Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 2 (96), 2016

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

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

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

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

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

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS?

Sergiu OREHOVSCHI
Reflecţii pe marginea ideii de abordare creativă a manualului
(Reflections on the idea of creative approach to the textbook) 2
Gabriel ALBU
***Oamenii invizibili* ai şcolii**
(*Invisible people* of the school) 4

EX CATHEDRA

Ion BOTGROS
Eficienţa procesului educaţional: o comuniune cognitivă şi constructivă a profesorului cu elevii
(Efficiency of education: a cognitive and constructive link between teacher and students) .. 11
Natalia MELNIC
Managementul timpului din perspectivă filozofică şi pedagogică
(Time management from the philosophical and pedagogical perspective) 16

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Portofoliul cursului opţional: între curriculum şi manual
(Optional course portfolio: between curriculum and textbook) 20
Eugenia NOVAC, Tamara CAZACU
Коммуникативно-ценностный подход к овладению русским и другими языками как цель формирования нравственной воспитанности
(Communicative – value approach for mastering Russian language and other languages – as the goal to the development of moral education) 24

DOCENDO DISCIMUS

Angela MUŞENCO
Manualele de istorie din perspectiva elevilor de gimnaziu (rezultatele unui chestionar)
(History textbooks from the perspective of the gymnasium pupils
(results of a questionnaire)) 31
Elena RAILEAN
Situaţia actuală şi perspectivele elaborării manualului digital în sistemul educaţional din Republica Moldova
(Current situation and perspectives of developing digital textbook in the education system in Moldova) 33
Viorica GORAŞ-POSTICĂ, Valeriu GORINCIOI, Rima BEZEDE, Ovidiu VOICU
Educaţia deschisă în Moldova: aici şi acum
(Open education in Moldova: here and now) 36
George PATAKI
Resursa umană din educaţie – încotro?
(Human resource in education – where it is heading?) 46
Lucia ŞCHIOPU
Utilizarea tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale în *învăţarea personalizată*
(The use of ICT in *personalized learning*) 49

EXERCITO, ERGO SUM

Nina BÎRNAZ
Funcţionalitatea manualului şcolar în contextul societăţii axate pe cunoaştere
(Functionality of textbook in the knowledge-based society) 52

EVENIMENTE CEPD

Lilia NAHABA
Masa rotundă *Dezvoltarea resurselor umane în educaţie: de la idei strategice la acţiuni durabile*
(Round table *Human resources development in education: from the strategic ideas to sustainable actions*) 56
Concurs de elaborare a *resurselor educaţionale deschise* (RED) în cadrul proiectului *Educaţia deschisă în Moldova: aici şi acum*
(Announcement: *Competition for teachers in order to develop open educational resources* within the project *Open education in Moldova: here and now*) 57

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Manualul şcolar în faţa unor noi provocări
(New challenges for the school textbook) 58

Reflecţii pe marginea ideii de abordare creativă a manualului



Sergiu **OREHOVSCHI**
gr. did. sup., Liceul Teoretic *Spiru Haret* din Chişinău

În ultimii vreo zece ani, adesea s-a polemizat în privinţa manualului. De fapt, „s-a polemizat" este, aici, un fel de a spune, pentru că de cele mai multe ori am auzit colegi de breaslă susţinînd: *Eu nu lucrez cu manualul!* sau *Eu parcurg manualul pagină cu pagină şi exerciţiu cu exerciţiu*. Întrebaţi de ce resping manualul, unii zic că aleg cu totul alte conţinuturi pentru predare (mai cu seamă, este cazul profesorilor de literatură), alţii zic că ceea ce oferă autorii este complicat/confuz din cale afară. Întrebaţi de ce parcurg manualul *à l'aveugle*, unii profesori spun că nu vor să-şi complice existenţa, inventînd lucruri în plus, răscolind prin alte surse; alţii răspund că aşa le cere inspectorul.

În cazuri mai rare, cred, se adoptă o „cale de mijloc", cînd doza de imaginaţie a cadrului didactic se îmbină cu rigoarea acestui document totuşi important. În fond, care este varianta optimă: *A avea sau nu manualul la oră, a-l purta sau nu zilnic în ghiozdan ori a-l folosi doar acasă?*

Bănuiesc că astfel de întrebări şi le pune fie viitorul cadru didactic, actualul student, ciocnit de realităţile şcolii în prima sa experienţă de practicant, fie profesorul derutat, pe care reforma în educaţie l-a prins, la început de mileniu, pe nepregătite. Pentru că o simplă lectură a curriculumului realizată *cu răbdare* împrăştie nedumeririle în privinţa obligativităţii/nonobligativităţii anumitor componente curriculare. În felul acesta, se conştientizează că manualul este un instrument complex. Şi cum natura umană este, la fel, complexă, variate vor fi abordările manualului şi interpretările pe marginea structurii lui.

Discuţiile în contradictoriu sînt întotdeauna bune şi pentru autorii manualului, şi pentru cei care-l utilizează. De regulă, polemicile sănătoase vin de la cei care ştiu să-l abordeze creativ. Bănuiesc că oricare autor îşi doreşte anume astfel de utilizatori ai produsului său intelectual.

Dacă pentru un elev manualul constituie instrumentul care îl informează, raţiunea pentru care un cadru didactic deschide manualul este aceea de a organiza şi a ghida învăţarea. Ceea ce presupune fireasca ipostază a profesorului de a se fi informat anterior, din surse diverse. Definiţiile, tabelele, regulile, exerciţiile gîndite în prealabil de autori pentru un eşantion mediu de elevi ajută cadrul didactic să-şi construiască, în ajun de lecţie, demersul într-o formulă accesibilă şi captivantă. Iată de ce primele argumente în favoarea necesităţii de a aborda creativ manualul sînt următoarele:

- Autorii îl concep pentru elevul mediu din ţară şi pentru profesorul-tip, fără să aibă obligaţia să cunoască specificul elevilor dintr-o anumită clasă, instituţie de învăţămînt sau localitate.
- Obligaţia directă a profesorului este de a raporta conţinuturile învăţării la felul de a fi al clasei, la experienţa de cunoaştere a elevilor acestei clase.

Aşadar, pe de o parte, cadrul didactic conştientizează că are în faţă un document curricular, elaborat după anumite rigori (ştiinţifice, psihopedagogice, igieno-estetice) de un grup de autori din domeniu şi recenzat de un grup de experţi în baza unui sistem de criterii. Pe de altă parte, el ştie că abordarea conţinuturilor din manual trebuie să fie personalizată şi nimeni nu cunoaşte mai

bine decît dînsul cum să aducă aceste conţinuturi la mintea şi inima copilului.

Avînd manualul în faţă, un cadru didactic urmăreşte cu atenţie repartiţia materiei de studiu pentru anul de învăţămînt, în raport cu ceea ce s-a învăţat în anii precedenţi şi cu ceea ce ar trebui pus în discuţie în anii următori. Aceasta îl ajută mai ales în cazul înlocuirii unor conţinuturi propuse de autori cu altele selectate de el însuşi.

În altă ordine de idei, manualul vine cu cîteva elemente pentru fiecare temă: text din care elevul se poate informa, precizări care-l ajută să-şi fixeze noţiunile discutate, fapte diverse în legătură cu aspectele temei date, curiozităţi, exemple de aplicare, referinţe la alte domenii, tangenţe ale temei în cauză cu realitatea cotidiană, cu alte materii. În manual, toate acestea îşi au, fireşte, o anumită ordine, desigur logică. Dar schimbarea părţilor temei nu este interzisă. Şi dacă un profesor vede lucrurile într-o altă lumină, e dreptul lui să dirijeze învăţarea după principiile cel mai convenabile clasei concrete de elevi.

Una din calităţile de netăgăduit ale manualelor editate în ultimii ani este plasarea în paginile lor a unei game largi de noţiuni, concepte. Tocmai această trăsătură îi derutează pe anumiţi dascăli, care nu văd legătura între, să zicem, un tablou al pictorului X şi un text al poetului Y, publicat în dreptul tabloului în cauză. În aceste cazuri, manualului i se impută faptul de a insera „de toate pentru toţi”. Replica noastră este că informaţia, astăzi, se plasează în paginile unei enciclopedii, unui album, unei monografii doar parţial. Informaţia a devenit atît de multă, încît este cu desăvîrşire imposibil s-o redai în totalitate. Nici nu e în puterile unui singur om. De aceea, autorul manualului prezintă între coperţile acestuia *secvenţe de informaţie*, în forma unor referinţe. Sau, vorbind într-un limbaj contemporan, informează ţesînd în textura manualului un număr considerabil de *linkuri*, pe care profesorul împreună cu elevii le deschid în caz de necesitate.

De aici, încă un argument pentru abordarea creativă a manualului: profesorul accesează linkul fără de care nu-şi imaginează succesul lecţiei şi îl evită pe cel prea complicat, în opinia lui, pentru gradul general de receptare al clasei. Şi argumentul pentru consumatorul de informaţie, dezorientat de varietatea ei: aşa cum nu reproşăm unei pagini web faptul de a fi împestriţată de noţiuni colorate cu albastru (linkuri), tot aşa nu imputăm manualului că a inserat în paginile sale materii din diferite domenii, tangente cu tema abordată. Autorul manualului a mizat pe un public larg, de receptivitate neomogenă, de aceea a diversificat interpretarea temei. Nu înseamnă că luăm totul pentru lecţia noastră. Nu avem decît să abordăm acele secvenţe care ne sînt de real folos.

După astfel de principii se elaborează astăzi *manualul deschis*. Nu mai este vorba de un compendiu suficient sieşi, cu veleităţi de tratare exhaustivă. Manualul contemporan este deschis conţinuturilor (dacă vrem să le vorbim elevilor despre cauze ce declanşează revoluţii, sîntem liberi să alegem orice revoluţie din istoria omenirii), formelor de organizare a conţinuturilor în etape de lecţie, metodelor de receptare şi interpretare a acestor conţinuturi. Altfel spus, manualul din zilele noastre are avantajul să ne suscite nouă, cadrelor didactice, reflecţia asupra lecţiei de care ne pregătim. Faptul că vedem în paginile lui porţiuni de cunoştinţe trebuie să declanşeze în noi o efervescenţă de căutări, de variate conexiuni, care ar prezenta tema captivant, lejer şi util.

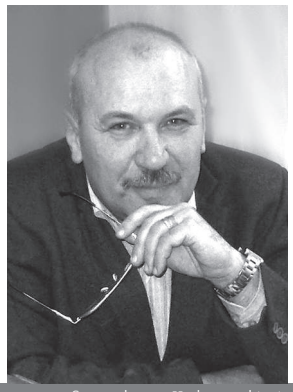
Apropo de prezentarea informaţiei în manieră segmentată, fenomenul este frecvent în manualele contemporane şi menirea lui este incitarea elevului la actul de cunoaştere realizat de sine stătător, la cercetarea independentă. În acest mod, manualul îi formează competenţa de *a învăţa să înveţe,* elevul devenind într-o măsură considerabilă creatorul propriului parcurs de cunoaştere – de fapt, aici stă puterea unui veritabil demers educaţional.

Din fericire, au apus timpurile cînd manualul era singura sursă scrisă de informaţie. A rămas doar în mentalitatea unor părinţi, de pe vremurile cînd umblau ei înşişi la şcoală, convingerea că dacă elevul se aşază şi citeşte tema de la pagina cutare pînă la pagina cutare, după care o „povesteşte”, învăţarea este asigurată. Iar unica relaţie posibilă a lor cu manualul este de a căuta în paginile acestuia „tema concretă”, explicată (citez) „de la A la Я”, cu tot setul de exerciţii de automatizare a unor operaţiuni mentale în legătură cu tema respectivă.

Revin în final la întrebarea de la care am dat startul acestor rînduri: *A avea sau nu manualul la oră, a-l purta sau nu zilnic în ghiozdan ori a-l folosi doar acasă?* Ca să evit răspunsul cel mai potrivit, dar banal, voi afirma că aş da prioritate unui sistem de învăţămînt în care manualul să fie ţinut în sala de clasă, mai cu seamă la treapta primară. Acasă elevul nu ar mai trebui să rezolve exerciţii din manual, ci să reflecteze asupra celor învăţate în clasă.

Prefer să le dau elevilor teme de durată: lectura unei cărţi mai voluminoase, prezentarea unui proiect care cere căutări şi implicări de mai multe zile. Dacă au la dispoziţie şi alte surse, elevii se angajează în cercetare cu mai multă rîvnă şi, se ştie, tocmai a-i motiva pentru această rîvnă constituie miza majoră a lecţiei. Iar observaţiile, concluziile, contradicţiile şi convingerile să se dezbată la lecţie, inclusiv cu suportul manualului.

Oamenii invizibili ai şcolii



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

Rezumat: *Există printre angajaţii instituţiei şcolare oameni care nu apar în prim-plan, discreţi şi aproape neştiuţi, dar de care depinde, într-o măsură considerabilă, buna şi continua ei funcţionare. Cercetările de specialitate aproape că îi ignoră. Studiul de faţă se ocupă de rolul şi semnificaţia activităţii acestor membri ai instituţiei şcolare, foarte importanţi pentru echilibrul, eficienţa şi prestigiul ei.*

Abstract: *There are people among schools employees who do not appear in the foreground – they are subtle and almost unknown, but from them substantially depends the working process of the institution. The speciality research almost ignores them. This study deals with the role and significance of the work of these members of the educational institution, very important for balance, efficiency and its prestige.*

Keywords: *educational institution, secretary, maid, accountant, librarian, administrator, mechanic, medical assistant, operator, cook.*

INTRODUCERE

Într-un anumit sens şi privită ca un organism viu, şcoala este o instituţie cu permanente şi diverse probleme: 1) provocate de tensiunea (constant) existentă între ceea ce gîndesc, concep şi cer cei aflaţi în structurile centrale ale sistemului (de învăţămînt), pe de o parte, şi ceea ce gîndesc, aşteaptă, cer şi fac cei aflaţi în perimetrul cotidian al actului educativ, pe de altă parte; 2) create de/reieşite din deciziile mai mult sau mai puţin coerente şi/sau mai mult sau mai puţin legitime ale administratorilor sistemului – la nivel naţional/judeţean; 3) declanşate de către ţintele, pretenţiile, ambiţiile şi/sau fricile directorului (consiliului de administraţie) al unităţii şcolare înseşi; 4) generate de către elevi, aflaţi în perioada creşterii, cu contradicţiile, vulnerabilităţile, conflictele, greşelile, teribilismele, nesiguranţele şi crizele ei; 5) declanşate de către profesori, unii doritori să se afirme, alţii atenţi ca cele mai mici detalii ale dreptăţii şi justiţiei să fie respectate; alţii, conştiincioşi şi responsabili – copleşiţi de multitudinea şi diversitatea sarcinilor, puşi să le rezolve, sînt mereu la limita rezistenţei fizice şi psihice, mereu aflaţi în situaţia de a fi oricînd şantajaţi cu mărimea salariului; 6) provocate de către părinţi, majoritatea slab iniţiaţi în educaţie, dar gata oricînd să emită nefondate şi hazardate pretenţii; mulţi se plîng de cele mai mărunte neajunsuri ale şcolii şi ale profesorilor ei, cerînd ca propriii copii să fie mutaţi în alte clase; ei încearcă să îi cruţe „de orice tip de dificultăţi, cu care s-ar putea confrunta aceştia" [3, p. 20]; 7) generate de către părinţii indiferenţi de soarta şi de comportamentul, relaţiile şi programul copiilor lor, necooperanţi; 8) ce vin dinspre comunitatea locală slab interesată – în multe situaţii – de soarta şcolii şi a oamenilor ei; 9) venite dinspre societate, aflată într-o (constantă) stare de instabilitate, de risc, de echilibru fragil, de provocări mediatice; preocupată de legitimarea de sine (mai precis, de către cei care deţin – şi numai – pîrghiile ideologice, financiare); 10) legate de copiii cu nevoi speciale sau de cei instituţionalizaţi; 11) generate de preocuparea pentru nivelul performanţei elevilor cu prilejul periodicelor teste naţionale. În această avalanşă de probleme, aproape că nimeni nu mai are timp (şi deschidere/preocupare) să se gîndească la aceia care, fiecare la locul său de muncă, îşi fac (discret şi cît se poate de conştiincios) datoria. Sînt acei oameni ai instituţiei, *aproape neştiuţi şi nevăzuţi,* care nu apar în prima linie, dar fără de care şcoala, ca instituţie, nu ar putea funcţiona în cei mai buni şi mai eficienţi parametri. Aceştia contribuie, într-o măsură mai mare sau mai mică, la cultura ei organizaţională (mai liniştită, mai echilibrată sau, dimpotrivă, mai agitată, mai încordată), la funcţia ei formativă (cu prezenţe oficiale şi/sau informale, conjuncturale de influenţare a comportamentului, a reacţiilor elevilor, a relaţiilor dintre ei), la starea de bine a corpului profesoral. Că ne dăm (prea bine) seama sau nu, aceşti oameni fac şi ei parte din colectivul şcolii, îşi pun şi ei amprenta – prin deciziile, soluţiile şi comportamentul lor – asupra vieţii de zi cu zi a instituţiei, asupra prestigiului ei. Cu toate acestea, noi, cercetătorii, aproape că nu-i vedem sau, dacă-i vedem, îi tratăm, în cele mai frecvente situaţii, de la depărtare, indistinct, cu o oarecare detaşare şi superficialitate. Aproape că nu-i cunoaştem (că nu le ştim problemele şi trăirile sufleteşti), le dăm o sumară şi fugară importanţă.

STRĂINII SEMNIFICATIVI

Această categorie de oameni ai şcolii, pe care, poate, nu o vedem (şi nu o auzim) decît atunci cînd avem nevoie de ea sau, sigur, decît atunci cînd se dereglează bunul mers al vieţii instituţionale – am putea-o desemna cu ceea ce M. Blau şi K. L. Fingerman (2011) numesc *străinii semnificativi.*

Pentru a înţelege mai bine rolul acestora în viaţa noas-

tră – ca oameni şi/sau ca profesori – este demn de precizat faptul potrivit căruia fiecare avem *un convoi social* (abordare popularizată de psihologul Toni Antonucci, expert în dezvoltarea pe parcursul vieţii), termen folosit pentru a denumi „o serie de relaţii ale fiecărui individ, relaţii de care el depinde, în grade diferite, pe parcursul vieţii" [1, p. 49]. Fiind ţesătura lor de relaţii, inerentă vieţii personale, convoiul le oferă oamenilor baza socială sigură, care „le permite să exploreze şi să îşi asume riscuri" [*ibidem*]. El nu este – şi nici nu ar putea să fie – omogen. Sînt importante *compoziţia* şi *tipul de relaţii* din cadrul lui. În ceea ce priveşte compoziţia convoiului nostru social, ea este modelată de nevoile noastre. „Deşi, de obicei, avem nevoie să căutăm atît confortul, cît şi noutatea, în anumite momente – observă autoarele nord-americane – balanţa se înclină fie într-o parte, fie în alta" [1, p. 61]. Cu toate acestea, „în cea mai mare parte a timpului, avem nevoie de şi ne dorim ambele tipuri de relaţii. Nu putem trăi fără apropiaţi, dar nici nu putem ajunge prea departe fără străinii semnificativi" [1, p. 64]. Convoiul „nu doar călătoreşte cu noi, ci ne şi propulsează" [1, p. 77]. El cuprinde: pe de o parte, *legăturile strînse* existente cu membrii familiei şi cu un cerc de prieteni apropiaţi – toţi formează un *grup dens*; pe de altă parte, *legăturile periferice,* nonintime, cu oameni aflaţi la marginea cercului nostru social. Sînt acei oameni cu care „relaţionăm tangenţial" [1, p. 16] şi care, totuşi, contează la fel de mult pentru viaţa noastră, precum cei din cercul familiei şi al prietenilor (apropiaţi). Aceştia sînt străinii semnificativi. Ei sînt oameni „care nu par să conteze, dar care, de fapt, contează" [1, p. 17].

Dezvăluirea şi înţelegerea acestor *relaţii periferice* ne permit să adunăm puterea străinilor semnificativi, o forţă – acum – esenţială pentru supravieţuirea noastră, pentru echilibrul nostru sufletesc, pentru succesul nostru personal şi/sau organizaţional. Se poate chiar întîmpla ca cei pe care îi cunoaştem mai puţin „să fie predispuşi să ne informeze şi să ne suscite interesul pentru viaţă" [*idem,* p. 18]. Ei ne-o pot redimensiona cu neaşteptate şi plăcute experienţe şi colora cu nebănuite compoziţii cromatice. Fiecare *străin semnificativ* ne poate oferi ceva unic şi un alt mod de a vedea o problemă, ne poate dărui o neaşteptată bunătate sau o demult visată stare afectivă.

Aşadar, fiecare dintre noi are un grup unic de străini semnificativi. Sînt acei oameni „din afara cercului familiei şi al prietenilor, de la cunoştinţele pe termen lung pînă la oamenii pe care îi întîlnim ocazional sau doar în anumite locuri. Ei trasează o traiectorie largă a vieţii noastre şi, totuşi, fiecare e legat de noi în feluri speciale şi satisface o anumită nevoie" [*idem*, p. 21]. Faţă de relaţiile cu persoanele apropiate, relaţiile cu străinii semnificativi „ne oferă *legături* mai deschise, care creează *poduri* între oameni. Poate nu sînt la fel de calde şi de plăcute, dar asemenea relaţii au tendinţa de a ne lărgi orizontul pentru că sînt legate de alte grupuri" [*idem,* p. 57 etc.]. În acest context, unul dintre beneficiile-cheie ale relaţiilor cu străinii semnificativi este acela că „fiecare legătură este o potenţială resursă, o scînteie care aprinde conştiinţa de sine şi deseori ne propulsează într-o direcţie neaşteptată", notează M. Blau şi K. Fingerman [1, p. 80]. Interacţiunile de rutină sau conversaţiile cotidiene cu ei sînt cele care ne pot duce – în cele mai frecvente cazuri – dincolo de ceea ce ne este familiar şi ne lărgesc senzaţia de sine, astfel încît să (ne) înţelegem mai bine lumea şi locul nostru în ea. De regulă, străinii semnificativi sînt mai predispuşi decît cei din cercul apropiat „să ne arate o cale la care nu ne-am gîndit" şi să ne accepte un rol nou. Ei ne pot conduce spre teritorii existenţiale, cognitive, estetice nebănuite. Căpătăm, în felul acesta, „o senzaţie mai mare de control asupra vieţilor noastre şi putem porni mai departe, indiferent de ceea ce ne aşteaptă" [*idem*, p. 87].

Trăim vieţi în mişcare, într-o tot mai accelerată şi ameţitoare mişcare. Avem nevoie de suport social, precum şi de preocupări. În atare circumstanţe, un străin semnificativ ne poate oferi „un alt mod de a vedea o problemă, lucru care (ne) sporeşte exponenţial şansa de a o rezolva" [1, p. 91], o perspectivă proaspătă de a ne înţelege pe noi înşine, cursul unor fenomene şi atitudini, idei diferite.

În raport cu relaţiile noastre *tari*, raporturile cu străinii semnificativi reprezintă relaţiile noastre *slabe*. Ei pot fi plăcuţi şi stimulativi sau pot fi „stînjenitori, plictisitori, băgăcioşi, nepotriviţi sau nerezonabili. Ei ne pot influenţa felul în care ne percepem locul de muncă sau o anumită situaţie, ne pot face să evităm o activitate care ne place" [1, p. 180]. Cu toate acestea, în epoca *individualismului conectat,* relaţiile slabe, care – datorită „tehnologiilor relaţionale" – nu au fost niciodată atît de numeroase, sînt foarte importante.[1]

Trăim într-un continuum fluid de relaţii mai mult sau mai puţin dense, mai mult sau mai puţin diluate. Străinii semnificativi ocupă, scriu M. Blau şi K. L. Fingerman, regiunea extinsă „dintre străinii din extrema dreaptă şi apropiaţii – relaţiile noastre cele mai strînse – din extrema stîngă" [1, p. 24]. Ei joacă roluri secundare în piesa vieţii noastre. Sînt persoane despre care ştim (cîte) ceva şi cu care doar ne „cunoaştem". De obicei, străinii semnificativi sînt mai numeroşi decît apropiaţii noştri, sînt deseori prezenţe pe anumite porţiuni ale drumului (vieţii) şi ne pot satisface anumite trebuinţe. Ei ne pot ajuta pe un

1 Temenul de *individualism interconectat* a fost inventat de Barry Wellman pentru a surprinde o transformare care a început acum cîteva decenii. Această transformare este accelerată de tehnologiile digitale: „*altădată relaţionam prin intermediul instituţiilor, astăzi relaţionăm ca indivizi*" [1, p. 45, etc.]. Autoarele nord-americane consemnează faptul că: „este limpede că densitatea reţelei (de relaţii – n.n. – G.A.) a intrat în declin şi că acum majoritatea dintre noi fac parte dintr-o reţea de oameni care nu se cunosc, o reţea care nu e deloc densă" [*ibidem*].

traseu dificil, ne pot conduce spre surse importante, cum ar fi informaţiile, sau spre alţii, care ne pot da o mînă de ajutor sau ne pot aduce o alinare la nevoie. Prin urmare, cei apropiaţi nu sînt totul pentru noi (chiar dacă ei înseamnă extrem de mult). „În timp ce oamenii dragi nouă sînt sinonimi cu căminul, străinii semnificativi ne ancorează în lume şi ne dau senzaţia de a fi conectaţi la ceva mai amplu. Ei ne amplifică şi ne îmbogăţesc experienţa, oferindu-ne posibilităţi pentru experienţe noi şi informaţii dincolo de perspectiva cercului nostru interior" [1, p. 24].

În calitate de oameni ai şcolii, ai catedrei, unii străini semnificativi apar pe scena vieţii noastre foarte des şi foarte regulat. Sînt oamenii care – chiar dacă nu se evidenţiază în prim-planul analizelor, evaluărilor şi preocupărilor şcolare – *contribuie esenţial* la buna funcţionare a şcolii, la îndeplinirea funcţiei ei de loc şi de timp pentru formare/afirmare, pentru atitudini civilizate, pentru reacţii politicoase, pentru o funcţionare instituţională fără sincope, continuă.

OAMENII INVIZIBILI – PREZENŢE SEMNIFICATIVE ÎN VIAŢA ŞCOLII

Oamenii invizibili, dar semnificativi, ai şcolii sînt oamenii care – pentru cei mai mulţi dintre noi (profesori, părinţi, elevi, cercetători, specialişti) – trec (aproape) neobservaţi. De cele mai multe ori, nici nu-i băgăm în seamă sau dacă şi cînd o facem le acordăm o trecătoare, complezentă şi superficială atenţie. De regulă, cît timp nu avem nevoie de ei, îi considerăm ca şi cum ar exista de la sine. Trecem pe lîngă ei cu o fugară consideraţie. Întotdeauna, le acordăm o mult mai mică importanţă decît ar merita-o. Îi salutăm, eventual, din reflex, din politeţe, din rutină, dar fără *să luăm act* de prezenţa lor. Pentru cei mai mulţi dintre noi, ei par a face parte din mediu, din firescul lucrurilor, din scurgerea timpului. Ceea ce nu înseamnă că ei nu există şi că nu au un rol şi un loc bine definite şi extrem de importante în buna şi foarte buna desfăşurare a vieţii (de zi cu zi) a şcolii.

Oamenii invizibili sînt acei oameni ai instituţiei şcolare care nu sînt pregătiţi în mod special pentru a face educaţie (formală) şi/sau pentru a se implica – cu responsabilităţi precise/cuantificabile – în educaţia formală (a elevilor). Cu toate acestea, ei *participă* – într-un mod mai mult sau mai puţin influent – *prin toată munca/activitatea lor la atmosfera* (formativă, relaţională, psihologică) *unităţii de învăţămînt* în care lucrează. *Oamenii invizibili* interacţionează zilnic atît cu elevii, cît şi cu profesorii, ajută la buna ei funcţionare şi contribuie la imaginea acesteia în comunitate, în percepţia evaluatorilor externi, la promovarea prestigiului său instituţional. Posturile lor fac parte din schema organizatorică/din organigrama unei unităţi şcolare, unui inspectorat sau a ministerului de profil. Prin modul de a fi, de a-şi face datoria, prin ataşamentul lor faţă de şcoală, prin educaţia şi autoexigenţa lor, această categorie de oameni ne poate influenţa viaţa de profesori, raporturile dintre noi, viaţa elevilor şi raporturile dintre ei, calmul sau încordarea existente, la un moment dat, în instituţie. Schimbul de experienţe, de impresii, de informaţii, de puncte de vedere, de frămîntări şi de frustrări, bîrfele, zvonurile, bucuriile şi tristeţile/supărările lor intră în circuitul instituţional, în interacţiunile dintre ei, dintre ei şi administraţia şcolii, dintre ei şi corpul profesoral, dintre ei şi părinţii elevilor, eventual – dintre ei şi elevii şcolii. Prin urmare, este deosebit de important *să ştim că ei există*, că merită toată atenţia şi respectul nostru, că reprezintă pentru unii – *străini semnificativi*, pentru alţii – *colegii semnificativi* (din fundal). De asemenea, este important să ne dăm seama că sînt şi ei – ca şi noi – oameni, cu întreg cortegiul de probleme şi de căutări, de frămîntări şi de aspiraţii/speranţe, pe care le incumbă orice viaţă omenească decentă, onestă. Totodată, este important să ştim că, fără ei, lucrurile ar fi mult mai complicate, mai dezorganizate, mai stresante, mai incerte, mai respingătoare.

a) Bunăoară, să ne închipuim o şcoală fără ***secretară*** (sau cu o secretară neatentă, neglijentă, superficială, arţăgoasă, incompetentă): documentele şcolare ar sta la întîmplare în birou, fără nici o logică administrativă, temporală; ele s-ar aduna în fiecare zi, în mod continuu, ca în orice instituţie care funcţionează la capacitate maximă, neanalizate, neclasificate, neîndosariate, de-a valma. La un moment dat, n-am mai şti să (ne) luăm actele necesare, n-am mai şti pe unde să le căutăm, de unde să ni le extragem. Pe scurt, în biroul de documente oficiale, n-ar exista rigoare, n-ar exista ordine; n-am putea deţine o evidenţă riguroasă, productivă, la zi, a datelor întregului personal al unităţii şcolare, cu toate acumulările sau schimbările care se produc între timp în viaţa lor profesională, instituţională; am fi expuşi pericolului – ca personal didactic (neiniţiat sau vag iniţiat în domeniul legislativ) – să încălcăm (fără voie) prevederi şi norme ale sistemului de legi, ordine (de ministru), hotărîri şi regulamente aflate în vigoare; ar exista o stare de nesiguranţă, de incertitudine în relaţia noastră cu documentele oficiale (mai ales, în condiţiile în care ele se multiplică şi/sau se schimbă frecvent); ca instituţie, n-am putea ţine legătura (sau am face-o extrem de greu) cu alte unităţi şcolare, cu structuri instituţionale specifice comunităţii locale, cu instituţii supraordonate, cu alte instituţii dispuse să colaboreze cu şcoala; n-ar mai răspunde nimeni (sau n-ar mai putea da nimeni răspunsuri autorizare) la apelurile/telefoanele venite din exteriorul unităţii şcolare; nu s-ar mai elibera prompt şi conform rigorilor legale (în vigoare) adeverinţe, certificate, liste de date oficiale, alte documente eliberate de şcoală elevilor, părinţilor, partenerilor oficiali etc.; s-ar crea foarte uşor condiţii favorabile declanşării de frustrări, tensiuni, conflicte, nemulţumiri, neînţelegeri între cadrele didactice însele, între administraţie şi corpul profesoral, între părinţi şi şcoală; elevii ar fi provocaţi de comportamente sfidătoare, arbitrare, agresive, capricioase; s-ar atenua

încrederea părinţilor, elevilor, a altor persoane (ce vin în contact cu secretariatul) – pînă la pierderea ei – în sănătoasa funcţionare a unităţii şcolare, în ordinea ei interioară, în coerenţa ei birocratic-administrativă, în autoritatea şi competenţa conducerii; unitatea şcolară s-ar izola; n-ar mai putea cultiva (în mod) clar, organizat şi consecvent relaţiile cu alte instituţii partenere, s-ar deregla însăşi reţeaua instituţională în care este integrată aceasta.

În schimb, să admitem faptul că avem de-a face cu o secretară meticuloasă, inimoasă, responsabilă, conştiincioasă, ordonată, cooperantă, atentă la şi cu problemele fiecărui angajat/solicitant, elev sau părinte, mereu pregătită cu un răspuns competent referitor la profilul şcolii, oferta şi prestigiul ei etc. Să admitem, totodată, că avem de-a face cu o secretară amabilă, bună cunoscătoare a protocolului specific în situaţii oficiale, de primire a unor invitaţi, a unor comisii, a unor persoane oficiale etc.; o secretară care ştie să zîmbească, să vină în întîmpinarea rezolvării problemelor şcolii şi a personalului ei, o secretară capabilă să comunice (politicos, cu răbdare, cu înţelegere) cu elevii şcolii. Să admitem că avem de-a face cu o secretară care ştie să fie discretă, cu bun-simţ, ce nu se transformă într-un releu de transmitere a zvonurilor sau de emitere/ amplificare a bîrfelor, un om care nu divulgă informaţii confidenţiale (referitoare la instituţie şi la personalul şcolii), ştie să păstreze ceea ce rămîne închis spaţiului public.

Din datele culese în urma unei microcercetări, reiese că problema principală cu care se confruntă majoritatea secretarelor este volumul mare de sarcini şi timpul (foarte) scurt în care li se cere să fie rezolvate: „lucrez şapte zile din şapte pentru 900 de lei”; „termenele foarte scurte în care ne sînt solicitate lucrările şi faptul că la o lucrare întocmită într-un timp foarte scurt pot apărea greşeli”; „volumul mare de lucrări, multe fără instrucţiuni clare, timp insuficient, termene scurte pentru rezolvarea lor”; unul dintre subiecţi consideră că marea majoritate a colegilor „nu au conştiinţa volumului mare de lucrări” şi, cu toate acestea, „toată lumea doreşte cîte ceva”, dacă se poate, aproape instantaneu; „probleme mari nu există – menţionează o secretară (de şcoală gimnazială, mediu urban), există doar o supraaglomerare a activităţilor de secretariat prin apariţia a tot felul de situaţii mai mult sau mai puţin concludente, care implică un volum imens de muncă, finalizarea acestora neducînd în nici un fel la creşterea calităţii procesului instructiv-educativ”; între atîtea solicitări, un respondent propune „reducerea birocraţiei. Se solicită o lucrare de «n» persoane şi ajungem să întocmim aceeaşi lucrare în «n» moduri. De asemenea, să se închidă cercul informaţiilor, pentru că de multe ori le transmitem degeaba”. Marea majoritate a secretarelor consideră că relaţiile lor cu profesorii sînt foarte bune, „de respect şi de preţuire reciprocă, numai că, uneori, dînşii uită că eu sînt una singură şi dumnealor atît de mulţi”, că personalul didactic observă că, de multe ori, „mă apucă zece noaptea în şcoală şi muncesc şi în weekend. Cu toate acestea, sînt rare cazurile cînd cineva s-a oferit să mă ajute cu ceva”. În ceea ce priveşte relaţiile secretarelor cu elevii, ele sînt bune; de regulă, „copiii sînt politicoşi, numai că părinţii lor – menţionează un subiect – nu au niciodată răbdare şi vor să fie serviţi în secunda doi, fără să ştie că eu sînt copleşită de sarcini”. Aşadar, avem de-a face cu un om foarte important, cu un serviciu la fel de important în structura şi în funcţionarea instituţiei şcolare. Secretara pregăteşte şi/sau organizează documentele oficiale, asigură ordonarea şi arhivarea actelor unităţii, înregistrează şi prelucrează informatic, periodic, datele în programele de salarizare, întocmeşte şi actualizează datele de studii ale elevilor, alcătuieşte proceduri, asigură interfaţa privind comunicarea cu beneficiarii direcţi şi indirecţi, participă la promovarea imaginii şcolii, asigură legătura permanentă cu reprezentanţii comunităţii locale.

b) Să ne închipuim, mai departe, o şcoală fără ***femeie de serviciu/îngrijitoare*** (sau cu o femeie de serviciu leneşă, guralivă, îngîmfată, indolentă, agresivă, indiferentă). În această situaţie: şcoala ar fi mereu neîngrijită, dezordonată, murdară, gunoaiele s-ar aduna în incinta şi în curtea ei într-un ritm îngrijorător şi scandalos; sălile de clasă ar avea un aer neprimitor, închis, neglijent, respingător; ele ar fi pline de resturile şcolare şi alimentare ale elevilor; am avea de-a face cu o şcoală neaerisită, mîzgălită, nesuferită; s-ar aduna continuu mizerie, praf, noroi, dîre materiale lipicioase; ferestrele ar fi mereu murdare, perdelele înnegrite, rupte, nespălate, necălcate; coşurile de gunoi ar rămîne mereu pline, arhipline; resturi în jurul lor din ce în ce mai numeroase; grupurile sanitare ar rămîne neîngrijite, mirosurile grele s-ar răspîndi în întreaga clădire; toaletele s-ar înfunda şi s-ar bloca; mizeria s-ar extinde şi ar crea veritabile focare de infecţie; curtea şcolii ar fi plină de reziduuri, de obiecte şi de lucruri abandonate de elevi, de alte persoane (mai mult sau mai puţin civilizate) venite cu probleme; grădina şcolii s-ar umple de bălării, de mărăcini, de ierburi; ar avea un aspect urît, de loc părăsit; curentul electric, apa s-ar consuma la întîmplare, ar fi o mare risipă de energie, de apă; părinţii ar fi extrem de îngrijoraţi de condiţiile precare de higienă şi ar căuta să evite o astfel de unitate şcolară; pare că totul ar fi de nesuportat; ar fi ca şi cum am avea de-a face cu un loc pustiu, declanşator de repulsie şi favorabil contaminărilor.

În schimb, să admitem că avem de-a face cu o femeie de serviciu harnică, îngrijită, mereu pusă să facă curăţenie, să aranjeze mediul şcolar, să şteargă tablele, să elibereze, imediat, băncile de hîrtii, de ambalaje, de obiecte abandonate de elevi. De asemenea, să admitem că avem de-a face cu un personal atent la curăţenia grupurilor sanitare, culoarelor, scărilor, mereu pregătit să şteargă praful, să spele geamurile ferestrelor, să spele şi să aranjeze perdelele, să îngrijească cancelaria, să ude florile (fie din ghivece, fie din grădina şcolii) etc. Am avea de-a face cu o şcoală îngrijită, ordonată, curată, atrăgătoare, cu un mediu plăcut

de lucru, unde atît profesorii, cît şi elevii îşi pot desfăşura activităţile în condiţii optime, de siguranţă.

Din microcercetare, reiese că cele mai frecvente probleme cu care se confruntă femeia de serviciu este lipsa şi/sau insuficienţa materialelor pentru curăţenie; faptul că, în general, elevii nu le respectă munca. Totodată, unele respondente au menţionat faptul că nu au probleme în relaţia cu elevii, altele, în schimb, că elevii le tratează cu dispreţ, că nu le salută, că sînt puşi să comenteze ori de cîte ori li se atrage atenţia, fac intenţionat mizerie. De asemenea, ar fi nevoie de mai mult personal pentru ordine şi curăţenie. Între propunerile pe care le-au formulat femeile de serviciu chestionate, am reţinut: să li se dea „în fiecare lună minimum de materiale pentru a întreţine curăţenia în şcoală fără a mai face referate"; „elevii să fie atenţionaţi să păstreze curăţenia, să nu distrugă bunurile şcolii. Camerele de luat vederi nu au niciun rost, nimeni nu se uită pe ele"; „mai multă implicare din partea tuturor în menţinerea curăţeniei". Prin urmare, avem de-a face cu un alt om foarte important şi cu un serviciu la fel de important în activitatea şcolară. Prezenţa acestuia ne dă un sentiment de sănătate, de ordine, de mediu plăcut şi frumos, în acelaşi timp. Femeia de serviciu îşi aduce aportul la menţinerea şi păstrarea unei atmosfere îngrijite în şcoală, la păstrarea bunurilor materiale din dotare în stare de funcţionare; a contextului care face posibil desfăşurarea activităţilor instructiv-educativ-formative în condiţii de randament şi maximă securitate igienică. Ea urmăreşte permanent economisirea energiei electrice, a apei şi gazelor naturale. Are în vedere, zi de zi, utilizarea iluminatului şcolii, al curţii ei (al complexului cămin-cantină-ateliere) numai atunci cînd este strict necesar. În rest, se concentrează pe funcţionarea şi utilizarea iluminatului de siguranţă. Femeia de serviciu execută lucrări de întreţinere a spaţiilor verzi din curtea şcolii (şi a căminului), a trotuarelor aferente sectorului încredinţat (plivit iarba, cosit, tăiat arbori, măturat, văruit etc.); de asemenea, execută lucrări de deszăpezire a căilor de acces în şcoală (respectiv, cantină, ateliere, la magaziile aferente desfăşurării procesului instructiv-educativ), precum şi a trotuarelor din zona şcolii. În caz de incendiu (sau de cutremur), aceasta ia imediat măsurile de stingere şi/sau de evacuare a persoanelor, valorilor şi bunurilor. Sesizează, apoi, pompierii, ambulanţa şi anunţă conducerea şcolii, poliţia. Aşadar, în orice domeniu de activitate, în general, şi în cel al activităţii şcolare, în particular, curăţenia şi grija pentru mediul ambiant ne dau un plus de energie, întreţin o atmosferă plăcută, generează optimism şi încredere, sînt benefice sănătăţii copiilor, tuturor celor care lucrează în perimetrul şcolar.

c) Să ne închipuim o şcoală fără ***mecanic*** (sau cu un mecanic incapabil, nepriceput, inactiv). În această nedorită şi nefericită situaţie: instalaţiile ei ar merge prost, apa ar curge (sau s-ar scurge) în permanenţă; s-ar extinde umezeala, mucigaiul; s-ar deteriora parchetul, zugrăveala, totul ar mirosi a igrasie; s-ar pierde multă energie; în şcoală, (toamna, iarna, primăvara) ar fi frig, condiţii de învăţat grele sau imposibile; ar creşte riscul şi numărul cazurilor de îmbolnăvire; centralele de încălzire ar putea declanşa oricînd evenimente dramatice, posibile şi iremediabile pierderi omeneşti şi/sau materiale; uşile nu s-ar (mai) închide (bine) sau ar sta să cadă (peste cei din preajma lor); ele s-ar degrada (fără posibilitatea unei bune funcţionări); broaştele stricate ar rămîne neînlocuite, ele ar putea produce accidente; ferestrele, de asemenea, nu s-ar (mai) închide sau s-ar închide prost; s-ar face curent, iar elevii, profesorii, personalul şcolii, în general, ar putea răci (foarte) uşor; pe timpul iernii (mai ales), ar intra aerul rece şi foarte rece, care ar afecta – din nou – starea de sănătate şi confortul psihologic al celor care lucrează în unitatea şcolară; gardul şcolii ar sta nereparat, mobilierul stricat, nefuncţional; geamurile sparte ale ferestrelor şcolii ar rămîne neînlocuite; diferitele stricăciuni şi deteriorări din perimetrul şcolii sau al curţii acesteia ar continua să se înmulţească; reparaţiile la clădirea şcolii ar lăsa de dorit.

În schimb, să admitem că avem de-a face cu un mecanic priceput, pus pe treabă, atent şi prompt, gata să repare orice stricăciune, să întreţină ceea ce este de întreţinut. Avem de-a face cu o bună funcţionare a tuturor mecanismelor mecanice ale şcolii, elevii ar fi mai atenţi, poate, cu ceea ce alţii repară şi/sau îngrijesc, mai cooperanţi cu cei care caută să le asigure cele mai bune condiţii de viaţă şi de învăţătură în unitatea şcolară.

Din microcercetare, a reieşit faptul că avem de-a face cu oameni serioşi, responsabili, care ştiu să-şi facă meseria, ştiu ce au de făcut, sînt pricepuţi, au iniţiativă şi caută întotdeauna să rezolve problemele mecanice (şi numai) ale şcolii. Ei pot interveni oricînd acolo unde sînt solicitaţi sau cînd cred că este nevoie de prezenţa şi priceperea lor. Ca şi femeile de serviciu, şi mecanicii se plîng de lipsa materialelor, a uneltelor şi ustensilelor, a sculelor şi pieselor de schimb. De aceea, de multe ori sînt nevoiţi să improvizeze, să încropească, să cîrpească sau să aştepte foarte mult pentru a obţine ceea ce au cerut. Prin urmare, avem de-a face – şi în acest caz – cu un specialist foarte important, a cărui lipsă este riscantă pentru buna funcţionare şi securitatea celor care lucrează în ea. Între altele, ei verifică şi supraveghează starea în care se află încuietorile, broaştele uşilor şi ferestrelor sălilor de clasă, camerelor, birourilor, cabinetelor, laboratoarelor şi magaziilor şcolii. De asemenea, verifică şi, dacă este cazul, repară prompt instalaţiile sanitare şi iau măsuri imediate în cazul unor defecţiuni sau neglijenţe, care ar contribui la un consum inutil de apă, de combustibil etc.

d) Am putea, întru acelaşi exerciţiu de imaginaţie, să ne închipuim o şcoală fără ***contabil*** (sau cu un contabil incompetent, dubios, corupt, viciat). Probabil că în acest nefericit caz: oamenii instituţiei nu şi-ar primi salariile sau

nu le-ar primi la timp (sau *vămuite*), ele nu ar fi calculate corect, nu ar putea fi distribuite; balanţa de venituri şi cheltuieli, dacă nu ar evolua spre faliment, atunci ar avea evoluţii imprevizibile, riscante, nedimensionate după criterii de eficienţă, raţionalitate, oportunitate; organizarea şi conducerea financiar-contabile a şcolii ar fi nesigure; ar pîndi întotdeauna haosul financiar; n-ar exista o imagine de perspectivă pe termen scurt, mediu şi lung din punct de vedere al cheltuielilor şi veniturilor instituţiei.

Din microcercetare, nu reies probleme şi propuneri speciale. În general, contabilul nu are un contact (formal) direct cu elevii, nici cu corpul profesoral. Munca şi prezenţa lui într-o bună şi echilibrată funcţionare a instituţiei şcolare sînt esenţiale. Alături de director, contabilul reprezintă unitatea şcolară în relaţiile cu agenţii economici, în cazul încheierii de contracte economice, în conformitate cu legislaţia în vigoare. Apoi: organizează şi execută viza de control financiar preventiv, în conformitate cu aceeaşi legislaţie (în vigoare); organizează şi conduce efectuarea operaţiilor contabile pentru şcoală (cantină, internat, acolo unde acestea există); are în vedere ca evidenţa financiar-contabilă să fie ţinută la zi; întocmeşte formele pentru efectuarea încasărilor şi a plăţilor în numerar sau prin conturi bancare pentru urmărirea debitorilor şi a creditorilor; organizează inventarierea valorilor materiale şi băneşti, instruieşte personalul în vederea efectuării corecte a operaţiunilor de inventariere; întocmeşte planul de muncă şi salarial al unităţii, în conformitate cu statul de funcţii; verifică statele de plată, indemnizaţiile de concediu de odihnă, statele de plată a burselor; urmăreşte încadrarea în creditele aprobate a cheltuielilor pentru întreţinere şi combustibili; ţine evidenţa intrărilor şi consumurilor de materiale şi completează registrul acestora; ţine evidenţa mijloacelor fixe; certifică concordanţa datelor înscrise în facturi cu cele din comenzi şi contracte. Precum se vede, într-o lume a eficienţei şi eficacităţii, a banilor şi potenţialelor fraude financiar-fiscale, prezenţa şi calitatea muncii unui asemenea om într-o şcoală sînt vitale.

În acelaşi registru investigativ/problematic şi în aceeaşi zonă *invizibilă* a şcolii, se mai află, alături şi împreună cu aceşti devotaţi şi importanţi oameni, cu aceste importante şi vitale funcţii, şi alţi oameni, la fel de devotaţi şi de importanţi pentru viaţa şi funcţionarea (la parametri optimi) a instituţiei şcolare. Astfel, ***administratorul*** şi munca acestuia. El este cel care, printre altele: gestionează arhiva şcolii; asigură manualele necesare elevilor din învăţământul obligatoriu; ridică sumele aferente burselor şi realizează/efectuează plata acestora către elevi; organizează şi gestionează baza materială a instituţiei; repartizează materialele de întreţinere şi întocmeşte formele legale; realizează planificarea activităţii de distribuire a materialelor şi accesoriilor necesare desfăşurării activităţii personalului din unitatea de învăţămînt; elaborează graficele de activitate pentru personalul de îngrijire şi de pază; elaborează documentaţia necesară, conform normelor în vigoare, pentru realizarea achiziţiilor publice, în vederea dezvoltării bazei tehnico-materiale a unităţii şcolare; înregistrează întregul inventar mobil şi imobil al şcolii în registrul inventar şi în evidenţele contabile; se ocupă de recuperarea/remedierea pagubelor materiale, de orice fel, aflate în patrimoniul şcolii; de asemenea, participă la identificarea soluţiilor optime prin consultarea cu conducerea şcolii pentru toate problemele care apar. În cadrul microcercetării, un subiect a semnalat că problema cu care se confruntă este „lipsa unor spaţii adecvate pentru arhiva şi biblioteca şcolii". Pe scurt, vorbim de un sector vital pentru organizarea şi păstrarea documentelor şcolare oficiale.

Un alt om important şi o altă funcţie intrinsecă şcolii este ***bibliotecarul***. Chiar dacă pare că, în ultima vreme, cartea tinde să fie înlocuită în pregătirea cognitivă şi axiologică a elevilor de informaţia (şi informarea) on-line, creîndu-se tot mai mult impresia că informarea digitală s-ar putea substitui – fără implicaţii majore (pentru mintea, sufletul şi personalitatea tînărului) – celei livreşti/cărturăreşti, totuşi, cartea este o prezenţă consistent-formativă în viaţa elevilor. Ea este (şi, probabil, va rămîne) apa vie a sufletului şi a minţii fiinţei umane în creştere [2]. Bibliotecarul şcolii: asigură continuitatea studiului, organizează activităţi de informare şi documentare, satisfăcînd, pe cît îi stă în putinţă, nevoia de cunoaştere a elevilor şi a cadrelor didactice; promovează oferta bibliotecii în rîndul elevilor, comunităţii educative; se documentează în legătură cu cele mai valoroase şi mai utile lucrări necesare elevilor şi cadrelor didactice şi întocmeşte lista de achiziţii cu lucrări (inclusiv reviste pentru copii, reviste de specialitate, caiete documentare etc.); valorizează din punct de vedere cultural patrimoniul bibliotecii şcolare, prin organizarea de activităţi, proiecte şi parteneriate; sprijină cadrele didactice în demersul lor instructiv-educativ-formativ; asigură un climat de lucru plăcut, armonios, incitant în cadrul bibliotecii şcolare; promovează imaginea unităţii de învăţămînt în societatea civilă; facilitează lumea cărţilor elevilor şcolii. Între problemele cu care se confruntă bibliotecarul şcolii, cu prilejul microcercetării, unii subiecţi au menţionat: lipsa fondurilor (sau fonduri insuficiente) pentru achiziţii de publicaţii noi, la zi, pentru dotarea bibliotecii; spaţiul insuficient; dotare nesatisfăcătoare cu echipament informatic, cu videoproiector etc.; lipsa de implicare a părinţilor în supravegherea activităţii şcolare a copiilor lor şi slaba îndrumare a acestora către valorile bibliotecii. Demnă de remarcat ni s-a părut precizarea unui subiect-bibliotecar, potrivit căreia: „am observat că atragerea elevilor la bibliotecă depinde foarte mult de serviciile oferite, de activităţile interactive şi variate organizate de bibliotecă, de implicarea cadrelor didactice îndrumătoare (învăţător, diriginte, profesor, director)".

Un alt om-cheie al şcolii este ***asistentul medical.*** Acesta: supraveghează starea de sănătate a elevilor şi a personalului instituţiei; contribuie la îmbunătăţirea stării de sănătate a elevilor; previne şi tratează (pe cît îi permit competenţele) bolile copilăriei şi ale adolescenţei; se ocupă de respectarea condiţiilor igienico-sanitare normale pentru desfăşurarea procesului de învăţămînt; intervine în situaţii de urgenţă şi acordă primul-ajutor. Între problemele cu care se confruntă, subiecţii participanţi la microcercetare au precizat: lipsa dotării cabinetelor medicale, lipsa (sau insuficienţa) medicamentelor pentru primul ajutor; reticenţa multor familii, a multor părinţi la campaniile de vaccinare (în şcoală). Între propunerile venite din partea asistentelor medicale, cea mai utilă ni s-a părut cea în care se invoca „o cît mai bună manageriere a relaţiilor dintre profesori, asistenţi medicali, personalul administrativ. Cît mai multe activităţi comune pentru îmbunătăţirea comunicării între aceste categorii de persoane".

O altă prezenţă extrem de importantă în viaţa instituţiei şcolare, întru buna şi eficienta ei funcţionare, este cea a ***asistentului programator.*** Acesta: asigură buna funcţionare a dispozitivelor multimedia, a reţelei informatice; asigură nivelul ridicat de expertiză hardware şi software; asigură fluxul informaţional local, judeţean şi interjudeţean; analizează softurile educaţionale; întreţine şi administrează reţeaua de internet a şcolii; asigură asistenţa tehnică a tuturor profesorilor şcolii; se ocupă de organizarea şi întreţinerea echipamentelor de calcul şi a softurilor necesare activităţii de predare-învăţare.

În măsura în care s-a accentuat cerinţa asigurării securităţii vieţii elevilor şi a personalului unităţii de învăţămînt, un om pe cît de util, pe atît de semnificativ este ***paznicul/gardianul/agentul de pază.*** Acesta: interzice accesul persoanelor străine, neautorizate în incinta şcolii (a complexului cămin-cantină-ateliere); asigură paza, siguranţa şi securitatea elevilor; participă/contribuie la respectarea regulamentului de ordine interioară a unităţii; supraveghează asupra păstrării liniştii şi ordinii în şcoală.

Nu putem subaprecia nici rolul semnificativ pe care îl joacă ***bucătăreasa*** (mai ales, în grădiniţe şi în cadrul complexelor şcolare care au cantină). Nu numai că de profesionalismul şi creativitatea ei depinde foarte mult atitudinea copiilor faţă de mîncare, de propria hrănire, dar şi atenţia ca alimentele să fie proaspete, de cea mai bună calitate, sănătoase. De ea depinde, de asemenea, igiena bucătăriei, a vaselor şi a veselei folosite, întreaga curăţenie din cantină/din sala de mese. Într-un fel sau altul, şi bucătăreasa participă la creşterea sănătoasă a copiilor noştri.

POSIBILE CONCLUZII

Marea majoritate dintre noi credem că şcoala înseamnă numai profesori, elevi, directori şi părinţi. Puţini sînt cei care nu o restrîng doar la aceştia, chiar dacă ei apar, din punctul de vedere al responsabilităţilor, în primul-plan. Ei joacă rolul principal în educaţie, în organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţămînt. Dar personalul şcolii şi activităţile ei nu se reduc – şi nici nu se pot reduce – doar la implicarea, deciziile şi responsabilităţile profesorilor, elevilor, directorilor şi părinţilor. De cele mai multe ori şi cei mai mulţi dintre noi, luăm ca implicit faptul că secretara, femeia de serviciu/îngrijitoarea, mecanicul, contabilul, administratorul, bibliotecarul, asistentul medical, asistentul programator, paznicul şcolii, bucătăreasa etc. există la locul potrivit în angrenajul instituţiei şcolare. Îi trecem cu vederea, nu avem pentru ei un interes (de cunoaştere, de înţelegere, de cercetare) explicit, aprofundat, serios.

Însă, indiferent de cîtă atenţie le putem acorda – ca administratori decidenţi principali, ca oameni ai catedrei, ca cercetători în domeniul educaţiei şi învăţămîntului –, sînt şi ei oameni, cu familiile şi problemele lor, cu frămîntările şi dramele lor, cu bucuriile, grijile şi aşteptările lor, cu împlinirile şi neîmplinirile lor. Şi – în măsura în care şi ei fac parte din personalul instituţiei de învăţămînt – atmosfera din şcoală, comunicarea şi relaţiile interpersonale sînt (sau ar putea fi) cu atît mai bune, cu cît aceşti oameni (pe lîngă cea a profesorilor, elevilor, directorilor) au o stare sufletească bună, se implică din convingere, cum ştiu şi cum pot mai bine, în bunul mers la şcolii, în creşterea unor generaţii sănătoase, civilizate, responsabile, cooperante, oneste, harnice.

Mediul şcolar este (mult) mai plăcut dacă, să zicem, nu există întreruperi ale căldurii, iluminatului, apei potabile, dacă există mereu curăţenie şi ordine, dacă uşile şi mobilierul şcolar funcţionează fără probleme, dacă registrele oficiale sînt ţinute la zi, dacă este respectat regulamentul de ordine interioară, dacă banii sînt cheltuiţi judicios şi corect, dacă oaspeţii (şcolii) sînt mulţumiţi, dacă persoanele/comisiile oficiale primesc documente şi răspunsuri demne de o instituţie de cultură, de formare, de susţinere psihologică a noilor generaţii.

Este, credem, important *să ştim* că ei există; este important, prin urmare, să ne preocupe viaţa şi munca lor. Şi aceşti *oameni invizibili* au un aport – mai mare sau mai mic, sistematic sau întîmplător, explicit sau implicit, dar *semnificativ* – la formarea tinerelor generaţii, în influenţarea stării sufleteşti a profesorilor, elevilor şi părinţilor acestora. Este recomandabil *să nu uităm că aceşti oameni există* şi că de calitatea muncii lor, de starea lor de sănătate fizică şi psihică, de buna lor dispoziţie, de buna lor credinţă şi buna lor voinţă, şcoala poate reprezenta o instituţie funcţională, de încredere, de asigurare a siguranţei şi securităţii vieţii celor din incinta ei, de susţinere a creşterii şi dezvoltării personalităţii tinerilor.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Blau M., Fingerman K. L. Străini care ne schimbă viaţa. Bucureşti: Nemira, 2011.
2. Carrière J. Cl., Eco U. Nu speraţi că veţi scăpa de cărţi. Bucureşti: Humanitas, 2010.
3. Thompson M. Educaţia fără constrîngeri. Bucureşti: Herald, 2015.



Eficienţa procesului educaţional: o comuniune cognitivă şi constructivă a profesorului cu elevii

Ion **BOTGROS**
dr., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat: *În lucrare sînt specificate condiţiile şi importanţa competenţelor profesionale şi a calităţilor personale ale cadrului didactic necesare dezvoltării intelectuale a elevilor, centrată pe edificarea propriei experienţe de cunoaştere, conform concepţiilor cognitivă şi constructivistă. Este argumentată însemnătatea formării motivaţiei de învăţare a elevilor; sînt prezentate cîteva tipuri de motivaţie, cadrul conceptual de eficienţă şi calitate a procesului educaţional, concepţia manualului şcolar constructivist proiectat pe unităţi de învăţare şi chestionarul Diagnosticarea motivaţiei de învăţare a elevilor, treapta gimnazială. În final, sînt enumerate condiţiile de comuniune eficientă între profesor şi elevi în procesul educaţional, întemeiate pe principiile constructiviste ale didacticii contemporane.*

Abstract: *This paper explores the conditions and the importance of professional skills and personal qualities of the teacher on the student intellectual development centered on cognitive and constructivist concepts. Educators argue for the importance of training students' learning motivation to learn. In this context, several types of motivation, the conceptual framework of high effectiveness and quality of the educational process, concepts of school text-book constructivist planned on units of learning and the questionnaire Diagnosing motivation of student learning at gymnasium level are presented in the article. Finally, the conditions for effective communication between teacher and students within educational process based on the principles of contemporary constructivist didactics are presented.*

Keywords: *efficiency, cognitive, constructivist, affective, motivation, knowledge, understanding, link, competence, creativity, school textbook, unit of learning.*

Cele trei componente ale procesului educaţional – predarea, învăţarea şi evaluarea – se contopesc într-un tot unitar şi se menţin în echilibru pe tot parcursul acestuia. O bună predare este corelată întotdeauna cu efortul individual al elevului de a recepta, prelucra şi operaţionaliza informaţia transmisă de profesor, iar prin evaluare se stabilesc măsurile ce reglează funcţionalitatea eficientă a demersului care îi stimulează dezvoltarea intelectuală [2]. Pentru a înţelege ce asigură condiţiile necesare dezvoltării personalităţii formabilului, trebuie analizate teoriile şi practicile referitoare la procesul de predare-învăţare. În acest context, vom prezenta latura lui constructivistă, în baza concepţiilor lui J. Piaget şi L. Vîgotski.

În viziunea constructivismului lui J. Piaget, fundamentat pe teoria dezvoltării cognitive, elevul trebuie să îşi construiască cunoaşterea prin experienţă proprie, profesorului revenindu-i rolul de a-i asigura un mediu motivaţional pentru activitate. Construirea cunoaşterii se realizează prin sarcini care solicită operarea cu anumite concepte ştiinţifice însuşite, învăţarea devenind un proces activ, în care căutarea soluţiilor şi experienţa proprie sînt esenţiale. Aşadar, constructivismul cognitiv abordează cunoaşterea la dimensiunea elevului, în vederea perfecţionării continue a activităţii didactice [3; 4].

În accepţiunea lui L. S. Vîgotski, ideea principală o reprezintă *conştiinţa*, în special natura şi procesul de formare a acesteia. Cercetătorul consideră că acţiunea individului asupra comportării sale sau a altor persoane are loc prin sisteme semiotice, adică prin semne întrebuinţate în cadrul vieţii sociale. În primul rînd, este vorba de limbaj. Anume

cuvîntul, avînd funcţia de mediator, devine un instrument psihic şi social. Deci dezvoltarea conştiinţei este un proces continuu, desfăşurat din exterior spre interior, de însuşire a limbajului ca instrument elaborat istoric. După L. S. Vîgotski, fiecare funcţie a dezvoltării mentală a copilului apare de două ori: ca o activitate colectivă, socială (funcţie interpsihică) şi ca o activitate individuală, ca modalitate internă a gîndirii (funcţie intrapsihică). Deosebirea între activitatea interpsihică şi cea intrapsihică în geneza gîndirii copilului l-a condus pe Vîgotski să facă diferenţă între nivelul *dezvoltării actuale,* determinat de sarcinile pe care elevul le poate rezolva independent, şi nivelul *dezvoltării potenţiale,* determinat de sarcinile pe care acesta le poate rezolva numai cu ajutor, adică în colaborare. Spaţiul dintre aceste două niveluri a fost denumit ***zona proximei dezvoltări***. Criticînd teza cu privire la independenţa dezvoltării faţă de activitatea de învăţare, Vîgotski promovează teza conform căreia „învăţarea raţional construită se situează în fruntea dezvoltării şi o trage după sine; procesele învăţării merg înaintea proceselor dezvoltării (şi invers), care creează *zona proximei dezvoltări*" [7; 8]. Predarea-învăţarea, în opinia sa, presupune respectarea următoarele principii: învăţarea şi dezvoltarea reprezintă o activitate colaborativă, socială; zona proximei dezvoltări poate servi drept ghid pentru proiectarea curriculară şi planificarea lecţiilor; învăţarea trebuie înfăptuită în context semnificativ, aceasta nu trebuie separată de cunoaşterea realizată de elevi în lumea reală; experienţele din viaţă trebuie relaţionate cu experienţa şcolară a elevului. Pentru Vîgotski, dezvoltarea mentală a elevului, *afectivă,* se află într-o legătură indisolubilă cu cea *motivaţională*, fapt ce apare în lucrările sale ca principiu al unităţii intelectului şi afectivului. Este vorba de influenţa emoţiilor asupra prelucrării cognitive a conţinuturilor. Analizînd relaţia emoţie-operaţii cognitive din perspectivă constructivistă, pedagogul rus a ajuns la următoarele consideraţii: ***afectele*** sînt principalii furnizori de energie sau *motoare* şi *motivatori* ai oricărei dinamici cognitive; determină continuu focarele atenţiei; acţionează ca nişte porţi care închid sau deschid accesul la diferiţi acumulatori ai memoriei; creează continuitate; acţionează asupra elementelor cognitive ca un *lanţ* sau *ţesut cognitiv*; determină ierarhia conţinuturilor gîndirii; sînt factori extrem de importanţi în reducerea gradului de complexitate a cunoaşterii. Aşadar, afectele mobilizează procesele gîndirii, selectează şi ierarhizează conţinuturile acesteia, creează conexiuni şi continuitate [5, pp. 40-41].

În ultimele două decenii, pentru a spori eficienţa procesului educaţional, tot mai mulţi cercetători şi-au îndreptat atenţia spre învăţarea constructivistă, numită şi *învăţarea centrată pe elev*, care îşi structurează demersul în funcţie de o anumită caracteristică a relaţiilor elev-proces şi elev-conţinut. Progresul în învăţarea constructivistă, adică atingerea succesului în activitatea de cunoaştere, poate fi obţinut prin *cunoaşterea capacităţilor psihice* ale elevului [7]. În construirea propriei cunoaşteri, misiunea profesorului este de a-i ajuta pe elevi să devină participanţi activi, de a le stimula dezvoltarea intelectuală, oferindu-le sarcini rezolvabile numai cu ajutor, adică în ***zona proximei dezvoltări***. Unui profesor constructivist i se pot atribui următoarele calităţi: încurajează şi acceptă autonomia şi iniţiativa elevilor; împărtăşeşte cunoaşterea proprie a conceptelor; aplică o mare varietate de materiale didactice şi metode interactive; îi încurajează pe elevi să le utilizeze; îi stimulează să se angajeze în dialog; îi mobilizează să participe în experienţe care pun în lumină contradicţii cu cunoaşterea iniţială; apreciază obiectiv nivelul de cunoaştere etc. În esenţă, sarcina profesorului este să creeze, să menţină în activitate elevii, precum şi să-i ghideze în construirea propriei cunoaşteri. În această ordine de idei, o condiţie fundamentală a eficienţei şi calităţii procesului educaţional ar fi *creativitatea* profesorului, premisă de bază a performanţei didactice. Creativitatea este o caracteristică a raţionamentului în care sînt folosite inventiv experienţa şi competenţele profesionale, sînt oferite soluţii originale în derularea procesului educaţional. Aceasta reprezintă starea potenţială a profesorului şi poate servi drept un model al capacităţii de a propune ceva nou şi relevant pentru realizarea optimă a demersurilor. Creativitatea are o structură unitară, constituită din trei componente interdependente – *personalitate creatoare, proces creator* şi *produs creator,* care determină o fructificare deplină în sens formativ a activităţilor didactice.

Profesorul, ca ***personalitate creatoare***, îşi valorifică resursele sistemului psihic: *inteligenţa* (sesizarea şi rezolvarea de situaţii-problemă), *aptitudinile* (se manifestă ca reglatori ai procesului educaţional), *gîndirea* (cunoaşterea logică a activităţilor didactice), *imaginaţia* (producerea noului în baza cunoştinţelor dobîndite anterior) şi *atitudinile* (acţiuni eficiente sub aspect afectiv şi motivaţional).

Componenta ***procesul creator***, care vizează, în primul rînd, proiectarea didactică şi modul de desfăşurare a lecţiei sub aspect formativ, este complex şi contribuie la rezolvarea unor situaţii-problemă apărute în activitatea instructiv-educativă. Profesorul creator stimulează disponibilităţile creative ale elevilor în realizarea sarcinilor propuse pe parcursul unei lecţii, al unei serii de lecţii sau al întregului an de învăţămînt. Procesul creator presupune înţelegerea relaţiei între *conştient* şi *inconştient*, care, în plan educativ, sînt două modalităţi unitare de abordare. A fi conştient înseamnă a te înscrie în propria experienţă, în care sînt implicate toate procesele psihice. A fi inconştient presupune un ansamblu de dispoziţii, stări, procese psih ice neconştientizate la moment, dar care se dezvoltă într-o interacţiune cu conştientul. Din aceste considerente, profesorul creativ trebuie să cunoască particularităţile psihice ale elevului, pentru o abordare constructivistă a lecţiilor. Procesul creator valorifică următoarea teză: *Inconştientul, în sine, nu are sens, el are sens numai în raport cu conşti-*

entul. La nivelul inconştientului, procesul creator asigură participarea plenară a individului în activităţi.

Produsul sau ***rezultatul creator*** reflectă nivelul inventivităţii profesorului în raport cu realizările anterioare. O activitate eficientă este una nouă, care asigură adaptarea proiectării didactice la situaţiile concrete ale clasei, aflată în continuă schimbare. Produsul este o finalitate complexă a corelaţiei profesor-elev, realizată la nivelul demersurilor direcţionate spre formarea personalităţii elevului. Atît produsul creator, cît şi procesul creator sînt consecinţele activităţii unui profesor creator, care investeşte, conferă semnificaţii prin intervenţie personală, infiltrează prin principiile didacticii moderne [2].

Sintetizînd ideile de bază ale concepţiilor cognitivistă şi constructivistă, principiile didacticii contemporane bazate pe aceste teorii, factorii şi criteriile care determină metodologia procesului educaţional [2], am elaborat *cadrul de eficienţă şi calitate a procesului educaţional*.

Cadrul de eficienţă şi calitate a procesului educaţional şcolar

Criterii de eficienţă/calitate	Indicatori de eficienţă/calitate	Principii constructiviste
1. Determinarea corectă a raportului dintre obiectivele lecţiei şi progresul elevilor (**efectul**) 2. Raportarea funcţională a activităţilor/sarcinilor didactice la nivelul de dezvoltare cognitivă a elevului (**performanţa**) 3. Valorificarea potenţialului intelectual al elevului în funcţie de timpul alocat şi de ritmul de învăţare (**pertinenţa**) 4. Adaptarea corectă a activităţilor/sarcinilor didactice la motivaţia proprie de învăţare (**corelarea**) 5. Determinarea echilibrată a sarcinilor didactice în raport cu zona proximei dezvoltări (**dezvoltarea**)	1. Formularea adecvată a obiectivelor de învăţare pentru lecţia şi clasa dată. 2. Cunoaşterea particularităţilor psihice ale elevilor: temperamentul, caracterul şi sistemul de capacităţi: cognitive, psihomotorii şi obiective. 3. Plasarea elevului în centrul activităţilor didactice. 4. Adaptarea conţinuturilor în funcţie de strategiile proprii de învăţare. 5. Utilizarea adecvată a metodelor şi materialelor didactice în funcţie de conţinutul curricular, vîrsta elevului şi potenţialul cognitiv. 6. Formarea motivaţiei elevilor în baza obiectivelor şi condiţiilor favorabile de învăţare. 7. Dezvoltarea intelectuală a elevilor în funcţie de propria interpretare a realităţii, de efortul depus şi rapiditatea procesării informaţiei. 8. Crearea condiţiilor de angajare în activităţile didactice a tuturor proceselor psihice ale elevului. 9. Corelarea emoţiilor cu operaţiile cognitive ale elevului. 10. Individualizarea învăţării prin diferenţierea sarcinilor didactice în funcţie de aptitudinile, interesele, ritmul şi nivelul de dezvoltare intelectuală a elevului. 11. Oferirea permanentă a unor situaţii concrete pentru experimentări, confirmări şi transpuneri în practica cotidiană. 12. Relaţionarea situaţiilor semnificative cu experienţa şcolară a elevului. 13. Raportarea activităţilor/sarcinilor didactice la posibilităţile reale ale elevilor. 14. Reglarea funcţionalităţii procesului de predare-învăţare printr-un feedback permanent.	1. Principiul participării conştiente şi active 2. Principiul individualizării şi învăţării diferenţiate 3. Principiul unităţii intelectului şi afectivului 4. Principiul aplicabilităţii practice a învăţării 5. Principiul asigurării conexiunii inverse

Cel mai sigur pilon al creativităţii pedagogice este măsura în care un profesor îi motivează pe elevi să studieze disciplina predată, deoarece *motivaţia* este cea mai înaltă formă de reglare a activităţii; aceasta asigură baza eficienţei demersurilor la clasă. Pentru a începe acţiunea, elevii trebuie să primească un impuls emoţional-volitiv.

Mecanismul motivării în procesul educaţional este orientat spre învăţare, care are pentru elev un sens propriu conştientizat: fie de cunoaştere, de autoperfecţionare, de devenire a unei persoane importante în societate, de comunicare şi colaborare, fie de a fi lăudat sau pedepsit, fie de a avea simţul responsabilităţii şi al datoriei, fie de a trăi anumite emoţii (plăcere, bucurie etc.). Psihologii menţionează că este foarte complicat a cunoaşte sfera motivaţională a individului, deoarece o parte din motive nu sînt conştientizate. De aceea, realitatea obiectivă a motivaţiei nu poate fi determinată, iar rezultatele obţinute nu pot fi depline. Ca o etapă premergătoare, se va analiza aspectul psihologic al motivaţiei, se va stabili nivelul zonei proxime de dezvoltare intelectuală, adică se va pătrunde în profunzimea proceselor psihice ale elevului ca individ [9]. Rezultatele pot constitui un suport în planificarea procesului de formare a motivaţiei. Gradul de obiectivitate a acestora va fi mai înalt dacă vor fi asigurate anumite condiţii: o perioadă mai îndelungată de observare a comportamentelor elevilor, realizarea unor sarcini de diferit grad de complexitate, posibilitatea de a alege sarcinile [9].

Sursa principală de apariţie a noilor motive este munca, activitatea individuală şi cea în colaborare. În acest proces, motivele neordonate se completează, de regulă, cu motive noi, conştientizate. Iată cîteva tipuri de motive [8; 9]:

- Motivul *cunoaşterii* (*interesului*) − are legătură directă cu interesul de a afla noul, într-un anumit domeniu sau în general. Poate fi materializat prin: conţinuturile materiei de studiu care provoacă *curiozitatea*; demonstrarea diverselor aplicaţii practice ale unor procese, fenomene; descrierea distractivă a unor fapte din natură, viaţa personală etc.; realizarea unui experiment cu efect neaşteptat, în baza căruia se desfăşoară o discuţie; demonstrarea

unor experimente paradoxale (contradictorii).

- Motivul *autodezvoltării* − se referă la dorinţa elevului de a cunoaşte cît mai multe, de a-şi dezvolta gîndirea, cultura ştiinţifică etc. Poate fi provocat prin: demonstrarea de către profesor a importanţei materiei de studiu; prezentarea sarcinilor de rezolvat pe parcursul lecţiei, al unei serii de lecţii; realizarea unui *joc de rol* etc.
- Motivul *succesului* − se referă la obţinerea de către elev a unor rezultate/produse relevante. Se manifestă prin nivelul atins în rezolvarea unor situaţii necunoscute sau în elaborarea unui proiect, a unei cercetări etc. care presupune rezolvarea unor astfel de situaţii.
- Motivul *autoafirmării* − vizează atitudinea elevului faţă de profesia de viitor: de ex., unui pedagog îi sînt necesare abilităţi de analiză, sinteză, sistematizare, generalizare, formulare a unor concluzii etc.; unui artist – capacităţi creatoare, imaginaţie etc.
- Motivul *comunicării* − se află în legătură directă cu posibilitatea de a comunica, interacţiona etc.
- Motivul *emotivităţii* − se datorează emoţiilor pozitive generate de sentimentul fericirii, al mirării etc.; de stima de care se bucură elevul, de performanţele sale şcolare, de o colaborare etc.

Pentru a cultiva motivaţia, trebuie de avut în vedere că dezvoltarea individului are la bază reprezentarea de sine, constituită din următoarele componente: *cognitivă* (imaginea despre capacităţile şi calităţile individuale); *emotivă* (autoaprecierea simţurilor personale, autostima etc.); *volitivă* (tendinţa de a se bucura de stima părinţilor, profesorilor, colegilor etc.). Motivele nu sînt dirijate întotdeauna de o logică raţională, însă joacă un rol crucial în devenirea personalităţii, în dobîndirea deprinderilor de învăţare, în atingerea succesului. De obicei, elevii pun succesele personale pe seama propriilor capacităţi şi a efortului depus, iar insuccesele – pe seama unor probleme. Din aceste considerente, pentru a-i motiva, acţiunile pedagogului trebuie să ia în calcul următoarele etape: prezentarea informaţiei despre *motive* şi rolul lor în procesul învăţării; testarea nivelului iniţial al motivaţiei şi a motivelor care prevalează; crearea sferei motivaţionale individuale; demersuri de formare a motivaţiei în procesul educaţional; testarea finală – conştientizarea de către elevi a importanţei motivaţiei pentru învăţare şi sporirea nivelului acesteia.

Motivaţia se formează în baza unor activităţi didactice. De aceea, este necesar de a institui un sistem de acţiuni bine gîndite – elevul să fie pus în situaţii de învăţare; să fie comparat cu sine însuşi: cel de ieri şi cel de astăzi; să fie stimulat; să-i fie apreciate cele mai mici succese.

Un rol important în dezvoltarea intelectuală a elevilor îi revine manualului şcolar. Privit ca un instrument didactic editat şi destinat pentru favorizarea procesului de învăţare [12], manualul şcolar are două funcţii pedagogice: *de învăţare* (de transmitere a cunoştinţelor, de dezvoltare a capacităţilor – cognitive, psihomotorii şi afective, de formare a competenţelor, de evaluare) şi *practice*. Aceste funcţii, atribuite etapei postmoderne/contemporane de dezvoltare a învăţămîntului, pot fi sintetizate în una generală – *funcţia învăţării constructiviste*. Realizarea procesului educaţional şi, respectiv, conceptualizarea unui manual şcolar în contextul învăţării constructiviste ţin de restructurarea conţinuturilor curriculare conform modelului didactic numit *unitate de învăţare* [11], definită ca: „o activitate didactică complexă, axată pe un conţinut ştiinţific curricular organizat în sistem, ce se desfăşoară într-o perioadă suficientă de timp, urmărind formarea şi manifestarea la elevi a comportamentelor/atitudinilor caracteristice competenţei şcolare". Unitatea de învăţare se caracterizează prin următoarele particularităţi: are o abordare tematică unitară a conţinuturilor curriculare, prin reconstrucţia lor conceptuală şi metodologică; reprezintă o structură didactică deschisă şi flexibilă; este coerentă cu formarea competenţei şcolare; are un caracter constructivist holistic, realizat prin participarea activă a elevilor în activităţi; se desfăşoară continuu şi sistemic pe o perioadă determinată de timp; operează cu un sistem de metode participative pe toată perioada de timp alocată; numărul de ore prevăzut constituie sistemul de lecţii subordonate ca elemente operaţionale; finalizează printr-o evaluare sumativă, care atestă gradul de dobîndire a achiziţiilor cognitive; reprezintă o incitare pentru profesor, implicîndu-l creativ în procesul de predare-învăţare-evaluare.

Una dintre condiţiile pe care se pune accentul în planificarea *unităţii de învăţare* este axarea procesului de formare a personalităţii elevului pe două faze succesive: *achiziţii teoretice,* în care domină proiectarea unor lecţii de construire a sistemului de cunoştinţe fundamentale specifice unităţii de învăţare; *achiziţii practice,* în care predomină o serie de lecţii de rezolvare a unor situaţii reale clasificate pe niveluri de complexitate: *Exersează*, *Experimentează* şi *Cercetează.* Menţionăm că *unitatea de învăţare* oferă prioritate activităţilor practice, care au ca scop dobîndirea experienţei personale prin muncă individuală. Adică, schimbările produse în personalitatea elevului au loc la nivelul structurilor cognitive, psihomotorii şi afective, care se materializează în rezultatele/finalităţile şcolare exprimate în termeni de competenţă*: sistem de cunoştinţe, capacităţi integrate* şi *experienţă personală.*

Proiectarea didactică pe *unităţi de învăţare* creează o nouă viziune asupra planificării unei lecţii, care nu mai este o verigă a unui conţinut segmentat, ci o componentă operaţională. Fiecare *unitate de învăţare* este parcursă într-un număr variabil de ore, care alcătuiesc sistemul de lecţii specific unităţii de învăţare concrete. Proiectarea pe unităţi de învăţare presupune o viziune integrativă/unitară asupra conţinuturilor curriculare, identificate

prin teme majore care determină structura lor. O astfel de structurare oferă o imagine mult mai clară decît simpla enumerare a unei succesiuni de lecţii, cadrul didactic fiind nevoit să aibă o imagine de ansamblu bine structurată asupra curriculumului şcolar. În proiectarea didactică, profesorul trebuie să ţină cont de următorul fapt: conţinuturile devin *valori instrumentale* şi puncte de plecare în procesul de predare-învăţare-evaluare.

Procesul de evaluare în cadrul unităţii de învăţare nu se limitează doar la aprecierea cunoştinţelor achiziţionate, ci se extinde şi asupra aplicabilităţii practice a acestora. Evaluarea sumativă se realizează, mai frecvent, prin rezolvarea unor teste complexe sau a unei situaţii semnificative, aceasta din urmă demonstrînd performanţele elevului în formarea competenţei şcolare, ceea ce presupune, la rîndul său, manifestarea, într-o activitate de cunoaştere productivă, a întregului set de calităţi de personalitate: *cognitive, psihomotorii* şi *afective*.

Avantajele unui manual şcolar elaborat pe *unităţi de învăţare,* din perspectiva dezvoltării personalităţii elevului, ar fi: este potrivit pentru învăţarea constructivistă; pune accentul pe formarea capacităţilor de: investigare, conceptualizare, rezolvare a problemelor, gîndire critică, argumentare, evaluare/autoevaluare etc.; formează şi dezvoltă atitudini şi comportamente sociale.

Prezentăm chestionarul *Diagnosticarea motivaţiei de învăţare a elevilor*, aplicat în clasa a VI-a în gimnaziile din r. Ocniţa, pe un eşantion de 71 de elevi.

CHESTIONAR: *Diagnosticarea motivaţiei de învăţare a elevilor, treapta gimnazială*

Nr. item	**Indicatori de motivaţie**	**Nivelul motivaţiei**			
		lipsă	**suficient**	**înalt**	**f. înalt**
1.	Vin cu plăcere la lecţiile de_____, fiindcă se asigură mediul necesar.				
2.	Părinţii mă impun să vin la şcoală.				
3.	Învăţ pentru a obţine note bune.				
4.	Învăţ pentru a mă pregăti de viitoarea profesie.				
5.	Învăţ pentru a mă bucura de autoritate printre colegi.				
6.	Învăţ pentru a cunoaşte mai multe.				
7.	Învăţ pentru a cîştiga simpatia profesorilor îndrăgiţi.				
8.	Învăţ pentru a-mi forma o imagine corectă despre lumea înconjurătoare.				
9.	Învăţ pentru a-mi forma competenţe de integrare în viaţa cotidiană.				
10.	Succesul la învăţătură are importanţă în comunicarea cu colegii buni.				
11.	Învăţ ca să evit pretenţiile profesorilor şi ale părinţilor.				
12.	Primesc satisfacţie atunci cînd rezolv singur o problemă complicată.				
13.	Învăţătura este o datorie la vîrsta mea.				
14.	Contează explicaţia profesorului şi a răspunde corect la întrebări.				
15.	La şcoală este mai interesant decît acasă sau în curte.				

În urma prelucrării datelor, am obţinut următorul tablou:

Motivul ***cunoaştere***		Motivul ***emotivitate***		Motivul ***datorie***		Motivul ***prestigiu, autoritate morală***		Motivul ***orientare socială***	
Nr. item	Punctaj	Nr. item	Punctaj	Nr. item	Punctaj	Nr. item	Punctaj	Nr. item	Punctaj
Item 6	297	Item 1	288	Item 2	180	Item 5	183	Item 4	268
Item 8	257	Item 15	253	Item 3	205	Item 7	220	Item 9	254
Item 14	290			Item 11	197	Item 10	230		
				Item 13	290	Item 12	244		

Optimizarea procesului educaţional întemeiat pe constructivism cere modificarea rolurilor profesorului şi elevilor din perspectiva comuniunii între aceşti doi parteneri, care poate fi realizată prin: cunoaşterea nivelului de dezvoltare intelectuală a fiecărui elev şi schimbarea acestuia cu vîrsta; formarea motivaţiei de învăţare prin: *evidenţierea şi conştientizarea motivelor învăţării; sarcini ce corespund acestor motive; extinderea permanentă a sferei motivaţionale*; elaborarea calitativă a proiectelor didactice pentru fiecare lecţie; determinarea corectă a nivelului intelectual al clasei de elevi, a obiectivelor operaţionale şi corelarea lor în timp cu sarcinile didactice, ţinînd cont de utilitatea practică; corelarea sarcinilor didactice cu tipul de temperament şi de caracter; utilizarea raţională a timpului didactic: dozarea sarcinilor etc.; indicatorul de eficienţă a lecţiei este progresul personal al elevului; structurarea adecvată a materiei de studiu, corelînd procesele cognitive ale învăţării cu ordinea logică a conţinutului disciplinei; dezvoltarea limbajului elevilor în baza dialogului, discuţiei, dezbaterilor, discursului public; evitarea supravegherii şi controlului permanent al elevilor pe parcursul lecţiei.

În concluzie: Didactica contemporană se orientează spre: o viziune nouă asupra predării-învăţării-evaluării; fuziunea între cele două teorii – constructivistă şi cognitivistă; construcţia de către elevi a propriilor strategii de cunoaştere prin efortul depus, predispoziţie, străduinţă, răbdare, stil de gîndire; utilizarea valenţelor creative în activitatea profesorului; crearea unor condiţii de studiu determinate de personalitatea fiecărui elev.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Botgros I. Cadrul didactic – un cercetător ştiinţific al activităţii educaţionale personale. *Didactica Pro...,* nr. 2, 2014, pp. 2-4.
2. Botgros I. Eficienţă în activităţile de predare-învăţare: siguranţă în calitatea produselor. *Didactica Pro...*, nr. 3, 2015, pp.16-21.
3. Miclea M. Pedagogie cognitivă: modele teoretico-experimentale. Iaşi: Polirom, 1999.
4. Piaget J. Reprezentarea lumii la copil. Chişinău: Cartier, 2005.
5. Svebert H. Pedagogie constructivistă. Iaşi: Institutul European, 2001.
6. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. Москва: Педагогическое общество России. 1999.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Москва: Педагогика, 1984.
8. Карпова Г. А. Педагогическая диагностика учебной мотивации. Екатеринбург, 1996.
9. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. Москва: Просвещение, 1990.
10. Metodologia de optimizare a curriculumului şcolar (coord. – I. Botgros). Chişinău: Cavaioli, 2015.
12. Roegiers X. Manualul şcolar şi formarea competenţelor în învăţămînt. Chişinău: CEPD, 2001.



Natalia **MELNIC**

drdă., Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chişinău

Managementul timpului din perspectivă filozofică şi pedagogică

Rezumat: *O interpretare filozofică şi pedagogică a managementului timpului ne poate înlesni înţelegerea conceptului fundamental de* timp. *Gestionarea corectă a timpului îi conferă sistemului educaţional eficienţă şi dinamism, începînd cu managementul strategic şi terminînd cu acţiuni concrete. Alocarea judicioasă a timpului pe discipline de învăţămînt şi pe tipuri de activităţi de învăţare a devenit una dintre problemele de bază şi, totodată, un subiect controversat în elaborarea planurilor de studii, în realizarea reformei curriculare. Volumul de timp acordat învăţării poate determina semnificativ calitatea instruirii.*

Abstract: *A philosophical and pedagogical interpretation of time management can facilitate comprehension of the fundamental concept of time. A proper time management ensure educational system efficiency and dynamism, starting with strategic management and ending with concrete actions. A judicious allocation of time, according to school disciplines and types of learning activities, has become one of the basic problems and also a controversial topic of educational plans and of the curricular reform, in general. The time used for learning can significantly determine the quality of education.*

Keywords: *time, time management, quality of education, resource, facets of time.*

Timpul reprezintă o categorie situată pe o prestigioasă poziţie în perimetrul reflecţiei filozofice, reflectînd durata de existenţă a obiectelor şi fenomenelor, simultaneitatea sau succesiunea lor [7]. Neavînd o natură imuabilă, conceptul respectiv se sustrage determinărilor filozofice riguroase. Surprinderea semnificaţiei acestuia se poate reliza pe două dimensiuni comprehensive: (1) măsura şi măsurarea timpului şi a fenomenului său corelativ (spaţiul) – se face referire la timpul fizic; (2) descrierea modului în care timpul apare conştiinţei, existenţei umane – se vizează timpul uman.

Într-o exprimare sintetică, timpul desemnează *copia mobilă a eternităţii*. Răspunsul la întrebarea despre originea sa Platon îl găseşte în aria mitului, a verosimilului (dialogul Timaios): naşterea timpului se leagă de naşterea cerului. Timpul descinde din eternitate şi cer, el este o formă a eternităţii, simplă devenire, mişcare şi transformare [19]. Aristotel a preluat ideile platoniene şi le-a dezvoltat într-o manieră dialectică. Dacă Platon identifica timpul cu mişcarea, Aristotel considera că există un singur timp, dar mai multe mişcări: acestea sînt substraturile timpului, *aspectul numărabil al mişcării*. Pentru Aristotel, timpul este „...măsura mişcării şi a repausului; doar lucrurile care sînt fie în repaus, fie în mişcare sînt în timp. (…)Timpul nu se va sfîrşi nicicînd, deoarece mişcarea nu se va diminua niciodată şi fiecare

clipă este, prin natura sa, atît începutul unui viitor, cît şi sfîrşitul unui trecut" [19, p. 89].

Sfîntul Augustin din Hippona plasa problematica timpului în sfera conştiinţei, a interiorităţii: timpul nu mai este un corelat al lumii exterioare, ci unul al devenirii interioare. Întrebarea la care îşi propune să răspundă autorul *Confesiunilor* este următoarea: Ce reprezintă timpul, aşa cum apare acesta conştiinţei sau sufletului uman? Dacă pînă la Augustin timpul era definit în funcţie de mişcările aştrilor (era matematizat, geometrizat, spaţializat, divizat în clipe egale), odată cu acesta interesul se răsfrînge asupra dimensiunilor temporale (trecut – prezent – viitor). „De fapt, ce este timpul? Cine ar putea să explice lucrul acesta simplu şi pe scurt? Cine ar putea cuprinde, fie şi numai în cuget, lucrul acesta, pentru a exprima un cuvînt despre el? (…)Aşadar, ce este timpul? Dacă nimeni nu încearcă să afle asta de la mine, ştiu; dacă însă aş vrea să explic noţiunea cuiva care mă întreabă, nu ştiu." [1, pp. 405-406]. Pentru Augustin, nu exista decît prezentul din cele trecute, prezentul din cele prezente şi prezentul din cele viitoare [1, p. 410].

Isaac Newton reprezintă conceptul de *timp*, interpretare devenită emblematică în filozofia modernă, drept substanţă independentă de lucruri. Nu timpul şi spaţiul se află în univers, ci universul este cuprins în timpul absolut şi în spaţiul absolut, cu care însă nu stabileşte nici o relaţie.

Astfel, timpul a dobîndit marca subiectivităţii/interiorităţii umane, care s-a regăsit, mai tîrziu, într-o modalitate teoretizată, în *Estetica transcendentală* – partea întîi a *Criticii raţiunii pure*, monumentala lucrare a lui Kant [13]. Sensibilitatea are două forme *a priori* (independente de lumea experienţei): *forma simţului extern* – spaţiul şi *forma simţului intern* – timpul. Cu ajutorul spaţiului, subiectul cunoscător îşi reprezintă obiectele ca fiind situate în afara lui (ele au o anumită configuraţie, mărime, între ele există anumite raporturi), iar cu ajutorul timpului – conştiinţa se intuieşte pe ea însăşi în stările ei succesive. Dacă spaţiul desemnează o ordine de coexistenţă, timpul – una de succesiune. Timpul şi spaţiul nu sînt obiective (sustrase întru totul subiectului cunoscător, aşa cum considera Newton), ele nu aparţin obiectelor, ci, mai degrabă, ţin de *constituţia subiectivă a simţirii noastre* [14]. Aşadar, noi percepem lumea potrivit unor forme sau structuri care nu aparţin lucrurilor înseşi, ci sensibilităţii noastre. „Fără să aparţină lucrurilor în sine, fiind un schimb de forme universale ale intuiţiei omeneşti, spaţiul şi timpul au deci o anumită obiectivitate, care ne permite să deosebim lumea fenomenală, ce ia naştere prin mijlocirea lor, de pura aparenţă inconsistentă sau de simpla iluzie." [4, p. 80]. Kant a realizat cu adevărat o revoluţie copernicană şi în ceea ce priveşte problematica timpului şi a spaţiului: de la obiecte (lumea exterioară) către subiectul cunoscător (perimetrul subiectivităţii). Aceste concepte au fost redefinite din perspectiva facultăţilor de cunoaştere ale omului: sensibilitatea (capacitatea/receptivitatea de a primi reprezentări prin felul cum sîntem afectaţi de obiecte) şi intelectul (capacitatea care, prin intermediul categoriilor, prelucrează materialul brut al impresiilor sensibile). Nu *ceea ce* cunoaştem, ci *cum* cunoaştem (limitele şi sursele cunoaşterii) reprezintă miza demersului kantian.

Heidegger menţiona că omul, înainte de a întreprinde o cercetare ştiinţifică, *ia în calcul timpul* şi se orientează în funcţie de el. Din nou, hotărîtor este *calculul timpului propriu*. În formarea conceptului, se ezită atunci cînd e nevoie de a-i atribui timpului un caracter *subiectiv* sau *obiectiv*, scrie Heidegger. Atunci cînd conceput fiinţează ca ceva în sine, el este atribuit cu predilecţie *sufletului*, iar atunci cînd este ceva *de ordinul conştiinţei*, el funcţionează ca unul *obiectiv* [14].

În interpretarea hegeliană a timpului, ambele posibilităţi sînt într-o anumită măsură suprimate. Hegel încearcă să stabilească legătura dintre *timp* şi *spirit* pentru ca, pornind de la ea, să poată înţelege de ce spiritul ca istorie *cade în timp* [13].

De-a lungul veacurilor, percepţia noastră privind timpul a cunoscut transformări semnificative. Poate şi din cauza că s-a modificat durata de viaţă, s-a prelungit perioada de muncă, s-au accelerat ritmurile, a apărut concurenţa etc. Este tot mai evident faptul că, într-o organizaţie, timpul a devenit *o resursă ce trebuie optimizată, raţionalizată* şi *controlată*. În prezent, salariatul occidental caută o formulă magică care să-i permită să împartă echilibrat timpul între muncă, familie şi propriile aspiraţii. Cum pot fi satisfăcute toate cele trei opţiuni? Nu există un răspuns general; totul depinde de normele culturale, sociale, economice şi legale din ţara respectivă.

Timpul a ajuns un subiect la modă. Se organizează cursuri, seminarii, conferinţe dedicate acestei teme, abordată atît din punctul de vedere al organizaţiei, cît şi al angajatului. Această entitate ne subordonează şi ne guvernează fiecare segment al existenţei, contorizînd minusurile şi plusurile, bucuriile şi tristeţile, reuşitele şi eşecurile într-un uriaş sistem numit *viaţă* [7, p. 89]. Fie că avem ceva de îndeplinit, fie că ne referim la gînduri şi sentimente – tot ceea ce facem este legat indisolubil de timp. Orice activitate, indiferent de natura şi importanţa sa, pentru a fi realizată, are nevoie de un timp bine definit, ea nu poate fi gîndită în afara lui. Dincolo de măsurarea în ore, minute, secunde, adevărata măsură a acestuia se află adînc săditā în noi. Tot ceea ce ne înconjoară are în componenţă timpul: al evoluţiei, al creşterii, al învăţării, al muncii, al trăirilor etc.

De ce se spune *timpul trece*, dar nu *el ia naştere*? După Heidegger, spunînd că timpul trece, se dă expresie unei anumite *experienţe* – el nu poate fi oprit. Această *experienţă*, la rîndul ei, este posibilă doar pe temeiul voinţei de a opri timpul. Este implicată expectativa neautentică a *clipelor*, care le-a uitat deja pe cele ce s-au scurs [12].

Timpul este o durată limitată, considerată în raport

cu utilizarea sa. Dintotdeauna, omul s-a străduit să găsească modalităţi de măsurare a acestuia. *Managementul timpului* presupune acelaşi lucru, pe lîngă factorul uman şi performanţele organizaţiei. Măsurarea nu se face decît pe baza rezultatului fiecărei activităţi realizate într-un interval de timp dinainte stabilit. Or, în esenţă, nu se gestionează timpul în sine, ci activităţile desfăşurate într-o anumită perioadă. Managementul timpului se bazează pe trei piloni: *planificare, organizare* şi *control*. Fenomenul *eficacitate* cere ca, pentru fiecare individ, timpul să fie utilizat în mod raţional şi productiv, în conformitate cu ritmul personal şi cu resursele de care dispune, cu scopul de a îndeplini activităţi precise într-un interval temporal prestabilit. Managementul timpului este indispensabil în organizarea, planificarea şi controlul vieţii de zi cu zi.

În cadrul învăţămîntului, timpul joacă un rol deosebit de important. Direct sau indirect, explicit sau implicit, gestionarea timpului, alocat pe discipline de învăţămînt, la general, şi pe activităţi de învăţare, în special, a devenit una dintre problemele centrale ale reformei curriculare şi un subiect controversat în elaborarea planurilor de învăţămînt. Volumul de cunoştinţe a crescut şi continuă să crească într-un ritm în care nu mai poate fi valorificat pe cale extensivă, prin adăugarea orelor. Limitele încărcării programului de studiu au fost deja atinse atît sub aspectul conţinutului (numărul şi structura disciplinelor de învăţămînt), cît şi cantitativ (numărul săptămînal de ore). În aceste condiţii, *criza de timp* impune regîndirea, reconceptualizarea proiectării şi evaluării programelor de studii.

Cantitatea de timp alocată învăţării poate determina în mod semnificativ şi *calitatea instruirii*. În acest sens, merită atenţie teoria *învăţării depline,* elaborată şi experimentată de John Carrol. Elementele principale în modelul său teoretic sînt: *sarcina învăţării*, *timpul necesar învăţării* şi *timpul efectiv folosit*. Sarcina învăţării se prezintă ca o trecere de la necunoaşterea unor elemente/noţiuni la cunoaşterea acestora sau trecerea de la incapacitatea realizării unei performanţe la capacitatea de a o înfăptui. Timpul necesar învăţării unui anumit subiect depinde de următorii factori:

1) *aptitudinea de învăţare*, care se referă la cantitatea de timp necesară pentru studiu în condiţii de instruire optimă; acest factor depinde de alte variabile: învăţarea anterioară, relevantă pentru sarcina nouă, şi anumite trăsături caracteristice ale celui ce învaţă (genetice);
2) *capacitatea de a înţelege materia de studiu*, care, la rîndul său, depinde de inteligenţa generală, inclusiv cea verbală;
3) *calitatea instruirii*, care este asigurată de profesor, de iscusinţa acestuia de a selecta şi a aplica metode, forme adecvate de instruire [Apud 2, pp. 122-123].

Timpul folosit efectiv de student depinde de: *timpul pus la dispoziţie* (ocazia de învăţare); *perseverenţa în învăţare* – timpul pe care persoana este dispusă să-l folosească pentru studiere, acesta depinde de motivaţia socială şi cea individuală de învăţare [2].

J. Carrol ne propune o formulă care poate exprima gradul de învăţare atins de individ la un anumit subiect:

$$\text{Nivelul de învăţare} = f\left(\frac{\text{Timpul efectiv folosit}}{\text{Timpul necesar}}\right)$$

Nivelul de învăţare atinge cota maximă atunci cînd raportul dintre timpul efectiv folosit şi timpul necesar este egal cu 1. În realitate, este destul de dificil să se obţină acest rezultat, pentru că, de obicei, studiului i se acordă mai puţin timp decît este necesar.

Timpul este o resursă, niciodată suficientă sau la îndemînă în momentele-cheie; aceasta trebuie raţionalizată, controlată şi optimizată, mai ales dacă se ţine cont de timpul destinat relaxării, refacerii, familiei, prietenilor etc.

Astfel, managementul timpului presupune planificarea, organizarea şi controlul desfăşurării activităţilor într-o perioadă delimitată de timp, pentru a utiliza raţional, eficient şi productiv fiecare moment. Acesta începe cu managementul propriei persoane, principala cauză a eşecului fiind lipsa autodisciplinei. Investind timp şi efort în formarea aptitudinilor, persoana poate deveni mai eficientă şi mai productivă nu doar pe plan profesional, ci şi în viaţa de zi cu zi.

Majoritatea studenţilor nu învaţă, din păcate, cum să-şi organizeze sau să-şi valorifice timpul cît mai bine şi cedează cu uşurinţă în faţa dificultăţilor. Ignorarea structurării materialului de învăţat şi efectuarea temelor în ultimul moment, datorită crizei de timp, îi împiedică să-şi utilizeze resursele la maximum.

În accepţiunea lui Brian Tracy, cauza tuturor eşecurilor este determinată de trecerea la acţiune fără un plan bine stabilit. Este esenţial de avut obiective definite clar, pentru a căror îndeplinire urmează să se lucreze zilnic.

Timpul nu poate fi pierdut, dar poate fi administrat prost, afirmă Yager. Studenţii deseori nu simt nevoia de a pune lucrurile în ordinea importanţei, nu le prioritizează. Unele probleme din activitatea lor academică sînt cauzate, în mare parte, de modul de gestionare a timpului. Întîrzierea la ore este doar un exemplu, dar există şi dificultăţi cu susţinerea la timp a examenelor, în cadrul sesiunilor de evaluare.

În contextul dat, s-a efectuat o cercetare în două instituţii de învăţămînt superior din R.Moldova. Scopul acesteia a fost de a determina cum influenţează gestionarea timpului asupra reuşitei academice a studenţilor. Au fost folosite variabile ca: planificarea, amînarea, prioritizarea. Respondenţilor li s-au adresat următoarele întrebări: *Ce relaţie există între managementul timpului şi rezultatele la învăţătură? Ce raport ar fi între amînare şi reuşitele studentului? Ce legătură există între prioritizarea*

activităţilor şi performanţa academică?

Studiul a scos în evidenţă relaţia semnificativă dintre managementul judicios al timpului şi reuşita academică a studenţilor. Pentru a-şi eficientiza munca, aceştia trebuie să utilizeze corect timpul avut la dispoziţie.

Există o relaţie invers proporţională între timpul dedicat activităţilor sociale şi performanţa academică. Astfel, studenţii ar trebui să reglementeze corect ori să reducă timpul pentru distracţii, sărbători, convorbiri telefonice sau navigare pe net, întrucît acestea au un impact negativ asupra reuşitei lor.

Conform studiului, există o relaţie semnificativă între amînare şi reuşita academică. Unii studenţi nu respectă termenul de realizare a activităţilor din cauza unor emoţii ori din alte motive.

Şi programele de studii, care, conform standardelor stabilite de Procesul de la Bologna, implică acumularea de credite, ar trebui corelate cu bugetul de timp disponibil. În unele cazuri, activităţile de învăţare nu corespund ca timp numărului de credite alocate. Unele cursuri presupun puţine ore de contact direct cu profesorul şi un volum prea mare de cunoştinţe. Pentru a le însuşi, studenţii sînt nevoiţi să reducă din timpul lor liber, neglijînd şi alte ocupaţii. Pentru a utiliza timpul cu maximă eficienţă, profesorii trebuie să elaboreze strategii corespunzătoare. La determinarea volumului de muncă necesar studentului pentru însuşirea unei unităţi de curs sau pentru realizarea unei activităţi din planul de învăţămînt, titularul trebuie să ţină cont de specificul şi de asigurarea didactico-metodică. Din această perspectivă, criteriul eficienţei poate fi reformulat astfel: *o activitate este cu atît mai eficientă, cu cît mai multe rezultate cantitative şi calitative are la un consum de timp cît mai redus.*

Bugetul de timp este cunoscut sub forma celor trei de opt: 8 ore de muncă, 8 ore de activităţi extraprofesionale şi 8 ore de somn. Această distribuire este una relativă, fiind influenţată de profilul activităţii, de vîrstă etc.

În baza investigaţiilor efectuate în învăţămîntul superior, recomandăm un model orientativ al structurii bugetului de timp al studenţilor (ciclul I, licenţă), pentru 24 de ore:

- 6 ore de activităţi didactice obligatorii, conform orarului;
- 4-5 ore pentru lucrul individual (pregătirea pentru activităţi, a temelor de casă);
- 3-4 ore de odihnă activă (plimbări, activităţi cultural-artistice, sportive etc.);
- 2-3 ore pentru masă, menaj, deplasare etc.;
- 7-8 ore de somn.

Rezultatele studiului:

a) au fost expuse diverse teorii şi concepte relevante domeniului, precum şi soluţii practice pentru eficientizarea activităţii pedagogice prin prisma managementului timpului;
b) a fost examinată corelaţia dintre managementul timpului şi managementul curricular;
c) a fost demonstrată importanţa găsirii unor soluţii de raţionalizare a gestionării timpului de învăţare în cadrul programelor de studii; a compatibilităţii duratei şi calendarului programelor de învăţămînt; a compatibilităţii modului de calcul al creditelor; a raţionalizării gestionării timpului de învăţare, a timpului liber etc.

În concluzie: Abordarea timpului din perspectivă filozofică şi pedagogică devine un factor de clarificare, care pune în valoare noţiunea de *eficientizare*: alături de utilizarea unor tehnici eficiente, trebuie aplicat şi un management eficient al timpului.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. https://alecsela.wordpress.com/2008/02/27/confesiuni-sfantul-augustin
2. www.zupi.md/15 idei de management al timpului/
3. Cojocaru V. Schimbarea în educaţie şi schimbarea managerială. Chişinău: Lumina, 2004.
4. Colţescu V. Immanuel Kant. O introducere în filosofia critică. Timişoara: Editura de Vest, 1989.
5. Cosovan O. Descrierea cadrului de gîndire şi învăţare (ERR). Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: CEPD, 2008, pp. 14-18.
6. Dicţionar de filosofie. Bucureşti: Editura Politică, 1978.
7. Johns Ted. Organizarea perfectă a timpului. Bucureşti: Naţional, 1998. 131 p.
8. Haschke R. Managementul timpului. Mirton, 2009.
9. Haynes M. E. Personal Time Management. California: Crisp Publications, 1987.
10. Hegel G. Die Vernunft in der Geschichte. Einleitung in die Philosophie der Weltgeschichte. Ed. G. Lasson, 1917.
11. Hegel G. Ştiinţa logicii. Vol. II. Ed. G. Lasson, 1923.
12. Heidegger M. Fiinţă şi timp. Bucureşti: Humanitas, 2006.
13. Immanuel Kant. Critica raţiunii pure. Bucureşti: IRI, 1998.
14. Marcus S. Timpul. Bucureşti: Albatros, 1985.
15. Macavei E. Tratat de pedagogie: propedeutica. Bucureşti: Aramis, 2007, p. 241.
16. Pavelcu V. Personalitatea profesorului în psihologia pedagogică. Bucureşti: E.D.P., 1967.
17. Brumă T., Caragea V., Atanasiu Vl. Procesul Bologna. Ghid pentru studenţi. 2006.
18. Recomandări-cadru pentru elaborarea Regulamentului instituţional privind organizarea evaluării activităţii de învăţare a studenţilor. Anexa nr. 1 la ordinul Ministerului Educaţiei al R.M. nr. 881 din 18.12.2009.
19. Sir David Ross. Aristotel. Bucureşti: Humanitas, 1998.
20. Gordon Th., Burch N. Profesorul eficient. Bucureşti: Trei, 2011.



Tatiana **CARTALEANU**

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

Portofoliul cursului opţional: între curriculum şi manual

Rezumat: *Articolul se referă la situaţia în care se află mulţi dintre profesorii ce se angajează să predea cursuri opţionale în învăţămîntul preuniversitar în circumstanţele în care acestea nu au o asigurare didactică pe măsura necesităţilor. Autorul pledează pentru compilarea materialelor necesare, pe care profesorul le selectează în conformitate cu exigenţele curriculare, şi corelarea lor foarte strînsă cu activităţile de învăţare, mai ales cu probele de evaluare formativă şi sumativă. O modalitate de a construi un suport de curs a cărui continuare firească să devină portofoliul elevului este prezentată în baza unui curs propus pentru aria curriculară Limbă şi comunicare – Resurse lexicografice deschise în studiul limbilor. Sînt enumerate diverse resurse care şi-ar avea locul în suportul de curs şi produsele elevilor, care urmează să completeze portofoliul personal al fiecăruia. Lucrînd în acest fel, profesorul va deveni total independent în conceperea şi desfăşurarea demersului didactic şi va avea mai multă siguranţă şi mobilitate. Este important ca materialele chemate să suplinească manualul să corespundă cerinţelor faţă de orice carte şcolară: relevanţă, accesibilitate, validitate, atractivitate, flexibilitate, caracter deschis, participare, socializare.*

Abstract: *The article refers to a situation familiar to many schoolteachers engaging in optional courses when didactic material is insufficient or altogether absent. The author argues in favour of the teacher's compiling of the necessary materials, from which specific items would then be chosen, according to curricular demands. These materials are to be closely coordinated with the intended learning activities, especially with the formative and summative assessment tasks. A way of constructing a set of didactic materials whose natural continuation would be a student's portfolio is presented based on a course proposed for the curricular domain Language and Communication, Open Lexicographic Resources in the Study of Languages. Various resources are listed, which would find their place in the didactic materials and the students' output for the course, thus completing each student's personal portfolio. Acting in this manner, the teacher becomes entirely independent in conceiving and developing lessons, and will find more reassurance and mobility. It is important that the materials called to supplement the textbook satisfy the requirements for any school book: relevance, accessibility, validity, attractiveness, flexibility, openness, participation, and socialisation.*

Keywords: *curriculum, optional course, textbook, portfolio, formative assessment, summative assessment, didactic materials.*

„În copilărie credeam că există două tipuri de familii: cei care au nevoie de un dicţionar pentru a lua masa şi cei care n-au nevoie. Noi eram numărul 1. Aproape fiecare seară se termina consultînd dicţionarul pe care-l ţineam pe o etajeră la numai şase paşi de masă. „Dacă ai o întrebare, spuneau părinţii mei, aici găseşti răspunsul."

Atitudinea din casă era să nu fim trîntori şi să nu ne mulţumim doar să punem întrebări. Ştiam o metodă mai bună: deschide enciclopedia, deschide dicţionarul, deschide-ţi mintea."

(Randy Pausch, *Ultima prelegere*)

Cursurile opţionale propuse la decizia şcolii, în baza unor programe elaborate şi aprobate recent, devin o provocare atît pentru elevii care le aleg uneori pentru că „sună interesant", cît şi pentru profesorul care, din varii motive, se

angajează să ţină o disciplină nouă. Situaţia avantajează un pedagog ce are idei pe care deocamdată nu le-a regăsit valorificate în curricula şi manualele existente şi acum, în sfîrşit, are ocazia să lucreze pe cont propriu, să-şi verifice ipotezele şi să-şi confirme aşteptările, dar îl lasă în pană pe profesorul obişnuit să urmeze nişte indicaţii şi instrucţiuni. Frustrarea şi nesiguranţa profesorului ar putea fi nocive pentru latura atitudinală a prestaţiei sale, dar nici multă siguranţă nu i se furnizează celui care, către 1 septembrie, are doar entuziasm şi un curriculum aprobat de Ministerul Educaţiei.[1]

Un sondaj realizat de cercetătorii din laboratorul *Didactica studiului integrat* aranjează în descreştere următoarele răspunsuri ale profesorilor la întrebarea: *De ce materiale didactice aţi avea nevoie pentru un curs opţional?*: un suport pentru elevi (caiete, hand-out etc.); sugestii metodologice cu privire la evaluarea elevilor în cadrul cursurilor opţionale; imagini, diagrame; birotică (foi de poster, carioci etc.); jocuri; mijloace audiovizuale; înregistrările sau emisiunile sonore; un cabinet dotat cu tehnică, cum ar fi: calculator, televizor, tablă interactivă cu acces la reţeaua Internet; ilustraţii, enciclopedii, colecţii de cărţi cu reproduceri de picturi, utilităţi şi înzestrări tehnice; softuri educaţionale la temă [1, p. 49].

Conştienţi de faptul că nimeni nu poate răspunde acestor aşteptări în regim de urgenţă, vedem o cale de salvare dintr-o situaţie nu tocmai favorabilă în compilarea şi elaborarea *manu propria* a materialelor necesare desfăşurării cu succes a instruirii. Ce ar trebui să conţină, la modul ideal, portofoliul profesorului care începe un curs nou, care nu s-a predat niciodată la treapta preuniversitară? Vom examina aria curriculară *Limbă şi comunicare*, dar avem speranţa că modelul respectiv, rectificat şi adaptat, ar putea deveni funcţional şi pentru alte arii curriculare. Sugestiile pe care le facem sînt valabile şi pentru profesorul care va orienta cursul spre disciplina *Limba şi literatura română*, şi pentru cel care, în virtutea specializării sale, se va orienta spre una sau mai multe dintre limbile străine studiate de elevi.

Curriculumul aprobat. Este un „criteriu eliminatoriu": dacă nu există un asemenea document, nu este legală predarea cursului. Profesorii care ţin de mai mulţi ani anumite cursuri opţionale au oportunitatea de a-şi elabora un curriculum propriu, dar acesta urmează să fie aprobat la Consiliul Naţional pentru Curriculum şi Evaluare. Ilustrînd perfect noţiunea de *curriculum scris*, documentul respectiv cuprinde toate compartimentele (*Preliminarii, Concepţia didactică a disciplinei, Competenţele-cheie, Competenţele de bază ale disciplinei, Repartizarea temelor pe clase şi pe unităţi de timp, Competenţele specifice disciplinei, unităţile de conţinut, activităţi de învăţare şi evaluare, Strategii didactice, Strategii de evaluare, Bibliografie*) şi respectă modelul încetăţenit după 2010. Prin urmare, profesorul găseşte în curriculumul aprobat oficial toate momentele-cheie ale informaţiei care i-ar facilita proiectarea didactică.

Proiectarea didactică de lungă durată. Indiferent dacă documentul oficial a făcut recomandări distincte cu privire la proiectarea didactică sau s-a rezumat la conturarea cîtorva repere metodologice generale, profesorul trebuie să aibă un proiect didactic anual/semestrial, cu specificarea temei pentru fiecare oră de clasă. Modelul de proiectare pe unităţi didactice, validat de Benjamin Bloom în 1976 drept „modalitatea optimă de organizare a procesului de învăţare" [2, p. 299], a prins rădăcini în multe instituţii din republică şi numeroşi profesori îi acordă prioritate faţă de cel cotidian. Cursul opţional, care, de regulă, beneficiază de o oră pe săptămînă, este deosebit de indicat pentru asemenea abordare: conţinutul va fi împărţit în 5-7 unităţi a cîte 5-7 ore şi va avea în vizor tot atîtea probe de evaluare sumativă.

Bibliografia recomandată elevilor. O vizită la biblioteca şcolii şi la alte biblioteci publice din preajmă, o revizie a dulapului cu cărţi din cabinetul de limbă şi literatură ar facilita rezolvarea acestei probleme. Ce cărţi ar putea deveni de căpătîi pentru elevi, pe parcursul acestui an? De care vor avea nevoie în permanenţă şi care vor fi consultate sporadic? Ce dicţionare le-aţi recomanda să-şi procure? Lista se va completa cu resursele nesecate ale Internetului (deşi, recunoaştem, ele par nesecate pînă la momentul cînd începi să cauţi şi constaţi că tocmai cartea de care ai nevoie încă nu a ajuns acolo). Adresele electronice la care elevul poate accesa, gratuit şi legal, sursele recomandate sînt la fel de necesare ca şi lista de cărţi. Există totuşi o diferenţă majoră între cartea imprimată pe hîrtie şi cea electronică sau scanată: la fel ca şi în relaţia dintre dicţionarul-carte şi dexonline, se cîştigă în timp şi se pierde în competenţe (dacă nu chiar în dexterităţi). Elevul obişnuit să deschidă forma electronică a dicţionarului, unde mai multe pagini din diferite surse i se afişează concomitent, nu-şi mai formează deprinderea de a căuta un cuvînt în dicţionar, singur, dar, mai ales, nu mai construieşte o relaţie cu dicţionarele, nu se obişnuieşte să le deosebească, să ştie ce şi unde caută. Calculatorul o face pentru dînsul, şi o face mult mai repede, dar bucuria descoperirii unui cuvînt nou în procesul căutării altuia dispare cu desăvîrşire: un dicţionar electronic îţi oferă ceea ce ai solicitat, nimic peste aşteptări.

Bibliografia cursului. Profesorul nu-şi poate permite să cunoască, în raport cu disciplina predată, exact atîta cît va cere să cunoască şi elevii şi nici cărţile citite de domnia sa nu sînt doar acelea din curriculum. Este

1 Nu ne referim aici la cursurile care au o anumită asigurare didactică în plus – manuale experimentale, ghiduri, antologii sau resurse digitale, ci la cele al căror suport metodic îi revine integral profesorului.

firesc ca un profesor care se angajează să ţină un curs – de *extindere*, de *aprofundare*, de *integrare* sau *inovativ* – să cunoască subiectele în *profunzime* şi în *extindere*, să fie capabil a *integra* cunoştinţe şi abilităţi, să poată veni cu idei *inovative*. De aceea, nici bibliografia recomandată în curriculum nu este definitivă şi fiecare dintre cei interesaţi va putea să o completeze. Referindu-ne la aria *Limbă şi comunicare,* vom repera, aproape instantaneu, o serie de texte literare şi nonliterare pe care ne vom edifica demersul: este important ca acestea să servească obiectivelor generale ale disciplinei pentru care le selectăm. Dar tot aici vom apela şi la textele pe care elevul le are în manualele sale şi pe care le putem utiliza pentru alte obiective, activităţi şi oportunităţi de învăţare.

Strategia de evaluare. Un curs opţional ar fi chemat să răspundă mai prompt şi mai exact nevoilor de astăzi ale elevilor noştri, iar evaluarea în secolul XXI nu poate oscila doar între test şi eseu. De aceea, vom recomanda diverse probe de evaluare pentru unităţile didactice identificate, navigînd între formele de evaluare şi produsele evaluabile, în aşa fel încît acestea să nu se repete şi să fie valide, în raport cu anumite competenţe formate prin acest curs. Păstrate în portofoliul elevului, ele rămîn achiziţia lui proprie; păstrate în portofoliul profesorului, copiile unora dintre lucrări devin un suport deloc neglijabil atît pentru profesor, cît şi pentru elevii care vor alege cursul respectiv în anul următor.

Suportul de curs. În varianta în care nu există un suport gata scris şi aplicabil în cadrul procesului, profesorul îşi concepe cursul opţional în baza documentului curricular. Din acest moment începe procedura de *compilare*:[2] selectarea şi aranjarea împreună a materialelor adecvate procesului de predare-învăţare. Un fel de manual-portofoliu *hand made*, care ar putea fi multiplicat la scara clasei respective şi care ar facilita predarea-învăţarea-evaluarea. Fireşte că iniţial vom avea mai multe idei şi surse decît este necesar şi ar putea digera elevii noştri, de aceea ar trebui să existe un interval de timp între etapa de acumulare şi etapa de multiplicare. Ce criterii vom pune la baza selecţiei? Exact aceleaşi pe care le înaintează evaluatorii unor manuale: ***relevanţa***, care ar lua în calcul nevoile utilizatorilor şi ar ilustra noţiunea de *centrare pe elev*; ***accesibilitatea***, care va facilita utilizarea suportului şi se va materializa mai ales în claritatea scopurilor şi limpezimea sarcinilor; ***validitatea***, care va ilustra coordonarea conţinutului şi a metodelor; ***atractivitatea***, care va contribui la motivarea elevului; ***flexibilitatea***, care va ţine cont de specificul acestor elevi şi le va oferi în permanenţă posibilitatea de a alege; ***caracterul deschis***, prin care se va asigura transferul a ceea ce s-a învăţat deja la alte contexte; ***participarea***, datorită căreia elevul devine responsabil pentru propria învăţare; ***socializarea***, prin care elevul obţine competenţe utile dincolo de pereţii şcolii (abilităţi sociale, conştiinţă interculturală ş.a.).

Vom ilustra cu un curs adresat elevilor de liceu de la profilul umanist[3] – *Resurse lexicografice deschise în studiul limbilor*. La încheierea lui, elevii vor avea un suport cu care au pornit la start, în debutul cursului, şi un portofoliu propriu, elaborat şi completat pe durata anului de studii. Fireşte că unele dintre aceste recomandări sau scheme le sînt familiare elevilor, dar ele vor fi adaptate exact la sarcina didactică pe care o vor rezolva în cadrul disciplinei date.

Cel mai puţin indicat ar fi ca profesorul-filolog să-şi scoată la lumină conspectul sau manualul de lexicologie şi să-l propună elevilor. Dar, inspirat din ceea ce stipulează ştiinţa lexicografică, ar putea să includă în suportul de curs (1)[4] tipologia dicţionarelor şi (2) o formă grafică (arbore, clustering, ciorchine, hartă cognitivă) necompletată, iar elevii vor înscrie, pe măsură ce le vor cunoaşte, dicţionarele cu care au intrat în contact şi caracteristicile lor. De exemplu, dacă în debutul cursului se intenţionează o discuţie de tipul *Masă rotundă*, la care elevii vor avea cîte o intervenţie verbală pregătită cu privire la utilitatea şi oportunitatea dicţionarelor pe masa lor de lucru, în suportul elevului se vor regăsi (3) sugestii de elaborare a alocuţiunii; (4) tehnici de argumentare şi analiză, algoritmi de aplicare a lor (PRES, Graficul T, Analiza SWOT, TASC, SORA, OPERA ş.a.). Elevii vor merge neapărat la bibliotecă, actualizînd o noţiune cunoscută – *fişa de bibliotecă,* şi (5) un model al fişei de bibliotecă pentru dicţionar ar fi bine-venit, iar fişele propriu-zise se vor acumula în portofoliu. Cu această ocazie s-ar putea examina un moment foarte important în descrierea unui dicţionar: numărul de cuvinte. Implicînd TIC, se va solicita prezentarea cu limită de întindere în timp a unui site cu surse lexicografice, conform algoritmului. Suportul ar putea să conţină (6) algoritmul prezentării de site; (7) adresele electronice ale unor site-uri adecvate. Elevii cu siguranţă vor completa lista.

Suportul de curs va conţine şi (8) o listă cît mai completă de sigle şi abrevieri utilizate în diferite dicţionare, iar portofoliul elevului – un articol lexicografic, pregătit pentru lectura cu voce, cu descifrarea semnelor convenţionale, a abrevierilor şi siglelor, facilitînd consultarea dicţionarului explicativ. Parcurgerea (9) articolului introductiv al unui dicţionar explicativ ar trebui să se soldeze cu un rezumat al acestuia, iar profesorul este

2 Cea mai apropiată de ideea dată este definiţia din dicţionarul lui Augustin Scriban, editat în 1939: **compiléz** v. tr. (lat. *compílo, -piláre,* a despoia, a fura). Scot bucăţi din diferiţi autorî şi formez o singură carte.

3 Curriculumul respectiv va fi propus spre aprobare pentru anul de studii 2016-2017.

4 Vom numerota în acest mod materialele pe care le considerăm utile în suportul de curs.

cel care alege un articol introductiv bogat, explicit, pe care să-l plaseze în suportul de curs. (10) Regulile de definire a cuvintelor (conform clasei morfologice) vor constitui o altă pagină esenţială a suportului, iar încercările elevilor de a ilustra cu exemple selectate personal sau alcătuite ad-hoc definiţiile lexicografice se înscriu firesc în portofoliile lor.

Cum dicţionarele ideografice sînt încă rare în bibliotecile noastre, notiţele de lectură a unui dicţionar ideografic sau/şi vizual vor constitui achiziţia personală a elevului, după care ar fi cazul să se încerce, ca proiect de grup, elaborarea unor pagini de asemenea dicţionar. Aici suportul de curs ar putea include (11) pagini copiate din dicţionarele deja elaborate [3; 4], pe care elevii le vor parcurge şi cărora le vor remarca specificul. Cîteva dicţionare vizuale bilingve, cu lexicul ordonat pe criterii tematice, ar deveni, cu această ocazie, o descoperire de zile mari.

Cercetarea dicţionarelor lingvistice speciale se poate desfăşura cu unele dintre acestea, de ocurenţă înaltă, pe bancă: *de sinonime, de antonime, de expresii şi locuţiuni, ortografic, de greşeli* etc. Dar multe dintre dicţionarele speciale nu sînt atît de accesibile şi atunci în sprijinul elevului şi al demersului vine suportul de curs. Bunăoară, profesorul ar putea oferi în suport (12) un text canonic pentru care elevii să alcătuiască, în clasă, dicţionarul de frecvenţă sau cel invers, pentru a vedea procedura de lucru. Tot aici s-ar putea include pagini copiate din diverse dicţionare „mai speciale" şi articolele lor introductive – pentru ca elevii să-şi dea seama de resursele care zac între coperţile acelor cărţi atîta timp cît nu le deschide nimeni. Elevii vor înţelege că un dicţionar special nu se mai obligă să includă, ca un *tezaur*, toate cuvintele din limbă, ci le triază şi le ordonează în baza unui principiu enunţat în titlu. Propunînd în suport (13) o listă de titluri ale dicţionarelor accesibile în biblioteca instituţiei şi on-line, profesorul se poate aştepta ca elevii să o completeze, vizitînd alte biblioteci şi librării. Ne-am dori să înţeleagă cît de valoros este dicţionarul în orice casă unde cresc copii – dar şi că acel care nu-şi poate permite să le cumpere găseşte dicţionarele la bibliotecă, important este să-şi dea seama de existenţa lor şi să ştie sigur ce caută acolo. Aici am sugera ca elevii să elaboreze şi să ţină un discurs-pledoarie pentru un dicţionar lingvistic (la alegere) în calitate de cadou oferit unui copil, iar suportul le va pune la dispoziţie cîteva (14) sugestii cu privire la textul persuasiv.

Dicţionarele de greşeli şi de dificultăţi, necesare tuturor vorbitorilor, la etapa studiilor preuniversitare sînt deosebit de utile. Lectura unor articole, selectarea explicaţiilor pentru acele greşeli pe care le-a comis în ultimele probe de evaluare ar fi mai motivante dacă elevul va fi familiarizat cu diverse modalităţi de prezentare a cuvintelor în paginile lor. La acest capitol, portofoliul ar putea conţine o erată personală, precum şi comentarii făcute cu ocazia autoevaluării şi evaluării reciproce.

Trecînd la subiectul dicţionarelor bilingve, profesorul va acorda destul de multă atenţie resurselor electronice, inclusiv serviciilor de traducere automată, a căror ofertă este de necuprins, şi va compara produsele proprii ale elevilor cu cele luate de gata din Internet. Fără îndoială, e cazul ca elevii să elaboreze prezentări cu utilizarea multimediei, iar în suportul lor se vor regăsi (15) principiile de elaborare a dicţionarelor bilingve şi (16) copiile unor pagini din diferite dicţionare, pentru aceleaşi cuvinte, ca să fie posibilă comparaţia. De aici ar fi cazul să se ajungă la dicţionarele-cheie ale diferitelor limbi (Larousse, Webster, Oxford) şi să se compare modalităţile de definire a cuvintelor.

Desigur că, într-o clasă echipată cu toate resursele multimedia, în care toţi copiii au acces la Internet, multe dintre resursele recomandate ar putea să pară inutile. Dar pentru că în majoritatea claselor noastre încă se lucrează cu cărţile şi dicţionarele de hîrtie, nu ar trebui să pară superfluu un suport de curs oferit de profesor elevilor. Important, după părerea noastră, este ca materialele din suport şi cele din portofoliul elevului să nu se dubleze, să nu solicite exerciţii inutile şi, mai ales, să nu rămînă literă moartă, umplutură de dragul unei mape frumos încondeiate. Portofoliul ar trebui să includă ceea ce elaborează elevul cu mîinile lui, la ce lucrează pe parcursul anului – de la notiţe şi scheme la discursuri şi probe de evaluare – în aşa fel încît să suplinească lipsa unui manual sau să demonstreze inutilitatea lui. La viteza cu care se schimbă lumea dicţionarelor şi se dezvoltă industria cărţii electronice, s-ar putea întîmpla ca orice manual să se învechească înainte de a ajunge pe banca elevului. Şi atunci salvarea ambilor actori ai procesului de instruire s-ar afla în elaborarea softurilor educaţionale: flexibile, interactive, conectate la zi, ele ar completa nişele încă libere/nepopulate ale materialelor didactice. Aceasta se va întîmpla mîine. Iar astăzi exersăm, călăuziţi de dictonul antic: *Ceea ce vrei să înveţi a face înveţi făcînd*.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A. [et al.] Cursul opţional în şcoală: experienţe şi opinii. Chişinău: Tipogr. UPSC *I. Creangă,* 2015.
2. Marzano R. J. Arta şi ştiinţa predării: un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă. Bucureşti: Trei, 2015.
3. Ungureanu E. Dicţionar tematic ilustrat. Locuinţa. Alimentaţia. Vestimentaţia. Îngrijirea corpului. Chişinău: ARC, 2014.
4. Avram M. Cuvintele limbii române între corect şi incorect. Chişinău: Cartier, 2004.

Коммуникативно-ценностный подход к овладению русским и другими языками как цель формирования нравственной воспитанности



Eugenia **NOVAC**

dr., conf. univ.

Резюме: *В предлагаемом материале отражено научно-экспериментальное исследование согласно проекту Принципы и методы интеграции национальных и европейских ценностей гуманистического воспитания в гимназиях и лицеях Республики Молдова. Авторы акцентируют внимание на процессе формирования ценностной ориентации у обучаемых при изучении, как русского, так и других языков. На основе разработанных коммуникативно-ценностных модулей, содержащих художественные тексты, речевой и языковой материал, поэтапно активизируется присвоение ценностей учащимися.*

Abstract: *The proposed material reflects scientific and experimental research according to the project* Principles and methods of integration of national European values of humanistic education in gymnasiums and lyceums of the Republic of Moldova. *The author pays attention to the process of forming the value orientation of the trainees. Speech and language material is activated in stages based on the developed communicative value modules containing literary texts, speech and language material.*

Keywords: *value-oriented activity, value, the operational stage of cognitive, self-awareness, self-evaluation, external regulation, internal self-regulation, self-realization.*



Tamara **CAZACU**

dr., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Социально-организованная интериоризация общечеловеческих, национальных и европейских ценностей является определяющим компонентом целостного учебно-воспитательного процесса [4]. Нравственное развитие личности осуществляется на основе интеграции социальных норм и ценностной ориентации, выработанных человеческим сообществом. Модернизация технологии обучения языку акцентирует особое внимание на ценностях как средстве самореализации личности в социальных условиях. Морально-нравственные категории как демократия, толерантность в отношении к людям иных мировоззренческих взглядов и социокультур, гуманистическое воспитание, нравственная воспитанность и др. обеспечивают преобразование внешней регуляции и внутренней саморегуляции в детерминанты ценностных ориентиров в процессе жизнедеятельности обучаемых. Главная цель этого процесса – ввести ценности во внутренний мир субъекта, закрепить их в подсознании и преобразовать нравственные ориентиры, которые становятся двигателем его поведенческой деятельности. Это представление о должном и ценностном, об индивидуальных принципах совести, нравственных заповедях, а также умение соотносить свои интересы, желания и поступки с окружающим социумом.

Коммуникативно-ценностный подход стимулирует реализацию содержательного компонента куррикулума. Необходимость введения нравственных ценностей в куррикулум и действующие учебники по русскому языку и другим языкам – важнейшее современное требование к формированию всесторонне развитой личности, подготовке молодого поколения к жизни в демократическом обществе. Так, основанная на понимании феномена множественности культур и их взаимодействия в жизнедеятельности народов, формируется определяющая мировоззренческую концепцию индивидуума европейская ценность – толерантность. Являясь средством межэтнической мотивации, толерантность инициирует понимание и уважение к жизненному укладу представителей разных национальностей и народностей, их исторических традиций и обычаев. Феномен одновременности культур и общения между ними стал важнейшим социальным и личностным

определением человеческих взаимоотношений. Коммуникативно-ценностный подход основывается на ценностной ориентации, направленной на формирование адекватного отношения к себе и к окружающему социуму, социальным и природным реалиям действительности.

Научение языку [3] направлено как на развитие коммуникативной компетенции у обучаемых, так и на формирование морально-нравственных отношений между членами общества средствами разных языков [1]. Эти составляющие педагогического процесса носят интегральный характер, так как они представляют собой единую психолого-педагогическую основу нравственной воспитанности учащихся.

За структурную единицу присвоения ценностей приняты *коммуникативные модули*, на основе которых осуществляется поэтапное овладение учащимися сущностных признаков нравственных категорий и формирование ключевых компетенций: ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, информационных, коммуникативных и др. Организация этих блоков соответствует структуре компонентов речевой деятельности: ***мотивационный*** – реализуется с помощью ценностных установок, предлагаемых перед восприятием и воспроизведением речевых образцов: перед аудированием, самостоятельным чтением текста, подробным и выборочным пересказом и др.; ***исполнительский*** – выполнение речевых и языковых действий в процессе усвоения содержания текстов, раскрывающих ценностные отношения между членами социума; ***контрольный*** – средствами реализации которого являются: *самооценивание* на основе конфликтно-проблемных ситуаций с помощью ценностно-ориентируемой деятельности субъектов, осуществляющих адекватный выбор в своей поведенческой деятельности; *тестирование*, проводимое по завершении изучения каждой нравственной категории; *анкетирование*, предлагаемое на заключительном этапе обучения [7].

Руководствуясь социально-ценностной мотивацией, учащиеся преобразуют отвлеченные понятия *отечество, толерантность, гуманность, милосердие, совесть, планетарное мышление* и др. в свой внутренний мир, переводя их в личностно-нравственные качества. На основе систематической аналитико-оценочной работы, они используют: анализ и синтез, индукцию и дедукцию, сопоставление и противопоставление, аналогию и дифференциацию и др. [5]. Посредством бесед, дискуссий, анализа реальных или смоделированных ситуаций и других активных методов опосредованного воспитательного воздействия, обучаемые выявляют причинно-следственные связи между сюжетными коллизиями, формируют личностное отношение к поведенческим поступкам персонажей. Такой педагогический подход создает оптимальные условия для освоения морально-нравственных отношений как необходимого условия жизненных ориентиров молодого поколения на современном этапе развития общества.

Процесс присвоения ценностной ориентации осуществляется поэтапно: I) *познавательно-операциональный* этап, основанный на системной презентации ценностей в разработанных модулях; II) *самооценивание,* как этап присвоения ценностных категорий, реализуется на конфликтных и проблемных ситуациях; III) *контрольный этап,* осуществляется с помощью тестирования и анкетирования на заключительной стадии усвоения изучаемых морально-нравственных категорий.

I. **Познавательно-операциональный этап** осуществляется на художественных произведениях известных писателей и поэтов. Литература любого народа любых времен всегда стремилась говорить о нравственных ценностях как о наивысшей форме, организующей жизнедеятельность человека. Содержание речевых образцов соответствует гуманистической парадигме образования, в которой воспитание личности выступает как главный приоритет современной педагогики. На текстовом материале у детей формируются интегративные личностные понятия: патриотизм, гуманизм, справедливость, доброта, трудолюбие и др. При анализе произведений на основе релаксации, актуализируются их жизненный опыт и сформировавшиеся личностные отношения к тем или иным социальным явлениям. Процесс присвоения ценностей включает: выявление сущностных признаков ценностных отношений; формирование речевых умений; развитие коммуникативной компетенции на основе сформированных нравственных ориентиров в поведенческой деятельности обучаемых.

Наиболее продуктивной формой презентации нравственных категорий являются коммуникативно-ценностные модули. Эти тематические циклы позволяют не только расширить коммуникативный потенциал у учащихся, но и управлять процессом освоения ценностей с ориентацией на перевод их во внутренний мир личности. Каждый модуль содержит познавательные, тематически объединенные многожанровые тексты, речевые и языковые действия на рецептивном, репродуктивном и творческом уровнях речемыслительной деятельности: воспроизведение речевых образцов, продуцирование диалогов и монологов соотносительно с тематикой изучаемых текстов, рассказы и др.; лексические и грамматические задания, имеющие функциональную направленность на развитие спонтанной речи у обучаемых.

В интегральном процессе присвоения мировоззренческой ориентации, особую смысловую нагрузку несут на себе *названия модулей*. В них отражен

комплекс нравственной воспитанности, целенаправленно используются пословицы и поговорки, фразеологизмы и крылатые слова, цитаты из произведений известных писателей, высказывания ученых, общественных деятелей. Системная презентация ценностей и их потенциала предложена в следующих модулях:

Название модулей	Эпиграф к теме	Ценности	Ценностный потенциал
I. Познай сам себя! (*Заповедь)*	Имя у тебя одно, Навсегда оно Дано. Жизнь длинна, И оттого Ты побереги его. (*Р. Сеф)*	Человек – главная ценность. Ребенок – это личность.	Самосознание субъекта, внешняя регуляция и внутренняя саморегуляция, самоопределение в будущей жизнедеятельности личности.
II. Моя семья – самые верные друзья	Нужно быть просто человеком, который не забывает своей семьи. (*Д. Мамин-Сибиряк*)	Семья, родственные отношения, семейные традиции.	Знание своей родословной, уважительное отношение к родителям, помощь им, забота обо всех членах семьи.
III. Жизнь дана на добрые дела (*Л. Толстой*)	Повседневно лишь добро твори. (*А. Костецкий*)	Гуманность, милосердие, взаимопомощь	Проявление гуманного отно-шения ко всему живому, благотворительность.
IV. Береги честь смолоду	Кто солгал, тот навек лгуном стал.	Честность, открытость, правдивость.	Совесть, признание своих ошибок, справедливость, доверительное отношение к людям.
V. Дружба всюду с нами вместе (*М. Пляцковский*)	Человек без друзей, что дерево без корней.	Чувство коллективизма, сопереживание, взаимопонимание.	Демократичность и толерантность в решении общих проблем, подчинение своих желаний интересам коллектива.
VI. Краше страны родной нет страны на свете *(К. Драгомир)*	Молдова! Край мне всех милей, древний край молдавский. (*В. Романчук*)	Родина, родные места, родной очаг.	Любовь к отечеству, гордость за свою страну и свой народ.
VII. Волшебный мир природы	Природа всегда платит добром за заботу о ней. (*В. Песков*)	Растительный и животный мир, водные ресурсы.	Бережное отношение к окружающей природе, преобразование родного края, экология.
VIII. Трудом славен человек	Землю красит солнце, а человека – труд.	Трудолюбие, старательность, ответственность.	Уважительное отношение к трудящимся, приобретение трудовых навыков, стремление к выбору профессии.

В качестве иллюстрации интегрального процесса при освоении нравственно-ценностных отношений, рассмотрим тематику текстов, речевые и языковые виды заданий в модуле *Моя семья – самые верные друзья*.

Название текстов	Ценностный потенциал	Речевые и языковые виды учебной деятельности
Родословная семьи (модель семьи)	Понятие о семье, знание предков своего рода, номинация родственников.	Заполнение модели «Родословная». Устные рассказы о своей семье, письменные ответы на вопросы. Словарный диктант – номинация родственников.
Дом родной (*Р. Сеф*)	«И вернемся в самый светлый, самый теплый дом родной.»	Конкурс на лучшего чтеца, письмо по памяти второй части стихотворения; сопоставление звуков и букв в словах, выделение орфограмм.
Родительский дом (*С. Вангели*)	Тоска по родному дому и родителям, по родной земле. «Здравствуй, мама, сказал сын и обнял маму. А как обнять родной дом?»	Беседа *Чем дорог нам родительский дом?* Исполнение (прослушивание) песни *Родительский дом*. Составление рассказа о своей маме. Письменные ответы на вопросы по теме.
Все начинается с мамы (*Ю. Яковлеву*)	«Нет слов таких, Чтоб выразить сполна, Что значит мать, И что для нас она». (*Ш. Петефи*)	Объяснение значений пословиц: *сердце матери лучше солнца согреет, лучше матери друга не найдешь.* Самостоятельное составление и запись 2-3 предложений о маме. Запись пословиц по памяти.
Так или не так? (*О. Буцень*)	Помощь детей родителям, самообслуживание	Беседа: *Все ли твои дела оказывают помощь родителям?* Устный рассказ: *Что я умею делать по дому?* Запись по памяти совета: *Платье, обувь и жилище быть должны как можно чище.*

Печенье (*В. Осеева*)	Внимательное отношение детей к старшим в семье.	Беседа: как я забочусь о старших и младших в семье. Составление и запись советов на тему *Этикет за столом*.
Пять хлебов (индийская сказка)	Благодарность детей родителям. *Один хлеб я ем сам, два даю детям, а два даю отцу с матерью.*	Беседа: *Этикет благодарности*. Образование и запись словосочетаний: благодарность – благодарный (-ая,-ое,-ые) мальчик, забота - …, внимание - …, старание - …
Умная собака (*А. Сундеев*)	Забота о матери, внимательное отношение к ней.	Самостоятельный подбор стихов о маме. Конкурс на лучшего чтеца. Письменное мини-сочинение о маме по предложенному плану.
Давай есть вместе!	Доброта и внимание по отношению ко всем членам семьи.	Беседа: с кем вы любите советоваться в семье? Списывание главного по смыслу предложения текста.
Древние заповеди (*В. Еремин*)	Семейные ценности, семейные праздники и традиции.	Устные рассказы по каждой заповеди. Запись по памяти трех заповедей.

Особую мотивационно-стимулирующую функцию проникновения в содержание текстовой канвы произведения выполняют ***коммуникативно-ценностные установки***, предлагаемые учащимся перед восприятием и воспроизведением художественных текстов. Потенциал установок вызывает потребность в выражении эмоционально-личностного отношения к социальным явлениям и способствует осмыслению основополагающих ценностно-значимых категорий – мир и согласие, доброта и благотворительность, взаимоуважение и взаимопомощь, честность и правдивость, умение соотносить свои интересы, желания и поступки с окружающим социумом, уметь жить среди людей и др. Проблемные задачи учат учеников выдвигать свою личностную позицию и умение отстаивать ее в дискуссиях и беседах. Психологи отмечают, что предварительно выдвигаемые смысловые установки выполняют мотивационно-побудительную направленность на осмысление ***синтеза целостного содержания*** текста. Н. И. Жинкин, исследуя речевую деятельность обучаемых, отмечал, что определение *смыслового остова* (тема, идея, заглавие, ключевые фразы подтем) идет путем вычленения элементов из целого, а не путем составления целого из элементов [2]. Опираясь на эту концепцию, целесообразно выдвигать перед репродуцированием и продуцированием речевых образцов социальные или личностные проблемы, на осознание которых направлено их содержание. Например, к текстам предлагаются коммуникативно-ценностные установки: В. Осеева «Печенье»: *Почему бабушка и мама не попробовали печенье?*; Ю. Бочарников «Снегирь и ножик»: *Почему Костя отдал любимый подарок отца однокласснику*; М. Пляцковский «Урок дружбы»: *Какой урок преподнес Чирик другу*?.

Коммуникативно-ценностные установки активизируют процесс формирования аналитико-оценочной деятельности у обучаемых, создают у них мотивационную потребность к освоению социальных и личностных ориентиров. Моральные качества субъекта свидетельствуют о сформированности у него *нравственного характера* (С. Л. Рубенштейн) и его жизненной позиции.

II. **Самооценивание** значит установление связи между поступками и личностными качествами. Установление этих связей проходит через глубокий анализ индивидуумом своих поступков, нацеленных на осознание особенностей своей личности. Нравственно-личностный этап *Проверь себя!* направлен на инициирование ценностно-ориентируемой деятельности обучаемых, которая включает: этический анализ многоаспектных жизненных ситуаций на основе релаксации; определение морально-нравственной значимости ценностей для присвоения и преобразования их во внутренний мир личности; выбор поведенческих действий и поступков на основе сформированных ценностных отношений; принятие адекватных решений соотносительно с внешней регуляцией и внутренней саморегуляцией. Самооценивание реализуется ***методом педагогических ситуаций,*** который осуществляет оценку возникших жизненных ситуаций с целью выбора адекватных альтернатив, осмысление поведенческой деятельности на основе самопознания субъекта, направленного на самореализацию в его будущей жизнедеятельности.

Механизм преобразования ценностей во внутренние личностные ориентиры связан с формированием такой интегративной структуры субъекта, как ***нравственная воспитанность***, которая характеризуется совокупностью положительных и социально значимых качеств личности. Стимулятором этого процесса являются представления индивидуума о должном и ценностном, принципах совести, обязанности трудиться, чувстве ответственности за будущее планеты и др. [9]. Интериоризация ценностей проявляется в нравственно-волевой деятельности субъекта, выражающейся в соотношении внешней регуляции и внутренней саморегуляции поведения, его активной личностной позиции. Внутренний процесс реализуется от анализа жизненных реалий,

к самоанализу – к самореализации поведенческой деятельности индивидуума. Это обеспечивает восприятие ценностных категорий как личностно-значимых моральных качеств.

Система трансформации ценностей в жизненные ориентиры реализуется на следующих разновидностях ситуаций: ***проблемные,*** постоянно возникающие в реальных жизненных условиях; ***ситуации затруднения***, обусловленные социальными нормами поведения субъекта в социуме; ***моральные дилеммы с альтернативным выбором*** [8]. Например:

1. *Проблемная ситуация:* На улице сильный дождь. В окно ты увидел(-а) маму. Она несет тяжелую сумку с продуктами. Зонтика у нее нет. Какими будут твои действия? Откроешь окно и крикнешь: «Мама, беги быстрей!»? Возьмешь зонтик и побежишь ей навстречу? Будешь встречать ее у дверей квартиры?

2. *Ситуация затруднения:* На трассе водитель увидел, что впереди лежит чем-то наполненный мешок. Он остановил машину, поднял мешок и бросил его в кабину. По приезде в райцентр шофер сдал мешок в полицию. В нем оказалась большая сумма денег – это была пенсия для жителей городка. На следующий день, граждане вовремя получили свою пенсию. Как бы ты поступил(-а) в этой ситуации? [7, с. 40]

3. *Моральная дилемма с альтернативным выбором:* Классный руководитель объявила классу, что на открытие цирка ему выделили 15 бесплатных билетов. «Ребята, сами решите, как мы их распределим. Тянуть жребий, чтобы никому не было обидно? Провести голосование – дать билеты учащимся, которые прилежно занимаются и ответственно выполняют все поручения класса? Личный отказ от билета в пользу тех детей, у кого в семье более тяжелое материальное положение?».

Учащиеся, проанализировав предложенную дилемму, осуществляют свободу выбора как определяющего компонента ценностно-ориентированной деятельности. При оценке предложенных альтернатив, активизируется самосознание ребенка и его готовность к выбору. Сознавая себя равноправным участником социальных обстоятельств, он реализует комплекс психологических, речевых и языковых действий: осуществляет оценку жизненных реалий; соотносит сформированные у него ценностные ориентиры с функционирующими нормами поведения в социуме (внешняя регуляция); выявляет на основе самосознания значимость создавшихся обстоятельств в соответствии с целью присвоения ценностей, преобразуя их во внутренние жизненные ориентиры (внутренняя саморегуляция). Осуществляя аналитико-оценочную деятельность, субъект самостоятельно выделяет в предложенных дилеммах сущностные свойства, необходимые для их перевода в свою активную жизнедеятельность. Главное – создать психологическую готовность к оценке предложенных конфликтных ситуаций и стимулировать у учеников потребность выразить личностное отношение к социальным условям. При оценке данных альтернатив, актуализируется самосознание обучаемых, их готовность следовать социальным нормам при отсутствии внешнего контроля.

Учащиеся, на основе ценностно-ориентированной деятельности, делают свой выбор между личностной заинтересованностью в предложенных ситуациях и их реальной значимостью. А программа-максимум нравственного воспитания ориентирует на создание условий для самостоятельного выбора поступков. Накопленный жизненный опыт, подкрепляемый аналитико-оценочной деятельностью, позволяет осмысливать сущность ценностных ориентиров в качестве руководства своей поведенческой деятельностью. Чтобы воспитать личность обучаемых, необходимо сформировать у них представление об истинных ценностях, выражающихся в межличностных отношениях в социуме, в осознании общественной значимости труда, в выработке чувства ответственности за будущее планеты и др. Адекватная самооценка и саморегуляция в нравственной деятельности, соответствующей общечеловеческим, национальным и европейским ценностям, формируют мировоззренческую концепцию и гражданскую позицию у обучаемых. Этап самооценивания приобретает особую значимость как система методов и приемов опосредованного воздействия на учащихся, а порой *скрытого воспитательного воздействия на них* [9]. На примере ценностного модуля ***Дружба всюду с нами рядом***, проиллюстрируем этапы организации самооценивания.

Этап I. Текстовой материал, речевые и языковые задания, нацеленные на присвоение ценностных ориентиров

Конкурс на лучшего чтеца поэтического произведения: Выучить наизусть вторую строфу стихотворения. Написать эту строфу по памяти, подчеркнуть выделенные орфограммы.

Какие дети живут на свете

На свете живут, разноцветные дети,
Живут на одной, разноцветной планете.
И эта планета на все времена
У всех разноцветных всего лишь одна!

Кружится планета, большая планета,
Ладонями солнца она обогрета.
Но греют планету, намного теплей
Улыбки и смех разноцветных детей.

В. Орлов

Этап II. Самостоятельная работа *Проверь себя!*

Ситуация 1: *В ваш класс пришел учиться темнокожий мальчик. на перемене одноклассники его дразнят, потому что он не такой, как все. Как ты поступишь в этой ситуации?* Ситуация 2: *Во время контрольной работы по математике ты списал(-а) решение задачи у друга (подруги). Решение оказалось неправильным. Ты получил(-а) низкую оценку. Какой вывод ты для себя сделаешь?* Ситуация 3: *Ребята собираются навестить друга в больнице. Но погода испортилась. А тебе так не хочется выходить из дома. Какое решение ты примешь в этой ситуации?* [7, с. 40].

Исходя из теоретико-практической основы развития самосознания учащихся и психолого-педагогической значимости этапа самооценивания, возникла необходимость введения его в действующие учебники по русскому языку.

III. **Тестирование и анкетирование** представляют собой психолого-педагогические средства констатации результативно-процессуальной динамики саморазвития личности. Ответы учащихся на тесты различных типов (объективные, субъективные, открытые) и на итоговое анкетирование вызывали интерес к себе как к личности: каждый из них начал ощущать свою личностную значимость в социуме.

Выполненные тестовые задания иллюстрируют уровень самоанализа у учащихся, направленный на осознание своего отношения к учебе и труду, на взаимопонимание с одноклассниками и окружающими членами социума, проявление чувства ответственности за выполнение своих обязанностей и др.

Диагностировать ценностные предпочтения у обучаемых целесообразно по мере завершения изучения каждого коммуникативно-познавательного модуля, дидактический материал которого обеспечивает присвоение той или иной ценности. Цель тестирования и анкетирования: выявить жизненные, познавательные и творческие приоритеты обучаемых; определить ценностно-ориентируемую мотивацию в их поведенческой деятельности; вызвать у подрастающего поколения *потребность в самореализации.*

Тестирование представляет собой интегральный процесс контроля обучаемых, направленный на определение качественных изменений в психологической и нравственной сферах личности и на установление уровня владения навыками речевой деятельности в ее устной и письменной формах. Тесты представлены однотипными структурами, включающими текстовой материал, содержащий ценностные ориентиры; итемы парного соответствия, с множественным выбором, с неоконченными предложениями; творческие задания и др. Поэтапное тестирование осуществляется по мере присвоения нравственных категорий, предлагаемых в соответствующих модулях с различными видами рече-языковых заданий. Компонентами каждого теста являются: текстовые информации обобщенного характера по изучению нравственной категории для устного воспроизведения, проведения бесед, дискуссий, конкурсов и организации разных видов учебной деятельности (работа в парах, в группах и др.); задания на выявление ценностных отношений в жизненных ситуациях; письменные виды заданий: контрольное списывание текста с выделением трудных орфограмм; ответы на вопросы по морально-нравственной тематике и др.

На примере коммуникативно-познавательного блока ***Волшебный мир природы***, проиллюстрируем тестовые виды заданий [7, с. 57]. Тест по присвоению ценности *красота окружающей природы и бережное отношение к ней* представлен соответствующим модулем. Эпиграфом взяты слова В. М. Пескова «Природа всегда платит добром за заботу о ней».

1) Спиши текст. Сравни произношение звуков и написание выделенных букв. Подчеркни выделенные буквы: *Каждый ч**е**л**о**век долж**е**н **о**сознавать с**е**бя ч**а**ст**ь**ю пр**и**роды. Пр**и**рода предл**а**га**е**т нам б**е**сценные д**а**ры. **О**на заслуж**и**в**а**ет бережного **о**тн**о**шения и самого глубокого ув**а**жения к с**е**бе.*
2) Закончи предложения: *Я люблю бывать на природе, потому что…; Мое любимое дерево (цветок)…, потому что…; Мое любимое время года…, потому что…*
3) Письменно ответь на вопросы: *Почему мы должны быть друзьями природы? Почему зимой птицам нужна наша забота?*
4) 4-го октября – Всемирный день защиты животных. *Что ты можешь сделать по охране «братьев наших меньших»?*

Систематическое выполнение предложенных срезов, устанавливающих обратную связь по формированию адекватной самооценки поведенческих действий субъектом, инициирует его самопознание и самовоспитание, формируя психологические способности: выделять – определять – обобщать нравственные поступки [6].

Развивающаяся динамика самоанализа и самооценивания личности наглядно проявилась при итоговом анкетировании, проведенном по завершении экспериментального исследования. В ответах проявилась целевая направленность: выявился уровень сформированности самосознания, представления о самом себе, на основе которого лежит социальное общение с членами коллектива. Без нравственного самосознания не может быть духовно-нравственной личности.

В соответствии с личностно-ориентированным методом нравственного воспитания, обучаемым была предложена анкета *Что я думаю о себе*.

АНКЕТА

Какой ты? Какая ты?	**Слова для справок**
1. Я – личность. Думаю, что я…, потому что… 2. Что тебе нравится в твоем характере? А что нет? 3. Какое твое любимое занятие? Что ты не любишь делать? 4. Есть ли у тебя верные друзья? 5. Как вы проводите свободное время? 6. Кем ты мечтаешь стать в будущем? Почему хочешь выбрать эту профессию?	Хороший сын, хорошая дочь, внимательный(-ая), не всегда бываю внимательным(-ой), заботливый(-ая), добрый(-ая), жадный(-ая), трудолюбивый(-ая), немного ленивый(-ая), эгоист(-ка), честный(-ая), не всегда получается быть честным, ответственный(-ая) за порученное дело, быть хорошими, быть близкими к проблемам семьи, друзей, одноклассников, научил меня многому, как нужно поступать в жизни и т. д.

При анкетировании проявилась развивающая динамика самосознания: учащиеся высказывали своё мнение, отстаивали свои убеждения, подкрепляя их аргументами. В ответах была выражена целевая направленность – познать себя, понять личностную значимость в коллективе. Ответы в равной степени указывали как на положительные, так и негативные качества характера. Например: *Мне все нравится в моем характере; Мне ничего не нравится в себе. Я жадный и эгоист. Я люблю только самого себя*.

На вопрос *Чему научил тебя эксперимент?,* в ответах прослеживается самоуважение к значимости собственного *Я. Эксперимент научил меня*: *любить родину, Молдову, потому что это – самая хорошая страна, в ней живет замечательный народ; любить свою семью, потому что дороже мамы, папы, брата и сестры никого на свете нет; как нужно поступать в жизни; быть самим собой; быть хорошим и добрым; не бояться говорить о том, что я думаю; быть честной.* (Использованы (без редакторской правки) ответы учащихся 6-го класса гимназии *Ginta Latină,* г. Кишинэу).

Становление личности происходит, когда индивидуум учится самостоятельно принимать решение и делать нравственный выбор, за который несет ответственность. Личностно-ориентированный подход к нравственному воспитанию позволил индивидуализировать процесс развития самосознания и внутренней саморегуляции у обучаемых, формируя у них *способности действовать целесообразно, мыслить рационально, инициативно проявлять себя в окружающем социуме.*

Общечеловеческие, европейские и национальные ценности стали неотъемлемым компонентом внутренней структуры саморазвивающейся личности на основе активной морально-нравственной позиции, готовящей себя к социокультурной интеграции и достойной жизнедеятельности в демократическом обществе.

В заключение: Анализ проведенного тестирования и анкетирования обучаемых по русскому языку позволяет констатировать: каждый индивидуум приобрел определенный опыт анализа жизненных реалий с целью выбора адекватного поведения; активизировался процесс саморегуляции поведенческой деятельности обучаемыми с помощью самосознания; наблюдается целенаправленное применение морально-активной жизненной позиции учащихся при выборе адекватных поведенческих поступков; проявилась самооценка своего *Я*, осознание личностной значимости индивидуума в социуме; определился путь самодвижения испытуемых к конечной цели – *к самореализации личности в дальнейшей жизни.* В процессе присвоения ценностной ориентации была создана реальная возможность для получения воспитываемыми запаса нравственных, интеллектуальных и гуманистических ориентиров, необходимых для адаптации в современных социальных условиях. Общечеловеческие, национальные и европейские ценности стали неотъемлемым компонентом внутренней структуры саморазвивающейся личности. Обращение к этим ценностным ориентирам выдвинуло коммуникативно-ценностный подход в качестве средства подготовки молодого поколения к жизни в демократическом государстве.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Жерар Ф., Рожье К. Разработка и анализ школьного учебника. Москва, 1995.
2. Жинкин Н. И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. Москва, 1969.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва, 2004.
4. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. Москва, 1998.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва, 1975.
6. Новак Е. П. Ценностная ориентация как основа поведенческой деятельности индивида. Кишинэу, 2015.
7. Новак Е. П. Я и мир вокруг меня. Кишинэу, 2015.
8. Сластенин В. А. Закономерности и принципы гуманистического воспитания. Москва, 2002.
9. Цырлина Т. В. Встречное движение. Москва, 2001.
10. Шилова М. И. Изучение воспитанности школьников. Москва, 2002.



Angela **MUȘENCO**
gr. did. I, Liceul Teoretic *I. Creangă* din or. Soroca

Manualele de istorie din perspectiva elevilor de gimnaziu

(rezultatele unui chestionar)

Rezumat: *Studiul de față și-a propus să afle care este atitudinea elevilor de gimnaziu față de manualele de istorie. Deși majoritatea celor chestionați au declarat un grad înalt de încredere în manualele școlare, ei consideră totuși că textele inserate sînt voluminoase și conțin mulți termeni neclari, iar sarcinile de lucru sînt complicate. Elevii recomandă autorilor să fie mai creativi, să scrie texte pe înțelesul copiilor, să explice unele noțiuni prin intermediul imaginilor, să alcătuiască rezumate la început de temă, iar la sfîrșit de manual să prezinte planșe cu personalități istorice.*

Abstract: *The present research aimed to find out the attitude of middle school students about the history textbooks. Even if most questioned students indicated a high degree of confidence in the textbooks, they admit that they face difficulties, because the texts are long and contain many hazy terms, and the tasks are complicated. They recommend the authors to be more creative and write texts comprehensible to children, to explain some concepts through images, to present overviews at the beginning of the subject, and, in the end the textbook, to present drawings of historical figures.*

Keywords: *history textbooks, middle school students, texts, concepts, images.*

În copilărie, mi-a fost dat să văd o atitudine cu totul și cu totul deosebită față de cărți, mai precis față de manualul școlar. Nu mai țin minte bine toate împrejurările, dar, peste ani, pot explica care au fost conotațiile educative ale acestui gest. Într-o zi, bunicul meu îmi dezvălui o mare taină: scoase, dintr-o hîrtie groasă, legată cu o sfoară, o carte cu file galbene, fără copertă, pe al cărei forzaț am reușit să silabisesc în grafie latină *Manual de citire pentru clasa a IV-a*. La o distanță de mai bine de 50 de ani, bunicul păstra cartea ca pe o relicvă, de rînd cu amintirile despre prima sa învățătoare, Sofia Mîțu, care venea la școală cu brișca și răsplătea sîrguința celor mai ingenioși elevi cu permisiunea de a-i țesăla calul. A fost prima și ultima sa carte de școală. După clasa a IV-a, rămînînd capul familiei la nici 12 ani împliniți, a trebuit să se ocupe de cărăușie. I-a știut conținuturile pe de rost, din prima pînă n ultima foaie, ca semn de mare prețuire și respect. Nu fac și nu voi face niciodată apologia vremurilor trecute, îmi amintesc însă de manualele mele școlare ca de niște autorități incontestabile. Orice răspuns pus la îndoială de profesor putea fi argumentat cu ”am citit în manual, așa scrie aici”. Astăzi, lucrurile s-au distorsionat, de rînd cu școala au pierdut din autoritatea lor și manualele. O pot confirma cadrele didactice și părinții, constatînd, cu fiece an, că gențile cu care vin la școală elevii sînt tot mai ușoare. Caietul universal, „de student”, substituie, de foarte multe ori, cartea și caietul de clasă.

Studiul pe care îl prezentăm și-a propus să afle care este atitudinea elevilor de gimnaziu față de manualele de istorie în uz. Iată lista manualelor la care vom face referire mai jos: *Istoria universală și istoria românilor,* clasa a V-a, autori: Gh. Gonța, P. Parasca, P. Cerbușcă, V. Haheu, N. Petrovschi (2011); *Istoria medievală universală a românilor,* clasa a VI-a, autori: D. Dragnev, Gh. Gonța, P. Cocîrlă, E. Dragnev (2011); *Istoria universală și istoria românilor*. *Epoca modernă. Partea I,* clasa a VII-a, autori: D. Dragnev, C. Drachenberg, I. Ojog (2011); *Istoria universală, partea a II-a (1848-1918),*

clasa a VIII-a, autori: C. Drachenberg, E. Certan, V. Cosma, P. Cerbușcă; *Istoria modernă a românilor*, *partea a II-a (1848-1918)*, clasa a VIII-a, autori: N. Chicuș, E. Danu, D. Dragnev, I. Negrei; *Istoria românilor și universală*, clasa a IX-a, autori: I. Șarov, I. Cașu, M. Dobzeu, P. Cerbușcă (2013).

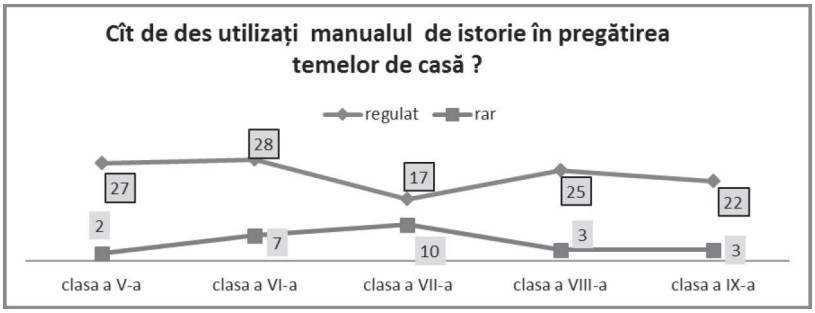
În cercetare, realizată în baza unui chestionar care a inclus 5 întrebări cu răspunsuri la alegere și cu posibilitatea de a fi completate cu opțiuni proprii, au fost antrenați 144 de elevi de gimnaziu din Liceul Teoretic *I. Creangă* din or. Soroca, după cum urmează: clasa a V-a – 29 de elevi, clasa a VI – 35, clasa a VII – 27, clasa a VIII – 28 și clasa a IX-a – 25.

Prima întrebare din chestionar, dorind să afle care este locul manualului școlar de istorie între sursele moderne de informare utilizate de către elevi, a fost formulată în felul următor*: În ce surse de informare aveți cea mai mare încredere la pregătirea temelor la istorie?* Elevilor li s-au propus cîteva variante de răspuns: manualul, Internetul, profesorul, cărțile, părinții și prietenii. Conform rezultatelor obținute, lideri sînt: manualul, profesorul și Internetul. Cei mai mulți respondenți, circa 74 la sută, au demonstrat o mai mare încredere în manual. Pe locul secund se situează profesorii, care acumulează 63% din voturi, iar pe locul trei – Internetul, cu un rating de încredere de circa 47%.

Clasa	Manual	Internet	Profesor	Cărți	Părinți	Prieteni
V	25	17	21	11	4	0
VI	28	6	23	6	11	1
VII	15	12	17	10	7	3
VIII	19	18	14	9	4	0
IX	20	15	15	10	3	0

Conform rezultatelor sondajului, se constată o variație a atitudinii față de manual în funcție de clasă. Astfel, în vîrful topului se plasează elevii din clasa a V-a (circa 86%). În continuare, acest indicator este în descreștere. Pentru ilustrare, doar 53% din elevii din a VII-a dau preferință în pregătirea temelor manualului. Către clasa a IX-a, nivelul de încredere iarăși crește și constituie 80 la sută. Am putea explica această schimbare de atitudine prin faptul că, la sfîrșit de an, elevii de a IX-a au de susținut examenul la istorie.Pe ultimele poziții din clasament se situează cărțile (literatură istorică și artistică) cu: elevi – 32%, părinți – 20%, prieteni – 2,7%.

Cea de-a doua întrebare a încercat să clarifice cît de des utilizează elevii manualul de istorie în pregătirea temelor de casă. Circa 83% din participanții la cercetare au indicat că îl folosesc în mod regulat. La nivel de clasă, acești indici variază puțin. În clasa a V-a, doar 2 elevi din 27 au declarat că folosesc manualul destul de rar, în clasa a IX-a – 3 elevi din 25. Printre cei care îl neglijează, poziția cu nr. 1 este ocupată de elevii dintr-a VII-a, iar 10 elevi – din totalul de 27 – au menționat că îl folosesc destul de rar.



Deși, din datele analizate mai sus, conchidem că manualele de istorie sînt cotate destul de bine printre elevi, vom vedea, totuși, că lucrurile nu sînt chiar atît de bune precum par. La întrebarea *Care sînt dificultățile întîmpinate atunci cînd lucrați cu manualul de istorie?,* participanții la studiu au avut posibilitatea de a opta pentru: sarcini foarte complicate, termeni neclari, texte voluminoase și exerciții neinteresante. Doar 9 elevi au confirmat că nu au probleme la acest capitol.

Clasa	Sarcini complicate	Termeni neclari	Texte voluminoase	Exerciții neinteresante
V	18	15	20	7
VI	6	14	2	4
VII	6	15	10	6
VIII	15	14	14	4
IX	15	14	14	5

Primele trei dificultăți care au înregistrat cel mai mare scor sînt: termeni neclari (50%), texte voluminoase (42%) și sarcini complicate (41%). Analiza pe clase a scos în evidență cîteva aspecte: 70% din elevii dintr-a V-a consideră că cel mai complicat e să citească și să înțeleagă textele mari, pentru elevii din clasa a VII-a problema constă în termenii neclari (56%), părere împărtășită și de colegii lor din clasa a VI-a. Pentru elevii din a VIII-a și a IX-a, principalele dificultăți țin de rezolvarea sarcinilor din manual, care, în opinia lor, sînt foarte complicate.

Pentru întrebarea *Ce solicită, în marea majoritate a cazurilor, exercițiile din manual?* au fost propuse următoarele variante de răspuns: gîndire creativă, analiză critică, memorizarea datelor istorice și reproducerea conținuturilor. O bună parte din elevi (56%) consideră că exercițiile sînt orientate spre memorizarea datelor istorice, 33% – că, de regulă, presupun reproducerea conținuturilor. Doar 19% sînt de părere că manualul îi pune în situația de a gîndi critic.

Clasa	Gîndire creativă	Analiză critică	Memorizarea datelor istorice	Reproducerea conținuturilor
V	4	6	22	11
VI	13	5	17	8
VII	11	4	13	8
VIII	6	5	15	10
IX	8	7	15	11

În final, elevii au fost invitați să sugereze idei care ar putea îmbunătăți manualele de istorie. Iată cîteva dintre sugestiile propuse: definirea cît mai clară a termenilor istorici, texte mai puțin voluminoase și scrise mai pe înțelesul copiilor, mai multe imagini, documente istorice clare și interesante, prezența obligatorie a rezumatului la început de temă, explicarea unor noțiuni prin intermediul imaginilor, planșe (la sfîrșit de manual) cu personalități istorice, manuale mai ”hazlii” (”înveți cu mai mare plăcere atunci cînd rîzi”).

În concluzie: Manualele școlare de istorie nu sînt perfecte, ele necesită îmbunătățiri substanțiale la toate compartimentele: conținut, aparat metodic, ilustrații, dar, mai ales, limbaj. Or, adesea, noi, profesorii, trebuie să ne asumăm rolul de ”traducători” ai conținuturilor. Frecvent, această situație ne determină să dăm la o parte manualele și să recurgem la surse alternative de informare. Este și bine, și rău, deoarece, spunea cineva, o școală fără manual este o melodie reprodusă nu după note, ci după auz.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori. Chișinău, 2010.
2. Funcțiile și problemele manualului școlar. *Didactica Pro…*, nr. 2, 2001.
3. Ali Yildirim. High School Textbooks in Turkey from Teachers' and Students' Perspectives: The Case of History Textbooks, http://files.eric.ed.gov



Elena **RAILEAN**

dr., Universitatea de Studii Europene din Moldova

Situaţia actuală şi perspectivele elaborării manualului digital în sistemul educaţional din Republica Moldova

Rezumat: *Lucrarea descrie situaţia actuală în lumea digitală, perspectivele elaborării manualului digital şi implementării lui în sistemul educaţional din R. Moldova.*

Abstract: *The article describes the actual situation in the digital world and the perspectives of the digital textbook development in the educational system of Republic of Moldova.*

Keywords: *digital textbook, cross-principles, functions of digital textbook, meta-systemic design of learning.*

INTRODUCERE

La 25 septembrie 2015, ţările lumii au adoptat o nouă agendă de dezvoltare sustenabilă, care include 17 scopuri şi obiective specifice întru lichidarea sărăciei, protejarea planetei şi asigurarea prosperităţii fiecărui om în următorii 15 ani [6]. Scopul IV se referă la *asigurarea educaţiei incluzive şi de calitate pentru toţi şi promovarea învăţării pe întreg parcursul vieţii*. În acest context, tematica elaborării şi utilizării instrumentelor digitale, inclusiv a manualului digital, este mai actuală ca oricînd [1; 2], constatîndu-se impactul pozitiv al acestora asupra motivaţiei, diversificării strategiilor de învăţare [3], formării competenţei digitale [4], implicării active a tuturor elevilor în *clasa digitală* [5] şi altele.

Contradicţia dintre necesitatea realizării scopurilor de dezvoltare sustenabilă şi actualitatea tematicii manualului digital indică asupra următoarei chestiuni ştiinţifice: *Care este teoria şi metodologia designului metasistemic al manualului digital*?, chestiune rezolvabilă pe două căi: a) *în abordare sistemică,* prin *divizarea* problemei elaborării manualului în subprobleme de natură epistemologică, psihopedagogică, cibernetică, semantică, ontologică etc.; b) *în abordare holistică,* prin conceptualizarea designului manualului digital la nivel de problemă a sistemului educaţional şi identificarea soluţiilor din perspectiva *designului metasistemic al învăţării* (MLD). Prin MLD se subînţelege elaborarea unui proiect comun al autorului de conţinut (profesorului) şi utilizatorului de conţinut (elevului) [7, p. 272].

MANUALUL DIGITAL ŞI PROIECTELE DE DIGITALIZARE A SISTEMULUI EDUCAŢIONAL PREUNIVERSITAR

Manualul digital este o resursă pedagogică şi un mijloc de învăţămînt tehnologizate, o alternativă a manualului tipărit, care include elemente sau/şi mecanisme de interactivitate, dinamicitate sau/şi adaptivitate. Cele mai cunoscute tipuri de manuale digitale concepute pentru sistemul educaţional preuniversitar sînt: a) eManual (*eTextbook, Electronic Textbook, Digital Textbook, eBook, iBook, Active Textbook, Interactive Textbook, Dynamic Books etc.*); b) manualul sursă deschisă (*Open Textbook, Free Online Textbook etc.*); c) tutorii cognitivi (*Intelligent Tutor, Cognitive Tutore, Adaptive Tutor* etc.).

Manualul digital poate fi conceput ca didactic, dogmatic, declarativ şi monografic. De cele mai multe ori, manualele de tipul eTextbook sînt elaborate în cadrul unor programe de stat sau proiecte. Astfel, în China, prin programul *eSchoolbag* (2011), eTextbook devine un sistem individual, autonom, deschis şi mobil pentru iPad-uri destinate comunicării educaţionale în mediul digital [8]. În Finlanda, în rezultatul proiectului *eTextbook*, gestionat de FinELib-Consortium, au fost lansate 191 de titluri licenţiate în format PDF şi ePub [9]. În Estonia, proiectul *LEARNMIX* (2013-2015) şi-a propus reconceptualizarea manualului digital din perspectiva integrării de conţinuturi profesionale, dezvoltate inclusiv cu implicarea utilizatorilor printr-o gamă vastă de dispozitive [10]. În Strategia estoniană de învăţare pe tot parcursul vieţii (*Estonian Lifelong Learning Strategy – 2020)* este descris conceptul *Digital Turn towards 1:1 computing*, care presupune: *sistem educaţional digital* (cultură digitală prevăzută de curricula, condiţii pentru învăţarea digitalizată, diseminarea bunelor practici etc.); *resurse digitale de învăţare* (manuale digitale, surse deschise, managementul calităţii, EduCloud finlandez-estonian); *infrastructură digitală în instituţiile educaţionale* (computerizare 1:1, ecosistem de servicii interoperabile, digitalizarea vastă a şcolilor; 20, 100, 200); *competenţe digitale ale cadrelor didactice şi ale elevilor* (modele de competenţe, oferte de curs şi proceduri de acreditare, actualizarea curriculumului de formare iniţială a profesorilor). Proiecte similare sînt şi: *eSchoolBag* (Slovenia), *eOppi remix-textbooks* şi *Ubiikki* (Finlanda), *BackPack. Net* (Singapore), *Free digital textbook initiative* (SUA), *A three-phase eTextbook Development Plan* (Coreea de Sud), *The vision for ICT in education* (Japonia)*, Digital textbooks through the digital working platforms* (Franţa), *Electronic book program* (Malaezia) etc. Totuşi, nu există date statistice care ar confirma ideea că manualele digitale elaborate în cadrul acestor proiecte au avut impact asupra atingerii finalităţilor educaţionale.

Tradiţional, prin eManual înţelegem forma digitalizată a manualului tipărit. Problema constă în faptul că în baza acestuia nu pot fi formate competenţele generale în ştiinţă şi tehnologie. În acest scop, sînt elaborate sisteme inteligente de tip *tutore*. Spre exemplu, sistemul *tutore cognitiv* este un tip specific de sistem inteligent de învăţare prin ghidare, care utilizează un model cognitiv de furnizare imediată a feedback-ului privind corectitudinea deciziilor studenţilor în timpul soluţionării problemelor de calcul. Acest mijloc didactic alternativ la manualul de chimie şi matematică este aplicat în special în SUA [11].

O altă tendinţă îl reprezintă *manualul sursă deschisă.* Unul dintre cele mai reuşite proiecte este *Flex CK-12* [12]. În Europa, profesorii, instituţiile de învăţămînt şi agenţiile naţionale implicate în proiectul *Teacher Generated eBook*, după cum afirmă Gu, Wu şi Xu [1, p. 6], folosesc o platformă de editare a cărţilor electronice pentru elevi, contribuind, astfel, la realizarea standardului ISO/IEC JTC1 SC36 WG6 2013a, b. Un proiect similar poate fi considerat *Digital Futures Project* din programul HEA/JISC UK OER, în cadrul căruia a fost elaborat un manual de *alfabetizare digitală în educaţie*.

MANUALUL SURSĂ DESCHISĂ

Manualul sursă deschisă este un text distribuit în

baza unei licenţe, care permite accesarea şi/sau adaptarea on-line a materialului didactic fără cost, iar offline – la un preţ minimal. Specificul acestuia este *licenţa dreptului de autor*, care oferă posibilitatea de a disemina, copia şi asambla legal conţinutul digital. Astfel, profesorii pot adapta conţinutul reieşind din performanţele elevilor prin adăugare, optimizare sau ştergere, iar elevii pot selecta formatul manualului în funcţie de preferinţe, buget şi stilul propriu de învăţare. De cele mai multe ori, manualele sursă deschisă sînt elaborate sau *asamblate* conform curriculumului, au aceeaşi tablă de materii, pot fi citite pe ecran digital şi procurate în format tipărit. Conţinutul este scris sau/şi evaluat de experţi. Comparativ cu manualul tipărit, manualul sursă deschisă include teme on-line, baza de date a itemilor informatizaţi, resurse audio sau video, obiecte de învăţare şi artefacte digitale.

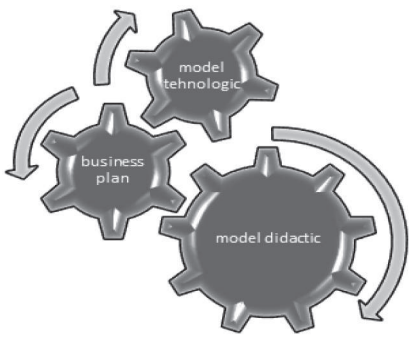
Manualele sursă deschisă pot fi elaborate în baza modelelor dezvoltate de editurile OpenStax College, Flex CK-12, Boundless Learning, Flat World Knowledge etc., pentru a crea, a selecta formatul, a îmbunătăţi conţinutul, a căuta după metadate, a studia conţinutul. Scrierea, editarea şi publicarea acestuia are mai multe avantaje comparativ cu scrierea, editarea şi publicarea manualului tradiţional (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Avantajele elaborării şi publicării manualului sursă deschisă*

Manual sursă deschisă	Manual tipărit
Software educaţional	Soft de procesare textuală
Publicare la edituri internaţionale	Publicare la edituri locale
Diseminare rapidă în spaţiul global	Diseminare în spaţiul local şi regional
Expertizare internaţională	Expertiză locală
Iniţiativa autorului de a face public conţinutul	Iniţiativa editurii
Suport din partea editurii sau a consorţiului	Proiect naţional
Actualizare rapidă a conţinuturilor	Actualizare prin retipărire

În abordare metasistemică, la conceperea manualului sursă deschisă se va ţine cont de cross-principiile de elaborare şi utilizare a manualului digital, funcţiile manualului digital şi normele de implementare a acestora. Un manual digital efectiv este elaborat şi utilizat în baza următoarelor cross-principii: *principiul autoreglării* învăţării; *principiul personalizării* conceptelor de bază la nivel de comprehensiune; *principiul clarităţii* conţinuturilor şi interdependenţelor 3 şi 4 dintre concepte; *principiul dinamicităţii şi flexibilităţii*; *principiul ergonomiei* învăţării şi a mediului de învăţare. Principiile date constituie nucleul integrităţii *model didactic*, *model tehnologic* şi *plan de business* (Figura 1).

Figura 1. *Integritatea modelelor manualului sursă deschisă*



Prin urmare, modelul didactic asigură actualitatea filozofico-metodologică a concepţiei manualului digital, aplicată în corespundere cu necesităţile şi (meta)strategiile de învăţare; modelul tehnologic – infrastructura digitală, actualitatea textelor, obiectelor de învăţare, artefactelor digitale şi repozitoriilor digitale, iar planul de business – soluţiile financiare pentru asigurarea antiplagiatului, securităţii conţinuturilor, dreptului de autor şi marketingului.

Manualul sursă deschisă este creat în baza softurilor sursă deschisă. Iniţial, la etapa de design, este important de a identifica problema pedagogică/didactică de soluţionat prin intermediul manualului digital şi, în funcţie de aceasta, strategia de învăţare şi tipul manualului: didactic, dogmatic, declarativ sau monografic. În funcţie de tipul manualului, este important a-i învăţa pe elevi să aplice strategii (meta)cognitive. Din perspectiva *designului metasistemic al învăţării*, manualul digital este un produs comun al autorului de conţinut şi al celui care îl explorează (la nivelul aplicabilităţii strategiilor (meta)cognitive).

Tehnologia *Manual electronic în portofoliu electronic,* descrisă în teza de doctorat *Bazele psihopedagogice ale elaborării manualului* [15], poate fi dezvoltată prin utilizarea surselor deschise, dacă se vor prioritiza cross-principiile metasistemice şi strategiile (meta)cognitive. Considerentele psihologice şi pedagogice ale utilizării şi implementării manualului digital din perspectiva învăţării centrate pe elev sînt descrise în monografia publicată de IGI Global [2].

În concluzie: Manualul digital constituie o parte integrativă a instrumentelor/resurselor digitale, care poate contribui la asigurarea calităţii educaţiei, inclusiv la dez-

voltarea sustenabilă a R. Moldova prin educație de calitate. Actualitatea, dar și complexitatea tematicii științifice a utilizării și implementării manualului digital este justificată de multitudinea de proiecte cu rezultate contradictorii, dar și de necesitatea unui colectiv de cercetare în pedagogia digitală. Astfel, pînă în prezent, nici un proiect nu a permis validarea ideii că efectele/rezultatele utilizării manualului digital sînt semnificativ mai bune decît cele ale utilizării manualului tradițional. Cauzele acestui rezultat sînt multiple: neconcordanța dintre teoria învățării și practică, implicarea prioritară a specialiștilor din informatică, neînțelegerea impactului globalizării asupra sistemului educațional și a transformărilor, dar și abordarea teoriei și practicii elaborării și implementării manualului digital din perspectiva designului sistemic sau liniar, conceptualizarea eronată a obiectelor de învățare și a artefactelor digitale, prioritatea conținuturilor multimedia versus respectarea normelor pedagogice în triunghiul didactic etc.

Manualul digital nu este unica soluție pentru dezvoltarea sustenabilă a sistemului educaţional în R. Moldova, iar digitalizarea manualului tipărit nu constituie calea spre reușita elevului. Din contra, excesul de conţinut digital, neluarea în consideraţie a normelor ergonomiei cognitive şi de organizare a mediului de învăţare conduc la tulburări psihologice şi dependenţă de calculator. Un manual digital de calitate poate fi elaborat numai dacă se va ține cont de: principiile designului metasistemic al învățării, funcțiile manualului digital, normele psihopedagogice de elaborare și implementare și adaptarea acestora la standardele internaționale și naționale. Într-o astfel de perspectivă, elevul se va implica activ în procesul de învățare, profesorului revenindu-i nobila misiune de a-l ghida spre succes.

Cea mai bună opţiune sînt manualele sursă deschisă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Gu X., Wu B., Xu X. Design, development and learning in eTextbooks: what we learned and where we are going. Journal of Computers in Education, 2(1), pp. 25-41, 2015.
2. Railean E. Psychological and pedagogical consideration in digital textbook use and development. 2015, pp. 1-295. Hershey, PA: IGI Global. doi: 10.4018/978-1-4666-8300-6.
3. McLaren A. E. & Bettinson M. Digital Tools for Chinese Character Acquisition and Their Impact on Student Motivation. In: Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language. 2016, pp. 235-251.
4. Hosseini R., Sirkiä T., Guerra J., Brusilovsky P. & Malmi L. Animated Examples as Practice Content in a Java Programming Course. In: Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education. 2016, pp. 540-545. ACM.
5. Bakar A. Y. A. Digital Classroom: An Innovative Teaching and Learning Technique for Gifted Learners Using ICT. Creative Education. 7(01), 2016, pp. 55-61.
6. Sustainable development. 17 Goals to transform our world. 2016: http://www.un.org
7. Railean E. Toward User Interfaces and Data Visualization Criteria for Learning Design of Digital Textbooks. Informatics in Education, 13(2), 2014, pp. 255-264: http://www.mii.lt
8. Gu X., Fu W., QI G. C. Connecting reading and learning: design of the information model of eTextbook [J]. Journal of East China Normal University (Natural Science), 2, 2012.
9. Peltonen I. Licensing models for e-textbooks in Finland. The national library of Finland, 2016: http://scottishlibraries.org
10. Learnmix project starts. 2013. http://terjevaljataga.eu
11. Carnegie Learning. Cognitive Tutore Software. For Students Grades 9-12: https://www.carnegielearning.com
12. Flex CK-12. http://www.ck12.org
13. Railean E. Bazele psihopedagogice ale elaborării manualului electronic. Iași: Lumen, 2015.

Educaţia deschisă în Moldova: aici şi acum*

dr. hab., conf. univ. Viorica GORAŞ-POSTICĂ, Centrul Educațional PRO DIDACTICA
drd. Valeriu GORINCIOI, Centrul Educațional PRO DIDACTICA
dr. Rima BEZEDE, Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Ovidiu VOICU, Fundația pentru o societate deschisă (România)

Rezumat: *Studiul conține un rezumat esențializat al documentelor de politică educațională din R.Moldova care vizează, direct sau indirect, resursele educaţionale deschise (RED), cu scopul de a aduna argumente legate de necesitatea şi utilitatea lor pentru diverşi actori educaţionali. Sînt prezentate: contextul oficial, avantajele şi perspectivele RED, dar şi unele limite inerente. Concluziile vizează: accesul la educația de calitate pentru un număr mai mare de persoane; creşterea calităţii educaţiei prin evaluarea de către colegi;*

* Acest studiu a fost elaborat în cadrul proiectului *Educaţia deschisă în Moldova: aici şi acum*, implementat cu sprijinul financiar al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă.

mecanisme prin care se obţin rezultate remarcabile în dezvoltarea şi îmbunătăţirea curricula, a materialelor didactice; realizarea programelor şi a cursurilor de formare continuă; organizarea unor sesiuni de interacţiune cu elevii şi studenţii şi între aceştia; elaborarea unor materiale şi tehnici de predare-învăţare de calitate; găsirea unor modalităţi eficace de evaluare. Recomandările studiului includ opţiuni şi oportunităţi pentru R.Moldova, insistîndu-se pe necesitatea accelerării procesului prin: măsuri de politică publică, crearea şi utilizarea RED, complementaritate, deschidere şi diversificare, pornind de la o planificare strategică raţională şi prospectivă – crearea bibliotecilor şcolare virtuale, introducerea licenţelor libere, elaborarea manualelor deschise, planificarea inteligentă prin extinderea consultării în afara cercului tradiţional; evitarea dependenţei de către unul sau cîţiva furnizori, formarea continuă şi sprijinul permanent, adaptarea legislaţiei şi a metodologiilor, anticiparea schimbării, planificarea bugetară pe termen lung etc.

Abstract: *The study contains an essential summary of the education policy documents in the Republic of Moldova, concerning directly or indirectly – open educational resources (OER) in order to gather arguments related to the need and their usefulness for various education stakeholders. All these fall into an official context, followed by practical aspects of advantages of OER, their perspectives, but also some inherent limitations. The findings are presented in a extended manner and aims at: access to quality education to a larger number of people; improving quality of education through the assessment by the colleagues; mechanisms by which for a long-term, remarkable results regarding the development and improvement of curriculum and didactical materials are achieved; implementing programs and in-service training courses; organising interaction sessions with pupils and students and between them; development of quality materials and teaching-learning techniques; finding effective ways of evaluation. The recommendations of the study include options and opportunities for the Republic of Moldova, insisting on the need to accelerate the process through public policy measures, through creation and use of OER, by complementarity, openness and diversification, starting from the rational strategic and prospective planning. We recommend some concrete measures such as: creation of virtual school libraries; introduction of free licenses; development of open textbooks; smart planning through extending consultation outside of the usual circle; permanent public communication; avoid dependence on one or several suppliers; in-service training and ongoing support; adjusting legislation and methodologies; anticipating change, long-term planning of budget etc.*

Keywords: *open education, open educational resources, education policy documents, legislation, free licenses, virtual school libraries, prospective planning.*

INTRODUCERE

Dezvoltarea rapidă a TIC oferă noi oportunităţi şi provocări pentru toate sferele activităţii umane. Educaţia nu este o excepţie, integrarea acestora în domeniu constituind o provocare globală. Totuşi, chestiunea *accesului* este deocamdată pe agenda zilei, fiind strîns legată de acoperirea financiară. Numeroase exemple relevă faptul că noile tehnologii contribuie, prin costurile lor ridicate, la sporirea decalajului dintre săraci şi bogaţi, dintre rural şi urban, dintre centru şi periferii etc. Unul dintre răspunsurile cele mai recente şi mai promiţătoare la problema dată este *educaţia deschisă*, care presupune acces deschis şi egal la educaţie, la *resursele educaţionale deschise*, competenţe digitale pentru profesori şi elevi, transparenţă şi integritate în şcoli. Conceptul de *resurse educaţionale deschise* (RED) este unul dintre rezultatele evoluţiei fireşti a interacţiunii dintre cele două ramuri – educaţie şi TIC. Conform definiţiei propuse de UNESCO în anul 2002, *RED sînt resurse educaţionale care pot fi utilizate şi reutilizate de oricine în mod liber, fără restricţii tehnologice, juridice şi costuri.* Folosirea acestora în realizarea de programe publice reprezintă unul dintre principiile de bază ale bunei guvernări: ceea ce este produs pe bani publici ar trebui să fie disponibil pe larg publicului, în mod gratuit.

Reforma, desfăşurată inclusiv cu sprijin internaţional, accentuează relevanţa competenţelor digitale şi a TIC în domeniu, în calitate de vectori majori fiind Codul Educaţiei şi Strategia *Educaţia − 2020*, care stipulează: *a mări eficienţa sistemului educaţional, extinderea şi diversificarea serviciilor educaţionale prin dezvoltarea oportunităţilor oferite de tehnologia informaţiei şi a comunicaţiilor.* Activitatea de producere a RED în R.Moldova este în stadiu incipient, dar există importante oportunităţi şi angajamente pentru viitor.

Scopul studiului constă în pregătirea accesului publicului interesat (cadre didactice, studenţi, cercetători etc.) la finanţarea transparentă pentru crearea de RED, la promovarea/instituirea conceptului respectiv prin conştientizare, susţinere, formare de coaliţie, astfel asigurîndu-se accesul la educaţia de calitate pentru toţi. **Obiectivele specifice** se axează pe introducerea conceptului RED pe agenda publică; facilitarea creării unei coaliţii RED în R.Moldova; iniţierea campaniei de promovare a unor modificări în documentele reglatorii, importante pentru implementarea RED la nivel de politici publice; oferirea unui cadru larg pentru elaborarea şi folosirea RED, sensibilizarea publicului pentru utilizarea acestora.

CONTEXT OFICIAL

Vom parcurge în mod analitic mai multe surse de informare digitală şi instituţii aferente din R.Moldova care favorizează şi pregătesc terenul pentru promovarea RED. Actualmente, nu avem un cadru legislativ pentru dezvoltarea şi exploatarea RED. Atestăm tentative în activitatea unor practicieni care au condus la necesitatea coagulării eforturilor prin constituirea *Coaliţiei pentru resurse educa-*

ţionale deschise. Se poate vorbi de o preocupare la nivelul Ministerului Educaţiei, dacă luăm în considerare dorinţa de a iniţia elaborarea manualelor digitale, proiectul Cadrului de Referinţă al Curriculumului Naţional. Deci nu există o practică RED definitorie, doar acţiuni şi proiecte care au potenţialul de a se transforma într-o mişcare conturată.

Cadrul legal. Pe parcursul scurtei sale istorii ca stat independent şi suveran, care a coincis cu saltul fantastic al TIC, autorităţile R.Moldova au adoptat mai multe documente reglatorii (legi, hotarîri de guvern) în domeniu. Le vom parcurge în mod secvenţial, cronologic, demonstrînd preocupările oficiale de durată.

Legea privind accesul la informaţie nr. 982-XIV din 11.05.2000 reglementează: a) raporturile dintre furnizorul de informaţii şi persoana fizică sau juridică în procesul de asigurare şi realizare a dreptului constituţional de acces la informaţie; b) principiile, condiţiile, căile şi modul de realizare a accesului la informaţiile oficiale aflate în posesia furnizorilor de informaţii; d) drepturile solicitanţilor de informaţii; e) obligaţiile furnizorilor de informaţii; f) modalitatea apărării dreptului de acces la informaţie.

Legea cu privire la informatică nr. 1069-XIV din 22.06.2000 stabileşte – art.1: "principalele reguli şi condiţii de activitate în domeniul informaticii în R.Moldova, drepturile şi obligaţiile statului, ale persoanelor juridice şi fizice în procesul creării, administrării, utilizării şi întreţinerii sistemelor informatice, principiile şi măsurile de asigurare a libertăţii şi protecţiei datelor în sistemele informatice, dreptul de acces la serviciile informatice"; art. 29: "Obiecte ale dreptului de proprietate în domeniul informaticii pot fi: resursele informaţionale şi datele, cum ar fi: băncile de date, bazele de date, fişierele textuale, grafice şi audiovizuale, precum şi părţi de sine stătătoare ale acestora"; art. 30: "Dreptul de proprietate asupra produsului informatic îl obţin: a) creatorul – în urma creării produsului informatic cu forţe proprii şi pe cont propriu; b) persoana care a făcut comandă de creare a produsului informatic şi a finanţat toate lucrările aferente creării acestuia – în baza contractului încheiat cu creatorul produsului informatic; c) persoana juridică sau fizică ce intenţionează să folosească programul sau baza de date – în baza contractului încheiat cu proprietarul produsului informatic; d) moştenitorii şi alţi succesori de drepturi ai proprietarului – conform legislaţiei".

Legea cu privire la informatizare şi la resursele informaţionale de stat nr. 467-XV din 21.11.2003 stabileşte regulile de bază şi condiţiile de activitate în domeniul creării şi dezvoltării infrastructurii informaţionale naţionale ca mediu de funcţionare a societăţii informaţionale din R.Moldova; reglementează raporturile juridice care apar în procesul de creare, formare şi utilizare a resurselor informaţionale automatizate de stat, a tehnologiilor, sistemelor şi reţelelor informaţionale.

Legea privind dreptul de autor şi drepturile conexe nr. 139 din 02.07.2010 reglementează raporturile ce apar la crearea şi valorificarea operelor literare, artistice şi ştiinţifice (drepturi de autor), a interpretărilor, fonogramelor, videogramelor şi emisiunilor organizaţiilor de difuziune (drepturi conexe), precum şi alte drepturi legate de activitatea intelectuală.

Legea cu privire la reutilizarea informaţiilor din sectorul public nr. 305 din 26.12.2012 creează cadrul necesar aplicării Directivei 2003/98/CE a Parlamentului European şi a Consiliului din 17.11. 2003 privind reutilizarea informaţiilor din sectorul public.

Strategia Naţională de dezvoltare a societăţii informaţionale Moldova digitală – 2020, aprobată prin Hot.Guv. nr. 857 din 31.10.2013, este orientată spre crearea condiţiilor prin intervenţia minimă a statului, dar cu efect maxim pentru dezvoltarea societăţii informaţionale, concentrînd eforturile pe trei piloni: I) *Infrastructură şi acces* – îmbunătăţirea conectivităţii şi accesului la reţea; II) *Conţinut digital şi servicii electronice* – promovarea generării conţinutului şi serviciilor digitale; III) *Capacităţi şi utilizare* – consolidarea alfabetizării şi competenţelor digitale, pentru a permite inovarea şi a stimula utilizarea. Strategia indică una dintre cele mai importante probleme: cea a conţinutului digital şi a serviciilor – "factorii esenţiali care oferă beneficii pentru societate şi economia oricărei ţări şi reprezintă o sursă potenţială majoră de noi locuri de muncă şi de creştere economică. *Conţinutul digital* este definit ca orice informaţie în format electronic supusă următoarelor procese: crearea, colectarea, administrarea, procesarea, stocarea, diseminarea, accesarea, utilizarea şi reutilizarea, desfiinţarea. Strategia accentuează că deşi pe parcursul anilor precedenţi Guvernul a făcut eforturi pentru implementarea TIC în învăţămîntul general (800 de clase de computere, programul *SALT*, deschiderea cel puţin a unei clase de calculatoare în fiecare şcoală, acces la Internet în bandă largă, softuri didactice), acestea nu sînt integrate pe deplin în procesul didactic. Cu toate că nivelul echipării instituţiilor de învăţămînt general a crescut, lipseşte managementul, întreţinerea şi bugetarea pentru laboratoarele de calculatoare, iar majoritatea programelor software proprietare nu sînt asigurate cu licenţe, totodată, softul deschis are o utilizare scăzută. Se prevăd acţiuni pentru inventarierea conţinutului informaţional existent pe domenii, evaluarea necesităţilor de transformare a acestuia în format digital, elaborarea planurilor pentru digitizarea conţinutului pe domenii şi oferirea accesului la acesta, diversificarea şi adaptarea conţinutului pentru accesare de către persoanele cu nevoi speciale (vîrstnici, persoane cu dizabilităţi etc.), elaborarea şi diseminarea recomandărilor privind accesarea conţinutului digital în spaţiul Internet pentru copii şi maturi, inclusiv prin prisma pericolelor existente, elaborarea cursurilor în format electronic pentru facilitarea accesului la studii şi aplicaţii (software) educaţionale, prevederea în planurile de finanţare a instituţiilor de învăţămînt a mijloacelor financiare destinate procurării de echipamente şi softuri, crearea de biblioteci virtuale.

Parcurgînd literatura de specialitate şi documentele de politici, remarcăm că nu există o definiţie universal acceptată a *conţinutului digital*. De exemplu, o sursă îl defineşte ca orice informaţie disponibilă pe Internet (sau în alte reţele)

pentru regăsire de către utilizator, inclusiv pagini web, imagini, muzică, documente audio şi video, cărţi, drivere şi descărcări de software, precum şi materiale de referinţă educaţionale şi de formare profesională.

La capitolul eGuvernare, atestăm ***Concepţia privind principiile datelor guvernamentale deschise***, în care este descrisă situaţia în domeniu: „În R.Moldova, iniţiativa datelor deschise a fost lansată în aprilie 2011, prin crearea *portalului datelor guvernamentale deschise* (www.date.gov.md), în vederea promovării transparenţei, a eficienţei administrative, a responsabilităţii publice şi a potenţialului economic al reutilizării". Iniţiativa face parte din promovarea principiilor unui guvern deschis şi reprezintă unul dintre pilonii ***Programului strategic de modernizare tehnologică a guvernării (eTransformare)***, aprobat prin Hot. Guv. nr. 710 din 20.09.2011. Ideea unei administraţii deschise a fost susţinută prin Dispoziţia Prim-ministrului nr. 43 din 29.04.2011, conform căreia instituţiile publice trebuie să plaseze lunar pe portalul datelor deschise cîte 3 seturi de date şi să le actualizeze pe cele existente. Întru valorificarea potenţialului economic al datelor guvernamentale, s-a aprobat Legea nr. 305 din 26.12. 2012 cu privire la reutilizarea informaţiilor din sectorul public, precum şi Hot. Guv. nr. 886 din 8.11.2013 *Pentru aprobarea normelor metodologice de aplicare a Legii nr. 305 din 26.12.2012 privind reutilizarea informaţiilor din sectorul public*, care elimină barierele în accesarea şi reutilizarea informaţiilor publice. În acest context, se menţionează că „în plan internaţional, tot mai multe guverne adoptă iniţiativa datelor deschise prin lansarea portalului datelor deschise sau prin adoptarea cadrului normativ relevant" [19]. În anul 2012, în cadrul Parteneriatului pentru Guvernare Deschisă, majoritatea ţărilor au înaintat angajamente naţionale în domeniul datelor deschise, iar în 2013 ţările G8 au semnat Carta Datelor Deschise (Open Data Charter). În vederea racordării cadrului normativ la evoluţiile datelor deschise, Uniunea Europeană a amendat Directiva 2003/98/CE privind reutilizarea informaţiilor din sectorul public, pentru a consolida potenţialul informaţiilor publice şi a-l folosi în cel mai eficient mod. Legea nr. 305 din 26.12.2012 a fost elaborată în conformitate cu ultima versiune a Directivei UE privind reutilizarea informaţiilor publice. Datele guvernamentale deschise oferă un potenţial enorm pentru dezvoltarea economică, pot contribui la îmbunătăţirea serviciilor publice, la o guvernare mai transparentă şi responsabilă. Accesul la ele permite dezvoltarea şi generarea de noi idei şi servicii cu impact social şi economic.

Pentru o viziune mai clară, invocăm experienţa internaţională în domeniu. Conform raportului *Open Data: Unlocking innovation and performance with liquid information* (2013) al McKinsey Global Institute, se estimează că doar 7 domenii (educaţie, transport, electricitate, produse de larg consum, petrol şi gaze, sănătate şi credite de consum) ar putea genera o valoare adăugată pentru economia globală de 3,2-5,4 trilioane de dolari SUA pe an, ca rezultat al datelor deschise, care au dat naştere la sute de afaceri şi au contribuit la definirea de noi produse şi servicii, la creşterea eficienţei şi eficacităţii operaţiunilor. Conform studiului *Review of recent studies on PSI re-use and related market development* (2011), valoarea pieţei informaţiilor din sectorul public în UE a constituit 28 mld. EUR, iar beneficiile anuale legate de deschiderea informaţiilor şi facilitarea accesului la ele – cca 40 mld. EUR. Datele publice poartă o valoare economică mai mare atunci cînd respectă un şir de principii universale şi sînt deschise spre reutilizare. Organizaţiile neguvernamentale Sunlight Foundation şi W3C (World Wide Web Consortium) încă în 2009 au setat principiile universale ale datelor guvernamentale deschise, care au fost adoptate ulterior de guverne şi încorporate în documentele interne de politici privind datele deschise. În R.Moldova, acestea sînt stabilite prin *Concepţia privind principiile datelor guvernamentale deschise* şi definesc procesul de publicare a datelor de către ministere, alte autorităţi administrative centrale subordonate Guvernului şi structuri organizaţionale din sfera lor de competenţă (autorităţi administrative din subordine, instituţii publice şi întreprinderi de stat în care ministerul sau altă autoritate administrativă centrală are calitatea de fondator), precum şi de către instituţiile publice autonome, întru asigurarea dreptului cetăţenilor de a accesa liber datele publice şi de a le reutiliza în conformitate cu prevederile legale.

În aceeaşi ordine de idei, menţionăm activitatea ***Centrului de Guvernare Electronică*** (eGovernment), fondată de Cancelaria de Stat, care are ca scop îmbunătăţirea calităţii actului de guvernare prin aplicarea intensă a tehnologiilor informaţionale şi de comunicaţii. Funcţiile de bază ale acesteia sînt: planificarea strategică, managementul proiectelor şi implementarea sistemelor TIC pentru Guvern; elaborarea *foii de parcurs* pentru dezvoltarea TIC în R.Moldova, proiectarea infrastructurii de bază, dezvoltarea forţei de muncă calificate şi impulsionarea progresului tehnologic; promovarea eTransformării şi creşterea gradului de utilizare a TIC de către cetăţeni. Instituţia exercită următoarele atribuţii: participarea la elaborarea standardelor şi a reglementărilor tehnice în domeniul guvernării electronice şi implementarea acestora; acordarea de asistenţă la realizarea proiectelor de implementare a serviciilor publice electronice; elaborarea proiectelor şi a caietelor de sarcini privind implementarea serviciilor electronice în administraţia publică; dezvoltarea şi administrarea portalului guvernamental, a sistemului unic de circulaţie a documentelor electronice, a sistemului de poştă electronică şi a centrului de certificare a cheilor publice ale autorităţilor administraţiei publice; acordarea asistenţei autorităţilor publice centrale privind dezvoltarea proiectelor în domeniul guvernării electronice; analiza stării şi a tendinţelor dezvoltării pieţei naţionale şi internaţionale a serviciilor electronice şi elaborarea propunerilor de perfecţionare a mecanismului de reglementare

a acesteia; participarea la dezvoltarea sistemului de pregătire şi perfecţionare a cadrelor în domeniu; proiectarea, implementarea şi administrarea infrastructurii informaţionale şi de comunicaţii unice a guvernării electronice etc. ***Institutul pentru o Guvernare Deschisă, Banca Mondială*** şi ***Centrul de Guvernare Electronică*** au organizat un eveniment public cu genericul *Colaborarea dintre guvern şi societatea civilă în contextul agendei pentru o guvernare deschisă,* care a avut loc cu o lună înaintea Summitului global al Parteneriatului pentru Guvernare Deschisă din Mexic, la care au participat reprezentanţi din cele 65 de ţări membre [21]. Deoarece unul dintre principiile-cheie ale Parteneriatului este colaborarea dintre guvern şi societatea civilă, la eveniment s-au analizat: a) modalităţile de colaborare pe viitor – de la co-crearea/co-designul planului de acţiuni pentru o guvernare deschisă la implementare, monitorizare şi evaluare; b) platformele de colaborare, practicile de succes ale ţărilor membre aplicabile la noi. Guvernul R.Moldova a aderat la Parteneriatul pentru Guvernare Deschisă în anul 2012, implementînd de atunci două planuri de acţiuni ce ţin de transparenţă, date deschise şi participare civică. În anul 2016, Guvernul R.Moldova are responsabilitatea, în calitate de membru al acestei iniţiative globale, să elaboreze şi să prezinte al treilea plan de acţiuni pentru 2016-2017. ***Centrul de Guvernare Electronică*** şi ***Institutul pentru o Guvernare Deschisă*** au lansat un apel către organizaţiile societăţii civile, reprezentanţii din sectorul privat, experţii independenţi etc. de a face parte din *Grupul de lucru pentru o Guvernare Deschisă,* care are rolul de mecanism de coordonare a agendei de guvernare deschisă, membrii acestuia fiind implicaţi la toate etapele de co-creare, implementare, monitorizare şi evaluare a celui de-al treilea plan de acţiuni. Responsabilităţile grupului sînt: organizarea, inclusiv moderarea/facilitarea şedinţelor de co-creare şi a celor consultative cu actorii-cheie în contextul elaborării Planului Naţional de Acţiuni pentru 2016-2017; diseminarea informaţiei despre importanţa acestui plan, precum şi despre rolul contribuţiilor din partea comunităţii; reprezentarea intereselor Guvernului şi ale societăţii civile în plan, identificarea provocărilor care ar putea apărea în procesul de implementare, oferind suport şi expertiză; documentarea practicilor implementate şi împărtăşirea rezultatelor etc.

R.Moldova, ca şi România, este momentan activă în această mişcare, cu precădere prin traininguri şi cursuri pentru învăţămîntul preuniversitar şi cel universitar, prin diferite evenimente naţionale legate de resursele deschise create de profesori. Există şi cîteva comunităţi puternice în jurul temelor software liber, acces deschis, date deschise, licenţe libere, care dezvoltă materialele RED şi organizează evenimente pe acest subiect. Proiectele descrise mai jos împărtăşesc în esenţă filozofia din spatele RED, singurul impediment major este că acestea omit, de obicei, să atribuie o licenţă deschisă materialelor create. O licenţă este un document care specifică ce poţi şi ce nu poţi să faci cu o creaţie, fie că este vorba de un sunet, un text, o imagine sau materiale multimedia.

Oricît de revoluţionare ar fi unele tendinţe, în condiţiile socioculturale şi economice ale ţării noastre, manualul şcolar are un rol foarte important. În art. 41 din Codul Educaţiei atestăm: „(1) În instituţiile de învăţămînt general se utilizează manuale şcolare, elaborate în baza Curriculumului Naţional, selectate şi editate prin concurs, în baza unui regulament aprobat de Ministerul Educaţiei. (2) În instituţiile de învăţămînt general se pot utiliza şi manuale alternative, elaborate în baza Curriculumului Naţional, selectate pe bază de concurs şi recomandate de Ministerul Educaţiei. (3) Elevii din învăţămîntul primar sînt asiguraţi cu manuale şcolare în mod gratuit. (4) Elevii claselor V-XII sînt asiguraţi cu manuale şcolare conform schemei de închiriere aprobate de Ministerul Educaţiei. (5) Elevii din familiile social-vulnerabile beneficiază de facilităţi la închirierea manualelor şcolare, în condiţiile stabilite de Guvern" [2]. În Strategia *Educaţia – 2020*, în analiza SWOT a învăţămîntului general, la punctele forte se menţionează „asigurarea tuturor elevilor din învăţămîntul general-obligatoriu cu manuale prin intermediul *schemei de închiriere*" [1] – aspect important, dar care oarecum plafonează şi nu este suficient în situaţia în care piaţa educaţională este invadată de resurse educaţionale care îi provoacă pe beneficiari din multiple perspective.

În art. 128 din Cod se stipulează că: „(5) Bibliotecile din instituţiile de învăţămînt pot crea consorţii pentru achiziţia partajată şi utilizarea în comun a surselor documentare (baze de date, reviste electronice); (6) La nivel naţional pot fi organizate biblioteci şcolare virtuale cu funcţii de eLearning, cu fonduri de curricula şcolare, proiecte didactice, ghiduri metodologice, manuale electronice, exemple de teste docimologice etc.". În Strategia *Educaţia − 2020* regăsim: „Comunicarea la nivel de management şcolar este dominată de metode clasice – adunări, scrisori pe suport de hîrtie etc. Utilizarea TIC în managementul instituţiilor şcolare ar permite eficientizarea timpului şi micşorarea cheltuielilor. Totodată, ar permite transparentizarea procesului educaţional şi disciplinarea profesorilor prin crearea registrelor electronice, dezvoltarea şi plasarea conţinuturilor digitale şi a temelor pentru acasă în format electronic pentru vizualizarea de către elevi şi părinţi, ar servi în comunitate drept exemplu pentru utilizarea eficientă a TIC" [1, p. 28].

În luna octombrie 2015, Ministerul Educaţiei a anunţat dezbateri publice cu privire la aprobarea *Concepţiei manualului digital*, care prevede implementarea acestuia în învăţămîntul preuniversitar în două etape: implementarea experimentală şi implementarea la nivel naţional. Fiecare etapă va dura cel puţin patru ani. Potrivit concepţiei, taxa de închiriere a manualelor va acoperi costurile de elaborare

atît a manualului digital, cît şi a celui tipărit. Documentul conţine un chestionar, 63% din profesorii şi 72% din elevii intervievaţi recunoscînd că au deja o experienţă de utilizare a manualelor digitale: „Mai mult de jumătate din respondenţi optează pentru înlocuirea treptată a manualelor tradiţionale prin manuale digitale şi utilizarea în viitor doar a acestora". Paginile manualelor digitale vor fi identice cu cele ale cărţilor tipărite, vor cuprinde integral conţinutul acestora, dar şi elemente specifice: exerciţii interactive, animaţii, secvenţe video, imagini şi simulări etc. Manualele digitale vor fi distribuite gratuit, pe un anumit purtător static de memorie, dar vor putea fi accesate şi on-line. În primii doi ani, Ministerul Educaţiei va selecta pentru utilizarea cărţilor digitale cîteva şcoli, care vor corespunde cerinţelor înaintate faţă de infrastructura digitală. La solicitare, în eşantion vor fi incluse şi alte instituţii. Aplicaţia va putea fi accesată de pe orice dispozitiv electronic. Conform calculelor preliminare, producerea unui manual digital va costa cca 240000 de lei, ceea ce înseamnă de două ori mai puţin decît în cazul cărţilor tipărite. Primul manual digital va apărea în 2016. Profesorii aprobă inovaţia, dar au şi unele rezerve. Şi elevii salută iniţiativa. Totuşi, unii nu doresc să se despartă definitiv de manualele tipărite. Concepţia manualului digital se regăseşte în programul de dezvoltare a învăţămîntului pînă în anul 2020 [25].

În varianta de proiect a ***Cadrului de Referinţă al noului Curriculum Naţional*** (2015), în Capitolul VI. *Curriculumul Naţional: documente operaţionale*, la paragraful dedicat resurselor de predare-învăţare, după manuale şi materiale didactice, se oferă spaţiu suficient pentru RED, care: „reprezintă materiale de predare şi învăţare disponibile gratuit pentru orice utilizator, fie că este vorba despre un profesor, un elev sau o persoană care se autoinstruieşte. RED includ cursuri, module, programe, prezentări, sarcini de lucru, întrebări, activităţi în clase şi laboratoare, materiale pedagogice, jocuri, simulări şi multe alte resurse digitale din întreaga lume, urmate de explicaţiile de rigoare la seturile multimedia şi softurile educaţionale" [22, pp. 33-34].

Totodată, Ministerul Educaţiei a aprobat ***Standardele de competenţe digitale ale elevilor din ciclul primar, gimnazial şi liceal*** (ordinul nr. 862 din 7.09.2015), care prevăd: "În cazul învăţămîntului primar, formarea şi dezvoltarea competenţelor digitale se va efectua atît în cadrul disciplinelor de bază, cît şi în cadrul componentelor curriculare opţionale. Un rol important în formarea şi dezvoltarea competenţelor digitale la acest nivel de învăţămînt îi revine învăţămîntului neformal şi celui informal. La nivelul învăţămîntului secundar, ciclul gimnazial, pe lîngă componentele curriculare opţionale şi contextele neformale şi informale de învăţare, un rol important în formarea şi dezvoltarea competenţelor digitale fundamentale îi revine disciplinei şcolare *Informatica*, care va asigura dezvoltarea gîndirii logice şi algoritmice şi formarea unei vaste culturi informaţionale. Anume la acest nivel de învăţămînt se preconizează formarea şi dezvoltarea sistemică atît a deprinderilor practice şi a abilităţilor de utilizare a TIC pentru acumularea, păstrarea, prelucrarea şi diseminarea informaţiei, cît şi a competenţelor de algoritmizare. La nivelul învăţămîntului secundar, ciclul liceal, rolul de bază în formarea şi dezvoltarea competenţelor digitale îi revine disciplinei şcolare *Informatica*, în cadrul căreia vor fi formate şi dezvoltate atît competenţele de utilizare a mijloacelor avansate, destinate creării şi diseminării conţinuturilor digitale, cît şi competenţelor de algoritmizare, modelare, programare, gîndire logică. Competenţele digitale din acest document sînt definite în termeni de descriptori, care stabilesc cunoştinţele, abilităţile şi atitudinile de care trebuie să dea dovadă elevul la finele fiecărui ciclu de învăţămînt general".

Standardele de competenţe digitale pentru cadrele didactice din învăţămîntul general (aprobate prin ordinul Ministerului Educaţiei nr. 862 din 07.09.2015) includ, din sprectrul larg de competenţe digitale, pe cele strict necesare pentru realizarea activităţilor profesionale: acces la cele mai bune resurse şi conţinuturi educaţionale; comunicare cu colegii, părinţii şi în cadrul reţelelor profesionale; efectuarea managementului activităţilor didactice prin instrumente digitale. Or, definirea competenţelor în forma unui document-cadru, care să ghideze formarea şi dezvoltarea profesorilor de-a lungul carierei, este una dintre condiţiile majore ale creşterii nivelului realizărilor elevilor. Competenţele digitale au fost clasificate pe trei niveluri – de bază, intermediar şi avansat. Domeniile de competenţe digitale sînt: comunicarea digitală; gestionarea informaţiei; crearea de conţinuturi digitale educaţionale; implementarea aplicaţiilor de management şcolar; sistemele de gestionare a conţinuturilor educaţionale (SGCE); utilizarea echipamentelor digitale în educaţie; respectarea normelor etice şi legale în spaţiul digital. La componenta *Crearea de conţinuturi digitale educaţionale* se enunţă descriptorii: utilizează resursele digitale existente în procesul didactic; îmbunătăţeşte resursele existente prin aplicarea opţiunilor avansate ale aplicaţiilor generice; creează resurse digitale proprii; integrează dinamic texte, date, obiecte multimedia proprii sau preluate din locaţii externe în resursele utilizate după necesitate; evaluează calitatea resurselor digitale utilizînd criterii prestabilite; analizează critic calitatea resurselor digitale prin compararea cu alte resurse, corelarea cu necesităţile educaţionale, stabilirea şi evaluarea criteriilor de evaluare; analizează critic calitatea resurselor digitale prin îmbinarea unor criterii complexe; propune şi realizează în colaborare îmbunătăţiri; informează cadrele didactice, elevii şi părinţii despre resursele digitale disponibile; promovează utilizarea resurselor digitale în rîndul cadrelor didactice; realizează sesiuni de instruire pentru colegi şi alte grupuri-ţintă în vederea utilizării TIC în procesul didactic; încurajează elevii să prezinte răspunsuri

în format digital; implică elevii în crearea resurselor digitale, în evaluarea şi editarea resurselor digitale produse de colegi; identifică softurile educaţionale relevante şi le integrează în procesul didactic în mod adecvat; contribuie la elaborarea scenariilor didactice ale softurilor educaţionale; explică colegilor şi elevilor drepturile de autor asupra resurselor, noţiunile de plagiat şi tipurile de licenţă; promovează respectarea drepturilor de autor şi a prevederilor diferitelor tipuri de licenţe asupra resurselor, utilizarea instrumentelor antiplagiat; organizează sesiuni de instruire privind drepturile de autor, tipurile de licenţe, instrumentele antiplagiat etc.

Printre resursele informaţionale în format digital se impune ***Biblioteca Naţională Digitală Moldavica*** (BND Moldavica), care oferă pentru prima dată acces integrat la moştenirea culturală scrisă (cărţi, manuscrise, tipărituri vechi şi rare etc.) şi deschide noi căi de explorare a patrimoniului cultural naţional. BND Moldavica este concepută ca o bază centrală de full-texte ale documentelor patrimoniale incluse în Registrul Programului Naţional *Memoria Moldovei*, accesibilă gratis pe site-ul Bibliotecii Naţionale a R.Moldova, şi, în acelaşi timp, ca un serviciu Web de asigurare a accesului integrat la copiile digitale ale documentelor patrimoniale neincluse în Registru, dar disponibile pe serverele bibliotecilor şi ale altor instituţii deţinătoare de fonduri patrimoniale. BND Moldavica este şi un portal de acces (prin serviciul Web al Bibliotecii Digitale Europene, al bibliotecilor naţionale europene) la colecţiile patrimoniale digitizate din Moldova şi la cele ale bibliotecilor naţionale din Europa. Colaborarea cu organizaţiile interesate de promovarea conceptului de *carte electronică* asigură îmbunătăţirea şi diversificarea continuă a ofertei sale. BND Moldavica este conectată la Biblioteca Europeană (TEL) – un program derulat la nivelul Uniunii Europene, care a luat naştere ca serviciu on-line în martie 2005. Misiunea sa este de a deschide pentru utilizatorii din toată lumea universul de cunoaştere, de informaţie şi de cultură al tuturor bibliotecilor naţionale din Europa – acest serviciu gratuit oferă acces la resursele digitale şi bibliografice (cărţi, publicaţii seriale, hărţi etc.) a 48 de biblioteci în peste 20 de limbi. Biblioteca Naţională a Moldovei este membru TEL din ianuarie 2008.

În învăţământul universitar din R.Moldova, se foloseşte pe larg platforma ***Moodle*** (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) – un software liber, o sursă deschisă de învăţare; cunoscut şi ca un sistem de management al cursului, sistem de management al învăţării sau ca un spaţiu virtual de învăţare. Din octombrie 2010, are o bază de 49 953 de utilizatori înregistraţi şi site-uri verificate; serveşte 37 mln. de utilizatori în 3,7 mln. de cursuri. ***Reţeaua EDU Moodle Moldova*** oferă liceelor de la noi oportunitatea de a folosi gratuit platforma eLearning Moodle în scopuri educaţionale. ***Moodle Moot Moldova*** este un eveniment anual, avînd ca obiectiv principal schimbul de experienţă între utilizatorii platformei eLearning Moodle, promovarea tehnologiilor societăţii informaţionale, a proiectelor de cercetare, utilizarea soluţiilor de eLearning şi management educaţional modern. Domeniile de activitate sînt: eLearning, ePedagogy, eTraining, eSkills [23].

Avantaje şi perspective pentru RED

Creşterea interesului comunităţii faţă de educaţie. Absenţa din viaţa şcolii a comunităţii este unul dintre principalele motive de îngrijorare pentru profesionişti. Lucrurile se văd uşor diferit din cealaltă perspectivă: „Ce legătură are şcoala cu viaţa?" – o întrebare retorică auzită adesea în rîndurile membrilor comunităţii. Indiferent de faptul cum formulăm problema, constatăm o distanţare continuă între şcoală şi educaţie. Într-o oarecare măsură, dificultatea este provocată de lipsa de informaţii despre cele întîmplate în şcoală – un punct în care folosirea RED poate să aducă beneficii. Nu doar profesorii sau alţi specialişti vor avea acces la resursele deschise, ci şi publicul larg. Există ţări (de ex., Olanda) în care participarea publicului la discuţia în jurul resurselor educaţionale conduce la adaptarea mai rapidă a acestora la cerinţele societăţii moderne. Un aspect important al participării se referă la actorii sociali care au legături speciale cu şcoala: antreprenorii, cei ce vor angaja absolvenţii; organizaţiile comunitare şi alte organizaţii ale societăţii civile, cei care facilitează integrarea civică a elevilor; instituţiile şi autorităţile publice, cei ce construiesc politici publice.

Stimularea inovaţiei. Inovaţia este motorul creşterii economice în societăţile dezvoltate. Unul dintre avantajele folosirii RED, în contextul promovării unor politici de acces deschis la rezultatele cercetărilor, este stimularea inovaţiei prin acces larg la cunoaştere. Ţările în care accesul deschis şi RED sînt intens promovate şi utilizate au devenit campionii inovaţiei şi gazdele celor mai puternice universităţi din lume (SUA, Japonia, Marea Britanie etc.). Cu cît vom amîna mai mult intrarea în paradigma accesului liber, cu atît va creşte mai mult diferenţa de viteză a inovaţiei între R.Moldova şi ţările dezvoltate.

Cost scăzut. Utilizarea RED are un cost destul de mic. De fapt, este mai mult o schimbare de mentalitate decît de alocare a resurselor, atunci cînd vorbim de sistemul public de educaţie. Statul creează sau achiziţionează constant resurse educaţionale. Profesorii se implică în producerea acestora, întrucît aşa o cere meseria. E vorba deci de doi factori: voinţa politică şi viziunea prin care tot ceea ce se obţine din bani publici să aibă caracter deschis, iar creatorii de resurse să fie stimulaţi să le partajeze. Totuşi, trebuie de ţinut cont de costul pe termen lung. Investiţia în resurse educaţionale presupune nu numai costul de producţie, ci şi costuri de utilizare, formare continuă, comunicare permanentă. Nici acestea nu sînt costuri ridicate, dar trebuie luate în calcul de o viziune pe termen lung. Lucrurile pot fi diferite pentru operatorii privaţi.

Principalele temeri şi posibile răspunsuri

Prioritate relativ redusă a subiectului în ansamblul reformei în educaţie. Reforma în educaţie se axează pe resursele umane, incluzînd pregătirea iniţială, formarea continuă, recrutarea, evaluarea, salarizarea şi celelalte aspecte. Educaţia poate fi de calitate doar cu profesori buni. E nevoie de revigorarea curriculumului, de bază materială, de standarde de calitate enunţate şi aplicate. Nu regăsim RED în această listă de lucruri cu adevărat importante. RED reprezintă un subiect transversal: contribuie şi la calitatea resurselor umane, şi la îmbunătăţirea curriculumului, şi la accesul la educaţie. Cheltuielile pentru RED sînt reduse, iar efectele se văd relativ repede. Nu există nici un risc, întrucît investiţia este minimală şi nu afectează celelalte programe. Folosirea RED nu va avea impactul unei îmbunătăţiri semnificative a resurselor umane în educaţie, dar va fi un beneficiu net ce nu poate fi neglijat.

Este imposibil să controlezi calitatea RED în paradigma unei agenţii unice de control a calităţii. Totuşi, resursele deschise sînt parte a unei paradigme noi, în care calitatea poate fi controlată şi altfel decît prin proceduri şi inspecţii venite de sus în jos.

Nu există un model de business viabil bazat pe RED. Pentru multe tipuri de resurse deschise, nu a fost descoperit încă un model de afacere care să aducă un profit sigur furnizorului. Totuşi, marile universităţi au reuşit să integreze cursurile deschise în planurile de afaceri, acoperind costurile din beneficiile de imagine şi din atragerea de clienţi (studenţi) către serviciile clasice (cursuri acreditate, programe universitare). O universitate mică are puţine şanse de a face acelaşi lucru şi trebuie să găsească metode inovative de a crea o afacere din RED. De notat că ne referim în primul rînd la politicile publice bazate pe RED. Aceste resurse au fost deja plătite din bani publici (chiar şi atunci cînd au fost produse de actori privaţi, cum este cazul manualelor sau al platformelor educaţionale) şi nu există nici o justificare etică sau legală a cerinţei de a fi sursă de profit; ele devin bunuri publice. Existenţa unui model de afaceri bazat pe contracte publice (precum o editură care trăieşte aproape exclusiv din piaţa manualelor şcolare) este o anomalie de sistem ce ar trebui corectată, şi nu o stare normală. Persistă problema aglomerării pieţei educaţionale cu produse gratuite, rezultate din proiectele publice, ceea ce ar lăsa prea puţin spaţiu actorilor privaţi. Aceasta nu este însă o problemă în sine: de fapt, ne dorim acces gratuit la educaţia de calitate. În schimb, va rămîne un spaţiu larg pentru inovaţie: doar antreprenorii ce vor avea inteligenţa să creeze produse cu adevărat valoroase îşi vor găsi un loc binemeritat pe această piaţă.

CONCLUZII

Digitalizarea resurselor educaţionale este inevitabilă, aceasta prezentînd oportunitatea de a forma un context bogat de identificare a resurselor, precum şi un start solid pentru cei care doresc să le îmbogăţească. *De ce resursele ar trebui să fie şi deschise, nu doar digitale?* Întrucît avantajele utilizării RED, cu precădere în învăţămîntul public, sînt mai mari decît costurile asociate riscurilor potenţiale. Concluzia cea mai importantă ţine de **accesul la educaţia de calitate pentru un număr mai mare de persoane**. Este avantajul cel mai vizibil, care vizează gratuitatea accesului. Unul dintre principiile de bază ale educaţiei este echitatea: dorim ca oricine, indiferent de clasa socială, să aibă acces la educaţia de calitate. În practică, sîntem departe de acest deziderat. Şansa unui copil născut în mediul rural de a ajunge la universitate este de zece ori mai mică decît a unuia dintr-un oraş mediu sau mare. Dacă urmărim cum sînt distribuite rezultatele la bacalaureat şi examenele naţionale, ne dăm seama că există *şcoli bune* şi *şcoli slabe*. Universalizarea accesului la cursuri este un pas important, dar nu singurul, din perspectiva RED. Factorul esenţial într-o şcoală sînt profesorii, iar RED prezintă un canal de transfer direct şi rapid de expertiză de la profesorii cu experienţă mai mare la cei cu experienţă redusă. Imaginaţi-vă un profesor debutant care trebuie să producă singur toate aceste resurse pentru clasa sa dintr-un sat oarecare; dar şi unul care are acces imediat la o bogată bază de date cu resurse deschise elaborate de colegi de-a lungul timpului. Pentru binele copiilor noştri, al doilea model este cel pe care îl căutăm.

O altă concluzie ţine de **creşterea calităţii educaţiei prin evaluarea de către colegi (peer-evaluation)**. Unul dintre argumentele împotriva RED este cel al absenţei standardelor de calitate. Cum să ne asigurăm că o resursă este *bună*, dacă nu avem un arbitru, o agenţie independentă care să o evalueze şi să o acrediteze? Vom arăta că, pe termen lung, acest aparent dezavantaj se transformă într-un uriaş avantaj. Evident, nu e fezabil să avem o agenţie capabilă să administreze uriaşul număr de resurse produse; o astfel de cale nu ar face decît să îngroape subiectul. Atunci cînd alegeţi o carte sau un film, vă interesaţi de punctele de vedere ale criticilor, dar şi ale altor cititori. În orice domeniu există forumuri şi pagini de *testimoniale*, opinii ale unor oameni care au încercat acele servicii sau produse. Chiar şi în cazul unor comunităţi spontane, precum *didactic.ro* sau *calificativ.ro*, observăm o participare bună, voluntară, care conduce la validarea unor resurse prin contribuţiile membrilor. Este un mecanism prin care, pe termen lung, se obţin rezultate remarcabile în domenii ca: dezvoltarea şi îmbunătăţirea curricula, a materialelor didactice; desfăşurarea cursurilor de formare continuă; elaborarea unor tehnici avansate de predare-învăţare; găsirea unor modalităţi eficace de evaluare etc.

RECOMANDĂRI

Opţiuni şi oportunităţi pentru R.Moldova

Experţii din alte ţări recomandă mai multe opţiuni. Reiterăm trei dintre ele: a) să se lase lucrurile să se dezvolte

firesc, să se continue investiţiile în digitizare, mai ales în infrastructură; comunităţile să se organizeze şi să creeze (sau nu) resurse deschise; b) să se accelereze procesul, stimulînd prin măsuri de politică publică crearea şi utilizarea RED; c) să se forţeze o trecere rapidă de la resursele tradiţionale la RED prin investiţii majore şi legislaţie specifică. Dintre aceste opţiuni, o recomandăm pe a doua, cea de echilibru. R.Moldova trebuie să adopte un ritm rapid de creştere, cel puţin mai rapid decît al economiilor dezvoltate, pentru a atinge obiectivul egalării acestora. Este greu de realizat acest obiectiv, fără a rata noi oportunităţi de creştere a inovării şi de investiţii inteligente în capital uman. Pe de altă parte, forţarea unei mişcări este un joc riscant. Miza este ridicată, iar beneficiul potenţial poate fi foarte mare. R.Moldova poate omite etape şi găsi nişe în care să devină un performer deosebit. Însă riscurile asociate sînt mari şi au un impact major. Trecerea rapidă către digital (deschis sau nu) poate mări diferenţele de acces la educaţia de calitate, ceea ce înseamnă *rămînerea în urmă* a unei bune părţi a cetăţenilor. Pe termen lung, acesta impune un cost insurmontabil. Opţiunea de mijloc, accelerarea procesului, se bazează pe trei principii importante: ***complementaritate*** (resursele digitale şi cele tradiţionale coexistă şi se completează reciproc); ***deschidere*** (resursele digitale create din fondurile publice vor fi deschise, va fi stimulată elaborarea acestora – astfel, pot fi potenţate toate avantajele RED şi minimizat pericolul extinderii *prăpastiei digitale*); ***diversificare*** (investiţiile vor fi diversificate inteligent, accentul fiind trecut de la infrastructură la prioritatea resurselor şi practicilor deschise, mediului deschis de învăţare – această schimbare de strategie trebuie realizată cît mai repede).

Planificarea strategică

Recomandăm reorganizarea liniilor strategice de dezvoltare într-o formă care să se muleze pe comunicarea electronică şi să permită integrarea cu iniţiativele Ministerului Educaţiei: 1) *asigurarea infrastructurii TIC în şcoli*; 2) *stimularea dezvoltării unui mediu propice educaţiei deschise* (dezvoltarea competenţelor digitale ale elevilor, studenţilor şi profesorilor şi sprijinirea activă a tuturor actorilor – profesori, şcoli, universităţi, mediul privat – în a deveni creatori de resurse digitale şi a incorpora TIC în toate activităţile); 3) *dezvoltarea şi utilizarea de resurse educaţionale deschise* – se va referi la conţinutul educaţiei. RED reprezintă o preocupare-cheie la nivel european. În acest context; este utilă cooperarea cu România, care are şansa să fie în avangarda europeană, cu beneficiile ce decurg din această poziţie. E salutară promovarea stimulării accesului deschis la rezultatele cercetărilor finanţate din fondurile publice (elemente-cheie pentru susţinerea inovării) şi sprijinirea furnizorilor de educaţie de a include în mod sistematic RED în activităţi, inclusiv prin reglementarea corespunzătoare a domeniului drepturilor de autor şi promovarea licenţelor deschise; 4) *asigurarea eIncluziunii prin dezvoltarea de competenţe digitale*, ca element integrator al tuturor direcţiilor strategice. Reformulate astfel, direcţiile strategice corespund programelor operaţionale. Recomandăm reformularea titlului acestor programe după acelaşi model, pentru a le face mai cuprinzătoare din perspectiva activităţilor acceptate. Strategia nu specifică alocarea fondurilor pe cele trei programe operaţionale. Ne exprimăm speranţa că va exista o alocare consistentă către mediu (OLE) şi conţinut (RED) şi nu doar către infrastructură. În ceea ce priveşte Strategia *Educaţia – 2020*, aceasta cuprinde unele măsuri relevante. Principala recomandare este implementarea cu prioritate a acestor măsuri. De asemenea, recomandăm ca accesul deschis să devină o temă transversală a strategiei. Principiul trebuie să fie că orice resursă produsă din fonduri publice trebuie să aibă statut explicit deschis. Acest lucru va stimula atît crearea RED, cît şi dezvoltarea unui mediu propice educaţiei deschise.

Măsuri concrete

1. Biblioteca şcolară virtuală. Deşi avem un instrument legal avansat conceptual, este de neînţeles de ce nu îl folosim. Elaborarea şi adoptarea metodologiilor de implementare ar trebui să fie o prioritate imediată a Ministerului Educaţiei. Indiferent de terminologie şi de tehnologia produsului final, este important să se ţină cont de prevederile explicite cu referire la drepturile de proprietate intelectuală şi accesul liber la resursele disponibile în bibliotecă.

2. Licenţe libere. Din majoritatea documentelor strategice lipseşte preocuparea pentru respectarea legislaţiei cu privire la drepturile de autor. Acest lucru conduce la o vulnerabilitate a instituţiilor publice, deoarece, atunci cînd comandă unor furnizori producerea de resurse, nu au la dispoziţie instrumente conceptuale şi legale pentru a impune accesul deschis la produsele finale. Este important ca statul moldovenesc să îşi creeze propria politică de licenţiere a produselor şi serviciilor.

3. Manuale deschise. Deocamdată avem doar manualele în varianta PDF. Pe viitor, manualele digitale trebuie să fie şi deschise, toate componentele lui. Alături de publicarea sub o licenţă liberă, orice aplicaţie inclusă în manual ar trebui să fie independentă de sistemul de operare şi *open source*, ceea ce va permite reutilizarea sa fără restricţii. În acest context, ministerul ar trebui să aibă în vedere şi o posibilă schimbare de abordare, prin care să separe partea de creaţie de cea de producţie şi distribuţie. Astfel, se va putea obţine flexibilitatea necesară pentru a asigura şi deschiderea, şi complementaritatea acţiunilor.

4. Planificare inteligentă. Măsurile trebuie luate repede, dar nu în pripă, pentru a evita capcanele unor acţiuni entuziaste, însă insuficient cumpănite. Enumerăm principalele puncte de urmărit:

- *Extinderea consultării în afara cercului tradiţional.* Am constatat tendinţa Ministerului Educaţiei de a se consulta prioritar (uneori exclusiv) cu actorii tradiţi-

onali (profesori, funcţionari) şi doar uneori cu societatea civilă. Paradigma digitală şi cea a deschiderii creşte importanţa altor actori, mai ales din mediul de afaceri, dar şi din comunitate. Nu în ultimul rînd, este necesară cooperarea mai bună cu instituţiile din zona TIC. Din cele observate mai sus, corelarea între cele două strategii sectoriale relevante este destul de slabă, ceea ce creează obstacole suplimentare nedorite.

- *Comunicare publică permanentă.* În orice schimbare de paradigmă sprijinul tuturor actorilor şi al publicului este esenţial pentru succes.
- *Evitarea dependenţei de furnizori*. Lucrul cu un singur furnizor sau cu un grup limitat de furnizori poate duce la costuri mari pe termen lung şi la imposibilitatea de a evita *închiderea* sistemului, ceea ce ar fi opusul obiectivelor stabilite. Procedurile inteligente de achiziţii publice, care combină criteriile de calitate şi cost, şi mai ales filozofia accesului deschis (inclusiv la surse şi date brute), sînt instrumentele-cheie în această direcţie.
- *Formare continuă şi sprijin permanent.* Crearea RED nu garantează utilizarea lor. Este necesară o investiţie în formarea continuă, asociată introducerii noilor metode. Acest lucru face parte din efortul de a crea un mediu propice pentru educaţie deschisă.
- *Adaptarea legislaţiei şi metodologiilor.* Deşi cele mai multe dintre normele existente au fost concepute pentru o lume bazată pe hîrtie, încercarea de a le aplica la contextul digital poate conduce în unele cazuri la blocaje sau poate genera noi probleme. Este utilă şi necesară o revizuire a legislaţiei şi a procedurilor, inclusiv a celor pentru achiziţii. (Un anumit cadru legislativ există – Legea cu privire la informatică; Legea privind accesul la informaţie; Legea cu privire la informatizare şi la resursele informaţionale de stat; Legea privind dreptul de autor şi drepturile conexe).
- *Anticiparea schimbării.* TIC este sfera cu cea mai rapidă rată de înnoire. Anticiparea schimbării (tehnologie, conţinut, tendinţe, piaţă, standarde) trebuie inclusă în orice strategie din domeniu. Progresul tehnologic poate schimba oricînd prognozele de cost sau modelul de dezvoltare propus. Materialele produse conform standardelor unui anumit producător pot deveni *învechite*, cerînd actualizări costisitoare. Standardele deschise şi licenţele libere sînt de ajutor pentru a limita riscurile şi costurile asociate schimbării [8].
- *Planificare bugetară pe termen lung.* Chiar şi în cazul investiţiilor tipice în infrastructură, există o tendinţă de focalizare pe costul imediat de achiziţie, care include şi mentenanţă în garanţie, ignorînd costurile de utilizare. Multe din recomandările de mai sus (formare, comunicare, adaptare, anticiparea schimbării) implică costuri pe termen lung.

Informaţii despre licenţa materialului şi modul de citare. Materialul este pus la dispoziţie sub licenţa Creative Commons Attribution 4.0. şi poate fi utilizat, descărcat, distribuit, copiat, adaptat şi modificat de oricine, cu menţionarea sursei.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Strategia *Educaţia – 2020*: http://lex.justice.md
2. Codul Educaţiei: http://lex.justice.md
3. Legea privind accesul la informaţie nr. 982-XIV din 11.05.2000: http://lex.justice.md
4. Legea cu privire la informatică nr. 1069-XIV din 22.06.2000: http://lex.justice.md
5. Legea cu privire la informatizare şi la resursele informaţionale de stat nr. 467-XV din 21.11.2003: http://lex.justice.md
6. Legea nr. 139 din 02.07.2010 privind dreptul de autor şi drepturile conexe: http://lex.justice.md
7. Legea cu privire la reutilizarea informaţiilor din sectorul public nr. 305 din 26.12.2012: http://lex.justice.md
8. Strategia Naţională de dezvoltare a societăţii informaţionale Moldova digitală – 2020, aprobată prin Hot.Guv. nr. 857 din 31.10.2013: http://lex.justice.md
9. Programul strategic de modernizare tehnologică a guvernării (eTransformare): http://lex.justice.md
10. Concepţia privind principiile datelor guvernamentale deschise (Dispoziţia Prim-ministrului nr. 43 din 29.04.2011): http://lex.justice.md
11. Hot.Guv. nr. 886 din 8.11.2013 Pentru aprobarea Normelor metodologice de aplicare a Legii nr. 305 din 26.12.2012 privind reutilizarea informaţiilor din sectorul public: http://lex.justice.md
12. Ordinul Ministerului Educaţiei nr. 862 din 07 septembrie 2015 privind aprobarea Standardelor de competenţe digitale ale elevilor din ciclul primar, gimnazial şi liceal: http://www.edu.gov.md
13. http://edu.gov.md
14. Proiect de document Cadrul de referinţă a Curriculumului Naţional: http://particip.gov.md
15. http://www.date.gov.md
16. http://www.moldavica.bnrm.md
17. Reţeaua EDU Moodle Moldova: http://edu.moodle.md
18. http://www.scoalaedu.ro
19. http://www.egov.md
20. http://www.opengovpartnership.org
21. http://ogpsummit.org/
22. Educaţie pentru o societate a cunoaşterii: Cadrul de Referinţă al noului Curriculum Naţional. Studii de politici educaţionale. Chişinău, 2015. 92 p.
23. http://edu.moodle.md
24. Ghid de bune practici RED. Fundaţia pentru o Societate Deschisă: http://www.acces-deschis. ro
25. Concepţia manualului digital (proiect): www.edu.gov.md/acte normative
26. Cojocaru V., Cojocaru V. Instruire interactivă prin eLearning. Chişinău: Tipografia Centrală, 2013. 204 p.

Resursa umană din educaţie – încotro?*



George **PATAKI**

consultant internaţional, Politicile Personalului Didactic; drd., Universitatea *Al. I. Cuza* din Iaşi

Rezumat: *Calitatea în educaţie şi dezvoltarea reală a competenţelor la elevi nu pot apărea în orice condiţii. Profesorii sînt personajele-cheie care fac posibilă transformarea elevilor din simpli participanţi la actul educaţional (educaţia de subzistenţă) în cetăţeni capabili de a-şi stabili ţinte în viaţa profesională şi personală pe baza competenţelor dezvoltate pe parcursul şcolarităţii (educaţia de calitate). Acest articol este o pledoarie în favoarea continuării reformelor în domeniul politicilor de personal şi încă o încercare de promovare a Programului Naţional pentru dezvoltarea resurselor umane, program care, odată adoptat şi implementat, are capacitatea de a îmbunătăţi semnificativ condiţia cadrului didactic din R. Moldova.*

Abstract: *Quality in education and developing substantively the students' competences cannot appear in any conditions. Teachers are the key characters to the transformation of ordinary students participating in the educational process (subsistence education) into citizens able to set targets for their professional and personal life based on competences acquired during schooling (quality education). This article is a plea for the continuation of the teachers' policies reforms and yet another attempt to promote the National Education Human Resources Development Program which, once adopted and implemented, has the ability to significantly improve the condition of the teachers in Moldova.*

Keywords: *quality education, teacher professional development, teacher policies, National Education Human Resources Development Program.*

Rezultatele testărilor internaţionale (PISA, TIMMS, PIRLS) par a fi în ultimul deceniu imboldul suprem către reformarea sistemelor educaţionale şi un important argument în discursul politic şi al politicilor educaţionale. Presiunea este resimţită de toate ţările participante, chiar dacă motivele sînt sensibil diferite – ţările care investesc masiv în educaţie sînt, de cele mai multe ori, nemulţumite de rezultate şi clasamente, găsind vinovate politicile educaţionale şi de guvernanţă şcolară, curriculumul şi pregătirea profesorilor, în vreme ce ţările care investesc mai puţin învinuiesc guvernele pentru subfinanţare şi întîrzierea reformelor (care, invariabil, ar duce la rezultate mai bune). În anul 2009, R. Moldova a luat parte la testările PISA, unde s-a clasat cu mult sub media ţărilor participante – scor 388 la citire/lectură (media – 493), scor 397 la matematică (media – 496), scor 413 la ştiinţe (media – 501) [1, p. 53]. Aceste rezultate au reprezentat încă o confirmare a complexităţii problemelor cu care se confruntă învăţămîntul moldovean, a nevoii acute de reforme în direcţia calităţii predării şi învăţării.

Există o corelaţie directă între investiţia în educaţie şi rezultatele şcolare? OECD spune că da. Statele care se află sub pragul de 20.000 USD produs intern brut pe cap de locuitor tind să obţină scoruri PISA sub medie. Peste acest prag nu mai există o corelaţie directă între performanţă şi suma investită în educaţia elevilor [2, p. 2].

Se poate face ceva pentru a îmbunătăţi calitatea educaţiei şi a creşte performanţa şcolară în condiţii economice fragile? Desigur. Politici de personal competitive şi o mai bună administrare a resurselor. Cînd vine vorba de finanţare, discuţia nu se concentrează pe *cît de mult?*, ci, mai degrabă, *pentru ce?* Ţările care au obţinut rezultate peste medie în PISA tind să investească mai mult în personalul didactic (dublul produsului intern brut pe cap de locuitor în cazul Coreei şi Hong Kong-ului), atrag cei mai buni studenţi către profesia didactică, le oferă salarii de debut competitive şi un statut profesional ridicat [2, p. 4]. Strategia pentru educaţie a UNESCO 2014-2021 [3] pune accentul pe rolul-cheie al personalului didactic, acela de facilitator al învăţării, fără de care nu se poate obţine calitate în educaţie. Din acest motiv, îndeamnă statele membre să rezolve cît mai rapid problemele care afectează eficienţa profesorilor: politicile din domeniul formării iniţiale, recrutare, angajare şi management, evaluare şi dezvoltare profesională continuă. Priorităţile se referă la: planificarea în funcţie de nevoi, pregătirea şi angajarea de personal calificat, diversificarea metodelor de formare care să încurajeze utilizarea de metodologii interactive la clasă

* Acest articol a fost elaborat în cadrul proiectului *Dezvoltarea resurselor umane în educaţie: de la idei strategice la acţiuni durabile,* implementat cu sprijinul financiar al Fundaţiilor pentru o Societate Deschisă, oferit prin intermediul Fundaţiei Soros-Moldova.

şi centrarea pe dezvoltarea de competenţe [3, p. 41].

Învăţămînt de subzistenţă vs. învăţămînt de calitate. Reuşesc dascălii din R. Moldova să ofere un învăţămînt de calitate fiecărui elev? **Da şi nu.** Dacă ne raportăm strict la condiţiile puse la dispoziţie de sistemul educaţional în materie de pregătire, beneficii/motivaţii şi condiţii de muncă, putem spune că profesorii se străduiesc să ofere elevilor experienţe de învăţare care să le asigure un minimum de competenţe pentru viaţa personală/profesională. Dacă însă ne raportăm la „campionii" mediului european/internaţional, calitatea este alta, definită de un set de valori şi factori care includ: o paradigmă educaţională modernă, standarde profesionale riguroase, formare iniţială şi continuă bine reglementată, bazată pe ţintele de dezvoltare ale sistemului şi pe nevoia profesorului, salarii motivante şi atractivitatea carierei, un curriculum centrat pe competenţe şi standarde curriculare, profesorul ca facilitator al învăţării, instituţii şcolare organizate în comunităţi de învăţare etc.

În R. Moldova, un profesor în primii ani de carieră, cu salariul pe care-l primeşte (cca 120 Euro), nu îşi poate acoperi nici măcar cheltuielile aferente traiului de zi cu zi, fiind obligat sa îşi mai caute un loc de muncă, eventual în alt domeniu [7]. Acest lucru înseamnă mai puţin timp dedicat pregătirii lecţiilor şi formării continue, oboseală avansată, lipsă de motivaţie, posibil dezinteres în performanţele şcolare reale ale elevilor. Focus-ul cade pe căutarea surselor alternative de venit şi mai puţin pe activitatea didactică. Aceasta devine din profesie un simplu loc de muncă.

Comparativ, tabelul de mai jos indică salariile profesorilor în Uniunea Europeană (salarii brute anuale, minimum şi maximum în Euro). Se poate observa cu uşurinţă că salariul minim la ISCED 1 în R. Moldova – aproximativ 1500 Euro/an – este la jumătatea celui din România şi cu mult sub media ţărilor din centrul şi estul Europei sau a ţărilor baltice. În aceste circumstanţe, este destul de dificil să se obţină calitate în educaţie şi, cu atît mai puţin, rezultate notabile în testările internaţionale.

Îşi mai doresc tinerii să devină profesori sau sînt,mai degrabă interesaţi de diploma universitară obţinută mai uşor decît în alte domenii? Cercetarea noastră derulată în anul 2014 [7] atestă faptul că sînt suficient de mulţi absolvenţi care îşi doresc sa devină profesori buni, însă cu anumite condiţii: rezolvarea problemelor care afectează resursele umane din educaţie – statut, salariu, condiţii de muncă, recunoaşterea meritelor, modalităţi clare de avansare în carieră.

Sistemul educaţional din R. Moldova a beneficiat în ultimii 4 ani de o serie de studii şi documente strategice ce semnalează în detaliu problemele cu care se confruntă acesta, inclusiv cele legate de dezvoltarea resurselor umane, deficitul şi fluctuaţia de personal didactic, nemulţumirile referitoare la salarizare şi condiţiile de muncă: 1) Strategia *Educaţia – 2020* – face o diagnoza a sistemului de educaţie şi stabileşte direcţii de acţiune pe fiecare domeniu pentru îmbunătăţirea situaţiei existente [4]; 2) Studiul SABER al Băncii Mondiale – analizează politicile de personal şi aduce numeroase recomandări cu referinţe la contextul internaţional [5]; 3) Studiul de evaluare a sistemului şi a programelor de formare continuă a cadrelor didactice din învăţămîntul preuniversitar general din R. Moldova, Open Society Foundation – analizează şi evaluează sistemul de formare continuă şi generează o serie de recomandări de politici pentru reformarea domeniului [6]; 4) Studiul privind măsurile de politici pentru îmbunătăţirea atragerii, pregătirii şi menţinerii personalului didactic în sistemul de învăţămînt general din R. Moldova, Open Society Foundation – analizează în detaliu problemele cu care se confruntă resursa umană din educaţie şi cauzele acestora, propunînd măsuri concrete de remediere [7].

Una dintre cele mai mari realizări, Codul Educa-

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES (a)	ES (b)	FR (a)	FR (b)	HR
ISCED 1	Min	30 121	31 740	31 054	3 252	8 913	43 226	43 097	10 400	27 814	13 104	28 129		24 595		8 998
	Max	51 903	50 850	53 642		11 314	51 195	56 811	10 756	59 359	24 756	39 673		44 254		13 301
ISCED 2	Min	30 121	31 740	31 054	3 252	8 913	43 226	47 731	10 400	27 814	13 104	31 415	33 566	26 927		8 998
	Max	51 903	50 850	53 642		11 314	51 195	63 013	10 756	59 359	24 756	44 250	46 513	46 739		15 182
ISCED 3	Min	37 477	39 748	38 743	3 252	8 913	44 146	50 383	10 400	27 814	13 104	31 415	33 566	27 316	27 333	8 998
	Max	65 674	64 491	67 864		11 314	57 378	70 277	10 756	59 359	24 756	44 250	46 513	47 167	47 185	15 182

		IT (a)	IT (b)	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT (a)	AT (b)	PL	PT	RO	SI	SK
ISCED 1	Min	23 048		23 885	4 860	3 774	72 000	6 303	18 787	32 598	30 338		5 337	21 960	2 934	16 810	7 074
	Max	33 885		58 107		6 954	127 200	12 922	24 614	51 596	58 044		8 905	41 537	8 297	27 029	9 576
ISCED 2	Min	24 846		23 885	4 860	3 774	81 600	6 303	18 787	34 632	30 338	33 348	6 011	21 960	3 122	16 810	7 074
	Max	37 212		58 107		6 954	141 840	12 922	24 614	71 305	58 044	69 958	10 154	41 537	8 297	27 029	9 576
ISCED 3	Min	24 846	23 048	23 885	4 860	3 774	81 600	6 933	18 787	34 632		33 348	6 797	21 960	3 122	16 810	7 074
	Max	38 902	34 867	58 107		6 954	141 840	14 212	24 614	71 305		69 958	11 623	41 537	8 297	27 029	9 576

Sursa: Eurydice, Profesia de cadru didactic în Europa, 2015 [8]

ţiei [9], aduce prevederi importante pentru domeniul resurselor umane din învăţământ, prevederi menite să amelioreze unele probleme semnalate anterior, dar şi să pună funcţionarea sistemului pe baze noi, moderne. Aplicarea unor articole însă este dependentă de alte documente strategice şi metodologii, care, în mare parte, nu au fost încă finalizate.

Avînd toate datele necesare (studii, strategii, politici) şi un cadru legislativ nou, Ministerul Educaţiei a demarat în anul 2015 elaborarea *Programului Naţional pentru dezvoltarea resurselor umane în învăţământul general din R. Moldova 2016-2020* (PNDRUE) [10], în cadrul *Proiectului de sprijin pentru reforma educaţiei în R. Moldova* (OSF-SUPREM), susţinut de Fundaţiile pentru o Societate Deschisă, prin intermediul Fundaţiei Soros-Moldova. Programul şi-a propus să se adreseze celor mai stringente probleme şi să ofere soluţii de ameliorare prin 3 obiective majore: 1) identificarea şi atragerea tinerilor cu vocaţie pedagogică în sistemul educaţional; 2) consolidarea sistemului de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice, în vederea asigurării unei pregătiri profesionale performante, racordate la cerinţele actuale ale sistemului educaţional şi ale societăţii; 3) asigurarea în sistemul educaţional a condiţiilor optime pentru menţinerea în sistem şi stimularea performanţei profesionale a cadrelor didactice şi manageriale.

Printre cele mai importante acţiuni propuse se numără:

- reformarea sistemului de salarizare a cadrelor didactice şi majorarea salariului de debut în cariera didactică, pînă la nivelul salariului mediu pe economie;
- definitivarea şi aprobarea standardelor profesionale pentru cadrele didactice şi implementarea unui sistem eficient, motivant şi transparent de evaluare a performanţei profesionale;
- elaborarea şi implementarea procedurii şi a instrumentelor de selectare şi înmatriculare în programele cu profil pedagogic a tinerilor cu o înaltă performanţă academică şi cu vocaţie pedagogică (introducerea probei de vocaţie pedagogică);
- modernizarea instituţiilor de învăţământ superior şi revizuirea conţinutului, a structurii şi a procesului de predare a curriculumului psihopedagogic;
- burse majorate acordate pentru studenţii/elevii de la specialităţile de profil pedagogic, indemnizaţii pentru toţi tinerii specialişti şi compensarea lunară a cheltuielilor pentru spaţiul locativ;
- elaborarea unui document normativ unic, care să reglementeze principiile şi tipologia programelor de formare continuă, să asigure diversificarea furnizorilor şi a programelor de formare continuă şi corelarea acestora cu nevoile reale de formare ale cadrelor didactice;
- promovarea inovaţiilor din domeniul pedagogiei, psihologiei, didacticii şi activităţilor de consiliere metodică întru sporirea motivaţiei pentru formare;
- organizarea activităţilor de promovare în mass-media a bunelor practici şi a succeselor obţinute de profesorii performanţi şi de şcoli (istorii de succes);
- revizuirea şi actualizarea actelor normative ce ţin de asigurarea condiţiilor de muncă (legislaţia în domeniul educaţiei şi Codul Muncii).

Programului Naţional pentru dezvoltarea resurselor umane în învăţământul general din R. Moldova 2016-2020 s-a aflat în dezbatere publică, aşteptîndu-se o mai mare susţinere din parte Guvernului şi a ministerelor de resort pentru aprobarea şi implementarea lui. Dacă profesioniştii din educaţie cunosc foarte bine problemele cu care se confruntă resursa umană şi, în mare parte, sînt conectaţi la dezvoltările strategice din ultima perioadă, schimbarea guvernului şi instabilitatea politică prelungesc perioada în care un document de politici/programatic este asumat, aprobat şi pus în practică. Educaţia este văzută ca prioritate naţională, dar specialiştii care o oferă mai pot aştepta, argumentul invocat de regulă fiind starea dificilă în care se află economia.

Tocmai pentru a preîntîmpina o eventuală „clasare" a *Programului Naţional pentru dezvoltarea resurselor umane* (realizat cu eforturi umane şi financiare de Ministerul Educaţiei cu sprijinul finanţatorilor externi), Centrul Educaţional PRO DIDACTICA a iniţiat proiectul *Dezvoltarea resurselor umane în educaţie: de la idei strategice la acţiuni durabile,* cu scopul de a sensibiliza factorii de decizie pentru sprijinirea adoptării şi implementării programului. În luna martie a.c., în cadrul proiectului, a avut loc masa rotundă *Parteneriate durabile pentru dezvoltarea resurselor umane în educaţie,* ce a reunit specialişti în educaţie din aproape toate tipurile de instituţii publice şi private. Deşi invitaţi, nici un reprezentat al Ministerului Educaţiei sau al Ministerului Finanţelor nu a fost prezent, iar acest fapt denotă cel puţin o dovadă de neimplicare. *Programul Naţional pentru dezvoltarea resurselor umane în educaţie* este un proiect al Ministerului Educaţiei. Scopul în sine al documentului nu ţine de un program de guvernare al unui partid sau altul, ci priveşte „sănătatea" resurselor umane din educaţie. Acest program este de interes naţional şi trebuie să fie asumat de Guvern, indiferent de culoarea politică.

Absolut toţi participanţii la masa rotundă au demonstrat o foarte bună cunoaştere a domeniului şi s-au implicat activ în dezbateri şi ateliere. În plus, s-a remarcat dorinţa lor de participare atît personală, cît şi instituţională în rezolvarea problemelor pe care *Programului Naţional pentru dezvoltarea resurselor umane în educaţie* doreşte să le rezolve într-un interval de 5 ani.

În loc de **concluzii** s-au desprins cîteva lecţii învăţate:

1. Diseminarea pe toate canalele mediatice creşte nivelul de conştientizare în rîndul opiniei publice şi atrage atenţia asupra importanţei PNDRUE nu doar ca program ce rezolvă problemele cadrelor didactice, ci şi ca unul care va contribui, în mare măsură, la creşterea calităţii educaţiei. Cel puţin pentru acest deziderat, rivalitatea politică poate fi lăsată la o parte. În sistemul de învăţămînt lucrează aproximativ 10% din populaţia activă, ceea ce înseamnă un capital social valoros.
2. Instabilitatea politică şi starea economiei face dificilă aprobarea PNDRUE, în primul rînd datorită costurilor asociate. Finanţatorii externi, care ar putea suporta o parte din costuri, nu vor dori să se implice atîta timp cît situaţia politică şi economică nu este stabilă şi nu pot găsi un partener de dialog în care pot avea încredere.
3. Nu este suficientă promovarea PNDRUE doar în rîndul practicienilor din educaţie. Aceştia ştiu problemele cu care se confruntă şi sînt, în mare parte, de acord cu prevederile programului. Este nevoie de susţinere guvernamentală şi voinţă politică. De asemenea, finanţatorii externi, mediul privat şi comunitatea pot avea un cuvînt important de spus în aprobarea şi implementarea programului.
4. Viitoarele activităţi de promovare trebuie să pună la aceeaşi masă factorii de decizie (instituţii guvernamentale) şi formatorii de opinie din educaţie (specialişti şi profesori cunoscuţi, jurnalişti specializaţi pe probleme educaţionale).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Walker M. PISA 2009 Plus Results: Performance of 15-year-olds in reading, mathematics and science for 10 additional participants, Australian Council for Educational Research, ACER Press, 2011.
2. OECD. Pisa in Focus. No.13, February 2012.
3. UNESCO Education Strategy 2014-2021. Paris: 2014.
4. *Educaţia – 2020*. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020, proiect. Ministerul Educaţiei, 2013.
5. Saber Teachers – Moldova Country Report (SABER web-site). Banca Mondială, 2014.
6. Studiul de evaluare a sistemului şi a programelor de formare continuă a cadrelor didactice din învăţămîntul preuniversitar general din R. Moldova. Ministerul Educaţiei, 2014.
7. Studiul privind măsurile de politici pentru îmbunătăţirea atragerii, pregătirii şi menţinerii personalului didactic în sistemul de învăţămînt general din R. Moldova. Ministerul Educaţiei, 2014.
8. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice. Profesia de cadru didactic în Europa: practicile, percepţiile şi politicile. Raportul Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicaţii al Uniunii Europene, 2015.
9. Codul Educaţiei. Ministerul Educaţiei. Chişinău, 2014.
10. Programului Naţional pentru dezvoltarea resurselor umane în învăţămîntul general din R. Moldova 2016-2020, proiect. Ministerul Educaţiei, Chişinău, 2015.



Utilizarea tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale în *învăţarea personalizată*

Lucia **ȘCHIOPU**

drdă., Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chişinău

Rezumat: *Învăţarea personalizată, o nouă paradigmă lansată în sistemul educaţional, s-a dovedit a fi una revoluţionară şi benefică. Învăţarea personalizată prin utilizarea TIC este o strategie inovatoare, menită să modifice procesul de predare-învăţare. Cu ajutorul TIC, instituţia educaţională poate implementa un sistem de învăţare personalizată, care presupune: centrarea pe elev/student; modelarea strategiilor didactice pentru a asigura realizarea obiectivelor propuse; ajustarea conţinuturilor la cunoştinţele, deprinderile şi abilităţile elevului/studentului.*

Abstract: *A new paradigm – personalized learning – has developed in educational system and proves to be a revolutionary and beneficial one. Personalized learning, using the Information and Communication Technologies (ICT), is an innovative strategy intended to change the teaching and learning process. Using ICT, educational institution may constitute a personalized learning system, which includes: focusing on the student; modeling the teaching strategies to ensure the achievement of the desirable goals; adjustment the educational content to individual students' knowledge, skills and abilities.*

Keywords: *personalized learning, Information and Communication Technologies (ICT), flexible learning environments, teaching strategy, subject of education, innovative strategy.*

Învăţarea personalizată adaptează curriculumul şi variatele contexte educaţionale la necesităţile şi aspiraţiile educaţionale ale elevilor/studenţilor. Aceasta este o modalitate de abordare a procesului instructiv-educativ bazată pe nevoile, interesele, dorinţele fiecărei persoane în parte.

Învăţarea personalizată este o strategie activă, care prevede construirea unor experienţe pozitive şi semnificative de învăţare, a unor relaţii democratice, sociale, nondirective, valorificînd resursele umane şi informaţionale.

Învăţarea personalizată reprezintă o poziţie etică şi deontică, care include valorizarea subiectului învăţării, este o opţiune strategică bazată pe capacitatea acestuia de a se încadra activ nu numai în procesul de învăţare, dar şi în crearea de parteneriate în comunitate [5, p. 40].

Învăţarea personalizată pune accentrul pe responsabilitatea elevului/studentului de a dobîndi cunoştinţe, profesorul fiind un organizator iscusit al experienţelor de învăţare, generînd o atmosferă de încredere în propriile forţe, favorabilă gîndirii creative, încurajînd şi motivînd permanent subiecţii educaţionali.

În ce măsura mijloacele informaţionale trebuie să afecteze curriculumul şi instituţia educaţională din societatea contemporană? Instruirea personalizată este posibilă doar datorită ultimelor inovaţii din sfera tehnologiilor informaţionale, dezvoltării conţinutului digital. Adepţii predării-învăţării-evaluării personalizate înaintează ideea că tehnologiile informaţionale sînt cele mai eficiente instrumente de realizare a acesteia cu grupe mari de studenţi cu stiluri diverse de învăţare [2, p. 25].

TIC pot fi un mijloc esenţial în predarea-învăţarea-evaluarea personalizată, deoarece le oferă studenţilor acces la informaţii şi la datele cercetărilor din diferite domenii, precum şi un mecanism de comunicare, de socializare şi de înregistrare a rezultatelor educaţionale [4, p. 97]. Predarea-învăţarea-evaluarea personalizată este, mai degrabă, o necesitate. Obiectivul secolului XXI constă în a ameliora educaţia şi formarea digitală, care rezidă în capacitatea omului de a poseda liber tehnologiile informaţionale, în orice context social, economic şi educaţional.

Instruirea personalizată necesită nu numai o tranziţie de la şcoala veche tradiţională (conţinut, orar, strategii, metodologie), dar şi orientarea spre utilizarea avansată a TIC. Folosirea acestora pentru personalizarea curriculumului a devenit o premisă majoră. Studenţii dintr-o grupă tipică urmează acelaşi program educaţional, fiecare în ritmul său, ceea ce facilitează însuşirea materialului chiar şi de către cei cu performanţe mai slabe. Acest fapt însă subminează progresul studenţilor talentaţi. Odată cu folosirea computerelor, a tehnologiilor informaţionale şi digitale, a reţelelor mobile este posibilă nu numai trasarea direcţiilor de învăţare, dar şi personalizarea curricula pentru fiecare subiect educaţional [3, p. 319]. Astfel, în cazul cînd conţinutul de bază este asimilat, realizările fiecărui student din auditoriu sînt înregistrate, oferindu-le ocazia celor mai buni să se adîncească într-un program de instruire mai avansat, creat special pentru ei.

Utilizate de un profesor iscusit, TIC pot deveni un element esenţial pentru: crearea unui sistem de instruire on-line eficient, care va detecta şi monitoriza progresul fiecărui formabil; crearea unui sistem de ghidare, care va oferi servicii de remediere, feedback, consiliere şi control constant pe parcursul programului; crearea platformelor care le vor permite subiecţilor să construiască punţi între cunoştinţele vechi şi conţinuturile prospective; accesarea informaţiei şi a resurselor moderne pentru satisfacerea necesităţilor educaţionale de tip *oricînd şi oriunde*; creşterea oportunităţilor de evaluare; crearea comunităţilor de învăţare în afara clasei.

În instruirea personalizată, TIC nu sînt privite ca un mijloc de înlocuire a mediului tradiţional de predare-învăţare-evaluare, dar ca mijloc fundamental de dezvoltare şi perfecţionare a mediului personalizat de predare-învăţare-evaluare.

Conform datelor unor studii, pot fi evidenţiate cîteva avantaje ale utilizării tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale în instruirea personalizată:

- TIC pot prezenta conţinutul într-o formă atractivă, încurajînd implicarea în activităţi.
- TIC ajută profesorii să înregistreze şi să monitorizeze în permanenţă progresul fiecărui student.
- TIC asigură livrarea specializată a materialului educaţional relevant pentru fiecare student, optînd pentru autenticitate şi interes [1, p. 40].
- TIC pot construi comunităţi social-virtuale între diverse instituţii educaţionale, între diferite echipe de studenţi sau profesori [6, p. 34].
- TIC facilitează formarea deprinderilor de tip *învăţ pentru a învăţa* [1, p. 40].

Ultimele descoperiri din sfera TIC permit implementarea predării-învăţării-evaluării la distanţă, organizarea programelor de învăţare pentru studenţi din diverse medii sociale şi naţionale şi oferirea susţinerii necesare.

Tranzacţiile recente din domeniul managementului sistemului de instruire au arătat care sînt tehnicile de evaluare în învăţămîntul modern. Progresul studenţilor se atestă în baza datelor colectate: rezultatele testelor de tip *alege varianta corectă*, portofoliile, lucrările de tip eseu, raportul, referatul, rezultatele conversaţiilor unul la unul cu profesorul etc. În baza lor, profesorii analizează şi fac ajustările corespunzătoare în demersurile de instruire

ale fiecărui student. TIC fac posibilă predarea-învăţarea-evaluarea personalizată prin adaptarea conţinutului şi a strategiilor pedagogice la stilul fiecărui individ.

Folosirea TIC (computere, mijloace mobile, tehnologii digitale) în instruirea personalizată schimbă procesele organizaţionale ale instituţiei. Spre exemplu, în loc de aranjarea obişnuită a auditoriului (în rînduri de bănci), studenţii echipaţi cu computere personale sau telefoane mobile s-ar putea aşeza cîte doi, faţă în faţă, în grupuri sau în cerc.

Conţinutul educaţional poate fi elaborat de experţi în formă digitală şi aplicat de repetate ori, în timpul sau în afara orelor de curs. Folosind diverse softuri sau reţele de socializare, orice actor educaţional poate socializa în afara lecţiilor, poate fi monitorizat de părinţi sau profesori. Resursele digitale şi conectarea la Internet le oferă studenţilor oportunitatea de a-și continua studiile oriunde s-ar afla.

Softul interactiv de învăţare este o strategie algoritmizată, deschisă către feedback şi control permanent, determinînd o individualizare a parcursului în funcţie de nivelul de pregătire al formabilului.

Există cîteva tipuri de softuri educaţionale:

- softul de simulare – permite reprezentarea controlată a unui proces sau sistem real prin intermediul unui model cu comportament analog;
- softul de investigare – nu se prezintă calea de parcurs, ci opţiunea de a extrage de sine stătător informaţii din diferite domenii, arii curriculare, oferind oportunităţi de lărgire a orizontului de cunoaştere;
- softul de testare/evaluare – cel mai utilizat la măsurarea rezolvării sarcinilor propuse;
- softul tematic – de prezentare, de abordare a subiectelor;
- softuri educative – prin prisma jocului, prin aplicarea inteligentă a unui set de reguli, învăţatul se implică într-un algoritm de rezolvare a problemelor/situaţiilor-problemă.

Metode de predare specifice instruirii on-line sînt: lecţiile, dezbaterile faţă-în-faţă, tutorialele, sesiunile de conferinţe, laboratoarele, experimentele, proiectele, metoda IEVAC.

Metoda IEVAC (instruire, exersare, verificare asistată de calculator) constă în: IAC – *instruirea asistată de calculator*, necesară pentru însuşirea cunoştinţelor, formarea priceperilor/deprinderilor; EAC – *exersarea asistată de calculator*, necesară pentru fixarea cunoştinţelor; VAC – *verificarea asistată de calculator*, necesară pentru evaluarea cunoştinţelor**.** Se realizează cu ajutorul programelor de testare a nivelului de învăţare pe baza unor algoritmi.

Platforma Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), răspîndită pe larg în cîmpul educaţional din Europa, inclusiv în R. Moldova, este o platformă care descrie procesul de parcurgere a unui conţinut în manieră proprie, o metodă care generează/conduce la creativitate. Moodle are la bază o clasă virtuală, un tutore/mentor/instructor care planifică activitatea grupului. Doritorul de a învăţa pe o astfel de platformă intră pe un site specializat, se înscrie cu datele personale de identificare şi devine utilizator**.**

Introducerea TIC în şcoală, la clasă şi în afara ei, în procesele educaţionale în ansamblu, contribuie într-o măsură foarte mare la îmbunătăţirea reuşitei academice a elevilor: 1) TIC se adaptează nevoilor de învăţare ale elevilor/studenţilor şi nevoilor de predare ale profesorilor; 2) utilizarea TIC îi face pe elevi/studenţi mai atenţi la ceea ce se predă, mai receptivi, mai interactivi; 3) prin TIC profesorul ajunge la fiecare elev/student şi facilitează procesul de învăţare încă din timpul orelor de curs.

În concluzie: În procesul de predare-învăţare-evaluare personalizată profesorii îşi schimbă treptat rolul. Mulţi întîmpină greutăţi de tranziţie la instruirea personalizată, lucru care nu trebuie să îi surprindă sau să îi sperie. Aceleaşi probleme şi temeri le au şi studenţii. Cadrele didactice, ca să se adapteze la noul model de predare-învăţare-evaluare şi să faciliteze traseul transformaţional al studenţilor, trebuie să dezvolte noi abordări pedagogice. Rolul acestora devine unul de mentorat, consultare, sfătuire. Profesorii trebuie să achiziţioneze deprinderi avansate de folosire a TIC, pentru a putea media valorile, a încuraja participarea studenţilor şi a le spori motivaţia pentru studiu; să evalueze sistematic activitatea formabililor. Totodată, ei au nevoie de oportunităţi de dezvoltare profesională, de recalificare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Center for educational research and innovation. Schooling for tomorrow. Personalising Education. OECD Publishing, 2006.
2. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V. Instruirea interactivă prin eLearning. Chişinau, 2013.
3. Heidi L. Eyre. Keller's personalized system of instruction: Was it a fleeting fancy or is there a revival on the horizon? The behavior analyst today. Vol. 8/3, 2007, pp. 317-324.
4. Kurubacak, Gulsun. Handbook of Research on Transformative Online Education and Liberation. IGI Global, 2011.
5. Quigley A. Fulfilling the promise of adult and continuing education, Jossey-Bass Inc., 1989.
6. Trilling B. and Fadel C. 21st century skills: learning for life in our times. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 2009.



Funcţionalitatea manualului şcolar în contextul societăţii axate pe cunoaştere

Nina **BÎRNAZ**
dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *Societatea axată pe cunoaştere solicită de la sistemul de învăţământ, în primul rînd, centrarea procesului instructiv-educativ pe formarea unui profil al elevului corespunzător cerinţelor actuale. În acest context, în sprijinul actorilor educaţionali, în special al elevului, vine manualul şcolar, a cărui calitate depinde de funcţiile sale reflectate în conţinutul unităţilor didactice.*

Abstract: *The knowledge-based society requires from the education system, firstly, focusing the educational process on the formation of a student profile in accordance with current requirements. In this context, in order to support educational actors, in particular the student, intervenes school textbook, whose quality depends on the features reflected in the content of teaching units.*

Keywords: *textbook, knowledge-based society, functions of the school textbook, the teaching unit.*

Amploarea şi dinamica schimbărilor sociale determină specificul societăţii axate pe cunoaştere. Această particularitate – cunoaşterea, care ”presupune acţiunea de a afla, a identifica, a descoperi ceva şi rezultatul ei” [9] – se reflectă, în primul rînd, asupra sistemului de învăţământ, prin implicarea activă a procesului instructiv-educativ în formarea unui profil al elevului înzestrat cu abilităţi cognitive corespunzătoare cerinţelor sociale. Aspectul dat este elucidat în definirea finalităţii principale a educaţiei – “formarea unui caracter integru şi dezvoltarea unui sistem de competenţe care include cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori ce permit participarea activă a individului la viaţa socială şi economică” [3].

Conform teoriei pragmatiste, în adaptarea sa la mediul natural şi social, omul se află în faţa unor situaţii problematice, a căror rezolvare solicită judecată [8]. John Dewey dezvoltă doctrina instrumentalistă, evidenţiind idei esenţiale privind educaţia copiilor, accentuînd că experienţa şcolară trebuie să se convertească în performanţe academice, dar şi să impregneze tînărului un spirit de investigaţie şi să-l pregătească pentru a-şi asuma un rol activ în comunitate [4].

În acest context, în sprijinul actorilor educaţionali, în special al elevului, vine *manualul şcolar,* acesta reprezentînd *un mijloc didactic în care este reflectată o tehnologie educaţională ce contribuie la formarea elevului, în vederea conştientizării şi realizării scopurilor sale orientate spre adaptarea la condiţiile mereu în schimbare ale vieţii, prin propriul potenţial intelectual şi prin creativitate* [2, p. 49]. Manualul şcolar are o structură bine determinată, elementele sale componente fiind *modulele* şi *unităţile didactice.*

Unitatea didactică elementară este lecţia. Ea constă din *componenta informaţională* (text şi imagini) şi *componenta acţională/formativ-dezvoltativă* (activităţi/sarcini didactice). ***Componenta informaţională*** contribuie la: transmiterea cunoştinţelor, consolidarea şi integrarea achiziţiilor, educaţia socială şi culturală etc. Din acest considerent, textul constituie un suport instructiv. Pentru a fi citit cu satisfacţie şi a-i motiva pe elevi să înveţe, el trebuie să fie sistematizat, să valorifice aspecte teoretice şi practice, să fie lizibil şi adaptat particularităţilor de vîrstă ale elevilor. Un rol important în această componenta le revine imaginilor. Tipurile de imagini prezentate în contextul unităţii didactice determină valoarea lor instructivă. Din acest punct de vedere, deosebim patru niveluri de imagini.

Tabelul 1. *Semnificaţia pedagogică a imaginilor*

Tipuri de imagini	Imaginea corespunde obiectivelor principale de învăţare	Imaginea nu corespunde obiectivelor principale de învăţare
Imaginea conţine informaţie complementară textului (care lipseşte în text)	**Nivelul I** Caracteristici: • Omiterea imaginii face imposibilă înţelegerea textului. • Prezenţa imaginii este indispensabilă învăţării. De exemplu: – desen sau fotografie care explică o noţiune nouă, în ştiinţele naturii; – problemă matematică reprezentată total sau parţial printr-un desen.	**Nivelul III** Caracteristici: • Imaginea conţine informaţie similară cu informaţia din text. • Imaginea poate fi folosită dacă permite timpul disponibil sau într-un caz particular. De exemplu: – desen ce ilustrează denumirea unui obiect într-o carte de lectură; – logo ce înlocuieşte o semnătură.
Imaginea conţine informaţie prezentă în text	**Nivelul II** Caracteristici: • Imaginea conţine o informaţie care nu este în text. • Omiterea imaginii complică înţelegerea textului. De exemplu: – schema de rezolvare ce însoţeşte o problemă la matematică.	**Nivelul IV** Caracteristici: • Imaginea poartă un caracter pur ilustrativ. • În general, imaginea nu se foloseşte în procesul de învăţare sau de motivare a elevilor. De exemplu: – logo ce însoţeşte o semnătură.

Componenta acţională a manualului şcolar reflectă un sistem de activităţi ce includ sarcini didactice formulate în context taxonomic, însoţite de metode şi tehnici interactive, care implică elevii într-un proces de învăţare constructiv prin stimularea imaginaţiei, a gîndirii creatoare, a învăţării prin descoperire, realizînd, totodată, evaluarea şi autoevaluarea propriilor achiziţii.

Calitatea conţinutului componentelor informaţională şi acţională a unităţii didactice este determinată de funcţiile manualului şcolar. I. Nicola identifică patru funcţii pedagogice de bază [6]: a) *de informare*, presupune comunicarea informaţiei ce evidenţiază un sistem de cunoştinţe şi de capacităţi fundamentale şi funcţionale în domeniul de studiu respectiv, prezentat în componenta informaţională a manualului; b) *de formare*, presupune stimularea activităţii individuale, independente şi autonome prin oferirea elevilor a unor situaţii-problemă şi exerciţii, a instrumentarului (metode, tehnici, mijloace) de rezolvare a acestora, reflectate în componenta acţională a manualului; c) *de antrenare*, presupune impulsionarea operaţiilor de declanşare, activare şi susţinere a atenţiei şi a motivaţiei elevilor pentru învăţare, reflectată în ambele componente ale manualului şcolar; d) *de autoinstruire*, presupune faptul că manualul, prin conţinutul său, creează condiţii eficiente de învăţare, punînd bazele unui stil individual de muncă.

F. M. Gerard şi X. Roegiers X. enumeră şi un şir de funcţii ce se referă la elev şi profesor [5, pp. 64-73].

I) Astfel, funcţiile ce se referă la elev includ *funcţii referitoare la procesul de învăţare* şi *funcţii referitoare la interferenţa cu viaţa cotidiană şi cea profesională*.

Funcţiile referitoare la procesul de învăţare sînt: *de transmitere a cunoştinţelor* (comunicarea informaţiei dintr-un domeniu concret de studiu); *de dezvoltare a capacităţilor* (dobîndirea unor capacităţi prin implicarea elevilor într-un ansamblu de activităţi de exersare); *de consolidare a achiziţiilor* (exersarea cunoştinţelor (*savoir*) şi a aptitudinilor (*savoir-faire*) în diferite situaţii, pentru a le consolida; *de evaluare a achiziţiilor* (în cadrul manualului şcolar, se realizează preponderent evaluarea formativă, prin intermediul căreia se identifică punctele forte şi slabe ale elevilor, se intervine în remedierea dificultăţilor întîmpinate de aceştia cu scopul de a-i face să progreseze, contribuind, astfel, la creşterea autonomiei şi a responsabilităţii pentru învăţare).

Funcţiile de interferenţă cu viaţa cotidiană şi profesională sînt: *de sprijin pentru integrarea achiziţiilor* (este esenţială prin faptul că implică elevul în utilizarea acestora în situaţii diferite de cele din instituţie); *de referinţă* (presupune organizarea informaţiei în manual astfel încît elevul s-o poată găsi pentru a răspunde la întrebările apărute); *de educaţie socială şi culturală* (se referă la toate achiziţiile legate de comportament, relaţii, viaţa socială).

II) Funcţiile ce se referă la cadrul didactic sînt: *de informare ştiinţifică şi generală* (permite aprofundarea sau actualizarea cunoştinţelor profesorului); *de formare pedagogică* (contribuie la ameliorarea activităţii la clasă prin prisma evoluţiei permanente a didacticii disciplinelor); *de sprijin în organizarea lecţiilor* (oferă modalităţi de eficientizare a demersului didactic); *de sprijin în evaluarea achiziţiilor* (propune instrumente de evaluare).

Pentru a elucida rolul acestor funcţii din perspectiva unităţii didactice, prezentăm corelaţia dintre funcţiile manualului referitoare la elev şi componentele sale informaţională şi acţională (vezi *Tabelul 2*).

Tabelul 2. *Corelaţia dintre funcţiile manualului şcolar referitoare la elev şi componentele sale informaţională şi acţională*

Tipul funcţiei	Funcţia	Componenta informaţională	Componenta acţională
Funcţii referitoare la procesul de învăţare	Funcţia de transmitere a cunoştinţelor	Text şi imagini ce reflectă informaţia fundamentală/teoretică din domeniul de studiu/disciplina şcolară.	Sarcini didactice ce implică reproducerea cunoştinţelor.
	Funcţia de dezvoltare a capacităţilor	Text şi imagini ce reflectă informaţia fundamentală/teoretică şi practică/funcţională din domeniul de studiu.	Activităţi propuse pentru exersare ce implică analiză, sinteză, comparaţii, ierarhizare, apreciere, evaluare etc.
	Funcţia de consolidare a achiziţiilor	Text şi imagini ce reflectă informaţia fundamentală/teoretică şi practică/funcţională din domeniul de studiu.	Activităţi propuse pentru aplicaţii, exerciţii etc.
	Funcţia de evaluare a achiziţiilor	Text şi imagini ce reflectă informaţia fundamentală/teoretică şi practică/funcţională din domeniul de studiu.	Sarcini didactice formulate în context taxonomic ce presupun implicarea graduală a proceselor de cogniţie.
Funcţii de interferenţă cu viaţa cotidiană şi cea profesională	Funcţia de sprijin pentru integrarea achiziţiilor	Text şi imagini ce reflectă informaţia fundamentală/teoretică şi practică/funcţională din domeniul de studiu.	Sarcini didactice ce reflectă situaţii din viaţă/autentice, a căror rezolvare necesită valorificarea achiziţiilor acumulate în procesul de studiu.
	Funcţia de referinţă	Structurarea materiei în context ştiinţific şi reflectarea accesibilă a informaţiei sub formă de definiţii, reguli, formule, mecanisme, procese, fenomene etc.	Activităţi ce implică metode de lucru cu informaţia, în vederea rezolvării unui sistem de sarcini.
	Funcţia de educaţie socială şi culturală	Structurarea informaţiei în context funcţional, legat de viaţă.	Activităţi de valorificare a achiziţiilor în procesul de studiu, în vederea rezolvării sarcinilor ce ţin de exprimarea comportamentului în relaţie cu factorii de mediu sociocultural şi natural.

Valorificarea eficientă a funcţiilor manualului şcolar în construirea componentelor informaţională şi acţională a unităţii didactice contribuie la sporirea calităţii acestuia.

Prezentăm un exemplu al unităţii didactice la disciplina *Biologie*, clasa a XII-a, tema *Replicarea, transcripţia, translaţia* [1, pp. 9-13]. Componenta sa informaţională este constituită din text şi imagini, care conţin suficientă informaţie teoretică pentru înţelegerea proceselor de replicare, transcripţie şi translaţie, dar şi informaţii funcţionale despre afecţiunile cauzate de anumiţi factori în procesul de sinteză a proteinelor. Întru a confirma funcţionalitatea acestui subiect, teoretic la prima vedere, intervine *funcţia de sprijin pentru integrarea achiziţiilor.* Acest aspect poate fi reflectat în componenta acţională a unităţii didactice printr-un sistem de sarcini ce reclamă atît cunoştinţe în domeniu, cît şi capacităţi de aplicare a acestor cunoştinţe în situaţii concrete din viaţă. Sistemul de sarcini didactice la acest subiect, care demonstrează reflectarea *funcţiei de sprijin pentru integrarea achiziţiilor în componenta acţională a manualului,* se prezintă în felul următor.

1. *Citeşte informaţia. Desenează forma hematiilor ce conţin hemoglobina HbA şi forma hematiilor ce conţin hemoglobina HbS:* Drepanocitoza este o maladie ereditară care se manifestă printr-o anemie gravă, numită *anemie falciformă*. Boala apare în urma sintezei unei hemoglobine anormale, notată HbS, care cauzează deformarea hematiilor. Hemoglobina normală este notată HbA. Persoanele care suferă de drepanocitoză sînt mai puţin sensibile la malarie, deoarece hemoglobina lor anormală perturbează ciclul de dezvoltare al parazitului (*Plasmodium falciparum*).

2. *Citeşte informaţia şi rezolvă sarcinile*: Secvenţa **A** corespunde unei porţiuni de ARN mesager care codifică HbA, iar secvenţa **B** corespunde unei porţiuni de ARN mesager care codifică HbS.

A



B

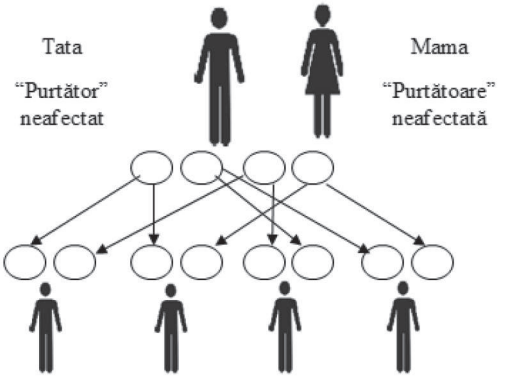


a) *Transpune fiecare secvenţă de ARNm în secvenţe ale aminoacizilor pentru hemoglobina A şi pentru hemoglobina S, utilizînd codul genetic de mai jos. Notează deosebirile de structură ale acestor două molecule.*

Codul genetic					
Prima bază	**A doua bază**				**A treia bază**
Capătul 5′	U	C	A	G	Capătul 3′
U	Phe Phe Leu Leu	Ser Ser Ser Ser	Tyr Tyr Stop Stop	Cys Cys Stop Try	U C A G
C	Leu Leu Leu Leu	Pro Pro Pro Pro	His His Gln Gln	Arg Arg Arg Arg	U C A G
A	Ile Ile Ile Met (Start)	Thr Thr Thr Thr	Asn Asn Lys Lys	Ser Ser Arg Arg	U C A G
G	Val Val Val Val	Ala Ala Ala Ala	Asp Asp Glu Glu	Gly Gly Gly Gly	U C A G

b) Anemia falciformă apare datorită unei mutaţii. *Pe ce moleculă este situată această mutaţie?*

c) Anemia falciformă sau drepanocitoza este o maladie ereditară autozomal recesivă. În familia Ionescu urmează să se nască primul copil. Părinţii nu sînt afectaţi de această maladie, dar ambii sînt heterozigoţi. Ei vor să afle dacă viitorul lor copil va fi sănătos. 1) *Scrie definiţia termenului* organism heterozigot. 2) *Notează în schema alăturată genotipurile părinţilor şi ale copiilor, utilizînd simbolul* ***A*** *pentru hemoglobina normală şi* ***a*** *pentru hemoglobina anormală.* 3) *Scrie-le părinţilor un mesaj în care să reflecţi probabilitatea naşterii unui copil sănătos.*



În concluzie: Pornind de la ideile expuse mai sus, conchidem următoarele: 1) conţinutul componentei informaţionale a manualului şcolar este calitativ doar în situaţia în care cuprinde informaţia teoretică/fundamentală şi funcţională (legată de viaţă) necesară şi suficientă pentru perceperea şi interpretarea mesajului; 2) componenta acţională a manualului şcolar este considerată valoroasă dacă include un sistem de sarcini didactice şi metode care implică elevii în activităţi de cunoaştere prin valorificarea achiziţiilor acumulate în procesul de studiu, în vederea rezolvării situaţiilor autentice; 3) manualul şcolar corespunde cerinţelor societăţii axate pe cunoaştere dacă îndeplineşte funcţii ce asigură implicarea activă a elevului în activităţi de cunoaştere.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bîrnaz N., Leşanu M., Rudic Gh. Biologie. Manual pentru clasa a XII-a. Chişinău: Prut Internaţional, 2011.
2. Bîrnaz N. Metodologia elaborării manualului şcolar. Teză de doctor în pedagogie, Chişinău, 2009.
3. Codul Educaţiei. Articolul 11, 2014.
4. Dewey J. Trei scrieri despre educaţie. Bucureşti: E.D.P., 2001. 286 p.
5. Gerard F. M., Roegiers X. Concevoir et evaluer des manuels scolaires. De Boeck Universite, 1983.
6. Nicola I. Pedagogie. Bucureşti: E.D.P., 1994. 412 p.
7. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. Москва: Просвещение, 1992. 256 с.
8. http://en.wikipedia.org/wiki/Behaviorism
9. https://dexonline.ro/definitie/cunoastere

Masa rotundă *Dezvoltarea resurselor umane în educaţie: de la idei strategice la acţiuni durabile*



La 11 martie curent, în incinta Centrului Educaţional PRO DIDACTICA, a avut loc masa rotundă *Parteneriate durabile pentru dezvoltarea resurselor umane în educaţie,* la care au participat 25 de persoane de la diverse instituţii (Fundaţia Soros-Moldova, ANACIP, Institutul de Politici Publice, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Centrul de Formare Continuă al Universităţii de Stat din Moldova, Centrul de Formare Continuă al Universităţii Tehnice din Moldova, Centrul de Formare Continuă al Universităţii de Stat *Alecu Russo* din Bălţi, DGETS Chişinău, DGÎTS Nisporeni, Floreşti, Ştefan Vodă etc. Evenimentul este una dintre activităţile-cheie ale proiectului *Dezvoltarea resurselor umane în educaţie: de la idei strategice la acţiuni durabile,* realizat cu sprijinul financiar al Fundaţiilor pentru o Societate Deschisă, oferit prin intermediul Fundaţiei Soros-Moldova.

Scopul activităţii a constat în crearea şi asigurarea accesului la oportunităţi de dialog cu factorii de decizie, în vederea sensibilizării acestora cu privire la necesitatea aprobării şi implementării calitative şi operative a *Programului Naţional pentru dezvoltarea resurselor umane în educaţie*.

Cuvîntul de salut a fost rostit de Rima BEZEDE, preşedinte C. E. PRO DIDACTICA, acesta fiind urmat de prezentarea proiectului şi a activităţilor preconizate, realizată de Lilia NAHABA, coordonatorul proiectului. George PATAKI, expert din România, s-a referit la contextul internaţional privind resursele umane în educaţie (tendinţele şi orientările actuale în domeniu, problemele comune care preocupă politicile de personal, nevoia de finanţare a domeniului, statutul şi prestigiul profesiei de cadru didactic etc.) şi acţiunile programului pe compartimente.

Moderatorii Iurie MELINTE, George PATAKI şi Valeriu GORINCIOI au desfăşurat ateliere interesante şi dinamice, menite să promoveze *Programul Naţional pentru dezvoltarea resurselor umane în educaţie* în rîndul participanţilor şi să îi atragă într-un efort colectiv de conştientizare a importanţei aprobării şi implementării acestuia, invitîndu-i la diseminarea informaţiei şi sensibilizarea colegilor din instituţiile pe care le reprezintă.

Formatul activităţilor şi agenda au permis o abordare echilibrată a subiectului – expunerea de informaţii referitoare la dezvoltarea resurselor umane în R. Moldova şi în lume, ateliere care să contribuie la îndeplinirea obiectivelor mesei rotunde.

Cei prezenţi la eveniment au demonstrat cunoaşterea domeniului, implicîndu-se activ în dezbateri, precum şi dorinţa de participare în rezolvarea problemelor pe care *Programul Naţional pentru dezvoltarea resurselor umane în educaţie* îşi propune să le soluţioneze în următorii 5 ani.

Lilia NAHABA, coordonator de proiect

ANUNȚ

OPEN SOCIETY FOUNDATIONS

ProDidactica CENTRU EDUCAȚIONAL

Concurs de elaborare a *resurselor educaţionale deschise* (RED) în cadrul proiectului *Educaţia deschisă în Moldova: aici şi acum*

Concursul se adresează celor care realizează materiale educaționale electronice, cadre didactice sau specialiști din alte domenii din R.Moldova. De asemenea, încurajăm participarea elevilor și a studenților interesați de integrarea tehnologiei în activitățile cu scop educațional, care vor să-și valideze competențele digitale și să-și promoveze bunele practici, prin crearea unor materiale de învățare multimedia. Materialele create trebuie să respecte următoarele cerințe:

Secţiuni: *Prezentări didactice, Pagini web/bloguri didactice, Filme didactice, Proiecte didactice digitale, Manuale digitale*

Condiţii de participare:
- Softurile nu vor depăși 100 MB.
- Toate materialele prezentate vor primi statut de RED.
- Elaborările vor fi în conformitate cu cerințele curriculare aprobate de Ministerul Educației al R.Moldova: Curricula la disciplinele școlare, Curricula la dirigenție.
- Se acceptă participări individuale și de grup.
- Materialele vor fi prezentate prin e-mail (prodidactica@prodidactica.md) sau pe alt suport (CD, DVD, USB flash etc.) la sediul C.E. PRO DIDACTICA (str. Armenească, nr. 13, Chișinău, MD-2012, R.Moldova).

Lucrările vor fi însoţite de o fişă de înscriere completată şi vor fi expediate pînă la **15 mai 2016**.

Criterii de evaluare a RED: *caracterul ştiinţific; caracterul didactico-metodic; transdisciplinaritatea, utilitatea; originalitatea materialelor propuse; modalităţi de prezentare a informaţiei; interactivitatea; creativitatea; precizarea surselor folosite (bibliografie, webografie)*

Evaluarea va fi efectuată de un juriu independent, fără implicarea echipei de implementare a proiectului. Lucrările selectate vor fi făcute publice pe siteul proiectului şi distribuite pe suport CD sau DVD. Cîştigătorii vor beneficia de donaţii de carte şi de premii băneşti.

FIŞA DE PARTICIPARE LA CONCURSUL DE RESURSE EDUCAȚIONALE DESCHISE

Denumirea instituției, localitatea, raionul	
Nume, prenume director	
Nume, prenume autor	
Statut autor RED (elev, student, profesor, cercetător, metodist)	
Date de contact și e-mail director, autor RED	
Titlul RED	
Secțiuni: ***Prezentări didactice, Pagini web/bloguri didactice, Filme didactice, Proiecte didactice digitale, Manuale digitale***	
Descriere succintă a RED propuse (max. o pagină)	
Data completării	

Conform definiției propuse de UNESCO în anul 2002, *RED sînt resurse educaţionale care pot fi utilizate şi reutilizate de oricine în mod liber, fără restricţii tehnologice, juridice şi costuri.*

Manualul școlar în fața unor noi provocări



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

Rezumat: *Manualul școlar poate fi interpretat pedagogic la nivel de: a) document operațional, oficializat în cadrul conținutului învățământului, care susține învățarea elevului, în plan școlar, dar mai ales extrașcolar; b) metodă specială de instruire, valorificată de profesor; c) procedeu didactic, integrabil în orice metodă de instruire; d) mijloc de învățământ utilizabil în orice activitate de instruire. La nivel general, manualul școlar este abordat mai ales ca document curricular operațional, care concretizează conținuturile instruirii, conform obiectivelor specifice stabilite de programele școlare. Evoluția sa depinde de provocările lansate ciclic ca urmare a paradigmelor afirmate în istoria gîndirii pedagogice și a progresului tehnologic reflectat și la nivelul mijloacelor de învățământ. Un exemplu îl constituie manualul alternativ. O altă provocare va fi înregistrată prin lansarea manualului digital. Validarea socială a manualului școlar, ca document curricular operațional, depinde de capacitatea acestuia de susținere a succesului școlar al tuturor elevilor, pe termen scurt, dar și mediu și lung.*

Abstract: *The school textbook can be pedagogical interpreted at the level of: operational document, formalized in the content of education, which supports student learning, in school and, especially, outside the school; special method of instruction, fructify by teacher; teaching procedure, integrated into any training method; instrument of education, usable in any training activity. Overall, the school textbook is approached especially as operational curricular document, that reflected training content, according to specific objectives set by school program. Its evolution depends on cyclically challenges launched by paradigms stated in the history of pedagogical thought and technological progress, reflected as well in the resources of education. An example is the alternative manual. Another challenge will be recorded by digital textbook. Social validation of school textbook, as an operational curricular document depends on its ability to support the academic success of all students in the short term, but also in medium and long term.*

Keywords: *school textbook, educational process, curriculum, school program, the quality of education.*

Calitatea *manualului școlar* este condiționată de evoluțiile înregistrate la nivelul *gîndirii pedagogice* și al *mijloacelor moderne* și *postmoderne de învățământ*. Din această perspectivă, *manualul școlar* se află ciclic în fața unor noi provocări generate de *paradigma* pedagogiei afirmată istoric la scară socială și de progresul *tehnologic* reflectat și la nivelul extinderii și perfecționării *mijloacelor de învățământ*.

Paradigma curriculumului, afirmată ca *paradigmă a pedagogiei postmoderne* în cea de-a doua jumătate a secolului XX, în societatea *informațională*, bazată pe *cunoaștere*, a relansat varianta *manualelor alternative*. Progresul tehnologiilor informaționale, generalizat la scară mondială, sugerează necesitatea elaborării *manualelor digitale*. Ambele variante de elaborare a unor *noi manuale* confirmă importanța *manualului școlar*, în calitate de:

a) document *curricular* operațional al *elevului*, care trebuie să asigure *reușita*, în învățarea *școlară*, *formală* și *nonformală*, a *tuturor* elevilor;
b) *metodă de instruire*, valorificată în acțiunile de *predare*, *învățare*, *evaluare*, realizabile prin utilizarea *manualului* (vezi metoda *activității*/*muncii cu manualul*);

c) *procedeu* sau *tehnică de instruire*, integrat/integrată în structura oricărei metode de instruire, cu funcție de susținere a unor secvențe de învățare pe parcursul activității (lecției) sau de substituire a metodei propuse, în cazul în care aceasta nu este preluată la nivelul clasei de elevi;
d) *mijloc de învățământ*, integrabil în structura oricărei *tehnici* și *metode* de instruire, în context didactic și extradidactic.

În acest context, este necesară valorificarea *caracteristicilor generale ale manualului școlar*, accentuate de paradigma *curriculumului*, la nivel *teleologic* și *tehnologic* [3, pp. 666-667].

La nivel *teleologic,* trebuie reactualizate conceptual și interiorizate psihosocial două categorii de *obiective* ale manualului școlar:

a) *obiectivul general – facilitarea activității de instruire*, inițiată de profesor, valorificată de elev în termeni de *învățare eficientă* în afara clasei, dar și în clasă, în afara școlii, dar și în mediul școlar;
b) *obiective specifice*, semnificative în raport de *obiectivul general* și de dinamica *obiectivelor programei școlare* (cu referință la un *capitol* sau *modul de studiu*), care vizează eficientizarea tuturor acțiunilor realizate de elevi pentru: b-1) aplicarea *cunoștințelor de bază* (informații logice, strategii cognitive/de rezolvare de probleme și situații-problemă); b-2) dezvoltarea *capacităților de bază* (aptitudini – atitudini generale și specifice).

La nivel *tehnologic,* trebuie reevaluată calitatea manualului școlar de:

a) "*suport* al programei dacă nu unic, cel puțin privilegiat";
b) *instrument* principal de învățare, necesar în mod special elevului;
c) *model de structurare a conținutului*, cu accent pe cunoștințe și capacități de bază, reduse/esențializate informativ, amplificate formativ (în sens pozitiv – pentru stimularea gîndirii și a motivației interne);
d) „*vector* de ideologie și cultură" care orientează activitatea elevului spre valorile tipice unei societăți democratice bazate pe cunoaștere;
e) *produs editorial* aflat în continuă evoluție tehnologică și socială, reflectată în plan economic (pe *piața* cererii și a ofertei), dar mai ales *cultural* (prin capacitatea de fixare a *matricei* fiecărei discipline de învățământ, care concentrează conceptele de bază ale domeniului de referință) și *pedagogic* (prin efectele formative pozitive, confirmate pe termen scurt, dar mai ales mediu și lung).

Manualele școlare alternative, lansate cu insistență la granița dintre secolele XIX-XX, confirmă caracteristicile generale prezentate anterior, care pot fi valorificate într-un cadru specific, dependent de linia de politică a educației la nivel de sistem de învățământ [2; *Manualele alternative*, în *Didactica Pro…*, revistă de teorie și practică educațională, nr. 2(6)/2001, pp. 55-57].

Calitatea pedagogică și socială a manualelor alternative este dependentă de deciziile de politică a educației care conduc la *proiectarea curriculară* a *planului de învățământ* (construit *global* – pentru clasele I-XII – și *deschis* spre educația permanentă, prin optimizarea relației dintre instruirea/învățarea formală – nonformală) și a *programelor școlare*, construite ca documente *curriculare* fundamentale (pe nivel sau treaptă de învățământ) și operaționale (pe an de învățământ). *Construcția curriculară a programei școlare* asigură premisa elaborării unor *manuale școlare alternative* de calitate, *pedagogică* și *socială*, superioară. Avem în vedere capacitatea programei școlare *curriculare* de:

a) *fixare* a *obiectivului general* al disciplinei de învățământ respective, valabil pe parcursul treptei de învățământ, reflectat pedagogic pe tot parcursul anului de învățământ;
b) *deducere* a unor *obiective specifice* valabile pe: semestre; subcapitole, capitole; *submodule*, *module* de studiu; unități de instruire/învățare, exprimate în termeni psihologici (de *competențe*) și sociali (de *conținuturi de bază*, esențiale);
c) *avansare* a unor *structuri de instruire deschise*, adaptabile la diferite *forme de învățare* și (*auto*)*învățare,* realizabile de elevi pe fondul unor *obiective* (obiectiv *general*, obiective *specifice*) și al unor *conținuturi de bază*, *unitare, comune*; aceste structuri de instruire deschise includ *sugestii metodologice* referitoare la operaționalizarea obiectivelor specifice, la nivel de obiective *concrete*; centrarea asupra conținuturilor de bază; selectarea unor conținuturi particulare; alegerea metodelor, procedeelor, mijloacelor didactice necesare în anumite contexte; îmbinarea formelor de organizare a instruirii (frontală – pe microgrupe – individuală) pe fondul unui anumit tip de activitate didactică (*lecția mixtă* etc.); utilizarea anumitor probe *docimologice* raportate la strategiile de *evaluare* inițială, continuă, finală.

Pe acest fond, putem construi, promova și valorifica axioma *proiectării curriculare* a *manualelor școlare alternative,* care fixează, în plan epistemologic, pedagogic și social, corelația necesară permanent între:

a) *dimensiunea stabilă*, *închisă valoric,* a documentului *curricular operațional* destinat elevului sub formula de *manual școlar alternativ*;

b) *dimensiunea flexibilă*, *deschisă*, a *manualului școlar alternativ*, adaptabilă la diferite situații concrete, în contexte didactice și sociale, școlare și extrașcolare *variabile*, aflate în continuă mișcare.

Dimensiunea stabilă, închisă valoric, a manualului școlar alternativ include: *obiectivul general* al disciplinei de învățământ (valabil pe parcursul treptei de învățământ, reflectat în cadrul anului de învățământ) și *obiectivele specifice*, valabile pe tot parcursul anului de învățământ, distribuite pedagogic, temporal și spațial, pe semestre de studiu, capitole de studiu, *module* de studiu); obiectivul general și obiectivele specifice sînt exprimate în termeni psihologici (*competențe*) și sociali (*conținuturi de bază*, validate de societate în raport cu stadiul cunoașterii/științifice, artistice, tehnologice etc. în domeniul de referință, reflectat pedagogic în cadrul disciplinei de învățământ respective).

Dimensiunea flexibilă, *deschisă*, a *manualului școlar alternativ* implică modalitățile *diferite* prin care pot fi realizate, în funcție de *context* (*forme de organizare, resurse* și *stiluri* pedagogice disponibile; particularități ale comunității școlare sau locale, ale clasei de elevi etc.), *obiectivele* (obiectivul general și obiectivele specifice) și *conținuturile de bază* ale programei, care au un caracter stabil; aceste *modalități diferite*, *alternative,* care asigură realizarea pe *căi diferite/alternative* a *obiectivelor* și a *conținuturilor de bază unitare*, *comune* pot include:

a) *conținuturi particulare* (subordonate *valoric* celor *de bază*), care permit extinderea, aprofundarea, exemplificarea, localizarea conținuturilor de bază în condiții de operaționalizare adecvată a obiectivelor *specifice*);
b) *forme de organizare a învățării*/*autoînvățării* (individuale, dar și în microgrup, în condiții de investigație, elaborare de proiecte, rezolvare de probleme etc.);
c) *metode*, *procedee*, *mijloace* didactice de stimulare a învățării/autoînvățării „acasă”, în context *nonformal*, dar și la școală, în clasă, în context *formal*;
d) *probe* de (*auto*)*evaluare* integrate în structura unor strategii de *evaluare inițială* (la început de an, capitol, modul de studiu etc.), *continuă* (pe tot parcursul semestrului/anului), *finală* (la sfîrșit de semestru, an; capitol, modul de studiu, unitate de instruire/învățare);
e) *tehnici de editare*, *redactare*, *computerizare* etc. a informațiilor furnizate, a deprinderilor și strategiilor cognitive (de identificare, rezolvare, creare de probleme și situații-problemă) solicitate, susținute pedagogic și estetic etc.

Validarea *manualelor alternative* este realizabilă dintr-o dublă *perspectivă*:

a) *pedagogică* – oferta a două căi de *învățare eficientă*, orientate în direcția atingerii unor *obiective comune* prin intermediul unor *conţinuturi de bază comune*, susținute prin *forme diferite* de: a-1) *organizare* a învățării (prin *acţiune, imagine, simbol*), adoptate în funcție de vîrsta psihologică a elevilor și de stadiul învățării (prin *acţiune, imagine, simbol/concept*); a-2) *explorare* a etapelor învățării (prin *activizare, menţinere, direcţionare*); a-3) *gradare* a sarcinilor de învățare, în succesiune optimă (de tip *liniar, concentric, modular*) și de *evaluare* a rezultatelor în termeni de *produs,* dar și de *proces* [1, pp. 53-69, 87-89];
b) *epistemologică* – prin: b-1) includerea *cunoștințelor de bază* ale domeniului, reflectat didactic în cadrul disciplinei de învățământ respective, care „exprimă *conținutul* teoriei acceptate (…) drept *bază* a practicii ei”, confirmat la scară socială, într-o perioadă de timp determinată istoric, prin *paradigma* recunoscută la nivelul comunității științifice de referință [5, p. 74].

Validarea socială a manualului școlar nu depinde de forma de construcție sau de exprimare (ca *manual alternativ, manual opțional, manual digital, manual progresiv, antologie de texte* etc.). Esențială este calitatea manualului școlar de „carte a elevului”, proiectată ca instrument de învățare eficientă, util *tuturor* elevilor. Această calitate „presupune cuplajul între metoda de învățământ a profesorului și instrumentul de muncă, individual și personal al elevului” [4, pp.186-187]. Este confirmată prin *concretizarea conținuturilor instruirii*, prevăzute de programele școlare, în perspectiva asigurării succesului școlar al *tuturor* elevilor, *succes* pregătit, în special, la nivel *nonformal*, obiectivat în plan *formal*, pe termen scurt, dar și mediu și lung [2, p. 655].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bruner J. S. Pentru o teorie a instruirii. București: E.D.P., 1970.
2. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. Literele A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
3. Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation. Paris: Editions Nathans, 1998.
4. Dictionnaire de pedagogie. 120 notions-cles, 320 entrees. Paris: Nathan, 2010.
5. Kuhn Th.S. Structura revoluției științifice. București: Humanitas, 1999.

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