



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 1 (95), 2016

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Lector:
Dina CIOCANU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

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

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

Adresa redacției:

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS

Valentina CHICU

Înțelegerea împărtășită a calității – oportunitate pentru asigurarea calității
(Shared understanding of quality – opportunity for quality assurance) 2

EX CATHEDRA

Maria HADÎRCĂ

Educația literar-artistică: paradigma modernă de formare a cititorului elevat de literatură
(Literary-artistic education: the modern paradigm of formation of the elevated reader
of literature) 8

Cheorghe RAFTU

Dezvoltarea pedagogiei psihologice moderne în România
(The development of modern psychological pedagogy in Romania) 13

Veronica OBOROCEANU

Noile TIC în raport cu educația contemporană
(The new ICT in relation to contemporary education) 16

RUBRICA FORMATORULUI

Angela MUȘENCO

De ce băieții au rezultate școlare mai slabe decât fetele?
(Why the boys have weaker school results than the girls?) 21

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Oxana GAPEI

Contexte motivante de învățare pentru dezvoltarea cititorului competent
(Motivational learning contexts for the development of a competent reader) 25

Irina RUSU

Expresivitatea stilistică a unităților lexicale formate prin conversiune
(The stylistic expressiveness of lexical units formed through conversion) 28

DOCENDO DISCIMUS

Marcela DILION

Implementarea educației incluzive în instituțiile de învățământ preșcolar din Republica
Moldova: provocări și soluții
(The implementation of inclusive education in pre-school institutions in Moldova:
challenges and solutions) 31

Lia SCLIFOS

Educația pentru carieră. Realități și perspective
(Career education. Realities and perspectives) 34

Maria BRAGHIȘ

Implicarea părinților și a actorilor comunitari în formarea competenței de comunicare la
elevii din clasele primare
(Involving parents and community education factors in the formation of communicative
competence of primary school pupils) 38

EXERCITO, ERGO SUM

Ana CEBAN, Ludmila PANTAZ

Modalități de aplicare a TIC în procesul de înțelegere și utilizare adecvată a limbajului de
specialitate în studierea istoriei
(Modalities of application ICT in the process of understanding and adequate use
speciality language in history studying) 41

Lilia CONDREA

Strategii de dezvoltare a competenței de gândire critică în cadrul orelor de istorie la treapta
liceală
(Strategies for developing critical thinking skills within the history classes in high school) 44

EVENIMENTE CEPD

Lilia NAHABA

Un alt program complex de formare a formatorilor în educația adulților
(A further complex program for training of trainers in adult education) 49

Oxana DRAGUȚA

Guvernele Austriei și României susțin modernizarea învățământului profesional tehnic în
domeniul TIC din Moldova
(Austrian and Romanian governments support the modernization of vocational education
in ICT in Moldova) 49

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Anunț: Program de formare pentru profesorii care predau disciplina opțională *Integrare
europeană pentru tine*
(Announcement: Training program for teachers who teach optional course
European integration for you) 50

Rima BEZEDE

Învățare prin cooperare în cadrul programului *Gândire critică pentru dezvoltarea
competențelor profesionale*
(Cooperative learning within the program *Critical Thinking for professional skills
development*) 51

Prezentare de carte la Clubul *Paideia*

(Book presentation at *Paideia* Club) 51

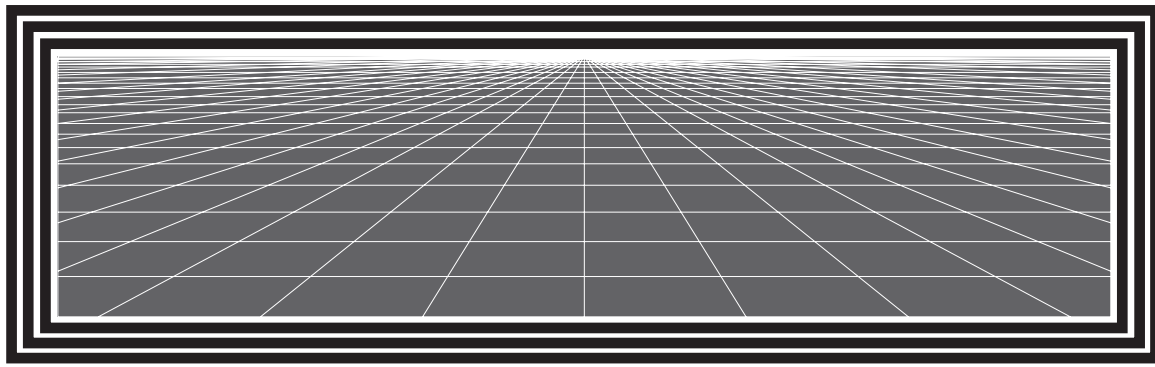
DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Acces la educație
(Access to education) 53

Clubul de dezbateri educaționale *PAIDEIA*

(Educational debate Club *PAIDEIA*) 56



QUO VADIS?



Valentina CHICU

Universitatea de Stat din Moldova

Înțelegerea împărtășită a calității – oportunitate pentru asigurarea calității

Rezumat: Înțelegerea diferită de către părinți și cadrele didactice a esenței și calității educației timpurii a cauzat apariția unor fenomene care influențează negativ copilul, relația părinților cu cadrele didactice, imaginea educației, în general. Managementul procesului de revizuire și de implementare curriculară, structura și conținutul curriculumului pentru educația timpurie pot servi drept oportunitate pentru crearea

unei platforme de dezbateri cu scopul de a ajunge la înțelegerea, împărtășită de către toți actorii educaționali, a concepției asupra copilului, copilăriei și educației timpurii.

Abstract: Different understanding by parents and teachers of the essence and quality of early education, has caused the emergence of phenomena that adversely affects the child's parents' relationship with teachers, the image of education in general. The management review process and implementing the curricular structure and content of the curriculum for early childhood education can serve as an opportunity to create a platform for discussion to reach understanding shared by all actors educational conception child, early childhood and education.

Keywords: perceived quality, education, curriculum, educator, parent, children's wellbeing, opportunity, management.

EVOCARE

Un fenomen ce merită atenție sporită

Fiecare dintre noi, pentru o perioadă nu tocmai scurtă a vieții, este găzduit de instituțiile sistemului de învățământ, fapt ce le-a permis acestora să se afirme în timp ca fiind cele mai valoroase instituții sociale. Dar percepția și atitudinea fiecăruia dintre noi față de grădiniță, școala primară, gimnaziu, liceu, colegiu, universitate diferă în funcție de rolul și influența posibilităților oferite de acestea asupra noastră, a mediului în care am învățat, a cadrelor didactice și colegilor cu care am fost împreună etc.

Adulții, nu numai din țara noastră, tind să creadă, cu sau fără temei, că o grădiniță bună asigură o pregătire bună pentru școală, o școală bună asigură un start reușit în învățare și o pregătire bună pentru liceu, un liceu bun asigură pregătirea necesară pentru universitate, iar o universitate bună determină locul pe care o persoană îl poate ocupa în societate. Astfel, copilul, de la o vîrstă fragedă, și părinții săi se pomenesc angajați într-o cursă

nemiloasă pentru supraviețuire în sistemul de învățământ. Scopul este instruirea de calitate și cariera profesională, iar miza – sănătatea și dezvoltarea armonioasă a copilului.

Acest fenomen, recunoscut deja de majoritatea specialiștilor ca fiind nociv pentru tînăra generație, adică pentru viitorul țării, este una din multele dovezi ale crizei în care se află sistemul educațional. Diminuarea efectelor lui negative reclamă o analiză profundă, care trebuie să pornească de la analiza diagnostic a ofertei educaționale a instituției de învățământ, pe de o parte, și cererea, așteptările copiilor și ale părinților, pe de altă parte, pentru început – cu particularizare în instituțiile de educație timpurie.

REFLECȚII PENTRU REALIZAREA SENSULUI

O perspectivă asupra fenomenului:

oferta educațională pentru copiii preșcolari

Țin să menționez că rata de cuprindere a copiilor

în învățământul preșcolar este de 83,9% (mai mare cu circa 44% comparativ cu anul 2000), ceea ce constituie 147700 de copii încadrați în 1453 de instituții. Obiectivul prioritar pentru educația timpurie, precizat în documentele de politică educațională, vizează *asigurarea accesului fiecărui copil la educație în condiții de egalitate de șanse și asigurarea relevanței și calității educației*. Altfel spus, sistemul de învățământ, în general, și fiecare instituție educațională, în particular, trebuie să asigure accesul în grădinițe, centre comunitare, școli primare-grădiniță pentru toți copiii din localitate/district școlar, inclusiv pentru cei cu cerințe educative speciale; acesta trebuie să asigure, de asemenea, relevanța și calitatea educației. Din raportul Ministerului Educației pentru anul 2015, aflăm că între ratele de cuprindere pe medii de reședință există discrepanțe, noi concluzionând că micuții din localitățile rurale au acces redus la instituțiile de educație timpurie. Același raport scoate în evidență existența unor probleme ce țin de „asigurarea didactică insuficientă a procesului educațional (lipsa/penuria de jucării, materiale didactice, cărți pentru copii, echipamente și atribute), de competența și calitatea prestanței cadrului didactic, ceea ce împiedică aplicarea cu succes a *Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere pînă la 7 ani*”. Constatăm că oferta educațională a multor instituții de educație timpurie nu răspunde nici pe departe solicitărilor populației.

Multe instituții de învățământ, preponderent din localitățile urbane, se străduiesc să își diversifice oferta educațională, să o facă cât mai atractivă. Din reportajele de la radio și televiziune, aflăm despre grădinițe care activează în baza unor programe alternative, dezvoltă abilități elementare de utilizare a computerului, grădinițe în care copiii studiază limbi străine (chiar și limba chineză!), învață arta oratorică, dansul sportiv etc. Oferta acestor unități este extinsă și deschide noi oportunități educaționale pentru copii. Totodată, constatăm incapacitatea majorității instituțiilor de educație timpurie de a-și diversifica astfel oferta, precum și limitarea oportunităților educaționale pentru copiii cu CES și pentru cei din localitățile rurale. De asemenea, este evidentă suprasolicitarea unor instituții de învățământ și lipsa de interes din partea părinților față de celelalte, acestea din urmă fiind ocolite.

O atare stare de lucruri este caracteristică nu doar țării noastre. Explicația dată fenomenului în România este valabilă și pentru sistemul de învățământ de la noi, începînd cu nivelul preșcolar și terminînd cu cel universitar: accesul neîngrădit la educație, principiul egalității șanselor, cerințele tot mai mari față de finalitățile educaționale, tehnologizarea educației, soluționarea problemelor sociale etc. au condus la

creșterea costurilor dincolo de puterea de finanțare prin alocații bugetare (în țările care trec prin criză economică și financiară profundă).

O altă perspectivă asupra fenomenului: așteptările părinților

Reflecțiile expuse în continuare se bazează pe discuțiile avute cu 123 de părinți, ai căror copii de 4-6 ani frecventează grădinița, și pe interviuri realizate cu 12 educatori și directori de instituții de educație timpurie.

Referindu-se la calitatea ofertei educaționale, părinții, după cum și era de așteptat, dat fiind faptul că micuții lor frecventează diferite instituții de educație timpurie, s-au arătat mulțumiți și nemulțumiți. Am constatat că *părinți nemulțumiți* de condiții și de calitatea educației se regăsesc și printre cei ai căror copii frecventează grădinițe cu o ofertă extinsă (care presupune o plată suplimentară pentru servicii), și printre cei ai căror copii frecventează grădinițe din localități rurale, cu o ofertă săracă, încropită din cele avute la dispoziție. Indiferent de instituție, de oferta ei educațională, părinții și-au manifestat nemulțumirea față de activitatea cadrelor didactice, de achizițiile copiilor. Paradoxal, dar opiniile mamelor au fost foarte diferite. De exemplu, la capitoul citire și scriere, unele consideră că nu se lucrează suficient, iar altele – că educatoarea solicită cunoștințe pe care copiii le pot obține la școală. Părerile opuse au fost expuse și vizavi de activități, de temele de casă, de ordinea în grupă și implicarea copiilor în acest proces etc.

Circa 10% din părinții cu care am discutat și-au înscris copiii la cercuri de gimnastică, fotbal, dans sportiv etc., pe care le frecventează de 3 ori pe săptămînă. În opinia părinților, la această vîrstă copilul trebuie neapărat să aibă o ocupație serioasă, să practice un sport, să se antreneze zilnic, să se obișnuiască, astfel, să tindă spre performanță.

Circa 30% din numărul total al mamelor și-au înscris copiii la activități în diferite centre de dezvoltare ori au angajat o educatoare/o învățătoare pentru lucru individual, în scopul asigurării unei pregătiri mai bune pentru școală.

Circa 30% din educatori consideră că dezvoltarea copiilor și pregătirea lor pentru școală constă preponderent în acumularea unor cunoștințe elementare despre lumea înconjurătoare (zilele săptămînii, lunile anului, anotimpurile etc.), în învățarea numărului, socotitului, cititului și scrisului. Alte achiziții necesare cadrele didactice nu au putut enumera.

Directorii instituțiilor de educație timpurie și educatorii cataloghează drept dificil lucrul cu părinții și apreciază înalt serviciile prestate de grădinițele în care activează. Multe cadre didactice au menționat că lucrează săptămîni întregi pentru ca un copil sau altul să învețe anumite comportamente, fără a avea susținerea părinților, a familiei. În instituțiile în care condițiile nu facilitează și nu asigură

atingerea *Standardelor de învățare și dezvoltare a copiilor de la naștere până la 7 ani* (lipsa materialelor didactice, a jucăriilor, a personalului calificat; angajați nemotivați, care „lucrează la grădiniță pentru că nu își găsesc un serviciu în altă parte” etc.), cadrele didactice și manageriale afirmă că „fac tot ce le stă în puteri”.

Sinteza reflecțiilor

Constatăm că părinții, cadrele didactice și directorii sînt în căutarea unor soluții pentru aceeași problemă, doar că se află pe părți opuse ale baricadei, deoarece percepția calității, înțelegerea particularităților de vîrstă și de dezvoltare ale copilului nu sînt împărtășite. Evident, soluția trebuie să vină din partea sistemului educațional. Pedagogii și managerii de la noi sînt convinși că, indiferent de starea de lucruri din țară, instituția de învățămînt trebuie să funcționeze și să ofere servicii de calitate, întrucît copiii de azi sînt societatea de mîine.

EXTENSIE

Ce putem întreprinde?

E necesară o platformă unică de dezbateri a situației în domeniu și aceasta ar putea fi realizată în baza curriculumului revizuit pentru educația timpurie. Modificarea curriculumului trebuie valorificată ca o oportunitate ce ar permite focalizarea eforturilor asupra îmbunătățirii stării de fapt pe acest segment. Un document curricular, discutat cu educatorii, managerii și părinții pe tot parcursul elaborării și după aprobare, poate asigura înțelegerea unanimă a fundamentelor teoretice ale educației timpurii și ale conceptelor de bază.

Noul curriculum pentru educația timpurie trebuie:

- să concretizeze rolul acestui act din perspectiva integrării lui în structura sistemului curricular, care include un document de tip nou: Cadrul de Referință al Curriculumului Național;
- să introducă termenii specifici educației timpurii și definițiile acestora, în conformitate cu prevederile Codului Educației;
- să includă în structura și conținutul curriculumului elemente de noutate, ca reflectare a tendințelor de dezvoltare în domeniu;
- să reconsidere și să explice tipurile de activități în cadrul programelor de educație timpurie și practicile de bază ale cadrelor didactice din educația timpurie.

Prin conținutul și structura sa, curriculumul pentru educația timpurie oferă repere, încurajează și, concomitent, solicită cadrului didactic: realizarea unui proces educațional de calitate și îmbunătățirea continuă a calității, inclusiv prin reflecții asupra practicii zilnice;

asigurarea stării de bine a copilului; colaborarea cu părinții, implicarea părinților, a familiei/îngrijitorilor în activitățile organizate cu copiii și asigurarea continuității educației timpurii acasă, în familie.

Pornind de la ideea precum că educația timpurie construiește fundamentul și creează premisele pentru formarea și dezvoltarea ulterioară a individului, este foarte important ca în respectivul document să se regăsească acele caracteristici care ar prezenta explicit concepția despre *copil, copilărie și educația timpurie*, care să fie înțeleasă și acceptată de fiecare cadru didactic și părinte.

Obiectivele generale ale educației timpurii trebuie să reflecte conceptele-cheie, fundamentele ei pedagogice și idealul educațional. În acest context, pot fi formulate următoarele obiective generale:

- ✓ dezvoltarea armonioasă, în ritm propriu, a fiecărui copil, pentru a deveni o personalitate curioasă, dornică de succes și deschisă spre învățare continuă;
- ✓ dezvoltarea unui cetățean informat, activ, creativ și responsabil;
- ✓ dezvoltarea unei personalități integre, autonome, cu respect față de sine și de ceilalți;
- ✓ sprijinirea copilului în achiziționarea, descoperirea și dezvoltarea atributelor necesare la intrarea în școala primară: comportamentul prosocial, autocontrolul emoțional, capacități cognitive.

Analizînd cadrul de referință și curriculumul pentru educația timpurie din mai multe țări cu sisteme educaționale avansate, conchidem: acest document trebuie să fie unul integrat și prezentat pe domeniile de bază de dezvoltare a copilului:

- dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală;
- dezvoltare socioemoțională;
- dezvoltarea capacităților și a atitudinilor de învățare;
- dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citit-scrisului;
- dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii.

Drept elemente indispensabile ale curriculumului revizuit trebuie să fie:

- **metodologia organizării programelor de educație timpurie** – trebuie să descrie explicit elementele esențiale, în baza cărora, ulterior, fiecare instituție de învățămînt să poată elabora programul optim al zilei pentru copii, astfel încît acesta să includă variate oportunități de creare a unor contexte prielnice învățării și dezvoltării, în funcție de vîrstă și interesele copiilor, individuale și de grup;
- **metodologia organizării învățării eficiente în educația timpurie** – trebuie să includă 3 piloni de respectat de către fiecare cadru didactic:

starea de bine a copilului, transpunerea didactică și parteneriatul cu familia.

Evidențiem importanța introducerii în metodologia organizării activităților, ca o condiție obligatorie pentru fiecare cadru didactic, a prevederii privind *asigurarea stării de bine a copilului*. În perioada educației timpurii, asigurarea stării de bine a copilului prilejuiește obținerea de performanțe și dezvoltarea unei personalități autonome și creative. Aceasta este determinată de starea fizică, psihică, spirituală și socială a copilului. Starea de bine reiese din satisfacerea nevoilor de bază – de afecțiune, de securitate și claritate, de recunoaștere socială; de a se simți informat și capabil de a realiza anumite sarcini; nevoi fizice. Ea include fericirea, satisfacția, implicarea socială eficientă, optimismul, deschiderea, curiozitatea. Cadrele didactice vor planifica și organiza activitățile astfel încât să asigure fiecărui copil implicarea și funcționarea psihosocială optimă, din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoțional, social, spiritual. Sănătatea persoanei și starea de bine nu sînt condiționate doar de absența unei boli sau disfuncții, ci se referă la un proces complex și multidimensional, în care *starea subiectivă de bine este “piesa” centrală*.

Evidențiem încă un element-cheie care poate asigura calitatea procesului educațional. Transpunerea didactică a prevederilor curriculumului este un proces circumscris abordării *centrate pe copil*, ceea ce presupune antrenarea copilului ca subiect al procesului de dezvoltare și învățare. Iată de ce cadrul didactic va analiza reperele din perspectiva ambilor actori educaționali: perspectiva adultului și perspectiva copilului.

Dezvoltarea holistică

Perspectiva adultului	Perspectiva copilului
Învățarea și dezvoltarea holistică recunoaște conexiunea minții, corpului și spiritului.	Eu învăț mai multe lucruri în același timp. Gîndește-te la mine ca la un tot întreg, cu toate aspectele de învățare și dezvoltare – cognitiv, creativ, emoțional, lingvistic, fizic, social, spiritual – activate, deschise concomitent. Oferă-mi oportunități pentru dezvoltare în toate domeniile.
Cadrele didactice/adulții acordă atenție, concomitent și în egală măsură, dezvoltării și <i>stării de bine</i> fizice, personale, sociale, emoționale și spirituale a copilului, precum și dezvoltării sale cognitive.	Atunci cînd mă ajuți să mă dezvolt, amintește-ți că ceea ce vrei să învăț este determinat de experiențele mele din familie și din comunitate, ca parte a societății mai largi.
Cadrele didactice/adulții pot evidenția/accentua, în procesul de planificare și/sau de evaluare, un produs/rezultat concret al învățării, dar mereu au în vizor dezvoltarea copiilor sub toate aspectele.	Fă-ți timp ca să mă observi și să vorbești cu mine în mod regulat. Folosește-l pentru a identifica momentele care să mă ajute să fac legătura dintre lucrurile noi și experiențele anterioare, pentru a planifica învățarea și dezvoltarea mea ulterioară.
Copiii învață concomitent mai multe lucruri. Ceea ce învață este în strînsă dependență de locul (unde?), modul (cum?) și mediul (împreună cu cine?) în care are loc învățarea.	
Relațiile dintre copil, părinți, rude, semenii și cadru didactic este mediul de influență directă asupra învățării și dezvoltării copilului, acest mediu este valorificat eficient de către cadrul didactic.	

Mediul de învățare dezvoltativ și prietenos

Perspectiva adultului	Perspectiva copilului
Mediul de învățare (interior și exterior) influențează <i>ce și cum învață</i> copiii.	Eu învăț cel mai bine într-un loc cald, unde mă simt binevenit, unde este respectată familia mea, unde mă simt acceptat și în siguranță; într-un loc îngrijit, accesibil, adaptat și securizat, cu multe resurse și bine organizat; stimulativ, care mă provoacă să învăț explorînd și realizînd lucruri, care mă face să <i>simt că pot</i> . Creează acest mediu pentru mine.

Un mediu înbrietor încurajează și motivează copiii să exploreze și să folosească oportunitățile de învățare prin libera alegere, satisfacerea curiozității, provocarea interesului și plăcerea descoperirii.	Locul unde învăț trebuie să mă ajute să-mi dezvolt identitatea, pentru a înțelege cine sînt; sentimentul de apartenență la grupul meu de copii, la familia și comunitatea mea. Asigură-te că pot avea multiple experiențe cu lucruri care reflectă real și corect afit cultura din care fac parte, cît și cea a altor copii din grupul meu: cîntece, istorioare, desene, cuvinte, jocuri etc.
Un mediu sigur ajută copilul să devină independent.	Pregătește mediul ca un loc în care să mă joc și să învăț, în care să mă autoexprim, să interacționez, să fac alegeri, să încerc idei și materiale noi, să creez; un mediu care să-mi stimuleze curiozitatea de a explora, în care să descopăr, să soluționez probleme și să perseverez în fața unor dificultăți și incertitudini; în care să-mi dezvolt deprinderi practice, independența și empatia.

Varianta revizuită a curriculumului pentru educația timpurie, care va include elementele de proces și de conținut descrise anterior, va deschide noi posibilități: de colaborare cu familia; de percepere a tuturor activităților, inclusiv cele de rutină și tranziție, ca niște contexte și situații favorabile învățării; de înțelegere a importanței asigurării și valorificării stării de bine a copilului pentru învățarea și dezvoltarea sa continuă.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Pentru a avea un viitor, o țară, un popor trebuie să investească în copii. Investiția în copii înseamnă asigurarea accesului la educație, relevanța și calitatea acesteia. Sistemul de învățămînt, instituția de învățămînt, cadrul didactic, promovînd politica educațională a țării, trebuie să creeze oportunități de dezvoltare pentru fiecare copil, ceea ce solicită inclusiv crearea de oportunități de comunicare și perfecționare pentru cadrele didactice și părinți. Un cadru didactic, care are la dispoziție un set de documente curriculare explicite și este pregătit să înfăptuiască transpunerea lui didactică, va fi apt și va dori să valorifice orice posibilitate de dezvoltare a copiilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324/634.
2. Bolboceanu A., Cemortan S., Cori E. et al. Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Ed. a 2-a. Chișinău: Cartier, 2008.
3. Hotărîrea Guvernului Republicii Moldova nr. 944 din 14.11.2014 pentru aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 *Educația – 2020*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 345-351/1014 din 21.11.2014.
4. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. În: Monitorul Oficial, 15.07.2011, nr. 114-116. <http://lex.justice.md>
5. Regulament-cadru cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică. <http://lex.justice.md/md/349661>
6. Vîrtosu L., Pînzari A. et al. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere pînă la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie/Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău: Sirius, 2013.
7. Tankersley D., Brajkovic S., Handzar S. et al. Definiția ISSA a pedagogiei de calitate: Cum aplicăm teoria în practică: Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate. Chișinău: Epigraf, 2013.

COPILUL

Fiecare copil este unic.

Fiecare copil este un individ curios, capabil și inteligent.

Fiecare copil are un ritm propriu de dezvoltare.

Fiecare copil are capacitatea de a învăța, de a realiza progrese, indiferent de experiențele anterioare sau de moștenirea culturală.

Fiecare copil este un *co-creator* al cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor sale.

Fiecare copil este o persoană cu drepturi, care poate și trebuie să fie susținută pentru a participa la propria evoluție, împlinire.

Fiecare copil are nevoie de dragoste, siguranță, sprijin, înțelegere, încredere și respect.

COPILĂRIA

Copilăria este perioada achizițiilor fundamentale în formarea personalității, copilul încorporând în inconștient trăsăturile culturale și moștenirea socială care determină direcțiile de dezvoltare ulterioară.

Copilăria este perioada în care copilul se descoperă pe sine ca pe o persoană aptă de a face ca lucrurile să se întâmple, perioada care oferă achizițiile fundamentale: încredere de sine, autonomie și inițiativă.

Copilăria este perioada în care copilul învață să își stabilească așteptările față de comportamentul celorlalți. Atitudinile, sentimentele față de adulți, semenii și prietenii, față de sine însuși determină comportamentul interpersonal și rolurile sociale pe care le va practica individul la maturitate.

Copilăria este perioada descoperirii lumii și a căutării sensului lucrurilor, a curiozității și dorinței de a cunoaște și transforma.

Copilăria este, în primul rând, o parte importantă a vieții copilului, pe care acesta o trăiește în prezent – aici și acum, dar și o perioadă de pregătire pentru viitor.

EDUCAȚIA TIMPURIE

Educația timpurie este procesul educațional realizat cu copiii de 0-6 (7) ani în instituții educaționale sau în familie, în scopul dezvoltării lor fizice, cognitive, emoționale și sociale.

Educația timpurie se bazează pe un sistem de principii care pornesc de la concepția despre *copil* și *copilărie*, recunoscute și respectate ca *valori* esențiale:

- principiul respectării depline a drepturilor copilului;
- principiul respectării diversității, incluziunii educaționale și sociale a fiecărui copil, al diferențierii și individualizării;
- principiul medierii/facilitării cunoașterii, învățării, dezvoltării potențialului fiecărui copil;
- principiul parteneriatului cu familia.

Educația timpurie este condiționată de *starea de bine a copilului* – potențialul său poate fi valorificat și dezvoltat optim doar dacă îi este asigurată *starea de bine*, determinată de satisfacerea nevoilor de bază:

- de securitate și claritate;
- de înțelegere și afecțiune;
- de recunoaștere socială și apartenență la grup;
- de a se simți priceput, capabil și valoros;
- fizice.

Educația timpurie este inseparabilă de/incumbă *îngrijirea, creșterea și dezvoltarea* copilului: astfel, fiecare act de îngrijire este un demers educativ.

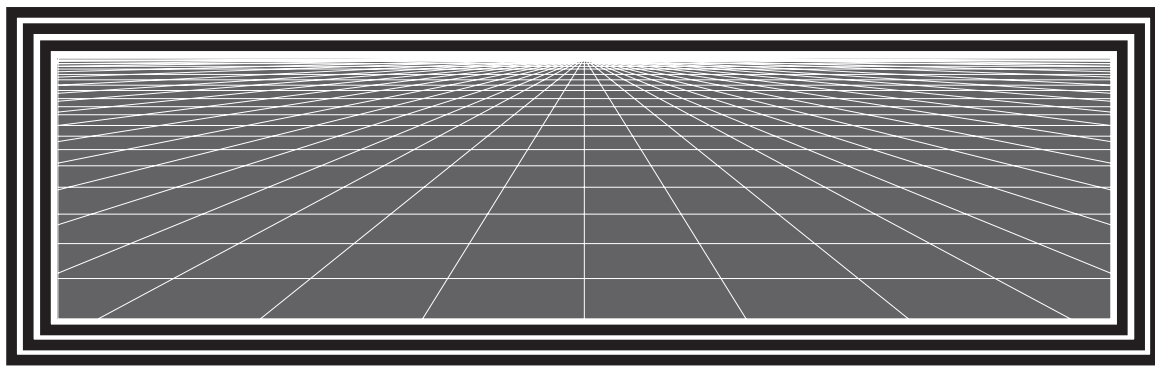
Educația timpurie are loc în *zona proximală de dezvoltare*, iar *interacțiunea activă* cu semenii și adulții este definitorie pentru dezvoltare.

Educația timpurie deplină necesită recunoașterea dreptului copilului la opinie prin *solicitarea și luarea în considerare* a acesteia, prin oferirea dreptului la alegere.

Educația timpurie se bazează pe *implicarea activă* a copilului și se realizează prin explorări, experiențe și joc. Toate interacțiunile, jocul, experiențele, activitățile, rutina și evenimentele, planificate sau neplanificate, sînt concepute și/sau valorificate pentru a încuraja învățarea și dezvoltarea copilului.

Educația timpurie are nevoie de un *mediu* educațional dezvoltativ, conceput astfel încît să-i invite pe copii să observe, să fie activi, să facă alegeri, să experimenteze, să creeze. Instituția de educație timpurie, părinții și familia oferă un *mediu sigur*, un *context oportun* de dezvoltare socială și culturală, un spațiu fizic adaptat *cerințelor individuale* ale fiecărui copil.

Educația timpurie include și se construiește pe un proces de *monitorizare continuă* a dezvoltării copilului. *Unicitatea copilului*, ritmul individual de dezvoltare reprezintă punctul de plecare în toate deciziile ce îl vizează cu scopul de a-l ajuta, încuraja și sprijini să se dezvolte.



EX CATHEDRA



Maria HADÎRCĂ

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

Educația literar-artistică: paradigma modernă de formare a cititorului elevat de literatură

Rezumat: Linia de referință a articolului pornește de la o abordare generală a paradigmei și schimbării de paradigmă în educație, pentru a direcționa semnificația acestora către importanța teoriei educației literar-artistice, care a jalonat schimbarea de paradigmă ce s-a produs în Republica Moldova

în ceea ce privește formarea-dezvoltarea personalității elevului prin învățarea literaturii în școală.

Summary: The article begins with a general approach of the paradigm, then refers to the change of the paradigm in education, with a view to direct the significance of the latter towards the importance of the artistic-literary form of education, that also contributed to the change of paradigm in the Republic of Moldova, and which concerns the pupil's personality formation-development through studying literature in school.

Keywords: paradigm, change of paradigm, concept, theory, the artistic-literary theory, linguistic education, the artistic-literary education, reader, model, curriculum.

1. PARADIGMĂ ȘI SCHIMBARE DE PARADIGMĂ

Examinând carențele demersului derivativ al cercetării pedagogice (de la paradigma științifică – la implementarea în practica educațională, prin realizarea transferului tehnologic al inovațiilor), am putut constata dimensiunea redusă acordată în spațiile literaturii de specialitate promovării, explicitării și interpretării noilor concepte, teorii și modele educaționale, fapt ce ne-a determinat să relevăm importanța uneia dintre aceste noi teorii, care a jalonat schimbarea de paradigmă în Republica Moldova în ceea ce privește conceperea, proiectarea și realizarea educației literare.

Conceptul de *paradigmă* a fost introdus în literatura științifică de filozoful german Th. Kuhn, pentru a desemna o *realizare științifică universal recunoscută, menită să genereze o tradiție coerentă și unică în practică și să ofere, pentru o perioadă, soluții model unei comunități de practicieni*, autorul subliniind că, de fapt, anume pa-

radigma este cea care stabilește *atitudinea* oamenilor de știință față de anumite fenomene, probleme și întrebări considerate relevante pentru un domeniu [2].

Mai mulți cercetători români contemporani (C. Bîrzea, M. Călin, S. Cristea ș.a.), care au examinat evoluția paradigmei în pedagogia modernă, susțin că aceasta reprezintă o *realizare științifică exemplară*, menită să orienteze activitatea unui grup de cercetători și comunități științifice, inclusiv de practicieni ai educației, iar E. Joița particularizează înțelesul conceptului în postmodernitate, considerînd paradigma o *matrice disciplinară*, un model coerent de a prezenta înțelegerea unei realități specifice, pe o bază bine definită, o concepție clar conturată și explicată argumentat, un mod de abordare a problemelor, cu soluții de rezolvare verificate și generalizate etc. [3]. C. Ulrich, care a analizat conceptul de paradigmă din perspectivă postmodernistă, în cartea sa *Postmodernism în educație* [10], opinează că, în pedagogie, doar începînd cu opera lui I. A. Comenius se poate afirma despre legiti-

marea paradigmei. Comenius este paradigmatic, susține autoarea, prin paradigma educativă pe care a construit-o și, mai ales, prin implicațiile pe care aceasta le-a avut asupra realității educaționale, de-a lungul timpului, el fiind primul care a tratat într-o manieră sistemică și coerentă marile probleme ale educației din timpul său.

În articolul de față nu ne propunem să facem „protoistoria” termenului de *paradigmă*, de aceea vom mai adăuga doar că sintagma *schimbare de paradigmă* aparține tot lui Th. Kuhn, care a utilizat-o pentru a defini, în sens epistemologic, evoluția istorică, dialectică a diferitelor concepte și teorii științifice, aceasta datorându-se atât progresului, acumulărilor teoretice și practice într-un domeniu sau altul, cât și problemelor într-un anumit domeniu al cunoașterii. Prin urmare, schimbarea de paradigmă este necesară mai ales atunci când într-un domeniu al cunoașterii se conturează o *situație de criză*, a cărei rezolvare reclamă un alt mod de abordare și identificarea unei soluții mai eficiente de tratare a problemelor.

Raportat la teoria și practica educației, schimbarea de paradigmă ar trebui să se producă, mai ales, atunci când realitatea educațională se află într-o profundă stare de criză, de îndoială conceptuală și metodologică, când vechea paradigmă nu mai oferă soluții adecvate de ieșire din această stare. De aceea, trebuie găsită o altă cale de abordare a problemelor acumulate, schimbarea urmînd să ofere o viziune fundamental nouă, care, transpusă în practică, să producă efecte pozitive în activitatea pedagogică de formare-dezvoltare a personalității umane.

În cele ce urmează, vom încerca să orientăm universul de referință al termenilor *paradigmă* și *schimbare de paradigmă* către teoria educației literar-artistice în ideea de a contribui, prin demersul nostru explicativ și interpretativ, la o mai bună înțelegere a importanței acesteia în activitatea pedagogică de formare a cititorului elevat de literatură, importanță pe care curriculumul, ghidurile metodologice și manualele școlare actuale doar o schițează și a cărei abordare efectivă este trecută pe seama profesorului.

2. PARADIGMA EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE

Apariția unei noi paradigme în educație începe, probabil, de la o stare de nemulțumire totală în legătură cu ceea ce se întîmplă, la un moment dat, într-un anumit domeniu al cunoașterii educaționale, care se coagulează într-un sistem de idei de schimbare/reformare a domeniului respectiv, trece printr-un proces de conceptualizare, devenind concepție, adică autoritate în “a face ordine” în domeniul respectiv; aceasta se dezvoltă apoi într-o teorie și poate avansa chiar spre nivelul de paradigmă, dacă reprezintă, cu adevărat, o *realizare exemplară* și, mai ales, oferă o *nouă viziune* asupra proiectării și realizării procesului educațional, viziunea

fiind, se știe, cea mai benefică manifestare a imaginației creative a unui cercetător și motivația de bază a acțiunii umane de schimbare în mai bine.

Este exact calea parcursă de paradigma *educației literar-artistice*, autorul căreia este profesorul Vlad Pâslaru, promotor consecvent și tenace al necesității de schimbare a sistemului de învățămînt din Republica Moldova încă de prin anii 80 ai secolului trecut. Autor a numeroase articole și studii științifice, manuale și programe școlare în domeniul literaturii, elaborate încă în cadrele vechii paradigme educaționale, care a analizat în profunzime problemele și fenomenele educației în criză din Republica Moldova, pornind chiar de la originea lor, Vl. Pâslaru, pasionat de filozofia estetică, a înțeles mult mai devreme decît alții limitele acelei paradigme și s-a angajat plener în schimbarea de viziune asupra proiectării și realizării educației, în general, și a educației lingvistice și literare, în particular, avansînd idei, concepte, modele educaționale noi, care astăzi ar putea fi identificate cu niște semne ale postmodernității în educație și încercări de *renaștere a spiritului național* prin educație (vezi culegerea de eseuri pedagogice *Principiul pozitiv al educației*), dar care, spre regret, nu au fost asimilate decît parțial în spațiul educațional al R. Moldova.

Apărută la intersecția înnoirilor conceptuale și metodologice, ca o reacție la conceptul sociologizant vulgar, în baza căruia se preda literatura în școală în perioada sovietică, enunțată mai întîi în diverse articole și studii științifice, *paradigma educației literar-artistice* a fost fundamentată de Vl. Pâslaru în prima sa teză de doctorat – *Interacțiunea literaturilor în educația literar-artistice a elevilor* (1983), căreia i-a urmat un studio mai general – *Educația literar-artistice a elevilor* (1991), valorificate apoi în *Concepția educației lingvistice și literare* (1995), aprobată de Ministerul Educației în calitate de document conceptual al disciplinei *Limba și literatura română*, și în primul model de curriculum la limba și literatura română (1997) care a anticipat direcția de evoluție și dezvoltare a Curriculumului Național, fiind dezvoltată ulterior în disertația sa de doctor habilitat în pedagogie – *Fundamente pedagogice ale educației literar-artistice a elevilor* (1998) și finalizată în prima monografie în domeniu – *Introducere în teoria educației literar-artistice* [7].

De menționat că procesul de re-conceptualizare, fundamentare, proiectare și realizare, pe nou, a educației literar-artistice (ELA) în Republica Moldova, ca, de altfel, și a educației lingvistice (EL), a coincis cu un alt proces educațional reformativ – cel de reabilitare a limbii și literaturii române în spațiul basarabean, care, subliniază autorul, trebuie considerate garantul în renașterea identității noastre naționale și care nici „nu puteau să se declanșeze altfel decît împreună, îngemănate de aceeași conștiință națională, în formele ei de conștiință lingvis-

tică, conștiință artistică și conștiință pedagogică” [7, p. 14]. Două concepte inovatoare apar în chiar titlul noii paradigme educaționale: *educație și literar-artistică* – primul desemnează schimbarea de paradigmă – trecerea de la studiul literaturii la *educația prin literatură*, care este un concept mult mai larg, iar această schimbare, de fapt, a însemnat avansarea disciplinei dintr-un domeniu strict didactic în cel educațional; pe de altă parte, alăturarea, pe lângă genericul *educație*, a celor doi termeni (*literar-artistică*), sudați cu o cratimă, relevă nu atât extinderea educației literare asupra esteticului, cât, mai ales, unitatea internă a acestor două domenii adiacente de cunoaștere în proiectarea și realizarea activității de formare a cititorului elevat.

Teoria educației literar-artistice este structurată pe următoarele cinci componente-cheie:

- resursele teoretico-epistemologice ale educației literar-artistice, care includ: principiile ELA, concepția ELA, modelul teoretic al ELA;
- teleologia educației literar-artistice, care prezintă: idealul, scopul, obiectivele și standardele posibile și necesare de atins prin ELA;
- conținuturile și metodologia educației literar-artistice, care descriu sursele conținuturilor ELA – opere și fenomene din creația populară orală, literatura națională și universală; studii de estetică și teorie literară; metodologia ELA – metode semiotice, hermeneutice și praxiologice; tipologia activităților literare/lectorale;
- finalitățile educației literar-artistice: competențele literare/lectorale, trăsăturile caracteriale, comportamentele, atitudinile și talentele, reprezentările și viziunile literare ale elevilor cititori;
- instrumentarul educației literar-artistice, care se compune din curriculumul disciplinar, manualele, ghiduri metodologice, materiale didactice, lucrări, texte, materiale audio și video etc.

Distincția netă pe care o face autorul chiar la începutul lucrării între vechea paradigmă ce viza *studierea literaturii*, pe care o descrie drept o activitate mai mult de cercetare literară și de acumulare a cunoștințelor, în care elevul era privit ca un subiect pasiv, de tip consumator, acumulator, reflexiv, aceasta fiind specifică învățământului informativ-reproductiv, și noua paradigmă – *educația literar-artistică*, care este o activitate eminamente de formare a personalității cititorului de literatură, fiind esențială pentru teoria și praxiologia ELA, prin care elevul este perceput ca un subiect activ, de tip creator, constructor de noi sensuri și autoreflexiv – sînt valorile proiectate de însăși natura operei literare și principiile receptării ei, care consună perfect cu conceptul modern de învățămînt formativ-productiv.

Pentru disciplina *Limba și literatura română*, această

schimbare de paradigmă a însemnat trecerea la *educația de tip inovativ, necesară la nivelul cerințelor societății informaționale bazată pe cunoaștere*, ale cărei resurse se regăsesc în *cunoașterea artistic-estetică* – tipul de cunoaștere pe care se întemeiază paradigma ELA și pe care societatea moldovenească modernă, centrată pe informare-comunicare-cunoaștere, nu poate să nu-l recunoască, de vreme ce acesta a fost deja recunoscut, tot datorită unor publicații recente ale profesorului VI. Pâslaru [8, 9], la scară națională și mondială.

Așadar, valorificînd noi principii de abordare a operei artistice în școală și concepte pedagogice inovatoare (*obiective, conținuturi educaționale, metodologie, finalități*) ca bază pentru schimbarea de perspectivă în activitatea de formare a personalității elevului prin literatură, VI. Pâslaru a fundamentat o nouă paradigmă educațională – *educația literar-artistică*, al cărei scop vizează “formarea pedagogic orientată a cititorului de literatură artistică, prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *in actu* ale literaturii” [7, p. 23]. Adevărul științific pe care îl promovează autorul teoriei ELA constă în recunoașterea și statuarea elevului cititor drept al doilea subiect creator al operei literare, argumentul fiind următorul: elevii nu sînt simpli culegători de valori; creîndu-se pe sine ca vorbitori și cititori culti de literatură, ei înșiși participă la menținerea și dezvoltarea valorilor limbii și literaturii naționale, întreținînd și fertilizînd un spațiu cultural în permanentă devenire.

Pentru ca scopul de formare a cititorului elevat de literatură să poată fi atins, autorul ELA sugerează structurarea demersului educațional pe următoarele patru coordonate teleologice: 1) *coordonata teoretico-literară*, care are în vedere pregătirea elevului pentru înțelegerea unor astfel de concepte, cum ar fi: fenomenul literar, opera literară, imaginea artistică, creația scriitorului, literatura națională, literatura universală ș.a.; 2) *coordonata receptiv-comunicativă*, care antrenează elevul cititor în acțiunea de receptare a textului literar și de comunicare în baza acestuia, percepția cititorului, reacțiile sale la textul lecturat etc.; 3) *coordonata lectorului implicit*, care subliniază implicarea elevului cititor/lector, cu structurile sale cognitive și afective, dar și cu strategiile personale de constituire a sensului, în actul de lectură propriu-zisă; 4) *coordonata interpretativ-estetică și culturală*, ce vizează proiectarea unor activități de cercetare, comentare și interpretare a operei artistice, realizate din perspectiva noțiunilor de teorie literară însușite de elev și prin care acesta se manifestă ca evaluator al operei literare.

Coordonatele educației literar-artistice reprezintă nucleul organizațional al demersului pedagogic, orientat spre formarea cititorului elevat de literatură artistică,

ele prefigurează obiectivele ELA, care au în vedere: pregătirea conștientă a elevului pentru actul lecturii; lectura propriu-zisă (fluentă, expresivă, comprehensivă etc.); formarea-dezvoltarea percepției, gândirii și creației artistice; achiziționarea instrumentarului teoretico-literar aferent activității de lectură; depistarea-discernerea-comentarea-interpretarea apropiată a valorilor textelor literare, prin decodificarea limbajului poetic; producerea unei varietăți de texte *interpretative* (a operelor și fenomenelor literare), *imaginative* (literar-artistice) și *reflexive* (despre propriile experiențe cultural-spirituale); evaluarea critică a operelor și fenomenelor literare, într-un context cultural amplu (național-regional-universal) și a propriilor achiziții literare-lectorale [7, p. 103].

Obiectivele ELA trebuie înțelese ca finalități subsecvente scopului general de formare a cititorului elevat de literatură artistică, ele permit cadrului didactic să structureze activitățile de lectură (percepție-comprehenșiune-comentare-interpretare-apreciere) pe cele patru coordonate evidențiate mai sus și indică asupra ținutelor pedagogice necesare de atins, iar atunci când obiectivele se transformă din valori proiectate să apară, prin curriculum și activitatea educativă propriu-zisă, în valori apropiate de elev, aceste valori devin *finalități* ale educației literar-artistice sau achiziții de bază ale elevului, materializate în: *competențe literare-lectorale, trăsături caracteriale, atitudini și comportamente ale elevului*, care, subliniază autorul, pot fi formate-dezvoltate în contextul complex al celor patru factori ai educației: familia, școala, societatea și educabilul însuși [7, p. 156].

De remarcat că scopul, obiectivele și finalitățile educației literar-artistice, așa cum au fost formulate în teoria sa de către Vl. Pâslaru, reprezintă de aproape două decenii baza conceptuală și acțională a domeniului educațional respectiv, acestea fiind menționate la loc de cinste în concepția educațională a disciplinei *Limba și literatura română* și în curriculumul disciplinar actual, deci și operaționalizate la nivelul procesului de învățământ.

Metodologia de formare-dezvoltare a competențelor specifice educației literar-artistice (literare/lectorale, comunicativ-lingvistice, culturale, interculturale) are ca punct de plecare *sistemul de obiective* proiectate pe dimensiunile cognitivă, tehnologică și atitudinală ale procesului educațional (cunoștințe, capacități, atitudini); se realizează prin *conținuturi literare* constituite din opere de valoare, noțiuni teoretice, informații, gândite ca mijloace prin care pot fi atinse obiectivele; implică *metode și procedee/tehnici active* de predare-învățare-evaluare (*semiotice* – lectura expresivă, analiza literară, povestirea, conversația ș.a.; *hermeneutice* – lectura creatoare, comentariul literar, dezvoltarea operei, ilustrarea ș.a.; *praxiologice*: exercițiul literar, jocul de rol, evaluarea reciprocă ș.a.); precum și *criterii de evaluare* a produselor create de elevi în cadrul ELA.

Resursa pedagogică de bază a demersului pedagogic de formare-evaluare a competențelor literare/lectorale, comunicativ-lingvistice, culturale o constituie *opera literară*, de diverse tipuri, care este purtătoare de sensuri și de informații semnificative pentru elev, iar valorificarea acestei resurse implică din partea profesorului organizarea unui *sistem de activități de lectură*, care reprezintă o altă componentă valoroasă a metodologiei ELA, având rol de *orientare* și *organizare* a activităților didactice, dar și de instrument eficient pentru configurarea realității didactice complexe de formare a cititorului elevat de literatură. În acest scop, metodologia ELA orientează profesorii de limba și literatura română să configureze procesul de lectură literară după *stadiile lecturii*, după cum urmează: *stadiul prelecturii*, când elevul trebuie să conștientizeze scopul lecturii (informativă, de cercetare, de destindere etc.); *stadiul lecturii*, în care elevul realizează lectura propriu-zisă (expresivă, explicativă, analitică etc.); *stadiul postlecturii*, în care elevul decodifică și interpretează mesajul operei, formulează idei, ia atitudini în legătură cu cele citite.

Astfel, prin contribuția teoretică și metodologică a profesorului Vl. Pâslaru, în învățământul preuniversitar din Republica Moldova s-a produs *marea schimbare de paradigmă* în ceea ce privește predarea-învățarea literaturii naționale: vechiul concept de *studiere a literaturii*, ce se dovedise a fi inconsistent și exclusivist, întrucât a exclus elevul și emoțiile sale din activitatea lectoral-literară, a fost înlocuit cu noua paradigmă – *educația literar-artistică*, una profund umanistă și integratoare, orientată spre formarea cititorului elevat de literatură, utilizând în acest scop două strategii de valorificare a textului literar – a *autorului model* și a *cititorului model* – și statuând elevul cititor drept al doilea subiect creator al operei literare în actul de co-producere a valorilor literar-artistice.

În plan metodologic, această schimbare a însemnat întemeierea demersului pedagogic de predare-învățare-evaluare a literaturii naționale pe noi fundamente teoretice și culturale, instrumentarea acestui demers cu un cadru constructivist de proiectare și realizare a activității didactice la clasă (obiective, conținuturi, metode etc.) și o regândire *axiologică* a tuturor componentelor procesului educațional, astfel încât acestea să producă autentice valori pedagogice (competențe, trăsături caracteriale, atitudini), care să ateste *valorizarea* deplină a personalității elevului.

În plan didactic, schimbarea de paradigmă a făcut posibilă abordarea interdisciplinară, prin integrarea educației lingvistice (conceptualizată de E. Coșeriu) și a educației literar-artistice (conceptualizată și fertilizată pedagogic de Vl. Pâslaru) într-o nouă disciplină școlară – *Limba și literatura română*, orientată spre utilizarea din plin a celor două instrumente primordiale de cunoaștere – limba și literatura – în vederea atingerii a două scopuri strategice:

formarea vorbitorului cult de limba română și formarea cititorului elevat de literatură. Prin urmare, am putea afirma că, așa cum E. Coșeriu, pornind de la realitatea limbajului și a comunicării, reanalizând coraportul dintre *limbă* și *vorbire*, a inversat vechea paradigmă saussureană și a întemeiat o nouă concepție a educației lingvistice, orientată spre formarea unui vorbitor cult, la fel, Vl. Pâslaru, plecând de la legitățile și principiile cunoașterii artistice, analizând raportul dintre opera literară, ca obiect al valorii artistice, și elevul receptor, ca subiect al valorii, a fundamentat noua paradigmă educațională – *educația literar-artistică*, orientată pedagogic spre formarea cititorului elevat de literatură.

3. ÎN LOC DE CONCLUZII

După cum se știe, ineditul oricărei noi paradigme științifice (de ordin lingvistic, literar etc.) se traduce mai lesne în anticipările proiectate la nivel de curriculum, prin formularea idealului, scopurilor și obiectivelor educaționale, a conținuturilor și contextelor de realizare, a finalităților necesare de atins în domeniu, decât la nivelul practicii educaționale. Altfel spus, oricât de bine ar fi fundamentat un nou concept educațional și oricât de bună ar fi proiectată, prin curriculum, o nouă metodologie, cheia implementării cu succes la nivel de proces de învățământ a acestor inovații stă totuși în mîna educatorilor înșiși, de aceea transpunerea în practica vieții școlare a noii paradigme se realizează destul de anevoios, implicînd din partea acelora care își asumă această responsabilitate nu numai cunoștințe de ordin teoretic, ci și multă consecvență pedagogică, intuiție și chiar creativitate.

Simpla analiză a unor programe de formare inițială și continuă a cadrelor didactice de limba și literatura română, a curriculumului de specialitate și a manualelor școlare elaborate în baza acestuia, dar, mai ales, discuțiile cu profesorii asupra practicii educaționale realizate la disciplina respectivă, demonstrează că, deși conceptele de *educație lingvistică* și *educație literar-artistică* sînt operaționalizate la nivel de curriculum (deci și de proces educațional) de circa două decenii, ele rămîn încă insuficient cunoscute de către practicieni și implementate doar parțial, uneori doar ca o fațadă a demersului educațional proiectat.

În acest context, evidențiem importanța teoriei și metodologiei ELA, care merită interesul deplin al specialiștilor, teoreticienii și practicieni, dar mai ales al decidenților în educație, grație virtuților sale științifice și sugestiilor practice, care, dacă ar fi înțelese și aplicate așa cum se cuvine, ar avea efecte favorabile asupra calității procesului de învățământ. Exprimăm opinia că la nivel de formare inițială și continuă a cadrelor didactice de limba și literatura română ar trebui să se realizeze o mai bună didacticizare a teoriei și metodologiei ELA, printr-o abordare explicativ-interpretativă

a conceptelor și ideilor de bază, iar profesorii de limba și literatura română ar trebui să beneficieze din plin de nivelul avansat al cercetărilor realizate de Vl. Pâslaru în domeniul educației literar-artistice, dat fiind că acestea influențează direct calitatea actului educațional pe care îl săvîrșesc și, în final, calitatea societății.

Revenind la sensul conceptelor de paradigmă și schimbare de paradigmă, prin care am făcut introducerea în acest articol, considerăm că Vl. Pâslaru merită a fi numit un *creator de paradigmă*, întrucît a reușit să deconstruiască, în spirit postmodernist, vechea paradigmă de studiere a literaturii, a sistematizat și valorificat pedagogic principii, idei și concepte moderne, pe care le-a convertit într-o nouă dimensiune – *educația literar-artistică*, una de pionierat pe plan național, dar și mondial (vezi aprecierea lui Al. Crișan din prima ediție a monografiei lui Vl. Pâslaru, precum și sursa 9), prin care a repus în legătură textul și cititorul, educatorul și elevul, sensul și contextul, a integrat cunoașterea artistică cu cea științifică, avansînd un nou model educațional menit să readucă în școală *frumusețea pierdută* a literaturii artistice.

În același sens postmodernist, putem considera întreaga operă elaborată de Vl. Pâslaru – științifică, metodologică și publicistică – drept o *metanarațiune* pedagogică, deoarece prezintă într-o manieră sistematică marile probleme ale educației din Republica Moldova din ultimii 30 de ani, iar sensul acestei activități științifico-pedagogice prodigioase, dar, mai ales, al demersului său reformativ, este, credem, mai profund decât ar putea să pară la prima vedere. Acest sens reprezintă, pe de o parte, dorința unui om cu o carieră academică exemplară de a împărtăși noilor generații tot ce are mai bun, tot ceea ce a acumulat și, mai ales, a analizat și a filtrat, de-a lungul timpului, iar pe de altă parte, încrederea sa în puterea educației de a *schimba în pozitiv ființa umană*.

În încheiere, subscriem la ideea formulată de acad. M. Cimpoi în *Prefața* cărții la care ne-am referit: „Aflată mereu sub semnul interminabilelor discuții, disciplina *Limba și literatura română* și-a găsit, în sfîrșit, „nașul epistemic” în persoana profesorului Vlad Pâslaru, care o plasează dincolo de interesul mercantil și deasupra oricărui interes politic, atribuindu-i, pentru prima dată în spațiul educațional și cultural românesc, dar și cel european, temeiuri conceptuale dinspre natura limbii și vorbirii și a esenței/originii operei literare, în ambele contexte *elevul vorbitor*, adică producător de mesaje orale și scrise, și *elevul cititor* fiind recunoscuți în calitate de subiecți creatori ai limbii și vorbirii, ai operei literare și ai propriei formări comunicativ-lingvistice, literar-artistice și culturale”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Coșeriu E. *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996.

2. Kuhn T. Structura revoluțiilor științifice. București: Humanitas, 1999.
3. Joița E. Știința educației prin paradigme. Iași: Institutul European, 2009.
4. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice. Chișinău: Civitas, 2003.
5. Pâslaru VI. Concepția educației lingvistice și literare. În: Limba Română, 1995, nr. 5, pp.126-129.
6. Pâslaru VI. (coord.), V. Goraș, M. Hadîrcă ș.a. Curriculum de limba și literatura română. Clasele V-IX. Ministerul Educației și Științei. Iași: Dosoftei, 2000, 2006 (ed. a II-a).
7. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001; București: Sigma, 2013 (ed. a II-a).
8. Pâslaru VI. Tipurile de cunoaștere umană vs educația artistic-estetică. În: Univers Om, nr. 7-2015, pp. 13-15.
9. Pâslaru VI. The Theory of Artistic-Aesthetic Education Versus Arts Didactics. În: Handbook of Research on Applied Learning Theory and Design in Modern Education (2 Volumes)/Edit.: E. Railean, G. Walker, A. Elçi and L. Jackson. Pensilvania, 2016. Vol. I, 889 p., pp. 66-93.
10. Ulrich C. Postmodernism și educație. București: E.D.P. R.A., 2007.



Cheorghe RAFTU

Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră, Universitatea Ovidius din Constanța; drd., UPSC Ion Creangă

Dezvoltarea pedagogiei psihologice moderne în România

Rezumat: Studiul nostru analizează un curent important al pedagogiei psihologice moderne în România interbelică – pedagogia psihologică experimentală, reprezentată de Ghidionescu, Ilcuș, Ștefănescu-Goangă, Brandza, Muster, Tabacaru. Ghidionescu asigură tranziția de la pedagogia psihologică premodernă la cea modernă de orientare experimentală, susținută prin Laboratorul de pedagogie și psihologie experimentală, înființat la Cluj în 1925. Ilcuș studiază cunoașterea copilului de 6-7 ani prin cercetări experimentale, cu rezultate interpretabile doar psihologic. Ștefănescu-Goangă, în anii 1920-1930,

aplică psihologia într-un domeniu nou al pedagogiei psihologice – orientarea și selecția profesională prin măsurarea inteligenței. Brandza, cel mai important reprezentant al Cercului de studii al Universității din București, analizează raportul dintre pedagogia nouă, științifică, și cea veche, filozofică. El argumentează necesitatea elaborării științifice organizată ca pedagogie experimentală eliberată de sub tutela pedagogiei filozofice. Muster, colaborator apropiat al lui Brandza, este preocupat să conceapă o metodologie a cercetării experimentale de tip cantitativ. Tabacaru întemeiază didactica experimentală (1935) pe studierea atentă a realității educaționale școlare, nu doar pe cercetarea experimentală a copilului.

Abstract: Our study analyzes an important current existent in the modern psychological pedagogy of the Interbellum Romania – the experimental psychological pedagogy represented by Ghidionescu, Ilcuș, Ștefănescu-Goangă, Brandza, Muster, Tabacaru. Ghidionescu make the transition from pre-modern to modern psychological pedagogy of experimental guidance, supported by the activity of the Laboratory for experimental pedagogy and psychology, founded in Cluj in 1925. Ilcuș studies the cognition of the 6-7 years old child through experimental research, but with results interpretable only psychologically. Ștefănescu-Goangă applies psychology in a new field of psychological pedagogy in the years 1920-1930 – the professional orientation and selection by means of measuring the intelligence. Brandza, the most important member of the Circle of Studies of the University of Bucharest, examines the rapport between the new scientific pedagogy and the old philosophical one. He argues in favor of the need for a scientific development organized as experimental pedagogy released from the tutelage of philosophical pedagogy. Muster, a close associate of Brandza, is concerned to establish a methodology of experimental quantitative research. Tabacaru based the experimental didactics (1935) on the careful study of school educational reality, not just on the experimental research focused on the child.

Keywords: modern psychological pedagogy, pedagogy experimental psychology, theoretical psychological pedagogy, experimental method, experimental teaching.

În studiul nostru vom analiza procesul de dezvoltare a pedagogiei psihologice moderne în România în epoca interbelică. În acest cadru, vom identifica două orientări importante: pedagogia psihologică experimentală și pedagogia psihologică teoretică (vezi Sorin Cristea, Filip Stanciu, 2010). Articolul are în atenție prima orientare – pedagogia psihologică experimentală.

Pedagogia psihologică experimentală este reprezentată de următorii autori cu contribuții semnificative în istoria pedagogiei românești interbelice: Vladimir Ghidionescu, Petre Ilcuș, Florian Ștefănescu-Goangă, Emil M. Brandza, Dumitru Muster și Grigore Tabacaru.

Vladimir Ghidionescu (1878-1948) asigură tranziția de la *pedagogia psihologică premodernă* la *pedagogia psihologică modernă*, de orientare *experimentală*. Ca profesor la Universitatea din Cluj (din anul 1919), înființează, în 1925, *Laboratorul de psihologie și pedagogie experimentală*. Această instituție este concepută în ideea exercitării a două funcții academice: a) funcția *didactică*, îndeplinită la niveluri superioare; b) funcția de *cercetare științifică*, prin care Ghidionescu a stimulat afirmarea unor discipoli valoroși – P. Ilcuș și Gh. Comicescu.

Petre Ilcuș este autorul lucrării intitulate semnificativ *Inteligența copilului. Studiu critic și experimental*. Această lucrare abordează problema cunoașterii inteligenței copilului prin cercetări experimentale. Ilcuș propune instrumente speciale bazate pe exerciții de imitație, de memorare vizuală, de descriere a unor gravuri, de atenție etc., considerate utile în elaborarea unor teste pentru cunoașterea nivelului de inteligență al copilului de 6-7 ani. Rezultatele testelor, evaluate prin „scala după aptitudini”, sînt interpretate doar *psihologic*, fără o raportare a lor la specificul instrucției școlare și la calitatea mediului socioeducational.

Florian Ștefănescu-Goangă (1881-1958) consideră că pedagogia este doar un teren al aplicației psihologiei. Această abordare este canalizată într-un domeniu nou pentru anii 1920-1930 – orientarea și selecția profesională bazată pe „măsurarea inteligenței”, necesară și în individualizarea actului didactic (vezi *Selecțiunea capacităților și orientarea profesională*, 1929; *Măsurarea inteligenței*, 1940).

Autorul elaborează un *curs practic*, în 1922, intitulat *Introducere în psihologie experimentală*. În cadrul acestui curs, este evidențiată valoarea a două metode de cercetare: metoda *experimentală* și metoda *statistică*. Ambele sînt bazate pe resursele matematicii. În contextul dat, se consideră că *cercetarea psihologică experimentală*, susținută prin rigoare matematică, trebuie implicată în rezolvarea a două mari probleme: *educația și organizarea socială*.

Emil M. Brandza (1894-1948) este cel mai important reprezentant al *Cercului de studii pentru cercetarea experimentală în pedagogie*, care a funcționat în cadrul Seminarului Pedagogic Universitar *Titu Maiorescu* din București, între 1932-1938. Brandza este cel care, la deschiderea *Cercului* (16 decembrie 1932), a ținut conferința *Ce se înțelege prin pedagogie experimentală*.

Concepția pedagogică a lui Brandza este clarificată în studiul, publicat în 1942, *Problema raportului dintre pedagogia științifică și pedagogia filozofică*. Se are în

vedere: a) *pedagogia nouă, științifică*, centrată asupra metodelor de cercetare științifică; b) *pedagogia veche, filozofică*, centrată asupra valorilor și scopurilor educației care nu fac obiectul „pedagogiei științifice”. Soluția propusă urmărește eliberarea pedagogiei științifice, concepute ca pedagogie experimentală, de sub tutela pedagogiei filozofice.

Obiectul de studiu al pedagogiei experimentale include „sistematica pedagogiei științifice: a) *pedagogia preșcolară* (casnică, a grădinițelor/caselor de copii); b) *pedagogia școlară* (profesorul, programa, lecția, elevii, manualul școlar, materialul didactic, localul școlar); c) *pedagogia postșcolară* (ca „îndrumător cultural al maselor”).

Teoria lecției este dezvoltată în spiritul *pedagogiei psihologice experimentale*. Lecția, ca activitate didactică, este văzută „ca proces de învățare, informare și formare”. Ea nu se reduce la „ora de clasă”, avînd un caracter deschis spre ceea ce azi numim „unitate de instruire”.

Brandza contribuie la promovarea *pedagogiei psihologice experimentale*. Semnificativ este studiul intitulat *Experimentul pedagogic prin metoda integrală a grupelor echivalente*. Autorul pune accent pe *metoda integrală a grupurilor echivalente*. El propune următorul model de „realizare a unui experiment prin metoda integrală a grupurilor echivalente” realizabil în patru faze distincte: a) *alcătuirea grupelor*; b) *experimentarea propriu-zisă*; c) *notarea exemplarelor/probelor*; d) *calcularea și interpretarea rezultatelor*. Aplicarea acestui model contribuie la dezvoltarea *pedagogiei psihologice experimentale* românești moderne, în epoca istorică interbelică. Rolul principal revine metodelor propuse pe fondul investigațiilor *experimentale: metoda anchetelor biografice – diagnosticul pedagogic – fișa pedagogică pentru îndrumare profesionistă academică – verificările experimentale*.

Dumitru Muster (1909-1999) este un colaborator apropiat al lui Brandza, care a sprijinit cercetările de *pedagogie experimentală* realizate împreună în cadrul *Cercului de studii pentru cercetare experimentală* (1932-1938). Ca profesor de matematică și doctor în pedagogie (în 1937), a inițiat cercetări avînd ca scop să identifice „durata crizei de creștere în perioada școlarității”.

În cartea *Emil M. Brandza, Antologie de texte pedagogice (1932-1943)*, Muster propune un *studiu introductiv* amplu și valoros, intitulat semnificativ *Emil Brandza și curentul pedagogiei științifice experimentale din România interbelică* (1973). Concepția sa pedagogică dezvoltată în acest studiu urmărește:

- a) critica *pedagogiei filozofice*, care „a întîrziat prea mult” dezvoltarea *pedagogiei științifice*;
- b) încrederea în *pedagogia științifică experimentală*;
- c) valorificarea tuturor argumentelor istorice susținute în favoarea *pedagogiei științifice experimentale*, pe o bază psihologică;

- d) adoptarea *metodei experimentale* „ca metodă menită să verifice și să consacre adevărurile care trebuie să se încorporeze științei”;
- e) perfecționarea *metodei experimentale* în condiții de laborator.

Dumitru Muster este preocupat să elaboreze o *metodologie a cercetării experimentale* de tip cantitativ. Ea este orientată spre toate fenomenele educaționale importante. Pe de altă parte, sînt conștientizate limitele calculului matematic și statistic în raport cu complexitatea și dinamica fenomenelor educaționale care nu au un caracter restrictiv sau static.

O altă contribuție a lui Muster este cea care vizează capacitatea sa de a analiza importanța problemei *evaluării* în învățămînt. Evocăm, în acest sens, lucrarea *Asupra notelor școlare, Cercetări docimologice*, carte premiată de Academia Română, în 1940. Lucrarea promovează spiritul investigațiilor experimentale. De altfel, întreaga concepție a lui Muster despre cercetarea pedagogică se bazează pe investigații experimentale. Este o cercetare cu o bază științifică riguroasă și deschisă. Prin aceasta, opera lui Muster se încadrează nu numai în zona *pedagogiei moderne*. Ea are deschideri semnificative spre *pedagogia postmodernă*, pe care o va dezvolta prin cercetările sale întreprinse în anii 1970-1980.

Grigore Tabacaru (1883-1939) a funcționat doar ca profesor de liceu la Bacău. Cu toate acestea, are o operă pedagogică impresionantă, care analizează *Problema școlii active* (1924), *Pedagogia experimentală și știința despre copil (pedologia)* (1925), *Didactica* (1928), *Psihologia pedagogică* (1929), *Didactica experimentală. Școlarul* (1935).

Opera lui Tabacaru exprimă legătura organică existentă între cercetările din *psihologie* și aplicațiile lor în *pedagogie*. Tabacaru are meritul, recunoscut de marele istoric al pedagogiei Ion Gh. Stanciu, că „depășește faza în care se punea semnul egalității între *pedagogia experimentală* și *pedagogia ca știință*”. Astfel, *Didactica experimentală* (1935) se întemeiază „pe studierea realității școlii, nu doar pe cercetarea experimentală a copilului”.

Tabacaru concepe *obiectul de cercetare al didacticii*, la nivel psihologic profund și complex. În acest cadru, „educația și învățătura merg mîna în mîna, începînd cu prima copilărie și continuînd toată viața”. În *metodologie*, autorul remarcă valoarea „raționamentului experimental” ca rezultat al coroborării *metodei deductive* cu metoda *inductivă*. În spirit științific modern este evidențiată „opoziția” dintre *metoda experimentală* și *metoda metafizică sau dogmatică*.

Normativitatea didacticii experimentale este bazată pe un set de *principii predominant psihologice*: a) principiul învățămîntului atractiv; b) principiul activității mintale; c) principiul inteligenței; d) principiul economiei muncii școlarului etc.

Didactica experimentală este concepută, astfel, ca o parte a *pedagogiei experimentale*. În cadrul ei, *metoda experimentală* este centrată asupra perfecționării *metodelor didactice, programelor școlare, orarului școlar, lecției* etc. La acest nivel de abordare, *didactica* promovează și are calitatea de *teorie a învățămîntului*, cu „orientare experimentală”. Este o orientare care permite transformarea semnificației clasice a *didacticii* într-o direcție de acțiune care susține „arta de a-i învăța pe alții să gîndească”.

În concluzie: Dezvoltarea pedagogiei psihologice moderne în România interbelică este marcată de următoarele caracteristici: a) continuarea orientării experimentale, inaugurată de Vladimir Ghidionescu, reprezentant al pedagogiei psihologice premoderne, dar și moderne, ca fondator al *Laboratorului de Psihologie și Pedagogie Experimentală*, la Universitatea din Cluj, în anul 1925; b) afirmarea pedagogiei psihologice experimentale în mediul *universitar*, la: b-1) Universitatea din Cluj, unde sînt realizate studii pentru măsurarea inteligenței special pentru individualizarea învățămîntului și pentru eficientizarea activității de orientare și selecție profesională; b-2) Universitatea din București, unde înregistrăm un efort susținut întreprins pentru clarificarea rolului psihologiei experimentale în fundamentarea pedagogiei științifice, opusă celei teoretice, filozofice (Emil Brandza, Dumitru Muster); c) lansarea unei didacticii experimentale, susținute nu numai la nivel *metodologic*, ci și *normativ*, prin principiile învățării active, atractive, propuse ca bază predominant *psihologică*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Brandza E. Antologie de texte pedagogice (1932-1943). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
2. Cristea S., Stanciu F. (coord.) Fundamentele educației, vol. I. București: ProUniversitaria, 2010.
3. Ghidionescu Vl. Introducere în pedologie și pedagogia experimentală. București: Editura Librăriei H. Steinberg, 1915.
4. Ilcuș P. Inteligența copilului. Studiu critic și experimental. Cluj, 1925.
5. Muster D. Emil Brandza și curentul pedagogiei științifico-experimentale din România interbelică. În: Brandza E. Antologie de texte pedagogice (1932-1943). București: E.D.P., 1973.
6. Ștefănescu-Goangă F. Selecțiunea capacităților și orientarea profesională. Cluj-Napoca: Cartea Românească, 1929.
7. Tabacaru Gr. Caracterul. Bacău: Tipografia Margulius, 1903.

Referent: dr., prof. univ. Sorin CRISTEA



Veronica OBOROCEANU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Noile TIC în raport cu educația contemporană

Abstract: Educația este un fenomen sociouman ce asigură transmiterea acumulărilor teoretice și practice obținute de omenire de-a lungul evoluției sale istorice, cu scopul formării personalității în vederea integrării socioprofesionale. Prin urmare, factorului uman îi revine un rol important în procesul modernizării educației. Astfel, TIC, în raport cu educația contemporană, constituie o alternativă viabilă, care reduce restricțiile de ordin temporal, social sau spațial. Implementarea TIC în educație generează un proces de instruire modern și interactiv.

that ensure the transmission of the theoretical and practical accumulations acquired by the mankind throughout historical evolution, with the aim of preparing the individuals for socio-professional integration. Therefore, the human factor plays an important role in the modernization of contemporary education. Thus, the ICTs in relation to contemporary education constitute a viable alternative that reduces the temporary, social, and spatial restrictions. The implementation of TICs in education generating a modern and interactive training process.

Keywords: information and communications technologies, contemporary education, e-learning, globalization.

Astăzi, dezvoltarea societății și a individului, puternic amprentată de progresul științei și al tehnicii, se află în conexiune directă cu educația și producția. Dimensiunile producției, ca și cele ale productivității muncii, sînt strîns legate de știință și cad sub incidența educației. Aceasta din urmă, menită să contribuie la edificarea personalității, pentru a fi aptă de a prevedea întru a preveni, de a declanșa schimbarea pozitivă atît la nivelul propriului eu, cît și în afara sa, poate fi concepută ca o reconstrucție permanentă a existenței și a experienței viitoare, ceea ce îl face pe omul societății informaționale să corespundă expectanțelor sociale de înnoire și de îmbogățire culturală, cît și să fie capabil să soluționeze problemele apărute [6, p. 221].

Educația contemporană reprezintă o acțiune ce răspunde solicitărilor societății actuale; anticipează transformările la care va fi supusă aceasta; proiectează, organizează, coordonează acțiunile și factorii responsabili de transformările respective. Noile TIC, în raport cu educația, se orientează spre simularea situațiilor ce dezvoltă capacități, cunoștințe și atitudini noi în sensul formării de competențe funcționale: organizatorice, de autogestionare, de luare a deciziilor, de gîndire critică, de prelucrare și utilizare contextuală a informațiilor, de identificare și soluționare a problemelor. S. Everwijn (1999) afirmă că societatea postmodernă se definește prin complexitate și dinamism în ascensiune, de aceea educabilii trebuie să fie capabili să se integreze și să activeze într-un mediu dinamic complex [18, p. 78]. TIC se bucură de o popularitate imensă și de o vastă apreciere, constituind cele mai reprezentative instrumente tehnologico-educăționale ale societății postmoderne (*platforme electronice, bloguri educaționale, tablă interactivă, wiki,*

forumuri, chat, video conferințe etc.). Prin urmare, identificăm următoarele avantaje ale utilizării TIC în educație: mobilitate și independență geografică; accesibilitate, competitivitate (*surse electronice, biblioteci on-line, manuale electronice* etc.); metode și tehnici interactive/dinamice (*Mozaicul, Controversa creativă, Prelegerea, Turul galeriei* etc.); eficientizarea activităților de învățare; dezvoltarea competențelor de comunicare și a studiului individual; interacțiune sincronă și asincronă; consolidarea abilităților de investigație științifică; dezvoltarea motivației; stimularea gîndirii logice și a imaginației; asigurarea unui feedback permanent.

În literatura de domeniu, distingerea termenilor privind TIC este vast abordată, avînd ca traseu de orientare cercetările conceptuale expuse, precum și afirmația prin care orice mijloc electronic aplicat în educație reprezintă atît un caracter operațional, cît și unul relațional. Tehnologiile informaționale și comunicaționale se referă la utilizarea componentei *hardware*, a calculatorului, a comunicațiilor, a echipamentelor asociate acestora, cît și la componenta *software*, care face posibilă eficiența cooperării [21, p. 78]. C. Apostol (1999) identifică direcțiile de aplicare a TIC în educație: a) *mijloc didactic* – în calitate de tutorial, în cazul cînd deține un rol activ în realizarea instruirii, sau de instrument, în cazul cînd are o funcție utilitară; b) *instrument managerial* – prin realizarea unor sisteme informatice integrate pentru instituțiile de învățămînt; c) *obiect de studiu* – disciplina *Informatica* [1]. S. Corlat face referință la aplicarea TIC în formarea/dezvoltarea competențelor cognitive, afective și psihomotorii: dezvoltarea deprinderilor de a lucra individual (participarea activă a

educabililor la achiziționarea noilor cunoștințe prin efort propriu); dezvoltarea abilităților de a lucra în grup (prin intermediul rețelelor de calculatoare), implicarea în realizarea proiectelor de grup; cunoașterea modului de aplicare a unor medii informaționale; dezvoltarea spiritului activ și creativ pentru a crea noi produse; conștientizarea relației interdisciplinare dintre tehnologia informațională și alte obiecte de studiu [9].

Valorificarea noilor TIC în raport cu educația contemporană presupune combinații complexe de cunoștințe, deprinderi, înțelegeri, valori și atitudini care conduc la acțiuni eficiente în diverse situații [12, p. 19]. Principala provocare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale o reprezintă crearea unui mediu instructiv-educativ corespunzător. În mod implicit, educația se realizează într-un context tehnologic. Astfel, tehnologiile, care impun noi soluții la problemele procesării, stocării și transmiterii informației, care contribuie inevitabil la realizarea educației contemporane, induc noi forme de educație și învățare, mediate tehnologic [4].

În acest context, o modalitate de transformare a procesului de învățământ este valorificarea TIC prin intermediul anumitor *software* aplicative educaționale. Astfel, azi, se observă tendința și cererea față de formarea competențelor digitale necesare utilizării instrumentelor electronice, ceea ce reprezintă o oportunitate practică eficientă pentru educabili, în vederea optimizării stilurilor educaționale [5, p. 5].

Noile TIC devin principala resursă mobilă și de înaltă calificare a procesului educațional, formabilii asumându-și responsabilitatea pentru dezvoltarea personală, precum și pentru contribuția la dezvoltarea societății informaționale. În această ordine de idei, educația contemporană trebuie să fie orientată spre: aplicarea optimă a metodelor de educație disponibile (*exemplu*, *dialogul*, *explicația*, *îndrumarea lecturii și a vizionării de filme*, *emisiunile radio și TV*, *demonstrarea*, *convingerea*, *convorbirea*, *dezbaterile* etc.); formarea trăsăturilor de personalitate; mobilitate; responsabilitate; capacitatea de a asimila și a aplica cunoștințe în situații nefamiliare; abilitatea de a construi comunicarea cu alte persoane [23]. Tehnologiile informaționale și comunicaționale sînt valori numerice ale mijloacelor electronice și ale metodelor de funcționare aplicate în realizarea activității educaționale [17, p. 633].

Folosirea TIC în educație oferă: a) resurse ce pot fi accesate în cadrul instituțiilor de învățământ prin intermediul sistemelor video; b) medii realizate cu ajutorul sistemelor Web prin rețeaua Internet/Extranet, oferind acces la resurse interne/externe; c) învățare prin cooperare prin intermediul comunicării mediate de calculator (CMC), proiecte de grup; d) e-educație, autoinstruire, stimularea direcției de cercetare și a evoluției profesionale [22]. În raport cu educația contemporană, TIC întrunesc următoarele condiții:

contextul acțiunii și interacțiunii; stimularea gândirii critice și creative; organizarea grupului în contextul sociocultural existent; accesul la mijloacele electronice conectate la rețeaua Internet; asistența și dirijarea cadrelor didactice [15]. Astfel, noile tehnologii reprezintă oportunitatea de a genera atitudini reflexive [18], bazate pe demersurile cvasiautonomie de informare și de prelucrare a informațiilor, pe învățarea în ritm propriu realizată prin observare, experimentare și descoperire, pentru a optimiza calitatea educației [24]. *E-learning* constituie o modalitate de dezvoltare a educației prin furnizarea accesului la instruire, utilizând multimedia. În concordanță cu evoluțiile tehnologice, TIC permit dinamizarea proceselor de predare și învățare, dezvoltînd competențele de realizare eficientă a sarcinilor într-un mediu digital [7, p. 12].

Competența digitală reprezintă abilități teoretice și practice legate de tehnologie, implică utilizarea mijloacelor electronice în activitate, în timpul liber și în comunicare. În ceea ce privește nivelul de bază, competența digitală cuprinde utilizarea tehnologiei multimedia pentru a primi, a evalua, a stoca, a produce, a prezenta și a schimba informații, pentru a comunica și a participa în medii/platforme electronice educaționale prin intermediul rețelei Internet [8]. Mediile virtuale de învățare sînt definite prin analogie cu mediile reale de învățare, iar platformele educaționale sînt medii virtuale dedicate procesului educațional organizat în diferite forme și niveluri. Între mediile virtuale și platformele educaționale există o corelație – *învățarea*. Mediile virtuale de învățare contribuie la realizarea instruirii. Platformele educaționale reprezintă medii virtuale de învățare care subliniază legătura cu mediul educațional [13, p. 16].

Utilizarea TIC în educație constituie o nouă formă de organizare a procesului de învățământ și de structurare a conținuturilor. Noile tehnologii sînt oportunități de transmitere și, în același timp, de dezvoltare a informațiilor. Învățămîntul electronic dictează o nouă paradigmă a instruirii, fundamentale pentru *e-learning* fiind ideile învățării programate lansate de B. Skinner (1950) și programele ramificate propuse de N. A. Crowder (1950). Principiile învățării programate sînt abordate într-un sistem de învățare personalizată, în ritm propriu, conținutul educațional este structurat în unități de studiu, urmate de sarcini, astfel se observă randamentul procesului instructiv-educativ [Apud 11, p. 42]. Simularea și comunicarea electronică, aplicațiile și inovațiile multimedia oferă oportunități de confruntări cognitive, angajează într-o instruire activă și interactivă, fac uz de practicile de autoformare, conducînd la o autonomie cognitivă și informațională. *E-learning* poate fi realizat fie individual, fie în cadrul unor sisteme de activitate și de învățare prin cooperare. În ambele cazuri, permite realizarea obiectivelor educaționale [2, p. 393]. *E-learning* presupune achiziționarea cunoștințelor și dezvoltarea aptitudinilor cu ajutorul tehnologiilor electro-

nice/digitale, cum ar fi cursurile asistate de calculator sau bazate pe rețeaua Internet, accesate local sau prin rețele [9, p. 10]; este o metodă didactică de învățământ care valorifică principiile de modelare și analiză cibernetică a activității educaționale în contextul noilor tehnologii informaționale și comunicaționale, caracteristice societății de tip postindustrial [10, p. 237]; este o strategie de organizare a procesului educațional folosind avantajele TIC. Elementele de bază sînt: conținuturile, metodele de învățare, platformele, interacțiunea profesor-student, instrumentele de evaluare, individualizarea [11, p. 43].

I. Cerghit descrie *e-learning* ca pe o învățare realizată cu ajutorul calculatorului conectat la rețeaua Internet, care prezintă un nou prilej de a învăța oricînd și oriunde. Astfel, folosirea TIC se referă la varietatea posibilităților rezultate din îmbinarea instruirii asistate de calculator cu instruirea prin Internet [4, p. 303]. Prin urmare, *e-learning* include atât învățarea în rețea, cît și învățarea care nu se bazează pe existența unei rețele sau pe studiu cu ajutorul computerului [20]. Procesul respectiv constă într-o experiență planificată de predare/învățare, organizată de o instituție ce furnizează mediat conținuturi pentru a fi asimilate de cei ce învață în manieră proprie, fără a-i constrînge la coprezență sau sincronicitate. Mediarea se realizează prin diverse modalități sau tehnologii de transmitere prin Internet [14], permițînd accesul la informațiile și cunoștințele cele mai recente, la metode noi și eficiente de predare, învățare și evaluare a cunoștințelor, de formare și dezvoltare permanentă. TIC implică modificări organizaționale ale procesului de învățământ, reconsiderări metodologice în predare/învățare/evaluare, specializări ale cadrelor didactice. Competențele digitale ale profesorului se diversifică, fiind: *de ordin tehnic, digitale; pedagogice; metodice și specifice* domeniului.

Noile TIC în educația contemporană constituie o alternativă atractivă, care reduce restricțiile de ordin temporal, social, spațial sau de altă natură [16, p. 186]. Scopul utilizării acestora rezidă în transmiterea cunoștințelor, în crearea, modificarea și publicarea conținuturilor sub formă de biblioteci virtuale sau în transmisii directe de informații, jocuri pe calculator, scenarii, sarcini, proiecte sau studii de caz pentru evaluarea inițială, sumativă și finală, demonstrînd flexibilitate în procesul educațional [2, p. 394]. TIC sînt în continuă expansiune, combinînd spațiul virtual cu cel fizic. Evident, *e-learning* nu transformă fundamentele cunoașterii și ale învățării umane, însă modifică variabilele contextului în care se realizează acestea, asigurînd condiții specifice de producere a noului, moduri de operare cu achizițiile, modificînd doar configurația.

În complexitatea sa, dinamica socială și TIC au înaintat în prim-plan două probleme mari: (1) a conferi globalizării un caracter de factor pozitiv pentru toți și pentru fiecare și (2) a forma un viitor comun în cadrul educației contemporane. *Globalizarea* este un proces obiectiv. Este imposibil de a-i opri succedarea, însă este posibil și necesar de a-i

conferi esențe favorabile. Fundamentarea acestui proces se realizează pe principiile educației globale: a) elevocentrismul, cînd în cadrul activității se află dezvoltarea personalității elevului pentru societatea contemporană și de viitor; b) activizarea cunoașterii prin tehnologii eficiente; c) orientarea spre caracterul holistic al educației, care presupune integrarea tuturor entităților într-o rețea de manifestări, testarea uneia fiind testarea rețelei întregi; d) integralitatea/totalitatea abordării fenomenelor educaționale [6, p. 64]. T. Callo (2007) susține că educația globală nu este un ideal, ci una din variantele posibile în pregătirea educabilului pentru viață în actualele circumstanțe, în care el însuși este o *microlume* specifică. Globalizarea educației devine o condiție specifică oricărei educații de calitate, una din direcțiile de dezvoltare a teoriei și a practicii pedagogice axate pe formarea omului pentru o lume în permanentă schimbare [3, p. 34]. TIC au ca finalitate modernizarea și interactivitatea procesului educațional prin introducerea metodologiei/tehnologiei noi și eficiente și constituie o direcție strategică de dezvoltare. Prin urmare, acestea se pretează la dezvoltarea paradigmei educației contemporane, vizînd: *individualizarea instruirii; pledarea pentru eforturile de instruire și de cercetare individuală; stimularea motivației, a automotivației; dezvoltarea gîndirii critice; sporirea randamentului de învățare; cooperarea în echipă* etc. [11, p. 44].

Strategia *Educația – 2020*, cu referire la formarea profesională, din perspectiva dezvoltării curriculare, impune deplasarea accentelor de pe formarea de cunoștințe pe formarea de abilități și competențe profesionale, prin majorarea stagiilor de practică didactică și prin aprofundarea tehnicilor și a metodelor, în vederea eficientizării procesului de învățământ [25]. Formarea profesională a cadrelor didactice este obligatorie. Pregătirea lor este o problemă prioritară și anticipează dezvoltarea învățămîntului, realizîndu-se în instituțiile de învățământ superior și în colegii, după planuri de învățământ care cuprind discipline de pregătire teoretică și practică în domeniile pedagogie, psihologie și metodică de specialitate [26].

Formarea inițială a cadrelor didactice în învățămîntul superior prin *modulul pedagogic* presupune actualizarea permanentă nu doar a sistemului finalităților de pregătire profesională, a competențelor psihopedagogice și a conținuturilor curriculare, ci, mai ales, a tehnologiilor, ca un context specific de pregătire prin modele de acțiune orientate spre definirea noilor competențe și spre consolidarea celor profesionale. Această tendință este caracteristică contextului universitar, deoarece mediul informațional solicită cadrelor didactice o participare activă în procesul educațional, direcționată spre formarea *competențelor profesionale*. Elaborarea modelului pedagogic a vizat realizarea curriculumului disciplinar și integrarea conținuturilor specifice în cursurile univer-

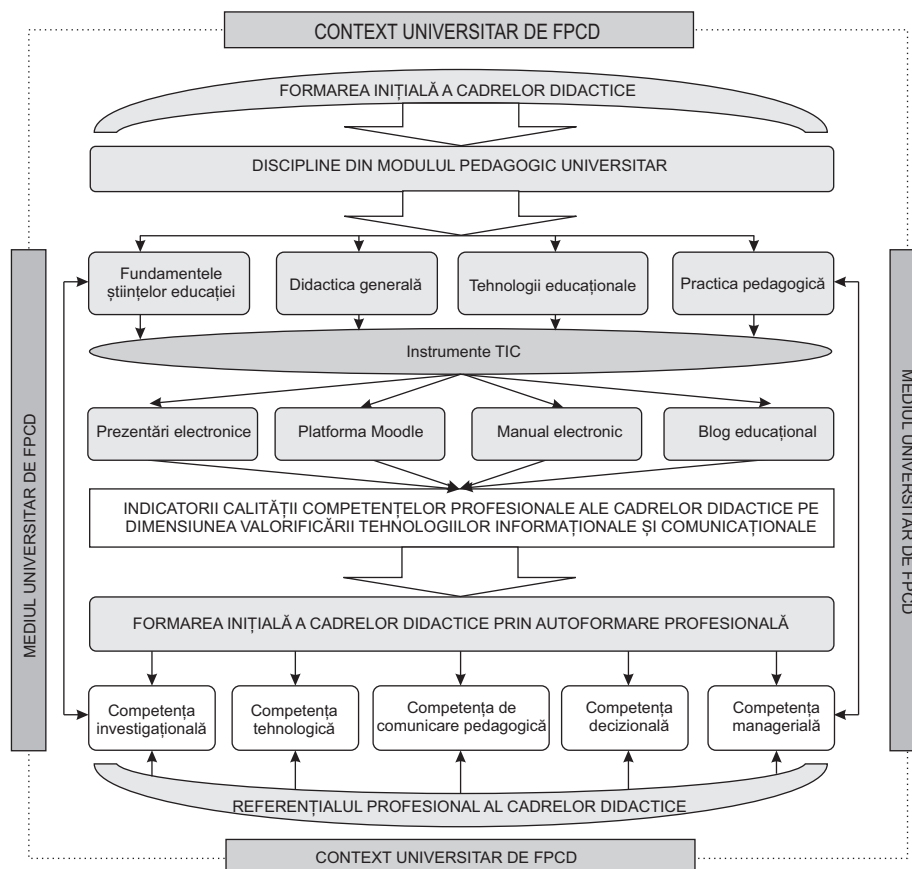
sitare, la disciplinele din modulul pedagogic – *Fundamentele științelor educației, Didactica generală, Tehnologii educaționale și Practica pedagogică*. Pentru formarea competențelor profesionale ale studenților pedagogi, a fost aplicat modelul prezentat în Figura 1.

În învățământul superior pedagogic, standardele profesiei didactice solicită profesorului unitate funcțională, reflectată în convergența competențelor de cercetare, documentare și investigare, a competențelor decizională și comunicativă, a celei tehnologice, consolidate prin competența digitală, ceea ce relevă importanța dezvoltării culturii informaționale la nivelul competențelor profesionale necesare în activitatea pedagogică.

Noile TIC în raport cu educația contemporană oferă o gamă largă de soluții și strategii de dezvoltare a competențelor: a) *cognitive*, care implică cunoaștere și înțelegere, instrucțiuni, precum și aplicarea variatelor metode în situații noi de rezolvare a probleme-

lor; b) *interpersonale*, care implică ascultare activă, negociere prin utilizarea metodelor specifice, contribuind la schimbarea atitudinii și a comportamentului, exprimate prin receptivitate la tot ce este nou, creativitate, competitivitate, originalitate și mobilitate. Prin aplicarea eficientă a tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul de pregătire inițială, cadrele didactice au posibilitatea de a-și forma/dezvolta competențele profesionale. Astfel, în realizarea prezentei cercetări, în raport cu educația contemporană și ca resursă cu valențe de formare a competențelor profesionale ale studenților pedagogi, au fost aplicate *prezentările electronice, platforma Moodle, manualul electronic, portofoliul electronic, blogul educațional*.

Figura 1. Modelul formării competențelor profesionale ale studenților pedagogi prin TIC



Tabelul 1. Tipuri de tehnologii informaționale și comunicaționale abordate în cercetare

Tehnologii informaționale și comunicaționale				
Prezentări electronice	Platforma Moodle	Manual electronic	Portofoliu electronic	Blog educațional

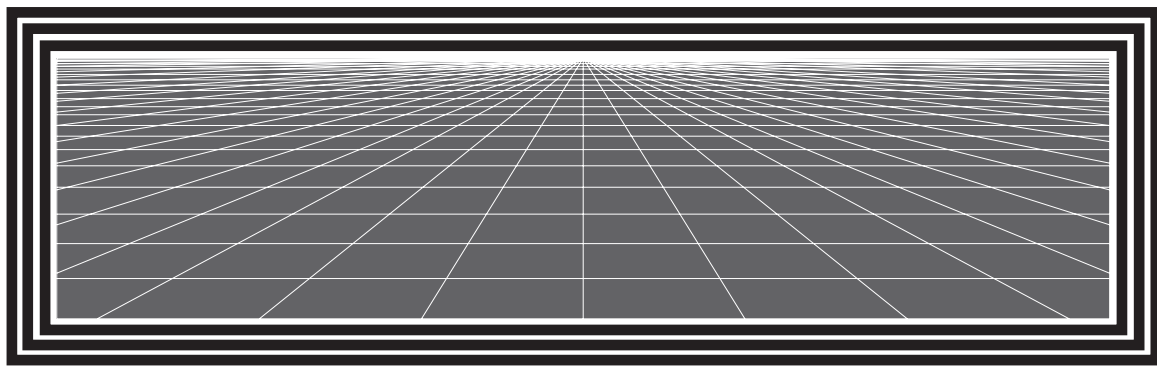
În concluzie: În perspectiva identificării coordonatelor dezvoltării tehnologiilor de formare profesională a studenților pedagogi prin TIC cu accent pe *abordarea construcționistă și interactivă*, a fost demonstrată științific *necesitatea modelizării pedagogice*, în scopul evidențierii liniilor strategice ale dezvoltării competențelor pedagogice pe dimensiunea utilizării optime a TIC, necesare cadrelor didactice în evoluția carierei profesionale. Dimensiunile teoretică și practică ale cercetării reflectă motivația agenților educației pentru formarea competențelor profesionale

prin TIC, inclusiv: *competența investigativă, tehnologică (digitală), comunicativă, decizională, managerială* etc.

Valoarea formativă a Modelului formării profesionale a studenților pedagogi prin TIC a fost demonstrată prin contribuția acestuia la îmbunătățirea tehnologiilor de formare inițială a cadrelor didactice incluse în curriculumul pedagogic universitar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Apostol C. et al Instruirea asistată de calculator a managerilor în domeniul tehnologiei informației în medii intranet. În: Informatica Economică, nr. 10/1999. <http://revistaie.ase.ro/content/10/apostol.pdf>
2. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013, 470 p.
3. Callo T. O pedagogie a integralității: Teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007.
4. Cerghit I. Metode de învățămînt. Iași: Polirom, 2006, 315 p.
5. Chiriac T. Aplicații generice. Suport de curs. Chișinău: UPSC *Ion Creangă*, 2014, 128 p.
6. Cojocaru-Borozan M., Sadovei L., Papuc L., Ovcerenco N. Fundamentele științelor educației. Chișinău: UPSC *Ion Creangă*, 446 p.
7. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V. Instruire interactivă prin e-learning. Chișinău: UPSC *Ion Creangă*, 2013, 204 p.
8. Competențe-cheie TIC în Curriculum școlar, Discipline socioumane. Suport de curs. Pe: http://www.danubius.info/TIC/suport_curs_tic.pdf
9. Corlat S., Ivanov L., Bîrsan V. Informatica. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2010.
10. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000, 237 p.
11. Croitor-Chiriac T. Valențe metodologice ale instruirii asistate de calculator în învățămîntul superior. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: UPSC *Ion Creangă*, 2013, 160 p.
12. Dumbrăveanu R., Pâslaru V. et al. Competențe ale pedagogilor: Interpretări. Chișinău: UPSC, 2014, 192 p.
13. Dumitrache A. Instruirea în medii virtuale. Platforme educaționale. Rezumatul tezei de doctorat. București: Universitatea din București, 2014, 62 p. <http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2015Februarie/DUMITRACHE%20ANISOARA%20%20Instruirea%20in%20medii%20virtuale.%20Platforme%20educationale/>
14. Istrate O. Educația la distanță. Proiectarea materialelor. Botoșani: Agata, 2000. http://librarie.agata.ro/wp-content/uploads/2013/02/EdituraAgata_OlimpiuIstrate_Educatia_la_distanta_2000.pdf
15. Mukama E. Information and Communication Technology, În Teacher education thinking and learning in computer - supported social practice, University Linköping, Sweden, 2009. <http://liu.divaportal.org/smash/get/diva2:133674/FULLTEXT01>
16. Oprea C. Strategii didactice interactive. București: E.D.P., 2009, 316 p., p. 186
17. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia centrală, 2005, 704 p.
18. Andersson S. Newly qualified teachers' learning related to their use of information and communication technology: a Swedish perspective. British Journal of Educational Technology, 2006, Nr. 5, Volume 37, pp. 665–682. <http://www.ingentaconnect.com/content/bpl/bjet/2006/00000037/00000005/art00002>
19. Everwijn S. Het hoe, wat en waarom van competentiegericht onderwijs The how, what and why of competence based education. In K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal, & G. Kinkhorst (Eds.), Competentiegericht leeromgevingen Competence based learning environments, Utrecht: Lemma, 1999, pp. 564-577.
20. Hadjerrouit S. Applyng a System Development Approach to Translate Educatioal Requirements into E-Learning, Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects Vol. 3, 2007, <http://ijklo.org/Volume3/IJKLOv3p107-134Hadj296.pdf>
21. UNESCO. ICT in Education, Performance Indicators on ICT Use in Education project. În: <http://www.unescobkk.org/education/ict/ict-in-education-project/monitoring-and-measuring-change/performance-indicators-on-ict-use-in-education-project/>
22. Wheeler S. The Role of the Teacher in the Use of ICT. Learning Technology Research. Keynote Speech delivered to the National Czech Teachers Conference University of Western Bohemia, Czech Republic, May 20, 2000 <http://www.slideshare.net/ChrisKwei/the-role-of-the-teacher-in-the-use-of-ict>
23. Лебедекова Н. Формирование ключевых компетенций у студентов через применение ИКТ// Молодой ученый, №. 42012. <http://www.moluch.ru/archive/39/4634/>
24. <http://www.cobocards.com/pool/de/card/1waqv0114/online-karteikarten-was-ist-e-learning-/>
25. http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_STRATEGIA-EDUCATIA-2020.pdf
26. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&id=311684>



RUBRICA FORMATORULUI



Angela MUȘENCO

gr. did. I, Liceul Teoretic Ion Creangă, or. Soroca

De ce băieții au rezultate școlare mai slabe decât fetele?

Rezumat: Articolul abordează problema insuccesului școlar la băieți prin prisma mai multor factori: specificul dezvoltării cognitive, organizarea învățămîntului și a mediului școlar etc. În acest context, sînt analizate cîteva soluții pentru eliminarea diferențelor de învățare la fete și băieți.

Abstract: The article treats the issue of boys' school failure through several factors: the particularities of the cognitive development, the organization of the education and the school environment etc. In this context some solutions for reducing

the learning differences between the boys and the girls are analyzed.

Keywords: boys' performance, learning differences of girls/boys, separate learning, teaching methods.

Ministerul Educației a publicat recent un studiu privind rezultatele obținute de elevii claselor a IV-a și a IX-a în cadrul evaluărilor naționale la finele anului de învățămînt 2014-2015. Principalele constatări nu se deosebesc cu mult de cele ale unui studiu similar realizat în 2011. Ca acum 4 ani, notele elevilor din mediul rural sînt mai slabe decît cele ale semenilor lor din orașe. Mai scăzute sînt și performanțele băieților în comparație cu cele ale fetelor, lucru constatat atît la treapta primară, cît și la cea gimnazială. Diferența dintre gradul de rezolvare a testelor de către fete și băieți la treapta primară este de circa 2,5 puncte, la nivelul învățămîntului gimnazial acest indicator este și mai mare, constituind 4,5 puncte.

Rezultatele obținute reflectă, în primul rînd, atitudinea elevilor față de învățatură. Nu este o noutate, nici pentru profesori, nici pentru părinți, că băieților, în majoritate, nu le place școala, că, de cele mai multe ori, ei manifestă dezinteres față de ceea ce se întîmplă la lecții, că nu își fac temele pentru acasă, că sînt hiperactivi, nerespectuoși și sfidători. Pentru cîteva dintre aceste afirmații, studiul oferă cifre concrete. Astfel, circa 34% din băieții de clasa a IX-a au recunoscut că acordă temelor pentru acasă mai puțin de 1 oră, iar 6% – că pur și simplu nu le fac. Cît privește lectura cărților, circa 2/3 citesc puțin sau deloc – acest aspect fiind cel mai îngrijorător, or, lectura stă la baza formării tuturor competențelor școlare.

Diferențele dintre performanțele educaționale ale băieților și cele ale fetelor sînt caracteristice nu doar sistemului nostru de învățămînt. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică a publicat un raport despre reușita școlară a elevilor în funcție de gen, pe baza ultimului test PISA, realizat de adolescenți de 15 ani din 63 de țări. Datele demonstrează că, din 10 elevi care au picat testul, 6 erau băieți. Fetele îi depășesc pe băieți la lectură cu circa un an. La matematică, performanța ambelor categorii se menține cam la același nivel, doar la științe băieții au un avantaj de trei luni de studiu. În raportul *Diferențele de gen și efectele lor asupra rezultatelor școlare* se menționează că cei mai mulți repetenți sînt băieți, tot ei mai des abandonează prematur școala. În ultimii ani, se constată o scădere continuă a numărului băieților admiși la universități. Institutul Gurian completează tabloul cu date la fel de îngrijorătoare: băieții acumulează circa 70% din absențe și 90% din sesizările școlare disciplinare; ei constituie 80% din copiii diagnosticați cu ADHD.

De ce astăzi fetele se descurcă mai bine decît băieții la școală? Acum 50 de ani o asemenea situație era de ne-

imaginat. Dacă pînă nu demult factorii de decizie din educație își făceau griji pentru fete, acum balanța înclină tot mai mult în favoarea lor.

După atîtea semnale de alarmă, *criza băieților* a generat numeroase cercetări. Unii experți explică situația creată prin faptul că, în ultima vreme, fetelor li s-au oferit mai multe drepturi și oportunități. Alții găsesc motivul în felul cum este organizat învățămîntul. În opinia acestora, azi, instituția educațională funcționează după *modelul feminin*, referindu-se nu doar la numărul de profesoare. Mediul școlar, afirmă ei, prin suma caracteristicilor sale, este mai propice fetelor. Școlile exploatează mai bine trăsăturile specifice acestora: atenția și cuminența. Pentru majoritatea fetelor, nu este o problemă, în timp ce ascultă explicațiile cadrului didactic, să stea ascultătoare în bănci și să facă însemnări în caiete. Băieții puși în asemenea condiții întâmpină dificultăți, deoarece pentru ei a învăța înseamnă a face ceva, a construi, a experimenta.

Michael Gurian, autorul cărții *Băieții și fetele învață diferit*, susține că motivele deosebiriilor sînt complexe, referindu-se, în primul rînd, la diferențele funcționale ale creierului, care la fete și la băieți se reflectă prin moduri aparte de a percepe informația, de a o prelucra și a o reproduce. În opinia autorului, înțelegerea lor le-ar permite pedagogilor să optimizeze procesul de învățare, asigurînd condiții egale pentru ambele sexe. Vom analiza cîteva dintre aspectele cognitive care marchează nivelul de implicare în studiu, conform următoarelor domenii: limbajul; raționamentul deductiv/inductiv, abstract/concret; spațiul și mișcarea; învățarea în grup.

Diferențe dintre fete și băieți

Fetele	Băieții
Utilizează limbajul într-o măsură mult mai largă decît băieții. În procesul de învățare, adesea verbalizează. Preferă informația conceptualizată în limbajul cotidian și acordă atenție detaliilor.	Preferă un limbaj codificat, specializat și ignoră detaliile. Caută argumente logice și diferențe clare în conversații sau în prezentarea informațiilor.
Au mai dezvoltat tipul de gîndire inductiv. Încep cu exemple concrete și, pe baza lor, construiesc teoria generală.	Au mai dezvoltate raționamentele deductive. Utilizează în mod frecvent un principiu general pe care îl aplică la cazuri individuale.
Percep ușor noile conținuturi atunci cînd sînt utilizate imagini vizuale sau cînd este asigurată conexiunea celor învățate cu lumea înconjurătoare.	Îi caracterizează gîndirea abstractă. Percep mai ușor simbolurile, graficele, de aceea se consideră mai buni la matematică și științe.
În linii generale, nu simt nevoia de a se mișca atunci cînd învață.	Mișcarea este pentru ei un element natural. Atunci cînd învață, au nevoie să se miște. Uneori, în timp ce scriu sau citesc, se leagănă pe scaun. Mișcarea le stimulează gîndirea. În comparație cu fetele, utilizează mai mult spațiu fizic. Dacă în bancă stau un băiat și o fată, el își va însuși cea mai mare parte a mesei. Adesea, acest comportament este interpretat de către pedagogi drept lipsă de educație, pe cînd e doar reflectarea unei necesități naturale.
Învățarea prin cooperare este foarte benefică. Datorită gradului înalt de sociabilitate, le este mult mai ușor să realizeze sarcinile de învățare în grup.	Învățarea prin cooperare este condiționată de poziția fiecărui în ierarhia grupului. Băieții care au un statut înalt se implică și obțin performanțe, iar cei cu statut scăzut, de obicei, nu participă în activitatea grupului.
Au mai bine dezvoltată vederea periferică. Percepția vizuală a informațiilor se produce pe orizontală. Înregistrează mai bine informația așezată în linii lungi sau în texte distribuite în lățime.	Vederea directă le este mai dezvoltată. Percep mai bine mesajele scrise pe verticală. De aceea, pentru băieți, textele ar trebui aranjate pe tablă în cîteva coloane înguste.

Au capacitatea de a executa, în același timp, mai multe lucruri fără legătură aparentă între ele. Concomitent, pot desena și asculta atent o povestire în lectura profesorului. Aceasta se explică prin faptul că la fete emisferile stângă și dreaptă ale creierului sînt legate printr-o rețea numeroasă de nervi.	Creierul băieților este configurat să facă un singur lucru. Pentru ei, este complicat, de exemplu, să scrie și să asculte explicațiile profesorului. Specialiștii sînt de părere că, dacă s-ar scana creierul băieților în timp ce scriu, se poate constata că ei sînt practic surzi. Iată de ce cu dîșii trebuie să se lucreze pe etape: întîi li se oferă instrucțiunile, apoi se trece la îndeplinirea lor.
--	--

CE-I DE FĂCUT?

În ultimii ani, se aud tot mai insistent vocile celor care militează pentru învățămîntul separat. Cu argumente pentru segregarea învățămîntului pe bază de gen vin medici, psihologi, geneticieni și cadre didactice. Raționamentele cu care se operează sînt: băieții și fetele diferă foarte mult în ceea ce privește dezvoltarea fizică și intelectuală. Au un potențial diferit de energie, interese și motivație, răspund divers la pedepse și recompense, precum și la factorii de stres. Psihologii afirmă că băieții, la vîrsta de 6-7 ani, din punct de vedere biologic și psihologic, rămîn în urma fetelor cam cu un an. Iată de ce în clasele primare ei demonstrează, de regulă, rezultate mai slabe. Fetele, învățînd mai bine, sînt laudate mult mai des, acest moment suprimîndu-le celorlalți dorința de carte. Savanții britanici optează de mai multă vreme ca băieții să fie școlarizați la vîrsta de 8 ani. Argumentul forte, adus cel mai des în cadrul acestor discuții, este că în școlile unisex performanța la învățatură este mai înaltă. În astfel de școli, disciplina este menținută mai ușor, volumul de informații oferite este mai mare. Băieții se concentrează exclusiv asupra lecției. Fetele, în lipsa băieților, nu ezită să întrebe din nou atunci cînd ceva nu le este clar și nu se rușinează de un răspuns greșit.

Aceste constatări ale cadrelor didactice sînt confirmate de cercetările sociologice realizate de un grup de savanți de la Institutul de Educație din Londra, cu participarea a 13.000 de persoane instruite în școală în anii 1970. După analizarea răspunsurilor respondenților cu privire la modul în care și-au aranjat viața, sociologii au constatat că absolvenții școlilor pentru fete cîștigă în medie cu 10% față de acelea care au urmat școli mixte. Ce explicație ar avea fenomenul? În aceste școli, probabil, fetele au învățat într-un mod specific disciplinele considerate tradițional masculine: *Fizica, Matematica, Chimia* etc., ceea ce le-a permis ulterior să îmbrățișeze profesii mai bine plătite. Școli pentru fete au terminat, la vremea lor: *doamna de fier*, fostul prim-ministru britanic Margaret Thatcher; fostul secretar de stat al Statelor Unite ale Americii Madeleine Albright și Condoleezza Rice; fostul prim-ministru israelian Golda Meir; Carleton Fiorina, actuala candidată la președinția Statelor Unite ale Americii.

Învățămîntul mixt, mai spun susținătorii acestui

tip de școli, are repercusiuni negative asupra băieților, determinîndu-i să imite fetele și să adopte calități inerente lor: sîrguința, dorința de a plăcea și a cîștiga încuviințare. Cu alte cuvinte, calitățile pur masculine, precum voința, curajul și fermitatea, treptat dispar și băieții se dezvoltă după modelul feminin, asimilînd etalonul de comportament social caracteristic femeilor.

De cealaltă parte se situează susținătorii școlilor mixte. Segregarea învățămîntului pe baza criteriului de gen este o idee periculoasă, afirmă ei. Cel mai important neajuns al acestui model de învățare ține de insuficiența comunicării între fete și băieți. Or, copiii vin la școală nu numai pentru cunoștințe. Ei învață aici să trăiască într-un colectiv mare, să stabilească contacte cu adulții și cu semenii – atît fete, cît și băieți. Acesta este rolul social al școlii. Fiind separați, sînt privați de șansa de a se cunoaște unii pe alții, de a se înțelege. În viitor, aceasta ar putea crea probleme în formarea familiei, în activitatea profesională, pentru că nimeni în afara școlii nu împarte oamenii în funcție de gen.

În cadrul cercetării amintite mai sus, s-a constatat că rata divorțului este mult mai mare în rîndurile băieților care au fost instruiți în școli separate, față de cei din școlile mixte. La mijloc s-ar plasa, poate, lipsa abilităților de comunicare cu fetele.

Este combătută ideea că rezultatele școlare ar fi mai înalte în școlile unisex, or, ca număr, asemenea școli sînt destul de puține. În afară de aceasta, majoritatea sînt private și în ele își fac studiile, de obicei, copii din familii bogate.

Dacă mai amintim despre nivelul de dotare și de numărul relativ mic de elevi în clasă, este evident că un asemenea exercițiu de comparație nu e relevant. Diferențele de gen pot fi contrabalansate prin metode de predare gîndite special pentru a-i ajuta pe băieți și pe fete să își realizeze potențialul, spun ei.

Avînd în vedere diferențele de învățare la fete și băieți, specialiștii propun organizarea procesului educațional în baza următoarelor recomandări:

Pentru băieți:

- dispunerea informațiilor vizuale în coloane;
- formularea ideilor de la general la particular

(metoda deductivă);

- expunerea logică a conținuturilor;
- formularea obligatorie a concluziilor la sfârșitul lecției;
- organizarea muncii în perechi, utilizarea dialogului;
- folosirea metodelor de cercetare în studierea noilor conținuturi;
- organizarea autoevaluării la sfârșitul lecției.

Pentru fete:

- dispunerea informațiilor vizuale pe orizontală;
- includerea în noile conținuturi a unor exemple din viața cotidiană, care să solicite răspunsuri emoționale;
- formularea ideilor de la particular la general (metoda inductivă);
- introducerea unor sarcini de grup – fetele sînt capabile să muncească productiv în echipă;
- utilizarea discuțiilor de tip întrebare-răspuns;
- utilizarea imaginilor viu colorate;
- evaluarea activității de către profesor, deoarece fetele înțeleg adeseori dificultăți în procesul de autoevaluare.

DREPTUL LA EXPERIMENT. CONCLUZII

Învățămîntul separat pe criterii de gen, din punct de vedere istoric, a apărut cu mult înaintea celui mixt. Deși revenirea la modelul de acum 100 de ani pare o utopie,

la general nu este exclusă posibilitatea de a organiza clase separate pentru băieți și fete la disciplinele de studiu unde influența stereotipurilor de gen este deosebit de puternică.

Pentru implementarea acestei inovații, este nevoie de o pregătire specială a cadrelor didactice, de noi metode de predare, de noi studii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

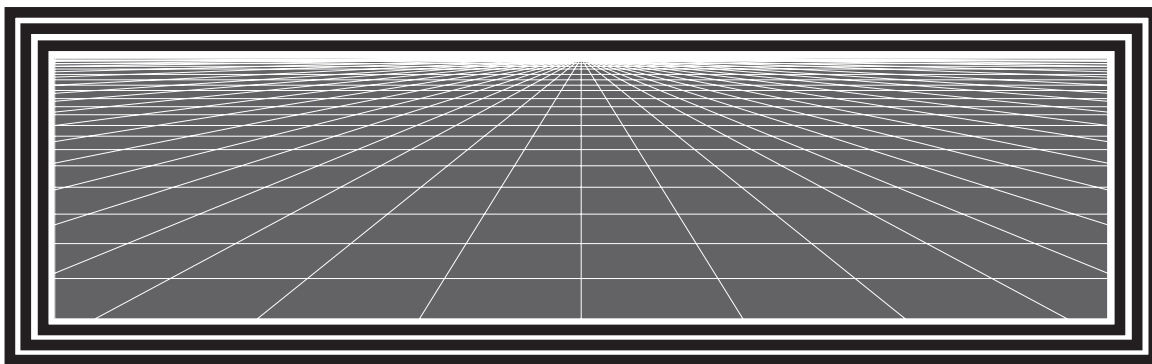
1. Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. Москва, 2009.
2. Дусказиева Ж. Г. Гендерный подход в образовании. <http://www.kspu.ru/upload/documents>
3. Казакова А. Мальчики плюс/минус девочки: есть ли будущее у раздельного обучения. <http://www.7ya.ru/pub/author.aspx?aid=2657>
4. <http://aee.edu.md/content/studiu-de-evaluare-rezultatelor-%C8%99colare-competen%C8%99Belor-de-baz%C4%83-ale-absolven%C8%99>
5. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PIF-2014-gender-international-version.pdf>
6. http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/120RO.pdf
7. <http://gurianinstitute.com/boys-and-girls-learn-differently>
8. <http://gurianinstitute.com/boys-and-girls-learn-differently>

ANUNȚ



În cadrul proiectului *Educația deschisă în Moldova: aici și acum*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA inițiază coaliția *Resurse Educaționale Deschise – Moldova*, care include mai multe instituții de învățămînt interesate. Împărtășind aceleași convingeri privind necesitatea susținerii procesului de formare a unei societăți deschise în Republica Moldova, recunoscînd rolul important pe care îl au materialele educaționale pentru creșterea calității, relevanței și accesului la educație, avînd în vedere Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale *Moldova digitală – 2020*, *Strategia Educația – 2020* și inițiativa europeană privind *deschiderea* educației și dezvoltarea competențelor prin utilizarea noilor tehnologii, în contextul elaborării concepției manualelor digitale și al creșterii gradului de utilizare a tehnologiilor informației și comunicațiilor, se află în curs de semnare

un *Memorandum de înțelegere și parteneriat*. Prezentul parteneriat are în vedere colaborarea părților cu scopul de a sprijini accesul la resursele educaționale, precum și atribuirea de licențe deschise materialelor astfel create. Părțile semnate cooperează la realizarea unor activități de informare și promovare a producerii și utilizării de materiale educaționale, sub o licență deschisă, ce permite folosirea, distribuirea și adaptarea, precum și își desfășoară activitățile în spiritul politicilor publice în domeniu. Memorandumul va fi pus în aplicare prin orice modalitate convenită de părți, inclusiv prin implementarea de proiecte și programe comune, organizarea de evenimente. Resursele educaționale deschise cuprind materiale pentru predare și alte suporturi educaționale, distribuite sub o licență care permite utilizarea, împărțirea și adaptarea lor.



CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Oxana GAPEI

gr. did. I, Liceul Teoretic Olimp, Puhăcenii, Anenii Noi

Contexte motivante de învățare pentru dezvoltarea cititorului competent

Rezumat: Articolul se referă la rolul unor contexte motivante pentru elevul cititor de literatură artistică. Se propun tehnici de lucru care sporesc calitatea lecturilor și creează posibilități reale pentru dezvoltarea cititorului autonom.

Abstract: The article refers to the role of some motivational contexts for the pupil-reader of artistic literature. Some working techniques are proposed to enhance the quality of the

reading process and to create real possibilities for the growth of the independent reader.

Keywords: reader, motivation, reading strategies, critical thinking.

“Cînd ne lamentăm că se citește puțin, ar trebui să ne gîndim, cît de cît, și la calitatea lecturii. Și să nu ne facem un idol dintr-o ocupație care nu are sens decît... dacă chiar are unul. A fi intelectual nu înseamnă strict a ține tot timpul în mînă o carte. Un intelectual se definește mai ales prin ceea ce face cînd nu citește: cînd reflectează, cînd stă de vorbă, cînd tace, cînd rîde, cînd se roagă.”

(Andrei Pleșu)

Pregătind elevii pentru viață, ne îngrijim mai cu seamă de sufletul și profilul intelectual al cititorului, care trebuie să practice “o lectură matură și fertilă, lectură dictată de un orizont de interogativitate propriu” [3, p. 233]. Cum îl vom motiva în propria-i devenire pe elevul care știe ce înseamnă o lectură calitativă și care are revelația unor întrebări sau răspunsuri descoperite, plăcerea unor momente trăite plenar într-un univers recreat de imaginație și simțire? Societatea este concepută ca o lume a cunoașterii, care solicită personalității umane efort intelectual, atitudini etico-morale și spirituale. Cărțile și lecturile calitative îi ajută pe copii și tineri să își fructifice competențele integratoare.

Una din finalitățile activității de formare/dezvoltare a cititorului competent urmărește “asimilarea unor strategii de lectură capabile să transforme elevul în cititor autonom” [2, p. 139], prin identificarea unor componente și dimensiuni specifice textului literar și interpretarea lor, prin exprimarea unor sentimente și atitudini legate

de problematica scrierii și formarea interesului pentru lectură. Autonomia elevului este susținută și motivată de către învățătorul care își îmbogățește continuu experiența profesională, valorificînd în contexte concrete de studiere tehnici și procedee de lucru moderne, ce au un impact formativ în educația tinerilor cititori.

Proiectîndu-mi demersul didactic la limba și literatura română în clasa a IX-a, am ținut cont de sugestiile metodologice care propun, la această etapă de școlaritate, aplicarea strategiilor ce mizează “pe realizarea diferitelor procese intelectuale, orientate spre eficiența comunicării orale și scrise” [1, p. 4]. Textele de bază din manualul școlar, precum și cele suplimentare folosite în cadrul unor ateliere de lectură, scriere și discuție, mi-au fost utile pentru a motiva elevii să citească și a-i provoca să caute sensuri proprii.

În cadrul unităților de învățare *Adolescența și Familia. Școala*, am ales opere literare din manual, texte sugerate de curriculumul disciplinar și cărți pe care

le-au citit elevii, selectându-le din biblioteca școlară și personală, din sursele Internet.

Având în vedere că în clasa a IX-a se recapitulează noțiunile ce vizează *circulația cuvintelor în timp* și dorind ca elevii să își expună opiniile despre școala din trecut și cea din prezent, să își argumenteze ideile și să își imagineze anumite situații legate de școală, adolescență și familie, am selectat pentru atelierul de lectură un fragment din textul *Școala acum 50 de ani* de Ion Ghica. Elevii au venit la oră cu tema de acasă pregătită, cu un *Bilet de intrare* – o tehnică de lucru potrivită pentru discipolul care se documentează în intenția de a afla ceva nou și interesant. Ei au notat pe bilețele câteva lucruri importante despre sistemul educațional românesc și au prezentat, în debutul lecției, date despre școala de pînă la 1800 și după, despre limba slavonă în care se studia la acea vreme, despre învățămîntul primar obligatoriu, despre condițiile și accesul la studii în epoca medievală și modernă etc. Prezentările orale au fost urmate de lectura textului, avînd la această etapă și doi elevi *experti*, care, din timp, au analizat vocabularul și au explicat în clasă sensul arhaismelor detectate. Am discutat despre circumstanțele apariției operei, folosind date succinte despre autor, și am făcut referire la numele românești din scriere. La următoarea etapă de lucru am recurs la tehnica *Ghidul de învățare*. Elevii s-au condus de un set de întrebări: Cînd crezi că a fost scrisă această lucrare? Ce se auzea în curtea bisericii la Udricani? Citește doar literele inițiale din cuvintele strigate de copii și descifrează ce spuneau: *az, iota, lude, pocoi, rață, ucu, naș, est*. Ce cod verbal utilizau și de ce? Cum se numea profesorul, ce vîrstă avea, cum era îmbrăcat, cum îi învăța pe elevi? Cum apreciezi comportamentul lui? De ce autorul susține că profesorul *nu era civilizat ca să nu-i pese dacă elevii învață sau nu*? Ce atitudine are autorul față de dascălul Chiosea și alți învățători de școală veche? Ce părere ai tu despre bătrînii dascăli evocați în text? Cum trăiau, din ce se întrețineau dascălii de școală veche? Ce fel de învățămînt promovau? În ce condiții învățau elevii? Cine avea acces la școală? Consideri că era o școală bună? De ce?

La etapa finală de lucru asupra textului, elevii și-au confruntat răspunsurile, scoțînd în evidență momente importante din activitatea școlii vechi, apreciînd efortul și dragostea de neam a bătrînilor dascăli, condițiile modeste și educația religioasă de pe timpuri, severitatea impusă elevilor. Chiar dacă au existat și dificultăți de înțelegere a mesajului din cauza limbajului, am observat interesul elevilor pentru datele istorice, încercarea lor de a face o comparație între școala veche și cea modernă, capacitatea de a cerceta cuvintele învechite, utilizînd dicționarul tipărit sau electronic.

Textul de bază studiat a fost *Hronicul și cîntecul vîrstelor* de Lucian Blaga. Dezvoltînd subcompetența

de aplicare a instrumentarului de interpretare a textului literar, am mizat pe sarcinile sugerate de autorii manualului, am încercat, totodată, să le combin, să le reorganizez, utilizînd tehnici de lucru în cheia gîndirii critice. Am recomandat la diferite lecții din cadrul unității următoarele contexte de învățare, algoritmul aplicării tehnicilor fiind preluat din sursele postate pe forumul *Didactica studiului integrat* [4]:

– Se propune afirmația: Familia este cea care face ca omul să treacă de la egoism la altruism. Aplică tehnica 6 CUM. Elevii cunosc modalitatea de redactare a unui eseu în baza ei. După ce răspund la întrebări, își ordonează ideile, pornind de la ultimul răspuns. A fost evidențiat rolul familiei, importanța modelelor pe care le oferă părinții care își educă copiii în spiritul dragostei față de semenii.

– Se propune afirmația: O școală mult mai bună înseamnă cărțile și oamenii întîlniți în afara școlii. Construiește un text argumentativ, aplicînd tehnica TASC. Elevii au formulat *teza* despre rolul cărților și al experienței de învățare, comunicare, cooperare cu oamenii din afara școlii. Apoi au formulat *antiteza*, prin care au accentuat importanța experiențelor acumulate în cadrul școlii, a comunicării cu profesorii, colegii. Sintetizînd cele expuse, ei s-au referit la momentele comune care le facilitează devenirea atît în spațiul școlii, cît și în afara ei. În concluzie, au menționat necesitatea de a studia temeinic, de a citi și de a învăța din faptele demne, dar și din greșelile semenilor, profesorilor, părinților.

– *Discuția la manej* este o tehnică eficientă și antrenantă. În cadrul unei lecții, la etapa de evocare, am propus elevilor să discute despre atitudinea față de școală: în clasa întîi, la începutul clasei a IX-a și la sfîrșitul primului semestru din anul de studii curent. Altă rundă de discuții a avut ca subiecte: *disciplina preferată* și *cerințele față de profesorul modern*. Am folosit exercițiile corespunzătoare din manual, antrenîndu-i în activitate pe toți cei 30 de elevi din clasă, inclusiv cu cerințe educaționale speciale.

– *Sus și jos* – o tehnică de examinare a problemelor. Elevii au enumerat o serie de dificultăți cu care se confruntă în școală. Am ales-o pe cea a disciplinelor de studii obligatorii. Clasa se împarte în două grupuri, în cadrul fiecăruia se numără de la 1 la 2. Elevii cu numărul 1 sînt *sus*, tratînd problema din perspectiva celor care au forță decizională; elevii cu numărul 2 se află *jos*, ei comunicînd din perspectiva celor asupra cărora decizia se răsfrînge. Am oferit timp pentru discuții, menționînd că fiecare examinează problema jucînd un rol. Spre exemplu, cei de *sus* au opinat că este benefic să studiezi mai multe discipline obligatorii, fiindcă te dezvolti, afli mai multe lucruri noi sau ai mai multe șanse în alegerea profesiei, căci abordezi domenii diferite. Cei de *jos* au considerat că sînt prea multe discipline obligatorii, că

elevii obosesc, nu învață profund etc. Următorul pas l-a constituit prezentarea problemei și găsirea unor soluții realiste în contextul dat. Elevii au propus ca profesorii să dea teme de casă mai puține, dar mai interesante, să alcătuiască un program săptămînal și să-l urmeze etc. Am discutat, în continuare, asupra unui fragment suplimentar din *Hronicul și cîntecul vîrstelor*, avîndu-l ca protagonist pe profesorul Budiu. Am cercetat relația profesor-elev, modul în care primul îi tratează pe discipolii săi și cum se comportă în cazul cînd aceștia îi fac farse. Ținînd cont de tehnica *Sus și jos*, elevii au prezentat problema profesorului Budiu și soluțiile pe care le-ar oferi personajul narator în caz că l-am consulta. Ei s-au expus asupra necesității unei schimbări pe care ar trebui s-o trăiască profesorul, dar și asupra revizuirii comportamentului elevilor care se arată nerespectuoși și nu pot să își motiveze faptele.

– *Interviul* – o activitate de redactare a unui text-interviu cu persoane în vîrstă/părinți/bunici despre școala în care au învățat, despre profesorii și activitățile memorabile. Acesta i-a ajutat pe elevi să compună un text reflexiv *Școala de ieri, de azi și de mîine*. S-a propus un subiect de eseu, prin care s-a realizat totalizarea activităților de lectură și discuție. Elevii au meditat asupra școlii românești vechi, dînd exemple din operele studiate, au comparat școala din trecut cu cea modernă, au folosit informații din interviurile cu adulții, s-au documentat pe site-ul creat recent de către elevii liceului și au cules date privind școala din localitate, completîndu-și eseurile cu momente semnificative din istoria locală. Construind un model al școlii din viitor, copiii și-au expus viziunile și au argumentat importanța unor schimbări.

– *Copacul cu cărți: Copacul care ne unește* – o tehnică folosită pentru a verifica achizițiile elevilor și a stimula recomandările de lectură făcute atît de profesor, cît și de elevii cititori. S-a lucrat în grupuri. Copiii au schițat pe un poster un copac, notînd pe ramuri titluri de cărți și numele autorilor care au scris despre adolescență, școală și familie. Pentru reușita acestei activități, le-am propus, chiar la începutul unității de învățare *Adolescența*, să își completeze *Jurnalul de lectură* cu reflecții și titluri de cărți relevante temei studiate. Am rezervat timp pentru prezentarea posterului și a unor secvențe din *Jurnalul de lectură*. Am urmărit ca elevii să își îndemne colegii să citească suplimentar. Pe lîngă *Amintiri din copilărie* de I. Creangă, elevii au propus *Corigent la limba română* de I. Minulescu, *Nostalgia* de M. Cărtărescu, *Elevul Dima dintr-a șaptea* de M. Drumeș, *Horodiște* și *Ultima lună de toamnă* de I. Druță, *Jurnalul unui adolescent timid* de S. Chbosky etc. Ei au completat copacul și cu operele indicate pentru lecturarea în vacanță: *Copacul care ne unește* și *Doc* de N. Esinencu.

Am continuat șirul recomandărilor de lectură prin

aplicarea tehnicii *Șvaițer*. Fiecare elev, individual, a completat spațiile libere dintr-un text de prezentare a cărții *De veghe în lanul de secară* de J. D. Salinger. Fișa propusă a conținut următoarele:

O nouă carte pentru tinerii de astăzi. Editura Polirom propune romanul-cult cu titlul O carte de căpătîi a adolescenței. Ce poate fi uimitor pentru tinerii care o citesc acum, la ... ani, e că trec prin aceleași episoade, angoase și mirări, precum personajul pe nume Doar că el nu folosea atît de des cuvîntul și nu naviga pe Iar cînd simțea nevoia s-o sune pe fata de care era îndrăgostit, ori pentru că nu avea chef, ori Problemele lui rămîn însă, și chiar și modul în care sînt rezolvate: prin revoltă, prin negare sau, uneori, prin ignorarea lor. Acțiunea se desfășoară în anii ai secolului

Din amintirile pe care personajul-narator începe să le aștearnă pe hîrtie reiese că a fost un copil.....; în momentul în care începe povestirea, deja a fost la care se adaugă a patra, un alt mediu în care nu a reușit să se integreze. Este un băiat speriat de faptul că prins între lumea inocentă a copilăriei și cea coruptă a adulților, adolescentul alegînd ca formă de protecție.....

Elevii au completat fișa timp de 10 minute, lăsînd gol spațiul pentru titlul romanului. La următoarea etapă, le-am propus un set de imagini imprimate (o selecție de imagini pornind de la subiect), rugîndu-i să aleagă una pentru copertă și să intituleze cartea, argumentînd și comentînd opțiunile. Apoi au prezentat în plen fragmentul completat din fișă, argumentarea titlului și comentarea relației *imagine-text-titlu*. În final, l-au confruntat cu fișa-recomandare pentru lectură suplimentară:

O nouă carte pentru tinerii de astăzi. Editura Polirom propune romanul-cult cu titlul De veghe în lanul de secară. O carte de căpătîi a adolescenței. Ce poate fi uimitor pentru tinerii care o citesc acum, la 16 ani, e că trec prin aceleași episoade, angoase și mirări, precum personajul pe nume Holden Caulfield. Doar că el nu folosea atît de des cuvîntul cool și nu naviga pe Internet. Iar cînd simțea nevoia s-o sune pe fata de care era îndrăgostit, ori renunța, pentru că nu avea chef, ori nu ieșea din cabina de telefon. Problemele lui rămîn însă, și chiar și modul în care sînt rezolvate: prin revoltă, prin negare sau, uneori, prin ignorarea lor. Acțiunea se desfășoară în anii 50 ai secolului al XX-lea.

Din amintirile pe care personajul-narator începe să le aștearnă pe hîrtie reiese că a fost un copil problematic; în momentul în care începe povestirea, deja a fost exmatriculat din trei școli, la care se adaugă a patra, un alt mediu în care nu a reușit să se integreze. Este un băiat speriat de faptul că se maturizează, prins între lumea inocentă a copilăriei și cea coruptă a adulților; adolescentul alegînd ca formă de protecție izolarea.

Tehnica Șvaițer a demonstrat că elevii sînt în așteptarea unor activități care să îi atragă într-un mod creativ și să le dea posibilitatea de a se manifesta, fiindcă, în cazul acestei aplicații, există posibilități reale ca fiecare dintre ei să participe eficient. E foarte productivă activitatea la etapa cînd copiii au ales imaginea și titlul. Chiar și cei mai timizi sau cu dificultăți de învățare și lacune în exprimare au reușit să se integreze.



Irina RUSU

gr. did. I, Școala Profesională nr. 10, mun. Chișinău

Expresivitatea stilistică a unităților lexicale formate prin conversiune

Rezumat: În acest articol se analizează relația strînsă dintre stilistică, lexicologie și gramatică. Sînt ilustrate resursele expresive ale conversiunii în limba română, prin care elevii își îmbogățesc vocabularul cu noi cuvinte și sensuri. Propunem mai multe exemple de conversiune, procedeu ce poate avea un caracter regulat sau ocazional,

de la context la context, generînd numeroase fapte de expresivitate lingvistică și, mai ales, artistică.

Abstract: This article analyzes the close relation between stylistics, lexicology and grammar. It illustrates the expressive resources of conversion in the Romanian language by which the students enrich their internal vocabulary, with new words and new meanings. We propose various examples which demonstrate the conversion process that can have a regular or occasional character, from context to context, generating numerous facts of linguistic expression and especially the artistic.

Keywords: stylistic expressiveness, conversion, internal expansion.

„Să nu lăsăm cuvintele nici să doarmă, nici să amorțească, nici să moară. Ele sînt comoara noastră de mare avuție.”

(Tudor Arghezi)

Conform reformei învățămîntului, în școlile profesionale, la meseriile pentru care sînt prevăzuți doi ani de studii, elevii vor urma doar un curs de pregătire generală – *Limba română*. Scopul studierii limbii române în școală este acela de a forma tineri cu o cultură comunicățională și literară de bază, capabili să înțeleagă lumea înconjurătoare, să se pătrundă de frumosul din natură și cel creat de om, să interrelaționeze cu semenii, să exprime stări, gînduri, opinii, să își utilizeze capacitățile pentru rezolvarea unor probleme concrete etc.

Pentru a comunica eficient, elevul trebuie să posede, în primul rînd, un vocabular bogat; să cunoască semnificația cuvintelor, a expresiilor utilizate; să își construiască corect, logic și coerent discursul; să asigure mesajului expresivitate.

În concluzie: Cititul cărților este o activitate de cunoaștere, de sensibilizare a propriei ființe. Manifestînd un spirit sistematic în activitatea de lectură, atît de necesar la vîrsta adolescenței, însușind tehnici de citire care permit exprimarea sinelui prin reflecții personale, elevul își edifică personalitatea și își cultivă sufletul frumos. Profesorul îi veghează pas cu pas ascensiunea.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Ciobanu M., Cosovan O. Limba și literatura română, clasa a IX-a: Ghidul profesorului. Chișinău: Știința, 2010.
2. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu: structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2006.
3. Pleșu A. Despre frumusețea uitată a vieții. București: Humanitas, 2011.
4. <http://didactica.forumotion.net/>

La lecții, o atenție specială se va acorda dezvoltării vocabularului elevilor, care trebuie să fie realizată în contexte adecvate. Acest proces de îmbogățire sistematică a vocabularului cu noi cuvinte și de folosire a acestora în comunicarea orală și scrisă contribuie la formarea simțului limbii, a gustului estetic. Astfel, vocabularul elevilor devine din ce în ce mai extins, sporind ca plasticitate, afectivitate și forță de sugesție.

Procedeele de cultivare a vocabularului elevilor sînt multiple și variate. Unul dintre ele este conversiunea.

Conversiunea sau schimbarea valorii gramaticale a unui cuvînt este un mijloc intern de îmbogățire a vocabularului, care constă în formarea unui cuvînt nou prin trecerea lui de la o parte de vorbire la alta. Fenomenul este revendicat de mai multe discipline lingvistice, cunoscînd o sferă relativ largă de utilizare. În lexicologie, conversiunea este considerată un mijloc intern de lărgire a vocabularului, atît prin cuvinte, cît și prin sensuri noi. Dacă ținem seama de schimbarea valorii gramaticale a cuvîntului, considerăm conversiunea drept un procedeu gramatical, deci morfosintactic. Trecerea unui cuvînt dintr-o clasă lexico-gramaticală în alta este marcată atît morfologic, cît și sintactic. Conversiunea devine un fenomen morfologic, sintactic și lexical-semantic, deoarece implică o schimbare de ordin gramatical și semantic. Este convingătoare definiția oferită de *Dicționarul de termeni lingvistici*: "...schimbare a clasei lexico-gramaticale a unui cuvînt, a valorii sale lexicale și gramaticale; trecerea unui cuvînt de la o clasă de cuvinte la o altă clasă de cuvinte prin modificarea (sau nemodificarea) formei, prin schimbarea (neschimbarea) sensului, prin schimbarea clasei morfologice și a funcțiilor sintactice" [2].

Sfera de funcționare și manifestare a conversiunii este textul, grație căruia putem determina partea de vorbire supusă conversiunii, cît și valoarea ei stilistică.

Derivatul obținut prin conversiune este o unitate lexicală cu conținut nou, legat de sensul cuvîntului primitiv. Acesta capătă categoriile gramaticale ale părții de vorbire de adopție, își schimbă funcțiile sintactice și capacitatea combinatorică. Fenomenul de schimbare a valorii gramaticale, a funcției gramaticale, a clasei morfologice mai este cunoscut și sub denumirea de *derivare improprie* [3], ceea ce presupune articularea, reorganizarea sintagmatică a enunțului, ca în modelul derivării propriu-zise.

În realizarea demersului la clasă de predare și învățare a acestei teme, ținem cont de următoarele obiective:

- determinarea conceptelor existente cu privire la expresivitatea stilistică a unităților lexicale formate prin conversiune;

- analiza fenomenelor și a proceselor lexicale, raportate la modificările de ordin semantic, gramatical și stilistic;
- validarea unor exemple pline de expresivitate, culoare și pitoresc din literatura artistică privind formarea cuvintelor prin conversiune, cu accent pe substantivizare, adjectivizare etc.;
- identificarea contribuțiilor valorice ale conversiunii în limba română actuală ilustrate prin relațiile existente între stilistică, lexicologie și gramatică.

În cadrul lecțiilor, sînt utilizate următoarele metode: metoda *comparativ-tipologică* și metoda *analizei distribuționale*; metoda *de analiză și sinteză integratoare a faptelor de limbă*, care facilitează sistematizarea/structurarea informațiilor, stabilind principiile posibile pentru selectarea exemplelor pertinente; metoda *observării*, comportamentului și a atitudinii elevilor în momentul predării/învățării, cît și a rezultatelor acestora.

Substantivizarea este procedeul cel mai productiv, în special *substantivizarea adjectivelor*. Exemple de substantivizare se întîlnesc des în creația lui Ion Miulescu:

Dă-mi calmul și culorile de seară...

(*Bazar sentimental*)

Cuvîntul *calm*, deși este un adjectiv și arată o însușire, în acest vers are valoare de substantiv.

Un rol important îi aparține contextului în care apare noul element conversional:

Cînd coboară-ngîndurate albul treptelor tocite...

Cuvîntul *alb* este un adjectiv polisemic, des întrebuițat în diverse sintagme: *albul ochiului*, *rasa albă* etc. În exemplul de mai sus, *albul* este parte a unei figuri de stil, ceea ce oferă versului o deosebită expresivitate.

Minulescu este poetul culorilor, fapt de care ne convinge prin alte exemple:

În golul zărilor pătate de violetul înserării...

Iar albul pînzelor întinse,

În cenușiu depărtării...

(*Romanța celor 3 corăbii*)

Adjectivele *violet*, *alb*, *cenușiu* trec în clasa substantivului. Adjectivul substantivizat, devenit regent, este plasat în prepoziția substantivului pe care îl determină în sintagma primitivă.

Își pleacă brațele bolnavii ce plîng...

Cuvîntul *bolnav* este un adjectiv (ex.: om bolnav), însă în acest context este întrebuițat ca substantiv.

Reieșind din exemplele de mai sus, efectele substantivizării adjectivului în plan sintactico-semantic sînt:

- restrîngerea grupului sintactic prin eliminarea centrului de grup;
- concentrarea sintactico-semantică a grupului

- creșterea rolului contextului în decodarea grupului nominal, prin legarea centrului substantivizat de acest context.

Un alt proces demn de luat în seamă este *adjectivizarea*. Trecerea unui cuvânt în clasa adjectivului este marcată atât sintactic, cât și morfologic.

Cel mai des întâlnită este adjectivizarea substantivului. De exemplu, în balada *Miorița*:

*Și cai învățați,
Și câini mai bărbați...*

Adjectivele de proveniență substantivală au valoare stilistică de epitet.

Multiple exemple de transfer lexico-gramatical (trecerea contextuală a substantivului în adjectiv) atestăm în poezia lui Mihai Eminescu, acest procedeu relevând starea interioară deosebit de romantică a eului liric:

*Să mai privesc o dată cîmpia-nfloritoare,
Ce zilele-mi copile și albe le-a țesut,
Ce auzi odată copila-mi murmurare,
Ce jocurile-mi june, zburdarea mi-a văzut.*

(Din străinătate)

Adjectivizarea verbului este un alt aspect al conversiunii. Modurile nepersonale permit transformarea facilă a verbelor în alte părți de vorbire. Gerunzii adjectivizate sînt întâlnite des în creația lui Mihai Eminescu, ele imprimă versurilor o muzicalitate și expresivitate aparte: *lira vibrîndă, inimii rîzînde, apele lucinde, mîna-ți tremurîndă* etc.

Gerunziile acordate valorifică sensul verbal și caracterul durativ pe care îl au la origine:

Cu o mînă tremurîndă ridicînd greul ciocan...

(Al. Macedonski, *Ocele*)

Vioarele în doliu, cu strunele plesnite,

Te cheamă tremurînde cu nota cea din urmă.

(G. Bacovia, *Tu ai murit*)

E salutară studierea acestui fenomen la orele de limba și literatura română, mai ales atunci cînd este însoțit de aplicarea procedurii stabilirii raporturilor semantico-stilistice dintre cuvinte. Utilizarea lui va permite să se scoată în evidență nu numai sensul cuvîntului, dar și raporturile în care apare acesta, atât în operele literare, cât și în uzul cotidian. În funcție de obiectivele specifice ale lecției și conținutul predat, acest procedeu de îmbogățire a vocabularului va fi abordat diferit.

Exemple:

1. Substantivul își poate schimba valoarea morfologică în:

a) adverb:

Toamna aceasta a fost ploioasă. (substantiv)

Toamna se coc fructele. (adverb)

b) adjectiv:

Zoe, fii bărbată!

2. Adjectivul își poate schimba valoarea morfologică în:

a) substantiv – prin articulare cu articol hotărît sau demonstrativ:

Frumosul din natură e impresionant. (substantiv)

El este un binevoitor. (substantiv)

Cel harnic învață zilnic. (substantiv)

b) adverb:

El scrie frumos. (adverb)

Este frumos să-i ajuți pe ceilalți. (adverb)

3. Pronumele personal își poate schimba valoarea morfologică în:

a) substantiv – pronumele personal la persoana I, singular, nominativ poate deveni substantiv prin articulare cu articolul hotărît.

În concluzie: Conversiunea este un procedeu lexico-gramatical de formare a cuvintelor, care reflectă primatul conținutului și caracterul secundar al formei, cât și aspectele sintactice și morfologice menite să contureze expresivitatea stilistică a unităților lexicale nou formate.

Realizarea în clasă a unor activități orientate spre dezvoltarea și nuanțarea vocabularului elevilor implică o muncă dificilă, dar cu rezultate pozitive. “Generațiile se succed, dar nu se aseamănă. A fi dintr-o generație nouă înseamnă, așadar, nu a fi tînăr – mulți dintre tineri fiind bătrîni – ci a participa activ la elaborarea sensibilității epocii și la fixarea stilului ei; a fi dintr-o generație nouă înseamnă a fi contemporan cu tine însuși”, consideră Eugen Lovinescu.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Găitănaru M. Adjectivul în limba română. Pitești: Editura Universității, 2002, p. 20.
2. Constantinescu-Dobridor Gh. Dicționar de termeni lingvistici. București: Teora, 1998.
3. Avram M. Gramatica pentru toți, București, Editura Academiei, 1968, p. 22.
4. Andrei M., Ghiță Iu. Limba română. București: Corint, 1996, pp. 74-189.
5. Pană-Dindelegan G. Dicționar de științe ale limbii. București: Nemira, 2001.
6. Pană-Dindelegan G. Aspecte ale dinamicii limbii române actuale. București: Editura Universității, 2002.
7. Dumitrescu F. Dinamica lexicului românesc. Pe: <http://www.logos.tm.ro/carte.php?id=72>
8. Cartaleanu T., Cosovan O. Româna pentru toți. Chișinău: Litera, 2003.



Marcela DILION

dr., coordonator de proiect, A.O. Keystone Moldova

Implementarea educației incluzive în instituțiile de învățământ preșcolar din Republica Moldova: provocări și soluții

Rezumat: Articolul reflectă evoluția educației incluzive, rolul diferitelor structuri, instituții și servicii în asigurarea respectării dreptului la educație pentru toți copiii, precum și barierele, lecțiile învățate. Proiectul Pilotarea educației incluzive în instituțiile de învățământ preșcolar din Republica

Moldova (2015-2016), implementat de Programul Educațional Pas cu Pas și A. O. Keystone Moldova, în parteneriat cu Ministerul Educației al Republicii Moldova și Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică, cu suportul financiar al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă/Programul Copilărie timpurie, reprezintă un model de pilotare a educației incluzive în grădiniță și contribuie la dezvoltarea unui mediu educațional favorabil la nivel de instituție, familie și comunitate.

Abstract: The article reflects the development of inclusive education and the role of different structures, institutions and services in ensuring the respect for the right to education for all children, identifying barriers and lessons learned. The project Piloting inclusive education for preschool children in Moldova (2015-2016) implemented by the Program Step by Step and Keystone Moldova, in partnership with the Ministry of Education of Republic of Moldova and Centre of Psycho-Pedagogical Assistance, supported by Open Society Foundations/Early Childhood Program is piloting a model of inclusive education in kindergarten and helps to support a positive learning environment at preschool, family and community.

Keywords: inclusive education, special educational needs, partnership, pre-school education.

În ultimii ani, sistemul educațional din Republica Moldova este marcat de promovarea conceptului de *educație incluzivă*, ca fundament important al asigurării egalității de șanse pentru toți copiii. Paradigma educației incluzive a fost lansată în anii 90 ai secolului trecut, pentru a depăși abordarea integrată a educației, dominantă pe plan mondial în perioada 1970-1990, care s-a dovedit a fi îngustă și insuficientă în asigurarea dreptului la educație pentru toți copiii [8].

Un rol deosebit de important în recunoașterea plenară a drepturilor pentru toți copiii îl are aprobarea Convenției cu privire la drepturile copilului, adoptată de Adunarea Generală a ONU la 20 noiembrie 1989. Convenția a fost ratificată de Republica Moldova la 12 decembrie 1990 și este în vigoare pentru țara noastră din 25 februarie 1993. Acest document reprezintă un standard universal pentru crearea unei lumi mai bune – o lume în care interesul superior al copilului trebuie să se afle în centrul preocupărilor tuturor instituțiilor și organizațiilor abilitate în domeniu. Prin prisma prevederilor Convenției, dreptul la educație (articolele 28 și 29), la fel ca și celelalte drepturi fundamentale ale copilului, nu poate fi diminuat sau minimalizat [1].

Convenția ONU privind persoanele cu dizabilități, adoptată la 13 decembrie 2006 și ratificată de Republica Moldova la 9 iulie 2010, constituie un garant al prevenirii discriminării persoanelor cu CES. Art. 24 stabilește că *statele părți recunosc dreptul persoanelor cu dizabilități la educație. În vederea realizării acestui drept, fără discriminare și cu respectarea principiului egalității de șanse, statele părți vor asigura un sistem educațional incluziv la toate nivelurile* [2].

Autoritățile publice centrale au depus eforturi notabile pentru alinierea țării noastre la tendințele înregistrate

pe plan internațional. În anul 2011, Guvernul a adoptat *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*, care prevede asigurarea șanselor egale și a accesului la educația de calitate pentru fiecare copil, la toate nivelurile și treptele sistemului de învățământ. Conform dispozițiilor Programului, promovarea educației incluzive este o prioritate educațională în vederea evitării excluderii și/sau marginalizării copiilor [4].

Art. 3 al Codului Educației al Republicii Moldova, aprobat în 2014, prevede expres că *educația incluzivă* este un proces educațional care răspunde diversității copiilor și cerințelor individuale de dezvoltare și oferă oportunități și șanse egale de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și la educația de calitate în medii comune de învățare. Conform art. 33 al aceluiași act, statul asigură înscrierea copilului cu cerințe educaționale speciale (CES) în grupa corespunzătoare din instituția de învățământ general și asigură incluziunea acestuia prin abordarea individualizată, determinarea formei de incluziune, examinarea și/sau reexaminarea lui complexă, realizate în baza metodologiei aprobate de Ministerul Educației [3].

O resursă deosebit de importantă care ghidează acțiunile cadrelor didactice din instituțiile de învățământ preșcolar sînt *Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere pînă la 7 ani* și *Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*, aprobate de Consiliul Național pentru Curriculum la 23 august 2010. Primele promovează abordarea individuală și flexibilă a copilului cu accent pe:

- îmbunătățirea procesului educațional în creșe și grădinițe;
- îmbunătățirea curriculumului destinat educației copilului de la naștere la 7 ani;
- dezvoltarea și îmbunătățirea programelor de educație parentală;
- evaluarea și îmbunătățirea programelor educaționale oferite de creșe și grădinițe;
- monitorizarea progresului la nivel de sistem educațional destinat copiilor de la naștere la 7 ani.

Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 *Educația – 2020* prevede extinderea accesului la educația timpurie de calitate, astfel încît să fie asigurată sporirea ratei de includere în educația preșcolară a copiilor de 3-6 ani, de la 82% (în 2012) pînă la 95% (în 2020), și a copiilor de 6-7 ani, de la 92% (în 2012) pînă la 98% (în 2020). Acest obiectiv poate fi realizat prin perfecționarea cadrului legal și normativ; dezvoltarea și modernizarea rețelei de instituții; identificarea timpurie a necesităților individuale ale copiilor pe domenii de dezvoltare și elaborarea mecanismelor și a programelor de intervenție în vederea abilitării/reabilitării acestora; sprijinirea comunităților dezavantajate/instituțiilor/familiei pentru asigurarea accesului la programele de educație timpurie [5].

Pentru a răspunde mai bine necesităților individuale ale copilului, în ultimii ani, au fost create și dezvoltate servicii de educație incluzivă. Hotărîrea Guvernului Republicii Moldova nr. 351 din 29.05.2012 stabilește modul de redirectionare a resurselor financiare în procesul reformării instituțiilor rezidențiale și acordarea unui pachet minim de servicii sociale și de educație incluzivă beneficiarilor. În conformitate cu pct. 7 al documentului menționat, pachetul minim de servicii de educație incluzivă include: 1) serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică; 2) serviciile de suport la nivelul instituției de învățământ preșcolar, primar și secundar general (cadru didactic de sprijin, centru de resurse pentru educație incluzivă; alimentație gratuită etc.) [6].

În anul 2013 a fost înființat Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP), instituție subordonată Ministerului Educației, a cărei misiune constă în asigurarea dreptului la educație de calitate pentru toți copiii. Hotărîrea Guvernului Republicii Moldova nr. 732 din 16.09.2013 reglementează modul de organizare și de funcționare a CRAP (la nivel central) și a Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică (SAP), care este în subordinea organului local de specialitate în domeniul învățămîntului. Scopul SAP rezidă în organizarea evaluării și în acordarea asistenței psihopedagogice la nivel raional/municipal. În activitatea sa, SAP se axează pe: a) evaluarea complexă a dezvoltării copiilor și identificarea timpurie a necesităților specifice ale acestora; b) stabilirea CES și elaborarea recomandărilor privind măsurile de intervenție și serviciile de suport pentru incluziunea educațională; c) acordarea asistenței psihopedagogice copilului și familiei acestuia; d) oferirea asistenței metodologice cadrelor didactice și specialiștilor în lucrul cu copiii din sistemul de învățământ preșcolar, primar și secundar general [7].

Un rol important în implementarea educației incluzive în instituțiile de învățământ preșcolar îl dețin ONG-urile active în domeniu, care, împreună cu autoritățile publice centrale și locale, oferă asistență și suport în acest proces. Astfel, la 1 ianuarie 2015, Programul Educațional *Pas cu Pas* și A. O. Keystone Moldova, în parteneriat cu Ministerul Educației al Republicii Moldova și CRAP, cu sprijinul financiar al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă/Programul *Copilărie timpurie*, au demarat implementarea proiectului *Pilotarea educației incluzive în instituțiile de învățământ preșcolar din Republica Moldova*, care are drept obiectiv introducerea educației incluzive în 15 grădinițe (14 comunități din 11 raioane), prin aplicarea mecanismelor de evaluare a necesităților educaționale ale copiilor și acordarea de suport la nivel de instituție, comunitate și structuri specializate raionale.

Proiectul constă în abordarea complexă și multiaspectuală a problemei incluziunii copiilor cu CES, prin mobilizarea și abilitarea actorilor relevanți în implemen-

țarea *Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*. Obiectivele specifice ale proiectului se axează pe:

- dezvoltarea și pilotarea educației incluzive în 14 comunități prin aplicarea mecanismelor de evaluare a necesităților educaționale ale copiilor;
- dezvoltarea capacităților managerilor, cadrelor didactice, specialiștilor din cadrul APL în vederea asigurării incluziunii educaționale a copiilor cu CES;
- creșterea gradului de conștientizare a comunităților și a actorilor relevanți pentru dezvoltarea culturii incluzive;
- consolidarea relațiilor de parteneriat cu autoritățile centrale și locale în implementarea educației incluzive în instituțiile de învățământ preșcolar.

Grupurile-țintă ale proiectului includ copii cu CES de vîrstă preșcolară (3-7 ani) și familiile lor; manageri și cadre didactice din grădinițe; specialiști din cadrul SAP; autorități publice centrale și locale; prestatori de servicii educaționale. Metodologia de implementare a proiectului este complexă și implică o gamă diversă de acțiuni:

1. *Activități de informare și de sensibilizare*

- Mese rotunde cu genericul *Implementarea educației incluzive în instituțiile de învățământ preșcolar din Republica Moldova*, cu participarea reprezentanților APL de nivelul I și II (200 de persoane);
- Ateliere de informare și de sensibilizare a părinților preșcolarilor privind incluziunea educațională a copiilor cu CES în 15 grădinițe-pilot (415 părinți). Aceste activități au fost realizate în parteneriat cu specialiștii din cadrul SAP, care au prezentat rolul și misiunea SAP, precum și posibilitatea de a accesa serviciile prestate de ei. Părinții au discutat despre unele aspecte legate de dezvoltarea copilului, rolul familiei și al grădiniței în educația acestuia. Totodată, în cadrul atelierelor, participanții au vizionat filmul *Incluziunea educațională a copiilor cu CES în grădinițe* [9], realizat în cadrul proiectului, și au analizat barierele și oportunitățile în implementarea educației incluzive;
- Reprezentații de teatru social cu participarea a 603 părinți, educatori, specialiști din cadrul SAP. Non-actorii trupei de teatru social (11 tineri voluntari) au prezentat situații în care copiii cu dizabilități și părinții lor sînt discriminați. Ulterior, spectatorii au avut ocazia să modifice scenariul, să propună rezolvare pentru a evita discriminarea și să demonstreze pe scenă transpunerea soluțiilor în practică.

2. *Studii și cercetări*

- Studiul privind evaluarea inițială a situației în domeniul incluziunii educaționale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ preșcolar;

- Studiul calitativ *Asigurarea incluziunii educaționale a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Procesul de tranziție a copiilor de la grădiniță la școală*.

3. *Activități de consolidare a capacităților resurselor umane*

- Seminarul *Managementul educației incluzive în instituțiile de învățământ preșcolar din Republica Moldova* și vizita de studiu pentru managerii instituțiilor de învățământ preșcolar (9-10 iulie 2015; or. Orhei, Grădinița nr. 12);
- Seminariile de formare a cadrelor didactice, a managerilor și a specialiștilor principali în educația timpurie în cadrul a două module: *Aspecte educaționale ale incluziunii copiilor cu CES în educația timpurie* și *Aspecte metodologice ale incluziunii copiilor cu CES în educația timpurie* (180 de participanți);
- Vizite de mentorat și ateliere de lucru pentru personalul grădinițelor întru facilitarea incluziunii copiilor cu CES, cu accent pe observarea acestor copii în grupe, utilizarea instrumentului (scurt) de dezvoltare profesională pentru îmbunătățirea practicilor educaționale;
- Seminarul *Evaluarea complexă și acțiuni de intervenție pentru copiii de vîrstă preșcolară*, adresat specialiștilor din cadrul SAP din 11 raioane (6-7 iulie 2015; Chișinău). Ulterior, echipa proiectului și specialiștii CRAP au acordat suport la locul de muncă specialiștilor SAP prin organizarea unor ateliere practice, în acest proces fiind antrenați 71 de specialiști și cadre didactice.

4. *Vizite de evaluare și monitorizare*

- Vizitele de evaluare și monitorizare au fost realizate în scopul identificării copiilor de vîrstă preșcolară necuprinși în grădiniță și a celor cu CES integrați în grădiniță. Au fost înregistrați 72 de copii de 3-7 ani care nu frecventează această instituție. Totodată, în 12 grădinițe-pilot au fost identificați și evaluați 109 copii cu CES, 95 fiind referiți la SAP pentru evaluare complexă. Specialiștii SAP au stabilit CES pentru 61 de copii, 38 dintre ei frecventînd 11 grădinițe-pilot, iar 23 – școala.

Proiectul a generat un impact important asupra familiilor, instituțiilor de învățământ preșcolar și comunităților. Datorită acestuia, a crescut gradul de informare a membrilor comunității privind asigurarea respectării dreptului la educație pentru toți copiii; a fost eficientizat mecanismul de colaborare intersectorială vizînd incluziunea educațională timpurie la nivel de comunitate; a demarat procesul de identificare, evaluare și referire a cazurilor copiilor cu CES de vîrstă preșcolară către SAP, astfel fiind asigurat accesul la serviciile educaționale, sociale și medicale pentru contingentul menționat în 14 comunități; au fost

consolidate capacitățile umane și instituționale în procesul de implementare a educației incluzive.

Deși s-a creat o stare de încredere în capacitatea sistemului educațional din Republica Moldova de a efectua tranziția spre educația incluzivă, au fost identificate unele constrângeri/provocări privind implementarea incluziunii educaționale a copiilor cu CES, după cum urmează:

1. Sistemul educațional din Republica Moldova, chiar dacă se schimbă și evoluează, prezintă încă elemente de discriminare: nu toți copiii ajung la grădiniță sau la școală ori, atunci când ajung, nu se bucură de toate oportunitățile de dezvoltare a potențialului lor. Este vorba, în special, despre copiii cu dizabilități și cei din familii foarte sărace;
2. Cadrul normativ existent în Republica Moldova nu asigură claritate în ceea ce privește implementarea educației incluzive în instituțiile de învățământ preșcolar;
3. Transparența redusă privind planificarea și executarea bugetului instituției de învățământ preșcolar;
4. Lipsa serviciilor de suport pentru implementarea educației incluzive în instituțiile de învățământ preșcolar;
5. Insuficiența mecanismelor de punere în practică a colaborării intersectoriale pentru implementarea educației incluzive;
6. Infrastructura insuficient dezvoltată și dotarea inadecvată a instituțiilor de învățământ preșcolar pentru implementarea educației incluzive;
7. Rezistența din partea unor cadre didactice de a accepta copiii cu dizabilități în grădinițe;
8. Competențele insuficiente ale educatorilor privind identificarea copiilor cu CES și referirea la serviciile specializate;
9. Refuzul și neîncrederea unor părinți de a colabora și de a-și susține copilul;
10. Viziunea eronată a unor cadre didactice despre paradigma învățării centrate pe copil;
11. Planificarea unor activități preponderent frontale

și mai puțin cu accent pe interacțiunea, colaborarea, cooperarea cadru didactic-copil, copil-copil, cadru didactic-părinte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, adoptată la 20 noiembrie 1989.
2. Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, adoptată la 13 decembrie 2006.
3. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324/634.
4. Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.07.2011, nr. 114-116/589.
5. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 944 din 14.11.2014 pentru aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 *Educația-2020*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, nr. 345-351/1014.
6. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 351 din 29.05.2012 pentru aprobarea Regulamentului privind redirecționarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 08.06.2012, nr. 113-118/393.
7. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 20.09.2013, nr. 206-211/823.
8. Vrasmaș E., Vrasmaș T. Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții. București, 2012.
9. <https://www.youtube.com/watch?v=2X54rTB890Q&feature=youtu.be>



Lia SCLIFOS

dr., coordonator, proiectul REVOCO

Educația pentru carieră. Realități și perspective

Rezumat: Scopul major al ghidării în carieră este de a pregăti elevii să își asume responsabilitatea pentru viitorul lor. Elevii trebuie formați ca să poată valorifica oportunitățile legate de carieră, precum și de a se adapta ușor la realitățile existente, reieșind din schimbările rapide care se produc în plan local, național sau internațional. Prin identificarea propriilor abilități, interese și trebuințe și a modului în care acestea sînt racordate la lumea muncii, elevii dobîndesc deprinderile necesare vieții de adult. Rolul profesorului este de a crea situații de învățare în cadrul cărora elevul să conștientizeze demersurile întreprinse,

rezultatele și neajunsurile, să își perfecționeze continuu activitățile. Planificată astfel, învățarea capătă sens, sporește motivația formabilului pentru studiu, iar orele de educație civică îl ajută să își dezvolte competența de proiectare a carierei, competență necesară pe parcursul întregii vieți.

Abstract: The major purpose of career guidance is to prepare students to take responsibility for their future. Students must be informed in order to enhance opportunities related to career; as well as to adapt/adjust to the reality, given the changes that are occurring nationally, locally or internationally. By acknowledging and identifying personal abilities, interests and necessities and the way they are connected to the labor market, students acquire all necessary skills for the adult life. The role of the teacher is to create learning situations, where students can understand what results they must achieve, their shortcomings and how to constantly improve their activities. If it is planned this way, the process of learning makes sense and it helps growing the motivation of the student while civic education lessons help him develop the career design competence, that is necessary for the lifetime.

Keywords: education, career, competence, decision, guidance.

„Oricine renunță să învețe este bătrîn, chiar dacă are 20 sau 80 de ani. Oricine continuă să învețe rămîne tînăr. Cel mai important lucru în viață este să-ți păstrezi propria minte tînără.”

(Henry Ford)

Formarea și educarea unor tineri capabili să se adapteze din mers la o societate în schimbare impune precizarea finalităților educaționale. Care sînt competențele ce permit o integrare profesională și civică rapidă? Cum corelează familia, școala și societatea propriile intervenții?

Într-o lume a schimbării, pentru o inserție socio-profesională de succes, oamenii trebuie sprijiniți să își dezvolte competența de proiectare a carierei pe parcursul întregii vieți. Formarea acesteia trebuie să înceapă cît mai timpuriu, pentru a-i ajuta pe tineri să ia primele decizii realiste legate de viitoarea carieră. În acest context, Parlamentul Republicii Moldova a adoptat, în anul 2003, *Concepția privind orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane*, în care se stipulează că este nevoie “să fie elaborate și puse în aplicare programe și activități speciale de informare, susținere psihologică, orientare, pregătire și integrare profesională a cetățenilor în corespundere cu particularitățile individuale ale personalității, cu necesitățile pieței muncii și cu schimbările socioeconomice continue, precum și măsuri de susținere a agenților economici pentru participarea lor la realizarea programelor respective” (cap. III, art. 640).

În anul 2004, s-a decis ca orientarea profesională a elevilor să se realizeze în cadrul principalelor obiecte de studii și al disciplinei *Educație tehnologică*. Începînd cu anul școlar 2010-2011, în clasele V-XII a fost introdus cursul obligatoriu *Educație civică*, cu un modul special *Creșterea personală și orientarea în carieră*. În cadrul modulului dat se realizează 4-10 ore de ghidare în carieră. Din păcate, acesta este planificat pentru lunile aprilie-mai, de aceea, de multe ori, profesorii nu reușesc să organizeze toate orele prevăzute, mai ales în clasele absolvente.

Codul Educației, aprobat în anul 2014, pune un accent aparte pe crearea condițiilor de educație pentru carieră. Articolul 130 enunță necesitatea de a deschide centre care ar susține elevii și studenții în proiectarea

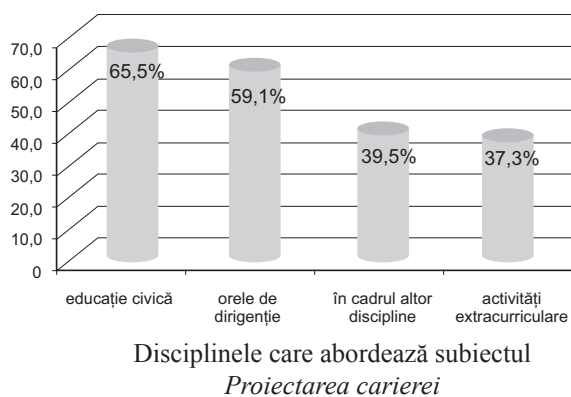
carierei, dar nu spune nimic despre ghidarea în acest sens a adulților, ceea ce ar sublinia caracterul permanent al procesului. “Centrele de ghidare și consiliere în carieră pot fi înființate de autoritățile administrației publice locale, Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă, instituțiile de învățămînt, organizațiile nonguvernamentale, precum și de alți prestatori de astfel de servicii privați” [4], însă nu se specifică nimic cu privire la structura rețelei, conlucrarea dintre centre și subordonare.

Deși, prin Codul Educației, ghidarea în carieră devine o preocupare în contextul realizării educației în Republica Moldova, se cere claritate și cu referire la pozițiile conceptuale: structura sistemului de instituții și resursele umane implicate în proces. Din aceste considerente, se impune actualizarea sau elaborarea unei noi Concepții privind ghidarea în carieră.

În opinia Otiliei Dandara, *ghidarea în carieră* reprezintă un proces permanent de influență educațională, încadrat în limitele de viață conștientă, un ansamblu de acțiuni subordonate unor finalități clar definite, orientate spre susținerea persoanei în proiectarea carierei, iar aceasta presupune și identificarea posibilităților de valorificare maximă a potențialului individual.

În perioada noiembrie-martie 2015, Centrul pentru Educație Antreprenorială și Asistență în Afaceri a sprijinit efectuarea unui studiu [1], care a identificat experiențele internaționale în domeniul educației pentru carieră și situația la zi la acest capitol în Republica Moldova. Astfel, conform studiului, rolul de bază în educația pentru carieră în școli îl are disciplina *Educație civică*.

Studiul denotă că, în condițiile Republicii Moldova, *Educația civică* este o disciplină indispensabilă, utilă, care asigură cel mai mult interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea și transferul de acțiuni spre alte grupuri sociale, apreciate drept parteneri educaționali importanți – familia, școala sau comunitatea locală.



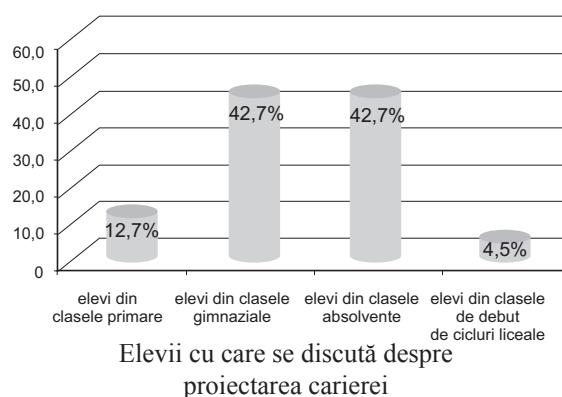
Subiectul ghidării în carieră este abordat mai mult cu elevii din clasele gimnaziale și terminale de liceu, mai puțin cu cei din clasele X-XI, ceea ce nu este corect. Aceste activități ar trebui să aibă un caracter continuu și foarte bine planificat.

Un rol important în proiectarea carierei îl au instrumentele de marketing personal. În acest context, 73,8% din elevii de gimnaziu și doar 50,7% din cei de liceu au un CV; procentul elevilor din școlile profesionale este și mai mic – 43,4%. Elevii susțin că numai 29% din cadrele didactice îi ajută să elaboreze un CV – lucru explicabil, deoarece 43,3% din profesori nu au pregătire în domeniu. Studiul a remarcat și faptul că, pentru a avea o carieră de succes, tinerii trebuie să dispună de o pregătire adecvată, de abilități de proiectare a carierei, de voință, de încredere în sine etc.

Pornind de la aceste premise, considerăm că profesorii au nevoie de sprijin în organizarea activităților de ghidare în carieră, ceea ce s-ar materializa în următoarele acțiuni: implicarea în programe de instruire specializate; diversificarea metodelor de instruire utilizate; actualizarea materialelor educaționale; producerea materialelor educaționale; colaborarea cu Agențiile pentru Ocuparea Forței de Muncă etc.

În ceea ce privește ghidarea în carieră, considerăm că, din multitudinea de competențe transversale, transdisciplinare, pot fi selectate cele care au o conexiune mai profundă cu acest conținut educațional. Astfel, componenta care vizează dezvoltarea personală și ghidarea în carieră nu are acoperirea necesară pentru a forma cu adevărat competențele specifice educației pentru carieră.

Analiza unor bune practici a făcut posibilă determinarea scopului major al ghidării în carieră – de a pregăti elevii să își asume responsabilitatea pentru viitorul lor, să poată valorifica oportunitățile legate de carieră, precum și să se adapteze ușor la realitățile existente, reieșind din schimbările rapide care se produc în plan local, național sau internațional. Prin identificarea propriilor capacități, interese și nevoi și a modului în care acestea sînt racordate la lumea muncii, elevii dobîndesc abilitățile necesare pentru viața de adult.



O resursă incontestabilă în acest sens este proiectul *Reconceptualizarea orientării profesionale și consilierii în carieră* (REVOCC), implementat de Centrul pentru Educație Antreprenorială și Asistență în Afaceri (CEDA), în parteneriat cu Ministerul Educației și Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă (ANOFM). Proiectul este finanțat de Agenția Austriacă pentru Dezvoltare.

Reforma sistemului educațional a dus la schimbarea modelelor tradiționale cu unele dinamice și flexibile, participative, adaptabile la transformările vieții, care generează o nouă abordare a strategiilor didactice, orientîndu-le spre formarea competențelor. În cadrul proiectului REVOCC, a fost elaborat conceptul *dezvoltarea competenței de proiectare a carierei în școli* prin intermediul disciplinei *Educație civică* și a orelor de dirigenție. Competența în cauză poate fi dezvoltată printr-un sistem de competențe specifice, care țin de autocunoașterea și dezvoltarea personală, de informare, de marketingul vocațional și de luarea deciziilor – cei patru piloni de bază în educația pentru carieră (vezi Figura 1).

Modulul *Dezvoltarea personală și orientarea pentru carieră* din cadrul disciplinei *Educație civică* a fost revizuit, presupunînd pentru fiecare clasă (V-XII) 8 ore. La sfîrșitul modulului, elevii vor elabora un *Proiect de carieră*, care va crește în complexitate de la o clasă la alta. O nouă abordare metodologică ține de rolul orelor de dirigenție. Pe parcursul studierii acestui modul, ora de dirigenție va fi utilizată ca o etapă de extindere a temei abordate la *Educația civică*, lucrîndu-se asupra dezvoltării celor patru competențe specifice. În cadrul orelor de dirigenție, elevii vor vizita mai mulți agenți economici, se vor întîlni cu oameni de succes din diferite domenii, pregătindu-se, astfel, pentru luarea unei decizii informate privind propria dezvoltare personală și carieră. Prin urmare, la formarea competenței de proiectare a carierei contribuie, în egală măsură, ambele discipline, inclusiv grație creării unui mediu propice pentru un parteneriat constructiv între profesorii de educație civică și dirigenți.

Este cunoscut faptul că *un lucru bine făcut este rezultatul unui proiect bine gîndit*. Cadrul de învățare și gîndire Evocare/Realizare a sensului/Reflecție/Extindere

(ERRE), concretizat prin sarcini care monitorizează aplicarea lui, este un cadru metodologic eficient în procesul de formare a competențelor, în cazul dat – a competenței de proiectare a carierei.

La etapa Evocare, este creat contextul în care elevii își *amintesc ce știu despre un subiect*, încep să se gândească la subiectul respectiv. Ei vor avea sarcini de tipul **Implică-te!**.

De exemplu, elevii pot fi rugați să comenteze afirmația lui Michelangelo Buonarroti “Găsește o îndeletnicire care să-ți placă și vei adăuga 5 zile fiecărei săptămâni”, să identifice mesajul ei. În grup, *implicându-se și comunicând*, ei se completează reciproc, conturând scheme cognitive și experiențe comune, exteriorizând *condițiile prealabile necesare* pentru a discuta despre importanța deciziei de carieră și responsabilitatea pentru ea. Durabilitatea înțelegerii depinde de procesul de *corelare a informațiilor noi cu achizițiile anterioare*, de aceea un alt aspect al evocării este *motivarea* pentru explorarea subiectului și *stabilirea scopului propriu* în această investigație. Pornind de la premisa că una din condițiile formării competențelor este disponibilitatea de a acționa, evocarea este resursa indicată pentru crearea acestei condiții.

La etapa Realizare a sensului, cel care învață vine în *contact cu informația nouă*. Sarcina principală este de a *menține implicarea și interesul*, stabilite la Evocare, de a acoperi noi domenii de cunoaștere, de a încuraja *analiza critică, analiza comparativă și sinteza* – aspecte foarte utile în formarea competențelor. Astfel, la etapa respectivă, elevii vor avea sarcini de tipul **Informează-te!** (prin lectură, ascultare activă) și sarcini de tipul **Procesează informația!** (reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou). În cazul nostru, elevilor li se pune la dispoziție un text din care să se desprindă următoarea idee: “Munca adevărată, practică din pasiune, oferă nu doar recompense în bani, dar și recompense interioare, care sînt mult mai importante decît banii. A te simți util, a servi cu tot sufletul, cu dedicare, îți dă o stare de satisfacție mult mai mare decît cea pe care ți-o dau banii cîștigați prin muncă. Atunci cînd începi să muncești pentru un scop, fără să te gîndești la banii pe care îi vei cîștiga în urma acestei munci, urmează succesul și realizarea profesională”. Citind, discutînd, analizînd textul, chintesența lui, se completează, se modifică schema cognitivă inițială a elevului, dar pentru a crea legături durabile în interiorul ei, trebuie construit *contextul necesar metacogniției*.

Acest obiectiv poate fi realizat la Reflecție, atunci cînd elevii își *consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema cognitivă inițială*, pentru a include în ea noi concepte. La etapa dată, li se propun sarcini de tipul **Co-**

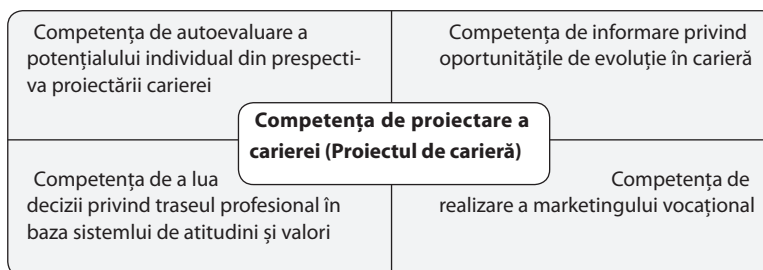


Figura 1. Sistemul de competențe specifice care contribuie la dezvoltarea competenței de proiectare a carierei

munică și decide! (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicabil și la etapa Realizare a sensului) și sarcini de tipul **Apreciază!** (exprimă-ți atitudinea). Elevilor li se cere să identifice trei argumente în susținerea ideii că, în alegerea meseriei, un factor decisiv îl constituie pasiunea și trei argumente contra. În baza textului analizat la Realizarea sensului, ei comunică și își exprimă opinia, viziunile. Apoi se face un Grafic T comun și se formulează concluzii. În cazul cînd procesul de învățare ia sfîrșit aici, există riscul ca modelul comportamental, neexersat și în alte situații, simulate și/sau autentice, să fie uitat, să nu devină un comportament firesc în alte contexte.

Pentru a minimaliza acest risc, se propune etapa Extindere. Dacă la Reflecție s-a conturat sistemul de cunoștințe, abilități și atitudini, la etapa Extindere, pentru a definitiva ciclul firesc de formare a competențelor, acestea vor fi *utilizate în diferite situații de integrare*. Astfel, corelația dintre teorie și practică devine evidentă. Elevii realizează un *transfer de cunoștințe*, aplicînd cele însușite la ore în *situații de integrare simulate sau autentice*. În așa fel, se creează un context pentru *simularea, exersarea competențelor*, sarcini care pun elevii în situația de a acționa, a ieși din cadrul clasei, al orei, al școlii în comunitate, la o întreprindere, în atelierul pentru practică etc., realizînd sarcini de tipul **Acționează!**. De exemplu, ei pot efectua o mică investigație, discutînd cu părinții, rudele sau vecinii (4-5 persoane) despre ocupațiile și munca lor, despre gradul de satisfacție și salariul primit etc. În baza informației colectate, se prezintă un rezumat și se discută cu colegii despre rezultatele obținute.

În concluzie: Cu siguranță, trecerea de la cunoștințe la competențe determină o schimbare de accent: de la expunere, reproducere la învățare prin acțiune, experiență, practică; de la transmiterea și memorarea informațiilor la formarea de competențe. Rolul profesorului este de a crea situații de învățare, în cadrul cărora elevii să conștientizeze demersurile întreprinse, rezultatele, neajunsurile și să își perfecționeze continuu activitățile. Planificată astfel, învățarea capătă sens, sporește motivația pentru studiu, iar orele de educație civică îi ajută să își dezvolte competența de proiectare a carierei, competență necesară pe parcursul întregii vieți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Studiul de referință privind situația la zi în domeniul ghidării/proiectării carierei. <http://ceda.md/en/info/>
2. Dandara O. Analiza documentelor normativ/reglatorii privind ghidarea în carieră. Chișinău: CEDA, 2015.
3. Sclifos L., Goraș-Postică V., Cosovan O. et al. O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: CEPD, 2010.
4. Codul Educației al Republicii Moldova. <http://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf>
5. Concepția privind orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=308590>



Maria BRAGHIȘ

dr., DGETS, mun. Chișinău

Implicarea părinților și a actorilor comunitari în formarea competenței de comunicare la elevii din clasele primare

Rezumat: Cultivarea la elevi a competențelor de comunicare reprezintă un obiectiv de primă importanță pentru școală, scopul principal al lecțiilor de limba și literatura română.

Comunicarea contribuie atât la socializarea elevului, cât și la formarea unui comportament civilizat. Cel care știe să comunice poate relaționa cu persoanele cu care vine în contact și rezolva situații-problemă dintre cele mai diverse. Pentru a realiza acest deziderat – formarea competențelor de comunicare – este nevoie de colaborare/cooperare între școală, familie și comunitate, adică de un parteneriat educațional autentic. Implicarea tuturor părților în motivarea elevilor pentru o comunicare eficientă determină reușita școlară și dezvoltarea armonioasă a acestora.

Abstract: Training pupils in communication skills is an objective of prime importance to school. Communication helps both the student socialization, as well as the formation of a civilized behavior thereof. One who knows how to communicate can relate with people he contacts and seek to resolve any problem-situation. To achieve the main scope of Romanian language and literature lessons one needs collaboration/cooperation i.e. an educational partnership between school, family and community. Involvement of all parties in motivating pupils to communicate effectively, with the same educational milestones, facilitates learning and children development.

Keywords: communication skills, communication, problem-situation, Romanian language and literature lessons.

“Comunicarea înseamnă putere. Cei care o stapînesc, pot schimba modul în care înțeleg lumea și felul în care sînt ei înșiși percepuți de cei din jur.”

(Anthony Robbins)

Învățămîntul, asumîndu-și o nouă perspectivă de dezvoltare, funcționare și ajustare la noile cerințe sociale, traversează o perioadă complexă de restructurare și de optimizare a procesului educațional, care vizează nu numai instruirea elevului, dar și transformarea acestuia în actor al propriei deveniri, inclusiv prin intermediul colaborării școlii cu familia și comunitatea.

Competența de comunicare, spre care se orientează actul didactic în întregime și care are ca parte esențială competența lingvistică (realizarea unor acte comunicative, perceperea sistemului limbii, operarea cu terminologia adecvată etc.), presupune ascultare activă, asertivitate,

empatie, folosirea formulelor de politețe, respectarea normelor de exprimare orală și scrisă, cunoașterea limbajului nonverbal și paraverbal și vizează ceea ce va ști, ce va ști să facă și cum va fi elevul la absolvirea școlii.

Limba și literatura română, ca disciplină fundamentală, are o pondere aparte în asigurarea succesului școlar și a inserției sociale a elevului, constituind unul din reperele demersului instructiv-educativ. În acest sens, în învățămîntul primar se recomandă activități care să faciliteze construirea comunicării într-o manieră sincritică, integrată. Perspectiva descriptivă trebuie să rămînă doar o preocupare a specialiștilor, căci o astfel de abordare este ar-

tificială pentru felul în care elevii se raportează la lume și o structurează prin intermediul limbajului. În această ordine de idei, foarte importantă este învățarea în context. Astfel, competența de comunicare, raportată la cea lexicală, rezidă în identificarea și potrivirea cuvântului situației concrete, încât discursul realizat de elev, în variantă scrisă ori orală, să fie bine structurat, fluent. Totodată, elevul trebuie să poată explica, la necesitate, de ce utilizează anume acest cuvânt, această unitate lexicală sau figură de stil etc.

Pentru demonstrarea competenței de comunicare, elevul trebuie să cunoască semnificația cuvintelor, a locuțiunilor și a expresiilor atestate în textele literare, precum și terminologia, în limitele standardelor de conținut. Studiindu-le sau folosindu-le la lecții, învățătorii trebuie să îi îndemne pe elevi să apeleze la dicționare, pentru a găsi sensul construcțiilor, pentru a le decodifica conotațiile. Este indicat ca expresiile plastice/frazeologice să fie notate pe postere, împreună cu explicațiile din dicționare, și elevii să determine sensul lor, apoi să alcătuiască enunțuri, texte de mică întindere.

În planul abilităților, copilul trebuie să poată să utilizeze adecvat *expresiile frazeologice*. Valoarea stilistică a locuțiunilor, a expresiilor și a unităților sintagmatice ale limbii române este atât de mare, încât neglijarea acestui aspect în studiul limbii, inclusiv în clasele primare, ar conduce la reducerea arsenalului lingvistic al elevilor, a capacității lor de comunicare.

Abordarea chestiunilor legate de frazeologie la treapta primară este departe de a fi una teoretică, ea făcându-se, mai mult, prin *jocuri lingvistice* și *exerciții cu caracter aplicativ*. Învățând unitățile frazeologice, elevii vor conștientiza existența entităților lingvistice stabile, a grupurilor unitare de cuvinte, cu înțeles propriu, utilizate de-a gata, ce corespund, din punct de vedere gramatical, unei părți de vorbire. În cadrul lecțiilor de limba și literatura română cu școlarii mici, se vor studia locuțiunile substantivale (*facere de bine*), adjectivale (*de treabă, cu judecată, de seamă* etc.); expresii cu sens figurat (*a lega cartea de gard; a da bir cu fugiții; a face din țințar armăsar; a fi ochi și urechi* etc.); formule convenționale și clișee internaționale (*mărul lui Adam, țap ispășitor*); perifraze – exprimarea prin mai multe cuvinte a ceea ce poate fi redat prin unul singur, pentru a sublinia anumite semnificații (*sfătosul bunic din Humulești, bardul de la Mircești, luceafărul poeziei românești*).

Tipurile de exerciții propuse elevilor vor fi dintre cele mai diverse, în funcție de obiectivele operaționale stabilite pentru lecție: recunoașterea unităților frazeologice; substituiri ale locuțiunilor cu părți de vorbire sinonime; clasificarea locuțiunilor după valoarea morfologică (cl. a IV-a); precizarea funcției sintactice a acestora într-un set de enunțuri; stabilirea corespondenței între unitatea frazeologică și cuvintele sinonime; includerea unităților frazeologice în contexte adecvate.

Chiar dacă elevul, îndrumat de învățător, înțelege

gîndul exprimat de scriitor și însușește forma în care a fost expus, aceasta nu înseamnă că el și-a format deja competența de comunicare. Pentru a avea un elev cult, un receptor și producător de mesaje, un interpret de texte diverse, o persoană capabilă de a se orienta în viață prin comunicarea eficientă în diferite situații, de a-și exprima atitudinea față de valorile etice și estetice, învățătorul trebuie să exerseze cu el zi de zi, lecție cu lecție.

Totuși, practica demonstrează că, pentru a obține rezultate elocvente pe această dimensiune – formarea competenței de comunicare, demersul instructiv trebuie să fie însoțit de o colaborare fructuoasă între învățător, părinți și elevi, prin crearea unui mediu cultural favorabil acasă, în clasă, în școală, în comunitate, fapt ce nu poate fi conceput în afara unui parteneriat educațional.

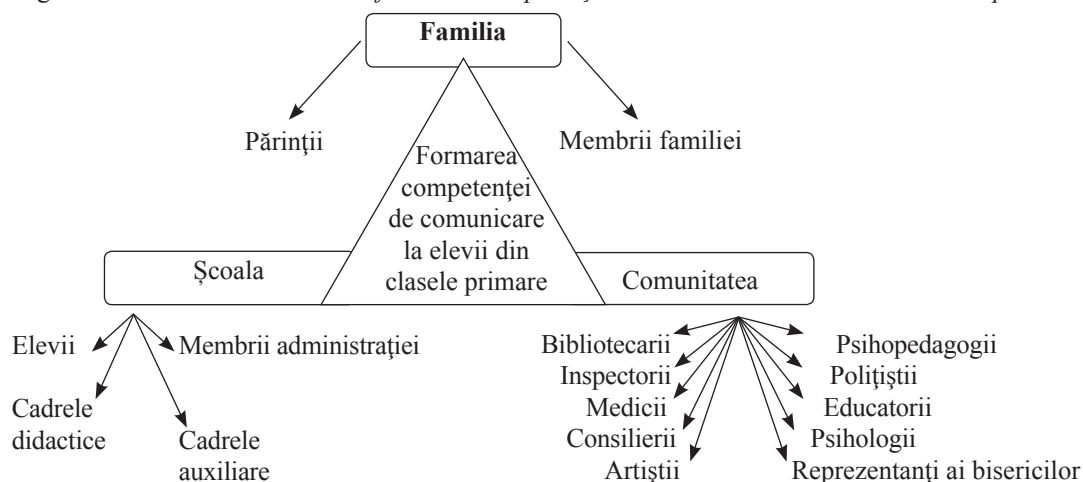
Instituțiile de învățămînt din municipiul Chișinău implică sistematic diverși actori sociali în activitățile lor educaționale. Grație unor asemenea inițiative, ambele părți își dezvoltă capacitățile organizatorice, valorificate întru formarea personalității elevului. Colaborarea tuturor agenților în cadrul unui parteneriat reprezintă o prioritate a politicilor educaționale orientate spre un învățămînt de calitate, fapt indicat și în Codul Educației.

Competența de a iniția și a desfășura acțiuni parteneriale îi face pe părinți să devină coparticipanți la întregul proces educațional, la realizarea misiunii principale a școlii – formarea unei personalități cu spirit de inițiativă, capabilă de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajarea pe piața muncii, dar și independență în opinii și în acțiuni, deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate (Codul Educației, cap. II, art. 6). Eficiența colaborării școlii cu actorii sociali se datorează, în mare parte, poziției civice a cadrului didactic, abilității de a demara și a desfășura acțiuni viabile.

Acceptat teoretic și declarativ de toți actorii sociali, la nivel praxiologic parteneriatul educațional este dificil de realizat. Mobilitatea oamenilor, dezintegrarea familiilor cauzată de plecarea părinților la muncă peste hotarele țării, situația economică precară etc. reclamă eforturi suplimentare și sistematice în restructurarea și optimizarea școlii. Astăzi, nu există verigă a vieții și activității sociale, economice, politice și culturale care să nu pună accentul pe parteneriat. Relațiile dintre școală, familie și comunitate promovează ideea că dacă adulții comunică și colaborează, în cadrul instituțiilor de învățămînt și în afara lor, copiii au doar de cîștigat.

Unitățile școlare din municipiu solicită mobilizarea tuturor energiilor. Spectrul colaborării este destul de vast: Direcția Generală Educație, Tineret și Sport, Primăria, asociațiile obștești locale și internaționale, bisericile, bibliotecile, muzeele, cluburile sportive, mass-media, teatrele, inspectoratele pentru minori, centrele de creație, policlinicile etc.

Figura 1. Factorii ce contribuie la formarea competenței de comunicare la elevii din clasele primare



Managerii școlari și cadrele didactice sînt responsabili de elaborarea și aplicarea unor strategii de construire și menținere a parteneriatelor funcționale. Părinții susțin cu mai multă încredere și deschidere un program dacă sînt parteneri în procesul de luare a deciziilor. Interesul și implicarea acestora, sprijinul acordat școlii facilitează identificarea copiilor cu scopurile și valorile instituției.

Relațiile în cadrul unui parteneriat educațional constructiv sînt variate, multinivelare, sistematice, axate pe respect, înțelegere, feedback pozitiv și vizează formarea personalității elevilor – viitori cetățeni, responsabili, apti de a se adapta la o societate în continuă schimbare. În cadrul unui parteneriat eficient, părinții sînt aliații învățătorului, cei care îl inspiră și susțin acțiunile întreprinse întru realizarea obiectivelor ce țin de diferențierea și individualizarea instruirii, de promovarea unei educații de calitate. Fiecare cuvînt al învățătorului trebuie să poarte în sine binele, adevărul, frumosul. Nu este suficient să fie erudit, să cunoască bine materia de studiu. Vorba învățătorului este arma lui. Sinceritatea, omenia, bunăvoința în discuțiile cu elevii, atît în cadrul orelor, cît și în afara lor, sînt mijloace prin care acesta le cîștigă încrederea. Pe pedagog trebuie să-l caracterizeze limpezimea gîndirii și claritatea vorbirii.

Performanțele pedagogice ale cadrului didactic depind de mai mulți factori: de pregătirea de specialitate și de prestația sa, de cît de repede și de corect se orientează în diverse situații, de felul în care își planifică demersurile, de cît de operativ identifică mijloacele adecvate transmiterii unei informații, de asigurarea conexiunii inverse.

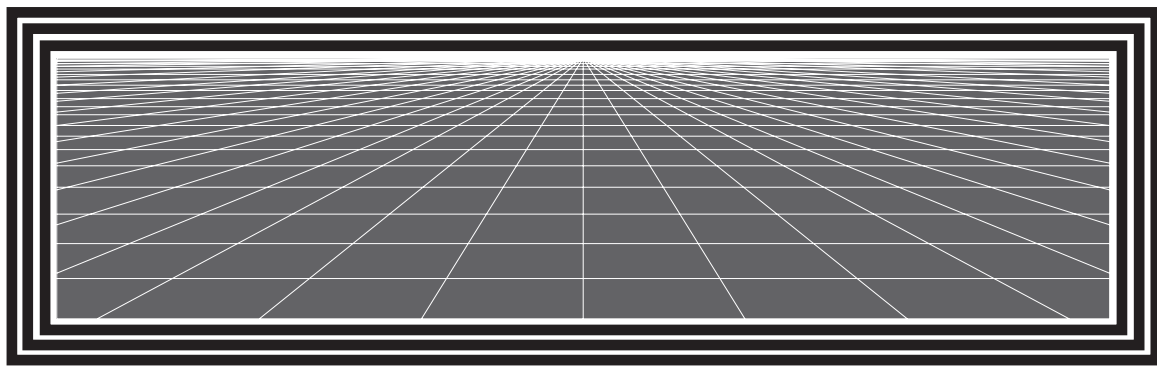
Cultura comunicării pedagogice este formată din capacitatea de a percepe și a înțelege personalitatea elevului, influențîndu-l pozitiv. Unii psihologi o definesc ca pe un proces de colaborare verbală și nonverbală reciprocă, în care se statornicesc și se dezvoltă raporturile dintre persoane. Pentru a evita conflictele, relațiile încordate, învățătorii îi implică pe părinți și pe alți actori din comunitate în desfășurarea actului didactic. Totuși,

se mai întîlnesc cadre didactice care preferă să-și țină departe de școală pe eventualii parteneri educaționali.

În concluzie: O colaborare autentică între școală, familie și comunitate înseamnă, înfi de toate, un interes sporit pentru optimizarea instruirii. Importanța implicării părinților și a altor actori sociali în formarea/dezvoltarea competenței de comunicare la elevi este incontestabilă. Eficiența familiei în calitate de partener crește atunci cînd aceasta devine un subiect activ, ce percepe și transformă informațiile; competent, apt de acțiuni concrete, orientate spre autoperfecționarea și formarea personalității copilului. Participanții la parteneriat trebuie să conștientizeze că e nevoie de comunicare, de toleranță față de opinia celuilalt, de implicarea fiecăruia. Succesul intervențiilor educaționale se bazează pe coerență, consecvență și continuitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație – familie-școală-comunitate. București: Aramis Print, 2004.
2. Braghiș M. Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățămîntului primar. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V., Scifos L. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CEPD, 2008.
4. Mucchielli A. Comunicarea în instituții și organizații. Iași: Polirom, 2008.
5. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera-Litera Internațional, 2000.
6. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
7. De Peretti A., Legrand J-A., Boniface J. Tehnici de comunicare. Iași: Polirom, 2001.
8. Parteneriatul școală-familie în viziunea managerilor școlari. Chișinău: CEPD, 2009.
9. Șoitu L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European, 2001.



EXERCITO, ERGO SUM



gr. did. I, Liceul Teoretic Onisifor Ghibu, or. Orhei

Modalități de aplicare a TIC în procesul de înțelegere și utilizare adecvată a limbajului de specialitate în studierea istoriei

Ana CEBAN

Rezumat: Tehnologiile informaționale devin un Turn Babel al secolului al XXI-lea. TIC facilitează comunicarea dintre generații, colaborarea dintre elevi, profesori și părinți.

Cultura informațională este un deziderat al contemporaneității, venind să asigure premisele de formare a competențelor-cheie, în vederea dezvoltării personalității elevului. Formarea competenței de înțelegere și utilizare a limbajului de specialitate la istorie este indispensabilă utilizării tehnologiilor informaționale, atât în cadrul lecțiilor, cât și în afara lor.

Abstract: Information technologies are becoming a 21st century Tower of Babel. ICT (Information and Communication Technology) facilitates communication between generations, besides, it ensures a good collaboration of teachers, students, parents. Information culture is a challenge, desideratum for the modern world. It comes to ensure the premises of forming key competences regarding the development of the student's personality. To form the competences of comprehension and usage of history specialty language is indispensable for applying information technologies during lessons as well as outside them.

Keywords: information culture, specialty language, information technology, formation of history notions.

INTRODUCERE

În zilele noastre, formarea culturii informaționale este un obiectiv prioritar. Tînăra generație, ca parte componentă a societății, este mereu în căutarea noului, de aceea învățămîntul trebuie să își ajusteze demersul la acest imperativ. Profesorul trebuie să fie un generator de idei, un actor social care să impresioneze prin originalitate, creativitate, care să îmbine armonios tradiția și inovația. TIC pot fi utilizate cu maximă eficiență la mai multe discipline școlare, inclusiv la orele de istorie.

Portofoliul digital, Interviuul, Dosarul istoric, Comunicarea istorică, Sondajul, Proiectul, Dezbateră, Forumul de discuții sînt doar cîteva dintre tehnicile și metodele didactice care necesită aplicarea interactivă a acestui instrument de lucru modern și operațional.

CULTURA INFORMAȚIONALĂ – UN CONCEPT CARE SE IMPUNE ÎN CONDIȚIILE UTILIZĂRII PE SCARĂ LARGĂ A TIC

Amploarea informațională, multitudinea formelor de manifestare, diversitatea instrumentelor și tehnologiilor



Ludmila PANTAZ

gr. did. II, Liceul Teoretic Onisifor Ghibu, or. Orhei

de mediere au produs schimbări majore în felul oamenilor de a comunica, de a învăța, de a face afaceri și de a rezolva diverse probleme. În aceste condiții, fiecare individ trebuie să posede un bagaj minim de cunoștințe și abilități, care să îi permită să descifreze contextul informațional, să se adapteze și să se integreze în noua formă de manifestare a comunicării sociale și să fie eficient în societatea modernă. Școala vine să asigure formarea culturii informaționale a elevilor, abilitate necesară colectării, prelucrării și utilizării informației în cadrul întregului proces instructiv-educativ.

Cultura informațională este un concept din ce în ce mai utilizat în ultimii ani. Sintetizând mai multe definiții din literatura de specialitate, putem afirma că prin aceasta se înțelege *un ansamblu de abilități ce permite identificarea unei nevoi informaționale urmată de localizarea, evaluarea și utilizarea informației*.

Etapele care trebuie parcurse de către orice elev pentru formarea culturii informaționale sînt:

- cunoașterea structurilor de informare și documentare (localizare, organizare, servicii, oferte);
- inițierea în cercetarea de bibliotecă (cunoașterea serviciilor oferite, a surselor de informare etc.);
- utilizarea resurselor informaționale (localizarea și exploatarea datelor indiferent de sursa de informare) (Agnes Erich).

Odată cu modernizarea Curriculumului Național, procesul educațional este orientat spre formarea unor competențe funcționale la elevi. Stăpînirea unor tehnici de muncă intelectuală, în paralel cu asigurarea unui substrat motivațional potrivit, conduc la aprofundarea și îmbogățirea cunoștințelor asimilate în școală. Aceste procedee contribuie la realizarea dezideratului fundamental al educației moderne – *a-l învăța pe elev cum să învețe*. Metodele și tehnicile respective circumscriu stilului de muncă intelectuală propriu fiecărui individ.

REPERE CONCEPTUALE PRIVIND FORMAREA COMPETENȚEI DE ÎNȚELEGERE ȘI UTILIZARE A LIMBAJULUI DE SPECIALITATE

Disciplina *Istorie* contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor-cheie, cu precădere a celei civice, necesară cetățeanului pentru a trăi și a activa într-un stat democratic. Pentru acest obiect de studiu, curriculumul școlar propune familiarizarea elevilor cu problemele fundamentale din istoria lumii și a civilizațiilor antice, medievale, moderne.

Cunoașterea faptelor istorice reprezintă doar primul pas în studierea istoriei, gîndirea elevilor fiind ghidată de la analiza faptelor la înțelegerea legităților istorice. Însușirea și consolidarea noțiunilor este un demers necesar în comprehensiunea proceselor și a fenomenelor

istorice în toată complexitatea lor, precum și a legăturilor existente între cauză și efect. Dobîndirea noțiunilor de istorie, ca instrumente operaționale ale gîndirii, are loc concomitent cu dobîndirea cunoștințelor și constituie un proces de durată, în care este antrenată întreaga activitate psihică a celui ce învață, solicitînd analiză, sinteză, comparație, abstractizare, generalizare.

Noțiunile de istorie generalizează date, fapte, evenimente în ceea ce au ele specific, esențial, avînd un caracter complex, datorită faptului că istoria nu cercetează fenomenele separat, ci într-o strînsă intercondiționare.

Formarea sistemului de noțiuni are valențe deosebite pentru dezvoltarea gîndirii elevului și pentru înțelegerea istoriei în lumina concepției despre lume și viață. Este un proces care trebuie să ne preocupe constant. Oricît de multe cunoștințe ar transmite profesorul, ele nu rămîn în mintea elevilor dacă nu sînt consolidate și fixate printr-un ansamblu de noțiuni. Simpla reproducere a unor fapte și fenomene, fără a stabili interdependența dintre acestea, cauzele care le generează și evoluția lor, nu permite a contura traseul parcurs de societatea omenească de-a lungul anilor.

Cea dintîi etapă de formare a noțiunilor presupune crearea reprezentării, din care apoi se vor extrage, separa elementele principale. În acest scop, pot fi folosite diverse obiecte, imagini, ilustrații, hărți. Faza a doua o constituie abstractizarea, care face posibilă trierea elementelor neesențiale, pentru a reține ceea ce este comun și permanent.

Deci *noțiunea* reprezintă o formă a gîndirii, capabilă să reflecte esența fenomenelor asemănătoare. În știința istoriei, operăm cu numeroase noțiuni: *ordine socială, stat, luptă de clasă, cultură, timp, spațiu* etc., fiecare oglindind mai multe fenomene. Noțiunile istorice sînt asimilate și consolidate treptat, prin reluarea problemelor, a laturilor componente în decursul anilor de școlarizare, la nivelurile respective de cunoaștere și de cultură ale elevilor. De asemenea, într-o lecție se pot folosi concomitent mai multe noțiuni, cu condiția ca profesorul să se oprească asupra fiecăreia și să-i determine pe elevi să gîndească asupra lor.

UTILIZAREA TIC ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR SPECIFICE LA ISTORIE

Strategiile și aplicațiile inovatoare în predarea istoriei sînt generate de construirea unor concepte educaționale moderne, de elaborarea de noi suporturi didactice. TIC permit extinderea oportunităților educaționale, atît formale, cît și nonformale. Învățarea digitală oferă formabililor o pîrghie de control asupra timpului, locului, modului și ritmului de învățare.

Elevii pot folosi aplicații Internet și multimedia pentru a accesa, selecta, interpreta și evalua diverse tipuri de surse istorice; pentru a-și comunica operativ ideile; pentru a organiza și prezenta informații.

Software-ul interactiv și adaptabil permite elevilor să învețe în ritm propriu, să consacre mai mult sau mai puțin timp pentru asimilarea unor subiecte, pentru a atinge același nivel de pregătire. Învățarea digitală înseamnă nu doar dotarea cu un calculator și realizarea de către elevi a unor sarcini, aceasta cere o combinație de tehnologii, conținut digital și instruire calificată.

Educația va eșua, dacă nu se schimbă metodologia, deoarece instrumentele TIC în sine nu aduc o îmbunătățire a performanței școlare. Printr-o abordare diferită la clasă, profesorii urmează să ghideze activitatea elevilor, să corecteze sarcinile rezolvate și să evalueze cunoștințele câpătate.

Metodele tradiționale ce permit transferul de cunoștințe, utilizate pînă nu demult, sînt ineficiente astăzi. În schimb, TIC oferă o gamă vastă de posibilități metodologice, ce transformă elevul dintr-un receptor pasiv într-un agent activ al actului educațional. Printre acestea se numără:

- *învățarea distributivă* – cunoștințele pot fi obținute nu doar din manuale sau din expunerea profesorului la clasă, ci și prin accesul la alte materiale, surse de informații etc. Important este faptul că TIC îi ajută pe elevi să învețe singuri, cadrul didactic devenind un îndrumător, un mediator de cunoștințe;
- *învățarea reciprocă* – elevii învață unii de alții

prin discuții, schimb de mesaje, colaborare web, întâlniri virtuale, forumuri chat etc.;

- *învățarea independentă* – se înfăptuiește prin derularea unor investigații și realizarea de proiecte, prin problematizare, studii de caz, utilizînd surse istorice digitalizate;
- *cooperarea în procesul de învățare* – pentru a crea medii de învățare colaborative, pentru a construi cunoștințe prin sprijin reciproc, pentru acordare de ajutor colegilor cu dificultăți de învățare. Elevii pot realiza în comun proiecte on-line prin intermediul unor instrumente de tipul: wiki, webquest, rețele sociale etc., care servesc ca mijlocitori ai actului de predare-învățare;
- *strategii de simulare* – făcînd apel la imaginație și la instrumente interactive, elevii pot reconstitui, re-crea un eveniment sau proces istoric;
- *predarea prin colaborare* – forumurile, grupurile de discuții, rețelele pot fi utilizate de profesori pentru furnizarea unor sarcini de lucru, pentru prezentarea unor informații, opinii, experiențe etc.

În contextul celor expuse, prezentăm un model de utilizare a TIC în formarea și dezvoltarea competenței de înțelegere și folosire a limbajului de specialitate în cadrul unei lecții de istorie, la subiectul *Formarea Țării Moldovei*, clasa a X-a.

Etape	Strategii didactice		Mijloace tehnice/Materiale didactice
	Metode și procedee de învățare	Forme de organizare	
Evocare	Brainstorming	Frontal	Prezentare Prezzi/Tablă interactivă/soft StarBoard
Realizare a sensului	Lucrul în grup/ învățarea reciprocă Grupul I – graficul T Grupul II – analiza documentului Grupul III – completarea hărții mute Grupul IV – elaborarea arborelui genealogic	În grup	Tablete cu conexiune la Internet/rețea locală Tablă interactivă/soft StarBoard/ https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page http://pronoim.md (pentru gr. I, II) https://www.google.md/harta_muta_a_spatiului_Romanesco (pentru gr. III) https://www.google.md/arbore_genealogic (pentru gr. IV) Portofoliu digital (produsele realizate de grupuri sînt incluse în portofoliul digital al fiecărui elev)
Reflecție	Reconstituirea unui text cu conținut istoric	În perechi	Tablă interactivă/ Tablete conectate la internet/rețea locală https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page Prezentare Prezzi/ forum de discuții pe www.edu.moodle.md Portofoliul digital (conține produsele obținute de elevi)
Temă pentru acasă	Test on-line	Individual	Test elaborat pe platforma www.edu.moodle.md (cu oportunitatea de a fi accesat de 2 ori), cu acces la forumul de discuții
Extindere	Proiect de cercetare <i>Constituirea statului medieval Țara Moldovei: mit sau realitate?</i>	În grup	Calculator personal/ forumul de discuții dirijat pe grup închis www.facebook.com www.edu.moodle.md e-mail (după necesitate) PowerPoint/ MovierMaker/ Prezzi/ ProShow/ Word (cu background interactiv)

În concluzie: Astăzi, instruirea, care își propune formarea culturii generale, a capacităților și a deprinderilor pentru o bună integrare în societate, nu poate fi concepută fără un profesor bine pregătit și fără tehnologiile informaționale – instrumente necesare în viața de zi cu zi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Istorie. Chișinău: Știința, 2010.
2. Caisîn S. ș.a., TIC în educație. Suport didactic pentru profesori. Chișinău, 2007.
3. Calculatorul în predare și învățare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007.
4. Musteață S. (coord.) Predarea Istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori. Chișinău: Pontos, 2010.
5. www.istoria.edu.ro



Lilia CONDREA

gr. did. I, Liceul Teoretic Elimul Nou, mun. Chișinău

Strategii de dezvoltare a competenței de gândire critică în cadrul orelor de istorie la treapta liceală

Rezumat: Articolul conține o analiză a rolului cadrului didactic în formarea/dezvoltarea competenței de gândire critică a elevilor; ca imperativ al timpului. O direcție importantă în învățământul contemporan este instruirea bazată pe formarea de competențe. Deși Strategia Educația – 2020, Codul Educației și alte acte normative stipulează clar

această direcție, la nivel de demers didactic se mai păstrează caracterul informativ al învățării. Conform unor evaluări, formarea competențelor în școală este mai mult de ordin declarativ, ceea ce nu corespunde nevoilor reale și cerințelor de integrare socioculturală ale elevilor.

Abstract: The article refers to the teacher's role in the formation/development of critical thinking skills in pupils, as an imperative of the time. An important strategic direction in contemporary education is competence-based training. Although the Strategy Education – 2020, Education Code and other normative acts remark clearly this direction, at the level of teaching act is still preserved informative learning. According to some evaluations, formation of competencies in pupils has only a declarative character; which does not correspond to their real needs and requirements of socio-cultural integration.

Keywords: critical thinking development, educational approach, informative learning, educational theory, competences, knowledge.

„Elevii trebuie să-și spună unii altora și să spună lumii ceea ce știu – pentru a afla ce știu. Spunând, vor învăța. Spunând, vor interpreta lumea așa cum o văd ei.”

(Judith Renyi)

Având caracter conceptual și generalizator, *strategia pedagogică* reprezintă o manieră de abordare a educației întru realizarea unui scop specific, prin aplicarea principiilor de proiectare a activității de formare/dezvoltare permanentă a personalității, precum și prin integrarea optimă a metodelor de instruire într-un context dat. Dimensiunile sale operaționale vizează aspectele *epistemologic* (mecanisme funcțional-structurale la nivel de principii) și *metodologic* (capacitatea de includere a unor metode, procedee, mijloace de instruire în structuri operaționale superioare – *strategii didactice*).

După Sorin Cristea, există trei categorii de *strategii didactice*:

- 1) care au ca obiectiv pedagogic prioritar stăpânirea materiei în termeni de cunoștințe și capacități;
- 2) care au ca obiectiv pedagogic prioritar transferul cunoștințelor și capacităților dobândite;
- 3) care au ca obiectiv pedagogic prioritar exprimarea personalității elevului [3, p. 349].

Eficiența strategiei didactice rezidă în îmbinarea

reușită a tuturor elementelor sale prin stabilirea unor demersuri judicioase conturate. Nu putem cataloga o strategie sau alta ca fiind prioritară. Practica pedagogică demonstrează necesitatea aplicării situaționale a acestora, în funcție de conținut, obiective, surse etc.

La stabilirea demersului strategic, se vor lua în considerație prezența a trei componente: *individualitatea elevului, individualitatea profesorului și obiectul spre examinare*. Dacă unul dintre elemente este scos din sistem, acesta încetează să funcționeze. Înainte de a iniția activitatea de predare a materiei, de prezentare a unor inovații, de rezolvare a problemelor etc., profesorul determină dacă are elevi motivați să facă acest lucru, dacă el însuși posedă metodologia cercetării științifice, dacă el și elevii au puncte de tangență într-un anumit domeniu.

Societatea ar avea de câștigat dacă educația s-ar realiza în baza *învățării colaborative, constructive și dinamice*. Încadrarea elevilor într-o astfel de activitate este un proces anevoios, pentru că solicită multiple perspective/variante de abordare, atmosfera de învățare urmînd să promoveze diversitatea și să pună accent pe elementele forte, oferindu-le formabililor posibilitatea de a-și făuri sistemul cognitiv propriu de a privi, a concepe și a relaționa cu lumea.

Demersul acțional-strategic pentru formarea competenței de gândire critică depinde de mai mulți factori și se poate desfășura foarte variat. Acesta se caracterizează printr-o modificare a rolurilor și funcțiilor profesorului: de la ghidarea și controlul gradului de realizare a sarcinilor, la încurajarea și facilitarea procesului de reflecție asupra propriei experiențe, reflecție ce se produce la nivel individual și de grup. Profesorul este cel care va selecta direcțiile de acțiune. Lui îi revine rolul de îndrumător, coparticipant și autodidact. El se angajează în discuții, stimulează și monitorizează buna derulare a activității, ușurînd accesul la cunoaștere; dirijează din umbră, oferă sprijin, explică, redirectionează dezbaterile către scopurile vizate. În calitate de coparticipant, profesorul își asumă condiția de membru al colectivului, al grupului, învață împreună cu elevii, explorează noi universuri de cunoaștere. Ca autodidact, el se perfecționează continuu, face schimb de experiență cu alți profesori, își îmbunătățește practica pedagogică și își actualizează cunoștințele.

Evaluarea produsului activității de formare a competenței de gândire critică va avea în vizor procesul de învățare și nivelul de dezvoltare a abilității de a aplica cele studiate. Rezultatele vor stimula învățarea ulterioară: elevii vor ști în ce scop, ce și cum se va aprecia. Evaluarea va fi corectă și obiectivă și se va raporta, în primul rînd, la progresul individual, la procesele de negociere și de colaborare între agenții educaționali; ea va stimula dezvoltarea la elevi a capacităților de

autoevaluare și de reflecție asupra propriilor demersuri intelectuale.

Dezvoltarea competenței de gândire critică se desfășoară în cinci etape:

- 1) *Etapa informațional-receptivă*. Elevilor li se oferă mai multe posibilități de identificare a preferințelor cognitive. Ei ascultă, memorizează, înțeleg, selectează.
- 2) *Etapa reproductivă*. Răspunzînd la întrebări și realizînd sarcini, elevii demonstrează cele achiziționate.
- 3) *Etapa expunerii problematizate*. Profesorul formulează sarcina și o rezolvă, explicînd pașii, mersul gândului. Astfel, el prezintă un model de cunoaștere științifică.
- 4) *Etapa euristică*. Aceasta rezidă în: stabilirea problemei, a presupunerilor; formularea ipotezelor; definirea noțiunilor; construirea argumentelor, a concluziilor; redactarea textelor, a discursurilor, a prezentărilor etc.
- 5) *Aplicarea inovațiilor* – metodă de bază în dezvoltarea competenței de gândire critică.

Etapele se condiționează reciproc și alcătuiesc un ciclu neîntrerupt, care, prin utilizarea diferitelor metode, forme, mijloace de învățare, are drept rezultat performanța, identificată cu ajutorul unor indicatori. Procesul de învățare se încadrează într-o schemă generală prin care poate fi prezentat *algoritmul* de formare a competenței de gândire critică.

Interesul pe care îl manifestă școala față de metodele interactive este determinat de:

- formarea la elevi a capacității de adaptare la noile condiții sociale;
- formarea deprinderilor de a lucra cu mai multe surse, de a le utiliza adecvat în analiza și rezolvarea unor probleme autentice;
- formarea capacităților de comunicare, cooperare;
- utilizarea noilor tehnologii informaționale și comunicative în procesul de instruire [4, pp. 67-68].

Școala are menirea să mobilizeze elevii pentru propria învățare, care să aibă legătură cu viața de zi cu zi, dezvoltîndu-le capacitatea de a gândi critic, a înțelege, a dezbate, a analiza o situație, a se orienta în conținuturi.

Formarea competenței de gândire critică implică o alegere riguroasă a metodelor utilizate la clasă: *Asaltul de idei, Brainwritingul, Citatul, Presupunerea prin termeni, Cubul, Clusteringul, Eu cercetez, Diagrama Wenn, Analiza SWOT, Graficul T, Graficul conceptual, Discuția dirijată, Jocul* etc.

Metodele interactive de grup determină și stimulează munca colaborativă desfășurată de cei implicați – în cadrul acesteia, toți *vin* cu ceva și nimeni nu *pleacă*

cu nimic. Profitul este atât al grupului (soluționarea problemei, găsirea variantei optime), cât și al fiecărui individ în parte (rezultatele obținute, efectele în plan cognitiv, emoțional-afectiv, comportamental, noi achiziții). Experiența de învățare în grup este marcată, mai ales, de dialogul reflexiv; de stimularea gândirii critice, a atitudinii metacognitive; de elaborarea unor produse comune, a unor jurnale reflexive etc.

Una dintre metodele care dezvoltă creativitatea și abordează în complex acțiunile de învățare ale elevului, experimentată prin aplicarea mai multor sisteme de cercetare, este *Jocul didactic* îmbinat cu *Discuția dirijată* și *Conferința de presă*. În școala contemporană, unde se pune accent pe intensificarea actului de învățare, jocul este binevenit în calitate de tehnologie independentă pentru însușirea cunoștințelor și a comportamentelor; ca element-procedeu al unei tehnologii aplicate la orice fază a lecției (introducere, explicare, predare, evaluare); ca tehnologie extradidactică.

Jocul înglobează o gamă largă de modalități și mijloace de organizare pedagogică. Acesta are câteva semne distinctive – obiective educaționale concise și rezultate concrete. Pus în serviciul învățământului și al educației, el îndeplinește două funcții:

- organizațional-pedagogică;
- conținutal-educativă.

Funcția organizațional-pedagogică îi permite să se manifeste ca instrument de sistematizare a muncii de instruire la lecție, ca formă de organizare a activităților extrașcolare, ca metodă de structurare a lucrului în colectiv.

Funcția conținutal-educativă transformă jocul didactic în stimulent de dezvoltare intelectuală, morală, estetică, fizică, prin muncă. Fiecare activitate de joc are variate forme de organizare, în funcție de conținutul predat, scopul urmărit, timpul disponibil etc. Caracteristicile acestuia sînt: asimilarea și aprofundarea cunoștințelor, autorealizarea, manifestarea socială și profesională.

Obiectivul principal al jocului de rol constă în crearea situației concrete și observarea reacțiilor, a emoțiilor și a comportamentului participanților. Alte obiective presupun:

- facilitarea integrării sociale a elevilor;
- formarea și modelarea comportamentului uman pe baza simulării;
- familiarizarea cu moduri de gândire, de trăire și de acțiune specifice anumitor stataturi;
- dezvoltarea capacităților de empatie și de înțelegere a opiniilor, a trăirilor și a aspirațiilor celor din jur;
- dezvoltarea capacității de a surprinde, de a înțelege și de a evalua opiniile și orientările valorice ale indivizilor care relaționează;

- dezvoltarea capacității de a rezolva situații problematice, dificile, acumularea de experiență în acest sens;
- verificarea corectitudinii comportamentelor formate, validarea celor învățate corect și invalidarea celor asimilate greșit;
- formarea și perfecționarea aptitudinilor de lucru în grup etc.

Aceste obiective ale jocului de rol se suprapun cu cele ale dezvoltării competenței de gândire critică.

În proiectarea și utilizarea jocului în cadrul lecției, se parcurg mai multe etape:

- 1) identificarea situației interumane care se pretează la simulare prin jocul de rol, care corespunde obiectivelor operaționale urmărite spre realizare în cadrul lecției;
- 2) modelarea situației și elaborarea scenariului instruirii;
- 3) organizarea grupului, alegerea participanților și instruirea lor în legătură cu specificul jocului;
- 4) învățarea individuală a rolurilor de către elevi;
- 5) desfășurarea jocului de rol;
- 6) reflecția.

Jocul didactic poate fi completat cu *Discuția dirijată*, binevenită pentru a evalua: cunoștințele asimilate de elev la o anumită disciplină de studiu (temă); gradul de înțelegere a materiei predate/profunzimea cunoștințelor; abilitatea de a folosi aceste achiziții în calitate de argumente; aptitudinea de a analiza o informație și de a o structura, prezentînd-o într-o formă accesibilă interlocutorului; capacitatea de a formula propria poziție și de a o urma consecvent; abilitatea de a observa reacția (verbală și nonverbală) a interlocutorului (oponentului) și de a-și ajusta comportamentul; abilitatea de a modera o discuție etc.

Dacă aplicăm discuția ca instrument de evaluare, trebuie stabilite criteriile de măsurare a nivelului de pregătire a elevului:

- Ce cunoștințe trebuie să demonstreze?
- Sub ce formă vor fi expuse?
- Cîte opinii vor fi elucidate?
- Ce abilități vor fi evaluate?
- Cît timp se va aloca fiecărui participant pentru a-și prezenta propriul punct de vedere și pentru a-l combate pe cel al oponentilor?
- De cîte ori poate interveni cineva în discuție?
- Cum putem crea șanse egale participanților?

Elevii vor fi evaluați în baza următoarelor criterii: *organizare, argumentare, demonstrare și prezentare*.

- Prin *organizare* se estimează abilitatea participantului de a-și elabora discursul și de a conlucra în echipă, întrucît rolurile membrilor

diferă; calitatea structurării discursului; logica și consecvența argumentelor; respectarea timpului alocat prezentării.

- La capitolul *argumentare*, se va observa capacitatea elevului de a-și fundamenta ideile; expunerea logică a acestora și corelarea lor cu tezele emise în discuție; dovezile aduse în favoarea opiniei sale.
- *Demonstrarea* vizează probarea de către vorbitor a cunoașterii subiectelor dezbătute.
- În ceea ce privește *prezentarea*, se atrage atenția asupra manierei expunerii (intonatie, gesturi etc.). De asemenea, se ține cont și de comportamentul din timpul discuției: respectarea normelor etice, capacitatea de a asculta, stima față de oponenți, utilizarea limbajului specific disciplinei.

Întrebarea este un alt instrument de dezvoltare a gândirii critice la elevi, eficient pentru consolidarea și aprofundarea cunoștințelor dobândite în cadrul lecțiilor, pentru inițiere în activitate. Folosită la toate stadiile lecției – Evocare, Realizare a sensului, Reflecție sau Extindere – aceasta trebuie să întrunească o condiție: să fie clară, concretă și logică.

Prezentăm în continuare un demers de formare a competenței de gândire critică. Prima oră (de predare/învățare a cunoștințelor) am rezervat-o pentru inițierea în subiect – *O problemă controversată a istoriei*, pentru formularea problemelor în raport cu acesta. Tema necesită o cercetare detaliată, critică, argumente convingătoare (ex.: Creația sau Evoluția). Lecția a doua (de sinteză) a fost axată pe realizarea unei discuții pe marginea actualității temei și pe prezentarea, în fața colegilor, a unui raport asupra rezultatelor obținute în urma studierii informațiilor și a surselor istorice. A urmat constituirea grupurilor de lucru, stabilirea sarcinilor și a rolurilor pentru fiecare participant. Optînd pentru tehnica *Gîndește – Perechi – Prezintă*, elevii au pregătit

informații cu referire la subiectul ales. În cadrul lecției a treia (de evaluare), am utilizat un joc didactic, pe care l-am îmbinat cu mai multe procedee și tehnologii, în vederea eficientizării activității, oferind fiecărui participant posibilitatea de a-și prezenta produsul final.

Conferința de presă este o metodă de lucru care finalizează cu un produs rezultat din transferul de cunoștințe, din aplicarea de către membrii echipei a deprinderilor, atitudinilor solicitate. Acesta implică abordări interdisciplinare în realizarea unei sarcini reale de cercetare și consolidează competențele sociale [6, p. 120]. Tema *Conferinței de presă* ar putea fi una transdisciplinară, fiecare obiect de studiu urmînd să demonstreze partea sa de contribuție la conturarea acesteia. Conferința începe în sala de studii, prin determinarea temei, definirea problemei/problemelor, înțelegerea sarcinii de lucru – eventual, și prin începerea rezolvării acesteia. Continuă acasă, timp de cîteva zile sau săptămîni. Pe parcurs, elevul poate solicita consultanță din partea profesorului. Este indicat ca profesorul să accentueze caracterul practic/aplicativ al învățării și apropierea dintre discursul teoretic și experiența de viață a elevilor.

J. Dewey consideră de o valoare adevărată ceea ce se soldează cu un rezultat practic și este orientat spre prosperarea societății. În acest context, învățarea trebuie să se construiască pe:

- problematizarea materialului de studii;
- incitarea activismului cognitiv și orientarea practică a activității elevilor;
- asigurarea legăturii dintre joc, muncă și viață;
- proiectarea acțiunilor și reflecția sistematică asupra realizării lor [5, pp. 126-127].

Prelucrarea informației este fundamentală în procesul de formare a competenței de gândire critică și se află în legătură strînsă cu produsul activității, un rezultat al implicării gândirii superioare în acest act.

Tabelul 1. Indicatori de evaluare a activității de formare a competenței de gândire critică

Criterii	Nivelurile de performanță			
	Satisfăcător 5-6	Bine 7-8	Foarte bine 9	Excelent 10
Cunoaștere și înțelegere	Numește și descri doar 2 evenimente istorice, folosește corect noțiunile de bază, dar le datează greșit.	La argumentarea părerii proprii, folosește fapte istorice, utilizează corect datele și noțiunile istorice.	Operează cu fapte din istoria universală culese cel puțin din 2 surse.	Face referire la 3 sau mai multe surse, elucidînd pe deplin evenimentele istorice.

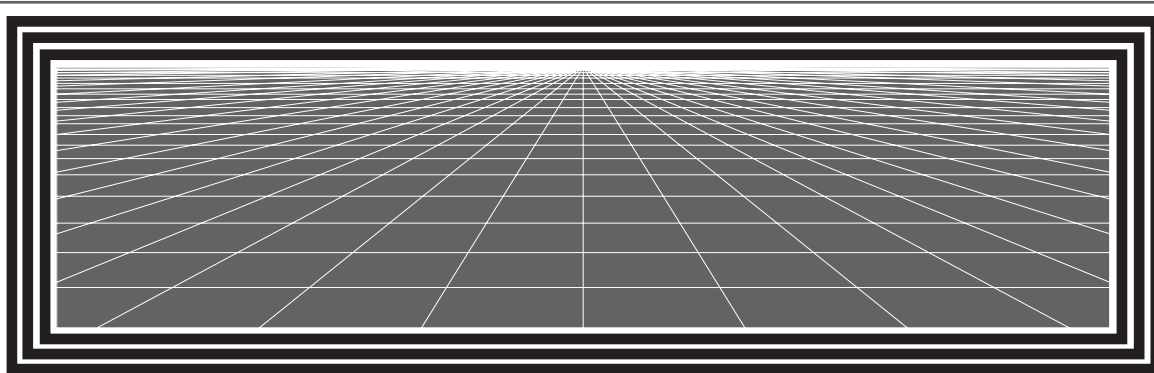
Capacitatea de proiectare și prezentare a procesului de gândire critică	Punctul de vedere nu este clar formulat, nu face legătură între faptele expuse și poziția proprie, prezintă argumente în favoarea poziției sale, dar nu întotdeauna se întrevede legătura dintre fapte și poziția susținută. Evenimentele nu sînt clasificate și sistematizate.	Formulează bine propria poziție și o întemeiază pe 3 argumente, folosind în calitate de exemple fapte istorice. Indică setul de valori ce stă la baza poziției sale. Formulează întrebări pentru a concretiza unele informații.	Expune bine propria poziție și o întemeiază pe cel puțin 3 argumente, fapte, analogii și referințe la opiniile experților. Fiecare argument este explicat din perspectivă valorică. Compară argumentele proprii cu cele ale oponenților și trage concluzii asupra relevanței acestora. Pune întrebări și folosește răspunsurile oponenților pentru a-și susține propriul punct de vedere.	Formulează poziția proprie și o susține folosind criteriul valoric. Operează cu cel puțin 3 argumente, expunînd punctele forte și puncte slabe. Răspunde prompt la întrebări. Face conexiune între subiectul dezbătut și realitate. Formulează întrebări-capcane și folosește răspunsurile oponenților în susținerea propriei poziții.
Capacitatea de analiză și generalizare	În timpul prezentărilor se bazează mai mult de 50% pe notițe. Folosește doar 60% din timpul alocat. În loc să analizeze critic ideile oponenților, relevă neajunsurile persoanei. Folosește clișee.	Prezintă soluție după algoritmul stabilit, recurge la notițe doar pentru a face referințe la fapte concrete. Păstrează un contact permanent cu auditoriul.	Respectă structura prezentării. Folosește limbajul nonverbal pentru a accentua momentele importante ale discursului, este corect în relațiile cu oponenții.	Utilizează elemente originale pentru a provoca oponenții. Respectă structura prezentării argumentului, soluției. Este corect cu oponenții.

Un alt aspect semnificativ al creșterii personale este capacitatea de autoevaluare la nivel de produs și proces. Formarea deprinderii de a aprecia imparțial propriul produs și produsele altora este nu mai puțin importantă decît celelalte achiziții. De aceea, în contextul activității acțional-participative, evaluarea trebuie privită ca un obiectiv de integrare a cunoștințelor, de dezvoltare a abilităților și a aptitudinilor, ca părți organice ale formării competenței de gândire critică.

În concluzie: Formarea competenței de gândire critică este un scop bine definit pentru toți actanții din învățămînt. Urmează ca acesta să devină unul fundamental pentru întreaga societate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bolboceanu A. Particularitățile psihologice de vîrstă și elaborarea obiectivelor învățămîntului. În: Obiective și finalități ale învățămîntului preuniversitar. Chișinău, 1992, pp. 8-13.
2. Cosovan O., Cartaleanu T., Schifos L. Evaluarea în cheia gîndirii critice. Învățămînt universitar și preuniversitar. Chișinău, 2005. 72 p.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera-Litera Internațional, 2000. 398 p.
4. Derjanschi I. Metoda proiectelor – o tehnologie de dezvoltare a capacităților creative la elevi. În: Univers Pedagogic, nr. 3 (7). Chișinău, 2005, pp. 67-68.
5. Dewey J. Democrație și educație. București: E.D.P., 1972. 384 p.
6. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. Москва: Народное образование, 2001. 240 с.



EVENIMENTE CEPD



Un alt program complex de formare a formatorilor în educația adulților

La 28-29 decembrie 2015 și 23 ianuarie 2016, s-a desfășurat programul *Formarea formatorilor în educația adulților*. Activitatea, la care au participat 12 profesori preuniversitari și universitari, reprezentanți ONG interesați de instruirea adulților în diverse domenii, a fost realizată de către formatorii Rima BEZEDE și Viorica GORAȘ-POSTICĂ.

Scopul programului constă în abilitarea profesională a cadrelor didactice și manageriale în domeniul instruirii adulților în baza principiilor învățării experiențiale cu aplicarea unor tehnici specifice de lucru.

Programul s-a derulat într-o manieră interactivă, utilizându-se diverse forme și metode de lucru: dezbateri, simulări, aplicații etc. Printre subiectele abordate se numără:

- *Principiile organizării instruirii destinate adulților;*
- *Competențele formatorului;*
- *Analiza așteptărilor formabililor;*

- *Analiza grupului-țintă;*
- *Stiluri de instruire;*
- *Evaluarea programului de formare etc.*

Atelierele vor dura încă 2 zile și vor avea în atenție alte aspecte teoretice și metodologice ale educației adulților. În cea de-a cincea zi, în cadrul activității de follow-up, fiecare formabil va realiza câte o sesiune de instruire, în baza căreia va fi certificat. Apreciem mult aportul schimbului de experiență în dezvoltarea personală și profesională a viitorilor formatori.

Lilia NAHABA, coordonator de program



Guvernele Austriei și României susțin modernizarea învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Moldova

La 29 ianuarie curent, a avut loc lansarea Proiectului *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova*, implementat (în perioada decembrie 2015 – noiembrie 2018) de Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Asociația Națională a Companiilor din Domeniul TIC, cu sprijinul Cooperării Austriece pentru Dezvoltare și al Guvernului României.



Obiectivul proiectului este modernizarea procesului de pregătire a specialiștilor TIC din instituțiile de învățământ profesional tehnic prin dezvoltarea unei oferte educaționale ajustate la cerințele pieței muncii. **Activitățile** se vor axa pe transformarea Colegiului de Informatică în Centru de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale într-un factor motrice al perfecționării învățământului profesional tehnic la specialitățile și meseriile vizate, într-o platformă educațională performantă, capabilă să inițieze și să desfășoare acțiuni de actualizare a curricula la specialitățile și meseriile TIC, precum și de îmbunătățire a metodelor de predare. Dotat cu laboratoare și sisteme moderne de management, având un Departament de Formare Continuă, Centrul va pune la dispoziția celor 18 instituții de învățământ arondate un mediu de studiu tehnologic avansat, programe eficiente de instruire pentru profesori și resurse utile pentru elevi. O altă direcție importantă o va constitui consolidarea Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional prin oferirea de asistență în dezvoltarea standardelor și a ghidurilor de evaluare, a procedurilor organizaționale și a proceselor de lucru. De asemenea, implementatorii planifică desfășurarea unor programe extinse de formare continuă și furnizarea de oportunități de stagiere pentru elevi și cadre didactice, acțiuni ce vor

contribui la corelarea rezultatelor procesului educațional cu rigorile și așteptările sectorului privat.

La evenimentul de lansare, desfășurat în incinta Centrului de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale, au participat: Cristina BOAGHI, viceministru al Educației; Gerhard SCHAUMBERGER, șef al Biroului Agenției Austriece pentru Dezvoltare în Republica Moldova; Radu FILIP, reprezentant al Ambasadei României în Republica Moldova; reprezentanți ai instituțiilor de învățământ profesional tehnic, ai partenerilor de dezvoltare și ai companiilor TIC. “Sîntem convinși că prin acest proiect vom reuși să ne focusăm asupra celui mai important capital pe care îl are Moldova – oamenii, asupra educației acestora și vom contribui la crearea unui număr mai mare de locuri de muncă, la asigurarea unei dezvoltări durabile”, a opinat Gerhard SCHAUMBERGER.

Grație îmbunătățirii procesului de instruire din școlile profesionale și colegii, tinerii înmatriculați la specialitățile TIC vor avea posibilitatea să acumuleze cunoștințe relevante și să-și formeze abilitățile practice solicitate pe piața muncii, beneficiind, astfel, de șanse mai mari de angajare și creștere profesională.

Oxana DRAGUȚA, coordonator de proiect

ANUNȚ



Program de formare pentru profesorii care predau disciplina opțională Integrare europeană pentru tine

În cadrul proiectului internațional *Lecții europene*, se anunță înscrierea a 15 profesori care predau disciplina opțională *Integrare europeană pentru tine*, la un program de formare gratis, de 2 zile, în baza curriculumului actualizat și a unui set de materiale didactice noi.

Seminarul cu elemente de training este programat pentru vacanța de Paște și va avea loc la Centrul Educațional PRO DIDACTICA (mun. Chișinău, str. Armenească, 13), formatori: Rodica EȘANU și Eugenia NEGRU.

Pentru concurs, fiecare profesor va prezenta un CV actualizat, o scrisoare de motivare, pe o pagină, în care va descrie rațiunile pentru care i-ar fi util un asemenea program, dar și experiența de predare a acestui curs. De asemenea, se va expedia o confirmare din partea direcției instituției despre predarea acestei discipline în școala dată, cu ștampila și semnătura managerului.

Dosarul se va expedia pe adresa: vpostica@prodidactica.md, **pînă la 21 martie curent.**

Instruirea cadrelor didactice se va focaliza pe noile subiecte propuse în curriculumul actualizat anul trecut și plasat pe site-ul Centrului, care conțin mai multe studii de caz vizînd instituțiile Uniunii Europene; ședințele și procedurile de decizie în Parlamentul European; libera circulație în Europa; moneda unică europeană – element fundamental de coeziune economică a UE; școala și educația în UE; R. Moldova pînă și după semnarea Acordului de Asociere la UE; piețe noi de export pentru produsele moldovenești; UE și criza migrației arabe.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect

Învățare prin cooperare în cadrul programului Gîndire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale



Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat, în perioada 9-11 februarie curent, trainingul II din seria *Gîndire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale*. Participanții, cadre didactice delegate de cîteva școli profesionale din Republica Moldova, s-au concentrat de această dată asupra strategiilor de gîndire critică, menite să promoveze învățarea prin cooperare, avînd în obiectiv formarea deprinderii de a lucra în echipă. Acest obiectiv este valabil atît pentru elevi, care vor activa la locul de muncă în varii contexte, cît și pentru cadrele didactice implicate în proces. Trainingul s-a axat pe abordarea unor subiecte relevante: aspectele esențiale ale *învățării prin cooperare*, avantajele și limitele acesteia, etapele de constituire a unui grup, sarcini pentru

activitatea în grup, aplicarea taxonomiei lui Bloom la formularea sarcinilor, managementul activității în grup etc.

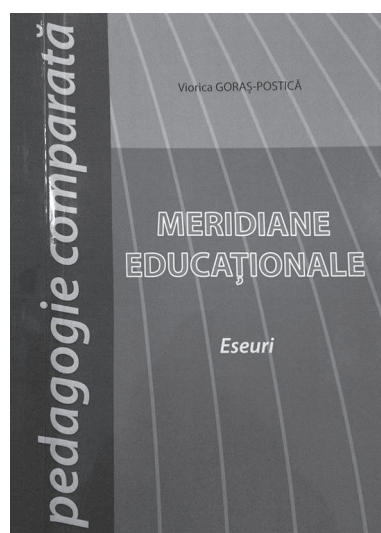
Depășind faza lucrului demonstrativ în echipe, s-a discutat despre crearea, managementul, evaluarea procesului și a produsului muncii în comun, a comunicării dintre participanți.

Aplicarea unui chestionar final, diferit de cel de evaluare finală obișnuit pentru acest gen de formări, a solicitat răspunsuri ce țin de identificarea unor probleme legate de proiectarea, organizarea și evaluarea lucrului de echipă. Răspunsurile – variate, dar corecte în esență – ne permit să conchidem că formabilii noștri au analizat și au conștientizat dificultățile, riscurile utilizării tehnicilor de lucru în echipă, alias ale *învățării prin cooperare*. Sperăm că cele asimilate de cursanți vor ajunge și la colegii lor, și în sălile de studii.

Menționăm interesul sporit al participanților pentru aspectele puse în discuție și impactul acestora asupra edificării unei generații de tineri muncitori cu abilități de gîndire critică și de lucru în echipă, suficient de dezvoltate pentru a asigura o inserție profesională de succes.

Rima BEZEDE coordonator de proiect

Prezentare de carte la Clubul *Paideia*



La 22 ianuarie curent, în cadrul Clubului de dezbateri educaționale *Paideia*, a avut loc lansarea culegerii de eseuri de pedagogie comparată *Meridiane educaționale*, semnată de Viorica GORAȘ-POSTICĂ și scoasă recent de sub tipar la editura Universității de Stat din Moldova.

Profesori preuniversitari din mai multe localități ai republicii au salutat apariția cărții, subliniind utilitatea și originalitatea reflecțiilor pentru înnoirea permanentă a mediului, procesului și relațiilor educaționale la diferite niveluri. „Abordările pedagogice comparative au devenit în ultimul timp atractive atît pentru cercetători, cît și pentru practicienii din diverse domenii, inclusiv grație provocărilor și deschiderilor copleșitoare actuale. În acest sens, proiectele de intervenție constituie o mare șansă și o deosebită oportunitate pentru dezvoltarea personală și profesională a multor intelectuali din spațiul estic european, așa încît, pe parcursul a mai bine de un sfert de secol de carieră pedagogică, ni s-a oferit posibilitatea

să studiem direct, în arealul de acasă, diverse sisteme educaționale, să ne confruntăm nemijlocit cu realități diferite, contrapunându-le, volens-nolens, cu ceea ce avem noi”, reflectează autoarea.

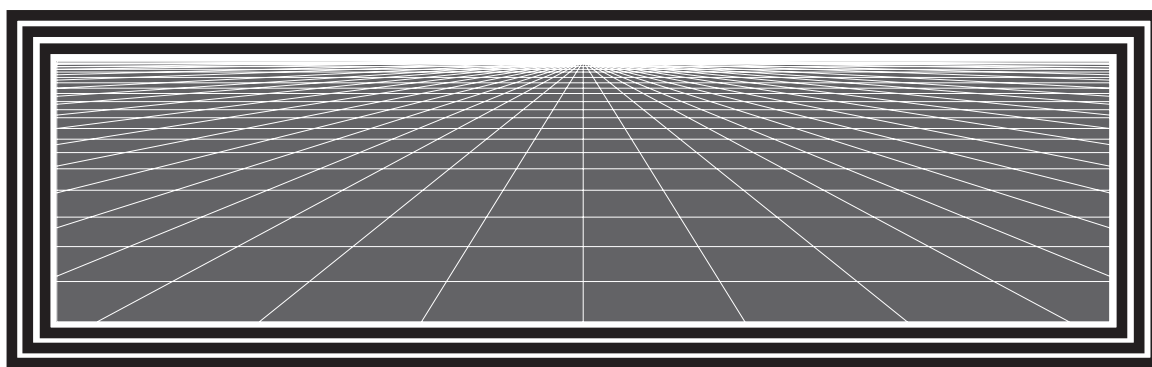
Cei prezenți au discutat despre avantajele și dezavantajele învățământului din alte țări, au opinat și au insistat vizavi de ceea ce am putea ameliora în sistemul nostru, preluând și adaptând experiențele performante. În epoca globalizării/mondializării culturale și economice, succesele din alte țări ne impun să lansăm tot felul de comparații, chiar dacă, de cele mai multe ori, exercițiul acesta nu rezistă, dar din el învățăm, cu siguranță, a fi mai buni și mai competitivi, a optimiza mereu marea operă cu umbrela protectoare EDUCAȚIE. Nu este nici ușor, nici relevant, uneori, a contrapune sisteme cu tradiții și perspective diferite, dar este antrenant și mobilizator a trasa obiective strategice de dezvoltare și perfecționare continuă, a îndemna și ghida conaționalii să opereze schimbări de calitate în activitatea pedagogică, să „dezrădăcineze” anumite practici și atitudini defectuoase, începând cu „firul ierbii” și terminând cu liderii de top, să își pună postmodernii 4D, pentru a depista cauzele/frinele, nepermis de îndelungate, ale nenumăratelor lacune, astfel proiectând schimbarea pe toate dimensiunile, la toți actorii educaționali: elevi/studenti, cadre didactice și manageriale, părinți, APL etc. Tendința spre performanțe, spre managementul calității totale, susținută de noile documente reglatoare din Republica Moldova, *Strategia Educația – 2020* și *Codul Educației*, călăuzește și fortifică idealul de școală nouă, centrată pe nevoile și interesele educatului, orientată spre formarea de competențe funcționale, capabilă

să contribuie la edificarea unei societăți democratice și atractive.

“Schimbarea pozitivă în educație, edificarea unei societăți democratice și atractive, fortificarea idealului de școală nouă, managementul calității totale sînt doar cîteva dintre multiplele deziderate pe care le promovează dr. hab. Viorica GORAȘ-POSTICĂ, prezentînd, într-un mod original și creativ, practici pozitive și exemple de succese educaționale de pe mapamond. Valoroasa sa experiență de cercetător și practician se regăsește plener în această culegere inedită de eseuri, în care sînt surprinse avantajele și dezavantajele învățământului din alte țări, în speranța identificării unor soluții aici și acum pentru sistemul educațional din Republica Moldova. Cu siguranță, această lucrare va inspira comunitatea educațională pentru ”a fi mai buni, mai competitivi și a optimiza continuu marea operă, cu umbrela protectoare EDUCAȚIE”, susține dr. Rima BEZEDE.

Sperăm că experiențele din această carte, așa cum s-a întîmplat pe parcursul anilor, prin materiale similare publicate de Viorica GORAȘ-POSTICĂ pe paginile săptămînalului *Făclia* și ale revistei *Didactica Pro...*, să inspire în continuare schimbarea din învățămînt și să unească eforturile din multiple unghiuri, așa încît meridianele educaționale să ne apropie și să ne facă mai flexibili și mai eficienți în desăvîrșirea personalităților pe care le formăm, prin talanții ce ne-au fost încredințați. Or, ne dorim ca valorile promovate în școală, modelele culturale și sociale avansate să dea roade/să fie resimțite mai mult în societatea noastră, în comunitățile bulversate de numeroase crize și incertitudini.





DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Acces la educație

Rezumat: Noțiunea pedagogică de acces la educație definește o realitate formativă potențială, care trebuie construită și reconstruită la nivel de: sistem de învățământ, prin decizii strategice necesare pentru democratizarea educației; proces de învățământ, prin decizii tactice și operaționale, necesare pentru individualizarea activității de instruire. Un acces real la educație presupune crearea de oportunități egale oferite societății, comunității naționale și locale, familiei, fiecărui educat. Un astfel de scop strategic implică o educație de calitate, fundamentată normativ prin recunoașterea și valorificarea: axiomelor paradigmei curriculumului, afirmate în pedagogia

postmodernă, în societatea informațională, bazată pe cunoaștere; principiului accesibilității educației, care trebuie raportat la normele proiectării (generale, curriculare) și la structura de funcționare a activității de instruire.

Abstract: Access to education as pedagogical concept defines a potential formative reality, to be built and rebuilt at the level of: educational system, through strategic decisions necessary for the democratization of education; educational process, through tactical and operational decisions necessary for individualizing training activity. The real access to education means creating equal opportunities for society, national and local community, family, everyone. This strategic goal involves a quality education, normative, founded through recognition and valorisation of: axioms of curriculum paradigm, postmodern pedagogy, affirmed in the information society, based on knowledge; principle of accessibility of education which relate to the project norms (general and curriculum design) and the operating structure of the training activity.

Keywords: access to education, quality education, pedagogical normativity, principle of accessibility of education, individualizing training activity.

Formula **acces la educație**, utilizată deseori în texte de politică a educației, special pentru a susține ideea de **oportunități egale**, oferite familiei, comunităților locale, naționale etc., la scara sistemelor *moderne* și *postmoderne* de învățământ, riscă să rămână doar un *slogan pedagogic*, dacă nu este raportată la dimensiunea *conceptuală* a unei *realități* reflectate, la nivel de *model-ideal*, în zona *normativității pedagogice*.

Noțiunea pedagogică de **acces la educație** definește o realitate formativă potențială care trebuie construită și reconstruită la nivel de *sistem* și de *proces de învățământ*. La nivel de *sistem de învățământ*, poate fi construită prin calitatea *deciziilor strategice* adoptate în termeni de *filozofie* și de *politică a educației*. La nivel de *proces de învățământ*, poate fi construită prin calitatea *deciziilor tactice* și *operaționale* care asigură valorificarea optimă a resurselor fiecărui *educat* (preșcolar, elev, student etc.) în cadrul activității de instruire. În ambele situații, miza pedagogică și socială este cea a asigurării de *oportunități egale* tuturor *educaților*, familiilor, comunităților (locale, teritoriale, naționale) prin *proiectarea* și *realizarea educației de calitate*. În această perspectivă, prin **acces la educație** vom avea în vedere acele *oportunități egale* oferite *educaților* de un sistem de învățământ eficient, care asigură *educația/instruirea de calitate*, orientată valoric spre *educație permanentă* și *autoeducație*, la scară socială.

Educația de calitate este proiectată special pentru a susține, în mod *real*, **accesul** tuturor *educaților* la *resursele pedagogice* ale sistemului și ale procesului de învățământ. O astfel de *educație de calitate* este fundamentată *normativ* prin recunoașterea și valorificarea *axiomelor paradigmei curriculumului*, afirmate în *pedagogia postmodernă*,

în societatea *postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere*. Aceste axiome pot fi interpretate ca *axiome ale educației de calitate*.

1) **Axioma definirii educației ca activitate psiho-socială.** Educația este *activitatea socioumană* care valorifică optim resursele *psihologice* (cognitive, dar și noncognitive) ale personalității umane, în vederea asigurării integrării sale sociale, la nivel comunitar, civic, cultural, profesional etc.

2) **Axioma interdependenței dintre dimensiunea obiectivă – subiectivă a educației.** Dimensiunea *obiectivă* a educației implică: a) *funcția de bază a educației – formarea-dezvoltarea personalității în vederea integrării sale optime, în societate, pe termen scurt, mediu și lung*; b) *structura de bază a educației – corelația educator-educat*.

Dimensiunea subiectivă a educației implică *finalitățile educației*:

- a) *finalitățile sistemului de educație/învățământ*: idealul educației, scopurile generale, strategice;
- b) *finalitățile procesului de învățământ* – obiectivele educației/instruirii: generale, specifice (intermediiare), concrete (operaționale).

3) **Axioma valorificării tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației.** Conținuturile *generale ale educației* concentrează valorile *generale ale educației* (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat, frumosul, sănătatea psihică) la nivel de:

- a) educație morală;
- b) educație intelectuală;
- c) educație tehnologică;
- d) educație estetică;
- e) educație psihofizică.

Formele generale ale educației sînt realizate prin:

- a) *activități/acțiuni pedagogice* organizate la nivel de: a-1) educație formală; a-2) educație nonformală;
- b) *influențe pedagogice* spontane, neorganizate, accidentale, la nivel de educație informală. Valorificarea tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației, în cadrul oricărei activități pedagogice, susține calitatea educației, perfecționarea acesteia în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

4) **Axioma realizării-dezvoltării educației în context deschis**, la nivel de:

- a) *sistem social/conceput ca sistem de educație*;
- b) *sistem de învățământ*;
- c) *proces de învățământ*;
- d) *activități concrete de educație/instruire* (lecție, curs universitar, cerc de dezbateri, consultații individuale și de microgrup etc.);
- e) *situații concrete, de educație/instruire* (generate

la nivelul raporturilor existente între *activitatea concretă și resursele și condițiile* existente) [2, pp. 201-205].

Problema socială a *accesului real* la educația de calitate, care oferă *oportunități egale* tuturor membrilor societății, trebuie plasată și rezolvată în cadrul epistemologic specific *normativității pedagogice*.

Avem în vedere *conceptul* care definește **accesibilitatea educației/instruirii** ca formă de manifestare a *normativității pedagogice*, în general, a *normativității didactice*, în mod special. Abordarea sa este realizabilă în plan *teoretic și practic*, cu o dezvoltare specifică la nivel *normativ* [Ibidem, pp. 23-26].

În plan **teoretic**, *accesibilitatea educației/instruirii* definește *calitatea unui sistem de învățământ deschis*, care stimulează integrarea tuturor elevilor în structurile sale de organizare prin:

- a) statut validat de politica educației, ca ofertă de „accesibilitate generalizată la educație”;
- b) modalitate de proiectare și realizare a educației/instruirii în cadrul unui „proces de învățământ accesibil, inteligibil”.

În plan **practic**, *accesibilitatea educației/instruirii* definește „posibilitățile generale oferite elevilor” de un *sistem de învățământ deschis*, care promovează o *activitate de instruire de calitate* din perspectiva asigurării integrării școlare, profesionale și sociale a absolvenților, de la toate treptele *procesului de învățământ* [3, p. 6].

La nivel **normativ**, *accesibilitatea educației/instruirii* constituie un *principiu pedagogic* cu caracter *obiectiv*, care trebuie respectat și valorificat la scara întregului *sistem și proces de învățământ*.

La nivel de *sistem de învățământ*, *accesibilitatea educației/instruirii* constituie un „*principiu al învățămîntului*”, care determină *pedagogic* structura planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, dar și criteriile de evaluare ale acestor *documente*, în funcție de:

- a) efectele *formative* pozitive generate în plan *cognitiv și noncognitiv*;
- b) timpul *real* oferit elevului pentru învățare eficientă, în cadrul *formal* (școlar) și *nonformal* (extrașcolar) existent.

Practic, atingerea celor doi indicatori calitativi solicită proiectanților capacitatea de a realiza „accesibilitatea învățămîntului” fără a supraestima sau subestima posibilitățile reale de învățare ale elevilor în context pedagogic determinat, psihologic și social [4, p. 18].

Evoluția *sistemului de învățământ* în societatea *postmodernă* implică un *management al calității totale*, inițiat de UNESCO, care are ca premisă *normativă* *accesibilizarea educației/instruirii* la scara:

- a) *societății*, prin responsabilizarea pedagogică a tuturor „actorilor sociali”, solicitați să transforme

societatea într-o „cetate educativă”;

- b) *activităților pedagogice*, angajate în valorificarea deplină a *tuturor resurselor și cerințelor educației* (elevului etc.), în perspectiva integrării sale psihosociale *optime*, pe termen mediu și lung [6];
- c) *obiectivelor pedagogice*, definite în termeni de *competențe psihologice*, care definesc *capacitatea* de: c-1) *a ști* (informații logice: noțiuni, judecăți, raționamente; teorii, modele-ideal etc.); c-2) *a ști să faci* (deprinderi, strategii cognitive de rezolvare de probleme și de situații-problemă); c-3) *a ști să fii* (atitudini față de cunoaștere, societate, școală, învățare); c-4) *a ști să lucrezi în grup* (atitudine deschisă spre colaborare, tipică unei personalități și societăți democratice); c-5) *a ști să devii* (atitudine deschisă spre educație permanentă și autoeducație) [5].

La nivel de *proces de învățământ*, *accesibilitatea instruirii* constituie un *principiu de realizare* a oricărei *activități concrete* (lecție, consultație individuală sau colectivă, excursie didactică etc.), subordonat *principiilor de proiectare*, în general, *principiilor de proiectare curriculară*, în mod special.

Ca *principiu didactic*, consacrat istoric, *accesibilitatea instruirii* constituie un imperativ normativ *general*, cu caracter *obiectiv*. Caracterul *obiectiv* al *principiului accesibilității instruirii* este probat în măsura raportării acestuia la *principii* cu grad mai mare de generalitate (*principiile generale ale proiectării didactice; principiile proiectării curriculare a activităților didactice*) și la *structura de funcționare a instruirii*.

I) Raportarea principiului accesibilității instruirii la principiile generale de proiectare didactică

1) *Principiul cunoașterii pedagogice* (transformării cunoștințelor de *specialitate* în cunoștințe cu *valoare pedagogică pozitivă*). *Principiul accesibilității* susține transformarea cunoștințelor de *specialitate* în *cunoștințe accesibile* elevilor, prin operații specifice (selecție, esențializare, prelucrare, procesare – *transpunere didactică*);

2) *Principiul comunicării pedagogice*. *Principiul accesibilității* susține transpunerea mesajului pedagogic la nivelul de înțelegere, afectivitate și motivație al elevilor, dependent de particularitățile de vîrstă și individuale și de stadiul învățării;

3) *Principiul creativității pedagogice*. *Principiul accesibilității* susține adaptarea permanentă a activității didactice la schimbările care apar în context deschis, valorificînd imediat resursele oferite de metodologia didactică, de *evaluarea continuă* (*formativă/autoformativă*) și de stilurile manageriale disponibile.

II) Raportarea principiului accesibilității instruirii la principiile specifice de proiectare curriculară a instruirii

1) *Principiul centrării pe obiective și conținuturi de bază*. *Principiul accesibilității* susține proiectarea corectă a *obiectivelor concrete*, cu grad *minim-mediu-maxim* de realizare, în raport de situația existentă în clasă, exprimate la nivelul unității dintre: *competențe* – *performanțe*.

2) *Principiul corespondenței permanente dintre obiective, conținuturi, metode și evaluare în context deschis*. *Principiul accesibilității* susține realizarea obiectivelor concrete și a conținuturilor de bază prin metode didactice și tehnici de evaluare adecvate, în raport de situația existentă.

3) *Principiul individualizării* instruirii prin valorificarea resurselor pedagogice la nivel de organizare. *Principiul accesibilității* susține valorificarea resurselor existente la nivelul clasei (informaționale, umane, didactico-materiale) prin: proiectare graduală a obiectivelor concrete; ofertă adecvată de metode didactice și tehnici de evaluare; îmbinare optimă a formelor de organizare de tip frontal, grupal, individual; opțiune justificată pedagogic pentru *tipul și varianta de activitate concretă* necesare în situația concretă a clasei de elevi;

4) *Principiul integrării depline a evaluării în structura activității de instruire*. *Principiul accesibilității* susține proiectarea unor metode și tehnici de evaluare raportate la strategia de evaluare continuă/formativă, cu funcție de reglare-autoreglare permanentă a activității de instruire, în context deschis, în situația concretă existentă sau apărută pe parcursul activității.

III) Raportarea principiului accesibilității instruirii la structura de funcționare a instruirii, bazată pe corelația profesor – elev

Principiul accesibilității susține *structura de funcționare a instruirii*, bazată pe *corelația permanentă* dintre profesor și elev, prin stimularea capacității empatice a profesorului de construire a *repertoriului comun* dintre profesor și elev (valorificat *frontal, grupal, individual*), necesar în plan: *cognitiv*, prin *transpunerea mesajului didactic* la nivelul de înțelegere al elevului; *noncognitiv*, prin *transpunerea mesajului didactic* la nivelul afectivității și motivației elevului.

Realizarea accesibilității instruirii poate fi evaluată la nivel de:

1) *Sistem de învățământ* axat pe *democratizarea* învățămîntului, susținută prin: prelungirea duratei învățămîntului general și obligatoriu; asigurarea educației de calitate – proiectată *curricular*, în perspectiva *educației permanente și a autoeducației* – ca *factor determinant* al dezvoltării personalității umane care valorifică deplin *resursele naturale ale eredității și condițiile socioculturale ale mediului*.

2) *Proces de învățământ* centrat pe *individualizarea* activității de *instruire* prin valorificarea deplină a *potențialului real de învățare al elevului*, determinat

psihologic și social, la nivel minim, mediu, maxim; în termeni de *normativitate*; există tendința asocierii principiului *accesibilității* cu cel al *individualizării* într-o formula comasată, asumată explicit în unele manuale de *didactică generală* – „*principiul accesibilității și individualizării învățămîntului*” [1, pp. 49-50].

În concluzie: Un *acces real la educație/instruire* este posibil doar în măsura promovării unei *filozofii și politici a educației* fundamentate pe valorile *democrației sociale*, reflectate specific la nivel de *normativitate pedagogică*, pe fondul respectării *axiomelor educației de calitate*, validate de paradigma *curriculumului*, afirmată istoric în *pedagogia postmodernă*, în societatea *postmodernă, postindustrială, informațională, bazată pe cunoaștere*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I., Radu I. T., Popescu E. Didactica. Manual pentru clasa a X-a – Școli Normale. București: E.D.P., 1999.
2. Cristea S. Dicționar Enciclopedic de Pedagogie, vol. I, A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
3. Dictionnaire actuel de l'éducation, 3-e édition, direction editoriale; Legendre, Renald, Guerin, Montreal, 2005.
4. Dicționar pedagogic, vol. I (sub redacția Kairov I. A.). București: E.D.P., 1963.
5. Delors J. (coord.) Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. 2000. Iași: Polirom, 2000.
6. Faure E. A învăța să fii. Un Raport UNESCO. București: E.D.P., 1974.

Clubul de dezbateri educaționale *PAIDEIA*

Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță continuarea ședințelor Clubului de dezbateri *PAIDEIA*. Pentru perioada ianuarie-mai 2016, vă propunem următoarele tematici:

Data	Tema activității	Formator	Ora
4.03	Echiparea strategică – primul pas spre dezvoltarea cooperantă într-un colectiv integrat	Ecaterina MOGA	15.00-18.00
4.03	Blogul – instrument pentru o comunicare didactică eficientă	Valeriu GORINCIOI	15.00-18.00
18.03	Proiectarea carierei pe parcursul întregii vieți: între teorie și practică	Lia SCLIFOS	15.00-18.00
18.03	Resurse educaționale deschise (RED): oportunități și provocări	Valeriu GORINCIOI	15.00-18.00
1.04	Motivația elevilor	Angela MUȘENCO	15.00-18.00
15.04	Dezvoltarea competențelor antreprenoriale prin intermediul proiectului de grup	Rodica GAVRILIȚĂ	15.00-18.00
22.04	Tema pentru acasă: între reflecție, extindere și evocare	Tatiana CARTALEANU	15.00-18.00
13.05	Activitatea profesorului lider în cadrul comunităților dinamice de învățare	Rima BEZEDE	15.00-18.00
20.05	Clasa inversată și resursele accesibile pentru studiul limbii și literaturii române	Olga COSOVAN	15.00-18.00

Ședințele, desfășurate în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA (mun. Chișinău, str. Armenească, 13), încep la ora 15.00 și durează 4 ore academice.

Participanții la minimum 5 ședințe vor primi certificate acreditate de Ministerul Educației, valabile pentru procesul de atestare periodică a cadrelor didactice și manageriale. Costul unei participări constituie 50 de lei.

Doritorii sînt rugați să se înregistreze în prealabil la numerele de telefon: (022) 54 29 77 și (022) 54 25 56 sau prin e-mail (lnahaba@prodidactica.md), indicînd numele, prenumele, datele de contact, insușiția, localitatea.

Lilia NAHABA, coordonator de program

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 semnatilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.