



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 3 (97), 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
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

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU

Extinderea: între gândirea critică și gândirea creativă

(The extension: between critical thinking and creative thinking) 2

EX CATHEDRA

Veronica OBOROCEANU

Considerații pedagogice privind dezvoltarea gândirii critice prin TIC

(Pedagogical considerations on critical thinking development through information and communication technologies) 6

Zinaida PAVLOV

Modelul pedagogic al colaborării familie-școală-comunitate în educația pentru carieră a adolescenților (experiment de formare)

(The pedagogical model of family-school-community collaboration in career education for adolescents (training experiment)) 11

MAPAMOND PEDAGOGIC

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Culorile primare ale educației: de la strălucire la translucid

(The primary colours of education: from bright to translucent) 18

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Olga COSOVAN

Gîndirea critică și competența de procesare a informației

(Critical thinking and information processing skills) 22

Ludmila URSU

Activități interactive în formarea competenței de rezolvare a problemelor simple în clasa I

(Interactive activities for problem solving competence development in the first class) 25

Rodica EȘANU

Quo vadis, Europa? sau Despre onestitate și responsabilitate profesională

(Quo vadis, Europe? or About honesty and professional responsibility) 30

DOCENDO DISCIMUS

Daniela ROȘCA-CEBAN, Olimpiada ARBUZ-SPATARI

Aplicarea tonurilor acromatice în cadrul cursului *Bazele artei decorative* – exercițiu pentru dezvoltarea imaginației creatoare

(Application of achromatic tones in *Decorative Art Fundamentals Course* – exercise for creative imagination development) 34

Angela MUȘENCO

O abordare critică a rolului Consiliului de Administrație în autoconducerea școlii

(A critical approach of the role of the Administration Board of the educational institutions in the process of school self-governing) 37

Valeriu GORINCIOI, Iurie MELINTE

Reflecții după atelierul *Atragerea resurselor umane în educație*

(Reflections after the workshop *Attracting human resources in education*) 41

Oxana DRAGUȚA

Sinteza *Studiului privind evaluarea nevoilor de dezvoltare instituțională și a resurselor umane ale unităților de învățământ profesional tehnic. Constatări și recomandări*

(Synthesis of the needs assessment study of the institutional and human resources development of technical vocational institutions. Findings and recommendations) 43

Svetlana ȘIȘCANU, Gheorghe TIMOFTICĂ, Elena NICOLAEV, Olga SCOBIOLA

Gîndirea critică – un instrument eficient pentru formarea competențelor profesionale

(Critical thinking – an effective tool for professional skills development) 47

Program de formare continuă *Dezvoltarea competenței interculturale pentru profesorii de istorie și educație civică, în cadrul proiectului Dialog intercultural în Moldova*

(Training program for *Intercultural competence development for teachers of history and civic education, within the project of Intercultural dialogue in Moldova*) 49

EVENIMENTE CEPD

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Valeriu GORINCIOI

Masa rotundă *Educația deschisă în Moldova: aici și acum*

(Round table *Open Education in Moldova: now and here*) 50

Oxana DRAGUȚA

Două vizite de studiu organizate de C.E. PRO DIDACTICA pentru ANACIP, Consiliul de Conducere ANACIP și experții evaluatori

(Two study visits organised by C.E. PRO DIDACTICA for ANACIP, Administration Board of ANACIP and expert evaluators) 51

Rima BEZEDE

Consultanță în elaborarea PDS-urilor în cadrul proiectului *CONSEPT+*

(Advice in SDP elaboration in *CONSEPT+* project) 51

Lilia NAHABA

Conferința națională *Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile*

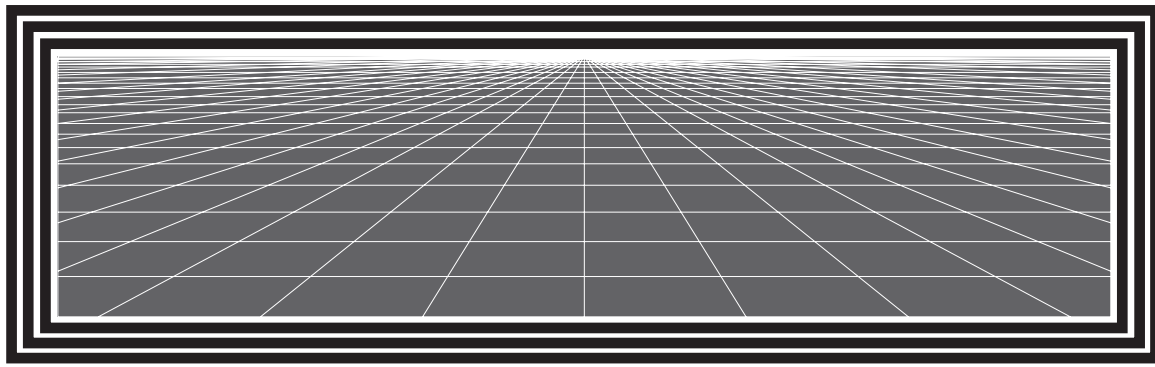
(National Conference *Human resources development in education: from strategic ideas to sustainable actions*) 52

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Gîndirea critică

(Critical thinking) 53



CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Tatiana **CARTALEANU**

dr., conf. univ., UPSC Ion Creangă

Extinderea: între gîndirea critică și gîndirea creativă

Rezumat: Articolul se referă la cea mai puțin elaborată etapă a cadrului de proiectare în strategia Lectură și scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice – **extinderea**. Se specifică modalitatea de concepere a acestei etape, care se examinează ca oscilînd între gîndirea critică și gîndirea creativă, dar acestea nu sînt privite ca antitetice, ci mai degrabă complementare. **Extinderea** își găsește întemeiere și în noul model al taxonomiei lui Bloom, revizuită de studenții săi, unde

gîndirea critică ține de domeniul „Evaluare”, iar gîndirea creativă – de „Creație”. Proiectarea etapei finale a cadrului este dificilă din mai multe considerente, printre care: lipsa unui suport metodologic; carențe în asigurarea didactică a procesului de elaborare și evaluare; discrepanța dintre conținuturile curriculare, obligatorii, și deprinderile de muncă intelectuală, facultative deocamdată. Extinderea este terenul cel mai favorabil pentru dezvoltarea competențelor-cheie, fără a le diviza pe arii și materii, precum și pentru valorificarea interdisciplinarității, care ar asigura integrarea celor învățate pe obiecte luate aparte. Fie că va fi supus evaluării produsul, procesul sau raportul despre acțiunile întreprinse, sarcinile adecvate vor sta la baza unor modele comportamentale asimilate și vor reprezenta esența extinderii, exprimată în verbul Acționează!

Abstract: The article focuses on **extension**, the last and least developed stage of the lesson-planning framework according to the Reading and Writing for Critical Thinking strategy. We describe how this stage may be conceived, being seen as oscillating between critical thinking and creative thinking. However, the two forms of thinking are perceived as complimentary rather than antithetical. The **extension** also finds a foundation in the new model of Bloom's taxonomy as revised by his students, where critical thinking belongs with Evaluation, while creative thinking is part of Creation. Planning the final stage of the framework is rendered difficult by a number of causes, some of which are: the lack of methodological support; weaknesses in the didactic provisions for development and assessment; the discrepancy between curricular contents, which are currently mandatory, and intellectual work skills, which remain optional. The **extension** is the most favourable terrain for the development of key competencies without having to divide them by year and by subject, as well as for the exploration of interdisciplinarity, which would ensure the integration of what had been learned as part of different disciplines. Whether it is the product, the process, or the report about the activities that is going to be assessed, the appropriate tasks will form the basis of certain assimilated patterns of behaviour and will represent the essence of extension, which is best expressed by the verb Act!

Keywords: Reading and Writing for Critical Thinking, evocation, realisation of meaning, reflection, extension, assessable product, authentic evaluation, integration.

Rodată în instituțiile de învățămînt din Republica Moldova începînd cu 1999, strategia *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice* a fost cunoscută, mai întîi, într-un cadru de proiectare didactică pe 3 etape: **Evocare-Realizare a sensului-Reflecție**. Cadrul cuprindea în exclusivitate lecția de 45 de minute și oferea o gamă largă de tehnici (procedee) de predare-învățare-evaluare. Și mulți dintre profesori, asimilînd tehnicile și îmbrățișînd ideea unui proiect didactic riguros și simplu, au simțit decalajul dintre ceea ce se întîmplă în clasă și ceea ce urmează să se dea ca temă, pentru acasă. Din ce se naștea discrepanța?

1. Temele „pentru acasă” tradiționale, uzuale altădată, păreau ușor distonante cu atmosfera din clasă, iar cele care se profilau firesc în rezultatul activităților efervescente în clasă păreau nedefinitivate, ca idei: nu cumva contravin documentelor normative?

2. Iar atunci când ideea unei teme se contura și se întrupa în sarcini de toată frumusețea, interesante și motivante, ele păreau cronofage și necesitau alt instrumentar de evaluare decât cel obișnuit – un instrumentar pe care profesorul urma să-l inventeze singur.

Odată cu profesorii, și „părinții fondatori” au ajuns la concluzia că **reflecția** nu este ultima dintre etapele de formare a gândirii critice. După ea, trebuie să vină **extinderea**, căci în zadar ai fost motivat să afli ceva nou (la **Evocare**), ai învățat să faci niște lucruri (la **Realizarea sensului**), ai aplicat, prin transfer la alte situații de învățare, cele asimilate (la **Reflecție**) dacă, după aceea, ele rămân în continuare doar conținuturi ale învățării și nu devin parte integrantă a comportamentului tău. Raportate la diferite materii de studii și la diverse competențe specifice ale acestora, acțiunile de după predare-învățare-evaluare în termeni clasici se întrunesc sub umbrela etapei numite **Extindere**: „La aceste trei etape se poate adăuga o a patra, numită de **extindere**, în timpul căreia elevii pot dezvolta noțiunile sau ideile dobândite sau pot exersa aplicații specifice” [2, p. 66]. O altă sursă raportează ideea celei de-a patra etape la învățarea situațională și evaluarea autentică: „Elevul are posibilitatea de a face un transfer de cunoaștere și de a aplica cele însușite la ore în situații de integrare simulate și autentice, dezvoltându-și competențe care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești” [3, p. 8]. Una dintre ideile ce se desprind din sugestia extinderii și pe care o îmbrățișăm și o promovăm este **integrarea**. Capacitatea de a „armoniza într-un tot” cele cunoscute anterior și cele nou-învățate, de a obține un alt

produs intelectual ține de pilotajul superior al formării intelectuale. Altfel spus, învățarea trebuie să se încheie cu aceea ce l-ar convinge pe elev de utilitatea procesului și a procedurii respective: „Încearcă să explici plăcerea de a schia unui boșiman care nu a ieșit niciodată din deșert. Poți să îi arăți niște schiuri și o fotografie a unui munte acoperit de zăpadă și poate că o să transmiți o parte din idee. Totuși, pentru a înțelege deplin conceptul de schi, boșimanul nostru *trebuie* să își pună schiurile și să coboare un munte.” [1, p. 19].

Sigur că o asemenea viziune asupra instruirii nu este aplicabilă la fiecare lecție, ci mai degrabă într-o proiectare holistică (pe unități didactice). Deseori veriga de legătură dintre o lecție și alta nu va ține de extindere, ci de reflecție sau de evocarea proiectată pentru ora următoare. Dar ar fi de neiertat dacă, după studierea unei teme preț de 8-12 ore, elevul se alege doar cu o evaluare finală (test, eseu, rezolvare de probleme) și o notă în coloana respectivă a registrului. În acest context, este important ca profesorul să proiecteze, iar elevul să cunoască din startul unității didactice acea probă de evaluare finală care va constitui extinderea-evaluarea temei studiate sau a competențelor formate.

Proiectarea etapei finale a cadrului este dificilă din mai multe considerente, printre care: lipsa unui suport metodologic; carențe în asigurarea didactică a procesului de elaborare și evaluare; discrepanța dintre conținuturile curriculare, obligatorii, și deprinderile de muncă intelectuală, facultative deocamdată. Extinderea este terenul cel mai favorabil pentru dezvoltarea competențelor-cheie, fără a le diviza pe arii și materii, precum și pentru valorificarea interdisciplinarității, care ar asigura integrarea celor învățate pe obiecte luate aparte.

Vom examina în graficul conceptual de mai jos specificul **extinderii**, ca etapă a lecției, în raport cu celelalte:

Trăsăturile	Evocarea	Realizarea sensului	Reflecția	Extinderea
Specificul tehnicilor de lucru.	Sînt frecvente tehnicile de actualizare a cunoștințelor sau experiențelor, de acumulare a informației și de motivare.	Sînt frecvente tehnicile de lectură și procesare a informației; de elaborare a textelor în parametrii dați; de învățare prin colaborare.	Sînt recomandate tehnicile care asigură transferul și integrarea în schemele cognitive; metacogniția; se recurge la evaluarea reciprocă.	Activitatea se centrează pe produse evaluabile, care reclamă implicarea personală a elevului; presupune un spectru larg de produse individuale sau de grup, specifice disciplinei sau temei.
	Există tehnici specifice de actualizare sau de învățare, elaborate și algoritmizate, pentru fiecare etapă.			Se orientează spre realizarea unor produse care demonstrează competența.
	Se orientează spre învățarea monitorizată, în clasă sau acasă.			
	Multe dintre tehnici sînt universale, interșanjabile sau transferabile. Diferențierea tehnicilor se face în baza activității intelectuale: lectură, scriere, discuție, reprezentare grafică etc. Paradigmatică și sintagmatică lor sînt flexibile.			Produsele derivă firesc din cunoștințele asimilate și din tehnicile aplicate la reflecție.

Locul rezervat în cadrul lecției.	Etapetele se succed în ordinea prestabilită și nu pot fi omise/eliminate/neglijate.			Se situează în afara orei de clasă, dar rezultatele ei vor fi prezentate la lecție.
Asigurarea didactică a procedurilor.	Documentele curriculare recomandă metode și tehnici adecvate pentru predare-învățare-evaluare.			Se referă frecvent la metodele moderne de evaluare. Asigură desfășurarea evaluării autentice.
	Se aleg sarcini adecvate din manuale și auxiliare didactice (privind reamintirea, recunoașterea, identificarea). Se valorifică tema dată pentru acasă.	Se desfășoară în baza materiei de studiu din manual, pe care elevii o procesează ghidat și organizat; se aplică o tehnică potrivită contextului de învățare. Modalitatea de organizare a învățării ține, de regulă, de preferințele și competențele profesorului.	Urmează cursul primelor două etape, prin selectarea unor oportunități de exersare și transfer al competențelor vizate.	Reiese din activitățile de învățare derulate și țintește în competențele solicitate de viață, în familiarizarea cu situațiile în care au aplicare autentice cunoștințele și abilitățile fiecăruia.
Existența unui produs evaluabil cert.	Nu se solicită, neapărat, un produs evaluabil.	Produsele sînt deseori comune (de grup sau discutate frontal) și nu au formă definitivă.	Produsele sînt individuale sau de grup, ele demonstrează că învățarea a avut loc.	Poate viza produse evaluabile fără dificultăți, dar și acțiuni din sfera comportamentală, care nu vor fi evaluate cu notă.

De aici ar trebui să rezulte că, pentru primele trei etape, obiectivele și strategia sînt mai limpezi și mai bine rodite, iar **extinderea** deocamdată se edifică pe creativitatea și măiestria profesională a pedagogului, pe improvizație (în sensul bun al cuvîntului) și pe deschiderea elevilor. Specificul încă nedestelenit al extinderii constă în faptul că, la fel cum elevul iese dintre pereții școlii – *extra muros* – pentru a-și face tema, pedagogul care o propune trebuie să iasă din tiparele didacticii tradiționale și să valorifice oportunități odinioară nebanuite ale aplicării competenței vizate prin evaluarea respectivă. Astfel, în prim-plan iese gîndirea strategică (critică, creativă și reflexivă) a pedagogului însuși.

În favoarea unei asemenea viziuni asupra extinderii vorbește noua taxonomie a lui Bloom, revizuită de Lorin Anderson, în care creației și creativității li se rezervă un domeniu aparte – ultimul – reflectat în următoarele categorii și procese cognitive:

- generare;
- propunere;
- planificare;
- proiectare;
- producere;
- construire [4].

În consecință, gîndirea critică – pe care în nici un caz nu o vedem poziționată antitetic cu gîndirea creativă sau reflexivă – anume la etapa **extinderii** își găsește cel mai prielnic prilej de aplicație. Cercetătorii

au asociat **sinteza** cu gîndirea creativă, care ”se leagă de sensibilitatea față de numeroase criterii, adesea contradictorii, în alegerea unei soluții, ceea ce duce la obținerea de rezultate fructuoase” [2, p. 20], iar gîndirea critică – cu **evaluarea**, „deoarece prin gîndirea critică se deduc și se formulează ipoteze, se trag concluzii, se fac generalizări; se generează sau se reformulează, într-o manieră personală, o argumentare, o problemă, o situație, o sarcină” [Ibidem].

În raport cu fiecare dintre procesele cognitive, vom identifica activități și oportunități de desfășurare a extinderii.

Generarea și propunerea vor solicita oferte alternative, diferite după vîrsta și competențele elevilor, dar întotdeauna edificate pe materia studiată. Pentru extindere, profesorul ar putea formula sarcini precum:

- Propune un alt scenariu pentru soluționarea conflictului dintre cei doi frați (Ion Creangă, *Dănilă Prepeleac*);
- Dezvoltă în altă direcție deznodămîntul dramei (Ion Druță, *Casa mare*);
- Rescrie textul, schimbînd timpul acțiunii din secolul al XIX-lea în zilele noastre și realizînd toate modificările necesare (un fragment la alegere din romanul *Mara* de Ion Slavici);
- Modifică indiciile de spațiu ale textului – din Cîmpia Sorociei în Cîmpia Bugeacului – realizînd schimbările cerute (un fragment ilustrativ, la alegere, din romanul *Povara bunătații noastre*

de Ion Druță);

- Elaborează scenariul videoclipului care ar însoți lectura poeziei (Mircea Cărtărescu, *În stilul lui Bacovia*, fragment din poemul *Levantul*; Ștefan Băciu, *Patria*).

Planificarea și proiectarea vor solicita redactarea unui plan de acțiune în anumite circumstanțe. Produsele vizate de aceste procese cognitive țin de domeniul proiectelor, al studiilor de caz. Pus în fața unei probleme reale, care trebuie rezolvată, elevul urmează să vină cu soluții minuțios elaborate, a căror autenticitate va fi pe potrivă situației.

Respectiv, produsul evaluabil va urmări nu realizarea sarcinii ca atare, ci doar – deocamdată – procedura de îndeplinire a ei, prelucrată în detalii. În cadrul unei unități didactice, asemenea sarcini de extindere s-ar putea propune pentru prezentări și evaluări intermediare. Bunăoară, dacă produsul final va fi o prezentare PPT sau un colaj, la această etapă de dezvoltare a creativității elevul își va susține proiectul și va primi sugestii valoroase pentru ameliorarea lui. E nevoie de multă răbdare din partea profesorului, dar și a elevilor, pentru a separa procedura de generare a ideilor de elaborarea produsului final. Abia după ce va fi ajutat să înțeleagă cât de valoroasă a fost pentru el evaluarea intermediară, elevul va reuși să aprecieze încetinirea intenționată a lucrului. Se vor formula sarcini de tipul:

- Redactează schița unui roman, respectând harta narațiunii, întocmită în clasă.
- Alcătuieste un plan detaliat al acțiunilor pe care le vei întreprinde pentru a pregăti o masă rotundă cu elevii din clasele superioare, dedicată unui jubileu literar.
- Elaborează un proiect/o schiță a foi volante în sprijinul persoanelor aflate în dificultate.
- Cercetează cazul dat și schițează pașii de soluționare a conflictului.

Producerea și construirea unor lucrări personale va încununa aplicațiile extinderii. Acestea pot fi machete, colaje, postere, povestiri, reportaje, reviste, prezentări ale unor investigații sau acțiuni întreprinse, jurnale reflexive sau de cercetare.

Dilemele care se întrevăd aici țin de viziunea asupra evaluării: toți elevii vor avea aceeași sarcină sau ele vor fi diferite? Sarcinile diferențiate se vor distribui în mod deliberat elevilor sau fiecare va fi liber să-și aleagă una dintre oferte? Dacă sarcinile sînt diferite, în ce măsură este echitabilă evaluarea lor și aprecierea cu notă?

Deosebit de dificile apar evaluările orale: participarea la o discuție de tip *Acvariu*, *Panel*, *Focus grup*, *Pălării gînditoare* se pretează evaluării cu o grilă completată minuțios – ceea ce ar însemna că profesorul se transformă în contabil și calculează intervențiile verbale, apreciindu-le valoarea/ponderea.

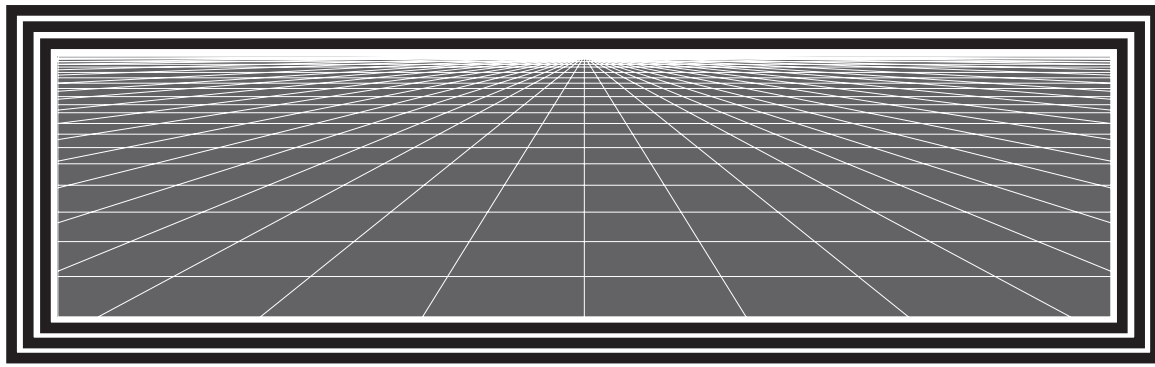
Integrarea cunoștințelor și demonstrarea unor competențe veritabile e posibilă prin tehnici ca: *Imaginația ghidată*;

- *Maratonul de scriere*;
- *Revizuirea circulară*;
- *Manuscrisul pierdut*;
- *Harta conceptuală*;
- *FRISCO*;
- *SORA*;
- *OPERA*.

Fie că va fi supus evaluării produsul, procesul sau raportul despre acțiunile întreprinse, sarcinile adecvate vor sta la baza unor modele comportamentale asimilate. Rețelele de socializare, utilizate onest și respectînd un cod deontologic al comunicării în social media, pot deveni un teren de aplicare a celor învățate la școală, acestea găsindu-și locul firesc în activitățile cotidiene ale elevilor. Completarea articolelor-ciot din Wikipedia, elaborarea unor pagini noi pe Facebook și susținerea lor permanentă, reflectarea proiectelor și a activităților școlare pe site-ul localității, implicarea în proiectele comunitare – toate acestea reprezintă esența extinderii, exprimată în verbul *Acționează!* Și, pentru că noi, pedagogii, suferim de un optimism profesional incurabil, rămîne să credem și să sperăm că fostul nostru elev, în circumstanțele corespunzătoare celor învățate și exersate la școală, va ști să acționeze adecvat. Sau să analizeze situația și să ia o decizie înțeleaptă, chiar fără să fi fost vreodată învățat să o facă. Va gândi critic, va proiecta creativ și va reuși.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Michalko M. Jocurile minții: manualul creativității în afaceri. București: Amaltea, 2008.
2. Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. București: E.D.P., 2007.
3. Scîlîfș L., Goraș-Postică V., Cosovan O., Cartaleanu T., Beznițchi L., Copăceanu R. O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010.
4. <http://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/RevisedBloomsHandout-1.pdf>



EX CATHEDRA



Veronica OBOROCEANU

doctorandă, UPSC Ion Creangă

Considerații pedagogice privind dezvoltarea gândirii critice prin TIC

Rezumat: Articolul prezintă accepțiuni evolutive ale gândirii critice prin prisma factorilor dezvoltării cognitive, dar și prin utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale. În acest context, sînt descrise cîteva metode de dezvoltare a gândirii critice, care contribuie la optimizarea procesului de formare a competențelor profesionale ale

agenților educației.

Abstract: The article addresses the evolutionary implications of critical thinking in the light of the cognitive development factors, using the information and communication technologies. In this context, we suggest a few methods for the development of critical thinking that contribute to the enhancement of the professional skills development process of the educational agents.

Keywords: critical thinking, meta-cognition, critical judgment, critical argumentation, information and communication technologies.

Conceptul de *gîndire critică* a început a fi mai intens dezvoltat în a doua jumătate a sec. al XX-lea, bucurîndu-se în perioada contemporană de o popularitate deosebită. Gîndirea critică implică proceduri și metode distincte, axate pe *evaluări* și *formulări* clare, întrucît este utilizată în aprecierea opiniilor existente și în proiectarea de noi opinii. După L. Vaughn și Ch. MacDonald, aceasta reclamă *logică* – studiul bunei raționări/inferențelor și al regulilor care le guvernează. Gîndirea critică însă este mai cuprinzătoare decît logica, întrucît ”presupune și adevărul sau falsitatea enunțurilor, evaluarea argumentelor și a dovezilor, folosirea analizei și a investigației, aplicarea mai multor competențe care ne ajută să decidem ce merită să credem sau să facem” [25, p. 6]. Odată cu apariția lucrărilor *The Uses of Argument*, semnată de Stephen Toulmin, și *Traité de l’argumentation*, semnată de Chaïm Perelman și Lucie Olbrechts-Tyteca, direcția dată poate fi privită ca un domeniu de cercetare sau ca o disciplină, numită alternativ *Teoria argumentării*, *Neoretorică*, *Logică neformală* sau *Gîndire critică*,

care s-a adăpat continuu din celebrele domenii *logică* și *retorică* [18, p. 13]. Pentru prima dată, sintagma „gîndire critică” a fost utilizată în cadrul cursului *An Experiment in the Development of Critical Thinking* al lui Edward Glaser, în anul 1941 [Apud 5, p. 18].

Practica argumentării constă în oferirea de temeuri concludente pentru acceptarea sau susținerea unei poziții, devenind o dezbatere a posibilelor alternative, realizată cu instrumentele raționării și în limitele conferite de legitățile logicii. Beneficiile exersării și dezvoltării abilităților logice (de gîndire critică) sînt localizate în, cel puțin, trei domenii: *persuadarea* (convingerea), *cunoașterea* și *cooperarea*. Abilitățile logice de acceptare a unei credințe pe baza unor argumente solide sau pe baza evidenței constrîngătoare pot proteja indivizii umani de efectele colaterale ale persuadării (reclame comerciale, manipulare prin mass-media, promisiuni etc.). Exersarea abilităților logice poate conduce la extinderea cunoașterii prin raționare: în sensul inferării unor informații noi (concluzii) din cunoștințele anterioare (premise), și nu în sensul dependenței de

generalizări vagi sau sloganuri, obișnuințe și stereotipuri de gândire [5, pp. 56-57.] N. Baillargeon este de părere că gândirea critică și analiza reflexivă sînt opozițiile iraționalismului, ale propagandei și manipulării; este o autoapărare intelectuală [1, p. 11].

Abordarea gândirii critice în variate cercetări face apel la argumentări riguroase, coerente, pentru a profila modele demne de urmat. Deci a gândi critic înseamnă **a gândi argumentativ**, în opoziție cu a *gândi oportun* (acceptînd adevăruri admise de cei din jur); *superficial* (fără a pune în legătură faptele); „*dominați de dorință*” (substituind corelațiile reale cu cele dorite) sau *mitic* (transformînd datele în mituri) [14, p. 67].

Termenul de *gîndire* este prea general și vag pentru a descrie procesul de *gîndire critică*: în acest sens, s-au propus noțiunile de *raționare critică* (*critical reasoning*) sau *argumentare critică* (*critical argumentation*). *Raționarea critică* este interesată de oferirea de rațiuni pentru anumite convingeri, de evaluarea acțiunilor prin mijloace logice obișnuite [24, p. 2], pe cînd *argumentarea critică* ar fi parte aplicativă a *gîndirii critice*, care își propune, mai ales, identificarea și evaluarea argumentărilor în viața de zi cu zi [21]. Petre Bieltz, în lucrarea *Bazele gîndirii critice*, menționează că orice demers de *gîndire* implică pînă la urmă logica. *Gîndirea umană* se derulează cu ajutorul raționamentelor deductive și inductive, aceste argumente fiind „bune” sau „mai puțin bune”, în funcție de respectarea, integrală sau parțială, a exigențelor logice de raționare [3, p. 10].

Gîndirea critică reprezintă un proces de relaționare cu informațiile externe și cu potențialele cunoștințe, de căutare a soluțiilor, pentru a completa, dar și pentru a respinge sau nega, uneori. Prin urmare, convingerile trebuie adaptate, dacă acestea intră în contradicție cu noile cunoștințe. *Gîndirea critică* dezvoltă învățarea activă și contribuie la înțelegerea importanței de a acționa în conformitate cu informațiile primite. Bineînțeles, demersul în cauză valorifică și abilitatea de a vorbi, de a interacționa cu alte persoane (nu numai pentru a argumenta, ci și pentru a găsi punctul de contact); acesta implică nu numai rațiunea, ci și emoțiile, sentimentele. Ca rezultat, *gîndirea critică*

conduce la acțiuni, la activism social [27].

În această ordine de idei, de menționat faptul că există o diversitate de accepțiuni ale conceptului de *gîndire critică*. Pe de o parte, aceasta este asociată cu un *negativ*, respingere, deoarece implică o dispută, dezbateri, conflict. Pe de altă parte, conceptul respectiv include *gîndirea analitică*, logică, creativă.

Aportul tehnologiilor informaționale și comunicaționale în dezvoltarea *gîndirii critice* este considerat drept punct esențial în formarea competențelor profesionale și constituie *exigența de neutralitate critică*. Iată de ce elevul/studentul, dar și cadrul didactic, tinde să prezinte nu numai certitudini, adevăruri științifice demonstrate, cunoștințe elaborate și structurate, ci și opinii subiective analizate critic. Aplicarea TIC contribuie la dezvoltarea instrumentelor intelectuale, la elaborarea raționamentelor și a judecăților, la conturarea propriului mod de utilizare a strategiilor interactive, pentru construirea progresivă a cunoștințelor noi [12, p. 139]. În acest sens, metodele real-actives, care presupun un context conceptual și organizatoric nou, angajează formabilul în construirea propriei cunoașteri și a învățării, în exersarea și dezvoltarea *priceperilor*, *a abilităților*, *a capacităților*. Rolul cadrului didactic în abordarea mecanismelor cognitive rezidă în următoarele:

- să creeze un climat stimulant pentru învățarea activă și să motiveze pentru participare directă în cunoaștere;
- să promoveze învățarea interactivă și responsabilă;
- să clarifice scopurile și obiectivele de realizat;
- să reactualizeze și să integreze cunoștințele;
- să stimuleze autocunoașterea, autoanaliza și metacogniția și să echilibreze activitatea cognitivă;
- să propună modele, provocînd noi căutări [11, p. 141].

Pentru a rămîne activ, cel educat trebuie să devină capabil de a fi critic, menționează I. Al. Dumitru, propunînd mai multe strategii de dezvoltare a demersului cognitiv (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. Dezvoltarea *gîndirii critice* utilizînd TIC ca strategie interactivă (după I. Al. Dumitru, 2000)

Criterii	Strategii didactice tradiționale	Strategii didactice interactive care promovează dezvoltarea <i>gîndirii critice</i>
Activitatea formabilului	- ascultă expunerea, prelegerea, explicația, demonstrația profesorului - reține și reproduce ideile auzite - acceptă ideile altuia - se manifestă individual - acceptă informația oferită	- exprimă puncte de vedere proprii - realizează schimb de idei cu ceilalți - argumentează - adrează și formulează întrebări pentru a înțelege lucrurile - cooperează în realizarea sarcinilor

Activitatea cadrului didactic	– predă, expune, prezintă prelegeri – explică și demonstrează – impune puncte de vedere proprii – se consideră singurul expert într-o problemă	– organizează și dirijează învățarea – facilitează și moderează activitatea – ajută formabilii să înțeleagă informația – acceptă și stimulează exprimarea unor puncte de vedere diferite – este partener în învățare
Modul de realizare a învățării	– predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe – competiție între elevi, cu scopul ierarhizării – preponderent în mod individual	– apelează la experiența proprie, euristică – promovează învățarea prin colaborare – dezvoltă gândirea prin contradicție cu alții
Modalități de evaluare	– măsurarea și aprecierea cunoștințelor – aspect cantitativ	– măsurarea și aprecierea capacităților – aspect calitativ

Stimularea demersurilor cognitive, realizarea învățării prin exersarea gândirii critice a devenit în societatea contemporană un deziderat, fiind în concordanță cu autonomia și responsabilitatea, valori pe care se fondează democrația. Integrarea comprehensivă și activă cere atitudine și abilitatea de a gândi deschis, critic și constructiv, de a evidenția discrepanțe, de a formula perspective, de a accepta puncte de vedere raționale, de a tolera diversitatea și disonanța, de a evalua dezvoltarea personală și posedarea de metacunoștințe [2].

R. Iucu abordează *gândirea critică* ca un proces complex de reflectare, ce cuprinde analiza unor argumente, luarea în considerare a unor puncte de vedere, înțelegerea unor raporturi și rezolvarea unor probleme [10, p. 77].

Un aspect important în dezvoltarea gândirii critice îl constituie *metacogniția*, care semnifică capacitatea de a reflecta asupra propriei gândiri și de a rezolva probleme cu caracter introspectiv, ca proces conștient. „Rezolvatorii buni de probleme planifică traseul unei acțiuni înainte de a trece la executare, se monitorizează pe ei înșiși în cursul executării planului, fondează și ajustează planul în mod conștient și se evaluează pe ei înșiși” (Costa, 1985) [Apud 10, p. 77]. Un alt aspect de care trebuie să se țină cont este *sistemul de întrebări și răspunsuri*, în cadrul căruia se exploatează sensul, justificarea sau exprimarea logicii, a unei poziții sau a unui mod de raționare.

Utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice se soldează cu rezultate semnificative. Cadrele didactice sînt implicate în mod activ în proiectarea și implementarea conținuturilor educaționale; sînt încurajate să-și expună părerea și să justifice, să soluționeze probleme, să aplice, să analizeze și să sintetizeze informațiile recepționate. Această abordare se concentrează asupra personalității, mai puțin a conținutului [10, p. 78]. În această ordine de idei, L. Young propune mai multe sugestii în vederea stimulării gândirii critice: a) remarcarea problemelor fundamentale;

b) cercetarea sensurilor ascunse; c) perindarea căilor problematice de gândire; d) descoperirea propriilor idei; e) dezvoltarea sensibilității; f) propunerea ajutorului în: constatarea pretențiilor, formularea concluziilor; lansarea de afirmații, interpretări, puncte de vedere; stabilirea problemelor existente etc. [26, pp. 47-54]. Dezvoltarea gândirii critice are o importanță aparte în expunerea de afirmații și în examinarea obiectivă a argumentelor, susțin C. Wade și C. Tavis. Cadrul didactic trebuie să posede abilitatea de a examina aceste afirmații și motivele exprimate [28].

D. Klooster identifică cinci caracteristici fundamentale ale gândirii critice, în formarea competențelor profesionale cu ajutorul tehnologiilor informaționale și comunicaționale: a) este *independentă*, cultivă libertatea de a gândi, de a se exprima; b) *consideră informațiile puncte de start, în demersurile intelectuale*, nu se poate forma în afara unui conținut, ci numai pornind de la un anumit sistem de cunoștințe și achiziții, care permite exersarea și dezvoltarea gândirii critice prin valorificarea acelui conținut; c) permite *formularea întrebărilor și rezolvarea de probleme*, ceea ce menține curiozitatea și motivează interesul cognitiv; d) *oferă argumente logice, raționale și convingătoare* pentru problemele cu care se confruntă persoana; e) *are dimensiune socială*, este orientată spre social, întrucît se exersează frecvent în prezența altor persoane, în comunități [22, pp. 36-40].

E. Macavei remarcă că prin învățarea informațiilor cu ajutorul TIC are loc *formarea competențelor de cunoaștere* (percepere și observare, memorare și gândire), *elaborarea strategiilor de cunoaștere* (algoritmice, euristice, inductive, deductive, analogice), *formarea atitudinii față de învățare* (asumarea riscului cognitiv, depunerea efortului, autodepășirea, curiozitatea, dorința de noutate), *a motivației pentru învățare* [13, p. 191]. Cercetătorul M. Ionescu apreciază importanța utilizării TIC în afirmarea tot mai fermă a învățămîntului formativ, centrat pe: selectarea judicioasă a conținutului; dezvoltarea capacităților intelectuale și a creativității; cultivarea

intereselor cognitive; formarea aptitudinii de investigare științifică, a unui stil de muncă independentă (a învăța cum să învețe) [9, p. 59]. S. Cristea stabilește obiective formative specifice vizînd dezvoltarea competențelor cognitive (spirit de observație, gîndire operațională, memorie, imaginație, inteligență), a resurselor afectiv-motivaționale ale învățării (interese cognitive, sentimente superioare), a creativității [6, p. 116]. Cercetătorii R. Paul și L. Elder de la *Centrul de Dezvoltare a Gîndirii Critice*, SUA, identifică elementele de bază ale gîndirii critice [23, p. 5]:

Tabelul 2. *Elementele gîndirii critice* (după R. Paul și L. Elder, 2006)

Elementele gîndirii critice	– punct de vedere, cadru de referință – perspectivă, orientare – scop, obiective – întrebare, problemă – informații, date, fapte, observații, experiențe – interpretare, concluzii, soluții – definiții, axiome, legi, principii, modele – ipoteze, presupoziii – implicații, consecințe
------------------------------------	--

Astfel, *gîndirea critică* este autoregizare, autodisciplină, automonitorizare și gîndire autocorectivă. În acest sens, standardele de excelență înseamnă comunicare eficientă, abilități și angajamentul de a depăși egocentrismul și sociocentrismul, prin: *claritate, acuratețe, profunzime, însușire, semnificație, precizie și relevanță* [Ibidem 23, p. 5].

După R. Marzano (1998), abordarea sistemului cognitiv, în formarea profesională a cadrelor didactice, include cîteva componente de prelucrare a informațiilor: *operații cognitive* fundamentale, *proces cognitive* complexe, *gîndire critică* și *gîndire creativă*, ca dispoziții mentale, și *metacogniția*. *Operațiile cognitive de bază* integrează activități cognitive specifice, a căror combinație permite procesarea informației.

Figura 1. *Clasificarea operațiilor cognitive* (adaptare după R. Marzano, 2006)

Operații de focalizare	⇒	definirea problemelor, formularea obiectivelor
Operații de colectare a informației	⇒	observare, formularea întrebărilor
Operații de reactualizare	⇒	codare, reactualizare
Operații de organizare	⇒	comparare, clasificare, ordonare, reprezentare
Operații de analiză	⇒	identificarea atributelor și a componentelor, a relațiilor și a paternurilor, a ideilor principale, a erorilor
Operații generative	⇒	predicția, elaborarea
Operații integrative	⇒	rezumarea, restructurarea
Operații de evaluare	⇒	stabilirea criteriilor, verificarea

Procesele cognitive complexe rezultă din articularea operațiilor cognitive de bază în achiziționarea și procesarea informației. După R. Marzano [29], acestea sînt: *formarea conceptelor și a principiilor de categorizare, comprehensiunea, rezolvarea de probleme, decizia, investigarea, prezentarea*. Fiecare dintre aceste activități presupune derularea unui demers elaborat, adesea neliniar și multinivelar. Tocmai această complexitate are potențialul de a facilita manifestarea și conștientizarea comportamentului metacognitiv al celui care învață. Dezvoltarea *gîndirii critice* a agenților educației este considerată drept dispoziții mentale operaționalizate în deprinderi de analiză critică, de prelucrare creativă a informației, fapt ce implică procesarea în profunzime și structurarea inedită a cunoașterii, iar *metacogniția* constituie palierul de control și de monitorizare a activității cognitive. Caracteristicile componentelor sistemului de procesare a informației permit reflecția asupra gradului crescător de complexitate a activității cognitive, pe măsura accesării operațiilor cognitive mai avansate.

Ca instrument, *gîndirea critică* contribuie la evaluarea aserțiunii, a argumentării raționamentelor în soluționarea dificultăților cognitive. În literatura de specialitate, aceasta este descrisă ca o competență unică, transversală, care

se realizează longitudinal în cadrul disciplinelor de studiu, dar și al practicilor educative, asemeni autonomiei și creativității, care sînt într-o corelație indispensabilă. Cercetătorii M. Debesse și G. Mialaret afirmă că promovarea gîndirii critice face din orice spectator un individ capabil să reacționeze la informația receptată, să distingă adevărul de probabilitate, de fals, de erori, de iluzorii [Apud 4, p. 403].

O metodă de dezvoltare a *gîndirii critice* este *SINELG* (Sistem Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gîndirii), care face posibilă menținerea implicării active a gîndirii agenților educației în lecturarea unui text, precum și monitorizarea gradului de înțelegere a acestuia. În timpul lecturii, informația este marcată cu anumite semne reprezentative. În anumite cazuri, se recomandă simplificarea procesului de marcare prin utilizarea doar a două semne (de ex., „+” pentru informațiile noi și „?” pentru informațiile neclare), ca atenția cititorului să se focalizeze pe informațiile noi, dar nu pe ceea ce deja știe.

Jurnalul reflexiv este un document în care sînt înregistrate idei, concepte, citate; ajută la analiza unor aspecte experimentate, învățate. Este un instrument de înregistrare sistematică a progreselor, a cunoștințelor obținute etc. Această tehnică presupune cîțiva pași: citirea unui text, selectarea din text a unui pasaj ce a impresionat în mod deosebit și comentarea acestuia (pagina este divizată în două: în partea stîngă se scrie pasajul, iar în partea dreaptă sînt notate comentariile).

Eseul de cinci minute este binevenit la dezvoltarea reflecției. Reprezintă un feedback oferit prin: comunicarea sarcinii; formularea unei întrebări legate de subiect; realizarea unei sugestii.

Activitatea individuală de elaborare a eseului este utilizată de cadrul didactic ca punct de plecare în proiectarea activităților educaționale sau ca metodă de identificare a dificultăților întîmpinate în activitatea de predare-învățare [19, p. 46].

Termeni-cheie este o tehnică de reactualizare a cunoștințelor la tema abordată; de stimulare a motivației, a interesului și a implicării în activitatea de formare profesională. Tehnica în cauză se focalizează pe menținerea atenției și a interesului asupra unor noțiuni/termeni cu rol esențial în înțelegerea conținutului; îi determină pe formabili să anticipeze legătura dintre termenii dați, solicitîndu-le reflecție și imaginație [20, p. 15].

Metoda *RICAR* (Răsfoire/Întrebări/Citare/ Aducere aminte/Recapitulare) are valențe deosebite în pedagogia interactivă. Aceasta presupune următoarele acțiuni:

- *Răsfoire* – formarea unei păreri generale; studierea cărții înainte de a o citi; la această etapă se cercetează structura (cuprinsul, titlurile capitolelor etc.), prefața, introducerea, concluziile printr-o frunzărire a cărții; putem răsfoi o carte

întreagă sau doar un capitol;

- *Întrebări* – identificarea lacunelor în cunoaștere; efect puternic de stimulare pentru învățare; întrebările pot fi generale (generate de răsfoirea întregii cărți) și specifice (generate de răsfoirea unui capitol); formularea întrebărilor poate fi mecanică, iar sursa acestora – propria persoană, colegii, cadrul didactic, cineva din afara domeniului etc.;
- *Citare* – găsirea răspunsurilor la întrebări, înțelegerea conținutului; căutarea ideii principale a cărții, a unui capitol, a unui alineat; descoperirea planului de idei al autorului;
- *Aducere aminte* – împiedică uitarea; face posibilă corectarea ideilor, menținerea creierului în stare activă; activitate asociată cu luarea de notițe;
- *Recapitulare* – reamintirea întrebărilor formulate în timpul studiului; găsirea unui răspuns satisfăcător; formularea de întrebări noi; recitirea textului; corectarea eventualelor erori [2, p. 427].

Sinectica sau *metoda analogiilor* se întemeiază pe principiul *asocierii unor idei aparent fără legătură*, impulsînd, astfel, participanții spre lansarea de idei și ipoteze, folosind raționamentul prin analogie.

În dezvoltarea și construcția cunoașterii un aport considerabil îl au următoarele tehnici și metode: *Brainstorming*, *Frisco*, *Expunerea*, *Descrierea*, *Conversația euristica*, *Problematizarea*, *Studiul documentar independent*, *Proiectul*, *Simularea*, *Vizualizarea creativă*, *Prelegerea*, *RAFT* (Rol/Auditoriu/Formă/Temă) etc. [15, p. 7].

În concluzie: Dezvoltarea gîndirii critice prin utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale, din perspectiva optimizării procesului de formare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice, solicită diversificarea demersurilor instructiv-educative, aplicarea unor tehnici de instruire eficiente, adaptate la particularitățile fiecărei persoane și la stilul său cognitiv, la experiența anterioară, întru a-i menține motivația pentru cunoaștere, dorința de a ști și a acționa, capacitatea de cooperare și comunicare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.

1. Baillargeon N. Mic curs de autoapărare intelectuală. Pitești: Paralela 45, 2011. 320 p.
2. Bernat S.E. Tehnica învățării eficiente. Cluj: Presa universitară, 2003. 427 p.
3. Bieltz P. Bazele gîndirii critice. București: Editura Academiei Române, 2012.
4. Bocoș M. Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013. 470 p.
5. Clitan Gh. Gîndire critică. Micromonografie. Timișoara: Eurobit, 2003.
6. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera International, 2000.

7. Dulamă M.-E. Metodologii didactice activizante. Teorie și practică. Cluj-Napoca: Clusium, 2008. 396 p.
8. Dumitru I. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000. 284 p.
9. Ionescu M., Radu I., Salade D. (coord.) Studii de pedagogie aplicată. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 259 p.
10. Iucu R. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008. 224 p.
11. Joița E. (coord.) Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare cognitiv-construktivistă. Ed. II. București: E.D.P., 2008. 400 p.
12. Joița E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002. 248 p.
13. Macavei E. Pedagogie. Teoria educației. București: E.D.P., 2001. 448 p.
14. Marga A. Argumentarea. București: Editura Academiei Române, 2010. 303 p.
15. Oprea C. Metode interactive de predare, învățare, evaluare. Suport de curs. Editor: Inspectoratul Școlar al Județului Teleorman, 2012. 77 p.
16. Pânișoară I. O. Comunicarea eficientă. Ed. III, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2008. 430 p.
17. Pâslaru Vl., Papuc L., Negură I. et al. Construcție și dezvoltare curriculară: Ghid metodologic. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 170 p.
18. Stoianovici D. Argumentare și gândire critică. București: Editura Universității București, 2005.
19. Temple Ch. et al. Strategii de dezvoltare a gândirii critice pentru toate disciplinele școlare. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, nr. 2, 2002.
20. Temple Ch., Steele J.L., Meredith K.S. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. *Didactica Pro...*, nr. 2 (8), 2003.
21. Douglas W. Fundamentals of Critical Argumentation, Cambridge University Press, 2006, p. xi. Publicată în http://assets.cambridge.org/97805218/23197/frontmatter/9780521823197_frontmatter.pdf
22. Klooster D. What is Critical Thining? Thining Classroom, Spring: 2001, (4), pp. 36-40. Pe: http://www.sdcentras.lt/pr_kmusr/whatisct.pdf
23. Paul R., Elder L. Critical Thinking Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking, SUA, 2006.
24. Thompson A. Critical Reasoning: A Concise Guide, Routledge, London, New York, 2002. Pe: <http://www.amazon.co.uk/Critical-Thinking-A-Concise-Guide/dp/0415471834>
25. Vaughn L., MacDonald Ch. The Power of Critical Thinking. Oxford University Press, New York, 2013. 568 p.
26. Young Lynne E. Critical Thinking Skills: Definition, Implications for implementation. NASSP Bulletin, 1992, 76 (548).
27. Заир-Бек С., Муштавинская И. Развитие критического мышления на уроке. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. 2-е издание. Москва: Просвещение, 2011. 223 с.
28. <http://www.rit.org/essays/criticalthinker.php>
29. http://www.peecworks.org/peec/peec_research/



Zinaida PAVLOV

doctorandă, USM

Modelul pedagogic al colaborării familie-școală- comunitate în educația pentru carieră a adolescenților (experiment de formare)

adolescenților. Studiul conține un program de formare, un șir de activități și un model pedagogic de educație pentru carieră a adolescenților, care poate fi valorificat în cadrul colaborării școală-familie-comunitate.

Abstract: The article represents a theoretical and applicative study that reflects the subject of education for career of teenagers. The study contains a program of formation, a range of activities and a pedagogic model of education for career of teenagers, that can be used within the school-family-community collaboration.

Keywords: education for career, pedagogical model, school-family-community collaboration, teenagers.

Educația constituie o componentă fundamentală a vieții omului, un dat intrinsec al existenței, un fenomen ontic ce funcționează în cadrul sistemului social. Aceasta nu înseamnă că educația se dizolvă în conținutul celorlalte fenomene, componente ale socioumanului, ci, dimpotrivă, se implică activ în transformarea, evoluția lor. Întrucât educația poate fi concepută ca o relație de transfer valoric între societate și tînăra generație, familia și școala sînt instituțiile sociale cu cea mai mare influență în realizarea acesteia și în promovarea valorilor autentice.

În ceea ce privește educația pentru carieră/EC a adolescentului, este pe cît de importantă, pe atît de actuală în condițiile în care Republica Moldova prezintă o criză de calificări profesionale. Realitatea arată că nu întotdeauna activitatea profesională a persoanei coincide cu vocația și aptitudinile sale.

Trăind într-o societate în care cerințele cresc fără a fi pregătite și explorate eficient pîrghiile de formare/dezvoltare a unui profesionist creativ, sîntem datori să acceptăm provocările și să abordăm toate laturile educației pentru carieră în cadrul unor cercetări speciale.

Literatura din domeniu [1; 2; 3; 5] subliniază că adolescența este o perioadă propice aprofundării și optimizării educației pentru carieră, deoarece la această vîrstă individul este mult mai conștient de ceea ce și-ar dori ca viitor profesionist, mai cu seamă în condițiile accelerării schimbărilor sociale.

După O. Dandara, „unicul element stabil în societatea contemporană este schimbarea” [3, p. 162], iar „pentru a putea supraviețui în ea trebuie să încerci și să experimentezi”, opinează M. Saviskas, fiindcă „flexibilitatea și adaptabilitatea sînt cele mai importante calități pentru ca omul să reușească în profesie și în viață, [5, p. 162]. Vom dezvolta ideea dată prin a scoate în evidență faptul că reușita profesională și cea socială sînt interconexe și se completează reciproc, însă, pe lîngă trăsăturile enumerate anterior, individul trebuie să posede și alte calități: responsabilitate, conștiinciozitate, competență, creativitate, spirit de inițiativă, asiduitate etc. În plus, orice profesionist trebuie să fie centrat pe autoperfecționare și pe învățare pe parcursul întregii vieți.

Astfel, educația pentru carieră trebuie privită ca o parte componentă a educației școlare și a celei universitare, a formării tinerilor. În acest context, este nevoie să pregătim tînăra generație începînd cu învățămîntul preșcolar, adică de la cea mai fragedă vîrstă, și continuînd cu vîrsta școlară medie/preadolescența și vîrsta școlară mare/adolescența, prin a-i implica activ în variate proiecte sociale, acte de voluntariat în susținerea profesioniștilor din domeniile educației (suport acordat pedagogilor în tabere de vară, în organizarea activităților în centrele de plasament etc.) etc.

Pe parcursul a doi ani, am realizat un șir de activități în cadrul Centrului de Ghidare în Carieră a Universității de Stat din Moldova. Scopul activităților a constat în ghidarea în carieră a adolescenților din liceu și susținerea acestora în procesul luării unor decizii legate de profesie. Adolescenții au fost implicați în variate demersuri de familiarizare cu mai multe profesii: în deservirea bolnavilor (au ajutat asistentele medicale în policlinici și spitale); în prestarea unor servicii elementare în oficiile poștale; la patrularea străzilor împreună cu polițiștii și carabinierii; în educația copiilor mici (în instituțiile preșcolare); în ajutorarea persoanelor cu nevoi speciale și a persoanelor în etate (centre de plasament, azil pentru bătrîni); în pregătirea și desfășurarea unor sărbători, concursuri etc.

Programele realizate au inclus un set de activități de exersare a potențialului intelectual și psihofizic; de informare și formare în direcția conștientizării, verificării și consolidării aptitudinilor individuale. Acțiunile date au avut menirea de a le permite adolescenților să descopere noi profesii și oportunități de dezvoltare, dar și de a antrena familia în munca de orientare și ghidare în carieră a adolescenților.

Concomitent cu activitățile destinate elevilor de liceu, am organizat mese rotunde și ateliere de întărire a competențelor de orientare și ghidare în carieră a părinților/familiei și cadrelor didactice.

În consens cu aspectul expus, am determinat traseul și strategiile de colaborare familie-școală-comunitate, axate pe educația pentru carieră a adolescenților.

În urma analizelor realizate asupra rezultatelor obținute după aplicarea chestionarelor și desfășurarea conversațiilor cu elevii și părinții acestora, am ajuns la concluzia că, pentru început, trebuie să-i ajutăm pe actorii parteneriatelor socioeducative să înțeleagă conceptul de *educație pentru carieră*. De aceea, primul pas a fost unul de informare, cu decodarea esenței și a specificului educației pentru carieră, demers ce i-a vizat pe toți subiecții educaționali. În Figura 1 este prezentat conceptul de *educație pentru carieră a adolescentului*, abordat în contextul parteneriatului educațional.

Un alt bloc de activități a fost dedicat analizei și interpretării educației pentru carieră din perspectiva experiențelor fiecărui partener. Activitatea a fost desfășurată în cheia unei *excursii în specificul profesiei* (de pedagog, inginer, psiholog, agronom, informatician etc.). La ea au participat liceeni, părinții acestora, reprezentanți ai instituțiilor de învățămînt superior, specialiști din variate domenii și colaboratori ai instituțiilor de învățămînt mediu de specialitate. În final, au fost organizate ateliere de testare și exersare, care au contribuit la ajutorarea adolescenților în a-și evalua aptitudinile, în a-și înțelege aspirațiile și posibilitățile prin intermediul unor consilieri, realizate de psihologi și specialiști din mai multe do-

menii (educație, informatică, tehnică, construcție etc.).

Activitățile s-au derulat sub formă de ședințe tematice (destinate unei profesii), avînd un caracter informativ, cu implicații practice (de exersare/testare a capacităților elevilor).

Programul s-a încheiat cu o conferință de totalizare. Elevii și părinții au prezentat un *Portofoliu de ghidare în carieră*, care include un rezumat despre cele oferite de program; un eseu structurat *Sînt capabil – am aspirații și voi realiza*.

Programul a fost implementat după o cercetare preliminară a familiei (adolescenților și părinților) cu privire la componentele și aspectele esențiale ale educației pentru carieră. Rezultatele înregistrate au demonstrat că acest tip de educație este abordată doar în cadrul orelor de educație civică și a celor de dirigenție, cu accent pe depistarea aptitudinilor și a talentelor manifestate de adolescenți. Foarte interesant este faptul că fiecare subiect antrenat în cercetare a prezentat o serie de situații și cazuri care demonstrează că formarea în acest sens trebuie inițiată de la vîrsta preșcolară. În școală, *educația școlară pentru carieră* trebuie să fie îmbinată organic cu *educația pentru carieră*, care devine mult mai intensivă și diferențiată către vîrsta preadolescenței. În acest context, adolescentul, mai cu seamă la vîrsta de 17-19 ani, trebuie să fie decis în privința a trei momente-cheie: *ce poate/de ce este capabil, ce dorește/către ce anume aspiră și ce trebuie să facă/să întreprindă pentru a-și realiza un debut și un proces eficient/ de succes al carierei profesionale*.

Este bine-cunoscut faptul că, la admitere, 15% din absolvenți sînt decisi în privința domeniului de studiu, iar 85% nici nu sînt în stare să identifice capacitățile de care dispun și domeniul pretins de studii. Din cei 85%, o bună parte – 37% – vor, din ambiție, să reușească la așa-numitele „facultăți în vogă” (drept, economie, jurnalism etc.). Ceilalți 48% vor cu orice preț să fie înscriși la facultate, indiferent de profesie, fie pedagogie, fizică, biologie, chimie, istorie etc. (numai concurs să nu fie). Un alt aspect constă în faptul că la final ajung doar 35%, ceea ce înseamnă că studiile universitare îi pun la multe încercări pe studenți, ei nereușind să le facă față.

În cele ce urmează, prezentăm *Modelul pedagogic al colaborării școală-familie-comunitate în educația pentru carieră a adolescenților* (Figura 4), care a fost elaborat, fundamentat științific și implementat în cercetarea realizată.

După ce am elaborat reperele teoretice și

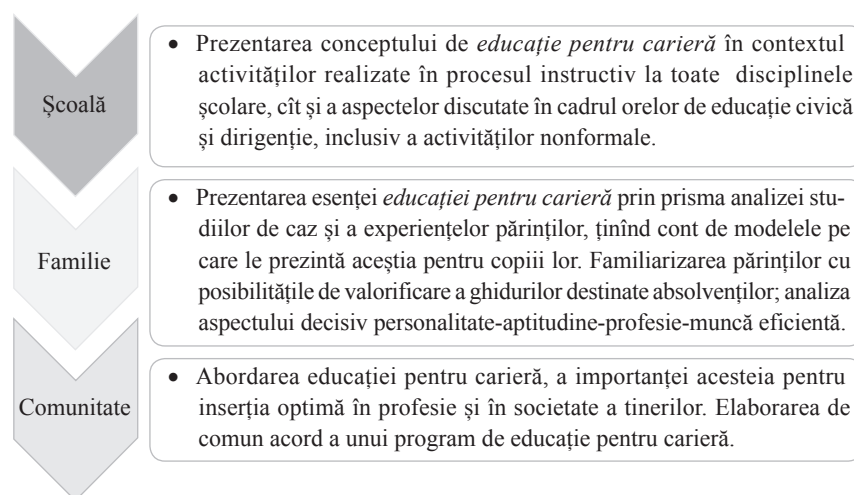


Figura 1. Conceptul și esența educației pentru carieră

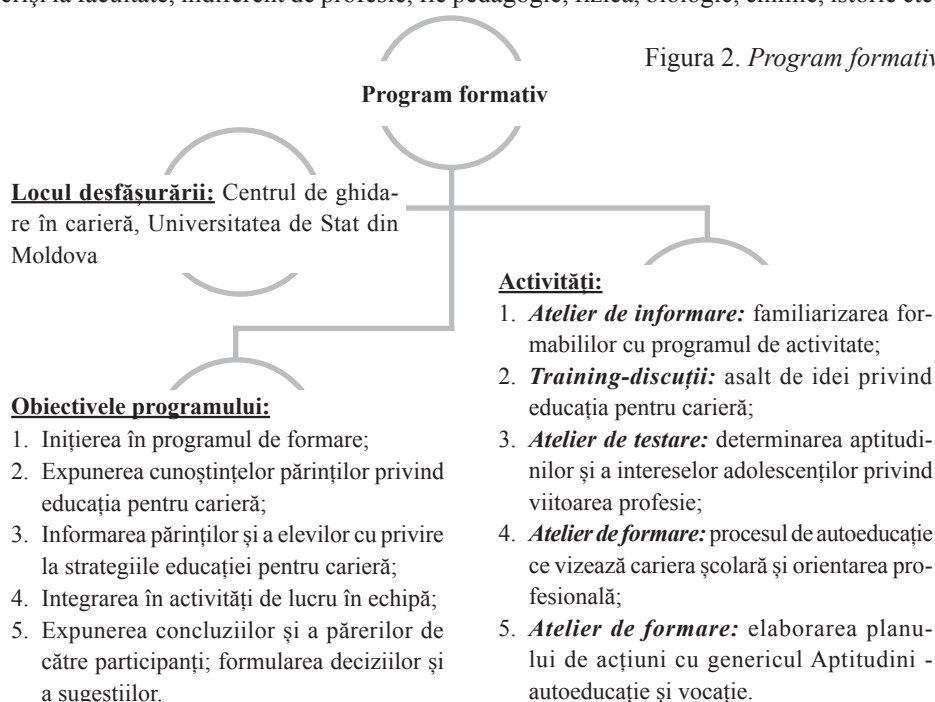


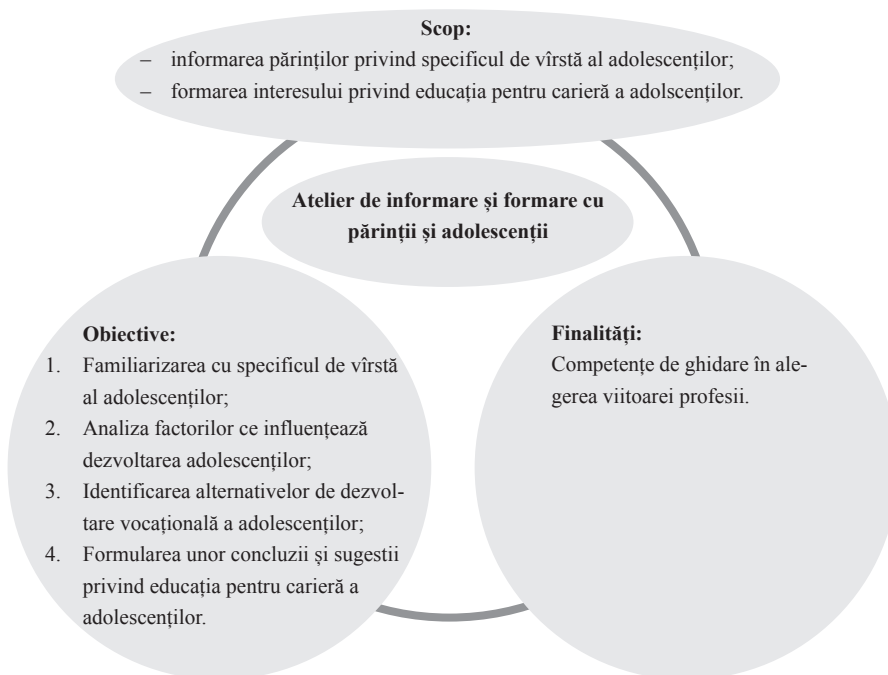
Figura 2. Program formativ

am investigat situația în domeniul de cercetare (prin aplicarea chestionarelor de opinie în câteva licee din mun. Chișinău și din suburbiile acestuia), am stabilit elementele aplicative/praxiologice ale educației pentru carieră, metodologia educației pentru carieră, programul de activități educative pentru adolescenți și programul activităților destinate adulților (cadrelor didactice, părinților și actorilor comunitari).

În cadrul Centrului de Ghidare în Carieră a Universității de Stat din Moldova au avut loc o serie de aleliere de informare și formare, organizate cu adolescenți, părinți, profesori și membri ai comunității. Totodată, am realizat o serie de activități și în instituțiile de învățământ: ateliere de informare și formare pentru părinți și adolescenți (4); ședințe/traininguri cu adolescenți bazate pe informare și formare (3); ateliere de informare pentru profesori și manageri școlari (2); ședințe de consiliere în carieră individuală pentru adolescenți (11); mese rotunde pentru agenți comunitari (7).

În continuare, propunem agenda activităților realizate sub forma unor scheme și scenarii ale activităților derulate.

Figura 3. *Schema atelierului de informare și formare destinat părinților și adolescenților în cadrul educației pentru carieră*



Ședința I – Specificul vârstei adolescente în procesul de planificare a carierei

Conținut și activități

1. **Activitatea:** *Specificul vârstei adolescente.* **Scopul:** Conștientizarea de către părinți a specificului vârstei adolescente și procesul de planificare a carierei.
2. **Activitatea:** *Copilul meu este unic.* **Scopul:** Consolidarea imaginii de sine a adolescentului în procesul planificării carierei.
3. **Activitatea:** *Interesele copilului meu.* **Scopul:** Identificarea intereselor adolescentului în procesul de educație pentru carieră.
4. **Activitatea:** *Ce este cel mai important pentru mine acum?* **Scopul:** Determinarea aspectelor esențiale în procesul de educație pentru carieră a adolescentului.

Ședința II – Avantajele planificării și dezvoltării profesionale a adolescenților într-o lume competitivă

Conținut și activități

1. **Activitatea:** *Aș putea fi.* **Scopul:** Identificarea atitudinilor/profilului profesional al adolescentului.
2. **Activitatea:** *Cum mă ajuți să mă determin profesional.* **Scopul:** Conștientizarea influenței părintelui asupra procesului de planificare a carierei.
3. **Activitatea:** *Valori profesionale.* **Scopul:** Identificarea valorilor profesionale în procesul de planificare și debut al carierei.
4. **Activitatea:** *În căutarea scopului în viață.* **Scopul:** Ierarhizarea priorităților în procesul de planificare a carierei.
5. **Activitatea:** *Știu cum sînt și cum să mă autoperfecționez.* **Scopul:** Consolidarea potențialului intelectual și moral al adolescentului în procesul de planificare a autoeducației pentru carieră.
6. **Activitatea:** *Alegerile tale.* **Scopul:** Influența familiei asupra procesului de planificare a carierei și consolidarea acesteia.

Ședința III – Comunicarea eficientă și relaționarea în contextul ghidării în carieră realizat în cadrul familiei

Conținut și activități

1. **Activitatea:** *Plierea instructivă.* **Scopul:** Identificarea tematicii de activitate și conștientizarea acesteia ca element indispensabil în relaționarea părinte-adolescent în procesul de planificare a carierei.
2. **Activitatea:** *Cuvinte înțelepte și comunicarea eficientă.* **Scopul:** Valorificarea comunicării eficiente părinte-adolescent în procesul de planificarea a carierei.
3. **Activitatea:** *Harta relațiilor familiale.* **Scopul:** Diagnoza relațiilor părinte-adolescent, în sprijinul consolidării acesteia, ca bază a colaborării în procesul realizării alegerii carierei.

Ședința IV – Părinții și familia ce motivează adolescenții în alegerea profesională

Conținut și activități

1. **Activitatea:** *Ce aptitudini și/sau talent posed?* **Scopul:** Identificarea abilităților de motivare a adolescenților în planificarea în carieră. Identificarea punctelor forte și slabe în motivarea proiectării în carieră.
2. **Activitatea:** *Cum să motivăm adolescentul?* **Scopul:** Analiza situațiilor ce implică lacune, greșeli comise de părinți privind motivarea proiectării în carieră.
3. **Activitatea:** *Viziunea copilului/adolescentului privind cariera.* **Scopul:** Susținerea și motivarea adolescenților în proiectarea carierei.
4. **Activitatea:** *Fișa de evaluare și luare a deciziei.* **Scopul:** Sumarizarea activităților.

Ședința V – Imaginea de sine, abilitățile și aptitudinile ce te definesc

Conținut și activități:

- Consolidarea imaginii de sine;
- Identificarea abilităților și aptitudinilor.

Obiective:

1. Familiarizarea cu specificul imaginii de sine a adolescentului și analiza structurii imaginii de sine;
2. Valorificarea imaginii de sine a fiecărui individ în contextul identificării abilităților și aptitudinilor;
3. Integrarea abilităților și aptitudinilor în contexte reale de viață și profesie.

Ședința VI – Comunicare eficientă, dezvoltare și promovare personală

Conținut și activități:

- Tehnici de comunicare eficientă;
- Elucidarea strategiilor de promovare personală.

Obiective:

1. Analiza conceptului de comunicare eficientă în cadrul educație pentru carieră;
2. Identificarea și analiza tehnicilor de comunicare eficientă prin integrarea lor în variate contexte de lucru;
3. Formularea strategiilor de promovare personală;
4. Elaborarea programului de implementare a strategiei de promovare personală.

Ședința VII – Individualitate și potențial

Conținut și activități:

- Formularea planului de acțiune în contextul alegerii profesionale;
- Elaborarea CV-ului;

Obiective:

1. Stabilirea criteriilor de identificare a posibilităților de alegere profesională;
2. Analiza alternativelor de integrare profesională;
3. Elaborarea planului individual de integrare profesională prin autoperfecționare;
4. Întocmirea CV-ului și a etichetei de promovare personală (interviul).

Totodată, au fost organizate și ateliere de educație pentru carieră pentru manageri școlari și cadre didactice. Scopul acestor ateliere rezidă în formarea unei atitudini responsabile, pe care școala trebuie să o demonstreze în contextul educației pentru carieră a adolescenților. În cadrul atelierelor, am folosit mapele transmisibile, acestea avînd următoarele conținuturi: *Educația pentru carieră și semnificația ei; Educația pentru carieră în școală și în familie/ viața adolescentului; Proiecte de integrare activă a educației pentru carieră în viața școlară a adolescentului.*

MODEL DE PROIECT PRIVIND INTEGRAREA EDUCAȚIEI PENTRU CARIERĂ ÎN CADRUL ȘCOLAR

Scopul: Implementarea programelor de educație pentru carieră în școală.

Obiective:

1. Promovarea educației pentru carieră în școală.
2. Formarea unor grupuri de lucru privind educația pentru carieră a adolescenților.
3. Organizarea unor activități pentru identificarea și promovarea talentelor.
4. Informarea cadrelor didactice asupra noilor tendințe ale educației pentru carieră și formarea în vederea organizării sistematice a activităților de educație pentru carieră.

Colaborare: Explorarea parteneriatelor sociale și a agenților educativi – ONG-uri, primării, unități economice etc.

Activități:

- la nivel formal:
 - în procesul de învățământ, în mod infuzional, în cadrul studierii disciplinelor conform planului de învățământ (limbă și literatură, matematică, biologie, istorie etc.), al orelor de dirigenție dedicate orientării și ghidării în cariera școlară și cea profesională;
- la nivel opțional:
 - disciplina opțională *Proiectarea și orientarea în carieră și profesie*;
- la nivel nonformal:
 - proiecte extrașcolare organizate de instituția de învățământ cu implicarea partenerilor, axate pe familiarizarea elevilor și a părinților cu noile profesii și cu cerințele față de viitorii specialiști (în diverse domenii: economie, tehnologii informaționale, consiliere etc.).

Finalități:

- formarea competențelor adulților cu privire la educația pentru carieră în familie și școală;
- elaborarea ghidului de educație pentru carieră;
- elaborarea planului individual al adolescentului privind proiectarea carierei profesionale.

Un aspect important în educația pentru carieră a adolescentului este consilierea. Ședințele individuale au fost organizate timp de trei ani, la Centrul de Ghidare în Carieră, la solicitarea adolescenților. În cadrul ședințelor, au fost consiliați adolescenți ce se confruntau cu probleme legate de alegerea domeniului de studiu. Din 11 adolescenți, doar 3 își cunoșteau aptitudinile și capacitățile, iar 8 erau indeciși în ceea ce privește domeniul de studiu și propriul potențial intelectual. Important pentru cercetarea noastră a fost să stabilim ce cunosc

adolescenții despre proiectarea carierei profesionale și ce le-a oferit școala în acest sens. La întrebarea *Ce fel de activități organizează școala în contextul educației pentru carieră?* adolescenții nu au fost în stare să dea un răspuns clar. După ce le-am explicat ce presupune educația pentru carieră, am identificat câteva momente pozitive. S-a discutat despre orientarea profesională a tinerilor în cadrul unor teme de la orele de educație civică; au fost organizate discuții în cadrul orelor de dirigenție; au fost aplicate baterii speciale de teste privind identificarea aptitudinilor explorate de consilierul educațional/psiholog; elevii au participat la cercuri școlare (în școlile cu profil artistic), la acțiunile organizate de *Ziua ușilor deschise*.

În urma investigațiilor efectuate, am stabilit că educația pentru carieră trebuie începută de la vârsta școlară mică, în unele cazuri – de la vârsta preșcolară, iar în preadolescență și adolescență accentul se va pune pe formarea și consolidarea competențelor de proiectare a conduitei, pe autoidentificarea posibilităților/potențialului intelectual și moral, pe luarea deciziei și stabilirea unei strategii concrete legate de viitoarea profesie.

Cercetarea a demonstrat că educația pentru carieră este cu adevărat eficientă doar atunci când în realizarea ei sînt implicați elevii, părinții, cadrele didactice și actorii comunitari.

Modelul pedagogic al colaborării școală-familie-comunitate în educația pentru carieră a adolescenților și conținutul activităților pot fi completate și dezvoltate în funcție de vârsta elevilor și de contextul real, însă cert este faptul că programul presupune: dezvoltarea adolescentului ca personalitate; asigurarea integrării optime a adolescentului în societate; axarea pe dezvoltarea aptitudinilor generale, speciale și sociale ale adolescentului; formarea pentru o carieră profesională de succes; pregătirea pentru adaptarea optimă la schimbări, inclusiv sporirea rezistenței la stres, și pentru soluționarea unor situații neprevăzute.

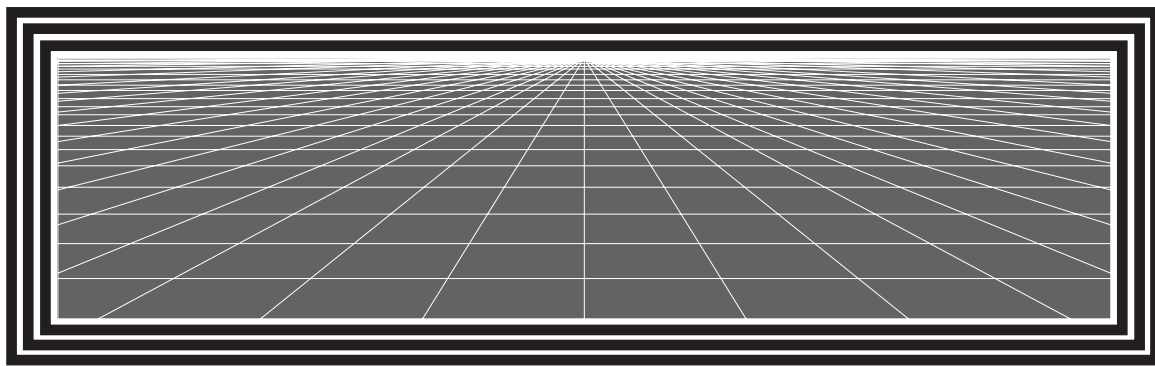
În concluzie: Educația pentru carieră și adolescența sînt două variabile care corelează, deoarece adolescența este vârsta marilor decizii, este perioada în care individul trebuie pregătit pentru o inserție socioprofesională eficientă. Prin intermediul investigațiilor întreprinse de noi, am stabilit și am formulat pîrghii de implementare și explorare a fenomenului *educație pentru carieră*, începînd cu vârsta formării și consolidării identității individului. Sperăm că *Modelul pedagogic al colaborării școală-familie-comunitate în educația pentru carieră a adolescenților* va contribui la diversificarea activităților și a programelor destinate EC în cadrul sistemului educațional, dar și în context comunitar, prin valorificarea parteneriatelor școală-familie-comunitate.

Figura 4. Modelul pedagogic al colaborării școală-familie-comunitate în educația pentru carieră a adolescenților



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Educația vocațională. *Didactica Pro...*, nr. 2, 2005.
2. Cuznețov L. Dimensiunea psihopedagogică a relațiilor adolescenți – părinți. În revista de teorie și practică educațională. *Didactica Pro...*, nr. 2, 2002.
3. Dandara O. Conceptualizarea ghidării în carieră în contextul educației permanente. Autoreferat al tezei de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2013. 290 p.
4. Lemeni G., Miclea M. (coord.) Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 258 p.
5. Savickas M. Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. În Brown D. & Associates (coord.). Career choice and development, 4rd Edition. San Francisco: Jossey-Bass. 2002. pp. 149-206.



MAPAMOND PEDAGOGIC



Viorica GORAS-POSTICĂ

dr. hab., prof. univ., USM

Culorile primare ale educației: de la strălucire la translucid

Rezumat: Articolul propune o abordare critică secvențială a problemelor educaționale dezbătute în cadrul Conferinței internaționale Culorile primare ale educației (Cavtat, Croația). Cei circa 70 de participanți au reprezentat peste 20 de țări, dintre care 18 membre NEPC – Rețeaua Centrelor de Politici Educaționale, asociație internațională care și-a început activitatea în anul 2006. Noile educații, ca răspuns prompt

la provocările lumii contemporane, reflectate în documentele aferente de politici și raportate la realitățile cotidiene, au colorat în mod divers palmaresul analitic și critic al discursurilor și al dezbaterilor de la evenimentul dat.

Abstract: This article proposes a critical sequential approach of educational issues addressed at the International Conference in Cavtat, Croatia, Primary colors of education. Over 70 participants at the conference representing more than 20 countries, 18 of which are members NEPC – Educational Policy Centers Network, which started activity in 2006. New educations as prompt responses to the challenges of the contemporary world, as reflected in documents related policies and reported the daily realities, variously stained record analytical and critical discourses and debates of the event.

Keywords: NEPC, international conference, new educations, primary colors of education, the challenges of the contemporary world, speeches, debates.

La mijlocul lui aprilie curent, am participat, alături de Rima Bezede, Ana Corețchi și Anatol Gremalschi, la un eveniment inedit – *Culorile primare ale educației*, organizat de rețeaua NEPC (Network of Education Policy Centers – comunitatea ONG-urilor *Centre de Politici Educaționale* din Europa de Sud-Est), fondată în anul 2006, cu 23 de membri din 18 țări. În cadrul NEPC, organizațiile publice și cele din sectorul asociativ sînt angajate în dezbaterile și promovarea experiențelor avansate din cercetările educaționale și din analizele de politici vizînd formarea cadrelor didactice și activitățile la nivelul școlilor. Așa cum secretariatul NEPC a fost convocat pentru prima oară la Zagreb, Croația, și conferința jubiliară de 10 ani a avut loc tot în această țară, doar că la Cavati, o suburbie a or. Dubrovnic, de pe litoralul Mării Adriatice.

Conferința de două zile a avut un program consistent, alcătuit din ședințe plenare, cu vorbitori principali, și

ateliere, discuții Panel. În alocuțiunile de deschidere, s-a apreciat impactul enorm al rețelei în toate țările membre, aceasta constituind un stimul substanțial pentru democratizarea sistemelor educaționale, prin introducerea și promovarea schimbărilor de calitate. Rezultatele au fost și sînt eterogene: în unele state, există un potențial politic foarte mare, cu relații bune între ONG-uri și guvernul, unde societatea civilă are un cuvînt greu de spus în luarea deciziilor politice, lucru datorat inclusiv contribuției NEPC.

Membrii NEPC și-au păstrat rolul de think-tank în dezvoltarea gîndirii critice, a leadershipului, a educației incluzive, a studiilor de politici etc. Problemele atinse în dezbaterile de rețea au fost foarte diverse, începînd cu banala, dar vitală întrebare: *De ce merg copiii la școală și cum este educația pe care o primesc?* și terminînd cu cercetările de metafizică asupra educației. S-a promovat, astfel, dialogul

continuu între decidenți și cei de la “firul ierbii”, un proces participativ de optimizare a politicilor și a practicilor curente.

De la tribuna conferinței, s-a insistat asupra abordării realiste a situației și a recunoașterii problemelor existente, a căror cauză comună, în majoritatea țărilor, în ultimă instanță, este sărăcia, aceasta afectând grav, în continuare, populația școlară. Nu contează evidența datelor, despre care se vorbește tot mai mult în ultimul timp, ci implicarea plenară în proces, conjugarea eforturilor întru soluționarea problemelor. S-a stăruit asupra spațiului public necesar de oferit pentru problemele de educație, pentru libera exprimare și pentru tehnologiile informaționale de comunicare. Dacă mai întâlnim azi școli insalubre, neîntreținute, unde apa potabilă este scumpă și lipsește mîncarea, toate celelalte valori, oricît de insistente ar fi promovate, nu mai contează, au susținut experții. Or, în toate țările, provocarea uriașă rămîne a fi insuficiența banilor.

O altă chestiune relevantă în cadrul evenimentului, pentru Europa post-socialistă, în care ne înscriem și noi, constă în existența unui singur sistem educațional, dar cu două sau mai multe concepții, modalități de educație – asemeni societăților, și educația se divizează după criteriul etnic, lingvistic, religios sau politic. În abordarea acestei problematici, nu ne axăm doar pe activitatea ONG-urilor, unde muncesc și luptă activiștii, ci este important să menținem în vizor și asociațiile pentru părinți, pe cele ale elevilor, ale tinerilor sau veteranilor. Or, în sectorul nostru, pesimismul este de nepermis: noi, cei care ne dedicăm educației, trebuie să fim optimiști și empatici, începînd cu părintele nemulțumit de școală și terminînd cu liderul politic care ia decizii. Participanții la Conferință au promovat NEPC fără frontiere în educație, cu cît mai mulți actori implicați, de la miniștri la educatori, așa încît, prin eforturi unite, să facem culorile educației cît mai strălucitoare, să îmbogățim și să extindem paleta prin nuanța deosebită a fiecărei țări. A venit timpul cînd nu se mai insistă ca ministrul educației, de exemplu, să aibă studii specifice pedagogice, dar să fie un bun manager, să vină din altă sferă cu o viziune proaspătă și transformatoare – în Japonia, țara în care învățămîntul se dezvoltă fructuos în ultimele decenii, acest post este ocupat de un designer, care pune un mare accent pe educația estetică, ca bază a celorlalte dimensiuni ale educației. A fost salutată inițiativa țărilor care au optat pentru miniștri economiști, asemeni țării noastre, în cazul Maiei Sandu, care însă nu a reușit să ducă măcar pînă la jumătate de cale proiectele de mare perspectivă lansate.

Un aspect care a dominat discuțiile Panel a ținut de *standardizarea educației*, cu toate criticile adunate de-a lungul anilor de numeroși experți. Pe cînd cea mai

mare parte a statelor parcurg etapa post-standardizare, țara noastră abia o începe, dar este o experiență din care se vor învăța multe lecții, sperăm, doar să nu victimizăm copiii și cadrele didactice. În sferul de veac de independență a majorității țărilor membre NEPC, agenda europeană este la ordinea zilei în educație, ca și în alte domenii de altfel, practicile de succes ale țărilor baltice și ale Sloveniei devin elocvente în acest sens. Experții baltici au prezentat cîteva practici interesante, Letonia și Lituania avînd ca reper în reformarea învățămîntului modelul anglo-saxon, Estonia – modelul școlii finlandeze, care a mobilizat masele fără a se uita înapoi și a căuta alternative pentru orientarea lor europeană. Republica Moldova este destul de avansată în reforma curriculară, doar că multe lucruri nu au fost duse pînă la capăt și nu au fost pe deplin înțelese sau corect valorificate, ca exemplu clasic fiind decongestionarea conținuturilor. Pentru comparație, Croația abia a început prima etapă a reformei curriculare, care merge destul de lent, prin pilotări extinse, însoțite de cercetări aplicative și de implicarea masivă a societății civile, cu multiple proiecte inovatoare.

O problemă comună pentru majoritatea țărilor este existența prea multor școli, cu infrastructuri costisitoare, care nu pot supraviețui în mod decent din bugetele de stat, Republica Moldova regăsindu-se plenar aici. Migrarea elevilor din provincie spre instituțiile de învățămînt din oraș, care devin tot mai atractive, este o provocare – mai sînt școli unde iarna nu este cald și confortabil, unde *calitatea educației*, în general, este discutabilă. Ar mai fi problema spațiilor libere din școlile rurale, care nu au inițiative pentru reutilizarea lor în alte scopuri, educaționale sau socioculturale, prin atragerea finanțărilor din proiecte.

S-a semnalat o îngrijorare legată de *prea multe schimbări în educație*, actorii săi “simțind o oboseală cronică din cauza reformelor”, invocînd “intoxicarea” sistemului, căci, într-un final, contează ce se întîmplă în sala de clasă și cu ce bagaje iese elevul, cum se echipează pentru viață. Am fost de acord cu aserțiunea comună că nici o reformă nu se poate întreprinde integral „de jos în sus”. Rareori, procesele de acest tip, oricît de migălos ar fi pregătite, au capacitatea de a penetra tot sistemul. De aceea, mai credem într-o reformă în care procesele „de sus în jos” și cele „de jos în sus” coexistă și se completează. În mod ideal, „de sus în jos” ar trebui să vină: o politică educațională clară, deschisă și flexibilă, în măsură să încurajeze și să capteze învățămintele creativității de la baza sistemului; un sistem clar de management și monitorizare a procesului de schimbare; un sistem clar de asigurare a calității și mecanisme capabile să transfere în politici naționale sustenabile soluțiile generate la scară redusă, la „baza sistemului”. Aceasta

din urmă ar trebui să fie încurajată și să se caracterizeze prin: varietate de soluții, o stare de fapt extrem de bogată prin natura sa; creativitate, originalitate și flexibilitate, lipsă de constrângeri – toate trăsături ale realității la nivelul școlii, locul prim și ultim unde are loc „reforma reală”; fiabilitatea unor soluții generate de analiza de nevoi imediate și rezultatul deja verificat al acestora [Apud 1, p. 200].

Echitatea de șanse, indiferent de trecutul și contextul din care provin părinții, elevii sau profesorii, este un alt subiect abordat de participanți. Problema copiilor migranților arabi din Turcia sau Germania, care se confruntă cu un mediu deloc prietenos, afectează mult adaptarea și inserția lor socială; politizarea excesivă a societății, inclusiv numirea managerilor de la diferite niveluri după criteriul apartenenței de partid; dispersarea populației școlare după criteriul lingvistic, etnic sau politic – aceste aspecte se impun pentru ordinea zilei și se cer a fi abordate urgent și în profunzime, căci și ele sînt mari provocări ale lumii contemporane, alături de cea a diversității lingvistice, a tehnologizării sau a justiției sociale. *Școala rămîne o instituție cu pondere în comunitate și este vital a se trece de la competențele socioculturale la literația/alfabetizarea în echitate, prin care se identifică mecanismele de discriminare ce funcționează în societate prin algoritmul: să învățăm a recunoaște inechitatea, a răspunde adecvat la aceasta și a redresa situația prin abordare echitabilă, menținînd un mediu de învățare prietenos.* Injustiția socială discriminează fetele și băieții din diferite pături sociale sau etnii. Deseori, nu sîntem atît de diferiți, ci avem condiții de dezvoltare și manifestare foarte diferite. În cazul discriminării, în loc de blamare, să găsim cauzele și să lucrăm asupra înlăturării sau diminuării lor, au insistat numeroși experți.

Vom stăruii și asupra altei chestiuni stringente prezentate la Conferința de la Cavati – *educația ecologică*, în cazul în care populația este în continuă creștere, consumul se accelerează în progresie geometrică și problemele de mediu se agravează, inclusiv prin pierderea diversității și a schimbărilor climatice. Reflecțiile elevilor din perspectiva protecției mediului trebuie focalizate pe următoarele întrebări: Ce să cumpăr? Ce pot reduce zilnic din consum? Ce să fac ca să păstrez/economisesc resursele naturale? etc. Deviza politicii de educație ecologică la nivel european este: *A utiliza mai puține resurse în viața cotidiană*, or, cu toții ne aflăm în fața dilemei: *Ce facem cu posibilitățile de creștere/dezvoltare nelimitată pe o planetă limitată?* A fost frustrant pentru mine să constat că Republica Moldova nu furnizează sistematic date despre starea ecologică și că, respectiv, nu figurează în multe sinteze, rapoarte

europene, aceasta îngrijorîndu-ne și mai mult. Globalizarea impune și politici comune de salvare a mediului, de educație ecologică implicită, inclusiv justiție globală vizavi de mediu, filozofie globală a supraviețuirii omenirii, dar și economie globală pentru societatea în continuă dezvoltare. În acest context, au prezentat interes dezbaterile pe marginea inițiativei mai multor ONG-uri croate cu privire la pilotarea clasică, complexă, în cadrul reformei curriculare inițiate recent, a modului cross-curricular *Dezvoltare durabilă*, axat pe dezvoltarea unui comportament responsabil în baza cunoștințelor despre natură, a gândirii critice și creative în abordarea/soluționarea problemelor de mediu. Promovarea voluntariatului în comunitate ajută mult la extinderea educației ecologice în afara pereților școlii și la “validarea” ei, în ultimă instanță.

În mai multe luări de cuvînt, a trecut ca un fir roșu *educația în spiritul valorilor*, care sînt componente indispensabile ale competențelor sociale și ale angajamentului civic. Ne-a suscitat atenția în mod deosebit prezentarea unei veterane NEPC din Rusia cu privire la pericolul instaurării societăților închise în anumite state, în opoziție cu mult discutatul concept de *societate închisă* promovat de K. Popper și G. Soros. Educația are o funcție mesianică în acest sens, învățarea și practicarea principiilor pentru cetățenia globală, a democrației, toleranței, pluralismului de opinie, mai nou, sprijinirea migranților devenind imanente.

Dintre experții internaționali ne-a impresionat Al. Crișan, colegul nostru din România, care a luat ca motto al discursului său celebrul îndemn al lui Goethe “Mai multă lumină”, atît de prezent în diversitatea culorilor educației. Recunoaștem că azi educația se află “în centrul universului”, marea parte a populației avînd așteptări foarte mari de la ea. Fiind călători prin reforme, metaforic vorbind, ajungem, deseori, cu ideile interesante și prin țara Utopia. Este greu, dar trebuie să continuăm. “E la nave va”, vorba lui F. Fellini. Reformele vor continua, cu sau fără voia noastră, culorile vor deveni, uneori, pete: idei mărețe, teorii complexe, schimbări comprehensive, dar și mari dileme, greșeli dureroase. De ce? În pofida la toate, sistemul educațional a supraviețuit și caravana merge..., în fiecare an pomenindu-ne la diferite răscruci. La una dintre ele, s-a format și NEPC, adunînd experiențe din diferite țări, unele colorate aprins, altele – mai opace, mai șterse sau chiar murdare. Am asistat de vreo două decenii în toată lumea la schimbări mari și intensive în educație. Miracolele schimbării le-am urmărit în sistemele educaționale din Singapore, Hong Kong, Coreea de Sud, Malaezia, a afirmat în cunoștință de cauză expertul român. În ultimul timp, în plan mondial, s-au

impus mai multe modele de schimbare:

- Modelul OECD, cu forța analizei, a evidenței ideilor și a comparațiilor sistemice;
- Modelul SOROS, cu promovarea insistentă a democrației și a educației deschise, a șanselor egale și a educației pentru toți, cu imanența depolitizării.

Așa cum în educație viitorul începe ieri, rețeaua NEPC merită aprecieri mari din punctul de vedere al implicării în politicile din domeniu, cu toate restricțiile financiare existente. Avînd ca scop să facă profesioniști mai performanți, iar rețelele/comunitățile mai puternice, inclusiv cele neformale, considerăm că acest scop a fost atins, în mare, și că trebuie să muncim în continuare, ca să realizăm mai multe și pentru reformele sociale, pentru sporirea culturii incluzive a școlilor și a comunităților, în ansamblu. Educația rămîne o prioritate a secolului al XXI-lea, nu doar declarație, și avem misiunea să creăm un secol mai bun, au susținut vorbitorii în cadrul sesiunii de concluzii și recomandări. Avem nevoie de evoluție liniștită, profundă și NEPC are mari perspective să se manifeste ca actor important, promovînd schimbările de calitate în educație, prin a merge la actanții-cheie, prin campanii de advocacy asupra celor mai puternici/ a decidenților, pentru valori bazate pe copil, educator, pe realitatea de jos, pe școală etc.

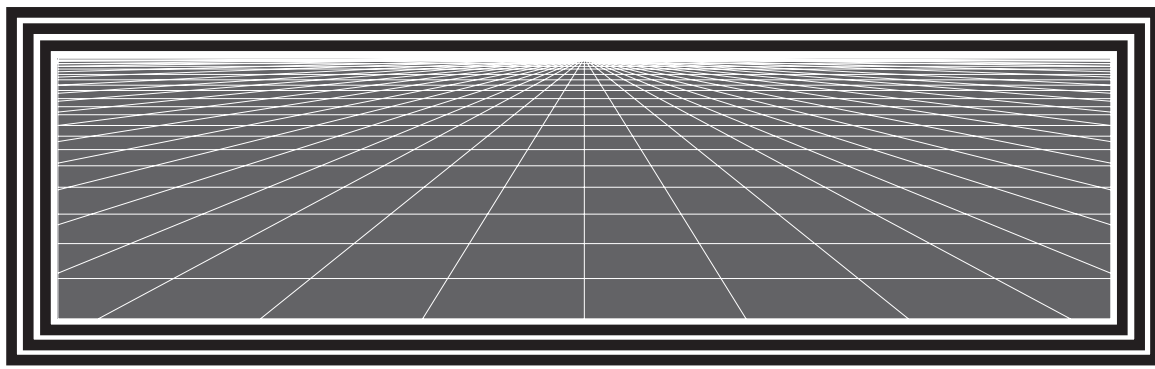
O analiză comparativă a politicilor educaționale care vizează cadrele didactice, coordonată de Maria Golubeva (Estonia), a evidențiat cîteva concluzii relevante și pentru țara noastră, inclusiv corelarea insuficientă dintre politicile elaborate și calitatea implementării lor, nivelul scăzut de participare a practicienilor în elaborarea și promovarea politicilor și a practicilor avansate, în asigurarea calității educației. De asemenea, se resimte necesitatea conjugării eforturilor întru realizarea unor schimbări calitative în școală prin intermediul asociațiilor profesionale, al rețelelor și comunităților de învățare dinamice și flexibile, al altor forme de comunicare, care nu doar ar apăra interesele cadrelor didactice și manageriale, dar ar face mai multe în direcția edificării standardelor profesionale pentru practicieni și factori de decizie, ar aborda critic și reflexiv bunele practici și inovațiile. Cercetările intensive multiaspectuale, bazate pe procesul de predare și învățare, finanțarea învățămîntului și monitorizarea mai eficientă a progreselor elevilor, evaluarea participativă și o autonomie mai mare oferită profesorului și școlii urmează a fi pe larg promovate în documentele de politici naționale din fiecare țară [Cf. 3, pp. 23-24]. În același context, în comunicarea noastră *Politicile*

educaționale în Moldova: unele aspecte în studiul SABER, am analizat rezultatele, semnalînd disfuncțiile atestate, dar și urgența unor investiții mai mari în domeniu, or, pentru țara noastră, studiul recomandă „necesitatea selectării celor mai buni studenți pentru a deveni profesori, stimularea și motivarea acestora de a pleca și a rămîne în școală prin salarii atractive, prin alte modalități de sprijin social și economic, prin evaluarea sistematică a calității predării și racordarea cerințelor la evaluările internaționale etc.” [3, p. 6].

Schimbările tehnologice, sociale și de mediu în educație continuă în mod legitim, *contează* atitudinea și acțiunile noastre provocate de acestea, fie că sîntem “romantici” sau “futuraști”, elevii așteaptă de la noi să fim agenți avizați și să putem facilita demersuri educaționale interactive, care ar stimula responsabilitatea civică, implicarea, perseverența în atingerea unor rezultate notabile, cu amprentă personalizată, dar și modelarea caracterului în devenire, în baza unor valori morale pertinente. Transformările mari în formarea personalității și în sistemul educațional, în general, se întîmplă în secolul al XXI-lea sub marea umbrelă a *comunicării*, care trebuie să ne pregătească permanent și să ne motiveze să cooperăm, să interacționăm, pentru a face față diversității copleșitoare de relații și de mediu. Experiențele de învățare din sala de clasă urmează a fi mereu actualizate și oferite prin multiple canale, care ar rezona cu generația nouă a *digitalilor nativi*, astfel ca mesajele educatorilor să ajungă la ei, să fie convingătoare și să îi mobilizeze spre acte comportamentale decente și edificatoare, semnificative pentru împlinirea lor personală și socială.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Crișan Al. (coord.) Reformă „la firul ierbii”. Programul Educația 2000+ sau lecțiile unui proces de schimbare. București, 2003. 290 p.
2. Golubeva M. Teacher Policies in the NEPC region. A comparative study of teacher policies in 10 countries. NEPC, 2014. 24 p.
3. Goraș-Postică V. Politici educaționale actuale de atragere și menținere a cadrelor didactice performante în învățămînt. Conferință, Cahul, 2016.
4. The Primary Colours of Education. Conference Book, 13th and 14th April 2016, Cavtat/Croatia. 54 p.
5. World Bank. What matters most for teacher policies: a framework paper. SABER Working Paper Series, 2013.
6. www.edupolicy.net



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Olga COSOVAN

dr., conf. univ., UPSC Ion Creangă

Gîndirea critică și competența de procesare a informației

Rezumat: Dezvoltarea gîndirii critice ca strategie de formare a competenței de a învăța trebuie să pună în valoare tehnicile de lectură a textului științific, variindu-le și revenind în repetate rînduri la ele. Alături de alfabetizarea informațională autentică și de cooperare în procesul instruirii, organizarea grafică a informației îi creează elevului contexte din care va învăța să învețe pe tot parcursul vieții.

Abstract: Developing critical thinking as a strategy of building the learning competency should put into value various techniques for the reading of non-fiction scholarly texts,

with variation and repeated recurrence. Together with authentic informational literacy and learning cooperation, the graphic organisation of information creates contexts for the student to learn learning as a lifelong activity.

Keywords: critical thinking, strategy, competency, learning competency, RWCT techniques.

Primul val de intervenție a proiectului LSDGC în sălile de studii, după 1998, s-a manifestat cel mai vizibil prin aplicarea unor tehnici interactive. Acestea au devenit vedeta orelor demonstrative, iar mulți profesori și-au propus ca teme de cercetare pedagogică subiecte legate de dezvoltarea gîndirii critice. Pentru multe cadre didactice, provocarea de a aplica o tehnică impresionantă a însemnat să fii la zi cu inovațiile în domeniu, iar denumirile tehnicilor au intrat în limbajul cotidian al școlii. E adevărat, unele dintre acestea, spectaculoase, conjugate cu farmecul creației, altele – cronofage și migăloase, dar soldate cu un rezultat observabil, altele – incitante pentru manifestarea personalității, au adus de fiecare dată în clasă surpriza trecerii rapide a timpului, implicarea unor elevi mai puțin activi, le-a permis profesorilor să-și descopere elevii și le-a oferit acestora șansa de a se manifesta ca firi creative, care gîndesc divergent. Tehnicile de gîndire critică au fost esența unei oferte de formare continuă pentru profesori și formare inițială pentru studenții de la profilul pedagogic, iar variatele și numeroasele traininguri din diferite domenii le-au valorificat, le-au dat o nouă viață și le-au conferit strălucire. La fel de adevărat însă este că aplicarea sporadică și izolată a unor tehnici, oricît

de potrivite și eficiente, nu devine strategie de dezvoltare a gîndirii critice, pînă profesorul nu o construiește ca atare, în funcție de necesitatea de a dezvolta o competență sau în funcție de obiectivele pe care și le propune.

Trebuie să recunoaștem că, în faza de modernizare a Curriculumului Național (2010), aplicarea strategiilor de dezvoltare a gîndirii critice a fost sugestia metodologică pe care concepătorii au oferit-o profesorilor, considerînd că aplicarea tehnicilor LSDGC este necesară și posibilă la diferite trepte de școlarizare și discipline. Totuși nu s-a insistat asupra competenței de a gîndi critic, așa cum este stipulat în unele sisteme educaționale, în care gîndirea critică urcă la rang de competență-cheie. Este vorba de învățămîntul din Australia, unde competențele ce țin de modul de a gîndi se concretizează în a) creație și inovație; b) gîndire critică, rezolvare de probleme, luare de decizii și c) capacitatea de a învăța, metacogniția. Varianta din SUA include în seria de competențe generale *Deprinderi de instruire și inovații*, ceea ce se concretizează în a) creație și inovație; b) gîndire critică și rezolvare de probleme; c) comunicare și colaborare.

Alături de orientarea spre dezvoltarea competenței de a gîndi critic, remarcăm și importanța alfabetizării

funcționale pentru detectarea și procesarea informației necesare. În acest context, este semnificativă alfabetizarea informațională, care presupune că elevul poate găsi și selecta informațiile necesare din cărți, îndrumare, enciclopedii și alte surse tipărite; citi scheme, schițe, grafice; utiliza informațiile din mass-media (ziare, reviste, radio, TV); utiliza cataloagele alfabetice ale bibliotecilor; analiza informațiile numerice [1, pp. 140-144].

Or, alfabetizarea este anterioară competenței, este o condiție pentru succesul academic al elevului, dar se poate observa că, la fel ca și în cazul competenței, alfabetizarea nu este rodul studierii unei singure materii școlare și atingerea unui grad corespunzător de alfabetizare (parcă) nu este responsabilitatea unui singur profesor.

Ceea ce este vital acum, la începutul mileniului III, ține de combinarea efectelor alfabetizării informaționale (elevul poate găsi, accesa o informație, o poate citi la propriu și la figurat, o poate interpreta) cu perspectiva aplicării tehnicilor eficiente, pentru ca această informație să devină funcțională și utilă. Unul dintre aspectele de maximă importanță la moment pare a fi aplicarea strategiilor de gândire critică pentru procesarea informației științifice.

Avalanșa de surse, tipărite și, mai ales, electronice, unele credibile, altele confuze și contradictorii, îi sînt accesibile elevului, dar, în lipsa unei strategii de procesare a informației, acestea derutează și provoacă, uneori, disonanțe cognitive.

Pusă *versus* competența de a învăța, a ști să înveți, gândirea critică oferă câteva soluții de prelucrare conștientizată a informației și de asimilare a ei [2]. Ideea este de a diminua practica memorării mecanice a unui text științific și a construi competența de lucru independent cu o informație științifică nouă, atît în cadrul studiilor, cît și în activitatea de muncă. Dacă memorarea unui paragraf de istorie sau geografie se întîmplă să fie salvatoare și salută de profesor, în activitatea de muncă lectura unei instrucțiuni, a unor materiale noi care vizează serviciul nu mai lasă loc pentru memorare și uitare, acestea trebuie procesate, înțelese în întregime, discutate și asimilate. Cu părere de rău, practica demonstrează că pentru majoritatea populației școlare *a învăța* se egalează cu *a memora*, *a reproduce* un text de manual sau altă sursă, fără vreo implicare personală, ca să o uite imediat după evaluare. Nu este o taină nici faptul că o parte dintre elevi consideră inutil studiul unei informații, aducînd drept argument invalid posibilitatea de a găsi, accesa o sursă de documentare oricînd. Mai mult, în unele situații și examenele se desfășoară în regim *open book* sau *al libro aperto*, ceea ce înseamnă că în cadrul examenului poți utiliza orice sursă care te ajută să rezolvi problema sau să realizezi o sarcină de creație. Dacă nu știi să citești rapid și eficient acea sursă, nu prea ai șanse. Întrebarea ce faci după ce găsești acea sursă (o explicație dată de un savant, o descriere a procesului tehnologic, o instrucțiune, un comentariu la o ediție, un articol de enciclopedie tipărită

sau electronică etc., etc.) nu prea generează răspunsuri optimiste. Dacă nu există deprinderea de a procesa și a citi critic un text, prezența lui în orice format și ”la distanță de un click” nu salvează.

De aici și apelul nostru către profesorii de diverse materii școlare: dacă ați conștientizat că dezvoltarea gândirii critice nu este o modă în didactică, trecătoare ca orice modă, ci un instrument de care elevul va beneficia cu mult după absolvirea școlii, creați contextele adecvate pentru valorificarea ei.

Algoritmul tehnicilor LSDGC [3] și multiplele lor aplicări sau descrieri, precum și completarea seriei prin alte tehnici interactive, care nu sînt din *dotarea* gândirii critice, dar se potrivesc perfect cu ea [4], ne fac să fim selectivi în structurarea acestei strategii. Nu orice tehnică se potrivește pentru orice situație de învățare, orice vîrstă sau disciplină școlară. În fiecare situație însă se poate găsi o tehnică adecvată, care se va înscrie organic în designul orei, va fi indicată pentru scopurile pe care le urmărim și, dacă din momentul proiectării respectăm cadrul ERRE, estimăm corect timpul necesar pentru realizarea sarcinilor, în final vom obține ce ne-am dorit. Cine nu ține cont de acestea, riscă ori să denatureze nejustificat tehnica, ori să fie prins de sunetul final al lecției la faza evocării, deși intenționa să ajungă măcar la reflecție.

Dacă am examina astăzi perspectiva de elaborare a unei strategii de formare/dezvoltare a competenței prin aplicarea tehnicilor LSDGC, ar fi cazul să ne gîndim mai întîi la competențele-cheie și să prezentăm pașii consecutivi, fără a ține cont de specificul unei discipline și a conținuturilor curriculare ale materiei respective. Dar este cert că strategia nu se va centra nici pe câteva momente dispartate în proiectarea de lungă durată/pe unități de învățare, nici pe reluarea, la nesfîrșit, a aceleiași tehnici, ci va constitui un ansamblu eficient, iar elevii vor asimila tehnica pentru a o utiliza independent, fără a recita algoritmul ei, dar rezolvînd, pe cont propriu, o problemă atît în procesul de instruire, cît și în activitatea profesională sau viața cotidiană. Elevul trebuie să aibă ocazia nu doar să urmeze niște instrucțiuni, să fie ghidat de profesor pentru a ajunge la miezul realizării sarcinii, ci și să înțeleagă de ce face asta și cînd i-ar mai fi util să aplice această modalitate de lucru.

În acest context, profesorul care este adeptul gândirii critice și încearcă să le inoculeze și elevilor săi strategiile corespunzătoare, va eșalona pe durata unui an de studii 3-4 tehnici de lectură interactivă, cu anumite elemente de colaborare și cooperare, va avea grijă să interpreteze și să construiască anumite scheme, organizatori grafici ai informației. Nu ne referim, în acest caz, numai la profesorii care predau materii din aria curriculară *Limba și comunicare*, ci mai ales la cei de la disciplinele socioumane și științe, care se confruntă deseori cu necesitatea de a citi informații științifice de dimensiuni impunătoare și cu lipsa

competenței lectorale vs. textul științific. Ca text științific va servi și textul din manual, și orice alte materiale accesibile (reviste, enciclopedii etc.), dacă acestea pot fi puse la dispoziția elevilor în clasă în cantitatea necesară. Dar insistăm asupra importanței de a se lucra cu textele din manuale, ca strategia aplicată la clasă pentru asimilarea unei informații să poată fi utilizată ulterior.

Pentru început, credem oportun ca profesorul să exerseze *Lectura intensivă*: elevii vor fi obișnuiți să caute răspunsuri la întrebări în procesul lecturii, întrebările fiind formulate tot de ei sau pregătite de profesor. Înainte de lectura unui text care se numește *Istoria localității X...*, este necesar să listăm o serie de întrebări la care credem că va răspunde textul. Nu este situația clasică a unor manuale din trecut, care propuneau, după un text de proporții, 3-4 întrebări literale, cu un răspuns la suprafață. Astfel lectura devine orientată spre anumite aspecte, elevul nu percepe textul drept un întreg care trebuie reprodus, ci pătrunde în esența lui, îl reformulează și îl reconstruiește.

Odată deprinși cu formularea întrebărilor și identificarea răspunsurilor la ele, elevii, avînd acces la sursa de documentare (decu nu e cazul să memoreze și să reproducă pe de rost secvența, să dea un răspuns greșit sau să spună că au uitat), se vor antrena să aplice *Lectura în perechi*. *Rezumate în perechi*, *Reguiest* sau *Interviul în 3 trepte*. În diferite combinații de întrebări și răspunsuri, provocîndu-se reciproc prin întrebări complexe, insistînd asupra unor interpretări divergente, specificînd contradicțiile sau neînțelegerea textului, elevii vor depăși faza de reproducere elementară a informației. Tehnicile date presupun și colaborarea în procesul de instruire, ceea ce îl mobilizează pe elevul care nu are abilitățile necesare pentru lectura independentă a unui text științific. S-ar putea să pară că aplicarea acestor tehnici ia foarte mult timp și nu dă, la moment, rezultate palpabile. Rezultatele așteptate sînt două: toți elevii vor citi și vor lucra cu informația care le-a fost distribuită și vor asimila o tehnică ce ar putea fi utilă ulterior. Profesorul monitorizează și intervine cînd crede că e necesar să o facă, își asumă rolul de elev în anumite circumstanțe, dar în final tot dînsul este acela care evaluează calitatea realizării sarcinii, generalizează, le permite elevilor să prezinte ce au învățat. (Și scenariul didactic nu este DESCHIDE CARTEA ȘI CITEȘTE!).

Pașii următori, poate pentru clasele ulterioare, vor include *Predarea complementară*, *Ghidul pentru învățare*, *Mozaicul* cu varianta *Zigzag* și *SINELG-ul*.

Insistăm asupra necesității de a aplica o tehnică în repetate rînduri și – dacă există cooperare între profesorii care predau materii diferite la aceeași clasă – la discipline diferite. Nu e suficient să aplici o dată pe semestru o tehnică, pentru ca ea să devină funcțională. Astfel, lanțul care ar asigura formarea și dezvoltarea competenței de lectură a textului științific este adunat din cîteva tehnici eficiente, aplicate cu certitudine și regularitate la diferite obiecte. Profesorul va accentua diferențele, avantajele

aplicării acestor tehnici și în felul acesta îi va ajuta pe elevi să învețe.

Rezultatul demersului în care s-a urmărit formarea competenței de a învăța, a ști să înveți prin tehnici de lectură a unui text științific este adolescentul-studentul-profesionistul-cetățeanul care citește o informație de care are nevoie în cheie de SINELG sau altă tehnică similară, manifestă inițiativă să discute cu cineva care a citit același text sau organizează ad-hoc discuția ”în breaslă” asupra secvențelor neclare, contradictorii. Alte tehnici eficiente pentru procesarea informației se vor concretiza în modelele de cooperare a studenților care învață din proprie inițiativă prin colaborare, nu doar în același spațiu și din aceleași surse.

În aceeași cheie, deprinderea de a organiza grafic o informație trebuie să aibă o strategie didactică foarte clară. Așa cum procesarea textului verbal nu e adecvat să o începem prin *SINELG* sau *Mozaic*, la fel, nu ni se pare potrivit să începem prin organizatori grafici complecși, ci să pornim de la lucrurile simple, valorificînd potențialul lor. Alături de tabelele, diagramele, graficele, hărțile etc. incluse în manual, care trebuie ”citate” și comentate, nu doar lăsate să le observe cine vrea, schemele prin care se reorganizează *manu propria* o anumită informație sînt vitale pentru înțelegerea materiei. *Harta conceptuală*, *Scheletul de pește*, *Clusteringul* vor veni după ce elevii vor fi exersat *Diagrama Venn*, *Asocierile forțate*, *Analiza trăsăturilor semantice*. La fel ca textul verbal continuu, schemele și graficele trebuie sonorizate, înțelese, iar pentru aceasta este oportună chiar ajustarea tehnicilor de lectură, prezentate mai sus, pentru lectura unui clustering sau a unei hărți. Abia apoi vor veni exercițiile de organizare a informației verbale în schemă, tabel, grafic, clustering etc.

Formarea și dezvoltarea competenței de a învăța, firește, nu se oprește aici. Dar studiul instituționalizat al materiilor curriculare și opționale poate contribui esențial la construirea unor strategii individuale, pe care le aplică fiecare persoană cînd trebuie să învețe independent, la orice vîrstă și în orice condiții sau circumstanțe.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Функциональная грамотность выпускников школ. Социологические исследования, № 5, май 2007.
2. Scifos L., Goraș-Postică V., Cosovan O., Cartăleanu T., Beznițchi L., Copăceanu R. O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010.
3. Temple Ch., Steele J., Meredith K. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, nr. 4, 2003.
4. Neacșu I., Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. București, 2006.



Ludmila URSU

dr., conf. univ., UPSC Ion Creangă

Activități interactive în formarea competenței de rezolvare a problemelor simple în clasa I

Rezumat: În acest articol se oferă repere metodologice ale activității de lucru asupra problemelor simple în clasa I, se evidențiază principalele dificultăți ale elevilor în rezolvarea problemelor de matematică, se propune un set de activități interactive pentru combaterea și prevenirea acestor dificultăți. Strategiile didactice propuse valorifică forma de lucru în echipe de 4-6 colegi și cea în perechi: tehnicile Puzzle și Gîndește-Grup-Prezintă, Asaltul de idei, metoda RAI, jocul didactic.

Abstract: This article offers methodological benchmarks of problem solving in the first class, outlining the main difficulties of first-graders in problems solving. It proposes a set of interactive activities to combat and prevent these difficulties. Suggested teaching strategies exploit the method of work in teams (4-6 colleagues) and pairs: Puzzle techniques and Think-Group-Presents, Brainstorming, RAI method, teacher game.

Keywords: primary education, math problem, step problem solving competence, capacity, form of organization of the class, teaching method, teaching technique, teaching aids.

Curriculumul de matematică pentru clasele primare prevede competența specifică „Rezolvarea și formularea de probleme, integrînd achizițiile matematice” [1]. Acest rol important acordat problemelor se datorează faptului că rezolvarea de probleme constituie un cadru favorabil pentru consolidarea și dezvoltarea tuturor achizițiilor cognitive dobîndite de elevi în procesul de studiu al matematicii. Valențele educaționale ale rezolvării problemelor de matematică în formarea personalității copilului sînt deosebit de prețioase: se mobilizează procesele cognitive, volitive și motivațional-afective, se favorizează formarea competențelor de muncă intelectuală, se cultivă creativitatea și flexibilitatea gîndirii, se dezvoltă capacitatea de anticipare și perspicacitatea, se educă spiritul de inițiativă, se fortifică încrederea în forțele proprii etc.

În conformitate cu prevederile curriculare, în clasa I se studiază problemele simple (rezolvabile printr-o operație) de adunare și scădere. Varietatea acestora se prezintă prin matricea problemelor simple de adunare și scădere [2, p. 114]:

Tipurile problemelor simple de adunare	Tipurile problemelor simple de scădere		Ciclul
De aflare a sumei	De aflare a primului termen	De aflare a termenului al doilea	I
De aflare a scăzătorului	De aflare a restului	De aflare a scăzătorului	II
De mărire a unui număr cu cîteva unități	De micșorare a unui număr cu cîteva unități	De comparare prin scădere	III

Matricea este formată din trei cicluri, fiecare incluzînd trei tipuri de probleme, două dintre care sînt inverse în raport cu celălalt (în tabel – caseta colorată).

Etapele de rezolvare a problemelor simple în clasa I

Etapă 1. Citirea și înțelegerea enunțului problemei:

- *citirea enunțului; separarea condiției și a întrebării* – se acordă o atenție sporită problemelor în care întrebarea este intercalată în condiție;
- *redarea enunțului prn cuvînte proprii* – învățătorul trebuie să creeze situații didactice care să excludă posibilitatea unei repetări banale a enunțului, orientînd eforturile elevilor spre înțelegere; de exemplu: „Imaginați-vă că sînteți personajul din problemă și povestiți evenimentele în ordinea reală a derulării acestora.”);
- *evidențierea cuvintelor-cheie* – redarea restrînsă a enunțului în ordinea reală a derulării evenimentelor, excluzînd neesențialul și accentuînd (chiar și intonațional) cuvintele-cheie. În cazul în care cuvintele-cheie nu se întîlnesc în enunț, descoperirea lor necesită o activitate specială (de exemplu: în bază de conversație euristică), bine gîndită și realizată cu măiestrie pedagogică.

La finalul acestei etape, cuvintele-cheie se notează pe tablă și în caiete, asigurînd trecerea eficientă la următoarea fază a activității de rezolvare a problemei.

Etapa 2. Organizarea enunțului în schemă

Completarea schemei în baza cuvintelor-cheie determinate anterior trebuie să asigure:

- notarea datelor și a relațiilor cunoscute în problemă;
- notarea întrebării problemei cu ajutorul semnului de întrebare.

Schema obținută trebuie să prezinte clar și concis structura logică a problemei, datele și necunoscutele, relațiile matematice descrise în problemă. O schemă corectă va ajuta elevul la înțelegerea și la rezolvarea problemei.

Dacă este necesar, învățătorul poate solicita reproducerea problemei după schema realizată.

Etapa 3. Rezolvarea problemei:

- rezolvarea problemei cu sprijin în obiecte sau desene;
- scrierea rezolvării prin exercițiu;
- formularea răspunsului deplin și scrierea răspunsului scurt.

Atunci cînd elevii ajung să-și dezvolte suficient priceperile de a rezolva probleme simple, se poate omite rezolvarea cu sprijin în obiecte sau desene. Dar la început, este o activitate necesară, deoarece asigură comprehensiunea.

Scrierea rezolvării nu se face nici cu plan, nici cu justificări, ca în cazul problemelor compuse, deoarece problemele simple se rezolvă doar printr-o operație, deci nu pot avea plan de rezolvare. Se scrie operația aritmetică, iar după numărul obținut la răspuns – cuvîntul generalizator, între paranteze. De exemplu, dacă în problemă se vorbește despre băieți și fete, atunci cuvîntul generalizator poate fi „copii” sau „elevi”.

Etapa 4. Activitățile de postrezolvare vizează structurarea și restructurarea achizițiilor cognitive dobîndite, sînt menite să cultive creativitatea, inteligența, imaginația elevilor, dar și să asigure reflecția asupra procesului de rezolvare. Activitățile postrezolutive pot viza:

- dezvoltarea limbajului matematic prin citirea exercițiului obținut, folosind diverse elemente de limbaj matematic aferente operațiilor de adunare și de scădere;
- descoperirea (consolidarea) unei reguli de aflare a unei componente necunoscute a operației de adunare sau de scădere;
- modificarea problemei rezolvate respectînd cerințele date, ceea ce conduce la aprofundarea înțelegerii relațiilor dintre mărimile întîlnite în problemă;
- crearea unei probleme asemănătoare cu cea rezolvată, ceea ce favorizează formarea competenței de formulare a problemelor.

Cele mai frecvente dificultăți cu care se confruntă elevii claselor I în rezolvarea problemelor simple sînt:

- separarea eronată a condiției întrebării în cazul în care aceasta este intercalată în enunțul problemei;
- identificarea greșită a cuvintelor-cheie;
- ordonarea cuvintelor-cheie altfel decît se derulează evenimentele descrise în problemă (în cazul problemelor din ciclul al II-lea);
- neglijarea întrebării în schema problemei;
- alegerea greșită a operației de rezolvare;
- formularea eronată a răspunsului etc.

În continuare, propunem un set de activități interactive, în vederea combaterii și prevenirii acestor dificultăți.

1 Capacitatea: Explicarea în cuvinte proprii a mersului rezolvării unei probleme

Tehnica Puzzle

Puzzle este un joc-exercițiu care constă în reconstituirea întregului din părțile sale componente. Întregul poate fi o imagine, un cuvînt, un enunț etc. În cazul dat, întregul reprezintă succesiunea etapelor de rezolvare a unei probleme (din perspectiva elevului).

Etapele activității:

1. Organizarea clasei

Se formează echipe de 4-6 colegi.

2. Distribuirea materialelor didactice

Echipelor li se distribuie: 5 fișe, pe fiecare fiind scrisă denumirea uneia dintre etapele de rezolvare a problemei; benzi adezive (Figura 1).

3. Explicarea mersului activității

- Se solicită citirea cuvintelor scrise pe fișe, apoi se precizează, cu ajutorul elevilor, că acestea sînt etapele de rezolvare a unei probleme.
- Se anunță sarcina: Să se ordoneze succesiv etapele de rezolvare a unei probleme.
- Se prezintă etapele activității:
 - să colaboreze în echipe și să decidă asupra ordinii etapelor;
 - să aranjeze fișele în mod corespunzător – una sub alta – și să le fixeze cu benzi adezive;
 - să afișeze produsul activității la tablă (în ordinea localizării echipelor în sala de clasă);
 - să argumenteze răspunzînd la întrebările învățătorului.

4. Negocierea criteriilor de evaluare a activității

De exemplu: corectitudinea; rapiditatea; acuratețea; logica și coerența răspunsurilor; comportamentul în echipă.

5. Activitatea propriu-zisă în echipe

6. Evaluarea rezultatelor

După afișarea la tablă a produselor activității, echipele se confruntă frontal, elucidînd eventualele erori. Apoi, învățătorul solicită argumentarea deciziilor luate în echipă. Pentru aceasta, realizează o conversație, adresînd cîte o întrebare reprezentanților echipelor. De exemplu:

- Ce aflăm citind condiția problemei? (Citind condiția problemei, aflăm ce se cunoaște în problemă – datele problemei.)
- Ce aflăm citind întrebarea problemei? (Citind întrebarea problemei, aflăm ce trebuie să calculăm rezolvînd problema.)
- Cum organizăm problema în schemă? (Scriem cuvintele-cheie în ordinea respectivă, notăm în mod corespunzător datele problemei și semnul întrebării în dreptul cuvîntului-cheie care reprezintă întrebarea problemei.)
- Cum scriem rezolvarea problemei? (Rezolvarea problemei se scrie printr-un exercițiu, iar între paranteze se scrie ce am aflat.)
- Cum procedăm pentru a formula răspunsul problemei? (Pentru a formula răspunsul problemei, recitim întrebarea problemei.)

În final, se apreciază rezultatele activității în baza criteriilor prestabilite.

Figura 1. Puzzle *Etapile rezolvării unei probleme*



2 Capacitatea: Identificarea condiției și a întrebării unei probleme

Jocul didactic *Verde-roșu*

Etapile activității:

1. Organizarea clasei

Activitatea se realizează în perechi.

2. Distribuirea materialelor didactice

Fiecărei perechi de elevi i se distribuie: o fișă cu enunțul unei probleme simple; carioci de culoare verde și roșie.

3. Explicarea mersului activității

- Se reactualizează cunoștințele despre părțile componente ale unei probleme. (Care sînt păr-

țile componente ale unei probleme? Ce aflăm citind condiția problemei? Ce aflăm citind întrebarea problemei?)

- Se anunță sarcina: Să se sublinieze condiția problemei cu verde, iar întrebarea – cu roșu.
- Se prezintă etapele activității:
 - să colaboreze în perechi și să identifice condiția problemei și întrebarea acesteia;
 - să le sublinieze în modul cerut;
 - să afișeze produsul activității la tablă (în coloane, corespunzător localizării perechilor de colegi în sala de clasă).

4. Negocierea criteriilor de evaluare a activității

De exemplu: corectitudinea, rapiditatea, acuratețea, comportamentul în pereche.

5. Activitatea propriu-zisă în perechi

Se propun probleme care prezintă dificultăți de identificare a condiției și a întrebării (în exemplele de mai jos, condiția problemei este subliniată cu linii neîntrerupte, iar întrebarea – cu linii întrerupte):

- a) *întrebarea problemei este formulată printr-o propoziție enunțiativă, dar nu interogativă.*

De exemplu:

- 1) Ana a mîncat 2 mere și i-au rămas 3. Află cîte mere a avut la început.
- 2) Cîte mere a mîncat Ana, dacă la început a avut 5 mere și i-au rămas 3?
- 3) Ana avea 5 mere. Cîte mere a mîncat, dacă i-au rămas 3?
- 4) Cîte mere din 5 i-au rămas Anei, după ce a mîncat 2?

Perechilor de elevi li se pot propune enunțuri identice, dar și formulări diferite ale aceleiași probleme (asemeni exemplelor de mai sus).

6. Reformularea problemei

Se solicită reformularea problemei, astfel încît să dispară dificultățile de identificare a condiției și a întrebării acesteia. Pentru exemplul 1, se cere reformularea întrebării printr-o propoziție interogativă (Cîte mere a mîncat Ana?), iar pentru exemplele 2-4, se solicită reformularea enunțului, pentru ca întrebarea problemei să se situeze după condiția acesteia (Ana avea 5 mere. I-au rămas 3. Cîte mere a mîncat Ana?).

7. Evaluarea rezultatelor

În final, se apreciază rezultatele activității în baza criteriilor prestabilite.

3 Capacitatea: Organizarea unei probleme în schemă

Tehnica *Gîndește-Grup-Prezintă*

Etapale activității:**1. Organizarea clasei**

Se formează echipe de 4-6 colegi.

2. Prezentarea problemei

- Se prezintă, la tablă sau proiector (se citește din manual), enunțul unei probleme care presupune dificultăți de organizare în schemă. Se recomandă o problemă simplă de adunare sau de scădere din ciclul II (de aflare a restului; de aflare a scăzătorului; de aflare a descăzătorului), în al cărei enunț nu se conțin în mod explicit cuvintele-cheie ale problemei și/sau acestea nu apar în ordinea reală a desfășurării evenimentelor. De exemplu: „Ce rest din 10 lei trebuie să primească Ion la cumpărarea unui pix de 4 lei?”

- Se asigură înțelegerea enunțului.

3. Distribuirea materialelor didactice

Fiecărei echipe i se distribuie un poster pe care este scrisă o schematizare eronată a unei probleme – rezultatul activității lui Nătăfleață. Se pot propune postere identice sau deosebite, care să conțină diferite greșeli tipice în organizarea unei probleme în schemă, de exemplu:

a) Greșeala: Ordonarea incorrectă a cuvintelor-cheie	Rest ... ? lei Avea ... 10 lei A cheltuit ... 4 lei
b) Greșeala: Identificarea incorrectă a celui de al doilea cuvînt-cheie	Avea ... 10 lei A cumpărat ... 4 lei Rest ... ? lei
c) Greșeala: Identificarea incorrectă a primelor două cuvinte-cheie	Ion ... 10 lei Pix ... 4 lei Rest ... ? lei
d) Greșeala: Abrevierea unităților monetare (lei)	Avea ... 10 l. A cheltuit ... 4 l. Rest ... ? l.

4. Explicarea mersului activității

- Se anunță sarcina: Să se identifice și să se corecteze greșelile comise de Nătăfleață în organizarea problemei în schemă.
- Se precizează regulile și timpul rezervat pentru fiecare etapă (se poate folosi un clopoțel):
 - fiecare va medita independent asupra sarcinii;
 - apoi va prezenta ideile în echipă și, prin colaborare, se va decide asupra soluției;
 - la final, se va afișa la tablă produsul activității în echipă (corespunzător localizării echipelor în sala de clasă) și se va argumenta răspunzînd la întrebările învățătorului.

5. Negocierea criteriilor de evaluare a activității

De exemplu: corectitudinea identificării și corectării greșelilor comise de Nătăfleață; rapiditatea;

acuratețea; logica și coerența argumentării; comportamentul în echipă.

6. Activitatea propriu-zisă în echipe**7. Evaluarea rezultatelor**

După afișarea la tablă a produselor activității, învățătorul solicită prezentarea și argumentarea soluțiilor aprobate în echipă, asigurînd comprehensiunea. De exemplu, va fi eficientă următoarea conversație:

- Ce se întreabă în problemă? (Ce rest trebuie să primească Ion?)
- În ce se exprimă restul? (În lei.)
- În problemă deci se vorbește despre lei și toate cuvintele-cheie trebuie să se refere la lei. Să vedem dacă acest lucru se respectă în schema lui Nătăfleață. (Al doilea cuvînt-cheie (a cumpărat) se referă la pix, dar nu la lei.) Într-adevăr, în problemă se spune că Ion a cumpărat un pix, dar, pentru a-l procura, el a cheltuit lei.

Este importantă reflecția la finalul activității:

- Cum credeți, de ce Nătăfleață a comis greșeli în realizarea schemei?
- Cum vom proceda pentru a nu repeta greșelile lui Nătăfleață?

4 Capacitatea: Citirea exercițiilor folosind elemente de limbaj matematic aferente operațiilor de adunare și de scădere
Metoda RAI

Demersul se desfășoară în cadrul activităților de postrezolvare (ultima etapă în lucrul asupra unei probleme). Se poate folosi o minge (sau un balon).

Sarcina de postrezolvare: Să se citească în moduri diferite exercițiul de rezolvare a problemei.

Mersul activității:

- învățătorul (sau un elev) începe propoziția, apoi aruncă mingea unui elev (fie elevul A), care trebuie să continue; în cazul în care colegii (sau învățătorul) nu sînt de acord, atunci bat din palme și elevul A trebuie să se corecteze;
- elevul A aruncă mingea învățătorului (sau elevului B), care începe o altă propoziție;
- jocul continuă în mod asemănător.

De exemplu:

Fie că rezolvarea problemei s-a efectuat prin exercițiul: $3 + 4 = 7$ (mere).

Modalități de citire a exercițiului (început de propoziție și continuare):

- primul termen este... (...3, al doilea termen este 4, suma este 7);
- am adunat 3... (...cu 4 și am obținut 7);
- am adunat 4... (...la 3 și am obținut 7);
- am mărit numărul... (...3 cu 4 unități și am obținut 7).

5 Capacitatea: Formularea unei probleme asemănătoare cu cea rezolvată

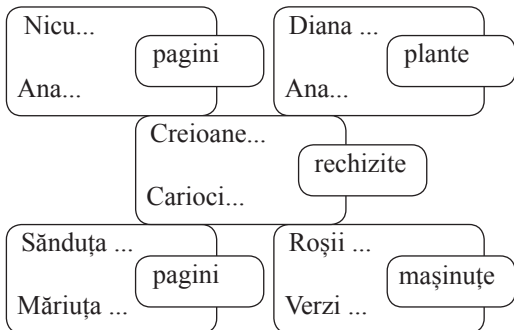
Metodele didactice *Asaltul de idei* și *Gîndește-Grup-Prezintă*

Activitatea se desfășoară în cadrul etapei de postrezolvare (ultima etapă în lucrul asupra unei probleme). Să considerăm, ca exemplu, problema rezolvată: „Ion a prins 7 pești, iar Dan – 3 pești. Câți pești au prins

băieții la un loc?”.

$$\begin{array}{l} \text{Ion ... 7 p.} \\ \text{Dan ... 3 p.} \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} \text{Ion ... 7 p.} \\ \text{Dan ... 3 p.} \end{array}} \right\} ? \text{ p.} \quad \begin{array}{l} \text{R-re:} \\ 7 + 3 = 10 \text{ (p.)} \\ \text{R: 10 p.} \end{array}$$

- **Sarcina de postrezolvare:** Să alcătuiască o problemă asemănătoare.
- **Mijloace didactice:** postere pentru lucrul în echipă.
- **Scenariu didactic:**

Activitatea învățătorului	Activitatea elevilor
Asaltul de idei ▪ Se propune clasei un exemplu orientativ, pentru a alege tematica problemei: „Mie îmi place să citesc, ca, de altfel, tuturor copiilor mintioși. Putem alcătui o problemă despre câte pagini au citit într-o zi doi copii, de exemplu, Nicu și Ana.” ▪ Se solicită elevilor să enumere, în mod analog, ocupații preferate, pe care le vor putea valorifica drept tematică pentru a alcătui probleme. ▪ Se notează la tablă ideile emise de elevi: 	Elevii propun idei pentru tematica problemei. De exemplu: ▪ <i>Multor copii le place să deseneze. Putem alcătui o problemă despre creioane și carioci.</i> ▪ <i>Unor copii le plac plantele de cameră. Putem alcătui o problemă despre câte plante au două fete – Dana și Ana.</i> ▪ <i>Mie îmi place să confecționez hăinuțe pentru păpuși. Putem alcătui o problemă despre câte rochițe au două păpuși – Sănduța și Măriuța.</i> ▪ <i>Mie îmi place să mă joc cu mașinuțele. Putem alcătui o problemă despre mașinuțe de două culori – roșii și verzi.</i>
Gîndește-Grup-Prezintă ▪ Se explică modul de lucru în echipe: „Discutați în echipă, decideți asupra tematicii și scrieți schema problemei voastre, asemănător schemei problemei pe care am rezolvat-o.” ▪ Se distribuie fiecărui grup un poster. Dozez timpul de lucru. ▪ După expirarea timpului, posterele se afișează pe tablă. ▪ La tablă este invitat câte un reprezentant din fiecare echipă, care va formula problema, conform schemei de pe poster. Se corectează eventualele erori, cu sprijinul clasei. ▪ Se apreciază verbal rezultatele activității.	Elevii lucrează în echipe. Exemplu de schemă scrisă pe poster: $\begin{array}{l} \text{Roșii ... 7 m.} \\ \text{Verzi ... 3 m.} \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} \text{Roșii ... 7 m.} \\ \text{Verzi ... 3 m.} \end{array}} \right\} ? \text{ m.}$ Exemplu de formulare: <i>Alex are 7 mașinuțe roșii și 3 mașinuțe verzi. Câte mașinuțe are în total?</i>

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum școlar. Clasele I-IV. Chișinău: Lyceum, 2010.
2. Ursu L., Cecoi V. Metodica predării matematicii și științelor în clasele primare. Sinteze. Chișinău: UPSC Ion Creangă, 2003.
3. Ursu L., Lupu I., Iasinschi Iu. Matematica. Manual pentru clasa I. Chișinău: Prut International, 2014.



Rodica EȘANU

gr. did. sup., Liceul Teoretic Columna, mun. Chișinău

Quo vadis, Europa? sau Despre onestitate și responsabilitate profesională

Rezumat: C.E. PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Centrul de Didactici Moderne din Vilnius, Lituania, și Centrul Școală-familie-societate din Tbilisi, Georgia, prin proiectul **Lecții europene**, continuă frumoasa și oportuna inițiativă de a asigura cu materiale didactice cursul opțional **Integrare europeană pentru tine**, recomandat de Ministerul Educației pentru utilizare în întreaga țară. În cadrul acestui proiect,

au fost actualizate sau elaborate teme noi pentru practicumul pentru elevi **Integrare europeană pentru tine** și ghidul pentru profesori **Integrare europeană pentru tine**.

Abstract: Educational Center PRO DIDACTICA, in partnership with the Modern Didactics Centre (Vilnius, Lithuania) and Association School-Family-Society (Tbilisi, Georgia) within the project European Lessons continues initiative to provide teaching materials to the optional program European Integration for you, recommended by the Ministry of Education for using them throughout the country. Within this project, new topics were updated or developed for Practicum for students, European Integration for you, Guide for teachers European Integration for you.

Keywords: ERRE framework, optional curriculum, EU institutions, citizens participation, European civic initiative, right to petition.

„Europa are forma creierului meu.”
(Mircea Cărtărescu)

„Europa este pentru mine o stare de spirit. ...Ceva în mine știe că este european, chiar dacă eu nu știu să vă spun ce este.”

(Stephane Mallarmé)

Științele umaniste, spre deosebire de cele exacte, sînt mai predispuse la schimbări, trebuie mereu să se adapteze noilor realități, să-și revadă principiile, să accepte alte teze. Elevii școlilor contemporane au acces la noile tehnologii, fapt ce le dezvoltă considerabil cadrul informațional și capacitatea de a-l manevra. În clasele de liceu, este foarte important să le oferim tinerilor ocazii de învățare în concordanță cu așteptările lor. Putem elabora și propune curricula opționale interesante, cursuri interdisciplinare, proiecte motivaționale, acțiuni cu participarea comunității școlare sau a celei locale.

Încă de la prima etapă de implementare, cursul opțional **Integrare europeană pentru tine** a fost o provocare pentru elevi. Mulți dintre cei care l-au studiat au absolvit deja universități în statele Uniunii Europene, au devenit funcționari în diversele ei structuri, vorbesc 4-5 limbi străine. Cursul include și reflecții asupra viitorului Uniunii Europene. Am prezentat fapte și am creat situații în care elevul să poată aprecia lucrurile la justa lor valoare, să învețe să descopere realitățile. Elevii de astăzi, cetățenii de mâine, trebuie educați în

spirit european, învățați să ia atitudine și să se implice în viața comunității, să simtă că pot aparține unei lumi mai bune.

Propunem cîteva reflecții ale elevilor asupra afirmației: *În Europa, adică acasă.*

„Pe lângă un viitor material sperat în Uniunea Europeană, această lume a devenit casa mea spirituală, pentru că reflectă valorile unei lumi moderne și dezvoltate. Toleranța, înțelegerea, acceptarea sînt valorile europene care au devenit și ale mele. Nu mă regăsesc în societatea de acasă, o admir pe cea europeană, unde omul este cu adevărat măsură a tuturor lucrurilor, fiecare individ fiind apreciat după felul său de a fi și considerat apt de a contribui la prosperarea comunității.”

„Uniunea Europeană a devenit o casă în care toți beneficiază de șanse egale, de aceleași drepturi, cu scopul de a crea condițiile necesare unei existențe decente. Îmi place că această casă, cu temelie în valori democratice, este capabilă să-i primească pe cei care au nevoie de ajutor. Evenimentele din ultimul an, criza refugiaților, deciziile de a rezolva cumva problemele acestor oameni arată care sînt valorile europene puse în capul mesei: toleranța, respectarea drepturilor omului, crearea de oportunități egale.”

„În Europa mă simt acasă. Uniunea Europeană a lăsat hotarele deschise și pentru tinerii din Est, pentru visurile lor. Am decis să-mi fac studiile în Europa, pentru că vorbesc 3 limbi – franceza, engleza și spaniola; pentru

că știu că voi fi acceptată de acel mediu și voi avea șansa să mă realizez în plan profesional. După absolvirea facultății vreau să mă întorc în țară, ca să contribuie la aducerea Europei acasă. Pentru mine, Europa înseamnă: posibilități, stabilitate și un viitor mai bun. Pentru mine, Europa înseamnă acasă.”

“Am îndrăgit Germania pentru curățenia impecabilă, pentru spațiile verzi îngrijite, pentru organizarea vieții cotidiene. Am îndrăgit oamenii ei: sînt cu adevărat liberi, respectă cu strictețe legile, sînt dispuși să ajute pe oricine are nevoie, sînt calmi, zîmbitori. Răceala germană s-a dovedit a fi un stereotip. Am îndrăgit o altă țară decît patria mea. Am descoperit o a doua casă, pentru că oamenii împărtășesc aceleași valori ca și mine, pentru că mă regăsesc în acest mod de a gândi și a exista. Vreau să învăț aici, dar să revin acasă, ca să creăm o Moldovă prosperă, ca și tinerii germani să poată spune că aici se simt ca acasă.”

* * *

Propunem mai jos suportul didactic la tema *Proce-*

IMPLICĂ-TE!

- Cetățenii sau guvernele trebuie să aibă un cuvînt mai greu de spus despre felul în care sînt soluționate chestiunile europene?
- Completează tabelul de mai jos, coloana *CUNOSC*.

Prin intermediul următoarelor instituții:	Cum pot influența europenii asupra politicilor UE?	
	CUNOSC (din temele studiate anterior)	ACTUALIZEZ (din informațiile temei date)
Parlamentul European		
Consiliul Uniunii Europene		
Consiliul European		
Comisia Europeană		

INFORMEAZĂ-TE!

Citește atent textul și:

- explică de ce este important ca cetățenii statelor membre să participe la procesul politic din UE;
- completează tabelul de mai sus, coloana *ACTUALIZEZ*.

DE CE ESTE IMPORTANT CA CETĂȚENII SĂ PARTICIPE LA PROCESUL POLITIC AL UE?

Succesul edificării europene este indisolubil legat de gradul de adeziune a cetățenilor la acest proiect. Unitatea politică și acțiunea comună a statelor membre nu pot fi justificate fără a avea certitudinea că europenii se văd sau, cel puțin, se descoperă ca *apartenență* la comunitatea politică europeană. O mare solidaritate europeană implică în acest proiect și cetățenii, nu doar elita politică. Produsul valoric al procesului ar fi ca aceștia să se identifice cu instituțiile, normele și acțiunile europene. Pentru aceasta, este nevoie ca cetățenii să fie informați, să înțeleagă modalitatea de funcționare a instituțiilor europene, să le pese de modul în care se dezvoltă proiectul european, să considere oportună participarea personală la soluționarea problemelor comune.

Este important ca activitatea instituțiilor europene să fie cît mai transparentă. *A cunoaște* nu este suficient. Solidaritatea europeană poate fi dezvoltată prin implicare personală în procesul decizional al UE. O ocazie în acest sens este dreptul de a vota la alegerile pentru Parlamentul European. Indiferent de acestea, cetățenii, prin acțiunile lor, pot contribui la alcătuirea agendei europene, pentru a determina cursul politicilor UE. Pot fi menționate, în acest sens, forumurile de discuții on-line dedicate activității UE, unde fiecare se poate implica în dezbateri sau poate posta comentarii pe blogurile oficialilor europeni. Tot mai frecvent, cetățenii se fac auziți prin asocieri în ONG-uri, în mișcări politice și în crearea unor partide politice europene.

sul politic și vocea cetățenilor în Uniunea Europeană, inclus în varianta actualizată a curriculumului Integrare europeană pentru tine.

Competențe curriculare:

- caracterizarea mecanismelor de funcționare și/sau a acțiunilor principalelor organizații și instituții europene;
- formularea, în prezentări orale sau scrise, a unor opinii referitoare la valorile, principiile și practicile care definesc comunitatea europeană.

Obiective:

La finele activității, elevii vor putea:

- să enumere modalități prin care vocea cetățenilor se face auzită în spațiul politic european;
- să aprecieze eficiența inițiativei civice europene ca modalitate de participare a cetățenilor la procesul decizional al UE;
- să exprime opinii argumentate despre importanța dreptului de a adresa petiții, ca modalitate de participare a europenilor la procesul politic din UE.

Cum participă cetățenii europeni la procesul politic al UE? Este o mare provocare pentru instituțiile UE de a oferi cetățenilor modalități eficiente și credibile de participare la procesul politic al Uniunii. Să analizăm mai jos două dintre acestea.

INIȚIATIVA CETĂȚENEASCĂ EUROPEANĂ SAU INIȚIATIVA CIVICĂ EUROPEANĂ

Este o inovație introdusă de Tratatul de la Lisabona. Ea oferă cetățenilor dreptul să solicite Comisiei Europene să pregătească o propunere legislativă. Totuși, inițiativa nu trebuie confundată cu un referendum, deoarece cetățenii nu pot elabora legi de sine stătător. Există anumite condiții pentru ca o inițiativă a cetățenilor europeni să fie acceptată. Ea trebuie să fie susținută de cel puțin un milion de cetățeni ai Uniunii. Semnăturile (pot fi electronice) trebuie colectate timp de un an, de la cel puțin 7 țări din 28 de state membre. În plus, o inițiativă poate să se refere doar la chestiuni care intră în sfera competențelor UE și care subscriu valorilor fundamentale ale UE. (vezi: Sursa 1. *Procesează informația!*)

DREPTUL LA PETIȚIE

Adresarea de petiții constituie o posibilitate pentru cetățenii și rezidenții europeni de a comunica cu Parlamentul European, fiind unul dintre drepturile europene fundamentale. Orice cetățean al UE are dreptul de a adresa petiții Parlamentului, sub forma unei plîngerii sau a unei cereri, privind o problemă care ține de unul dintre domeniile de activitate ale Uniunii. Petițiile, individuale sau de grup, pot fi adresate în formă fizică sau electronică, prin intermediul site-ului Parlamentului European.

Petițiile sînt examinate de Comisia pentru petiții, care, inițial, decide cu privire la admisibilitatea (acceptarea) lor, iar ulterior, în colaborare cu Comisia Europeană, este însărcinată cu soluționarea acestora. Comisia poate solicita Comisiei Europene să furnizeze informații pertinente sau să formuleze opinii vizavi de aspectele menționate de către petiționari. Se poate adresa altor comisii ale Parlamentului European, în cazul în care se cere modificarea dispozițiilor legislative în vigoare. Comisia pentru petiții poate, de asemenea, să organizeze audieri sau să trimită membrii săi în misiuni de informare la fața locului. (vezi: Sursa 2. *Procesează informația!*)

Tabelul 1. *Cele mai frecvente teme ale petițiilor înregistrate (2009-2012).* Sursa: <http://www.europarl.europa.eu>

Tema (în ordinea ponderii din 2012)	2009		2010		2011		2012	
Drepturile fundamentale	430	22,3%	338	20,4%	297	21,0%	500	25,1%
Mediul	229	11,9%	246	14,9%	260	18,4%	279	14,1%
Piața internă	142	7,4%	135	8,2%	116	8,2%	143	7,2%
Sănătatea	104	5,4%	83	5,0%	74	5,2%	110	5,5%
Drepturile consumatorilor	96	5,0%	84	5,1%	55	3,9%	101	5,1%
Bunăstarea animalelor	37	1,9%	34	2,1%	36	2,5%	60	3,0%
TOTAL petiții înregistrate	1 924		1 655		1 414		1 986	

PROCESEAZĂ INFORMAȚIA!

SURSA 1. Inițiativa cetățenească: Fiecare inițiativă respinsă creează un milion de eurosceptici. Interviu cu raportorul György SCHÖPFLIN (PPE, Ungaria)

Î: Atunci cînd a fost lansată, în urmă cu trei ani, inițiativa cetățenească europeană a adus speranța unei implicări mai puternice a cetățenilor europeni în procesul decizional. Unde ne aflăm acum?

R: Din cunoștințele mele, au fost lansate 51 de inițiative, niciuna dintre ele nu și-a atins obiectivul, adică o acțiune legislativă. Am vorbit cu multe persoane din societatea civilă, care spun că toate aceste lucruri sînt inutile, că este o manipulare, deoarece Comisia nu va accepta pur și simplu inițiativele. Persoanele mai moderate spun însă că Comisia nu face o treabă foarte bună. Dar sînt speranțe că, grație Parlamentului, cu raportul meu, vom putea schimba acest lucru.

Mai degrabă, Comisia a mers pe calea legală, decît pe cea politică. Nu cred că a înțeles că acesta este un mod de a implica cetățenii. Este nevoie de mult timp să strîngi un milion de semnături, dar asta înseamnă că sînt un milion de oameni care se implică. De fiecare dată cînd este respinsă o inițiativă care a colectat un milion de semnături, se creează un milion de eurosceptici.

Î: Cum credeți că poate fi îmbunătățită procedura? Unele campanii au raportat probleme cu cerințe de colectare a documentelor în statele membre, iar alții spun că un an pentru a colecta un milion de semnături este o perioadă prea scurtă.

R: Sînt destul de pregătit să ascult un argument în ceea ce privește faptul că un an nu este suficient, dar, din păcate, așa este specificat în Tratat și nimic nu poate fi schimbat. Cred că s-a creat o idee generală cum că ar trebui să existe unele obstacole, din cauza fricii că o să fie o mulțime de inițiative superficiale.

Accept faptul că instrumentul nu este ușor de utilizat, dar cred că el poate fi făcut să funcționeze. Marea problemă constă în faptul că lansarea unei inițiative este mult mai scumpă decât cred oamenii. Cei care au trecut peste pragul acesta au avut susținători, dar atunci există o teamă reală că o afacere mare va acapara inițiativa.

<http://www.europarl.europa.eu>

Studiază sursa și:

- identifică opinia interlocutorului despre eficiența inițiativei cetățenești ca modalitate de participare a cetățenilor la procesul politic al UE.

SURSA 2. Petiții adresate Parlamentului European: Incompatibilitatea cu legislația UE a legii privind amenajarea urbană a regiunii Valencia, Spania

Numeroase petiții, semnate de peste 15000 de persoane, au contestat o lege privind amenajarea urbană adoptată de către regiunea autonomă Valencia, care, potrivit petiționarilor, le încălca drepturile de proprietari de bunuri imobiliare. Comisia pentru petiții a organizat două misiuni de informare la Valencia. Acțiunea Comisiei a determinat autoritățile regiunii autonome Valencia să modifice legislația, Parlamentul fiind invitat să propună recomandări în materie. Recomandările au făcut obiectul unei rezoluții adoptate în decembrie 2005. În 2006, Parlamentul a primit o petiție în care se afirma că autoritățile din Alicante, neținând seama de abrogările operate, au adoptat planuri de amenajare urbană fără respectarea reglementărilor europene în materie de mediu și de achiziții publice. Comisia de petiții a organizat o misiune de informare la fața locului, ale cărei rezultate au constituit tema unei rezoluții a Parlamentului, adoptată în iunie 2007. Timp de mai multe luni, aceste recomandări au rămas fără ecou în rândurile autorităților locale în cauză. Comisia Europeană a decis, în cele din urmă, să înainteze o acțiune împotriva Spaniei la Curtea de Justiție, pentru nerespectarea Directivei privind achizițiile publice. La solicitarea Comisiei pentru petiții, Comisia Europeană a deschis, de asemenea, o anchetă privind mai mult de 250 de proiecte de amenajare urbană care nu respectau Directiva-cadru privind apa. În cele din urmă, în martie 2009, [...] Parlamentul a adoptat o rezoluție privind impactul urbanizării extensive din Spania asupra drepturilor individuale ale cetățenilor europeni, asupra mediului înconjurător și asupra aplicării legislației UE. Rezoluția invită guvernul Spaniei și autoritățile regionale să efectueze o examinare amănunțită a actelor normative care afectau drepturile proprietarilor privați, pentru a le alinia la reglementările UE. În urma acestor acțiuni, autoritățile din Alicante au renunțat la planurile de amenajare urbană prevăzute pentru satul Parcent.

<http://www.europarl.europa.eu>

Studiază sursa și:

- identifică acțiunile Parlamentului European, inclusiv ale Comisiei pentru petiții, și cele ale Comisiei Europene în vederea soluționării petiției.

COMUNICĂ ȘI DECIDE!

Studiu de caz: Un grup de europeni a colectat un milion de semnături prin care solicită Comisiei Europene să pregătească o propunere legislativă privind introducerea uniforme școlare în toate instituțiile de învățământ primar din statele membre ale UE.

Studiază materialul suport al temei și:

- decide dacă cazul propus poate fi subiectul unei inițiative civice europene.

perspectiva unui deputat al Parlamentului European, elaborează un discurs prin care să susții cererea/inițiativa petiționarului/petiționarilor.

EXPRIMĂ-ȚI ATITUDINEA!

Studiază sursele 1 și 2 și:

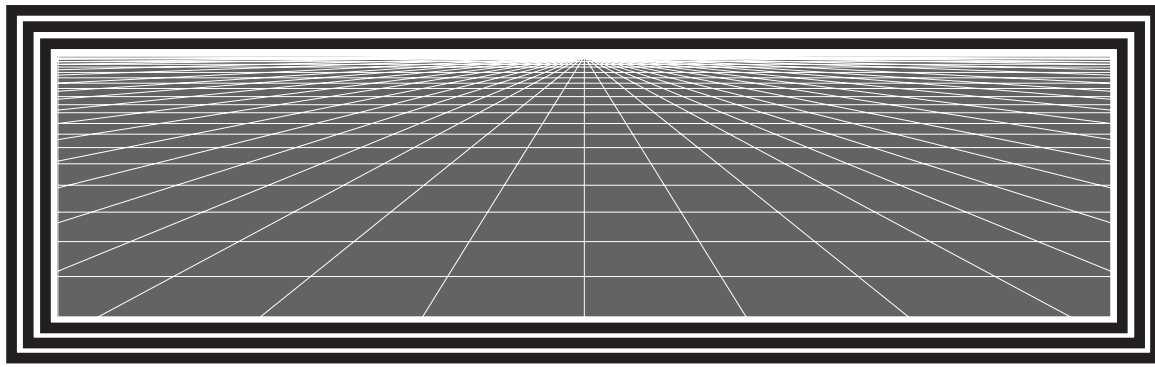
- exprimă-ți argumentat opinia despre eficiența și credibilitatea pentru europeni a inițiativei cetățenești și a dreptului la petiție ca modalități de participare la procesul politic al UE.

ACTIONEAZĂ!

Consultă *Portalul pentru petiții* al Parlamentului European (<https://petiport.secure.europarl.europa.eu/petitions>). Studiază petițiile pentru care termenul de exprimare a sprijinului n-a expirat. Selectează o petiție ce abordează un subiect relevant pentru tine. Din

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Fontaine P. 12 lecții despre Europa. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2010.
- Europa. Revistă informativă pentru tineri. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2013.
- Păun N. Instituțiile Uniunii Europene. Evoluții și proiecte de reforme. Cluj: Editura Fundației pentru Studii Europene, 2004.
- <http://www.europarl.europa.eu>
- <https://petiport.secure.europarl.europa.eu/petitions>



DOCENDO DISCIMUS



Daniela
ROȘCA-CEBAN

doctorandă, UPSC Ion Creangă

Aplicarea tonurilor acromatice în cadrul cursului *Bazele artei decorative* – exercițiu pentru dezvoltarea imaginației creatoare

Rezumat: Cursul *Bazele artei decorative* este fundamentat pe un șir de exerciții, care au scopul de a descoperi și a dezvolta potențialul creator al studenților. Aplicarea tonurilor acroma-

tice este un exercițiu de inițiere în acest curs. Atât partea teoretică, cât și cea practică exercită o influență benefică asupra laturii artistice a celui educat, asigură condiții favorabile stimulării imaginației, diminuând, totodată, indigența procesului creator.

Abstract: Decorative Art Fundamentals course is based on a series of exercises that aim to discover and develop creative potential of students. Application of achromatic tones is an initiating exercise in this course. Both the theoretical and practical part of the course are important, because they exert a benefic influence on the artistic side of students, providing favorable conditions to stimulate imagination and diminishing the poverty of creative process.

Keywords: Creativ imagination, noncolors, Decorative Art Fundamentals course, exercises, creative potential, students.

Dezvoltarea imaginației creatoare constituie un obiectiv important în cadrul învățământului artistic. Marea provocare însă este indigența la dimensiunea creativă, generată de tendința de a reda mecanic materialul studiat. Cursul *Bazele artei decorative*, pe lângă conținutul său teoretic, include un șir de exerciții, care

îi oferă educatului posibilitatea de a se familiariza cu domeniul artistic și de a-și dezvolta creativitatea.

Imaginația creatoare reprezintă forma cea mai înaltă și specifică pe care o poate atinge imaginația umană. Criteriile care definesc acest termen sînt: gradul de originalitate, gradul de noutate, importanța socială a produsului final. Transformările aplicate materialului inițial se subordonează în mod deliberat acestor criterii, urmărindu-se respectarea și satisfacerea lor la cote cât mai înalte. Astfel, sub aspect reflectoriu, imaginația creatoare ne apare ca *reprezentare* și *anticipare a noului*, din perspectiva realizabilității sale în plan ideal-intern și material (obiectual)-extern. Latura creativă nu se reduce la modul de transformare și combinare a secvențelor imagistice; ea presupune și legarea a ceea ce se produce de o semnificație, de o anumită funcție utilitară pentru om, pentru societate. Aceasta înseamnă stabilirea unei relații specifice de corespondență adaptativă între produsele imaginației și stările de necesitate, începînd cu trebuințele bazale – biologice și materiale



Olimpiada
ARBUZ-SPATARI

dr., conf. univ., UPSC Ion Creangă

– și terminând cu cele spirituale – de cunoaștere, creative etc. [5, p. 529].

Cursul *Bazele artei decorative* a fost elaborat corespunzător cerințelor contemporane în domeniu, mijloacele, metodele și principiile de exprimare plastică fiind expuse în lanț metodic. Se solicită realizarea lucrărilor decorative pe suprafața plană. Aceasta constituie prima parte din gramatica limbajului plastic, obiectivul esențial urmărit fiind formarea gândirii compozițional-creatoare [4, p. 6].

Dezvoltarea imaginației creatoare este un proces de lungă durată, derulat în baza anumitor metode, implicând motivația, dorința de a face ceva nou. O modalitate artistică de cultivare a imaginației este aplicarea tonurilor acromatice.

Obiectivele orei de inițiere sînt formulate astfel:

- *la nivel teoretic*: să cunoască tonurile acromatice;
- *la nivel praxiologic*: să extragă tonuri acromatice, realizînd o compoziție decorativă frontală;
- *la nivel creativ*: să elaboreze individual o compoziție decorativă frontală prin utilizarea tonurilor acromatice.

Metode didactice aplicate:

- Conversația;
- Demonstrația;
- Explicația;
- Observarea independentă.

Materiale didactice utilizate:

- Tablă, cretă, scheme compoziționale;
- Lucrări practice la tema dată din fondul metodic;
- Cărți și albume de specialitate;
- Spectrul cromatic și acromatic.

Conținutul teoretic al lecției va contribui la inițierea în curs, a cărui finalitate este dezvoltarea laturii artistice a educatului, la general, și a imaginației creatoare, în special.

Societatea modernă organizează institute pentru cercetarea și folosirea *culorii*, valorificînd contrastele și combinațiile cromatice în amenajarea interioarelor, în vestimentație, publicitate, industrie, comerț, transporturi, artă și arhitectură, sănătate, diagnostic psihic și caracterizare comportamentală, artă fotografică, cinematografie, televiziune, fiind un instrument eficient pentru dezvoltarea inteligenței, a creativității [7, p. 40]. Știința culorii este una dintre puținele discipline corelate cu ramurile cele mai variate ale cunoașterii: artă, biologie, fizică, chimie, psihologie, geologie etc., probînd o certă interdisciplinaritate.

Culoarea este o proprietate a materialelor și a obiectelor, reprezentînd o parte constitutivă a experienței umane în evoluția sa. Natura, plasticienii și tehnicienii o produc în diferite moduri. Coloranții și pigmenții sînt

principalele ei surse. La origine, culoarea este formată prin absorbția selectivă de către material a unor radiații din lumina vizibilă, asociată cu o reflexie corespunzătoare [7, p. 39]. Deci culorile, așa cum le percepem noi, nu sînt altceva decît proprietatea obiectelor din jurul nostru de a reflecta undele electromagnetice ale luminii într-o anumită proporție. Albul este rezultatul reflexiei totale, în timp ce negrul este rezultatul absorbției totale a luminii.

Nonculorile sînt formate din alb și negru și din combinațiile dintre ele, care rezultă în nenumărate tonuri de gri neutru (Figura 1).

Figura 1. Extragerea tonurilor acromatice



Albul, negrul și griurile derivate sînt considerate neutre, de aceea ele pot fi combinate cu orice culoare, fără a pune în pericol calitatea raportului cromatic. În pictură sînt folosite pentru a pune în valoare culorile pure. Un alt rol pe care îl pot juca albul, negrul sau griurile neutre este cel de pauză cromatică, ele neavînd caracter cromatic propriu-zis. Pot fi întrebunțate pentru a tempera o culoare pură, pentru a despărți culori ce nu creează *armonie* sau pentru a obține *contrastul simultan* [8].

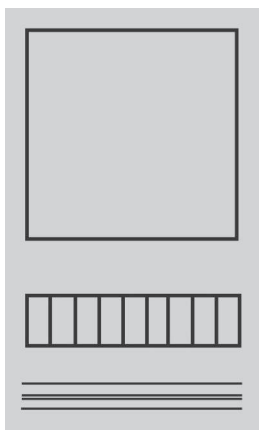
Albul și negrul sînt considerate *nonculori*, întrucît nu conțin pigmenți cromatici. Albul reprezintă lumina, iar negrul – întunericul. Amestecîndu-le fizic, în proporții diferite, ne alegem cu tonuri acromatice sau neutre. Atunci cînd amestecul cantitativ este progresiv, se obține scara valorică a griului neutru. Ca pigmenți acromatici, albul și negrul au un rol important în deschiderea sau închiderea culorii. Albul ajută la obținerea tonurilor deschise – degradeuri deschise, iar negrul ajută la obținerea tonurilor închise – degradeuri închise. Dacă într-o lucrare se utilizează o singură culoare amestecată fizic cu alb și negru, în cantități diferite, se obține tema plastică *monocromia* [3, p. 19].

Conținutul praxiologic al lecției va contribui la înțelegerea etapelor de elaborare a lucrării creative, avînd următoarele rigori:

- Aspectul constructiv al lucrării este reprezentat în Figura 2. Dimensiunile stabilite ale lucrării sînt 13,5 x 13,5 cm, deci aceasta va avea formă pătrată. La 1,5 cm mai jos de lucrare se va plasa extragerea în 9 pași.
- Pasul între tonurile reprezentate în Figura 3 are lungimea de 3 cm și lățimea de 1,5 cm. Mai jos de extragere, vor fi indicate caracterele; intervalul

dintre extragere și caractere este de 2 cm.

- Caracterul 1 este spațiul în care se indică denumirea temei, distanța dintre linia de sus și cea de jos este de 5 mm, intervalul între caractere este de 2 mm. Caracterul 2 este spațiul în care este indicat numele, prenumele, grupa și anul realizării.



- Extragerea tonurilor acromatice se realizează de la alb la gri, la negru.

- Tonurile se grupează în 3 categorii – 3 tonuri deschise, 3 tonuri intermediare, 3 tonuri închise (Figura 3).

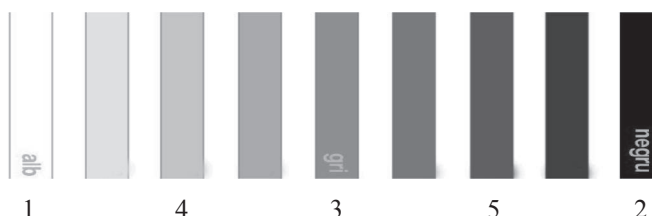


Figura 2. Aspectul constructiv al lucrării

Figura 3. Categoriile tonurilor acromatice

- Unirea în cantități egale a pigmentului alb cu cel negru va rezulta tonul gri: $1+2=3$.
- Unirea în cantități egale a pigmentului alb cu cel gri va rezulta un ton intermediar gri cu nuanță mai deschisă: $1+3=4$.
- Unirea în cantități egale a pigmentului negru cu cel gri va rezulta un ton intermediar gri cu nuanță mai închisă: $3+2=5$.
- Prin unirea tonurilor adiacente, se vor obține tonurile intermediare din pas în pas.
- *Forma de bază* în această lucrare creativă va fi pătratul, vor apărea 3 grupe de forme: mari (15%), mici (70%), mijlocii (15%). Formele mari evidențiază centrul compozițional, iar cele mici vor predomina cantitativ.
- Fondalul lucrării va fi tratat prin extragere, la fel ca și formele din acest spațiu. Pentru accentuarea centrului compozițional, pot fi întrebuițate

elementele limbajului plastic: *punctul, linia, pata și conturul*.

Imaginația creatoare în cadrul acestui exercițiu va fi stimulată de condițiile de realizare a lucrării. Elaborarea compozițiilor plastice este posibilă prin aplicarea creativă a elementelor limbajului plastic, etapizat:

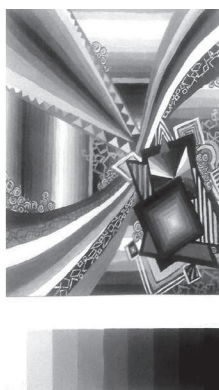
- colectarea informației vizuale;
- determinarea și selectarea elementelor plastice și a formelor geometrice; realizarea temei propuse în crochiuri (schițe-căutări);
- elaborarea proiectului (schiță mărită);
- executarea proiectului artistic în tehnicile respective ale cursului [1, p. 100].

Respectând aceste condiții, este stimulată *inventivitatea*, un aspect al imaginației creatoare.

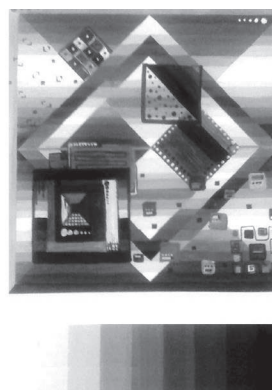
Iată câteva exemple de lucrări executate de studenții anului I în cadrul exercițiului *Aplicarea tonurilor acromatice*:



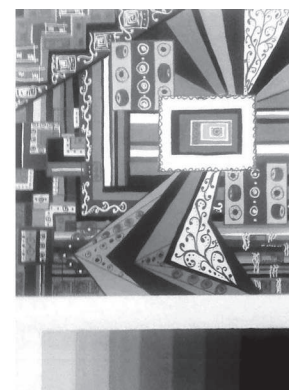
4a



4b



4c



4d

În Figura 4a, a fost evidențiat elementul limbajului plastic *pata*. În Figura 4b, elementul limbajului plastic utilizat pentru evidențierea centrului compozițional este *linia* plastică în toate aspectele ei. În Figura 4c, observăm cizelarea artistică a elementului plastic *punctul*. În Figura 4d, este prezentat un exemplu mai deosebit sub aspect constructiv,

deoarece combină toate elementele limbajului plastic: *punctul, linia, pata și conturul*, evidențiindu-se starea activă a lucrării creative.

În concluzie: Aptitudinile artistice, similar oricărei alte aptitudini, se dezvoltă prin exersare, prin intermediul exercițiilor de profil. Cursul *Bazele artei decorative* și-a demonstrat valențele în procesul instructiv, contribuind la dezvoltarea imaginației creatoare și la modelarea personalității viitorilor artiști plastici.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Arbuz-Spatari O. Metodologia dezvoltării creativității artistice la studenți prin studierea și aplicarea elementelor limbajului plastic (în cadrul cursului *Arta textilă*). Chișinău, 2011. 29 p.
2. Arnheim R. *Arta și percepția vizuală, o psihologie a văzului creator*. București: Meridiane, 1974. 386 p.
3. Cristea M. *Educația plastică și didactica educației plastice în învățământul primar și preșcolar*. Brașov, 2007. 102 p.
4. Daghi I. *Compoziția decorativă frontală*. Chișinău: Prim, 2010. 240 p.
5. Golu M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației România de Mîine, 2007. 832 p.
6. Grama V., Uvarov A. *Metodele principale de transformare a formelor și aspectelor gamelor de formă*. În: *Tehnologia educației artistice-plastice*. Chișinău, 2000. 57 p.
7. Șofransky Z. *Geneza și evoluția cromaticii tradiționale în spațiul carpato-danubiano-pontic*. Chișinău, 2008. 360 p.
8. http://www.vreaculoare.ro/culoare/teoria_culorii/introductie_in_teoria_culorilor/nonculorile.html



Angela MUȘENCO

gr. did. I, Direcția Învățământ Soroca

O abordare critică a rolului Consiliului de Administrație în autoconducerea școlii

Rezumat: În articol este abordată problema descentralizării sistemului educațional din R. Moldova. Noul context legislativ (*Codul Educației, Strategia Educația 2020*) promovează principiile descentralizării managementului educațional prin crearea în instituțiile de învățământ a Consiliului de Ad-

ministrație (CA). Deși CA nu este un element de noutate, *Regulamentul de funcționare aprobat recent* aduce schimbări majore, care vizează modificarea componenței consiliului, procedura de desemnare a președintelui, investirea cu atribuții destul de largi în ceea ce privește resursele umane, materiale și financiare ale școlii. Există temeri că activitatea CA ar putea avea un impact nesemnificativ asupra instituțiilor; dat fiind faptul că majoritatea membrilor CA au foarte puține tangențe cu școala și cunoscut insuficient domeniul educației. Prin urmare, instruirea membrilor CA este la ordinea zilei.

Abstract: The article treats the issue of decentralization of the education system in Moldova. The new legislation (*Education Code, Education Strategy 2020*) promotes the principles of decentralization of the education management, by creating Administration Councils in the educational institutions. Although the Administration Councils are not a novelty in our educational system, the new Regulation on functioning brings major changes by modifying the composition of the Council, through the procedure of appointing the president of the Council, by granting him large enough attributions concerning human, material and financial resources of the school. There are some fears that their activity might have insignificant impact on institutions, considering that the majority of members of the Council have few relations with the school and don't know well enough the educational field. In this situation it is absolutely necessary to train the members of the Administration Councils.

Keywords: Administration Councils, education management, decentralization of the education management, Education Code, Education Strategy 2020.

În ultimele decenii, se atestă o tendință globală de descentralizare a sistemelor educaționale. Procesul presupune transferul puterii de decizie de la ministerele de resort la organele administrației locale, comunități și școli. Într-o

lume în care cele mai multe guverne s-au confruntat cu capcanele învățământului centralizat – proastă calitate a serviciilor educaționale, ineficiență în procesul de luare a deciziilor – avantajele teoretice ale descentralizării au devenit extrem de atrăgătoare. Se crede, și nu fără temei, că autoritățile locale și comunitățile sînt mai bine poziționate să guverneze școlile și că urmărirea intereselor directe ale părinților și ale altor actori locali poate conduce la o mai bună administrare a acestora. Astfel, educația descentralizată promite să fie mai eficientă, să reflecte mai bine prioritățile locale, să încurajeze participarea și, nu în ultimul rînd, să sporească calitatea serviciilor.

Descentralizarea învățământului de la noi a fost și este parte integrantă a reformei în educație, menită să creeze un sistem administrat și finanțat conform rigorilor europene, în ceea ce privește calitatea actului instructiv-educativ. Acest proces are trei mari zone de cuprindere: administrativă, financiară și curriculară. În rîndurile de mai jos, ne vom referi la primul aspect – descentralizarea administrativă la nivelul instituției de învățămînt. Politica Ministerului Educației (ME) privind descentralizarea managerială este prezentată în Codul Educației (art. 49), prin care Consiliul de Administrație (CA) este desemnat drept organ de conducere cu rol de decizie în domeniul administrativ. Ulterior, prin Ordinul ME nr. 77 din 20 februarie 2015, a fost aprobat și Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a CA din instituțiile de învățămînt general. Consiliul de Administrație nu este un element de noutate în sistemul nostru educațional, acesta și-a găsit reflectare începînd cu Legea învățămîntului din 1995, în Regulamentul de organizare și funcționare a instituțiilor de învățămînt preuniversitar. Noul context legislativ însă schimbă semnificativ componența consiliului, majoritatea membrilor fiind din comunitate, dar nu cadre didactice. CA este condus de o altă persoană decît directorul instituției de învățămînt, desemnată de membri prin vot secret. Prin legea intrată în vigoare recent, CA dobîndește puteri largi, acestuia oferindu-i-se controlul asupra resurselor umane, materiale și financiare din școală. Să analizăm cum se schimbă rolurile și competențele CA, exemplificînd cu cele mai importante atribuții (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. Rolurile și atribuțiile Consiliului de Administrație

	Legea învățămîntului, 1995	Codul Educației
Structura CA	Directorul, directorii adjuncți, contabilul, cadre didactice, psihologul școlar, reprezentantul comitetului sindical; cîte un reprezentant al părinților, elevilor, autorității administrației publice locale.	4 cadre didactice, inclusiv directorul și directorul adjuncți; 3 reprezentanți ai părinților; 1 reprezentant al APL; 1 reprezentant al Consiliului elevilor.
Managementul operațional	Asigură punerea în aplicare a prevederilor Legii învățămîntului, a ordinelor, instrucțiunilor și regulamentelor emise de minister, de direcția de învățămînt raională. Elaborează și aprobă Regulamentul intern, urmărește respectarea acestuia de către personalul instituției.	Avizează anual numărul de clase și numărul de elevi în fiecare clasă. Aprobă orarul școlii, Regulamentul intern al acesteia. Organizează anual completarea cardurilor de raportare cu privire la nivelul de satisfacție al elevilor, părinților, cadrelor didactice față de serviciile instituției.
Managementul financiar	Avizează și propune spre aprobare proiectul planului anual de venituri și cheltuieli. Hotărăște care este strategia de realizare și gestionare a resurselor financiare extrabugetare, conform legislației în vigoare.	Participă la elaborarea proiectului bugetului. Gestionează resursele financiare provenite din alte surse decît cele bugetare. Stabilește destinația veniturilor proprii ale instituției.
Managementul resurselor umane	Avizează proiectele de state de funcții ale instituției. Analizează abaterile săvîrșite de personalul instituției în interiorul acesteia și în afara ei.	Participă la evaluarea directorului și a activității personalului din școală; la concursul pentru ocuparea funcțiilor de director și/sau de director adjuncți. Avizează și revizuieste anual fișele de post ale angajaților. Numește comisiile de cercetare disciplinară pentru personalul din instituție. Avizează statul de funcții pentru personalul din școală. Propune, motivat, conducătorului OLSDÎ eliberarea din funcție a directorului instituției de învățămînt de stat, cu votul a 2/3 din membri.

Managementul curriculumului	Controlează periodic parcurgerea materiei de studiu și evaluarea ritmică a elevilor, solicitând rapoarte sintetice din partea șefilor de catedre/comisii metodice.	Stabilește și aprobă componenta școlară a Planului-cadru. Aprobă disciplinele opționale.
Managementul strategic	Elaborează programul de dezvoltare instituțională, planul managerial anual de activitate. Stabilește proceduri pentru asigurarea funcționalității conexiunii școală-familie prin intermediul comitetelor de părinți. Administrează, prin delegare din partea APL, terenurile și clădirile instituției.	Aprobă planul de dezvoltare a școlii. Își asumă, alături de director, răspunderea publică pentru performanța instituției de învățământ.

CUM AR PUTEA CONSILIUL DE ADMINISTRAȚIE SĂ ÎMBUNĂTĂȚEASCĂ ȘCOALA?

Orice director își dorește ca școala lui să fie „bună” sau, cel puțin, să devină mai bună. Și, fără îndoială, există mai multe moduri de a o face. Unii manageri văd schimbarea în achiziționarea de echipamente moderne sau mobilier, alții – în ameliorarea climatului educațional, a reușitei elevilor etc. Dar imaginea școlii, bună sau mai puțin bună, se edifică și pe baza relațiilor care se leagă între participanții la procesul educațional, în primul rând elevi și părinți. Ideea lor de școală bună poate fi diferită de cea a directorului, însemnând o școală în care copilul se află în siguranță, nu este agresat de colegii mai mari (nici de profesori), are toate șansele să-și dezvolte potențialul. Pentru cadrele didactice este important ca locul lor de muncă să fie dotat cu cele necesare, elevii să fie silitori și responsabili, iar părinții și administrația să răspundă adecvat la toate solicitările și așteptările pe care le au. Opiniile elevilor variază, în funcție de vîrstă, acestea, totuși, nu sînt atît de departe de cele ale profesorilor sau ale părinților. Astfel, toți participanții la procesul educațional au propria părere despre ceea ce poate fi schimbat sau îmbunătățit în viața școlii. Consiliul de Administrație este platforma unde părțile interesate se pot întîlni și înțelege asupra aceia ce este o școală bună și cum s-o facă mai bună, valorificîndu-și capacitățile.

Cum poate fi realizat acest lucru? Cea mai simplă cale, desigur, sînt discuțiile cu părinții, cu membrii Comitetului de părinți și ai Consiliului elevilor. O altă modalitate ar fi aplicarea chestionarelor (cardurilor de raportare), prin intermediul cărora părinții, elevii, cadrele didactice vor putea să-și exprime doleanțele. Propunerile odată colectate și analizate, se va negocia care dintre ele va fi realizată în acest an și care urmează a fi lăsată pe mai tîrziu, în funcție de resursele de care dispune școala. Bineînțeles, vor exista situații cînd va fi destul de dificil a le explica părinților și elevilor că școala nu este „atotputernică” și nu poate duce la îndeplinire ideile care contravin legilor și regulamentelor în vigoare.

Deși se pun mari speranțe în Consiliul de Administrație, există temerea că activitatea acestuia ar putea avea un impact nesemnificativ asupra instituției. Riscul ca acest organ (unde doar 4 membri sînt din „interior”, iar ceilalți 5 nu cunosc domeniul mai deloc) să dea dovadă de neprofesionalism la compartimentele *buget, curriculum școlar, evaluare, programe educaționale* etc. este mare. Nemulțumirea cadrelor didactice de a fi evaluate de către părinți și elevi are la bază tocmai acest motiv: ”Cum să fim evaluați de cei ce nu au pregătire științifică și psihopedagogică necesară?”. Lipsa unor competențe îi poate reduce pe părinți la tăcere.

Un alt aspect de îngrijorare... Marea majoritate a adulților din unele localități rurale din republică au emigrat temporar în căutarea unui loc de muncă. Prin urmare, membrii Consiliului de Administrație din școlile din aceste sate îi vor găsi cu greu pe părinți, pentru participare la ședințe. În plus, interesul părinților pentru implicare în activitatea consiliului este pe termen scurt, atît cît copilul învață în școală (componenta Consiliului de Administrație este aprobată pentru un termen de 5 ani). Același lucru poate fi spus și la adresa reprezentanților APL, al căror interes se extinde doar pe durata mandatului. Oare mulți părinți sînt dornici de a rupe din timpul lor pentru treburile școlii? Conform Regulamentului, membrii CA se întrunesc lunar sau la necesitate, munca lor însă, „impregnată” de destulă responsabilitate, nu este remunerată.

Și încă un semn mare de întrebare. Deși avem rezultate modeste la evaluările internaționale, sondajele din ultimii ani arată că 80% din populație este satisfăcută de calitatea educației de la noi. Despre ce fel de susținere și implicare a părinților și a comunității în reforme putem vorbi?

Totuși, dacă vrem să avem în instituțiile noastre de învățământ consilii de administrație eficiente, care să poată să ia decizii corecte, membrii acestora trebuie instruiți. La nivel internațional, există practici care ar putea fi preluate și adaptate la realitățile noastre. Bunăoară:

- În România, cu suportul Fundației Soros, a fost

elaborat *Ghidul consiliilor de administrație*, în care sînt analizate și delimitate atribuțiile directorilor de școală și cele ale membrilor Consiliului de Administrație, în scopul evitării suprapunerilor de responsabilități. De asemenea, ghidul oferă sugestii ce țin de:

- planificarea activității școlare;
- proiectarea și executarea bugetului;
- aprobarea curriculumului la decizia școlii;
- angajarea profesorilor etc.
- În SUA, răspunzător de activitatea Consiliului de Administrație este Departamentul Educație din fiecare stat. Instruirea membrilor CA se realizează prin intermediul învățămîntului la distanță.
- În Italia, administrațiile instituțiilor de învățămînt recrutează în componența consiliului părinți de diverse profesii: avocați, medici, oameni de afaceri etc., aceștia devenind persoane-resursă pentru buna gestionare a diferitelor aspecte ale vieții școlare.
- În Suedia, o atenție sporită se acordă pregătirii profesionale a directorului: programul de formare include dezvoltarea competențelor manageriale, dar și a capacității de a coopera eficient cu reprezentanții părinților, ai elevilor, ai administrației publice, cu membrii comunității etc.

În afară de instruire, sînt binevenite schimburile de experiență, organizarea unor dezbateri cu participarea membrilor Consiliului de Administrație, nu doar pentru adaptarea unor practici care s-au dovedit a fi de succes, cît pentru evitarea blocajelor ce pot să apară.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Într-o variantă succintă, membrii Consiliului de Administrație (și aici mă refer în special la membrii veniți din afara școlii) ar trebui să cunoască și să înțeleagă că:

- Reforma școlii este axată pe modernizare și are drept scop asigurarea accesului la educație pentru toți copiii, sporirea calității și a relevanței studiilor.
- Școlile activează în baza unui Plan-cadru elaborat de minister, în care sînt trecute disciplinele obligatorii, structura anului școlar, intervalul de timp dedicat procesului de învățare, examenelor, vacanțelor. Toate aceste prevederi trebuie respectate.
- Instituțiile de învățămînt le pot propune elevilor, pe lîngă disciplinele de bază, materii opționale,

în corespundere cu domeniile lor de interes. Doleanțele elevilor însă nu pot fi satisfăcute întotdeauna, din cauza unui șir de factori ce țin de dotarea instituției, de nivelul de pregătire a cadrelor didactice etc. Totuși, membrii Consiliului de Administrație ar trebui să știe că la proiectarea curriculumului la decizia școlii trebuie luați în calcul alți factori:

- nevoia locală de calificare a forței de muncă;
- potențialul de dezvoltare;
- resursele comunității.
- Finanțarea școlilor se realizează după principiul *bani urmează elevul*, adică instituția de învățămînt primește bani în funcție de numărul de elevi ce o frecventează. În fiecare an, se stabilește un cost per elev – acești bani nu pot fi cheltuiți oricum, ci strict pe categorii și articole de cheltuieli. Astfel, dacă școala are un număr mai mic de elevi, mijloacele alocate vor fi utilizate pentru salarizarea angajaților și întreținerea încăperilor, mai puțin pentru dotarea cu materiale didactice, echipamente și laboratoare.
- În afară de planuri de lucru anuale, școlile dețin planuri de dezvoltare strategică (PDI), în care este descris cum se vor dezvolta acestea în următorii 3-5, ce acțiuni vor fi realizate pentru atingerea obiectivelor trasate și care sînt costurile, or, orice dezvoltare necesită resurse suplimentare.
- În procesul de evaluare anuală a cadrelor didactice și a directorului școlii, vor fi consultate opiniile elevilor și ale părinților, în bază de chestionare. Misiunea membrilor Consiliului de Administrație este să organizeze acest proces cît mai obiectiv și mai transparent.
- O școală bună nu se limitează la un set de servicii educaționale prestate oficial, ci va depune mereu eforturi pentru a rezolva problemele complexe de educație, pentru a crea un climat favorabil dezvoltării potențialului fiecărui copil.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educației. Monitorul Oficial, nr. 319-324 din 24.10.2014.
2. Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a Consiliului de Administrație din instituțiile de învățămînt general. Ordinul ME nr. 77 din 20 februarie 2015.
3. Nedelcu A., Voicu O., Iosifescu Ș. Ghidul consiliilor de administrație pentru unitățile de învățămînt preuniversitar. București, 2014.



Valeriu GORINCIOI

formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Participanții, cadre didactice și manageriale, dar și elevi din școlile raionului Florești, atrași de subiectul pus în discuție, s-au prezentat fără întârziere la activitate. Au primit din timp proiectul *Programului național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020*, care vizează trei aspecte stringente din domeniul educațional:

- *Atragerea tinerilor cu vocație pedagogică în sistemul educațional național;*
- *Menținerea cadrelor didactice performante în sistem;*
- *Formarea continuă a cadrelor didactice.*

Totuși, discuția s-a canalizat mai mult pe primul aspect.

Atelierul a început cu o scurtă evocare. Tinerii au fost întrebați dacă ar dori să urmeze o carieră pedagogică și să aibă pentru viitorii lor copii profesori performanți. Cu părere de rău, răspunsurile au fost pronozabile.



Iurie MELINTE

formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Reflecții după atelierul *Atragerea resurselor umane în educație**

Pornind de la problema enunțată – *Tinerii cu vocație nu merg la facultăți de profil pedagogic*, participanții, lucrând în grupuri și aplicând tehnica *Arborele problemei*, au identificat cauzele acestea:

- volum mare de lucru; condiții grele de muncă (copii cu comportament deviant, implicare slabă a familiilor – deseori incomplete – în educația copiilor; numeroase rapoarte, planuri, proiecte didactice; curriculum „stufos”; management școlar defectuos; colegi necooperanți etc.);
- responsabilități mari (pentru viața și sănătatea copiilor, pentru calitatea actului educațional, pentru rezultatele examenelor de absolvire);
- profesia nu este prestigioasă, cadrul didactic nu mai este un model valoric și valorizator pentru elevi, părinți, societate, guvernare;
- salarizare neatractivă, infrastructură școlară învechită;
- perspective de dezvoltare și creștere în carieră modeste.

Toate acestea, și încă multe altele (declinul demografic; veșnicele crize sociale, economice și politice etc.), i-au adus pe participanți la formularea unor consecințe, din păcate dureroase, iar pe alocuri chiar dezastruoase, ale nesoluționării operative a cauzelor identificate:

- îmbătrânirea periculoasă a colectivelor didactice;
- accederea și menținerea în sistem a unor specialiști mediocri, iar uneori – incompetenți;
- calitate joasă, necompetitivă în raport cu necesitățile actului educațional ca proces și finalitate;
- subdezvoltare economică, socială (politică?) din lipsă de persoane cu o pregătire adecvată – a specialiștilor!

Ulterior, s-a lucrat asupra unui plan de atragere a specialiștilor începători în școlile din raionul Florești, ținându-se cont și de proiectul *Programului național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020*, printr-o dezbatere tip Policy cu următoarea motiune: ***Ar trebui***

* Acest articol a fost elaborat în cadrul proiectului *Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile*, cu sprijinul financiar al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă, oferit prin intermediul Fundației Soros-Moldova.

să se asigure atragerea tinerilor cu vocație către studii pedagogice și carieră didactică.

Structura cazului de dezbateri tip Policy:

1. Agentul/Cine? (Cine poate soluționa problema?) – statul (Guvernul, Ministerul Educației, Consiliile Raionale, Direcțiile de Învățământ, Primăriile, echipele manageriale, colectivele pedagogice, familia, societatea civilă, agenții economici interesați de cadre calificate).
 2. Activități/Ce? (Ce ar trebui de întreprins pentru a soluționa problema?) – elaborarea cadrului juridic, a unor programe raionale, locale și la nivel de instituție, cu acoperire financiară corespunzătoare (inclusiv aprobarea *Programului național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020*).
 3. Metode/Cum? (Cum ar putea fi rezolvată mai eficient problema identificată?) – campanii de promovare în presă, radio și TV a profesiei pedagogice; soluționarea problemelor legate de salarizarea, cazarea etc. cadrelor didactice începătoare; implicarea tinerilor în proiecte educaționale naționale și internaționale; organizarea de ateliere, mese rotunde, dezbateri, tabere, cabinete de consiliere în viitoarea profesie pentru tineri și depistarea celor cu vocație pedagogică; organizarea concursului *Tînărul Profesor* la nivel de instituție de învățământ, raional, republican; dezvoltarea unui sistem viabil și cooperant de mentorat pentru debutanții în profesia de pedagog.
 4. Costuri/Cît? (Ce resurse financiare, umane și de timp vor fi necesare pentru realizarea planului?) – participanții au estimat mai mult alt gen de costuri: atitudine, responsabilitate, cooperare, colaborare, ajutor, împărtășire de experiență etc.
 5. Avantaje (Ce beneficii putem obține în rezultatul implementării planului și al soluționării problemei?) – asigurarea sistemului educațional național cu cadre didactice tinere cu vocație pedagogică; creșterea calității actului instructiv-educativ; ridicarea nivelului de dezvoltare intelectuală a societății; forță de muncă calificată în toate domeniile – dezvoltare socială, economică etc.; armonizarea relației școală-familie.
- Cei prezenți au putut aplica mai multe strategii de combatere:
1. *Problema nu există*: Problema prezentată nu este importantă și poate fi neglijată. Astfel, dacă problema nu există, punerea în practică a planului (ceea ce înseamnă beneficii, dar și riscuri) nu are sens.
 2. *Problema se va rezolva de la sine*: Deși problema persistă, status-quo-ul poate fi schimbat cu mijloacele existente și într-un termen nedeterminat. Astfel, nu e nevoie de schimbări, deoarece problema se va rezolva de la sine.
 3. *Cauza identificată e greșită*: Echipa afirmatoare a stabilit o cauză eronată a apariției problemei și de aceea soluția propusă nu este eficientă. Negatorii trebuie să determine corect cauza, făcând abstracție de soluțiile emise de afirmatori.
 4. *Atac asupra planului propus*: Negatorii vor demonstra că planul elaborat de afirmatori nu poate fi acceptat, deoarece agentul ales pentru realizarea lui nu este potrivit, etapele nu sînt reale, este prea costisitor sau chiar dăunător, unii factori vor opune rezistență etc.
 5. *Propunerea unui contraplan*: Echipa negatoare ar putea fi de acord cu afirmatorii că există o problemă și de aceea sînt necesare schimbări. Negatorii însă ar putea să nu accepte metoda prin care afirmatorii ar dori să perfecționeze sistemul. Planul înaintat de negatori trebuie să fie diferit de cel al afirmatorilor. Nu poate fi vorba de o simplă îmbunătățire a planului propus de afirmatori, ci de prezentarea unui contraplan, afirmatorii avînd posibilitatea de a-l respinge.
- De reținut:
- ✓ *Plan* – o schimbare susținută de afirmatori în politica existentă.
 - ✓ *Status-quo* – situația curentă în aplicarea unei politici pentru rezolvarea problemei existente.
 - ✓ *Avantaj* – beneficiu obținut în rezultatul implementării planului.
 - ✓ *Acuzare* – învinuire adusă responsabililor și forțelor care au cauzat apariția problemei.
 - ✓ *Soluție* – rezolvarea problemei sau micșorarea daunei provocate de aceasta prin realizarea planului.
- În final, la etapa de reflecție, a fost desfășurată activitatea *Povestea debutantului*, care a permis să se descrie:
- EROUL (tînărul profesor);
 - MISIUNEA EROULUI (în școală, desigur);
 - CINE ÎL AJUTĂ PE EROU (să-și facă misiunea);
 - MOMENTUL CULMINANT (impedimente, contraziceri, frustrări);
 - DEZNODĂMÎNTUL FERICIT al poveștii.
- Atelierul a ridicat mai multe semne de întrebare. De fapt, invitația la o meditație profundă, dar, mai cu seamă, la acțiuni concrete la nivel local a fost unul dintre scopurile principale urmărite de echipa de formatori.

Sinteza Studiului privind evaluarea nevoilor de dezvoltare instituțională și a resurselor umane ale unităților de învățământ profesional tehnic. Constatări și recomandări

Oxana DRAGUȚA, coordonator de proiect, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Rezumat: Studiul și-a propus să evalueze nevoile de dezvoltare instituțională și a resurselor umane ale unităților de învățământ profesional tehnic. În urma acestuia, se va proiecta un demers inovativ, care va contribui la îmbunătățirea calificării cadrelor manageriale și didactice, abilitarea acestora de a construi o ofertă educațională modernă și diversificată, adaptată la cererea pieței muncii și centrată pe nevoile de dezvoltare ale elevilor. Având în vedere provocările mari cu care se confruntă pe plan interior instituțiile de învățământ și tendințele globale în domeniul TIC, o reformă reală este imperios necesară, atât la nivel de sistem, cât și la nivel instituțional. În caz contrar, sistemul de învățământ riscă să fie înlocuit de oferte alternative (de exemplu, IT Academia STEP, deschisă recent la Chișinău). Dacă eforturile de modernizare a învățământului profesional tehnic nu vor fi conjugate, impactul investițiilor actorilor educaționali și ale partenerilor de dezvoltare va fi limitat.

Abstract: This study aims at assessing the development needs of institutional and human capacities of the beneficiary technical vocational educational institutions. In the result an innovative approach will be designed that will help improve managerial qualification and training, empowering them to build a modern and diversified educational offer adapted to labor market demand and focused on the development needs of students. Given the great challenges educational institutions are currently facing, as well as the global trends in ICT, a real reform is vital, both at the system and institutional levels. Otherwise, the current education system is likely to be replaced by alternative offers, such as STEP IT Academy, recently opened in Chisinau. An unification of efforts of various educational actors, including development partners, is imperative, in order to upgrade the technical vocational education system.

Keywords: technical vocational secondary and postsecondary education, human and organisational development, ICT programs.

În perioada martie-aprilie 2016, în cadrul Proiectului *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova*, s-a desfășurat un studiu privind evaluarea nevoilor de dezvoltare instituțională și a resurselor umane ale unităților de învățământ beneficiare. În acest context, s-au aplicat următoarele metode sociologice cantitative și calitative: chestionare, focus-grupuri și interviuri. Studiul a fost realizat de către Viorica Goraș-Postică, Valentina Chicu, Serghei Lîsenko, Lilia Nahaba, Inga Chistruga-Sinchevici și Veronica Ateș – experți în domeniul educației și sociologiei.

Beneficiari ai proiectului sînt 19 instituții de învățământ profesional tehnic care oferă programe de studiu la specialitățile și meseriile din domeniul TIC, inclusiv Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale (CEITI). În anul de învățământ 2015-2016, la aceste specialități au studiat 3068 de elevi, ceea ce reprezintă 6,6% din numărul total de

elevi din instituțiile vizate.

Studiul a constatat în cercetarea opiniilor elevilor și ale cadre didactice și manageriale. Chestionarele on-line au fost completate de 540 de elevi, 70 de profesori și 12 angajați ai Centrului de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale.

Obiectivele cercetării au vizat:

- analiza capacităților instituționale care urmează a fi valorificate și dezvoltate în procesul de transformare a Colegiului de Informatică în Centru de Excelență;
- identificarea provocărilor la nivel de organizație și management în CEITI, precum și la nivel de manageri și cadre didactice în celelalte instituții beneficiare (care vor fi arondate CEITI);
- evidențierea nevoilor de dezvoltare organizațională și managerială ale CEITI, precum și a nevoilor cadrelor manageriale și didactice din instituțiile arondate;
- elaborarea recomandărilor în vederea dezvoltării

organizaționale a CEITI și a programelor de formare a cadrelor manageriale și didactice din toate instituțiile beneficiare.

Instrumentele de evaluare au fost elaborate în conformitate cu obiectivele cercetării, pentru a determina experiența relevantă și nevoile de formare ale cadrelor manageriale și didactice în următoarele domenii:

1. Calitatea serviciilor educaționale în domeniul TIC;
2. Dezvoltarea parteneriatelor;
3. Managementul financiar;
4. Promovarea imaginii profesiei și a instituției;
5. Aplicarea managementului participativ;
6. Managementul resurselor umane.

CENTRUL DE EXCELENȚĂ ÎN INFORMATICĂ ȘI TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE

Experiența acumulată de CEITI poate fi valorificată în procesul de dezvoltare instituțională. Totuși, constatăm insuficiența capacităților necesare depășirii barierelor ce stau în fața implementării schimbărilor, mai ales la capitolul *elaborarea actelor de reglementare, a mecanismelor, a procedurilor capabile să asigure buna funcționare și dezvoltare a Centrului de Excelență ca tip nou de instituție*. Cadrele didactice nu au suficientă experiență pentru a oferi servicii de formare colegilor din instituțiile arondate. Lipsește un sistem de promovare a leadershipului educațional și a managementului participativ. Capacitățile membrilor echipei manageriale de atragere a resurselor extrabugetare sînt limitate, iar cadrele didactice nu conștientizează necesitatea implicării în acest proces. Situația este aceeași și la capitolul *abilități de inițiere și dezvoltare a parteneriatelor*. Înțelegerea complexității schimbărilor provoacă emoții și nesiguranță.

În vederea consolidării capacităților organizaționale și manageriale ale instituției în procesul de dezvoltare a Centrului de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale, se recomandă următoarele:

- ✓ **Identificarea modalităților de suport pentru echipa managerială în:**
 - clarificarea misiunii/funcțiilor Centrului de Excelență, asigurarea înțelegerii împărtășite a acestora de către membrii echipei manageriale și angajați;
 - elaborarea, pentru perioada de transformare, a unui plan de acțiuni concrete, cu finalități clare, măsurabile;
 - elaborarea structurii organizatorico-funcționale a instituției în baza statutului nou, inclusiv a sistemelor și a mecanismelor manageriale care să asigure funcționarea normală și dezvoltarea instituției;
 - elaborarea documentației, în mod prioritar a fișelor de post, care reflectă responsabilitățile angajaților;

- motivarea, antrenarea și împuternicirea angajaților în realizarea schimbărilor.

✓ **Consolidarea capacităților echipei manageriale și ale cadrelor didactice/formarea competențelor profesionale solicitate la etapa dată de dezvoltare a instituției în următoarele domenii:**

- organizarea activităților de formare/perfecționare pentru adulți (identificarea nevoilor de formare, organizarea procesului de perfecționare, mentorat);
- leadershipul educațional și managementul participativ;
- dezvoltarea parteneriatelor (identificarea nevoilor partenerilor, inițierea proiectelor de parteneriat, stabilirea strategiilor de comunicare cu partenerii);
- sisteme de dezvoltare a resurselor umane (sisteme de evaluare și autoevaluare, mecanisme de stimulare și promovare a inițiativei);
- dezvoltarea procesului de instruire conform cerințelor pieței muncii (studierea cerințelor angajatorilor, modificarea curricula și a standardelor ocupaționale);
- inițierea inovațiilor în educație, generalizarea și diseminarea experienței pozitive (proiecte educaționale, elaborarea ghidurilor metodologice);
- diversificarea resurselor de finanțare (activități generatoare de venit, atragerea investițiilor din diferite programe).

CADRELE MANAGERIALE

Cadrele manageriale participante la studiu consideră **calitatea serviciilor educaționale** la specialitățile TIC din instituțiile pe care le reprezintă drept bună. Totodată, datele relevă faptul că rata angajării în câmpul muncii a absolvenților este sub 50%, fiind, în ultimii 3 ani, în continuă descreștere. Mai mult, faptul că programele educaționale sînt adaptate la cerințele pieței muncii este în disonanță cu cea mai stringentă nevoie de formare, evocată de cadrele manageriale, care se referă la necesitatea ajustării programelor de instruire la cerințele pieței muncii – 64% din respondenți.

Parteneriate. Deși toate instituțiile sondate au stabilite parteneriate cu agenți economici, acestea lasă de dorit, sînt formale, colaborarea reducîndu-se, în ultimii doi ani, la donații de calculatoare și programe soft.

Management financiar. Experiența cadrelor manageriale în diversificarea surselor de finanțare și atragerea resurselor extrabugetare este sub așteptări. Pe de altă parte, cadrele didactice nu sînt implicate în acest proces. Deși majoritatea respondenților au menționat că au participat la instruiți în managementul financiar, toate cadrele de conducere consideră

că au nevoie de instruire aprofundată în domeniu (fundraising – 84%).

Promovarea imaginii. În majoritatea cazurilor, școlile demonstrează activism în promovarea imaginii instituției și a profesiei, dar cu metode tradiționale (96% sînt activități de ghidare în carieră și evenimente de popularizare a meseriei), fără a li se studia eficiența și fără a fi diversificate.

Management participativ. Deși unii manageri afirmă că profesorii sînt implicați în procesul decizional, la întrebarea despre Planul de dezvoltare a instituției s-a constatat că lucrurile nu sînt tocmai așa. Pe de altă parte, atunci cînd se fac încercări de a-i atrage în proces, nu obțin feedback-ul așteptat. Nici elevii nu participă pe deplin în actul decizional (45% au răspuns că de opinia elevilor se ține cont doar parțial).

Managementul resurselor umane. Principala dificultate sesizată de conducătorii instituțiilor educaționale în ceea ce privește managementul resurselor umane se referă la lipsa cadrelor didactice calificate. În nici o unitate de învățămînt, din cele în care s-a desfășurat studiul calitativ, nu există un sistem instituțional de dezvoltare profesională, cu toate că majoritatea managerilor recunosc importanța formării continue.

Principalele constatări și recomandări cu privire la nevoile de formare ale cadrelor manageriale au fost:

- Cele trei priorități pentru dezvoltarea învățămîntului profesional tehnic în viziunea cadrelor manageriale sînt:
 - calitatea pregătirii specialiștilor,
 - dotarea cu tehnică de calcul modernă;
 - formarea cadrelor didactice în domeniul TIC.
- Programele de formare profesională care prezintă interes pentru manageri sînt axate pe abordarea următoarelor subiecte: planificare strategică, management participativ, management financiar (fundraising), managementul resurselor umane, tehnici de comunicare, asigurarea calității, parteneriate cu agenții economici ș.a.
- Se impune diversificarea și modernizarea metodelor de promovare a imaginii instituțiilor de învățămînt profesional tehnic și a specialităților TIC, prin formări continue în domeniul marketingului educațional.
- Directorii recunosc necesitatea formării în domeniul dezvoltării serviciilor educaționale de calitate (elaborarea curricula, a manualelor, manualelor electronice, standardelor ocupaționale; organizarea examenelor de calificare; ajustarea programelor la cerințele pieței).
- Cele mai acute aspecte în managementul resurselor umane invocate de respondenți sînt me-

todele de motivare a personalului, modalitățile de monitorizare și evaluare a activității cadrelor didactice – 88%.

CADRELE DIDACTICE

La sondaj au participat 82 de profesori, 1/3 neavînd grad didactic și foarte puțini – gradul unu și superior. În ultimii 5 ani, 28% din respondenți nu au beneficiat de cursuri de perfecționare, ceea ce arată că mecanismul de formare continuă nu funcționează sistematic și urmează a fi îmbunătățit. Avînd în vedere că noua legislație educațională impune evaluări și formări anuale ale cadrului didactic, se impun măsuri imediate de redresare a situației în domeniu.

În procesul de autoevaluare, s-au atestat unele contradicții între răspunsurile din chestionare și răspunsurile oferite în cadrul focus-grupurilor. Percepția cadrelor didactice cu privire la performanța proprie în planificarea procesului de predare-învățare-evaluare; în crearea unui mediu de învățare dezvoltativ, centrat pe elev; în creșterea profesională; în asigurarea relației școală-familie-comunitate *este bună și foarte bună*. Totodată, în timpul interviului de grup, cadrele didactice au evidențiat mai multe probleme cu care se confruntă la toate capitolele enunțate mai sus. Motivarea elevilor și captarea atenției, de exemplu, s-au aflat în topul opiniilor pozitive și au fost suficiente de argumentate, dar acestea nu s-au regăsit și în răspunsurile elevilor.

La întrebarea legată de **experiența pe care o au în proiectarea și pregătirea învățării**, cadrele didactice s-au plîns de lipsa manualelor, a informației etc., fiind nevoite să se descurce cu resursele la îndemînă. Doleanța acestora este:

- să lucreze după un curriculum bine conceput;
- să predea numai discipline care țin de meserie;
- să fie introduse mai multe ore de limba engleză de specialitate;
- să aibă acces la un portofoliu digital, cu o bază de date bogată;
- să beneficieze de schimb de experiență frontal, dar și on-line etc.

În multe instituții lipsește atît literatura de specialitate, cît și echipamentul necesar, acesta fiind uzat moral și fizic.

Cu referire la **asigurarea unui mediu de învățare dezvoltativ și sigur**, cadrele didactice au opinat că infrastructura adecvată este crucială, că fiecare elev trebuie să aibă pe masa de lucru calculator. Însă nu toate instituțiile sînt dotate cu suficiente calculatoare. Lipsesc: truse de suport tehnic calculatoare, consumabile, proiectoare digitale, table interactive, imprimante. Calculatoarele pentru asamblare și dezasamblare sînt puține la număr;

se cere o reînnoire a calculatoarelor o dată la 5 ani.

Analizând răspunsurile la întrebarea *Cum gestionează profesorii și maiștrii propria dezvoltare profesională continuă?*, deducem că, nici la nivel de instituție, nici la nivel individual, nu există planuri de dezvoltare profesională, acestea avînd mai mult un caracter aleator. Formarea continuă se realizează mai ales din obligație și în cadrul proiectelor internaționale.

Colaborarea dintre familiile elevilor și profesori este deficitară, numărul părinților interesați de aceasta fiind mic. O măsură de perspectivă cu scopul atragerii părinților în activitatea școlii este elaborarea bazei de date cu notele și absențele elevilor sau a catalogului electronic.

Principalele constatări și recomandări cu privire la nevoile de formare ale cadrelor didactice sînt:

- Cele mai multe cadre didactice sînt interesate de dezvoltarea competențelor de specialitate, a cunoștințelor de didactica specialității și de psihologie.
- A propune celor interesați module de management educațional, management strategic, programare, psihologie, scriere de proiecte, comunicare și negociere, educație incluzivă.
- Deoarece anumite răspunsuri le-au contrazis pe cele furnizate în cadrul interviului de grup, participanții trebuie chestionați și la începutul programului de pregătire, pentru a răspunde cît mai concret nevoilor lor de formare.
- Sîntem siguri că nu sînt cunoscute și conștientizate pe deplin toate nevoile, de aceea, la această treaptă de învățămînt, trebuie pus un accent mai mare pe materii ca *Limba engleză* și *Educația antreprenorială*, pe care le credem importante, de perspectivă pentru cei din domeniul TIC.
- A forma grupe mixte, cu reprezentanți din diferite școli, pentru a efectua un schimb eficient de experiență, pentru a valorifica practicile bune, de succes.

ELEVII

Cei mai mulți elevi, 317 persoane (59%), au menționat că statutul de *profesie a viitorului* este motivul principal în alegerea meseriei și a instituției de învățămînt. Totuși, acest fapt nu absolvă cadrele manageriale și didactice de obligativitatea de a populariza specialitățile TIC și a promova oferta educațională a instituției, prin diverse modalități. 63% din elevi consideră că studiile din școală corelează cu necesitățile reale ale pieței muncii. La întrebarea *Ce lucruri ar trebui realizate mai bine ori altfel în instituție?* 40%

dintre elevi au optat pentru mai multe ore practice și pentru laboratoare performante. Peste o treime din respondenții din această categorie planifică să se angajeze conform specialității însușite, iar jumătate vor să își continue studiile.

În rezultatul sondării opiniei elevilor, **recomandăm** introducerea următoarelor module:

- psihopedagogie (relaționare, soluționare de conflicte, comunicare, dezvoltare individuală și personală);
- management participativ;
- management al schimbării;
- planificare strategică;
- didactici particulare (metode de instruire practică și interactivă);
- dezvoltare comunitară pentru sporirea relaționării cu piața muncii etc.

La fel de importantă este completarea sălilor de clasă și a căminelor cu echipament electronic și mobilier adecvat.

CONCLUZII

Experiența de care dispune Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale și instituțiile arondate poate fi valorificată în procesul de dezvoltare instituțională. Concomitent, constatăm insuficiența capacităților proprii pentru depășirea barierelor ce stau în fața schimbărilor de implementat. Reforma structurală, de conținut și de modernizare a învățămîntului profesional tehnic este în deplină desfășurare, însă nu e sprijinită/asumată de către toți acțanții procesului educațional, din cauza neînțelegerii esenței acesteia. Pentru a face față schimbărilor din sistem, este crucial a implementa practici moderne de conducere, care presupun planificare strategică; management participativ, financiar și uman etc.

Odată cu lansarea Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățămîntul Profesional, care va evalua și acredita instituțiile și programele de învățămînt profesional tehnic, introducerea de noi reguli de asigurare a calității este indispensabilă procesului de modernizare a instituțiilor de învățămînt profesional tehnic.

Apreciem valoarea sugestiilor oferite de actorii educaționali din școlile-pilot și sperăm că proiectul *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățămîntului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova* va răspunde în mod adecvat nevoilor identificate, așa încît, în următorii trei ani, să se facă un pas simțitor către o instituție profesional tehnică modernă.

Gîndirea critică – un instrument eficient pentru formarea competențelor profesionale

Svetlana ȘIȘCANU, formator național, gr. did. sup., Centrul de Excelență în Construcții
Gheorghe TIMOFTICĂ, gr. did. II, Centrul de Excelență în Construcții
Elena NICOLAEV, gr. did. I, Centrul de Excelență în Construcții
Olga SCOBIOLA, gr. did. I, Centrul de Excelență în Construcții

Rezumat: *Societatea în care creștem și ne dezvoltăm oferă un ansamblu de oportunități pentru fiecare dintre noi, însă aceste oportunități trebuie valorificate într-un mod critic, asertiv de analiză și evaluare. Fără gîndire critică elevii nu înregistrează performanțe în dezvoltarea abilităților cognitive de ordin superior, dar și a celor noncognitive: competențe de bază, capacitatea de a lucra în echipă, deprinderi de comunicare și negociere etc. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice este cea mai eficientă modalitate de a învăța să găsim soluții inteligente în diferite situații-problemă. Încrederea în capacitatea elevului de a gîndi critic, respectarea ideilor și a convingerilor sale îl determină pe acesta să fie mai sigur pe forțele proprii, să se implice în actul de învățare cu mai mult entuziasm.*

Abstract: *The society in which we grow and develop became an ensemble of opportunities for each of us, but these opportunities must be released on a critical, assertive way of analysis and evaluation. Without critical thinking, pupils do not record performances at the cognitive skills chapter of the superior level and on those non-cognitive which suppose base competences, the capacity to work in team, the abilities of communication and negotiation. The confidence by the teacher in the pupils' ability to think critically, respecting his ideas and beliefs, determines him to be sure of his own forces and to be involved in the act of learning with more enthusiasm.*

Keywords: *critical thinking, evaluation, cognitive skills, performances, pupils, opportunities.*

În epoca modernă, omul vine în contact cu un volum mare de informații, care necesită decodificare, analiză și sinteză, interpretare adecvată. Acest lucru este posibil doar dacă gîndim critic, adică limpede, rațional și liber. Gîndirea critică nu se bazează pe acumularea de informații, ci pe dezvoltarea capacității de a le procesa. Societatea în care creștem și ne formăm este impregnată de multiple oportunități de furnizare și recepționare a informațiilor, însă aceste oportunități trebuie examinate și valorificate critic, printr-o analiză și evaluare profundă.

Atît elevii, cît și profesorii practică mai mult învățarea tradițională, care se bazează pe afirmațiile unor surse, pe faptele descrise în acestea, fără a le prelucra sau discuta. Gîndirea critică însă implică un amplu proces de reflecție asupra acestor afirmații, examinarea dovezilor, a argumentelor și a raționamentelor, cu analiza lor judicioasă.

De multe ori, ființa umană nu dorește să se adapteze la noile provocări, acționînd doar conform propriilor convingeri și adevăruri, ceea ce conduce la o gîndire limitată, unidirecțională, care îi afectează pe cei din jur. Cu astfel de situații ne confruntăm deseori în instituțiile de învățămînt, unde profesorul își asumă rolul de emițător de informație veridică și indiscutabilă. Această abordare agravează climatul educațional și relația profesor-elev, determinînd demotivare și lipsă de interes din partea elevului.

Adesea, profesorul nu ia în calcul schimbările care

se pot produce pentru cel ce învață, el este orientat spre predarea conținutului și mai puțin spre calitatea, semnificația și valențele acestuia pentru elevi. Calitatea cunoștințelor depinde nu doar de procesul de predare propriu-zis, dar și de capacitatea elevilor de a reflecta și a-și forma o părere despre lucrurile, fenomenele și evenimentele studiate, despre problemele identificate, precum și de capacitatea de a găsi modalități de a le soluționa, de a face alegeri raționale și fundamentate. Acest moment este binevenit mai ales în cadrul formărilor de specialiști, dacă ni-i dorim descurcările și capabili de a se adapta cu succes la condițiile de la locul de muncă și de a se integra în societate.

Fără gîndire critică elevii nu pot înregistra performanțe în dezvoltarea abilităților cognitive de ordin superior, dar și a celor noncognitive, a competențelor de bază – de a lucra în echipă, de a comunica și a negocia etc. Elevii nu stăpînesc deprinderile necesare de muncă individuală și colectivă, nu își dezvoltă la maxim aptitudinea de a formula o opinie etc. În cele din urmă, conținutul lecțiilor este redat de ei în maniera în care a fost predat de profesori.

Utilizarea tehnicilor și a metodelor de instruire axate pe dezvoltarea gîndirii logice, critice și independente este cea mai eficientă modalitate de a învăța să găsim soluții inteligente pentru diferite situații de problemă. Iar ceea ce se întîmplă în învățămînt la momentul de față poate fi definit ca o reanimare a gîndirii critice și creative. Calitatea cunoștințelor elevilor se adevărește

a fi estimată nu doar în baza procesului de predare, dar și în baza motivației formabililor de a învăța să învețe și de a-și valorifica capacitățile și aptitudinile în găsirea unor aplicații practice pentru lucrurile pe care le însușesc și pentru variate situații din viața de zi cu zi.

În ciuda politicilor educaționale promovate de-a lungul anilor, la capitolul performanțe și rezultate, ne plasăm pe un loc care lasă mult de dorit. Deși acest lucru nu poate fi deocamdată măsurat, tot mai mulți elevi, inclusiv cei cu o reușită bună, aleg să nu gândească critic atunci când este vorba de realizarea unor sarcini școlare. În viziunea experților, elevii și studenții sînt împăcați cu ideea că misiunea lor în școală este de a lua note mari la teste și examene, iar dezvoltarea capacității de reflecție critică și creativă le răpește doar din timp.

Întrucît gîndirea critică este un proces complex, care începe cu asimilarea cunoștințelor, cu aplicarea operațiilor și a proceselor mentale în prelucrarea informațiilor, continuă cu formarea de credințe și convingeri care fundamentează adoptarea unor decizii și finalizează cu manifestarea unor comportamente adecvate și eficiente, este necesar de a cunoaște traseul de dezvoltare a acesteia.

Explorarea gîndurilor, ideilor, convingerilor și experiențelor, formularea corectă a acestora, comunicarea reflexivă cu ceilalți solicită un feedback constructiv. Elevii trebuie lăsați să emită cugetări abstracte, să creeze, să afirme, să confirme, să lanseze idei interesante (chiar și aberante), într-un context caracterizat de încurajare și productivitate. Permisivitatea de a face speculații va conduce la o diversitate de opinii, care trebuie acceptate, altfel limităm gîndirea elevilor, reintroducînd mitul răspunsului unic.

Implicarea activă a elevilor în procesul de învățare trebuie promovată permanent, deoarece este un element esențial în sprijinirea gîndirii critice, care se manifestă cel mai bine într-o atmosferă de respect pentru orice idee, lipsită de riscuri. De aceea, cadrul didactic va trebui să demonstreze că și ideile “bizare” fac parte din procesul de gîndire, ridiculizarea acestora nefiind tolerată, fiindcă induce un sentiment de nesiguranță.

Un instrument puternic de susținere sau, dimpotrivă, de descurajare a reflecției critice îl reprezintă întrebările. Adresate elevilor, acestea nu trebuie să indice care este răspunsul “corect” sau “greșit”, care sînt sursele în care pot fi găsite răspunsurile la ele. Întrebările care reduc gîndirea la o simplă reproducere sau care impun constrîngerii asupra proceselor cognitive îi fac pe elevi să creadă că a medita este inutil. Însă întrebările care îi invită să reflecteze, să reconstruiască, să-și imagineze, să creeze sau să cîntărească cu grijă un răspuns îi convinge de faptul că gîndirea lor are valoare, că ei pot contribui la o comuniune de idei și convingeri; îi învață că niciodată cunoștințele nu vor fi un corp fix, că ideile sînt maleabile,

că lumea se compune din edificii ale gîndirii omenești, ale căror cărămizi sînt edificiile celor care abordează problemele din propriul punct de vedere.

Respectarea de către profesor a ideilor învățăcelilor săi îi determină pe aceștia să aibă mai mult respect pentru propria gîndire și pentru procesul de învățămînt în care sînt implicați. Trebuie acordată încredere în capacitatea fiecărui elev de a gîndi critic.

Este important să le sugerăm elevilor că părerile lor au valoare, nu numai reproducerea a ceea ce s-a predat, că modul lor de a gîndi este apreciat, iar opiniile emise contribuie la o mai bună înțelegere a celor discutate. Pe măsură ce își valorifică capacitatea de a gîndi critic, elevii își dezvoltă aptitudinea de a se exprima deschis, liber, coerent, convingător, argumentat, în scris sau oral; de a fi autonomi în gîndire (respect pentru ideile lor și ale altora); de a găsi și a accepta alternative, de a formula judecăți și de a practica o gîndire constructivă.

Gîndirea critică formează cetățeni veritabili pentru o societate deschisă, cetățeni cooperanți, capabili de a conduce, de a manifesta toleranță față de persoanele care provin din medii diferite, de a da dovadă de inițiative individuale, ghidate de principii sănătoase, apți de a identifica soluții și a rezolva probleme, de a se adapta la realități noi, în schimbare.

Utilizînd metode și tehnici moderne de învățare în cadrul activităților prevăzute de programul de formare *Gîndire critică pentru formarea competențelor profesionale*, destinat cadrelor didactice din învățămîntul profesional, ne-am convins că strategiile didactice interactive promovează o învățare activă, reclamă o colaborare fructuoasă între elevi, care, organizați în microgrupuri, lucrează împreună pentru realizarea unor sarcini și obiective concrete. Cadrul didactic acum își asumă nu rolul de transmițător de mesaje, ci rolul de organizator, facilitator și mediator al demersurilor la clasă. El concepe actul instructiv-educativ astfel încît acesta să-l aibă în centrul atenției pe elev. La utilizarea strategiilor didactice tradiționale, rolul profesorului este de a transmite cunoștințe prin prezentări, discuții, explicații, argumentări, elevii fiind implicați în prea mică măsură în proces. În acest fel, ei manifestă pasivitate în învățare, fiind lipsiți de inițiativă și de interes pentru ceea ce fac. Iar în cazul utilizării strategiilor didactice interactive, rolul profesorului este unul important, întrucît acesta se detașează de vechile practici rigide și uniforme, devenind moderator/organizator al unui mediu de învățare adaptat particularităților și nevoilor elevilor. În așa mod, imaginea elevului pasiv este înlocuită cu imaginea elevului activ, motivat să practice o învățare autentică, să-și formeze competențe de procesare a informațiilor, de generare de noi cunoștințe, de aplicare a acestora în diferite situații.

„A gândi critic are un rol important în supraviețuire, căci ajută la optimizarea calității convingerilor și a deciziilor individuale. Vom izbuti să optimizăm calitatea judecății și să luăm decizii mai raționale doar prin acceptarea și chiar îmbrățișarea limitărilor și a erorilor cognitive, dar nu prin negarea sau lupta împotriva lor”, susține Eduard de La Plante, creatorul paginii web *The Critical Thinker Academy*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucos C. Informatizarea în educație. București: Gemma Pres, 2006.
2. Drapeau Ch. Învăță cum să înveți repede. București: Curtea Veche, 2001.
3. Dumitru I. Al. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Iași: Polirom, 2000.
4. Joița E. Instruirea constructivistă o alternativă. Fundamente. Strategii. Timișoara: Editura De Vest, 2006.
5. <http://scientia.ro/homo-humanus/107-introduce-re-in-psihologie-de-russ-dewey/2561-gandirea-critica.html>
6. <http://www.didactic.ro/revista-electronica/revista-electronica-didactic-ro-issn-aa844-4679-februarie-2-aa2/gandirea-critica-si-creativa-in-contextul-invatamantului-modern>



Consiliul Național
al Tineretului din Moldova



Pestalozzi Children's Foundation
Education and intercultural competence – worldwide



Program de formare continuă *Dezvoltarea competenței interculturale pentru profesorii de istorie și educație civică, în cadrul proiectului Dialog intercultural în Moldova*

La 24-25 iunie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Consiliul Național al Tinerilor, a organizat un seminar cu elemente de training pentru 40 de profesori preuniversitari din Chișinău, Vulcănești, Comrat, Cahul, Edineț, Cimișlia, Ungheni, Bălți, Soroca și Ungheni. Activitatea, desfășurată în baza auxiliarului didactic *Competența interculturală*, elaborată anul trecut în cadrul aceluiași proiect, a fost facilitată de formatorii Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Daniela STATE și Viorica GORAȘ-POSTICĂ.

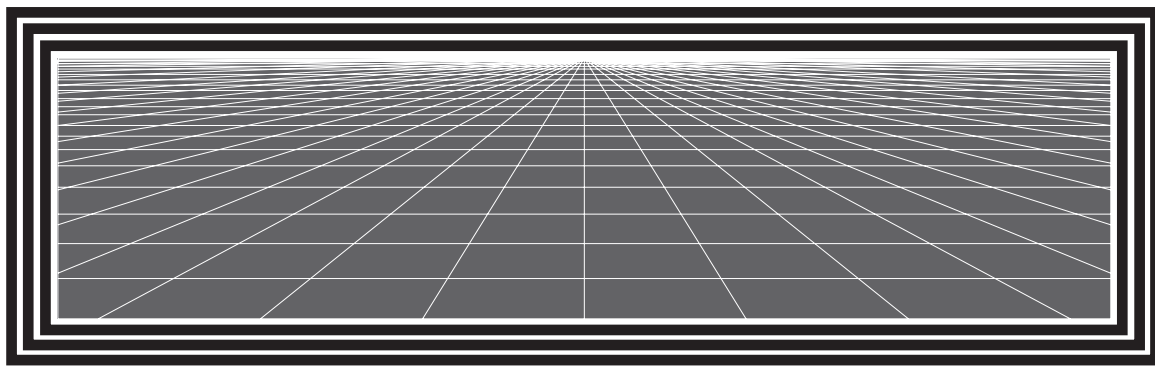
Printre rezultatele observabile ale formării, remarcăm: cunoașterea și valorificarea mai multor subiecte din auxiliarul didactic, iar în consecință – provocarea interesului pentru carte și cursul opțional respectiv; experimentarea unor instrumente de evaluare a competenței interculturale; comunicarea productivă a profesorilor cu experiență diferită, care reprezintă localități cu un anumit specific etnic și cultural; exersarea unor tehnici de lucru în training; conștientizarea necesității de a dezvolta competența interculturală la dimensiunea personală, a localității, a instituției, a Republicii Moldova în ansamblu, și de a pregăti tinerii de azi pentru contactul cu alte culturi, în afara țării etc.

Factorii care au contribuit, în mod special, la buna desfășurare a trainingului, la calitatea și eficiența lui, în viziunea cursanților, au fost: comunicarea empatică,

activă și constructivă; subiectele propriu-zise; abilitățile formatorilor; corectitudinea și buna dispoziție; lucrul în echipă; atmosfera pozitivă; comunicarea între diverse raioane ale republicii și schimbul intercultural de idei și tradiții; libera exprimare; suportul pedagogic adecvat etc.

Impactul asupra participanților a fost unul benefic. Așteptăm ofertarea și realizarea unui curs opțional sau a activităților extracurriculare generate de acest training și auxiliarul didactic. Or, participanții vor fi certificați în toamnă după aplicarea celor învățate în școală, cu elevii și colegii profesori, prin care se va valorifica multispectul dialogul intercultural.

Implicarea responsabililor de la DGÎTS, extinderea teritorială a ofertei ar fi o recomandare pentru colaborarea noastră ulterioară.



Evenimente CEPD



Masa rotundă *Educația deschisă în Moldova:* *aici și acum*

Pe 26 aprilie curent, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc un eveniment important dedicat unui concept nou pentru contextul Republicii Moldova – *resurse educaționale deschise* (RED). La activitate au participat factori de decizie de la Ministerul Educației, membri ai Coaliției pentru *resurse educaționale deschise* în Moldova (13 instituții de stat și neguvernamentale), reprezentanți ai Direcțiilor Generale Educație, Tineret și Sport, formatori ai centrului, dar și profesori școlari și universitari interesați de problematica în cauză. Experții Ovidiu VOICU, director al Departamentului de politici publice al Fundației pentru o societate deschisă din România, și Nicolae CONSTANTINESCU, unul dintre autorii și implementatorii cursului de introducere în RED și în licențe libere pentru profesorii din România, au prezentat experiența internațională și practica românească la nivel preuniversitar și universitar.

Participanții au dezbătut relevanța resurselor educaționale deschise pentru diferiți actori educaționali, au actualizat activitățile proiectului, continuând campania de promovare a RED, inclusiv prin prezentarea documentului de sinteză *Policy brief* și prin lansarea unui concurs al celor mai bune RED, determinând un acces mai bun la o educație deschisă. Impactul așteptat este dezvoltarea practicilor utilizării și producerii RED în Republica Moldova, cu scopul includerii acestora în politicile educaționale existente și viitoare.

Conform definiției propuse de UNESCO în anul 2002, *RED sînt resurse educaționale care pot fi utilizate și reutilizate în mod liber de oricine, fără restricții tehnologice, juridice și costuri*. Folosirea acestora în realizarea de programe publice constituie unul dintre principiile de bază ale bunei guvernări: ceea ce este pro-

pus pe bani publici ar trebui să fie disponibil publicului gratuit. La noi, activitatea de producere a RED este în stadiu incipient, dar există importante oportunități pentru viitor. Reforma curentă în educație, realizată inclusiv cu sprijin internațional, accentuează relevanța competențelor digitale și TIC în domeniu (Strategia *Educația – 2020*, obiectivul 5: Pentru a mări eficiența sistemului educațional, extinderea și diversificarea serviciilor educaționale prin dezvoltarea oportunităților oferite de tehnologia informației și comunicațiilor).

În acest context, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației Institutul pentru o Societate Deschisă, în cooperare cu *Programul de sprijinire a educației* al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă, implementează, în perioada noiembrie 2015-iulie 2016, proiectul *Educația deschisă în Moldova: aici și acum*. Scopul proiectului rezidă în a promova conceptul de *resurse educaționale deschise* și accesul publicului interesat (cadre didactice, cercetători etc.) la finanțare transparentă pentru crearea RED, prin conștientizare, susținere, inițiere de parteneriate, ceea ce poate duce la asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți. Printre beneficiarii acțiunii se numără elevi, cadre didactice, instituții, părinți, studenți, actori politici, ONG-uri etc.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, expert
Valeriu GORINCIOI, coordonator de proiect





Două vizite de studiu organizate de C.E. PRO DIDACTICA pentru ANACIP, Consiliul de Conducere ANACIP și experții evaluatori

Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat, în perioada 10-14 mai și 23-27 mai curent, pentru angajații Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional (ANACIP), membrii Consiliului de Conducere ANACIP și evaluatorii externi din învățământul profesional tehnic, o vizită de studiu la București. Această activitate s-a desfășurat cu sprijinul Guvernului României și al Agenției Austriece pentru Dezvoltare, în cadrul componentei de asigurare a calității a proiectului *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic din domeniul TIC în Republica Moldova*.

Programul primei vizite, care a avut drept obiectiv schimbul de experiență și transferul de bune practici în asigurarea calității în învățământul preuniversitar și cel superior, a inclus subiecte teoretice ce țin de cadrul normativ și procedural de derulare a evaluării externe a instituțiilor de învățământ profesional tehnic; politici europene în asigurarea calității; selectarea, formarea și managementul evaluatorilor externi; procesul de evaluare externă. Participanții au luat cunoștință de structura organizatorică și funcțională a Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar și a Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior.

Cea de-a doua activitate a inclus vizite în teren și participări la evaluări propriu-zise. Astfel, evaluatorii externi din Republica Moldova, însoțiți de experții evaluatori externi ARACIP, au asistat la evaluarea externă a două instituții din Craiova – Liceul Tehnologic Auto (publică) și Liceul Tehnologic UCECOM *Spiru Haret* (privată). Fiecare participant a avut un



mentor și a exersat pe unul dintre cele trei domenii de evaluare – *Capacitate instituțională*, *Eficacitate educațională* și *Managementul calității*, completând la sfârșit o fișă de evaluare pe un indicator.

Participanții la ambele vizite de studiu au apreciat informațiile și experiența dobândită ca foarte utilă și valoroasă în activitatea profesională de zi cu zi.

Oxana DRAGUȚA, coordonator de proiect



Consultanță în elaborarea PDS-urilor în cadrul proiectului CONCEPT+

Conform planului de activități, în perioada mai-iunie curent, în cadrul proiectului *CONCEPT+*, componenta *Dezvoltare organizațională*, implementată de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu suportul financiar al Fundației Liechtenstein Development Service, au loc vizitele de consultanță în 7 instituții din învățământul profesional tehnic secundar și postsecundar. Obiectivul principal al acestor vizite constă în sprijinirea și asistența profesională a echipelor administrative în procesul de îmbunătățire și definitivare a *Planului de dezvoltare strategică* (PDS).

Activitățile de consultanță sînt organizate de echipele manageriale și facilitate de formatorii-experti ai centrului. Pe parcursul celor trei vizite în fiecare instituție, formatorii moderează ateliere, în cadrul cărora se discută și se actualizează aspectele teoretice și cerințele metodologice față de elaborarea PDS-ului; sînt oferite recomandări pentru îmbunătățirea componentelor planului; se răspunde solicitărilor grupurilor de lucru, contribuind, astfel, la definitivarea acestor documente strategice importante. Menționăm că în cadrul acestui proces de consultanță și schimb colegial de opinii se înregistrează progrese atât la nivel de *rezultate*, cît și la nivel de *relații*: creșterea coeziunii

grupului, consolidarea spiritului de echipă etc.

Membrii grupurilor de lucru din instituțiile în care deja au fost realizate asemenea activități au demonstrat interes și implicare, perseverență în atingerea obiectivelor propuse și o înțelegere profundă a demersului și a

metodologiei de elaborare a unui document strategic.

Echipele urmează să prezinte varianta finală a PDS-ului la sfârșitul lunii iunie, în cadrul activităților de follow-up.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect



Conferința națională Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile



La 24 iunie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat Conferința națională *Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile*, care a avut drept scop mobilizarea tuturor părților interesate întru aprobarea și implementarea calitativă a *Programului național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020*. Evenimentul a avut loc la Summit events & Conference center, mun. Chișinău.

La activitate au participat formatori de opinie, analiști politici, actori educaționali (cadre didactice și manageriale, elevi, părinți), experți din România și din Moldova, reprezentanți ONG, autori ai *Programului*.

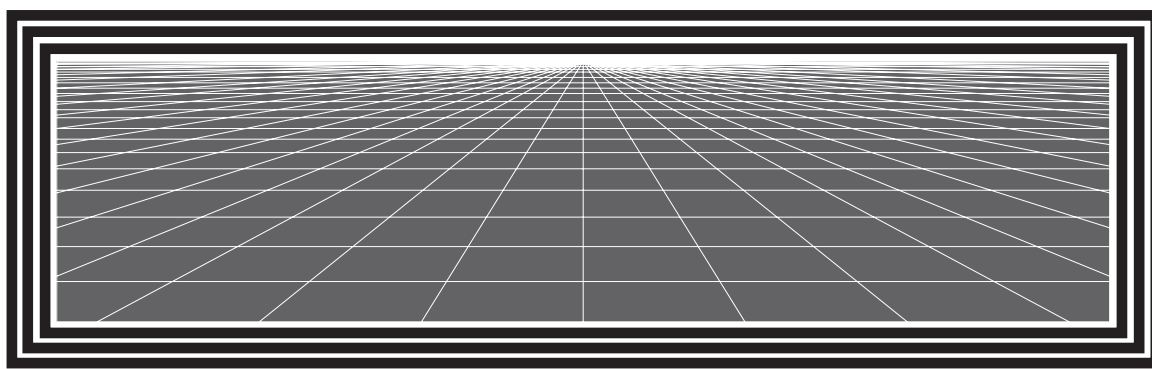
În cadrul conferinței au fost valorificate rezultatele, concluziile, propunerile lansate în timpul activităților din proiectul cu același generic. Pe parcursul dezbaterilor, exponenții comunității educaționale – manageri de instituții, cadre didactice preuniversitare și universitare, experți în educație, părinți etc. – s-au pronunțat asupra necesității și importanței adoptării și implementării *Programului*, care va contribui la îmbunătățirea calității educației. Deosebit de valoroasă pentru noi a fost experiența internațională în domeniu și expertizele prezentate de George PATAKI, expert internațional, și Octavian PATRAȘCU, formator național, inspector școlar la Inspectoratul Școlar Județean Galați, România.

Partea plenară, cu prezentări de sinteză, a fost urmată

de discuții panel pe domeniile *Programului* (*Atragerea tinerilor cu vocație pedagogică în sistemul educațional; Pregătirea cadrelor didactice; Menținerea cadrelor didactice performante în sistemul de învățământ*), în cadrul cărora au fost clarificate aspecte ce țin de implementarea planului de acțiuni și contribuția fiecărui actor în acest proces.

Proiectul *Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile* este derulat în perioada februarie-iunie 2016, cu sprijinul financiar al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă, oferit prin intermediul Fundației Soros-Moldova. *Scopul proiectului*: sporirea gradului de informare și mobilizare a opiniei publice privind realizarea obiectivelor și a acțiunilor *Programului național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020*; sensibilizarea factorilor de decizie asupra necesității aprobării și implementării *Programului național*. Printre activitățile realizate se numără: 3 ateliere cu participarea unor elevi de liceu, tineri specialiști, reprezentanți APL, decidenți de la nivelul II; 2 emisiuni radio și o emisiune TV; diseminarea rezultatelor activităților din proiect prin intermediul revistei *Didactica Pro...* și al broșurii *Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile*; o masă rotundă; o conferință națională etc.

Lilia NAHABA, coordonator de proiect



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Gîndirea critică

Rezumat: Gîndirea critică, abordată la nivel de concept pedagogic operațional, definește capacitatea celui ce învață de a valorifica resursele sale cognitive, metacognitive, dar și noncognitive (motivaționale etc.) la un nivel superior. Aceasta permite îndeplinirea obiectivelor specifice activității de instruire, exprimate în termeni psihologici de competențe de analiză, sinteză și evaluare critică.

Formarea gîndirii critice este realizabilă la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățămînt prin dezvoltarea sensului critic în studiul tuturor materiilor școlare, în ansam-

blul activităților educative.

Aplicarea gîndirii critice în proiectarea curriculară a lecției este realizată prin promovarea mai multor modele pedagogice. Modelul Evocare – Realizare a sensului – Reflecție valorifică, în spirit critic, cele trei etape necesare în orice „scenariu didactic” construit la nivelul continuității între: evaluarea inițială – predarea-învățarea-evaluarea continuă – evaluarea finală.

Abstract: Critical thinking, approached at the level of operational pedagogical concept, defines the learner's ability to improve its cognitive, metacognitive, and noncognitive (motivational etc.) resources at a higher level. This enables to achieve specific objectives of the learning activity, expressed in terms of psychological competences of analysis, synthesis and critical evaluation.

The cultivation of critical thinking is achievable at all levels of the educational system and didactic process and by developing critical sense in study of all school materials in all educational activities.

Applying critical thinking in designing the curricular lesson is achieved by promoting various pedagogical models. The Evocation – Realization of meaning – Reflection model valorizes, in critically spirit, three steps in any „didactic scenario” built at the continuity between: initial assessment – continuous assessment – the final assessment.

Keywords: Applying of critical thinking, quality of education, skills training, ERR model.

Gîndirea critică reprezintă o temă de actualitate, lansată de la nivelul psihologiei, preluată și vehiculată în politica educației ca resursă specială a perfecționării capacității de învățare a elevilor în cadrul activităților de instruire, în contextul sistemelor școlare postmoderne, reevaluabile în condițiile societății informaționale bazată pe cunoaștere.

Abordarea acestei teme din perspectiva paradigmei curriculumului, afirmată istoric, din cea de-a doua jumătate a secolului XX pînă în prezent, presupune rezolvarea următoarelor probleme:

- 1) Definirea gîndirii critice la nivel de concept pedagogic operațional;
- 2) Analiza realității pedagogice reflectată la nivelul conceptului de gîndire critică;
- 3) Formarea și dezvoltarea gîndirii critice;
- 4) Aplicarea pedagogică a conceptului de gîndire critică la nivelul proiectării curriculare a activităților de instruire în contextul procesului de învățămînt.

1) Definirea gîndirii critice la nivel de concept pedagogic operațional

În (re)construcția acestei definiții trebuie rezolvată corect problema raporturilor de interdisciplinaritate dintre psihologie și pedagogie. Este o problemă dificilă în condițiile în care în definirea conceptului

de *gîndire critică* predomină perspectiva psihologică accentuată, aproape exclusiv, prin studii aplicate la educație, la *învățarea școlară*, suprapusă peste *activitatea de instruire* de care este dependentă, în mod obiectiv.

În rezolvarea acestei probleme este necesară raportarea *învățării* la activitatea de *instruire* bazată pe interdependența permanentă dintre *acțiunile de predare-învățare-evaluare*. Cele trei *acțiuni* sînt subordonate *activității de instruire*, conform *normativității paradigmei curriculumului*. Doar astfel *instrumentele gîndirii critice* vor putea fi „aplicate la orice subiect”, la orice disciplină de învățămînt, în condiții psihologice descrise de un „*mini-ghid*”, centrat asupra formării unor *aptitudini cognitive logice*, dar și a unor *atitudini motivaționale echitabile* [4].

Din perspectivă psihologică, *gîndirea critică* definește „arta de a *analiza* și a *evalua* gîndirea în vederea ameliorării acesteia”. *Premisele* sale vizează identificarea problemelor importante în context determinat și formularea lor „clară și cu precizie”. *Rezultatele* sale vizează evaluarea corectă a informațiilor acumulate, interpretate optim în vederea elaborării soluțiilor raționale, probate în funcție de „norme și criterii pertinente”. *Calitățile* sale vizează *spiritul deschis* care întreține capacitatea de autodirijare, de autodisciplină, de autoevaluare prin care „*subiectul*”, elevul, dar și profesorul, pot depăși „egocentrismul natural”, dar și „sociocentrismul” determinat de la nivel comunitar [4, p. 4].

Definirea gîndirii critice, la nivel de *concept pedagogic operațional*, implică valorificarea descrierilor psihologice în cadrul unui *model global de abordare a instruirii*, centrat asupra raporturilor axiomatice existente între *dimensiunea obiectivă* a activității – exprimată prin *funcția* și *structura de bază* – și *dimensiunea subiectivă*, exprimată prin *obiectivele asumate*, în special ca „*obiective psihologice cognitive*” (vezi *taxonomia* lui Bloom).

Funcția centrală a gîndirii critice vizează valorificarea *pedagogică*, la *maximum*, a resurselor psihologice ale elevului, *cognitive* și *metacognitive*, dar și *noncognitive*, orientate pozitiv în cadrul activității de instruire, organizată *formal*, dar și *nonformal*, cu deschideri spre *informal*. Din această perspectivă, apelul la *gîndirea critică* este justificat *psihologic* în măsura în care presupune valorificarea *resurselor cognitive superioare* ale *gîndirii divergente, creative, sociale* (bazată pe *cooperare*), dar și a *resurselor noncognitive superioare*, care stimulează *gîndirea critică* (motivația internă, afectivitatea pozitivă, atitudinea caracterială echilibrată în raporturile cu lumea și cu sine). Sînt *resurse psihologice* importante în orice *activitate psihologică de învățare*, cu finalitate adaptativă, interpretată *pedagogic* ca *acțiune* subordonată

activității de instruire.

Gîndirea critică poate fi (re)construită, astfel, ca și *concept pedagogic operațional* care definește un ansamblu de resurse psihologice cognitive, dar și *noncognitive*, utilizabile de *cel ce învață* în realizarea activității de *instruire* la un nivel superior, corespunzător obiectivelor psihologice cognitive care vizează *competența de analiză și de sinteză și de evaluare critică*. *Funcția centrală* îndeplinită este cea de *valorificare optimă, superioară*, a resurselor cognitive (raționale, intelectuale), dar și *noncognitive* (motivaționale, afective, caracteriale) care orientează *logic, reflexiv*, dar și *echitabil, imparțial* acțiunea de *învățare* a elevului, integrată în cadrul *activității de instruire*.

Structura de bază a gîndirii critice este centrată asupra componentelor de bază ale *gîndirii* ca *proces psihic* care asigură *cunoașterea realității*: a) *mijlocită*, prin *concepte* care definesc însușirile *generale, esențiale și multifazice* (ale *obiectului cunoașterii*); b) *general-abstractă*, prin *judcăți, raționamente, teorii, principii, axiome, modele-ideale* care fixează conceptele de bază și relațiile *esențiale* dintre acestea; c) *multifazică*, prin capacitatea de înțelegere a „*obiectului cunoașterii*”, în dinamica evoluției sale istorice, în *trecut-prezent-viitor*.

Dimensiunile gîndirii critice sînt exprimate prin „trăsături sau virtuți intelectuale” *angajate cognitiv, rațional, reflexiv*, la nivel de: a) *integritate intelectuală; autonomie intelectuală; empatie intelectuală* (cu deschidere spre *empatia motivațională și empatia afectivă*); b) *calități cognitive, raționale, reflexive*, susținute și *noncognitiv (motivațional, afectiv, caracterial)* exprimate în termeni de *umilință intelectuală; încredere și perseverență intelectuală; imparțialitate* în luarea *deciziilor intelectuale* [Ibidem, p. 15].

Valorificarea acestei *structuri de bază*, subordonată *funcției centrale a gîndirii critice*, permite „utilizarea cu sensibilitate a normelor intelectuale universale” la nivel de: a) *viziune* – „cadrul de referință, perspective și orientări”; b) *scop general*, obiective (specifice, concrete); c) *probleme și situații-problemă* de rezolvat; d) „*informații, date, fapte, observații, experiențe*”, necesare pentru rezolvarea problemei sau a *situației-problemă*; e) „*interpretări și deducții*”, necesare pentru descoperirea soluțiilor pentru rezolvarea problemei sau a *situației-problemă*; f) „*concepte, teorii, definiții, legi, principii, modele*”; g) *normativitatea* exprimată la nivel superior prin *axiome*, care propun un mod de relaționare a conceptelor în cadrul teoriilor, legilor, *modelelor*; h) *metodologia* corespunzătoare *teoriei și normativității* specifice domeniului de cunoaștere respectiv, cu „*implicații și consecințe*” la nivelul *modelului de cercetare* (hermeneutic, istoric; experimental/cantitativ, calitativ etc.). Consecințele *modelului* sînt reflectate

la nivelul *calității produselor gândirii critice*, valabile în orice domeniu, reprezentative prin: „*calitate, exactitate/precizie, relevanță, profunzime, amploare, semnificație*” [4, p. 5].

Dimensiunea subiectivă a gândirii critice este angajată prin intermediul *obiectivelor psihologice cognitive specificate* în taxonomia lui Bloom la nivel de *competențe avansate de analiză și de sinteză și de evaluare critică*, realizabile gradual în fazele superioare ale învățării (posibile după dobândirea și exersarea în timp optim a *competențelor inițiale de cunoaștere, înțelegere și aplicare*).

În concluzie, **conceptul pedagogic operațional de gândire critică** definește capacitatea celui ce învață de valorificare a resurselor *cognitive*, dar și *noncognitive* orientate *logic, reflexiv*, dar și *echitabil, imparțial*, la un nivel superior al structurii de funcționare a gândirii, care permite îndeplinirea în condiții optime a obiectivelor specifice *activității de instruire*, exprimate psihologic în termeni de *competențe de analiză și de sinteză și de evaluare critică*.

2) Analiza realității pedagogice reflectată la nivelul conceptului de gândire critică

Această *analiză* presupune evidențierea procesului de formare și dezvoltare a *gândirii critice* care parcurge trei etape de evoluție *calitativă*, identificabile în cadrul realității pedagogice reprezentative la nivelul activităților de *instruire*, organizate la toate treptele și disciplinele de învățământ, în context *formal*, dar și *nonformal*.

Criteriile de analiză evocă *structura psihologică a gândirii critice*, susținută predominant *cognitiv*, dar și complementar, *noncognitiv*. Sînt relevante în plan: a) *cognitiv* – prin *tipul de reflexivitate* atins la nivel de *abilitate/aptitudine rațională* implicată în *acțiunea de învățare*, în cadrul *activității de instruire*; b) *noncognitiv* – prin *tipul de motivare* dobîndit la nivel de *etică a învățării*, implicată în cadrul *activității de instruire*, exprimată prin gradul de „*constanță al imparțialității*” și de „*invariabilitate a echității*”.

Identificăm, astfel, trei *niveluri de evoluție ale gândirii critice*:

1) „*Nivelul de ordin inferior*”: a) *cognitiv* – *abilitate rațională* „puțin ridicată sau medie, dependentă frecvent de intuiție”; b) *noncognitiv* – *motivație a învățării*, dependentă, „pe larg, de emoții și de înșelătorii interesante”.

2) *Nivelul mai înalt*: a) *cognitiv* – *abilitate rațională* ridicată, cu un tip de *reflexivitate selectivă*, dar „cu o lipsă a vocabularului *gândirii critice*”; *noncognitiv* – *motivație a învățării* susținută doar prin „*imparțialitate inconstantă*” într-un grad „*echitabil variabil*”.

3) *Nivelul cel mai înalt*: a) *cognitiv* – „*abilitate rațională* cea mai ridicată, cu o *reflexivitate explicită*”,

utilizînd, în mod regulat, „*instrumentele gândirii critice pentru a analiza și a evalua gândirea*”; *noncognitiv* – *motivație a învățării*, susținută printr-o *imparțialitate constantă*, „*invariabil echitabilă*” [Ibidem, p. 9].

3) Formarea și dezvoltarea gândirii critice

Implică realizarea următoarelor trei *obiective de finitorii* pentru această *capacitate cognitivă specială* [1, pp. 6-11]:

A) *Coordonarea operațiilor intelectuale* implicate în tratarea *informației* prin *analiză, inferență, comparație, clasificare, sinteză, predicție*) la nivelul unei *strategii cognitive* necesară pentru *rezolvarea problemelor și a situațiilor-problemă*.

B) *Dezvoltarea a trei categorii de abilități cognitive*: a) de bază: *analiză, inferență, comparație, clasificare, sinteză, predicție*; b) *tipice gândirii critice* – bazate pe integrarea operațiilor intelectuale (*analiză ..., comparație, clasificare ... etc.*) la un nivel superior care implică *sinteza și decizia* necesară în condiții de *evaluare critică*, necesare pentru rezolvarea de probleme și de *situații-problemă*; c) *abilități metacognitive* „care permit dirijarea și controlul abilităților de bază” și a celor *tipice gândirii critice*, „prin operații de *planificare, supraveghere și evaluare*” [Ibidem, p. 6].

C) *Investigarea realității* care constituie *obiectul instruirii* (un obiect de învățămînt, o temă, un fenomen etc.) la nivelul *problemelor și al situațiilor-problemă* esențiale în vederea alegerii soluției optime „care integrează orice informație disponibilă” în contextul dat.

D) *Cultivarea procesului cognitiv*, desfășurat într-o manieră *reflexivă*, pe parcursul a trei etape: a) *sesizarea problemei sau a situației-problemă*; b) *activarea atitudinilor și aptitudinilor proprii gândirii critice*; c) *rezolvarea problemei sau a situației-problemă*.

În funcție de gradul de îndeplinire a acestor obiective, *gîndirea critică* este formată și dezvoltată ca și *capacitate superioară de învățare*, eficientă în contextul *activității de instruire*, în calitate de: a) *strategie cognitivă* care valorifică la nivel superior toate operațiile fundamentale și instrumentale ale *gîndirii*; b) „*investigație* care conduce la o *concluzie justificată* în termeni de *decizie finală*”; c) *proces* care permite exersarea optimă a *abilităților (aptitudinilor)* și *atitudinilor cognitive* disponibile în cadrul structurii de funcționare a *gîndirii critice*.

Formarea gândirii critice în cadrul școlii este realizabilă în funcție de: a) un *obiectiv general*, determinat de necesitatea de „a răspunde la exigențe sociale” – „*dezvoltarea capacității elevilor de analiză și de stăpînire a unui volum de informație în continuă creștere*”; b) două

obiective specifice, determinate, în spiritul paradigmei curriculumului, la nivel: b-1) *social* – dezvoltarea capacității de adaptare a elevilor la cerințele globale ale mediului socioeconomic; b-2) *psihologic* – dezvoltarea armonioasă a elevului ca personalitate individuală și ca cetățean capabil să ia decizii în mod independent. În activitatea de instruire, pe parcursul școlarității între 6-18 ani, *obiectivul transdisciplinar, comun* tuturor treptelor de învățământ, se referă la „dezvoltarea *sensului critic* în diversele discipline, în ansamblul activităților educative” [Ibidem, p. 15].

4) *Aplicarea conceptului de gândire critică la nivelul proiectării curriculare*

Este exersată în cadrul unor *modele* care transpun, în formule metaforice, cerințele generale ale *proiectării curriculare* aplicate la nivelul *lecției*, ca *activitate de instruire* tipică în contextul procesului de învățământ, în mediul școlar.

Vom face referință doar la „Modelul *Evocare – Realizare a sensului – Reflecție*” (Kurtis S. Meredich; Jeannie L. Steele, 1995, apud Adriana Nicu, 2007, pp. 66-70). Acest *model* valorifică cele trei etape necesare în orice „scenariu didactic”, care constituie partea a III-a a *proiectului curricular al lecției* (după *organizarea resurselor pedagogice – planificarea activității de referință*), care vizează *realizarea-dezvoltarea activității de instruire* la nivel de: a) *evaluare inițială*; b) *predare-învățare-evaluare continuă*; c) *evaluare finală*.

1) *Evocarea*. Este etapa care asigură *evaluarea inițială* cu funcție diagnostică și predictivă. Implică reactualizarea cunoștințelor la fel ca în modelul tradițional de proiectare a lecției. În spiritul *pedagogiei gândirii critice* se pune accent pe *restructurarea ideilor de bază și interiorizarea* lor deplină ca structuri cognitive proprii, susținute *metacognitiv*, dar și *noncognitiv* (motivațional, afectiv etc.).

2) *Realizarea sensului*. Este etapa care, în *didactica tradițională*, asigura transmiterea de noi cunoștințe, realizabilă în *proiectarea curriculară* la nivel de *predare-învățare-evaluare continuă*. „Realizarea sensului” presupune efort *cognitiv* intensiv, angajat individual și în microgrup în condiții de instruire prin cooperare, de (auto)învățare, bazată pe „parcurea genezei cunoștințelor științifice”, cu ajutorul profesorului, valorificând optim resursele *cognitive, metacognitive și noncognitive* proprii fiecărui elev. Presupune *înțelegerea și interiorizarea* deplină a „*cunoștințelor predate*”, care sînt simultan (auto)învățate și (auto)evaluate în condiții de *aplicare, analiză și sinteză*, ca premise pentru *evaluarea critică*.

3) *Reflecția*. Este etapa inexistentă în lecția tradițională,

promovată în proiectarea *curriculară* la nivelul secvenței intermediare, între *predarea-învățarea-evaluarea continuă* și *evaluarea finală*. Fixează *structura* cunoștințelor *predare-învățate-evaluate continuu* pe parcursul celei de-a doua etape a „scenariului didactic”, reprezentată într-o *schemă finală* elaborată de elevi, ca „rezumat” care probează faptul că învățarea a fost realizată *eficient și efectiv* „ca *schimbare autentică și durabilă*”.

CONCLUZIE

Gîndirea critică trebuie interpretată la nivel *pedagogic*, pentru a putea fi definită, analizată și valorificată la nivel de *concept pedagogic operațional*. Această abordare stimulează:

- a) *orientarea obiectivelor psihologice ale instruirii* în direcția atingerii stadiilor superioare ale *învățării*, exprimate în termeni de *competențe de analiză și de sinteză și de evaluare critică*;
- b) *promovarea unei metodologii a instruirii eficiente* în situații multiple, diversificate, centrate pe: b-1) valorificarea unor aptitudini și atitudini cognitive, cu efecte metacognitive pozitive; b-2) sesizarea și rezolvarea de probleme și *situații-problemă*; b-3) tratarea creativă a informației *interiorizată, înțeleasă, aplicată și analizată-sintetizată* în contexte didactice și extradidactice deschise spre *evaluarea critică*.

O astfel de realizare nu va fi posibilă dacă *gîndirea critică* este abordată doar din perspectivă psihologică, la nivel de *psihologie aplicată* la educație, la învățare, fără raportare la *conceptele pedagogice fundamentale: instruire* (definită ca *activitate de predare-învățare-evaluare*), *finalitățile instruirii, conținuturile instruirii, metodologia instruirii, proiectarea curriculară a instruirii...*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boisevert J. La formation de la pensee critique. Theorie et pratique. Editions de Renouveau Pedagogique, Saint-Laurent (Quebec), Editions de Boeck Universite, Bruxelles, 1999.
2. Cristea S. Dicționar Enciclopedic de Pedagogie. Literele A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
3. Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2004.
4. Paul R., Elder L. Mini-guide de la pensee critique. Concepts et instruments. The Foundation for Critical Thinking, 2008.

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 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.