



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 5-6 (93-94), 2015

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

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

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 900 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?

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Reforma curriculară în continuă ascensiune. Secvențe de cercetare educațională calitativă
(Curricular reform still rising. Qualitative educational research sequences) 3

Gabriel ALBU

Educația: mereu între dorință și realitate
(Education: always between desire and reality) 8

EX CATHEDRA

Otilia DANDARA

Curriculumul modular, o abordare orientată spre creșterea calității în formarea profesională
(Modular curriculum: an approach oriented towards improving the quality of vocational training) 14

Rima BEZEDE

Leadershipul educațional – o resursă importantă pentru îmbunătățirea impactului activității cadrului didactic
(Teacher leadership – an important resource for advancing the impact of teacher's activity) 18

Mihaela HUNCĂ

Profesionalizarea didactică: profilul și standardele de referință
(Professionalising staff: profile and standard) 22

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Valentina CHICU

Transpunerea managerială a implementării curriculumului în instituția de învățământ
(Managerial transposition of curriculum implementation within educational institution) 26

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU

Trei metafore pedagogice sau despre diferența dintre DEX și GOOGLE
(Three metaphors in education, or the difference between DEX and Google) 31

Olga COSOVAN

Conținuturile curriculare între lexicologie și lexicul activ
(Curricular contents between lexicology and active vocabulary) 36

Elena CARTALEANU-SUFF

Citind, învăț să fiu: sugestii metodologice pentru implementarea cursului opțional
(I read and I learn to be: methodological suggestions for the implementation of the optional course) 39

PENTRU REFORME CALITATIVE ȘI DURABILE ÎN EDUCAȚIE

Angela MUȘENCO, Iurie MELINTE

Standardele profesionale în evaluarea cadrelor manageriale ca instrument de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale
(Professional standards in evaluation of managerial staff as a tool for performance assurance and professional development) 45

Serghei LÎSENCO, Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Standardele profesionale în evaluarea cadrelor didactice ca instrument de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale: sinteze și interpretări pe marginea dezbaterilor în cadrul mesei rotunde din 20 octombrie 2015
(The professional standards in teacher evaluation as an instrument to ensure performance and professional development: syntheses and interpretations from the roundtable discussions held on 20th October 2015) 47

Daniela VACARCIUC, Sergiu OREHOVSCHI

Atragerea și menținerea tinerilor specialiști în școală
(Attracting and retaining young specialists in school) 49

DOCENDO DISCIMUS

Angela GLOBA

Aspecte didactice privind implementarea strategiilor de instruire la predarea tehnicilor de programare în alte țări
(Didactic aspects concerning implementation of training strategies in teaching programming techniques in other countries) 52

Vitalie SCURTU	
Formarea abilității de citire rapidă (Development of speed reading skills)	58
Silvia PETROVICI	
Formare profesională prin participare la conferințe, seminarii, simpozioane internaționale: oportunități și perspective (Professional development through participation at conferences, seminars, international symposiums: Opportunities and perspectives)	62
Vladimir GUȚU	
Cadrul de referință al curriculumului universitar	65

EXERCITO, ERGO SUM

Valeriu GORINCIOI	
Blogul ca proiect didactic interactiv (Blog – as interactive teaching tool)	67
Maria Eliza DULAMĂ	
Utilizarea fotografiilor în activitățile de învățare (The use of photographs in learning activities)	70
Silviu ANDRIEȘ-TABAC	
„Am numit cu nume drag...” Repere onomastice pentru învățământul istoric preuniversitar („I gave a dear name...” Rudiments of onomastics for historical pre-university education)	75
Eugenia NEGRU, Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Dezvoltare curriculară la disciplina opțională Integrare europeană pentru tine (Curriculum development for optional discipline European integration for you)	84
Ludmila URSU	
Jocuri didactice pentru lecțiile de matematică în clasele I-IV (Didactic games for math lessons in classes I-IV)	88

EVENIMENTE CEPD

Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Atelierul profesorilor din proiectul Lecții europene (Teachers workshop of the project: European lessons)	94
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Programe de formare pentru învățătorii claselor primare la Cultura bunei vecinătăți (Training programs for teachers of primary school on the Culture of good neighborliness)	95
Rima BEZEDE	
Leadership educațional în școala profesională (Educational leadership in a vocational school)	95
Gîndire critică pentru formarea competențelor profesionale (Critical Thinking for professional skills development)	96
Lilia NAHABA	
Proiectul Pentru reforme calitative și durabile în educație, moment de bilanț (The project For qualitative reforms in education, final results)	97
Valeriu GORINCIOI	
Lansarea proiectului Educația deschisă în Moldova: aici și acum (The start of the project Open Education in Moldova: here and now)	98
Lilia NAHABA	
Programul Servicii la solicitarea beneficiarului (The program Services at customer request)	99
Lilia NAHABA	
Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA (Educational debate Club PAIDEIA)	99
Oferta de formare 2016 pentru cadre didactice și manageriale (The training offer for teachers and managers 2016)	100

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Curriculumul Național (National Curriculum)	101

QUO VADIS?



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

dr. hab., conf. univ., Universitatea de Stat
din Moldova

Reforma curriculară în continuă ascensiune. Secvențe de cercetare educațională calitativă

Rezumat: În articol se prezintă secvențe de cercetare curriculară calitativă desfășurate pe parcursul elaborării Cadrului de referință al Curriculumului Național, într-un proiect de anvergură al Ministerului Educației din Republica Moldova, sprijinit de Fundația Soros-Moldova. Se insistă pe necesitatea optimizării curriculumului ca document de primă importanță

al politicii educaționale, încurajându-se centrarea învățării pe elev, crearea unui mediu prietenos și deschis pentru relaționare, construirea unor comunități dinamice și flexibile de învățare, educația pentru cetățenie democratică. În acest context, s-a efectuat o analiză extinsă de nevoi ale tuturor actorilor educaționali: elevi, părinți, cadre didactice și manageriale, angajatori, dar și oameni simpli din stradă, care pot să ne sugereze idei originale privind școala și cuprinderea acestora în cadrul curricular.

Abstract: The article presents sequences of qualitative research conducted during the development of the Framework of Reference of the National Curriculum under a recent major project, initiated by the Moldovan Ministry of Education, supported by the Soros Foundation Moldova. It insists on the need to optimize the curriculum as a document of prime importance of education policy, encouraged the student-centered learning, creating a friendly and open environment for relationships, building dynamic and flexible learning communities, education for democratic citizenship. In this context, it performed an extensive analysis of the needs of all educational actors: students, parents, teachers and managers, employers, as well as ordinary people in the street who may we suggest original ideas regarding the school and encompassing it within the curriculum.

Keywords: curriculum, the Framework of Reference of National Curriculum, curriculum reform, curriculum development, the voice of students, parents, teachers, employers and street people.

Necesitatea optimizării Curriculumului Național actual este consimțită atât de cadrele didactice care lucrează la clasă, cât și de teoreticienii și politicienii din domeniu. Încurajarea centrării învățării pe elev, crearea unui mediu prietenos și deschis pentru relaționare, construirea unor comunități dinamice și flexibile de învățare, educația pentru cetățenie democratică, adăugate la obiectivele de bază de dezvoltare a unor competențe academice avansate și a unor minți creative, conturează misiunea de astăzi a școlii, care dictează, în mod iminent, necesitatea reformei. „Școala este o societate în miniatură, o instituție patriotică, de care trebuie să se „agățe” democrația noastră fragilă” [4, p. XI]. Câteva caracteristici importante, pe care trebuie să le întrunească școala ca să facă față diversității contemporane, inclusiv prin implementarea curriculumului, ar fi: instituții pline de respect, cadre didactice puternice și grijulii, lideri curajoși, o adevărată comunitate, cu perspective multiculturale și globale, care are la bază dezvoltarea curriculară continuă, încurajată din interior și din exterior.

Multitudinea definițiilor conceptului de *curriculum*, dar și evoluția sa istorică și semantica impresionantă în toate părțile lumii nu creează dificultăți în mediul nostru, de vreme ce în Codul Educației, capitolul 9, articolul 40, se stipulează: (1) Curriculumul în învățământul general conturează viziunea asupra parcursului educațional, proiectând așteptările societății cu privire la rezultatele scontate ale învățării pentru fiecare disciplină școlară, pe niveluri de învățământ.

(2) În învățământul general, Curriculumul Național include: cadrul de referință, planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, curriculumul pentru educația timpurie, curricula disciplinelor obligatorii și opționale, manualele școlare, ghidurile metodologice și alte resurse de învățare. (3) Structura curriculumului pe discipline școlare este definită în cadrul de referință al Curriculumului Național. (4) Curriculumul pentru învățământul general se aprobă de Ministerul Educației. (5) Curriculumul poate fi adaptat sau modificat pentru a satisface nevoile copiilor și elevilor cu cerințe educaționale speciale. Modul de parcurgere a curriculumului este reflectat în planul educațional individualizat pentru copilul/elevul cu cerințe educaționale speciale.

Așadar, în secolul al XXI-lea, *curriculumul* este un concept avansat, suprad dezvoltat, din punct de vedere teoretic și practic, care evoluează rapid pe diverse direcții și comportă viziuni destul de sofisticate. Accente importante pentru abordarea unui alt ciclu al reformei curriculare de la noi ar fi reflecțiile ce urmează. Tipurile principale de curriculum reliefate din perspectiva conținutului sînt, în viziunea lui Longstreet și Shane (1993), următoarele:

- **Curriculum centrat pe societate:** misiunea curriculumului este să deservească societatea;
- **Curriculum centrat pe elev:** copilul este sursa vitală principală a curriculumului;
- **Curriculum centrat pe cunoștințe:** cunoștințele teoretice și practice sînt esența curriculumului;
- **Curriculum eclectic:** sînt posibile abordări mixte și compromisuri conceptuale, dictate de context [Apud 5, pp. 9-10].

În mod evident, categoriile generice de activitate curriculară includ: proiectarea și dezvoltarea curriculumului, managementul acestuia, perspectivele de predare, implicarea participativă în curriculum și ideologia sa [5, p. 14]. Cercetările în domeniul teoriei și metodologiei curriculumului în arealul românesc, de la treapta preșcolară la cea postuniversitară, au fost destul de numeroase și diferite, impunîndu-se prin originalitatea abordărilor și prin avansarea unor idei importante pentru optimizarea continuă a practicii socioeducaționale [3, p. 6].

Așa cum am enunțat, ne aflăm într-o fază de dezvoltare curriculară. Pe parcursul anului trecut, am efectuat o cercetare calitativă cu privire la așteptările actorilor educaționali, dar și a factorilor de decizie referitor la curriculum, în cadrul proiectului Ministerului Educației de renovare a Curriculumului Național, așteptări pe care le vom analiza detaliat în materialul de față. Eterogenitatea perspectivelor și a înțelegerii esenței curriculumului este evidentă, aceasta ajutîndu-ne să fim cît mai cuprinzători în ceea ce privește realitatea acoperită de Curriculumul Național.

Astfel, **elevii**, în calitatea lor de beneficiari de bază ai acestui document normativ, care, de altfel, identifică școala cu curriculumul, au mărturisit următoarele:

- Vreau ca în școală să se diminueze supraîncărcările informative, să se pună accentul pe metodele interactive, să se revadă unele conținuturi, să se promoveze valorile recunoscute, care într-adevăr să formeze identitatea națională și socială. (D. S., absolventă de liceu, 2014, Comrat)
- Nouă, elevilor, ne place să învățăm atunci cînd profesorii știu să răspundă curiozității noastre instinctive, știu să jongleze cu diferențele dintre noi, sînt preocupați de valorificarea potențialului nostru și ne călăuzesc pașii spre descoperirea sinelui. Aș vrea ca școala să mă învețe să pot căuta surse de informare, să le discern și să iau ce-i mai bun din ele. (M. D., cl. a XI-a, Chișinău)
- Școala de azi tinde să meargă pe un drum paralel lumii contemporane. Aș frecventa cu plăcere o școală unde ceea ce mi se spune să învăț e cu adevărat folositor. Văd însă că părinții mei, în problemele cu care se confruntă, nu fac niciodată referință la ceea ce au învățat în școală, iar asta mă face să-mi pun întrebări despre utilitatea a ceea ce învăț. O școală prietenoasă este o școală care crede în mine și în care eu am încrederea că mă poate ajuta să mă împlinesc ca om și ca cetățean. Aș vrea ca școala să mă învețe să învăț singur, să-mi cultive plăcerea cunoașterii. (S. G., cl. a X-a, Ocnița)
- Școala nu trebuie să aibă pretenția de a fi neapărat o plăcere pentru elevi, însă are responsabilitatea de a ne convinge permanent de utilitatea ei și de a ne oferi resurse de învățare în corespundere cu timpurile noastre. O astfel de școală înseamnă o școală în care eu voi fi apreciat la justa mea valoare, îmi voi descoperi vocația și voi fi ajutat să ajung acolo unde îmi doresc. (P. M., cl. a XI-a, Chișinău)
- În școală trebuie să existe o diferențiere evidentă între profiluri. Mi-ar plăcea ca profesorii să aibă rolul de mentori, să își cunoască elevul și să știe cum să-l provoace, capabili să își modeleze planul în afara unei abordări tipizate, anacronice. (C. L., cl. a XI-a, Chișinău)
- Descongestionarea materiei din școli trebuie susținută prin oferirea mai multor posibilități de educație nonformală și alternativă. (A. C., cl. a XII-a, Chișinău)
- Vreau ca școala să mă ajute să experimentez, să creez, să-mi exerseze capacitățile și să mă simt util. Mi-aș dori să se evalueze omul din mine, calitățile personale și, mai ales, progresul făcut de la evaluarea precedentă. Ar fi bine ca școala

să ne învețe mai multe despre realitatea zilelor noastre, pentru ca la absolvire să fie un cetățean bine orientat, responsabil, instruit, sigur de sine, încrezător în prezentul și în viitorul țării în care trăiesc. (N. P., cl. a XII-a, Chișinău)

- Pentru a merge cu plăcere la școală, urmează să găsim între aceasta și viața reală o tangență, o punte. Școala nu trebuie să formeze generații de supuși, dar să creeze un climat al posibilităților și al explorării calităților individuale ale fiecărui elev. (V. S., cl. a XII-a, Strășeni)
- Dacă aș fi Ministrul Educației, aș face ca la școală să nu învățăm foarte multe lucruri, uneori superficial, iar atunci când sîntem puși să alegem ceva pentru viitor, nu știm ce vrem. Vreau să fiu învățat să iau decizii corecte, să aleg. Vreau să învăț mai puțin, dar profund. (C.V., absolventă de liceu, 2014, Chișinău)

Alături de elevi, figurează vocea **părinților**. Deși au așteptări mari de la curriculum și de la școală, în ansamblu, participarea lor propriu-zisă/directă în procesul de dezvoltare curriculară este mai modestă. Totuși, beneficiile acestei implicări sînt enorme, deoarece: conduce la optimizarea învățării, din punct de vedere intelectual, social și emoțional; crește calitatea și varietatea mediului de învățare, prin competențele formate; se îmbunătățește, capătă sens identitatea locală a școlii în comunitate; îi abilitază pe părinți să înțeleagă mai bine procesul educațional și să faciliteze realizarea obiectivelor acestuia; o dată cu creșterea numărului de părinți interesați de dezvoltarea curriculumului, sporește luarea în considerare a intereselor lor, alături de cele ale copiilor [5, p. 234].

În cercetarea noastră, am obținut de la părinți următoarele puncte de vedere, prețioase, după noi, atât pentru concepatorii de curriculum, cît și pentru implementatorii acestuia, or, calitatea curriculumului își pune amprenta, în mod sigur și de durată, pe calitatea școlii:

- Vrem o școală eficientă, transparentă, deschisă spre comunicare, prietenoasă, capabilă de a încuraja și a valorifica pe deplin potențialul copilului. O școală în care se asigură securitatea fiecărui elev promovează un comportament și o atitudine activă față de propria sănătate, prin sport și alimentație sănătoasă. (A. Z., Chișinău)
- Ne dorim o școală cu reguli pe care să le adopte și să le respecte întreaga comunitate de elevi și părinți, în care se ține cont de opinia părinților, recunoscîndu-i drept parteneri și persoane responsabile. (A. C., Lipcani)
- Vrem școli cu multe asociații obștești, care să se implice în organizarea demersului educativ sau în activitatea consiliilor de administrare etc. (I. S., Soroca)

- Elevii trebuie să învețe intensiv în clasă, iar temele pentru acasă să fie orientate doar spre fixarea materialului, acestea fiind reduse ca volum, dar extinse prin sarcini de creativitate. Părintelui trebuie să i se ofere posibilitatea de a colabora, a ghida sau a motiva pregătirea copilului său. (N. C., Ialoveni)
- Colaborarea părinților cu profesorii trebuie încurajată atât de școală, cît și de părinți, mai ales în ceea ce privește susținerea copiilor talentați, a celor cu probleme de sănătate, a celor care necesită sprijin special în depășirea adaptării la cerințele mediului școlar, în ghidarea în carieră sau în socializarea ulterioară. (P. T., Drochia)
- Susținem excluderea notării și aplicarea calificativelor „admis” și „respins”, mai ales în clasele primare și la disciplinele legate de educația plastică, muzicală, fizică și tehnologică, pentru a le oferi elevilor cu adevărat o pregătire adecvată în aceste domenii. (T. G., Leova)
- Școala trebuie să promoveze un comportament și o atitudine activă a elevilor față de mediul social, prin parteneriate de responsabilizare socială cu diferiți factori de educație: familie, școală, autoritățile statului, asociații obștești, biserică, comunitate, mass-media. (G. M., Singerei)
- Școala, prin programele sale, trebuie să informeze, dar și să implice elevii în procesul de luare a deciziilor, în consultările publice cu impact social, să încurajeze spiritul antreprenorial, să educe managementul sinelui, autonomia și efortul spre excelență. (V. A., Nisporeni)
- Ne dorim copii formați în școală cu capacități superioare de gîndire critică și divergentă, în măsură să-i ajute să utilizeze cunoștințele și competențele dobîndite în diferite situații-problemă; cu motivația și disponibilitatea de a răspunde adecvat la schimbare, alături de un set de atitudini și de valori personalizate, care vor facilita/motiva participarea la viața unei societăți deschise și democratice. (S. O., Chișinău)
- Școala nu poate fi singurul laborator în care copilul învață, ci doar unul dintre ele, mai specializat și mai competent decît altele. Părintele trebuie să aibă încredere în ea. Însă, pentru ca educația copilului să se ridice la nivelul așteptat, el are oportunitatea de a se implica, a colabora cu școala, pentru ca abordările să fie convergente. (T. M., Glodeni)

Opinia **cadrelor didactice** este una de esență, or, înțelegerea de către acestea a tuturor aspectelor curriculumare, precum și gradul de fidelitate și de corectitudine în transmiterea conținuturilor asigură fezabilitatea politicii curriculare, în general.

- Așteptăm de la curriculum reducerea volumului de informație; stabilirea de relații interdisciplinare; majorarea gradului de accesibilitate și a caracterului său aplicativ; optimizarea raportului dintre științele reale, umanistice, sociale, tehnologice în conformitate cu tendințele internaționale; dezvoltarea curriculumului școlar pentru eficientizarea procesului de formare a competențelor de comunicare în limba română și în limbile străine, a celor antreprenoriale și de utilizare a tehnologiilor informaționale. (G. M., Comrat)
- Curriculumul trebuie să conțină idei orientative, pentru a ajusta predarea la necesitățile copilului. La fiecare disciplină școlară, paralel cu cele de eficiență a învățării, este nevoie să se introducă standarde de evaluare ce vizează finalitățile studierii disciplinei respective. (N. M., Orhei)
- Conținuturile trebuie cu adevărat să se raporteze la cerințele societății și să asigure potențialul productiv și creativ al elevilor. (M.-P. V., Bălți)
- Ar fi bine ca noua variantă a curriculumului să prevadă conținuturi care ar dezvolta la copii deprinderile de viață, cu situații concrete din cotidian, cu contexte variate de a lua decizii. (A. A., Șoldănești)
- Aștept flexibilizarea ofertei de învățare (structurarea nu a unui învățământ uniform și unic pentru toți, ci a unui învățământ pentru fiecare, deci pentru elevul concret). (S. M., Cahul)
- Realizarea unor modalități de selectare și de organizare a conținuturilor conform principiului *nu mult, ci bine*; important este nu doar ce anume, cât de bine, când și de ce se învață ceea ce se învață, dar și la ce servește mai târziu ceea ce s-a învățat în școală. (S. P., Orhei)
- În sfârșit, poate vom fi și noi auziți... Aș propune doar cinci discipline obligatorii: *Limba și literatura română, Matematica, Limba străină, Istoria și Științele*, celelalte (*Educația muzicală, Educația plastică, Educația tehnologică, Educația fizică, Educația moral-spirituală*, orele de cerc) fiind opționale, elevul urmînd să-și aleagă la dorință 3-4 ore după capacități, înclinație și talent. (R. E., Căușeni)
- Ar fi de dorit să se revadă și planul-cadru, fiind introduse mai multe discipline opționale, mai actuale, mai pe interesul elevilor. De ce cele mai multe curricula se elaborează la opționalele din aria *Limba și comunicare*, dar la arte, sport etc. nu? (B. V., Criuleni)
- Cele mai importante valori promovate de curriculum trebuie să fie cele pe care să se clădească munca intelectuală a elevului (responsabilitatea;

grija și preocuparea față de părinți, colegi și alți oameni). Doar atunci vor fi succese în procesul de învățare. Să ne oprim din goana după metode în realizarea curriculumului, să le abordăm echilibrat, numai astfel vom reuși să dezvoltăm personalitatea elevului. (L. L., Bălți)

- Noul curriculum să ne dea mai multe posibilități de planificare diferențiată a demersului didactic, să promoveze mai mult incluziunea. Disciplinele *Arte, Educația tehnologică și Educația fizică* să fie valorificate pe deplin. Așteptăm instrumentarul de evaluare a implementării curriculumului la nivel național. Să fie specificat în curriculum sau în ghiduri metodice la fiecare unitate de învățare/conținuturi ”De ce am nevoie să învăț această materie?”. (T. A., Rîșcani)

Vocea **angajatorilor, producătorilor, oamenilor de afaceri**, care la fel contează, se rezumă la următoarele:

- Ce aş schimba eu în școală? În primul rînd, aş micșora vacanța de vară pînă la 1,5-2 luni – răs-timp în care copiii reușesc să se odihnească, pentru a se integra ulterior în procesul școlar fără mult stres. Activitatea la clasă trebuie să fie concentrată pe dezvoltarea abilităților de analiză, nu pe “învățat pe de rost”. Unele obiecte trebuie să fie armonizate. De exemplu, clasa a V-a: dacă la *Istorie* se studiază Grecia Antică, problemele de la disciplina *Matematica* trebuie să fie tot despre Grecia Antică. O astfel de abordare integrată ar oferi o însușire mai bună a tuturor obiectelor. Învățământul nostru este puternic teoretizat. Nu mai e nevoie să se asimileze atîta informație, pentru că deja există *Google*. Așteptăm de la absolvenți mai multe aptitudini practice. (I. S., companie privată, Chișinău)
- Avem nevoie de absolvenți care să dorească să muncească și căroră să le pese de rezultatul muncii, să nu fie preocupați numai de remunerare. (V. G., instituție de stat, Călărași)
- Trebuie schimbat modul de învățare – acesta ar trebui să fie un proces activ, de căutare și înțelegere a sensului; utilizarea cu preponderență a metodelor de interpretare a informației, ceea ce va facilita dezvoltarea creativității și a capacității de acțiune în vederea căutării și găsirii răspunsurilor sau a soluțiilor optime. (S. C., companie privată, Chișinău)
- Sper totuși să am parte în viitor de tineri angajați interesați de dezvoltarea profesională, care știu ce vor de la viață și de la carieră, care să creadă că și în Republica Moldova poți să muncești și să trăiești decent. (V. M., instituție de stat, Dubăsari)

Vocea **omului de pe stradă**, legat mai mult sau mai puțin de școală, se conturează prin următoarele:

- Așteptările mele sînt, în primul rînd, de la societate, care trebuie să catalizeze dezvoltarea școlii, nu să-i creeze probleme. Curriculumul de mîine se va identifica în continuare cu profesorii care muncesc acolo, cu dragoste pentru copii, profesori care știu să-i captiveze, să-i sprijine necondiționat, să le ofere multe oportunități în mod competent, în baza unor cunoștințe vaste. (S. P., 52 de ani, părinte, angajat al unei companii de televiziune)
- Curriculumul are și va avea mereu la bază cadrele didactice, care trebuie să fie bine pregătite, să știe să le explice copiilor de ce trebuie să învețe o materie sau alta, să-i îndrume cu grijă și să rămînă dedicate profesiei. (I. P., 24 de ani, student)
- Ar fi bine ca școala de mîine și, respectiv, curriculumul să fie mai aproape de viața copilului, să poată să răspundă intereselor acestuia, să-l protejeze și să-l provoace prin diferite experiențe de învățare, așa încît viitorul să îi surîdă și să nu-l streseze. (M., 48 de ani, casnică)
- Curriculumul/planul educațional de mîine trebuie să aibă mai puține obiecte de studiu, să fie mai aproape de viață, să creeze un mediu prielnic, care ar stimula copiii să învețe mai mult și mai bine. (G. G., 40 de ani, muncitor)
- Școala de mîine va fi școala calculatoarelor și a progresului tehnologic. De aceea, pregătirea pentru această eră, în care abia am intrat, trebuie derulată în mod intensiv și cu precauție. Comunicarea umană oricum va rămîne de neînlocuit. Instruirea la distanță, cu ajutorul calculatorului, va deveni accesibilă oricui. (I. H., 32 de ani, inginer)
- Aștept de la școală mai multă educație, mai multă moralitate, omenie, cumsecădenie. (V. D., 54 de ani, inginer)

În concluzie, rezumăm că de la școală se așteaptă ca ea să educe toți copiii laolaltă, să-i învețe să trăiască împreună într-o societate democratică, să le dea abilități pentru economia de piață, dar să nu le afecteze unicitatea [7, p. 1]. Ca rezultat, diferențierea atît de necesară a curriculumului scris și predat devine un proces complex, cu potențial volatil, cu multe dileme pentru educatori și societate. Mulți părinți, copii și alți actori, ca avocați și beneficiari ai acestuia, consideră realist și eficient răspunsul individualizat al școlii la nevoile copilului. O problemă actuală, dar și de mare perspectivă, atît pentru concepatorii de curriculum, cît și pentru practicieni, este dezvoltarea și rolul curriculumului în era digitală. După W. James, acesta este o "șă", proiectată să se uite pe cît înainte, pe atît înapoi. Lecțiile trecutului trebuie învățate, urmînd să

ne servească drept zestre spirituală, drept bază solidă. Dar viitorul trebuie să ne preocupe în aceeași măsură [Apud 8, pp. 1-2]. Respectiv, stilul cibernetic de gîndire, în perioada schimbărilor constante în domeniul TIC, însoțit de valuri mari de mutații socioeconomice, culturale și educaționale, afectează masiv reforma curriculară. *Microsoft, Google, Mozilla, Apple, Cisco, Hewlett Packard* ș.a. au un impact deosebit asupra educației și obligă oarecum școala să țină pasul cu evoluția acestora. Instituțiile internaționale, ca OECD, ONU, BM, UNESCO etc., au lansat recomandări valoroase în această direcție, toate subliniind imanența schimbărilor în sistemul public de învățămînt. Copiii noștri au devenit *video, digitali, pasionați de rețele virtuale de socializare*, sînt produsul ca atare al erei digitale, iar curriculumul conceput de manieră tradițională nu poate fi deloc funcțional. Modelul centrifug de dezvoltare curriculară este unul indicat, iar activitatea în rețelele de cercetare și de elaborare nu poate fi neglijată/ocolită. Occidentul susține că trece deja prin epoca poststandardizării, poststructuralistă în educație [8, p. 8] și că dezvoltarea curriculară în cheie participativă, cu interacțiuni directe cu viața cotidiană, are șanse cu mult mai mari de reușită decît niște sarcini statice, actuale doar 3-5 ani. Curriculumul se va elabora în continuare ținînd cont de filozofia constructivistă, sociocognitivă și socioculturală. Gardner prioritizează cinci categorii de competențe pentru curriculumul secolului al XXI-lea:

- a învăța să înveți, a gîndi sistematic și creativ, a stăpîni TIC și a înțelege avantajele sale;
- a promova cetățenia, etica și valorile, diversitatea culturală, comunitară și înțelegerea rolului social al tehnologiilor;
- a favoriza relaționarea cu oamenii, lucrul în echipă, comunicarea și echilibrul emoțional;
- a stăpîni situațiile, managementul timpului și al schimbării, a fi întreprinzător și cu inițiativă, a face față riscurilor și incertitudinilor;
- a valorifica managementul informației: acce-sare, evaluare, diferențiere, analiză, sinteză și aplicare, inclusiv reflecția critică și raționamen-tul [2, p. 286].

În aceeași ordine de idei, gîndirea critică, rezolvarea de probleme, comunicarea, colaborarea, creativitatea și inovarea, ca traiecte conceptuale metodologice, vor rămîne piloni ai curriculumului de viitor [8, p. 14]. Susținem imperativul descongestionării teoretice și funcționalizarea curriculumului prin sporirea sarcinilor didactice practice, cu statut de problemă, dar și reducerea disciplinelor școlare prin integrarea lor, or, competențele necesare aici și acum pentru viață reclamă aceasta, ele ar facilita formarea unor personalități proactive, creative și productive, în

defavoarea celor consumatoare și pasive. Cadrul de referință al Curriculumului Național, elaborat de un grup de experți pe parcursul ultimului an, în cadrul unui impunător proiect, susținut financiar de Fundația Soros-Moldova și coordonat de L. Nicolaescu-Onofrei, va oferi actorilor educaționali idei noi. Sperăm ca dezbaterile, care au început deja, să contribuie la îmbunătățirea acestuia, dar și la realizarea așteptărilor analizate de noi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. In: <http://lex.justice.md/md/355156/>
2. Gardner H. To open minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education. New York, NY: Basic Books, 1999.
3. Guțu VI. Curriculumul educațional. Chișinău: CEP USM, 2014.
4. Kugler E.G. Innovative Voices in Education. USA, 2012. 292 p.
5. Marsh C.J. Key Concepts for Understanding Curriculum. Fourth Edition. Rotledge Teachers' Library, USA, 2009. 350 p.
6. Pogolșa L. Teoria și metodologia managementului curriculumului. Chișinău: Lyceum, 2013. 368 p.
7. Page R., Vali L. Curriculum Differentiation, Interpretive Studies in USA. Secondary schools. USA, 1990. 261 p.
8. Williamson B. The Future of the Curriculum. Scholl Knowledge in the Digital Area, MacArthur Foundation, USA, 2013. 140 p.



Gabriel ALBU

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

Educația: mereu între dorință și realitate

Rezumat: Fie că sîntem teoreticieni și practicieni ai ei, cei mai mulți credem că nu se mai pot spune prea multe lucruri despre educație, că ceea ce s-a avut de spus s-a spus, și încă de minți luminate ale omenirii. Pare că ea nu ne mai poate dezvălui niciun secret sau produce vreo surpriză. Cu toate acestea, dată fiind mișcarea timpurilor, dinamica dezvăluite a societății, educația este și rămîne mereu o preocupare permanentă de conceptualizare, de identificare cognitivă. Studiul susține faptul că, deși considerăm că educația pe care o facem

este singura posibilă, ea este și va rămîne mereu și o dorință. Educația nu se consumă și nu poate fi consumată în totalitate prin practicarea ei, oricît de bine credem că am face-o. Întotdeauna există aspirația că o putem face și mai bine.

Abstract: Most of theoreticians and practitioners believe that they can not say much more about education; they think that what has to be said, was said, and said by the brilliant minds of mankind. It seems that education can not disclose any secret and produce any surprises. Nevertheless, given the time of changes and society dynamics, education is and always remains a constant concern of conceptualising and cognitive identification. The study argues that, although we believe that education we make is one that possible, it is and will always remain an desire. Education is not consumed and can not be consumed entirely by practicing it, no matter how well we think we do it. Always there is the aspiration that we can do it better.

Keywords: education, teacher, student, human being, human.

INTRODUCERE

Pentru foarte mulți, conceptul de *educație* poate părea un cuvînt facil, la îndemîna oricui și oricînd, prea comun pentru a mai cere o atenție specială și o rigoare de definire și utilizare. În fond, marile minți ale culturii umanității au făcut-o atît de bine și de atîtea ori, încît n-ar mai fi și n-ar mai putea fi nimic de adăugat, decît dacă propriul orgoliu nu se lasă (sau se lasă foarte greu) înduplecat. El se amestecă, aproape neobservat, printre celelalte concepte, la fel de simple, de facile și ubicue, ce ne ajută să facem față realității, să nu (ne) rătăcim printre gînduri, simțăminte – în confuzie și indistinție –, să nu ne

abandonăm într-o prelungită (și cronică) stare de ezitare decizională, care ne ajută să înfruntăm haosul și să evităm deriva existențială.

Pare că, într-o abordare grăbită și/sau comodă, conceptul de *educație* aparține familiei conceptelor pe care le folosim și cărora credem că le știm clar, distinct înțelesul și presupunem, fără probleme de conștiință, că și celălalt (interlocutorul/interlocutorii) îl înțelege ca și noi, întrucît n-are ce să sugereze mai mult decît ceea ce a sugerat (și va sugera) mereu: o realitate banală (poate costisitoare, pentru unii) legată de școală, de învățatură, de note, de profesor, de părinți, de examene, de penali-

tăți/amenințări, de stres/angoasă.

La o privire mai atentă însă, ruptă (pe cât posibil, desigur) de grijile, stereotipurile, clișeele și fluxul vertiginos și superficial al vieții zilnice, descoperim faptul potrivit căruia conceptul de *educație* rămîne – pentru orice minte iscoditoare, înfometată de profunzimi și idei, incurabil cuprinsă de mirarea esențială (cum ar spune, în vechime, Aristotel sau, mult mai târziu, K. Jaspers) – o teribilă și fascinantă provocare. Iar această reînnoită și neobosită, palpitantă tentativă este cu atât mai importantă cu cât nivelul înțelegerii (și al pătrunderii comprehensive) depinde – într-o mare măsură – de acțiunea paideică concretă, dată *hic et nunc* (declanșată, organizată și condusă în adecvare cu ființele aflate pe drumul împlinirii propriei ființe, găsirii căii optime a exprimării de sine, pregătirii pentru întâlnirea – pe care o avem fiecare, într-un anumit moment al vieții noastre – cu propriul destin).

EDUCAȚIA – CĂUTĂRI, RĂSCOLIRI, FILTRĂRI

În deslușirea – mereu neîmplinită – a adîncurilor educației (și, în aceeași măsură, a conceptului prin care o desemnăm și încercăm să o înțelegem), ni se deschid următoarele direcții:

a. Una, este cea în care, prin educație, intrăm și ne instalăm în arealul/decorul spiritului (a ideii, a cugetului, a revelației, a sublimelor trăiri sufletești, a absolutului și autosusținerii). Ea ține, astfel, „mai puțin de posesiunea cunoștințelor și de dobîndire a acestora, cît mai ales de «convertirea sufletului» (*periagoge*), care trece de la un fel de zi nocturnă la ziua autentică” [Platon, *Republica*, *apud* Mattéi, 2005, p. 179]. Potrivit lui J. Fr. Mattéi, educația este „o creștere de ordin spiritual spre un scop transcendent” [*idem*, p. 171]. Ea înseamnă a scoate ființa umană (aflată la începutul vieții sale) „din autismul său natural” și a o conduce „spre ceea ce va deveni printre oameni”. Ea este o orientare imanentă spre umanitate, care îi permite fiecăruia dintre noi să-și găsească locul potrivit în lume [*idem*, pp. 171-172]. Prin încurajarea, oportunitățile și deschiderile sale, educația este acel îngrijit demers care ne ajută „să descoperim valorile durabile” [Krishnamurti, f.a., p. 16], să simțim „extraordinara frumusețe a vieții spiritului și delectarea produsă de ea” [De Koninck, 2001, p. 103]. Rațiunea ultimă a actului paideic constă în trezirea spiritului și în menținerea lui trează; țelul lui profund este acela de a ne trezi „la ceea ce este demn de ființa umană, la ceea ce dă sens vieții sale” [De Koninck, 2001, p. 179-180].

Pe scurt, în condițiile în care omul riscă să-și piardă adîncimile spirituale și înconfundabilele sale stări sufletești, *cît timp educația își va oferi sieși șinte umaniste, putem avea încredere și putem spera că valorile spiritua-*

le, ontologia sufletească nu dispar și nu vor dispărea.

Plecînd de la aceste temeuri, putem spune, împreună cu A. Bloom (2006), că „nu există vreun profesor real care în practică să nu creadă în existența sufletului sau într-o magie care acționează asupra lui prin mijlocirea vorbirii” [p. 18]. El are speranța, permanent reînviată, că „omul nu e doar o ființă întîmplătoare, înlănțuită și modelată de peștera în care a văzut lumina zilei” [*ibidem*]. Potrivit viziunii celebrului filozof nord-american, „niciun profesor adevărat nu se poate îndoi că sarcina lui constă în *a-și sprijini elevul să-și împlinească natura umană* împotriva tuturor forțelor deformante ale convenției și prejudecății” [*ibidem*, s.n. – G.A.].

În aceste circumstanțe, educația înseamnă a-i ajuta pe elevi să-și pună singuri întrebarea *ce este omul*, „să devină conștienți că răspunsul nu este evident, nici pur și simplu indisponibil, ci că nu există o viață serioasă în care această problemă să nu fie o preocupare continuă” [*idem*, p. 19].

b. Cealaltă direcție de deslușire a adîncurilor educației (și, totodată, a concepției prin care o desemnăm) este aceea de *a fi dilatatoare*. Potrivit acesteia, educația vizează – cum ar zice M. Montessori – eliberarea copilului „din lanțurile care îl împiedică să înainteze” [*apud* De Koninck, 2001, p. 95], de generare a autonomiei culturale a copilului. În această situație:

- Este extrem de important să nu asfixiem în elev pasiunea-i pentru cunoaștere, „simțul urgenței întrebărilor de fond” [*idem*, p. 101];
- Ca educația să-și susțină „autodezvoltarea inerentă oricărei vieți”, forma ei concretă și nevinovată este întrebarea-punct de pornire a întregii vieți spirituale [*ibidem*];
- Educația este cea care poate declanșa autocunoașterea, aprofunda/amplifica înțelegerea de sine a elevului (căci, potrivit lui J. Krishnamurti, „întregul existenței este concentrat în fiecare dintre noi” – p. 18).

În atari circumstanțe, una dintre cele mai importante funcții ale educației este aceea de a ne face conștienți de noi înșine, de a ne propune să atingem integritatea și de a ne lupta pentru ea, de a ne considera viața în întregul ei, de a ne susține afirmarea deplinătății umanității noastre [Maslow, 2013]. Într-un cuvînt, educația este cea care ne ajută să descoperim ce ne este drag cu adevărat să facem, din toată inima [Krishnamurti, f.a., p. 178]. Esența ei este *înflorirea fiecărei ființe umane*, potrivit naturii ei lăuntrice.¹

1 Din această natură (lăuntrică) fac parte, potrivit lui A. Maslow (2013): nevoile primare instinctoide; capacitățile; talentele; înzestrarea anatomică; echilibrul fiziologic și cel temperamental; lezările prenatale și natale; traumele provocate nou-născutului. *Natura interioară esențială* („miezul interior”) se manifestă „sub forma înclinațiilor naturale, a propensiunilor sau a aplecării înnăscute” [p. 68].

Adevărata educație urmărește:

(i) Pe de o parte, ca fiecare individ să aibă *șansa unei vieți împlinite*. Pentru M. B. Rosenberg (2005), în opoziție cu educația dominantei, educația pentru o viață împlinită presupune [pp. 26-27]:

- Profesorii și elevii lucrează împreună, ca parteneri.
- Comunicarea dintre profesor și elevi se concentrează asupra: sentimentelor și nevoilor care motivează fiecare persoană; acțiunilor care pot duce la împlinirea nevoilor lor, fără a fi în detrimentul altcuiva.
- Elevii sînt motivați de dorința de a învăța, nu de teama de pedeapsă și nici de promisiunea vreunei recompense; există „o magie a dascălului” [De Koninck, 2001, p. 102], care servește nașterii entuziasmului elevului pentru învățatură.
- Existența unei comunități educaționale create pentru a încuraja elevii să fie interesați unii de ceilalți și să se ajute reciproc în a învăța, nu pentru a se întrece, pentru obținerea unui anumit număr sau fel de recompense.
- Toate regulile și reglementările sînt create prin consens între cei care sînt afectați de ele: elevi, profesori, părinți, directori de școli.

(ii) Pe de altă parte, educația ajută individul „să se maturizeze liber”, să se dezvolte în omenie și iubire [Krishnamurti, f.a., p. 24]:

- *Omenia* este comportamentul prin care elevul simte că este respectat, că este tratat cu atenție și cu sensibilitate, ținînd seama de complexitatea întregii sale ființe;² este ipostaza în care el constată că este ajutat cu răbdare să se exprime, să spună ce are de spus sau ceea ce simte, este susținut în dorința lui de a se împlini ca om și de a fi util, este îndrumat cu calm, întemeiat, îndemnat să-și manifeste ce are mai frumos: sufletul său;
- *Iubirea* (pentru elev) este un profund și stabil simțămînt plin de candoare, de liniște, de considerație, generozitate, bunătate, modestie, iertare, onestitate, gingășie, înțelegere; nu există nici ambiție, nici orgoliu, nici invidie.³ Ea, iubirea

pentru copil, „conține singură în mod potențial toată educația”, consideră înțeleptul indian [p. 32]. Totodată, ea face „să se nască respectul nu numai pentru copii, ci pentru fiecare ființă umană” [*idem*, p. 47]. Și, cu cît iubirea noastră va fi mai mare, „cu atît va fi mai profundă, crede J. Krishnamurti (f.a.), influența ei asupra societății” [p. 75]. Dragostea se învață; ea se poate învăța, în primul rînd, prin dragostea primită. Este cea dintîi care ne dă poftă de viață, dă sens existenței [De Koninck, 2001, p. 114].

Apoi, educația ține de atmosferă. Ea presupune un climat de încredere, cooperare, împlinire – apropiere, de acceptare și, desigur, de iubire. Oricît de multă încărcătură și densitate cognitivă ar presupune (la un moment dat), afectivității îi revine un rol central în educație. Dimensiunea afectivă a actului paideic are o importanță extraordinară. „Afectivitatea – notează Th. De Koninck (2001) – ne concentrează atenția spre valorile pe care celălalt le face să se nască în noi” [p. 110]. Astfel, precizează marele gînditor german G. W. Fr. Hegel, „climatul de dragoste și de încredere este necesar pentru ca viața etică însăși să se înrădăcineze în copii «sub forma unui sentiment nemijlocit, care încă nu cunoaște opoziție»” [apud De Koninck, 2001, p. 116].

Așadar, în educație avem nevoie de o mare înțelegere, de puterea răbdării și de energia iubirii. Ea exclude frica. „O educație bună, o educație adevărată înlătură frica”, notează J. Krishnamurti [f.a., p. 159]. Frica pervertește întreaga noastră concepție despre viață, despre oameni, despre procesul dezvoltării/creșterii.

În context paideic, este important (și recomandabil) ca „educatorul și copilul să fie eliberați de frică, de pedepse și de speranța în recompense” [*idem*, p. 35]. A nu avea frică înseamnă „a fi independent, fără brutalitate, fără dispreț pentru ceilalți”. Împreună cu iubirea de oameni, „această independență este factorul esențial al vieții” [*idem*, p. 46].

Prin educație, asigurăm – consideră J. Krishnamurti – „pămîntul bogat în care copiii ar putea să crească fără frică, fericiți și integri” [p. 44], potrivit potențialului propriu. Ea – educația – presupune „a înțelege copilul așa cum este el, fără a-i impune idealul a ceea ce noi credem că el ar trebui să fie. A-l închide în cadrul unui ideal înseamnă a-l încuraja să se conformeze, ceea ce – în concepția înțeleptului indian – naște frica și produce în el un veșnic conflict între ceea ce este (și simte că poate să fie cu adevărat – n.n. – G.A.) și ceea ce ar trebui să fie. Iar toate aceste conflicte interioare se manifestă în exterior, în societate. Orice ideal (extern – n.n. – G.A.) este o veritabilă barieră pentru înțelegerea pe care am putea-o avea despre copil și aceea pe care ar putea-o avea el însuși despre sine” [p. 26].

2 Din acest punct de vedere, rolul (principal al) profesorului este acela de a-și ajuta elevul să înțeleagă complexitatea întregii sale ființe, în măsura în care profesorul însuși ajunge să-și înțeleagă complexitatea propriei sale lumi interioare, a propriilor procese psihice [Krishnamurti, f.a., p. 33, p. 34].

3 Ne permitem să recomandăm, cu îngăduința și înțelegerea cititorului, spre înțelegerea mai profundă și mai largă a acestei cercetări, și lucrările noastre: *O psihologie a educației și Relațiile interpersonale*, apărute la Editura Institutul European din Iași, în anul 2005, respectiv 2013; cît și lucrarea *Grijile și îngrijorările profesorului*, apărută la Editura Paralela 45 din Pitești, în anul 2013.

Idealul (economic, social, ideologic) este perturbator și constrângător pentru creșterea copilului. El se (poate) interpune între natura intrinsecă a copilului și înțelegerea lui de către educator. Potrivit lui J. Krishnamurti (f.a.), „educatorul care are un ideal (dat a priori – n.n. – G.A.) este incapabil să-și înțeleagă elevii și să-i călăuzească inteligent, căci pentru el idealul viitor, *ceea ce ar trebui să fie*, este cu mult mai important decât copilul prezent. Urmărirea unui ideal exclude, crede gânditorul indian, iubirea, iar fără iubire nicio problemă omenească nu poate fi rezolvată” [p. 27, s.a.].

Dacă educatorul își dorește să înțeleagă direct copilul, prin experiența sa nemijlocită cu el și cu lumea lui, în loc de a-l privi prin ecranul a ceea ce societatea, sistemul de învățământ își închipuie că el *ar trebui să fie* (într-o anumită perioadă/etapă istorică), atunci el se preocupă, se îngrijește de ceea ce este. Astfel, nu mai caută să transforme copilul – armonie, bunătate, inocență și frumusețe – potrivit unei ținte exterioare lui, conformă unei anumite ideologii, propagată ca validă.

Convins de atari repere, educatorul se va strădui să-și ajute/stimuleze elevul să fie el însuși, să se exprime pe sine și să-și înțeleagă (cît mai profund) natura lăuntrică, întrucît, în fond, maturizarea nu ține de vîrstă, ci de *înțelegere*, de ceea ce și cît (de mult) *înțelegem*, de cît de plenar ne exprimăm umanitatea din noi.

Raportate însă la *realitatea școlară*, la ceea ce se întîmplă ca atare în instituțiile de învățământ, la practica didactică, aceste convingeri și deziderate susținute mai sus par a fi jocuri de artificii într-un grandios (dar iluzoriu) spectacol de lumină și culoare într-o frumoasă noapte de vară. Dacă nu e un vis (și nu rămîne un vis), atunci este un simplu foc de paie.

Formal, educația îl încurajează pe elev (în fond, *îi cere*) să se conformeze unui anumit model (de om); prin aceasta, îl împiedică să se înțeleagă pe sine, să-și exprime potențialul, să-și manifeste plenitudinea umanității ființei sale.

Trăim timpuri în care, mai mult sau mai puțin voalat, societatea se interesează numai de ea însăși. Ea abandonează „orice raționalitate axiologică, pentru a vorbi precum M. Weber, și se limitează la o raționalitate instrumentală, care nu cunoaște decât limbajul economic al productivității” [Mattéi, 2005, p. 185]. „Sîntem prinși – constată J. Krishnamurti – în această mașină producătoare de concurență și de distrugerii reciproce” [p. 15]. Astfel că, dat fiind acest mod de organizare și funcționare socială, scopul principal al sistemelor (actuale și formale) de învățământ este *eficiența*. Ele fac, de regulă, din elevii ființe supuse, mecanice, superficiale, infantile; acordă/dau înțietate obținerii unui loc de muncă, tehnicii și tehnologiei (dominant prezente în viața noastră de zi cu zi), însușirii unor competențe

tehnico-aplicative.⁴

Noi nu trimitem copiii la școală – punctează gânditorul indian – „pentru ca ei să învețe o artă sau o știință care să le îngăduie într-o bună zi să-și cîștige existența. Noi vrem să facem din copilul nostru, întîi de toate, un specialist sau sperăm ca astfel să-i dăm o situație economică sigură” [p. 18]. Pe scurt, prioritatea educației formale este aceea de a produce oameni capabili să-și caute și să practice o slujbă.

În aceste complexe, mișcătoare și unilateralizante circumstanțe, educația instituțională pare a se reduce „din ce în ce mai mult – după părerea lui J. Fr. Mattéi (2005) – la un simplu control al conformității cu procedurile folosite și cu obiectivele definite într-o manieră în întregime exterioară condițiilor de învățare, mai exact, la conformismul intelectual și social” [p. 164].

Pedagogia vremurilor noastre nu mai judecă un copil/un elev după profunzimea și originalitatea gândirii și a valorilor lui, nu-i mai apreciază cunoștințele după măiestria construcțiilor sale, iar comportamentele – după noblețea convingerilor și a atitudinilor lui. Conceptorii ei oficiali organizează educația formală „într-o serie continuă de barbarisme, adică «evaluări sumative»” periodice, care marchează „procesul de învățare fără să-i intereseze conținutul real al studiului și, bineînțeles, nici ceea ce resimte copilul – îngîndurat (și/sau angoasat – n.n. – G.A.) – în fața acestor metode care îl deprind, potrivit lui J. Fr. Mattéi (2005), cu *scholarly correct*, cu, altfel spus, conformismul pedagogic” [p. 165].⁵

Prin urmare, remarcă profesorul francez, gândirea, „care îi cere omului excelența creației”, și viața sufletească, ce-i conferă calități omenești, nu mai sînt recunoscute ca valori „în lumea socială a producției. Scopurile specifice ale filozofiei și educației au fost mascate de interesele imediate ale statului, societății și științei.” [idem, p. 189]. Profesorul devine „un sclav al zilei”, al prezentului, al constrîngerii (instituționale) imediate, iar educația – o pîrghie la îndemîna adminis-

- 4 N. N. Taleb (2014) consideră că „ideea de a-i educa pe oameni pentru a ameliora economia este mai degrabă nouă”. Cu doar 50 de ani în urmă, guvernul britanic susținea că *scopul educației* este „cultivarea valorilor, formarea unor cetățeni buni și «învățătura», nu creșterea economică” [p. 220]. Profesorul new-yorkez continuă: „În vechime, oamenii învățau de dragul învățăturii, ca să devină mai buni, să fie interlocutori mai plăcuți, nu pentru a crește capitalul de aur din cuferele bine păzite ale orașului” [ibidem].
- 5 Dacă cititorul face o lectură de *înțelegere* și nu numai una de informare, ne permitem, cu acceptul său, spre aprofundare și reflecție, și lucrarea noastră *Grijile și îngrijorările profesorului*, publicată la Editura Paralele 45 din Pitești, în anul 2013.

tratorilor sistemului social, supusă impunerilor și priorităților acestora. Aflată în fața acestei neînduplecate realități, educația nu poate da naștere – în opinia lui J. Fr. Mattéi (2005) – decât unui raport conflictual cu viața socială, care, „pentru a o înțelege, tinde să o respingă: de acolo vine (și) opoziția «instituții ale culturii și instituții ale nenorocirii de a trăi»”, de care vorbește Fr. Nietzsche [p. 189]. Privite din acest punct de vedere, instituțiile noastre școlare se află/se trezesc în situația infidelității față de vocația lor umanistă, „limitându-și proiectul la valorile de integrare socială” [*idem*, p. 190].

Filozoful și profesorul francez arată că „educația liberală tradițională avea, în primul rând, grijă de sufletul oamenilor, nu de condiția lor socială sau de situația lor economică” [*idem*, pp. 190-191, s.n.]. Astfel, constatăm tot mai îndoielnică tendința a educației de a abandona „sfera umanizării, adică cea a libertății” în favoarea „sferei socializării, care este cea a necesității” [*idem*, p. 191], a producției și consumului, a înlănțuirii și evadării. Are loc, treptat – dar sigur –, procesul de renunțare deliberată „la faptul de a recunoaște omul în om sau în operele sale și la cel de a participa la manifestarea continuă a umanizării sale” [*ibidem*].

În atare condiții, instituției școlare îi slăbește tot mai mult (până la dispariție, într-un viitor mai mult sau mai puțin apropiat) *axa umanizării* și i se consolidează *axa socializării-profesionalizării*.

- I. Pe *axa socializării*, școala se identifică cu un loc de viață; instituția de învățământ constituie – în viziunea lui J. Fr. Mattéi (2005) – „medierea între instituția familială, a cărei modalitate este reproducerea, și instituția socială, a cărei modalitate este producția. Această axă nu privește decât socializarea *formală* a copilului” [p. 192, s.a.].
- II. Cea de-a doua axă, cea a *umanizării substanțiale*, pune în relație, potrivit aceluiași autor francez, „cei doi poli, care sînt hegemonici în raport cu cea dintîi: polul politicii, care fundează modalitatea acțiunii în cetate, și polul științei, care definește modalitatea cunoașterii. Pe această nouă axă, școala nu mai este *un loc de viață*, ci *un loc de gândire*, în care elevul dobîndește cunoștințele (și valorile – n.n. – G.A.) necesare pentru a deveni un om și un cetățean” [*idem*, p. 192, s.a.]. Am putea spune că școala, în calitatea ei de *loc de socializare-profesionalizare*, este „o ucenicie a vieții”, iar în calitate de *loc al umanizării-spiritualizării* – este „o ucenicie a gândirii” și a trăirilor sufletești.

Pentru a (putea) acționa, elevul (absolventul) are nevoie să învețe să gîndească, pentru a reuși, treptat, să gîndească ceea ce învață. El are nevoie de repere

axiologice, de creștere a propriei vieți interioare pentru a iniția și a întemeia relații interpersonale statornice, profunde, nonartificiale și/sau complexe. „Cei care nu vor să vadă în școală decât un loc de viață, sau un loc de violență simbolică, amputează educației dimensiunea cea mai înaltă și cea mai profundă”, scrie J. Fr. Mattéi [2005, p. 193].

În societatea noastră, întemeiată pe valorile eficacității, consumului, imediatului, palpabilului, cîștigului, relativismului, negoțului, schimbului de servicii, debarasării, eliminării, divertismentului, frivolității și hedonismului, omul (educat) se vede nevoit să împace contingentele existenței sale (imEDIATE, presante, accesibile și plăcute mării majorității) cu necesitățile permanente (și profunde) ale gândirii și spiritului. Cît el are grijă de spiritul său, el „locuiește” lumea în maniera unei ființe umane, și nu a unui animal [Mattéi, 2005].

Pe aceste coordonate, personalitatea copilului aflat în procesul educării instituționalizate se leagă mai puțin (și, poate, din ce în ce mai puțin) de „vocația eternă și spirituală” specifică naturii sale omenești, și mai mult (și, poate, din ce în ce mai mult) de „dimensiunea temporală și socială, de care trebuie să țină seamă”, pentru a supraviețui (indiferent dacă accede la, și își respectă sau nu, condiția de ființă *umană*).

EDUCAȚIA – CĂUTĂRI, DECANTĂRI, CONTURĂRI

Abordată astfel problema și, totodată, pentru cei care tind să împărtășească un asemenea punct de vedere, credem că devine limpede faptul că, atîta vreme cît privim educația prin lentilele imediatului și productivității, ale investițiilor și profitului, prin lentilele ideologiei de moment (ce expediază – ușor și tacit – în derizoriu orice tentativă de protejare a valorilor spirituale, strălucirea și robustețea lor intrinsece), ne aflăm și ne vom afla în lăuntru unei tensiuni epuizante, dar și a demnității.

Oricît ne-ar descuraja și persifla (ca „aerieni”) înțelegerea pragmatic-utilitară, „realistă”, a eficacității ca scop în sine, nu putem abandona educația (și conceptul ei) într-o agresivă viziune simplificată, superficială, autosuficientă și exclusivistă, goală de încărcătură teoretic-axiomatică și de substanța axiologică. Astfel, educația este una dintre contribuțiile fundamentale ale omenerii la ființa lumii. Ea se numără printre creațiile primordiale ale umanității; e un mod al omului de a se înveșmînta și de a se prezenta în fața universului (imens, indiferent, adînc, necuprins, rece) și a eternității (mute și impasibile).

Educația este aportul unic, inconfundabil, magnific și veritabil al omului la armonia, frumusețea și destinul lumii. Ea este, totodată, exemplara zămislire

a omenirii întru scotocirea și descifrarea profunzimilor universului mic (interior) și a dezvoltării lui. Educația facilitează, prin pulsul ideii și al sensibilității, întâlnirea dintre lumea externă, fizică și cea internă, sufletească; leagă cele două lumi, dând unitate și consistență existenței înseși și căutărilor nepotolite ale omului. Ea este sublima lui neliniște pentru exprimarea personalității semenului său (în ceea ce are el mai frumos, mai bun, mai original).

Educația este unul dintre modurile cele mai elevate, mai rafinate ale umanității de a avea grijă de ea însăși, de a se proteja de umbrele și de forțele sale întunecate. Fără ea, omenirea s-ar expune la autodistrugere; ar fi aberantă, insuportabilă, imposibilă, în derivă. Educația îi dă umanității coordonatele autoprotejării, dar și pe cele ale alimentării imboldului de a căuta, de a testa, de a încerca, de a întrezări acolo unde bănuiește și dorește exprimarea nobleței sale.

Privită atent, ea este un minunat dar al omenirii oferit ființelor înzestrate cu spirit, cuget, vibrație sufletească. Cu toate acestea, educația nu este un dat autosuficient, un dat închis, ci o zbatere, o încordare, o interogație, un drum, o cale de exprimare continuă, cu inerentele ei precarități, fragilități și hazardări. Ea este sporul permanent al lumii acolo unde ea – lumea însăși – crede că și-l găsește, într-un anumit loc și timp al existenței sale. Este un spor într-ale gândului și simțămîntului, într-ale ideilor și valorilor sale întemeietoare de sens, de dorință de viață. *Unde este educația, este belșugul minții și al sufletului, este amprenta omenescului.* Prin educație, omenescul a intrat și va intra mereu în lume, dându-i măsura lui. Ea scoate la iveală ceea ce stă în adîncul acestuia – ca potență – spre a se distribui și a se așterne (grațios) peste indiferența, asperitățile și ostilitatea lumii/a ceea ce este pentru că este.

Omenescul a produs, produce și va produce idei și valori. Ele îi susțin și îi vor susține zărilor existențiale. Prin educație, separăm ideile și valorile periculoase, înjositoare, toxice de cele sublimе, înălțătoare, sporitoare, tonice; le descurajăm (corectăm, limităm, eliminăm) pe primele și le încurajăm (consolidăm, perfecționăm, dezvoltăm) pe ultimele.

Prin educație, *înțelegem*; începem să înțelegem; prin ea, avem acces la semnificații. Educația ne ajută să înțelegem ce este cu noi și ce se întâmplă în jurul nostru, cine sîntem și ce loc ocupăm în această scurtă și itinerantă existență (mai mult sau mai puțin conștientă). De înțelegerea noastră se leagă drama, dar și bucuria de a fi. Am trăit, trăim și vom trăi mereu cu înțelegerile noastre. Educația le dă extindere și adîncime, le dislocă prin provocarea îndoielii sau

le consolidează prin puterea argumentelor (sau tăria convingerii).

Educația este, așadar, temeiul înțelegerilor, comportamentului și acțiunilor noastre. Ea este izvorul înfloririi personale, al rodului nostru mental și sufleteșc, șansa exprimării omenescului din noi, a trecerii în eternitate.

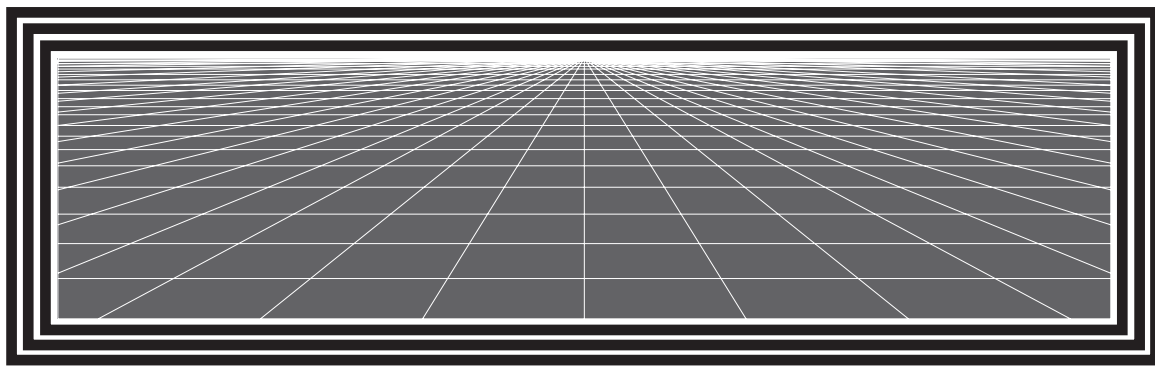
POSIBILE CONCLUZII

În final, putem spune că:

- Educația este una dintre cele mai frumoase bijuterii ale lumii, la care șlefuiim și vom șlefui mereu (cu mai mult sau mai puțină pricepere sau pasiune).
- Prin educație, putem separa lucrurile (ideile, valorile, intențiile, deciziile, comportamentele, atitudinile, relațiile, acțiunile) înjositoare, ruinaătoare, rudimentar-egoiste de cele sublimе, ziditoare, altruist-dezinteresate. Prin conținutul și demersurile sale, ea – educația – caută să le descurajeze, să le elimine pe primele și să le promoveze, protejeze, conserve și consolideze pe ultimele.
- Educația este o lume fără de care lumea însăși nu este și nu ar putea fi posibilă.
- Prin ea însăși, educația reprezintă o *speranță*; susține și va susține întotdeauna o speranță. Ea reprezintă și o *șansă* (iar în anumite vremuri, *încă* o şansă):
 - este șansa omului de a-și avea umanitatea;
 - este șansa individului la perenitate/veșnicie.
- Educația este luceafărul de pe bolta umanității.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Bloom A. Criza spiritului american. Cum universitățile au trădat democrația și au sărăcit sufletele studenților. București: Humanitas, 2006.
- De Koninck T. Noua ignoranță și problema culturii. Timișoara: Amarcord, 2001.
- Krishnamurti J. (f.a.) Despre educație. București: Herald.
- Maslow A. Motivație și afaceri. București: Trei, 2013.
- Mattéi J. Fr. Barbaria interioară. Eșeu despre imundul modern. Pitești: Paralela 45, 2005.
- Rosenberg M. B. Adevărata educație pentru o viață împlinită. București: Elena Francisc Publishing, 2005.
- Taleb T.T. Antifragil. București: Curtea Veche, 2014.



EX CATHEDRA



Otilia DANDARA

dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat
din Moldova

Curriculumul modular, o abordare orientată spre creșterea calității în formarea profesională

Rezumat: Paradigma curriculară se manifestă în educație prin orientarea procesului spre: formarea de competențe, axarea pe cel ce învață, valorificarea parteneriatului educațional, promovarea tehnologiilor didactice interactive. Învățământul profesional tehnic secundar valorifică abordarea curriculară ținând cont de prevederile curriculare, de anumite

tendențe ce se manifestă pe acest segment al formării profesionale atât globale, cât și legate de realitățile din țara noastră. Cu cât nivelul de calificare este mai jos, cu atât mai mult procesul de însușire a competențelor se bazează pe exersare și preluare directă, de la factorul educațional, a modalității de realizare a sarcinii. Deținerea competenței profesionale se demonstrează prin efectuarea unui proces și obținerea unui produs. În aceste condiții, o modalitate optimă de însușire a competențelor profesionale prin învățământul profesional tehnic secundar este proiectarea curriculară modulară, care subordonează asimilarea conținuturilor formării unei anumite competențe profesionale specifice. Conținuturile (foste discipline de studii) se integrează în procesul de formare a competenței la momentul oportun, fiind un mesaj educațional prin care cadrul didactic interacționează cu elevul în vederea dezvoltării unor abilități concrete și a aplicării acestora într-o situație similară activității profesionale.

Abstract: The curricular paradigm acts in education by directing the process towards the competence formation, by focusing on the learner and highlighting the educational partnership and promotion of interactive teaching technologies. The secondary technical and vocational education benefits from the curricular approach through taking into account the curriculum acknowledgement, the tendencies in vocational training curriculum, as well as global trends and realities of our country. As the qualification level is lower, then the competence formation process is more based on practice and direct takeover of a way of the performing tasks from the educational factor. The competence acquisition is proved by a process realization and an achievement of a specific product. Under these circumstances, the modular curriculum design, whose contents help to form a specific professional competence is an optimal way of formation of professional competences through technical and vocational secondary education. The contents (former subjects of study) are activated in the process of competence formation when needed. They constitute an educational message, by which the teacher interacts with the student in order to form specific skills, with the purpose of using them in a situation similar to a professional activity.

Keywords: curriculum, modular curriculum, competence.

Termenii *curriculum* și *abordare curriculară* sînt nelipsiți din vocabularul de specialitate al profesorilor angajați la diferite niveluri ale sistemului de învățămînt. Mai mult decît atât, aceste noțiuni încep să devină uzuale și pentru părinți și elevi, avînd conotația de *rigoare școlară*, *prevedere de realizat*. Într-un sens foarte larg, *abordarea curriculară* este sinonimă cu parcursul școlar (chiar plecînd de la etimonul cuvîntului *curriculum* – cale, traseu). În articolul de față vom trata termenul *abordare curriculară* ca pe un concept-cheie al procesului educațional, încercînd să conturăm un tablou al particularităților sale paradigmactice.

Paradigma este un model, o teorie educațională care determină, pentru o anumită perioadă de timp, liniile directorii ale desfășurării și evoluției procesului de învățământ; stabilește reperele teoretice și particularitățile aspectelor practice ale interacțiunii dintre profesor-elev și alți factori implicați în educație.

Paradigma curriculară cunoaște mai multe interpretări. De exemplu, potrivit lui J. Dewey, disciplinele școlare trebuie corelate cu experiențele de învățare directe sau indirecte ale elevului, extinse dincolo de mediul formal [1], iar după F. Bobbitt, *curriculumul* este un ansamblu de obiective (abilități, atitudini, obișnuințe, cunoștințe) [2].

Reforma curriculară din Republica Moldova, inițiată în anii 90 ai secolului trecut, a însemnat, în esență, începutul unor schimbări profunde în educație, mai întâi în învățământul general, iar ulterior și în învățământul profesional de toate nivelurile. Debutul acesteia a coincis cu constituirea unei concepții educaționale la scară națională și cu demararea reformei continue – acțiune asumată la scară mondială.

Abordarea curriculară a pus bazele promovării unor priorități ale fenomenului educațional la nivel global: sporirea funcționalității achizițiilor școlare în raport cu condițiile integrării socioprofesionale; punerea în valoare a potențialului individual al educatului și centrarea pe cel ce învață; parteneriatul dintre formator și formabil, cu sprijin pe parteneriatul educațional dintre factorii implicați în proces; pregătirea formabilului pentru învățarea pe parcursul întregii vieți.

Învățământul general a fost promotor al paradigmei, având la bază principiul consecutivității și continuității în educație. Din aceste considerente, a trecut prin mai multe etape ale reformei curriculare (reflectată plenar și explicit de specialiști notorii în problema curriculară, a se vedea lucrările profesului Vl. Guțu). În contextul evoluției paradigmei curriculare în arealul educațional din Republica Moldova, trebuie să menționăm succesele, dar și să atenționăm asupra unor interpretări și decizii pripite, care au generat anumite incertitudini și dificultăți în implementarea prevederilor curriculare. Printre succese amintim schimbarea accentelor în procesul de învățământ pe realizarea finalităților și pe intenția de a-i asigura elevului condiții favorabile de implicare activă și posibilități de luare a deciziilor (cu referire la alegerea și utilizarea sursei de conținut, a metodelor interactive ce favorizează valorificarea potențialului individual etc.). Dintre situațiile mai puțin reușite, este cazul să remarcăm vehicularea unor idei mai puțin pertinente din punct de vedere științific: de exemplu, cea cu referire la renunțarea la obiective și trecerea la competențe (fără a pătrunde în esența lucrurilor și a constata caracterul obiectiv și necesar al utilizării și existenței ambelor concepte, care fac parte din sistemul conceptual pedagogic

și care nicidecum nu se substituie).

În învățământul profesional, în ansamblu, și în cel tehnic secundar, în particular, reforma a demarat mai târziu. Astfel, abordarea curriculară pe acest segment s-a încadrat, pe de o parte, în preceptele conceptuale generale, iar, pe de altă parte, a luat conturul unor prevederi specifice segmentului respectiv al sistemului de învățământ, subordonând schimbările misiunii acestui tip de formare profesională. Prevederile conceptuale, stipulate în Codul Educației, în Cadrul de referință al curriculumului pentru învățământul profesional tehnic, scot în evidență relația dintre general și particular, relația dintre global și local. Prevederile curriculare pentru segmentul învățământului profesional tehnic secundar oglindesc tendințele fenomenului educațional la momentul actual, creînd condiții pentru realizarea educației conform modelului curricular. La nivel particular specific, acestea reflectă tendințele de realizare a învățământului profesional tehnic la scară planetară, demonstrînd legătura dintre schimbările produse pe acest segment și contextul social economic. Reforma curriculară încearcă să țină cont și de contextul local al relației dintre învățământ și mediul social economic autohton, condiție care "aspiră" să asigure funcționalitatea și eficiența formării profesionale în raport cu piața muncii.

Prevederile curriculare ale învățământului profesional tehnic derivă din viziunea și misiunea acestui tip de învățământ, reflectate în *Cadrul de referință al curriculumului pentru învățământul profesional tehnic*. Astfel, învățământul profesional tehnic secundar își propune să formeze personalități ce dețin următoarele caracteristici: *deschiși și doritori să învețe* pe parcursul întregii vieți, înnoindu-și în permanență competențele profesionale, pentru a fi apti să facă față cu succes provocărilor societății cunoașterii și pieței muncii în continuă schimbare; *activi, proactivi și productivi*, creativi și inovativi, cu încredere în propriile forțe, capabili să comunice și să coopereze cu alții pentru a putea contribui la bunul mers al societății; *angajați și responsabili*, asumîndu-și conștient valorile consolidate ale societății și în măsură să contribuie eficient la dezvoltarea acesteia [3, p. 11].

Abordarea curriculară în învățământul profesional de orice nivel presupune axarea pe finalități și pe formare de competențe. "Caracterul integrator al competenței accentuează faptul că aceasta, ca expresie a calificării profesionale în contextul învățământului profesional tehnic, nu se limitează la deprinderi punctuale, ci ia în calcul capacitatea de a gestiona situații profesionale. A fi competent nu înseamnă doar a ști să execuți o operație, ci a ști să acționezi și să reacționezi într-un context particular, iar pe măsura creșterii nivelului de calificare, a ști să faci față situațiilor noi" [3, p. 16].

Formarea profesională prin învățământul profesional tehnic secundar are la bază curriculumul meseriei, la

a cărui proiectare se ține seama de următoarele principii:

- abordarea integrativă a procesului de formare profesională prin corelarea etapelor funcționale ale dezvoltării curriculare: proiectare, implementare, evaluare;
- orientarea formării profesionale spre finalități, exprimate în termeni de competență;
- dezvoltarea personală a celor care participă la procesul de învățământ;
- orientarea pregătirii profesionale spre îmbunătățirea calității nivelurilor de competență ale unei persoane la locul de muncă;
- formarea la elevi a nevoii de încadrare pe piața muncii și a învățării pe tot parcursul vieții;
- asigurarea unui caracter deschis înnoirilor în îmbinare cu invarianța reperelor conceptuale.

Concepția și procesul de formare a competențelor profesionale diferă în învățământul profesional de la un nivel la altul. Cu cât nivelul de calificare este mai jos, cu atât mai mult procesul de dobândire a competențelor se bazează pe exersare și preluare directă, de la factorul educațional, a modalității de realizare a sarcinii. Deținerea competenței profesionale se demonstrează prin efectuarea unui proces și prin obținerea unui produs. De aceea, și procesul de formare a competențelor profesionale trebuie să se desfășoare în condiții similare sau apropiate condițiilor de muncă. Din aceste considerente, tehnologiile didactice sînt axate pe exercițiu, simulare de caz, modelare, iar aspectul teoretic al învățării este apreciat drept suport conținutal pentru activitatea practică, definitorie în demersul de formare profesională.

Pornind de la aceste realități, care reflectă condițiile unui învățământ profesional tehnic autentic, și studiind experiența altor țări, prin prevederile Cadrului de referință, se recomandă organizarea procesului de formare profesională în învățământul profesional tehnic secundar în baza curriculumului modular al meseriei.

Modulele sînt segmente separate specifice sau pachete de învățare ce conduc la atingerea rezultatelor definite. Modulele pot fi independente sau părți curriculare mai largi, adică unități organizaționale ale traseului de formare profesională. Acestea sînt proiectate pe baza unor principii complementare și exprimă diverse sarcini de învățământ, care au drept scop achiziționarea de către elev a unui sistem de competențe transversale și profesionale, care îi asigură o calificare profesională.

Structurarea modulară a curriculumului nu înseamnă renunțarea la conținuturi. Conținuturile rămîn a fi un element important al procesului didactic, doar că parcurgerea lor nu mai este un scop în sine (de exemplu, abordarea tradițională: elevul trebuie să învețe disciplinele din program). Conținuturile sînt purtătoare

de mesaj educațional-formativ și permit acumularea de cunoștințe, formarea de abilități pe care se bazează o competență sau mai multe competențe.

O abordare modulară nu fragmentează conținuturile, ci le integrează în raport cu rezultatele învățării prestabilite/proiectate. Volumul conținutului de predat și complexitatea acestuia se determină în funcție de utilitatea conținutului și contribuția acestuia la formarea competenței. De exemplu, respectarea securității muncii și prevenirea traumatismelor nu se predă reieșind dintr-o concepție a disciplinei în care se pornește de la definirea conceptelor, apoi la enumerarea cerințelor față de securitatea muncii, clasificarea traumatismelor etc., ci în funcție de competența concretă: *montarea aparatelor electrice, sudarea materialelor plastice* etc. Dată fiind această finalitate, se formează abilități ce vor fi demonstrate într-un context de muncă concret, elevul va însuși cunoștințele și își va dezvolta, prin exersare, abilitățile necesare unui comportament concret – în cazul nostru, în timpul montării aparatelor electrice sau în timpul sudării materialelor din plastic.

Elementele funcționale ale conținutului, în raport cu competențele ce urmează să fie formate și demonstrate, sînt integrate într-un mesaj formativ, pe care profesorul îl încadrează într-un context didactic, îmbinînd activitățile cu caracter preponderent teoretic cu cele ce au un caracter preponderent practic.

O abordare modulară accentuează caracterul interactiv al metodelor utilizate în predare-învățare-evaluare. Renunțînd la discipline, dispăre nevoia de memorare și de repetare mecanică a unor definiții. Chiar și la orele teoretice elevul trebuie să învețe prin simulări de caz sau rezolvări de situații-problemă. Această abordare schimbă relația dintre profesor și elev, sporește rolul profesorului ca mentor. Renunțarea la discipline școlare micșorează numărul cadrelor didactice implicate în instruirea elevului. Echipa poate fi formată din două persoane: profesorul și maestrul. Aceștia se pot implica în formarea tuturor competențelor necesare deținerii unei meserii. În felul acesta, comunicarea dintre profesor și elev este destul de complexă. Profesorul/echipa își creează, de fapt, “un atelier” de pregătire profesională, un “master class”, asumîndu-și întreaga responsabilitate pentru reușita formării profesionale a elevului.

O astfel de abordare schimbă accentele: procesul de pregătire profesională se axează pe elev, deoarece orientarea spre formarea de competențe, prin intermediul unei instruirii modulare, înseamnă acțiune din partea elevului: învățare activă și demonstrare a rezultatului.

Modularizarea oferă multiple beneficii pentru îmbunătățirea educației și a formării profesionale, în special pentru modernizarea curriculumului. Aceste beneficii sînt:

- O mai mare flexibilitate în planificarea și or-

ganizarea procesului de învățămînt. Nu există o dependență de succesiunea disciplinelor ce trebuie predate. Se stabilește doar o succesiune logică a pregătirii profesionale, prin eșalonarea competențelor ce trebuie dobîndite. De aceea, vom plasa la bază principiile generale ale învățămîntului: (a) instruirea de la cunoscut spre necunoscut; (b) învățarea acțiunilor elementare, apoi a celor mai complexe, mai dificile; (c) construcția parcursului de formare profesională în temeiul principiului continuității și complementarității. Deci vom eșalona modulele astfel încît să valorificăm la maximum experiența anterioară a elevului.

- *Randament sporit privind criteriul cost-eficacitate al procesului de învățămînt.* Demersul modular demonstrează că integrarea mesajului educațional în module elimină informația irelevantă pentru formarea profesională (dispare necesitatea învățării unor noțiuni sau a materialului factologic care nu contribuie direct la formarea competenței concrete). Deci scade volumul conținutului predat tradițional. Elevul simte nevoia de a însuși anumite cunoștințe și de a-și forma abilități concrete, fiind impulsionat de sarcina pe care trebuie să o rezolve. Instruirea este mai eficientă, întrucît elevul este mai motivat, el vede necesitatea efortului pe care trebuie să-l depună.
- *Răspuns adecvat la nevoile pieței muncii.* Construcția traseului de formare profesională în baza modulelor este mai receptivă la schimbările de pe piața muncii: un modul nou poate fi omis sau, dimpotrivă, încadrat în programul de studii în orice moment. Prin urmare, problema legată de ce disciplină de studii trebuie să fie omisă sau ce conținut al unei discipline de studii trebuie să fie modificat dispare de la sine. Abordarea modulară integrativă determină foarte clar ce achiziții academice, la nivel de cunoștințe și abilități, trebuie să aibă elevul. Un curriculum modular este mai lesne de înțeles pentru un practician sau angajator. Cei de pe “șantier”, de obicei, cunosc mai bine schimbările din procesul tehnologic al unei meserii, de aceea pot deveni parteneri activi în modernizarea curriculumului meseriei.
- *Mobilitate pe verticală și îmbunătățiri pe orizontală.* Curriculumul modular este mai deschis și oferă diverse oportunități pentru conturarea unui traseu de formare profesională atît inițială, cît și continuă. În perioada schimbărilor (multiple pe piața muncii), a mobilității sociale sporite, este încurajată: formarea profesională

imediat după finisarea ciclului gimnazial; definitivarea studiilor pentru cei care au întrerupt parcursul academic; încadrarea în pregătirea profesională a celor veniți dinspre piața muncii, care dețin anumite competențe profesionale, dar au nevoie de formare profesională ca rezultat al evoluției tehnologiilor din domeniu. Toate aceste variante ale formării și evoluției în carieră pot fi satisfăcute prin construcția unui traseu modular, întrucît modulele sînt relativ autonome și pot fi eșalonate în conformitate cu nevoile celor educați. Aceștia pot solicita întreaga gamă de module sau le pot selecta în funcție de competențele pe care doresc să și le formeze. Abordarea modulară este mai flexibilă și din punctul de vedere al îmbunătățirii “din interior”. În orice moment, structura modulului poate fi modernizată în conformitate cu finalitățile proiectate. Modulele pot și trebuie să fie refăcute, perfecționate în funcție de schimbările din domeniul de activitate profesională.

- *Răspuns eficient la nevoile individuale și capacitățile formabililor.* Un învățămînt modular, bazat pe abordarea integrativă a conținuturilor, are avantajul de a combina mai eficient teoria cu practica. De asemenea, un formabil ar putea fi interesat de dezvoltarea unei anumite competențe. Pe lîngă faptul că va demonstra un nivel de competență stabilit în programul de studii, acesta se poate concentra asupra unor aspecte ale activității profesionale care corespund într-o măsură mai mare intereselor și aspirațiilor individuale.
- *Este mai ușor să revii în învățămîntul profesional pentru a termina studiile sau a obține calificări suplimentare.* În instruirea modulară, dispare nevoia de a repeta discipline pe care nu le-ai dus la bun sfîrșit. Reîntoarcerea la studii înseamnă să înveți modulele pe care nu le-ai parcurs. Și calificarea suplimentară este obținută mai ușor, recunoscîndu-se competențele deținute de muncitor.
- *Profesorii și elevii au o idee clară cu privire la obiectivele și sarcinile de învățare.* În instruirea modulară, profesorul și elevul știu ce au de făcut pentru a finaliza modulul cu o competență formată. Necesitatea sau utilitatea unor conținuturi și activități ce trebuie realizate nu este pusă la îndoială. Claritatea sarcinii vine dinspre conținutul competenței: *trebuie să cunoști și să poți face* – ceea ce asigură acțiunile unui muncitor într-o situație profesională concretă (de exemplu, sudarea cu flacără de gaz sau instalarea prizei de pămînt).

În concluzie, proiectarea curriculară în învățământul profesional tehnic secundar este o noutate conceptuală pentru sistemul nostru educațional. Asemeni oricărei inovații, pentru a fi aplicată, aceasta trebuie să fie acceptată, înțeleasă și asumată. Evident, e nevoie de *angajament și implicare* din partea managerilor instituțiilor de învățământ și a profesorilor, deoarece esența abordării curriculare în educație consistă, întâi de toate, în *angajament și implicare*, orientate spre sporirea eficienței și a funcționalității celor dobândite de către elevi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Dewey Jh. Fundamente pentru o știință a educației. București: E.D.P., 1992.
2. Cristea S. Curriculum pedagogic. București: E.D.P., 2006.
3. Cadrul de referință al curriculumului pentru învățământul profesional. tehnic. www.edu.md/



Rima BEZEDE

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Leadershipul educațional – o resursă importantă pentru îmbunătățirea impactului activității cadrului didactic

Rezumat: Articolul se referă la implementarea principiilor și a metodologiei leadershipului paideutic în calitate de factor important în asigurarea unei dezvoltări profesionale de calitate a cadrului didactic și, implicit, în îmbunătățirea procesului

educațional la nivel de clasă, instituție și comunitate de învățare. De asemenea, în baza cercetărilor recente din domeniu, sînt elucidate condițiile psihopedagogice de bază care determină activitatea eficientă a cadrului didactic lider: cultura organizațională și comunitatea profesională de învățare, sistematizate în Modelul metodologic al leadershipului educațional. Nu în ultimul rînd, sînt prezentate recomandări practice pentru implementarea cu succes a leadershipului educațional la nivel de instituție.

Abstract: The article refers to implementation of leadership principles and methodology as important factors in ensuring the professional development of teachers and thus to improve the educational process at class, school and learning community levels. Also, based on recent research in the field, are offered the basic pedagogical conditions for efficient activity of teachers leaders: organizational culture and professional learning community, reflected in Methodological Model of Teacher Leadership. Nonetheless, are presented practical recommendations for successful implementation of educational leadership at the school level.

Keywords: teachers leaders, leadership principles and methodology, educational process, learning community, Methodological Model of Teacher Leadership.

Acceptarea și promovarea paradigmei educaționale postmoderne; abordarea educației din punctul de vedere al celui ce învață; desfășurarea procesului educațional din perspectiva unei pedagogii axate pe competențe sînt doar cîteva dintre noile imperative educaționale la care trebuie să răspundă sistemul de învățământ din țară și care, în ansamblu, reflectă vectorul său european. În acest context, astăzi, în Republica Moldova, sînt întreprinse o serie de acțiuni în vederea reformării sistemului de învățământ în conformitate cu schimbările sociale, politice, economice și tehnologice, așa încît să fie asigurată plinar calitatea procesului educațional, accesul tuturor actorilor la educație și relevanța studiilor [7]. Toate aceste realități solicită un personal didactic calificat, implicat într-un proces permanent de creștere personală și profesională; condiții favorabile valorificării potențialului său și dezvoltării de noi competențe, dar și redefinirea rolului și a misiunii ce îi reveni, pentru a activa în baza unor standarde actualizate continuu. Formarea și dezvoltarea competențelor cadrului didactic se bazează atît pe activitatea teoretică, de informare, cît și pe activitatea practică, desfășurată în varia contexte profesionale. De la modelul profesorului "specialist într-un domeniu, curînd depășit de evoluțiile științifice" se trece la modelul "profesorului-formator, capabil să se adapteze la nou, să se autoformeze permanent" [4, p. 74]. Ca răspuns la aceste exigențe, la începutul anilor '80 ai secolului trecut, a fost lansată ideea leadershipului educațional, ca parte a pledoariei pentru profesionalismul cadrelor didactice din SUA, în vederea asigurării unei educații de calitate

(J. York-Barr, K. Duke). Conceptul respectiv a fost văzut în mai multe țări din Occident ca o resursă-cheie pentru *revigorarea/reactualizarea profesiei de cadru didactic*, un element crucial în *desfășurarea reformei în educație*.

Leadershipul educațional poate fi privit și înțeles drept un proces de consolidare și extindere a profesionalismului prin autorizarea cadrului didactic de a-și manifesta abilitățile de lider și de a exersa leadershipul în activitatea sa curentă, ca parte componentă a acesteia. Profesorul – în calitate de organizator al procesului de învățământ, de educator și partener, de membru al corpului profesoral – posedă caracteristicile unui lider, pe care le demonstrează la nivel de clasă, dar și în cadrul colectivului: creează o viziune inspirată pentru viitor vizavi de activitatea sa profesională și cea a școlii; lansează viziunea în comunitatea profesională din care face parte; motivează și inspiră prin acțiuni concrete atât elevii, cât și colegii să atingă viziunea promovată; antrenează/ghidează și construiește o echipă care să fie eficientă în realizarea viziunii. Astfel, acest proces este unul axat pe consolidarea și extinderea profesionalismului cadrului didactic prin:

1. autorizarea profesorului să își valorifice în mod plener potențialul de lider în activitatea sa la nivel de clasă, instituție, comunitate profesională și sistem;
2. crearea unui mediu favorabil constituirii și funcționării comunităților profesionale de învățare la nivel de instituție prin promovarea valorilor autentice;
3. implicarea plenară a cadrelor didactice în procesul de luare de decizii la diverse niveluri;
4. oferirea oportunităților reale de creștere în carieră și afirmare profesională, inclusiv prin asumarea de către cadrul didactic a rolului de formator și mentor.

Filozofia de bază a modelului de leadership educațional presupune faptul că o reformă educațională și inovația, în general, trebuie să pornească de jos în sus, de la cadrul didactic, prin a-i ofer oportunitatea și condițiile necesare ca acesta să își asume statutul de lider, de agent al schimbării și al inovării prin implicare directă și reflecție critică asupra activității pe care o desfășoară și asupra mediului în care lucrează. Abordând rolul de lider, profesorul asigură conducerea unui grup de elevi, exercitându-și autoritatea și puterea statutului asupra proceselor și relațiilor din clasă și din școală. Cadrul didactic lider este un vizionar care inspiră și motivează atât elevii, cât și colegii, influențându-i pozitiv și asigurându-le sprijinul necesar în diverse contexte educaționale și profesionale. Analizând teoriile ce țin de abordarea cadrului didactic din perspectiva leadershipului educațional (D.

Childs-Bowen et al. (2000); M. Katzenmeyer & G. Moller (2001); J. Murphy (2005); P. A Wasley (1991)), evidențiem faptul că profesorul lider:

- are capacitatea de a inspira și a încuraja colegii de breaslă să se schimbe, să reflecteze și să se implice în activitățile pe care, în mod normal, nu le-ar lua în considerare;
- funcționează eficient în comunitatea profesională, are impact asupra învățării elevilor, contribuie la îmbunătățirea școlii, împuternicește/responsabilizează toate părțile interesate să participe la ameliorarea procesului educațional;
- este un membru și colaborator activ al comunității profesionale de învățare;
- influențează îmbunătățirea continuă a procesului educațional.

Astfel, profesorul lider posedă un *ansamblu de cunoștințe profesionale, abilități de lider și atitudini proactive, mobilizate în diferite contexte pentru soluționarea creativă și constructivă a multiplelor probleme intervenite în activitatea pedagogică la nivel de clasă, instituție și comunitate profesională*, în vederea asigurării unui impact pozitiv și durabil. Ca principiu general se acceptă trecerea de la paradigma profesorului-artist la cea a profesorului-expert; de la autoinițiere, intuiție, artizanat la reflexivitate, spirit metodic, excelență profesională. În ultima vreme, se fac eforturi deosebite pentru definirea identității profesionale a cadrelor didactice, în consonanță cu noile referențieri valorice [3]. Considerăm important să accentuăm că perfecționarea personalului didactic contribuie la schimbarea cerută pentru progresul instituției educaționale. Cadrele didactice se adaptează mai ușor la nou și fac față schimbării nu doar în cazul unor investiții materiale și intelectuale în instruirea și perfecționarea lor, ci și atunci când activează într-un mediu care încurajează participarea la luarea de decizii, când li se recunosc performanțele profesionale, când li se oferă prilejul de a avansa în carieră și de a disemina practicile pozitive. Esența leadershipului educațional constă în antrenarea cadrului didactic într-un *program complex, axat pe un sistem de principii metodologice relevante și funcționale pentru dezvoltarea profesională și eficientizarea comunităților de învățare la nivel de instituție și sistem*:

- asigurarea în cadrul instituțiilor educaționale a unui mediu de învățare care sprijină profesorii în documentarea și promovarea/implementarea activităților de leadership;
- abilitarea profesorilor în vederea identificării priorităților de dezvoltare personală;
- oferirea de instrumente pentru înregistrarea și evidența reflecțiilor și a planurilor de dezvoltare profesională;

- determinarea de oportunități pentru construirea de cunoștințe în baza activităților de leadership;
- ghidarea privind metodele și datele colectate care conduc spre schimbare;
- orientarea în domeniul strategiilor de leadership educațional;
- consolidarea unei culturi profesionale care oferă suport și feedback leadershipului educațional;
- dezvoltarea de oportunități pentru un dialog profesional sistematic pe marginea valorilor, strategiilor, leadershipului etc.;
- oferirea de suport în cadrul rețelelor/comunităților profesorilor lideri;
- asigurarea unui parteneriat viabil între școală și agențiile externe (centre de formare continuă, instituții din învățământul universitar, reprezentanți ai sectorului asociativ);
- recunoașterea meritelor/achizițiilor profesionale prin certificare și promovarea în carieră.

Pornind de la premisa că ”toată lumea are potențialul și dreptul de a lucra ca lider”, că ”a fi lider e un lucru complicat, care necesită abilități și care poate fi învățat de fiecare membru al comunității școlare”, că ”democrația definește în mod clar drepturile persoanelor fizice de a participa activ la luarea deciziilor care le afectează viața” (S. Lambert (1998) și M. Katzenmeyer, G. Moller (2001)), susținem că, prin oferirea unui model optim de valorificare a abilităților de lider, de respectare a principiilor sus-menționate și de aplicare a metodologiei leadershipului educațional în contexte profesionale concrete, vom contribui la consolidarea competențelor cadrelor didactice și la asigurarea unui impact pozitiv asupra elevilor și colegilor, asupra funcționării și dezvoltării instituției educaționale.

Având la bază modelul leadershipului integrat, propus de J. Scouller, considerăm important să evidențiem și să sistematizăm nivelurile leadershipului educațional în funcție de aria de influență/conducere a liderului și de finalitățile acestui proces. Astfel, leadershipul educațional se poate realiza la trei niveluri distincte:

- *Leadership educațional personal* (nivel interior). La acest nivel, liderul își ”conduce” propria dezvoltare profesională. Pornind de la valorile personale și profesionale pe care le are, identifică obstacolele/problemele cu care se confruntă pe parcurs și care nu îi permit să desfășoare o activitate de calitate, în corespundere cu valorile pe care le împărtășește.
- *Leadership educațional instituțional în sens restrâns*. Cadrul didactic lider contribuie la o mai bună funcționare a școlii prin optimizarea activității la clasă în demersul curent, prin diseminarea practicilor pozitive în rândul profesorilor

din instituție, prin inspirarea și motivarea colegilor pentru dezvoltare profesională, inclusiv prin sensibilizarea lor vizavi de necesitatea și inerența schimbării, dar și de rolul important pe care îl are fiecare cadru didactic în acest proces.

- *Leadership educațional instituțional în sens larg*. Profesorul lider, prin implicarea sa în procesul de luare a deciziilor și implementarea acestora, prin mobilizarea și sensibilizarea colegilor, prin participarea activă în planificarea strategică și operațională a instituției, contribuie la dezvoltarea plenară a acesteia și, implicit, la asigurarea unui proces educațional de calitate.

Modelul pe care îl prezentăm mai jos abordează leadershipul educațional în calitate de proces la toate nivelurile, specificând manifestarea profesională și influența profesorului lider:

- Nivelul I – leadership cu influență asupra propriei activități, prin autoformare și formare, inclusiv prin implicarea într-o cercetare-acțiune care reprezintă un proces de dezvoltare profesională și contribuie atât la soluționarea unei probleme stringente identificate de cadrul didactic, cât și la actualizarea/dezvoltarea competențelor profesionale în contextul acesteia.
- Nivelul II și III – leadershipul educațional se manifestă la nivel de catedră (micronivel) și instituție (macronivel), prin realizarea în comun a unor cercetări-acțiune care vor soluționa problemele identificate; prin diseminarea de către profesorii lideri a experiențelor pozitive înregistrate în activitate, în procesul de cercetare-acțiune; prin inspirarea colegilor de a-și îmbunătăți demersul, de a participa în activități de dezvoltare – toate acestea având repercusiuni pozitive asupra funcționării și activității instituției, asupra optimizării anumitor aspecte ce țin de calitatea procesului de învățământ la nivel de școală și asupra asigurării performanțelor principalilor actori educaționali. Conform Modelului metodologic al leadershipului educațional, prezentat în Figura 1, profesorul lider este în centrul acțiunii, având influență pozitivă directă atât asupra îmbunătățirii procesului educațional la nivel de clasă, cât și la nivel de instituție, participând în procesul de construire/împărtășire a cunoștințelor. În același timp, pentru manifestarea abilităților de lider și promovarea cadrului didactic lider este nevoie de condiții favorabile, cum ar fi: funcționarea unei comunități de învățare, o cultură organizațională autentică, implicarea cadrului didactic într-un proces continuu de formare și autoformare.

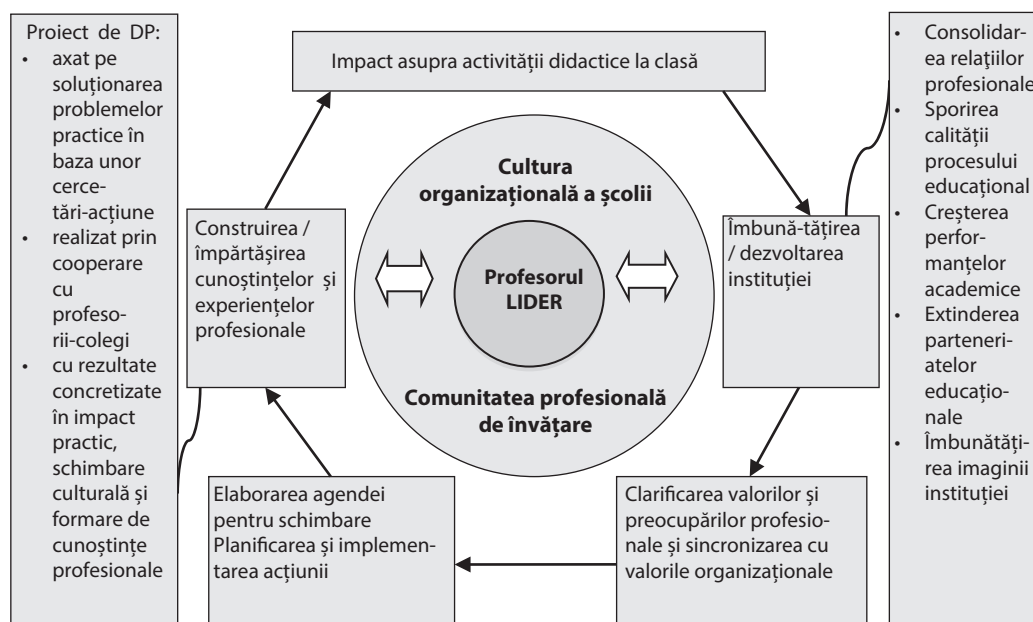


Figura 1. Modelul metodologic al leadershipului educațional

Astfel, profesorul lider contribuie la optimizarea procesului educațional prin implicarea într-o cercetare-acțiune, care reprezintă un ansamblu de metodologii de cercetare ce promovează acțiunea didactică și cercetarea pedagogică în egală măsură și în același timp. Capacitatea de investigare și de reflecție a cadrului didactic, în general, și cea de cercetare-acțiune, în special, contribuie în mod decisiv la dezvoltarea sa ca lider în comunitatea școlară și socială, în ansamblu, or, un lider trebuie să posede o autoritate epistemică – o autoritate a știuturului, a celui competent într-un domeniu. Antrenându-se într-o cercetare-acțiune, cadrul didactic își clarifică valorile și preocupările profesionale, sincronizându-le cu valorile organizaționale; apoi identifică, analizează și formulează o problemă critică ce ține de o situație educativă specifică, planificând agenda schimbării. Un moment important la această etapă este discuția și negocierea inițială cu toate grupurile interesate – colegi, părinți, cercetători, directori de școli, inspectori etc., care se soldează cu luarea deciziei referitoare la realizarea agendei schimbării, în care să fie stabilite problemele stringente și soluțiile la ele. Implementarea agendei și a demersului de cercetare-acțiune include întâlniri periodice, jurnale reflexive, rapoarte de autoevaluare și de evaluări în grup, monitorizarea activităților și a realizării sarcinilor, asigurarea comunicării sistematice cu grupul de lucru, procesarea, analiza și interpretarea datelor.

În urma acestei cercetări-acțiune și a soluționării problemei identificate inițial, cadrul didactic lider construiește cunoștințe profesionale și împărtășește co-

legilor practicile de succes, contribuind la: consolidarea competențelor profesionale; perfecționarea activității didactice la clasă; sensibilizarea colegilor în vederea dezvoltării competențelor profesionale; îmbunătățirea funcționării instituției.

Toate acestea sînt posibile doar dacă profesorii activează într-o *comunitate profesională* și au viziuni comune, în care este stimulată cooperarea, iar performanța este încurajată printr-un leadership colaborativ. Astfel, una dintre condițiile psihopedagogice prioritare pentru formarea profesorului lider și implementarea cu succes a leadershipului educațional este *comunitatea profesională de învățare* (CPÎ), or, în accepțiunea lui P. G. Northouse (2004), leadershipul presupune neapărat un context de grup și realizarea unui scop comun. O comunitate de învățare este un grup de oameni care împărtășesc emoții, valori sau credințe comune, sînt implicați activ în procesul de învățare, susținându-se reciproc.

Comunitățile dinamice de învățare reprezintă structuri în cadrul cărora toți membrii dețin controlul și fiecare învață, axate pe principii importante ale leadershipului educațional care reflectă relația dintre comunitatea de învățare și manifestarea profesorului lider. Eficacitatea CPÎ poate fi apreciată în funcție de rezultatele obținute. Comunitatea este viabilă prin soluționarea diferitelor probleme cotidiene: mari și mici, strategice și tactice etc. Aceste probleme pot fi rezolvate participativ, prin implicarea cadrelor didactice în procese de cercetare-acțiune, care, pe de o parte, ar contribui la construirea de noi cunoștințe, iar pe de altă parte, ar influența în bine funcționarea instituției.

Cultura organizațională reprezintă un alt concept-cheie și o condiție psihopedagogică importantă în abordarea profesorului în calitate de lider și în promovarea leadershipului educațional. Cultura organizațională are un rol major în dezvoltarea școlii, în transformarea acesteia într-o comunitate de învățare [2, p. 22]. Astfel, doar într-o instituție de învățământ cu o cultură educațională adecvată reușesc să activeze și să crească lideri educaționali. Pe de altă parte, o cultură organizațională ce asigură dezvoltarea eficientă a școlii poate fi menținută doar prin profesori activi, cu valori autentice și viziuni comune. Personalitatea și imaginea fiecărei școli este edificată, în primul rând, de oamenii care fac parte din aceasta. Școala în care toți actanții educaționali formează o comunitate de învățare constituie mediul perfect pentru dezvoltarea personală și profesională atât a cadrelor didactice, cât și a beneficiarilor direcți – a elevilor. Este important ca toți factorii implicați, așa-zișii oameni ai școlii, să cunoască în profunzime instituția în care activează, întru a putea valorifica plenar potențialul intelectual aflat aici pentru o perioadă mai îndelungată, timp în care mai multe generații de elevi sînt supuși unor transformări esențiale [6]. În acest context, recomandăm instituțiilor educaționale:

- includerea în Proiectul de dezvoltare strategică a instituției de învățământ a leadershipului educațional ca element al culturii organizaționale;
- facilitarea activității de cercetare-acțiune a profesorilor prin crearea contextelor adecvate de

manifestare și promovare a valorilor profesionale personale și instituționale;

- implementarea la nivel conceptual-pragmatic a metodologiei leadershipului educațional și crearea consecventă a unui mediu instituțional de dezvoltare a profesorilor lideri.

În concluzie: Contribuind la transformarea școlii într-un epicentru al schimbării, oferind resurse și posibilități, asistență consultativă; stimulînd și încurajînd colaborarea; instituind un climat psihologic favorabil, asigurăm eficiența și continuitatea dezvoltării profesionale, care, în fază de instituționalizare, creează o cultură a personalului didactic, dar și a școlii, sporind calitatea procesului educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bezede R. Repere psihopedagogice ale leadershipului educațional. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2015. 213 p.
2. Clarke P. Comunități de învățare: școli și sisteme. Chișinău: ARC, 2002. 190 p.
3. Cucos C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 464 p.
4. Dumitru I. (coord.) Consiliere psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 332 p.
5. Frost D. International Teacher Leadership report. November, 2011.
6. Guzman V. Modalități de evaluare a nivelului de cultură organizațională în unitatea școlară. În: *Didactica Pro...*, nr. 2 (78), 2013, pp. 45-48.
7. Codul Educației al Republicii Moldova. Ministerul Educației al Republicii Moldova.



Mihaela HUNCA

Inspectoratul Școlar Județean Botoșani;
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Profesionalizarea didactică: profilul și standardele de referință

Rezumat: Profesionalizarea didactică se raportează la formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, accentul fiind pus pe înnoirea practicilor profesionale și completarea formării inițiale cu noi competențe. În articol se formulează obiectivele, nivelurile și regulile cu privire la profesionalizarea didactică. Totodată, se abordează problema standardelor de referință în promovarea formării continue a cadrelor didactice și a profilului profesionistului în educație.

Abstract: Professionalization of teaching is related to initial and continuous training of teachers, focusing on renewal and completion of initial professional practices with new skills. The article formulates objectives, levels and rules on professionalizing teaching. At the same time, address the issue of standards in the promotion of continuous training of teachers and education professionals profile.

Keywords: professionalisation of teaching, continuing education, initial training, socio-professional training standards, profile professional training program continue.

Profesionalizarea didactică se fundamentează, înainte de toate, pe raportarea la formarea inițială, la formarea continuă a cadrelor didactice (considerată astăzi o *îndatorire profesională* în 28 de sisteme de educație din Uniunea Europeană [1]) și la autoformare (autoeducație), cu alte cuvinte – la funcțiile centrale ale educației contemporane.

Schimbându-și conotația semantică tradițională, formarea continuă a cadrelor didactice capătă două *funcții* noi: 1) perfecționarea și înnoirea practicilor profesionale, prin actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale, și 2) completarea formării inițiale, inclusiv prin schimbarea eventuală a orientării profesionale, cu noi competențe sancționate prin diplome. La nivel de politică a educației, ambele funcții evocate vizează ceea ce înțelegem prin profesionalizarea cadrului didactic.

În ceea ce privește *obiectivele* profesionalizării didactice, putem discuta (în acord cu direcțiile trasate de raportul Eurydice, 1997) despre trei obiective generale: 1) *dezvoltarea personală și socioprofesională a cadrului didactic*: actualizarea competențelor de bază (pedagogice, de specialitate); însușirea de noi competențe; aplicarea competențelor de bază la nivelul didacticii specialității/specialităților; d) inițierea în utilizarea unor noi strategii, metode, mijloace de predare-învățare-evaluare; 2) *ameliorarea sistemului de formare continuă/instituții, ofertă de cursuri, practici pedagogice*: favorizarea interdisciplinarității pe fondul valorificării conceptelor de bază; stimularea cercetării pedagogice/ inovației la nivel individual și în grup/echipă; aplicarea paradigmatelor educaționale la nivelul școlii și al clasei; dezvoltarea comportamentelor psihosociale necesare managementului resurselor umane; 3) *cunoașterea mediului pedagogic și social*: favorizarea relațiilor școlii cu diferiți agenți sociali: economici, comunitari, culturali, politici etc.; raportarea sistemului de învățământ la problematica socioeconomică; adaptarea la schimbările socioculturale specifice societății postindustriale/informatizate; studierea factorilor psihosociali care influențează comportamentele elevilor) [2, p. 72].

Conținuturile programelor de formare trebuie să se supună unor obiective clar stabilite, care vizează, așadar, atât ameliorări în domeniul larg al sistemului educativ interconectat cu sistemele societății în care este integrat, cât și schimbări la nivelul personalității cadrului didactic concretizate în dobândirea unor cunoștințe și comportamente specifice. În cadrul unui program de formare, fiecare dintre obiectivele menționate va da posibilitatea formulării unor obiective operaționale ale programului respectiv, concretizate în operații și comportamente specifice. ”În acțiunea de operaționalizare a obiectivelor formării pot fi evidențiate patru niveluri taxonomice:

- nivelul I – în cadrul căruia activitatea stagiului de formare continuă vizează sensibilizarea și informarea

cu privire la tematica propusă spre abordare;

- nivelul II – vizează formarea la cadrele didactice a capacității de a dezbate tema, de a emite critici pertinente la ceea ce s-a realizat și de a propune modalități de optimizare a activității;
- nivelul III – presupune formarea capacității cadrelor didactice de a aplica într-un demers didactic concret metodele nou acumulate;
- nivelul IV – corespunde capacității cadrului didactic de a-și abilita elevii sau alți formatori în domeniul în care el însuși a fost format (capacitatea de transfer și de abordare creativă și personală a conținuturilor studiate)” [7, p. 66].

Conform legislației românești [6], formarea continuă a cadrelor didactice are următoarele destinații:

- a) actualizarea și dezvoltarea, prin programe de formare/perfecționare periodică, a competențelor în domeniul/domeniile de specializare corespunzător funcțiilor didactice obținute prin formarea inițială;
- b) dezvoltarea competențelor pentru evoluția în cariera didactică, prin sistemul de pregătire și obținere a gradelor didactice;
- c) dobândirea sau dezvoltarea competențelor de conducere, îndrumare, control, evaluare în structurile și organizațiile din sistemul de educație;
- d) dobândirea de noi competențe, prin programe de reconversie/readaptare a calificării pentru noi specializări sau/și noi funcții didactice, altele decât cele obținute prin formarea inițială;
- e) dobândirea unor competențe complementare sau de extensie care largesc gama activităților și funcțiilor ce pot fi prestate de personalul didactic, respectiv predarea în sistemul E-learning, predarea în limbi străine, consiliere educațională și orientare în carieră, educația adulților ș.a.;
- f) dezvoltarea și extinderea competențelor transversale privind rolurile sociale și dezvoltarea personală și profesională, interacțiunea și comunicarea cu mediul social și cu mediul pedagogic, asumarea de responsabilități privind organizarea, conducerea și îmbunătățirea performanței strategice a grupurilor profesionale, autocontrolul și analiza reflexivă a propriei activități ș.a.

Paradigma profesionalizării didactice va ține cont de contextul actual (nevoile emergente ale beneficiarilor procesului educațional, care trebuie să coreleze cu nevoile noi de formare pentru furnizorii de servicii educaționale; diversificarea personalului care oferă servicii educaționale, precum și accelerarea inserției profesionale a personalului didactic ș.a.), *context* în care este necesară creșterea eficienței programelor de formare continuă prin optimizarea strategiilor de formare. Astfel, pentru ca un program de formare să fie eficient, trebuie

respectate simultan o serie de reguli:

- ”1. asigurarea unei baze pentru direcționarea proprie și învățarea continuă. Pentru a avea succes, strategiile aplicate trebuie să le permită cadrelor didactice să își asume responsabilitatea pentru procesul de învățare. Formatorul va acționa ca moderator, iar în această calitate îi va îndruma pe adulți să își valorifice propriile cunoștințe și să se implice activ în discuții;
2. luarea în considerare a experienței participanților. Pentru ca să utilizeze experiența participanților, formatorul trebuie să afle ce fel de experiențe și nevoi au aceștia. Formatorul trebuie să țină cont de studiile și experiența profesională a formabililor, să pună în valoare experiența și cunoștințele lor ce au relevanță pentru programul de pregătire;
3. corelarea cu nevoile participanților și disponibilitatea/predispoziția lor de a participa la programul de formare respectiv. Programul de formare trebuie să combine conținutul despre care formatorul știe că este util să fie prezentat cu ceea ce participanții percep că au nevoie. Disponibilitatea se referă la dorința participanților de a participa, gradul de experiență pozitivă anterioară, cunoștințele despre subiect precum și nivelul de entuziasm. Formatorul poate îmbunătăți disponibilitatea acestora prin utilizarea unor motivații puternice care să îi implice. De asemenea, formatorul trebuie să fie conștient de faptul că prin desfășurarea unui program foarte structurat, cu experiențe active, participanții își vor ridica nivelul de disponibilitate;
4. orientarea spre atingerea obiectivelor stabilite. Programul de formare va fi unul bine organizat și structurat pe elemente clar definite. Profesorii doresc să își petreacă timpul de formare continuă cu folos;
5. asigurarea unei aplicabilități imediate și specifice a conținutului. Cadrele didactice sînt, de obicei, pragmatice și vor învăța cel mai bine atunci cînd vor înțelege că formarea are o aplicabilitate imediată. Programul de pregătire trebuie să aibă aplicabilitate în activitatea profesională;
6. implicarea participanților în rezolvarea problemelor relevante pentru situația acestora. O modalitate de învățare este bine selectată dacă ajută cadrele didactice să rezolve probleme relevante pentru situațiile profesionale concrete. Această particularitate este strîns legată de interesul pentru relevanță și orientarea spre atingerea obiectivelor. Profesorii preferă să rezolve probleme în cadrul pregătirii pe care o

urmează și își doresc o pregătire adaptată personalității și stilului lor de învățare, o pregătire în cadrul căreia să își pună în valoare simțul responsabilității și independența;

7. crearea și menținerea unui climat de respect între formator și participanți. În contextul oricărui program de pregătire, formatorii trebuie să recunoască și să accepte bogatul bagaj de experiență al participanților la curs;
8. ghidarea participanților pentru a acționa și apoi a reflecta asupra rezultatelor. O metodă principală în educația adulților este experimentarea. Formatorul trebuie să faciliteze și să ghideze acest proces prin care participanții reflectă asupra produselor elaborate personal și asupra aspectelor învățate. Acest lucru creează o învățare relevantă în mod personal pentru adulți;
9. încorporarea gândirii critice și utilizarea perspectivelor multiple. Participanții la stagiul de formare trebuie să înțeleagă că presuposițiile pe care le fac și ipotezele pe care le emit trebuie testate prin examinarea unor perspective alternative;
10. abordarea învățării ca efort de colaborare între formator și participanți. Participanții trebuie să fie activi în toate aspectele învățării și să își asume responsabilitatea acesteia” [8, pp. 99-100].

Nu există însă niciun curs de formare, indiferent cît de fidel ar fi normelor propuse mai sus, care să nu fie (în cazul în care se vizează și eficiența sa, desigur) în mod obligatoriu supus standardelor de referință, standarde care, în cazul de față, ajută la susținerea paradigmei profesionalizării didactice:

- *standarde de natură instituțională*, cu referire la instituțiile abilitate să formeze personalul didactic, la modul cum trebuie realizat, gestionat și condus programul de formare inițială și continuă a profesorilor;
- *standarde de natură curriculară*, care, la rîndul lor, se referă la obiectivele programelor de pregătire a profesorilor (standarde de finalități), la conținutul acestor programe (standarde de conținut), la durata necesară formării inițiale a personalului didactic (standarde de timp necesar sau standarde de credit);
- *standarde instructionale*, care vizează formele și modalitățile de organizare și desfășurare a pregătirii teoretice și practice a profesorilor, strategiile, metodele și tehnicile utilizate în programele de formare inițială și continuă a personalului didactic, care să conducă la dobîndirea competențelor necesare exercitării profesiei didactice;
- *standarde de evaluare și certificare* a competenței didactice și a nivelului acesteia, care fac referire

la calitatea prestației didactice, la progresul în cariera didactică, certificându-le. [3, pp. 15-20]

Pe aceeași linie a standardelor, încearcă și E. Joița [5, pp. 183-197] un profil al profesionistului în educație:

1. *Dimensiunea cognitiv-axiologică*: capacități biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale); capacități cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual-raționale și intelectual-instrumentale);
2. *Dimensiunea motivațional-ati-tudinală*: capacități reglatorii referitoare la domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-ati-tudinal, al orientării în problematică;
3. *Dimensiunea acțional-strategică*: competențe normativ-generale; competențe acțional-metodologice (în previziunea, planificarea, organizarea situațiilor educaționale, în luarea deciziilor, în îndrumarea elevilor, în finalizarea, reglarea acțiunilor).

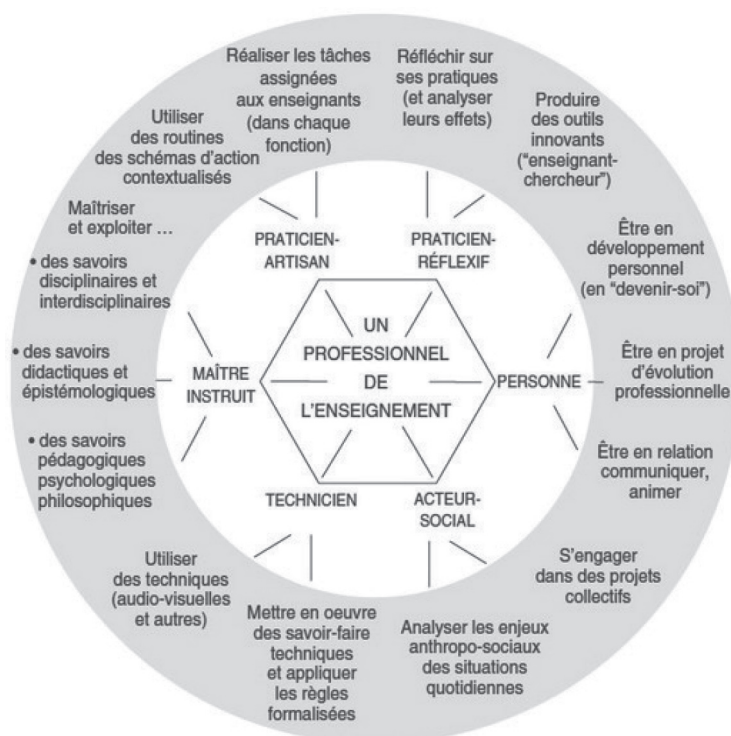
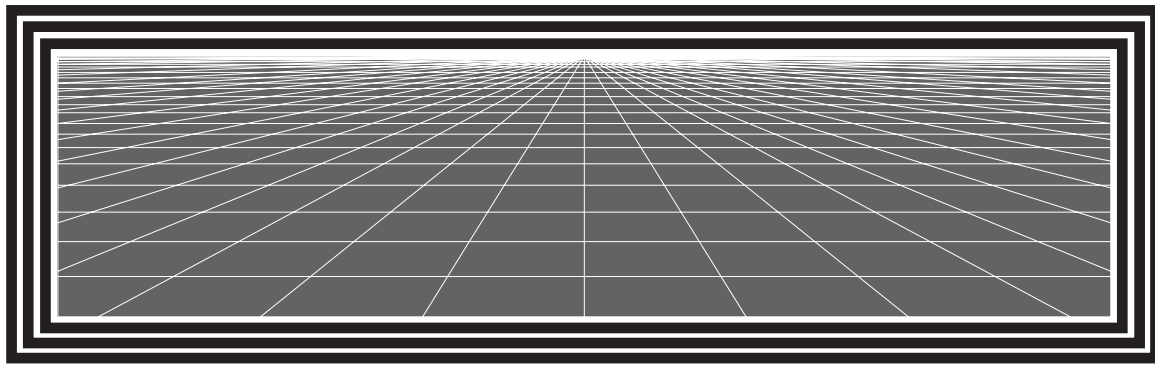


Figura 1. Modelul profesionistului în învățământ (după Léopold Paquai și Marie-Cécile Wagner)

În concluzie: Demersurile de formare a cadrului didactic trebuie gândite prin aceste dimensiuni, urmărind ca toate laturile profesionalizării sale să fie dezvoltate în egală măsură. ”Nu putem pretinde formarea unui cadru didactic universal valabil, el se desăvârșește în cursul activității la catedră, în cursul interacțiunilor cu elevii. Programele de formare inițială au ca finalitate formarea competențelor specifice pentru profesiunea didactică, dar parcurgerea unui program de formare inițială nu este suficientă pentru formarea acestor competențe, întrucât complexitatea lor nu se poate cuprinde într-un demers cu durată determinată. Personalitatea tinde către o nouă organizare, prin care individul să se adapteze mai bine condițiilor de mediu. Toate acestea se desăvârșesc în cursul formării continue, unde progresele se concretizează în succesele în confruntarea cu problemele cărora individul le face față apelând la funcțiile sale intelectuale, la abilitățile sale creative și volitive.” [4, p. 39].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice. Date-cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa. Raport Eurydice, Luxemburg: Oficiul pentru publicații al Uniunii Europene, 2013.
2. Cristea S. Perfecționarea cadrelor didactice. În: *Didactica Pro...*, nr. 3, 2001.
3. Dumitru I. Al. Calitatea formării personalului didactic. Ghid metodologic și practic pentru DPPD-uri. Timișoara: Mirton, 2007.
4. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București: Humanitas Educațional, 2004.
5. Joița E. Management educațional. Iași: Polirom, 2000.
6. Metodologia privind formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar, aprobată prin Ordinul ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 5561/2011, art. 3, alin. 3.
7. Niculescu R.M. Formarea formatorilor. București: ALL Pedagogic, 2000.
8. Olaru V. Repere psihopedagogice în formarea continuă a personalului didactic în cadrul instituțional. Teză de doctor în pedagogie, C.Z.U.: 74,37(09). Chișinău, 2013.



MANAGEMENT EDUCAȚIONAL



Valentina CHICU

Șef Direcție învățământ Preuniversitar,
Ministerul Educației al Republicii Moldova

Transpunerea managerială a implementării curriculumului în instituția de învățământ

Rezumat: Marea provocare cu care se confruntă sistemele educaționale în lupta pentru calitate este procesul de management al implementării curriculumului la nivelul instituției de învățământ. Pentru a face față acestei provocări, managerul are nevoie de un cadru de referință și de repere de acțiune concrete, care îi vor permite să transpună procesul de implementare a curriculumului în școală în acțiuni și rezultate circumscrise logicii manageriale.

Abstract: The challenge facing education systems in the fight for quality education is the process of implementation management curriculum at educational institutions. To meet this challenge, the manager needs a reference framework and benchmarks for concrete action to transpose the implementation of the school curriculum into actions and results circumscribed managerial logic.

Keywords: education systems, process of implementation management curriculum, manager, managerial logic.

INTRODUCERE

Managementul implementării curriculumului este sintagma care, în ultimii 30 de ani, apare frecvent în literatura de specialitate, în discursurile la conferințele științifice, în dezbaterile la consiliile profesionale, în planurile strategice de dezvoltare ale instituțiilor de învățământ etc. Plurivalența fiecărui cuvânt care se conține în ea oferă loc de multiple interpretări. Contextualizarea poate să ne furnizeze o imagine unitară asupra managementului implementării curriculumului și să faciliteze înțelegerea de către manageri a termenului și a complexității procesului. Recunoscând școala drept element de bază al sistemelor de educație, vom plasa conceptul de *management al implementării curriculumului* în contextul instituției de învățământ. Asumează acest context poate înlesni înțelegerea sensului lui acțional și identificarea aspectelor nevalorificate, dar relevante pentru calitatea procesului de implementare a curriculumului la nivelul instituției de învățământ.

CONTEXT

În sensul cel mai larg, *curriculum* semnifică întreaga experiență de învățare dobândită în contexte

educaționale formale, nonformale și informale. În învățământul general, acesta conturează viziunea asupra parcursului educațional, proiectând așteptările societății cu privire la rezultatele scontate ale învățării. Curriculumul Național include un set de documente normative și produse curriculare: planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal; curriculumul pentru educația timpurie; curricula disciplinelor obligatorii și opționale; manualele școlare, ghidurile metodologice și alte resurse utilizate în sălile de clasă și în instituție, în general. În fiecare unitate de învățământ, procesul de implementare a curriculumului se planifică, cel puțin, (a) la nivelul *disciplinei școlare* și (b) la nivelul *instituției* – la acest nivel, pentru un proces educațional eficient și de calitate, este indispensabilă corelarea pe orizontală și pe verticală a implementării curriculumului la disciplinele de bază, corelarea activităților la clasă cu activitățile extracurriculare și extrașcolare, armonizarea influențelor unor factori asupra elevilor etc. Cele enumerate determină necesitatea aplicării unui sistem de management al procesului de implementare a curriculumului, care

presupune instrumente și proceduri menite să asigure planificarea, organizarea, coordonarea, controlul/evaluarea, dezvoltarea procesului de implementare a curriculumului școlar.

Pentru a evidenția aspectele esențiale ale managementului implementării curriculumului în instituția de învățământ în percepția directorilor, am analizat documentele de planificare. Fiecare instituție își organizează activitatea în baza unui Plan operațional (de regulă, anual), care derivă dintr-un Plan de dezvoltare strategică. Studiind planurile de dezvoltare și planurile operaționale din 30 de instituții de învățământ din țară, am făcut mai multe constatări legate de domeniul abordat. Vom prezenta doar 3, pe care le considerăm relevante în contextul cercetării de față.

Constatarea 1

Una dintre componentele Planului presupune o analiză a activității școlii, pe dimensiunile ei fundamentale, în anul de studii precedent. Însă circa 80% din textul analizei se referă la:

- sărbătorile tradiționale și organizarea unor activități extrașcolare cu prilejul acestor sărbători;
- participarea elevilor la diverse concursuri și rezultatele obținute;
- datele statistice generale despre cadre didactice, elevi etc. (prezentate în tabele, în peste 70% din cazuri nefiind comentate/interpretate).

Astfel, presupunem că managerii consideră anume aceste aspecte ca fiind esențiale în activitatea instituției de învățământ, iar ceea ce se întâmplă în procesul de predare-învățare-evaluare nu este atât de important pentru analiza dată. Atestăm un paradox: activitatea de bază, desfășurată zilnic în sălile de clasă și care constituie circa 90% din timpul școlar, este reflectată în doar 20% din text, pe când activitatea realizată complementar la curriculumul de bază, care, de regulă, cuprinde circa 10% din timpul școlar, este descrisă în detalii. În opinia noastră, conducătorii de instituții nu analizează procesul de implementare a curriculumului și rezultatele acestuia în temeiul unor indicatori/variabile, deoarece nu cunosc în destulă măsură aspectele managementului implementării curriculumului în școală.

Constatarea 2

În majoritatea cazurilor, circa 78%, *managementul implementării curriculumului, managementul curriculumului și implementarea curriculumului* apar în documentele de planificare ale instituției de învățământ în titlurile generice ale unor componente de structură, în diferite citate plasate la începutul documentelor ori la începutul componentelor respective. Impresia inițială, precum că autorii utilizează cu grijă aceste concepte, se schimbă pe măsură ce analizăm acțiunile enumerate în compartimentele cu denumiri menționate, constatând discrepanța. Credem că autorii fie nu înțeleg esența ter-

menilor, fie nu știu ce acțiuni ar putea include în aceste compartimente.

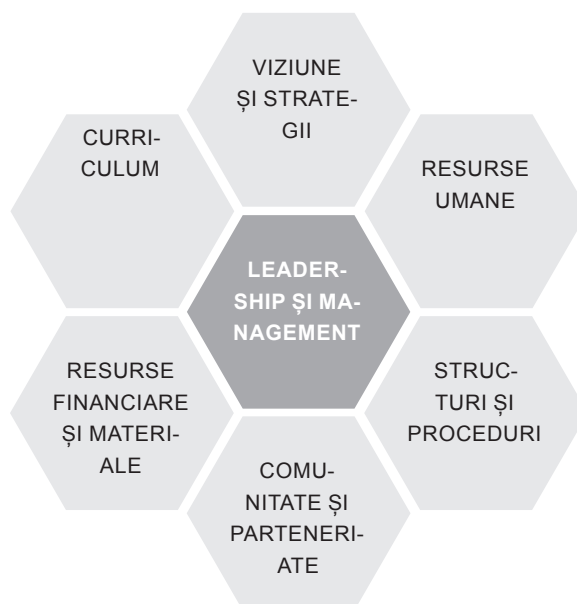
Constatarea 3

În aproximativ 60% din documente, pe dimensiunea *managementul implementării curriculumului*, administrația instituției planifică controlul acestui proces la o disciplină școlară cu sau fără indicarea profesorului (de exemplu: „controlul implementării curriculumului la matematică”; „controlul implementării curriculumului la limba franceză, prof. Luca Marcela”). Această constatare permite să admitem că autorii înțeleg trunchiat și eronat managementul implementării curriculumului.

Presupuneri făcute în baza constatărilor prezentate nu sînt exhaustive, există multe alte situații care pot genera o multitudine de interpretări. Evident, elementele din sintagma *managementul implementării curriculumului* nu oferă managerilor suficientă claritate pentru descoperirea esenței termenului. Prin urmare, la fel cum un profesor are nevoie de repere pentru transpunerea didactică a conținuturilor curriculare, managerii au nevoie de repere pentru *transpunerea managerială a implementării curriculumului*.

CADRUL DE REFERINȚĂ

Transpunerea managerială a curriculumului implică identificarea reperelor care să îi permită conducătorului școlar să gestioneze procesul de implementare a curriculumului la nivel de instituție, pentru a atinge finalitățile prescrise în document, bazate pe confluența verbelor: a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să devii. Managerul are nevoie nu doar de repere, ci și de sisteme de repere, constituite într-un cadru de referință, care să ofere destulă informație pentru înțelegere, destule argumente pentru acceptare, descriere detaliată a aplicării și verificării calității managementului în procesul implementării, a



calității procesului de implementare și a rezultatelor obținute la nivelul instituției de învățământ.

Un instrument care ar putea creiona cadrul de referință pentru manageri pe direcția *managementul implementării curriculumului* pot fi *Standardele profesionale ale cadrelor manageriale din învățământul general*. Standardele oferă răspunsuri la întrebările: Ce trebuie să știe/să cunoască un manager pentru a-și exercita funcția? Ce acțiuni trebuie să întreprindă pentru a face față provocărilor? De ce calități are nevoie și ce valori trebuie să promoveze? Care sînt dimensiunile dezvoltării personale, profesionale și organizaționale? Standardele profesionale acoperă întreaga activitate managerială și se structurează pe șase domenii prioritare, care determină nu doar funcționarea instituției de învățământ, ci și dezvoltarea acesteia:

Domenii	Standarde	Indicatori
Domeniul 1 <i>Viziune și strategii</i>	Conducerea procesului de elaborare și implementare a proiectelor de dezvoltare a instituției de învățământ în vederea promovării politicii educaționale naționale și locale.	1.1. Organizează elaborarea participativă a proiectelor de dezvoltare a școlii în baza evaluării holistice a mediului intern și extern. 1.2. Conduce procesul de realizare a obiectivelor strategice. 1.3. Implică elevii, părinții, cadrele didactice și partenerii în evaluarea gradului de realizare a priorităților strategice.
Domeniul 2 <i>Curriculum</i>	Dezvoltarea ofertei curriculare în vederea valorificării potențialului individual, instituțional și comunitar.	2.1. Asigură condiții metodologice, motivaționale și logistice de implementare a curriculumului în diferite ipostaze de manifestare. 2.2. Coordonează monitorizarea și evaluarea implementării curriculumului. 2.3. Asigură condiții și sprijină individualizarea traseelor curriculare pentru elevi.
Domeniul 3 <i>Resurse umane</i>	Crearea și menținerea mediului stimulativ și cooperant în vederea dezvoltării continue a competențelor profesionale ale cadrelor didactice.	3.1. Asigură condiții pentru implicarea cadrelor didactice în diverse activități de autoformare și formare profesională continuă relevante pentru nevoile lor profesionale. 3.2. Asigură inserția profesională a cadrului didactic debutant. 3.3. Evaluează activitatea cadrelor didactice și monitorizează procesul de autoevaluare.
Domeniul 4 <i>Resurse financiare și materiale</i>	Gestionarea și dezvoltarea resurselor materiale și financiare în vederea asigurării unui mediu de învățare sigur și motivant.	4.1. Asigură realizarea priorităților de dezvoltare în procesul de planificare și de executare bugetară. 4.2. Asigură funcționarea sistemului de management financiar și audit intern. 4.3. Aplică strategii de atragere a resurselor materiale, financiare, informaționale complementar alocațiilor bugetare.
Domeniul 5 <i>Structuri și proceduri</i>	Aplicarea și dezvoltarea procedurilor operaționale, instituirea structurilor interne în vederea asigurării funcționării eficiente a instituției de învățământ.	5.1. Asigură funcționalitatea managementului strategic operaționalizat prin structurile administrative și manageriale. 5.2. Monitorizează funcționarea procedurilor și a instrumentelor de valorizare a opiniilor, inițiativelor, propunerilor cadrelor didactice, elevilor și părinților. 5.3. Creează condiții de funcționare și dezvoltare continuă a sistemului intern de asigurare a calității.
Domeniul 6 <i>Comunitate și parteneriate</i>	Dezvoltarea parteneriatelor cu organizații necomerciale, publice, private, din țară și de peste hotare, în vederea asigurării progresului instituției de învățământ și al comunității.	6.1. Conduce procesul de promovare a imaginii școlii la nivelul comunității locale, naționale și internaționale. 6.2. Implică instituția de învățământ în proiecte educaționale dezvoltate la nivelul comunității locale, naționale și internaționale.

Pentru fiecare domeniu se stabilește un standard și indicatorii care descriu acțiunile managerului întru atingerea acestui standard.

Ne vom referi în continuare la domeniul *Curriculum*, pentru care vom prezenta și sistemul de descriptori la fiecare indicator.

DOMENIUL 2: CURRICULUM*Dezvoltarea ofertei curriculare în vederea valorificării potențialului individual, instituțional și comunitar*

	MANAGERUL:	NIVEL DE BAZĂ	NIVEL AVANSAT	NIVEL PERFORMANT
2.1	Asigură condiții metodologice, motivaționale și logistice de implementare a curriculumului în diferite ipostaze de manifestare.	Elaborează proiectul curricular și oferta curriculară a instituției de învățământ.	Solicită cadrelor didactice și susține aplicarea tehnologiilor educaționale moderne.	Promovează politici curriculare inovatoare prin Planul de învățământ individualizat al instituției de învățământ.
		Planifică, organizează și coordonează pregătirea continuă a cadrelor didactice în baza nevoilor individuale de formare pentru implementarea curriculumului. Asigură instituția cu cadre didactice calificate pentru întreg procesul educațional.	Planifică și organizează formarea continuă anticipată a cadrelor didactice în cazul implementării schimbărilor curriculare.	Creează contextul necesar pentru transformarea instituției într-o comunitate de învățare.
		Asigură instituția cu produse curriculare: plan de învățământ, curricula pe discipline, manuale școlare, ghiduri metodologice, dar și mijloace informaționale și comunicaționale.	Asigură valorificarea eficientă în procesul de predare-învățare-evaluare a tuturor resurselor de care dispune instituția de învățământ și comunitatea.	Încurajează și susține cadrele didactice în elaborarea produselor curriculare (curricula pentru disciplinele opționale, materiale didactice etc.).
2.2	Coordonează monitorizarea și evaluarea implementării curriculumului școlar.	Asigură conformitatea și ritmicitatea implementării curriculumului.	Creează condiții de corelare interdisciplinară a implementării curriculumului (pe orizontală) și de asigurare a continuității (pe verticală: cicluri de învățământ).	Inițiază, încurajează și susține realizarea cercetărilor științifice aplicate cu referire la autoevaluare, autoreglare, autodezvoltare, extindere a experiențelor de monitorizare/evaluare.
		Elaborează și pune în aplicare politici și proceduri de monitorizare și evaluare internă a rezultatelor copiilor/elevilor în raport cu standardele educaționale și raportează periodic despre rezultatele monitorizării și evaluării implementării, ale funcționării curriculumului școlar.	Inițiază aplicarea strategiilor de intervenție și de reglare în procesul de implementare a curriculumului în baza rezultatelor monitorizării și evaluării.	Creează și aplică strategii de management al riscurilor pentru procesul de implementare a curriculumului.
2.3	Asigură condiții și sprijină individualizarea traseelor curriculare pentru elevi.	Asigură un mediu de învățare accesibil și sigur pentru fiecare copil, spații destinate procesului educativ, dotate în conformitate cu nivelul de școlarizare, profilul unității de învățământ general, rezonabil accesibile pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu cerințe educaționale speciale (rampă pentru scaunele cu roțile, bare de sprijin și de orientare, dublarea informației sonore cu cea vizuală etc.), servicii de sprijin pentru elevii care au nevoie.	Coordonează procurarea, confecționarea, ajustarea materialelor didactice adecvate pentru fiecare copil.	Promovează cultura organizațională, bazată pe respectul diversității culturale, etnice, lingvistice, religioase, prin actele reglatorii și prin activitățile pe care le desfășoară și/sau la care participă instituția de învățământ.

	Coordonează elaborarea și implementarea planurilor educaționale individuale pentru elevii ce se confruntă cu probleme de învățare și pentru elevii dotați.	Sprijină planificarea și organizarea activităților de valorificare a potențialului fiecărui elev la nivelul clasei și a instituției de învățământ.	Valorifică mediul extern, identifică oportunități de realizare eficientă a traseelor curriculare individualizate pentru elevii cu cerințe educative speciale și pentru elevii dotați.
	Coordonează proiectarea și implementarea curriculumului la decizia școlii și a activităților extrașcolare în baza opțiunilor elevilor, părinților, tradițiilor comunității și a tendințelor de dezvoltare a domeniilor de activitate umană. Elaborează și aplică strategii de susținere a elevilor dotați, condiții de recuperare și sprijin în învățare pentru elevii cu risc de abandon școlar și pentru elevii cu necesități educaționale speciale.	Planifică și organizează spații și materiale necesare pentru implementarea disciplinelor opționale aplicative, a cercurilor, cluburilor pentru care au optat elevii.	Asigură corelarea dezvoltării resurselor instituției de învățământ cu dorințele și nevoile elevilor.

Standardele vin să ofere conducătorului reperele necesare transpunerii manageriale a implementării curriculumului în instituția de învățământ, soluții pentru depășirea barierelor în obținerea calității în educație. Managerul este factorul de care depinde corectitudinea aplicării și rezultatele obținute.

CONCLUZII

Transpunerea managerială a implementării curriculumului la nivelul instituției de învățământ poate fi efectuată prin acțiuni concrete, cele mai importante fiind listate în descriptorii pe domeniul *Curriculum* din *Standardele profesionale ale cadrelor manageriale*. Managementul implementării curriculumului la nivelul instituției de învățământ presupune asigurarea dezvoltării continue prin diversificarea ofertei curriculare la nivelul școlii și valorificarea potențialului fiecărui copil, prin accesibilizarea și individualizarea traseelor curriculare, prin relevanță și calitate. Standardele profesionale ale cadrelor de conducere din învățământul general nu doar solicită echipei manageriale să asigure nivelul de bază, ci și să evidențieze aspectele de valoare ale dezvoltării prin nivelul avansat și nivelul performant. Acțiunile de implementare a *Standardelor profesionale ale cadre-*

lor manageriale vor cataliza schimbarea accentelor în realizarea misiunii instituției de învățământ, astfel încât analiza activității acestuia să includă informații relevante pe indicatorii ce reflectă calitatea implementării curriculumului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ciolan L. Dincolo de discipline. București: Humanitas, 2003.
2. Chicu V. [et al] Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață. Chișinău: USM, 2010.
3. Chicu V. Curriculum la decizia școlii. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007.
4. Guțu VI. Postmodernitate în educație. În: Studia Universitatis, nr. 5 (85), 2015.
5. Guțu VI. [et al]. Cadrul de referință al curriculumului universitar. Chișinău: CEP USM, 2015.
6. Nedelcu A., Palade E. Pentru o școală bine guvernată. București: Educația 2000+, 2008.
7. Pogolșa L. Renovarea educației prin modernizarea curriculumului școlar. În: Univers Pedagogic, nr. 3, 2010.



Tatiana **CARTALEANU**

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

Trei metafore pedagogice sau despre diferența dintre DEX și GOOGLE

Rezumat: Articolul se referă la mecanismele lingvistice de metaforizare prin care cuvintele curriculum, paradigmă, cheie capătă sensuri terminologice noi sau trec de la un sens uzual la unul specializat. Cu privire la cuvîntul curriculum, se specifică varietatea de sensuri libere și legate pe care acesta le avea în limba latină și se urmărește cariera lui în științele educației. Se bucură de atenție și derivatul său adjectival, curricular,

ale cărui posibilități combinatorii abia încep să fie valorificate și care își dezvoltă rapid o rețea de asocieri terminologice. Cuvîntul paradigmă vine în științele educației din lexicul terminologic general, accesibil pentru oricare domeniu al științei. Dificultatea utilizării lui derivă din mulțimea de echivalente pe care i le atribuie sursele specializate și cele enciclopedice, dar pe care deocamdată i le refuză dicționarele de sinonime. Metaforizarea cuvîntului s-a produs cu multă aproximație și încă nu s-a încheiat. Lexemul cheie a pătruns în terminologia domeniului printr-un calc din limba franceză, după modelul cuvîntului compus respectiv. Prin examinarea acestor trei exemple se intenționează a prezenta modele de etimologizare și înțelegere profundă a termenilor.

Abstract: The article refers to the linguistic mechanisms of metaphorisation through which words such as curriculum, paradigm, and key obtain new terminological meanings or switch from a usual meaning to a specialised one. Writing about the word curriculum, the author delineates the variety of free and context-dependent meanings it has in Latin, and then proceeds to follow its carrier in Education. Attention is given also to its adjectival derivative, curricular, whose combinatory opportunities are only beginning to be explored within a web of terminological associations. The word paradigm came to Education from the general terminological vocabulary accessible to any domain of science. Its peculiar difficulty of use derives from the multitude of equivalents that specialised and encyclopaedic sources are eager to give it, while thesauruses – so far – are denying it. The metaphorisation of paradigm occurred with a large degree of approximation and has not yet concluded. The word key came into Education as a term through a calc translation from French, copying the structure of the composed nouns containing it. By examining these three examples the author proposes to present models of etymologisation and in-depth understanding of the terms.

Keywords: curriculum, paradigma, key, metaphorisation, etymologisation.

Intrate în circuit concomitent cu aprobarea și rodarea primelor documente cu genericul **curriculum**, multe dintre cuvintele și sintagmele devenite între timp uzuale în limbajul nostru profesional încă nu s-au învrednicit de un articol lexicografic care să ateste¹ noile sensuri – cu atât mai puțin, să le explice. Deseori inovațiile lexicale edificate pe metaforă sînt acceptate cu repeziciune, luînd-o înaintea oricărui dicționar, iar autorii de studii științifice

¹ DOOM 2 atestă cuvîntul *curriculum*, dar fără forma de plural, fără a sugera cum se articulează și cum se scrie după aceea și fără vreo explicație.

se simt nevoiți să le definească, pentru a fi înțeleși.² Aceste definiții sînt, de regulă, enciclopedice – cu explicații, cu referințele bibliografice de rigoare, incluzînd polemica și comentariile autorului, iar uneori și etimologia cuvîntului. Însă nu intră în sarcinile unui studiu de didactică să explice de ce se spune așa, unde este limita extensiunii semantice și pe unde trece granița dintre corect și greșit. Iar asemenea comentarii sînt la fel de necesare ca și definițiile propriu-zise, mai ales pentru simplul motiv că înțelegerea procedurii prin care un cuvînt cunoscut capătă, brusc, un sens nou ar putea contribui la asimilarea lui conștientă, la trecerea lui mai grabnică din vocabularul profesional pasiv în cel activ. Terminologia pedagogică din ultimele decenii se alimentează intens și direct din fenomenul metasemiei, iar vocabularul profesional tradițional nu reușește să facă față exigențelor născute din reformarea permanentă a sistemului. Și domeniul educațional nu este singurul care se zbate între derivare morfematică, derivare semantică, derivare sintactică, calchiere și împrumut direct, pentru a asigura înțelegerea și pentru că ideile lansate „trebuiau să poarte un nume”.

Lectura atentă a actelor reglatoare din învățămînt ne permite să desprindem o serie impresionantă de cuvinte și sintagme ale căror sensuri „parcă” ne sînt limpezi, dar fiecare dintre noi, în lipsa unei definiții lexicografice oficiale, este liber să improvizeze – să extindă sau să limiteze aria semantică a termenului respectiv: *demers didactic*, *arhitectură curriculară*, *tramă educațională*, *descongestionarea curriculumului*, *designul lecției*, *arie curriculară*, *trunchi comun*, *portofoliu de acumulare*. Cunoaștem sensul lexemului „arhitectură” sau „design”, deci mai departe deducem: „probabil, este vorba despre...”. Dar comunicarea nu devine mai clară dacă fiecare dintre noi vede sensul acesta în felul său. Creativ și născut poet, actorul educațional acceptă sau respinge un cuvînt, uneori interesîndu-se de etimologia lui sau de sensul inițial; specialistul-savant urmărește însă exactitatea în folosirea termenului cu care operează. „Să definim conceptele!” este un apel pe care îl auzim deseori în debutul unor discuții la mese rotunde, ateliere, seminarii sau conferințe.

Primul dintre acestea este chiar cuvîntul *curriculum*. Înlocuind mai vechiul termen *programă*, lexemul și-a asumat irevocabil funcții și compartimente care depășesc atribuțiile *programei* destituite. *Programa*

2 E suficient să deschidem oricare manual de pedagogie sau didactică pentru a găsi acolo, aproape inevitabil, atît definiția *curriculumului* – de altfel, o definiție enciclopedică, ceea ce este firesc – cît și etimologia termenului, cu tot cu forma de plural. În acest sens, *Dicționarul de pedagogie* oferă cea mai largă perspectivă asupra esenței conceptului, dar încă nu propune o definiție explicită [3, pp. 74-89].

supraviețuiește onorabil în sintagma *programă analitică*: „document școlar care detaliază volumul cunoștințelor și sistemul lor de predare pentru o anumită clasă sau un an de studiu prin descrierea amănunțită a materiei de predare la diverse obiecte” [6], adică programa analitică se elaborează în baza curriculumului, derivă din acesta. Curriculumul a ocupat o altă nișă, urcînd o treaptă mai sus. Unii autori încă operează cu termenii de *programă* și *plan* ca sinonime ale lui *curriculum*, dar, probabil, promotorii ideii și conceptorii de curriculum nu ar fi de acord cu ei.³

Se discută despre incomoditatea formelor gramaticale de singular și plural (*curriculum-curricula*), nefirești pentru orice limbă de adopție cu alt sistem cazual decît cel latinesc, precum și despre ortografierea substantivelor articulate: *curriculumul*, *curriculumului* pentru singular⁴, dar tot *curricula*, fără vreun indiciu de determinare, pentru plural. Acest „a” final induce în eroare, pentru că unii vorbitori îl consideră articol și de aici generează o formă absolut imposibilă: **curriculă*. Analogia cu *programă* îi sprijină în această ineptie, care continuă cu paradigma „completă”: **curriculei*.⁵

Cuvîntul latinesc *curriculum* a fost preluat de învățămîntul european încă prin secolele XVI-XVII, din start atribuindu-i-se un sens terminologic diferit de cel comun latinesc.⁶ Sensurile lui de acum două milenii, dintre care cel mai apropiat este de „alergare, cursă, parcurgere; ciclu, circuit, mișcare circulară”, au servit ca argument pentru această derivare semantică. Inițial, în latina clasică, sensul denotativ al cuvîntului se referea la cursele de cai pe arenă, care se desfășurau în cerc. De aici au rezultat două sensuri legate, în sintagmele „*curriculum solis*” (mișcarea circulară a soarelui) și „*curriculum lunae*” (mișcarea circulară a lunii). La fel de specific este și sensul acestui substantiv în sintagma „*curriculum vitae*” – interpretat fie ca „o cursă a vieții”, fie drept „ciclul vieții” – sau în sintagma „*curriculum mentis*” („fîrul gîndurilor”) [20]. Anume seme din aria lui *ciclu*, *cerc*, *circuit* – și nicidecum de *alergare* sau *cursă* – trebuie căutate în termenul raportat la domeniul

3 Cităm: „Pentru o exprimare elegantă, necliseizată, care să nu evoce limba de lemn, *curriculum* putea fi, dacă nu înlocuit, măcar folosit în variație cu termenul mai vechi *programă*, *plan* etc.” [10, pp. 234-235].

4 !Se recomandă atașarea fără cratimă a articolului sau a desinenței la împrumuturile [...] terminate în litere din alfabetul limbii române, pronunțate ca în limba română: boardul, boarduri; clickul, clickuri; trendul, trenduri [9].

5 Într-o carte editată recent traducătorul procedează conform acestei logici: „*curriculă școlară proiectată de profesor*” (s. n.) [14, p. 17].

6 A se vedea etapele evoluției curriculumului în: [3, pp. 76-77].

științelor educației.⁷ Sensurile actuale se edifică pe definiția lui Dewey: „Curriculumul reprezintă întregul organizat al adevărului asimilat prin învățare” și a lui Bobbitt, care îi adaugă ingredientul „experiență” [3, p. 76].

Cităm una dintre numeroasele (nenumăratele) definiții ale conceptului de *curriculum* – numeroase mai ales pentru că și realitatea la care s-a raportat, și semnificația pe care i-au atribuit-o, în timp și în spațiu, actorii educaționali, a evoluat considerabil: „un ansamblu de elemente reprezentative de contextualizare și transformare practică a sarcinilor de formare, care sînt înțelese în interacțiune urgentă cu elementele culturale, valorile și provocările sociopolitice” [16, p. 22].

Există un număr impresionant de determinative, și lista rămîne deschisă, care, alăturate substantivului *curriculum*, formează sintagme terminologice: unele suficient de transparente, altele codate (*curriculum scris, predat, evaluat; ascuns, nul; formal, informal, nonformal; implicit, explicit; central, la decizia școlii ș.a.m.d.*).

Două sintagme noi, *curriculum clasic* versus *curriculum romantic*, ne-au atras atenția. Aceste noțiuni nu trebuie privite ca fiind antitetice, ci mai degrabă complementare – pentru că realizarea prevederilor/stipulărilor *curriculumului romantic* nu este posibilă fără a se traduce în viață anumite prescripții/cerințe ale celui *clasic*. Toate la timpul lor, într-o succesiune bine gândită și cu măiestria unor profesioniști în dezvoltarea curriculară [A se vedea: 11, p. 197].

Curriculumul clasic	Curriculumul romantic
1. Este centrat pe subiectul/materia predată.	1. Este centrat pe elev.
2. Formează deprinderi.	2. Dezvoltă creativitatea.
3. Învățarea este dirijată de profesor.	3. Procesul de învățare este o experiență achiziționată de copil.
4. Informația este servită de gata.	4. Elevii descoperă singuri informația.
5. Elevul ascultă ceea ce va trebui să învețe.	5. Elevul înțelege/este conștient de ceea ce învață.
6. Elevul urmează/respectă niște norme.	6. Elevul se descoperă pe sine, își construiește un traseu original.
7. Elevii sînt disciplinați.	7. Elevii sînt liberi.
8. Scopul principal al învățării este achiziționarea de cunoștințe.	8. Scopul principal al învățării este achiziționarea strategiilor de învățare și a valorilor. Elevul „trăiește” atitudinile și valorile.
9. Predarea se face pe discipline școlare.	9. Disciplinele sînt înlocuite de teme și sarcini autentice, proiecte din viața cotidiană.
10. Predarea se face prin metodele didactice clasice, iar învățarea se bazează pe competiție.	10. Metodele principale sînt susținerea/sprijinul și colaborarea/participarea.
11. Evaluarea o face profesorul: prin sarcini, prin examene publice și competitive.	11. Evaluarea o face elevul singur, urmărindu-și succesele și progresul, ameliorîndu-și rezultatele.

Rezumînd esența celor reperate de D. Lawton, P. Jarvis remarcă o diferență cardinală: în curriculumul *clasic* există o singură posibilitate de interpretare și de prezentare a materiei studiate, pe cînd în curriculumul numit *romantic* se recunoaște că volumul de informații este atît de mare, încît nu poate să încapă în nici un document. Atunci pare rațional ca elevii să nu acumuleze date, ci să învețe a prelucra și a asimila informația necesară. Astfel că, orice date noi ar apărea, ei vor ști să le identifice și să le operaționalizeze independent. Prin urmare, accentul principal trebuie să cadă pe tehnologiile de studiu, prin care se formează abilități și deprinderi de învățare [11, p. 197].

Interpretarea destul de liberă a acestei viziuni asupra distincțiilor dintre curriculumul clasic, tradițional, și cel romantic, inovator, nu se edifică pe curente culturale: cel romantic este, de fapt, curriculumul modern, iar cel postmodern(ist) este o încercare de a fugi în general de curriculum, prescripții, reguli. Școala finlandeză, care a renunțat recent la sistemul de clase și discipline, încă nu a renunțat la standardele de stat cu privire la competențele pe care i le reclamă absolventului – dimpotrivă, acestea devin tot mai limpezi, doar că nu se materializează în rezultate de examene, ci în rezultate de adaptare la viață, de pregătire pentru exigențele cîmpului muncii.

Și pentru că sistemul limbii o permite, poezia creației lingvistice nu se oprește aici. Derivatul adjectival *firesc* și în alte limbi romanice este *curricular* („care ține de curriculum; care se referă la curriculum”) și

7 Un alt termen din aceeași grefă metaforică – *ciclul instruirii*.

posibilitățile lui combinatorii sînt foarte largi, zice internetul: *teorie curriculară, concept curricular, design curricular, gestiune curriculară, conținuturi curriculare, structură curriculară, planificare curriculară, dezvoltare curriculară, flexibilitate curriculară...* Și iarăși – avem situația cînd singurul dicționar care atestă cuvîntul este DOOM 2, oferind cele 4 forme ale adjectivului [9].

Un alt termen, a cărui ocurență în paginile publicațiilor pe teme de educație crește vertiginos, este *paradigmă*. O simplă căutare pe Google, la sintagma „paradigmă educațională”, dă un rezultat de 70 000 în 0,30 sec. Definind conceptul, orice savant începe prin a-l cita pe Thomas S. Kuhn, care i-a dat o nouă strălucire și a revenit cu precizări terminologice după ce a lansat ideea [A se vedea în detalii: 4, pp. 93-100].

Cunoscut oricui a învățat instituționalizat gramatica, cuvîntul a preluat din definiția inițială („totalitatea formelor flexionare ale unui cuvînt”) doar un sem – cel de „totalitate”. Orice unități ale limbii care se află în relații paradigmatică trebuie să aibă asemănări, ca să se poată identifica diferențele. Ar fi cazul să ne așteptăm ca transferul de sens asupra unor realități nonlingvistice să ia în calcul atît asemănările, cît și deosebirile, iar astfel paradigmele din educație să se structureze în baza unor seme comune și diferențiale.

Alături de o explicită definiție enciclopedică – „Principiu care distinge legăturile și opozițiile fundamentale între cîteva noțiuni dominante cu funcție de comandă și control al gîndirii” [13], o cităm și pe cea laconică a lui Roland Barthes: „Paradigma este opoziția dintre doi termeni virtuali, dintre care actualizez unul, pentru a vorbi, pentru a produce sens” [15].

Dintre definițiile lingvistice, cea mai accesibilă ni se pare a Larousse-ului: „Ansamblu de probleme de studiat și de tehnici proprii studierii lor” [12]. Toate celelalte definiții sînt deja derivații specifice, deseori încărcate de detalii [Cf.: 19].

Și pentru că termenul se află în plină ascensiune de carieră terminologică, nimic nu poate să-i limiteze arealul de întrebuințare, orice încapă sub umbrela lui ospitalieră: principii, școli, curente, modele, tipare, scheme etc.

Devenit o metaforă bună la toate, cuvîntul își dezvoltă sensuri care nu se mai conțin în esența lui, ci derivă din sintagmatică: doar substantivul-atribut ne ajută să diferențiem un sens de altul, astfel că, de fapt, atributul dictează sensul și niciodată nu vom putea pretinde că am trecut în revistă toate combinațiile posibile. Nu cred că există un instrument care să măsoare ori să echivaleze esența termenului în structuri ca: *paradigmele postmodernității, paradigmele literaturii, paradigmele științei, paradigmele*

medievale, paradigmele politice, paradigmele comunicării, paradigmele analizei, paradigmele relațiilor, paradigmele schimbării, paradigmele psihologiei, paradigmele inovației etc. etc. etc.

Din perspectiva metasemiei, de ce se întîmplă acest lucru? Cum are loc transferul de sens? După natura semnului, în cadrul opozițiilor posibile, termenul migrează de la o entitate relativ concretă, palpabilă – căci putem trece în revistă toate formele paradigmatică ale unui lexeu – la o noțiune abstractă, nu foarte certă. Specialiștii remarcă: „Cu cît un lucru este mai concret la propriu, cu atît e mai informațional la figurat” [17, p. 41]. După natura conotației, el își păstrează semul de „neutru” în toate sintagmele, ceea ce contribuie la popularitatea termenului, pentru că astfel vorbitorul nu trebuie să fie atent la nuanțe și semnificații camuflate.

Unde se ascunde metafora din „Noile paradigme în educație”? În faptul că tot ceea ce se numește *paradigme* sînt concepte, noțiuni, teorii, probleme care există concomitent și alternativ, sînt parte a unei entități și fiecare dintre ele este actualizată într-un moment. Așa cum o școală nu poate funcționa și în baza paradigmei interactive, și în baza controlului absolut al clasei, la fel și cercetarea pedagogică nu poate asocia lucruri de neasociat. Am vedea cum se materializează ideea de paradigmă în domeniu dacă am accepta faptul că paradigmele educaționale nu sînt aplicabile concomitent. Și dacă în lingvistică orice paradigmatică a unităților presupune și existența, potențială, a unei sintagmatici, atunci și paradigmele educaționale ar trebui să admită sintagmatica lor. Care cu care se asociază? Care se exclud? Care se succed, în istoria științelor educației?

Am încercat să examinăm paradigmatica și sintagmatica tehnicilor din arsenalul proiectului *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice*, pornind a priori de la ideea că acestea sînt, la fel, parte componentă a unei paradigme – ce-i drept, fără limite clar determinate, pentru că lista lor se completează în permanență cu inovații și alte produse ale creativității pedagogice. Prin urmare, cuvîntului *paradigmă* îi este deschisă calea spre noi nuanțe semantice, proiecții și orientări sintactice [1, pp. 123-126; 2, pp. 119-121].

Un al treilea termen cu o evoluție semantică de dată recentă în pedagogie este *cheie*. Definiția sa lexicografică este bogată – am putea spune că e o metaforă de carieră și unele locuțiuni au o etate considerabilă în uz: *cheie de boltă, cheia sol, cheia și lacătul, a ține sub cheie, a preda la cheie, cheie franceză, cheie universală*. Sintagma care ne provoacă, în cuprinsul oricărui document curricular, este aceea de *competențe-cheie*.⁸

8 Lipsa cratimei vădește ignorarea unei reguli de ortografie a substantivelor compuse: „Se scriu cu **cratimă** substantivele compuse cu **unitate semantică** și **gramatica-**

Nu ne vom referi la lista și esența lor, pentru că acestea sînt explicitate în fiecare curriculum disciplinar (2010) și analizate în ghidurile de implementare a curriculumului modernizat (2010; 2011).

În încercarea de a stabili care dintre sememele semantemului *cheie* a alimentat transferul de sens, apelăm la DEX – se pare că sensul 6, recunoscut ca fiind figurat, este mai aproape de ceea ce se urmărește prin formula sus-pomenită: „fig. element de bază care explică sau dezleagă o problemă; bază” [7]. DEXI adaugă: „ceea ce are un rol capital” [8]. Dacă examinăm problema definirii acestui sens în diacronie, reperăm o explicație interesantă în Dicționarul lui Lazăr Șăineanu – „lucru prin a cărui cunoaștere se pot înțelege altele: *cheia științelor*” [18]. Iar Dicționarul enciclopedic separă într-un enunț un aspect al sensului denotativ, fără a-i conferi și număr: „ceea ce joacă un rol capital, de care depinde totul” [5]. Deși sensul metaforic al lexemului a fost surprins în cartea *Metafora în limba română* – „procedeu prin care se poate explica ceva”, nu el este vizat în cuvîntul compus prin parataxă [17, p. 79].

Cheia care ne interesează este definită mai exact în Larousse: „În apozitia unui nume, cu care este legat sau nu printr-o cratimă, indică unele trăsături sau ceva care este capital, esențial, de care depinde totul” [12]. Apozitia la un nume este modalitatea de a alcătui un cuvînt compus acolo unde sistemul limbii refuză să mai ofere alt lexem: fenomenul este activ astăzi mai ales în bază de calchieri și popular pentru transparență. Fiecare termen rămîne în forma și cu sensul său (trebuie doar să vedem care dintre acestea e actualizat) și ambele generează un sens nou într-o structură nouă.

Nu indignarea pentru faptul că limba se schimbă și că zilnic se introduc termeni și noțiuni noi în domeniul nostru profesional ar trebui să ne stăpînească atunci cînd, în procesul lecturii, atestăm un cuvînt necunoscut, ci interesul pentru înțelegerea a ceea ce se află în *curriculum vitae* al acestuia. Căci au și cuvintele CV-uri impresionante, rămîne să le descoperim și să le invităm la interviuri de angajare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A., Bolocan V., Suff E., Șîșcanu-Boz O. Designul lecției de limbă și literatură română: Auxiliar didactic pentru studenți, masteranzi, profesori. Chișinău: S.n., 2014 (Tipogr. Garomont-Studio).
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A.,

lă mai mică decît a celor scrise într-un cuvînt (și, eventual, cu articulare și flexiune și la **primul** element), avînd structura: **substantiv + substantiv în nominativ**: [...cuvînt-cheie „termen principal”, cuvînt-vedetă [...]. [DOOM]

- Bolocan V., Suff E., Șîșcanu-Boz O. Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu. Chișinău: Continental Grup, 2014.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
4. Cristea S. Paradigme în educație/pedagogie. *Didactica Pro...*, 2014, nr. 5-6 (87-88).
5. Dicționar enciclopedic, vol. I. București: Editura Enciclopedică, 1993.
6. Dicționar enciclopedic, vol. V. București: Editura Enciclopedică, 2004.
7. Dicționar explicativ al limbii române (DEX). Ediția a II-a, revăzută și adăugită. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009.
8. Dicționar explicativ ilustrat al limbii române (DEXI). Chișinău: ARC: Gunivas, 2007.
9. Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române (DOOM-2). Ediția a II-a, revăzută și adăugită. București: Univers Enciclopedic, 2005.
10. Dragomirescu A., Nicolae Al. 101 greșeli de lexic și de semantică. București: Humanitas, 2011.
11. Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice. Psychology Press, 1995.
12. LAROUSSE: <http://www.larousse.fr>
13. Marcu F. Marele dicționar de neologisme. București: Saeculum, 2000.
14. Marzano, Robert J. Arta și știința predării: un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă. București: Trei, 2015.
15. Matei Al. Roland Barthes în pagini inedite. În: Observator cultural, 2009, nr. 468. Accesat la 1.11.2015: http://www.observatorcultural.ro/ROLAND-BARTHES-IN-PAGINI-INEDITE*articleID_21533-articles_details.html
16. Medina Rivilla, Antonio; Salvador Mata, Francisco (Coords.) Didáctica General. Madrid: Pearson Educación, 2009.
17. Slave E. Metafora în limba română: comentarii și aplicații. București: Editura Științifică, 1991.
18. Șăineanu L. Dicționar universal al limbii române. Chișinău: Litera, 1998.
19. Trif L. Didactica din perspectiva centrării pe elev. Suport pentru debateri. Alba-Iulia, 2012. Accesat la 1.11.2015: http://portal.didacticieni.ro/documents/41587/47997/Trif+L_Didactica+centrarii+pe+elev.pdf
20. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь: ок. 50 000 слов. – 3-е изд., испр. – М.: Рус.яз, 1986.



Olga COSOVAN

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

Conținuturile curriculare între lexicologie și lexicul activ

Rezumat: Prezența câmpurilor lexicale în conținuturile curriculare la limba și literatura română, după 15 ani de experiență la clasă, are câteva argumente, printre care este corelarea conținuturilor pe aria curriculară Limbă și comunicare, perspectiva strategică de abordare a lexicului în diferite clase și posibilitatea de a cerceta lexicul textului. În ultimă analiză, o abordare consecventă a câmpurilor lexicale asigură formarea competenței specifice Organizarea/desfășurarea/utilizarea diverselor strategii de învățare autonomă a limbii, prin observare directă și exersare.

Abstract: After 15 years of practice, there would be a number of arguments in favour of the presence of lexical fields in the contents of the Curriculum for Romanian Language and Literature, such as the coordination of subjects in the Language and Communication curricular domain, the strategical perspective of approaches to vocabulary in different grades, and the opportunity for pupils to study the lexis of a text. Eventually it becomes clear that a consistent approach to lexical fields ensures the building of the specific competence Organisation/development/use of various strategies of autonomous language learning, through direct observation and exercise.

Keywords: curriculum, curricular contents, competence, lexical field.

Fiecare schimbare a programelor școlare sau – în ultimii 15 ani – a curriculumului la disciplină trezește, întâi de toate, un interes aparte pentru modificările de conținut. Ce s-a introdus sau ce a fost elidat în procesul de revizuire este o problemă centrală, care impune și anumite transformări în manuale, în probele de evaluare, iar în ultimă analiză ar trebui să influențeze desfășurarea demersului per ansamblu. Există unități de conținut care nu se pretează abordărilor obișnuite pentru un demers clasic la limba și literatura română, unde analiza e (sau era) dominantă. Și aceste unități atrag alte strategii și tehnici de lucru, pentru ca în final asimilarea conținutului respectiv să servească drept suport pentru formarea competenței.

Surpriza introducerii ca unitate de conținut a câmpurilor lexicale, la etapa gimnazială, în prima variantă de curriculum la limba și literatura română, a scos la rampă o problemă care stă între ontologie și gnoseologie. De ce era nevoie de această revoluție printre unitățile obișnuite din capitolul *Lexic/lexicologie*? Studiul limbii, în tradiția din Republica Moldova, a ignorat decenii în șir vocabularul, lăsând câteva subiecte de lexicologie pentru fiecare clasă, plasate strategic la început de an școlar și de manual: sinonimele, antonimele, omonimele, paronimele, sensul propriu și sensul figurat, polisemia, expresiile frazeologice, neologismele, arhaismele, regionalismele. În cazurile fericite, elevii asimilau termenii cu tot cu exemplele inerente, se apropiu de limba pe care o vorbesc din direcția lexicologiei ca știință, dar fără un impact asupra vocabularului propriu activ. Or, dezideratul *îmbogățirea vocabularului elevilor*, susținut

de profesori de-a lungul timpului, rămîne doar lozincă, dacă nu se umple de material faptic zi de zi: în procesul studiului textelor reprezentative din literatura națională, la lectura și scrierea textelor funcționale, în cadrul analizelor gramaticale și în comunicarea de zi cu zi în școală. Curriculumul la limba și literatura română stipulează, pentru etapa gimnazială, explorarea didactică a câmpurilor lexicale, conjugată cu prezentarea și formarea deprinderilor de a lucra cu dicționarele.

Clasa a V-a: Câmpul lexical. Dicționarul explicativ.

Clasa a VI-a: Relații între cuvinte: după conținut (sinonimia, antonimia), după formă (omonimia, paronimia). Seriile sinonimice. Câmpul semantic. Circulația cuvintelor în spațiu. Regionalismele. Dicționarul de sinonime. Dicționarul de antonime.

Clasa a VII-a: Câmpul derivativ. Circulația cuvintelor în timp. Arhaismele. Neologismele. Cuvintele moștenite și cuvintele împrumutate. Dicționarul de neologisme.

Clasa a VIII-a: Monosemia și polisemia. Sensul propriu/figurat; fundamental/secundar; lexical/gramatical. Unitățile frazeologice. Dicționarul enciclopedic. Dicționarul de locuțiuni și expresii.

În acest articol, ne propunem să examinăm necesitatea și potențialul formativ al studiului câmpurilor lexicale în gimnaziu. Argumentele sînt la vedere:

1. Ontologic, câmpul lexical este prezent în comunicarea noastră de zi cu zi, iar "pana" de memorie (*este alt cuvînt în limbă pentru aceasta, nu mi-l amintesc la moment, e asemănător cu..., îmi trebuie un sinonim pentru..., un termen mai exact pentru...*) doar confirmă această organizare

a cuvintelor. Dacă pentru elucidare apelăm la un dicționar, și definiția lexicografică ne confirmă raportarea unui cuvânt sau a unui sens la un anumit câmp lexical, noțional, semantic sau derivativ [1, 55]:

CONSOLĂ, *console*, s. f. 1. **Mobilă** în formă de policioară sau de măsuță rezemată de perete și pe care se așază vase, statuete etc.

CONSOLĂ, *consolez*, vb. I. Tranz. și refl. A(-și) alina, a(-și) ușura durerea, necazul, întristarea; a (se) mîngîia (sufletește).

În primul caz, substantivul a fost definit prin raportare la câmpul lexical al mobilierului și vorbitorul avisat îl înregistrează în seria aceasta. Verbul, fără o definiție lexicografică certă, se înscrie în câmpul semantic corespunzător și vorbitorul îl memorează în contextul semantic dat. De asemenea, orice definiție științifică include termenul într-un câmp lexical, prin raportarea la fenomene, procese, procedee, unități etc. Așadar, cunoscînd sau nu termenul de câmp lexical, vorbitorul, în egală măsură elevul, adultul, specialistul în domeniu, constată prezența unor structuri de organizare a vocabularului. Câmpul lexical, pentru vorbitorii oricărei limbi, este o realitate pe care aceștia o percep și fără să fi făcut studii filologice.

2. Studiul instituționalizat al unei limbi străine se construiește, la fazele inițiale, și pe asimilarea vocabularului în organizarea lui tematică. Conținuturile curriculare pentru clasa a VI-a includ, la limba străină, câmpurile lexicale, cu specificarea pentru unele limbi: *nume de flori, culori, animale domestice și sălbatice, termeni de rudenie etc.*, acestea reluîndu-se, sporadic, și în alte clase [2].
3. Textul literar și nonliterar scoate în prim-plan elementele constituente ale unor câmpuri lexicale, valorifică rețelele tematice ale vocabularului și extinde cunoașterea limbii în ansamblu. Pornind studiul textului de la cuvintele și semnele acestuia, ajungem să descifrăm și să percepem

complexitatea limbii, inclusiv în organizarea lexicului.

De fapt, cunoașterea lexicului necesar pentru comunicare elementară într-o limbă presupune nucleele cîtorva câmpuri lexicale. Înainte de a începe un studiu instituționalizat al limbii, un preșcolar asimilează, din practica funcțională a limbii, unități de vocabular, raportate la anumite realități care îl înconjoară, delimitînd clase de obiecte. Știe numele unor animale, păsări, obiecte de mobilă și uz casnic, haine, rechizite, culori, unități de timp etc., de regulă într-o anumită ordine și prin acestea face dovada inteligenței sau a competenței de a învăța. Cînd cineva începe să învețe o limbă străină, lexicul de bază i se oferă tot în cheia câmpurilor noționale, prezentate la scară redusă și anume prin cuvintele cele mai uzuale, cu frecvență maximă în acea limbă. Învățăm denumirile obiectelor din clasă, ale rechizitelor, ale mobilierului, numele gradelor de rudenie sau ale obiectelor vestimentare, ale profesiilor, plantelor, animalelor, culorilor.

Din punctul de vedere al vorbitorului, câmpurile respective, chiar fără uzul termenilor, sînt importante în măsura în care orice unitate de vocabular pe care o știe sau o asimilează într-o clasă mai largă, se raportează la alte elemente deja existente acolo, se explică prin angajarea altor cuvinte, de regulă superioare în organizarea piramidală a câmpului. În acest context, o ediție ulterioară a curriculumului ar trebui să specifice și pentru limba română care sînt câmpurile lexicale ce urmează a fi examinate în cadrul orelor, aplicîndu-se strategii eficiente de acumulare-examinare-învățare a vocabularului [3, p. 44 și urm.]. La ora actuală, posibilitatea de a explora aceste câmpuri lexicale se poate sprijini pe diverse suporturi tipărite sau electronice, inclusiv: *Cuvintele limbii române între corect și incorrect*, care conține material lingvistic important din 16 câmpuri lexicale [4], *Dicționar tematic ilustrat* [5], articole de Wiktionary <https://ro.wiktionary.org>.

Să admitem că în clasa a V-a s-au conturat câmpurile lexicale (noționale) pentru vestimentație, produse alimentare și culori cam în acest cadru:

Obiecte vestimentare	Produse alimentare, bucate, băuturi	Culori
<i>Pantaloni, palton, cămașă, joc, jachetă, fustă, ciorap, bluză etc.</i>	<i>Pîine, zeamă, tocană, salată, turtă, ceai, lapte, smîntînă etc.</i>	<i>Alb, roșu, galben, verde, albastru, negru etc.</i>

Sînt unitățile cunoscute oricărui vorbitor de limbă română, studiul instituționalizat al limbii doar face mai sesizabilă organizarea lexicului și uneori delimitează ce este și ce nu este parte din acest câmp.

Este bine ca ulterior, în clasa a VI-a, să se examineze sinonimele cuvintelor din aceste câmpuri, regionalismele, pentru a simți mai aproape circulația cuvintelor în spațiu. Regionalisme, cuvinte cunoscute pe un teritoriu mult mai redus decît arealul de răspîndire a limbii, uneori se atestă doar în cîteva localități, în cazul în care și realitatea există doar în acea zonă, sau au un echivalent în limba literară, care e în concurență cu regionalismul.

Obiecte vestimentare	Produse alimentare, bucate, băuturi	Culori
<i>Spiniță, șalincă, pestelcă, zăvelcă, pîn-zătură, pristoare etc.</i>	<i>Babă, răcături, plachie, laște, tocmagi, golgoros etc.</i>	<i>Dediț, chetriu, curechiu, liliachiu, scumpiu etc.</i>

Circulația cuvintelor în timp va extinde câmpurile deja cunoscute prin articularea altor elemente – ieșite deja din uz sau abia intrate. Elevii vor fi ghidați să observe că lexicul limbii nu poate să nu conțină unii termeni care se referă la viața cotidiană: locuință, alimentație, vestimentație, activități etc., dar că acești termeni diferă de la o perioadă la alta și vorbitorul de azi poate să nu cunoască exact sau deloc sensurile unor cuvinte, raportabile la aceste categorii. E clar că moda vestimentară se schimbă de la o epocă la alta, că nu se mai poartă unele haine, cum nu se consumă produse, nu se folosesc unele obiecte de uz casnic. Cuvintele rămân fie decorativ-exotice (cine își amintește când a purtat opinci, cu ce ocazie, catrință sau ie), fie că se pierd total. Unele dintre ele se păstrează perfect în limbă, în seria de nume proprii – mai cu seamă, nume de familie sau nume de localități, în expresii frazeologice sau în proverbe, dar nu mai sînt actuale pentru vorbitorul de azi.

Obiecte vestimentare	Produse alimentare, bucate, băuturi	Culori
<i>Suman, dulamă, cioareci, burnuz, cațaveică, biniș etc.</i>	<i>Balmoș, chiseliță, mălai, frigănea, sîrbușcă, hidromel, mied etc.</i>	Spre deosebire de obiecte, culorile nu ies din uz, dar unele se pierd, fiind înlocuite de altele: <i>Narangu/nărămziu, stacojiu, ceriu etc.</i>

Neologisme, unele intrate de mai mult timp, dar păstrîndu-și încă statutul, altele chiar de absolut ultima oră în vestimentație și alimentație sau desemnarea culorilor, mai ales în comerț:

Obiecte vestimentare	Produse alimentare, bucate, băuturi	Culori
<i>A-shirt, T-shirt, trening, hanorac, canadiană etc.</i>	<i>Pizza, cappuccino, spaghetti, hot-dog, chips etc.</i>	<i>Maro, bleu, bej, sepia, gri, lila, nivea, mov, indigo etc.</i> Notă: comerțul pune în uz și alte desemnări ale culorilor, care nu sînt adjectivele obișnuite ale limbii române, uneori chiar numere sau cuvinte din altă limbă (<i>fumo, II, cappuccino</i>).

Ulterior, studiul limbii se va extinde prin relevarea valorilor stilistice ale cuvintelor din acele câmpuri: în clasa a VIII-a, în raport cu sensurile proprii și figurate ale cuvintelor, sau în clasa a IX-a, în contextul stilurilor funcționale, va fi loc pentru a examina periferia câmpului lexical.

Obiecte vestimentare	Produse alimentare, bucate, băuturi	Culori
<i>Sac pentru o haină diformă; Țol pentru haină mare, groasă; Plasă pentru haină excesiv de ajurată etc.</i>	<i>Otravă pentru un produs nociv sau o băutură care poate pune în pericol viața; Bunătațe pentru un produs cu proprietăți gustative apreciate etc.</i>	<i>Pai pentru o nuanță de galben; Șoarece pentru o nuanță de gri etc.</i>

Etnografisme și exotisme, unități de vocabular care desemnează realități specifice unei etnii, eventual referitoare la etniile „exotice”, cu care vorbitorii de limbă română în mod normal nu contactează, dar care, prin literatură, cinematografie, televiziune, ajung să fie cunoscute și de noi și care își găsesc locul respectiv în dicționarele de limbă română, sînt utilizate (rareori, e adevărat) în textele specifice sau în comunicarea orală. Datorită modei și globalizării, unele dintre acestea devin uzuale (mai ales în ceea ce ține de alimentație: pizza nu mai apare ca un etnografism italian, kiwi nu mai e un fruct exotic inaccesibil, cunoscut doar din imagini).

Obiecte vestimentare	Produse alimentare, bucate, băuturi	Culori
<i>Poncho</i> (în America de Sud) – pelerină constând dintr-o bucată pătrată de stofă, cu o deschizătură la mijloc, prin care se vîră capul; <i>Kilt</i> – fustă scurtă și plisată din stofă cadri-lată, care face parte din costumul național al scoțienilor; <i>Sari</i> – piesă principală din costumul feme-iesc tradițional indian, constituită dintr-o fișie de țesătură dreaptă, care se înfășoară în jurul corpului ca o fustă strîmtă, un capăt strîngînd mijlocul ca un cordon, iar celălalt capăt, liber, aruncîndu-se peste umăr.	<i>Cuscus</i> – crupe de grîu, orz sau hrișcă, în formă de bobite; prin ext. preparatul culinar, tipic nord-afric-an, realizat prin fierberea crupelor (ca un terci), servit cu carne de batal, legume diverse și năut; <i>Whisky</i> – băutură alcoolică de origine britanică, preparată prin distilarea cerealelor (orz, ovăz sau secară).	Denumirile exotice de culori pot apărea în meșteșugurile textile, ex-periența unor popoare în a delimita culorile zăpezii și a altora – de a de-osebi nuanțele mării sau ale nisipului este cunoscută. În textele artistice, aceste denumiri apar în metafore sau comparații, dar, fiindcă realitatea de la care pornesc e la fel de necunos-cută, acestea se pierd în traduceri, asociindu-se numelor uzuale de cu-lori. Or, care ar fi culoarea florilor copacului de vișin în luna mai?

Dacă aceste sau alte 3-4 cîmpuri lexicale parcurg calea acumulării și explorării pe durata mai multor ani de studii, vrem să credem că elevul nu doar se alege cu un vocabular activ, ci simte și observă cum se organizează și se completează lexicul limbii române, iar de aici își formează una dintre competențele cele mai de durată: organi-zarea/desfășurarea/utilizarea diverselor strategii de învățare autonomă a limbii, prin observare directă și exersare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu. Chișinău: Cartier, 2001.
2. Limba străină. Curriculum pentru învățămîntul gimnazial (clasele V-IX). Chișinău, 2010.
3. Ghicov A., Bolocan, V., Cartaleanu T., Cosovan O. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat. Chișinău: Lyceum, 2011.
4. Avram M. Cuvintele limbii române între corect și incorect. Chișinău: Cartier, 2001.
5. Ungureanu E. Dicționar tematic ilustrat (Locuința. Alimentația. Vestimentația. Îngrijirea corpului). Chișinău: Arc, 2014.



Elena CARTALEANU-SUFF

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

Citind, învăț să fiu: sugestii metodologice pentru implementarea cursului opțional

Rezumat: *Cursul opțional Citind, învăț să fiu are avantajul de a poseda un auxiliar didactic omonim, care reprezintă o crestomație cu texte și sarcini didac-tice, organizate în opt module de Învăț să... . Articolul oferă o serie de sugestii metodologice generale pentru implementarea cursului la orice clasă de gimnaziu sau liceu, oprindu-se apoi mai detaliat la fiecare modul în parte și sugerînd idei de activități cu elevii.*

Abstract: *The optional course I Read and Learn to Be has the advantage of possessing a published textbook, which represents a collection of texts and discussion tasks organised along eight I Learn to... modules. The article makes a number of general methodological suggestions for the implementation of the course in any chosen gym-nasium or lyceum grade, before proceeding to give specific ideas for each module.*

Keywords: *Optional course; textbook; text; discussion techniques; self-knowledge.*

Cursul opțional *Citind, învăț să fiu*, aprobat și recomandat pentru predare prin ordinul Ministerului Educației [1], are meritul de a se preta efectiv oricărei clase din diapazonul gimnaziu-liceu: conținuturile curriculumului [2] și

materialele auxiliarului didactic [3] îi permit profesorului creativ să selecteze texte adecvate pentru clasa vizată și să ajusteze subiectele pentru dezvoltarea optimală a competențelor specifice cursului. Deși inițial auxiliarul fusese creat ca o bază de suport textual pentru cursul opțional *Învăț să fiu* [4], disciplina *Citind, învăț să fiu* se implementează cu succes și izolat de acesta.

Structura auxiliarului nu este prescriptivă: profesorul poate combina între ele textele din același modul, chiar dacă acestea nu sînt adiacente. Este posibilă și trasarea unor conexiuni între textele din module diferite. Uneori, cum se întîmplă în cazul lui Anne de la Green Gables, regăsim aceeași eroină în cîteva episoade; alteori, același motiv literar (de exemplu, motivul copilului orfan) re apare în fragmentele de text cu subiecte diverse. În cîteva cazuri, am indicat explicit legăturile dintre anumite texte. Astfel, Gabriel Liiceanu menționează, în *Fiul meu și-a făcut viața singur* [3, p. 28], că fiul său era pasionat de o carte a fizicianului britanic Stephen Hawking, iar la p. 39 a auxiliarului avem o scurtă autobiografie a acestuia din urmă. Povestind despre tinerețea sa și scrierea romanului *Harry Potter și Piatra Filosofală* [3, p. 140], Joanne K. Rowling mărturisește că *Oglinda lui Erised* este capitolul său preferat din această carte – la p. 22-23 găsim un fragment din acest capitol. Unele conexiuni sînt mai puțin evidente. O clasă perspicace poate fi îndemnată să le detecteze singură. De exemplu, motivul costului vs valoare este reflectat într-un mod interesant și în parabola *Zece saci de orez* [3, pp. 43-44], și în schița *Cățeluși de vînzare* [3, p. 103]. Problema vocației, tratată în mod general în fragmentul *Un dar dumnezeiesc, ascuns* [3, pp. 29-30], este reflectată în niște cazuri concrete – *studii de caz*, în esență – în *Ca să ajungă flacăra* [3, pp. 130-134] și *Ochi de dansatoare* [3, pp. 125-129]. Curajul și determinarea în fața vicisitudinilor sînt subiectele centrale ale textelor *Prințesa și cerșetoarea* [3, pp. 86-90], *Jocul Pollyannei* [3, pp. 41-42], *Coșul mătușii Cyrilla* [3, pp. 95-100].

Un punct mai puțin explicit pe agenda cursului este de a le permite profesorului și elevilor să citească și să discute texte literare fără constrîngerile orei de limbă și literatură. În același timp, nimic nu-l poate împiedica pe profesorul înțelept să recurgă la textele din *Citind, învăț să fiu* pentru paralele cu cele studiate la alte lecții. Or, auxiliarul conține cu mult mai multe texte decît pot fi încorporate în numărul de ore rezervate cursului opțional; recomandăm cu toată insistența centrarea pe calitate mai curînd decît cantitate, în acest sens. Un text de bază, mai mare, alături de unul secundar, mai scurt, plus eventuala discutare a poeziei și a unor maxime și imagini vor acoperi o arie suficientă pentru explorarea temei modului. Sugestiile de conversație pre- și post-lectorale nu sînt, firește, obligatorii spre implementare, însă pot ghida profesorul și elevii în direcții oportune

de explorare a conținuturilor. Textele voluminoase se vor citi acasă, în prealabil, însă recomandăm lectura cu voce, în clasă, a poeziilor și a unor parabole mai scurte. Pentru comoditate, am oferit transcripții fonetice ale substantivelor proprii străine.

Textele au fost marcate cu semne convenționale speciale, care indică, orientativ, vîrsta elevilor cărora le vor fi accesibile acestea (legenda se află la p. 4 a auxiliarului); însă îi recomandăm profesorului creativ să nu se simtă limitat de acest aspect și să încerce efectul unor texte marcate „pentru cei mici” sau „pentru cei de vîrsta mijlocie” asupra elevilor din clasele gimnaziale mari. De exemplu, *Povestea iepurașului Peter* [3, pp. 110-113], destinată celor mici, poate fi citită și discutată la niveluri diferite în clasa a V-a, a VII-a și a IX-a. Odată cu înaintarea în vîrstă, va crește și profunzimea înțelegerii problemelor complexe abordate în poveste, și propria experiență de viață a elevilor, și numărul de repere literare din alte texte citite. Este un basm amuzant despre animale vorbitoare, dar și istoria unei văduve care își crește din greu copiii rămași orfani de tată, și parabola unui copil neascultător care nu înțelege să învețe din greșelile generației anterioare (accidentul fatal și consecutiva transformare în friptură se întîmplaseră anume după escapada iepurelui-tată în grădina domnului MacGregor!), și o poveste despre efectele educative ale unei frici soră cu moartea. Ar fi interesantă o comparație cu fragmentul *La cireșe* din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă – și acesta un text care se pretează la mai multe niveluri de interpretare.

Poeziile de la începutul modulelor pot fi privite separat sau în conexiune cu textele și imaginile propuse. Aforismele și proverbele pot servi drept punct de pornire pentru discuții și dezbateri, atît la etapa de *Reflecție*, cît și la *Evocare*. Eseul în baza unui aforism ar putea deveni una din probele de evaluare a modului. O altă idee este de a lista toate proverbele și aforismele dintr-un anumit capitol, privindu-le în ansamblu și apoi clasificîndu-le după anumite principii, aranjîndu-le în gradație, potrivind ilustrații la fiecare ș.a.m.d.

Portretele de familie care servesc drept fundal pentru poezii pot deveni un punct de pornire pentru exerciții de imaginație ghidată: Cine sînt aceste persoane? Cum se numesc, unde locuiesc, ce profesie sau ocupație au? Din ce perioadă, aproximativ, datează fotografiile? Cum a decurs viața acestei familii în continuare? *Maratonul de scriere* este tehnica ce ne vine în minte în primul rînd, însă posibilități interesante oferă și *Jocul de rol* (recrearea momentelor imediat premergătoare sau ulterioare fotografierii), *CV-ul personajului* din poză, construirea unui arbore genealogic al familiei. În acest mod se va valorifica ideea familiei în istorie: elevii pot vorbi despre străbunicii lor, împărtăși fotografii similare din arhiva proprie.

Învăț drepturile și nevoile mele. Dreptul la familie.

Datorită activității unor organizații ca CIDDC și UNICEF, precum și cursului de educație civică, pe parcursul ultimului deceniu elevii din Moldova au devenit tot mai bine informați despre drepturile lor. Lăsînd altor surse informațiile de ordin legal, auxiliarul reflectă acest subiect prin prisma textelor artistice și publicistice, centrîndu-se, în virtutea direcției sale originale – copiii din familiile dezintegrate – pe dreptul copilului la o familie. Textele propuse valorifică viața de familie, valorile educate la copil de către o familie iubitoare. Cele trei fragmente din ciclul de romane despre Anne Shirley – *O greșeală trimisă de providență*, *Povestea Annei* și *Trandafirii zilei de ieri* – istorisesc cîteva episoade-cheie din viața unui personaj îndrăgit de copiii și adolescenții occidentali, Anne de la Green Gables. Seria de romane despre Anne, scrise de autoarea canadiană Lucy Maud Montgomery, face parte din fondul de aur al literaturii pentru copii, alături de *Pollyanna* de Eleanor Porter (*Jocul Pollyannei*, modulul II), *Mica prințesă* de Frances Burnett (*Prințesa și cerșetoarea*, modulul V) și poveștile lui Beatrix Potter (*Povestea iepurașului Peter*, modulul VII). Aceste cărți au început să circule în limba română relativ recent, după anul 1990. Am ales să includem fragmente din ele (unele au fost traduse în limba română pentru prima dată cu această ocazie) pentru a lărgi și a îmbogăți repertoriul de texte propuse elevilor în școală și în speranța că studierea fragmentară va încuraja eventuale lecturi complete.

Textul *Petrecerea* [3, pp. 25-26], sugerat de curriculum în calitate de text de bază în acest modul, este un fragment din romanul *Cinci nori colorați pe cerul de răsărit* de Florina Ilis. Eroina a rămas orfană de mică și a învățat să beneficieze oarecum de acest statut, care îi făcea pe cei din jur să manifeste indulgență și să o răsfețe. Însă la sărbătorirea zilei de naștere a unei colege ea înțelege, pentru prima dată, enormitatea golului lăsat de lipsa unor părinți din viața ei. Această „trezire” la un „univers cu totul străin și ostil” o transformă pentru totdeauna. Alături de *Oglinda lui Erised* [3, pp. 22-23] și *Trandafirii zilei de ieri* [3, pp. 24-25], *Petrecerea* relevă motivul părinților decedați și necunoscuți, importanța prezenței părinților alături de copil sau, cel puțin, a unor amintiri tangibile despre ei. Harry Potter, care și-a pierdut părinții la o vîrstă foarte fragedă și nu are nici o poză cu ei, este foarte fericit, cînd pentru prima dată în viață își vede părinții în oglinda magică. Anne, care se afla într-o situație asemănătoare, descoperă, în contextul mai realist al romanului, scrisorile vechi ale părinților săi, unica moștenire materială rămasă de la ei. Alături de aceste istorii despre orfani, fragmentul *Încă o șansă* [3, pp. 18-19] abordează tema orfanilor sociali: micul Bennie este pe cale de a fi despărțit de mama

sa pentru totdeauna, pentru că autoritățile o consideră insuficient de responsabilă pentru rolul de părinte. Realizînd că își pierde copilul, la care ține foarte mult, mama lui Bennie găsește forța de a ieși din stupoarea alcoolică și promite să se transforme pentru a-l merita din nou. Și în Republica Moldova statul este frecvent nevoit să aleagă între dreptul copilului la familie și dreptul copilului la un trai decent, în condiții adecvate. Este un subiect dureros, dificil de ignorat. Discutarea lui în clasă, în baza textului, i-ar putea ajuta pe elevi să conștientizeze diversele aspecte ale responsabilităților parentale și, posibil, le va da un vaccin spiritual contra neglijenței față de viitorii lor copii.

Învăț să mă cunosc. Acționez în numele viitorului.

Acest modul este primul care deschide tema cunoașterii de sine, a propriilor posibilități și oportunități (temă continuată în modulul *Învăț să-mi construiesc viitorul*). Extrem de relevantă este poezia de pe forțașul modulului, *Altceineva* de Liviu Damian [3, p. 27]: ideea că fiecare ne percepe pe noi și, în general, percepe lumea în alt mod decît noi înșine va fi reluată în eseul lui Mircea Cărtărescu *Cine sînt eu?* [3, pp. 37-38]. Acesta din urmă poate fi tratat și din perspectiva testelor de personalitate, de regulă populare la adolescenți: cum demonstrează autorul, rezultatul dorit, măgulitor pentru respondent, poate fi frecvent manipulat prin înțelegerea mecanismului de calculare a scorului.

În fragmentul autobiografic *Fiul meu și-a făcut viața singur* [3, pp. 28-30], Gabriel Liiceanu vorbește despre anii formativi ai fiului său și evoluția relației sale cu el. Iată un alt aspect al conexiunii copil-părinte: copilul părinților divorțați și modul în care acest fapt îi influențează copilăria și adolescența. Profesorul tacticos va ști să abordeze subiectul fără a leza sentimentele elevilor aflați în situații similare. Ideea este nu de a discuta cît de rău e că mama și tata s-au despărțit, ci de a examina cum copilul și părintele distanțat pot rămîne apropiați și construi o relație benefică pentru ambii. În cazul protagonistului, absența contextului familial i-a favorizat dezvoltarea unor trăsături precum independența, diplomația, capacitatea de autocunoaștere, determinarea. În paralel, textul *Un dar dumnezeiesc, ascuns* [3, pp. 31-32] explorează modul în care adulții îi pot ajuta pe copii să-și descopere vocația și înclinațiile. Este și o oportunitate de a discuta nevoile educaționale speciale și modul în care profesorii și colegii îi pot ajuta pe copiii cu dificultăți de acest tip să-și identifice posibilități și talente noi. Problema dizabilității fizice, care nu l-a împiedicat pe Stephen Hawking să devină un mare om de știință, este abordată în articolul său *Niciodată nu trebuie să-ți pierzi speranța* [3, pp. 39-41]. În baza acestui text se poate discuta despre faptul că handicapul fizic nu este o sentință, că boala și dizabilitatea pot fi depășite sau, cel puțin, menajate pentru a nu împiedica persoana

afectată să-și trăiască viața, să studieze și să lucreze. O problemă care încă nu a fost pe deplin soluționată în Moldova este accesibilitatea clădirilor, a transportului și a străzilor pentru cei cu dizabilități. Eroina fragmentului *Jocul Pollyannei* [3, p. 42], o fetiță de zece ani care s-a pomenit, orfană de ambii părinți, în grija unei mătuși distante și severe, găsește și ea un mod de a-și încuraja speranța pentru mai bine printr-un original „joc de-a bucuria”. În sfârșit, parabola *Zece saci de orez* [3, pp. 43-44] explorează un alt aspect al autocunoașterii și al opiniei celorlalți despre noi.

Învăț să comunic cu ceilalți. Toleranță și alteritate.

Textele propuse în acest modul elucidează aspecte variate ale comunicării – de la prima impresie pe care ne-o creăm despre persoanele întâlnite (cu sau fără cunoștințele profesionale ale protagonistului din parabola *Nu în zadar* [3, pp. 54-55]) la dificultatea de a le spune celor dragi cât de mult înseamnă pentru noi [3, pp. 59-61]. Naratorul din povestirea *Nu se poate schimba nimic* [3, p. 48-50] este un copil de șapte ani, care percepe lucid ritualurile ridicole practicate de mulți adulți ce nu știu cum să comunice cu copiii, dar se simt obligați să spună măcar ceva. Discuția în baza textului poate porni de la experiența proprie a elevilor, care, fără îndoială, include momente similare; însă, mai în profunzime, se poate vorbi despre legitățile și convențiile comunicării în societate, despre regulile scrise și mai ales cele nescrise de comportament. Tema relațiilor sociale și a succesului într-un cerc social continuă în fragmentul *O enigmă* [3, pp. 51-53] din romanul *Bal mascat* de Ionel Teodoreanu. Andi Danielescu, un tânăr intelectual înclinat spre melancolie, descoperă spontan că viața devine interesantă, dacă o trăiești în cercul semenilor. Mai mult, începe să-i placă să comunice și să fie apreciat de alții. Pe de altă parte, tatăl și fiul din parabola *Nu poți să-i mulțumești pe toți* [3, p. 59] își dau seama că nu face să devină prea dependenți de opinia publică. Copiii îndeosebi vor înțelege situația celor doi: or, în societatea noastră adulții intervin frecvent, neîntrebați, cu opinii și indicații pedagogice privind copiii străini întâlniți în stradă. Discutați modalități politicoase, dar ferme de reacționare la asemenea replici, îndeosebi în cazurile când sfaturile nesolicitate contrazic instrucțiunile primite de copii de la părinții proprii. În același timp, este clar că sarcasmul schițat în *Nesimțitul zgomotos* [3, p. 58] satirizează un comportament indezirabil, în spiritul *Sfaturilor pentru copiii neascultători* de Grigori Oster. Propuneți-le elevilor să compună sugestii similare pentru alte manifestări ale lipsei de bun-simț în public, eventual însoțindu-le de ilustrații, apoi discutați cum se poate proceda când o asemenea persoană vă deranjează – o apostrofăm, provocând conflicte, sau îi permitem să continue, de dragul păcii? Este interesant să observăm că eroul parabolei *Nu în zadar* [3, pp. 54-

55] acceptă invitația străinului sinistru din curiozitate, pentru a-l cunoaște mai bine și a verifica astfel dacă opinia sa de profesionist fusese una corectă. Acest text prezintă oportunitatea de a discuta mecanismele de creare a impresiei despre oameni în baza exteriorului lor. Care este mesajul trimis de noi celorlalți, prin expresia noastră facială și vestimentație? Dacă lucați cu o clasă destul de unită, unde elevii nu se dușmănesc și nu se ridiculizează (altfel, riscați exacerbarăa unor conflicte interne), o activitate interesantă ar fi ca fiecare să explice după ce principii își alege garderoba și care este efectul scontat – pentru a verifica dacă intenția este percepută suficient de clar de cei din jur. Ceva mai puțin personalizată este tehnica *Maiourile*, care valorifică aceleași idei: fiecare elev desenează, pe un maiou miniatural decupat din hîrtie, imaginea/textul pe care și le-ar dori pe „uniforma proprie”, un maiou care să-i reprezinte. Maiourile anonime sînt apoi interpretate de clasă, pentru ca, în final, autorul fiecărui maiou să elucideze care fusese mesajul original.

Învăț să construiesc relații cu ceilalți. Educația acasă și în școală. În acest modul continuă tema comunicării și a poziționării individului în societate, aspectul central fiind educația – ceea ce ne dă școala și familia la nivel de personalitate – și relațiile dintre semeni, prietenia și ajutorul reciproc. Cîteva texte se referă anume la pregătirea de viață primită de naratori la școală și acasă: Sanda Negroponte în *Erau anumite reguli...* [3, pp. 70-71] și Florica Dimitrescu în *O școală democrată* [3, pp. 72-73] evocă atmosfera inedită a liceelor *bune* din perioada interbelică, iar Daniela Nane [3, pp. 69-70] vorbește despre calitățile educate acasă, care i-au permis să-și păstreze integritatea în lumea plină de tentații a profesiei actricești. Într-un exercițiu de autorefecție, propuneți-le elevilor să-și listeze calitățile (adică exclusiv trăsăturile pozitive) și apoi să traseze datorită căror influențe li s-au dezvoltat acestea. O altă activitate postdoctorală oportună ar fi următoarea: fiecare elev decide ce își dorește să devină în viitor, înscrie această profesie sau ocupație în centrul paginii, apoi enumeră trăsăturile necesare pentru excelarea în domeniu și notează în ce mod și le poate dezvolta sau cum le-a obținut, dacă le posedă deja. De exemplu, pentru profesia de *actor* setul minim de trăsături ar include plasticitatea, dicția excelentă, simțul ritmului, care pot fi învățate cu un pedagog, dar și memoria bună și punctualitatea.

Tema prieteniei este abordată în acest modul prin prisma cîtorva situații de viață. Băiețelul Elvis Karlsson [3, pp. 63-64] încearcă să înțeleagă ce tipuri de oameni există în jurul său și, spre deosebire de atitudinea superficială a mamei, îi clasifică după fapte și atitudini, nu celebritate și vestimentație. În *Întîlniri miraculoase* [3, pp. 66-67], Vera se întreabă de ce natură este relația ei

cu Jim. În *Petruța* [3, pp. 73-75], elementul de realism magic conferă o aură de mister situației ordinare, când un elev este ostracizat din cauza stării sănătății sale.

Învăț să iau o decizie. Probleme și dileme. Textele incluse în acest modul explorează situațiile dificile de viață și deciziile pe care urmează să le ia eroii. În *Prințesa și cerșetoarea* [3, pp. 86-90], Sara, deși este extrem de înfometată, sacrifică majoritatea chiflilor cumpărate, dăruindu-le unei fetei a străzii, care este și mai flămândă. Sugerăm ca discuția postlectorală să includă tema carității și a ajutorului pe care îl putem acorda persoanelor dezavantajate. Protagonistul poveștii *Trofeul cel mai prețios* [3, pp. 90-92] se confruntă și el cu o dilemă de ordin moral: să păstreze un biban extraordinar de mare, pescuit cu două ore înainte de deschiderea sezonului care ar permite aceasta, sau să respecte legea și să întoarcă peștele în lac? Spre deosebire de Sara, care trebuie să decidă singură, băiatul îl are alături pe tatăl său, care insistă să renunțe la pește. Garoffi, ștregarul din *Bulgărele de zăpadă* [3, p. 82-83], are și el nevoie de încurajarea colegului său Garrone pentru a proceda ca o persoană onestă și a-și admite vina. Însă în continuarea episodului (*În casa rănitului* [3, pp. 84-85]) Garoffi vine deja singur să-și viziteze victima, bătrînul pe care l-a lovit la ochi, și face un sacrificiu apreciat de narator drept unul enorm, aducînd un cadou deosebit pentru nepotelul bătrînului. De o forță extraordinară este fragmentul biografic despre Viktor Frankl [3, pp. 92-93]. Avînd posibilitatea să-și salveze viața, el decide să rămînă alături de părinții săi, pentru a înfrunta împreună vicisitudinile sorții. Bob Beckwith, protagonistul romanului *Bărbat, femeie, copil* [3, pp. 78-80], se confruntă cu o dilemă de altă natură: pacea și înțelegerea din sînul familiei sale sînt puse în pericol cînd este nevoit să-și găzduiască fiul nelegitim, despre existența căruia nici nu știuse. Pentru a facilita discuția despre această situație neobișnuită, dar nu tocmai rară, am inclus în auxiliar cîteva citate din persoane reale, care s-au confruntat cu un caz asemănător. Este posibil să se constate că unii dintre elevi cunosc sau au făcut parte din circumstanțe similare, cînd copiii care au în comun un singur părinte fac cunoștință sau încep să locuiască împreună. Comparați aceste istorii cu stereotipurile promovate în basme și melodrame, unde părinții și surorile/frații vitregi se dușmănesc și ostracizează copiii mai slabi. Este oare întotdeauna cazul și în realitate?

Învăț să trăiesc în comunitate. Rude, prieteni, cunoscuți. Poezia de pe forțașul modulului [3, p. 94] ilustrează toată complexitatea vieții în societatea multiculturală de astăzi. Dacă elevii nu au cîte un exemplar al auxiliarului și Dvs. le distribuiți textele necesare pentru lecție, sugerăm să încercați un exercițiu de completare a spațiilor înainte de a le prezenta poezia

originală: propuneți-le să înscrie singuri adjectivele de la finele fiecărui rînd și discutați logica după care s-au condus. După aceasta, societatea de acum o sută de ani, din care fac parte personajele povestirii *Coșul mătușii Cyrilla* [3, pp. 95-100], va părea simplă și omogenă. Am inclus povestirea în întregime, pentru că oferă atît de multe oportunități de discuție și de activități ulterioare. Se poate discuta despre experiența de călătorie a elevilor și despre persoanele pe care le-au cunoscut, călătorind acasă și în străinătate. Puteți examina problema cadourilor potrivite ocaziei și destinatarului; dihotomia sat-orăș; ideea de tradițional și demodat vs modern și sofisticat și criteriile după care determinăm aceasta. În sfîrșit, o clasă de vîrstă gimnazială mare poate încerca să transforme povestirea într-un scenariu și să-l interpreteze pe scena școlii drept spectacol de Crăciun. (Pentru exercițiu „cu asterisc”, adaptați acțiunea și personajele la Moldova din zilele noastre.) Povestea micuțului Genario [3, pp. 101-102] reprezintă o situație mai puțin fericită – un copil orfan de tată suferă de frig și foame, peregrinînd printr-o Italie distrusă de război. Însă istoria are și aspecte luminoase: persoanele cu care călătorește băiețelul țin la el, iar vechea pătură soldătească a tatălui îl consolează și îi dă puteri. În fragmentul *Un examen scris* [3, pp. 104-106], din romanul lui Zaharia Stancu *Pădurea nebună*, elevul protagonist se vede acuzat pe nedrept de plagiat în timpul unui examen școlar. Este interesant că ceilalți elevi, deși nu-l cunoșteau, au sărit cu toții în apărarea lui. Problema copiatului la examene este una stringentă și pentru școala noastră – discutați ce poate face elevul acuzat de copiat, dar și cum urmează să procedeze profesorul care suspectează aceasta. Un alt aspect al complexității lumii de astăzi este abordat în fragmentul *Sferturi* [3, pp. 106-108], unde o tînără americană află, fără să se intereseze prea mult, șai-sprezece variante de „sferturi” din care se compune moștenirea ei etnică. Republica Moldova fiind o țară multietnică și multiculturală, propuneți-le elevilor să reprezinte grafic propriile origini etnice și să discute despre limbile și tradițiile culturale practicate în familia extinsă. Parabola *Cele cinci lecții ale cocorilor* [3, p. 108] oferă niște sugestii de conviețuire și colaborare din lumea păsărilor, care pot fi tratate drept metafore pentru existența în comunitatea umană.

Învăț să fac față riscurilor. Copii și adulți. În textele propuse pentru acest modul personajele încearcă să soluționeze, cum știu ei, problemele cu care se confruntă. Iepurașul Peter [3, pp. 110-113] este neastîmpărat și neascultător. Ajuns în grădina sinistrului domn McGregor, el se ghidează cu roadele muncii acestuia, apoi constată că s-a rătăcit și nu știe cum să scape. Băieții din *Bătaia* [3, pp. 115-117], pe de altă parte, știu exact cum trebuie să procedeze pentru a-și soluționa problema

comună. Însă rezultatul obținut este foarte diferit de cel scontat. În fine, gemenele Luise și Lotte [3, pp. 120-122] au o problemă comună: părinții lor au divorțat și au împărțit surorile laolaltă cu averea. Puteți examina aceste trei texte în consecutivitate, discutând problemele și soluțiile lor, oferind remedii optime, calculând posibilele pierderi. Curriculumul propune drept text de bază *Bătaia*, care va găsi multă simpatie la băieții de vîrstă gimnazială medie (protagoniștii sînt semenii lor). Datele de sondaj plasate înaintea textului pot servi drept punct de pornire pentru o conversație prelectorală despre violență și afirmare. După citirea textului, delimitați fiecare situație, reală sau potențială, de conflict și analizați variantele violente și pașnice de rezolvare. *Copacul cu probleme* [3, p. 118] propune o formă de psihoterapie care ar putea ajuta persoanele covîrșite de griji, dar și pe cele cu porniri violente, să se debaraseze de ele la sfîrșitul zilei. Acumulați cu elevii o listă de modalități pentru atingerea aceluiași efect. Pentru unii se poate dovedi o descoperire importantă faptul că se pot calma printr-un simplu ritual de la sfîrșit de zi.

Învăț să-mi construiesc viitorul. Sînt responsabil pentru faptele mele. Încheind auxiliarul, acest modul face totalurile învățaturii și învățămintelor din întregul curs, examinînd modul în care copilul/adolescentul își poate valorifica talentul, cunoștințele, abilitățile și vocația, alegînd o profesie sau ocupație care îl va ajuta să se împlinească. În acest scop, se prezintă o serie de fragmente beletristice și documentare, ale căror personaje și-au făcut alegerea. Povestea lui Plectrude (*Ochi de dansatoare* [3, pp. 125-129]) ar părea, la prima vedere, una de succes: fetița talentată devine balerină profesionistă, o așteaptă un viitor strălucit. Însă sacrificiile aduse în numele perfecțiunii rezultă într-un colaps total al sănătății sale, fapt care îi distruge și cariera. Sugerăm ca în conexiune cu acest text să se citească mărturia Andreei Răducan despre antrenamentele lotului olimpic de gimnastică [3, p. 130] și informația despre anorexie. Anorexia și bulimia, frecvent însoțite de surmenaj fizic și nervos, sînt pericole foarte reale pentru adolescenți, îndeosebi în perioada examenelor. Este important ca elevii să-și dea seama că anorexia este o maladie nervoasă, să cunoască semnele ei și să nu cadă pradă tentațiilor siluetei de manechin plastic. Discutați despre dieta sănătoasă, propuneți-le elevilor să caute informații despre nutriția corectă a balerinelor și a sportivilor contemporani.

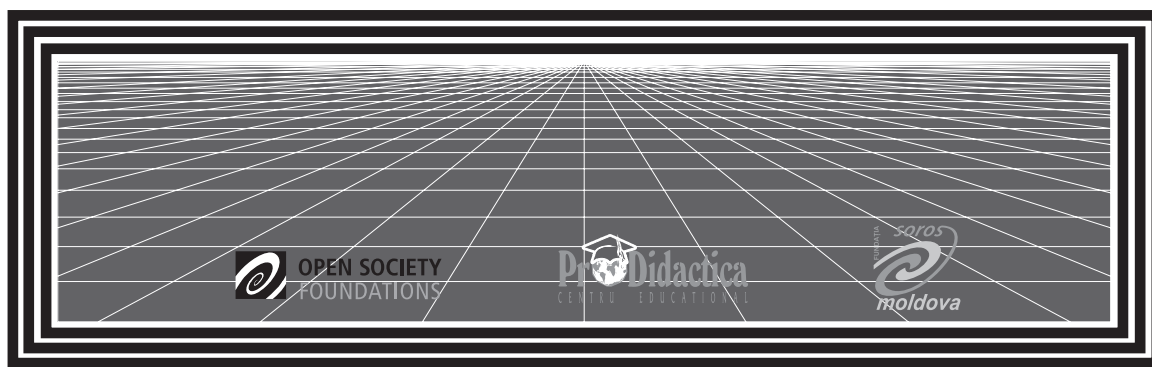
Protagonistul fragmentului *Ca să ajungă flacăra* [3, p. 134] Theodore își cunoaște vocația și este fericit cînd un muzician celebru confirmă că el are geniu. Însă pentru ca Theodore să-și realizeze pe deplin posibilitățile, înainte ca el să devină un mare viorist, familia sa – mama și sora – va trebui să facă sacrificii

financiare enorme. În centrul povestirii se află mama, care trebuie să aleagă între o viață ordinară, suficient de confortabilă, pentru ea și copiii ei – sau studiile și cariera fiului, care o vor lipsi pe ea și fiică de majoritatea bucuriilor materiale, lăsîndu-le doar strictul necesar. Este posibil că mai multe familii vor face sacrificii similare pentru ca, în cîțiva ani, unii dintre elevii Dvs. să studieze la facultăți prestigioase, în patrie sau în străinătate. Discutați această problemă cu elevii, luînd o atitudine matură, realistă. Poate fi justificat sacrificiul care rezultă într-o carieră de succes; dar dacă facultatea a fost aleasă numai pentru că este în vogă, iar viitorul student nu simte nici un fel de vocație pentru profesie? O asemenea situație este explorată în fragmentul din memoriile Profirei Sadoveanu despre matusa sa Izabela [3, pp. 134-136]: aceasta din urmă și-a trimis fiul în Anglia, la celebra universitate Oxford, însă fiul nerecunoscător, devenit comerciant, nici nu mai vine să-și viziteze mama îmbătrînită și bolnavă, care a făcut atît de mult pentru el.

Alternativ, exemplele lui Jamie Oliver [3, pp. 137-139] și Joanne K. Rowling [3, pp. 140-141], precum și povestea ficțională a lui John din *Despărțirea* [3, pp. 141-142], demonstrează că o persoană talentată se poate împlini și fără participarea studiilor superioare. Jamie Oliver este un autor și star TV celebru, un bucătar cu mai multe restaurante prin întreaga lume – însă n-a învățat prea bine la școală, a suferit de dislexie și n-a făcut decît studii vocaționale. Scriitoarea Joanne K. Rowling s-a realizat într-un domeniu pentru care nu a primit pregătire profesională. Încurajați-i pe elevi să propună și alte exemple, din literatură, presa curentă sau experiența proprie (rude, cunoscuți), în care oamenii își găsesc o ocupație care îi satisface și le permite să atingă succesul.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ordinul nr. 561 din 12 iunie 2015, Cu privire la aprobarea curricula pentru orele opționale. http://www.edu.gov.md/sites/default/files/ordin_curricula_optionale.pdf
2. Cartaleanu T., Suff E. Citind, învăț să fiu. Curriculum opțional pentru gimnaziu și liceu. Chișinău, 2015. http://prodidactica.md/files/CO_Citind%20învat%20sa%20fiu.pdf
3. Citind, învăț să fiu. Auxiliar didactic pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Coord. V. Dumitrașcu. Chișinău: C. E. PRO DIDACTICA, 2008.
4. Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Coord. V. Dumitrașcu. Chișinău: C. E. PRO DIDACTICA, 2006.



PENTRU REFORME CALITATIVE ȘI DURABILE ÎN EDUCAȚIE*

Standardele profesionale în evaluarea cadrelor manageriale ca instrument de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale

Angela MUȘENCO, Iurie MELINTE, experți-formatori, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Din moment ce societatea de astăzi recunoaște că școala este una dintre cele mai importante instituții care poate produce schimbarea, directorii de școli pot fi declarați drept pivotul acestei schimbări. Cercetările din ultimii 20 de ani aduc argumente solide în susținerea aserțiunii că managerilor școlari le revine un rol crucial în îmbunătățirea unităților de învățământ. În timp ce profesorii au un impact direct asupra elevilor în clasa în care predau, un director poate influența indirect învățarea tuturor elevilor dintr-o școală, deoarece lui îi aparțin deciziile în cazul: creării condițiilor optime pentru predare-învățare, recrutării cadrelor didactice, menținerii profesorilor excelenți, concedierii cadrelor didactice mai puțin eficiente etc. Acest efect este calificat drept unul "de undă în educație".

De aceea, pentru a asigura succesul reformelor în domeniu, multe state și guverne și-au canalizat eforturile spre cooptarea, dezvoltarea și păstrarea celor mai buni lideri de școli, capabili să gândească creativ, să își analizeze acțiunile și să ia decizii responsabile.

La noi, necesitatea reconceptualizării funcției manageriale a fost abordată pentru prima dată în *Strategia Educația 2020*. Problemele majore identificate în acest document sînt:

- lipsa unei pregătiri corespunzătoare a personalului managerial din unitățile de învățământ, întrucît curriculumul de formare inițială a cadrelor nu include și componenta managerială;
- practicile de numire a directorilor de instituții

de învățământ prin ordin, fără concurs, pentru o perioadă nedeterminată, nu au încurajat competiția și promovarea celor mai buni manageri în sector;

- mecanismul de selectare și de responsabilizare a managerilor instituțiilor de învățământ este deficient, fapt ce nu permite promovarea celor mai competenți specialiști;
- lipsa standardelor profesionale pentru cadrele didactice și manageriale face imposibilă evaluarea adecvată a performanței acestora și, respectiv, construirea unui sistem de salarizare bazat pe performanță.

Odată cu intrarea în vigoare a noului Cod al Educației, procedura de evaluare a directorilor de școli a fost concretizată prin Articolul 46. *Evaluarea cadrelor de conducere*: (1) Evaluarea activității cadrelor de conducere ale instituțiilor de învățământ general se efectuează de către organul local de specialitate în domeniul învățămîntului și Inspectoratul Școlar Național, în baza unei metodologii de evaluare aprobate de Ministerul Educației. (2) Evaluarea cadrelor de conducere din învățămîntul general este obligatorie cel puțin o dată la 5 ani.

Masa rotundă desfășurată pe 27 septembrie curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, a avut drept subiect *Standardele profesionale în evaluarea cadrelor manageriale ca instrument de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale* și a întrunit directori de școli, directori-adjuncți, specialiști ai direcțiilor de

* Articolele publicate în această rubrică au fost elaborate în cadrul proiectului *Pentru reforme calitative și durabile în educație*, sprijinit financiar de Fundațiile pentru o Societate Deschisă, prin intermediul Fundației Soros-Moldova.

învățământ. Obiectivele activității au vizat familiarizarea participanților cu proiectul *Standardele profesionale ale managerilor școlari* și elaborarea de propuneri pentru îmbunătățirea acestora.

În debutul discuției, invitații au fost rugați să împărtășească succesele înregistrate în ultimul an de instituțiile pe care le conduc. Spectrul destul de divers al realizărilor enunțate – creșterea promovabilității la examenele de absolvire a gimnaziului și de BAC, obținerea de locuri premiante la concursurile școlare și extrașcolare, implementarea unor proiecte investiționale, instituirea de parteneriate, racolarea de tineri specialiști, dotarea școlilor cu TIC, inaugurarea unor centre de resurse pentru educația incluzivă etc. – sînt dovezi clare că atribuțiile actuale ale unui director de școală sînt multe și variate și că gama de sarcini care cad pe umerii lui s-a extins considerabil.

În continuare, în baza unei prezentări, directorii au fost familiarizați cu proiectul *Standardele profesionale ale managerilor școlari* și au analizat cele 8 competențe generale:

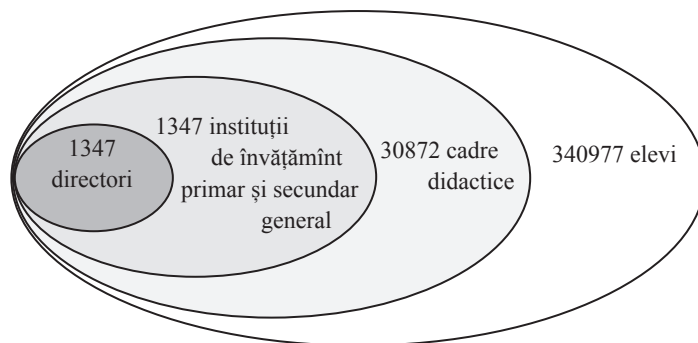
- stabilește și încurajează relațiile eficiente în cadrul comunității școlare;
- conduce procesul de îmbunătățire, inovație și schimbare;
- dezvoltă continuu capitalul uman al școlii;
- conduce procesul managerial și de învățămînt al instituției;
- dezvoltă și facilitează leadershipul școlar (formarea abilităților de leadership);
- dezvoltă strategia organizațională a școlii;
- se implică și lucrează cu comunitatea;
- integrează TIC în procesul educațional și de conducere.

Pentru fiecare dintre acestea, participanții au adus exemple de acțiuni concrete din experiența profesională.

Discuția a continuat cu o activitate de grup, în cadrul căreia au fost evaluate, în ordinea priorităților, cele mai relevante competențe ale unui manager școlar:

- **Managerul școlar conduce procesul managerial și de învățămînt al școlii**

Argument: Rolul directorilor de școli este enorm în sporirea calității educației, fiindcă lor le aparțin deciziile legate de: organizarea unui mediu de învățare eficient și securizat, dotarea corespunzătoare a spațiilor; asigurarea cu cadre didactice calificate. În ultima vreme însă, se vorbește tot mai insistent despre director ca lider de instruire. Acesta este chemat să își asume un rol proactiv în sprijinirea eforturilor profesorilor, în stabilirea unor așteptări mari față de performanțele elevilor.



Conform datelor oferite de Biroul Național de Statistică, în Republica Moldova există aproximativ 1347 de directori de școală. Deși aceștia constituie un procent relativ mic din totalul de angajați din sistemul educațional, activitatea lor poate avea impact asupra a circa 30 de mii de cadre didactice și a peste 300 de mii de elevi.

- **Managerul școlar dezvoltă continuu capitalul uman al școlii**

Argument: Oamenii sînt esența oricărei organizații. Implicarea și dezvoltarea lor profesională – angajarea unor cadre bine pregătite și sprijinirea acestora, oferirea unor oportunități de creștere profesională, menținerea personalului de calitate și evaluarea în mod eficient a performanței acestuia – constituie cheia de boltă a evoluției instituției școlare. Cercetările demonstrează că personalitatea managerului influențează major decizia unui profesor începător de a rămîne în școală. Directorii ar trebui să petreacă o bună parte din timp în sălile de clasă, observînd procesul de predare-învățare, oferind sugestii de îmbunătățire. În SUA, spre exemplu, directorul oferă acestui gen de activitate circa 50% din timpul său de muncă.

- **Managerul școlar conduce procesul de îmbunătățire, inovație și schimbare**

Argument: Managerii ar trebui să fie niște vizionari, înzestrați cu capacitatea de a anticipa mersul lucrurilor, gîndind mai departe de realitatea imediată, motivînd personalul pentru realizarea obiectivelor propuse.

- **Managerul școlar stabilește și încurajează relațiile eficiente în cadrul comunității școlare**



Argument: Managerii alocă/trebuie să alocă comunicării circa 70% din timp. Prin urmare, faptul că standardele de evaluare au fost concepute pornind de la competențele de comunicare și de relaționare este într-un fel justificat.

SUGESTII ȘI RECOMANDĂRI

1. Odată ce Codul Educației stabilește, prin Articolul 50, că personalul de conducere al instituției de învățământ general sînt directorii și directorii-adjuncți, urmează ca și respectivele *Standarde* să fie redenumite în *Standardele profesionale ale directorilor de școli*.
2. *Competența generală 1* "Managerul școlar stabilește și încurajează relațiile eficiente în cadrul comunității școlare" și *competența generală 7* "Managerul școlar se implică și lucrează cu comunitatea" trebuie comasate în cea

de "Managerul școlar stabilește și dezvoltă relații eficiente în cadrul școlii și al comunității".

3. *Competența generală 8* "Managerul școlar integrează TIC în procesul educațional și de conducere" se propune a fi omisă, dat fiind faptul că utilizarea tehnologiilor trebuie să devină un mijloc de promovare a imaginii și de asigurare a transparenței în activitatea managerială.
4. Un proces de evaluare bine proiectat și desfășurat poate fi un instrument puternic de identificare a punctelor tari și slabe ale activității managerului școlar, contribuind, astfel, la perfecționarea competențelor sale. De aceea, evaluarea trebuie să fie realizată de un corp de evaluatori profesionalizați, în care directorul să aibă încredere și care îl vor ajuta să obțină o imagine cât mai reală asupra activității sale.

Standardele profesionale în evaluarea cadrelor didactice ca instrument de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale: sinteze și interpretări pe marginea dezbaterilor în cadrul mesei rotunde din 20 octombrie 2015

Serghei LÎSENCO, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, experți-formatori, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Dezbaterile publice pe marginea problemelor actuale de politică educațională din cadrul proiectului *Pentru reforme de calitate în educație* au continuat cu cea despre *Standardele de evaluare a cadrelor didactice*, document aflat în fază de proiect, elaborat de echipa precedentă a Ministerului Educației, care, în timpul apropiat, va fi făcut public și care, sperăm, va fi utilizat în calitate de act reglator.

Participanții la dezbateri – inspectori, metodiști, manageri, profesori școlari și masteranzi – au salutat inițiativa din proiect și s-au implicat cu responsabilitate și interes în discuție, enunțînd idei valoroase pentru optimizarea proiectului de document.

Obiectivele activității au vizat:

- implicarea participanților în identificarea practicilor pozitive și a dificultăților în procesul actual de evaluare a cadrelor didactice;
- inițierea participanților în stabilirea indicatorilor pentru standardele profesionale ale cadrelor didactice;

- motivarea celor prezenți pentru participare în procesul de analiză a proiectului *Standardele profesionale ale cadrelor didactice*.

Toți invitații au manifestat interes sporit pentru subiectul dezbătut. În cadrul activității, care a început cu prezentarea experienței în procesul evaluării, unii au împărtășit și reflecții provocate de experiența dată. Aceste reflecții, care se încadrează în spectrul dintre două extreme – „evaluarea permanentă contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale” și „evaluarea este percepută deseori ca o piatră în spate, ca o povară sau ca o sursă de stres” – au creat condiții favorabile pentru analiza practicilor pozitive și a dificultăților legate de evaluarea cadrelor didactice. Participanții au lucrat în 4 echipe și, ca rezultat, au elaborat liste cu succesele și problemele atestate. Problema principală, conform opiniei comune, constă în gradul înalt de subiectivitate în procesul de evaluare: „Avem nevoie de instrumente bine elaborate, clare și ușor aplicabile”.

Setul de standarde de la care a pornit în mod analitic dezbateră a fost următorul:

- *Cadrul didactic cunoaște elevii și stilul lor de învățare.*
- *Cadrul didactic cunoaște materia și diverse modalități de predare.*
- *Cadrul didactic proiectează și realizează un proces educațional de calitate.*
- *Cadrul didactic creează și menține un mediu de învățare motivant și securizat.*
- *Cadrul didactic evaluează, oferă feedback și prezintă informații despre învățarea elevilor.*
- *Cadrul didactic își structurează creșterea personală și dezvoltarea profesională.*
- *Cadrul didactic interacționează profesional cu elevii, colegii, părinții și comunitatea.*

Pentru standardul *Cadrul didactic cunoaște elevii și stilul lor de învățare*, s-au propus următorii indicatori: cunoașterea instrumentelor de evaluare/identificare a stilurilor de învățare ale elevilor; realizarea unor activități de evaluare inițială cât mai variate; proiectarea și aplicarea unor sarcini și metode ce corespund diferitelor stiluri de învățare.

La standardul *Cadrul didactic cunoaște materia și diverse modalități de predare*, participanții au identificat următorii indicatori: aplicarea în instruire a unei game largi de metode; corespunderea metodelor utilizate conținuturilor propuse pentru învățare.

În ceea ce privește standardul *Cadrul didactic proiectează și realizează un proces educațional de calitate*, profesorii au opinat că indicatorul principal trebuie să fie rezultatul atins; anume analiza calității procesului de instruire permite emiterea concluziilor despre calitatea acestuia.

Una din ideile principale referitoare la standardul *Cadrul didactic creează și menține un mediu de învățare motivant și securizat* a fost: concluziile despre gradul de corespundere a comportamentului profesorului acestui standard trebuie să se bazeze pe părerile elevilor și părinților. Ne bucură faptul că mulți participanți au relatat despre experiența de colectare a opiniei elevilor și părinților privind satisfacția lor față de serviciile educaționale prestate.

Analizând standardul *Cadrul didactic evaluează, oferă feedback și prezintă informații despre învățarea elevilor*, s-a menționat că respectarea acestuia este extrem de necesară și că există multe practici pozitive



în domeniu. Concomitent, cerința de a prezenta informații despre învățarea elevilor nu trebuie să fie exagerată – indicatorul este utilitatea lor.

Fiind propuși mai mulți indicatori prin care poate fi observată realizarea standardului *Cadrul didactic își structurează creșterea personală și dezvoltarea profesională*, participanții au precizat că acest standard trebuie să vizeze anumite abilități: de comunicare, de lucru în echipă, de soluționare a conflictelor etc. La fel, s-a menționat că indicatorul „numărul de ore de implicare în traininguri, seminarii, cursuri” trebuie să fie însoțit de alt indicator – „gradul de aplicare a cunoștințelor și a abilităților dobândite în cadrul instruirilor”.

Drept indicatori pentru standardul *Cadrul didactic interacționează profesional cu elevii, colegii, părinții și comunitatea* au fost propuși: numărul de proiecte comunitare inițiate de către cadrul didactic; gradul de satisfacție a părinților și colegilor în urma colaborării cu profesorul; gradul de implicare a cadrului didactic în viața comunității.

Printre **succesele** înregistrate la capitolul *Evaluarea cadrelor didactice ca instrument de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale*, invitații au enumerat:

- dezvoltarea continuă a competențelor profesionale (prin diferite instrumente, interasistențe, seminarii, traininguri, ateliere, raport de autoevaluare);
- încurajarea schimbului de experiență prin prezentarea publică a portofoliului, inclusiv a celui digital; prin promovarea experienței avansate și diseminarea practicilor pozitive; prin parteneriate educaționale și concursuri didactice;
- posibilitatea de a obține grade didactice și a avea o motivație financiară în această bază, creșterea numărului de cadre didactice deținătoare de grade didactice întîi și superior;

- promovarea și recunoașterea performanțelor discipolilor la concursurile școlare, orientarea profesională a acestora în favoarea domeniului pedagogic;
- elaborarea/susținerea rapoartelor de autoevaluare anuale în cadrul școlii;
- responsabilizarea/disciplinarea/motivarea cadrelor didactice;
- tendința permanentă de creștere profesională și formare continuă, augmentarea prestigiului personal și a imaginii instituției/raionului/republicii;
- creșterea calității studiilor asigurate de către cadrele didactice performante, care participă sistematic la programe de formare, care au masterate în domeniu;
- promovarea extensivă și intensivă a educației incluzive;
- implicarea profesorilor și a echipelor școlare în proiecte educaționale;
- oportunități multiple de promovare a imaginii instituției;
- stabilirea de parteneriate/colaborări cu diverse centre educaționale de formare continuă;
- beneficiarul principal (ELEVUL) câștigă!!!

Dintre **problemele** semnalate de participanți am înregistrat:

- lipsa unei metodologii unice de evaluare a cadrelor didactice cu indicatori obiectivi, care ar exclude subiectivismul;
- reticența față de SCHIMBARE a unor manageri și cadre didactice;
- teoretizarea excesivă a procesului de evaluare, interviul de performanță conținând numeroase subiecte de ordin teoretic;
- remunerarea insuficientă a cadrului managerial implicat în procesul de evaluare; stările de personal pentru evaluare (0,25/0,5) sînt insuficiente;
- lipsa remunerării titlului de masterat;
- formarea inițială insuficientă pentru activitatea practică din școală;
- lipsa timpului pentru activitate intelectuală de calitate, în special în cazul profesorilor din me-

diul rural, care sînt nevoiți să muncească în agricultură – astfel, aceștia se simt discriminați, inclusiv din cauza precarității condițiilor materiale și didactice etc.;

- supraaprecierea, dar și, în unele cazuri, subaprecierea cadrelor didactice cu diferite funcții;
- apariția multor situații stresante, a barierelor psihologice în perioada susținerii gradelor didactice;
- necesitatea unor resurse financiare suplimentare pentru susținerea gradului, pentru materiale didactice. Chiar în concursul pentru profesorul anului nu se pot încadra decît cadrele didactice care au venituri financiare suplimentare, or, pregătirea dosarului, inclusiv a filmelor, costă;
- motivarea insuficientă pentru avansare în grad, inclusiv din cauza unui buget redus (în școlile mici);
- lipsa unui instrument de evaluare a performanțelor cadrelor didactice clar formulat, măsurabil, pe domenii concrete; salutăm apariția *Standardelor de evaluare a performanțelor cadrelor didactice*;
- lipsa resurselor umane calificate în domeniul evaluării cadrelor didactice; persistența subiectivismului/”cumătrismului” etc.;
- neconformarea, în ultimă instanță, a unor cadre didactice și manageriale la cerințele promovării unui învățămînt de calitate și altele.

În final, s-a insistat pe faptul că, în perioada de debateri publice și, ulterior, de aprobare a *Standardelor de evaluare a cadrelor didactice*, ar fi bine să nu ne scape experiențele pozitive existente și să prevenim practicile dubioase enunțate. Ne interesează ca aceste standarde să devină instrumente de asigurare a calității, pe de o parte, dar și de motivare a cadrelor didactice și manageriale, pe de altă parte. Participanții au optat ca standardele profesionale să fie corelate cu Legea salarizării, care, la moment, oferă posibilități foarte limitate pentru diferențierea remunerării profesorilor în baza rezultatelor evaluării.

Atragerea și menținerea tinerilor specialiști în școală

Daniela VACARCIUC, Sergiu OREHOVSCHI, experți-formatori, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Educația reprezintă o „prioritate națională și factorul primordial al dezvoltării durabile a societății”, afirmă, în Articolul 4, Codul Educației. Pornind de la semnificația majoră a lexemului *prioritate*, înțelegem că domeniul învățămîntului este acela care primează în lista domeniilor de importanță covârșitoare în statul nostru, fără a diminua esența apărării naționale, a sănătății, a dezvoltării economice și culturale. O simplă căutare pe Google, culegînd

sintagma *priorități naționale* și câteva nume de state mari ale lumii – Franța, Germania, Marea Britanie, Rusia, SUA, se soldează cu afișarea pe primul loc a *educației de calitate*.

Orice domeniu primordial al unei societăți se dezvoltă cu concursul experților, dar, în cazul implementării viziunilor reformatoare, în special în educație, esențială este atragerea și implicarea activă a tinerilor. Aceasta pentru că efectul activităților de învățare din școală se resimte după ani și chiar decenii, pe de o parte, și anume tinerii de acum pot intui cel mai exact necesitățile societății de peste douăzeci-treizeci de ani. Pe de altă parte, tinerii dascăli sînt psihologic cei mai apropiați de universul interior al elevului, fiind uneori capabili de a-i sensibiliza și a-i motiva pe copii spre învățare mai convingător decît o fac pedagogii cu experiență. Ținînd seama de faptul că în ultimii 10-15 ani greul activității didactice a căzut pe umerii profesorilor în vîrstă, sîntem în situația de a crea oportunități cît mai avantajoase de atragere a tinerilor la facultățile de pedagogie și în sălile de clasă.

În linii mari, la acestea s-a rezumat subiectul mesei rotunde desfășurate la Centrul Educațional PRO DIDACTICA pe 17 noiembrie 2015, cu participarea profesorilor și a cadrelor de conducere din varii instituții preuniversitare din țară, a reprezentanților direcțiilor de învățămînt și ai presei. Discuția s-a axat pe următoarele obiective:

- identificarea posibilităților de motivare a angajaților din educație în promovarea eficientă a reformelor;
- analiza strategiilor de promovare a imaginii profesorului, întru atragerea și menținerea tinerelor cadre didactice în școală;
- identificarea căilor de promovare a bunelor practici din domeniul educației, cu scopul de a-i acorda statut ponderabil profesiei de cadru didactic.

Startul mesei rotunde l-a constituit faza de evocare: prezentîndu-se, participanții au creat „portretul” tînărului specialist, fiecare adăugîndu-i o trăsătură definitorie. Orientarea deschisă, pozitivă spre omul de la catedră a cauzat accentuarea unor calități eminamente valoroase: flexibilitatea, motivația, perseverența, buna instruire, entuziasmul etc. Cu toate că absolvenții universităților pedagogice manifestă și atitudini nu întotdeauna lăudabile, s-a făcut abstracție de astfel de lacune, ca fiind generate de starea financiară a lucrurilor. Or, nu pentru aspectul majorării de salarii s-au întrunit cei 24 de participanți ai mesei rotunde, ci ca să scoată în evidență oportunitățile de ameliorare a situației tinerilor angajați în învățămînt cu posibilitățile materiale existente.

O analiză a graficului încadrării în activitatea pedagogică în funcție de vechimea în muncă, grafic realizat

conform datelor anului de studii 2013-2014, reliefează cifre îngrijorătoare. Angajații de acum un an-doi și cei cu vechime de 2-5 ani sînt într-un procent foarte mic, iar împreună cu dascălii din categoria 5-10 ani alcătuiesc ceva mai mult de 10 la sută din cohorta simbriașilor din educație. Am căutat împreună cauzele acestei dificile „întineriri” a profesiei noastre. Într-un moment al activității, ne-am pus întrebarea: Dacă salariile s-ar mări dublu, interesul pentru didactică ar crește în aceeași proporție? Evitînd principal discuțiile despre salarii, participanții au enunțat și alte motive de dezinteres: faptul că cei mai mulți tineri se simt frustrați, au frică de volumul mare de muncă. În consecință, numărul celor angajați este mai mic în raport cu cel al absolvenților facultăților pedagogice. Alte probleme care ar îngreua motivarea tinerilor pentru profesia de pedagog, în viziunea participanților mesei rotunde, sînt următoarele: birocrăția, lipsa unui salariu atractiv raportat la performanțe, condiții de muncă neadecvate și neatractive, cerințe mari în raport cu beneficiile, stres profesional, anxietate, lipsa unui echilibru între efortul depus la serviciu și viața personală, management școlar de slabă calitate, lipsa competențelor manageriale și a culturii organizaționale, care ar asigura intrarea în sistem a persoanelor competente.

După cum se poate deduce, o parte din eventualele probleme ale tinerilor angajați pot fi înlăturate de înșiși angajații din sistem, cu eforturi calculate, sistematizate și deloc exagerate. De real folos vor fi, într-un timp foarte apropiat, *Standardele profesionale în evaluarea cadrelor didactice*, a căror elaborare a ajuns în faza de redactare finală. Documentul va permite, pe de o parte, o obiectivitate sporită în aprecierea performanțelor cadrelor didactice, pe de altă parte – oferirea unei motivații continue în creșterea profesională. Esențialmente, *Standardele* vor contura cu precizie domeniile de manifestare a tînărului specialist proaspăt absolvent al facultăților pedagogice, ferindu-l de frustrările unui cîmp de muncă de necuprins cu ochii minții. Cu siguranța achizițiilor de pe băncile universității și cu încrederea într-o reală devenire grație unei formări continue judicioase, proaspătul salariat din domeniul educației are certitudinea zilei de mîine.

Investigația propriu-zisă din cadrul acestei mese rotunde a constituit-o elucidarea unei serii de aspecte ce țin de încadrarea și menținerea în sistemul educațional a tinerilor absolvenți-pedagogi. Astfel, în maniera *comerțului cu o problemă*, participanții au reflectat asupra mai multor aspecte:

- optimizarea conținutului procesului didactic;
- crearea unui cadru favorabil obținerii de performanțe științifice;
- multiplicarea abordărilor europene privind conținutul și modul de predare a disciplinelor școlare;

- motivarea pentru publicarea de articole în reviste de specialitate;
- undă verde educației complementare, prin stimularea disciplinelor facultative și opționale;
- susținerea cadrului didactic tânăr pentru a participa la programe de schimb de experiență;
- organizarea de simpozioane și conferințe didactice de nivel municipal, național, internațional, cu atragerea finanțărilor;
- organizarea semestrială/anuală a unor reuniuni metodice, seminare științifico-didactice, însoțite de publicări, luări de cuvânt, moderări de ateliere etc.;
- dezvoltarea unui plan de carieră pentru cadrul didactic tânăr;
- promovarea libertății de acțiune în construirea demersului didactic;
- implicarea în redactarea și permanenta modernizare a paginii web a instituției;
- implicarea cadrului didactic tânăr în luarea deciziilor la nivel de direcții strategice ale instituției;
- crearea în colectiv a unei autentice culturi organizaționale, bazate pe un cadru democratic și de respect reciproc;
- un permanent dialog direct, edificator, motivant, stimulator.



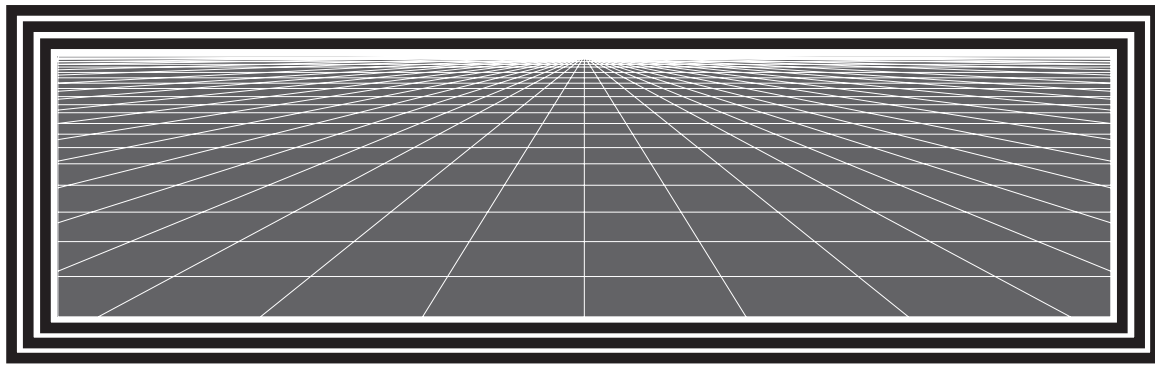
Fiecare participant, avînd a elucida un aspect, l-a abordat cu 5-6 colegi, care i-au oferit detalii din propria experiență. Astfel, am obținut mai multe idei constructive, cu adevărat utile atragerii și menținerii cadrelor didactice tinere în școală. De exemplu, în aspectul multiplicării abordărilor europene privind conținutul și modul de predare a disciplinelor școlare, s-au propus spre realizare următorii pași: identificarea surselor care să ofere softuri educaționale moderne; promovarea experienței de a crea sisteme proprii de programe informaționale necesare disciplinei predate; organizarea unor mese rotunde, seminarii, ședințe de dezbateri cu abordarea experiențelor europene (după ce au fost studiate) etc.

Educația complementară cîștigă tot mai mult teren, profesorii punînd speranțe mari în revizuirea planului-cadru care să asigure o pondere sporită orelor opționale. Din fericire, astăzi se pune mai puțin categoric întrebarea cine va realiza aceste opționale,

pentru că interesul cadrelor didactice pentru viziuni interdisciplinare și competențe transversale este ascendent. E tot o apă la moara tînrului profesor, capabil să transmită elevilor altceva în plus decît materii academice.

Astăzi nu este de domeniul fantasticului a căuta oportunități de finanțare a unor activități de anvergură cum ar fi simpozioanele și conferințele didactice, întru a disemina experiența unor didacticieni de prestigiu sau a promova schimbul de idei pedagogice. De asemenea, tot mai multe instituții obțin o experiență valoroasă în a organiza periodic reuniuni metodice, seminarii științifico-didactice, care presupun a motiva cadrele tinere să publice materiale rezultate din viziunea lor didactică, să ia cuvînt la astfel de întruniri, cu precădere la cele de natură polemică, unde punctul lor de vedere ar putea fi valorificat. Salutară este intenția unor organizatori de a le acorda cu încredere tinerilor profesori posibilitatea de a modera astfel de activități, căci modelele noi generează întotdeauna și idei proaspete, abordări originale, acțiuni inedite.

În concluzie, activitatea a demonstrat că în fiecare colectiv pedagogic se pot găsi resurse pentru a atrage tinerii pedagogi în miezul acestei profesii. Iar dacă în foarte multe instituții școlare tot replica referitoare la penuria pecuniară sare înainte, vom încerca, fără a ofensa pe cei care ascund în dosul acestei replici o stare apatică, să-i convingem că bani se pot cîștiga și în educație. Numeroasele proiecte care permit să-ți scoți instituția în vizor european constituie un serios punct de atracție pentru cei care, cu capacități intelectuale moderne, știu și vor să-și suplimenteze în manieră modernă salariul. E chiar ceea ce-i trebuie astăzi educației. E tocmai în natura de a fi a tinerilor. E tocmai corespunzător definiției lor. Deci fie bineveniți!



DOCENDO DISCIMUS



Angela GLOBA

lect. sup., Universitatea de Stat din Tiraspol

Aspecte didactice privind implementarea strategiilor de instruire la predarea tehnicilor de programare în alte țări

Rezumat: Articolul conține o trecere în revistă a cursurilor ce țin de tehnici de programare din cadrul unor universități de top din SUA. Se scot în evidență unele abordări didactice și sînt examinate cîteva sisteme moderne de instruire.

Abstract: The article presents various courses concerning programming techniques in different prestigious universities

from USA. There are highlighted some didactic boardings and are examined modern systems of training.

Keywords: programming techniques, training strategies, blended learning, algorithms and data structure, algorithm analysis, teaching model, motivation, evaluation.

1. STRATEGIILE DE INSTRUIRE – ÎNTRE TRADIȚIONALISM ȘI MODERNISM

Societatea de astăzi este complet dependentă de tehnologiile informaționale și comunicaționale (TIC), acestea reprezentînd sectorul industrial cu cea mai rapidă creștere. Scopul programelor de licență este de a satisface cererile enorme ale societății pentru soluțiile TIC și pregătirea unei noi generații de specialiști de înaltă calificare. Evoluțiile în domeniu, combinate cu o gamă tot mai mare de aplicații, le oferă studenților mai multe oportunități interesante de a utiliza cunoștințele dobîndite în cadrul programului pentru o carieră internațională sau pentru continuarea studiilor.

Conceptul de *instruire asistată de calculator* a fost lansat în anii '60. Unul dintre avantajele acestuia constă în numărul impunător de studenți care pot beneficia de ea. Primul sistem de instruire asistată de calculator a fost PLATO (eng.: Programmed Logic for Automatic Teaching Questions), implementat în anul 1960 de Universitatea din Illinois. Pînă la finele anilor '70, sistemul respectiv s-a dezvoltat continuu, printre punctele sale tari figurînd: servicii de testare on-line, serviciu de e-mail, serviciu de mesagerie instant, partajare de ecran, organizarea forumurilor etc. Deși nu a fost cel mai perfect sistem de instruire, a funcționat timp de 46 de ani [1, 2, 3].

Strategiile de instruire, în funcție de gradul de includere a componentelor on-line, se clasifică în următoarele categorii: *tradiționale* (nu conțin componente on-line); *orientate pe web* (1-29% componente on-line, gestionate prin intermediul unui Course Management System (CMS)); *blended learning* (30-79% componente on-line, gestionate de o platformă specializată în acest scop); *on-line* (peste 80% componente on-line).

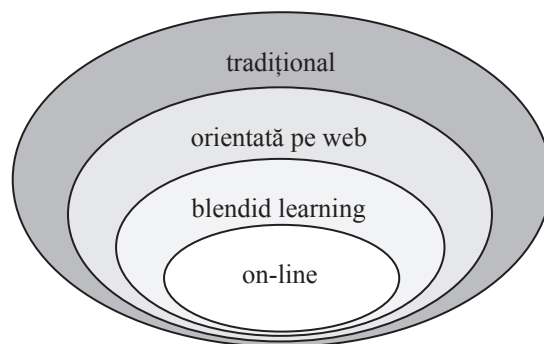


Figura 1. Timpul solicitat profesorului în funcție de strategia de instruire aleasă

2. O ANALIZĂ SUCCINTĂ A CONȚINUTULUI CURSULUI *TEHNICI DE PROGRAMARE* DIN CADRUL UNOR UNIVERSITĂȚI AMERICANE

Efectuînd o analiză a programelor de studii oferite de cele mai prestigioase universități din Statele Unite ale Americii: Universitatea Harvard [4], Universitatea Princeton [5] și Institutul de Tehnologii din Massachusetts [6], am constatat că toate au inclus cursul de tehnici de programare, care însă este abordat diferit.

Universitatea Harvard, Departamentul Computer Science, anul de studii 2015-2016

Să examinăm următorul tabel.

Tabelul 1. *Conținutul cursurilor ce țin de tehnici de programare, Universitatea Harvard*

Denumirea cursului	Conținutul succint al cursului	Observații
CSCI E-22 Structuri de date (Data Structures)	Structuri de date: listă, stivă, coadă, arbori, arbori binari; grafuri; algoritmi clasici ce implementează aceste structuri de date; algoritmi de sortare și căutare; recursia; backtracking;	4 credite; semestrul toamnă 2015; 2 ore săptămînal; pentru implementare se utilizează limbajul Java;
CSCI E-124 Structuri de date și algoritmi (Data Structures and Algorithms)	Acesta este un curs riguros, axat pe proiectarea și analiza algoritmilor eficienți, pe structurile de date asociate, metode de proiectare a algoritmilor (recursia, divizarea în subprobleme independente, tehnica <i>Greedy</i> , programarea dinamică etc.), algoritmi din teoria grafurilor, algoritmi aproximativi, algoritmi aleatori.	4 credite; semestrul primăvară 2016; în lista de prerecuzite sînt incluse: cursul CSCI E-22 Structuri de date (Data Structures) și cursul CSCI E-20 Matematica discretă pentru Informatică (Discrete Mathematics for Computer Science).

Sursa: <http://www.extension.harvard.edu/academics/courses/subject/computer-science/e-csci>, vizitat la data de 09.07.2015

Schema de calcul pentru stabilirea notei finale (cursul E-22) este următoarea: 50% din nota pentru temele de casă (lucrări de laborator, proiect), 17% din nota de la examenul intermediar (susținut la mijlocul perioadei), 33% din nota de la examenul final.

Pe site-ul indicat mai sus sînt disponibile și instrucțiunile cursului. Studenții (cursanții) sînt avertizați că seturile de probleme sînt destul de dificile și necesită mai mult timp de rezolvare: "Nu lăsați rezolvarea acestor probleme pe ultimul moment! Ar trebui să planificați săptămînal circa 10-20 de ore de muncă. Avînd alte angajamente importante, gîndiți-vă bine dacă merită să vă înscrieți la acest curs...". Aceste sugestii sînt mai puțin populare în Republica Moldova.

În instruire se aplică sistemele de învățare hibride (blended learning), adică integrarea tehnologiilor de predare on-line în activitățile proprii învățămîntului tradițional. Resursele didactice necesare cursului sînt disponibile on-line și distribuite studenților, care le pot accesa într-o manieră flexibilă. Astfel, pot fi gestionate clase mai mari și, prin atașarea resurselor interactive, poate fi micșorat timpul alocat învățării în sala de curs [2].

Pentru *studenții* care urmează programe de pregătire prin *învățămîntul la distanță*, prelegerile ținute de profesor sînt transmise on-line. Studentul are acces la înregistrarea video a prelegerii în termen de 24-48 de ore de la sfîrșitul acesteia. Seminariile și orele de laborator, de asemenea, sînt disponibile on-line, toate celelalte testări, examene etc. fiind "life".

Pentru studenți sînt prevăzute și sancțiuni: temele de casă se prezintă cu cel puțin 10 minute înainte de începerea cursului, în caz contrar se va considera o zi întîrziere; se va penaliza studentul cu 10% din notă dacă este vorba de o întîrziere de 4 zile și cu 20% – pentru una de 5-7 zile. Nu se acceptă temele de casă prezentate cu o întîrziere de mai mult de 7 zile.

Un accent deosebit se pune pe lupta contra plagiatului, copierii și furtului intelectual. Se promovează lucrul individual și în echipă: "Puteți discuta ideile principale ale unei probleme cu alți studenți...", dar "...trebuie să scrieți soluția problemei de unul singur." [7]. Suportul de curs poate fi descărcat de pe site-ul cursului, iar manualele pot fi procurate de la Harvard Coop sau acestea sînt disponibile în biblioteca universității.

Universitatea Princeton, Departamentul Computer Science, anul de studii 2014-2015

Să analizăm tabelul ce urmează.

Tabelul 2. *Conținutul cursurilor ce țin de tehnici de programare, Universitatea Princeton*

Denumirea cursului	Conținutul succint al cursului	Observații
COS226 Algoritmi și structuri de date (Algorithms and Data Structures)	Algoritmi și structuri de date utilizate (liste, stivă, coadă, arbori, parcurgerea arborilor); algoritmi de sortare, de căutare și de prelucrare a șirurilor de caractere; tehnici de bază ale programării: recursia, <i>Divide et impera</i> (căutarea binară, quick sort), <i>Greedy</i> (algoritmul lui Prim, Kruskal), programarea dinamică; algoritmi din teoria grafurilor; algoritmi de geometrie computațională; complexitatea algoritmilor (timp de calcul, volum de memorie); clasificarea algoritmilor în funcție de complexitatea lor;	Toamna 2014/primăvara 2015; 4/4 ore pe săptămână; cursul este axat pe implementarea algoritmilor studiați în practică prin aplicarea limbajului de programare Java, pe înțelegerea caracteristicilor de performanță a algoritmilor creați, precum și pe estimarea eficienței lor potențiale într-o aplicație;
COS333 Tehnici de programare avansate (Advanced Programming Techniques)	Acest curs este axat pe practica de programare – nu numai pe scrierea codului, dar și pe evaluarea programului: testarea, depanarea, optimizarea, îmbunătățirea performanțelor algoritmului;	primăvara 2015; 4 ore pe săptămână; în lista prerecuzitelor este inclus cursul COS226 Algoritmi și Structuri de date;
COS423 Teoria algoritmilor (Theory of Algorithms)	Proiectarea și analiza algoritmilor prin aplicarea structurilor de date eficiente; tehnici generale de proiectare și analiză a algoritmilor; introducere în NP-completitudine;	primăvara 2015; 4 ore pe săptămână;
COS487 Teoria computațională (Theory of Computation)	Inițiază studenții în calculabilitate (computability) și decidabilitate; teorema incompletitudinii lui Godel; complexitatea algoritmilor; NP-completitudine; probleme irezolvabile; algoritmi polinomiali (P) <i>versus</i> NP; subiecte suplimentare: stabilitatea soluțiilor aproximative, criptografie, calcul cuantic ș.a.	toamna 2014; 4 ore pe săptămână.

Sursa: <http://www.cs.princeton.edu/courses/>, vizitat la data de 13.07.2015

La unele cursuri, în prima jumătate a semestrului, studenții primesc săptămânal câte o sarcină, care poate fi realizată în 5-6 ore; în a doua jumătate a semestrului, ei vor lucra la un proiect, în grupuri de 3-5, utilizând cunoștințele legate de proiectarea, programarea, testarea, implementarea și dezvoltarea unei aplicații (soft). Nu se pune accentul pe un anumit limbaj, studenții sînt familiarizați cu limbajele de programare C, C++, Java, Python, JavaScript. Rezultatele evaluării proiectului constituie 65% din nota finală.

Institutul de Tehnologii din Massachusetts (MIT), Departamentul Matematică și Facultatea Inginerie Electrică și Informatică, domeniul Informatică Teoretică și Aplicată

Să examinăm tabelul de mai jos.

Tabelul 3. *Conținutul cursurilor ce țin de tehnici de programare, Institutul de Tehnologii din Massachusetts*

Denumirea cursului	Conținutul succint al cursului	Observații
6.006 Introducere în algoritmi (Introduction to Algorithms)	Introducere în modelarea matematică a problemelor computaționale; algoritmi clasici frecvent utilizați; paradigme de programare; structuri de date utilizate; Cursul pune accentul pe relația dintre algoritmi și programare și introduce noțiunea de performanță de bază a algoritmului; pe tehnici de proiectare și de analiză a algoritmilor;	Un semestru; 4 ore pe săptămână; 8 module/24 de teme; limbajul de implementare a algoritmilor este Python; pe parcursul semestrului se alocă 7 seturi de probleme;

		nota finală este compusă din: 30% din nota acordată pentru rezolvarea seturilor de probleme, 20% din nota de la testele de evaluare; 30% din nota de la examen.
6.046J / 18.410J Proiectarea și analiza algoritmilor (Design and Analysis of Algorithms)	Tehnici de proiectare și de analiză a algoritmilor eficienți; structuri de date; metode de sortare; arbori de căutare; tehnicile: <i>Divide et impera</i> , programare dinamică, algoritmi greedy; algoritmi din teoria grafurilor; algoritmi aleatori; algoritmi aproximativi; algoritmi de geometrie computațională; analiza complexității algoritmilor; algoritmi polinomiali; probleme pentru care nu există algoritmi de calcul polinomiali; calculul paralel.	un semestru; 4 ore pe săptămână; 23 de teme; pe parcursul semestrului se alocă 9 seturi de probleme; seturile de probleme rezolvate trebuie să fie prezentate în format PDF sau LaTeX, inclusiv documentele scrise de mână (scanate), atâta timp cât acestea sînt lizibile; nota finală este compusă din: 20% din nota acordată pentru rezolvarea seturilor de probleme; 20% din nota de la testul realizat în sala de curs; 25% din nota de la testul realizat acasă; 30% din nota de la examenul final; 5% – răspunsuri orale.

Sursa: <http://ocw.mit.edu/courses/find-by-department/> vizitat la data de 14.07.2015

O studiere mai aprofundată a subiectelor este oferită de cursurile: 6.045J/18.400J, Automate, Calculabilitate și Complexitate (Automata, Computability, and Complexity); 6.851, Structuri de Date Avansate (Advanced Data Structures); 6.854J/18.415J, Algoritmi Avansați (Advanced Algorithms); 18.404J/6.840J, Teoria Computațională (Theory of Computation), curs dedicat studierii avansate a claselor de complexitate, problemelor decizibile și investigării problemei "P=NP?"; 18.405J/6.841J, Teoria Avansată a Complexității (Advanced Complexity Theory) ș.a.



Figura 2. Beneficiile învățării colaborative

O concluzie generală ar fi că, în cadrul acestor universități de prestigiu, la bază stă sistemul hibrid de învățare (*blended learning*). Această tehnologie a facilitat adăugarea în procesul de învățămînt a unui repertoriu bogat de servicii și aplicații. Cele mai importante instrumente implementate sînt: blogurile, microbloggingul, paginile wiki, podcast, rețelele sociale, tehnologiile de syndication, instrumentele colaborative de editare, sondajele, clasele virtuale [8].

Conform modelului de învățare 70/20/10, dezvoltat de Universitatea Princeton [9], 10% din cele asimilate de un student își au rădăcinile în învățămîntul tradițional (prelegeri, audio, video), 20% au la bază observațiile, studiul unor modele și 70% – viața reală, experiența proprie, rezolvările de probleme și sarcini dificile. Abordarea unei probleme din mai multe perspective contribuie la creșterea nivelului de cunoștințe. Astfel, Universitatea din Princeton, la fel ca și Universitatea Harvard, pune accentul pe învățarea colaborativă, metoda proiectelor (vezi Figura 2).

3. CE ÎNSEAMNĂ SISTEMUL DE INSTRUIRE *BLENDED LEARNING*?

Termenul de *blended learning* a fost lansat la sfîrșitul sec. al XX-lea. Una dintre cele mai vechi referințe la conceptul respectiv apare într-un comunicat de presă din anul 1999 al Interactive Learning Centers. În anul 2006, C.J. Bonk și C.R. Graham publică primul *Manual de Blended Learning*. Autorii definesc sistemul de învățămînt *blended learning* ca fiind unul care „combină interacțiunea directă dintre profesori și studenți cu instruirea asistată de calculator”, „alegerea” oferită uti-

lizatorilor (profesori, studenți) constituind ideea centrală a acestuia. Astfel, profesorii sînt favorizați să aleagă cele mai bune metode de predare, în concordanță cu stilul de învățare al studenților, ceea ce conduce la realizarea unui învățămînt centrat pe student [3].

Veriga puternică a unui sistem de tip *blended learning* este motivația studenților. Conform modelului propus de B. Zimmermann [10, 11, 12, 13, 14], inițiativa, aptitudinile de planificare a procesului de învățare, setarea de obiective, completarea cerințelor și evaluarea reprezintă cheia de bază a motivației de a învăța.

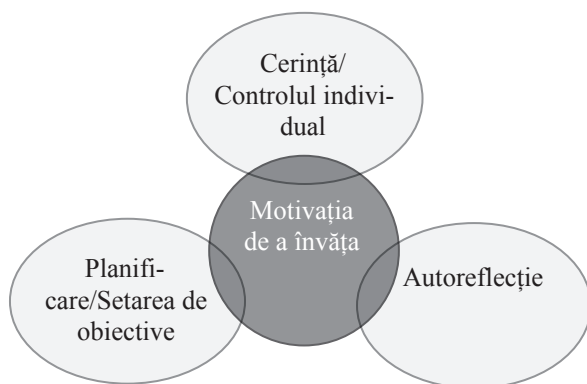


Figura 3. Modelul Zimmermann de reprezentare a motivației de a învăța

Modelul lui Malone și Lepper [15] prezintă factorii ce influențează motivația:



Figura 4. Modelul Malone și Lepper: factorii care influențează motivația

4. CÎTEVA ASPECTE PRACTICE PRIVIND ALCĂTUIREA TESTELOR

La dispoziția studenților sînt puse on-line: cursuri (prelegeri), materiale didactice, exerciții, probe de la examenele anterioare, coduri de program, aplicații de

simulare a algoritmilor. Evaluarea lucrului individual, a lucrărilor de laborator, a codurilor-program scrise este efectuată tot on-line. Studenților li se distribuie cîte un set de exerciții, întrebări, sarcini. Ei pot trimite cel mult trei variante de răspuns. Pentru fiecare răspuns corect li se acordă un punctaj. La final, se înregistrează punctajul maxim. Evident, pentru tentative suplimentare, studentul este penalizat.

Analizînd materialele de curs [6], observăm că algoritmi propuși de profesor sînt prezentați în pseudocod. Tehnicile de programare sînt explicate prin prisma aplicabilității lor, examinînd probleme concrete, punînd accentul pe interdisciplinaritate.

În cadrul disciplinei *Proiectarea și Analiza Algoritmilor* (*Design and Analysis of Algorithms*, MIT), în afară de rezolvarea celor nouă seturi de probleme [16], studenții mai susțin două testări: una în timpul orelor de curs (80 minute) și una de tip *home-work* (testare compusă din două părți). Pentru fiecare test sînt indicate, extrem de explicit, instrucțiunile. De exemplu, **Testul 1** are următoarea structură:

Problem	Title	Points	Parts
0	Name	1	1
1	True or False	24	8
2	Translation	25	5
3	All Pairs Shortest Red/Blue Paths	18	3
4	Telephone Psetting	12	3
Total		80	

Subiectul 1 cere bifarea uneia dintre opțiunile *Adevărat* sau *Fals*, cu argumentarea ulterioară a răspunsului selectat. Dacă argumentarea lipsește, se acordă 0 puncte.

Exemplu. Încercuți **A** sau **F** pentru următoarea afirmație: Soluția unei probleme poate fi aflată recursiv într-un timp de calcul $T(n) = 2^n T(n-1)$, adică $T(n) = \Theta(\sqrt{2})^{n^2+n}$. (Se presupune $T(n) = 1$ pentru n mai mic decît o constantă c). Să se argumenteze răspunsul selectat. Punctajul se va acorda în funcție de argumentele aduse.

Subiectele 2, 3, 4 conțin probleme cu mai multe sarcini: *Care este algoritmul clasic ce poate fi utilizat?*

Demonstrați că acest algoritm este ales corect. Aflați timpul de calcul pentru algoritmul propus. Definiți cazurile particulare pentru această problemă. Ce modificări trebuie să suporte algoritmul dat pentru a furniza soluția problemei? Scrieți un algoritm eficient din punctul de vedere al complexității. Demonstrați corectitudinea algoritmului propus etc. Soluțiile electronice ale problemei nu sînt obligatorii.

Testul 2, alcătuit din două părți, este de tip *home-work*. Pentru rezolvarea acestuia, se acordă 4 zile, timp în care studenții nu au ore de curs, seminarii, alte activități ce i-ar putea sustrage de la activitatea respectivă.

Prima parte a testului conține un set de cinci probleme axate pe obținerea unor algoritmi aleatori, euristici sau exponențiali. Soluțiile electronice (codul programului) se vor încărca pe site-ul cursului în ziua a cincea (pînă la 12.00). De asemenea, studentul va trimite un fișier PDF cu tehnica de programare aleasă, descrierea algoritmului, analiza timpului de calcul cerut de algoritm, soluțiile alternative, demonstrarea corectitudinii algoritmului propus.

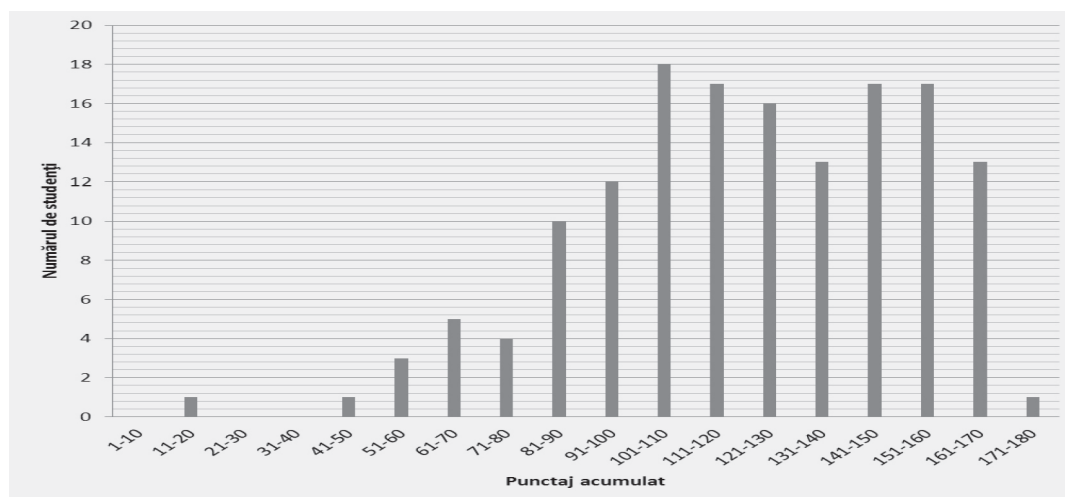
Partea a doua a testului include patru probleme. Condițiile de expediere a răspunsurilor sînt identice cu cele stabilite pentru prima parte. Studentul trebuie să propună algoritmi optimi pentru fiecare problemă și să trimită codurile pe site-ul cursului. Varianta electronică a soluției, cît și tehnica de programare aleasă, descrierea algoritmului, analiza timpului de calcul cerut de algoritm, soluțiile alternative, demonstrarea corectitudinii

algoritmului propus se includ într-un fișier LATEX și se trimite suplimentar pe site. Pentru soluții originale, studentul primește puncte-bonus, care sînt luate în considerație la calcularea notei finale.

Pentru testul final (examen) sînt rezervate 3 ore. Lucrarea conține mai multe foi (15, 17, 20) și include 6-7 subiecte, cel puțin unul fiind de tipul *True or False*, unul de tipul *Întrebare-Răspuns* calculat și 4-5 probleme cu cerințe specifice. Studentul nu are voie să utilizeze calculatorul sau orice alt dispozitiv programabil, inclusiv telefonul. Soluțiile problemei se scriu pe spațiul rezervat în lucrare (a se vedea structura unui test final și scorurile pentru fiecare problemă propusă spre rezolvare în tabelul ce urmează):

Problem	Title	Points	Parts
1	True or False	40	8
2	Short Answer	20	4
3	Estate Showing	30	3
4	Credit Card Optimization	30	3
5	Well-Separated Cuesters	30	3
6	Looking for a Bacterium	30	2
Total		180	

De exemplu, rezultatele testului respectiv, pentru un grup de 148 de studenți (MIT), sînt reflectate în diagrama de mai jos:



5. CONCLUZII

- Implementarea strategiilor de instruire bazate pe noile tehnologii informaționale devine o realitate în sistemul de învățămînt superior internațional. Sistemul de instruire de tip *blended learning* este aplicat pe larg în universitățile americane, fiind tot mai popular în predarea-învățarea-evaluarea informaticii.
- Testele de evaluare sînt formulate clar și au ca scop orientarea studentului spre soluția problemei. Fiecare test este completat cu un set de instrucțiuni, care trebuie urmate cu strictețe: timpul acordat; modalitatea de trimitere a soluțiilor; regulile de obținere a punctajului; atenționarea studenților asupra respectării timpului alocat rezolvării unei probleme etc. O atenție deosebită se acordă aspectelor ce țin de integritate, copiatul este strict interzis.

3. Studentului nu i se cer în mod obligatoriu codurile-program. Este suficient să se descrie algoritmul prin utilizarea pseudocodului. Profesorul nu pune accentul pe un anumit limbaj de programare. În prim-plan este plasată evaluarea complexității algoritmului și demonstrarea corectitudinii lui.
4. Pe parcursul desfășurării testului final de tip *home work* se exclude orice activitate, pentru a-i crea studentului condiții favorabile realizării acestuia și evaluării corecte.
5. Strategiile de învățare *blended learning* și învățământul on-line presupun regândirea contextului de aplicare a unor tehnici interactive: *Proiectul, Discuția, Problematizarea, Brainstormingul* ș.a. Aceste instrumente pot fi utilizate cu maximă eficiență recurgându-se la chat-uri, forumuri, grupuri pe rețelele de socializare etc. [17].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Woodall D. Blended Learning Strategies: Selecting the Best Instructional Method. Skillsoft, 2012.
2. Didatec - <http://www.didatec.ro/sites/training/module/clstest/default.aspx>
3. Blended Learning. http://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning
4. <http://www.extension.harvard.edu/academics/courses/subject/computer-science/e-csci> (vizitat la data de 09.07.2015)
5. <http://www.cs.princeton.edu/courses/> (vizitat la data de 13.07.2015)
6. <http://ocw.mit.edu/courses/find-by-department/> (vizitat la data de 14.07.2015)
7. www.extension.harvard.edu/resources-policies/student-conduct/academic-integrity (vizitat la data de 03.08.2015)
8. Anderson P. What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology and Standards Watch, Feb. 2007.
9. Lombardo M. M. Eichinger R.W., *The Career Architect Development Planner* (1st ed.). Minneapolis: Lominger. p. iv. ISBN 0-9655712-1-1, 1996.
10. Zimmerman B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), p. 329-339, 1989.
11. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), p. 3-17, 1990.
12. Zimmerman B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts M., Pintrich P. R., Zeidner M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press, p. 451-502, 2000.
13. Zimmerman B. J., Bonner S., Kovach R. Developing selfregulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: American Psychological Association, 1996.
14. Zimmerman B. J., Schunk D. H. Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice. New York: Springer-Verlag, 1989.
15. Malone Th.W., Lepper M. R. Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In: Snow R., Farr M. J., (Ed) *Aptitude, Learning, and Instruction Volume 3: Cognitive and Affective Process Analyses*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 223-253, 1987.
16. http://ocw.mit.edu/courses/electrical-engineering-and-computer-science/6-046j-design-and-analysis-of-algorithms-spring-2012/assignments/MIT6_046JS12_ps1.pdf
17. Oprea C.-L. Strategii didactice interactive. București: E.D.P., 2006.



Vitalie SCURTU

masterand, Universitatea de Stat din Moldova

Formarea abilității de citire rapidă

Rezumat: Articolul descrie aspecte relevante ale competenței de a învăța să înveți în contextul actual al unei lumi dinamice, complexe și interconectate, prezentându-se o analiză a abilității de a citi ca parte componentă a acestei competențe, inclusiv din perspectiva corelației directe cu performanțele celor ce învață, precum și a dezavantajelor sale: (sub)vocalizare, regresie, câmp vizual îngust, nivel scăzut de atenție-concentrare, lipsa obiectivelor de citire bine definite. Pe această cale, subliniem necesitatea redimensionării com-

petenței de a învăța să înveți și propunem un set de exerciții elaborate în rezultatul cercetărilor din domeniul citirii, în scopul formării abilității de citire rapidă.

Abstract: The article highlights several aspects of learning to learn competence in a specific context of dynamic, complex and interconnected word. It present an analysis of reading skills as a part of learning to learn competence, also from the view-point of his direct correlation with learner's performance and his disadvantages like: subvocalization, regression, small visual field, lack of concentration and attention, lack of concrete aim and objectives of reading process. By this way, it emphasizes the necessity to upgrade the learning to learn competence and proposes some exercises elaborated during the investigations of reading process that aims to develop the speed reading skills.

Keywords: learning to learn, competence/skills, speed reading, subvocalization, regression, visual field.

Globalizarea și modernizarea creează o lume extrem de diversă și interconectată, astfel încât dinamica mare a schimbărilor actuale reprezintă o provocare majoră pentru întreaga societate. În acest context, dezvoltarea durabilă și coeziunea socială depind în mod imperativ de competențele tuturor oamenilor, descrise cantitativ și calitativ în termeni de cunoștințe, abilități, atitudini și valori [6, p. 4].

Politicile educaționale stabilite la nivel european relevă evoluția dezirabilă a sistemelor de educație și de formare profesională către o societate și o economie modernă a cunoașterii în termenii celor 8 competențe-cheie: competențe de comunicare în limba maternă; competențe de comunicare în limbi străine; competențe de bază de matematică; competențe științifice și tehnologice; competențe sociale și civice; competențe antreprenoriale; competențe de exprimare interculturală; competențe de învățare (learning to learn) [11].

Statutul competenței de *a învăța să înveți* este fundamental și presupune conștientizarea procesului și a nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile, abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes, implicând acumularea, procesarea și asimilarea de noi cunoștințe și deprinderi, precum și utilizarea consilierii și a orientării [4, p. 6]. Această competență, asociată intrinsec ideilor de "învățare continuă", "viață de succes", "societate care funcționează bine", determină integrarea adecvată pe piața muncii, precum și adaptarea la natura schimbătoare a societății [3, p. 5]. Alvin Toffler remarcă: "Analfabeții secolului al XXI-lea nu vor fi cei care nu vor ști să scrie sau să citească, ci aceia care nu vor putea să învețe, să se dezvețe și să reînvețe", or, sistemele educaționale de formare inițială și continuă trebuie să contribuie la satisfacerea necesităților din ce în ce mai stringente de actualizare a cunoștințelor, dar și a competențelor, urmărind, totodată, o mai mare flexibilitate, eficiență și o calitate îmbunătățită permanent [1, p. 30].

Abilitatea de citire este partea integrantă principală a competenței de *a învăța să înveți*. Învățăm să citim încă de timpuriu – la grădiniță și la școală, iar de lectură avem nevoie la toate treptele învățământului, precum și pe parcursul întregii vieți (lifelong learning). Specialistul român în citire și învățare Radu Budei definește citirea ca "o interrelaționare totală a individului cu informația

scrisă, ca un mecanism de comunicare inedit, un proces de gândire înainte de a fi un exercițiu de mișcare a ochilor" [2, p. 11]. În opinia cercetătorului, lectura necesită o succesiune logică a modelelor de gândire, care poate fi împărțită în 7 procese de bază:

- 1) recunoașterea informației (a literelor și cuvintelor);
- 2) asimilarea informației (procesul de percepție a informației);
- 3) integrarea internă a informației (înțelegerea la nivel primar);
- 4) integrarea externă a informației (analiza și aprecierea textului din experiență proprie);
- 5) reținerea informației (capacitatea de a stoca informația în memorie);
- 6) amintirea informației (capacitatea de a recupera informațiile stocate în memorie);
- 7) comunicarea informației (punerea în aplicare, valorificarea în contexte specifice) [ibidem, p.11].

Prin urmare, lectura textului scris prezintă valențe formative fundamentale, este o facultate complexă și indispensabilă, fiind principalul mijloc de achiziționare a cunoștințelor, o modalitate prin care se realizează actul învățării. Totodată, observațiile recente evidențiază faptul că cea mai mare parte a populației citește astăzi cu viteza de acum 100 de ani, deși, la moment, volumul de informații crește în mod exponențial. Un studiu UNESCO desfășurat în 12 țări europene arată că deprinderea cititului la cei ce învață este insuficient dezvoltată: elevii citesc lent și cu un grad scăzut de înțelegere și memorare [2, p. 32]. Pe de altă parte, din perspectiva productivității, un alt studiu reflectă o corelație puternică între viteza de citire și performanța elevilor la învățătură: 53% din elevii cu rezultate excelente și bune citesc repede și doar 4% – citesc lent [8, p. 9]. Rezultatele se fac resimțite la nivel de sistem: conform datelor Ministerului Educației al Republicii Moldova, în anul 2014, doar 56% din liceeni au reușit să susțină proba de bacalaureat [10]. În aceste condiții, specialiștii vorbesc despre necesitatea redimensionării fundamentale a competenței de *a învăța să înveți*, subliniind că instituțiile de învățământ ar trebui să reorganizeze procesul de predare-învățare în așa fel, încât să îl înzestreze pe elev/student cu tehnici, mijloace proprii de însușire eficientă a cunoștințelor și de aplicare a acestora în mod constant și creativ, abordându-se

conceptul de *optimizare a învățării*, văzut ca un proces dinamic și multidimensional, direcționat spre formarea eficientă a competențelor.

Fără îndoială, abilitatea de a citi este deprinderea de care depinde succesul în multe domenii. Prin urmare, însușirea tehnicii citirii rapide este de o importanță crucială. Unii specialiști sînt de părere că citirea lentă, tradițională inhibă, într-o anumită măsură, activitatea creierului și are chiar repercursiuni negative asupra sănătății ochilor, a dispoziției și stării de bine a organismului [9, p. 28]. L. Vîgotski afirma: ”De obicei, se crede că în timpul citirii lente înțelegerea textului este mai profundă. În adevăr însă, gradul de înțelegere și memorare este mai mare în timpul citirii rapide, întrucît diverse procese decurg cu viteze diferite, iar viteza de înțelegere și de asimilare a textului corespunde unei viteze mai mari de citire” [7, p. 10]. Aceste afirmații confirmă, de fapt, *paradoxul citirii rapide: cu cît citim mai repede, cu atît înțelegem mai bine și memorăm mai mult*.

Din perspectivă istorică, cercetările vizînd posibilitățile de optimizare a parametrilor citirii datează cu sfîrșitul secolului al XIX-lea. Primele cursuri de citire rapidă au fost ținute în S.U.A, unde a fost creat Institutul de Citire Dinamică, care, în prezent, are filiale în peste 300 de orașe din țară. În Europa, Centrul European de Citire Rapidă (CELER) se numără printre centrele care studiază tehnica citirii rapide și metodele de îmbunătățire a acesteia [2, p. 35]. În Rusia, s-au făcut numeroase experiențe, reușindu-se o creștere medie de 3-5 ori a vitezei de citire în 15 ședințe (Școala de Citire Rapidă a lui Andreev).

Citirea tradițională prezintă anumite particularități de bază, a căror evidențiere ne permite să înțelegem de ce majoritatea oamenilor citesc lent și, prin urmare, neproductiv, dar și care sînt perspectivele de optimizare a acestui proces pentru a obține performanțe:

- 1) (Sub)vocalizarea cuvintelor: procesul de învățare a cititului se realizează inițial în școală prin vocalizarea cuvintelor (articularea) cu ajutorul organelor de vorbire. Ulterior, în clasele mai mari, cînd volumul și viteza de citire cresc, vocalizarea trece în forma sa tacită – (sub)vocalizare (“citire în gînd”) (Fig.1). În felul acesta, între forma vizuală (grafică) a cuvintelor și înțelegerea lor se formează o cale reflexă la nivelul creierului, manifestată prin obișnuința trainică de a pronunța cuvintele în

gînd pentru a le înțelege. Iar atunci cînd pronunțăm un cuvînt în gînd, mintea începe să caute toate semnificațiile acestuia și să îl coreleze cu experiențele anterioare, proces care necesită timp și multe resurse interioare [8, p. 38].

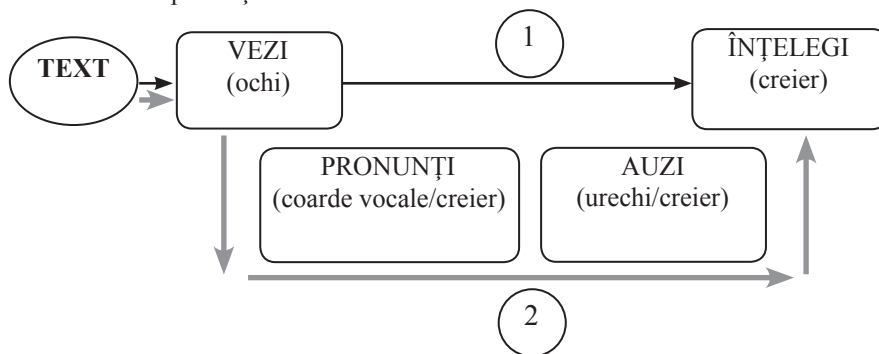


Figura 1. Reprezentarea procesului citirii: 1 – citire fără (sub)vocalizare; 2 – citire cu (sub)vocalizare [adaptat după 5, p. 6]

- 2) Regesia: fenomen caracterizat prin mișcările de revenire a ochilor asupra cuvintelor deja citite. Atunci cînd citim un text și ne scapă o idee sau o frază, manifestăm tendința de a ne întoarce și a le reciti. Pentru un text de 100 de cuvinte, numărul de regresii constituie în medie 10-15, însă acesta poate varia considerabil în funcție de complexitatea materialului.
- 3) Cîmpul vizual îngust: cîmpul vizual cuprinde zona de vedere centrală și regiunea periferică sau laterală. Ochii percep o imagine în cazul în care ea este fixată; porțiunea de text este vizualizată în mod clar la o fixare a privirii doar în zona de vedere centrală. În timpul citirii, ochii realizează mișcări de fixare succesivă a cuvintelor. Pentru majoritatea cititorilor neantrenați, cîmpul vizual este îngust, cuprinzînd doar 1-2 cuvinte. Prin urmare, cîmpul vizual îngust este unul dintre factorii care fac procesul citirii să fie obositor și de lungă durată (Fig. 2).
- 4) Scopuri/obiective ambigue în privința rezultatelor așteptate și nivel de concentrare-atenție scăzut: citirea este un proces dinamic și complex, care necesită o pregătire prealabilă și stabilirea dinainte a obiectivelor. Or, scopul lecturii lipsește la un număr considerabil de cititori, ceea ce atrage după sine o motivație slabă și un nivel de concentrare-atenție scăzut.

Analizînd aceste particularități, specialiștii intervin cu metode de optimizare a procesului de citire. Printre cele mai importante, vom enumera:

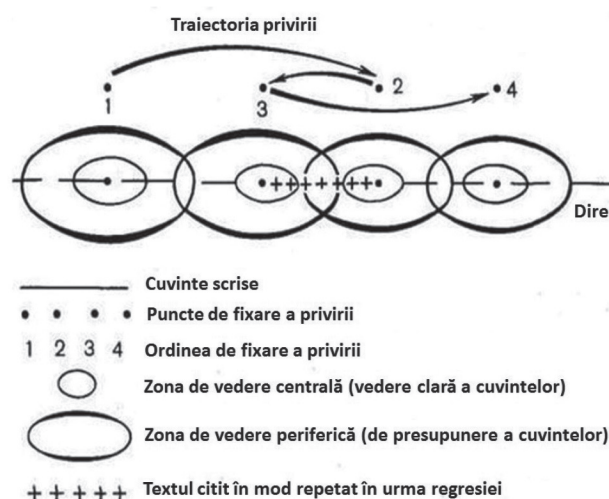


Figura 2. *Schema procesului citirii* [7, p. 42]

- a) Inhibarea sau eliminarea (sub)vocalizării: este recomandată utilizarea aparatelor de citire rapidă (a softurilor), care permit vizualizarea într-un timp foarte scurt a câte 3-4 cuvinte concomitent. În cadrul acestui exercițiu, cititorul nu va mai avea timp să pronunțe cuvintele în gând. Specialiștii Andreev și Hromov optează pentru eliminarea (sub)vocalizării prin "scurtcircuitarea" căii reflexe corespunzătoare formate la nivelul creierului. Pentru aceasta, în timpul citirii, se recomandă de a bate neconștient cu vârful creionului/pixelului în masă într-un ritm specific (în cicluri, a câte 8 bătăi, cu intervale inegale (Fig.3)), antrenând plenar încheietura mâinii drepte. În urma exercițiilor sistematice (25 de ședințe a câte 45 de minute) se va forma o legătură directă dintre cuvintele scrise, ochi și creier, cu mărirea considerabilă a vitezei de citire.

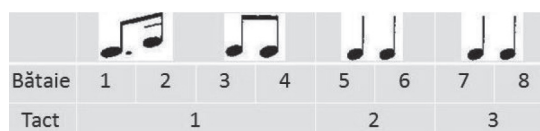


Figura 3. *Prezentarea ritmului pentru eliminarea (sub)vocalizării* [7, p. 54]

- b) Excluderea regresiei: evitarea întoarcerii la textul deja citit va asigura un flux informațional continuu. Este recomandată parcurgerea textului de mai multe ori (aprofundare în straturi), fără a-l asimila integral din prima lectură.
- c) Mărirea treptată a câmpului vizual (a vederii periferice): se recomandă utilizarea tabelelor Schultz (cu același număr de coloane și rânduri), care sînt,

de altfel, instrumente eficiente de investigare a percepției vizuale (Fig. 4). Scopul exercițiului constă în a identifica toate numerele în ordine crescătoare/descrescătoare într-un interval de timp cât mai scurt, păstrînd, totodată, privirea fixată doar în centrul tabelului. Inițial, se optează pentru tabele tip 4 x 4, ulterior – 5 x 5, 6 x 6 etc. În urma exercițiilor sistematice, printr-o singură fixare a privirii, cititorul va putea cuprinde 5-10 cuvinte sau chiar un rînd întreg, în același interval de timp în care un cititor obișnuit ar cuprinde doar 1-2 cuvinte.

20	13	16	9	17
7	10	14	8	4
15	24	11	6	23
22	25	18	2	1
12	21	3	19	5

Figura 4. *Tabelul Schultz 5 x 5*

- d) Gimnastică pentru ochi: citirea este un proces solicitant, care implică o mișcare continuă a ochilor. Din aceste considerente, se recomandă efectuarea, înainte și după citire, a unor exerciții specifice pentru relaxarea periodică a mușchilor oculari.
- e) Stabilirea clară a obiectivelor înainte de fiecare lectură: va asigura o citire dinamică, motivantă, cu mobilizarea plenară a resurselor interioare. Din această perspectivă, citirea trebuie abordată ca un proces care presupune anumite finalități, a căror fixare și urmărire îi va ridica incontestabil eficiența.

Cercetările din domeniul citirii rapide demonstrează o mărire în medie de 3-5 ori a vitezei de citire în primele 2 luni [7]. Evident, formarea abilităților de citire rapidă în urma antrenamentelor sistematice nu presupune manifestarea unor capacități supranaturale, ci o deprindere de percepție, procesare și prelucrare a informației scrise într-un mod eficient și productiv pentru cititor.

Francis Bacon afirma că unele cărți trebuie gustate, altele – înghițite, iar o altă categorie – mestecate și digerate minuțios. În contextul actual al revoluției informaționale, al promovării și implementării pe larg a resurselor educaționale deschise ("bunului comun"), cititorii au posibilitatea și ar trebui să își valorifice propriul potențial intelectual, să își reactualizeze cali-

tativ competențele de citire și de învățare, manifestând flexibilitate sporită și adoptând viteze și strategii diferite în parcurgerea și prelucrarea materialelor scrise. Or, upgrade-ul pe dimensiunea competențelor de învățare devine o condiție esențială pentru acomodarea cu succes la ritmul tot mai accelerat al unei societăți dinamice, moderne și informaționale.

În concluzie, recomandăm, cu toată responsabilitatea, cadrelor didactice și manageriale să răspundă acestei provocări, promovând citirea rapidă ca alternativă educațională pentru un management eficient al devenirii personale și profesionale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bezede R. Promovarea educației deschise și a resurselor educaționale libere. În: *Didactica Pro...*, nr.1 (89), 2015, pp. 29-32.
2. Budei R., Bordea A. Kit învățare și citire rapidă. Asociația Infosped, 2015. 190 p.
3. Hoskins B., Fredriksson U. Learning to learn: What is it and can be measured? JRC Scientific and Technical Reports, 2008. 44 p.
4. Scifos L. et al. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2010. 136 p.
5. Silviu V. Curs gratuit de citire rapidă, 2011. 98 p.
6. The definition and selection of key competences: Executive summary. 20 p.: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
7. Андреев О.А. Хромов Л.Н. Учитесь быстро читать. Москва: Книга, 1991. 129 с.
8. Кузнецов О.А., Хромов Л.Н. Техника быстрого чтения. Москва: Книга, 1983. 184 с.
9. Шилин А. Самоучитель как научиться быстро читать. Минск: Харвест, 2001. 272 с.
10. <http://www.aee.edu.md/content/comunicat-de-pres%C4%83>
11. <http://www.ise.ro/a-invata-sa-inveti-in-scoala-dincolo-de-logica-implicita-a-simtului-comun>



Silvia PETROVICI

gr. did. sup., Liceul Teoretic I. Creangă, mun. Chișinău; doctorandă, UPSC I. Creangă

Formare profesională prin participare la conferințe, seminarii, simpozioane internaționale: oportunități și perspective

Rezumat: Participarea personalului din învățământ la proiecte educaționale și/sau de cercetare naționale și internaționale, la conferințe, seminarii, simpozioane, expoziții

internaționale este o modalitate eficientă de dezvoltare profesională și de creștere a calității educației. Programul Pestalozzi, care cuprinde stagii de formare continuă de scurtă durată (3-5 zile), organizate în toate statele membre ale Consiliului European, oferă posibilitatea îmbogățirii experienței, stabilirea de legături profesionale cu cadrele didactice din alte țări pentru schimburi de idei, informații sau materiale. Competențele și cunoștințele dobândite sînt apoi diseminate de participanți la nivel de instituție și nu numai.

Abstract: Teacher professional development through participation in educational projects and/or national and international research, conferences, seminars, symposia, international exhibitions is an effective way to professional development and contributes to improve the quality of education. Pestalozzi programme consists of sessions of short-term trainings (3-5 days) organized in all Member States of the European Council and offers teachers the opportunity to enrich their professional experience, to establish professional relations with teachers from other countries to exchange ideas, information and teaching materials. The experiences and knowledge acquired by participants are spread later to a greater number of professionals from the educational environment.

Keywords: professional development, Pestalozzi Programme, sessions for professional development, European Council, professional relations, exchange of ideas, information or teaching materials, seminars.

Conceptul de formare continuă a cadrelor didactice reprezintă un factor favorizant pentru dezvoltarea sistemului educațional și pentru sporirea calității educației în Republica Moldova. Codul Educației califică formarea continuă a adulților drept „componentă a învățării pe tot parcursul vieții, care asigură accesul continuu la știință, informație,

cultură, în vederea adaptării flexibile a individului la noile realități socioeconomice în permanentă schimbare și în scopul dezvoltării competențelor necesare pentru activitatea profesională și socială”. Același document menționează că: „Dezvoltarea profesională a personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere se realizează în instituțiile de învățământ superior și/sau în instituțiile de formare profesională continuă, de alți prestatori de servicii educaționale, în baza unor programe de formare profesională acreditate, prin:

- a) stagii de formare profesională în instituții de învățământ și cercetare sau organizații acreditate din țară și de peste hotare;
- b) participare, ca parteneri, la proiecte educaționale și/sau de cercetare naționale și internaționale;
- c) participare cu comunicări și/sau lucrări la conferințe, seminarii, simpozioane, expoziții internaționale” [2].

Pornind de la aceste stipulări ale Codului Educației, dar și ale altor regulamente educaționale, participarea la stagii, proiecte, seminarii, conferințe internaționale este o modalitate eficientă de dezvoltare profesională, care contribuie la creșterea calității educației.

Programul *Pestalozzi* oferă cadrelor didactice din Republica Moldova oportunitatea de a participa la activități internaționale. Deși intenția de a se implica în aceste activități este destul de evidentă, puțini profesori au curajul de a aplica, fapt explicabil și prin necunoașterea unei limbi de circulație europeană, lipsa de încredere în sine, nedorința de a ieși din zona de confort etc. Trebuie însă să învățăm să depășim propriile limite și să descoperim alte sisteme educaționale, alte abordări didactice, alte concepte și atitudini.

Programul în cauză poartă numele renumitului pedagog elvețian Johann Heinrich Pestalozzi, reformatorul sistemului școlar, părintele pedagogiei centrate pe dezvoltarea abilităților intelectuale, emoționale și manuale ale celui ce învață. Fiind o inițiativă a Consiliului Europei, demarată în anul 1969 sub egida Convenției Culturale Europene, acest program de formare continuă este destinat cadrelor didactice (formatori și profesori) și cuprinde stagii de scurtă durată (3-5 zile), organizate în toate statele membre ale Consiliului Europei. Grație acestuia, personalul didactic are posibilitatea de a-și îmbogăți experiența profesională, de a stabili legături cu cadre didactice din alte țări pentru schimburi de idei, informații sau suporturi didactice.

Obiectivele Programului *Pestalozzi* sînt:

- să formeze profesioniștii în educație în a deveni promotori ai valorilor Consiliului Europei;
- să dezvolte atitudinile, aptitudinile și instru-

mente transversale necesare pentru societățile democratice;

- să promoveze un model de pedagogie eficientă;
- să inițieze, să monitorizeze și să disemineze un proces în cascadă la nivel național;
- să creeze o rețea europeană de profesioniști în educație sub forma unei comunități care să promoveze și să aplice principiile și valorile Consiliului Europei.

Experiențele și cunoștințele dobîndite de participanți sînt diseminate în rîndul profesioniștilor din mediul educațional. În cadrul programului, sînt organizate 25-30 de activități de formare, implicînd un număr impunător de cursanți din diferite țări. Tematicile atelierelor reprezintă prioritățile Consiliului Europei în domeniu:

- Educație pentru cetățenie democratică și drepturile omului;
- Educație pentru prevenirea crimelor împotriva umanității;
- Educarea copiilor romi;
- Învățarea interculturală și practicile de intergare socială în cadrul școlii;
- Pluralism, diversitate, cetățenie;
- Dimensiunea europeană în studiul istoriei;
- Dialogul intercultural, prevenirea conflictelor;
- Egalitatea între sexe pentru o democrație funcțională;
- Răspunsul la violență în viața de zi cu zi într-o societate democratică;
- Funcționalitatea instituțiilor democratice.

Seminarul internațional cu genericul *Guvernare și participare: posibile strategii pentru o educație de calitate*, desfășurat în martie 2013 în or. Ancona, Italia, a reprezentat oportunitatea de a face cunoștință cu colegi de breaslă din mai multe țări, de a discuta pe marginea unor probleme din domeniul educațional comune pentru toate statele membre. Seminarul, organizat de Consiliul Europei; Ministerul Educației, Universității și Cercetării al Republicii Italiene și Liceul Muzical *C. Rinaldini* din or. Ancona, și-a propus o agendă intensă și consistentă, avînd drept obiectiv determinarea și pregătirea profesioniștilor din educație să devină multiplicatori de modele și valori ale Consiliului Europei în sector.

În cadrul seminarului au fost abordate diverse aspecte ale organizării procesului educațional: *Guvernarea școlii și educația de calitate: reflecții și scenarii de fezabilitate; Consiliul Europei și Guvernarea: Forumul de la Praga; Participarea părinților și coreponsabilitatea în educație; Etica și integritatea pentru calitatea sistemelor educaționale; Participare, guvernare și educație de calitate* etc. Activitățile, desfășurate în ateliere de lucru, au avut drept teme de dezbatere: drepturile principalilor actori (elevi,

profesori, părinți); concurența loială; comportamentul etic al cadrului didactic; calitățile sale esențiale – onestitatea, integritatea (lipsa acestora nu este compatibilă cu obiectivele educației, care se concretizează în formarea unor cetățeni responsabili, ce respectă legea și drepturile omului; în producerea cetățeniei active, care să contribuie la dezvoltare și creștere într-o societate); identificarea de modele și de bune practici, mai ales în societățile multirasiale și multietnice, care sînt în continuă schimbare și au ritmuri accelerate de evoluție. Un subiect interesant l-a constituit *Participarea părinților și co-responsabilitatea în educație* (aspectele problematice și valoarea strategică; relația dintre elevi, părinți și profesori). Profesorii și-au expus părerea și pe marginea ideilor sugerate de prezentarea lui Alfred Fernandez despre Proiectul internațional IPPE (*Participarea părinților în viața școlară – abordări inovative pentru o educație de calitate*), finanțat de Programul pentru Educație și Formare Continuă al Comisiei Europene, care își propune individualizarea indicatorilor pentru participarea părinților în educația obligatorie. Seminarul a constatat că guvernarea pentru o educație de calitate se poate realiza doar dacă are la bază următoarele alegeri strategice:

- definirea clară a profilului școlii, a obiectivelor sale, a rolurilor principalilor actori;
- recrutarea profesorilor în mod transparent și meritocratic, oferirea unui cod etic de conduită, standarde;
- proiectarea unei formări pentru toți participanții la „guvernarea” școlară;
- exercitarea de către familii a dreptului la libera alegere în educației.

Unul dintre obiectivele Programului *Pestalozzi* vizează diseminarea informației, a competențelor și atitudinilor dobîndite în cadrul activităților acestuia. Astfel, participarea în Comitetul Organizatoric al Conferinței Internaționale *Unitate prin diversitate* (edițiile a VI-a și a VII-a, 1-4 mai 2013 și, respectiv, 12-13 octombrie 2014) din cadrul DGETS Chișinău a fost o componentă importantă a acestor acțiuni de diseminare. Conferințele au avut ca obiectiv promovarea experienței, a standardelor și valorilor Consiliului Europei în materie de colaborare a școlii la nivel de comunitate, precum și atragerea investițiilor prin intermediul unor proiecte și acordarea de granturi mici instituțiilor de învățămînt din Republica Moldova. Atelierele de lucru s-au axat pe analiza unor subiecte actuale pentru sistemele de învățămînt ale statelor membre ale Consiliului Europei și Uniunii Europene, dar și pentru cel din Republica Moldova:

- Parteneriatele școlare (naționale și internaționale): condiții ale educației de calitate;
- Perspectivele autonomiei școlare în contextul

integrării Republicii Moldova în Uniunea Europeană;

- Utilizarea tehnologiilor informaționale în educație: oportunități și perspective;
- Co-responsabilitatea educațională: participarea părinților la procesul de instruire;
- Educația parentală în sprijinul unității școlare;
- Programe educaționale internaționale (*Pestalozzi, Comenius, Erasmus*);
- Etica profesională și educația de calitate. Statutul profesorului în școala secolului al XXI-lea;
- Formarea continuă a cadrelor didactice: diversitatea ofertelor, posibilităților, necesităților.

Diseminarea experienței acumulate în Italia s-a materializat și prin implicarea în organizarea Seminarului Național *Promovarea în școli a leadershipului pentru echitate și învățare* (10-14 mai 2015), activitate desfășurată sub egida Ministerului Educației al Republicii Moldova, Direcției Generale Educație, Tineret și Sport al Consiliului Municipal Chișinău și Programului *Pestalozzi*, CoE. Seminarul s-a derulat în câteva instituții de învățămînt din Chișinău (Liceul Teoretic *I. Creangă*, Liceul Teoretic *Pro Succes* și Liceul Teoretic *M. Eliade*), cu participarea mai multor manageri școlari din municipiu și din alte localități ale republicii. Activitățile au fost moderate de formatorii internaționali Pascale Mompoin Gaillard și Iryna Lapitskaya.

Inițierea și consolidarea parteneriatelor internaționale ale Liceului Teoretic *I. Creangă* din Chișinău, prin aderarea la rețeaua de instituții școlare italiene și europene *Fri Sa Li*, este iarăși o consecință a participării la seminarul din Programul *Pestalozzi*. Vom aminti aici colaborarea cu Institutul Comprehensiv Statal *G. Caria* și Liceul Clasic *Galileo Galilei* din or. Macomer, Sardinia, Italia (proiectul *Suoni, Colori, Saporì Della Mia Terra – Sunetele, culorile, aromele pămîntului nostru*). În cadrul acestui parteneriat tridimensional, în luna mai 2015, un grup de manageri, profesori și elevi din cele două școli din or. Macomer a efectuat o vizită de studiu la Liceul Teoretic *I. Creangă*, participînd la ore și la activități extrașcolare, efectuînd excursii în teritoriu. Oaspeții au descoperit o nouă realitate educațională, politică, națională, tradițiile și valorile noastre, au comunicat cu elevii și profesorii. În septembrie 2015, echipa de manageri, profesori și elevi ai Liceului Teoretic *I. Creangă* au efectuat o vizită de răspuns în instituțiile din or. Macomer. Găzduiți de familiile elevilor italieni, aceștia s-au familiarizat cu modul de viață și bucatele italiene, au asistat la ore și la activități sportive, au vizitat câteva obiective turistice din Sardinia, au pus temelia unor prietenii de durată. Obiectivele proiectului pentru acest an școlar au fost realizate:

elevii și profesorii implicați au luat cunoștință de geografia, istoria, arta, cultura altei țări, studiind-o din perspectivă interculturală, și-au îmbunătățit calitatea cunoașterii limbii engleze, au interacționat cu alți elevi și familiile lor, cu profesori. Părțile implicate și-au exprimat intenția de a continua această practică și în anul următor de studii.

O altă dimensiune a dezvoltării competențelor formate în cadrul Programului *Pestalozzi* este stabilirea de legături profesionale cu cadre didactice din alte țări pentru schimburi de idei și informații. Acest aspect a fost valorificat prin participarea elevilor și a profesorilor de istorie din Liceul Teoretic *I. Creangă*, deja doi ani consecutiv (noiembrie 2014, noiembrie 2015), la Conferința Internațională Modelul Națiunilor Unite CFMUNESCO, organizată de Convitto Nazionale *Paolo Diacono* din or. Cividale del Friuli, Italia, cu genericul *Să protejăm și să păstrăm*. Fiecare delegat are șansa să reprezinte o țară în una din următoarele organizații ONU: Consiliul de Securitate, UNESCO, comitetele Mediul, Dezarmarea și Drepturile Omului. Elevii implicați au demonstrat o atitudine proactivă, obținând rezultate foarte bune. Comitetele Drepturile Omului, Dezarmarea și Mediul găzduiesc 35 de delegați. O altă particularitate a CFMUNESCO este parteneriatul cu UNESCO, la care vor participa 60 de delegați și în cadrul căruia se vor aborda exclusiv subiecte legate de educație, știință și cultură.

Strategia *Europa 2020*, prin cele șapte inițiative emblematice în domeniul educației și formării profesionale, a intrat într-o nouă etapă: la sfârșitul anului

2011, au fost emise recomandări care să ghideze statele membre în efortul lor de realizare a reformelor. Programul *Învățare pe tot parcursul vieții* (PIPV) sprijină punerea în aplicare a politicilor europene privind educația și formarea profesională și recomandă țărilor membre implementarea învățării pe tot parcursul vieții și a mobilității prin dezvoltarea de cadre și prin măsuri referitoare la calificări, pentru a permite pe teritoriul Europei existența unor parcursuri educaționale mai flexibile.

În concluzie, participarea profesorilor în proiecte/programe internaționale deschide perspective și oportunități noi, încurajează cooperarea în domeniul învățământului. Calitatea educației depinde, în mare măsură, de calitatea cadrelor didactice, iar formarea acestora prin intermediul unor parteneriate internaționale și al schimbului de bune practici contribuie la creșterea eficienței lor profesionale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Former les enseignants au changement. In: La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe, Coordonation de serie Josef Huber, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg Cedex, 2011.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2014. <http://lex.justice.md/md/355156/>
3. <http://www.coe.int/en/web/pestalozzi>
4. Programul de învățare pe tot parcursul vieții – PIPV / (Lifelong Learning Programme – LLP. Priorități strategice. Comisia Europeană, 2007.

Cadrul de referință al curriculumului universitar

(VI. GUȚU (coord.), N. BÎRNAZ, O. DANDARA, V. GORAȘ-POSTICĂ, L. HANDRABURA, E. MURARU, F. PALADI, M. ȘEVCIUC, N. VELIȘCO. Chișinău: CEP USM, 2015)

Cadrul de referință al curriculumului universitar reprezintă documentul care definește fundamentele conceptuale și metodologice ale politicilor curriculare la nivel național. Acesta se încadrează, prin funcțiile sale, în realizarea demersului prioritar al Strategiei Naționale *Moldova 2020*, care prevede „modernizarea sistemului educațional, pentru a răspunde atât nevoilor individuale ale tinerilor, cât și cerințelor pieței forței de muncă, în scopul sporirii productivității acestora și al majorării ratei de ocupare în economie”. Totodată, *Cadrul de referință al curriculumului universitar* va asigura implementarea unor schimbări de esență, prevăzute de Codul Educației (2014), de Strategia Națională *Educația 2020*,

**CADRUL DE REFERINȚĂ
AL CURRICULUMULUI
UNIVERSITAR**

de documente internaționale care reglementează spațiul european comun pentru învățământul superior: Declarația de la Bologna; Cadrul European al Calificărilor; Standardele de calitate ISO9001:2008; Programul *Orizont 2020*; Proiectul *EHEA-ERA*; proiectele de mobilitate *Erasmus-Mundus* etc.

Indiferent de diversitatea instituțiilor de învățământ superior, de condițiile în care funcționează acestea, de politicile instituționale ale fiecărei entități, există abordări și principii generale, care pot răspunde nevoilor și cerințelor fiecărui beneficiar. *Cadrul de referință* sprijină, în acest sens, dezvoltarea autonomiei universitare și deschide noi oportunități de sincronizare a învățământului superior la nivel național și internațional. Totodată, în procesul generării/dezvoltării curriculumului universitar, este important să se țină cont de tendințele și provocările-cheie ale timpului: globalizarea, gestionarea eficientă a resurselor, schimbările economice și sociale, noile tehnologii informaționale și comunicaționale, inovațiile. Dezvoltarea curriculumului universitar nu este un proces izolat de contextul internațional și național, de contextul socioeconomic și educațional. Dimpotrivă, acești factori determină, în mare parte, concepția și metodologia redimensionării curriculumului universitar. Documentul de față urmează să abordeze factorii educaționali esențiali, dar și fundamentele conceptuale și praxiologice ale curriculumului universitar în dezvoltare.

Cadrul de referință al curriculumului universitar va îndeplini următoarele funcții:

- de conceptualizare a curriculumului în diferite ipostaze de abordare;
- de reglementare și corelare a procesului de proiectare și de implementare a curriculumului la nivel național și instituțional;
- de orientare a procesului de predare-învățare-evaluare;
- de sincronizare cu standardele europene în domeniul învățământului superior.

Cadrul de referință al curriculumului universitar se adresează:

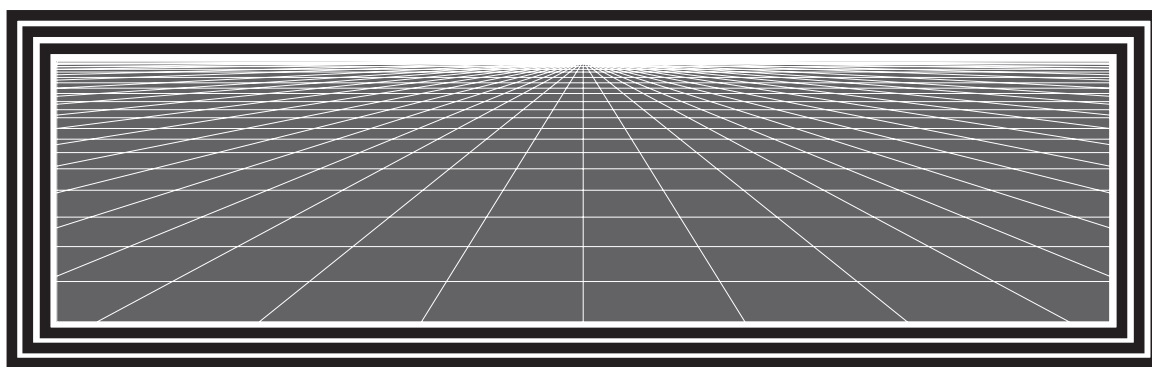
- ✓ conceptorilor de politici curriculare în învățământul superior;
- ✓ conceptorilor de curricula pe specializări și discipline academice;
- ✓ cadrelor didactice universitare;
- ✓ managerilor din învățământul superior;
- ✓ evaluatorilor și experților în curriculum;

- ✓ studenților și doctoranzilor;
- ✓ agenților economici.

Dezvoltarea curriculumului universitar vizează:

- definirea conceptului de *curriculum* ca paradigmă și model de proiectare a formării profesionale inițiale și continue;
- identificarea domeniilor și a ariilor curriculare;
- proiectarea finalităților la nivel de: sistem, cicluri de învățământ superior, domenii, profiluri și specializări;
- corelarea optimă a relațiilor dintre componentele paradigmei curriculumului universitar și, în primul rând, dintre acțiunile de predare-învățare-cercetare-evaluare;
- redefinirea curriculumului pe discipline și a modulelor/unităților de învățare pornind de la statutul și binomul competențelor specifice. Competențele devin un nou sistem de referință al finalităților de formare profesională și personală, iar conținuturile – mijlocul de formare a acestor competențe, de racordare la necesitățile pieței muncii și la ciclurile învățământului superior (licență, masterat, doctorat);
- centrarea curriculumului pe student: diversificarea ofertelor de cursuri, traiectorii opționale sau individualizate, medii de învățare mai flexibile, axarea pe experiențele proprii și pe cercetare;
- abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară propune realizarea unor situații mai complexe, utilizând competențele care se formează în cadrul unui grup de discipline/cursuri;
- aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare individuală/autoreglată;
- implicarea activă a studenților și doctoranzilor în cercetarea științifică: proiecte de cercetare, incubatoare, laboratoare de cercetare;
- redimensionarea stagiilor de practică, accentuând latura activ praxiologică și implicarea în acest proces a agenților economici;
- redimensionarea relațiilor profesor-student: promovarea parteneriatului în construirea cunoașterii, implicarea studenților în luarea deciziilor curriculare etc.

Vladimir GUȚU,
dr. hab., prof. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova



EXERCITO, ERGO SUM



Valeriu GORINCIOI

gr. did. sup., gr. man. sup., Liceul Teoretic
M. Sadoveanu, or. Călărași; doctorand, IȘE

poate fi accesat pe: <https://chimia2015.wordpress.com>

Abstract: New information technologies (IT) allow us with amazing efficiency to facilitate educational communication and individual promoting of students, teachers, doctors, officials, journalists, better communication in local and global search for ideas and finding friends, business partners the entire globe. This becomes possible by setting up and managing personal blog including in teaching, learning and assessment. Shown blog: Saturated polyhydric alcohols. Glycerol. which can be accessed at: <https://chimia2015.wordpress.com>

Keywords: blog, interactive learning, e-learning, evocation, reflection, extension, assessment, Open Educational Resources.

După Sorin Cristea, comunicarea didactică poate fi considerată "un principiu axiomatic al activității de educație, care presupune un mesaj educațional elaborat de subiectul educației (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (școlar), evaluabilă în termen de conexiune inversă externă și internă" [1].

Noile tehnologii informaționale facilitează cu o eficiență uimitoare comunicarea didactică; valorificarea personalității elevului, studentului, profesorului, medicului, funcționarului, jurnalistului etc.; permit o mai bună interacțiune a indivizilor în plan local și mondial și găsirea unor prieteni de idei, a unor parteneri de afaceri pe întreg globul pământesc. Acest lucru este posibil prin alcătuirea și managementul blogului personal, inclusiv în procesul de predare, învățare și evaluare. (A se vedea blogul Liceului Teoretic *Mihail Sadoveanu* din or. Călărași: <http://liceusadoveanu.wordpress.com>)

Blogul poate fi utilizat și în calitate de instrument de planificare, organizare și desfășurare a activităților

Blogul ca proiect didactic interactiv

Rezumat: Noile tehnologii informaționale facilitează cu o eficiență uimitoare comunicarea didactică; valorificarea personalității elevului, studentului, profesorului, medicului, funcționarului, jurnalistului etc.; permit o mai bună interacțiune a indivizilor în plan local și mondial și găsirea unor prieteni de idei, a unor parteneri de afaceri pe întreg globul pământesc. Acest lucru este posibil prin alcătuirea și managementul blogului personal, inclusiv în procesul de predare, învățare și evaluare. În articol este prezentat blogul: Alcoolii polihidroxilici saturați. Etilenglicolul. Glicerolul, care

la clasă. În cele ce urmează, prezentăm blogul *Alcoolii polihidroxilici saturați. Etilenglicolul. Glicerolul*, care poate fi accesat pe: <https://chimia2015.wordpress.com> (vezi imaginea nr. 1).

Pe pagina de start, utilizatorii (elevi și cadre didactice) pot lua cunoștință de următoarea informație:

1. Subiectul activității didactice;
2. Subcompetențele care vor fi dezvoltate;
3. Meniul (butoanele) softului – (Acasă, Contacte, Despre, Evocare, Realizare a sensului, Reflecție, Evaluare, Extindere, Resurse (Web-resurse, E-books);
4. Pe bara laterală, avem un flux RSS (SOROS FOUNDATION-MOLDOVA), care se reînnoiește automat, iar pe verticală, pentru comoditate, se repetă meniul (butoanele), legăturile (linkurile utile). Softul este unul cu licență liberă (CC) (vezi imaginea nr. 2).

Apăsând butonul **Acasa (Home)**, utilizatorul acce-

sează pagina de start. Pentru a primi feedback de la utilizatori, dar și pentru a permite folosirea liberă a acestuia, autorul softului a plasat și butonul **Contacte**.

Butonul **Despre** ne deschide calea spre următoarea informație: “Acest proiect didactic a fost creat în cadrul concursului Resurse digitale educaționale pentru clasele multimedia din învățământul general, desfășurat sub egida Fundației Soros-Moldova (data 16.04.2015, sursa: <http://soros.md/>), care, în parteneriat cu Ministerul Educației din Republica Moldova (data 16.04.2015, sursa: <http://edu.gov.md/>) și cu suportul financiar al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă, implementează *Proiectul de sprijinire a reformei educației în Republica Moldova*“ (vezi imaginea nr. 3).

La accesarea butonului **Obiective**, utilizatorii au posibilitatea de a se familiariza cu obiectivele activității – 4 la număr, formulate laconic și, desigur, măsurabile (vezi imaginea nr. 4).

Apăsând pe butonul **Evocare**, elevii sînt orientați spre subiect și spre realizarea unei sarcini:

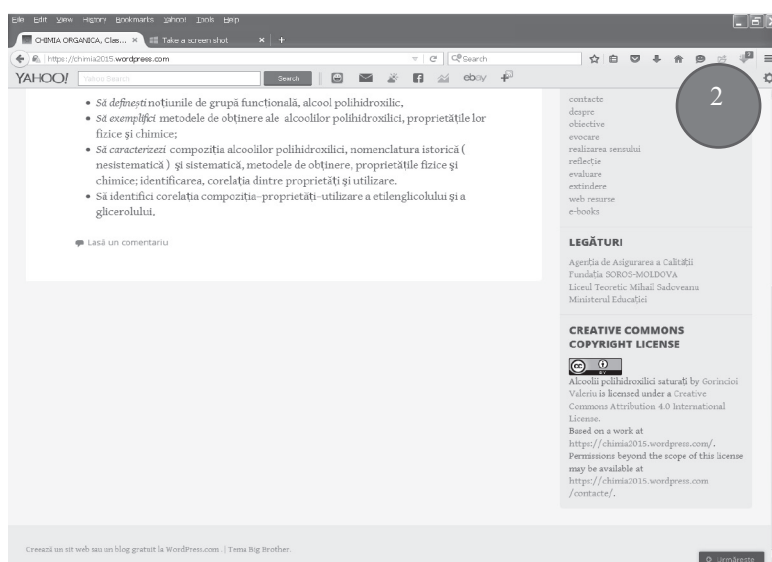
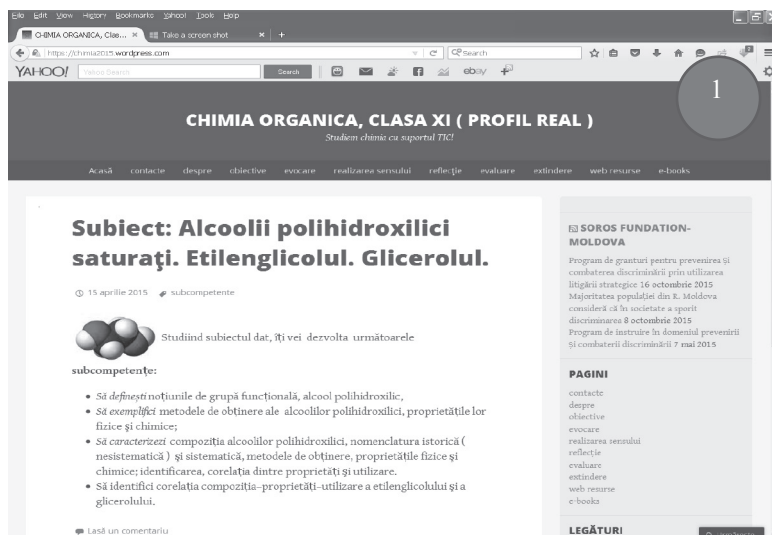
- Citește textul. Meditează asupra întrebării: Ce ar trebui să facă omenirea pentru ca descoperirile științifice să fie folosite doar în scopuri pașnice? (data: 16.04.2015, sursa: Dinamita, <http://ro.wikipedia.org/wiki/Dinamita>)

Cuvîntul *dinamită* provine din grecescul *dynamis*, care înseamnă „putere”, „forță”. Explozivul a fost produs pentru prima oară în localitatea Krümmel de lângă Hamburg, în anul 1866, de către chimistul și cercetătorul suedez Alfred Nobel.

Cea mai consistentă parte a lecției este **Realizarea sensului** (vezi imaginea nr. 5).

Elevii primesc următoarea sarcină:

- Respectînd timpul pus la dispoziție de către profesor, accesează cele 4 linkuri.



Planul de studiere a temei:

1. Definiția și clasificarea alcoolilor polihidroxilici saturați;
2. Nomenclatura alcoolilor polihidroxilici saturați;
3. Proprietățile fizice, metodele de obținere și proprietățile chimice;
4. Utilizarea alcoolilor polihidroxilici saturați.

Accesînd orice componentă a planului, ajungem la compartimentul corespunzător al temei. De exemplu, dacă e vorba de 3. *Proprietățile fizice, metodele de obținere și proprietățile chimice*, vedem o prezentare plasată pe <https://drive.google.com>, cu diverse linkuri la: laborator virtual (<http://escoala.edu.ro/labs/#chimie>); filme (<https://www.youtube.com>); bloguri ale elevilor (<https://sandratrifan.wordpress.com/2015/04/20/glicerol/>).

Următoarea etapă a activității didactice este **Reflecția**. Apăsînd pe acest buton, elevii pot să se autoevalueze. De asemenea, răspunzînd la întrebări și rezolvînd problema, ei își vor dezvolta competențe specifice (vezi imaginea nr. 6).

Un element constitutiv deosebit de important este **Evaluarea**, care poate fi desfășurată atît în cadrul activității, cît și ca temă pentru acasă – în ambele cazuri, doar dacă toți elevii au acces la internet. Evaluarea se realizează pe: <https://docs.google.com>

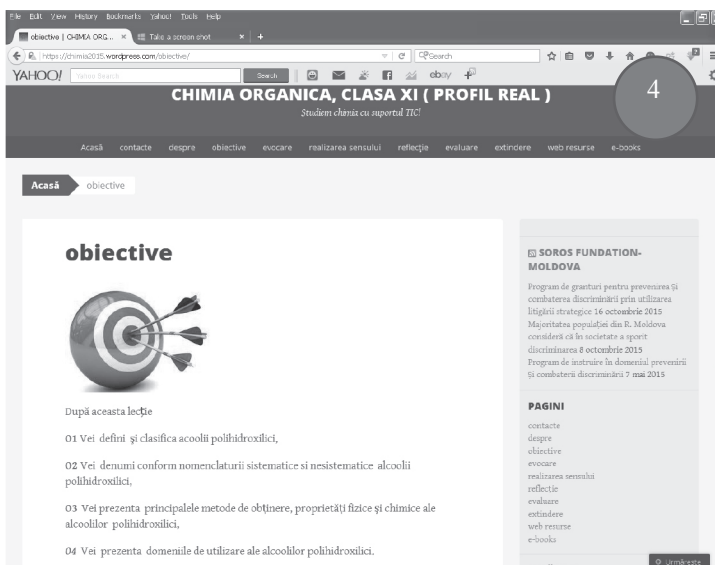
Pagina accesată prin intermediul butonului **Extindere** conține două sarcini (vezi imaginea nr. 7):

- Amplasează pe blogul personal un articol cu unul din următoarele subiecte: *A. Nobel – savant și militant pentru dezvoltarea științei și Utilizarea alcoolilor polihidroxilici*.
- Pregătește, împreună cu colegii de clasă, o dezbatere cu următoarea motiune: „Știința este o amenințare pentru umanitate”.

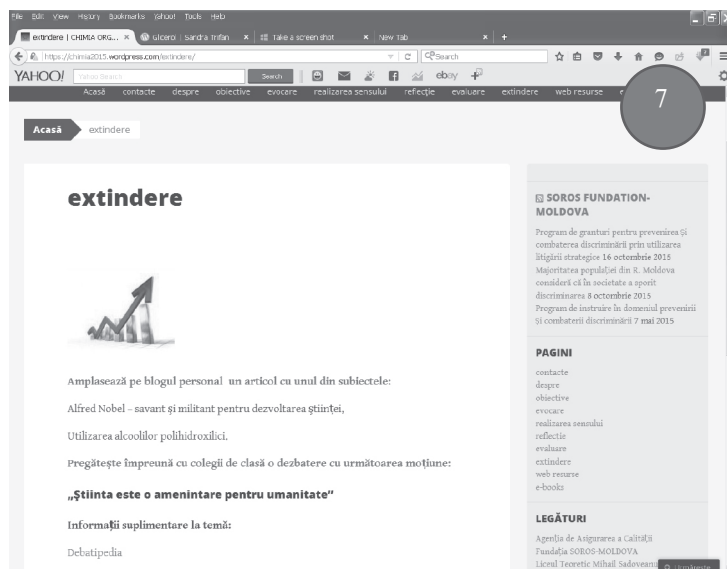
Cei interesați pot găsi informații suplimentare prin accesarea butoanelor **Web-reurse** și **E-books**.

Concluzii:

1. Competențele digitale pot fi dezvoltate și pe o platformă practică (adică nu doar în cadrul orelor de informatică).



2. Comunicarea didactică prin intermediul IT este mai operativă și mai comodă pentru elevi și profesor.
3. Grație IT, produsele elevilor și profesorilor devin accesibile pentru un număr foarte mare de utilizatori.
4. Se mărește mult gradul de transparență și de obiectivitate în evaluarea elevului și a profesorului.
5. Să nu uităm și de viteza proprie de studiere a tot ceea ce e nou.
6. Utilizarea unor resurse educaționale deschise, participarea la producerea lor poate fi o soluție dacă cele licențiate costă exorbitant de mult pentru elevii, școlile și cadrele didactice de la noi.
7. Desigur, implicarea elevilor și a cadrelor didactice în producerea unor softuri educaționale nu poate rezolva anumite probleme în întregime, dar poate declanșa și dezvolta creativitatea acestor actori educaționali.



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: E.D.P. R.A., 1998.
2. Cojocaru V., Cojocaru V. Instruire interactivă prin e-learning. Chișinău: Tipografia Centrală, 2013.
3. Corlat S., Ivanov L., Bîrsan V. Informatica. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2010. ISBN 978-9975-79-647-7.
4. <http://www.fundatia.ro/sites/default/files/Ghid%20de%20bune%20practici%20Resurse%20Educa%C8%9Bionale%20Deschise.pdf>



Maria Eliza **DULAMĂ**

dr., conf. univ., Universitatea Babeș-Bolyai,
Cluj-Napoca

Utilizarea fotografiilor în activitățile de învățare

Rezumat: La începutul articolului, am prezentat conceptul de fotografie și o clasificare a fotografiilor. Am realizat apoi o scurtă descriere a competenței de a analiza fotografia, a competenței de a interpreta fotografia și a competenței de a analiza și de a interpreta un peisaj. În partea a doua a lucrării, am detaliat câteva activități de învățare în care elevii au posibilitatea să își formeze competența de a analiza și de a interpreta fotografii. În aceste activități, elevii învață să diferențieze fotografiile după locul fotografierii, să stabilească planurile unei fotografii, să identifice și să analizeze componentele unui peisaj, să explice semnificația lor.

Abstract: At the beginning of the work I presented the concept of photography and a classification of photos. Then I realized a brief presentation of competence to analyze the images, the competence to interpret the photographs and the competence to analyze and interpret a landscape. In the second part of the article I detailed some learning activities where pupils have the possibility to form their competence to analyze and interpret photographs. In these activities pupils learn to differentiate photos after location where the photo was made, to establish a photo plans, to identify and analyze the components of a landscape and explain their significance.

Keywords: photography plans, types of photos, landscape, analyzing photography, photo interpretation.

INTRODUCERE

Fotografia este o imagine pozitivă a unei ființe, a unui obiect, a unui peisaj etc., fixată pe hîrtie fotografică și obținută prin fotografiere (DEX, 2009). Fotografia este realizată prin tehnica fotografierii, care presupune o imagine produsă într-o cameră obscură, fixată pe o suprafață sensibilă la acțiunea luminii, cu ajutorul unei lentile convergente, apoi reproducîndu-se prin copierea clișeului negativ pe care a fost imprimată (DN, 1986). Prin fotografiere se pot obține opere de artă, motiv pentru care fotografia a fost inclusă între ramurile artei grafice. În activitatea didactică, elevii pot învăța tehnica și arta fotografierii, dar, în cadrul celor mai multe activități, ei învață să descifreze conținutul fotografiilor.

În literatura de specialitate din România, există multe lucrări despre fotografii (Bejenaru, 2007; Barthes, 2010; Iacob, 2012). Remarcăm, de asemenea, existența mai multor studii referitoare la valorificarea fotografiilor în cercetarea geografică (Popescu, 2010; Maroși, 2015) și la utilizarea fotografiilor în activitatea didactică (Dulamă și Ilovan, 2008; Dulamă, 2014; Cotoi et al., 2014; Costantea și Dulamă, 2015). Din aceste studii rezultă importanța fotografiilor atât în cercetarea științifică, cît și în procesul de învățămînt. În activitatea didactică, atât la geografie, cît și la alte discipline școlare, fotografiile sînt frecvent folosite pentru observarea unor componente ale mediului, pentru ilustrarea sau pentru explicarea unor fenomene și procese naturale sau antropice.

Deoarece fotografiile sînt foarte valoroase în reprezentarea unor aspecte din realitate și cunoscînd că, prin intermediul lor, poate fi facilitată înțelegerea lumii în care trăim, în această lucrare vom prezenta cîteva aspecte referitoare la tipologia fotografiilor, vom descrie succint unele competențe care pot fi formate prin studierea fotografiilor și vom exemplifica modul de formare a acestor competențe în activități de învățare în care se utilizează fotografii.

CATEGORII DE FOTOGRAFII

În literatura de specialitate, fotografiile au fost clasificate în mai multe categorii, în funcție de anumite criterii.

- a. *În funcție de locul din care se realizează*, se remarcă mai multe tipuri: fotografii realizate de la sol, fotografii realizate dintr-o poziție înălțată (de exemplu, de pe o clădire), fotografii aeriene sau aerofotograme (din avion), fotografii satelitare (din satelit, de la sute de kilometri) (Dulamă, 2010).
- b. *După axa de fotografiere*, există fotografii verticale, fotografii orizontale, fotografii oblice



Fotografie verticală Fotografie orizontală Fotografie oblică

c. *După conținutul fotografiei*, există: *autoportretul* (fotografia realizată de fotograful însuși¹); *portretul* (fotografia care surprinde o persoană cu trăsăturile sale reale²); *natură statică* sau *moartă* (fotografia în care sînt reprezentate obiecte neînsuflețite, din natură sau ordonate în mod voluntar³; *peisajul* (fotografia în care este reprezentat un teritoriu oarecare, dar care are un aspect propriu, rezultat din combinarea factorilor naturali cu factorii creați de om⁴) (DEX, 2009). În prezent, în cadrul autoportretelor, se remarcă *selfie*⁵, o fotografie autoportret, realizată digital, cel mai frecvent pentru a fi postată pe rețele de socializare. Cuvîntul *selfie* (din limba engleză) a fost declarat „cuvîntul anului” 2013 de Oxford English Dictionary.

CE COMPETENȚE SE FORMEAZĂ PRIN

STUDIAREA FOTOGRAFIILOR?

Studiarea fotografiilor oferă contextul formării și dezvoltării unor competențe diverse: competența de a analiza o fotografie, competența de a interpreta o fotografie, competența de a analiza și de a interpreta un peisaj etc. Cînd elevii analizează și interpretează o fotografie, ei își formează competențe specifice unei discipline (*Geografie, Biologie, Istorie*), dar și unele competențe transversale (competența de a elabora text oral și text scris; competența de a argumenta).

a. *Competența de a analiza fotografiile*. A analiza o fotografie înseamnă a studia fiecare element vizibil din fotografie, pentru a-i stabili caracteristicile și pentru a identifica relațiile dintre elemente (Dulamă, 2010, p. 314). Pentru ca o persoană să își formeze această competență, ar trebui să posede în propriul sistem cognitiv anumite cunoștințe declarative (imagine, fotografie, fotografie aeriană, aerofotogramă, fotografie satelitară, planurile fotografiei etc.) și cunoștințe procedurale (identificarea tipului de fotografie după modul de realizare; identificarea tipului de fotografie după locul din care s-a realizat și după axa de fotografiere; identificarea și analizarea planurilor fotografiilor; identificarea și analizarea elementelor, fenomenelor și proceselor reprezentate în fotografie etc.). În cazul fotografiilor

- 1 *Autoportretul* (<https://ro.wikipedia.org/wiki/Autoportret>)
- 2 *Portret* (<https://ro.wikipedia.org/wiki/Portret>)
- 3 *Natură statică sau natură moartă* (https://ro.wikipedia.org/wiki/Natur%C4%83_static%C4%83)
- 4 *Peisaj* (<https://dexonline.ro/definitie/peisaj>)
- 5 *Selfie* (<https://ro.wikipedia.org/wiki/Selfie>)

în care sînt surprinse peisaje, o persoană competentă ar trebui să poată identifica și analiza caracteristicile vizibile, calitative și cantitative, ale elementelor și proceselor fotografiate, relațiile de ordin topologic dintre acestea, contrastele, ansamblurile reprezentate, pragurile, limitele, structura unei regiuni/zone/loc etc. (Dulamă, 2010, p. 314). Formarea și dovedirea acestei competențe impune și manifestarea unor atitudini, adică persoana să analizeze fotografia sistematic, corect, complet, respectînd toate cerințele și standardele specifice acestei competențe.

b. *Competența de a interpreta fotografiile.* Aceasta este fundamentată pe competența de a analiza fotografii: persoana va interpreta sau explica semnificația aspectelor vizibile, identificate în etapa de analiză. Pentru a înțelege și a lămuri ceea ce a observat în fotografie, o persoană ar trebui să efectueze procese cognitive de ordin superior, inclusiv raționamente, folosind cunoștințele anterioare și informațiile preluate din alte surse (manual, profesor, colegi etc.) (Dulamă, 2010, p. 319).

Persoana care își formează competența de a interpreta fotografiile ar trebui să posede cunoștințele declarative specifice competenței de a analiza fotografiile, precum și alte cunoștințe declarative și procedurale. Pentru a demonstra competența de a interpreta fotografii cu conținut de geografie, ea ar trebui să poată explica: semnificația obiectelor și proceselor reprezentate; caracteristicile elementelor identificate; repartitia elementelor și proceselor în spațiu; relațiile (spațiale, dinamice, cauză-efect, temporale etc.) dintre obiectele și procesele fixate; condițiile identificate; structura unei regiuni/zone/loc, contrastele regionale, ansamblurile reprezentate, pragurile și limitele etc. Persoana competentă ar trebui să poată evidenția particularitățile teritoriului sau ale proceselor reprezentate în fotografie și, pe baza analizei și a interpretării acestora, să realizeze o prognoză a evoluției spațiului terestru.

c. *Competența de a analiza și de a interpreta un peisaj.* În literatura de specialitate, fazele procesului perceptiv, adaptate la un peisaj geografic, sînt considerate a fi următoarele: *orientarea*, în care se stabilește locul ocupat de observator în spațiu, în relație cu reperele existente; *explorarea*, în care se cercetează spațiul pentru a-i stabili limitele și a-i identifica elementele componente; *detecția*, în care surprinde existența unui element în peisaj; *discriminarea*, în care obiectul este detașat de fond și separat de alte obiecte, fiind relevate deosebirile dintre obiectele ce există simultan sau succesiv în câmpul perceptiv; *identificarea*, în care se realizează legătura dintre modelul informațional, etalon elaborat în experiența anterioară cu obiectul; *interpretarea*, care presupune relaționarea și compararea atributelor obiectului observat cu modelul asimilat anterior (Popescu, 2010, p. 11).

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ORGANIZATE PE BAZA FOTOGRAFIILOR

Pentru ca un elev să își formeze competența de a analiza și de a interpreta fotografii, în special conținutul acestora, ar trebui implicat în diverse activități. În demersurile axate pe studiul fotografiilor, concepute pe baza teoriei constructivismului moderat, elevii își construiesc cunoștințe și își formează competențe fiind dirijați prin întrebări de către profesor și prin faptul că acesta le oferă feedback imediat după răspuns. Profesorul, prin intermediul întrebărilor, dirijează construirea de către elev a cunoașterii realității reprezentate în fotografii. Construirea acestei cunoașteri se situează pe patru niveluri cognitive:

- nivelul identificării prin observare a elementelor;
- nivelul analizei elementelor identificate;
- nivelul înțelegerii (interpretării) semnificației elementelor;
- nivelul aplicativ (Dulamă și Ilovan, 2008).

Vom exemplifica, în continuare, cîteva activități de învățare pe baza fotografiilor.

a. Nivelul identificării elementelor prin observare și analizarea lor

Identificarea tipului de fotografie

Elevii ar trebui să învețe să stabilească locul din care a fost realizată fotografia (de la sol, de pe o clădire, din avion, din satelit etc.) prin implicarea lor în activități de analiză a unor fotografii. Ei pot fi sprijiniți de profesori prin intermediul întrebărilor.

Obiectiv operațional: Pe parcursul activității de învățare, elevii vor fi capabili să identifice elementele din fotografie și tipul de fotografie în funcție de locul din care s-a realizat aceasta.

- Observați fotografia din Fig. 1. Ce reprezintă? (...Circul din Chișinău.)
- Din ce loc a fost fotografiat Circul din Chișinău? (...de la sol.)
- Observați imaginea din Fig. 2. Ce reprezintă? (... orașul Chișinău.)
- Din ce loc a fost fotografiat orașul Chișinău? (... de la înălțime.)
- Observați imaginea din Fig. 3. De unde a fost fotografiat orașul Chișinău? (... din avion; este o fotografie aeriană.)
- Observați imaginea din Fig. 4. De unde a fost fotografiat orașul Chișinău? (... din satelit; este o fotografie satelitară.)
- În funcție de locul din care au fost realizate fotografiile, ce tipuri de fotografii ați analizat? (... o fotografie realizată de la sol, o fotografie realizată dintr-o poziție înălțată, o fotografie realizată din avion, o fotografie realizată din satelit.)



Fig. 1. *Cercul din Chișinău. Fotografie luată de la sol*
<http://assets.protv.md/articles/files/thumbs/650x/751761.jpg>



Fig. 2. *Chișinău. Fotografia luată de la înălțime*
<http://www.ziuaconstanta.ro/images/stories/2015/02/25/Chisinau.jpg>



Fig. 3. *Chișinău. Fotografie aeriană (din avion)*
<https://i.ytimg.com/vi/10ziZLKwgCY/maxresdefault.jpg>

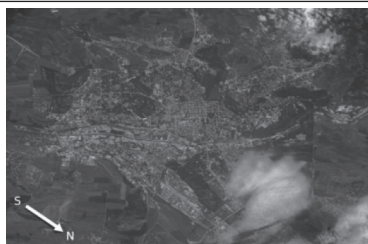


Fig. 4. *Chișinău (Fotografie din satelit)*
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/20/Satellit_Chisinau_01.jpg

Identificarea planurilor fotografiei

Elevii ar trebui să învețe să identifice planurile unei fotografii și elementele existente vizibile în fiecare plan.

Obiectiv operațional: Pe parcursul activității de învățare, elevii vor fi capabili să identifice planurile fotografiei.

Observare: Observați fotografia din Fig. 5. Ce reprezintă aceasta?

Explicație: Pentru a realiza o analiză riguroasă a acestei fotografii, este nevoie să o împărțim în mai

multe planuri, în funcție de depărtarea obiectelor față de punctul de fotografiere, de asemănările sau deosebirile existente între componentele fixate sau în funcție de caracteristicile acestora. Obiectele cele mai apropiate de locul din care s-a realizat fotografia sînt situate în primul plan. Obiectele cele mai îndepărtate de locul din care s-a realizat fotografia sînt situate în ultimul plan, care poate fi al treilea, al patrulea (Dulamă, 2010).

Exercițiu. Sarcină: Trasați linii orizontale (imaginare sau cu creionul) și delimitați planurile fotografiei din Fig. 5.

Observare și conversație:

- Cîte planuri ați delimitat în această fotografie? (... cinci planuri.)
- Care sînt limitele pe care le-ați stabilit în peisaj?
- Cum ați gîndit atunci cînd ați trasat liniile dintre planurile fotografiei? (...)

Al patrulea plan	
Al treilea plan	
Al doilea plan	
Primul plan	

Fig. 5. *Rîul Răut*
<http://www.ecomagazin.ro/wp-content/uploads/2012/08/raut.jpg>

Identificarea și analizarea elementelor componente ale peisajului (conținutului fotografiei)

Obiectiv operațional: Pe parcursul activității de învățare, elevii vor fi capabili să identifice elementele din fiecare plan al fotografiei și caracteristicile acestora (dimensiune, formă, culoare, densitate etc.).

Observare și conversație:

- Care sînt elementele din fotografie situate în primul plan? (... o pășune, un drum neamenajat, cîțiva arbori.)
- Care sînt elementele situate în planul al doilea al fotografiei? (... rîul.)
- Care sînt elementele situate în planul al treilea al fotografiei? (... casele din sat, pomii fructiferi, arborii, suprafețele cultivate etc.)
- Care sînt elementele situate în planul al patrulea al fotografiei? (... un versant.)
- Care sînt elementele situate în planul al cincilea al fotografiei? (... atmosfera.)
- În ce loc din peisaj predomină doar un element?
- În ce parte a peisajului elementele componente sînt diverse și formează un mozaic?
- În ce parte a localității densitatea pomilor este mai mare?

- În ce loc din peisaj se dezvoltă arborii?
- Ce elemente componente ale peisajului au dimensiuni mai mari?
- Care este culoarea predominantă în peisaj?
- Care este structura acestei localități?
- Ce contraste observați în peisaj?
- Ce ansambluri de elemente ați identificat în peisaj?
- Care sînt asemănările dintre planurile fotografiei în ceea ce privește compoziția?
- Care sînt deosebirile dintre planurile fotografiei în ceea ce privește compoziția?

b. Nivelul înțelegerii semnificației elementelor (nivelul interpretării)

Obiectiv operațional: Pe parcursul activității de învățare, elevii vor fi capabili să explice semnificația elementelor componente ale peisajului și relațiile dintre ele.

Observare și conversație:

- Cum explicați repartitia elementelor în acest spațiu/peisaj?
- Cum explicați contrastele în peisaj?
- Cum explicați diferențele în peisaj?
- Cum explicați existența unor ansambluri de elemente în peisaj?
- De ce arborii au dimensiuni mai mari decât cele ale pomilor fructiferi?
- De ce densitatea pomilor este mai mare în apropierea caselor?
- De ce satul este situat la baza versantului, nu pe interfluviu?
- De ce satul nu este extins pînă lîngă rîu?

c. Nivelul aplicativ

Obiectiv operațional: Pe parcursul activității de învățare, elevii vor fi capabili să elaboreze un proiect pentru valorificarea apei rîului.

Sarcină: Cunoscînd că, în această localitate, cantitatea de apă primită prin precipitații nu este suficientă pentru a asigura dezvoltarea optimă a plantelor cultivate, rezolvați problema proiectînd un sistem de irigații.

CONCLUZII

Utilizarea fotografiilor în activitatea didactică la diverse discipline școlare facilitează înțelegerea realității de către elevi și formarea unor competențe. Acest proces de decodificare a conținutului unei fotografii și de formare a competențelor este ghidat de către profesor pînă cînd elevii, după multiple exerciții, reușesc să analizeze și să interpreteze fotografiile corect și în mod independent.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Academia Română. Institutul de Lingvistică din București. *Dicționar explicativ al limbii române* (ediția a III-a, revăzută și adăugită) (DEX, 2009). București: Univers Enciclopedic Gold.
2. Barthes R. Camera luminoasă: însemnări despre fotografie. Cluj-Napoca: Idea Design&Print, 2010.
3. Bejenaru M. Introducere în fotografie: ghidul fotografului amator. Iași: Polirom, 2007.
4. Costantea C., Dulamă M.-E. Using photos to the theme "World War I". În: *Romanian Review of Geographical Education*, nr. 2, 2015, pp. 42-56.
5. Cotoi R.T., Ciurean L., Ciuran C. Using photos at the theme the „Danube Delta”. În: *Romanian Review of Geographical Education*, nr. 2, 2014, pp. 67-86.
6. Dulamă M.-E. Didactica axată pe competențe. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010.
7. Dulamă M. E., Ilovan O.R. Geography and constructivism. Learning situations starting from images. În: *Studia Universitas Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, nr. 2, 2008, pp. 119-132.
8. Dulamă M. E. An Analysis of the Relevance of Some Online Information Sources for E-Learning. Case study: The Geomorphosite „Grădina zmeilor”, Romania. În: Vlada M., Albeanu G., Popovici D.M. (eds.) *Proceeding of the 9th International Conference on Virtual Learning*. București: Editura Universității din București, 2014.
9. Iacob F. Fotografie digitală. București: Eurocor, 2012.
10. Maroși Z. Relevanța utilizării fotografiilor în cercetarea geografică. În: *Geographia Napocensis*, nr. 1, 2015, pp. 109-119.
11. Popescu A.C. Formarea competențelor de percepție și interpretare a unui peisaj geografic. În: *Romanian Journal of Education*, nr. 3-4, 2010, pp. 9-20.

WEBOGRAFIE

1. Autoportretul, <https://ro.wikipedia.org/wiki/Autoportret> (Accesat, 2015)
2. Natura statică sau natura moartă, <https://ro.wikipedia.org/wiki/Natura%20static%C4%83> (Accesat, 2015)
3. Peisaj, <https://dexonline.ro/definitie/peisaj> (Accesat, 2015)
4. Portret, <https://ro.wikipedia.org/wiki/Portret> (Accesat, 2015)
5. Selfie, <https://ro.wikipedia.org/wiki/Selfie> (Accesat, 2015)



Silviu ANDRIEȘ-TABAC

dr., Institutul Patrimoniului Cultural al AȘM,
Heraldist de Stat al Republicii Moldova

„Am numit cu nume drag...”. Repere onomastice pentru învățămîntul istoric preuniversitar

Rezumat: Deși onomastica este un domeniu de interes permanent pentru istorie, dar și pentru viața de zi cu zi, studiarea ei nu face parte din programul învățămîntului preuniversitar și nici din a celui istoric superior. În acest context, profesorii de istorie trebuie să suplinească lacunele programului și să le ofere elevilor noțiuni elementare de antroponimie, toponimie și etnonimie, cel puțin. Autorul schițează repere teoretice și practice care să-l ajute pe profesorul de istorie să-i familiarizeze pe elevi cu domeniul onomasticii.

Summary: Although the onomastics (onomatology) is an area of permanent interest to history, but also for everyday life, its study is not a part of the secondary school education, nor of the higher history education. In this context, history teachers are expected to fill the gaps of the program and to provide the students with minimum elementary anthroponomastics, toponomastics and ethnic-onomastics notions. The author presents some theoretical and practical guidelines to help the professor of history to familiarize the students with the domain of the onomastics.

Keywords: Name, onomastics, etymology, anthroponym, toponym, ethnonym, historical education.

V-ați gândit vreodată ce-ar fi viața noastră dacă ar dispărea într-o bună zi numele? Numele de persoane, numele de familie, numele de locuri, de plante și de animale, numele de sate, orașe și țări, numele de străzi, ulicioare și mahalale, numele de popoare și colectivități... Sistemul nostru, poate cel mai sigur de repere identitare, ar fi dat peste cap și pînă la repunerea lui în funcție sau pînă la inventarea unui altuia nou, eventual mai „progresist” decît cel al numelor, s-ar crea un haos general: și în cap, și în casă, și afară. Uluiala generală ne-ar transforma comunicarea fără de care nu putem trăi în conversații de tipul celor dintre un mut și un surd, iar latura noastră animală ar ieși în prim-plan ca păduchele în frunte. Numele sînt atît de importante pentru ființa umană, consubstanțiale gîndirii și indispensabile comunicării reciproce și launtrice, încît nu putem trăi fără ele. Astfel, domeniul numelor nu putea să nu aibă cel puțin o știință proprie.

Știința dedicată numelor proprii, cele care îi interesează cel mai mult pe istorici, se numește onomastică¹. Denumirea ei a fost preluată în limba română din cea franceză – *onomastique* și provine din greaca veche, în care *ὀνομαστικός* înseamnă „referitor la nume”, iar *ὄνομα* – „nume”. **Onomastica este o disciplină a lingvisticii și obiectul ei de studiu îl constituie originea, formarea și evoluția numelor proprii.** Ter-

menul sinonimic neologic românesc pentru onomastică este *onomatologie*, a fost preluat din aceeași limbă franceză (*onomatologie*) și are tot rădăcini grecești (*ὄνομα* – „nume”, *λόγος* – „cuvînt, gînd, sens, noțiune, număr, știință”).

Dintre toate aspectele studiului onomastic, cele mai de folos istoricilor sînt *etimologia*, adică stabilirea originii unui cuvînt (prin explicarea evoluției lui fonetice și semantice), și *semnificația* numelui propriu în gîndirea unei epoci istorice concrete. Pentru omul medieval occidental, după cum arată marele heraldist Michel Pastoureau, „adevărul ființelor și obiectelor e de căutat în cuvinte: regăsind originea și istoria fiecărui cuvînt, se poate accede la adevărul „ontologic” al ființei sau al obiectului pe care-l desemnează. [...] Acest adevăr al cuvintelor explică totuși un număr impresionant de credințe, imagini, sisteme și comportamente simbolice. [...] Tot ce a fost de spus e spus în nume și de către nume. Cercetarea simbolistică medievală trebuie să înceapă cu cea a vocabularului. [...] O relație verbală de aceeași natură se întîlnește în cazul numelor proprii. Numele dezvăluie adevărul fiecărei persoane, permite să-i schițeze trecutul, îi anunță viitorul. [...] A cunoaște originea unui nume propriu înseamnă așadar a cunoaște natura profundă a celui care-l poartă”². Astfel, dacă etimologia medievală a unor nume comune sau proprii stabilea o anumită origine (latină sau alta) și că acel

1 Autorul își exprimă întreaga sa grațitudine față de profesor universitar dr. Mircea Ciubotaru de la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, care l-a sprijinit cu numeroase sfaturi, critici și sugestii, exprimate cu multă răbdare, participare și bunăvoință, întru realizarea acestui articol.

2 Michel Pastoureau, *O istorie simbolică a Evului Mediu occidental*, traducere din franceză de Em. Galaicu-Păun, Chișinău: Cartier, 504 p., (Colecția „Cartier istoric”), pp. 11-14.

etimon era asociat cu vreun alt cuvânt cu o anumită semnificație (pozitivă sau negativă), semnificația „asociatului” era proiectată asupra numelui cercetat: în acest mod, datorită etimologiei, la francezi nukul și măru au ajuns copaci malefici, știuca – simbol al recompensei pentru victorii, iar sfântul Maclou – protector împotriva maladiilor buboase.

Evident, etimologia medievală este cu totul alta față de etimologia critică modernă, dar istoricul trebuie să valorifice informațiile transmise de orice știre din epocile revolute, indiferent dacă etimologia de epocă este una științifică sau una falsă din punctul de vedere al onomasticii de azi. Căci anume etimologia de epocă a produs fenomene culturale, inclusiv simbolice, în epoca respectivă.

Istoriografia românească, mai tînă, nu are încă studii comparabile cu cele occidentale care să fie dedicate relației dintre etimologia numelui și simbolismul intrinsec sau emanat într-un alt limbaj simbolic (heraldica, de exemplu) al purtătorului aceluși nume. Dar numeroase texte de epocă și cercetări critice atestă importanța numelor proprii și la noi, și nu doar la elitele sociale.

Pentru o exemplificare elementară, vom antrena doar un tip foarte cunoscut al surselor literare: stihurile la stema țării. Astfel, pe verso foi de titlu la „Cartea românească de învățătură” („Cazania” lui Varlaam), tipărită la Iași în 1643, în domnia lui Vasile Lupu, apar următoarele „Stihuri în Stema Domniei Moldovei”, care evocă simbolic transferul ideii de putere de la marca țării la țară și la domnul țării, dar și importanța urmării tradițiilor pentru un bun (re)nume:

*„Deși vezi cândva sămn groaznic,
să nu te miri cînd să arată putearnic.
Că putearnicul putearia-l închipuiaște,
și slăvitul podoaba-l schizmeaște³.
Cap de buîr și la domnii Moldovenești,
ca putearia aceii hieri să o socotești,
De unde mari domni spre laudă ș-au făcut cale,
de-acolo și Vasile vod. Au ceput lucrurile sale.
Cu învățături ce în țară se temeluaște,
Nemuritoriu nume pre lume șie zideaște⁴”.*

Într-o altă carte din aceeași epocă – „Penticostarul slavonesc”, tipărită la Tîrgoviște în 1649, la comanda și pe cheltuiala principesei Elena, soția domnului Țării Românești Matei Basarab, pe verso foi de titlu, sub stema muntenească, apare o „Epigramă”, dedicată doamnei țării, care atestă un efort de studiu etimologic cu scop simbolic. Traducerea din slavonă în română este următoarea:

„Ce vrea să însemne acest nume Elena?”

3 Schizmi – a (se) forma, a (se) constitui, a (se) schimba; a simula.

4 *Stihuri la stema țării*: antologie și prefață de Tudor Nedelcea, Craiova: *Scrisul Românesc*, 1995, p. 27.

*În sufletul meu am căutat și am aflat
că la Greci [este] Eleos, ce înseamnă milă.
Bine a zis odată înțelepciunea lui Platon,
că punerea numelui nu se face după voe,
ci după firea lucrurilor se poartă numirea.
Vezi cît de potrivit se unesc
Elena cu Eleos; căci milostivirea ei mare
se revarsă acum asupra tuturor bisericilor tracice,
și pomenirea ei [este] nemuritoare și mare de la ele.
Penticostar [este] cincizeci, număr desăvîrșit,
Zis cu alte cuvinte și prea frumos
De prea înaltul teolog. De-aceea s-a și tipărit
De dînsa cu cuviință și s-a pregătit⁵”.*

În sfîrșit, cităm și celebrele „Stihuri pre he[r]bul țării. Stih. 7”, ce apar pe verso foi de titlu în volumul „Divanul sau gîlceava înțeleptului cu lumea” de Dimitrie Cantemir, tipărit la Iași în 1689, care de asemenea face apologia numelui, de data aceasta al țării, moștenit de la strămoși:

*„Herbul țării vechii ș-au fost ales buîr,
Numele vestindu-și, ca tunul prin nuîr,
Noi mai pre urmă, avîndu-l moșie,
Tot acel vechiu nume mai vestindu-l șie,
Într-această vreamă, cine-l stăpîneaște,
O, Dumnezeu svinte, tu-l ocrotiaște,
Că mîna ta sv[i]ntă l-au încoronatu-l
Și brațul tău tare l-au întemeiatu-l,
Părinșasca scară și scaunul dîndu-i
Cereasca ta armă, crucia întinzîndu-i,
Spata-i povățește, biruind pre toată
Văzut, nevăzută, vrăjmășeasca gloată.
Cărunteaște, vază, bătrîneaș-ajungă,
Slăvit fericeaște-l cu viață îndelungă⁶”.*

Dintre toate ramurile onomasticii, cele mai folosite pentru înțelegerea istoriei universale și naționale sînt trei: *antroponimia* – studiul numelor de persoane; *toponimia* – studiul numelor de locuri și *etnonimia* – studiul numelor de etnii și popoare. Fiecare dintre acestea își are propria contribuție la cunoașterea procesului istoric. În același timp, antroponimia, toponimia și etnonimia, înțelese ca totalități anumite de nume umane, topice sau etnice, participă în mod obiectiv și natural la crearea identităților mai mici sau mai mari ale cetățenilor unei țări.

Din păcate însă, la noi, onomastica și ramurile ei nu fac parte nici din programul învățămîntului general preuniversitar, nici din cel al învățămîntului istoric universitar. În aceste condiții, profesorul de istorie din școala secundară, ajutat poate și de profesorul de limbă română, trebuie să lucreze extra-curricular întru completarea acestei lacune din educația cu caracter istoric. La rîndul său, și studentul de la istorie, pentru a stăpîni și a mînuși întreg instrumentarul de cercetare a trecutului, va

5 *Ibidem*, p. 32.

6 *Ibidem*, p. 70.

trebui să se aprofundeze ca autodidact în onomastică.

În cele ce urmează, vom încerca să oferim câteva instrumente, sfaturi și soluții profesorilor din învățământul secundar, în efortul lor de antrenare a onomasticii în didactica istorică preuniversitară. În opinia noastră, cele trei ramuri ale onomasticii, ce ne interesează, trebuie studiate pe module, fiecare separat, de la mai simplu la mai complicat, cu pauză între ele, poate chiar în ani diferiți. Nu considerăm însă că această tematică, cel puțin în partea ei elementară și introductivă, poate fi lăsată pe seama unor activități extrașcolare de tipul cercului de istorie, deoarece aceste activități nu implică decât un număr redus de elevi, iar cunoștințele de onomastică sînt utile tuturor, inclusiv în viața de zi cu zi.

I. MODULUL ANTROPONIMIE

Antroponimele, adică numele de persoane, în funcție de aplicabilitatea lor, pot fi: *nume individuale* – purtate de o singură persoană; *nume de familie* – purtate de un grup de persoane aflate într-o relație de rudenie de sînge sau socială (din această categorie fac parte și numele gentilice romane, de exemplu).

Numele individuale, la rîndul lor, se împart în trei categorii:

– *prenume* (nume de botez, nume mic) – nume primit la naștere, care poate fi unic (Andrei, Ana), dublu (Ana-Maria, Ion Augustin⁷, Franz-Ferdinand), triplu (Doru Radu Nicolae, Sophie Auguste Friederike [numele de botez al împărătesei Ecaterina II a Rusiei]) sau multiplu (prințul *William Arthur Philip Louis* duce de Cambridge; *Felipe Juan Pablo Alfonso* de Todos los Santos de Borbón y de Grecia [numele regelui Felipe al VI-lea al Spaniei]);

– *supranume* – nume individual dobîndit pe parcursul vieții în legătură cu o trăsătură caracteristică a fizicului unei persoane, psihicului ei sau a activității desfășurate, și adăugat la numele propriu în semn de cinstire sau în sens peiorativ (defavorabil, depreciativ, disprețuitor), în vederea unei mai bune distingeri (printr-o caracteristică sau printr-o circumstanță) de altă persoană cu același nume și care, de cele mai multe ori, se poate extinde asupra membrilor familiei sale și asupra urmașilor săi, devenind supranume de familie sau chiar nume de familie; din această categorie, *porecelele*, sînt cele care îi interesează pe istorici, mai ales pe genealogiști, cel mai mult;

– *pseudonim* – nume individual fictiv, creat sau adoptat de o persoană în scopul ascunderii identității adevărate, folosit în locul numelui legal mai ales de autorii operelor literare sau artistice, sportivi, politicieni etc. De exemplu, în spatele pseudonimului *Madonna* se

ascunde Madonna Louise Veronica Ciccone, al celui de *Lady Gaga* – Stefani Joanne Angelina Germanotta, de *Pele* – Edson Arantes do Nascimento, de *Ana Blandiana* – Otilia Coman. (În cadrul unor activități practice, elevii mai mari pot întocmi o listă de scriitori, artiști, sportivi etc. celebri, români și străini).

Din perspectivă onomasiologică, clasificarea numelor de persoane, în funcție de domeniile din care provin, se încadrează în următoarea schemă, mai recentă⁸:

1. *Nume devoționale* – denumiri de ordin mistic, legate de divinitate în sens larg; sînt antice și își păstrează caracterul sacru. În cadrul numelor devoționale se deosebesc următoarele categorii:

– nume teoforice – conțin o expresie referitoare la divinități, ca dătătoare de viață și destinată la gratitudinii și a dragostei oamenilor: Anastasie (din greacă „înviat din moarte”, în epoca creștină cu referire la Hristos), Hanibal (din feniciană „darul lui Baal”), Renata (din latină „renăscută, înviată”), Samuel (din ebraica veche „de la Dumnezeu l-am cerut!” sau „El (Elohim) este (cel care a dat) Numele);

– nume de sărbători religioase: Crăciun, Pascal;

– nume de sfinți sau nume calendaristice: Gheorghe, Dumitru, Varvara, Ioana etc., care la origini au o semnificație proprie, de cele mai multe ori fără legătură cu credința creștină;

– nume biblice: Ana, David, Moise, care de asemenea au o semnificație primară proprie.

2. *Nume afective* – au apărut ca simple supranume și reflectă experiența cotidiană în contactul cu familia, cu ceilalți oameni și cu mediul înconjurător. Numele afective sînt expresia sentimentelor omului și desemnează:

– ordinea nașterii: Pîrvu, Pîrvan (din slavonă „primul”), Pompiliu (din latină „al cincilea”), Sextil (din latină „al șaselea”), Septimiu (din latină „al șaptelea”), Octav, Octavia, Octavian (din latină „al optulea”); este de remarcat faptul că aceste nume își pierd sensul inițial cînd trec în altă limbă;

– bucuria nașterii, semnele prevestitoare, dorința (părinților) ca noul născut să aibă un destin fericit (*nume augurale*): Andronic (din greacă „bărbat/ războinic victorios”), Nicodim (din greacă „om/ bărbat învingător”), Solomon (din ebraică „(om) perfect/ fericit, sănătos, bogat, pașnic”);

– trăsături fizice caracteristice pozitive sau negative (*nume descriptive*): Albu, Negru, Crețu, Micu, Mîndru, Calist (din greacă „cel mai frumos, cel mai bun”), Longhin, Loghin (din latină „lung”); Melania (din greacă

8 Clasificarea este preluată din: Tatiana Petrache, *Dicționar enciclopedic al numelor de botez, cu un tabel alfabetic al sfinților ortodocși*, ed. II, București: Anastasia, 2000, p. 9-10. La rîndul ei autoarea a preluat-o din: T. Enzo la Stella, *Santi e fanti – Dizionario dei nomi di persona*, Roma: Zanichelli, 1993, lucrare reeditată în 2009.

7 Deși norma indică scrierea numelor duble cu cratimă, ortografia fără cratimă poate fi întâlnită în uz încă destul de des.

„neagră”), Saul (din greacă „(om) care merge încet”);
– corespondența cu lumea naturală:

i. flori și plante: Brîndușa, Lăcrămioara, Sulfina, Florea, Viorel;

ii. animale: Lupu, Ursu, Corbu, Sturzu, Căprioara;

iii. pietre prețioase: Coralia, Diamantina, Margareta, Perla, Smaranda, Zamfir;

iv. astre și fenomene naturale (nume augurale, *apotropaice* [care protejează împotriva duhurilor rele] și descriptive): Soare, Luna, Samson (din ebraică „soare, lumina soarelui”), Stela (din latină „stea”);

v. referiri la origine: habitat, proprietate, țară, la epoca nașterii (nume descriptive): Anatolie (din greacă „om de la răsărit, din Orient”), Magdalena (probabil din greacă „din Magdala”, sat de pescari din Galileea), Roman (din latină „roman, originar din Roma”), Sidonia (din latină, corespunzător numelor persan Sidonis, „din Sidon”), Silvestru (din latină „de pădure, pădurean”), Tiberiu (din latină „născut pe malul fluviului Tibru, care aparține Tibrului, relativ la Tibru”);

vi. meserie (nume descriptive): Chiric (din greacă, corespunzător numelui persan Kirykos, „crainic”), Faur, Gheorghe (din greacă „agricultor, țăran”), Hector (din greacă „stăpînitor, apărător, păstrător”), Hipolit (din greacă „cel care deshamă caii”).

3. *Nume admirative* – formează o categorie mai puțin omogenă și, după alți lingviști, pot fi considerate ca încă o subcategorie a numelor afective; aceste nume sînt nume alese nu pentru semnificația lor tradițională, ci în mod expres datorită admirației pentru:

– un om (patriarh sau profet biblic, un erou al unui poem epic, un personaj literar, un reformator, un sportiv etc.): Traian, Decebal, Dragoș, Ștefan, Mircea, Basarab;

– un popor: Francisc/Francisca (nume afectiv etnic latin, cu sensul „franc, relativ la franci”, și nume calendaristic catolic, perceput de unii ca „francez”), Slavian (prenume rar, utilizat în Republica Moldova cu sens admirativ pentru slavi, dar cunoscut și la bulgari și alte popoare), Ruslan/ Ruslana (nume de origine turanică sau persană, de la prenumele Arslan/ Aslan, cu semnificația „leu”, care în Republica Moldova este uneori perceput ca fiind în legătură cu etnonimul „rus”);

– o cultură:

i. nume ideologice: Dazdraperma (din rusă, o abreviere a expresiei „Да здравствует Первое мая!” – „Trăiască Întîi mai!”), Kim (din rusă, abreviere de la „Коммунистический интернационал молодежи” – „Internaționala Tineretului Comunist”), Industrian (din rusă, de la substantivul comun „industrie”), Rem/Rema (în rusă Рэм, abreviere de la cîteva lozinci comuniste: „Революция, электрификация, механизация” – „Revoluție, electrificare, mecanizare”; „Революция, Энгельс, Маркс” – „Revoluție, Engels, Marx”; „Революция,

электрификация, мир” – „Revoluție, electrificare, pace”) și chiar un nume omofon celui românesc de Viorel (din rusă, abreviat de la „Владимир Ильич, Октябрьская революция, Ленин” – „Vladimir Ilici, Revoluția din Octombrie, Lenin”);

ii. nume de superstaruri (din aristocrație, modă, cinema, TV): Elvis (după cîntărețul și actorul american Elvis Presley), Jacqueline (după Jacqueline Kennedy, prima doamnă a SUA în 1961, soția președintelui asasinat John F. Kennedy), Lorena (după Lorena Bogza, celebră prezentatoare la postul de televiziune „ProTV Chișinău”), dacă e să cităm doar exemple atestate de autor personal;

iii. reminiscențe literare: Ruslan și Ludmila (din poemul lui A. S. Pușkin), de exemplu, o pereche de prenume frecventă în familiile de români din RSS Moldovenească care atesta mai mult atașamentul față de cultura rusă, decît cunoașterea operei lui Pușkin.

Din păcate, clasificările generale, care combină concomitent criterii diferite, suferă inevitabil de un anumit grad de incoerență. Astfel este și cazul schemei citate, în care unele nume pot fi clasificate la cîteva categorii, iar altele poate lipsesc. Și istoricul unui nume poate marca clasificarea. De exemplu, un nume devoțional sau afectiv păgîn a putut ajunge nume de sfînt în calendarul creștin, apoi, purtat de anumite personaje de referință pentru istoria universală sau națională, s-a putut înscrie și printre cele admirative.

Nu vom insista aici asupra istoricului antroponimelor românești, ci vom face trimitere la studiul introductiv intitulat „Bazele istorice ale onomasticii române” din arhicunoscutul „Dicționar onomastic românesc” al lui N. A. Constantinescu (București, 1963, pp. IX-LXVI), care rămîne de folos oricărui începător al studierii numelor românești. Aici se vor găsi explicații suficiente privind originile și evoluția sistemului onomastic român, influențele străine, regimul și funcțiunea numelui, formele de patronim, formarea numelor de familie, crearea antroponimelor și a derivatelor cu ajutorul sufixelor, precum și alte aspecte, de care profesorul de istorie va avea nevoie în comunicarea pe teme onomastice cu elevii. De asemenea, nu vor fi trecute cu vederea nici introducerile la alte lucrări onomastice pe care le vom invoca mai jos, la locul potrivit.

În cadrul acestui modul, la prima întîlnire cu elevii, profesorul va face o inițiere sumară în onomastică, pe înțelesul elevilor, în funcție de vîrsta lor. După care elevii vor primi sarcina pentru acasă să alcătuiască un repertoriu al prenumelor, numelor de familie și supranumelor din propria lor familie, pînă la generația bunicilor, inclusiv. Identificarea și analiza supranumelor, cu toate că de multe ori acest subiect se încearcă a fi evitat în viața de zi cu zi, este deosebit de utilă pentru localitățile unde aproape fiecare om are o poreclă, dictată de necesitatea

stringentă de a se identifica printre zecile și chiar sutele de purtători ai aceluiași nume de familie.

În timpul acestei anchete individuale întreprinse în sînul familiei, printre vecini și prieteni de familie, dar și prin antrenarea altor surse ce le stau la îndemînă, elevii vor trebuie să caute răspunsuri la următoarele întrebări:

– *în ceea ce privește toate prenumele:*

1) care este forma considerată oficială și consemnată în actele de naștere sau de identitate și formele uzuale, diminutive, utilizate în familie;

2) de ce origine este prenumele respectiv și care este semnificația lui etimologică (răspunsul la această întrebare poate fi nul, dacă niciunul din subiecții anchetei nu s-a interesat vreodată de probleme de antroponimie, caz în care elevul nu trebuie taxat);

3) cine a ales pentru purtător acest prenume și cu ce motiv;

4) dacă se potrivește prenumele dat cu purtătorul lui, după părerea purtătorului însuși și a celor din jur (întrebarea ține de interpretarea subiectivă a valorilor atribuite unor nume în funcție de personajele care le-au purtat anterior și nu poate crea o imagine obiectivă, dar este spornică pentru dezbaterile cu discurs comparativ);

5) dacă purtătorul ar vrea ca un descendent al său să-i poarte prenumele;

– *în ceea ce privește toate numele de familie:*

6) care este forma în uz consemnată în actele oficiale și dacă au funcționat înainte vreme și alte forme; dacă da, de ce a fost modificat numele de familie;

7) de ce origine este numele de familie respectiv și care este semnificația lui etimologică (și la această întrebare elevul ar putea să nu găsească un răspuns potrivit, dar credem că încercarea merită făcută); dacă este un nume băștinaș pentru localitatea dată sau venetic (de unde?);

8) dacă familia păstrează vreo legendă referitoare la numele de familie dat;

9) dacă purtătorilor le place sau nu numele de familie și din ce cauză;

– *în ceea ce privește la toate supranumele:*

10) ce semnifică supranumele dat și cum a fost „achiziționat” de purtător;

11) dacă există și supranume colective (de familie), de cînd datează acestea;

12) sînt sau nu atașați purtătorii supranumelor de aceste supranume ale lor; în cazul poreclelor peiorative, dacă s-a trecut de la faza respingerii lor necondiționate de către purtători la o fază în care porecla este acceptată (mai mult de nevoie), ajungînd poate întrucitva admirativă sau chiar titlu de glorie, ceea ce este un rezultat al obișnuinței și lungii funcționări ca reper identitar. Să nu uităm că există și o estetică a urîului, precum și că orișicare „defect” deranjant poate fi interpretat în timp

ca o „particularitate” atractivă!

În clasă, profesorul va organiza prezentarea și discutarea rezultatelor cercetărilor onomastice, pe fiecare compartiment separat (prenume, nume de familie, supranume), deoarece, pe de o parte, repetabilitatea prenumelor și numelor de familie permite să se economisească din timp, iar pe de altă parte, abordarea separată a fiecărei categorii va accentua particularitățile acestora pe plan antroponimic general și elevii vor putea reține mai multe informații utile din context.

Pe parcursul discuțiilor profesorul va urmări ca să fie elucidate următoarele aspecte:

a) vechimea, originea și etimologia fiecărui nume cules de elev, insistînd repetat pe faptul că etimologiile sînt de foarte multe ori nesigure, multiple sau populare;

b) preponderența prenumelor românești preluate din calendarul bisericesc creștin și importanța lor pentru identitatea individuală, familială și națională;

c) coloritul provincial al onomasticii moldovenești pe plan general românesc (a se vedea un paragraf special la N. A. Constantinescu) cu formele fonetice specifice (Frăsîna, Vasîli, Chetaru, Chiperi, Vragii etc.) și cu fantazia nelimitată a supranumelor devenite în timp nume de familie (Hudiță, Bostan, Harbuz, Curecheru, Giștemulte, Capbătut, Pierdevară, Barbăscumpă etc.);

d) influența negativă a limbii ruse din cancelariile instituțiilor statului ale Basarabiei din secolele XIX-XX, care a provocat schimonosirea unor nume la trecerea lor în acte și, implicit, perpetuarea acestor forme schimonosite în timp. Se va atrage atenția asupra frecvenței perechilor de nume de tipul Bahrin–Bagrin, Haiduc–Gaiduc, Hămuraru–Gamurari, Holban–Golban, Hanganu–Gangan etc., care, dacă facem abstracție de celelalte aspecte, se datorează redării sunetului *h* din vorbirea orală, apropiat de *h*-ul din limba ucraineană, prin litera *g* în limba scrisă rusă și ucraineană;

e) influența timpurilor și a modei care evoluează rapid asupra alegerii prenumelor (fiind un subiect accesibil și atractiv, elevii ar putea face mici studii comparative despre frecvența și originea prenumelor în generația bunicilor/părinților și a lor, despre efectul serialelor de film, despre diferențele modei numelor în funcție de originea etnică a familiilor de români, ruși, ucraineni, țigani, găgăuzi ș.a.) și problemele pe care le poate ridica pe viitor un prenume ca Tractorina sau José-Ignacio pentru un biet copil de român cu părinți care se pasionează ușor de cîte-n lună și-n stele! Se va atrage atenția asupra tratării cu grijă a numelor tradiționale și asupra gradului de compatibilitate cu limba română a numelor împrumutate, dar și a compatibilității prenumelor cu numele de familie (exemple negative: Ferdinand Coadă, Bianca Negru, Ionuț Vasiloi, Crenguța Băț etc.). În contextul acestui ultim aspect, profesorul poate relata următorul banc din viața capitalei noastre:

“La Gara de Nord din Chișinău, o biată femeie revenită de la muncă din Italia, adică „de la Italia”, cum se spune analfabetic pe la noi, urcă în autocarul pentru satul natal și se așează pe o banchetă alături de o consăteancă. Aceasta din urmă o recunoaște și intră în vorbă:

– Ce mai faci, Frăsîna? Cînd te-ai întors?

– Care Frăsîna?! Eu sînt Francesca!, răspunde cu o doză de revoltă și alta de mîndrie fosta biată femeie cu aere noi de doamnă.”

În afară de aspectele enumerate mai sus, dacă profesorul consideră că elevii sînt destul de mari, interesați, activi și isteți, poate introduce alte cîteva noțiuni de onomastică decît cele deja explicate (onomastică, etimologie, antroponim, toponim, etnonim, prenume, nume de familie, nume devoțional, nume afectiv, nume admirativ, nume teoforic, nume augural, nume descriptiv, nume apotropaic), care ar fi utile aprofundării cunoștințelor onomastice⁹:

– *patronim, nume patronimic* – nume format din prenumele tatălui în forma primară sau cu diferite sufixe, care indică descendența sau genealogia pe linie paternă (Anton *al lui* Miron = Anton Miron, Vasile *Petrache*, Ilie *Tomuleț*, Alexandru *Adam*);

– *matronim* – nume de familie format de la prenumele mamei (Ion *Achilinei*, Gheorghe *Amariei*, Vasile *Parasca*);

– *andronim, nume marital* – numele de persoană al soției format de la prenumele sau numele de familie al soțului (*Chiriloaie, Rădoaie, Vasiloaie, Hînculeasa, Cotomănița*);

– *hipocoristic* – formă dezmierdătoare a numelui rezultată din prescurtarea (trunchierea) lui (Gabi de la Gabriel și Gabriela; Alec, Leca, Lexi de la Alexandru sau Alexei, Nadia de la Nadejda etc.);

– *(nume) diminutiv* – formă dezmierdătoare a numelui derivată cu ajutorul unui sufix diminutiv, care exprimă ideea de micime (Ionuț și Ionel de la Ion; Măriuca și Măriuța de la Maria; Victoraș de la Victor; Irinel, Irinuța și Irinuca de la Irina etc.);

– *(nume) augmentativ* – formă a numelui derivată cu ajutorul unui sufix augmentativ, care exprimă ideea de creștere (a dimensiunilor), mărire (a însușirilor), uneori cu o notă depreciativă (Vasiloii de la Vasile; Frățîman de la Frate, prin intermediul pluralului frați etc.);

– *etimologie multiplă* – proveniență a unui cuvînt din două sau din mai multe surse diferite;

– *etimologie populară* – modificare a formei sau a sensului unui cuvînt (de obicei recent intrat în limbă) sub influența unui cuvînt mai cunoscut, cu care prezintă asemănări de formă și uneori de sens și de la care s-ar putea crede că derivă (de exemplu, locuitorii satului Țîpordei din comuna Cuhureștii de Jos, raionul Florești, invocă

o astfel de etimologie populară pentru antroponimul și toponimicul Țîpordei, care ar proveni de la „țîpă-n bordei”, antrenînd în argumentare și o legendă creată cîndva pentru a susține această proveniență).

În încheierea modului, poate fi organizat următorul *joc*, care printr-o metodă statistică simplă ar stabili cele mai populare prenume în gîndirea unei clase. Profesorul va pregăti din timp cîte șase bilețele pentru fiecare elev: trei de culoare alb-albastră și trei de culoare roză, acestea fiind considerate respectiv culoarea masculină și cea feminină în cultura europeană contemporană, și le va distribui elevilor. Va solicita ca aceștia să scrie cîte un nume pe fiecare bilețel, masculine pe bilețelele alb-albastre, feminine pe bilețelele roz, exprimîndu-și părerea proprie despre: a) cel mai frumos prenume tradițional românesc de băiat și de fată (inclusiv cele care sînt de împrumut dar nu mai sînt considerate străine în zilele noastre); b) cel mai frumos prenume străin de băiat și de fată; c) ce nume ar pune elevul dat propriului fiu și propriei fiice.

Profesorul ar putea participa și el la joc, iar rezultatele acestui sondaj și top ar putea fi comentate cu folos.

Bibliografia recomandată și accesibilă pentru acest modul ar fi:

– *pentru antroponimele românești*:

1. Constantinescu, N. A. *Dicționar onomastic românesc*, București: Editura Academiei RPR, 1963;
2. Iordan, Iorgu. *Dicționar al numelor de familie românești*, București, 1983;
3. Ionescu, Cristian. *Mică enciclopedie onomastică*, Chișinău: Știința, 1993, reprint după ediția: București: Editura Enciclopedică Română, 1975;
4. Petrache, Tatiana. *Dicționar enciclopedic al numelor de botez, cu un tabel alfabetic al sfinților ortodocși*, ed. II, București: Anastasia, 2000;
5. Cosniceanu, Maria. *Nume de familie (din perspectiva istorică)*, [I], Chișinău: Pontos, 2004; [II], Chișinău: Pontos, 2010;
6. Cosniceanu, Maria. *Dicționar de prenume*, Chișinău: Știința, 2006, (Colecția „Dicționare școlare”);

– *pentru antroponimele străine*:

7. Унбегаун, Б. О. *Русские фамилии*, перевод с английского, Москва: Прогресс, 1989 (cuprinde nu numai nume rusești, ci și ale altor popoare din fostul Imperiu rus), ediția originală: Unbegaun, B. O. *Russian Surnames*, London: Oxford University Press, 1972;
8. *Справочник личных имен народов РСФСР*, 4-е изд., Москва: Русский язык, 1989 (cuprinde nume ale numeroaselor popoare din fosta URSS; instrumentul a fost utilizat în cadrul serviciilor de stare civilă ale URSS și a avut și alte ediții);
9. Редько, Юліян. *Словник сучасних українських прізвищ*, у двох томах, Львів, 2007 (este suficient de bun pentru numele ucrainene, dar în ceea ce privește

9 O parte a definițiilor suplimentare și a exemplelor sînt preluate din lucrările Mariei Cosniceanu.

numele de origine românească, autorul le tratează în necunoștință de cauză);

10. Илчев, Стефан. *Речник на личните и фамилни имена у българите*, София: Издателство на Българската Академия на Науките, 1969 (este util nu numai pentru numele bulgărești, ci și pentru studierea influențelor reciproce onomastice româno-bulgare);
11. Дрон, И. В.; Курогло, С. С. *Современная гагаузская топонимия и антропонимия*, Кишинев: Штиинца, 1989 (pentru prenumele găgăuzilor);
12. Гафуров, Алим. *Имя и история. Об именах арабов, персов, таджиков и турков. Словарь*, Москва: Изд-во «Наука», Главная редакция восточной литературы, 1987 (pentru prenumele de origine orientală).

II. MODULUL TOPONIMIE

Cel de-al doilea modul, dedicat numelor de locuri, va începe cu familiarizarea terminologică elementară minimă, profesorul explicând elevilor următorii termeni:

- *топоним, топонимич, нуме топич* – nume de loc, localitate (de sat, de oraș, de apă, de deal, de munte etc.);
- *oiconim* – toponim care denumește o așezare omească, o localitate (sat, oraș, cătun, district etc.);
- *hidronim* – toponim care denumește o apă (Marea Neagră, Dunăre, Siret, Prut, Nistru, Jiu, Olt, Mureș, Argeș etc.);
- *oronim, oronimic* – toponim care denumește o formă de relief, pozitivă sau negativă (deal, vale, cîmpie, munte, depresiune etc.); după unii autori, însă, termenul ar desemna numai formele de relief pozitive (deal, munte, movilă etc.), pentru cele negative (vale, depresiune etc.) folosindu-se termenul de *cremonim*;
- *dromonim* – toponim care denumește o cale de comunicație (un drum, o trecătoare, un pod etc.);
- *dendronim* – toponim care denumește o pădure, un codru, o rariște etc., sau o parte a acestora; unii autori folosesc și termenul sinonimic de *drimonim*;
- *urbanonim* – toponim care denumește nume topice intraurbane (străzi, piețe, drumuri, cheiuri etc.);
- *macrotoponim* – toponim care denumește un obiect geografic de proporții (continente, oceane, mări, lanțuri de munți etc.);
- *microtoponim* – toponim care funcționează într-un teritoriu restrâns și cunoscut unui cerc mic de oameni care locuiesc în preajma acestuia (microiconim, microhidronim, microoronim, microconstrucții – fîntîni, poduri, cabane – etc.).

La faza a doua, profesorul, după bibliografia accesibilă, care se va indica mai jos, va explica semnificația și originea unor macrotoponime importante pentru istoria românilor: Europa, Asia, Carpați, Marea Neagră, Du-

năre, Siret, Prut, Nistru, Jiu, Olt, Mureș, Argeș, Bahlui, România, Moldova, Muntenia, Ardeal, Basarabia, Bucovina, Oltenia, Dobrogea, Bugeac etc.).

În continuare, se va trece la elucidarea etimologiei și semnificației numelor orașelor românești importante pentru istoria noastră (Curtea de Argeș, Cîmpulung, Tîrgoviște, București, Alba-Iulia, Cluj, Sibiu, Făgăraș, Timișoara, Craiova, Constanța etc.), cu un accent special pe cele din Țara Moldovei și Republica Moldova (Baia, Siret, Roman, Rădăuți, Vaslui, Bîrlad, Suceava, Iași, Cetatea Albă, Hotin, Orhei, Soroca, Tighina, Chișinău, Bălți, Tiraspol etc.). Se va ține cont de faptul că unele dintre acestea sînt obscure și au etimologii controversate (Bîrlad, Chișinău, Iași, Orhei, Siret, Suceava, Vaslui etc.).

În sfîrșit, se va organiza o discuție asupra toponimului (oiconim) care desemnează localitatea natală. Pe lîngă etimologia științifică, vor fi invocate etimologiile populare și legende locale legate de denumirea concretă care circulă în mediul local. Dacă localitatea a avut și alte denumiri, vor fi elucidate și explicate toate, arătîndu-se perioadele istorice exacte cît a funcționat fiecare.

Pe parcursul explicațiilor și discuțiilor se va urmări ca elevii să înțeleagă că: (a) toponimia românească contemporană însumează toponime antice (dacice, romane, ale popoarelor barbare nomade), un număr însemnat de toponime slave și turanice, iar pentru Transilvania – și germane, și maghiare, cele mai multe fiind însă românești; (b) toponimele sătești sînt preponderent de origine antroponimică și legate de stăpînii pămîntului și întemeietorii (descălecătorii) satelor; (c) vechile oiconime și microtoponime trebuie păstrate cu sfințenie, pentru că ele consemnează istoria zbuciumată a pămîntului natal, țin de identitatea noastră colectivă, după cum și schimbările de denumiri în epoca comunistă au afectat toponimia organică și sufletul băștinașilor.

La faza a treia, elevii vor primi sarcina pentru acasă de a întreprinde o *anchetă microtoponimică* (sau *urbanonimică*, pentru orașele mari) asupra localității natale, ale cărei rezultate urmează a se materializa printr-un repertoriu general explicat al microtoponimelor locale și printr-o hartă microtoponimică a localității. Introducerea elementului de competiție prin împărțirea clasei în două grupuri cu aceeași sarcină ar constitui un element de sporire a interesului.

Ancheta microtoponimică va permite nu numai conștientizarea semnificației numelor bine cunoscute localnicilor, ci și repunerea în circuit a unor denumiri de drumuri, poteci, păduri, poieni, văi, rîpe, rîulețe, dealuri, răscruci, fîntîni etc. deja uitate, a căror valoare poate fi materializată atît din punct de vedere cultural, cît și economic.

Ancheta urbanonimică va contribui la diseminarea cunoștințelor despre istoria orașului natal, despre personalitățile, numele cărora au fost imortalizate în denumirile de

străzi, stradele, scuaruri, parcuri, alei etc., dar și la sporirea patriotismului urban, care se va manifesta în timp printr-o atitudine mai grijulie față de habitatul urban.

Bibliografia recomandată:

1. Iordan, Iorgu. *Toponimia românească*, București: Editura Academiei RPR, 1963 (lucrare generală pentru spațiul românesc, cu explicarea etimologiilor);
2. Graur, Al. *Nume de locuri*, București: Editura Științifică, 1972 (se tratează diverse probleme de toponimie și din alte domenii ale onomasticii românești, oferindu-se numeroase explicații accesibile publicului larg despre fenomenele toponimice);
3. Ghinea, Eliza; Ghinea, Dan. *Localități din România. Dicționar*, București: Editura Enciclopedică, 2000 (repertoriul localităților din România, cu arătarea subordonării teritorial-administrative; cuprinde și denumirile vechi ieșite din uz; nu are referințe etimologice);
4. Eremia, A. *Nume de localități. Studiu de toponimie moldovenească*, Chișinău, 1970 (lucrare generală pentru teritoriul Republicii Moldova, în care se regăsesc majoritatea oiconimelor locale);
5. Eremia, A. I. *Tainele numelor geografice. De ce? De unde? De când?* Chișinău, 1986 (completează și dezvoltă lucrarea precedentă);
6. Dron, Ion. *Studii și cercetări*, Chișinău: Pontos, 2001 (sînt deslușite etimologiile unor toponime neelucidate în lucrările precedente; contribuții însemnate la denumirile turanice și la hidronimele basarabene);
7. Răileanu, Viorica. *Toponimia Transnistriei: restabilirea fondului onimic românesc, componența lexicală, structura derivațională*, Chișinău, 2008 (utilă pentru toponimele transnistrene);
8. Дрон, И. В. *Гагаузские географические названия (Территория Пруто-Днестровского междуречья)*, Кишинев: Штиинца, 1992;
9. RSS Moldovenească. *Orînduire administrativ-teritorială la data de 1 aprilie 1988 = Молдавская ССР. Административно-территориальное устройство на 1 апреля 1988 года*, Chișinău, 1988 (repertoriul are instrumente ce consemnează schimbările și dispariția unor denumiri în perioada sovietică);
10. Eremia, Anatol; Răileanu, Viorica. *Nomenclatorul localităților din Republica Moldova*, Chișinău: Cartier, 2005;
11. Dron, Ion. *Chișinău. Schițe etnotoponimice*, Chișinău: Ulysse, 2001;
12. Poștarencu, Dinu. *Străzile Chișinăului. Denumiri vechi și actuale*, Chișinău: Civitas, 1998;
13. Поспелов, Е. М. *Школьный топонимический словарь: пособие для учащихся среднего и старшего возраста*, Москва: Просвещение, 1988 (cuprinde toponime din fosta URSS, dar și cele mai cunoscute nume topice străine);

14. Поспелов, Е. М. *Имена городов: вчера и сегодня (1917-1992). Топонимический словарь*, Москва: Русские словари, 1993 (repertoriu al localităților, al unor locuri geografice și al străzilor din Moscova și Sankt Petersburg, a căror denumire a fost schimbată în epoca URSS);
15. Eremia, Anatol. *Dicționar explicativ și etimologic de termeni geografici*, Chișinău: Știința, 2006, (Colecția „Dicționare Știința”).

III. MODULUL ETNONIMIE

Studiul etnonimic constituie treapta a treia a demersului didactic onomastic și se adresează elevilor care sînt deja inițiați în antroponimie și toponimie. Cursul se va împărți în două faze.

La faza întâi, va fi stabilită și discutată etimologia etnonimelor popoarelor străine, în special europene, și mai ales vecine sau conlocuitoare (ruteni, ucraineni, ruși, bulgari, sîrbi, polonezi, unguri, lituanieni, tătari, turci, țigani, găgăuzi etc.), inclusiv unele forme arhaice ieșite din uz (leși, lifta, rusnaci etc.). Sarcina poate fi împărțită din timp, ca temă pentru acasă, fiecare elev urmînd să găsească etimologia cîtorva etnonime concrete.

Profesorul va arăta că etnonimia este un domeniu adesea atras ca argument în discursul istoric și cel politic, din care cauză și instrumentarul terminologic utilizat de la țară la țară este diferit. De asemenea, este important să se știe că nici în limba română nu toți specialiștii operează cu aceiași termeni, care să fie unanim acceptați pe plan științific.

O primă clasificare a etnonimelor, recunoscută de majoritatea lingviștilor, cuprinde două categorii:

– *endonime* – nume autoasumate de un grup etnic pentru autoidentificarea (endonimul românilor este „român”). Endonimele (etnonimele autoasumate) de multe ori sînt legate de noțiuni ca „popor”, „seminție”, „limbă”, „oameni”, „gospodari”, „de-ai noștri”. De regulă, ele sînt în relație cu un toponim care desemnează o anumită țară sau o regiune geografică pe care o populează. Relația dintre etnonim și toponim poate fi directă, atunci cînd etnonimul a determinat denumirea unei țări sau regiuni (greci → Grecia, franci → Franța, cehi → Cehia, bulgari → Bulgaria), sau inversă, atunci cînd etnonimul a fost creat de la un toponim (America → american, Ucraina → ucrainean). Etnonimele, în viață sau păstrate doar în antroponime sau toponime, conservă informații referitoare la istoria popoarelor lumii, inclusiv unele deja dispărute, la etapele de formare a limbilor, la interferențele dintre grupurile etnice și sînt foarte importante pentru studierea *glotonimelor*, adică a numelor de limbi, familii de limbi, dialecte, graiuri etc., cu care pot fi în relație directă sau inversă;

– *exonime* – nume date unui grup etnic sau unei entități geografice locuite de un grup etnic de către cei

din afara acelu grup, de alte popoare cu care a conviețuit sau intrat în contact, în alte limbi decât cea a grupului etnic desemnat. Astfel, pe parcursul istoriei, românii le-au fost atribuite de străini exonimele vlah, voloh, olah și altele.

După alți autori, clasificarea poate fi completată cu încă trei categorii:

– *infranime* – nume locale sau regionale atribuite după criterii înguste: moldovean, basarabean, bucovinean, transnistrean, muntean, oltean, bănățean, dobrogean, ardelean, transilvănean, maramureșean, aromân, armîn etc. Unii autori români desemnează această categorie cu termenii „subetnonim”, „catoiconim”;

– *ultranime* – nume atribuite după criterii largi: neolatini, romanici;

– *nume științifice și istorice* – nume create pe tărîmul științific pentru a desemna anumite grupuri etnice din trecut: daco-români, macedo-români, megleno-români, istro-români, latini dunăreni, latini balcanici.

Se va introduce și noțiunea de *politonim*, care desemnează numele tuturor cetățenilor unui stat sau al populației unei anumite regiuni administrative, format de la numele acelu stat sau regiuni: belgian, canadian, american, nigerian, libanez etc., inclusiv dispărute ca: iugoslav sau om (popor) sovietic. Politonimul desemnează apartenența politică a oamenilor indiferent de identitatea lor etnică, socială, religioasă sau alta.

Politonimele nu trebuie confundate cu etnonimele, deși acestea de multe ori sînt desemnate prin același cuvînt. De exemplu, numele „român” este etnonim atunci cînd se referă la toți oamenii de origine etnică românească și politonim cînd se referă la toți cetățenii României ca stat. La fel este și cazul politonimului și etnonimului „rus”, care în limba română coincid, deși în rusă sînt diferiți: etnonimul este „русский”, iar politonimul „россиянин”. În ceea ce privește termenul „moldovean”, acesta este politonim cînd se referă la toți cetățenii Republicii Moldova și infranim cînd se referă la românii din spațiul Moldovei istorice.

La faza a doua, în cadrul unei dezbateri plenare, se va discuta etnonimul român, după următorul plan: (a) etimologia endonimului român, dăinuirea lui în timp și calea transformării în politonim; (b) relația etnonimului român cu romanitatea sud-dunăreană; (c) exonimele poporului român și etimologia lor; (d) relația etnonimului român cu infranimele sale și etimologia acestora.

În final, elevilor li se va solicita să-și amintească și să invoce creații literare și literar-muzicale (folclorice sau culte), în care se folosește etnonimul român și infranimele lui, eventual prin divizarea auditoriului în echipe concurente.

Bibliografia recomandată:

1. Panaitescu, P. P. *Numele neamului și al țării noastre*, în Panaitescu, P. P. *Interpretări românești. Studii de istorie*

economică și socială, ed. II, București: Editura Enciclopedică, 1994, p. 65-82 (articolul datează din 1943);

2. Maciu, Vasile. *Semnificația denumirii statelor istorice române*, în „Revista de istorie”, XXVIII, 1975, nr. 9, pp. 1301-1332;
3. Armbruster, Adolf. *Terminologia politico-geografică și etnică a țărilor române în epoca constituirii statelor*, în *Constituirea statelor feudale românești*, București: Editura Academiei RSR, 1980, pp. 251-259;
4. Arvinte, Vasile. *Român, românesc, România. Studiu filologic*, București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1983;
5. Spinei, Victor. *Moldova în secolele XI-XIV*, [ed. II], Chișinău: Universitas, 1994 (cap. 2. *Denumiri atribuite spațiului est-carpatic în secolele XI-XIV*, pp. 38-69);
6. Попов, А. И. *Названия народов СССР. Введение в этнонимистику*, Ленинград: Наука, 1973 (cuprinde nu numai etnonimele unor popoare ale fostei URSS, ci și etnonime ale popoarelor antice și medievale dispărute);
7. Волкова, Н. Г. *Этнонимы и племенные названия Северного Кавказа*, Москва: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1973;
8. Хабургаев, Г. А. *Этнонимия «Повести временных лет»*, Москва, 1979;
9. Агеева, Р. А. *Страны и народы: происхождение названий*, Москва: Наука, 1990.

* * *

În concluzie, insistăm încă o dată pe importanța cunoștințelor onomastice pentru istorici, pentru cetățeni, dar și pentru aproape fiecare om simplu, care, la noi, se bucură de o zi a lui onomastică. Cursul propus poate fi considerat un fel de „zi a numelui” pentru întreaga familie, întregul sat sau oraș, întreg poporul român, care merită să fie sărbătorită. Dacă numele înseamnă atât de mult în viața noastră, merită să știm câte ceva despre ele. Cunoștințele onomastice, probabil, nu vor schimba nici cursul istoriei naționale, nici soarta planetei, dar se vor dovedi de o mie de ori utile în cercetarea istoriei și în viața cotidiană, cînd cel inițiat va putea profita de mai multe repere decât cel inocent în demersurile ce țin de identitatea personală sau colectivă. „Temelia onomasticii, arată N. A. Constantinescu, o formează numele de botez sau prenumele, care, în diverse cazuri, ajunge a îndeplini și celelalte funcțiuni, cu sau fără anumite modificări”. În această lumină, înțelegem de ce prenumele nu sînt deloc de neglijat și de ce semnificația lor (dar și a altor nume) trebuie să ajungă neapărat la mintea copilului aflat în creștere, a cărui autoidentificare pe viitor depinde de o sumedenie de factori obiectivi, dar și întâmplători, care s-au manifestat pe cînd era încă în casa părintească. Fie ca inițierea în onomastică să devină o întîmplare fericită în viața fiecăruia dintre noi!

Dezvoltare curriculară la disciplina opțională *Integrare europeană pentru tine*

Eugenia NEGRU, gr. did. I, Liceul de Creativitate și Inventică *Prometeu-Prim*, mun. Chișinău
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, dr. hab., conf. univ., Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Rezumat: În articol se abordează aspecte practice ale procesului de dezvoltare curriculară în cadrul disciplinei opționale pentru liceu *Integrare europeană pentru tine*. Activitatea prezentată are loc în proiectul internațional *Lecții europene*, desfășurat în parteneriat cu colegii din Lituania și Georgia, pe parcursul anilor 2015-2016. Actualizarea tematică și metodologică a curriculumului disciplinar este la final. Actualmente, cadre didactice din 4 licee din țară pilotează și testează accesibilitatea noilor conținuturi, dar și gradul de utilitate și de interes pentru elevii de la această treaptă.

Abstract: The article addresses the practical issues that are part of the optional curriculum development within the school discipline *European Integration for you*. Activity takes place in the international project *European Lessons*, in partnership with colleagues from Lithuania and Georgia during the years 2015-2016. Thematic and methodological updating of the curriculum is at final stage now, teachers from four schools in the country are piloting and testing new content availability, and the usefulness and interest for high school students.

Keywords: Curriculum development, optional subjects, European integration, case study, the European single currency, the EU's economic unity.

În cadrul proiectului *Lecții europene*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, pe parcursul anului curent de studii, se desfășoară actualizarea și pilotarea disciplinei opționale *Integrare europeană pentru tine*, predată de mai mulți ani în învățământul liceal din țara noastră. Așa cum proiectul se adresează elevilor de liceu, avînd menirea să încurajeze o mai bună cunoaștere a UE, a istoriei și politicii acesteia, el îi va ajuta să înțeleagă și să recunoască valorile comunității țărilor democratice, ameliorînd, în mod participativ, oferta cognitivă respectivă. Ne adresăm cadrelor didactice care predau acest curs, propunîndu-le o parcurgere analitică detaliată a unui demers didactic nou, proiectat pentru Lecția 19 [5], exemplificarea unui studiu de caz: *Moneda unică europeană – element fundamental de coeziune economică a UE*. Competența specifică a lecției vizează utilizarea critică a surselor despre esența/impactul procesului de integrare europeană, iar obiectivele operaționale prevăd ca elevii să identifice în moneda europeană elementele-simbol ale civilizației europene; să aprecieze rolul instituțiilor monetare în dezvoltarea economică a UE; să exprime opinii argumentate referitoare la rolul monedei unice în consolidarea unității politice și economice a UE.

La etapa **Evocare**, pentru care recomandăm 8-10 minute, elevii vor studia bancnotele inserate la rubrica *Implică-te!*, ei fiind atenționați să stabilească detaliile-simbol (statul emitent, anul apariției, valoarea, simbolurile regimului politic al statului emitent). Sarcinile didactice propriu-zise includ:

- Cercetează bancnotele din imaginile propuse. Fii atent la următoarele detalii: stat emitent, anul apariției, valoarea, simbolurile regimului politic al statului emitent.



- Redactează un text argumentativ, succint pentru afirmația *Moneda este oglinda valorilor statului*.

Ulterior, utilizîndu-se metoda *PRES*, elevilor li se cere să formuleze un raționament la aserțiunea de mai sus, în clasă citindu-se 2-3 lucrări.

La etapa **Realizare a sensului**, programată pentru 25 de minute, se va produce *Instruirea reciprocă* (15 min.). Elevii vor fi împărțiți în grupuri a câte trei, fiecare membru cercetînd un aspect al temei: *Moneda euro – sinteză europeană*; *Zona euro – spațiul unității politice și economice europene*; *Banca Centrală Europeană – "paznicul constituțional al euro"*. Informațiile valoroase și sarcinile realizate vor fi prezentate colegilor din grupul mic, aceștia luînd notițe. Profesorul va urmări ca grupurile să lucreze în baza suporturilor documentare propuse.



1. MONEDA EURO – SINTEZĂ EUROPEANĂ

Monedele, pe lângă funcțiile practice, economice, reprezintă o sursă importantă de identitate și simbolism național. De obicei, decorate cu chipuri ale unor personalități naționale: artiști, scriitori, politicieni, oameni de știință, personalități istorice, acestea transmit un sentiment de mândrie și prestigiu. Institutul Monetar European, conștient de faptul că apariția monedei unice joacă un rol major în stabilirea încrederii publice atât în aspect politic, cât și în cel economic al unei Europe unificate, a gândit principiile de design ale noii monede. În conformitate cu condițiile concursului:



Cele 7 bancnote reflectă o anumită perioadă din istoria Europei: Clasicismul, Romantismul, Goticul, Renașterea, Barocul; epoca fierului și a sticlei; perioada modernă.

- ✓ Modelul câștigător al concursului (designer austriac – Robert Kalina) are "poduri, porți și ferestre", fără a avea un model european anume, dar care poate fi recunoscut în mai multe locuri din Europa.
- ✓ Pe fiecare bancnotă, pe o fereastră deschisă, apar cele 12 stele ale Uniunii Europene, iar reversul are un pod imaginar, alături de harta Europei.
- ✓ Toate monedele europene au pe avers harta deschisă a Europei cu cele 12 stele ale Uniunii Europene, iar pe revers sînt prezentate simbolurile naționale.
- ✓ Toate monedele, indiferent de țara de origine, sînt acceptate ca mijloc de plată în zona monedei unice.
- ✓ Simbolul monedei unice are la origine litera grecească "epsilon".



- Identifică în caracteristicile grafice ale bancnotelor și monedelor elementele caracteristice civilizației europene.
- Demonstrează că monedele euro rămîn a fi o sursă de mândrie națională.

2. ZONA EURO – SPAȚIUL UNITĂȚII POLITICE ȘI ECONOMICE EUROPENE

„Introducerea monedei euro va crea noi șanse și oportunități. Va stimula procesul de integrare europeană, atât politic, cât și economic, va contribui la instaurarea păcii și prosperității în viitor. Totuși, această șansă și aceste oportunități nu se vor realiza în mod automat. Va fi nevoie de efort din partea tuturor celor implicați și de îndeplinirea anumitor condiții.” (W. Duisenberg, primul Președinte al Băncii Centrale Europene)



Zona euro cuprinde cele 19 state care au adoptat euro ca monedă unică. Inițial, la 1 ianuarie 1999, când a fost introdusă moneda, zona avea 11 țări, astăzi sînt 19. Trei țări nu au fost de acord cu adoptarea monedei, decizia fiind luată prin referendum. Patru “microstate” prin acorduri monetare s-au atașat zonei euro. Moneda euro este utilizată de peste 340 mln. de oameni, fiind cea de-a doua zonă monetară a lumii după dolarul american. Restul statelor membre ale UE urmează, conform acordului de aderare, să se asocieze în timp la moneda unică, atunci când vor fi îndeplinite toate condițiile financiare cerute de BCE.

- Identifică pe hartă statele europene care au tangență cu zona euro.

3. BANCA CENTRALĂ EUROPEANĂ – “PAZNICUL CONSTITUȚIONAL AL EURO”

(adaptare didactică după Christian N. Chabot, 2000)

Înființată în anul 1998, Banca Centrală Europeană (BCE) are sediul în orașul Frankfurt, Germania, în “Turnul Europei”.

Responsabilitățile BCE:

- “menține stabilitatea prețurilor”;
- gestionează moneda euro;
- sprijină politica economică și monetară a UE;
- protejează rezervele financiare ale UE;
- autorizează tipărirea monedelor de către țările din zona euro;
- gestionează rezervele valutare străine din zona euro, precum și cumpărarea și vânzarea de valută pentru echilibrarea cursurilor de schimb.

N.B. BCE este considerată drept cea mai independentă bancă creată vreodată, adică “imună la interesele și influențele guvernelor”. Nu împrumută bani guvernelor din UE. Uniunii Europene i se cere să accepte politicile BCE, fără nici un amestec sau interferență temporară. Statutul BCE poate fi modificat doar prin modificarea Tratatului UE.

- Apreciază, în baza informației citite, gradul de credibilitate a Băncii Centrale Europene.

Activitatea în baza suportului documentar (10 min.) se va axa pe studierea informației din Tabelul *Beneficiile monedei unice* de la rubrica *Procesează informația!*

Tabelul *Beneficiile monedei unice*

Atunci când are loc achitarea plăților pentru mărfurile importate, este necesar a converti moneda națională în moneda exportatorului sau în moneda convertită prin contract. Banca va adăuga comision pentru operațiunea de schimb valutar. Pentru firmele cu volum mare de mărfuri, vor crește costurile, deci și prețul mărfurilor suportate de consumatori.

Fiecare țară membră renunță la controlul asupra politicii monetare, care va fi transferată BCE. Statele membre se obligă să controleze și să mențină deficitul bugetar, deci să existe o politică monetară coordonată.

Cu o singură monedă, guvernele cu o disciplină financiară vor avea interesul ca și ceilalți membri să ajungă la același nivel.

Noua monedă euro va fi una dintre cele mai puternice monede din lume, alături de dolarul american și yenul japonez.

Moneda europeană va întări identitatea europeană.

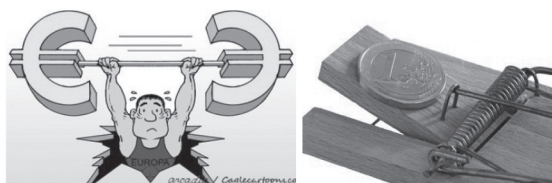
Comparația directă a prețurilor și a salariilor va stimula competiția în interiorul Europei, conducînd la prețuri mici pentru consumatori și oportunități mai bune în investiții pentru afaceri.

- În casetele alăturate lipsesc criteriile beneficiilor aduse de euro. Distribuie criteriile în funcție de descrierea beneficiului (criterii: putere, reducerea costurilor pentru schimburile valutare, disciplină financiară, identitate europeană, politică monetară coordonată, transparență și competiție).
- Imaginează-ți că ești turist sau antreprenor. În ce măsură moneda unică facilitează activitatea ta economică sau agrementul? Argumentează răspunsul.

Astfel, elevii vor raporta criteriul propus la descrierea lui din tabel și vor argumenta valoarea monedei unice în funcție de rolul ales din cele prezentate în sarcina 2.

La etapa **Reflecție**, pentru 8-9 minute, se lucrează cu două surse: caricatura și opinia. Elevii sînt rugați să aleagă una dintre sursele-suport de la *Exprimă-ți atitudinea!* și *Comunică și decide!* și să își prezinte argumentat punctul de vedere.

- Studiază sursele și exprimă-ți atitudinea:



- identifică cele două opinii despre moneda euro;
- alege o sursă care reflectă punctul tău de vedere în această dispută; argumentează-ți opțiunea.
- Mulți cetățeni ai Republicii Moldova sînt și cetățeni ai României, prin urmare, de la 1 ianuarie 2007, și cetățeni europeni. Citește textul ce urmează. Discută cu colegii despre contribuția monedei euro la unificarea economică și politică a Uniunii Europene.

Au trecut deja aproape 135 de ani de la înființarea Băncii Naționale a României și este posibil ca la 140 de ani un nou pas să fie făcut spre o altă monedă. Fără a desființa instituția, România urmează să adopte o monedă – euro – în care, poate, aceleași sentimente și speranțe să fie investite pentru o nouă alonjă [perioadă, n.n.] de timp, de data aceasta contopite cu cele ale “cetățeanului european”, acesta din urmă fiind privit ca un factor multiplicator al încrederii împărțite într-un spațiu politic și economic extins la scară continentală.

(A vorbi despre euro, dr. Napoleon Pop, director științific interimar, Institutul de Economie Mondială)

* Ideile prezentate de autorul acestui articol au fost dezvoltate în cadrul unui studiu al Institutului de Economie Mondială, elaborat în anul 2014, studiu care face parte dintr-o serie de cercetări anuale dedicate mai multor aspecte ale trecerii la moneda unică în toate statele membre UE care beneficiază de derogare.

La **Extindere**, prin imperativul *Acționează!*, de preferat în limitele a 1-2 minute, se explică tema de casă, care prevede alegerea și realizarea, individual sau în pereche, a uneia dintre sarcinile ce urmează:

- Află mai multe despre activitatea Băncii Centrale Europene dintr-un joc on-line [4].
- Realizează un poster pentru elevii de gimnaziu cu genericul *Iată ce merită să cunoști despre moneda euro*.
- Construiește un discurs public argumentat pentru afirmația unor decidenți politici europeni: “Dacă euro cade, cade și Uniunea!”.

În calitate de material suplimentar se vor utiliza figuri, diagrame, date statistice preluate din Christian N. Chabot, p.14, 20.

Introducerea euro în trei faze

Faza A: *Pregătirea pentru Uniunea Economică și Monetară (de la 2 mai 1998 pînă la 1 ianuarie 1999 – a durat 8 luni)*

- Au fost stabilite țările participante.

- Au fost anunțate ratele permanente bilaterale de schimb între monedele naționale.
- Institutul Monetar European s-a transformat în Banca Centrală Europeană.
- Producerea pentru prima dată a bancnotelor și monedelor euro.

Faza B: *Începutul Uniunii Economice și Monetare (de la 1 ianuarie 1999 pînă la 1 ianuarie 2002 – a durat 3 ani)*

- Ratele de schimb între euro și toate monedele naționale se blochează în mod irevocabil.
- Se introduce euro ca monedă pentru tranzacțiile “scripturale”.
- Banca Centrală Europeană preia responsabilitățile pentru politica monetară în zona monedei unice.
- Toate obligațiunile noi ale guvernelor din țările participante se emit în euro.
- Piețele financiare, piețele de schimb și sistemele de compensare trec imediat la utilizarea euro.
- Firmele și persoanele fizice trec la euro în baza regulii “nici o obligație, nici o interdicție”.

Faza C: *Schimbul monedei (de la 1 ianuarie 2002 pînă la 1 iulie 2002 – a durat maximum 6 luni)*

- Apar pentru prima dată bancnotele și monedele euro.
- Monedele naționale coexistă în paralel cu euro.
- Monedele naționale încetează să mai fie acceptate ca mijloace de plată în ultima zi a acestei perioade.

În **concluzie**, sperăm că demersul propus să fie unul funcțional și relevant pentru elevii de liceu, iar cadrele didactice să reușească să îi antreneze și să îi ghideze printr-un demers captivant și util pentru viitorul lor, pe care nu îl vedem altfel, decît în calitate de cetățeni europeni, cu carieră reușită și interesantă, plină de beneficii pentru ei, dar și de folos societății în care vor trăi și activa. De asemenea, suntem deschiși pentru a recepționa și alte opinii ale cadrelor didactice vizavi de ameliorarea curriculumului *Integrare europeană pentru tine*, dar și pentru a promova schimbul de experiențe didactice pe paginile revistei *Didactica Pro...* și ale site-ului Centrului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Chabot. Ch. N. Euro – moneda europeană. București: Teora, 2000.
2. Eșanu R., Goraș-Postică V. ș.a. Integrare europeană pentru tine. Curs opțional pentru liceu. Practicum pentru elevi. Chișinău: C. E. PRO DIDACTICA, 2009.
3. Eșanu R., Goraș-Postică V., Sclifos L., Solovei R. Integrare europeană pentru tine. Ghid metodologic pentru profesori. Chișinău: C. E. PRO DIDACTICA, 2009.
4. <https://www.ecb.europa.eu/ecb/educational/top-floor/html/index.swf?width=1000&height=750&language=ro>
5. http://prodidactica.md/files/Prof_RO.pdf

Ludmila **URSU**

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

Jocuri didactice pentru lecțiile de matematică în clasele I-IV

Rezumat: În acest articol se propune un set de jocuri didactice pentru lecțiile de matematică în clasele I-IV, cu diverse variante de utilizare. Descrierea jocurilor este realizată conform următoarei structuri: clasa, denumirea jocului didactic, conținutul de învățare, subcompetența, sarcina didactică, sarcina de joc, regulile jocului, evaluarea jocului, alte variante de utilizare a jocului.

Abstract: This article proposes a set of educational games for math lessons in primary school, with different usage scenarios. Game description is made according to the structure: the class, the name of the game, learning content, competence, teaching load, game goal, game rules, game evaluation, other versions of the game use.

Keywords: primary education; mathematics; game teaching; learning content; competence; teaching load; game goal; game rules; game evaluation.

Jocurile didactice reprezintă o filieră aparte în compartimentul strategiilor didactice specifice învățământului primar, îmbinând armonios dinamismul și valența ameliorativă înaltă cu realizarea unor obiective concrete ale lecției. Sinergia dintre psihomotor și cognitiv constituie unul dintre punctele forte esențiale ale acestei metode de instruire.

Un rol deosebit îl au jocurile didactice în predarea-învățarea matematicii în clasele primare, acestea favorizând formarea capacităților matematice de natură abstractă și complexă în forma cea mai propice vârstei școlare mici.

Propunem un set de jocuri didactice pentru lecțiile de matematică în clasele I-IV, cu diverse variante de utilizare. Descrierea jocurilor este realizată conform următoarei structuri:

- ✓ **Sarcina didactică** este determinată în funcție de obiectivul lecției, fiind formulată de către pedagog și reflectând activitatea acestuia. De exemplu: a dezvolta capacitățile de calcul; a consolida capacitățile de citire și de scriere a numerelor naturale de mai multe cifre etc. În cadrul jocului, sarcina didactică se prezintă elevilor sub forma sarcinii de joc.
- ✓ **Sarcina de joc** este realizată de către elevi, determină acțiunile acestora în cadrul jocului și regulile de joc. De exemplu: ajungeți la stea; împodobiți bradul; culegeți merele etc.
- ✓ **Regulile jocului** sînt determinate de sarcina didactică și sarcina de joc, precizează acțiunile elevilor și comportamentul cerut, servesc pedagogului pentru realizarea jocului. De exemplu: 1) elevii din fiecare rînd de bănci vor trece succesiv la tablă, vor rezolvă un exercițiu, apoi vor trece la loc; 2) se va lucra în liniște, organizat, fără îmbulzeală la tablă; 3) va învinge rîndul care va lucra cel mai corect, rapid și organizat.
- ✓ **Evaluarea jocului** se efectuează imediat după finalizarea activității, în baza unor criterii prestabilite de comun acord cu elevii. În acest proces este antrenată toată clasa, dar poate fi delegată o echipă de elevi-experti.



CLASA I	JOC DIDACTIC <i>PODUL DE PIATRĂ</i>
Conținut de învățare: Numerele naturale 0-10	
Subcompetența: 2.1. Explorarea modalităților de compunere și descompunere a numerelor naturale 0-10.	

- ✓ **Sarcina didactică:** Formarea capacităților de compunere și descompunere a numărului 10.
- ✓ **Sarcina de joc:** Să refacă podul, formînd perechi conform componenței numărului 10.
- ✓ **Regulile jocului** (activitatea se realizează în baza jocului cu același nume):
 - Învățătorul pregătește pe masă fișe cu numerele 0-10. Invită în fața clasei cîte doi elevi și anunță numerele pe care aceștia trebuie să le aleagă. În perechi, elevii ridică mîinile împreunate în sus.

Perechile se aranjează una după alta, formînd un pod imaginar. Se mai invită un elev, care ia fișa rămasă și trece în fața podului.

- Se interpretează prima strofă a cîntecelului care a dat nume jocului¹.
- Elevul fără pereche începe jocul: intră sub pod, completînd (în glas) numărul său pînă la 10 (de exemplu: 3... și încă 7), găsește colegul cu numărul-pereche (7), îl apucă de mîna și trece la sfîrșitul podului, alcătuiind o pereche nouă.
- Elevul rămas fără pereche trece în față, intră sub pod și își alege o nouă pereche etc. Jocul continuă pînă cînd elevul cu numărul 5 rămîne fără pereche.
- La final, sînt examinate toate variantele de descompunere a numărului 10. Începe învățătorul: „Numărul 10 poate fi descompus ca...”. Elevul cu numărul 5 continuă: „...5 și încă 5”, apoi ia loc în bancă. Elevii din prima pereche continuă, de exemplu: „...2 și încă 8”, apoi trec la loc etc.
- Jocul poate continua cu alți 11 elevi și o altă aranjare a fișelor în perechi.
- Pentru evaluare, pot fi stabilite următoarele criterii: corectitudinea alegerilor, rapiditatea acțiunilor, comportamentul adecvat.

Notă: Proiectînd jocul, trebuie să se evite posibilitatea ca elevul cu numărul 5 să rămînă fără pereche înainte de timp. În caz contrar, jocul se va opri și nu va putea fi încheiat. Deci repartizarea fișelor în perechi trebuie gîndită bine. De exemplu:

6	5	3	5	8	0	8	3
7	8	7	8	5	9	6	9
9	3	1	6	10	1	10	1
10	2	10	2	6	7	5	0
0	4	0	4	2	4	2	4
1		9		3		7	

Alte variante de utilizare a jocului

Jocul poate fi realizat în clasa I și pentru descompunerea altor numere. De exemplu:

9	8	7	6	20
6 4	6 4	6 4	6 4	6 17
7 8	7 8	5 3	5 2	8 2
0 3	0 3	0 2	0 3	10 13
5 2	5 2	1	1	1 18
1	1			12 15
				16 14
				11 19
				4 5
				7 3
				9

Jocul poate fi realizat și în clasa a II-a în vederea formării capacităților de compunere/descompunere în unități a numerelor 11-13. De exemplu:

11		12		13	
6	4	5	4	7	4
7	2	9	8	9	8
1	3	6	7	3	5
5	8	3		6	
9					

CLASA a II-a	JOC DIDACTIC JOACĂ, JOACĂ, TÎNĂRĂ FETIȚĂ
Conținut de învățare: Înmulțirea și împărțirea tabelară	
Subcompetența: 2.2. Efectuarea înmulțirii prin adunare repetată și utilizînd tabla înmulțirii, a împărțirii exacte prin scădere repetată și ca probă a înmulțirii.	

- ✓ **Sarcina didactică:** Formarea capacităților de înmulțire și împărțire tabelară.
- ✓ **Sarcina de joc:** Să formeze perechi de exerciții cu același răspuns.
- ✓ **Regulile jocului:**
 - Învățătorul pregătește pe masă 10 fișe cu înmulțiri și împărțiri tabelare: fișele pentru fete pot fi, de exemplu, de culoare roz, iar cele pentru băieți – de culoare bleu.
 - În fața clasei ies cinci fete și cinci băieți, care își aleg fișe și se aranjează în două rînduri: fetele vizavi de băieți. Se interpretează cîntecelul care a dat nume jocului².
 - La semnalul învățătorului, începe jocul fetelor: fiecare dintre ele alege băiatul care are exercițiul cu același răspuns.
 - Elevii care nu au participat la joc apreciază activitatea în baza criteriilor prestabilite de comun acord: corectitudinea alegerilor, rapiditatea acțiunii, comportamentul adecvat.

¹ Podul de piatră s-a dărîmat./ A venit apa și l-a luat./ Vom face altul pe mal în jos./ Altul mai trainic și mai frumos.

² Joacă, joacă, tînără fetiță./ Ești frumoasă ca o garofiță./ Jocul nostru este format/ Dintr-o fată și-un băiat.

- Învățătorul pregătește un alt set de fișe, invită alți elevi și dă start jocului băieților³. De exemplu:

Jocul fetelor

fișe pentru fete:

6 × 4	42 : 6	72 : 9	45 : 5	6 × 6
-------	--------	--------	--------	-------

fișe pentru băieți:

40 : 5	4 × 9	54 : 6	3 × 8	56 : 8
--------	-------	--------	-------	--------

Jocul băieților

fișe pentru fete:

5 × 8	63 : 7	28 : 7	48 : 8	4 × 4
-------	--------	--------	--------	-------

fișe pentru băieți:

24 : 6	2 × 8	30 : 5	4 × 10	36 : 4
--------	-------	--------	--------	--------

CLASA a II-a	JOC DIDACTIC TU O FRUNZĂ, EU O FRUNZĂ
Conținut de învățare: Operații aritmetice în concentrul 0-100	
Subcompetența: 3.1. Utilizarea elementelor de limbaj matematic aferent conceptelor de număr natural, operație aritmetică.	

- ✓ **Sarcina didactică:** Formarea capacităților de utilizare a limbajului matematic.
- ✓ **Sarcina de joc:** Să exprime relații reciproc inverse între două numere, folosind expresiile: „cu ... mai mare/mic”; „de ... ori mai mare/mic”.
- ✓ **Regulile jocului:**
 - Învățătorul pregătește pe masă fișe în formă de frunze, cu numerele, de exemplu: 2; 3; 4; 6; 8; 9; 10; 12; 16; 20. Se recită poezia *Ideal* de Ion Vatamanu, care a dat nume jocului⁴.
 - Învățătorul începe jocul, oferind un model al activității. Alege o fișă, apoi numește un elev, care iese în fața clasei și alege și el o fișă. Fie că au fost selectate, de exemplu, numerele 12 și 3. Învățătorul îi întinde mîna elevului și zice: „Numărul meu este cu 9 mai mare decît numărul tău”. Elevul dă mîna cu învățătorul și formulează propoziția inversă: „De acord. Numărul meu este cu 9 mai mic decît numărul Dvs.”. Se propun alte variante posibile, de exemplu: a) Numărul meu este de 3 ori mai mare decît numărul tău./ Numărul meu este de 3 ori mai mic decît numărul Dvs. b) Numărul meu constituie triplul numărului tău./ Numărul meu constituie treimea numărului Dvs.
 - În fața clasei se invită un alt elev și jocul continuă în mod analog.
 - La final, jocul se evaluează conform unor criterii prestabilite de comun acord cu elevii: corectitudinea formulărilor, plenitudinea variantelor enunțate, coerența exprimării, atitudinea prietenoasă.

CLASA a III-a	JOC DIDACTIC JOCUL FIȘELOR SUPRAPUSE
Conținut de învățare: Numerele naturale 0-1000	
Subcompetența: 1.4. Explorarea modalităților de compunere a numerelor și de descompunere zecimală a lor, folosind adunarea și scăderea.	

- ✓ **Sarcina didactică:** Formarea capacităților de descompunere zecimală a numerelor.
- ✓ **Sarcina de joc:** Să suprapună fișe, formînd numere de trei cifre.
- ✓ **Regulile jocului:**
 - Elevii se împart în echipe de 4, fiecărui membru atribuindu-i-se un număr de ordine.
 - Echipele primesc cîte un set de fișe cu numere compuse din: sute întregi; zeci întregi; unități. De exemplu:

1	0	0
---	---	---

3	0	0
---	---	---

5	0	0
---	---	---

1	0
---	---

1

3	0
---	---

3

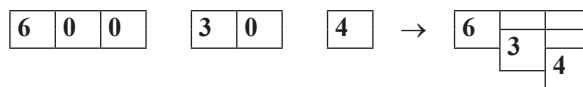
5	0
---	---

5

- Învățătorul oferă un model de activitate în baza unor fișe analogice. De exemplu: Formează numărul 634 prin suprapunerea fișelor cu termenii zecimali 600, 30, 4. Apoi explică formarea numărului (numărul 634 este compus din 6 sute, 3 zeci și 4 unități) și precizează cifra unităților (4 – prima cifră din dreapta), cifra zecilor (3 – a doua cifră din dreapta), cifra sutelor (1 – a treia cifră din dreapta).

3 Joacă, joacă, tînăr băiețel/ Ești frumos ca un ghiocel./ Jocul nostru este format/ Dintr-o fată ș-un băiat.

4 Tu o frunză,/ Eu o frunză,/ Două frunze/ Împreună/ Cînd s-adună/ Știi ce fac?/ Un copac./ Ție ți-i drag,/ Mie mi-i drag.



- Învățătorul propune elevilor un număr, de exemplu: 315. Membrii fiecărei echipe formează numărul prin suprapunerea fișelor corespunzătoare. Elevii cu numărul de ordine 1 se ridică și demonstrează clasei rezultatul obținut. La solicitarea învățătorului, unul dintre ei explică componența zecimală a numărului, alții precizează cifra unităților, cifra zecilor, cifra sutelor.
- Jocul continuă în baza altor numere, de exemplu: 643; 346; 364; 463; 436; 603; 360; 406; 640.
- La final, se determină echipa învingătoare, criteriile fiind prestabilite de comun acord cu elevii: corectitudinea formării numerelor, corectitudinea exprimării în limbaj matematic, comportamentul în echipă.

Alte variante de utilizare a jocului

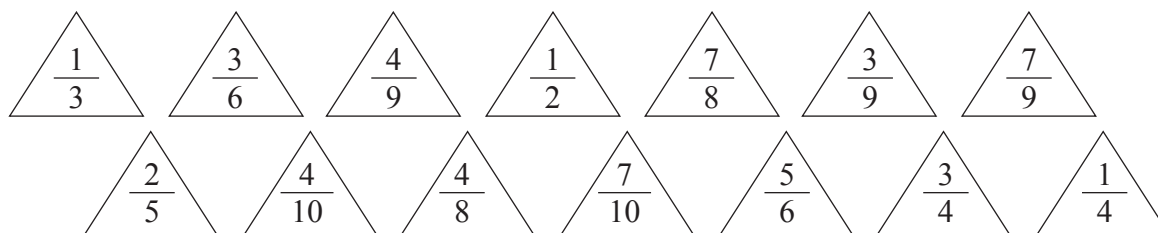
Jocul poate fi extins în vederea formării capacităților de efectuare a adunărilor și scăderilor deduse din componența zecimală a numerelor de trei cifre. Elevilor li se propune să ilustreze și să rezolve cu ajutorul fișelor exerciții de adunare și scădere deduse din componența zecimală a numerelor de trei cifre. De exemplu:

- $600 + 3$; $600 + 30$; $604 + 30$; $430 + 6$; $46 + 300$; $60 + 403$;
pentru a efectua adunările, întâi se va forma cu fișe primul termen, apoi se va introduce la locul potrivit fișa (fișele) termenului al doilea;
- $364 - 4$; $364 - 60$; $364 - 300$; $364 - 64$; $364 - 304$; $364 - 360$;
pentru a efectua scăderile, întâi se va forma cu fișe descăzutul, apoi se va înlătura fișa (fișele) corespunzătoare scăzătorului.

Jocul poate fi folosit în clasa I la învățarea numerelor pînă la 100, dar și în clasa a IV-a, în cadrul predării-învățării numerelor naturale pînă la un milion.

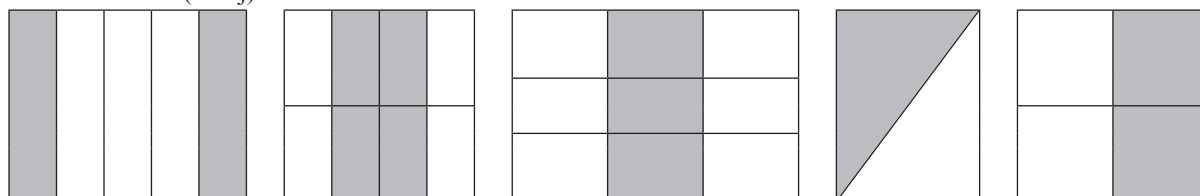
CLASA a IV-a	JOC DIDACTIC ORĂȘELUL FRAȚIILOR
Conținut de învățare: Frații Subcompetențe: 4.1. Identificarea în contexte uzuale, citirea și scrierea fracțiilor. 4.2. Explorarea modalităților de a reprezenta prin desen fracții cu numitorul pînă la 20. 4.3. Perceperea și utilizarea elementelor de limbaj matematic aferent conceptului de fracție.	

- ✓ **Sarcina didactică:** Formarea capacităților de citire, scriere, reprezentare a fracțiilor.
- ✓ **Sarcina de joc:** Să construiască orășelul fracțiilor, plasînd fiecare căsuță sub acoperișul corespunzător.
- ✓ **Regulile jocului:**
 - Se formează trei echipe conform celor trei rînduri de bănci. Se distribuie pe bănci cîte o căsuță – reprezentarea uneia dintre fracțiile scrise pe acoperișurile desenate la tablă. Reprezentările se realizează în culori diferite pe dreptunghiuri sau pătrate decupate din hîrtie albă. De exemplu: pentru o clasă de 28 de elevi, pe tablă se desenează 14 acoperișuri:

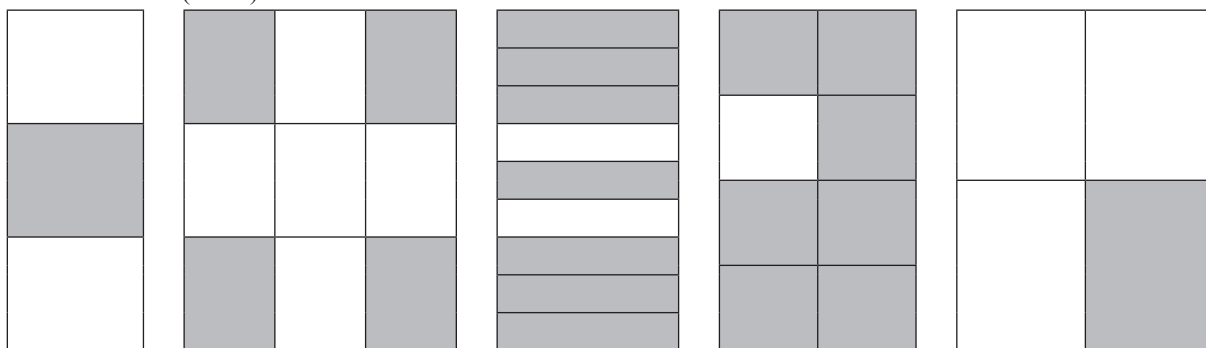


Pe bănci se distribuie cîte o căsuță:

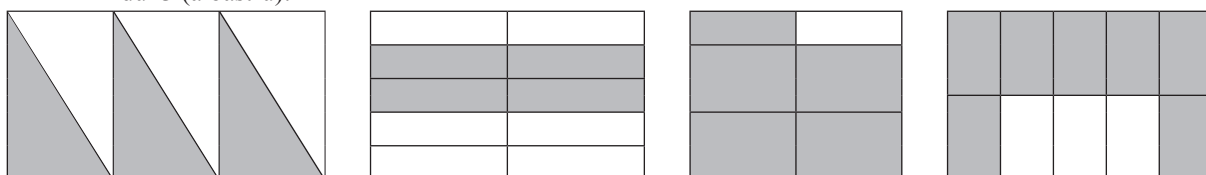
- Rîndul 1 (oranj):



- Rîndul 2 (verde):



- Rîndul 3 (albastru):

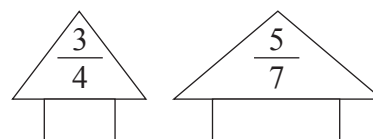


- La tablă trec trei elevi (cîte unul din fiecare bancă din prima linie). Ei fixează căsuțele sub acoperișurile corespunzătoare, fără a comenta, apoi revin la loc.
- Se evaluează rezultatele activității fiecărei echipe (observînd culorile), se corectează greșelile comise. Echipele sînt rugate să ofere explicații în cazul a 1-2 căsuțe, argumentînd în limbaj matematic. (De exemplu: „Sînt colorate 5 din cele 8 părți egale în care a fost împărțit întregul. De aceea, am plasat căsuța sub acoperișul cu fracția $5/8$. Numărătorul fracției este 5 – arată cîte dintre părțile egale au fost colorate. Numitorul fracției este 8 – arată în cîte părți egale a fost împărțit întregul”).
- La final, se determină echipa învingătoare, avînd ca bază criterii prestabilite de comun acord

cu elevii: corectitudinea identificării fracțiilor, coerența argumentării în limbaj matematic, rapiditatea acțiunilor, comportamentul adecvat.

Alte variante de utilizare a jocului

Într-o variantă modificată a jocului, pe bănci se distribuie căsuțe decupate din hîrtie, avînd pe acoperiș o fracție scrisă cu culoarea aleasă pentru rîndul respectiv de banci. De exemplu:



Fiecare pereche de elevi colorează căsuța în modul corespunzător și o fixează pe tablă.

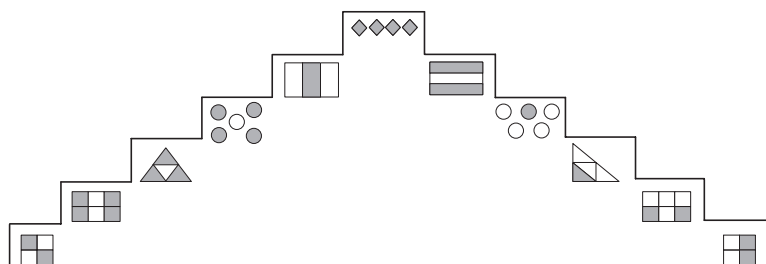
CLASA a IV-a	JOC DIDACTIC SCARA CU FRAȚII
Conținut de învățare: Frații Subcompetențe: 4.1. Identificarea în contexte uzuale, citirea și scrierea fracțiilor. 2.2. Explorarea modalităților de a reprezenta prin desen fracții cu numitorul pînă la 20. 2.3. Perceperea și utilizarea elementelor de limbaj matematic aferent conceptului de fracție.	

- ✓ **Sarcina didactică:** Formarea capacităților de citire, scriere, reprezentare a fracțiilor.

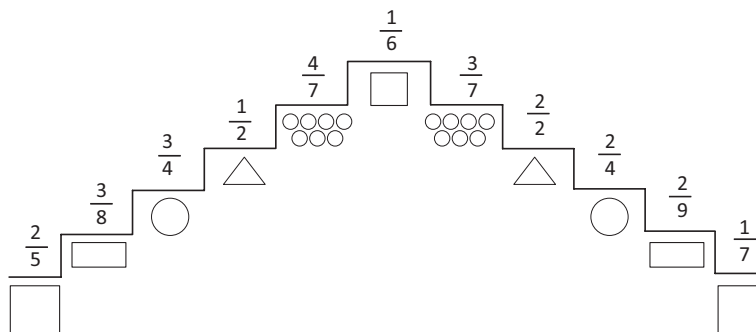
- ✓ **Sarcina de joc:** Să urce scara, scriind pe fiecare treaptă fracția reprezentată prin partea colorată a desenului de sub treaptă.

- ✓ **Regulile jocului:**

- Se formează două echipe a cîte șase elevi. Prima echipă va urca scara din stînga, iar cea de-a doua – scara din dreapta.



- Elevii trec la tablă pe rând, fiecare realizând sarcina de pe o treaptă, fără a comenta, apoi rămânând în fața clasei.
- După ce scara a fost urcată, fiecare participant la joc argumentează realizarea sarcinii în limbaj matematic, după care trece la loc. (De exemplu: „Eu am scris fracția două pătrimi, deoarece sînt colorate două din cele patru părți egale în care a fost împărțit întregul”).
- La final, se determină echipa învingătoare, avînd ca bază criteriile prestabilite: corectitudinea scrierii fracțiilor, coerența argumentării în limbaj matematic, rapiditatea acțiunilor, comportamentul adecvat.
- În continuare, jocul poate fi inversat. Deasupra treptelor se vor scrie fracții, iar sub trepte se vor desena figuri geometrice – întregii. Alte două echipe primesc sarcina să urce scara, reprezentînd pe întregii propuși fracțiile date.



CLASA a IV-a	JOC DIDACTIC CINE E PERECHEA MEA?
Conținut de învățare: Frații Subcompetența: 4.4. Efectuarea adunării și scăderii fracțiilor cu același numitor, aflarea unei fracții dintr-un număr dat.	

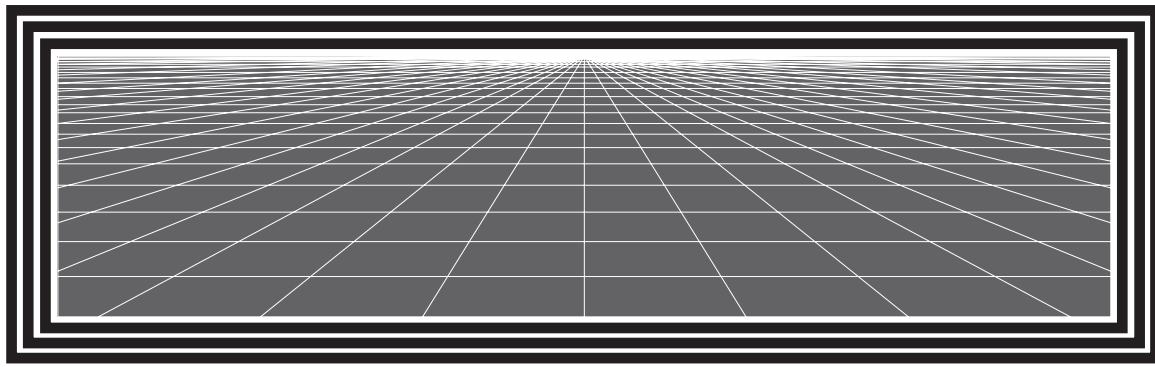
- ✓ **Sarcina didactică:** Formarea capacităților de adunare și scădere a fracțiilor cu același numitor.
- ✓ **Sarcina de joc:** Să formeze perechi de fracții, a căror sumă este un întreg.
- ✓ **Regulile jocului:**
 - Se distribuie elevilor, în mod arbitrar, fișe. De exemplu: pentru o clasă cu 25 de elevi, acestea vor arăta astfel:

$\frac{2}{5}$	$\frac{3}{8}$	$\frac{8}{9}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{5}{6}$	$\frac{2}{7}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{2}{9}$	$\frac{4}{7}$	$\frac{3}{9}$	$\frac{2}{6}$	$\frac{4}{10}$
$\frac{3}{5}$	$\frac{5}{8}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{5}{7}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{7}{8}$	$\frac{7}{9}$	$\frac{3}{7}$	$\frac{6}{9}$	$\frac{4}{6}$	$\frac{6}{10}$

- Învățătorul oferă un model al activității. Ia o fișă, citește fracția (de exemplu: trei pătrimi) și întreabă: „Cît nu ajunge pînă la un întreg? Să se ridice cel care are răspunsul”. După ce elevul cu fracția o pătrime se ridică în picioare, învățătorul comentează: „Trei pătrimi plus o pătrime fac patru pătrimi, adică un întreg”.
- Jocul este continuat de vecinul de bancă al elevului cu fracția 3/4. Acesta se ridică și citește fracția de pe fișă sa, de exemplu: 1/9. Elevul care are fracția 8/9 se ridică și comentează: „O noime plus opt noimi fac nouă noimi, adică un întreg”.
- Jocul continuă în mod analog.
- La final, jocul se evaluează în baza unor criterii prestabilite de comun acord cu elevii: corectitudinea calculului, coerența exprimării în limbaj matematic, rapiditatea realizării sarcinii, comportamentul adecvat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Landsheere De G. Istoria universitară a pedagogiei experimentale. București: E.D.P., 1995.
2. Neagu M., Mocanu M. Metodica predării matematicii în ciclul primar. Iași: Polirom, 2007. 205 p.
3. Sarivan L., Leahu Iu., Singer M. Predarea interactivă centrată pe elev. București: Educația 2000+, 2005. 84 p.



Evenimente CEPD



Atelierul profesorilor din proiectul *Lecții europene*

Pe 29 octombrie curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, s-a desfășurat un atelier al cadrelor didactice care pilotează curriculumul actualizat al disciplinei opționale pentru liceu *Integrare europeană pentru tine*, în cadrul unui proiect internațional *Lecții europene*. Proiectul se adresează elevilor de liceu (de 16-18 ani), urmărind încurajarea acestora de a afla mai multe lucruri despre istoria și politica Uniunii Europene, de a înțelege valoarea comunității țărilor democratice pentru fiecare stat în parte, și avînd ca scop crearea premiselor pentru dezvoltarea valorilor europene și recunoașterea proceselor de integrare europeană în Georgia și în Republica Moldova. Durata proiectului este 29 iunie 2015 – 31 decembrie 2016, iar ca parteneri îi avem pe colegii noștri din sectorul asociativ de la Centrul de Didactici Moderne din Vilnius, Lituania, și pe cei de la Centrul Școală-familie-societate din Tbilisi, Georgia.

Pilotarea curriculumului actualizat are loc în 4 licee: Liceul Teoretic *Prometeu-Prim* din Chișinău (prof. Eugenia NEGRU); Liceul Teoretic *Emil Necula* din Mereni, Anenii Noi (prof. Veronica STRATU); Liceul Teoretic din Râșpopeni, Șoldănești (prof. Galina CABA) și Liceul Teoretic *Mihai Eminescu* din Hîncești (prof. Rostislav ILIN). Experții-formatori care se ocupă de actualizarea curricula sînt Rodica EȘANU, Eugenia NEGRU, Viorica GORAȘ-POSTICĂ și Rima BEZEDE.

Activitățile din proiect pentru anul acesta de studii mai includ, pe lîngă actualizarea și pilotarea clasică a disciplinei opționale *Educație pentru integrare europeană* pentru învățămîntul liceal, vizite în școlile implicate, în vederea observării și interviuării elevilor și profesorilor pe marginea noilor conținuturi, dar și a abordării didactice practice și funcționale a acestora. Astfel, subiectele noi propuse în curriculumul conțin mai multe studii de caz, care vizează: *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; Republica Moldova pînă și după semnarea*



Acordului de Asociere la UE; piețe noi de export pentru produsele moldovenești; UE și criza migrației arabe.

Discuțiile și activitățile desfășurate au pus în evidență o bună motivație a participanților pentru viitoarea activitate de profesor-experimentator. În plus, aceștia au o experiență pedagogică relevantă, fapt ce poate constitui un atu pentru calitatea feedbackului oferit la materialele elaborate. În cadrul atelierului, participanții și-au exprimat opinia despre temele selectate pentru revizuire, au exersat un demers didactic propus în materialul-suport și au oferit feedback după următorul algoritm: caracterul formativ al suportului, actualitatea conținutului, relevanța aspectelor abordate pentru un tînr cetățean al Republicii Moldova etc.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect



Center of Innovative
Educational and Social Programs
of Transnistria



Programe de formare pentru învățătorii claselor primare la *Cultura bunei vecinătăți*

În perioada vacanței de toamnă, învățătorii, care au ales, împreună cu elevii și părinții, să învețe cultura bunei vecinătăți în cadrul unui demers didactic inovativ de la o nouă disciplină opțională, au avut posibilitatea să participe la un program tematic de perfecționare pedagogică. Activitățile au avut loc la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, la Comrat și Ceadâr Lunga, cu participarea a peste 100 de învățători. Experții-formatori din Moldova și Ucraina au facilitat activitățile în manieră interactivă, punând accentul pe diferite strategii de predare, dar și pe conținuturile promovate. Învățătorii au fost certificați în domeniul educației interculturale, exprimându-și, în final, recunoștința pentru investiția făcută în dezvoltarea lor personală și profesională, pentru calitatea orelor de perfecționare și pentru profesionalismul formatorilor implicați.

Proiectul este implementat cu sprijinul Academiei Folke Bernadotte din Suedia, al cărui scop constă în îmbunătățirea relațiilor dintre diferite zone ale Republicii Moldova, inclusiv cu cea transnistreană, și a educației interculturale, în baza cooperării organizațiilor de stat cu societatea civilă din comunitățile multietnice. Începând cu anul 2013, acest proiect se implementează cu suportul Societății Suedeze pentru Pace și Arbitraj în parteneriat cu Asociația GPPAC (Parteneriat Global pentru Prevenirea Conflictelor Armate).

În afară de seminariile de formare de care beneficiază cadrele didactice, activitățile din proiect includ: editarea caietelor elevului, desfășurarea și monitorizarea experimentului pedagogic propriu-zis și evaluarea materialelor, în vederea diseminării acestora în toate școlile din învățământul obligatoriu, inclusiv în zonele multiculturale, dar și vizite de monitorizare în școlile-pilot. Tematica călătoriilor modulare din Curriculumul de clasa a II-a, cu genericul *Baștina mea*, conține subiecte de tipul:

Moldova – țara în care trăim; Deși sîntem diferiți, avem multe în comun; Folclorul etniilor conlocuitoare din Moldova despre patrie, casă, vecini; Monumentele din țara noastră; Lăcașurile sfinte; Să cunoaștem Moldova prin diversitatea ei culturală; Diversitatea arhitecturală a Moldovei; Interiorul locuințelor noastre; Tradiții în construirea unei case; Dialogul cu vecinul; Familia mea și legea ospitalității; Meșteșugurile străvechi din Moldova; Resursele naturale ale țării noastre; Construim un oraș al viitorului etc.

Prin introducerea acestei discipline în curriculumul la decizia școlii, peste 3000 de elevi din țară se inițiază în cultura păcii și a bunei vecinătăți, dezvoltându-și respectul pentru drepturile culturale, abilități de relaționare tolerantă și de edificare a unor atitudini deschise, pentru a trăi împreună în bună înțelegere și ajutor reciproc, în pofida diferențelor de viziune și de trai.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect

LIECHTENSTEINISCHER
ENTWICKLUNGS-
DIENST



Leadership educațional în școala profesională

O nouă activitate de formare cu genericul *Leadership educațional* s-a desfășurat, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, în perioada 3-5 noiembrie curent. Seminarul-training face parte din proiectul *CONSEPT* (faza III), componenta *Dezvoltare organizațională*, implementată de C. E. PRO DIDACTICA și sprijinită financiar de Fundația Liechtenstein Development Service (LED), care are drept scop îmbunătățirea funcționării școlilor profesionale prin consolidarea competențelor manageriale ale membrilor administrației.

Reprezentanții echipelor manageriale din 13 instituții din învățământul profesional tehnic secundar au demonstrat un interes sporit pentru aspectele teoretice și practice ale leadershipului și managementului educațional, în calitate de procese conexe ce asigură funcționarea și dezvoltarea instituțiilor profesionale tehnice în contextul schimbărilor continue din domeniu. Printre cele mai importante obiective, propuse la începutul seminarului-training și atinse pe parcurs, s-au numărat:

- identificarea diferențelor și a asemănărilor dintre procesele de management și leadership;
- definirea caracteristicilor comunităților profesionale de învățare în contextul școlii profesionale;
- desemnarea condițiilor necesare pentru dezvoltarea managerilor-lideri și a cadrelor didactice-lideri;
- dezvoltarea abilităților de leadership;
- elaborarea unui plan fezabil de acțiuni în vederea promovării leadershipului educațional.

Echipele de formatori au asigurat un demers de dezvoltare profesională axat pe învățare experiențială și schimb de bune practici, punând accentul pe perfecționarea abilităților de leadership și de lucru în echipă, pe promovarea managementului participativ, pe implicarea plenară a participanților, dar și pe sensibilizarea acestora privind importanța asigurării unei culturi organizaționale în care fiecare actor educațional este pus în valoare și are



suficiente condiții pentru maximizarea potențialului său la nivel de clasă, instituție și comunitate de învățare.

Progresul managerilor implicați în proiectul *CONSEPT* bucură și confirmă faptul că o investiție de calitate în resursele umane reprezintă unul din factorii-cheie în asigurarea succesului instituției de învățământ la nivel de proces, relații și rezultat.

Gîndire critică pentru formarea competențelor profesionale

În anul curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în cadrul proiectului *CONSEPT*, a demarat un nou program de formare – *Gîndire critică (GC) pentru formarea competențelor profesionale*, adresat cadrelor didactice din învățământul profesional. Scopul acestuia consistă în consolidarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și asigurarea unui proces de predare-învățare calitativ, axat pe dezvoltarea gîndirii critice și pe formarea competențelor profesionale ale elevilor.

În urma activităților de instruire, organizate în 3 module, participanții vor avea rolul de persoane-resursă în instituțiile pe care le reprezintă, fiind abilitate să realizeze activități de formare continuă pentru colegi și să ofere, la necesitate, consultanță privind implementarea metodologiei de dezvoltare a gîndirii critice și dobîndirea competențelor profesionale.

Primul modul al programului s-a desfășurat în perioada 30.11 – 02.12.15, în incinta Centrului. Formarea și dezvoltarea gîndirii critice pentru competențele profesionale, ca idee de training, a reorganizat varianta clasică a modului I LSDGC și i-a dat o nouă perspectivă. Aplicarea și analiza tehnicilor a demonstrat că acestea sînt perfect utilizabile în domeniul pregătirii profesionale și vor avea impact asupra elevilor. Reliefarea faptului că pentru numeroase întrebări și sarcini din demersul educațional ***nu există un singur răspuns corect***, ca declarație fundamentală pentru GC, a generat discuții soldate cu conștientizarea nevoii de a aborda subiectele studiate din varii perspective, pe un fundament solid de cunoștințe, dar, totodată, deschis pentru creativitate. Un aspect care trebuie menționat ține de formarea anterioară a acestor profesori la cursurile oferite de Centrul de Formare Continuă al UTM: toți cei care au parcurs cel puțin un modul la UTM fac în permanență referințe la ce au învățat și aplicat acolo. A fost o idee fericită a-i uni într-un grup pe reprezentanții unei instituții și a pedala pe faptul că vor lucra împreună, iar instituțiile au delegat persoane compatibile și cooperante. Momentul a fost mobilizant și a inspirat optimism, pentru că acești cursanți s-au orientat din start spre ceea ce urmează să facă pentru colegii lor.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect



Proiectul Pentru reforme calitative și durabile în educație, moment de bilanț

Proiectul *Pentru reforme calitative și durabile în educație*, implementat în perioada iulie – noiembrie 2015, cu sprijinul financiar al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă, oferit prin intermediul Fundației Soros-Moldova, a fost încheiat cu succes, realizându-se următoarele activități:

- 3 ateliere regionale pentru specialiști de la direcțiile de învățământ și diriginți cu genericul *Promovarea unei viziuni pozitive asupra profesiei de cadru didactic. Atragerea tinerilor spre îmbrățișarea carierei didactice* (Hîncești, Rîșcani și Cimișlia). În discuție a fost pusă o problemă pe care multe colective pedagogice nu încearcă să o soluționeze cu puterile proprii – de a-și pregăti cadrele didactice de mâine astăzi, prin identificarea, educarea, orientarea, sprijinirea celor mai buni elevi în alegerea carierei didactice (moderatori: Daniela VACARCIUC, Galina FILIP, Valeriu GORINCIOI, Iurie MELINTE, Tatiana CARTALEANU, Serghei LÎSENCO).
- 3 mese rotunde tematice cu genericul *Standardele profesionale de evaluare a cadrelor manageriale ca instrument de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale* (moderatori: Angela MUȘENCO, Iurie MELINTE); *Standardele profesionale de evaluare a cadrelor didactice ca instrument de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale* (moderatori: Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Serghei LÎSENCO); *Menținerea tinerilor specialiști în școală* (moderatori: Daniela VACARCIUC, Sergiu OREHOVSCHI).
- 8 discuții publice locale, cu implicarea a circa 200 de participanți – părinți, elevi, profesori și manageri. Pe parcursul fiecărei activități au fost propuse soluții locale pentru problemele curente din sistemul educațional, dar și sugestii de îmbunătățire a procesului de elaborare și implementare a politicilor educaționale. De asemenea, au fost diseminate practici de succes la nivel de raion și de țară:
 - 9 septembrie, Șoldănești – discuția publică *Standardele profesionale de evaluare a cadrelor manageriale ca instrument de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale* (moderatori: Angela MUȘENCO, Iurie MELINTE);
 - 24 septembrie, Strășeni – discuția publică *Experiențe avansate de dezvoltare curriculară în școli* (moderatori: Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN);
 - 8 octombrie, Glodeni – discuția publică *Atragerea tinerilor cu vocație spre studii pedagogice și carieră didactică* (moderatori: Valeriu GORINCIOI, Iurie MELINTE);
 - 16 octombrie, Cahul – discuția publică *Standardele profesionale de evaluare a cadrelor didactice ca instrument de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale* (moderatori: Olga COSOVAN, Sergiu OREHOVSCHI);
 - 22 octombrie, Ocnița – discuția publică *Promovarea politicilor și a mecanismelor de atragere a tinerilor specialiști și de menținere a acestora în școli* (moderatori: Valeriu GORINCIOI, Iurie MELINTE);
 - 30 octombrie, Orhei – discuția publică *Performanța profesională versus autoformarea continuă* (moderatori: Daniela VACARCIUC, Galina FILIP);
 - 6 noiembrie, Ungheni – discuția publică *Organizarea timpului elevilor în afara orelor de curs: activități extracurriculare și teme de casă* (moderatori: Angela MUȘENCO, Galina FILIP);
 - 12 noiembrie, Comrat – discuția publică *Promovarea politicilor și a mecanismelor de atragere a tinerilor specialiști și de menținere a acestora în școli* (moderatori: Serghei LÎSENCO, Valeriu GORINCIOI).
- Au fost publicate numeroase informații despre activitățile din proiect în: revista *Didactica Pro...*; ziarele: *Cîmpia Glodenilor*, *Curierul de Hîncești*, *Acasă* (Șoldănești), *Ziarul nostru* (Soroca, Drochia, Dondușeni, Florești); pe site-ul CEPD, al Direcției de Învățământ, Tineret și Sport Hîncești, Glodeni, Ungheni etc.
- Au fost elaborate câteva materiale promoționale:
 - buclatul *Avantaje ale profesiei didactice*, destinat elevilor și studenților, a fost tipărit într-un tiraj de 1500 ex. și distribuit inclusiv în instituțiile de învățământ superior cu facultăți pedagogice;
 - un flyer dedicat cadrelor didactice, în limba română (1000 ex.) și în limba rusă (500 ex.);
 - posterul *Profesia de cadru didactic are valoare aici și acum în Republica Moldova. Optează pentru ea!*
- Au fost realizate: interviuri la Radio Moldova (20 octombrie), o emisiune TV despre discuția publică *Lipsa profesorilor – o problemă pentru Moldova* (Glodeni). La 3 noiembrie, Radio Moldova a realizat emisiunea

cu genericul *Promovarea unei viziuni pozitive asupra profesiei de cadru didactic. Atragerea tinerilor spre îmbrățișarea carierei didactice*. Televiziunea locală din Comrat a prezentat, la 12 noiembrie, câteva interviuri cu elevi, tineri specialiști și reprezentanți ai Direcției de Învățământ participanți la discuțiile publice *Promovarea politicilor și a mecanismelor de atragere a tinerilor specialiști și de menținere a acestora în școli*.

- În cadrul *Conferinței finale*, desfășurate la 26 noiembrie, au fost prezentate activitățile principale și rezultatele proiectului. Participanții au avut ocazia să se pronunțe cu referire la noutatea, utilitatea și efectele proiectului asupra reformării școlii naționale, considerându-l o platformă veritabilă de discuție, de schimb de experiență, de căutare de soluții și, totodată, o pistă pentru implementarea unor proiecte similare, care ar asigura continuitatea acțiunilor inițiate de acesta. Persoanele-resursă formate în proiect, materialele didactice și promoționale publicate (care au fost distribuite în școli) vor contribui la producerea/inițierea unor schimbări calitative la toate nivelurile sistemului educațional.

Lilia NAHABA, coordonator de proiect



Lansarea proiectului

Educația deschisă în Moldova: aici și acum

Dezvoltarea rapidă a TIC oferă în mod constant noi oportunități și noi provocări pentru toate sferile activității umane. Educația nu este o excepție, integrarea TIC în acest domeniu fiind o provocare globală. Totuși, problematica *accesului* se află deocamdată pe agenda zilei și este strâns legată de acoperirea financiară. Numeroase exemple relevă faptul că noile tehnologii contribuie, prin costurile lor ridicate, la accentuarea decalajului dintre săraci și bogați, dintre rural și urban, dintre centru și periferii etc. Unul dintre răspunsurile cele mai recente și mai promițătoare la problema dată este *educația deschisă*, inclusiv *accesul la resursele educaționale deschise* (RED), care presupune acces deschis și egal la educație, resurse deschise, competențe digitale pentru profesori și elevi, precum și transparență și integritate în școli. Conceptul de *resurse educaționale deschise* este unul din rezultatele evoluției firești a interacțiunii dintre cele două ramuri – educație și TIC. Conform definiției propuse de UNESCO în anul 2002, RED *sînt resurse educaționale care pot fi utilizate și reutilizate de oricine în mod liber, fără restricții tehnologice, juridice și costuri*. Folosirea acestora în realizarea de programe publice constituie unul dintre principiile de bază ale bunei guvernări: ceea ce este produs pe bani publici ar trebui să fie accesibil publicului în mod gratuit.

Actualmente, Republica Moldova desfășoară o reformă ambițioasă și cuprinzătoare în educație, care este reflectată în documente de politică educațională, subliniind relevanța competențelor digitale și a TIC în domeniu. La noi, activitatea de producere și utilizare a RED este în stadiu incipient, dar există importante oportunități pentru viitor.

În acest context, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației Institutul pentru o Societate Deschisă, în cooperare cu Programul de Sprijinire a Educației al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă, lansează proiectul *Educația deschisă în Moldova: aici și acum*, care va fi implementat în perioada noiembrie 2015 – iulie 2016. Scopul proiectului rezidă în a promova: (1) accesul publicului interesat (cadre didactice, cercetători etc.) la finanțare transparentă pentru crearea de RED și (2) conceptul de *resurse educaționale deschise*, prin conștientizare, susținere, inițiere de parteneriate, ceea ce poate duce la asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți. Printre beneficiarii acțiunii se numără elevi, cadre didactice, instituții, părinți, studenți,

actori politici, instituții publice, ONG-uri etc.

Prin intermediul acestui proiect, ne propunem să avansăm conceptul RED pe agenda publică, precum și să facilităm crearea unei coaliții RED în Republica Moldova, care ar realiza inclusiv o campanie de promovare a unor modificări în documentele reglatorii, importante pentru implementarea RED la nivel de politici publice. *De aceea, invităm toate persoanele și organizațiile interesate de un eventual parteneriat în cadrul proiectului să ne contacteze.*

Proiectul de față se aliniază reformelor educaționale, abordarea conceptului RED determinînd un acces mai bun la o educație deschisă. Impactul așteptat este dezvoltarea practicilor utilizării și producerii RED în Republica Moldova, cu scopul integrării RED în politicile educaționale existente și viitoare.

Valeriu GORINCIOI, coordonator de proiect

Pavel CUMPĂNĂ, asistent de proiect

Date de contact: (022) 54 19 94, (022) 54 25 56

prodidactica@prodidactica.md

Programul Servicii la solicitarea beneficiarului

În perioada septembrie-noiembrie 2015, echipa de formatori a C.E. PRO DIDACTICA a fost solicitată pentru a desfășura programe de formare destinate cadrelor didactice și manageriale în mai multe instituții de învățământ:

- DGITS Ungheni – *Psihopedagogie și didactica disciplinelor*. Activitate de follow-up;
- DGITS Soroca – *Evaluarea criterială în baza descriptorilor*. Activitate de follow-up;
- DGITS Anenii Noi – *Elaborarea proiectelor de finanțare*;
- DGITS Ialoveni – *Evaluarea cadrelor didactice. Temele de casă. Starea de bine a elevilor în școală*;
- Organizația Ograda noastră – *Evaluarea criterială în baza descriptorilor*;

- Gimnaziul Zîmbreni, Ialoveni – *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*;
- Asociația Națională a Companiilor din domeniul TIC – *Școala de toamnă pentru cadre didactice și manageriale*;
- Reprezentanța Hilfswerk Austria în Moldova – *Educația incluzivă*.

În rezultat, în această perioadă, la programe de formare au participat peste 300 de persoane.

Sîntem disponibili și în continuare pentru prestarea serviciilor la solicitarea cadrelor didactice și manageriale, atît în incinta centrului, cît și în teritoriu.

Lilia NAHABA, coordonator de program

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
22.01	Educație interculturală. Aspecte de pedagogie comparată	Viorica GORAȘ-POSTICĂ	15.00-18.00
5.02	Metoda <i>Lucrului cu cartea</i> în lumina predării interactive	Tatiana CARTALEANU	15.00-18.00
5.02	Lider eficient – echipă de succes!	Ecaterina MOGA	15.00-18.00
19.02	Strategii ale elaborării proiectului instituțional de dezvoltare	Daniela VACARCIUC	15.00-18.00
4.03	Echiparea strategică – primul pas spre dezvoltarea cooperantă într-un colectiv integru	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, insuția, localitatea.

Lilia NAHABA, coordonator de program

Oferta de formare 2016 pentru cadre didactice și manageriale

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

CertIFICATELE sînt valabile pentru procesul de atestare periodică a cadrelor didactice.

În anul de studii curent, Vă oferim următoarele servicii de formare:

- *Formare de competențe prin strategii didactice interactive;*
- *Implementarea curriculumului școlar modernizat;*
- *Educație pentru echitate de gen și șanse egale (program de 1-3 zile pentru diriginți și directori adjuncți pentru educație);*
- *Depășirea dificultăților la lectură și scriere (seminar pentru profesorii claselor primare);*
- *O oră pentru lectură (seminar pentru profesorii claselor primare);*
- *Psihopedagogie generală;*
- *Didactici particulare (la fiecare disciplină): Tehnologii interactive de predare-învățare-evaluare;*
- *Evaluarea continuă la clasă;*
- *Evaluarea sumativă a rezultatelor școlare;*
- *Evaluarea în baza standardelor educaționale;*
- *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice: Curs de inițiere în LSDGC; Proiectarea lecțiilor; Strategii de promovare a gândirii critice la disciplinele umaniste; Strategii de promovare a gândirii critice la disciplinele reale; Învățarea prin cooperare; Evaluarea lecțiilor în cheia LSDGC;*
- *Management educațional: Managementul lucrului în echipă; Managementul resurselor umane; Elaborarea proiectului de dezvoltare strategică a organizației; Rezolvarea problemelor și luarea*

- deciziilor; Evaluarea unității școlare; Managementul timpului; Planificarea strategică; Elaborarea planurilor de dezvoltare a instituțiilor educaționale; Motivarea angajaților; Abilități de lider; Abilități de delegare; Leadership situațional; Managementul schimbării; Implementarea curriculumului școlar; Arta dirijării; Abilitățile managerului eficient; Abilități de comunicare eficientă. Prezentarea reușită;*
- *Program pentru psihologi școlari: Managementul stresului; Conflictul și soluționarea lui; Comunicarea asertivă; Cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală. Aspecte psihologice în lucrul cu elevii (program pentru diriginți în baza setului operațional Învăț să fii);*
- *Educație pentru toleranță;*
- *Educație pentru dezvoltarea caracterului;*
- *Educație pentru dezvoltarea comunității;*
- *Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova;*
- *Să ne cunoaștem mai bine/Узнаем друг друга лучше (curs opțional de educație interculturală pentru înțelegerea alterității prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova – română, ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară, în limbile română și rusă);*
- *Educație pentru integrare europeană;*
- *Formare de formatori. Abilități de lucru cu adulții. TOT;*
- *Elaborarea proiectelor de finanțare;*
- *Leadership educațional.*

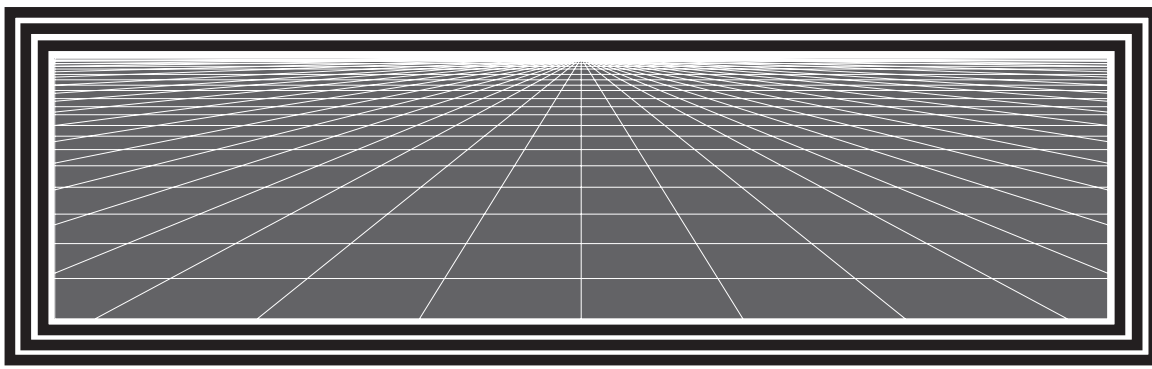
Costul fiecărui program de formare va fi stabilit în funcție de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanți, locul desfășurării, distanța pînă la localitate, pauză cafea, prînz etc.).

Numărul de credite pentru fiecare program de formare se va calcula conform *Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional și mediu de specialitate.*

Tel.: (022) 54 25 56, 54 19 94

Fax: (022) 54 41 99

E-mail: prodidactica@prodidactica.md



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Curriculumul Național

Rezumat: Curriculumul Național este elaborat prin decizii strategice angajate la scara întregului sistem și proces de învățământ. Calitatea sa pedagogică și socială reflectă capacitatea factorilor de politică a educației de valorificare a conceptului de curriculum definit ca paradigmă și ca model de proiectare. Din această perspectivă, Curriculumul Național trebuie să valorifice: axiomatica paradigmei curriculumului care impune centrarea educației pe finalități de sistem și de proces construite la nivelul interdependenței cerințe psihologice (competențe) – cerințe sociale (conținuturi de bază validate

de societate); metodologia proiectării curriculare a planului de învățământ care creează premisa realizării unor programe și manuale școlare/universitare de calitate. În raport de tipurile de curriculum valorificate, Curriculumul Național are un caracter: formal (cu deschideri spre nonformal); disciplinar/interdisciplinar (prin promovarea unor arii curriculare); global (integrând curriculumul: general, de profil, specializat).

Abstract: The National Curriculum is developed by strategic decisions engaged in the entire system and process of education. Their pedagogical and social quality reflects the ability of education policy makers to valorizes the curriculum concept, defined as a paradigm and as a model of planning. From this perspective, the National Curriculum should valorize both axiomatic paradigm of curriculum that asks an education centered on the finalities of system and process, establish on the interdependence of psychological requirements (skills) and social requirements (basic contents validated by the society), as well as methodology of the curriculum design and of the education plan that creates the premise of achieving qualitative syllabi and school/university textbooks. In relation to the types of curriculum, the National Curriculum can be formal (with openings to non-formal); disciplinary/interdisciplinary (by promoting curricular areas); global (integrating general, profile and specialized curriculum).

Keywords: National Curriculum, educational policy, educational system, paradigm of education.

Problema **curriculumului național** implică decizii strategice la nivel de politică a educației. Calitatea acestor decizii strategice depinde de capacitatea factorilor de politică a educației de raportare corectă la: I) *conceptul pedagogic de curriculum*; II) *contextul specific sistemului și procesului de învățământ* din țara respectivă, existent într-un cadru istoric și cultural determinat; III) *tipurile de curriculum valorificate/valorificabile*.

I) **Conceptul pedagogic de curriculum** definește o realitate educațională complexă la nivel: a) *general, filozofic, ca paradigmă*; b) *special, tehnologic, ca proiect educativ* de un anumit tip, aplicabil la scara întregului sistem și proces de învățământ.

A) **Curriculumul ca paradigmă** reprezintă un mod/model de abordare a teoriei pedagogice, afirmat în cea de-a doua jumătate a secolului XX până în prezent. Constituie *paradigma pedagogiei postmoderne*, în epoca istorică a societății postmoderne – postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere.

Curriculumul ca paradigmă este angajat epistemologic și social în rezolvarea conflictului istoric existent, persistent până în prezent, între cele două paradigme ale pedagogiei moderne, afirmate în societatea modernă, industrializată: a) *paradigma psihocentristă* – centrarea educației pe cerințele psihologice ale educatului; b) *paradigma sociocentristă* – centrarea educației pe cerințele societății.

Paradigma curriculumului promovează *centrarea educației pe finalitățile educației, de sistem (idealul educației și scopurile generale, strategice, ale educației) și de proces (obiectivele generale – specifice – concrete, ale educației/instruirii)* construite la nivelul interdependenței permanente între:

- a) *cerințele psihologice față de educație și educat*, exprimate în termeni de *competențe/capacități*;
- b) *cerințele sociale față de educație și educat*, exprimate în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate la diferite intervale de timp [2, 3].

B) Curriculumul ca proiect educativ reprezintă un *mod/model special, tehnologic*, de concepere a educației/instruirii „atît ca *intenție*, cît și ca *plan*”, la un nivel *global și deschis*, la scara întregului sistem și proces de învățămînt, „care definește:

- a) *țelurile, scopurile și obiectivele unei acțiuni (n.n. și activități)* educaționale;
- b) *căile, mijloacele și activitățile folosite* pentru a atinge aceste scopuri;
- c) *metodele și instrumentele pentru a evalua în ce măsură acțiunea a dat roade*” [4, p. 83].

În această perspectivă, *curriculumul* constituie un *tip special* de „proiect educativ” construit ca „*design pedagogic*” la două niveluri de referință:

- a) *nivelul intențiilor*, al *finalităților*, care este *fundamental*, reprezentînd proiectul propriu-zis;
- b) *nivelul implementării proiectului propriu-zis*, al *realizării intențiilor/finalităților*, de *resursele și condițiile* existente, valorificabile în *context deschis*.

Calitatea curriculumului, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățămînt, este marcată, astfel, de capacitatea proiectantului (ministerul învățămîntului, autorii de programe și manuale școlare; profesorii care elaborează planificarea anuală, semestrială a lecțiilor etc.) de optimizare a raportului dintre „*curriculum în proiect*” și *curriculum realizat*” în context pedagogic deschis, determinat istoric, filozofic, sociologic (cultural), psihologic, politic.

II) Contextul specific sistemului și procesului de învățămînt asigură cadrul necesar pentru **elaborarea Curriculumului Național** în condiții istorice și culturale determinate. Optimizarea sa presupune valorificarea celor două *caracteristici ale curriculumului* care vizează elaborarea sa la nivel *global și în context deschis*.

A) La nivel global, în *elaborarea curriculumului național*, trebuie fixate, *epistemologic și social*, *axiomele proiectării curriculare*:

- a) *axioma centrării proiectului educativ pe finalități*, concepute la nivelul *interdependenței* dintre: a-1) *competențe/capacități*, determinate *psihologic* (în raport de specificul fiecărei vârste psiholo-

gice; trepte și discipline de învățămînt) și a-2) **conținuturi de bază**, determinate *social* (de societate), necesare *educatului* (elevului, studentului etc.) pe termen lung, mediu și scurt;

- b) *axioma asigurării permanente a corespondenței pedagogice* între: b-1) „*curriculum în proiect*”, exprimat în termeni de *finalități și conținuturi de bază* și b-2) „*curriculum realizat*”/realizabil în *context deschis* în raport de dinamica resurselor și condițiilor pedagogice existente;
- c) *axioma valorificării tuturor conținuturilor generale ale educației* (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică) și *formelor generale ale educației/instruirii* (formală, nonformală, informală) în perspectiva *educației permanente* și a *autoeducației*;
- d) *axioma individualizării/diferențierii educației/instruirii în cadrul oricărui proiect educativ*, realizabil prin: d-1) cunoașterea elevului (pedagogică, psihologică, socială); d-2) gradualizarea obiectivelor concrete; d-3) valorificarea tuturor resurselor metodologice (metode de instruire, tehnici de evaluare, forme de organizare a instruirii, stiluri manageriale, didactice);
- e) *axioma reglării-autoreglării permanente a educației/instruirii* prin integrarea în structura oricărui proiect educativ a strategiei de *evaluare continuă, formativă/autoformativă*.

B) În context deschis, *elaborarea Curriculumului Național* presupune valorificarea axiomelor *proiectării curriculare* în cadrul specific sistemului și procesului de învățămînt din țara respectivă, evaluabil în condiții de *cercetare pedagogică fundamentală, istorică și hermeneutică*. Implică raportarea la cele trei niveluri care trebuie parcurse în *elaborarea curriculumului*, legitimate de UNESCO [ibidem, pp. 84-87]:

B-1) Nivelul deciziilor pedagogice asumate politic.

Solicită **decizii strategice** prin care sînt fixate valoric anumite „opțiuni și priorități fundamentale”, exprimate în termeni de:

- a) *finalități ale sistemului de învățămînt*:
 - a-1) *idealul educației* – definește tipul de personalitate necesar societății pe termen lung (stabilit convențional în zona a două cicluri complete de educație);
 - a-2) *scopurile generale ale educației* – definesc *direcțiile strategice* de dezvoltare a sistemului pe termen lung și mediu (convențional, un ciclu complet de educație);
- b) *finalități ale procesului de învățămînt*:
 - b-1) *obiectivul general* aflat la baza planului de învățămînt, specificat pe niveluri și trepte de învățămînt și arii curriculare construite pe criterii de interdisciplinaritate și de tip de

activitate;

- b-2) *obiectivele specifice* aflate la baza programelor școlare, pe discipline de învățământ, raportate la obiectivele *specifice treptei de învățământ* și *ariei curriculare* de referință; presupun fixarea *obiectivelor specifice anuale* pe semestre, capitole, *module de studiu* cu precizarea *conținuturilor de bază* obligatorii stabilite conform *competențelor* vizate – realizabile pe termen mediu.

B-2) Nivelul deciziilor pedagogice intermediare.

Implică *decizii* care transpun „curriculumul proiect” în „curriculumul realizabil” în termeni de *metodologie de elaborare a planului de învățământ și a programelor școlare*. Calitatea acestora este dependentă de valorile promovate prin *deciziile strategice* asumate la nivel politic.

Metodologia de elaborare a planului de învățământ transpune *opțiunile valorice* fundamentale asumate la nivel politic, în zona proiectării *finalităților educației* în termeni *psihologici* (*competențe/capacități*) și *sociali* (*conținuturi de bază*, validate istoric, de societate). Liniile sale directoare vizează:

- a) *Construcția unui plan de învățământ* cu caracter: a-1) *global*, care include distribuția *ariilor curriculare* și a *disciplinelor de învățământ* la scara tuturor nivelurilor și treptelor de învățământ; exclude axiomatic și elimină practic construcția parțială a planului de învățământ sub forma de „planuri de învățământ” pe niveluri, trepte, profiluri de licee etc.; a-2) *deschis*, spre *educație permanentă* și *autoeducație*, prin discipline opționale și facultative, realizabile inclusiv în regim *nonformal*;
- b) Fixarea *ariilor curriculare* în vederea distribuirii echilibrate a disciplinelor de învățământ pe criterii epistemologice (conținutul disciplinelor) și psihologice (tipul de activitate); cele două criterii pot conduce la următoarele *arii curriculare* construite în funcție de un *obiectiv general comun* și de *obiective specifice comune*:
 - b-1) *Obiectiv general*: formarea-dezvoltarea *competenței/capacității lingvistice* – *Limba și literatură națională* – *limbi și literatură străine* (de circulație univărsală; locală);
 - b-2) *Obiectiv general*: formarea-dezvoltarea *competenței/capacității de analiză logico-matematică și informatică* – *Matematică-Informatică*;
 - b-3) *Obiectiv general*: formarea-dezvoltarea *competenței/capacității de explicare experimentală a realității* – *Științe ale naturii* (biologie, fizică, chimie, geografie fizică etc.);
 - b-4) *Obiectiv general*: formarea-dezvoltarea

competenței/capacității de interpretare a realității psihosociale – *Științe socioumane* (filozofie, istorie, sociologie, psihologie etc.);

- b-5) *Obiectiv general*: formarea-dezvoltarea *competenței capacității de acțiune practică* la nivel tehnologic, estetic, psihofizic – *Educație: tehnologică-estetică-psihofizică*;
- b-6) *Obiectiv general*: formarea-dezvoltarea *competențelor/capacităților de acțiune/conduită morală* – *Educație morală* (dirigenție, orientare/consiliere școlară și profesională – organizate *formal*; cercuri de conversație/dezbateri etică etc. – organizate *nonformal* etc.).

Metodologia de elaborare a programelor școlare transpune *opțiunile valorice* fundamentale asumate în cadrul procesului de *proiectare curriculară a planului de învățământ*, realizat prin definirea *obiectivelor specifice* la nivel de *treaptă de instruire* (primară școlară, gimnazială, liceală etc.), de *arii curriculare* și de *discipline de învățământ*. Implică *decizii de proiectare curriculară* a programelor școlare la nivel de:

- a) *document curricular fundamental* – *programa școlară pentru toată perioada treptei de învățământ* respective, realizată în raport de *obiectivul general al ariei curriculare* de referință, specificat pe ani de învățământ/vârste psihologice, în contextul propriu disciplinei de învățământ respective;
- b) *document curricular operațional* – *programa școlară pentru fiecare an de învățământ*, obligatorie pentru toți profesorii, realizată în raport de:
 - b-1) *obiectivul general al treptei de învățământ*, reflectat la nivelul disciplinei de învățământ, angajat special pe parcursul anului de studii respectiv;
 - b-2) *obiectivele specifice*, angajate în termeni: *psihologici*, la nivel de *competențe/capacități*, realizabile pe tot parcursul anului de învățământ; de *conținuturi de bază*, distribuite *temporal* (pe semestre, săptămâni școlare) și spațial, pe capitole sau module de studiu;
 - b-3) *conținuturile de bază*, care trebuie parcurse obligatoriu, conform obiectivelor specifice, cu deschideri multiple spre diferite conținuturi particulare, aflate la dispoziția profesorului, dependente de situațiile concrete existente în comunitatea școlară;
 - b-4) *sugestiile metodologice* referitoare la: elaborarea obiectivelor concrete; alegerea metodelor didactice; utilizarea strategiilor de evaluare (inițială, continuă, finală); îmbinarea

formelor de organizare (frontală, grupală, individuală); opțiunea posibilă pentru un anumit tip de activitate didactică (în raport de scopul general al activității didactice respective) și pentru anumite variante (conform obiectivelor concrete ale activității didactice respective).

Metodologia de elaborare a manualelor școlare trebuie fixată la nivel de *curriculum național* pentru a impune respectarea unor *cerințe generale* și *speciale*, care vizează raportarea corectă la programele școlare. *Cerințele generale* vizează: a) raportarea la *obiectivele specifice* și la *conținuturile de bază* stabilite în cadrul programelor școlare, transpuse în manuale, la nivel de modele de învățare eficientă oferite tuturor elevilor; b) asigurarea reușitei în învățare la nivel formal (în clasă) și nonformal (în afara clasei) *tuturor* elevilor, fără condiționarea acestora de parcurgerea obligatorie a altor materiale curriculare – auxiliare etc. *Cerințele speciale*, impuse în cazul *manualelor alternative*, vizează:

- a) raportarea la programele școlare obligatorii în construcția oricărei variante de manual alternativ (sau mai nou – digital);
- b) respectarea *obiectivelor specifice* și a *conținuturilor de bază* stabilite în cadrul formal al programei școlare;
- c) inițierea unor căi de învățare alternative, realizabile prin diferite: metode de (auto)învățare: tehnici/probe, teste etc. de (auto)evaluare/inițială, continuă, finală; forme de organizare a învățării (în context nonformal, individual, dar și în grup, prin studiul individual, dar și prin investigații, proiecte etc.); *conținuturi particulare*, subordonate pedagogic *conținuturilor de bază*, avansate pentru completarea, aprofundarea, localizarea etc. *învățării*.

B-2) Nivelul deciziilor pedagogice operaționale.

Implică *deciziile profesorului* care transpune „curriculumul proiect” în „curriculumul realizabil” la nivelul fiecărei *forme concrete de organizare a activității de educație/instruire*: oră de dirigenție, lecție, curs universitar, consultații individuale și de grup etc. La acest nivel, calitatea *Curriculumului Național* este probată prin capacitatea acestuia de a promova un *model de proiectare curriculară* a activităților concrete ale profesorului care valorifică funcțiile conducerii manageriale, dintr-o perspectivă specifică pedagogiei. Un astfel de *model de proiectare curriculară* vizează:

- a) *organizarea resurselor pedagogice* existente (la nivel de *forme de organizare a activității*);

- b) *planificarea activității de referință* (la nivel de *obiective* – **conținuturi de bază** – metode – evaluare);
- c) *realizarea-dezvoltarea planificării în context deschis*, la nivel de:
 - *evaluare inițială*;
 - *predare-învățare-evaluare continuă*;
 - *evaluare finală*.

III) Tipurile de curriculum valorificate/valorificabile în elaborarea Curriculumului Național pot fi identificate în cadrul clasificărilor consacrate în literatura de specialitate. În acest fel putem contura o caracterizare a curriculumului din diferite perspective:

- a) *forma de organizare* – Curriculumul Național este un *curriculum formal* cu structuri deschise spre *curriculumul nonformal* (vezi *curriculumul opțional* și mai ales *curriculumul facultativ*);
- b) *modul de proiectare* – Curriculumul Național este un *curriculum disciplinar* și/sau un *curriculum interdisciplinar/curriculum centrat pe activități/acțiuni practice*, obiectivat la nivel de *arii curriculare*;
- c) *modul de structurare* – Curriculumul Național este un *curriculum global* care integrează: *curriculumul general, de bază, obligatoriu* (angajat la nivel de *învățământ general, obligatoriu*), *curriculumul de profil* și *de specialitate* (angajat la nivel de *învățământ secundar* și superior);
- d) *modul de realizare* – Curriculumul Național conceput la nivelul raportului optim dintre *curriculumul proiectat* și *curriculumul aplicat* prin programele și manualele școlare/universitare și activitățile pedagogice/didactice ale *profesorilor*, de la toate treptele și disciplinele de *învățământ*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de referință al curriculumului universitar (coord. Vladimir Guțu). Ministerul Educație al Republicii Moldova. Chișinău: Centrul Editorial Poligrafic al USM, 2015.
2. Cristea S. Conceptul de curriculum. În: Didactica Pro...R, nr. 3-4 (13-14), 2002.
3. Cristea S. Dicționar Enciclopedic de Pedagogie, vol. I A-C. București, 2015.
4. D'Hainaut, L. (coordonator) Programe de învățământ și educație permanentă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

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