vă în context ce avea în vedere marele lingvist român Eugeniu Coșeriu atunci când afirma că „limba este un organism viu”.

„Limba încastrează în ea structurile sociale și ierarhiile valorice; conservatorismul limbii, întreținut academic prin caracterul instituțional și obligatoriu al regulilor gramaticale, perpetuează aceste structuri și ierarhii dincolo de momentul în care ele încetează practic să funcționeze, căci mobilitatea sa este mai redusă decât a societății însăși. Pericolul vine din faptul că *limbajul nu este neutru și, mai ales, nu este inocent; noi ne formăm în și prin el, iar într-o lume care totuși se schimbă inerția limbii face jocul tuturor conservatorismelor – politice, sociale sau culturale...*

...Deși social funcțiile sau ocupațiile au încetat să mai fie exclusive (fie numai masculine, fie numai feminine), termenii continuă să-și păstreze acest caracter după o logică care nu este în nici un caz cea a limbii. Poți fi deja *profesoară*, dar nu și *ministră*, poți fi *prostituată*, dar nu și *prostituat* (e preferabil *gigolo*, căci e mai exotic și lipsit de conotații peiorative).

Avem *coafeză* și *coafor*, dar în uz el a început a se numi *stilist*, ca și cum exercitarea de către un bărbat a unei asemenea profesii lipsite de măreție precum pieptănatul femeilor nu s-ar putea face decât printr-o metamorfoză – lingvistică, cel puțin – care să o transforme în artă. Mătușa care face cele mai gustoase mâncăruri este o minunată bucătăreasă; domnul care ne învață la televizor să facem sarmale este un mare gastronom, ca și cum un meșteșug oarecare, chiar dus la perfecțiune, e prea puțin lucru; când bărbații îl exercită, el trebuie să sune a știință (episteme)...

Protestul lingvistic la care ne referim nu este, de data aceasta, doar o chemare la luptă, ci lupta însăși, în măsura în care limba pe care o folosim continuă să țină femeile la respect sau sub tăcere. Dictonul de la care plecăm spune că regulile discriminatorii trebuie încălcate, iar vocabularul trebuie „umplut” cu termeni feminini și care să vorbească despre o lume în care femeile sunt prezente.”

(Gabriela Crețu, *Femei din toate limbile, uniți-vă!*)

REFLECȚIE

- Citește știrea. Ce inadvertențe lingvistice conține? Redacteaz-o.

„În orașul Ștefan Vodă s-a desfășurat faza a doua a concursului raional *Pedagogul anului*, la care au participat 21 de candidați. Pretendenții la onorificul titlu au concurat la trei probe: oră publică, autoevaluarea lecției și tema pentru acasă *În numele viitorului*. Potrivit site-ului Consiliului Raional Ștefan Vodă, majoritatea concurenților s-au prezentat foarte bine. În urma evaluării acestora, pentru participare la concursul național au fost selectate două învingătoare: Ludmila Malache, învățătoare cu grad didactic unu la clasele primare de la Gimnaziul Vișoara, și Nela Juvala, profesoară de chimie cu grad didactic unu la Gimnaziul *Alexandru cel Bun* din satul Slobozia.



Pedagogul anului din raionul Ștefan Vodă, Postat de Ion Ciumeică:
26.02.2016, în: *Educație*

Consiliul Raional Ștefan Vodă a alocat 15 mii de lei pentru premierea învingătorilor și a celorlalți participanți la concurs. Conform tradiției, înmânarea premiilor se va face în cadrul sărbătorii consacrate *Zilei Pedagogului*.”

EXTINDERE

- Discutați la ora de dirigiență despre orientarea profesională făcută pe principiul segregării de gen, și nu pe principiul cunoștințelor, competențelor, aptitudinilor, vocației și competiției deschise.
- Comentați afirmația: „Numai că acum majoritatea muncilor nu mai necesită mușchi, nici rezistență fizică specială. Într-o economie digitalizată, cum o numesc americanii, performanțele nu mai depind de mușchi sau rezistență, ci de cunoștințe, devotament profesional și responsabilitate. Atâta tot!” (Mircea Micle, *Băieți de băieți*, revista *AnALize*, nr.11, 2002)

Fișa 2. LIMBAJUL SENSIBIL LA GEN**EVOCARE**

- Comentează, într-o discuție cu colega/colegul de bancă, semnificația enunțului: “Profesorii din școala mea folosesc în mod conștient un limbaj sensibil la gen”. Poți aduce 1-2 exemple pentru ilustrarea sensului.

REALIZARE A SENSULUI

- Citește, reflectează și deduce 1-2 concluzii pe marginea ideilor din epigrame.

Femeile îi fac pe unii
Să-și piardă uzul rațiunii,
Așa ajunge vorba ceea:
Egal bărbatul cu femeia...
(C. Sofronie)

Uimire întemeiată (În unele ședințe nu prea se subliniază
și aportul femeilor)
Ei bine, dragii mei confrăți,
Mă mir și nu fără temei:
Se-adună-atâția bravi bărbați
Fără-a vorbi despre femei?!

(A. Chiuaru)

REFLECȚIE

- Continuă enunțul, aducând 2-3 exemple: “Echilibrul de gen în limbajul colegilor și al colegelor de clasă se manifestă prin...”.

EXTINDERE

- *Studiu de caz* în baza manualelor școlare (la alegere). Identificarea și calcularea formelor masculine și feminine, a numelor.

Fișa 3. DISCRIMINAREA DE GEN (LIMBAJUL SEXIST: PREROGATIVĂ A SEXULUI “TARE”?)

EVOCARE

- Amintește-ți documentele studiate la diferite discipline școlare sau în alte contexte de viață, care promovează drepturile egale ale femeilor și bărbaților și, respectiv, previn discriminarea de gen, inclusiv prin limbaj.

REALIZARE A SENSULUI

- Citește și discută în clasă despre importanța documentelor de mai jos, dar și despre respectarea lor *aici și acum* în comunitatea din care faci parte.

Convenția privind eliminarea tuturor formelor de discriminare împotriva femeilor (The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW)) este un tratat internațional care enumeră drepturile umane ale femeilor. Acest document a fost adoptat de Adunarea Generală a ONU în 1979 și a intrat în vigoare în 1981. Către luna mai 2003, 173 de țări au semnat CEDAW, care conține garanții privind egalitatea și nondiscriminarea de către stat și actorii privați în toate domeniile vieții publice și private. Aceasta prevede egalitatea în domeniul drepturilor civile și politice, precum și în exercitarea drepturilor economice, sociale și culturale. CEDAW vizează discriminarea directă și discriminarea indirectă. În conformitate cu această Convenție, statele-părți își asumă obligații diferite cu privire la eliminarea discriminării în mai multe domenii. O serie de prevederi din CEDAW impun măsuri imediate care trebuie luate pentru a garanta egalitatea de șanse, în timp ce alte dispoziții sunt de natură mai programatică, conform cărora statele-părți trebuie să realizeze “toate măsurile potrivite” sau “toate măsurile necesare” pentru a elimina anumite forme de discriminare.

Legea nr. 71 din 14.04.2016 pentru modificarea și completarea unor acte legislative. Aceasta prevede: ca cel puțin 40% din membrii Guvernului, persoanele de pe listele electorale, precum și membrii Biroului permanent al Parlamentului să fie femei; interzicerea publicității sexiste; oferirea de concediu paternal și *modificarea Legii presei, prin care publicațiile periodice și agențiile de presă sunt obligate să utilizeze un limbaj corect și nediscriminatoriu.*

REFLECȚIE

- Repere pentru discuție și acțiune: *Pentru a eradica discriminarea fetelor și a băieților în clasa/școala/familia mea, propun următorul plan de acțiuni.* (Fii atent/atență la limbajul sensibil la gen utilizat.)

EXTINDERE

- *Proiect de grup.* Elaborarea unui document cu privire la regulile de utilizare a limbajului nonsexist în școala noastră.

* * *

Valorificarea educației de gen în și prin educație se realizează în mediul școlar prin diverse modalități: de la abordarea infuzională la multiple discipline școlare la predarea tematicilor aferente în cadrul orelor de dirigenție sau al opționalului *Educație pentru echitate de gen și șanse egale*, în clasele de gimnaziu și de liceu. Cei peste o sută de profesori, participanți în semestrul curent la programele de formare facilitate de Viorica Goraș-Postică și Loretta Handrabura, au propus practici inedite, care merită a fi diseminate și care, cu certitudine, îi vor inspira pe colegi, dar și pe alți actanți educaționali.

PROIECT DIDACTIC LA DIRIGENȚIE

Clasa: a X-a

Profesorul: Igor Bârlădeanu

Instituția: Liceul Teoretic Lăpușna, Hâncești

Subiectul: *Părinții noștri ca modele de gen în viață*

Tipul lecției: mixtă

Durata: 45 minute

Obiectiv de referință: Să demonstreze prin exemple din cotidian importanța identității – umane, etnice, culturale, civice, individuale – pentru afirmarea demnității persoanei.

Obiective operaționale:

- Să analizeze exemple de relații bazate pe respect și armonie în familie;

- Să aprecieze valoarea familiei în afirmarea și autorealizarea persoanelor;
- Să descrie propriile experiențe legate de părinți și copilărie.

Strategii didactice: analiză comparativă, dezbateri, discuție, lecturi, scriere liberă.

Surse bibliografice: Curriculum la dirigenție pentru clasele V-XII; Handrabura L., Goraș-Postică V. Educație pentru echitate de gen și șanse egale. Auxiliar didactic pentru profesori și elevi. Chișinău: CEPD, 2016.

Desfășurarea activității

Momentele lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Metode
EVOCARE	Clasa este împărțită în două grupuri (fete și băieți), cărora li se propune să cerceteze rezultatele sondajului realizat de Fundația pentru o Societate Deschisă (Anexa 1) și să răspundă la următoarele întrebări: 1. Ce ați constatat din rezultatele sondajului de mai sus? 2. Care sunt, în opinia voastră, lucrurile „normale” și care nu? De ce? Argumentați. 3. Ce ați modifica în viitoarea voastră familie? Cum? Propune elevilor să scrie pe fișe calitățile pe care ar dori să le preia de la părinți. Se verifică produsul.	Citesc afirmațiile și le discută. Răspund la întrebări, aduc argumente. Realizează sarcina, scriind pe fișe lista de calități.	Analiză Dezbateri
REALIZAREA SENSULUI	Anunță lectura textului <i>Respect față de ceilalți și față de propria persoană</i> (Copiii învață ceea ce trăiesc, Dorothi Law Nolte, Rachel Harris. Auxiliar didactic, Fișa 12). Propune elevilor să selecteze 3 momente cărora părinții trebuie să le acorde o atenție deosebită în relația cu copiii. Inițiază o discuție despre informația citită și experiența proprie a elevilor. Concluzie: Acțiunea educativă a ambilor părinți are întotdeauna un caracter intențional, urmărind o anumită finalitate – formarea personalității copilului pentru o inserție socială reușită. În familie, copilul este pregătit pentru viață.	Citesc independent textul.	Lecturi Discuție
REFLECȚIE	Propune elevilor să continue în scris ideea: „Când voi deveni părinte, voi avea grijă să..., așa încât fata mea sau băiatul meu să ...”. Se verifică produsul. Concluzie: Mediul familial oferă siguranță, liniște, afecțiune, seninătate, creând o atmosferă prielnică dezvoltării normale și echilibrate a copilului.	Realizează, timp de 5-7 min., sarcina.	Scriere liberă
EXTINDERE	Propune elevilor să lectureze informația din fișă (<i>Modelul educațional. Reflecții utile</i> . Auxiliar didactic, Anexa 5) și: a) să discute cu părinții pe marginea acesteia; b) să observe comportamentul părinților, făcând notițe în agendă și evidențiind aspectele pe care le vor dezvolta în viitoarea lor relație cu soțul/soția sau copiii, precum și problemele/momentele slabe care ar trebui să fie înlăturate.		

Anexa 1

- În hrănirea, schimbarea scutecelor, îmbăierea, îmbrăcarea, culcarea copilului se implică ocazional (de 2-3 ori pe săptămână) doar un tată din trei.
- Aproape 85% din părinți consideră că fetele și băieții nu trebuie educați în mod diferit.
- Mai mult de 50% din părinți consideră că “fetele sunt mai sensibile și mai emotive decât băieții”.
- În jur de 40% din părinți cred că “fetele trebuie educate mai ales pentru a deveni mame și soții bune”.
- Mai mult de 50% din părinți consideră că “responsabilitatea tatălui este de a asigura resursele necesare pentru creșterea copilului”.
- Peste 40% din părinți consideră că “este important ca băiatul să fie încurajat să devină mai independent și mai puternic decât fata (1-3 ani)”.
- Mama este cea care, de regulă, îl pedepsește pe copil (78,4% – 3-5 ani, 79,4% – 6-7 ani).
- Tatăl se implică în mică măsură în disciplinarea zilnică a copilului.
- Copilul “ascultă” mai ales de tata (43,3% – 3-5 ani, 43,2% – 6-7 ani).

PROIECT DIDACTIC

Clasa: a X-a, a XI-a

Profesoara: Ala Solovei

Instituția: Centrul de Creație *Speranța*

Disciplina: Clubul de Comunicare *Afinus*

Subiectul: *Auto- și heteroimaginea în construcția identității de gen a femeii*

Tipul lecției: mixtă

Durata: 90 minute

Suport didactic: postere, fișe, planșe, calculator, proiector, markere.

Strategii didactice: *Poezia lacunară, Pensula liberă, Lectura în lanț, Turul galeriei, Minieseu, Audiție, Foița cu notițe paralele, Zidul maximilor, Târgul de idei, Sfoara, Proiect de grup.*

EVOCARE

Elevilor li se prezintă poezia *Bărbatul și femeia* de Victor Hugo cu cuvinte omise, pe care trebuie să le identifice și să le scrie în spațiile libere (tehnica *Poezia lacunară*). Apoi, primind textul integral, prin tehnica *Lectura în lanț*, compară varianta obținută cu cea a autorului.

Bărbatul și femeia

Bărbatul este cel mai elevat dintre creaturi. Femeia este cel mai sublim _____ (ideal).
 Dumnezeu a făcut pentru bărbat un tron, pentru femeie un _____ (altar).
 Tronul exaltă, _____ (altarul) sfințește.
 Bărbatul este _____ (creierul), femeia este inima.
 _____ (Creierul) primește lumina, inima primește iubire. Lumina fecundează, iubirea reînvie.
 Bărbatul este _____ (puternic) prin rațiune, femeia este invincibilă prin lacrimi.
 Rațiunea convinge, lacrimile înduioșează sufletul.
 Bărbatul este capabil de eroism, femeia – de orice _____ (sacrificiu).
 Eroismul _____ (înnobilează), sacrificiul aduce sublimul.
 Bărbatul are _____ (supremația), femeia are intuiția.
 _____ (Supremația) semnifică forța, intuiția reprezintă dreptatea.
 Bărbatul este un geniu, femeia este un _____ (înger).
 Geniul este incomensurabil, îngerul este _____ (inefabil).
 Aspirația bărbatului este către gloria supremă,
 Aspirația femeii este îndreptată către _____ (virtutea) desăvârșită.
 Gloria face totul măreț, _____ (virtutea) face totul divin.
 Bărbatul este un _____ (cod), femeia este evanghelia.
 _____ (Codul) corijează, evanghelia ne face perfecți.
 Bărbatul gândește, femeia _____ (intuiește).
 A gândi înseamnă a avea creier superior.
 A intui, simțind, înseamnă a avea în frunte o aureolă.
 Bărbatul este un (ocean), femeia este un lac.
 _____ (Oceanul) are o perlă care îl împodobește, lacul – poezia care-l luminează.
 Bărbatul este un vultur care zboară, femeia – o _____ (privighetoare) ce cântă.
 A zbura înseamnă a domina spațiul, a cânta înseamnă a cuceri sufletul.
 Bărbatul este un _____ (templu), femeia este sanctuarul.
 În fața _____ (templului) ne descoperim, în fața sanctuarului îngenuchem.
 Bărbatul este plasat acolo unde se sfârșește _____ (pământul),
 Femeia acolo unde începe _____ (cerul).

(Victor Hugo)

Clasa este împărțită în două echipe: băieți și fete. Aplicând tehnica *Pensula liberă*, fiecare echipă desenează câte o imagine (băieții – *Femeia în viziunea bărbaților*, iar fetele – *Femeia în viziunea femeilor*), care va fi însoțită de un comentariu (minieseu). Lucrările sunt acroșate pe perete. Utilizând tehnica *Turul galeriei*, elevii apreciază lucrările colegilor și își expun opiniile.

REALIZARE A SENSULUI

Elevilor li se propune spre audiere cântecul *Durerea femeiască* de Adrian Păunescu, interpretat de Tatiana Stepa, ei urmând să răspundă la câteva întrebări: Ce ați simțit auzind acest cântec? Este reflectată realitatea în aceste versuri? Cum credeți, autorul este bărbat sau femeie?

Primind textul, elevii își aleg câte un catren și îl comentează (tehnica *Foița cu notițe paralele*).

Durerea femeiască

V-am tot iertat, v-am tot acoperit,
Și să mai amânăm nu-i înțelept,
Ar fi, să recunoaștem, în sfârșit,
Femeia n-are totuși niciun drept.

Muncim ca niște sclave zi de zi,
Frumoase-am fost, pe cel dintâi traseu,
Și condamnarea de-a ne urăți,
Chiar voi ce ne iubiți ne-o dați mereu.
Stăm în picioare încă de cu zori,
Și vă mirați că nu mai sunt subțiri,
Dar voi, care vă credeți tot feciori,
De ce nu arătați ca niște miri?

Pe unde ne dați dreptul de-a munci,
Lucrăm istovitor, cu voi în rând,
Din când în când, în burți ne dați copii,
Iar voi plecați la altele, râzând.
Când suferiți, ne cereți lângă voi,
Ori vă-mbățați, ori ați trudit prea mult,
Vă plângem când vă duceți la război,
Sau când vă speriați, la vreun consult.

Eroic v-am iubit nelegitim,
Și legitim, eroic v-am iubit,
Ne bateți, ne-nșelați și noi o știm,
Ba, alteori, intrăm în circuit.

Iar cele care azi, pe termen scurt,
Vă fură amintirile de ieri,
Își vor plăti plăcerea unui furt,
Fatal, cu furtu-aceleiași plăceri.

Și, uneori, păcătuim curat,
Crezând, prin lacrimi mari de ochi atei,
Că însuși Dumnezeu este bărbat
Și nu le înțelege pe femei.

Dar, vai, a fost odată prea frumos,
Ca-n filmele de dragoste a fost,
Și-acum ne omorâm sânguincios
Și zilnic ne distrugem fără rost.
Ne-nvinge viața fără orizont
Și voi ne-nvingeți într-un mod câinesc,
Trăim ca niște văduve de front
Și mâinile mereu ni se aspresc.

Acum, când auziți acest reproș,
Priviți fără privire înapoi,
Încuviințați din cap, mărinimoși,
Și credeți că nu-i vorba despre voi.

Și totuși, este vorba despre toți,
Sunteți la fel de răi și de flămânzi,
Durerea femeiască pentru soți,
E-un credit fără giruri și dobânzi.

Vă e urât cu noi, vă e urât,
Și ne-ați ucide, dragilor bărbați,
Așa că vă rugăm numai atât:
Puteți să ne jigniți, să ne-njurați,
Dar faceți-o cu tonul coborât
Și pân-adorm copiii, așteptați.

(Adrian Păunescu)

REFLECȚIE

Aplicând tehnica *Zidul maximelor*, elevii citesc aforismele, apoi le „cumpără” pe acelea care le-au plăcut cel mai mult, motivându-și alegerea (*Târgul de idei*).

- Femeia nu este câtuși de puțin inferioară bărbatului, în afara lipsei de putere. (Xenofon)
- O femeie poate ierta câteodată un bărbat care încearcă să o seducă, dar niciodată pe bărbatul care ratează o ocazie atunci când i se oferă. (Charles Maurice de Talleyrand Perigord)
- Femeia e forța motrice a vieții. Bărbatul e doar cheia de contact. (Valeriu Butulescu)
- Femeia este un animal cu păr lung și idei scurte. (Arthur Schopenhauer)
- Femeia e o ființă slabă, victimă a fiziologicului ei, orientabilă după bărbat, care trebuie s-o ocrotească și să-i împrumute personalitatea lui. (George Călinescu)
- Femeia este o hoată, o speculantă, un parazit. (Giovanni Papini)
- Femeia este o mâncare pentru zei, gătită de diavoli. (William Shakespeare)

- Femeile sunt dădacele noastre în copilărie, tovarășele noastre în vremea maturității, sprijinul nostru la bătrânețe, consolarea noastră în nenorociri și victimele noastre în toate timpurile. (Sabatier)
- Bărbații au descoperit focul, dar femeile au descoperit cum să se joace cu el. (Sarah Jessica Parker)
- E curios cum umărul unei femei poate părea uneori de stâncă pentru un bărbat. (anonim)
- Toate femeile sunt bune... bune de nimic sau bune la ceva. (Miguel de Cervantes)
- Marea întrebare, la care nu știu să răspund în ciuda a treizeci de ani de studiu despre femei, este următoarea: Ce vrea, de fapt, o femeie? (Sigmund Freud)
- O, slăbiciune, numele tău e "femeie". (William Shakespeare)
- La începutul tuturor lucrurilor mărețe se află o femeie. (Alphonse de Lamartine)
- Ca de obicei, în spatele fiecărui idiot se află o femeie minunată. (John Lennon)
- Toate popoarele civilizate au respectat femeia. (Jean Jacques Rousseau)
- Educi un bărbat, educi un bărbat. Educi o femeie, educi o întreagă generație. (Brigham Young)
- Când scrii despre femei, trebuie să-ți înmoi pana în culorile curcubeului și să presori rândurile cu pulberea de pe aripile fluturilor. (Denis Diderot)
- Ce este femeia? O ființă frumoasă dizolvată în acidul azurului. Mixturii i se îngăduie apoi să devină cristal. (Lucian Blaga)
- Ce este femeia? Un inger egoist. (Eduard Zille)
- De-a lungul secolelor femeile au servit drept

ochelari, având însușirea magică și încântătoare de a reflecta figura bărbatului de două ori mai mare decât e în realitate. (Virginia Woolf)

- Din dragoste pentru femei s-a născut tot ce e mai frumos pe lume. (Maxim Gorki)
- Există, la femei, un instinct de devotament și de ocrotire care întrece orice logică și care, când se manifestă, întuneacă judecata. (Daniel Rops)
- Femeia este frumusețea adăugată de Dumnezeu – Minunii. (Ion Buga)
- Femeia este lucrarea de diplomă a lui Dumnezeu la examenul de estetică. (Vasile Ghica)
- Femeia este muzică rătăcită în carne. (Emil Cioran)
- Femeia este o floare care se vinde singură. (Wojciech Wiercioch)
- Femeia este rana vindecată, dar necicatrizată, a bărbatului. (Ion Buga)
- Femeia este raza luminii cerești. (Rumi)
- Femeia este sufletul bărbatului, lumina care îl călăuzește. Femeia este gloria. (Miguel de Cervantes)
- Femeia este termometrul civilizației. (George Călinescu)

Maximele „achiziționate” sunt acroșate pe o sfoară. Elevii le citesc și își motivează alegerea. Se realizează un bilanț al târgului, pentru a vedea ce maxime au fost achiziționate și care au rămas.

EXTINDERE

Clasa este împărțită în două echipe (fete și băieți), fiecare realizând un proiect de grup: fetele – *Femeia în artă văzută de femei*, iar băieții – *Femeia în artă văzută de bărbați*.

PROIECT DIDACTIC

Clasa: a XII-a

Profesorul: Dina Danilov

Instituția: Liceul de Creativitate și Inventică *Prometeu-Prim*, Chișinău

Subiectul: Henrik Ibsen „*O casă de păpuși*” – în căutarea identității umane

Disciplina: Literatura universală

Tipul lecției: de predare-învățare

Durata: 45 minute

Competența: Interpretarea operei literare în vederea formulării unor judecăți personale asupra lumii și a problemelor fundamentale ale ființei umane.

Subcompetențe:

1. Interpretarea textului prin prisma procedeelelor de caracterizare;
2. Stabilirea unor conexiuni între viziunile asupra lumii reflectate în textul propus;
3. Identificarea particularităților dramei realiste;
4. Descoperirea unor noi simboluri/semnificații ale piesei;
5. Identificarea unor ecouri ale temei în literatura română/universală;
6. Participarea activă la discuțiile purtate în clasă.

Strategii didactice: discuția ghidată, lectura comentată, Fișa biografică a scriitorului, Fișa de control a personajului, conversația euristică, eseu.

Forme de activitate: individuală, frontală, în grup.

Resurse: piesa, imagini (foto), proiect tehnologic, proiector, laptop.

Surse bibliografice: *O casă de păpuși* de Henrik Ibsen; *Dicționar de simboluri*; *Arca lui Noe* de Nicolae Maiorescu.

Desfășurarea activității

Secvențele lecției	Conținutul instructiv-formativ	Metode și procedee	Evaluare
EVOCARE	Creez climatul psihoafectiv desfășurării lecției: <i>Cine sunt eu?</i> – Completați în mod individual tabelul, timp de 4-5 minute. (Anexa 1) – Comparați informația din rubricile a doua și a treia cu cea a colegei/colegului de bancă și completați-o, dacă sunteți de acord cu unele dintre ideile ei/lui. Discutați pe marginea celor obținute.	Discuția Conversația euristică	Evaluez relația empatică.
REALIZAREA SENSULUI – Anunțarea temei	Elevii notează tema în caiete. Familiarizarea cu obiectivele lecției. Stabilirea și explicarea cuvintelor-cheie. Realizăm <i>Fișa biografică a lui Henrik Ibsen</i> (1828-1906) – dramaturg norvegian, părintele teatrului modern european, unul dintre reprezentanții de seamă ai dramei de idei din literatura mondială. Opere literare: <i>Catilina</i> (1850); <i>Brand</i> (1865); <i>Peer Gynt</i> (1867); <i>Stălpii societății</i> (1877); <i>O casă de păpuși</i> (1879); <i>Strigoii</i> (1881); <i>Rața sălbatică</i> (1884) etc.	Fișa biografică a scriitorului Discuția ghidată	Evaluez capacitatea elevilor de exprimare și argumentare a opiniei personale, de sistematizare.
– Interpretarea textului	<i>„O casă de păpuși” – un teatru dialectic în care intriga e de idei.</i> – Stabiliți compoziția piesei. – Argumentați ideea: „O casă de păpuși” urmărește trezirea la realitate a Norei, care duce o viață confortabilă, dar, în același timp, lipsită de libertate și fericire conjugală”. – Lectură comentată în baza fragmentului propus. – Caracterizați personajul feminin (Anexa 2). – Identificați unele ecouri ale temei în literatura română/universală.	Lectura comentată Fișa de control a personajului	
REFLECȚIE	- Se observă străduința de însănătoșire a societății prin adevăr, demonstrând înverșunare în smulgerea falselor etichete, cu care înlătură aparențele, pentru a ilustra esența umană și conținutul de idei. - Nora se simte înfrântă în relația afectivă cu Helmer și decide să-și recâștige stima de sine prin libertate și regăsirea propriei identități printr-o minune, deși nu mai crede în aceasta. - În vechile confesiuni ale hindușilor găsim următoarea idee: „În fiecare bărbat se reflectă femeia și în fiecare femeie se reflectă bărbatul”.		Evaluez capacitatea elevilor: de a rezolva probleme, de a sintetiza, de a găsi argumente, de a surprinde semnificații noi.
TEMĂ DE CASĂ	Pornind de la afirmația lui A. France: „Femeia face lumea. Ea e suverană: nimic nu se face decât prin ea și pentru ea”, realizați un eseu cu referire la piesa studiată (3 pagini). Elevii notează tema în caiete.		
EXTINDERE	Video: <i>Bărbatul și femeia</i> de Victor Hugo http://www.authorstream.com/Presentation/Athos_32-1734867-barbatul-si-femeia-hugo/		

Anexa 1 Cine sunt eu?

Completează tabelul în mod individual, timp de 4-5 minute.

Eu sunt... (ceea ce te definește)	Femeile sunt... (caracteristicile așa cum le vezi)	Bărbații sunt... (caracteristicile așa cum le vezi)
–	–	–
–	–	–
–	–	–

Anexa 2 Fișă de control (Nora)

Profilul personajului	Informații prezente	Informații absente
Cine este personajul: • nume; • portret fizic; • portret moral; • apartenență socială.		
Prezența textuală a personajului: • fapte; • rol în acțiune; • relații cu alte personaje.		
Conceptiile de viață ale personajului.		

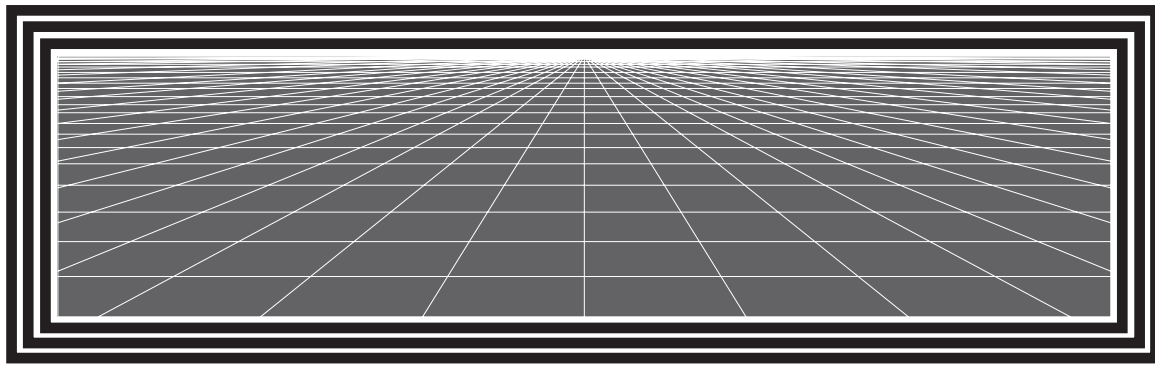
CONCLUZII

Prevenirea și stoparea discriminării de gen, în general, și a discriminării de gen prin limbaj, în mod special, poate fi făcută prin educația de la cea mai fragedă vârstă, inclusiv prin dezbaterile stereotipurilor seculare. Recunoaștem că procesul este unul anevoios și de durată, dar necesar și immanent pentru restabilirea echilibrului de gen pe toate dimensiunile, or, limbajul, ca trăsătură identitară și ca valoare morală caracterizează evoluția spirituală a unei comunități. Educația pentru utilizarea corectă a limbajului de gen necesită a fi regândită, pentru a cultiva o stimă de sine sănătoasă, o pregătire mai adecvată pentru viața de adult, cu responsabilitate și echitate expresă.

Opțiunea noastră, în ultimă instanță, este ca dimensiunea de gen a limbajului să devină parte a competenței de comunicare și, promovată în și prin educație, în timp, o caracteristică firească a comportamentului lingvistic cotidian.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cameron D. The new Pygmalion: verbal hygiene for women. In: Verbal Hygiene Routledge, 1995, pp. 166-212.
2. Handrabura L. Dilemele "secretarului de stat" și "secretarei", dar și a "spălătoresei lenjerie" și "șefului spălătorie". În: Didactica Pro..., 2016, nr. 4 (98), pp. 33-37.
3. Handrabura L., Goraș-Postică V. Educație pentru echitate de gen și șanse egale. Auxiliar didactic. Chișinău: CEPD, 2016.
4. Khan S. O singură școală pentru toată lumea. Să regândim educația. București: Publica, 2015.
5. Lung A. Limbajul sexist. Pe: <http://competentereale.ro/limbajul-sexist/> (accesat la 8.11.2016)
6. Miller C., Swift K. The Handbook of Nonsexist Writing. Pe: <http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Lenguaje/nonsexist.htm> (accesat la 10.XI.16)
7. Niemanis A. Abordarea integratoare de gen în practică: un set de instrumente. Pe: http://descentralizare.gov.md/public/publications/936268_md_gender_mainstre.pdf (accesat la 8.11.2016)
8. Townsend R. Dezvoltă-ți abilitățile de comunicare. Idei simple pentru prezentări de succes. București: Curtea Veche. 2009.
9. Trudgill P. Language and sex. In: Sociolinguistics. An introduction of Language and Society. Penguin Books, 2000, pp. 61-81.
10. Wardhaugh R. Language and gender. In: An Introduction of Sociolinguistics. Blackwell Publishers, 1997, pp. 309-325.



EXERCITO, ERGO SUM

Grupul ca obiect de reflecție



Rodica SOLOVEI

dr., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației

group. It is specified the fact that within the educational process of the Republic of Moldova the subject is tackled in the curriculum of civic education. The didactic project which is presented reveals some important aspects of the concept of group: the basic characteristics and the types of the group, interpersonal relations within the group, the importance of linking people in groups etc. The didactic project is done in accordance with pedagogy of competencies and the concept of student-centered education.

Keywords: group, social group, characteristics of group, civic education, student-centered education, interpersonal relations.

Problematica grupului este pe larg abordată în literatura de specialitate [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11]. Despre modul cum se construiește și funcționează un grup putem învăța chiar de la... găștele sălbatice! Iată cum zboară ele în și dinspre „țările calde” [5, p. 110]:

- În momentul zborului, fiecare găscă formează în urma ei un curent de aer, care o ridică. De aceea,



Aurelia ȘOȘU

master în pedagogie, Colegiul Agroindustrial, Râșcani

Rezumat: În articol este abordată problematica grupului, inclusiv prin prisma opiniilor specialiștilor din domeniu. Este specificat faptul că, în cadrul procesului educațional din Republica Moldova, subiectul dat se regăsește în curriculumul de educație civică. Proiectul didactic prezentat relevă câteva aspecte importante ale conceptului de grup: caracteristicile de bază și tipurile, relațiile interpersonale din cadrul grupului, importanța asocierii oamenilor în grupuri etc. Proiectul didactic este elaborat în contextul pedagogiei competențelor și al conceptului de educație centrată pe elev.

Abstract: This article tackles the issue of the group. There are presented the opinions of specialists on the concept of

- găștele zboară în grup organizat în formă de „V”. Formația respectivă creează cu 71% mai multă portanță decât dacă păsările ar zbura singure.
- Dacă o găscă părăsește formația, ea va simți o rezistență mai mare a aerului, care o va determina să revină în grup, pentru a beneficia de portanță suplimentară, oferită de pasărea din fruntea formației.
 - Când găscă din fruntea grupului obosește, ea trece în formație, conducerea fiind preluată de o altă găscă.
 - Găștele din formație o susțin pe cea din frunte prin „ga-ga”-uri frenetice.
 - Când una din găște se îmbolnăvește sau este împușcată, alte două părăsesc formația, pentru a o ajuta pe cea rănită să-și găsească un loc sigur pe pământ, după care rămân cu aceasta până moare sau este capabilă să zboare din nou.

Așadar, sentimentul apartenenței și dorința de a reveni în formație, flexibilitatea în îndeplinirea rolurilor, sprijinul reciproc și celebrarea succesului – com-

portamente pe care le descoperim în exemplul de mai sus – pot fi, cu siguranță, identificate și în activitatea unor grupuri de succes.

Reputatul sociolog român Petre Andrei menționa că omul, ca ființă, este și rămâne față de societate doar o clipă și un element care, izolat, nu are nici realitate, nici sens. Individul, ca fenomen trecător, este o verigă în lanțul social continuu și suportă permanent influența grupului, a societății din care face parte. În același timp, omul este un factor activ, care își aduce propria contribuție în procesul de transformare a societății. Omul nu trebuie să se „piardă”, să se „dizolve” în societate. Căci el reacționează față de societate, creează lucruri noi, își propune și își construiește scopuri/idealuri noi [12]. În aceeași ordine de idei, sunt edificatoare reflecțiile lui Henri H. Stahl, specialist în domeniul istoriei sociale, care afirma că: „Omul este un luptător al vieții sociale. El nu poate fi conceput stând retras permanent în „turnul său de fildeș”, pentru a contempla de acolo, cu seninătate, felul cum se desfășoară drama omenirii, ci, dimpotrivă, el coboară între oameni, intră în vălmășagul vieții, caută să-și asigure pozițiile pe

care le socotește mai prielnice. Mai mult decât atât, se asociază sau se trezește gata asociat cu alte grupuri de oameni, a căror soartă o împărtășește [11, p. 78].

Referindu-ne la semnificația termenului de *grup*, în opinia lui Adrian Neculau, acest cuvânt a fost folosit pentru prima dată ca termen tehnic în bele-arte; el provine din italiană (*gruppo* sau *gruppo*), desemnând mai mulți indivizi, pictați sau sculptați, ce formează un subiect (...). În secolul al XVIII-lea, acest termen desemna deja o reuniune de persoane. La acest sens a ajuns după ce, la început, a însemnat „nod”, „legătură”, „reuniune”, „ansamblu”, semnificând „coeziune între membri”, „comunicare” (...). În limba română, cuvântul a pătruns din franceză. Au circulat însă și alți termeni, desemnând aproximativ aceeași realitate: ceată, trupă, ortăcie, echipă [Apud 2, p. 184].

În cadrul procesului educațional din Republica Moldova, problematica grupului este abordată în mod special în curriculumul de educație civică [4].

Propunem, prin proiectul didactic pe care îl prezentăm, o modalitate de valorizare a subiectului dat în colegiu, în cadrul unei lecții de educație civică de 90 minute.

PROIECT DIDACTIC

Disciplina: Educație civică

Subiectul: Grupul: abordare teoretică și practică

Tipul lecției: mixtă

Durata: 90 minute

Competența specifică: Aplicarea achizițiilor intelectuale specifice domeniului civic pentru investigarea/aprecierea unor fapte, evenimente, procese din viața cotidiană.

Obiective operaționale:

- O₁. Să definească noțiunea de grup/grup social;
- O₂. Să caracterizeze diferite tipuri de grupuri sociale din perspectiva specificului acestora și a relațiilor interpersonale ce pot apărea între membrii grupurilor;
- O₃. Să identifice factorii favorizanți și defavorizanți ai activității în grup, precum și soluțiile pentru problemele apărute în cadrul grupului;
- O₄. Să aprecieze importanța asocierii oamenilor în grupuri;
- O₅. Să-și dezvolte competențele de cercetare, de prezentare și de lucru în grup.

Mijloace: videoproiector, laptop, fișe cu materiale suport, coli de hârtie, carioci.

Forme de organizare a activității elevilor: activitate frontală, individuală, în perechi, în grup.

Resurse:

1. **Tehnologice:** conversația euristică, lucrul cu imaginea, lucrul cu motto-ul, discuția dirijată, proiectul, lucrul cu textul, algoritmizarea, prezentarea, analiza, ancheta pe bază de chestionar, *Graficul T*, *Gândește/Perechi/Prezintă*, *6 De ce?*, observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor, evaluarea reciprocă, autoevaluarea.
2. **Temporale:** 90 minute.
3. **Umane:** elevii, profesorul de educație civică.

DEMERS ACȚIONAL

Evenimentul instructiv	Timp de realizare	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Tehnologii didactice			Evaluarea
				metode	mijloace	forme de organizare	
EVOCARE							
1. Captarea atenției	3 min.	Propune elevilor să examineze un set de imagini și să formeze grupuri, în funcție de imaginea preferată	Formează grupuri conform imaginii selectate.	Lucrul cu imaginea	Anexa 1. Test de personalitate	Activitate individuală	Autoevaluare
	7 min.	Prezintă motto-ul: „Omul este un luptător al vieții sociale. El nu poate fi conceput stând retras permanent în „turnul său de fildeș” pentru a contempla de acolo, cu seninătate, felul cum se desfășoară drama omenirii, ci, dimpotrivă, el coboară între oameni, intră în vălmășagul vieții, caută să-și asigure pozițiile pe care le socotește mai prietnice. Mai mult decât atât, se asociază sau se trezește gata asociat cu alte grupuri de oameni a căror soartă o împărtășește.” (Henri H. Stahl)	Comentează motto-ul.	Lucrul cu motto-ul	Slide-ul/fișa cu motto-ul	Activitate individuală și frontală	Observare sistematică a activității și comportamentului elevilor
2.Reactualizarea cunoștințelor	5 min.	- Propune elevilor să-și reamintească noțiunile de grup, <i>personalitate, om</i>, studiate în cadrul altor lecții. - Anunță subiectul lecției: <i>Grupul: abordare teoretică și practică</i> Planul lecției: - Noțiuni generale despre grup. Caracteristicile de bază ale grupului. - Tipuri de grupuri sociale. Relațiile interpersonale din cadrul grupului. - Importanța asocierii oamenilor în grup. Factori favorizanți și defavorizanți ai activității în grup.	Formulează răspunsuri, compară răspunsurile proprii cu ale colegilor.	Discuția dirijată		Activitate individuală și frontală	Aprecieri verbală Autoevaluare
	5 min.	- Notează în caiet subiectul lecției. - Formulează obiectivele lecției, decid asupra variantei optime.					
3.Anunțarea subiectului, formularea obiectivelor	5 min.	- Propune elevilor să formuleze posibile obiective ale lecției. - Compară obiectivele formulate în proiectul didactic cu cele alese de elevi și identifică împreună varianta optimă.					

REALIZAREA SENSULUI CU ELEMENTE DE REFLECȚIE

4. Procesarea informației	15 min.	1. <i>Noțiuni generale despre grup. Caracteristicile de bază ale grupului</i> - Proiectează la ecran slide-ul/prezintă fișa de lucru care conține noțiuni generale despre <i>grup/grup social</i> și propune elevilor să le compare cu variantele emise de ei în cadrul etapei de evocare. - Pentru înțelegerea mai profundă a noțiunii de <i>grup social</i>, propune analiza grupurilor formate de elevi la începutul lecției, în baza unor puncte de reper din fișă. - Propune grupurilor să ia cunoștință de interpretarea testului de personalitate și să caracterizeze profilul membrilor grupului din care fac parte. 2. <i>Tipuri de grupuri sociale. Relațiile interpersonale din cadrul grupului</i> - Proiectează slide-ul/prezintă fișa <i>Tipuri de grupuri sociale</i> și propune elevilor să studieze materialul, apoi să identifice, pentru fiecare tip de grup, câte un exemplu cu trimitere la comunitatea locală, argumentând răspunsul.	- Analizează definițiile. - Caracterizează natura grupului format la lecție după punctele de reper din fișa propusă. - Lecturează interpretarea testului și caracterizează profilul membrilor grupului. - Studiază materialul de pe fișă și identifică pentru fiecare tip de grup câte un exemplu cu trimitere la comunitatea locală, argumentând răspunsul.	Analiza	Slide-ul/ Anexa 2 (fișa <i>Noțiuni generale despre grup</i>) Slide-ul/ Anexa 3 a) fișa <i>Principalele caracteristici ale grupului</i> b) fișa <i>Interpretarea testului de personalitate</i> Slide-ul/ Anexa 4 (fișa <i>Tipuri de grupuri sociale</i>)	Activitate individuală	Apreciere verbală
	10 min.			Analiza	Prezentarea	Activitate în grup	Apreciere verbală
	10 min.	(Elevii au fost anunțați din timp să aducă la lecție fotografii care îi prezintă în diferite grupuri sociale: familie, școală, prieteni etc. La începutul lecției, profesorul aranjează aceste fotografii pe o masă.) - Invită elevii să se apropie de masă, să ia câte o fotografie și să o examineze, apoi să formeze perechi și să discute, descriind ce tipuri de grup au identificat în fotografie. Câteva perechi, la dorință, vor prezenta rezultatul activității. - Propune elevilor să elaboreze o expoziție foto, aranjând fotografiile conform tipurilor de grupuri sociale identificate. - Propune elevilor să testeze relațiile interpersonale care s-au constituit în cadrul clasei/grupului.	- Extrag fotografia, o examinează și comunică în perechi, descriind ce tipuri de grup au identificat în fotografie. - Elaborează o expoziție foto, aranjând fotografiile conform tipurilor de grupuri sociale identificate - Își analizează relațiile interpersonale din cadrul clasei/grupe	G/P/P Expoziție foto		Activitate individuală, în perechi	Observare sistematică a activității și comportamentului elevilor
	10 min.			Ancheta pe bază de chestionar		Activitate individuală, frontală	Evaluare reciprocă
				Discuția dirijată		Activitate individuală, frontală	Evaluare reciprocă

	10 min.	3. <i>Importanța asocierii oamenilor în grupuri. Factori favorizanți și defavorizanți ai activității în grup</i> • Invită elevii să identifice avantajele și dezavantajele activității în grup, apoi să studieze fișa de lucru și să completeze răspunsurile inițiale. • Propune elevilor să identifice posibile soluții pentru atenuarea sau evitarea dezavantajelor.	• Construieste un tabel din trei compartimente: avantaje, dezavantaje, soluții. • Identifică avantajele și dezavantajele activității în grup, notându-le în tabel, apoi studiază, în grup, fișa de lucru și completează informația din tabel. • Identifică soluții pentru atenuarea sau evitarea dezavantajelor și le înscriu în compartimentul 3 al tabelului.	Graficul T	Slide-ul/ Anexa 6 (fișa <i>Factori favorizanți și defavorizanți ai activității în grup</i>)	Activitate în grup	Autoevaluare Aprecieri verbală
REFLECȚIE							
5. Aprecierea utilității temei noi	10 min.	• Propune elevilor să aprecieze importanța asocierii oamenilor în diferite tipuri de grupuri (tehnica <i>6 De ce</i>).	• Realizează sarcina prin metoda <i>6 De ce</i>?	6 <i>De ce</i> ?		Activitate individuală	Aprecieri verbală
6. Bilanțul lecției. Concluzii	5 min.	• Propune elevilor să revadă obiectivele lecției și să comenteze gradul de realizare a acestora, să-și autoevalueze argumentat prestația la oră.	• Comentează gradul de realizare a obiectivelor, își analizează activitatea și se pronunță asupra nivelului performanțelor atinse.	Autoevaluarea		Activitate individuală și frontală	Autoevaluare
EXTINDERE							
7. Asigurarea retenției și transferului	2 min.	• Propune elevilor ca, timp de două săptămâni, să elaboreze un proiect, sub formă de prezentare video sau PPT, prin care să caracterizeze, în baza unui plan stabilit, un tip de grup social din comunitatea locală sau națională.	• Notează tema pentru extindere	Proiectul		Activitate individuală	Evaluare criterială a produsului

ANEXE

Anexa 1

Test de personalitate [14]

Privește imaginile și alege copacul pe care îl preferi! Nu sta prea mult pe gânduri, alege primul desen care îți atrage atenția în doar câteva secunde.

Anexa 2

Noțiuni generale despre grup

Grupul reprezintă un ansamblu de persoane care interacționează, sub conducerea unui lider, pentru atingerea unui obiectiv comun, și care împărtășesc sentimentul unei identități comune. În literatura managerială, termenul de *echipă* este folosit și cu accepțiunea de *grup*, formal sau informal, înalt coeziv și extrem de eficient în rezolvarea sarcinilor comune (Șerban Iosifescu, 5).

În sociologie, grupul social semnifică o relație socială sau interindividuală, o unitate socială, o legătură, o clasă de indivizi care au caracteristici comparabile și întrețin anumite relații (Adrian Neculau, 6).

„Un grup există când doi sau mai mulți oameni se autodefinesc drept membri ai grupului și existența grupului este recunoscută de cel puțin o altă persoană” (Rupert Brown, 13).

Anexa 3

Interpretarea testului de personalitate [14]

Testele de personalitate îți oferă ocazia de a identifica trăsăturile de caracter ce te definesc cu adevărat. De asemenea, ele îți pot indica punctele slabe, astfel încât să îți îmbunătățești acele laturi ale personalității.

1. Ești o persoană generoasă și corectă. Îți place să te autoperfecționezi, ești foarte ambițios/oasă și ai standarde înalte. Uneori, oamenii au impresia că nu pot comunica cu tine prea ușor, însă și ție îți este dificil să te accepți așa cum ești. Muncești mult, însă nu faci nimic pentru câștigul personal, ci vrei să transformi lumea în care trăiești într-una mai bună. Ai capacitatea de a-i iubi pe cei de lângă tine cu adevărat, chiar și când aceștia te rănesc. Puțini îți apreciază eforturile la adevărata lor valoare.



Specificul grupului social
(după A. Neculau)

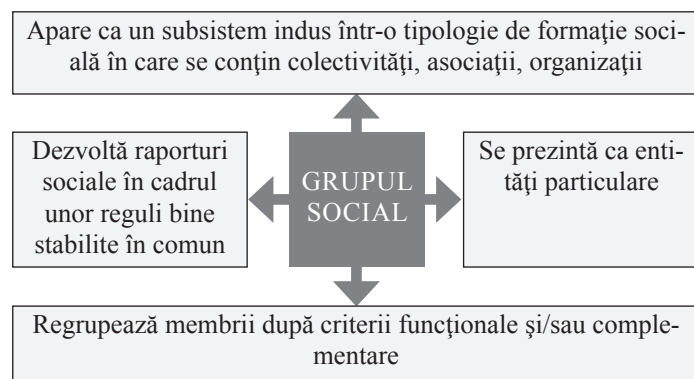


Figura 2. Specificul grupului social [Apud 6]

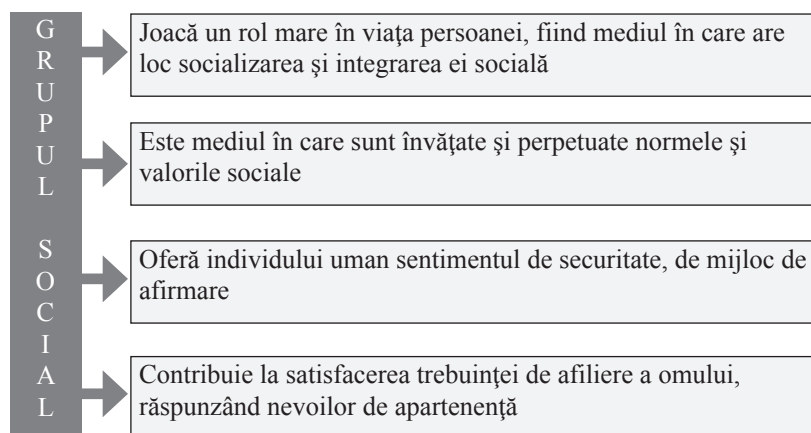


Figura 3. Caracteristicile grupului social

2. Ești o persoană amuzantă, onestă, responsabilă și îți place să ai grijă de cei din jurul tău. Nu te dai înapoi atunci când vine vorba de responsabilități profesionale majore. Ești o persoană plăcută, agreabilă și oamenii capătă cu ușurință încredere în tine. Găsești repede soluții la probleme, datorită inteligenței tale. În plus, întotdeauna ai povești interesante de spus, pe care oamenii le ascultă cu plăcere.

3. Ești o persoană inteligentă și te gândești la cei din jur. Ești introvertit/ă, gânditor/oare și îți place să fii înconjurat/ă de oameni studioși, asemeni ție. Acorzi mult timp gândurilor legate de moralitatea celor din jur și faci întotdeauna ceea ce este corect, chiar dacă nu ai aprobarea anturajului.

4. Îți place să filozofezi și ai o personalitate unică. Intuiția este unul dintre atuurile tale, însă capriciile tale nu sunt întotdeauna pe placul celor din jur. Pentru că aceștia nu te înțeleg, suferi adesea și te simți dezamăgit/ă. Îți place să ți se respecte spațiul personal și ești emotiv/ă. De asemenea, ai capacitatea de a-ți dezvolta latura creativă și vrei ca realizările tale să fie apreciate de anturaj.

5. Ești sigur/ă pe tine, independent/ă și îți place să preiei conducerea. Te ghidezi în viață după lozincă "Fac ce vreau". Știi că te poți baza pe propriile-ți puteri, ești capabil/ă să îți susții opiniile și îi sprijini pe cei dragi în tot ceea ce fac. Pentru că te cunoști foarte bine, nu îți este teamă să îți urmezi visurile. Aștepti de la oameni sinceritate, pentru că ești puternic/ă și poți accepta adevărul.

6. Ești mărinimos/oasă și sensibil/ă. Te înțelegi bine cu cei din jur, de aceea ai mulți prieteni pe care îi ajuți cu plăcere ori de câte ori ai ocazia. În fiecare zi te gândești la ceea ce ai putea face pentru a te autoperfecționa. Vrei să fii interesant/ă și în același timp simți nevoia să fii iubit/ă și să oferi dragoste necondiționat celor din jur, chiar dacă nu întotdeauna primești înapoi afecțiune.

7. Ești o persoană calmă, sensibilă și înțelegătoare. Emani fericire și ai capacitatea de a-i asculta pe cei din jur fără a-i judeca. Ești de părere că viața este o epopee și de aceea ești deschis/ă la ideea de a cunoaște noi oameni

și de a trece prin experiențe noi. Reziști cu succes la stres și nu îți faci prea multe griji. Știi cum să îți conduci timpul și nu te abați niciodată de la responsabilitățile pe care le ai de îndeplinit.

8. Ești fermecător/oare, energic/ă, amuzant/ă și te simți în armonie cu Universul. Pentru că ești spontan/ă și entuziasmat/ă, accepți cu ușurință provocările vieții. Adesea îi șochezi pe cei din jur cu atitudinea ta. De asemenea, îți place să acumulezi cunoștințe din domenii variate.

9. Ești optimist/ă și norocos/oasă. Crezi în faptul că viața este un dar și faci tot ceea ce este posibil pentru a te bucura de ea. Te mândrești cu realizările tale și ești capabil/ă de compromisuri pentru cei dragi, alături de care rămâi la bine și la rău. Pentru tine, paharul este întotdeauna pe jumătate plin, așa că te folosești de fiecare ocazie pentru a învăța și a crește.

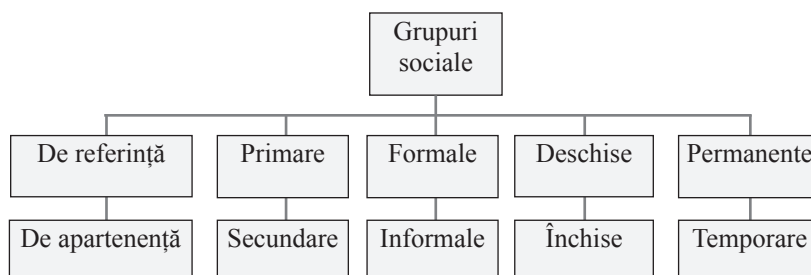
Fișa de lucru *Principalele caracteristici ale grupului* [5, p. 105]

- **Scop comun** (nu există grup dacă nu există cel puțin un scop comun);
- **Mărimea grupului;**
- **Structura de statut** (poziția, rangul și prestigiul fiecărui membru în grup);
- **Structura de rol** (modelele de comportament așteptate de la fiecare membru);
- **Conducerea** (emergența și activitatea liderului);
- **Coeziunea** (abilitatea membrilor grupului de a gândi și a acționa ca o entitate de rezistență la forțele de ruptură);
- **Comunicarea** (verbală, paraverbală, nonverbală; ascendentă, descendentă, laterală);
- **Normele de grup** (modelele de comportament acceptate de către membrii grupului și nivelul conformării la norme: superficial sau profund);
- **Motivația și interesele personale** ale membrilor grupului.

Anexa 4

Tipuri de grupuri sociale [3, pp.121-144]

GRUPUL DE REFERINȚĂ



Este grupul spre care individul aspiră sau la care se raportează (*elevul la student, elevul la artiști, elevul la sportivi, elevul la profesor*). Este grupul din care nu facem parte, deși luăm ca reper valorile, normele, simbolurile acestuia și manifestăm tendința de a imita atitudinile și comportamentele membrilor săi. Cei mai mulți tineri își selectează modelele din rândul grupurilor de referință, care joacă un rol esențial în socializare anticipativă. Dorința prea puternică de a face parte dintr-un anumit grup de referință poate, în unele cazuri, genera frustrări, insatisfacții și stări de disconfort față de grupul actual (nivelul de aspirație prea înalt în raport cu posibilitățile noastre).

GRUPUL DE APARTENENȚĂ

Este grupul la care individul este membru (*familia de origine, clasa de elevi, comunitatea religioasă*). Acest tip de grup influențează modul de a gândi, a simți și a acționa.

GRUPUL PRIMAR

Este un grup mic în care membrii comunică direct și au relații de tipul „față în față” (*familia, grupul de prieteni etc.*). Are o puternică încărcătură afectivă. Exerciți o influență puternică asupra individului. Membrii grupului trăiesc intens sentimentul „noi”, se sprijină reciproc în acțiunile lor, se ajută, grupul oferind fiecăruia securitate emoțională.

GRUPUL SECUNDAR

Este opusul grupului primar (*elevii care frecventează aceeași școală*). Este alcătuit dintr-un număr mare de persoane. Relațiile dintre membrii grupului sunt indirecte. Sentimentul apartenenței la grup este mai slab. Implicarea emoțională a individului în aceste grupuri este redusă.

GRUPUL FORMAL, GRUPUL INFORMAL

Grupurile formale sunt constituite, în mod deliberat, de către societate pentru îndeplinirea unor sarcini sau atingerea unor obiective. Relațiile dintre membrii grupurilor formale sunt reglementate oficial, instituționalizat, prin acte normative, decizii etc.

Caracteristicile grupurilor formale:

- structura, atât pe orizontală, cât și cea ierarhică, este determinată de specificul sarcinii grupului (de exemplu: formații de muncă, clase de elevi, pluton de soldați);
- relațiile dintre componenții grupului, conduita membrilor acestuia sunt reglementate precis, fiind menite să asigure funcționalitatea optimă a grupului;
- liderul grupului este desemnat sau ales în conformitate cu anumite reglementări legale sau

statutare;

- nerespectarea regulilor de conduită, a raporturilor de lucru, a regulamentelor specifice grupului atrage sancțiuni.

În cadrul grupurilor formale, dincolo de relațiile formale, obligatorii dintre membrii acestora, pot exista și relații interpersonale foarte variate – de la relații afective, prietenești, – până la relații deschis conflictuale.

Grupurile informale apar fie în cadrul grupurilor formale (echipa de muncă, clasa de elevi, grupul de studenți), fie în afara acestora, independent de grupurile formale. Grupurile informale sunt grupuri mici și primare, care nu creează instituții formale. Se constituie în mod spontan, bazându-se preponderent pe afinități și contacte personale. Atât structura, cât și relațiile interpersonale, sunt informale în sensul că nu sunt oficial reglementate. Liderii sunt recunoscuți spontan, nu beneficiază de un statut oficial. Caracterul informal nu înseamnă lipsa organizării. Dimpotrivă, uneori grupurile informale au o organizare internă foarte bine pusă la punct, o structură ierarhică proprie, anumite norme de conduită și valori proprii bine conturate.

GRUPUL DESCHIS

Este grupul în care accesul indivizilor din alte grupuri este juridic posibil (*partidele politice*). Membrii grupului deschis au un puternic sentiment de loialitate și adesea manifestă ostilitate față de membrii *outgroup*-urilor (grupurile închise).

GRUPUL ÎNCHIS

Este grupul în care accesul este interzis altor membrii din alte grupuri (*castele, ordinele, grupul rockerilor, grupul hip-hopurilor etc.*). Aceste grupuri sunt exclusiviste, ermetice.

GRUPUL PERMANENT

Este grupul a cărui existență nu este legată de o epocă sau perioadă a vieții (*comunitățile religioase*).

GRUPUL TEMPORAR

Este grupul a cărui existență depinde de fenomene conjuncturale sau istorice (*militanții pentru protecția mediului, animalelor, drepturilor omului etc.*). Se mai numesc și *grupuri de presiune*. Se constituie pentru a atinge unele scopuri colective (*drepturi politice, libertate, egalitate de șanse*). Se formează pentru a influența deciziile politice. Au scopuri colective (interese materiale sau ideologice) și exercită presiuni sub diferite forme asupra autorităților de stat: *declarații de presă, marșuri și mitinguri*.

Anexa 5

Test de examinare a climatului psihologic în colectiv [8, p.186]

Afirmații	7.6.5.4.3.2.1.	Afirmații
1. În clasă/grup predomină o dispoziție optimistă, plină de viață.	7.6.5.4.3.2.1.	1. În clasă/grup predomină o dispoziție pesimistă.
2. Colegii manifestă bunăvoință, simpatie reciprocă.	7.6.5.4.3.2.1.	2. În relațiile noastre sunt frecvente actele de agresivitate și antipatie.
3. Între grupurile de elevi există înțelegere și ajutor reciproc.	7.6.5.4.3.2.1.	3. Elevii din clasă se află în situații de conflict.
4. Elevii din clasă/grup preferă să participe la activități comune.	7.6.5.4.3.2.1.	4. Elevii din clasă/grup se eschivează să participe la activități comune.
5. Succesele/insuccesele colegului sunt întâmpinate cu bucurie/compătimire, susținere.	7.6.5.4.3.2.1.	5. Elevii sunt indiferenți față de succesele și insuccesele colegilor lor.
6. Relațiile sunt în corespundere cu normele morale, obiecțiile sunt făcute cu intenții bune, critica e binevoitoare.	7.6.5.4.3.2.1.	6. Elevii din clasă/grup se bucură de problemele colegilor, critica are caracterul unei acțiuni evidente sau ascunse.
7. Elevii din clasă/grupul nostru respectă părerea fiecărui coleg.	7.6.5.4.3.2.1.	7. Elevii sunt neîngăduitori față de părerile colegilor.
8. În situații dificile colectivul se călăuzește de principiul "Unul pentru toți și toți pentru unul".	7.6.5.4.3.2.1.	8. Colectivul este dezmembrat, fiecare luptă pentru binele său.
9. Fiecare elev trăiește succesele și insuccesele clasei ca pe ale sale.	7.6.5.4.3.2.1.	9. Succesele și insuccesele clasei noastre nu-i interesează pe elevi.
10. Grupul/clasa ajută elevii noi să se adapteze la modul de viață al colectivului.	7.6.5.4.3.2.1.	10. Grupul/clasa manifestă o atitudine dușmănoasă față de elevii nou-veniți.
11. Grupul/clasa e activ/ă, pasionat/ă.	7.6.5.4.3.2.1.	11. Grupul/clasa e pasiv/ă, inert/ă.
12. Grupul/clasa acționează rapid atunci când trebuie de făcut ceva util.	7.6.5.4.3.2.1.	12. E cu neputință de mobilizat clasa pentru a face ceva comun.
13. În clasă/grup domnește o atitudine corectă față de toți colegii.	7.6.5.4.3.2.1.	13. În clasă/grup sunt elevi privilegiați și elevi disprețuiți.
14. Aprecierile pozitive din partea pedagogilor adresate întregii clase/întregului grup trezesc sentimente de bucurie.	7.6.5.4.3.2.1.	14. Elevii noștri sunt indiferenți față de aprecierile pozitive adresate colectivului.

Interpretare

Pentru cele 14 afirmații din stânga	Pentru cele 14 afirmații din dreapta
7 – întotdeauna	3 – întotdeauna
6 – în majoritatea cazurilor	2 – în majoritatea cazurilor
5 – destul de frecvent	1 – destul de frecvent
4 – neutru	

Sumați punctajul la răspunsurile cu care ați fost de acord.

Pentru a obține un coeficient, suma obținută se împarte la 14.

Interpretarea coeficientului:

1-3,5 – în clasă/grup predomină un climat psihologic nefavorabil, tensionat;

3,6-5,4 – climatul psihologic nu este stabil, dispoziția colectivului e schimbătoare, lipsește unitatea emoțională, colectivul se dezvoltă insuficient;

5,5-7 – climatul psihologic este favorabil și în clasă/grup e interesant și plăcut să lucrezi.

Anexa 6

Factori favorizanți ai activității în grup [15]

1. Motivarea pentru rezolvarea sarcinii este sporită datorită prezenței altora.
2. Resursele grupului (de memorie, de atenție etc.) sunt mai bogate decât în cazurile individuale.
3. Există șanse mari ca printre membrii grupului să fie unul capabil să descopere soluția.
4. Greșelile întâmplătoare sunt compensate: în pofida apariției acestora, „rezultatul general al grupului va fi mai precis decât cel al individului luat separat”.
5. „Petele oarbe” sunt corectate. „Este mai ușor să recunoști greșelile altora decât pe cele proprii”.
6. Stimularea apariției de idei noi este o rezultată a interacțiunii cumulative, „deoarece fiecare membru dezvoltă ideile celui alt”.
7. Se învață din experiența altora. Există multe dovezi că una din formele cele mai obișnuite și mai eficiente de a învăța este observarea activității altora în rezolvarea problemelor.

Factori defavorizanți ai activității în grup

1. Opoziția de scopuri, interesele și obișnuințele membrilor pot face ca acțiunea de colaborare să fie extrem de dificilă.
2. Dificultățile de comunicare tind să sporească pe măsură ce grupul crește, iar pentru cei timizi este mai greu să participe activ atunci când grupul este mai mare.
3. Faptul că unii membri ai grupului se bazează pe cei mai sărguincioși duce la lenevire și la evitarea propriilor responsabilități.
4. Dificultățile de coordonare cresc, de asemenea, pe măsură ce grupurile sunt mai mari, astfel încât este tot mai greu să se realizeze un efort comun, integrat, fără a consuma mult timp pentru rezolvarea și prevenirea dificultăților de coordonare.

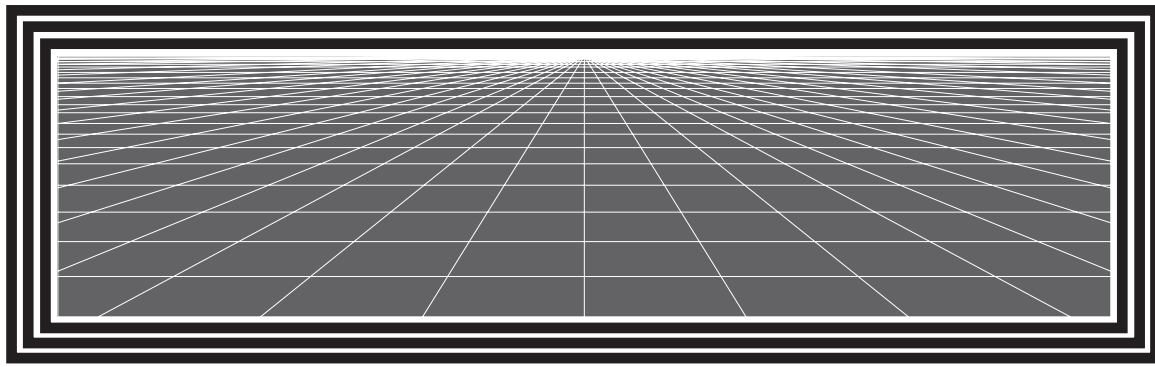
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Abric J.-C. Psihologia comunicării. Teorii și metode. Iași: Polirom, 2002.
2. Chelcea S. (coord.) Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2008.
3. Chelcea S., Ivan L. Psihologie socială. București: Comunicare.ro, 2013.
4. Educație civică. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a (coord. E. Parlicov). Ministerul Educației. Chișinău: Știința, 2010.
5. Iosifescu Ș. Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ. București: Tipogrup Press, 2001.
6. Neculau A. Dinamica grupului și a echipei. Iași: Polirom, 1997.
7. Rujoiu O. Importanța factorilor “leadership” și “coeziune” în emergența gândirii de grup. În: Revista de psihologie, 2004, nr. 3-4.
8. Savca L. Psihologie. Chișinău: Lumina, 2005.
9. Schifirneț C. Sociologie. București: Comunicare.ro, 2004.
10. Simmel G. Sociologie. Chișinău: Sigma, 2000.
11. Stahl H. H. Teoria și practica investigațiilor sociale. Vol. I. București: Ed. Științifică, 1974.
12. <http://www.isa.asociatiasef.ro/continut/uploads/2016/01/Metodologie-nou%C4%83-de-lucru-cu-grupurile-vulnerabile-c.pdf> (accesat la 02.10.2016).
13. <http://infed.org/mobi/what-is-a-group> (accesat la 02.10.2016).
14. <http://zutv.ro/lifestyle/test-de-personalitate-ce-spune-copacul-preferat-despre-tine-id14165.html> (accesat la 01.10.2016).
15. <http://www.qreferat.com/referate/pedagogie/Invatarea-prin-cooperare725.php>.

DIDACTICA PRO... LA 100 DE APARIȚII

Revista *Didactica Pro...* a devenit una prezentă constant pe mesele de lucru ale învățătorilor și profesorilor din întregul sistem educațional al Republicii Moldova, ale elevilor și studenților interesați de viitorul profesional, ale părinților și oamenilor care răsfoiesc periodicele de calitate. Acest fapt se datorează mai multor factori, dintre care primul este profesionalismul înalt al prezentării, redactării și alegerii autorilor, dar și a temelor de actualitate pentru pedagogia teoretică, metodică și practică contemporană. Cel de-al doilea factor constă în stabilitatea revistei: ea rămâne una principială, profesionistă, de o ținută poligrafică deosebită și de un înalt nivel al limbii române promovate, indiferent de contextele (politice, economice, culturale) favorabile sau nefavorabile. Un al treilea factor este pedalarea pe compartimentele și rubricile de cultură generală, beneficiare de o audiență mult mai largă. În acest context, scriitorii cunoscuți, învățați de renume sau alte personalități din domeniul culturii și al științei și-au împărtășit opiniile și viziunile în probleme ce frământă mediile culturale din țară și din lume.

Silviu ANDRIEȘ-TABAC, dr., conf. cerc., Institutul Patrimoniului Cultural al Academiei de Științe a Moldovei, Heraldist de Stat al Republicii Moldova



DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE



Nina VOLONTIR

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

Modalități de stimulare și dezvoltare a creativității elevilor prin geografie

Rezumat: Creativitatea a fost, este și va rămâne unul dintre pilonii de bază în procesul instructiv-educativ, constituind o sursă de energie și de putere, un factor esențial de progres în lumea contemporană. Obiectivul principal al studiului de față este prezentarea unor tehnici didactice concrete de dezvoltare și educare a creativității în școală – Explozia stelară, Cartoanele colorate, Tabelul T, Cinquain – și a unor exemple de utilizare a acestora la lecțiile de geografie.

Abstract: Creativity remains to be one of the main pylons in the educative-instructive process based on the fact that it represents a source of power, energy, and one of the essential factor of progress in the evolution of contemporary society. The main objective of this study is: stimulation, development and education the students' creativity using active didactic methods and techniques at geography lessons. In the study there are presented examples how to use some active didactic techniques (Starbursting, Colored Cartons, T Tabel, Cinquain) in development of students' creative potential through geography.

Keywords: creativity, methods, active didactic techniques, Starbursting, Colored Cartons, T Tabel, Cinquain.

„Oamenii ar fi mult mai creativi dacă li s-ar explica în ce constă, de fapt, creativitatea.”

(A. Haven)

INTRODUCERE

Politicile educaționale actuale, conținutul curriculumului școlar la toate disciplinele, inclusiv la *Geografie*, pun un evident accent pe stimularea și dezvoltarea creativității elevilor. Acest demers complex include simultan procese de antrenare, activizare, cultivare și dezvoltare a potențialului creativ. În acest scop, profesorul de geografie este obligat, în momentul proiectării activității la clasă, să adapteze și să utilizeze adecvat cele mai specifice și eficiente procedee și mijloace didactice de valorificare a inventivității, a imaginației individuale și de grup. Tehnicile, intervențiile cu caracter instructiv-educativ constituie, pentru o învățare activă, elemente esențiale ale strategiei didactice; latura executorie, de

punere în acțiune a întregului arsenal al curriculumului școlar. În prezent, societatea are nevoie de persoane ingenioase, apte să demonstreze spirit de invenție și de inițiativă, să abordeze și să soluționeze nenumărate situații-problemă. În acest scop, un rol important îi revine școlii, care are datoria de a valorifica creativitatea elevilor, deoarece capacitatea în cauză reprezintă o sursă de putere și de energie inepuizabilă, un factor esențial de progres.

Obiectivul principal al prezentei lucrări vizează *stimularea, dezvoltarea și educarea creativității elevilor prin metode și tehnici didactice activizante la lecțiile de geografie*. Profesorul contemporan, în procesul instructiv-educativ, trebuie să ia în considerație toate aspectele metodologice care pot fi utilizate pentru dezvoltarea potențialului creativ al discipolilor săi.

REPERE TEORETICE ȘI METODOLOGICE

Creativitatea, unul dintre cele mai provocatoare și captivante concepte pe care le-a abordat vreodată știința, este încă insuficient definită. Explicația o regăsim chiar în complexitatea procesului, în diversitatea domeniilor în care se realizează creația. Termenul își are originea în cuvântul latin “creare”, care înseamnă “a zămisli”, “a făuri”, “a naște”. Creativitatea a fost, este și va rămâne unul dintre pilonii de bază al procesului instructiv-educativ, deoarece este o caracteristică proprie tuturor oamenilor. Stimularea și dezvoltarea acesteia a luat amploare odată cu reforma învățământului, prin modernizarea curriculumului școlar [1], care pune accentul pe formarea competențelor și pe pregătirea elevilor pentru viață. De aceea, activitatea didactică de zi cu zi are o importanță aparte în dezvoltarea potențialului creativ al elevilor, apelul la el fiind unul benefic, pentru că presupune situații ce stimulează curiozitatea, spiritul de investigație, originalitatea, precum și capacitatea de confruntare.

În literatura de specialitate sunt descrise multiple metode și tehnici didactice care stimulează creativitatea elevilor și deblochează gândirea, dezvoltă spiritul de inițiativă și abilitatea de a găsi soluții individualizate la variate situații-problemă, de a lua decizii optime, de a utiliza eficient și original cunoștințele teoretice într-un cadru practic [3, 4]: *Brainstorming-ul*, *Explozia stelară*, *Metoda predictivă*, *Cartoanele colorate*, *Analiza SWOT*, *Eseul structurat*, *Cvintetul (Cinquain)*, *Turul galeriei*, *Tablelul T*, *Pălăriile gânditoare*, *Studiul de caz*, *Modelarea*, *Reportajul*, *Interviul*, *Proiectul*, *Posterul* etc.

EXEMPLE DE PRACTICI EDUCATIONALE DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR PRIN GEOGRAFIE

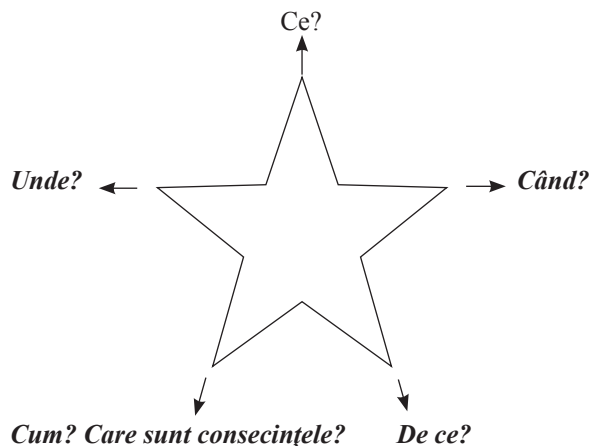
Profesorul de geografie este în drept să își organizeze lecția după diferite modele, să utilizeze diverse strategii, metode și tehnici didactice care să satisfacă cerințele reformei curriculare și să corespundă necesităților reale ale elevilor. Un model eficient al structurării lecțiilor de stimulare și dezvoltare a gândirii creative este cel lansat de J. L. Meredith și K. S. Steele în anul 1995 – *Evocare-Realizare a sensului-Reflecție* (ERR).

Exemplele prezentate în continuare sunt preluate dintr-o serie de lecții, predate în clasele a IX-a, a X-a și a XII-a, în a căror desfășurare au fost folosite tehnici didactice activizante, mai frecvent – la etapele *Realizare a sensului* și *Reflecție*.

TEHNICA EXPLOZIA STELARĂ

Explozia stelară (*Starbursting*: engl. “star” = stea; “burst” = a exploda) este o tehnică eficientă de dezvoltare a creativității, care se bazează pe formularea mai multor întrebări legate de un subiect, pe generarea mai

multor conexiuni între concepte, precum și pe rezolvarea de probleme și pe noi descoperiri. Procesul începe din centru (conceptul-nucleu) și se extinde prin întrebări în afară, asemeni exploziei stelare. Profesorul propune o situație-problemă, a cărei analiză se va realiza prin intermediul alcătuirii de către elevi a unor întrebări. Bineînțeles, această capacitate presupune posedarea anumitor cunoștințe despre subiectul în discuție, despre tipul de întrebări [3]. Tehnica cuprinde mai multe etape: comunicarea sarcinii de lucru; activitate în perechi sau în grup; activitate frontală de formulare a răspunsurilor.



Prezentăm un model de aplicare a tehnicii la tema *Procese seismice și efectele lor* (disciplina *Geografia Fizică Generală*, clasa a X-a), la etapa *Realizare a sensului*.

Sarcină de lucru: Citiți, timp de 5 minute, textul *Urmările cutremurelor*. Formați perechi și alcătuiți întrebări în baza textului. Ca punct de plecare, veți folosi întrebările scrise în colțurile stelei de pe poster: “Ce?”, “Unde?”, “Cum?”, “Când?”, “De ce?”, “Care sunt consecințele?”. Puteți detalia sau adăuga alte întrebări. Notați tema în centrul stelei. Răspundeți la întrebările emise, apoi formați grupuri de 4 și elaborați o schemă de tipul *Arborele liniar*, pentru a sistematiza și a generaliza cunoștințele dobândite la subiectul *Procese seismice și efectele lor*.

URMĂRILE CUTREMURELOR

„Deși se petrec într-un timp atât de scurt, cutremurele violente au urmări grave asupra oamenilor, construcțiilor și mediului natural. În comparație cu alte catastrofe naturale, ele au cea mai mare frecvență pe glob. Din fericire, majoritatea sunt de slabă intensitate. Anual, se înregistrează circa 1 milion de seisme, ceea ce înseamnă 3000 zilnic sau 125 pe oră. Dintre acestea, circa 1111 sunt primejdioase și numai 111 – violente. Conform documentelor UNESCO, anual, în urma cutremurelor, își pierd viața 14000

de oameni. Pericolul este mai mare atunci când ele se produc noaptea, surprinzând populația în timpul odihnei, somnului. Adeseori, o zguduire seismică violentă poate crea în rândul oamenilor stări psihopatologice particulare (răspunsuri neînțelese, vagi, nelegate la întrebările puse, dezechilibru nervos, hiperestezie generală etc). Aceste probleme îi preocupă pe psihologi și sociologi. În acest scop, au fost organizate cercetări asupra comportamentului oamenilor după asemenea șocuri. Cutremurele au urmări nefaste asupra mediului natural, ecosistemelor. Ele produc deformări ale reliefului, care pot lua mari proporții prin fisuri, fracturi, alunecări de teren, prăbușiri de stânci. De asemenea, cutremurele produc rupturi de baraje și revărsări ale râurilor și lacurilor, modificări în relieful suboceanic, formarea valurilor seismice etc.”

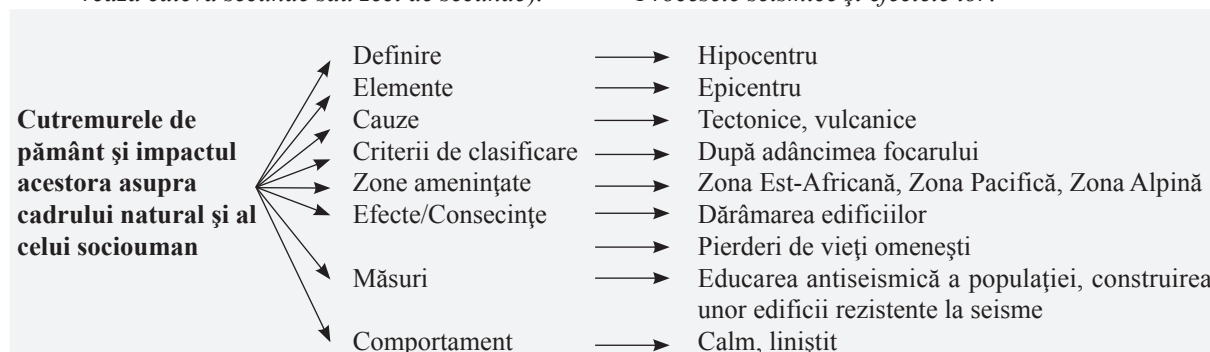
(Lumea în lecturi și date.
Enciclopedie geografică [5])

Enumerăm câteva întrebări și răspunsuri oferite de perechile de elevi la această temă.

- **Ce** durată au seismele? (Răspuns: *Seismele durează câteva secunde sau zeci de secunde*).

- **Câte** seisme se produc într-un an? (Răspuns: *Într-un an se produc circa 1 milion de seisme*).
- **Care** dintre ele sunt cele mai primejdioase? (Răspuns: *Cele mai primejdioase sunt seismele violente care se produc noaptea, deoarece atunci oamenii se odihnesc sau dorm*).
- **De ce** trebuie realizate cercetări asupra comportamentului oamenilor după șocurile seismice? (Răspuns: *Deoarece seismele violente pot crea în rândul oamenilor stări nervoase, stres, care trebuie investigate*).
- **Care** sunt urmările seismelor asupra mediului natural? (Răspuns: *Seismele provoacă rupturi în scoarța terestră, fracturi, alunecări de teren, în mări și oceane – se formează tsunami*).
- **Cum** trebuie să ne comportăm în momentul seismului? (Răspuns: *În timpul seismului trebuie să ne păstrăm calmul*).

Grupurile, a câte 4 elevi fiecare, au elaborat o schemă de tip *Arborele liniar*, pentru a sistematiza și a generaliza răspunsurile la întrebări și cunoștințele căpătate la tema *Procese seismice și efectele lor*.



Tehnica *Explozia stelară* este o modalitate de investigare a unui subiect din mai multe perspective, de dezvoltare a gândirii creative prin activități individuale, în perechi și de grup.

TEHNICA TABELUL T

Tabelul T este un organizator grafic al reacțiilor binare (*Da/nu, Argumente pro/contra, Avantaje/dezavantaje*), care poate fi utilizat la orice etapă a modelului de învățare *ERRE*. *Tabelul T* prezentat mai jos a fost completat de către elevii clasei a XII-a, la tema *Energii nepoluante*, la etapa *Realizare a sensului*.

Sarcină de lucru: Elaborați în caiet un tabel din 2 coloane, în partea stângă a acestuia scriind argumentele pro/avantajele energiilor nepoluante, iar în partea dreaptă – argumentele contra/dezavantajele acestor tipuri de energii. Formați 4 grupuri, fiecare dintre care va analiza argumentele pro/avantajele și argumentele contra/dezavantajele unui tip de energie nepoluantă. Completați aripile *Tabelului T*.

Formând 4 grupuri, elevii completează *Tabelul T* pentru un tip de energie nepoluantă și prezintă ideile.

Tabelul 1. *Energia eoliană*

Argumente pro/avantaje	Argumente contra/dezavantaje
• Este inepuizabilă. • Este nepoluantă. • Este abundentă. • Este gratuită.	• Instalațiile pentru producerea energiei electrice sunt costisitoare. • Energie instabilă, variabilă în funcție de: zona geografică, anotimp, oră.

• Se poate converti în energie electrică. • Favorabile pentru construirea centralelor eoliene sunt regiunile litorale și montane din zonele temperate și reci. • Se utilizează pentru pomparea apei, măcinarea cerealelor (morile de vânt).	• Viteza variabilă a vântului. • Centralele trebuie amplasate în regiuni cu vânturi puternice, care acționează un timp mai îndelungat și au o singură direcție predominantă. • Elicele bruiază transmisiile radio și TV. • Elicele deranjează păsările în zbor.
---	--

Tabelul 2. *Energia solară*

Argumente pro/avantaje	Argumente contra/dezavantaje
• Este inepuizabilă. • Este nepoluantă. • Este gratuită. • Se poate converti în energie electrică. • Se utilizează pentru încălzirea locuințelor, poate pune în funcțiune mașini, refrigeratoare, automobile, pompe etc. • Este utilizată de plante în procesul de fotosinteză. • Sateliți artificiali funcționează cu baterii solare.	• Necesită mari suprafețe de captare. • Nu este disponibilă în timpul nopții. • Radiația solară este variabilă în timpul zilei, în funcție de diferiți factori (dependență de nebulozitate). • Ridică probleme de stocaj și cost. • Instalațiile și centralele solare trebuie amplasate în regiunile cu o durată mare de strălucire a soarelui. • Poartă caracter sezonier în zonele temperate și reci.

Tabelul 3. *Energia geotermică*

Argumente pro/avantaje	Argumente contra/dezavantaje
• Este inepuizabilă. • Este nepoluantă. • Este gratuită. • Este abundentă în anumite regiuni ale globului. • Constituie o importantă alternativă energetică pentru unele regiuni izolate. • Se utilizează în agricultură (încălzirea serelor).	• Nu este disponibilă în toate regiunile. • Tehnologia utilizată în centralele geoelectrice depinde de caracteristicile resurselor geotermice. • Centralele geoelectrice trebuie amplasate în regiunile cu potențial geotermic mare. • Construirea instalațiilor geotermice este costisitoare.

Tabelul 4. *Energia mărilor și oceanelor*

Argumente pro/avantaje	Argumente contra/dezavantaje
• Este inepuizabilă. • Este nepoluantă. • Este gratuită. • Energia mareelor este folosită la producerea energiei electrice. • Se poate converti în energie electrică, în baza diferenței de temperatură dintre straturile de apă. • Energia valurilor și curenților maritimi litorali este utilizată ca sursă de energie latentă.	• Nu este disponibilă în toate regiunile. • Valurile au dimensiuni variabile, în funcție de viteza și intensitatea vântului, de forma țărmului. • Instalațiile pentru producerea energiei electrice sunt costisitoare și au rentabilitate mică. • Centralele mareomotrice pot fi amplasate numai în anumite locuri de pe țărm. • Se apreciază că prețul pentru 1kW/h este de cca 2 ori mai mare decât cel pentru 1 kW/h produs de o hidro-centrală.

Completând *Tabelul T*, elevii, în mod logic și critic, conștientizează care sunt avantajele și dezavantajele fiecărei surse de energie nepoluantă, dezvoltându-și, astfel, gândirea creativă și cea analitică.

TEHNICA CARTOANELE COLORATE

Tehnica respectivă vizează explorarea și exprimarea așteptărilor și a temerilor în raport cu o acțiune, o situație, un rol, o problemă etc. *Așteptările* sunt scrise pe cartoane verzi, iar *temerile* – pe cartoane galbene. Tehnica, întrebuințată mai frecvent la etapa *Reflecție*, are mai multe faze [3]: comunicarea sarcinii de lucru, intervierea reciprocă, afișarea cartoarelor și discuția frontală.

Recomandăm un model de aplicare a tehnicii date la tema *Migrațiile populației* (disciplina *Geografia Umană a Republicii Moldova*, clasa a IX-a), la etapa *Reflecție*, într-o activitate extracurriculară.

Sarcină de lucru: Clasa va lucra în perechi. Un elev îl va interoga pe celălalt, pornind de la cele două întrebări de mai jos:

1. Ce doriți să se întâmple după integrarea Republicii Moldova în Uniunea Europeană?
2. Care sunt temerile voastre față de integrarea Republicii Moldova în Uniunea Europeană?

Intervievatorul notează răspunsurile colegului la prima întrebare pe cartoane verzi, iar la cea de-a doua – pe cartoane galbene. La finele interviului, are loc un schimb de roluri. Toate cartioanele verzi sunt acroșate într-un loc, iar cele galbene – în alt loc. Elevii identifică marile așteptări și marile temeri în cadrul grupului, ulterior le scriu în coloane separate.

Tabelul 5. *Marile așteptări și marile temeri privind integrarea Republicii Moldova în Uniunea Europeană*

Marile așteptări	Marile temeri
• Posibilitatea liberei circulații pe glob. • Buna și eficienta gestionare a fondurilor UE. • Sporirea investițiilor străine în economia țării. • Crearea locurilor de muncă cu salarii corespunzătoare unui nivel de viață european. • Stabilitate valutară.	• Acceptarea unui număr mare de imigranți. • Riscul dispariției Republicii Moldova ca țară. • Exodul de intelecte ("de minți"). • Depopularea țării. • Pierderea/slăbirea identității naționale. • Speranțe nerealizate.

Aplicând tehnica *Cartioanele colorate* în identificarea *așteptărilor* și a *temerilor* legate de integrarea Republicii Moldova în Uniunea Europeană, elevii au demonstrat originalitate și flexibilitate în gândire, probând capacitățile lor de adevărați creatori.

TEHNICA CINQUAIN

La lecție sau într-o activitate extracurriculară, la etapa *Reflecție*, elevii, în mod individual, compun cvintete la subiectul abordat. Tehnica *Cinquain* constă în alcătuirea unei poezii de cinci rânduri/versuri, după cum urmează:

I – un cuvânt (substantiv), care denumește subiectul și are statut de titlu;

II – 2 cuvinte (adjective) determinative pentru titlu;

III – 3 cuvinte (verbe, eventual predicate) ale subiectului/subiectului;

IV – 4 cuvinte, care încheagă imaginea generală sau exprimă sentimentul față de subiect;

V – un cuvânt (substantiv), care exprimă esența subiectului.

Sarcină de lucru: Utilizând tehnica *Cinquain*, alcătuiți o poezie/un text despre *seisme și efectele lor*.

Seisme
puternice, dezastruoase
se produc, provoacă, distrug
Seismele sunt procese naturale
Catastrofă

Sarcină de lucru: Utilizând tehnica *Cinquain*, alcătuiți o poezie/un text cu titlul *Energii nepoluante*.

Energie
nepoluantă, folositoare
se captează, se convertește, se utilizează
Energia eoliană este inepuizabilă
Salvator

Sarcină de lucru: Utilizând tehnica *Cinquain*, compuneți o poezie/un text despre *migrațiile populației*.

Moldova
frumoasă, înfloritoare,
se avântă, se frământă, se zbuciumă
Patria mea scumpă, iubită
Rai

Grație acestei tehnici, elevii își exprimă, într-o formă netradițională și comprimată, printr-un text propriu, inspirat din discuțiile realizate în clasă, opinia generalizată cu privire la informații relevante legate de subiectul abordat.

CONCLUZII

- Tehnicile didactice prezentate – *Explozia stelară*, *Cartioanele colorate*, *Tabelul T* și *Cinquain* – stimulează potențialul creativ al elevilor, punând accentul pe spontaneitate, originalitate, gândire divergentă și analitică. Aceste tehnici pot fi aplicate în mod individual, în perechi, în grupuri mici ori frontal.
- Tehnicile didactice activizante comportă o pronunțată notă de flexibilitate, ceea ce îi permite profesorului să le aplice în diferite momente

ale lecției, în funcție de obiectivul urmărit: evocarea cunoștințelor anterioare, dobândirea sau fixarea cunoștințelor noi etc.

În vederea perfecționării stilului didactic și a demersurilor la clasă, precum și a asimilării tehnologiilor interactive, eficiente pentru dezvoltarea spiritului creativ al elevilor la lecțiile de geografie, încurajăm participarea profesorilor școlari la cursuri de formare continuă, conferințe, simpozioane, mese rotunde, training-uri, workshop-uri.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codreanu I., Volontir N., Roșcovan S., Fedco V., Axinti S., Calmăș R., Roșca H. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a, Geografie. Chișinău: Știința, 2010.
2. Drumea P., Volontir N. Valorificări pedagogice. Geografie. Supliment al revistei Didactica Pro..., nr. 4. Chișinău, 2002.
3. Dulamă M.-E. Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie. Cluj-Napoca: Clusium, 2002.
4. Dulamă M.-E. Metodologie didactică – teorie și practică. Cluj-Napoca: Clusium, 2008.
5. Lumea în lecturi și date. Enciclopedie geografică. Ediția I. Cluj-Napoca: Maxim Grup, 2005.



Dumitru GUȚULEAC

gr. did. sup., Gimnaziul Petrușea, Glodeni

Jocuri didactice pentru lecțiile de fizică

Rezumat: Articolul prezintă mai multe modalități de aplicare a jocurilor didactice în cadrul lecțiilor de fizică și al activităților extracurriculare. Jocul didactic este un tip specific de activitate, care îmbogățește, consolidează, precizează și verifică cunoștințele elevilor; pune în valoare și antrenează capacitățile lor creatoare. Încorporat în demersul didactic, acesta îi imprimă un caracter dinamic și atractiv, aduce mai multă varietate și o stare de bună dispoziție. Reușita aplicării jocului este condiționată de proiectarea și organizarea lui

metodică, de asigurarea de către profesor a unei concordanțe depline între elementele ce îl definesc.

Abstract: The article presents the method of didactic game applied at physics lessons in different classes and extracurricular activities. The didactic game is a specific activity that strengthens, specifies and verifies the students' knowledge, enriches their cognitive sphere and train their creative skills. Embedded in teaching activity the didactic game have a lively and attractive character; it bring variety and a state of good humor. The success is conditioned by the design, methodical organization and the way the teacher knows how to ensure full concordance between its elements.

Keywords: didactic games, physics, rules, interactive, creativity.

Jocul didactic reprezintă un ansamblu de acțiuni și operațiuni îndreptate spre dezvoltarea intelectuală a elevilor. Încorporat în activitatea didactică, acesta o dinamizează și o face mai captivantă, o diversifică și aduce bună dispoziție. Fiind un tip specific de activitate, jocul îmbogățește sfera cognitivă a elevilor; contribuie la consolidarea, precizarea și verificarea achizițiilor acestora; antrenează și dezvoltă capacitățile lor creatoare. Utilizat în procesul de învățământ, el dobândește funcții psihopedagogice semnificative, intensifică participarea elevului la lecții, sporind curiozitatea intelectuală și interesul pentru cunoaștere.

Jocul didactic este o metodă de lucru în care predomină acțiunea simulată, aceasta valorificând finalitățile de tip recreativ, permițându-i cadrului didactic să-și construiască demersul în funcție de cinci direcții principale: de la grupuri mici spre grupuri tot mai numeroase; de la grupuri instabile spre grupuri tot mai stabile; de la jocuri fără subiect spre cele cu subiect; de la secvențe nelegate între ele spre jocul cu subiect și cu desfășurare sistematică; de la reflectarea vieții personale și a ambianței apropiate la reflectarea evenimentelor vieții sociale.

Jocurile didactice se clasifică după următoarele criterii [9]:

- obiectivele prioritare: jocuri senzoriale (auditive, vizuale, motorii, tactile), jocuri de observare, jocuri de

dezvoltare a limbajului, jocuri de stimulare a cunoașterii interactive;

- conținutul instruirii: *jocuri matematice, jocuri muzicale, jocuri sportive, jocuri literare/lingvistice;*
- forma de exprimare: *jocuri simbolice, jocuri de orientare, jocuri de sensibilizare, jocuri conceptuale, jocuri ghicitori, jocuri de cuvinte încrucișate;*
- resursele utilizate: *jocuri materiale, jocuri orale, jocuri pe bază de întrebări, jocuri pe bază de fișe individuale, jocuri pe calculator;*
- regulile instituite: *jocuri cu reguli transmise prin tradiție, jocuri cu reguli inventate, jocuri spontane, jocuri protocolare;*
- competențele stimulate: *jocuri de mișcare, jocuri de observație, jocuri de imaginație, jocuri de atenție, jocuri de memorie, jocuri de gândire, jocuri de limbaj, jocuri de creație.*

Prin joc, grație strategiilor sale euristice, elevii își manifestă perspicacitatea, spontaneitatea, ingeniozitatea, inițiativa, atenția, răbdarea, îndrăzneala etc., descoperind cunoștințe, adevăruri și exersându-și capacitatea de a acționa creativ.

Jocurile devin metodă de instruire în cazul în care sunt bine structurate și aplicate, etapele de desfășurare succedându-se în ordinea implicată de logica cunoașterii și a învățării. În acest caz, intenția principală nu este divertismentul, ci învățătura care pregătește copilul pentru muncă și viață. Pentru a atinge aceste scopuri, jocul didactic trebuie să țină seama de acumularea și consolidarea cunoștințelor.

Reușita jocului didactic este condiționată de proiectarea și organizarea sa metodică, de asigurarea de către profesor a unei concordanțe depline între elementele ce îl definesc. Utilizarea acestuia presupune câteva momente: pregătirea; organizarea judicioasă; respectarea etapelor; asigurarea strategiei de dirijare; stimularea elevilor în vederea participării active; crearea unei atmosfere prietnice activității; diversificarea elementelor de joc.

Pe parcursul mai multor ani, am alcătuit, împreună cu elevii, un șir de jocuri, pe care le utilizăm cu succes în cadrul lecțiilor și al activităților extracurriculare. Acestea sunt recomandate în special pentru orele de formare a deprinderilor și priceperilor. Regulile de joc sunt stabilite reieșind din obiectivele de atins.

Prezentăm în continuare câteva jocuri didactice desfășurate cu interes la lecțiile de fizică.

JOCUL DIDACTIC CEASORNICUL MĂRIMILOR FIZICE

Jocul didactic *Ceasornicul mărimilor fizice*, binevenit în clasa a VI-a, la studierea temei *Densitatea substanțelor – densitatea, masa și volumul*, permite elevilor să-și autoevalueze cunoștințele la subiect și să dobândească deprinderi de caracterizare a unei mărimi fizice conform schemei: 1. denumirea; 2. simbolul; 3. unitatea de măsură în SI; 4. instrumentul de măsură; 5. formula de calcul.

Masa de joc are aspectul unui ceasornic cu 5 ace indicatoare, pe care sunt înscrise caracteristicile mărimii fizice. Cadrul este împărțit în 15 părți, pe care sunt notate caracteristicile celor 3 mărimi studiate: densitatea – ρ , volumul – V și masa – m . Profesorul propune clasei să determine caracteristicile mărimilor fizice, prin aranjarea corespunzătoare a acelor ceasornicului.

Acest joc poate fi alcătuit și pentru alte clase sau la alte teme, de către profesor sau elevi (sub îndrumarea profesorului), și poate fi utilizat la diferite etape ale lecției sau în cadrul activităților extracurriculare. Cunoștințele odată consolidate, ceasornicul poate fi modificat prin introducerea caracteristicilor mai multor mărimi fizice, astfel încât sarcina elevului să devină din ce în ce mai dificilă.

JOCUL DIDACTIC DOMINOUL FIZIC

Jocul *Dominoul fizic* constă în elaborarea unor formule în baza formulelor principale cunoscute. Spre exemplu, în clasa a VII-a, la capitolul *Forța*, se studiază formule de la care derivă altele 22, ce pot fi alcătuite din 44 de figuri de domino. Regulile de joc se vor stabili împreună cu elevii în așa fel încât ei să fie interesați să alcătuiască formule (în Figura 2, simbolul F indică atât forța de greutate, cât și cea elastică).

Se acordă un punct elevului care termină corect

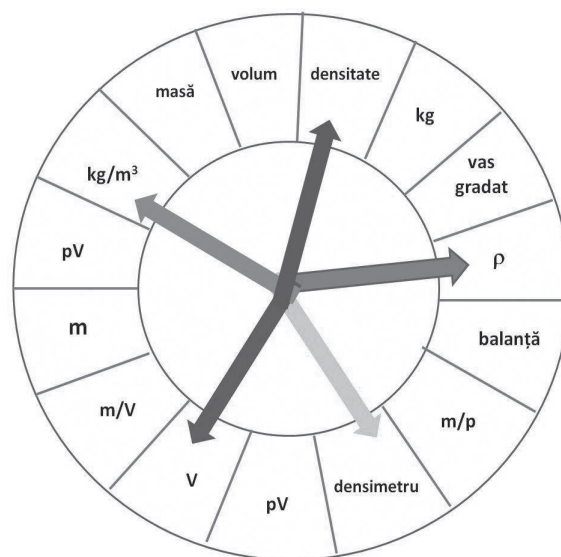


Figura 1. Ceasornicul mărimilor fizice

formula începută de adversar. Elevul care obține un punctaj mai mare este apreciat cu o notă mai mare. Pentru a evita eventuale disensiuni, fiecare echipă va avea un arbitru (moderator) – un elev care cunoaște bine formulele.

Dominoul fizic antrenează memoria, gândirea logică și, totodată, permite elevilor să-și evalueze nivelul de cunoștințe. Acesta poate fi folosit cu succes și în alte clase, la alte conținuturi. Este important ca elevii să poată utiliza formulele mărimilor fizice la rezolvarea problemelor, precum și stabili relații între două sau mai multe formule. Toate rechizitele pentru joc vor fi confecționate de elevi sub îndrumarea profesorului.

JOCUL DIDACTIC

SISTEMUL INTERNAȚIONAL AL UNITĂȚILOR DE MĂSURĂ

Un rol important în studierea fizicii îl are cunoașterea mărimilor fizice fundamentale ale Sistemului

Internațional, a multiplilor și submultiplilor unităților de măsură. În acest scop, propunem două jocuri didactice pe care elevii le realizează individual în cadrul lecțiilor.

Jocul *Sistemul Internațional al Unităților de Măsură* este prevăzut pentru studierea mărimilor fizice fundamentale. Va fi ales un moderator, care va supraveghea lucrul individual al elevilor. Masa de joc are aspectul unui tabel, elevii urmând să completeze celulele libere cu fișe pe care sunt notate componentele Sistemului Internațional al Unităților de Măsură. Tabelul poate fi construit în diverse moduri, schimbând cu locul celulele deja completate. Acest joc poate fi propus în orice clasă, la diferite etape ale lecției.

Tabelul 1. *Sistemul Internațional al Unităților de Măsură*

SISTEMUL INTERNAȚIONAL AL UNITĂȚILOR DE MĂSURĂ			
Denumirea MF	Simbolul mărimii fizice	Denumirea unității de măsură	Simbolul unității de măsură
Lungime			
	t		
		Kilogram	
			K
Cantitate de substanță			
	I		
		Candelă	

Figura 2. *Exemple de formule studiate la capitolul Forța*

$$\rho = \frac{m}{V}, \quad F = m \times g, \quad F = k \times \Delta l,$$

Figura 3. *Figurile de domino pentru jocul didactic la capitolul Forța*

ρ	=	m	=	g	=	m	=	V	=	k	=
F	=	Δl	=	F	=	g	=	F	=	ρ	V
m	-	ρ	-	k	-	k	-	ρ	=	m	g
g	=	V	=	Δl	=	Δl	=	V	=	k	Δl
			g	=				ρ	Vg		
F	F'	k Δl	ρVg	k Δl	mg	m	F	F			
Vg	V ρ	m	k	gV	k	V	k	g			
F	k Δl	mg	ρVg	k Δl	k Δl	m	F	F			
g ρ	g	Δl	Δl	g ρ	ρV	ρ	Δl	m			

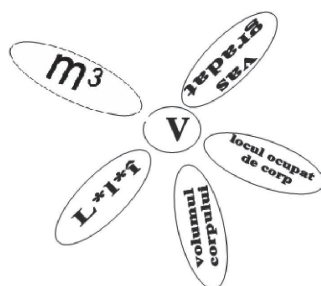
Figura 4. Fișe de lucru pentru completarea tabelului la tema *Sistemul Internațional al Unităților de Măsură*

l	metru	m	timpul
secunda	s	masa	m
kg	temperatura	T	Kelvin
Intensitatea curentului	v	Amper	A
molul	Intensitatea luminoasă	I	cd
		mol	

JOCUL DIDACTIC CULESUL FLORILOR FIZICE

Un alt joc, recomandat în orice clasă, este *Culesul florilor fizice*. În centrul florilor este notat simbolul mărimii fizice, iar pe petale – caracteristicile acesteia (denumirea; formula de calcul; unitatea de măsură în SI; instrumentul de măsură; ce caracterizează mărimea fizică).

Figura 5. Floarea volumului



Se pot „închea” mai multe flori, pe care elevii le vor „culege” lipind corect toate petalele la simbolul mărimilor propuse. Spre exemplu, la compartimentul *Fenomene termice*, acestea vor fi florile: temperaturii, căldurii, căldurii specifice, puterii calorice, masei corpului etc. Jocul *Culesul florilor fizice* este binevenit în clasele VI-VIII, deoarece permite elevilor să-și auto-evalueze cunoștințele despre mărimile fizice studiate. De asemenea, îi oferă profesorului posibilitatea încadrării maxime în activitate a întregii clase și obținerea unor rezultate mai bune.

JOCUL DIDACTIC VOLEI FIZIC

Pentru stimularea lucrului individual, în cadrul lecțiilor sau al activităților extracurriculare, poate fi propus jocul *Volei fizic*. Regulile sunt identice cu cele ale voleiului sportiv. Echipa

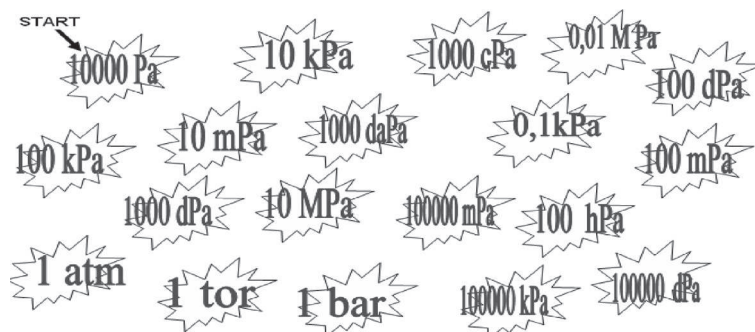
este formată din șase membri și jucători de rezervă. Fiecare membru are pregătite din timp mai multe întrebări la o temă sau la un modul. Jocul se desfășoară în felul următor: echipa care servește (jucătorul) adresează o întrebare unui reprezentant al echipei adverse. Dacă jucătorul nu cunoaște răspunsul, atunci el o pasează altui jucător, care, eventual, o poate pasa unui al treilea coechipier. În cazul în care se oferă un răspuns incorrect, răspunde jucătorul care a servit, iar echipa lui câștigă un punct. Dacă echipa adversă răspunde corect, atunci ea obține un punct și dreptul de a servi. Jocul continuă până când o echipă acumulează 15 sau 25 de puncte. În cazul când cel care a servit nu cunoaște răspunsul, dreptul de a servi este pierdut. La dorința profesorului și a elevilor, regulile de joc pot fi modificate.

JOCUL DIDACTIC

MLAȘTINA UNITĂȚILOR DE MĂSURĂ

De multe ori, elevilor le este dificil să facă transformări ale unităților de măsură. Jocul *Mlaștina unităților de măsură* este destinat anume formării acestor deprinderi. Pentru a trece cu succes mlaștina, elevul trebuie să calce doar pe locurile solide, adică să efectueze corect transformările cerute, în caz contrar – va fi înghițit de aceasta. Activitatea poate fi propusă în toate clasele gimnaziale, fiind ajustată (inclusiv denumirea) la subiectul abordat.

Figura 6. Mlaștina unităților de măsură



JOCUL DIDACTIC GĂSEȘTE FIGURA

Găsește figura, un alt joc ce exersează capacitatea de transformare a unităților de măsură, reprezintă o tablă având desenată pe ea un tabel în care sunt înscrise valorile unei mărimi fizice în diferiți multipli și submultipli. În mijlocul fiecărei celule este bătut un cui. De cuiul din celula *Start* este legată o sfoară. Elevul trebuie să treacă sfoara prin celulele cu valorile egale ale acestei mărimi și să obțină o figură ascunsă de conducătorul jocului. O variantă mai comodă ar fi prezentarea tabelului pe foi aparte, fiecare elev urmând să unească celulele cu valori egale cu o cariocă sau un creion colorat. Vă propunem un model aplicat unităților de măsură a forței:

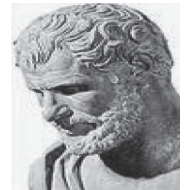
Tabelul 2. Unitățile de măsură a forței

80 cN	800 MN	8 10 ⁻⁵ cN	<i>Start</i> 8000 N	8 10 ⁴ nN	8 10 ² kN	80 N
80 10 ² mN	8 10 ⁸ cN	8 10 ⁻² kN	80 10 ³ N	0.8 kN	8 10 ⁶ N	8 10 ⁵ daN
8 10 ⁹ μN	8 mN	8 10 ⁴ dN	8 hN	8 10 ⁻³ MN	8 daN	8 10 ⁶ mN
8 10 ² kN	8 kN	8 10 ⁶ nN	8 10 ⁸ dN	8 10 ⁶ MN	8 10 ¹² nN	8 10 ⁻⁴ kN
8 cN	8 10 ⁻⁸ kN	8 10 ⁻³ cN	8 10 ¹⁰ nN	8 10 ² kN	8 10 ⁵ μN	8 10 ⁵ hN
80 MN	800 kN	8 10 ² MN	8 10 ² daN	8 10 ³ N	8 10 ⁴ mN	8 10 ³ cN
8 10 ² dN	8 10 ⁴ daN	8 10 ⁵ kN	8 10 ⁸ μN	8 10 ⁻⁸ kN	8 10 ¹⁰ nN	8 10 ² mN
80 hN	80 cN	80 μN	8 10 ³ cN	8 nN	8 10 ³ kN	8 10 ⁵ cN

JOCUL DIDACTIC FIZICIENI ȘI DESCOPERIRILE LOR

Pe parcursul studierii fizicii, elevii învață multe legi, dar vieții și activității celor care le-au descoperit și formulat li se acordă o atenție redusă. De aceea, jocul *Fizicieni și descoperirile lor* va acoperi acest gol. Jocul reprezintă un tabel cu fotografiile fizicienilor și fișe pe care sunt înscrise contribuțiile lor. Elevul are sarcina de a aranja fișele în dreptul fotografiei fizicianului vizat. Acest joc stimulează cunoașterea istoriei fizicii și a legilor descoperite de marii savanți. Evident, el poate fi utilizat doar atunci când elevii posedă un anumit bagaj de cunoștințe. Jocul poate fi simplificat de profesor și ajustat la legile și noțiunile deja studiate.

 Aristotel 384-322 î. Hr.	 Arhimede 287-212 î. Hr.	 Isaac Newton 1642-1727	 James Watt 1736-1819
 James Prescott Joule 1818-1889	 Heinrich Hertz 1857-1894	 Blaise Pascal 1623-1662	 Evangelista Toricelli 1608-1647
 Galileo Galilei 1564-1642	 Anders Celsius 1701-1744	 William Thomson (Lord Kelvin) 1824-1907	 Charles-Augustin de Coulomb 1736-1806

			
Benjamin Franklin 1706-1790	André-Marie Ampère 1775-1836	Alessandro Volta 1745-1827	Georg Simon Ohm 1787-1854
			
Euclid Sec. III î. Hr.	Democrit 460-370 î. Hr.	Nicola Tesla 1856-1943	Luigi Galvani 1737-1798

În opinia acestui savant, corpurile cad cu o viteză direct proporțională cu masa lor.	Asupra unui corp scufundat în lichid sau gaz acționează o forță orientată vertical în sus egală cu greutatea lichidului/gazului deplasat de acest corp.	Toate corpurile se atrag cu o forță direct proporțională cu produsul dintre masele corpurilor și invers proporțională cu pătratul distanței dintre ele.	A construit primul motor cu aburi, care putea fi instalat pe diferite mașini.
Căldura degajată de un conductor parcurs de curent electric este egală cu produsul dintre pătratul intensității curentului, rezistența conductorului și timpul trecerii curentului.	În cinstea lui este denumită unitatea de măsură a frecvenței oscilațiilor.	Presiunea exercitată asupra unui lichid sau gaz se transmite la fel în toate direcțiile.	A introdus termenul de "presiune atmosferică" și metoda de determinare a acestei presiuni.
A descoperit principiul inerției, conform căruia corpul se află în repaus sau se mișcă rectiliniu uniform dacă asupra lui nu acționează alte corpuri.	A propus scara centezimală de măsurare a temperaturii, care are puncte de reper topirea gheții și fierberea apei.	A introdus așa-numita scară absolută a temperaturilor. Originea acesteia se numește "zero absolut" și corespunde stării când mișcarea termică a moleculelor încetează.	Oricare două corpuri electrizate interacționează cu o forță direct proporțională cu produsul sarcinilor și invers proporțională cu pătratul distanței dintre ele.
A studiat fenomenele electrice din atmosferă și a inventat paratrăsnetul.	A introdus noțiunea de curent electric. A construit primele aparate de măsură a intensității curentului electric.	A inventat prima sursă de curent electric, care era compusă din plăci de zinc și cupru între care erau plasate niște bucăți de țesătură îmbibate cu soluție diluată de acid.	Intensitatea curentului electric pe o porțiune de circuit este direct proporțională cu tensiunea aplicată la capetele acestei porțiuni și invers proporțională cu rezistența ei.
A definit pentru prima dată noțiunea de "rază de lumină" și a formulat legea propagării rectilinii a luminii.	A lansat ipoteza că toate corpurile ce ne înconjoară sunt compuse din particule indivizibile foarte mici, numite atomi.	Unitatea de măsură a inducției magnetice a fost denumită în cinstea acestui remarcabil electro-tehnician.	Denumirea surselor de curent electric folosite la lanterna de buzunar este legată de numele acestui savant.

JOCUL DIDACTIC CARACTERIZAREA MĂRIMILOR FIZICE

Pentru autoevaluare, profesorul poate propune o matrice perforată, elevul urmând să completeze căsuțele libere (ferestrele deschise). În funcție de obiectivele evaluării, de nivelul de pregătire al elevilor, pot fi propuse sarcini cu diferit grad de dificultate. Aceste matrice pot fi realizate pe foi aparte sau executate din carton, iar ferestrele – tăiate (deschise). Elevul va pune foaia semnată sub matrice și va completa ferestrele, economisind timp și materiale didactice. Un exemplu de matrice pentru clasa a VII-a este prezentat mai jos.

Tabelul 3. Caracterizarea mărimilor fizice

Sim-bolul mărimii fizice	Denu-mirea mărimii fizice	Unita-tea de măsură în SI	Instru-mentul de măsură (dacă are)	Formu-la de calcul
V				
	Lungime			
		s		
			Balanță	
				m/V
F				
	Viteză			
		N/m		
			Manome-tru	
				N/kg

Completând o asemenea matrice, elevul este pus în situația de a recunoaște mărimile fizice însușite după una dintre caracteristicile propuse, ceea ce stimulează gândirea logică, imaginația, dar și consolidează cunoștințele dobândite anterior.

JOCUL DIDACTIC

ALCĂTUIEȘTE PROPOZIȚIA FIZICĂ

Acest joc constă în alcătuirea unor enunțuri adevărate care să cuprindă cuvintele notate pe fișe. De exemplu, la studierea noțiunii de *forță*, în clasele VI-VII, la temele *Masa corpului* și *Forța – măsură a interacțiunii*, se propun următoarele enunțuri:

- *Forța este mărime fizică vectorială care caracterizează interacțiunea și se măsoară în newtoni cu dinamometru;*
- *Masa este mărime fizică scalară care caracterizează inerția și se măsoară în kilograme cu cântarul.*

Fiecare cuvânt este scris pe o fișă. Fișele sunt amestecate, elevului propunându-i-se să alcătuiască cele două fraze adevărate.

Astfel de enunțuri pot fi compuse la orice temă și în orice clasă. De exemplu, la tema *Legea lui Ohm pentru o porțiune de circuit*, predată în clasa a VIII-a, vor fi vizate cele trei mărimi fizice – intensitatea curentului, tensiunea electrică și rezistența electrică.

- *Intensitatea curentului într-un circuit se măsoară în amperi cu ampermetrul conectat în serie.*
- *Tensiunea electrică într-un circuit se măsoară în volți cu voltmetrul conectat în paralel.*
- *Rezistența electrică a unui conductor poate fi măsurată cu ajutorul unui ampermetru conectat în serie și a unui voltmetru conectat în paralel.*

JOCUL DIDACTIC

CAUTĂ ȘI GĂSEȘTE

În clasa a VIII-a, la compartimentul *Fenomene termice*, poate fi utilizat jocul logic *Caută și găsește*.

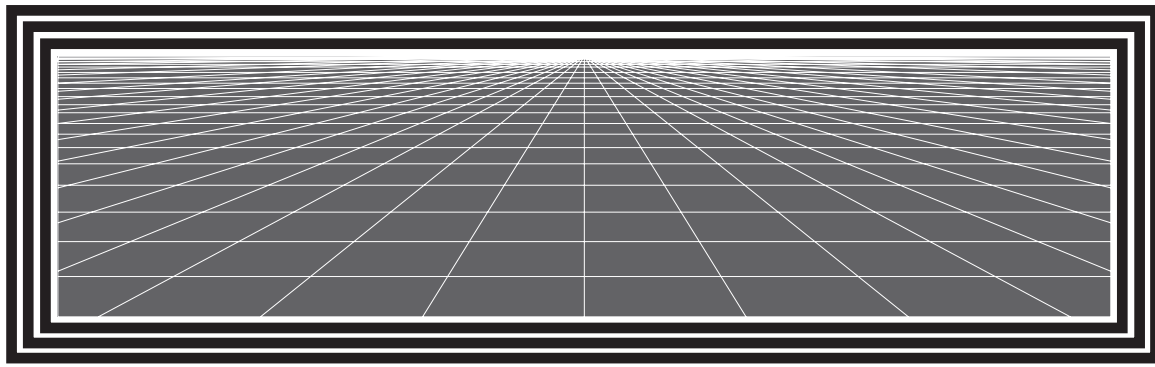
Elevilor li se distribuie fișe cu 25 de cuvinte/segmente de cuvinte (*con, fier, are, dens, bere, cal, ori, metru, conduc, era, tură, temp, ție, cald, ură, vapor, zare, cap, ac, itate, kel, vin, cal, ori, că*), cu ajutorul cărora ei trebuie să alcătuiască 10 termeni pe care i-au studiat la subiectul dat (*fierbere, temperatură, kelvin, calorimetru, calorică, vaporizare, conducție, capacitate, condensare, caldură*). Prin intermediul acestui joc se asimilează noi cunoștințe și se consolidează cele dobândite anterior, se realizează legături interdisciplinare, se dezvoltă atenția și imaginația.

* * *

În concluzie: Din punct de vedere psihopedagogic, jocurile didactice reprezintă o serie de situații-problemă, create și modelate de profesor sau/și de elevi. Utilizarea acestor metode la clasă favorizează asimilarea cunoștințelor, trezesc interesul și formează motivația elevilor pentru studiu, servesc la mobilizarea resurselor intelectuale ale fiecăruia dintre ei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Botgros I., Franțuzan L., Guțuleac D. Metode de eficientizare a procesului de cunoaștere la lecțiile de fizică. În: *Didactica Pro...*, nr. 2 (60), 2010, pp. 39-43.
2. Conda S. P. Metodele și formele cunoașterii științifice. Chișinău: Universitas, 1991.
3. Dascăl A. Jocul – mijloc eficient de dezvoltare intelectuală a preșcolarilor. În: *Materialele Conferinței Internaționale Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*. Chișinău: IȘE, 2009.
4. Galben-Panciu Z., Botgros I. Științe. Ghid pentru învățători și părinți (clasa a II-a). Chișinău: Prut Internațional, 2002.
5. Galben-Panciu Z., Botgros I. Științe. Manual pentru clasa a V-a. Chișinău: Prut Internațional, 2005.
6. Golu P., Verza E., Zlate M. Psihologia copilului. București: E.D.P., 1994.
7. Neacșu I., Botgros I., Bursuc O. Metodologia predării și învățării fizicii. Chișinău: Cartier, 2001.
8. Oprea C.-L. Strategii didactice interactive. București: E.D.P., 2008.
9. www.creeaza.com/didactica/.../JOCUL-DIDACTIC-METODA-SI-FORMA878.php



EVENTIMENTE CEPD

WITH FUNDING FROM
AUSTRIAN
DEVELOPMENT
COOPERATION



Ministerul Educației
al Republicii Moldova

ProDidactica
CENTRU EDUCATIONAL



MOLDOVAN ASSOCIATION
OF ICT COMPANIES

Activități pentru *calitatea și relevanța* *învățământului profesional tehnic în* *domeniul TIC*

În perioada octombrie-noiembrie 2016, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a desfășurat un șir de activități în cadrul proiectului *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova*, implementat în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor din domeniul TIC, cu sprijinul Agenției Austriece pentru Dezvoltare și al Guvernului României. Spectrul de activități a cuprins: realizarea programului de instruire *Formarea formatorilor*; organizarea vizitelor de studiu la Agenția Română de Asigurare a Calității; inițierea parteneriatelor cu instituții de asigurare a calității și cu alte organizații specializate din România; oferirea de consultanță din partea experților pentru elaborarea conceptului, a regulamentului și a planului de dezvoltare al Departamentului de Formare Continuă din cadrul Centrului de Excelență.

Programul de instruire *Formarea formatorilor* s-a desfășurat în incinta Centrului de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale (CEITI) și a avut drept scop dezvoltarea și consolidarea competențelor profesionale de formator ale participanților, care vor avea rolul de persoane-resursă/formatori în cadrul CEITI și vor planifica, realiza, evalua activitățile de formare continuă destinate colegilor din instituțiile de învățământ profesional tehnic care pregătesc muncitori și tehnicieni în domeniul TIC. Cele trei module s-au desfășurat în perioadele 3, 4 și 6 octombrie; 24, 27 și 31 octombrie; 8, 10 și 11 noiembrie. În cadrul acestora au fost abordate aspecte ce țin de: particularitățile activităților de formare a adulților, managementul programului de formare, strategiile de lucru cu adulții. Pe toată durata seminarului-training participanții au demonstrat un nivel sporit al motivației, implicându-se activ și responsabil în toate activitățile. Demersul didactic s-a bazat pe cooperarea dintre formatori și participanți și pe aplicarea strategiilor interactive. Valentina CHICU și Serghei LĂSENCU, Tatiana CARTALEANU și Olga COSOVAN, Angela GRAMA-TOMIȚĂ și Livia STATE, formatori cu o vastă experiență în domeniu, au facilitat cele trei module, asigurând dezvoltarea

calitativă a competențelor cadrelor didactice pentru lucrul cu adulții și un confort psihologic pentru toți cei 20 de cursanți. Activitatea de follow-up a avut loc în luna decembrie, participanții prezentând rezultatele activității și tema de casă, ceea ce a constituit un prilej în plus pentru un schimb eficient de experiență și pentru diseminarea practicilor de succes în domeniul educației adulților.

În perioadele 31 octombrie-2 noiembrie, 9-11 și 23-25 noiembrie, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat vizite de studiu în România pentru evaluatorii externi din cadrul ANACIP la următoarele instituții: Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară a Banatului *Regele Mihai I al României* din Timișoara, Universitatea *Artifex* București și Universitatea Națională de Muzică din București. Evaluatorii – Felicia BANU, Lucia SAVA, Maria HAMURARU, Elena PETROV și Loretta HANDRABURA – au apreciat aceste vizite drept un schimb util de experiență, prin participare la actul de evaluare instituțională propriu-zis, cu experții evaluatori din România. Vizitele de studiu completează șirul logic al activităților anterioare de care a beneficiat ANACIP cu suportul Agenției Austriece pentru Dezvoltare: expertizarea instrumentelor necesare pentru

implementarea metodologiei de evaluare externă a calității, în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii ale instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă; două vizite de studiu la ARACIS și ARACIP (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar); dezvoltarea și implementarea a două programe de formare pentru angajații ANACIP, pentru Consiliul de Conducere și experții evaluatori (învățământ superior și învățământ profesional tehnic); participarea experților evaluatori de la noi la misiuni de evaluare a unor instituții de învățământ profesional tehnic din Craiova.

Lilia NAHABA, coordonatoare de proiect



Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale

Centrul Educațional PRO DIDACTICA continuă implementarea proiectului *CONSEPT*, componenta *Dezvoltare organizațională*. În perioada 17-19 octombrie curent, s-a desfășurat modulul III al programului *Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale*, cu participarea a 24 de cadre didactice care predau discipline de specialitate, delegate de 14 instituții din învățământul profesional tehnic din Republica Moldova.

Pe parcursul a trei zile, au fost abordate subiecte ce țin de dezvoltarea și consolidarea competențelor profesionale, inclusiv etapele formării competențelor, implicarea gândirii critice în acest proces multiaspectual, indicatorii și referențialul de evaluare al competențelor profesionale etc. Organizarea procesului de formare într-un mod interactiv, cu implicarea cursanților în diverse forme de activitate, asigurarea unui mediu prietenos pentru învățare și schimb de experiență au contribuit la o bună desfășurare a programului. Astfel, la finele celui de-al treilea training, participanții au reușit să facă un dublu transfer al celor asimilate: cum poate fi utilizată o tehnică la clasă și cum poate fi ea în cadrul seminarelor pentru profesori?

Activitatea de follow-up, realizată la sfârșitul lunii noiembrie, a constituit un eveniment de totalizare. Profesorii au prezentat modele de aplicare a tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice, precum și concluziile



personale despre utilitatea acestora în învățământul profesional tehnic. Feedback-ul pozitiv din partea colegilor și a elevilor a fost unul care încurajează și motivează pentru experimentare continuă.

Rima BEZEDE,
coordonatoare de proiect



Atelier internațional în domeniul educației nonformale a adulților în cadrul *Curriculumului globALE*

Pe 7-8 noiembrie curent, am participat, alături de Adela SCUTARU-GUȚU, director Reprezentanța DVV International în Moldova, la un atelier cu tematica *Curriculumul globALE*, cadrul de referință pentru sporirea calității vieții și reducerea sărăciei prin dezvoltarea educației adulților și a învățării pe tot parcursul vieții. Activitatea a fost organizată de DVV International din Macedonia, la Scopje, și a adunat reprezentanți din 11 țări: Belarus, Croația, Germania, Kosovo, Macedonia, Mexic, Moldova, Palestina, Tadjikistan, Ucraina și Uzbekistan.

La atelier s-au discutat în detalii structura și conținutul documentului reglator la nivel internațional, numit *Curriculumul globALE*, dar și multiple studii de caz din țările în care educația adulților se îmbunătățește considerabil grație suportului oferit de DVV Internațional, care promovează educația ca drept fundamental al omului și ca perspectivă de dezvoltare. Proiectele internaționale, implementate, de aproape 50 de ani, în peste 35 de țări de pe 4 continente, inclusiv pentru adulții dezavantajați, creează oportunități de evoluție personală și profesională, prin intermediul formării de ordin general și vocațional.

Discuțiile au reiterat importanța *Curriculumului globALE*, ca document nucleu cross-cultural, care își propune să optimizeze profesionalizarea formatorilor pentru adulți în diferite contexte, prin promovarea

unor standarde de competență comune, prin sprijinirea organizațiilor implicate în programe de formare a formatorilor, la nivel de proiectare și implementare, dar și prin facilitarea schimburilor de experiență în domeniu între diverse țări și regiuni.

Apreciam calitatea parteneriatului C.E. PRO DIDACTICA cu DVV International Moldova, prin contribuția comună la formarea și certificarea formatorilor în domeniul educației nonformale a adulților, dar și prin elaborarea unor materiale didactice suport, care, sperăm, să constituie un imbold nou în procesul continuu de cunoaștere și practicare eficientă a valorilor și principiilor andragogice.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
vicepreședintă, C. E. PRO DIDACTICA



Noutate la PRO DIDACTICA: materiale suport pentru organizațiile de tineret *Integrare europeană pentru tine, tinere*

Anunțăm organizațiile de tineret despre elaborarea unui program original *Integrare europeană pentru tine, tinere*, lansat în cadrul proiectului *Lecții europene*, care a avut ca grup-țintă elevi de liceu (16-18 ani), precum și tineri de 18-29 ani, pentru a-i încuraja să afle mai multe lucruri despre valorile Uniunii Europene, istoria și politica acesteia, ajutându-i să înțeleagă și să recunoască importanța comunității țărilor democratice pentru fiecare stat în parte. Proiectul și-a propus să actualizeze și să creeze programe educaționale pentru dezvoltarea valorilor europene și achiziționarea cunoștințelor despre procesele de integrare europeană. Autoarele materialelor suport sunt Rodica EȘANU și Eugenia NEGRU, profesoare de liceu, formatoare cu experiență la C. E. PRO DIDACTICA.

Scopul proiectului a constat în crearea premiselor pentru dezvoltarea valorilor europene și recunoașterea proceselor de integrare europeană în Georgia și Republica Moldova. Partenerii noștri au fost Centrul de Didactici Moderne din Vilnius, Lituania, și Centrul *Scoală-familie-societate* din Tbilisi, Georgia.

Activitățile-cheie au inclus actualizarea și pilotarea disciplinei opționale *Educație pentru integrare europeană* pentru învățământul liceal, elaborarea unui program și a unor materiale suplimentare pentru organizațiile de tineret, dezvoltarea și realizarea unui program de formare a profesorilor întru implementarea disciplinei opționale respective.

Elevii, beneficiarii proiectului, pentru care a fost concepută și actualizată disciplina *Educație pentru integrare europeană*, au demonstrat că sunt interesați de lumea din jurul lor, de alte culturi, că sunt în măsură să explice și să înțeleagă problemele politice, sociale și economice. Cei cărora le este adresat acest program



reprezintă diferite organizații formale și nonformale pentru tineret, alese în funcție de disponibilitatea de a implica tineretul activ și responsabil din punct de vedere civic, care își educă membrii pentru a-și îmbunătăți activitatea. Grupul al treilea de beneficiari, profesori de liceu, au participat la programele de formare cu scopul de a învăța cum să valorifice rezultatele proiectului (curriculumul și materialele suport), dar și având misiunea de a iniția parteneriate comunitare, pentru a coopera

cu tinerii din localitate într-o mai bună cunoaștere a valorilor, practicilor și documentelor europene.

Propunem 8 scenarii interesante și originale ale unor activități destinate pentru utilizare și adaptare contextua-

lă, în speranța reanimării spiritului european și a aspirațiilor justificate și conștiente ale tineretului de alegere a vectorului european de dezvoltare a țării noastre.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonatoare de proiect



Managementul calității în instituțiile de învățământ profesional tehnic

O nouă activitate de formare cu genericul *Managementul calității* a avut loc în perioada 23-25 noiembrie curent. Seminarul-training face parte din proiectul *CONCEPT* (faza III), componenta *Dezvoltare organizațională*, implementată de Centrul Educațional PRO DIDACTICA și sprijinită financiar de Fundația Liechtenstein Development Service (LED), care are drept scop îmbunătățirea funcționării școlilor profesionale prin consolidarea competențelor manageriale ale membrilor administrației.

Reprezentanții echipelor manageriale din 14 instituții din învățământul profesional tehnic au demonstrat un interes sporit pentru aspectele teoretice și practice ale managementului calității, ca mod de conducere, bazat pe calitate și pe participarea tuturor membrilor instituției în acest proces. Managementul calității are drept scop eficientizarea activității pe termen lung, obținută prin asigurarea așteptărilor actorilor implicați și incluzând realizarea de beneficii pentru IPT, în general, și pentru membrii instituției și ai comunității, în particular. Pentru realizarea obiectivului general al programului, care presupune consolidarea abilităților de implementare a managementului calității, au fost abordate subiecte esențiale și relevante, inclusiv:

- *Calitatea în învățământul profesional tehnic;*
- *Managementul asigurării calității;*
- *Procesul de asigurare a calității;*
- *Standarde, criterii și indicatori pentru evaluarea calității;*
- *Creșterea calității. Măsurarea progresului;*



- *Standarde pentru evaluarea externă a instituției de învățământ profesional tehnic.*

Echipele de formatori au întreprins un demers de dezvoltare profesională axat pe învățare experiențială și schimb de bune practici, sensibilizând conducătorii de școli referitor la necesitatea integrării managementului calității în celelalte procese instituționale de planificare și de luare a deciziilor.

Rima BEZEDE, coordonatoare de proiect



Masa rotundă cu genericul *Educație de gen pentru prevenirea și combaterea discriminării*

Pe 24 noiembrie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat o masă rotundă cu genericul *Educație de gen pentru prevenirea și combaterea discriminării*. Activitatea a avut drept scop diseminarea rezultatelor proiectului cu același nume, cât și inițierea campaniei de advocacy pentru prevenirea și stoparea discriminării.

La activitate au participat Ala NIKITCENKO (Ministerul Educației), Marina BUNDUCHI (Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei), Ana COREȚCHI (Fundația Soros-Moldova), profesori școlari și universitari, manageri, reprezentanți ai direcțiilor raionale și municipale Educație, Tineret și Sport, ai ONG-urilor care activează în domeniile aferente.

Proiectul *Educație de gen pentru prevenirea și combaterea discriminării*, implementat în perioada aprilie-noiembrie 2016, cu sprijinul financiar al Programului *Egalitate și participare civică* al Fundației Soros-Moldova,

și-a propus să contribuie la diminuarea discriminării prin promovarea principiului egalității de gen și a șanselor egale în cadrul demersului didactic preuniversitar și profesional tehnic postsecundar.

Obiectivele proiectului au fost: actualizarea curriculumului opțional preuniversitar *Educație pentru echitate de gen și șanse egale* și a materialelor suport; dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în vederea promovării corecte, neeronate a principiilor nondiscriminării și a educației de gen (oferirii de șanse egale) în cadrul acestui curs.

Cele mai importante *rezultate ale proiectului*: materiale didactice accesibile, cu un grad înalt de noutate, actualitate și utilitate practică; profesori și elevi formați și motivați pentru promovarea toleranței, a echității de gen și a șanselor egale; interes sporit din partea profesorilor și a elevilor implicați pentru



promovarea diversității și a toleranței; circa 80 de cadre didactice formate (de pe întreg teritoriul țării, inclusiv din regiunea transnistreană); o rubrică specială în revista *Didactica Pro...*

Lilia NAHABA, coordonatoare de proiect

Robert Bosch Stiftung
B | S | T The Black Sea Trust
for Regional Cooperation
A PROJECT OF THE GERMAN MARSHALL FUND

ProDidactica
CENTRU EDUCATIONAL

**Monitorizarea
implementării**

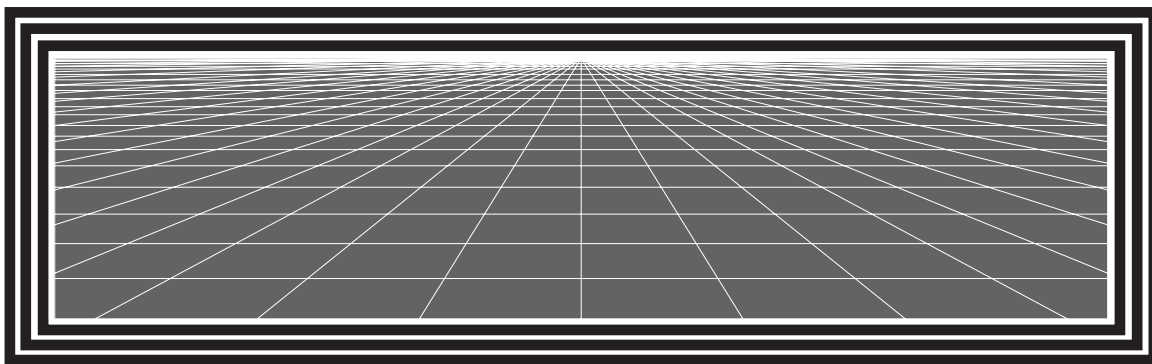
proiectului *Educație civică pentru buna înțelegere pe ambele maluri ale Nistrului*

Pilotarea disciplinei opționale pentru clasele primare *Cultura bunei vecinătăți* se desfășoară pentru al treilea an consecutiv, pe tot teritoriul Republicii Moldova, inclusiv în regiunea transnistreană, fiind coordonată de C.E. PRO DIDACTICA. Inițiativa noastră are ca scop îmbunătățirea relațiilor și instituirea păcii pe termen lung în țară, inclusiv cu regiunile Transnistria și Găgăuzia, prin introducerea acestei discipline de educație interculturală (în anul curent, cu sprijinul financiar al BST). Inițiat de societatea civilă, proiectul reunește ONG-uri, cadre didactice, oficiali guvernamentali și din educație în implementarea calitativă a disciplinei date în aproximativ 30 de școli, cu peste 2000 de copii, în limbile de instruire română și rusă, consolidând toleranța și cooperarea între diferite grupuri. Prin obiectivele proiectului, beneficiarii continuă procesul de dezvoltare comună, pentru a obține noi abilități sociale de comunicare și cooperare interculturală; pentru a introduce metode inovative de predare-învățare cu un conținut și un patrimoniu cultural divers, sporind, astfel, înțelegerea diversității culturale, înțelegerea reciprocă și solidaritatea între zonele separate. Caietul elevului pentru clasa a III-a are genericul *Învățăm, lucrăm și ne odihnim împreună*. De asemenea, menționăm că întreg experimentul pedagogic este realizat în parteneriat cu Ministerul Educației al Republicii Moldova, în persoana consultantului principal Ala NIKITCENKO, și cu implicarea Direcției Educație Comrat, UTAG, în persoana Elenei TULBA.

În procesul de monitorizare au fost vizitate clasele primare din următoarele instituții: LT *M. Guboglo* din Ceadâr-Lunga; LT *Avdarma*, raionul Comrat; LT *I. Vazov* din Taraclia; LT *D. Cantemir* din Bălți; LT *L. Blaga* din Bălți și LT *C. Popovici* din Nihoreni, Râșcani. Per total, printre activitățile supervizate se numără: 12 lecții în clasele a III-a (336 de elevi); 4 lecții în clasele I (84 de elevi); 2 lecții în clasele a II-a (57 de elevi) și o activitate festivă, sărbătoarea *Obiceiurile noastre*, pentru 37 de elevi. În general, am constatat că pilotarea se realizează bine, cadrele didactice sunt suficient de pregătite, elevii fiind motivați și interesați să învețe cultura bunei vecinătăți de o manieră interactivă. Unele dintre problemele sesizate au ținut de: numărul insuficient de caiete de clasa a III-a, cu instruire în limba rusă; în clasele I și a II-a se fac copii xerox ale materialelor de lucru la ore; aplicarea inefficientă de către profesori a strategiilor didactice destinate sporirii interesului elevilor.

Ca perspectivă, anunțăm activitatea de certificare a cadrelor didactice, organizarea conferinței de bilanț a proiectului (februarie 2017), dar și elaborarea curriculumului pentru clasa a IV-a, inclusiv a caietului pentru elevii de vârsta respectivă.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonatoare de proiect



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Calitate și relevanță în educație

Rezumat: Calitatea în educație – deziderat permanent la nivel de politică a educației – trebuie abordată pe baza unor criterii pedagogice relevante în plan teoretic, normativ și practic, susținute epistemologic de științele fundamentale ale educației (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului) și de științele educației construite intradisciplinar (teoria evaluării) și interdisciplinar (sociologia educației, politica educației, managementul educației).

În plan teoretic, conceptul de calitate în educație definește capacitatea sistemului și a procesului de învățământ de a îndeplini funcțiile lor generale, la un nivel superior, prin intermediul finalităților educației angajate în sens pozitiv, valoric și prospectiv.

În plan normativ, calitatea în educație implică promovarea paradigmei educației inovatoare, lansată de UNESCO în anii 1970, care evidențiază rolul strategic al educației de factor al progresului social. Această nouă abordare este susținută pedagogic prin axiomele educației/instruirii/proiectării educației și a instruirii de calitate, promovate de paradigma curriculumului.

În plan practic, calitatea în educație este probată la nivelul capacității sistemului de învățământ de realizare efectivă a funcțiilor sale generale în context deschis. Este relevantă la nivelul programelor și a manualelor școlare care asigură generalizarea reușitei școlare la scară socială.

Abstract: The quality in education – a permanent goal of education policy – needs to be addressed on the basis of relevant pedagogical criteria at the theoretical, normative and practical level, epistemological sustained by educational sciences (the general theory of education, the general theory of training, the general theory of curriculum) and by educational sciences edified intradisciplinary (theory of evaluation) and interdisciplinarily (sociology of education, education policy, education management).

At the theoretical level, the concept of quality in education defines the capacity of educational system and the educational process to meet their general functions at a higher level, realised through positive and prospective education aims.

At the normative level, the quality in education involves promoting innovative education paradigm, launched by UNESCO in 1970, highlighting the strategic role of education as a factor of social progress. This new approach is supported pedagogically by the axioms of education/training/education planning and quality instruction provided by the curriculum paradigm.

At the practical level, the quality in education is proved by the ability of the educational system to achieve its general functions in open environment. It is relevant for the programs and textbooks that ensure the generalization of school achievement on a social scale.

Keywords: quality in education, innovative education paradigm, education policy, school achievement.

Calitatea în educație constituie un deziderat afirmat ciclic la nivel de politică a educației, propagat prin documente oficiale, internaționale și naționale, susținute ideologic, cu provocări multiple reflectate și în zona deschiderilor sale spre teoria și practica educației/instruirii/proiectării educației și a instruirii. Problema de

fond constă în necesitatea transformării acestui deziderat politic într-un concept pedagogic specific, elaborat pe baza unor criterii cu „relevanță în educație”, susținute de științele educației fundamentale (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului) și de unele științe ale educației constru-

ite intradisciplinar (teoria evaluării) sau interdisciplinar (sociologia educației, politica educației, managementul educației). Este ceea ce am propus în studiul „Calitatea în educație/Educația de calitate” [2] și în analiza conceptului care definește *calitatea în educație* [3, pp. 280-288]. În studiul prezent vom accentua relația specială existentă/necesară între „calitate în educație” și „relevanță în educație”, susținută la nivelul pedagogiei (ca știință socioumană specializată în studiul educației) în plan teoretic, normativ și practic.

CALITATE ȘI RELEVANȚĂ ÎN EDUCAȚIE ÎN PLAN TEORETIC

În acest plan este necesară definirea conceptului de *calitate în educație* pe baza unor criterii fundamentale, relevante din perspectiva pedagogiei (ca știință specializată în studiul educației) și a societății în ansamblul său (ca beneficiar al educației de calitate).

Conceptul *pedagogic de calitate în educație* definește capacitatea sistemului și a procesului de învățământ de realizare a funcțiilor lor generale, la un nivel superior, prin intermediul finalităților educației proiectate în sens pozitiv, valoric și prospectiv, în termeni de filosofie și de politică a educației.

Analiza acestei definiții permite evidențierea criteriilor pedagogice generale relevante pentru înțelegerea calității în educație, în termeni specifici științelor educației (sau științelor pedagogice) fundamentale:

1) Criteriul realizării la nivel superior a funcțiilor generale ale educației (studiate în cadrul teoriei generale a educației, valorificate specific în teoria generală a instruirii/didacticii generale).

A) *Funcțiile generale ale educației* au un caracter **obiectiv**, exprimat la nivel:

- a) *profund*, ca funcție centrală/nucleară, de maximă generalitate, aflată permanent în miezul educației, care vizează *formarea și dezvoltarea personalității educatului* (preșcolarului, elevului, studentului etc.) pentru integrarea sa *psihosocială* optimă în societate, pe termen scurt, mediu și lung;
- b) *extins* în zona funcțiilor principale care vizează:
 - b-1) *formarea-dezvoltarea psihică* a personalității educatului pentru integrarea sa *psihosocială* optimă pe termen scurt, mediu și lung: funcția de formare-dezvoltare *cognitivă* (intelectuală) și funcția de formare-dezvoltare *noncognitivă* (afectivă, motivațională, volitivă, caracterială);
 - b-2) *formarea-dezvoltarea socială* a personalității educatului pentru integrarea sa *psihosocială* optimă pe termen scurt, mediu și lung: funcția de formare-dezvoltare *culturală*; funcția de formare-dezvoltare *civică*; funcția de formare-dezvoltare *profesională*.

B) *Educația de calitate* presupune îndeplinirea aces-

tor funcții generale cu caracter obiectiv la un nivel superior, demonstrat la scara întregului sistem și proces de învățământ prin accentuarea: a) conexiunii pedagogice dintre funcția de formare-dezvoltare psihică – *cognitivă-noncognitivă*; b) funcției culturale, funcția cu cel mai mare impact în realizarea optimă a funcției centrale a educației și a funcțiilor principale, civică și profesională (prin cultura civică și cultura profesională).

2) Criteriul finalităților educației, proiectate valoric și prospectiv, în vederea realizării, în sens pozitiv, a funcțiilor generale ale educației.

Finalitățile educației sunt definite și analizate la nivelul teoriei generale a educației, aprofundate specific ca obiective ale instruirii în cadrul procesului de învățământ (la nivelul teoriei generale a instruirii/didacticii generale), valorificate global și deschis, ca fundamente ale proiectării curriculare a educației și a instruirii la toate treptele și disciplinele de învățământ (la nivelul teoriei generale a curriculumului).

În raport de aceste două criterii fundamentale, *calitatea în educație* constituie un indicator al dezvoltării sociale relevant în societatea informațională, bazată pe cunoaștere. Calitatea vieții sociale depinde de modul de funcționare a educației/instruirii, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ, al organizației școlare, al clasei de elevi. Reflectă gradul în care educația evoluează calitativ în funcție de un set de criterii comune, universale [1, pp. 10-33, 42-56]:

I) *Eficacitatea educației*. Probează gradul în care sunt realizate:

A) *Finalitățile sistemului de învățământ* – modul în care scopurile generale ale educației reflectă dimensiunea teleologică și axiologică superioară a idealului educației la nivelul unor direcții strategice de dezvoltare a sistemului de învățământ (conducerea managerială, democratizarea, informatizarea, descentralizarea) care fundamentează deciziile referitoare la structura sistemului de învățământ (de: organizare, conducere, distribuție a resurselor pedagogice, deschidere spre societate) și la proiectarea curriculară a planului de învățământ și a programelor școlare.

B) *Finalitățile procesului de învățământ* – modul în care obiectivele generale și specifice ale educației/instruirii determină stabilitatea valorică a planului de învățământ (construit global, nu separat pe trepte de învățământ) și a programelor școlare, centrate asupra relației dintre competențele psihologice urmărite și conținuturile de bază necesare pentru formarea-dezvoltarea optimă a educatului, validate de societate, cu deschideri metodologice multiple, adaptabile la context.

II) *Eficiența educației*. Probează gradul în care sunt valorificate resursele pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivelul sistemului și al procesului de învățământ, în cadrul fiecă-

rei organizații școlare și clase de elevi. Reflectă calitatea managerială a oricărei activități de educație/instruire exprimată în termenii relației dintre finalitățile propuse (scopurile și obiectivele generale, obiectivele specifice, obiectivele concrete) – resursele pedagogice existente – produsele/rezultatele obținute în timp, la nivel global (sistem și proces de învățământ) și particular, pe trepte și discipline de învățământ, în cadrul concret al fiecărei organizații școlare și clase de elevi, al fiecărei lecții etc., pe termen lung, mediu și scurt.

III) *Echitatea educației*. Probează capacitatea sistemului și a procesului de învățământ, a organizației școlare și a clasei de elevi, a fiecărui manager școlar și cadru didactic, de a asigura, prin mijloace **pedagogice** adecvate (confirmate la nivel de proiectare și realizare curriculară a educației/instruirii), *egalizarea șanselor de reușită pedagogică și socială* a tuturor celor educați (preșcolari, elevi, studenți etc.) în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

CALITATE ȘI RELEVANȚĂ ÎN EDUCAȚIE ÎN PLAN NORMATIV

În acest plan este necesar un *model conceptual* al calității în educație construit pe fundamente epistemologice relevante, cu referință la: *paradigma educației de calitate*; *axiomele educației de calitate*; *axiomele instruirii de calitate*; *axiomele proiectării educației/instruirii de calitate* – afirmate istoric în contextul afirmării paradigmei curriculumului.

1) **Paradigma educației de calitate**. Este promovată de UNESCO în anii 1970, la nivel de politică a educației. Implică:

A) Depășirea *modelului tradițional*, persistent și în societatea modernă, care fixează *paradigma educației reproductive* bazată pe relația de *cauzalitate* directă dintre societate și educație: *societatea determină educația*; *dezvoltarea educației depinde de dezvoltarea societății*, răspunde la cerințele societății (politice, ideologice, religioase, economice, culturale etc.), *reproduce* funcțiile și structurile principale ale societății.

B) Afirmarea unei noi *paradigme* – **paradigma educației inovatoare** – necesară în epoca postmodernă, în contextul *modelului cultural* al societății informaționale și al *modelului politic* al democrației. În cadrul acestei noi paradigme, afirmată la nivel de politică a educației, prin contribuția UNESCO:

- a) *Educația poate anticipa dezvoltarea societății în sens inovator*, valorificând „trei fenomene noi”, apărute în contextul societății postmoderne: a-1) „dezvoltarea educației, considerată la scară planctară, tinde să PRECEADĂ nivelul dezvoltării economice”; a-2) „educația își propune să pregătească oameni pentru tipuri de societate care încă nu există”; a-3) „diferite societăți încep să respingă

un mare număr de produse oferite de educația instituționalizată” [5, pp. 54-55].

- b) *Educația este angajată strategic ca educație*: b-1) *globală*, care vizează „ansamblul formelor și nivelurilor de educație” în perspectiva *educației permanente*; b-2) *integrată*, în sistemul social global, „reprezentând un element constitutiv ori subordonat”; b-3) *deschisă pe termen mediu și lung*, în „raport cu cadența probabilă a evoluției opțiunilor politice”, economice, culturale, comunitare, naturale [Ibidem, p. 229].
- c) *Educația este fundamentată pe „cinci piloni” fixați în termeni de competențe*: c-1) *cunoaștere* (prin informații logice, noțiuni, judecăți, raționamente, teorii și metodologii) – capacitatea de „a ști”; c-2) *aplicare a cunoașterii* (prin deprinderi și strategii cognitive de rezolvare de probleme și situații-problemă) – capacitatea de „a ști să faci”; c-3) *atitudine față de cunoaștere, învățare, școală, societate* – capacitatea de „a ști să fi”; c-4) *atitudine deschisă colaborării* (în context specific societății democratice) – capacitatea de *a ști să lucrezi în grup, în colectiv*; c-5) *atitudine deschisă spre autoeducație în perspectiva educației permanente* – capacitatea de „a ști să devii” [4].

2) **Axiomele educației de calitate**. Sunt afirmate în cadrul *teoriei generale a educației* prin articularea *conceptelor pedagogice fundamentale*, la un nivel superior al *normativității pedagogice*:

- a) *axioma definirii educației de calitate ca activitate psihosocială*, bazată pe valorificarea resurselor psihologice ale educatului în vederea integrării sociale optime;
- b) *axioma proiectării educației de calitate la nivelul interdependenței optime* dintre dimensiunea sa obiectivă (*funcția și structura de bază*) – subiectivă (*finalitățile educației*);
- c) *axioma realizării educației de calitate prin valorificarea tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației în perspectiva educației permanente și a autoeducației*;
- d) *axioma perfecționării educației de calitate în context deschis*, în cadrul sistemului și al procesului de învățământ.

3) **Axiomele instruirii de calitate**. Sunt afirmate în cadrul *teoriei generale a instruirii* prin articularea *conceptelor fundamentale*, la nivel de *normativitate didactică*:

- a) *axioma conceperii instruirii de calitate la nivelul (re)construcției permanente a corelației* dintre profesor și elev;
- b) *axioma organizării instruirii de calitate la nivelul individualizării permanente a acestuia*;
- c) *axioma planificării instruirii de calitate la nivelul*

relației optime dintre *obiectivele și conținuturile de bază*, stabilizate valoric, și *metodologia de predare-învățare-evaluare*, perfectibilă în context deschis;

- d) axioma *realizării-dezvoltării instruirii de calitate* la nivelul optimizării permanente a relației dintre *acțiunile de predare-învățare-evaluare* (subordonate *activității de instruire*).

4) **Axiomele proiectării educației și a instruirii de calitate.** Sunt afirmate în cadrul paradigmei *curriculumului ca principii generale ale proiectării curriculare* a educației/instruirii, la scara întregului sistem și proces de învățământ:

- a) *centrarea educației/instruirii pe finalitățile educației* construite la nivelul interdependenței dintre *cerințele psihologice* (exprimate în termeni de *competențe*) și *cerințele sociale* (exprimate în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate);
- b) *stabilizarea valorică a planificării activității* la nivelul interdependenței dintre *obiectivele* propuse și *conținuturile de bază* necesare pentru îndeplinirea acestora;
- c) *asigurarea concordanței pedagogice între componentele proiectului* (*obiective – conținuturi – metodologie – evaluare*) perfectibile în context deschis;
- d) *individualizarea activității* pentru valorificarea optimă a resurselor fiecărei personalități prin cunoașterea acesteia, *gradualizarea obiectivelor*, diversitatea metodelor, îmbinarea formelor de organizare;
- e) integrarea deplină a evaluării în structura oricărui proiect curricular, ca strategie de *evaluare continuă/formativă*, cu funcție de *reglare-autoreglare* permanentă a activității de educație/instruire.

CALITATE ȘI RELEVANȚĂ ÎN EDUCAȚIE ÎN PLAN PRACTIC

În acest plan sunt necesare *modele de acțiune* care să asigure *evaluarea corectă a calității educației* pe baza unor *criterii operaționale* subordonate celor *axiomatic* prezentate anterior. Riscul major, de evitat și de combătut, apare în condițiile în care *evaluarea internă și externă a calității educației*, este *birocratizată* prin multiplicarea *procedurilor* formale, cantitative, constatative, statistice etc., nerelevante *pedagogic și social*.

Relevanța pedagogică a oricăror *proceduri* implicate în *evaluarea calității în educație* depinde de capacitatea acestora de raportare permanentă la *criteriile axiomatice*, fixate epistemologic și social, care confirmă calitatea

REALĂ a educației/instruirii/proiectării educației și instruirii.

Relevanța socială este identificabilă și prin cercetări empirice, prin observarea modului de proiectare și realizare a educației și prin sondarea satisfacției/insatisfacției „beneficiarilor” educației/instruirii, respectiv a elevilor și studenților, a părinților, a comunității naționale și locale. La acest nivel, calitatea REALĂ a educației poate fi probată prin capacitatea/incapacitatea sistemului și a procesului de învățământ de a asigura *reușita școlară* la scară socială prin contribuția lor directă, fără a solicita/implica intervențiile externe ale părinților etc. În domeniul activității de proiectare a educației/instruirii, calitatea REALĂ a educației/instruirii este probată la nivel de *plan de învățământ*, de *programe* și de *manual școlar*.

Un *plan de învățământ de calitate* propune și integrează (*longitudinal, orizontal, transversal*) *materiile școlare* care *reflectă pedagogic produsele superioare ale culturii* validate istoric (religie, filozofie, artă, științe/matematică și informatică; ale naturii, socioumane; tehnologie), construite *disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar* etc. în raport de particularitățile de vârstă ale elevilor, în perspectiva formării și dezvoltării lor optime, la nivel *psihologic și social*.

O *programă școlară de calitate* facilitează proiectarea *curriculară* a activității de instruire, oferind *tuturor profesorilor căi metodologice eficiente de operaționalizare a obiectivelor specifice* (stabilizate valoric pe *semestre, module de studiu, capitole, unități de instruire*), realizabile, la nivel de *obiective concrete*, în orice context didactic și social.

Un *manual școlar de calitate* (*unic, alternativ, opțional; clasic, digital* etc.), dependent pedagogic de o *programă școlară de calitate*, facilitează *reușita școlară minimă* a *tuturor* elevilor, fără ore suplimentare sau materiale auxiliare, care solicită, de regulă, o contribuție substanțială a părinților, materială și morală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cojocaru V. G. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, 1997.
2. Cristea S. Calitatea în educație/Educația de calitate. În: *Didactica Pro...*, 2008, nr. 4-5.
3. Cristea S. Calitatea în educație. În: *Dicționar Enciclopedic de Pedagogie*. Vol. I, A-C, 2015.
4. Delors J. (coord.) Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000.
5. Faure E. (sub red.) A învăța să fii. Un Raport UNESCO. București: E.D.P., 1974.

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