Didactica Pro...©

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional
PRO DIDACTICA
Nr. 4-5 (50-51), 2008

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

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Culegere şi corectare:
Maria BALAN
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chişinău
Tiraj: 1500 ex.

Acest număr apare cu suportul Centrului de Dezvoltare a Resurselor în Domeniul Protecţiei Copilului şi Familiei (CDRDPCF), în cadrul Programului Regional PROCOPIL, implementat de Solidarite Laique Franţa, FONPC România, Reţeaua Roditeli Bulgaria, APSCF Moldova şi susţinut de MAE al Republicii Franceze.

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

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 16/2, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

PRO DIDACTICA – 10 ANI PENTRU CALITATE ÎN EDUCAŢIE

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Anul al zecelea 3

Indicatori PRO DIDACTICA
Violeta DUMITRAŞCU 4
Lilia NAHABA 4
Silvia BARBAROV 5
Tatiana MAZILO, Veruţa BUBULICI 5
Rima BEZEDE 6
Viorica GORAŞ-POSTICĂ 6
Sergiu OLENCIUC 7
Mariana VATAMANU-CIOCANU, Maria BALAN, Nicolae SUSANU 7

Lia SCLIFOS
În căutarea adevărului 8
Valentina CHICU
Managementul sinergiei 9

Sondaj de opinie: ***Ce a însemnat pentru dvs./pentru şcoala dvs. colaborarea cu Centrul Educaţional PRO DIDACTICA?*** 11

Mesaj din partea Fundaţiei SOROS-Moldova 17

QUO VADIS?

Vlad PÂSLARU
Dimensiuni conceptuale ale calităţii educaţiei 18
Otilia DANDARA
Dimensiuni şi preocupări ale unui învăţământ de calitate 22
Adrian GHICOV
Rolul evaluării în claviatura modernă a calităţii educaţiei 25
Nadejda VELIŞCO
Modernizarea multiaspectuală şi consecventă a sistemului de educaţie – asigurarea dezvoltării şi bunăstării cetăţeanului 27

EX CATHEDRA

Vladimir GUŢU
Curriculumul de o nouă generaţie 30
Maria HADÎRCĂ
Competenţele: miza instruirii şi evaluării autentice 35
Tatiana CALLO
Calitatea cadrului didactic ca intensiune 38
Victor ŢVIRCUN
Capacitatea dinomică a cadrului didactic şi calitatea 41
Valentin GUZGAN
Influenţe secvenţiale ale culturii organizaţionale asupra calităţii în educaţie 45
Larisa CUZNEŢOV
Relaţia pedagog-elev-părinte: tendinţe, perspective, cultură şi optim educaţional 48

EVENIMENTE PRO DIDACTICA

Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Un nou proiect educaţional orientat spre pregătirea tinerilor pentru procesul de integrare europeană 53
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Trainingul de abilitare profesională pentru experimentarea disciplinei opţionale ***Educaţie pentru Integrare Europeană*** 54
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Lucrarea *Pentru o şcoală bine guvernată* **– rezultatul unui proiect managerial de parteneriat** 54
Silvia BARBAROV
Analiză de nevoi: optimizarea condiţiilor pentru o mai bună integrare socială a elevilor din şcolile alolingve 55

INCLUSIV EU

Viorica COJOCARU
Calitatea şi cantitatea în educaţia incluzivă ... 57
Maria LUNGU
Modelul familial în contextul comunităţilor educative ... 58
Ecaterina VRASMAŞ
Dimensiuni şi particularităţi care definesc parteneriatul educaţional ... 59
Galina FILIP
Dificultăţi de învăţare şi oportunităţi de intervenţie educaţională în şcolile incluzive ... 64
Tatiana JALBĂ
Rolul cadrului didactic de sprijin în şcoala cu practici incluzive ... 68
Rodica SOLOVEI
Sugestii metodologice de promovare a educaţiei în domeniul drepturilor omului ... 71

Dicţionar ... 74

MAPAMOND PEDAGOGIC

Eugen PALADE
Şerban Iosifescu, *Calitatea educaţiei: concept, principii, metodologii* ... 75

Şcolile prietenoase copilului ... 77

Anunţ PRO DIDACTICA ... 78

DOCENDO DISCIMUS

Liliana SARANCIUC-GORDEA
Conexiuni ale educaţiei ecologice şi educaţiei axiologice ... 79
Irina CIOBANU
Calculatorul — un instrument transdisciplinar ... 82
Ana MUNTEAN
"Ce înţelegi prin a educa?" ... 84

Ofertă de formare 2008-2009 pentru cadre didactice şi manageriale ... 85

EXERCITO, ERGO SUM

Angela TOMIŢĂ
Lectura între necesitate, obligaţie şi plăcere ... 86
Maria BOLDIŞOR
Experienţe didactice: literatura de frontieră ... 88
Nina BERNAZ
Formarea de competenţe la lecţiile de biologie: de la cadrul general la cel particular ... 90
Lucia TOCAN
O oră de chimie (cl. a XII-a) ... 94
Mircea GRECU
Gimnastică istorică ... 96
Ala BÎRLĂDEANU
Activităţi extracurs cu caracter istoric ... 99

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Gînd(ire) critic(ă) despre cartea *Formare de competenţe prin strategii didactice interactive* ... 102
Serghei LÎSENCO
Dezbaterile (discuţiile formale) ... 103

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Calitatea în educaţie/educaţia de calitate ... 107

SUMMARY ... 112

C U P R I N S



Anul al zecelea



Liliana
NICOLAESCU-ONOFREI
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

PRO DIDACTICA are zece ani. (Ca orice doamnă care se respectă, preferă să spună zece, deşi vîrsta adevărată e cu doi ani mai înaintată).

Anul al zecelea este, în primul rînd, un prilej de ***evocare*** a începuturilor, cînd sintagma „modernizarea învățămîntului umanistic" devenea una la modă în contextul educațional basarabean. Şi dacă e vorba de început, este important să spunem că acesta a însemnat:

– convingerea unei persoane concrete – Lorina Bălteanu – că în Moldova se poate realiza un proiect în sprijinul schimbărilor în educație;
– posibilitatea oferită de un finanțator concret – Fundația SOROS-Moldova – pentru realizarea unui atare proiect;
– existența unui grup concret – Sofia Bolduratu, Eliza Botezatu, Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan, Viorica Goraş, Mariana Kiriakov şi subsemnata – care să poată elabora proiectul;
– îndrăzneala surprinzătoare a unei echipe inițiale – regretata Nelli Mitchevici, Lilia Stîrcea, Violeta Dumitraşcu, Silvia Barbarov, Victor Efrim şi domnul Ion (Cerempei) – de a se angaja în propria schimbare, mai întîi;
– interesul pentru creştere personală şi profesională al tuturor celor care ni s-au alăturat, de la proiect la proiect, în calitate de colegi, parteneri, beneficiari şi critici.

În al doilea rînd, acesta este un prilej de ***realizare a sensului*** activității noastre:

– De ce facem ceea ce facem? Deoarece avem convingerea că, în sistemul educațional, **schimbarea este un proces inevitabil**.
– De ce este schimbarea un proces inevitabil în educație? Fiindcă **educația trebuie să răspundă provocărilor** lumii moderne.
– De ce trebuie educația să răspundă provocărilor lumii moderne? Deoarece educabilul are nevoie de atitudini, abilități şi cunoştințe noi care să-l facă apt pentru **realizarea la maximum a propriului potențial**, în plan personal, social, profesional.
– De ce...?

În al treilea rînd, în mod firesc, este şi un prilej de ***reflecție*** asupra calității parcursului de formare oferit de noi, în vederea perfecționării ulterioare a activității. Şi ne bucură să ştim că participanții la programele de formare ale PRO DIDACTICII apreciază:

– axarea noastră pe **nevoia** beneficiarilor **de a şti ce** vor face, **de ce** vor face şi **cum** anume vor face ceva în cadrul activităților;
– considerația noastră pentru **experiența anterioară** a fiecărui participant la program;
– atenția noastră pentru oferirea de **oportunități de învățare legate de viața reală**, de problemele reale, de contextul real în care trebuie să funcționeze în fiecare zi;
– respectul nostru pentu **conceptul de sine** al cursantului, pentru **autonomia şi autodirijarea** lui în cadrul procesului de învățare.

Şi, nu în ultimul rînd, este momentul în care trebuie să gîndim ***extensia***:

– Ce putem face pentru a înarma cadrele didactice cu toate informațiile şi abilitățile necesare formării la elevi **a competențelor-cheie**, importante într-o Europă modernă?
– Ce putem oferi şcolilor pentru a le ajuta să devină **şcoli prietenoase copiilor**, în care aceştia să „prindă" gustul şi dexteritățile de învățare pe parcursul întregii vieți?
– Ce trebuie făcut pentru a ajuta instituțiile educaționale să asigure **echitatea şi egalitatea de şanse** pentru toți?
– Cum putem răspunde nevoii de a educa cetățeni activi şi responsabili, pentru care **cultura păcii, respectul față de diversitatea culturală şi toleranța față de alteritate** sînt valori intrinsece?
– Cu ce putem contribui la **asigurarea calității** în educație? Răspunsurile? Vor urma.



Calitatea relațiilor elev-elev, elev-profesor, elev-părinte, părinte-profesor

Violeta **DUMITRAȘCU**

Lumea contemporană, supusă mai frecvent ca oricînd instabilităților şi dezechilibrelor, inclusă tot mai mult într-un proces de muncă şi de viață contra cronometru – această lume atît de dinamică şi imprevizibilă are nevoie de menținerea şi consolidarea permanentă atît a factorului uman în ansamblu, cît şi a fiecărei persoane luate aparte. În epoca *noii economii*, cea care pune un accent major pe echipele multifuncționale şi competitive, trebuie să cîştigăm tot mai mult spațiu pentru relații umane de calitate. Acestea au avut întotdeauna un rol de neprețuită valoare şi au servit drept sursă energetică pentru individ.

Interesul echipei noastre pentru promovarea culturii calității în domeniul învățămîntului, în general, şi a calității în educație, în special, este sprijinit în măsură substanțială de motivația în creştere a cadrelor didactice pentru calitate. Şi, în primul rînd, pentru *calitatea relațiilor interpersonale* în comunitatea lor şcolară şi de trai, acestea constituind o bună temelie pentru desfăşurarea cu succes a întreg procesului educațional.

Prin proiectul *Un viitor pentru copiii noştri*, prin programul de formare şi materialele elaborate, care au la bază principiul abordării sistemice a personalității copilului, oferim profesorilor şcolari posibilitatea întregirii *calității personale şi a comunicării de calitate cu elevii* (şi nu numai). Pornind de la analiza nevoilor personale, evaluînd atitudinea față de sine şi față de ceilalți, tratînd subiecte de sănătate şi securitate personală, exersînd procesul luării de decizii şi, nu în cele din urmă, proiectînd performanțe şi viziuni de carieră proprii – toate aceste componente au confirmat în practică valoarea şi necesitatea lor în construirea unor relații de calitate. Profesorii care aplică la clasă materialele din setul didactic *Învăț să fiu* constată cu satisfacție instituirea unui mediu constructiv de comunicare atît la nivelul relațiilor elev-elev, cît şi la nivelul relațiilor elev-profesor. Remarcăm că profesorii, prin intermediul acțiunilor comunitare şi al orelor de dirigenție, implică în procesul de comunicare părinți, diverşi actori sociali, abordînd diferite probleme, dar şi căutînd căi de soluționare a acestora. Mulți dintre ei relatează cu sinceritate despre schimbările pozitive observate, despre îmbunătățirea propriilor relații cu cei din jur, despre diversificarea unghiurilor de vedere personale asupra situațiilor de viață etc.

Construirea relațiilor de calitate este un lucru real şi posibil. Important este ca atunci cînd o facem, să nu uităm să verificăm propriile atitudini față de aceasta. Vorba înțeleptului: „*Clădim pur şi simplu cărămizi* sau *înălțăm un Templu”*.



Calitatea formării profesionale

Lilia **NAHABA**

În cadrul programelor de formare profesională oferite de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, am promovat permanent principiile calității formării profesionale în acord cu tendințele europene şi internaționale în educație.

Calitatea serviciilor noastre este demonstrată de rezultatele învățării, exprimate în termeni de cunoştințe, competențe, valori şi atitudini obținute în urma unui modul tematic sau a unui program.

Astfel, Programul *Servicii la solicitarea beneficiarului,* în comun cu alte proiecte, oferă un sprijin real în dezvoltarea continuă a cadrelor didactice, ținînd cont atît de principiile fundamentale ale calității formării – continuitate, eficacitate şi eficiență, echitate, descentralizare şi adaptabilitate, cît şi de determinanții calității: corectitudine, receptivitate, siguranță, individualizare etc.

Prin toate acestea, răspundem necesităților cadrelor didactice şi manageriale, contribuind la modernizarea sistemului educațional din republică. Programul *Servicii la solicitarea beneficiarului* asigură o conexiune operativă între serviciile educaționale existente la nivel de ofertă şi nevoile de formare ale beneficiarilor.

Participanții demonstrează de fiecare dată un interes deosebit pentru programele alese, fapt demonstrat prin implicarea activă la ore, prin prezentarea propriei experiențe didactice, prin implementarea la clasă a noilor achiziții profesionale.

Referindu-se la calitatea serviciilor CEPD, profesorii apreciază nivelul înalt de competență şi profesionalismul formatorilor, iar conținuturile abordate sînt percepute ca originale

şi creative, adecvate exigenţelor timpului şi orientate spre dezvoltarea multiaspectuală şi armonioasă a copiilor.

Prin calitatea serviciilor de formare profesională, credem că putem contribui la stimularea motivaţiei profesorilor pentru învăţarea permanentă, asigurînd una dintre condiţiile fundamentale pentru progres într-o societate bazată pe cunoaştere.



Silvia **BARBAROV**

Promovarea valorilor unei societăți deschise

Numeroase proiecte ale Centrului au vizat educaţia pentru valori şi promovarea valorilor unei societăţi deschise. Astfel, prin proiectul *Toleranţă şi integrare socială* am sprijinit diriginţii şcolari în implementarea curriculumului la dirigenţie, oferind traininguri şi materiale didactice la acele obiective şi subiecte care au fost cele mai solicitate de către beneficiari. Prin cursul opţional pentru universităţi şi licee *Să ne cunoaştem mai bine*, unul de pionierat în republică, am propus un răspuns concret la îndemnul din titlu, bazat pe studiul literaturii etniilor conlocuitoare, cu axare pe valori specifice, dar şi comune. Proiectul *Promovarea toleranţei. Instrumente de lucru pentru profesorii filologi*, sprijinit de Consiliul Europei, a fost încă o demonstraţie a posibilităţilor de implementare a educaţiei pentru diversitate prin intermediul disciplinelor şcolare. Educaţia pentru valori, prin posibilităţile vaste de abordare a aspectelor ce ţin de dezvoltarea personală morală şi spirituală, de atitudinea civică, de dezvoltarea culturală, rămîne un domeniu în care vom persevera. Deoarece sîntem de părere că un învăţămînt modern trebuie să depăşească etapa oferirii unei educaţii monoculturale, realizînd, pas cu pas, o educaţie pentru toleranţă, pentru acceptare şi respect al diferenţelor, pentru solidaritate şi implicare activă, prin care să demonstrăm o preocupare reală pentru echitate şi egalitatea de şanse. Căci, „dacă trăiesc în toleranţă, copiii învaţă răbdarea. Dacă trăiesc împărţind cu ceilalţi, copiii învaţă să fie generoşi. Şi dacă trăiesc în prietenie, copiii învaţă că e plăcut să trăieşti pe lume.” (*Dorothy Law Nolte*)



Tatiana **MAZILO**

Axarea pe nevoile beneficiarilor



Veruța **BUBULICI**

În fiecare zi ne păşesc pragul numeroase persoane interesate de serviciile Centrului nostru. Sînt mulţumite de calitatea acestora. Sînt mulţumite de calitatea materialelor didactice pe care le punem la dispoziţie. Se bucură atunci cînd intră în posesia lor şi se întristează atunci cînd află că nu mai avem în vînzare o lucrare sau alta. Pe parcursul acestor ani, am auzit multe cuvinte de recunoştinţă, deoarece am ajutat beneficiarii începători în ale cîştigării de granturi, le-am explicat cum se face un raport financiar, ba chiar le-am acordat consultaţii la distanţă, în caz de necesitate. Am încercat să reducem la maximum partea birocratică, un lucru deloc uşor, mai ales în ce priveşte activitatea contabilă. Acestea sînt rigorile profesiei. Am încercat să fim altfel, să nu tratăm beneficiarii cu refuzuri şi să nu îi „redirecţionăm” spre alte organizaţii, ci să le oferim sfaturi şi să căutăm soluţii pentru problemele lor concrete. Adeseori, ştiind de la ce distanţe au venit profesorii şcolari sau metodiştii de la direcţiile raionale după o donaţie de carte, nu am ezitat să renunţăm la pauza de prînz sau să ne reţinem după program. Flexibilitate, toleranţă, deschidere spre comunicare şi axare pe nevoile concrete ale beneficiarilor – acestea sînt atitudinile care contează. În orice caz, îndrăznim să afirmăm că foarte puţini au plecat de la noi fără a fi ajutaţi sau fără a li se da explicaţiile solicitate. În ultima vreme însă, urmărind ce se întîmplă în societate, în învăţămînt, în familii, ne punem şi noi, alături de toţi colegii de la PRO DIDACTICA, întrebarea: pentru cine vom concepe şi vom presta servicii, dacă pleacă părinţii, pleacă profesorii şi în şcoli sînt tot mai puţini copii?

Calitatea proiectării manageriale



Rima **BEZEDE**

Actualitatea problemelor legate de asigurarea calității educației a devenit o preocupare stringentă și oportună atît pe plan european, cît și național. PRO DIDACTICA, centru de excelență pe piața educațională din republică, a demonstrat și a promovat calitatea prin proiectele implementate și serviciile oferite.

În acest context, unul dintre indicatorii de calitate urmăriți de noi este **calitatea proiectării manageriale**. Astfel, *Autoevaluarea școlii*, *CONSEPT*, *Pentru o mai bună responsabilizare și guvernare în școală* sînt doar cîteva dintre proiectele care s-au subordonat acestui indicator.

În cadrul proiectului *CONSEPT* echipele manageriale a 4 școli profesionale din republică au fost asistate și monitorizate la elaborarea unui plan de dezvoltare instituțională funcțional. Calitatea proiectării strategice s-a axat pe multiple aspecte și factori, dintre care *calitatea suportului profesional,* furnizat beneficiarilor, și *calitatea serviciilor de consultanță și expertiză* în domeniu, oferite administrației școlilor, au constituit elementele esențiale. Un bun proiect instituțional se realizează numai printr-o *comunicare eficientă* în interiorul și exteriorul organizației școlare, prin *participare și decizie democratică*, prin *spirit de echipă* și *responsabilitate*. Aceste deziderate au fost promovate în cadrul tuturor programelor de instruire la care au participat managerii școlilor profesionale.

Ne bucură faptul că am putut îndeplini o condiție importantă în asigurarea calității planificării strategice, realizate de școli: competența și experiența formatorilor implicați, dar și a echipei de coordonare și implementare a proiectului.



Viorica **GORAȘ-POSTICĂ**

În ceea ce privește calitatea proiectării manageriale, ne-am propus ca aceasta să răspundă următoarelor exigențe psihopedagogice moderne:

- elaborarea participativă a planurilor de dezvoltare strategică instituțională;
- axarea pe necesitățile personale și profesionale ale elevilor, profesorilor, părinților și ale altor actori comunitari;
- abordarea anticipată a eventualelor probleme și riscuri, valorificarea punctelor forte, a oportunităților în diverse circumstanțe socioculturale;
- orientarea spre asigurarea managementului performanțelor, a calității totale;
- asigurarea continuității logice și a consecvenței în acțiunile proiectate;
- instituționalizarea schimbărilor promovate și asigurarea durabilității acestora;
- stimularea creativității și a inovațiilor;
- evaluarea sistematică și pluriaspectuală a activităților efectuate din perspectiva eficienței și eficacității;
- promovarea valorilor unei societăți deschise: diversitate de opinii, toleranță, spirit critic și democratic; conjugarea eforturilor de echipă etc.

Calitatea curricula și a materialelor didactice suport

Calitatea curricula și a celor peste 70 de materiale didactice suport elaborate și editate de noi pe parcursul a 10 ani s-a axat pe următorii indicatori:

- acoperirea unor goluri informaționale în contextul educațional de la noi, prin satisfacerea nevoilor actuale, ale managerilor, profesorilor și elevilor;
- promovarea valorilor democratice într-o societate deschisă;
- axarea pe necesitățile, interesele, așteptările *beneficiarului prioritar al actului didactic*: *copilul-elev*;
- implicarea în elaborarea materialelor didactice a diverși actanți educaționali, de la politicieni în domeniu la practicieni: profesori școlari și universitari, cercetători științifici etc.;
- colaborarea cu factorii de decizie pentru oficializarea, răspîndirea în sistem, asigurarea durabilității și sporirea impactului schimbărilor, inovațiilor propuse;
- conținut și design atractiv și funcțional pentru utilizarea calitativă și explicită la clasă *aici și acum* etc.

Calitatea mediului de studiu



Sergiu **OLENCIUC**

De fiecare dată cînd avem seminarii sau traininguri, mă bucur să aud cuvinte frumoase la adresa Centrului, profesorii fiind mulțumiți de condițiile din sediul nostru, de sălile de curs, de avantajele oferite de bibliotecă, dar, mai ales, de pauzele de cafea. Dacă și alte organizații ne solicită să le punem la dispoziție spațiu pentru activități, înseamnă că e bine la noi. Desigur, mai sînt multe de schimbat, dar le vom face pe toate cu timpul.

Aș vrea să menționez însă ce mi-a oferit PRO DIDACTICA, ca mediu pentru învățare, mie personal. Am învățat să comunic eficient cu beneficiarii, dar și cu furnizorii noștri. Simt o deosebită plăcere atunci cînd persoane cu care am avut ocazia să colaborăm, întîlnindu-mă pe stradă sau pe coridoarele Ministerului Educației, mă recunosc și mă întreabă ce mai e nou pe la PRO DIDACTICA. Am avansat în cunoașterea și utilizarea calculatorului. Am avansat mult, deși aveam experiență cînd venisem la Centru, în ce privește conducerea și... reparația de orice tip a mașinii. Pot ajunge „cu ochii închiși" în orice localitate din Moldova, căci am bătut atîtea drumuri împreună cu formatorii noștri. Și încă ceva: atunci cînd cunoștințe mai vechi, care știu că mi-am făcut studiile în limba rusă, constată cu uimire că vorbesc foarte bine româna, țin să subliniez: datorez acest fapt colegilor de la PRO DIDACTICA, care m-au sprijinit și m-au ajutat să depășesc barierele de comunicare. Este cel mai important lucru care mi s-a întîmplat aici.

Calitatea accesului la informație



Mariana **VATAMANU-CIOCANU**



Maria **BALAN**



Nicolae **SUSANU**

Propunîndu-și să se implice în destinul educațional, dar și cultural al societății noastre, să fie o publicație despre educație și pentru educație, revista *Didactica Pro...* a devenit pe parcursul anilor *un reper* important pentru educatori, profesori școlari și universități, specialiști din domeniile științelor educației, psihologiei școlare, metodicii predării disciplinelor, *un instrument* de informare și formare pentru toți cei interesați de sfera dată. Devotată intenției sale, revista a fost mereu la dispoziția celor ce au gîndit și au luat atitudine, a celor ce au pus în discuție probleme și au propus sugestii de soluționare a acestora, a celor ce au dorit să împărtășească din experiența proprie, dar și a celor ce au dorit să preia această experiență pentru a-și perfecționa demersul profesional.

Și dacă fiecare om este supus de-a lungul vieții la două tipuri de educație: una oferită de alții și una oferită de el însuși, atunci *Didactica Pro...* participă la ambele: prin formarea celor ce oferă educație și prin formarea celui ce-și oferă educație. De aceea, colecția *Didactica Pro...* cuprinde deja 51 de numere, ceea ce înseamnă: 51 de miniproiecte axate pe 51 de teme de maximă actualitate pentru realitățile educaționale de la noi; peste 1300 de cercetări, studii, mese rotunde, sondaje de opinie, articole aplicative publicate; zeci de autori prezenți pe paginile ei și… numeroși cititori.

Aceștia sîntem noi. Aceasta este revista *Didactica Pro...*, o publicație "visată", concepută, lansată, sprijinită și promovată de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, o expresie a ceea ce se întîmplă și ar trebui să se întîmple în spațiul educațional de la noi.

În căutarea adevărului



Lia **SCLIFOS**

Universitatea de Stat din Moldova

Tradiția l-a investit pe înțelept cu misiunea de a-i inița pe ceilalți în tainele cunoașterii și ale vieții, în practicile și regulile societății, conferindu-i condiția de *învățător*. Talentul de a-i învăța pe alții era și este considerat un dar divin, iar cel care-l deține trebuie să-l ofere celorlalți. Lumea modernă și postmodernă a modificat imaginea dascălului, coborîndu-l de pe soclu și eliberîndu-l de statutul de ins privilegiat și responsabilizat cu darul sacru al învățăturii. În noua viziune, acesta este cetățeanul care practică o profesie ca oricare alta, un prestator de servicii pentru comunitate. Privind din acest unghi, ecuația învățării se cere a fi redimensionată valoric, urmînd a-i redefini elementele prin prisma politicilor educaționale actuale.

O societate performantă social și economic, cu vederi morale și spirituale certe, va aspira întotdeauna să aibă școli performante, de cea mai înaltă prestație profesională și exigență valorică. În acest context, PRO DIDACTICA deține statutul de modelator al omenescului, formator de opinie și prestator de servicii educaționale de calitate. Ce este, de fapt, PRO DIDACTICA pentru mine?

***P**rofesionalism, considerat astăzi o virtute și o provocare*. A fi profesionist înseamnă nu numai a face bine ceea ce știi, dar și cu pasiune. Lecția însușită la PRO DIDACTICA este că, pentru a realiza standarde de calitate, un profesionist trebuie să poată stabili obiective, evalua resurse, planifica activități, lua decizii, identifica metode eficiente și modalități de optimizare a activităților. Nu este o "rețetă magică", ci schema după care mă ghidez atunci cînd mi se deleagă o sarcină.

***R**eformă și schimbare*. Pentru mine, schimbarea a început la PRO DIDACTICA și prin PRO DIDACTICA. Elevii, părinții, comunitatea își doresc o educație de calitate. În așa mod începe reforma învățămîntului. PRO DIDACTICA a fost și este unul dintre partenerii necesari și siguri ai acestui amplu proces prin promovarea calității în învățămîntul național; prin sprijinirea și dezvoltarea învățămîntului rural; prin formarea continuă a cadrelor didactice, manageriale, precum și a altor categorii de specialiști; prin evaluarea impactului proiectelor educaționale implementate. Atunci cînd am simțit că nu-mi convine cum îmi decurge viața, că nu-mi plac rezultatele muncii mele, am descoperit PRO DIDACTICA și am venit aici. **Astfel s-a produs schimbarea!** Astfel au început provocările vieții mele. Am regăsit la PRO DIDACTICA optimism, sprijin necondiționat în creșterea profesională.

***O**ptimism și sprijin*. Ce s-a întîmplat cu zîmbetele noastre? Unde au dispărut ele? Oamenii uită să fie fericiți, "nealterați" de scurgerea vremii. Uită de frumusețea lui *aici și acum*, idee abordată la nivel de principiu la PRO DIDACTICA. Sute de profesori privesc în jur căutînd consolare și ajutor în munca lor nobilă și, într-un final, găsesc răspuns la întrebările ce-i preocupă la Centrul Educațional PRO DIDACTICA. Atunci cînd există voință, cînd ești hotărît să spui "ASTĂZI vreau să schimb ceva!", atunci poți începe prin a fi optimist. După ce ai tras din greu tot anul și ai avut succese, aștepți să-ți fie recunoscute meritele. La PRO DIDACTICA acesta este un stil: a sărbători împreună performanțele și a recunoaște valoarea fiecărui om. Mă întreb deseori: De ce calea pe care mi-am ales-o e atît de anevoioasă? De ce mă zbat? De ce nu renunț? De ce lupt? Răspunsul poate fi formulat tot printr-o întrebare, încetățenită la PRO DIDACTICA: "De ce nu?".

***D**ăruire și devotament.* A dărui nu înseamnă pur și simplu a da. Dăruind, nu pretindem la ceva, nu obligăm pe ceilalți să ne dăruiască și ei ceva. Există un ceva autentic în dăruire și acest ceva este exprimarea nevoii de a fi înțeles, respectat. Oamenii fericiți știu să dăruiască fără a cere ceva în schimb. A oferi din puțin este un dar adevărat și asta s-a făcut mereu la PRO DIDACTICA. Aici se dăruiește omenie, înțelegere, susținere, confort psihologic, încredere în ceea ce faci. Admir oamenii devotați, dedicați, „prezenți". Admir prezența PRO DIDACTICII în tot ceea ce ține de profesionism și de creșterea lui, de dezvoltarea instituțiilor, de reforma educațională. Admir devotamentul PRO DIDACTICII față de ideile și conceptele pe care le promovează, față de cei cu care colaborează.

***I**ntegrare a experiențelor, ingeniozitate și inițiativă.* Mulți dintre noi percep inițiativa ca pe ceva misterios, deoarece nu înțeleg cum poate fi aceasta măsurată. La PRO DIDACTICA, inițiativa este susținută, stimulată și apreciată; cei de aici se gîndesc mereu la binele organizației și al persoanelor cu care colaborează. M-am întrebat ce impact ar avea o acțiune sau alta asupra colegilor de echipă sau asupra imaginii organizației și aceasta m-a ajutat să depășesc frica de eșec. Am întîlnit suflete-pereche, am creat experiență comună, am savurat împreună succesele.

***D**inamism şi energie pozitivă.* 10 ani relevanți: dinamism maxim pe o piață educațională dinamică. Echipa de experți de la PRO DIDACTICA analizează necesitățile dezvoltării instituțiilor educaționale, profesorilor, elevilor, părinților şi determină soluțiile optime pentru fiecare dintre beneficiari. Cei care au ales să vină la PRO DIDACTICA reprezintă o comunitate de învățare dinamică, capabilă să personalizeze intervențiile educaționale inedite la nivel național.

***A**ltruism*. Considerat de A. Comte principiu al sociabilității şi principalul mijloc de constituire a unei religii a umanității, acesta este un alt atu al PRO DIDACTICII. Ajutorul necondiționat acordat multor instituții ani la rînd, deschiderea pentru comunicare şi promovarea personalității sînt o confirmare în acest sens.

***C**olaborare şi parteneriat sau "unu plus unu este egal cu trei".* Astfel, la PRO DIDACTICA, pentru prima dată în R. Moldova, au fost puse la îndoială legile matematicii. Şi pe bună dreptate. Pentru că ceea ce se naşte din parteneriat şi colaborare depăşeşte uneori limitele posibilului. Aici am colaborat, am învățat să colaborez, am ajutat pe alții să colaboreze şi am evaluat impactul surprinzător al colaborării.

***T**estare şi apreciere* permanentă în raport cu sine, nu cu alții, în raport cu exigențele conştientizate la nivel personal, nu impuse, în raport cu obiectivele proprii şi cele ale Centrului. De ce PRO DIDACTICA este atît de aproape de beneficiarii şi partenerii săi? Pentru că nu este doar un furnizor sau un integrator de soluții, ci este, în primul rînd, un consultant. Timp de 10 ani, Centrul s-a adaptat continuu la dinamica beneficiarilor săi, crescînd alături de ei şi parcurgînd etapele pe care alții le parcurg abia acum. Cred că acest fapt vorbeşte despre adaptibilitate şi experiență vastă.

***I**nteligență.* Cei de la PRO DIDACTICA sînt şi trebuie percepuți ca oameni ai cunoaşterii, oameni care aduc cunoaşterea – lucru realizat cu foarte multă responsabilitate, rapid, flexibil şi inteligent. La PRO DIDACTICA înveți şi creşti, nu afli cum trebuie să creşti. Cunoaşterea este la ordinea zilei, nu o modă. Iar în spatele tuturor succeselor stau experți, specialişti, consultanți care ştiu să pună cel mai bun diagnostic şi să „prescrie" cel mai bun remediu pentru provocările de azi şi de mîine.

***C**reştere personală şi profesională.* De unde vine pasiunea pentru formare profesională? Pur şi simplu, îmi place! *Pasiune* reprezintă căldura unor lumînări, pe care le-am aprins împreună în cîntec, în suflet şi în realitate în primii ani la PRO DIDACTICA. Cu timpul, colaboratorii Centrului mi-au devenit prieteni. Între-o relație de prietenie trebuie să existe încredere reciprocă, fidelitate, admirație, respect – valori incontestabile ce descriu exact relația mea cu cei de la PRO DIDACTICA.

***A**rmonie şi curaj.* Lumea în care colaborăm pune cu desăvîrşire accent pe individualitate. Prin urmare, la PRO DIDACTICA am învățat să stabilim o legatură puternică cu sinele nostru, dar şi să privim în exterior, pentru a găsi împlinirea şi fericirea. Sîntem uniți prin aceleaşi scopuri şi idealuri: naturali, creativi, spiritualizați, realizați în plan personal şi profesional. "Nu trebuie să transformi lumea pentru alții, trebuie s-o transformi pentru tine şi atunci ceilalți se vor transforma în fața ta". Anume acest lucru mi s-a întîmplat la PRO DIDACTICA.

Managementul sinergiei



Valentina **CHICU**

Universitatea de Stat din Moldova

"Faceți cu noi, faceți ca noi,
faceți mai bine decît noi."

O trecere în revistă a titlurilor de carte de pe rafturile librăriilor demonstrează că, la începutul mileniului trei, *managementul* este prezent în toate domeniile vieții. Aceste lucrări conțin fundamentări teoretice şi sugestii practice la *managementul firmei, managementul proiectelor, managementul schimbării, managementul de sine, managementul performanței, managementul calității* – lista poate fi continuată, dar ea nu include şi *managementul sinergiei.*

Îndrăzneala de a aborda acest subiect este alimentată de 3 constatări:

1. Analiza evoluției managementului ca ştiință evidențiază o legitate: dezvoltarea ramurilor noi ale ştiinței managementului s-a produs prin sinteza şi generalizarea practicilor eficiente şi eficace.
2. Pe parcursul istoriei practicile de conducere – ca element al managementului empiric – au contribuit la progresul umanității, iar ştiința managerială a determinat saltul de la cantitate spre calitate.

3. Am avut, timp de un deceniu, experiența unei colaborări soldate cu realizări notabile bazate pe valori, principii, procese și mecanisme care pot fi generalizate prin sintagma ***management al sinergiei***.

De ce ***managementul sinergiei***? *Managementul* este o îmbinare, poate chiar un "aliaj", dintre știință și artă. Știința managementului vizează metode de studiu, principii, legități, procedee și instrumente, iar selectarea și aplicarea adecvată a acestora în procesul de management constituie o artă veritabilă. *Sinergia,* în cea mai scurtă dintre explicații, înseamnă că întregul este mai mare decît suma părților care îl alcătuiesc. Relația dintre părți este și ea o parte a întregului. Managementul sinergiei este, în percepția mea, știința și arta de *a focaliza puterea* valorilor, metodelor, instrumentelor manageriale și *efortul* individual și organizațional într-o energie dirijată cu efect catalizator și unificator, care descătușează neașteptate potențialități creatoare și determină calitatea vieții persoanelor și a organizațiilor.

Voi releva esența conceptului de *management al sinergiei* cu referire la unele momente de colaborare cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA pe parcursul unui deceniu.

- ***Managementul sinergiei*** **este identificarea și aplicarea mecanismelor ce permit „împletirea" iscusită a părților întregului pentru fortificarea fiecărei părți și, în același timp, a întregului.**

Pentru exemplificare vom prezenta situația din anul 1998. După implicarea de către CEPD a instituțiilor de învățământ în activități de schimb de experiență și învățare în comun (o implicare autentică), respectivele unități au demarat un proces de perfecționare, realizat cu sprijinul CEPD și al celorlalte școli. Concomitent, în jurul CEPD s-a constituit o comunitate integră – rețeaua de școli din care a făcut parte și Școala medie din s.Horodiște, în care activam la acea vreme, devenind una dintre cele mai apreciate în r. Călărași.

Fortificarea părților și a întregului s-a produs nu doar la nivel de școală, instituții de stat și ONG-uri. Participînd la elaborarea proiectelor de dezvoltare, fiecare cadru didactic și managerial din unitățile de învățământ implicate și-a lărgit domeniul de competențe. Ca rezultat, mai mulți manageri școlari, printre care și autoarea acestui articol, au susținut probele de rigoare și au obținut grad managerial.

Rezultatul de datorează managementului sinergiei exercitat de CEPD.

- ***Managementul sinergiei*** **constă în descoperirea, valorificarea și dezvoltarea potențialităților care diferă de la om la om și de la organizație la organizație.**

Prin desfășurarea concursurilor de proiecte, CEPD le-a creat cadrelor didactice și instituțiilor de învățământ oportunități de a-și manifesta la maximum interesul pentru dezvoltarea acestui domeniu.

Profesorii de la Școala medie din Horodiște au constatat că dispun de pregătirea necesară pentru a crea un Centru metodic. Cu susținerea CEPD, am obținut acest statut și am desfășurat, pe parcursul a 3 ani, mai multe activități pentru instituțiile de învățămînt din satele învecinate. Realizam visul nostru, obiectivele CEPD, dorința și nevoia profesorilor și managerilor implicați în activitățile comune de a comunica și a descoperi noul. Urmărind cu interes ce se întîmplă în celelalte școli din rețea, am înțeles că sîntem antrenați într-o competiție deosebită în care fiecare este învingător.

Am constatat, ca și mulți colegi, că dispun de un potențial în stare latentă – de a fi formator, moderator. Oportunitatea de a exersa ne-a fost oferită de PRO DIDACTICA. Am învățat secretele unei noi specializări – instruirea adulților. Creșterea profesională a fiecărui formator însemna sporirea capacităților instituționale ale PRO DIDACTICII și invers. Relația părților a devenit o spirală de dezvoltare continuă pentru fiecare dintre ele: formator-CEPD; la fel și întregul din care facem parte cu toții – comunitatea educațională din R. Moldova.

PRO DIDACTICA a știut să proiecteze și să creeze situații de descoperire, valorificare și dezvoltare a potențialului persoanelor și instituțiilor. A știut, de asemenea, să le „transmită" acestora competența de a crea astfel de situații. Personal, am înțeles că aplic această competență pe parcursul a 18 luni – perioadă în care am coordonat Proiectul *Învățare prin cooperare,* realizat cu implicarea studenților și a profesorilor de la 5 colegii pedagogice din țară. Am conștientizat că posed această competență fără a exersa în a o obține. Nu încercam să imit maeștrii de la CEPD, încercam să caut ceea ce au căutat și ei.

Un alt exemplu este Gimnaziul *Pro Succes,* fondat în anul 2002. Noi, formatori și colaboratori ai CEPD, am reușit să identificăm persoanele și organizațiile interesate – Programul *Pas cu Pas*, Școala-grădiniță nr. 152, Direcția de Învățământ din sectorul Botanica, DGETS mun. Chișinău, copii și părinți; să-l punem pe fiecare în valoare și să obținem o lume numită *Pro Succes*. Am exersat timp de 6 ani abilitatea de a-i împuternici (=a motiva + a oferi putere de decizie și încredere + a responsabiliza) pe cei din jur – adulți și copii. Experiența a fost una inedită: oportunitățile create pentru alții s-au transformat pentru mine în posibilități de învățare. După cum menționa C. Rogers, "ceea ce este foarte personal este și foarte general". Suma părților a devenit mai mare ca întregul doar prin aplicarea mecanismelor necesare pentru declanșarea sinergiei și direcționarea corectă a vectorului acesteia – o creație executată cu multă iscusință de PRO DIDACTICA.

- ***Managementul sinergiei* înseamnă deschiderea fiecăruia pentru implicarea într-un proces creator de cercetare a acțiunii.**

Aceasta presupune formularea individuală a întrebărilor şi identificarea în comun a răspunsurilor prin edificarea unui mediu constructiv, de învățare permanentă, lipsit de riscuri, care să devină catalizatorul proactivității, să inducă o stare de securitate interioară favorabilă pentru ieşirea din „zona de risc" şi lărgirea „zonei de confort". Activez de mai bine de un deceniu într-un astfel de mediu, care inițial provoacă „dureri de cap" prin multitudinea de întrebări ce apar spontan în minte, dar care ulterior oferă fericirea şi satisfacția descoperirii răspunsurilor alături de colegi şi prieteni. Procesul de căutare duce la împliniri în plan personal, profesional, social, iar acestea alimentează gîndirea şi comportamentul proactiv în escaladarea treptelor autoedificării prin valorificarea relațiilor de interdependență. Am lărgit considerabil zona de confort: îmi sînt la fel de interesante activitățile de instruire cu elevi, studenți, profesori şcolari şi universitari, manageri, dar şi activitatea de cercetare. Este doar un exemplu, există însă nenumărate alte trasee parcurse de persoane şi organizații care au ştiut, ca şi PRO DIDACTICA, să construiască un mediu şi relații bazate pe principii şi colaborare fructuoasă.

Am enumerat numai 3 caracteristici care, din punctul meu de vedere, constituie esența *managementului sinergiei.* Susțin ideea precum că ***sinergia*** este unul dintre factorii determinanți ai succesului fiecăruia dintre noi, indiferent de domeniul de activitate; unul dintre puținele instrumente cu potențial enorm pentru soluționarea problemelor globale. Dar, sinergia are principiile şi legitățile sale de funcționare, are nevoie de mecanisme şi instrumente de declanşare şi direcționare vectorială. Deci, trebuie să învățăm ***managementul sinergiei***, experiența de un deceniu a CEPD, demonstrînd că acesta poate deveni cheia succesului pentru organizații şi persoane.

Invit cititorii să-şi împărtăşească gîndurile şi experiența vizavi de subiectul dat cu cei pe care nu putem să-i cunoaştem personal, dar care sigur, fiind cititori ai acestei reviste, sînt părți componente ale unui întreg.

Sondaj de opinie: Ce a însemnat pentru dvs./ pentru şcoala dvs. colaborarea cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA?





Activitatea prodigioasă a Centrului Educațional PRO DIDACTICA a unit, pe parcursul celor 10 ani de la înființare, profesori şcolari şi universitari, cercetători ştiințifici, angajați ai Ministerului Educației şi Tineretului, pe toți cei interesați de perfecționarea procesului educațional de la noi, pe toți cei dornici de a progresa şi conştienți de calea pe care trebuie să o parcurgă.

Colaborarea cu PRO DIDACTICA a constituit un pas important pentru întreg colectivul Liceului Teoretic *Gaudeamus*. Profesorii, psihologii, managerii instituției noastre au beneficiat de instruire în cadrul următoarelor programe:

- *Elaborarea Curriculumului Național pentru ciclul liceal;*
- *Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice;*
- *Didactica limbii şi literaturii române în şcoala alolingvă;*
- *Educație pentru înțelegerea alterității;*
- *Psihopedagogia relațiilor interpersonale. Promovarea toleranței şi înțelegerea diversității;*
- *Şcoala de vară cu genericul „Eficientizarea şcolii";*
- *Educație de calitate în mediul rural din R. Moldova.*

Îndrumați de persoane competente şi sufletiste de la PRO DIDACTICA, aceştia au luat cunoştință de inovațiile din educație, de metodele interactive de predare-învățare, de noile tehnologii pedagogice şi de evaluare, aplicîndu-le ulterior la ore şi îmbinîndu-le armonios cu metodele clasice de instruire. Colaborarea cu PRO DIDACTICA a contribuit la creşterea lor profesională şi personală.

Noi, profesorii de la Liceul Teoretic *Gaudeamus*, le dorim tuturor colaboratorilor PRO DIDACTICII sănătate şi entuziasm. Sperăm că PRO DIDACTICA va rămîne şi în continuare un promotor al învățămîntului de calitate. La mulți ani şi multe realizări!

Svetlana BELEAEVA,
director,
Tatiana PONOMARI,
director adjunct, Liceul Teoretic *Gaudeamus*



Trăim timpuri marcate de schimbări radicale în sistemul educațional. Aceasta ne impune nu doar să căutăm noi dimensiuni ale succesului, ci şi să valorificăm resursele ce conduc spre reuşită. Investițiile în factorul uman sînt primordiale în acest sens – ceea ce fac colaboratorii Centrului Educațional PRO DIDACTICA. Conlucrarea cu PRO DIDACTICA înseamnă, pentru mine şi pentru colectivul profesoral al Liceului Teoretic Ştefăneşti, schimbare, flexibilitate, acceptare necondiționată a diversității, aplicare de noi tehnologii didactice, comunicare eficientă, management educațional de calitate, stabilire de parteneriate cu factorii de decizie, finanțatori, sponsori în vederea creării unor condiții optime de activitate, realizare de feedback constructiv între cei implicați în procesul educațional: elevi, cadre didactice, părinți, comunitate. Competențele şi abilitățile obținute prin colaborarea cu PRO DIDACTICA permit formarea unei personalități capabile să se adapteze condițiilor în schimbare continuă ale vieții, formarea unui cetățean activ. Succesele fiecărui cadru didactic instruit la PRO DIDACTICA sînt succesele colaboratorilor lui şi ale Centrului.

Aurica BODIU,
magistru în management educațional,
director, Liceul Teoretic Ştefăneşti, Floreşti



PRO DIDACTICA mi-a lărgit sfera de interese profesionale şi m-a învățat a lucra în echipă. A colabora cu persoane pe care le-ai cunoscut recent nu e foarte uşor (mai ales începînd cu o anumită vîrstă. Şi mă consideram formată profesional atunci cînd a început romanul meu cu Centrul.) Implicarea în activitățile CEPD a însemnat, încet-încet, o schimbare de mentalitate, de perspectivă asupra produsului colectiv şi s-a soldat cu cărți în care ideile proprii se dizolvă, nu se mai recunosc, pentru că nu fiecare îşi ară ogorul, ci toți împreună desfăşoară un concept, dezvoltă o strategie. Altfel spus, PRO DIDACTICA a dizolvat autorul individual din mine, fără să mă facă să-mi pierd încrederea în forțele proprii. Mulțumesc!

Tatiana CARTALEANU,
formator CEPD, dr. conf.,
Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*



Pentru mine, Centrul Educațional PRO DIDACTICA înseamnă colaborare eficientă, plină de satisfacție; o echipă competentă, competitivă, capabilă să mobilizeze forțele creatoare, să valorifice experiențe, resurse intelectuale pedagogice, umane, o echipă care s-a adaptat în mod fericit la cerințele pedagogice şi sociale ale republicii.

Dacă ar fi să asociez PRO DIDACTICA cu o culoare, aş asocia-o cu "brîul Maicii Domnului", altfel spus, curcubeul, căci îi sînt caracteristice:

- inteligența, căldura, lumina, optimismul – de la galben/oranj;
- vigoarea, voința, sentimentele frumoase – de la roşu;
- mişcarea, ideile originale – de la verde;
- noblețea, măreția cerului – de la albastru etc.

Fiecare persoană care a colaborat cu PRO DIDACTICA a obținut un bonus cu durabilitate maximă.

Vivat, crescat, floreat, PRO DIDACTICA!

Tamara CAZACU,
dr., cercet. şt. sup., Institutul de Ştiințe ale Educației



De 10 ani, PRO DIDACTICA revarsă lumină asupra întregului ogor pedagogic. Participînd la programe de formare desfăşurate de Centru, m-am convins că „echipamentul" acestora are menirea de a ne ghida în nobila noastră misiune, oferindu-ne elemente educaționale noi şi idei inedite la care să cugetăm şi pe care să le însuşim, precum şi mult mai multă (şi mai prețioasă) informație comparativ cu ceea ce am studiat la facultate.

„Îmbarcați" în PRO DIDACTICA şi *Didactica Pro...*, sîntem pe cale de a cuceri nu o planetă, ci un univers întreg – cel EDUCAȚIONAL, al cărui „ortocentru" este PERSONALITATEA UMANĂ, adică făuritorul de mîine. Ştiindu-le alături, sperăm că orizonturile ademenitoare ale europenizării în curînd ne vor aparține. E posibil oare ca angajatul şcolii să îşi dorească ceva mai mult? Calea spre succes este un labirint în care ne-am putea rătăci dacă ne-ar lipsi firul călăuzitor al ideilor sugerate de PRO DIDACTICA şi *Didactica Pro...*

Anatol CIBOTARU,
profesor, Gimnaziul Sărata Nouă, Făleşti



Pentru mine, PRO DIDACTICA a fost, este şi sper să mai fie ocazia de realizare în plan profesional. În 10 ani, cred că am mai făcut o facultate, care s-ar numi legitim (Pro)didactică, şi am învăţat, la această facultate, nu atît materii academice, cît materiale de traininguri şi şcoli de vară, am efectuat practica pedagogică, în sălile de curs ale UPS *Ion Creangă* şi în cadrul activităţilor Centrului. PRO DIDACTICA este, în viziunea mea, universitatea deschisă, pe care o creează spiritul provocărilor educaţionale.

Olga COSOVAN,
formator CEPD, dr. conf.,
Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*



PRO DIDACTICA, prin echipa sa deosebită, a fost o "platformă" de învăţare a lucrurilor noi din domeniile: educaţie, management, psihologie, filozofie etc.; a fost "un poligon" de experimentare a metodelor interactive şi de conştientizare a filozofiei educaţiei; a fost o „rachetă de lansare" în care ne-am găsit unul pe altul.

Veronica CREŢU,
preşedinte
Nicu CREŢU,
director de program,
Centrul de Training *CMB*



Didactica Pro... reprezintă exemplul unei reviste de *teorie şi practică a educaţiei* cu vocaţie şi substanţă pedagogică adevărată. De aceea poate fi comparată cu oricare dintre revistele de profil cunoscute în Europa.

Relaţia mea cu *Didactica Pro...*, începută în toamna anului 2000, este confirmată în timp în plan profesional şi uman. În plan profesional, prin susţinerea rubricii *Dicţionar*, completată recent prin iniţierea unei pagini dedicată *istoriei gîndirii pedagogice,* deschisă tuturor cercetătorilor. În plan uman, prin sentimentul prieteniei consecvente, resimţit şi cultivat cu căldură în toţi aceşti ani, alături de toţi cei implicaţi în promovarea modelului pedagogic reprezentat de *Didactica Pro...*

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



În primul rînd, aş vrea să le mulţumesc colegilor de la PRO DIDACTICA pentru că, pe parcursul a 10 ani, le-am simţit susţinerea şi căldura.

Pentru mine, ca şi pentru mii de profesori care au participat în diverse programe de formare, PRO DIDACTICA a fost o trambulină. Mă bucur că profesorii instruiţi de noi ajută, la rîndul lor, generaţia tînără să utilizeze tehnologiile informaţionale la un nivel mai înalt, pentru o mai uşoară integrare în economia modernă.

Victor EFRIM,
şef Secţie *Instruire sisteme informaţionale avansate,* Întreprinderea de Stat *Registru*



Pe parcursul mai multor ani am activat în cadrul Centrului Educaţional PRO DIDACTICA în calitate de bibliotecară. Înconjurată de prieteni-colegi, prieteni-beneficiari, prieteni-cărţi, am trăit o experienţă irepetabilă. PRO DIDACTICA m-a ajutat să mă cunosc mai bine, să identific punctele slabe şi punctele forte ale pregătirii mele, să evoluez în plan profesional, dar şi personal. PRO DIDACTICA m-a îndemnat să-mi doresc, să perseverez şi să mă perfectionez.

La mulţi ani, dragi colegi, dragi prieteni!

Rodica DAVID,
bibliotecară,
Academia de Studii Economice din Moldova



Working at PRO DIDACTICA and with PRO DIDACTICA was a unique learning process. We learned from being a part of a highly professional team. Opportunities for professional development and growth through trainings and sharing everyday work experience were the essence of life at PRO DIDACTICA. It was a mechanism of never-ending new ideas, educational activities and professional interactions. A mechanism that operated in a very open environment and generated stimulating time.

PRO DIDACTICA also meant Leaderhip. As organization, it has been a leader in the market of Moldovan education, whose ideas and actions affected thousands of people – educators and students. Much of its success belongs to the person who employed professionalism and leadership of its team. Liliana is not only an intelligent and dynamic person, she is a dynamo in every sense of the word. She unfolded PRO DIDACTICA in a remarkable way!

Victoria GALII,
Executive Director
International Language Training Center
(1998-2001 PRO DIDACTICA Language School)



Am pornit de la propunerea regretatei Ada Mihailovschi de a contacta colaboratorii PRO DIDACTICII pentru o ulterioară colaborare atît personală, cît şi instituțională. Am găsit aici o echipă de oameni cu suflet mare, entuziaşti ai şcolii moderne şi naționale, creativi şi deschişi spre conlucrare şi formare permanentă. Pentru mine, PRO DIDACTICA a fost o răsturnare de concepții şi principii, un catalizator motivațional profund, care mi-a oferit imense oportunități de creştere în plan profesional, managerial, axiologic. Primul proiect didactic modern, prima vizită de studiu peste hotarele țării (sistemul educațional danez), traininguri în calitate de formabil (*LSDGC*, management educațional), traininguri în calitate de formator (*Didactica chimiei,* desfăşurat în parteneriat cu neobosita şi tînăra cercetătoare Silvia Lozovan), traininguri cu formatori din Iaşi şi Cluj, şcoli de vară, inclusiv pentru alcătuirea şi dezvoltarea *Curriculumului Național*, nenumărate mese rotunde, lansări de carte, şedințe de club, proiecte – toate acestea au însemnat PRO DIDACTICA pentru mine şi pentru colegii mei din numeroase şcoli din republică.

Cadrele didactice din liceul pe care am onoarea să-l conduc, de asemenea, au beneficiat de formări de calitate atît la noi, cît şi în România; de biblioteci de carte metodică, de abonamente la ziare şi reviste de specialitate, iar liceul – de echipament performant (primul calculator performant, prima imprimantă, primul copiator, primele lecții de utilizare a TIC). Dar, principalul, cu toții am fost profund mişcați de atitudinea colaboratorilor Centrului față de beneficiarii săi, care îşi pun o „părticică de inimă" în tot ceea ce fac pentru a ne simți bine la orice etapă de instruire – fie training, fie pauză de cafea, fie cazare, fie calitatea materialelor distribuite, fie impactul celor recepționate.

Felicitări cordiale cu ocazia frumosului jubileu!
Sus făclia, dragi făclieri de la PRO DIDACTICA!
Cu mult drag,

Valeriu GORINCIOI,
director, Liceul Teoretic *Mihail Sadoveanu*,
or. Călăraşi



PRO DIDACTICA a fost şi continuă a fi o şansă pentru cariera mea profesională şi pentru dezvoltarea personală, în general. La începuturi a fost o deschidere senzațională spre noutate şi schimbare, ceea ce dorea atît de mult tinerețea mea avidă şi curioasă. După zbuciumații ani de studenție care au coincis cu legendara perioadă de renaştere națională şi spirituală, PRO DIDACTICA a devenit o oază culturală pe care şi-ar fi dorit-o orice intelectual. Am crescut împreună cu PRO DIDACTICA, m-am maturizat prin încercări şi provocări, m-au cutremurat realitățile descoperite, dar m-au entuziasmat şi m-au înaripat succesele obținute alături de colegii mei, succese recunoscute şi apreciate de beneficiarii noştri direcți, profesorii şi elevii, dar şi de autoritățile naționale şi internaționale din domeniul educațional. Sacrificiile făcute pentru realizarea unor idealuri comune au fost şi vor fi răsplătite, îmi place să cred astfel, cel puțin; valorile promovate vor da roadele aşteptate, mai devreme sau mai tîrziu, în viețile noastre şi ale copiilor noştri, în pofida la atîtea impedimente şi vicisitudini din această „margine de lume"...

Viorica GORAŞ-POSTICĂ,
coordonator CEPD, dr. conf. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova



Îmi pare bine că, studentă fiind, în 1998 m-am alăturat echipei Centrului Educațional PRO DIDACTICA. Venisem într-o lume mai deosebită de ceea ce cunoscusem anterior, o lume care mă impresionase. De fapt, unde aş mai fi putut întîlni oameni atît de diferiți ca personalitate, experiență, caracter, calități etc., al căror scop era instruirea şi dezvoltarea continuă proprie şi a altora.

PRO DIDACTICA a contribuit direct sau indirect la dezvoltarea profesională a multora: angajați, formatori şi, desigur, numeroşi participanți la traininguri. Aici am acumulat cunoştințe, abilități şi experiență care mi-au prins bine ulterior. Aici am făcut cunoştință cu persoane neobişnuite de la care am avut ce învăța. Una dintre ele este dna Liliana Nicolaescu-Onofrei, căreia îi mulțumesc din tot sufletul.

Rodica JALBĂ,
manager Comunicare şi Dezvoltare,
AXA Management Consulting



În devenirea mea profesională şi intelectuală în genere, PRO DIDACTICA reprezintă instituția unde am parcurs cîteva "ritualuri de inițiere" definitorii, conştientizate şi asumate ca provocare, impact şi complexitate. În anul 1998, atunci cînd am început colaborarea, aveam deja la activ o facultate şi un doctorat care m-au modelat filologic, cultural şi au certificat rădăcinile şi aspirațiile ființei mele românești. Purtam cu mine deja modelele unor valori umane, altoite de personalități precum N.Mătcaş, E. Botezatu, T. Cartaleanu, P. Ursache, Şt.S.Gorovei, pe care am avut fericita şansă să-i cunosc şi să învăț de la ei. Cu toate acestea, Centrul, care la acea vreme îşi cîştigase reputația de catalizator al reformelor în domeniul educației, a fost (şi rămîne, desigur) o provocare continuă pentru ființa mea avidă de cunoaştere a propriilor limite şi de creştere spirituală temeinică, flexibilă, calitativă. ***Standardul calității procesului, conținutului, relațiilor şi finalităților*** – acesta ar fi calificativul pe care l-aş acorda PRO DIDACTICII şi, bineînțeles, revistei *Didactica Pro...*, artera care pulsează „teorie şi practică educațională" – calificativ menținut grație responsabilității şi competenței unor persoane cu care se asociază: L. Nicolaescu-Onofrei, V. Goraş-Postică, V. Dumitraşcu, S. Barbarov, T.Cartaleanu, O.Cosovan, L. Sclifos ş.a.

Itinerarul devenirii mele la PRO DIDACTICA a fost unul atît de logic şi divers ca structură epistemologică, încît, analizîndu-l astăzi, peste ani, constat că am avut un mare noroc, deoarece îmi conferă o mai bună înțelegere şi o abordare complexă a vieții.

Toată gratitudinea colegelor şi colegilor mei, pedagogilor, cu care am învățat să gîndesc critic, să evoc, să realizez sensul şi să reflectez la orice etapă a învățării, să descopăr informația prin variate tehnici şi metode interactive, să înțeleg cum aş putea să-i ajut pe elevi să depăşească unele dificultăți la lectură şi scriere, să mă auto/evaluez obiectiv inițial, formativ şi sumativ, să pot nu numai să colaborez, ci şi să cooperez în diferite medii şi cu diferite persoane cu care interacționez, fie în activitatea mea pedagogică, ştiințifică sau politică, să diseminez principii precum toleranța, diversitatea etnică, culturală, de gen şi alteritatea, „să-i cunosc mai bine" pe cei cu care conviețuiesc în această țară...

Sper sincer ca acest real cîştig, acumulat timp de un deceniu la PRO DIDACTICA, să-l pot transmite studenților mei la care țin cu adevărat, astfel încît să reuşesc să-i învăț cum să învețe, cum să devină competenți şi competitivi în domeniu, să fie în armonie cu sine şi cu cei din jur!

Loretta HANDRABURA,
formator CEPD, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă



PRO DIDACTICA a fost pentru mine un punct de unde am pornit construcția unei punți din Moldova spre Europa. Valori, idealuri, principii ale democrației europene aveau de ajuns în Moldova şi cineva trebuia să le facă să ajungă. Mi s-a părut firesc pe vremea "PRO DIDACTICII timpurii" să organizez plecarea la traininguri în Danemarca (călătoriile în străinătate erau pe atunci o raritate) a 4 grupe de cadre didactice, unde am avut întrevederi cu mai multe personalități: regina Danemarcii, ministrul educației; am fost primii moldoveni care au vizitat uzina de pompe Grundfus, universități, primării, centre de zi pentru bătrîni ş.a. La întoarcere încercam să integrăm experiența europeană la noi...

Mariana KIRIAKOV,
psiholog



În viața fiecărui om sînt momente cînd trebuie să analizeze, să mediteze asupra împrejurărilor care i-au adus anumite satisfacții sau care i-au provocat emoții negative. Pentru mine, relațiile cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA fac parte din primul grup de împrejurări. PRO DIDACTICA mi-a servit drept imbold în cariera-mi profesională: de la profesor în căutare am devenit formator (sper că, asumîndu-mi acest rol, am ajutat mai multe persoane să vadă noi perspective în educație).

Colaborarea cu PRO DIDACTICA oferă permanent posibilități de promovare a inovațiilor în sistemul educațional din R. Moldova. Acest fapt îmi permite să mă simt util pentru țara mea.

Şi nu în ultimul rînd, PRO DIDACTICA este o instituție în care găsesc un mediu de comunicare cu persoane interesante, inteligente, creative, devotate învățămîntului.

Serghei LÎSENCO,
formator CEPD,
Asociația *Pro Comunicare, Lectură şi Scriere reflexivă*



Pentru mine, PRO DIDACTICA este un fel de „fierăria lui Iocan": aventură, inovație, dinamism şi inepuizabile idei pentru valorificare. O a doua *alma mater*. Inițial, nu a fost uşor. Îmi era teamă să nu greşesc. Din păcate, plăteam tribut educației primite şi clişeelor. Ştiam că pentru fiecare greşeală trebuie să plătesc. Scump. La mijloc erau nişte vieți, cele ale elevilor mei. De aceea, primii paşi au fost nesiguri. Alături de PRO DIDACTICA însă am izbutit să fac *un pas important în direcția libertății*, fiindcă am depăşit teama. Drept urmare, am reuşit pe parcursul anilor să performez. Astăzi privesc cu admirație la discipolii mei, care îşi pot exprima cu promptitudine punctul de vedere, care ştiu că orice idee, însoțită de argumente, are dreptul la viață.

În acest context, tot ceea ce am dobîndit pe plan profesional se datorează PRO DIDACTICII. De aceea, le doresc tuturor să experimenteze, pentru că „fiecare experiență nouă e un pas înainte în dezvoltarea spiritului" (S. Laszlo).

Ana MUNTEAN,
profesoară, Liceul *Litterarum*, mun. Chişinău



Deşi am activat în cadrul Centrului doar 2 luni, acestea au însemnat pentru mine o experiență unică şi plină de emoții pozitive. Cred că am învățat mai multe decît învață alții timp de un an!

Proaspăt venită de pe băncile facultății, PRO DIDACTICA mi-a oferit posibilitatea să fac primii paşi (stîngaci şi nesiguri) în cîmpul muncii. Am avut norocul să mă includ într-un colectiv minunat, de la care am învățat lucruri de mare folos. Pentru mine, fiecare membru al echipei PRO DIDACTICA reprezintă bunătate, înțelepciune, inteligență, un model de care voi ține cont în viață. Experiența acumulată aici m-a făcut să gîndesc altfel, să analizez şi să văd lucrurile în profunzime, să aspir şi să-mi realizez obiectivele propuse. Am urmat "Şcoala PRO DIDACTICA" şi mă mîndresc cu asta!

Irina NAVIN,
asistent Serviciul *Clienți*, Compania *Orange*



Activitatea în cadrul Centrului Educațional PRO DIDACTICA a constituit pentru mine o adevărată şcoală care a vizat, pe de o parte, dezvoltarea şi aplicarea în activitatea profesională a unui set valoros de competențe şi, pe de altă parte, accesul la o comunitate vastă de experți şi profesioniști din varia domenii. Puține organizații se pot mîndri cu faptul că au inițiat şi au contribuit, în mod direct, prin implementarea de proiecte, la promovarea unor valori şi practici educaționale inovative şi, în mod indirect, au avut un aport inegalabil la sporirea potențialului uman la nivel național. O asemenea organizație este şi PRO DIDACTICA.

Vitalie POPA,
director, *AXA Management Consulting*



PRO DIDACTICA a fost un frumos început al carierei mele profesionale. Aici, pot spune cu certitudine, am avut posibilitatea să-mi verific, să-mi dezvolt şi să-mi consolidez propriul potențial. Aici mi-am găsit prieteni, am găsit susținere şi bunătate.

La mulți ani, bunii mei prieteni!

La mulți ani, PRO DIDACTICA!

Lilia STÎRCEA,
administrator de proiect,
Liechtenstein Development Service (LED)-Moldova



PRO DIDACTICA, prin formatorii ei şi prin sarcinile înaintate de sistemul educaţional reformat, a contribuit esenţial la modernizarea învăţământului. Pentru mine, a fost „o oglinjoară" cu ajutorul căreia am orientat „iepuraşul de lumină" în activitatea mea ca manager şi profesor. M-a ajutat să mă schimb eu însumi, să am o viziune nouă asupra conceptelor de curriculum, stabilire de obiective, iniţiere în noile tehnologii educaţionale, în metodologia de dezvoltare a gîndirii critice, în lucrul cu adulţii, în formarea unor noi relaţii dintre profesor, elev, părinţi, comunitate. PRO DIDACTICA este „căpătîiul" schimbării mele ca specialist, insuflîndu-mi încredere în ceea ce trebuie să implementez şi cum trebuie să implementez. PRO DIDACTICA este un izvor de idei bune, care duc la actualizare, calitate, performanţe, schimb de experienţă la nivel de raion şi ţară.

PRO DIDACTICA este iniţiatoarea a tot ce e nou în activitatea unei instituţii de învăţământ la etapa actuală.

Felicitări, succese şi noi realizări!

Dumitru TCACENCU,
director, Liceul Teoretic *Liviu Damian*, or. Rîşcani



Pentru mine, PRO DIDACTICA a fost ca şi primii ani de şcoală – treapta iniţială – şcoala primară, doar că în viaţa profesională! Primii mei patru ani de muncă au fost aici şi, asemeni primilor patru ani de şcoală, au fost cei mai importanţi: plini de evenimente plăcute, dar şi de provocări; frumoşi, dar şi obositori; irepetabili, dar cu experienţe care pot fi repetate. Oamenii de aici m-au învăţat multe, de toate şi extrem de utile: cum să fiu şi, mai ales, cum să nu fiu, ce să fac şi ce să nu fac, ce să zic şi ce să nu zic. Am crescut şi m-am format lîngă ei şi graţie multora dintre ei: cei care au fost, care mai sînt sau care nu mai sînt... Mulţumesc din suflet!

„Şcoala PRO DIDACTICA" a fost pentru mine cea mai bună lecţie de viaţă, nu doar în aspect profesional, ci şi relaţional, personal. „Fenomenul PRO DIDACTICA" nu este un mit, ci o realitate demnă de mitificare, iar Oamenii care l-au creat şi-l mai menţin, chiar dacă uneori – aidoma lui Don Quijote – duc lupte şi bătălii, sînt veritabili edificatori, militanţi şi făuritori întru promovarea şi consolidarea valorilor educaţionale autentice.

Mult succes în continuare
şi încă mulţi alţi „Zece ani"!

Daniela TERZI-BARBAROŞIE,
directoare executivă,
Centrul *Parteneriat pentru Dezvoltare*

Mesaj din partea Fundaţiei SOROS-Moldova

Fundaţia SOROS-Moldova aduce sincere felicitări Centrului Educaţional PRO DIDACTICA cu ocazia aniversării a 10-a de la fondare. Ţinem să exprimăm aprecierea noastră pentru realizările obţinute de Centru şi să subliniem satisfacţia că am contribuit la înfiinţarea şi dezvoltarea acestei instituţii educaţionale de alternativă din R. Moldova.

Acum un deceniu, Fundaţia SOROS-Moldova, împreună cu o echipă de entuziaşti, dornici să remodeleze procesul educaţional în conformitate cu standardele europene, a lansat un program de modernizare a învăţământului preuniversitar, program ce a dat naştere unui centru educaţional de excelenţă, recunoscut şi apreciat nu numai la noi, dar şi peste hotare. Realizările semnificative ale PRO DIDACTICII se datorează atît experienţei redutabile, spiritului inovator şi perseverenţei acestei echipe în promovarea valorilor democratice şi implementarea celor mai avansate practici în sistemul educaţional din R. Moldova, colaborărilor cu specialişti din domeniu, comunitatea academică, pedagogi, părinţi, elevi, cît şi parteneriatelor eficiente cu factorii-cheie interesaţi de construirea unei societăţi deschise. Acest efort impresionant merită toată consideraţia.

Sîntem optimişti în ceea ce priveşte evoluţia de mai departe a Centrului, care şi-a extins activitatea, devenind un prestator de servicii educaţionale de calitate, oferind programe şi servicii de informare, instruire şi consultanţă axate pe formarea abilităţilor de învăţare pe parcursul întregii vieţi. Sîntem siguri că acesta va contribui şi în continuare la reformarea sistemului educaţional de la noi, la creşterea unor cadre didactice capabile să facă faţă provocărilor de astăzi şi să perpetueze valorile societăţii democratice întru edificarea unui învăţământ european în R. Moldova.

Vă dorim mulţi ani de activitate prodigioasă în beneficiul tinerei generaţii şi al întregii societăţi!

Fundaţia Soros-Moldova

Dimensiuni conceptuale ale calităţii educaţiei



Vlad **PÂSLARU**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Dimensiunea semiotică a calităţii educaţiei. Conform dicţionarelor, noţiunea de *calitate* are două nuclee semantice: unul indică asupra însuşirilor şi laturilor *esenţiale* ale unui lucru, al doilea – caracterul (de obicei) pozitiv al însuşirii (cf. Dixit, 1)(evid.n. – Vl.P.). Faptul de a indica însuşirea esenţială a lucrurilor i-a conferit termenului *calitate* statutul de categorie filozofică, ceea ce atribuie şi chestiunii calităţii educaţiei o importanţă deosebit de mare.

Un simplu exerciţiu de semiotică a termenului *calitatea educaţiei* îi descoperă o tautologie înscrisă, căci educaţia este o activitate de îmbunătăţire permanentă a fiinţei umane, adică de acordare acesteia a unei calităţi mai bune sau chiar de modificare a calităţii. Această accepţie însă este valabilă doar în cazul în care sintagma dată denumeşte educaţia ca entitate înţeleasă la cel mai înalt grad de generalizare şi îşi pierde caracteristica tautologică în cazul în care denumeşte o educaţie negativă – neacceptată de majoritatea oamenilor, precum şi atunci cînd denumeşte procesul educativ, modul în care decurge educaţia într-un timp şi spaţiu concrete şi cu subiecţi concreţi. Or, întrebările pe care ni le punem, de regulă, cu privire la calitatea educaţiei vizează toate aspectele şi componentele acesteia – de la calitatea idealului şi a conceptului educaţional la calitatea politicilor şi a cadrului normativ-juridic ale educaţiei, de la calitatea curriculumului la cea a procesului didactic-educativ etc. Una din chestiunile principale ale calităţii educaţiei este calitatea formării profesionale iniţiale şi continue a cadrelor didactice, care reprezintă primul subiect al educaţiei. Obiecte de cercetare ale ştiinţelor educaţiei sînt calitatea teleologiei educaţiei, calitatea conţinuturilor educaţionale şi calitatea tehnologiilor educaţionale, inclusiv calitatea evaluării şcolare, prin care este stabilită calitatea finalităţilor educaţiei şi calitatea oricărei componente a educaţiei şi sistemului de învăţămînt, ca şi a fiecărei componente a acestuia din urmă. Totuşi, chestiunea calităţii educaţiei este una mai complexă decît s-ar părea la prima vedere, deoarece, raportată la sensul şi finalitatea principală a educaţiei, ea trimite la calitatea unor dimensiuni şi factori metaeducaţionali, precum cea a fiinţei umane, a societăţii în care aceasta trăieşte, a valorilor dominante în contextul cărora se realizează educaţia, la modul în care este înţeleasă însăşi noţiunea de calitate a educaţiei. Metaeducaţia, dar şi valoarea de categorie filozofică a termenului *calitate*, ne conduc cu necesitate către *dimensiunea filozofică* a calităţii educaţiei.

Refacerea mapamondului în anii ‘90 ai sec. XX s-a produs împreună cu reconsiderarea viziunii asupra lumii, care a repus şi chestiunea raportului *fizic-metafizic în educaţie*. Lumea, precum bine se ştie deja şi în spaţiul educaţional eliberat de comunism, este o structură cu caracter dihotomic: material-spirituală, nu numai materială; fizică şi metafizică, nu numai fizică; sensibilă şi totodată suprasensibilă. Fiinţa umană, identificabilă *pentru educaţie* cu ***ce este-le*** **(=esenţa)** omului, individului (formula acad. Al. Surdu, 2), este deci o fiinţă în egală măsură fizică şi spirituală. Recunoscînd însă drept finalitate principală a educaţiei desăvîrşirea fiinţei umane (omul nu este, ci *devine* fiinţă – C. Noica), sîntem datori să recunoaştem şi că respectiva finalitate este una de natură şi origine mai mult spirituală decît fizică, desăvîrşirea fizică datorîndu-se mai mult codului genetic moştenit, vîrstei biologice a organismului şi

genului de activitate decît influenţei spirituale. Căci spiritul/ideea se înstrăinează în materie, de unde revine în propria stihie, îmbogăţită (J.F.Schiller, F.W.Schelling, Hegel – apud 3). Departe de a ignora necesitatea unei educaţii fizice, care să se soldeze cu o cultură a fizicului, vom recunoaşte totuşi că educaţia în toate timpurile s-a adresat preponderent spiritului, acesta fiind (şi) astfel considerat drept esenţă a fiinţei umane. *Or, calitatea educaţiei înseamnă calitatea fiinţei umane*, *esenţa acesteia*, iar calitatea fiinţei umane se măsoară cu cea a atitudinii sale faţă de lumea în care trăieşte şi faţă de sine – parte şi condiţie de existenţă a acestei lumi.

Întrebarea filozofică principală pe care şi-a pus-o dintotdeauna omul cu privire la educaţie este una cu privire la finalitatea educaţiei: *Cum poate/cum trebuie să fie omul*? Prin urmare, şi calitatea educaţiei este congenital legată de calitatea finalităţii educaţiei. Deoarece educaţia este o activitate de formare a capacităţii de a lua atitudine faţă de *sine* şi faţă de *lumea din afara sinelui*, în raţiunea de *a se autodesăvîrşi* – unica raţiune a vieţii umane recunoscută de toate sistemele filozofice, religiile, culturile şi sistemele de valori pe care acestea le deţin şi le promovează, *autodesăvîrşirea* omului reprezintă şi finalitatea principală a educaţiei moderne, finalitate care apare şi în formulele *individul/omul/fiinţa/sinele desăvîrşit/ă, omul liber, identitatea individului/omului/ fiinţei umane*. Dar, întrucît sinele nu poate să se formeze, să existe şi să se dezvolte altfel decît primind acţiunile lumii din afara sa, între cele două entităţi – *universul intim* al omului (sinele) şi *lumea din afara sa* – are loc o relaţie permanentă şi continuă de interacţiune, în rezultatul căreia evoluează ambele entităţi. Prin urmare, educaţia este mai mult decît o influenţă din afară asupra celui educat; *educaţia este o interacţiune a educatului* şi a *lumii din afara sa* – a oamenilor, societăţii, mediului educaţional, altor factori educaţionali, totalităţii valorilor produse de aceştia. A trata deci despre calitatea educaţiei înseamnă a trata în egală măsură despre calitatea/esenţa celor două entităţi ale educaţiei. Practica educaţională însă, de la educator şi pînă la legiuitor, arată că noţiunea de *calitate a educaţiei* este identificată cu cea de *calitate tehnologică a educaţiei*, considerîndu-se că metodele moderne (=noi) şi măiestria pedagogică (iscusinţa de a le aplica) sînt factorul cheie în obţinerea unei educaţii de calitate. Calitatea tehnologică a educaţiei însă este doar unul din aspectele nesemnificative ale calităţii educaţiei, căci este greşit să se identifice esenţa/calitatea unui lucru cu tehnologia obţinerii sau utilizării lui. De aceea, nefiind reglementate conceptual, politic curricular şi material-financiar chestiunile de bază ale educaţiei, renovările tehnologice, ca şi măiestria pedagogică, nu pot asigura decît un aspect al educaţiei, identificabil de cele mai multe ori cu înţelegerea obiectului cunoaşterii de către obiectul cunoscător, ceea ce este egal cu a ne menţine în limitele conceptului educaţional clasic, centrat pe conţinuturile educaţionale.

Identitate şi calitate. Astfel, conceptul de calitate a educaţiei este în legătură organică cu cel de identitate a individului. Finalitatea principală a educaţiei umaniste depline este fiinţa umană, identificabilă cu omul desăvîrşit, omul liber. Filozofic vorbind, orice fiinţează este şi o fiinţă. Însă fiinţa umană realizează o fiinţare specifică, pe care C. Noica a numit-o *devenirea întru fiinţă* (4). Prin urmare, *a educa* în pedagogie este sinonim în filozofie cu *devenirea întru fiinţă* a celui educat, ceea ce înseamnă a-l ajuta pe educat să se formeze în propria sa identitate, să devină acea fiinţă pentru care este predestinat prin cauze de ordin congenital, social şi individual. *Or, calitatea educaţiei este în funcţie directă de deplinătatea şi eficienţa formării identităţii educatului*.

Se constată însă că ideea sau conceptul de identitate este foarte puţin cunoscut/utilizat în ştiinţele educaţiei, de unde şi substituirea adevăratei finalităţi a educaţiei – *omul liber*, deci *desăvîrşit*, cu un aspect, o latură a fiinţei acestuia: cunoştinţele sau gradul de însuşire a conţinuturilor educativ-didactice.* În consecinţă, nici conceptul de calitate a educaţiei nu este deocamdată definit decît cu prea multă aproximaţie.

Dimensiunea social-politică este şi primul factor al educaţiei publice, prin care se manifestă ambele entităţi ale calităţii educaţiei (*sinele/universul intim/identitatea subiectului educat* şi *lumea din afara sinelui, existenţa umană şi cea a naturii-cosmosului-universului*), social-politicul trimiţîndu-şi determinaţiile cu autoritate semnificativă/totalitară asupra întregii calităţi a educaţiei şi a sistemului de învăţămînt, public şi particular, formal şi neformal.

Pe lîngă alte funcţii asumate de social-politic în domeniul educaţiei şi învăţămîntului (managerială, asigurării material-financiare, sanoigienice, protecţiei drepturilor copilului etc.), prerogativa sa în devenirea/ sporirea calităţii educaţiei este elaborarea unor demersuri şi strategii educaţionale de durată, care să reprezinte, pe de o parte, gradul şi perspectivele de dezvoltare cultural-spirituală (ştiinţei, literaturii şi artelor, tehnologiilor, raporturilor confesional-canonice) şi social-politică a naţiunii/poporului, pe de alta – aşteptările părinţilor/ familiei cu privire la educaţia copiilor lor, iar pe de a treia – particularităţile psihologice, de vîrstă şi interesele cultural-spirituale ale înşişi educaţilor, demersuri numite *politici educaţionale*. Acestea includ cadrul politic, conceptual şi normativ-juridic, care acoperă sferele politică, juridică, lingvistică, educaţională, culturală şi socială (cf. Vl. Pâslaru, 6). Cadrul politic, sau *doctrina politică a educaţiei*, presupune elaborarea unor principii politice de durată în domeniul educaţiei şi învăţămîntului.

* Fenomenul este examinat de noi într-un articol special (cf. 5).

Acum 4 ani autorul propunea următoarele *principii politice* pentru învățământul din R.Moldova care, fiind acceptate/adoptate/promovate, ar asigura o calitate modernă a educației:

1. perspectivei social-istorice realiste a poporului R. Moldova în contextul schimbării lumii contemporane;
2. refacerii învățământului pe ideea unității civice a tuturor locuitorilor țării;
3. democratizării şi integralizării demersului educațional instituțional cu demersul educațional al comunității naționale, comunității locale şi al familiei;
4. întemeierii educației şi învățământului pe interesul național şi ideea europeană;
5. re-obținerii şi consolidării identității celor educați: individuală, cultural-spirituală, comunitară, națională, umanitară;
6. racordării educației şi învățământului la valorile metaeducației care guvernează lumea modernă (cf. noua filozofie a educației; axiologia lumii contemporane; noile educații);
7. integrării sociale a persoanelor de alte etnii prin educație şi învățământ;
8. toleranței interculturale şi interconfesionale;
9. interculturalității (ibid., p. 23).

Nu cunoaştem să fi fost elaborat vreun document de politici educaționale, conceptual sau normativ-juridic, care să fi luat în considerație aceste sau doar unele din principiile avansate acum 4 ani, dar au fost examinate sau/şi mediatizate anumite manifestări ale social-politicului, care mărturisesc, direct sau implicit, despre calitatea educației, precum:

– consolidarea şi aprofundarea perspectivei social-istorice *nerealiste* a poporului R. Moldova: dicționarul lui V. Stati, teza de doctorat a lui V.Stepaniuc, *Concepția* şi *Curriculumul de istorie*, *Concepția națională de stat a Republicii Moldova* din 2005 (7) sau deconstrucția primului principiu;
– dezbinarea civică a poporului R.Moldova: românofobia şi democratofobia guvernanților, menținerea şi consolidarea a două sisteme de învățământ (cu predare în limba română şi cu predare în limba rusă), ceea ce reprezintă obstrucționarea vădită a principiilor II, VII, VIII şi IX;
– menținerea şi consolidarea centralizată a demersului educațional instituționalizat şi respingerea demersurilor educative ale comunităților locale şi familiei, statul arogîndu-şi dreptul să decidă chiar şi asupra unor chestiuni suprasensibile precum denumirea limbii materne, a etniei de care aparțin educații şi părinții, a educației istorice a elevilor şi studenților, fără să-i consulte cel puțin pe părinții acestora. Un exemplu de ignorare a celui de-al treilea principiu este şi obstrucționarea demersului educațional elaborat de intelectualitatea pedagogică: paternitatea conceptelor (8) şi documentelor normative (9) ale educației şi învățământului a fost arogată de către guvernanți, ei prezentîndu-se în togă de conceptori şi lideri ai reformei învățământului, după care au purces la demolarea nucleului democratic al acestora, inoculîndu-le virusul ideologic al partidului de guvernămînt[**] sau ținîndu-le de ani de zile la sertar (de ex., *Concepția evaluării rezultatelor şcolare*, 9);
– în ceea ce priveşte interesul național, acesta nici nu a fost definit – şi nici nu ar putea fi definit în condițiile nerecunoaşterii de către guvernanți a apartenenței moldovenilor la etnia românească! – iar ideea europeană a devenit o acadea de amăgit copiii mici, în realitate fiind promovată îndepărtarea strategică de la conceptul de unitate social-politică şi cultural-spirituală a națiunilor Europei (cf. 10);
– conceptul de identitate a educaților (individuală, cultural-spirituală, comunitară, națională, umanitară etc.) lipseşte învățământului din Moldova, deşi unele aspecte au fost promovate chiar în publicații cu caracter conceptual (cf. 8);
– al şaselea principiu este promovat satisfăcător în documentele conceptuale, studiile şi piesele curriculare din ultimii ani (cf. 8 şi 9), mai puțin filozofia educației;
– la ultimele trei principii ar trebui să mai menționăm că, deşi acestea sînt reprezentate la nivel proiectiv de anumite obiective generale (cf. *Curriculum de bază*, 8), interculturalitatea este promovată de demersul social-politic oficial într-o formulă ideologică comunistă (cf. 7), deci eronată, iar toleranța religioasă este acerb respinsă de Mitropolia Chişinăului (cf. 11, p. 429-446/447-464).

Or, la nivel de politici educaționale, calitatea educației în R.Moldova fie că nu este proiectată, fie că este concepută şi promovată în mod eronat şi dăunător însăşi ideii de calitate. Deoarece atît politica statului, cît şi politicile educaționale sînt elaborate de guvernanți (în societatea democratică – în baza ideilor şi conceptelor lansate de elita intelectualității, în societatea totalitară – contrar viziunii acestora), şi responsabilii principali ai calității educației sînt autorii celor două tipuri de politici.

Un exemplu care asociază calitatea educației cu cea a politicilor educaționale este faptul că 8 din 10 etnici români din R.Moldova trec imediat la dialogul în lim-

[**] A se vedea, de ex., preambulul din *Concepția dezvoltării învățământului* (8), adăugat de V. Senic, pe atunci preşedinte al comisiei parlamentare *Ştiință, cultură, învățământ, tineret şi mass-media*; "noul" curriculum de educație istorică, care a eliminat din învățământ *Istoria românilor*; mai nou – ediția II a *Curriculumului de limba şi literatura română* (2006), în care sînt introduse materii depăşite, noțiuni şi interpretări greşite semantic şi stilistic etc.

ba rusă, dacă persoana căreia i se adresează răspunde în această limbă (N. Cojocaru, 12), el fiind şi dovada calităţii educaţiei pentru toleranţă, pe care o primesc ambele categorii de etnici în şcolile, respectiv, cu predare în limba română şi cu predare în limba rusă.

Manifestarea evidentă aproape zilnic a social-politicului în educaţie se produce prin liderii politici ai ţării. Astfel, calitatea morală şi politică a conducerii Rusiei, care a ordonat nimicirea fizică în masă a poporului cecen, pentru că acesta nu mai doreşte să trăiască în ţara agresoare, pretextîndu-şi acţiunea prin sintagma "reinstaurarea ordinii constituţionale", pe de o parte, şi sprijinirea militară a regimurilor separatiste ale Osetiei de Sud, Abhaziei şi transnistriei[***], iar recent şi agresiunea în Georgia, care demonstrează nerecunoaşterea în fapt a constituţiei ţărilor din care fac parte respectivele regimuri secesioniste, pe de alta, reprezintă calitatea educaţiei acestor lideri, care, firesţte, a fost obţinută nu atît datorită tehnologiilor educaţionale aplicate de către foştii lor profesori, ci, mai degrabă, datorită politicii statului rus faţă de popoarele ce fac/au făcut parte din imperiul rus, această politică determinînd, direct sau indirect, făţiş sau ascuns, şi *politicile educaţionale* ale Rusiei, deci şi *atitudinile* (citeşte: *valorile*) promovate de învăţămîntul rusesc faţă de oricine nu este rus.

Şi cu totul altă calitate a educaţiei reprezintă, de ex., tînărul modern din Moldova, care se orientează în sistemul de valori al omenirii şi care se integrează acestui sistem ca o condiţie inerentă formării şi existenţei propriei sale identităţi, tînărul care nu-şi umileşte patria prin minciună, perfidie şi jaf, ci îi sporeşte valoarea crescîndu-şi propria valoare. Din păcate, această categorie de tineri este totalmente respinsă de guvernarea de la noi (cf. 13).

Tradiţie şi istorism. Faptul de mai sus este semnificativ şi calităţii etnopedagogiei româneşti şi celei ruse, care, aşa cum arată sondajul din *Literatura şi arta*, avansează şi promovează atitudini diferite faţă de etnicii conlocuitori: naţiunea română, deşi "din cauza marelui concurs de grupuri alogene (…) *a căpătat* silă de străin şi de venetic" (G. Călinescu, 14, p. 975) (evid. n. – Vl.P.), în fapt este exagerat de toleranţă faţă de aceştia, dovadă fiind, de ex., ospitalitatea fără margini a românilor, precum şi faptul că ei n-au dus vreodată războaie în afara spaţiului lor congenital, conceptul despre sine şi lume fiind modest limitat de *spaţiul mioritic* (L. Blaga); ruşii, dimpotrivă, au un folclor populat masiv cu expresii gen *за тридевять морей* (*peste nouă mări şi ţări*), unde eroul îşi extinde pretenţiile de cunoaştere, o viziune introvers-extraversă fiind una nesemnificativă felului său de a fi.

Educaţia nu se poate desfăşura altfel decît într-un spaţiu şi timp concrete – categorii de bază ale istorismului, căruia i se asociază şi legea dinamismului educaţiei. Conform istorismului, calitatea educaţiei este şi o chestiune de timp istoric, căci nimeni nu a ajuns să fie o fiinţă liberă, făcînd un salt din peşteră în societatea democratică modernă; ci dimpotrivă, toţi sîntem şi participanţi, şi responsabili atît de politica statului şi politicile sale educaţionale (prin faptul că votăm cu cine votăm), cît şi de calitatea concretă a educaţiei desfăşurate într-un timp şi spaţiu concrete (prin calitatea de actori ai educaţiei). Dimensiunea istorismului este comensurabilă cu gradul de intuiţie/comprehensiune a timpului şi spaţiului istoric vs educaţie de către actorii acesteia. Educaţii nu sînt doar nişte fiinţe biologice, care *populează un spaţiu vital*; ei sînt fiinţe umane, care *devin* continuu ca atare doar locuind (spiritualizînd, îndumnezeind – Heraclit, 15) un spaţiu congenital într-un timp istoric real, în planurile prezent-trecut şi prezent-viitor.

În R. Moldova însă calitatea educaţiei este esenţial diminuată de contorsiunile la care este supusă de către social-politic, educaţii etniei majoritare fiind privaţi în foarte mare măsură de dreptul de a cunoaşte liber adevărul istoric de pe poziţiile naţiunii căreia aparţin. În momentul în care naţiunile ocrotite de state democratice oferă copiilor lor cele mai desăvîrşite căi şi mijloace de cunoaştere *şi* în plan istoric a oricărui fenomen natural, social şi umanist al lumii şi pe sine în lume, educaţii români din R.Moldova n-au dreptul nici măcar la denumirea corectă a limbii şi istoriei naţiunii căreia aparţin, necum la o cunoaştere istorică deplină.

În concluzie. Calitatea educaţiei este o categorie filozofică care indică asupra esenţei acesteia. Pentru condiţiile R. Moldova, calitatea educaţiei înseamnă, întîi de toate, politici educaţionale realiste, naţionale, care să asigure în fapt prioritatea naţională a învăţămîntului; orientarea educaţiei la redevenirea întru fiinţă a moldovenilor[****] – reobţinerea identităţii acestora.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Dicţionar Explicativ Integrat*//www.dexonline.ro
2. Surdu, Al., *Pentamorfoza artei,* Ed. Academiei Române, Buc., 1993.
3. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice,* Ed. Museum, Ch., 2001.
4. Noica, C., *Cuvînt împreună despre rostirea românească*, Ed. Eminescu, Buc., 1987; *Creaţie şi frumos în rostirea românească*, Ed. Humanitas, Buc., 1996.
5. Pâslaru, Vl., *Societatea cunoştinţelor – o provocare a conceptului educaţional modern*//*Didactica Pro...*, 2008, nr. 1 (47), p. 4-7.
6. Pâslaru, Vl., *Politici educaţionale şi reforma învăţămîntului în Republica Moldova*//*Didactica Pro...*, 2004, nr. 5-6, p. 16-25.

[***] A tipări cu literă mică, acest teritoriu nefiind unul care ocroteşte o comunitate etnică.

[****] Aici: totalitatea indivizilor care fac parte din Poporul R.Moldova.

7. *Concepţia naţională de stat a Republicii Moldova*//*Monitorul oficial*, nr.1-5, 1 ianuarie 2005.
8. *Concepţia dezvoltării învăţământului în Republica Moldova*//*Monitorul oficial*, 1995, nr. 17-18, 24 martie, p. 3-8; *Concepţia educaţiei în Republica Moldova*, Ed. Lyceum, Ch., 2000; *Concepţia educaţiei moral-spirituale*/ME; Vl.Pâslaru (coord.), A.Cara, V. Palarie, Ch., 2001; *Concepţia evaluării rezultatelor şcolare*/MET; Vl.Pâslaru, I.Achiri (coord.), A. Bolboceanu et al//www.edu.md
9. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*/MÎ; CNCE; Vl. Guţu, Vl.Pâslaru, V.Goraş-Postică et al., Ed. TipCim, Cimişlia, 1996; *Curriculum la dirigenţie*/MET; Vl. Pâslaru (coord.), V.Mija, E.Parlicov, Ed. Lyceum, Ch.; curricula disciplinelor şcolare; ghidurile metodologice etc.
10. Pâslaru, Vl., *Reintegrarea europeană a învăţământului din Moldova*//*Didactica Pro...,* 2004, nr. 2 (23), p. 20-25.
11. *Religion and Democracy in Moldova*/ISCOMET – Institute for Ethnic and Regional Studies, Maribor, Ch., 2005, p. 429-446 (*Religie şi Democraţie în Moldova*/ISCOMET – Institutul de Ştiinţe Regionale şi Etnice, Maribor, Ch., 2005, p. 447-464).
12. Cojocaru, N., *Aspectul comunicaţional al acomodării alogenilor la mediul etnic autohton*//*Literatura şi arta*, 13 martie 2003.
13. *Basarabeanul studios între Orient şi Occident*//*Contrafort*, Anul IX, nr. 11 (97), noiembrie 2002, p.11-24.
14. Călinescu, G., *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent*, Ed. Minerva, Buc., 1986.
15. Laertos, D., *Despre vieţile şi doctrinele filozofilor,* Ed. Academiei Române, Buc., 1963.
16. Heidegger, M., *Originea operei de artă,* Ed. Univers, Buc., 1982.



Dimensiuni şi preocupări ale unui învăţământ de calitate

Otilia **DANDARA**

Universitatea de Stat din Moldova

Asigurarea calităţii în educaţie a devenit un deziderat major şi un punct de referinţă pentru reformele realizate în sistemele de învăţământ. Complexitatea procesului este determinată de specificul finalităţii. Încercînd să stabilim ce este învăţământul/educaţia de calitate, ne confruntăm cu dificultatea definirii conceptului/termenului: *calitate – zero eroare; calitate – ideal; calitate – corespundere perfectă cu parametrii prestabiliţi* etc. Dacă ne reperăm pe ultima accepţie, ne dăm seama despre gradul înalt de subiectivitate în aprecierea calităţii, deoarece perceperea pozitivă sau negativă a unor parametri este dictată de context.

Aşadar, de ce se pune accent sporit pe calitatea educaţiei? Situaţia este influenţată prioritar de preocuparea de perspectivă sau de încercarea redresării stării de fapt la momentul actual? Rezonanţa mişcării pentru un învăţământ de calitate demonstrează că problema calităţii pretinde la rangul de problemă globală. Din aceste considerente, ea cere implicaţii de ordin tridimensional: mondial/regional, naţional, instituţional. Orice problemă globală are la bază o contradicţie cu implicaţii profunde în toate domeniile: economic, politic, cultural. Problema calităţii educaţiei nu este mai puţin presantă decît alte probleme globale: ecologică, economică, demografică etc.; mai mult ca atît, aceasta poate fi apreciată ca generînd sau contribuind la amplificarea altor probleme globale.

În discuţii cu cercetători şi practicieni în domeniul educaţiei apar frecvent următoarele întrebări: *De ce problema asigurării calităţii este la ordinea zilei? Oare calitatea nu este dintotdeauna un deziderat al educaţiei? Oare calitatea nu este esenţa/sensul educaţiei?* Conturarea respectivei probleme este condiţionată de aprofundarea unei crize, constatată de comunitatea mondială încă în anii ’70 ai sec. XX şi reflectată în raportul prezentat UNESCO de E. Faure [2]; o analiză relevantă a acesteia ne oferă şi Ph.Coombs [1]. Lectura acestor lucrări ne permite să deducem esenţa problemei: necorespunderea dintre cererea şi oferta de educaţie.

Ph.Coombs consideră că preocupările actuale constituie o abordare nouă a unei crize vechi. Premisele acestei contradicţii sînt multiple, dar autorul o identifică drept determinantă pe cea economică, subliniind că cerinţa economiei contemporane nu este satisfăcută de calitatea forţei de muncă oferită de sistemul educaţional [1, p. 188]. Răspunsul şcolii la nevoile economiei este diferit de cererea acesteia. Pentru buna funcţionare şi progres, economia contemporană solicită variate şi profunde cunoştinţe tehnice, competenţe profesionale, dar ritmul accelerat al schimbărilor şi realizările în plan

tehnologic generează fenomenul „depăşirii permanente a învăţământului" de către realitatea economică.

Premisa economică este una determinantă, dar nu singura. Ea condiţionează sau contribuie la declanşarea unor fenomene social-economice care provoacă şi alte schimbări în designul educaţional. Democratizarea societăţii nu doar favorizează, ci şi încurajează mobilitatea socială. „Meritismul"/noblеţea dobîndit/ă este o rezultantă a educaţiei, or, într-un astfel de context, putem pune semnul echivalenţei între calitatea educaţiei şi calitatea vieţii, corelaţia fiind valabilă atît la nivel de societate, cît şi la nivel de individ.

Dacă la sf. sec. XX principiul şanselor egale era interpretat drept egalitatea şanselor de acces la educaţie, la înc. sec. XXI acelaşi principiu ia noi conotaţii – sînt cerute şanse egale de integrare socioprofesională, condiţionate de şanse egale la un învăţământ/o educaţie de calitate. Fenomenul masificării învăţământului superior este unul care, de asemenea, contribuie la sporirea preocupărilor pentru calitatea educaţiei. Promovînd axioma pedagogică cu referire la continuitatea educaţiei, constatăm că asigurarea calităţii pe un segment al sistemului de învăţământ este determinată de calitatea învăţământului în segmentele precedente. Prin firea lucrurilor, nu putem aborda problema calităţii educaţiei segmentar. Formarea personalităţii este un proces integral, iar calitatea produsului depinde nu doar de calitatea educaţiei la fiecare nivel, ci şi de calitatea conexiunii funcţionale dintre niveluri. Din acest considerent, atestăm preocuparea comunităţii mondiale pentru calitatea învăţământului, încercarea de a elabora politici educaţionale la nivel naţional, iar la nivel instituţional – de a proiecta strategii orientate spre realizarea unui învăţământ de calitate.

O atenţie deosebită se acordă calităţii în cadrul învăţământului superior. Comunitatea academică europeană consideră acest obiectiv drept miză în crearea unui spaţiu al cunoaşterii şi cercetării menit să transforme Europa în cea mai prosperă şi atractivă economie din lume, cu cele mai multe locuri de muncă şi cu o coeziune socială mai mare (deziderat major al Procesului Bologna). Anume învăţământul superior este acel segment al sistemului educaţional care face joncţiunea dintre cererea de educaţie (prin cerinţele economiei, pieţei muncii) şi oferta de educaţie (ceea ce oferă universităţile ca centre de ştiinţă, cultură şi formare profesională). Importanţa universităţilor, ca centre de creare a dimensiunilor calităţii şi de promovare a acestora, constă în rolul lor de a stabili joncţiunea dintre şcoala de cultură generală şi activitatea profesională.

La nivel european, au fost elaborate organisme menite să promoveze ideea calităţii şi să îmbine experienţa tuturor sistemelor educaţionale în sensul asigurării calităţii învăţământului. Vom face referinţă la 3 contribuţii cheie:

- dezvoltarea reţelei ENQA (*The European Networks for Quality Assurance in Higer Education*), al cărei rol este de a disemina informaţiile din domeniu, de a identifica practicile de succes şi de a propune direcţii de acţiune pentru viitor;
- rolul important pe care îl are Comisia Europeană prin finanţarea unor proiecte internaţionale vizînd această dimensiune a Procesului Bologna. EUA (*European University Association*) a fost invitată să coordoneze iniţiativele respectivei instituţii în scopul promovării culturii calităţii la nivel instituţional;
- utilizarea *listei descriptorilor de la Dublin* în baza căreia să se poată recunoaşte calificările în diverse universităţi [4, p. 34-35].

La scară naţională, problema calităţii învăţământului este percepută ca element cheie al politicii educaţionale. S-au întreprins măsuri în vederea realizării unui învăţământ de calitate la nivel preuniversitar, s-au instituit structuri de asigurare a calităţii la nivel universitar.

Sistemele de asigurare a calităţii în fiecare instituţie de învăţământ superior au drept scop realizarea reformelor sub semnul calităţii. Direcţiile strategice se axează pe:

- dezvoltarea curriculară;
- parteneriatul educaţional;
- îmbinarea instruirii cu cercetarea.

Dezvoltarea curriculară, asemeni altor direcţii strategice de pregătire a specialiştilor, are un caracter complex, integrator şi vizează schimbarea paradigmei educaţionale, accentul fiind pus pe formarea de competenţe. Acest aspect influenţează nemijlocit celelalte elemente ale procesului didactic. Se schimbă considerabil şi conţinuturile. Se promovează ideea abordării inter- şi pluridisciplinare, conform căreia cunoştinţele achiziţionate permit rezolvarea unor probleme complexe în procesul muncii. În acest context, se schimbă şi tehnologia didactică, accentul fiind plasat pe strategii active de învăţare.

Necesită modificări şi suportul curricular. Utilizarea tehnologiilor moderne de predare-învăţare-evaluare devine un imperativ. Elaborările metodice axate pe formularea clară a sarcinilor de activitate individuală şi de autoevaluare trebuie să constituie ghiduri autentice pentru studenţii ce se pretind a fi subiecţi ai educaţiei.

Parteneriatul educaţional se va manifesta la diverse niveluri ale managementului instituţional, dar vizează prioritar identificarea modalităţilor eficiente de implicare în formarea specialiştilor a universităţilor şi beneficiarilor serviciilor educaţionale: studenţii şi angajatorii. Dacă primii trebuie antrenaţi în propria formare, angajatorii au menirea de a propaga în învăţământul superior parametrii unui specialist de calitate. Ideea parteneriatului profesor-student se promovează insistent, dar mult mai dificilă

este realizarea acestuia, fapt datorat unor stereotipuri, dar şi necesităţii creării unor mecanisme de implicare reală a studenţilor în viaţa universităţii. Angajarea acestora în trasarea propriului demers didactic, în procesul de elaborare a programelor de studii, în evaluarea calităţii predării sînt încercări reuşite pe care le-au testat universităţile noastre. Posibilităţile participative ale tinerilor însă necesită o amplificare reală.

Parteneriatul angajator-universitate reprezintă, la moment, un deziderat. Spre deosebire de comunitatea europeană, în R. Moldova lipsesc tradiţii în acest domeniu. Un studiu recent a demonstrat că universităţile sînt cele care trebuie să facă primul pas în respectiva relaţie, deoarece prestează servicii educaţionale şi cunosc esenţa schimbărilor pretinse. Angajatorii sînt mai puţin informaţi, dar, în mare parte, deschişi să colaboreze cu universităţile.

Un parteneriat dintre universitate şi angajator, din perspectiva asigurării unui învăţămînt de calitate, este justificat de următoarele argumente:

– angajatorii sînt cei care cunosc realitatea pieţei muncii şi pot face previziuni privind dezvoltarea acesteia;
– angajatorii trebuie să se implice în elaborarea programelor de studii pentru a promova obiective şi conţinuturi ce contribuie real la cultivarea unor competenţe necesare integrării socioprofesionale. Pierderile de timp şi resurse financiare pentru formarea unui specialist depăşit de realitatea economică este un sacrilegiu educaţional;
– se pot stabili modalităţi eficiente de realizare a stagiilor de practică şi a altor forme de pregătire a specialiştilor.

De avantajele colaborării dintre universitate şi angajator vor beneficia ambele părţi, deoarece prin acest parteneriat este diminuată principala cauză a crizei în educaţie: necorespunderea dintre cererea şi oferta de educaţie.

Consolidarea corelaţiei funcţionale dintre instruire şi cercetare vine să confirme faptul că educaţia prin şi pentru ştiinţă constituie astăzi unul dintre principiile de referinţă ale fenomenului educaţional. Faptul este cauzat de progresul tehnico-ştiinţific şi aplicarea tehnologiilor moderne în procesul de producţie. Un specialist de calitate, capabil să contribuie la dezvoltarea economiei trebuie să fie şi un cercetător. Universitatea are obligaţia de a forma această dimensiune a comportamentului profesional prin cultivarea competenţelor respective.

În acest scop, cercetarea va fi bazată pe predare, iar predarea – pe cercetare. Învăţarea prin intermediul cercetării reclamă un grad sporit de implicare a studentului în valorificarea potenţialului cognitiv individual. De aceea, anume strategia didactică axată pe cercetare constituie un mecanism eficace de diminuare a academismului autoritar, fundamentat pe impunerea conţinuturilor de către profesor şi însuşirea mecanică a unor informaţii deseori depăşite de realitatea socio-economică. În aceste condiţii, realizarea unui învăţămînt de calitate înseamnă aplicarea unei strategii bazate pe cercetare, care favorizează parteneriatul educaţional, schimbă stilul de comunicare profesor-student şi modifică considerabil rolul profesorului.

Reperele strategice subliniate mai sus necesită profesionalism din partea cadrelor didactice, permiabilitatea procesului educaţional, consolidarea suportului financiar din partea statului. Doar asigurînd aceste aspecte vom avea un învăţămînt transformator, cu următoarele dimensiuni:

- transformarea învăţării în achiziţionarea de către studenţi a abilităţilor de cunoaştere;
- autoconştientizarea de către studenţi a abilităţilor conceptuale;
- asigurarea progresului real (dezvoltarea dimensiunilor de personalitate, formarea sistemului de competenţe);
- dezvoltarea la studenţi a abilităţilor de justificare a opiniilor.

Un rol aparte în realizarea unei educaţii de calitate îi revine evaluării care oferă feedback pentru orice demers educaţional. Corelaţia dintre obiective şi finalităţi servesc drept criterii de apreciere şi atribuie oricărei activităţi educative sens şi perspective. În ultimul timp s-a renunţat la abordarea evaluării ca rezultat şi se valorifică evaluarea ca proces ce asistă orice intervenţie educaţională. Prin evaluare se stabilesc indicatorii de performanţă şi modalitatea/mecanismul de măsurare a acestora, se determină eficienţa resurselor, procesului şi impactului managementului instituţional.

Fixarea unor indicatori de performanţă la nivel european, la nivel de sistem al învăţămîntului şi la nivel instituţional contribuie la asigurarea unor parametri comuni ai calităţii. Se aplică evaluări externe, interne şi autoevaluarea. Evaluările realizate de către experţi din străinătate sînt, evident, externe şi au drept scop stabilirea calităţii pregătirii profesionale, influenţînd în mod direct imaginea instituţiei de învăţămînt pe plan mondial/regional. Evaluările din cadrul sistemului de învăţămînt sînt interne în raport cu procedurile de evaluare realizate de experţii străini, dar externe în raport cu obiectul evaluării – instituţiile de învăţămînt superior. Evaluările din cadrul universităţilor sînt proceduri de autoevaluare. Criteriile şi indicatorii utilizaţi în evaluare constituie, după cum am menţionat, criterii de performanţă şi depind de obiectivele evaluării. Conchidem deci că dimensiunile calităţii învăţămîntului sînt raportate la finalitate, au un caracter subiectiv, dar şi creativ. Cu toate acestea, există indicatori ai calităţii general recunoscuţi: concurenţa sporită la admitere, rata

angajărilor absolvenților, succesul profesional etc. Toți acești indicatori demonstrează performanța instituției de învățământ, or, a fi performer în contextul pieței serviciilor educaționale înseamnă a fi puternic. Calitatea reprezintă cauza/premisa esențială a calității.

Dificultatea în a defini dimensiunile calității învățământului rezidă nu numai în complexitatea procesului educațional, dar și în faptul că sistemul de învățământ este doar un subsistem, o parte integrantă a societății. Interdependența dintre social și educațional condiționează și interdependența dintre dificultățile și problemele sociale și dificultățile și problemele educaționale. Școala nu poate rezolva toate problemele. Cu toate acestea, caracterul prospectiv al educației este mai actual ca niciodată, deoarece educația este șansa unei vieți de calitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Coombs, Ph. H., *La crise mondiale de l'education*, De Boeck Université, Bruxelles, 1989.
2. Faure, E., *A învăța să fii*, EDP, Buc., 1977.
3. Morley, L., *Quality and Power in Higer Education*, Open University Press, 2003.
4. Singher, M., *Quo vadis, academia?*, Ed. Sigma, Buc., 2006.



Rolul evaluării în claviatura modernă a calității educației

Adrian **GHICOV**

Ministerul Educației și Tineretului

Modernizarea în educație este un semn că lucrurile și evenimentele nu ne sînt indiferente și că, la un moment dat, apare necesitatea unei semnificări, a unei valorizări și a unei ierarhizări a acestora. Omul ființează sub ***semnul măsurii*** și al comparației cu anumite repere și cu sinele. Oricît de maturi sau de educați am fi, ne orientăm și în funcție de ceea ce zic sau cred alții, indiferența în actul educativ fiind concepută ca un fel de crimă, deoarece desconsideră trebuințele de bază ale actorilor antrenați, afectează respectul față de sine, pune sub semnul întrebării siguranța pe termen lung și ne ține la distanță de funcționalitatea benefică a răspunsului afectiv din partea celor din jur [1, p. 17].

Milenii la rînd, omenirea nu a cunoscut, în materie de evaluare, ceea ce administratorii educației au pus la dispoziție în ultimul timp. În acest context, C. Cucoș se întreabă, de ex., cum ar fi făcut față examenelor și concursurilor actuale o serie de personalități precum Socrate, Platon, Aristotel și alții. Cu siguranță, mulți ar fi eșuat sau ar fi ratat asemenea examene. Se învață ceea ce apreciază ceilalți că-i important să înveți. Profilul cunoașterii umane este creionat prin scheme complexe de valorizare date înainte ca ea să apară ca atare. Se întrupează acele valori care sînt separate, visate, valorizate. ***Orice dispozitiv evaluativ predetermină, într-un fel, realități ce nu sînt încă.*** A evalua înseamnă să instaurezi noi realități, plecînd la drum cu anumite ierarhii ale excelenței ce funcționează mai întîi pe hîrtie sau în mintea noastră [1, p. 19].

Trebuie să menționăm că problema evaluării în învățămînt nu a apărut în interiorul acesteia, ci a fost preluată din exterior, sub influența economică a remunerării în funcție de post sau de pregătire. Actualmente, evaluarea performanțelor școlare este tot mai mult înțeleasă nu ca o acțiune de control, ci ca un proces interrelaționat cu celelalte procese ale activității educaționale, exercitînd mai mult o ***funcție formativă***, cu scopul de a ameliora activitatea în ansamblu.

Educația a devenit o activitate socială complexă de mare anvergură. În aceste condiții, este necesar să se cunoască dacă resursele pe care le utilizează – materiale, financiare, umane, de timp – sînt îndreptățite. Educația este o importantă ***invenție*** și ***investiție socială*** și investitorul, societatea, este interesat în a avea rezultate și a cunoaște care sînt acestea. Evaluarea are, în acest context, una dintre cele mai importante funcții: de a pune în relație cît mai adecvat sistemul de formare a personalității umane cu necesitățile societății, de a asigura corespunderea respectivei formări exigențelor sociale, dar și aspirațiilor personale.

În ultimul timp, practica și teoria evaluării în educație cunosc noi orientări în vederea modernizării actului evaluativ, astfel încît să ofere informații cît mai exacte despre calitatea activității educaționale și aprecierea în baza unor norme bine definite. Aici se înscrie procesul de *integrare a evaluării* în actul didactic ca atare: verificarea sistematică a rezultatelor școlare, înlăturarea la timp a neajunsurilor, furnizarea informațiilor cu privire la calitatea demersului didactic, ghidarea elevilor

în activitatea de învățare, eliminarea elementelor de „amenințare" și stres. În al doilea rînd, putem menționa promovarea unei *atitudini de exigență,* dar și transformarea elevului în autor al evaluării propriilor rezultate, ele permițîndu-i să-și cunoască resursele, progresele înregistrate, punctele slabe [3, p. 278].

Astăzi, o evaluare de tip clasic este, de fapt, imposibilă, afirmă E. Stan, deoarece lecția postmodernă nu vizează transmiterea de cunoștințe, ci participarea elevilor la producerea cunoștințelor; dacă nu există un adevăr pe care profesorul să-l transmită, dacă importante sînt perspectivele pe care elevii le construiesc, atunci evaluarea prin raportare la standarde anterioare este inadecvată și imposibilă [4, p. 64].

Întrucît educația este, în mod inerent, interdisciplinară, singura cale viabilă de a măsura învățarea constă în a transforma evaluarea într-o componentă a învățării, furnizînd, astfel, elevilor informații despre calitatea propriei învățări. Temele efectuate nu pot fi apreciate ca greșite, oricît de îndreptățită ar fi o asemenea evaluare, deoarece acestea rareori sînt rezultatul întîmplării; elevii au depus un efort și, chiar dacă rezultatul pe care ei îl consideră valabil nu se ridică la înălțimea așteptărilor profesorului, acest efort merită a fi apreciat [4, p. 124].

Evaluarea reprezintă o ***procedură de propensiune a educației***. Scopul ei suprem nu este de a ratifica o realitate dată, ci de a genera una mai bună – în beneficiul educaților, în primul rînd. Termenul *evaluare* a făcut o bună carieră, afirmă P. Valery, și se pretează la orice controversă, dispută, dialectică, elocvență. Evaluează oricine. Evaluînd, ne poziționăm, ne punem în evidență, ieșim în față. E o expresie a specificității și autonomiei noastre [1, p. 10]. De altfel, verbul *a evalua* este coextensiv semantic cu alte verbe, cum ar fi *a aprecia, a constata, a estima, a examina, a cîntări, a judeca, a măsura, a nota, a valida, a valoriza, a expertiza*.

Sintetizînd mai multe interpretări ale evaluării, D.L.Stufflebeam și colaboratorii săi propun 3 grupe de definiții, în funcție de 3 identități posibile:

- *Evaluare-măsură.* Definițiile circumscrise identității în cauză se sprijină direct pe o măsură precisă, sînt obiective și fidele, datele pot fi tratate matematic, prin aceasta rezultînd norme și concluzii ferme. Dezavantajele identității sînt legate de faptul că implică o centrare strict instrumentală, o inflexibilitate datorată costurilor de producere de noi instrumente, iar judecățile și criteriile pe care se bazează sînt problematice și elimină sau nu iau în seamă aspecte nemăsurabile.
- *Evaluare-congruență*. Avantajele sînt următoarele: se referă la o acțiune puternic integrată în procesul de învățămînt, furnizează date asupra elevului și programului deopotrivă, retroacțiunea este imediată, există referințe directe la obiective și criterii inerente care pot livra date atît asupra procesului, cît și asupra produsului final. Printre dezavantaje enumerăm: riscul evaluatorului de a juca un rol mai mult tehnic, centrarea restrînsă la obiective, comportamentul devine criteriul ultim al gestului educativ, iar evaluarea se dovedește a fi mai mult o acțiune secvențială, terminală.
- *Evaluare-judecare.* Se recurge la concretizări practice ușoare, permite o lărgire a variabilelor avute în vedere, este permisivă la experiențe și expertize și nu conduce la pierderi de timp în analiza datelor. Dezavantajul acesteia se sprijină pe rutină și, un fapt empiric neverificabil, i se poate contesta fidelitatea și obiectivitatea, datele și criteriile sînt ambigue, iar riscurile unor generalizări pripite sînt destul de mari [1, p. 26].

O caracteristică evolutivă de bază a evaluării din ultimul timp constă în recunoașterea faptului că desfășurarea activității educaționale reprezintă un domeniu multivariat, întemeiat pe relații logice dintre obiective, conținuturi și procese de instruire. Anume obiectivele și conținuturile sugerează comportamentele ce vor fi dezvoltate și evaluate. În acest sens, s-au constatat următoarele: cu cît o activitate educațională este mai complexă, cu atît acțiunile de evaluare sînt mai necesare și evaluarea își amplifică rolurile. A nu „pierde" din vedere acest lucru și momentul oportun de promovare în sistem este una din sarcinile modernizării învățămîntului din perspectiva evaluării. Interesul pentru cunoașterea rezultatelor activității educaționale și a desfășurării acesteia este determinat de dorința de a realiza obiectivele vizate și de necesitatea de a regla activitatea, deoarece nici o practică nu se poate lipsi de unele instrumente de reglare fără ca ea să nu degradeze.

Unul dintre cele mai evidente aspecte de modernizare teoretică a evaluării este acceptarea evaluării ca o ***acțiune de cunoaștere specifică,*** prezentînd, în același rînd, unele note comune cu procesul de cunoaștere în sensul său epistemologic. Evaluarea, spre deosebire de cunoaștere, nu-și propune să producă noi cunoștințe, să valideze ipoteze, să sistematizeze ***construcții teoretice, ea nu explică un fenomen, ci vizează ameliorarea stării fenomenelor evaluate,*** în baza luării unor decizii fundamentate. Evaluarea comportă și un proces de colectare a datelor necesare fundamentării deciziilor, în scopul îmbunătățirii rezultatelor și a activității. Nu sînt puține cazurile cînd eșecul unor decizii este generat anume de neconcordanța dintre obiectul acestora și caracterul neadecvat al informațiilor furnizate de evaluare, fie că performanțele privesc alte însușiri ale fenomenului, fie că sînt greu supuse analizei, fie că sînt nesemnificative. Gestiunea informației presupune acțiuni de interpretare a datelor prin diverse operații de semnificare, transformare, comparare; punerea în relație cu rezultatele așteptate [Apud 3, p. 13].

Evaluarea nu are valoare în sine, ci în raport cu anumite consecinţe ale acesteia asupra evoluţiei elevilor. Un învăţământ autentic se bazează pe o evaluare suplă, subtilă, întremătoare, motivantă, fără cazne şi dureri, prin atragerea naturală a educatului în evidenţierea adevărului deţinut, prin punerea lui în situaţia de a rezolva probleme, prin crearea unei bucurii a cunoaşterii. Profesorii evaluează nu pentru a demonstra că se află în serviciul funcţiunii, ci pentru a-i face pe elevi să înveţe mai bine pe baza a ceea ce demonstrează că ştiu deja. Evaluarea presupune o depăşire a cantităţii în profitul calităţii. Trebuie să evaluăm nu „inginereşte", ci omeneşte. Evaluăm nu îngrozind, ci protejînd [1, p.183, 191].

Sintetizînd ideile expuse mai sus, constatăm relevanţa următoarelor aspecte dominante în care se înscrie şi sistemul educaţional al R. Moldova, în contextul modernizării metodologiei de evaluare:

- complexitatea examenelor derivă din valorile şi necesităţile sociale (*Ce este important astăzi să se înveţe?*);
- integrarea evaluării în procesul formativ pe toată durata învăţării;
- promovarea atitudinii de exigenţă, dar şi a implicării nemijlocite a elevului;
- complexitatea activităţii educaţionale reclamă amplificarea rolului evaluării;
- evaluarea este un domeniu de ***cunoaştere specifică***, ***cunoaştere ameliorativă*** de influenţare.

Ca sarcini ale modernizării evaluării pot fi formulate următoarele:

- constituirea şi asigurarea funcţionării ***sistemului de evaluare în învăţământ,*** ale cărui elemente de bază ar fi atît evaluarea rezultatelor şcolare, cît şi evaluarea curriculumului, proceselor de învăţământ, personalului didactic, resurselor educaţionale, manualelor etc. De asemenea, este nevoie de un mecanism riguros de control, cu ajutorul căruia să se aprecieze calitatea produselor. În acest scop:
- se impune crearea unor instituţii specializate cu independenţă profesională;
- suplimentarea acţiunilor de evaluare la toate nivelurile cu multiple acţiuni de ***autoevaluare;*** elaborarea unui mecanism a autoevaluării ca element important în sistemul de evaluare;
- crearea/modernizarea unui ***sistem integrat de evaluare*** a rezultatelor şcolare din perspectiva unor aspecte multiple: strategii, metode, tehnici, examene, instrumente şi acţiuni de evaluare, criterii, certificare etc.;
- promovarea ideii ***evaluării integrate*** a rezultatelor şcolare, în care ar fi implicate diverse conţinuturi din diverse discipline şcolare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoş, C., *Teoria şi metodologia evaluării*, Ed. Polirom, Iaşi, 2008.
2. Landsheere, G., *Evaluarea continuă. Examene,* EDP, Buc., 1975.
3. Radu, I., *Evaluarea în procesul didactic,* EDP, Buc., 2007.
4. Stan, E., *Pedagogie postmodernă,* Institutul European, Iaşi, 2004.
5. Ketele, J.M., *Docimologie; introduction aux concepts et aux pratiques*, 1982.

Recenzenţi:
Tatiana CALLO, dr. hab., prof. univ.
Veronica BÎLICI, dr.



Modernizarea multiaspectuală şi consecventă a sistemului de educaţie – asigurarea dezvoltării şi bunăstării cetăţeanului

Nadejda **VELIŞCO**

Ministerul Educaţiei şi Tineretului

Performanţele obţinute în ultimii ani în revitalizarea conceptuală, teoretică, curriculară, de formare continuă a cadrelor didactice şi manageriale, valoarea acordată de societate învăţămîntului inspiră încredere că realizările din educaţie au un impact pozitiv asupra vieţii sociale din R. Moldova.

Viitorul ţării, competetivitatea şi prosperitatea ei depind de calitatea resurselor umane, condiţionată, în primul rînd, de accesul şi calitatea sistemului de educaţie. Acesta trebuie să fie organizat, gestionat şi finanţat în mod eficient, astfel ca investiţiile (publice şi private) în respectivul sector să ducă la îmbunătăţirea calităţii vieţii pentru fiecare cetăţean. În acest context, realizările sistemului de învăţământ se prezintă după cum urmează.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR

În scopul realizării unei direcții prioritare a Strategiei *Educație pentru toți – Educația timpurie*, a fost elaborat un program de acțiuni privind îmbunătățirea activității instituțiilor preșcolare (Hotărîrea Guvernului din 12.10.05). În acest domeniu continuă implementarea proiectului *EFA-FTI – Inițiativa de aplicare rapidă*, ministerul de resort reușind:

- să elaboreze și să aprobe concepția și curricula privind educația și instruirea copiilor de 1-7 ani;
- să majoreze semnificativ, prin contribuția administrației publice locale, numărul copiilor de 5-7 ani încadrați în pregătirea obligatorie pentru școală (pînă la 85%, comparativ cu 42% în anul 2000);
- să mărească numărul instituțiilor preșcolare funcționale: de la 1135 de grădinițe cu un contingent de 108315 copii în anul 2000 pînă la 1334 de grădinițe cu un contingent de circa 120000 de copii în anul 2008;
- să evalueze peste 100 de localități rurale care nu au grădinițe, să revitalizeze 33 de grădinițe în centrele raionale și să deschidă 15 centre comunitare pentru copii și părinți;
- să doteze cu materiale didactice și mobilier 33 de grădinițe renovate și 15 centre comunitare inaugurate (instituțiile preșcolare sînt în curs de dotare cu mobilier, jucării, materiale didactice în valoare de 16,5 mln. lei);
- să pregătească 120 de specialiști în scopul implementării sistemului de cartografiere a instituțiilor preșcolare din țară, să doteze cu echipament special toate cele 35 de Direcții Generale Învățămînt, Tineret și Sport.

În total, în prima tranșă a proiectului nominalizat au fost investiți 3,5 mln. dolari SUA.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL SECUNDAR GENERAL

Alimentația elevilor

Alimentația gratuită a copiilor din cl. I-IV este organizată din contul alocațiilor bugetelor locale și al ajutorului umanitar (produse alimentare puse la dispoziție de *International Partnership for Human Development* (SUA) și Fundația Medicală din Moldova).

Dacă în anul 2000 au beneficiat de alimentație gratuită doar 43,5% din copii, în anul 2008 s-a reușit asigurarea gratuită a alimentației elevilor, după cum urmează: cl. I-IV – 100% (97,7% în anul 2007), cl. V-XII – 55901 elevi (55473 elevi în anul 2007).

Școlarizarea elevilor

S-a înregistrat o scădere a numărului de copii neșcolarizați. Astfel, în anul școlar 2007-2008, la finele semestrului II, au rămas neșcolarizați 10 copii (în 2000 erau neșcolarizați circa 3980). Au abandonat studiile 28 de elevi (pentru comparație, în anul precedent au abandonat studiile 108 elevi, aceștia avînd ca motive lipsa părinților plecați la muncă peste hotare, refuzul părinților etc.).

Organizarea odihnei copiilor în sezonul estival

Analiza în dinamică a organizării odihnei copiilor și adolescenților denotă că, pe parcursul ultimilor 7 ani, numărul taberelor și al copiilor care s-au odihnit în ele a crescut considerabil de la 31 de tabere staționare și 82 de tabere cu sejur de zi, în care s-au odihnit 22082 de copii (2000), la 98 de tabere de tip staționar cu un efectiv de 175113 copii și 624 de tabere cu sejur de zi, în care s-au odihnit 212324 de copii în estivalul 2008.

Ministerul Educației și Tineretului a pus la dispoziția elevilor din partea stîngă a Nistrului 434 de foi de odihnă. Pentru 1699 de copii orfani și rămași fără îngrijirea părinților au fost alocate surse centralizate: pentru odihnă – 1713,6 mii lei, pentru alimentație – 656 mii lei.

Asigurarea elevilor cu manuale

Dacă în anul 2000 erau asigurați cu manuale doar elevii claselor primare și, parțial, cei din învățămîntul gimnazial, pe parcursul ultimilor 3 ani copiilor din cl. I li se donează *Abecedarul*, iar cu celelalte manuale copiii din cl. I-IV sînt asigurați gratuit.

A fost extinsă schema de închiriere a manualelor în învățămîntul liceal. A început procesul de elaborare a manualelor pentru copiii cu cerințe educaționale speciale din învățămîntul special.

În ultimii 5 ani, s-a reușit asigurarea cu manuale a tuturor instituțiilor. Mai mult ca atît, R. Moldova este una dintre puținele țări din lume unde acestea au fost traduse (în limbile rusă, găgăuză, ucraineană, bulgară).

Astfel, în noul an de studii 2008-2009, toți elevii din învățămîntul primar și gimnazial sînt asigurați cu manuale în proporție de 100%, iar cei din învățămîntul liceal – în proporție de 80-90%.

Susținerea elevilor dotați

Promovarea imaginii pozitive a R. Moldova pe arena mondială în domeniul învățămîntului se realizează prin acțiuni de colaborare internațională. În acest context, s-a intensificat participarea elevilor noștri la concursurile și olimpiadele internaționale. Pe parcursul ultimilor 5 ani, au fost obținute circa 200 de medalii și mențiuni la 10 concursuri de amploare. În 2008, au fost organizate loturile olimpice la disiciplinele școlare, elevii aducînd în țară 22 de medalii (2 de aur, 3 de argint, 17 de bronz și 4 mențiuni), precum și 10 premii I, II și III.

În conformitate cu prevederile Hotărîrii de Guvern nr.17 din 4 ianuarie 2006, în primele luni ale anului 2008, peste 7000 de elevi din cl. VII-XII au beneficiat

de premii în valoare de 50-300 lei pentru participarea la etapa raională/municipală a olimpiadelor şcolare. În cadrul olimpiadelor republicane au fost desemnaţi peste 400 de învingători, care au obţinut premii în valoare de 400-1000 lei.

De asemenea, sub egida Academiei de Ştiinţe a Moldovei s-a desfăşurat, pentru prima dată, concursul *Cel mai bun elev inovator*, la care au participat circa 52 de elevi, premiile fiind înmînate de către Preşedintele R. Moldova, Vl. Voronin.

Organizarea examenelor naţionale

În sesiunea de examene 2008, cea mai scăzută rată de promovare s-a înregistrat la: Nisporeni (94,46%), Ştefan Vodă (96,01%), Cantemir (98,8%), Taraclia (96,33%). Printre raioanele cu o rată de promovare de 100% se numără: Bender, Briceni, Ocniţa, Teleneşti, Vulcăneşti, Criuleni, Edineţ, Sîngerei, Rîşcani, Glodeni.

Un indicator al calităţii este şi media de bacalaureat, care s-a micşorat de la 6,87 (2007) la 6,52 (2008). În particular, pentru licee, media examenelor s-a mărit pînă la 7,33.

Media la majoritatea disciplinelor de examen este situată în jurul notei 7, fapt ce demonstrează că testele au avut un grad mediu de dificultate.

În concluzie, acţiunile întreprinse în sesiunea 2008 confirmă că metodologia promovată de MET este justă şi se realizează în cheia cerinţelor internaţionale – lucru menţionat la forumuri înalte precum Conferinţa Miniştrilor de la Londra, Conferinţa Băncii Mondiale de la Sankt-Petersburg etc.

Cadrele didactice

O reformă se poate încununa de succes doar în cazul cînd profesorii şi managerii instituţiilor educaţionale au conştientizat esenţa şi necesitatea acesteia şi acceptă schimbarea. Dar nu mai puţin importantă este şi asigurarea cu cadre competitive, fapt ce reclamă eforturi considerabile. Astfel, în anul 2001, din 1897 de absolvenţi ai specialităţilor pedagogice, repartizaţi în cîmpul muncii, s-au prezentat la destinaţie 668 (34%) în comparaţie cu anul 2007, cînd din cei 1371 de absolvenţi s-au prezentat 845 (61,5%). Achitarea indemnizaţiilor pentru tinerii specialişti se prezintă astfel: 378 cadre – tranşa I, 419 cadre – tranşa II, 348 cadre – tranşa III.

În anul 2008, necesarul de cadre constituie 1966 de pedagogi, fiind repartizaţi 1816 absolvenţi. Au rămas neacoperite 150 de locuri: *Educaţie fizică* – 44, *Fizică* – 23, *Matematică şi Fizică* – 30, *Educaţie tehnologică* – 45, *Biologie şi Chimie* – 8. Sînt în vigoare şi privilegiile acordate tinerelor cadre: conectarea gratuită a locuinţelor la gaze naturale, indemnizaţii unice etc.

Programul *SALT*

A fost creat *Centrul de Tehnologii Informaţionale şi Comunicaţionale în Educaţie,* care dispune de 3 săli cu calculatoare, 77 de calculatoare conectate la Internet, mijloace tehnice şi softuri pentru instruirea asistată de calculator, echipament pentru tipărirea actelor de studii, sistem de servere pentru bazele de date.

În perioada 2008-2009, MET îşi propune următoarele obiective:

- extinderea reţelei *MoldEduNet*;
- crearea subsistemului *Resursele Informaţionale ale Ministerului Educaţiei şi Tineretului*, inclusiv elaborarea şi implementarea modulului pentru examenele naţionale;
- extinderea numărului de instituţii care vor utiliza softuri educaţionale;
- elaborarea şi implementarea subsistemului *Instruirea cadrelor didactice şi de conducere*;
- instruirea profesorilor din gimnazii şi şcoli medii prin metoda de cascadă – 4550 de persoane;
- instruirea pentru utilizarea platformelor educaţionale – 1000 de persoane;
- formarea continuă a profesorilor de informatică – 75 de persoane.

În total, circa 6600 de profesori şi manageri şcolari.

Pentru anul 2008, se planifică dotarea cu circa 3500 de calculatoare a instituţiilor de învăţămînt preuniversitar.

Actualmente, sistemul de învăţămînt preuniversitar se orientează spre:

– eficientizarea managementului educaţional;
– utilizarea noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale;
– consolidarea sistemului naţional de evaluare a rezultatelor şcolare;
– îmbunătăţirea activităţii instituţiilor preşcolare;
– relansarea învăţămîntului de calitate în mediul rural;
– conexiunea sistemului de învăţămînt şi de pregătire profesională cu piaţa muncii.

Curriculumul de o nouă generație



Vladimir **GUȚU**

Universitatea de Stat din Moldova

CALITATEA CURRICULUMULUI ACTUAL

Analiza şi evaluarea curricula pe discipline vizează gradul de corelație dintre obiectivele specifice asumate la nivel de politică educațională şi resursele curriculare angajate în sens didactic. Această acțiune implică un set de indicatori definitorii pentru calitatea curriculumului, indicatori ce se referă la concepția şi sistemul de obiective, conținuturi, strategii didactice şi de evaluare, precum şi la corelarea următoarelor componente:

Componenta „Repere conceptuale". Se observă o mare varietate a abordărilor conceptuale prezentate în curricula pe discipline: la *Geografie*, de ex., sînt incluse unele date privind structura conținutală, sugestii de predare-învățare-evaluare; la *Matematică* acest capitol include "Structura curriculumului" şi "Structura didactică a disciplinei"; la *Chimie,* componenta cuprinde numai structura acestui document, iar la *Fizică* – numai scopuri, logica dialectică a fizicii şi principiile fundamentale: interconexiune generală, dezvoltare. Putem constata deci că respectiva componentă nu este prezentată holistic în toate curricula (abordarea pentagonală a curriculumului, definirea curriculumului disciplinar, orientarea didactică a curriculumului, interconexiunea elementelor etc.).

Componenta „Obiective generale ale disciplinei de studiu" se include în structura curricula la toate treptele de învățămînt: primar, gimnazial, liceal. Obiectivele generale se structurează în conformitate cu următorii indicatori:

- cunoştințe, capacități, atitudini (*Geografie*, *Istorie*, *Limba rusă* etc.);
- cunoaşterea, aplicarea, integrarea (*Matematică*, *Chimie*, *Limbi străine* etc.);
- fără indicarea complexității obiectivelor (*Fizică*, *Educație fizică*, *Biologie*, *Informatică* etc.).

Curriculumul de limba şi literatura română nu include „Obiective generale". În acelaşi timp, autorii au introdus 3 obiective-cadru: formarea continuă a culturii comunicării, formarea culturii literar-artistice, formarea şi dezvoltarea motivațiilor şi atitudinilor.

În curricula pe discipline diferă şi numărul de obiective generale.

Tabelul 1. Tipologia şi numărul de obiective generale pe discipline (curricula pentru licee)

Nr. d/o	Disciplina	Nr. de ore pe săptămînă	Nr. de obiective generale	Tipul obiectivelor generale		
				Cunoştințe Cunoaştere	Capacitate Aplicare	Atitudini Integrare
1.	*Fizica*, cl. X-XII	2/3	5	1	3	1
2.	*Chimia*, cl. X-XII	1/3	15	4	7	4
3.	*Geografia*, cl. X-XII	2/2	16	5	6	5
4.	*Informatica*, cl. X-XII	1/2	8	2	4	2
5.	*Matematica*, cl. X-XII	3/5	44	6	19	17

6.	*Istoria*, cl. X-XII	3/2	23	9	7	7
7.	*Biologia*, cl. X-XII	1/2/3	8	1	4	3
8.	*Limba rusă*, cl. X-XII	5/4	13	6	4	3
9.	*Educaţia fizică*, cl. X-XII	2/2	4	1	1	2
10.	*Limba şi literatura română*, cl. X-XII	5/4	3	-	-	-
11.	*Limbile străine*, cl. X-XII	3/3	10	4	3	3

Constatăm deci că numărul de obiective variază de la 4 (*Educaţie fizică*) la 44 (*Matematică*). Prezintă interes corelarea numărului de ore prevăzute pentru studierea disciplinei cu numărul de obiective generale de atins. De ex., pentru 1/3 ore pe săptămînă, la *Chimie* (liceul umanist şi liceul real) se prevăd 15 obiective generale, iar la *Matematică,* pentru 3/5 ore, sînt prevăzute 44 de obiective generale, ceea ce duce la suprasolicitarea informaţională a elevilor. De menţionat că în toate curricula se respectă, în fond, corelaţia dintre obiectivele de cunoaştere, aplicare şi integrare.

În multe cazuri, complexitatea obiectivelor generale diferă esenţial. De ex., obiectivele generale: înţelegerea conceptului de număr (*Matematică*) şi cunoaşterea şi înţelegerea structurilor, proceselor şi fenomenelor biologice, legilor şi teoriilor, metodelor şi procedeelor de investigare a naturii (*Biologie*) au o încărcătură informaţională şi formativă „necomparabilă". Un alt aspect al analizei obiectivelor generale curriculare ţine de corelarea acestora cu obiectivele generale ale sistemului de învăţămînt şi obiectivele generale transdisciplinare, care constituie esenţa elaborării obiectivelor pe discipline. Aducem cîteva exemple ce ilustrează convingător existenţa unui decalaj mare între aceste categorii de obiective.

Tabelul 2. Raportul dintre obiectivele transdisciplinare şi obiectivele generale pe discipline

Obiective transdisciplinare	**Obiective generale din curricula**
• Extrapolarea • Luarea de decizii • Adaptarea la condiţii în schimbare, situaţii noi • Conducerea unei echipe • Capacitatea de a învăţa • etc.	Nu sînt proiectate (transferate în curricula pe discipline)

Componenta „Obiective de referinţă" este cea mai controversată şi mai puţin evaluată de către profesori şi experţi. Curricula liceale (şi gimnaziale) pot fi grupate în 2 categorii în corespundere cu modalităţile de structurare a obiectivelor de referinţă: în prima se includ acelea în care obiectivele de referinţă se raportează la unităţile de conţinut: *Biologie, Geografie, Fizică, Matematică, Informatică, Chimie*, iar în a doua – acelea în care obiectivele de referinţă nu se raportează la unităţile de conţinut: *Limba şi literatura română, Istorie, Limbile străine*.

Fără a analiza exhaustiv problema în cauză, vom încerca să identificăm cele mai vulnerabile aspecte ale acesteia:

1. În multe cazuri, nu se respectă corelarea între obiectivele de cunoaştere, aplicare şi integrare. De ex., în *Curriculumul de fizică,* pentru studierea temei *Fizica nucleară*, sînt prevăzute 2 obiective de referinţă, ambele din categoria obiectivelor de cunoaştere.
2. Se constată lipsa unor categorii de obiective din taxonomia respectivă în întreg curriculumul disciplinar. De ex., obiectivele de referinţă: abstractizarea, generalizarea, extrapolarea etc. nu figurează în curricula la *Fizică, Chimie, Biologie, Informatică, Istorie, Limba rusă, Limbile străine*. Şi, invers, obiectivele: să definească, să determine, să aplice, să analizeze etc. se repetă de la o temă la alta.
3. Se observă incoerenţă în fixarea numărului de obiective prevăzute pentru o unitate de conţinut. De ex., tema *Bazele geneticii şi reproducerea organismelor* presupune 12 obiective de referinţă (*Biologie*, cl. XII), iar tema *Curentul electric* include numai unul singur (*Fizică*, cl. XI).
4. Un aspect important este legat de asigurarea continuităţii lor în cadrul disciplinei şi pe anii de studii, precum şi de realizarea interdisciplinarităţii din perspectiva obiectivelor de referinţă.
5. Ultimul aspect vizează modul de formulare a obiectivelor de referinţă. Lăudabil este faptul că, în majoritatea curricula, acestea sînt formulate taxonomic. Numai la *Limba şi literatura rusă* întîlnim formulări inadecvate, de ex., "Elevii vor conştientiza…" etc.

Componenta „Conţinuturi curriculare". Conţinuturile din documentele elaborate în cadrul *Proiectului reformei învăţămîntului general*, finanţat de Banca Mondială, sînt abordate din perspectivă curriculară: obiectivele devin determinantele conţinuturilor; conţinuturile privite ca mijloace de atingere a obiectivelor sînt flexibile şi recomandabile (nestandardizate). Abordarea modernă a conţinuturilor însă nu a fost realizată eficient şi adecvat în mai multe curricula pe discipline. Aceasta se referă la: supradozarea informaţională (pentru o oră sînt prevăzute de la 12 la 16 noţiuni noi); complexitatea exagerată a materiei propuse; lipsa coerenţei interdisciplinare (în

unele cazuri) în prezentarea şi eşalonarea conţinuturilor pe clase; existenţa unor teme/subiecte neactuale; nereflectarea mai multor teme cross-curriculare.

Componenta "Sugestii metodologice" este prezentă în toate curricula, avînd o abordare diferită. De ex., la *Informatică,* "Sugestiile metodologice" conţin 3 propoziţii cu privire la organizarea procesului didactic; la *Fizică* – identifică tipologia metodelor de predare-învăţare şi tipologia formelor de organizare a instruirii etc. Analiza respectivei componente permite să constatăm următoarele: sugestiile metodologice nu presupun o abordare didactică clară a procesului educaţional; lipsesc unele elemente ale metodologiei didactice (proiectarea didactică, conexiunea obiective-metode etc.).

Componenta "Sugestii de evaluare", de asemenea, este tratată diferit şi neuniform. De ex.: *Curriculumul la informatică* conţine indicaţii referitoare la evaluarea iniţială, curentă şi finală; la *Geografie* – indicaţii privind formele de evaluare, fiind prezentate pe larg tipurile de itemi; la *Fizică* – indicaţii privind scopurile şi nivelurile evaluării; la *Istorie* – informaţii despre modalităţile şi metodele de evaluare etc.

Concluzie: curricula actuale sînt elaborate în conformitate cu pedagogia centrată pe obiective, deci sînt axate pe elev. Apreciind pozitiv respectivele documente, menţionăm totuşi necesitatea modernizării/dezvoltării acestora practic pe toate coordonatele constituente.

CURRICULUMUL ŞCOLAR ÎN VIZIUNE PROSPECTIVĂ

- ***Coordonata conceptuală: curriculum ca şi concept***

Conceptul de curriculum orientează şi creează cîmpul problematic al abordărilor curriculare. Nu există o singură definiţie a curriculumului şi, respectiv, o singură linie de abordare.

Curriculumul centrat pe conţinuturi. Această abordare se caracterizează printr-o claritate şi o precizie mai mare a conţinuturilor, privite ca finalităţi ale procesului educaţional. Chiar dacă la nivel de documente reglatorii ne-am dezis de această abordare, în practica pedagogică stereotipurile legate de conceptul dat sînt încă puternice.

Curriculumul centrat pe elev. În contextul respectivei abordări, în centrul atenţiei este plasat elevul cu particularităţile, trebuinţele şi interesele sale. Curriculumul trebuie să fie relevant, constituind un facilitator de experienţe de viaţă, de construire a sensului în care fiecare îşi găseşte calea propriei dezvoltări [8].

Curriculumul centrat pe sarcini de dezvoltare. Conceptul defineşte indivizii ca „persoane pregătite să îşi satisfacă nevoile proprii şi să corespundă cerinţelor sociale". În acest fel, este depăşită dihotomia clasică privind abordarea centrată pe individ şi cea centrată pe societate din teoria curriculară modernă.

Curriculumul centrat pe obiective. Abordarea respectivă asigură puncte de sprijin în proiectarea şi dezvoltarea unor demersuri educaţionale riguroase şi adecvate pentru a satisface nevoile de formare individuală şi pentru a răspunde cerinţelor societăţii. De fapt, această abordare a stat la baza elaborării curricula în R. Moldova.

Curriculumul centrat pe zetetică (pe nevoi). Această abordare se axează pe cunoaşterea sistemică în corespundere cu procesele mentale implicate şi interrelaţiile diferitelor cîmpuri ale cunoaşterii din perspectivă socială.

Curriculumul holistic. Conceptul se axează pe multitudinea componentelor procesului de învăţămînt, pe articularea lor întru realizarea finalităţilor educaţionale, care constituie punctul de plecare ce declanşează o adevărată reacţie circulară în cadru curricular. Modelul oferă posibilitatea organizării curriculumului astfel încît, în procesul de formare-învăţare, elevul să progreseze dinspre „periferia comportamentelor" spre „centrul trăirilor" intime şi profunde.

Curriculumul bazat pe demersuri transdisciplinare. Modelul a fost fundamentat de L. D'Hainaut şi aplicat parţial în reforma *Curriculumului Naţional*, prin introducerea componentei „Obiective transdisciplinare" în curriculumul de bază [4].

Cross-curriculumul sau abordarea integrată a curriculumului. Din perspectivă cross-curriculară, integrarea înseamnă organizarea, punerea în relaţie a disciplinelor şcolare cu scopul de a evita izolarea lor tradiţională. Termenul *curriculum integrat* se referă la o anumită proiectare şi organizare a instruirii, la o anumită strategie de învăţare care permite interrelaţionarea disciplinelor, a unităţilor de conţinut, astfel încît acestea satisfac nevoile şi interesele elevilor, realizează conexiunea între ceea ce învaţă elevii şi experienţele lor.

Curriculumul centrat pe competenţe. Această abordare, fundamentată de K.P. Torshen, are drept concept competenţa definită ca „sumă de capacităţi" (constituite, la rîndul lor, din mai multe abilităţi). De menţionat că respectivul model nu vine în contradicţie cu modelul centrat pe obiective sau modelul centrat pe cel ce învaţă, el însă nu poate fi îmbinat într-o manieră simplistă, mecanică cu alte modele.

Din această perspectivă, modernizarea curriculumului poate fi realizată prin: regruparea şi redefinirea obiectivelor generale ale disciplinelor de studii în termeni de competenţă (stabilirea taxonomiei competenţelor); regruparea şi redefinirea obiectivelor de referinţă (a capacităţilor constituente) care duc la formarea de competenţe; determinarea ierarhiei, a raportului şi a relaţiilor între obiectivele generale, de referinţă şi cele operaţionale; stabilirea raporturilor între componentele curriculare; substituirea sugestiilor metodologice cu strategii şi activităţi didactice dominante care ar asigura formarea competenţelor prestabilite; elaborarea

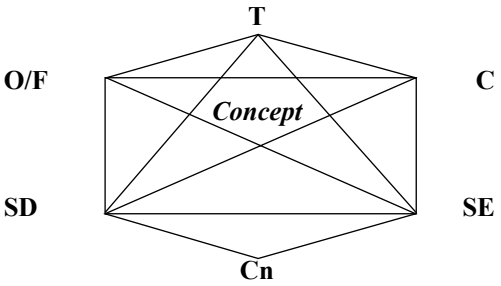
strategiilor şi activităţilor de învăţare în conformitate cu etapele/paşii de formare a competenţelor.

- ***Coordonata structurală: curriculumul ca structură***

În literatura de specialitate întîlnim mai multe modele structurale ale curriculumului (triunghiular, pentagonal). Modelul hexagonal propus de noi se axează pe 6 variabile – concepţie (Cn), obiective/finalităţi (O/F), conţinuturi (C), strategii didactice (SD), strategii de evaluare (SE), timp alocat pentru instruire (T) – şi se află în corespondenţă cu teoriile moderne ale curriculumului.

Structura hexagonală are relevanţă şi pentru decelarea teritorială a cîmpului acţional al curriculumului. Finalităţile/obiectivele, conţinuturile, procesele şi timpul de instruire reprezintă domenii importante ale abordării curriculare. Prin urmare, în cazul abordării strategiilor didactice, conceptorul poate apela la teoria şi metodologia curriculumului, precum şi la teoria instruirii şi evaluării.

Figura 1. Modelul hexagonal al curriculumului



- ***Coordonata procesuală: curriculumul ca proces***

Această schemă include 3 procese interconexe: proiectare, implementare, evaluare:

Figura 2. Procesele curriculare în relaţii cu trei perspective de abordare [10]

Cercetare A	**Proiectare I**	**Implementare Funcţionare II**	**Evaluare III**
Teorie şi metodologie B	• Concepţii • Surse • Modele • Instrumente	• Factori şi condiţii • Strategii şi tehnologii • Instrumente didactice	• Funcţii şi tipuri • Strategii de evaluare • Criterii şi instrumente de evaluare
Practică profesională C	• Elaborare • Modernizare • Dezvoltare	• Realizare • Optimizare • Diversificare	• Realizare • Luare de decizii • Asigurare feedback

Procesele de proiectare-implementare-evaluare pot fi tratate din perspectivă investigaţională teoretică şi practică educaţională.

Realizarea/fundamentarea unui concept interactiv şi comprehensiv al curriculumului nu poate fi efectuată fără încorporarea în planul procesual a acţiunilor de management curricular la nivelul politicilor curriculare şi disciplinare.

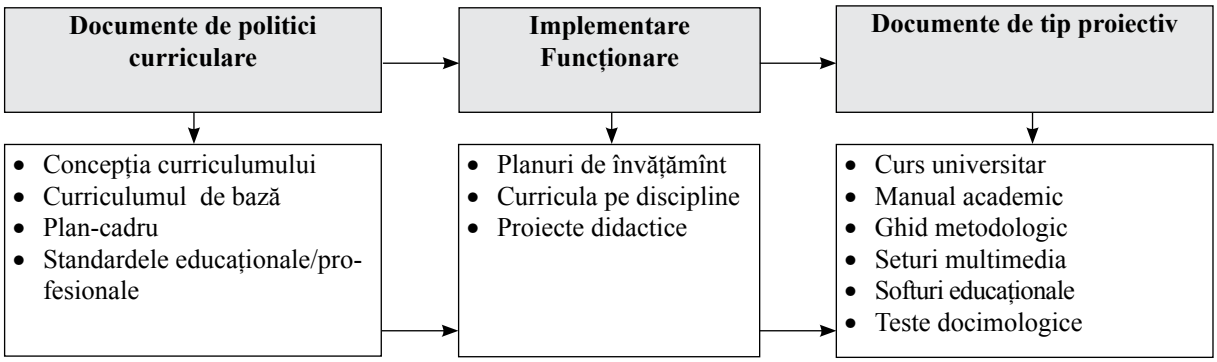
- ***Coordonata produsului: curriculumul ca produs***

Curriculumul este un concept-construct, un proiect care: din punct de vedere *conceptual* stabileşte politici curriculare generale; din punct de vedere *funcţional* indică finalităţi de atins, orientează procesul educaţional; din punct de vedere *structural* include obiective/finalităţi, conţinuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, timp de instruire; din punctul de vedere al *procesului,* se concentrează în: documente de politici curriculare, plan de învăţămînt, curricula pe discipline, manuale, ghiduri metodologice, proiecte didactice, softuri educaţionale etc. Din această perspectivă, curriculumul şcolar va cuprinde un sistem de documente reglatoare care îşi propun, în esenţă, instituirea unei noi calităţi a învăţămîntului preuniversitar. În viziune prospectivă, va cuprinde următoarele categorii de produse curriculare (dominante, reglatorii):

– documente de politici curriculare: *Concepţia curriculumului şcolar; Curriculumul de bază: cadru de referinţă; Plan-cadru de învăţămînt; standardele educaţionale;*
– documente de tip proiectiv: *planuri de învăţămînt; curricula pe discipline (programe analitice), proiecte didactice şi de cercetare;*
– documente de tip metodologic: *manuale şcolare (inclusiv alternative); ghiduri metodologice; seturi multimedia; softuri educaţionale; teste docimologice.*

Curriculumul şcolar se prezintă grafic astfel:

Figura 3. Curriculumul şcolar



Prezentăm caracteristicile şi metodologia de dezvoltare a componentelor curriculumului şcolar.

Tabelul 3. Metodologia modernizării curricula pe discipline

Nr. d/o	Componentele curriculumului	Conținutul şi metodologia de elaborare/dezvoltare
1.	Preliminarii	• Se indică statutul disciplinei şi locul acesteia în planul de învățământ; • se indică beneficiarul, destinatarul; • se indică de către cine a fost aprobat; • alte informații relevante.
2.	Concepția curriculumului	• Se indică avantajele abordării curriculare, principiile, reperele teoretice şi metodologice; • se indică particularitățile curriculumului; • se descriu modalitățile de dezvoltare curriculară.
3.	Obiective generale ale disciplinei/competențe	• Se formulează obiectivele generale ale disciplinei care derivă din obiectivele generale ale sistemului de învățământ şi obiectivele transdisciplinare.
4.	Obiective de referință	• Se indică obiectivele de referință care derivă din obiectivele generale ale disciplinei, obiectivele transdisciplinare; • obiectivele de referință se raportează la unități de conținuturi concrete; • obiectivele de referință se proiectează taxonomic şi vizează cunoştințe, capacități, atitudini în cadrul a trei dimensiuni: cunoaşterea, aplicarea şi integrarea.
5.	Conținuturi/unități de conținuturi	• Conținuturile se organizează secvențial sau modular; • conținuturile vizează mai multe tipuri de cunoştințe: fundamentale, funcționale etc.; • conținuturile se raportează la ansamblul de obiective de referință.
6.	Strategii şi activități de învățare. Activitatea individuală a elevului	• Se identifică strategiile dominante de instruire în raport cu obiectivele proiectate; • se stabilesc modalitățile de aplicare a strategiilor didactice; • se stabilesc activitățile de învățare de bază.
7.	Strategii de evaluare a rezultatelor academice	• Se stabilesc obiectivele de evaluare; • se stabilesc formele şi metodele de evaluare; • se propun exemple de teste docimologice etc.
8.	Bibliografie	• Se identifică 5-10 surse (cele mai importante).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Creţu, C., *Curriculum diferenţiat şi personalizat*, Ed. Polirom, Iaşi, 1998.
2. Crişan, A.; Guţu, V., *Proiectarea curriculumului de bază*, Ed. TipCim, Cimişlia, 1997.
3. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*, Ed. TipCim, Cimişlia, 1997.
4. D`Hainaut, L.; Lawton, D., *Sursele unei reforme a conținuturilor axate pe educația permanentă*, Buc., 1981.
5. Drake, S. M., *Planed integrated curriculum, The Call to Adventure*, Alexandria, ASCD, 1993.
6. Guţu, Vl., *Proiectarea didactică în învățământul superior*, CEP USM, Ch., 2007.
7. Negreț-Dobridor, I., *Teoria generală a curriculumului educațional,* Ed. Polirom, Iaşi, 2008.
8. *Obiective şi finalități ale curriculumului preuniversitar*, Ch., 1992.
9. Pann, E.; Potolea, D., *Pedagogie,* Ed. Polirom, Iaşi, 2002.
10. Postelnicu, C., *Fundamente ale didacticii şcolare*, Ed. Aramis, Buc., 2002.

Competenţele: miza instruirii şi evaluării autentice



Maria **HADÎRCĂ**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Studiul de faţă îşi propune să abordeze 2 probleme: oportunitatea trecerii la învăţământul centrat pe competenţe, pe de o parte, şi necesitatea integralizării cu adevărat a evaluării în procesul educaţional şi a corelării celor 2 tipuri de evaluare – formativă şi normativă – în vederea verificării nivelului de competenţe atins, pe de altă parte. Aceasta impune adoptarea unui discurs argumentativ şi conturarea a cel puţin 2 concepte educaţionale – cel de *competenţă şcolară* şi cel de *instruire şi evaluare autentică*, între care există o legătură indisolubilă.

Prezentarea încearcă să răspundă unui imperativ al învăţământului actual: nevoia de aprofundare a reformei şi de eficientizare a procesului educaţional, prin axarea acestuia pe formarea-evaluarea de competenţe şcolare în scopul creşterii calităţii ofertei educaţionale.

1. Este un truism opinia conform căreia şcoala rămîne mereu în coada vieţii şi continuă să-i înveţe pe elevi lucruri anacronice care, de cele mai multe ori, le sînt inutile în viaţa matură. Afirmaţia dată este luată dintr-un articol de presă (aproape singular!) pe tema educaţiei semnat de V. Ciornei. Analizată în contextul criticilor tot mai frecvente aduse astăzi învăţământului autohton (dar şi celui din ţările europene) referitor la incapacitatea şcolii de a înzestra elevii/studenţii cu un minimum de competenţe, la lipsa de deschidere a şcolii către social, dar, mai ales, din perspectiva scopului educaţiei – acela de a pregăti elevii pentru viaţă şi inserţie socială – justeţea afirmaţiei reputatului scriitor şi ziarist este greu de contestat.

Aşadar, incapacitatea şcolii de toate nivelurile de a asigura prin propriile forţe condiţia minimală care îi legitimează existenţa – aceea de a le oferi elevilor/studenţilor competenţe indispensabile pentru parcurgerea etapelor de şcolaritate obligatorie sau pentru inserţia socială este un fapt incontestabil. Elevii care absolvă învăţământul preuniversitar ştiu „cîte ceva" din fiecare domeniu studiat în şcoală, dar nu posedă esenţialul – competenţele de care au nevoie cu adevărat pentru a-şi continua studiile la un alt nivel sau pentru a se include activ în viaţa socială.

La fel, studenţii din instituţiile de învăţămînt superior cu profil pedagogic au unele cunoştinţe de specialitate, dar nu stăpînesc competenţele profesionale de bază – competenţa de comunicare didactică eficientă, competenţa de a proiecta şi realiza optim activităţile de predare-învăţare, competenţa de a evalua obiectiv rezultatele – şi învaţă din mers pe seama elevilor. Lucrurile nu stau mai bine nici la nivelul cadrelor didactice cu vechime (excepţie făcînd doar autodidacţii) sau al celor de conducere, în a căror activitate se atestă deficienţe privind competenţa metodologică de specialitate, competenţa psihopedagogică sau managerială.

Vina pentru acest deficit de competenţe nu este atît a elevilor/studenţilor şi profesorilor, cît, mai ales, a sistemului de învăţămînt, care îi produce şi care, la începuturile reformei, nu a adoptat o strategie logică şi consecventă în ceea ce priveşte realizarea unor probleme de fond, cum ar fi profesionalizarea cadrelor didactice şi centrarea activităţii acestora pe formarea personalităţii celui educat, ci s-a axat pe schimbarea unor aspecte de formă ale educaţiei. Drept urmare, caracterul unilateral şi inconsecvent al reformei, dar şi lipsa pînă în prezent a unei viziuni gobale, de ansamblu asupra nevoilor de schimbare în întreg sistemul educaţiei şi a unei politici naţionale în domeniu, inexistenţa unor strategii de reformare pe fiecare componentă a sistemului şi lipsa de claritate asupra finalităţilor educaţionale concrete – ce competenţe trebuie formate prin fiecare treaptă de învăţămînt şi disciplină şcolară.

Astfel, în timp ce pe plan european, aşa cum arată tendinţele, se înregistrează o mişcare evidentă dinspre obiective spre competenţe, sistemul de învăţămînt din R.Moldova continuă să rămînă tributar pedagogiei obiectivelor şi conţinuturilor excesiv de informatizate, deşi la ieşirea din sistem, societatea, care susţine financiar învăţămîntul şi care are nevoie de oameni competenţi, respectiv, de cetăţeni productivi în toate domeniile, cere elevi şi studenţi înzestraţi cu competenţe. Criza cea mai acută din sistemul actual de învăţămînt este legată deci de lipsa de competenţe.

2. În aceste condiţii, ce este de făcut? Răspunsul vine dinspre teoriile moderne ale educaţiei şi dinspre didactica funcţională, precum şi dinspre tendinţele actuale de reformare şi dezvoltare a sistemelor educaţionale. Acestea indică o orientare clară spre competenţe, sugerînd necesitatea adoptării unor abordări de tip integrator şi funcţional-pragmatice, oportunitatea trecerii de la o pedagogie a obiectivelor la o pedagogie a competenţelor.

Vom reaminti aici că necesitatea proiectării procesului educațional din perspectiva formării-evaluării de competențe a fost sugerată autorilor de curriculum și manuale școlare din R. Moldova încă în anul 2002 în cadrul unui seminar organizat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, avîndu-l ca protagonist pe cercetătorul belgian X. Roegiers, un adept și promotor activ al pedagogiei competențelor. Din păcate, nu toți participanții la seminar s-au dovedit a fi receptivi la această sugestie, asfel încît se poate afirma că noțiunea de *competență* la nivelul învățămîntului preuniversitar a intrat doar în unele curricula (a se vedea *Curriculumul de limba și literatura română,* cl. V-IX și X-XII), dar fără o dezvoltare și clarificare a sistemului de competențe.

Între timp, cercetarea pedagogică efectuată în cadrul Institutului de Științe ale Educației la tema competențelor a cunoscut o adevărată emergență, cuprinzînd practic toate segmentele educației și toate disciplinele, astfel încît, în plan teoretic, se poate vorbi despre o suficientă dezvoltare a conceptului de competență, pentru ca acesta să fie adoptat la nivel de politică și strategie educațională, să fie elaborat sistemul de competențe pe fiecare disciplină școlară și implementat la nivelul procesului actual de învățămînt.

Or, dacă la nivelul științelor educației și la noi este deja adoptat un limbaj pedagogic al competențelor, trebuie făcut următorul pas, astfel încît abordarea pedagogică din perspectiva competențelor și, implicit, rezultatele cercetărilor efectuate în acest sens să pătrundă în curriculum, manuale și ghiduri metodologice, pentru a se ajunge la realizarea unei pedagogii axate pe competențe, acestea urmînd să fie cultivate elevilor și studenților, iar prin cursurile de formare inițială și continuă – și cadrelor didactice.

3. Pentru a argumenta necesitatea trecerii de la pedagogia obiectivelor la pedagogia competențelor și a centrării procesului educațional pe formarea-evaluarea de competențe, vom utiliza următorul raționament:

a) misiunea școlii este să formeze cetățeni productivi;
b) pentru a fi un cetățean productiv, individul trebuie înzestrat pe parcursul școlarității cu un ansamblu de competențe funcționale, care să-i permită să îndeplinească sarcini semnificative din viața reală;
c) din aceste considerente, școala trebuie să formeze elevilor competențe necesare în viață, adică să-i învețe să îndeplinească eficient sarcini pe care le vor realiza și în afara școlii;
d) pentru a determina reușita elevilor în viață, școala trebuie să-i pună în condiții de instruire și evaluare autentică și să verifice în permanență gradul de formare a competențelor.

De menționat că, între timp, în plan european, orientarea spre competențe s-a extins pe toate dimensiunile (intelectuală, morală, tehnologică etc.) și formele educației (formală, nonformală, informală) – de la educația timpurie și școala primară pînă la cea profesională și superioară, această mișcare devenind ireversibilă, iar competența – termen de referință la toate conferințele și seminariile științifice și practice, pătrunzînd în documentele și actele normative cu privire la educație.

Specialiștii din Comisia Europeană pentru Educație, care în anul 2004 au trasat direcțiile strategice de renovare și dezvoltare a sistemelor educaționale pînă în 2010, au formulat obiectivele tot în termeni de competență: ameliorarea nivelului de competență a personalului didactic, dezvoltarea la elevi/studenți a unui sistem de competențe cheie, deschiderea învățării către social și funcțional, creșterea atractivității educației etc. Actualmente, se implementează programul *Educație și formare 2010*, care are în vedere compatibilizarea sistemelor de învățămînt din țările europene. Acest document definește 8 domenii de competențe cheie necesare de format și deci de evaluat la nivelul învățămîntului general obligatoriu: competența de comunicare în limba maternă; competența de comunicare într-o limbă străină; competențe de bază în matematică, știință și tehnologie; competențe în domeniul tehnologiilor informaționale; competența de a învăța să înveți; competențe interpersonale și civice; competențe antreprenoriale; competența culturală sau competența de a recepta valorile culturale. În accepția specialiștilor, acestea sînt competențele cheie de care au nevoie toți indivizii pentru împlinire și dezvoltare personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Recomandarea făcută este că, în contextul globalizării, competențele date trebuie dezvoltate prin orice sistem de învățămînt pînă la finalizarea educației obligatorii, ele urmînd să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți.

De remarcat și Conferința Internațională în domeniul educației din aprilie 2008 (Vilnius, Lituania), desfășurată sub egida Consiliului Europei, care a vizat problematica învățămîntului nonformal (extrașcolar), avînd un generic mai mult decît semnificativ – *Formula Europei: competențele de astăzi – cheia succesului de mîine.* Aceasta și-a axat dezbaterile tot pe conceptul educațional de competență, iar în rezoluția finală a subliniat necesitatea formării de competențe chiar și prin domeniile învățămîntului complementar, sugerîndu-se ideea armonizării educației nonformale la cea formală în activitatea de formare-dezvoltare a personalității.

4. Învățămîntul din R. Moldova, independent de nivelul la care se realizează – preuniversitar, universitar, postuniversitar – trebuie și poate fi eficientizat prin mai multe mijloace, dar, în primul rînd, prin: I. profesiona-

lizarea cu adevărat a cadrelor didactice şi înzestrarea acestora cu cele 4 competenţe de bază prevăzute de statutul profesiei de pedagog; II. adoptarea, la nivel de sistem, a pedagogiei competenţelor şi elaborarea unei strategii de implementare a acesteia la nivelul procesului de învăţămînt; III. modernizarea evaluării şi integralizarea reală a acesteia în procesul educaţional care, aşa cum au stabilit specialiştii, condiţionează, motivează şi influenţează pozitiv învăţarea, deci formarea personalităţii elevului/studentului.

Orice proiect de renovare – de la inovaţia de nivel local pînă la reforma de nivel naţional – nu se poate realiza decît în condiţiile unei profesionalizări corespunzătoare a cadrelor didactice implicate în acest demers. Dacă urmărim publicaţiile străine de specialitate din ultimele decenii, observăm că profesionalizarea cadrelor didactice a devenit subiectul cel mai important din aria educaţionalului. Astfel, referindu-se la reforma sistemului educativ, C. Lesscard, M. Perron et al. susţin că nu poate exista o veritabilă profesionalizare a învăţămîntului, dacă procesele de construire a culturii acestei profesii nu sînt dirijate pînă la capăt şi legitimate prin studii universitare. Autorii acordă un loc preponderent calităţilor profesionalizării învăţămîntului, punînd accentul pe diversitatea abordărilor şi pe rolul dezvoltării ştiinţelor educaţiei în context universitar.

La cea de-a doua modalitate ne-am referit în paragraful precedent, de aceea se impune doar următoarea remarcă: ţinînd cont de evoluţiile teoretice privind dezvoltarea curriculară şi de tendinţele de dezvoltare a sistemelor de învăţămînt din majoritatea ţărilor europene, necesitatea de a forma şi dezvolta competenţe şi prin sistemul de învăţămînt din R. Moldova trebuie acceptată ca imperioasă.

Referitor la modernizarea evaluării, de subliniat că, în accepţie modernă, conceperea, proiectarea şi realizarea corectă a evaluării rezultatelor şcolare înseamnă abordarea în *viziune integratoare* a procesului de formare-evaluare, care este unul unitar şi integrat, şi racordarea obiectului evaluării la obiectul formării, adică la competenţe recunoscute drept obiect comun al formării-evaluării. Cît priveşte condiţiile de realizare a actului evaluativ, acestea trebuie să fie conforme cu principiile generale ale instruirii şi evaluării şi să respecte cerinţele evaluării autentice care, după G.Wiggins, vizează competenţe funcţionale, necesare elevului în viaţă; include sarcini relevante, complexe şi contextuale; solicită integrarea funcţională a cunoştinţelor, capacităţilor, deprinderilor şi atitudinilor formate; sarcina şi criteriile de evaluare trebuie să fie cunoscute de elevi pînă la situaţia de evaluare etc.

Autenticitatea instruirii şi evaluarea autentică sînt problemele cheie ale educaţiei moderne, ambele concepte vizînd abordarea integralizată a procesului de



formare-evaluare a competenţelor. Pentru a fi considerată autentică, *instruirea* trebuie să vizeze formarea de competenţe funcţionale, adică ceea ce învaţă elevii în şcoală trebuie să aibă valoare şi în afara contextului şcolii. Pentru a fi considerată autentică, evaluarea trebuie racordată la social şi la cerinţele vieţii reale; trebuie să existe consecvenţă între procesul de formare şi cel de evaluare, adică să vizeze nivelul de competenţe formate, precum şi între procedurile de evaluare şi implicaţiile din viaţa reală, pentru care sînt pregătiţi elevii.

În plan teoretic şi practic, trebuie dezvoltat conceptul de evaluare formativă, care rămîne încă a fi un diamant neşlefuit. Evaluarea formativă, care este axată pe procesul învăţării, avînd menirea să îi ajute pe elevi să înveţe, şi care "constituie miza succesului în activitatea de formare-evaluare a competenţelor" (G. Meyer), trebuie să devină principalul factor în creşterea calităţii procesului de învăţămînt.

În concluzie, subliniem că teoriile moderne ale instruirii şi evaluării marchează actualmente o schimbare de strategie dinspre obiectivele pedagogice spre competenţele şcolare şi o mutaţie de accent dinspre evaluarea sumativă/normativă spre evaluarea formativă şi formatoare, sugerînd abordări integratoare şi funcţional-pragmatice ale activităţii de formare-evaluare a competenţelor şcolare şi realizarea acesteia după cerinţele instruirii şi evaluării autentice. Conceptele de competenţă şcolară, de instruire şi evaluare autentică sînt concepte fundamentale care se pretează unor astfel de

abordări; ele cîştigă tot mai mult teren în ştiinţa pedagogică actuală graţie faptului că sînt racordate mult mai bine la nevoile de formare ale elevului/studentului şi la cerinţele vieţii sociale şi se pliază mai uşor pe formele, metodele şi procedeele de formare-evaluare promovate la nivelul procesului educaţional. De aceea, conceptele respective trebuie adoptate şi implementate şi la nivelul sistemului şi procesului de învăţămînt din R. Moldova, întrucît oferă condiţii mult mai favorabile formării-dezvoltării personalităţii elevului. Adoptarea respectivelor concepte poate servi drept bază pentru re-construcţia curriculumului şi elaborarea, din această perspectivă, a unui nou pachet de strategii de reformă ce ar contribui la dezvoltarea şi aprofundarea reformei învăţămîntului, în general, şi a celei din domeniul evaluării, în particular, precum şi în esenţializarea dimensiunii evaluative a calităţii învăţămîntului, ceea ce ar conduce, fără îndoială, la sporirea eficienţei procesului educaţional şi a calităţii produsului şcolar oferit societăţii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Legrand, L., *Les problems de l'evaluation scolaires//Les amis des Sevres,* PUF, Paris, nr. 3, 1986.
2. Lessard, C.; Perron, M.; Belanger P. W. (coord.), *La profesionalization de l'enseignement et de la formation des enseignants//Revue des Sciences de l'education*, vol. XIX, nr. 1, Quebec, Otawa, 1993.
3. Lisievici, P., *Evaluarea în învăţămînt. Teorie, practică, instrumente,* Ed. Aramis, Buc., 2002.
4. Meyer, G., *De ce şi cum evaluăm,* Ed. Polirom, Iaşi, 2000.
5. Miller, B.; Singleton, L. (coord.), *Formarea cetăţenilor. Corelarea evaluării autentice cu procesul de învăţămînt în educaţia civică/referitoare la lege*, SIEDO, Ch., 2002.
6. Perrenoud, Ph., *Touche pas a mon evaluation. Pour une approche systematique du changement pedagogique/L'evaluation des eleves,* De Boek Universite, Paris-Bruxelles, 1998.

Calitatea cadrului didactic ca intensiune



Tatiana **CALLO**

Consiliul Naţional pentru Acreditare şi Atestare

Pedagogia este instrumentul de putere care configurează în sensuri multiple concepţiile oricărui individ ce a trecut pragul şcolii; ea creează imaginea a ceea ce înseamnă lumea, cunoaşterea, adevărul, principiile/limitele existenţei la nivelul bunului simţ şi la nivel teoretic. Astfel, pedagogia cultivă atît un scepticism angajat în raport cu propriile sale fundamente, cît şi angajamente explicite, dar, mai ales, tacite [1, p. 38]. Dar nu aceasta ne interesează în mod special, ci faptul dacă se poate într-adevăr stabili intensiunea *calităţii cadrului didactic*? Şi dacă da, atunci în baza căror indicatori?

Evident, investigarea noastră porneşte de la o vizualizare specifică a educaţiei, care influenţează supoziţiile respective şi îşi pune amprenta asupra modului de interpretare a unui eventual răspuns. Astăzi perspectivele de analiză a profilului cadrului didactic sînt varia. Noi însă ne propunem să pornim de la sensul originar al cuvîntului *calitate* în interpretarea cantemiriană pe care i-o conferă C. Noica. În opinia filozofului, cercetarea lui Cantemir cere să luăm cuvintele din limba greacă sau, mai ales, să le folosim pe ale noastre, sporindu-le cu noi creaţii, cu noi semnificaţii. Vorbind despre primele 3 categorii aristotelice, Cantemir le numeşte *ceinţă* – ***ceea ce este*** (substanţa); *cîtinţă* – *cît este* (cantitatea); *feldeinţă* – ***cum este*** (calitatea). Pentru a vorbi despre *felul de a fi,* Cantemir încearcă a folosi cuvîntul *feldeinţă,* utilizînd acest sufix actual şi trimiţînd, astfel, la rădăcina cugetului şi la specificul *de a fi în lume, de a fi cu lumea şi de a fi el însuşi o lume* (1, p. 19). Probabil, atunci cînd vorbim despre calitatea cadrului didactic, de aici trebuie să pornim: *felul de a fi în pedagogie al cadrului didactic, de a fi cu pedagogia şi de a fi el însuşi o pedagogie,* acesta fiind un temei fericit, o raţiune de a face un lucru. Şi încă ceva, tot în spirit noician, am putea porni de la ideea *felului de a fi de sine lucrător* (în sensul originar al cuvîntului *lucrare* de *cîştig)* al cadrului didactic, *asupra sa lucrător*. Aşadar, calitativ este acel cadru didactic care munceşte mai puţin (muncă – *trudă, caznă, chin, efort*), dar lucrează mai mult (lucru – *cîştig ca un act pur, realizare*). Munca este supunere, iar lucrul – creaţie; lucrul este „prima treaptă" a creaţiei, iar munca este „treapta de sub ea". Prin urmare, omul postmodern nu mai vrea şi nici nu trebuie să muncească; acesta pune să muncească pentru el toate energiile lumii, tot fluxul electronic, toate maşinăriile, iar el lucrează.

Criticînd temeiurile spiritului european, postmoderniştii constată disimularea distanţei dintre idei şi realizări. Postmodernismul reprezintă, din această perspectivă, consecinţa şi argumentul eşecului modernităţii, în vreme ce cadrul didactic azi, prin însăşi profesiunea sa de credinţă, nu face decît să perpetueze „inconştiinţa" unei epoci pe cale de a fi depăşită [1, p. 96]. Cadrul didactic este una din multiplele surse de la care elevul poate învăţa, dar nu mai prezintă unica sursă de informaţii.

Pentru ideea pe care o urmărim, trebuie să mai precizăm că aria de competenţe profesionale ale cadrului didactic nu poate acoperi niciodată aria responsabilităţilor sale. De aceea, nevoia irepresibilă de reţete de viaţă nu poate fi satisfăcută niciodată, iar individul postmodern se confundă cu un cumpărător: se cumpără atitudinile indispensabile pentru cîştigarea existenţei; se cumpără genul de imagine care poate fi etalat în diverse împrejurări; se cumpără reţeta care te învaţă cum să-ţi faci prieteni, dar şi reţeta care te învaţă cum să scapi de prietenii incomozi; se cumpără reţeta care te învaţă cum să fii în centrul atenţiei, dar şi cea care te învaţă cum să scapi de privirile curioşilor etc. Şi totuşi, indiferent de cît de lungă ar fi lista, ea nu include modul de a renunţa la cumpărături [1, p. 140].

Or, tocmai prin aceste substituiri, mai mult sau mai puţin voluntare, devine foarte relevantă afirmaţia lui D.Boje, conform căreia în modernitate cadrele didactice „au murit", ele nu mai vorbesc în numele lor, ci vorbesc „discursul" disciplinei lor; ele nu mai creează o acţiune pedagogică" (Apud 2, p. 69). Cadrele didactice nu lucrează, nu construiesc, nu creează *împreună* şi *pentru* elevii lor. Prin urmare, ele doar muncesc, transmiţînd elevilor informaţii. Pedagogia postmodernă reclamă însă creaţie.

Examinînd contextul calităţii cadrului didactic, observăm că este foarte variat, aici înscriindu-se *nivelul de calitate, nevoia de calitate* şi *condiţia de calitate*. Nivelul de calitate pe care îl solicită factorul uman nu respectă întotdeauna principiul *calităţii fără compromis,* adică cadrul didactic merge la un acord negativ cu conştiinţa sa, promovînd concesiile reciproce, înţelegerile amicale, care devin un fenomen obişnuit în procesul de evaluare, de exemplu. Discrepanţa dintre rigorile calităţii totale şi concesiile în procesul de evaluare, în care se implică şi diverşi factori perturbatorii, pun în incidenţă aprecierile date cadrului didactic. Nevoia de calitate este de maximă importanţă în viaţa socioculturală şi reclamă noi abordări ale cererii şi ofertei de studii, care nu pot fi satisfăcute totalmente de multe cadre didactice, deoarece segmentul formativ este aritmic, nemotivant pedagogic, nerelaţionat adecvat, nereprezentativ. În consecinţă, apare limitarea atribuţiilor de profesionalism în raport cu nevoia de calitate, pe care trebuie să o satisfacă şi care se află într-un proces continuu de amplificare. Condiţia de calitate şi de producere a unor rezultate calitative cu resurse reduse solicită un control riguros prin măsurare, care indică adaptarea activităţii cadrului didactic la standardele de calitate proiectate: ceea ce nu se măsoară nu se poate controla, evalua, gestiona.

Problema de bază în abordarea calităţii cadrelor didactice constă în necorespunderea dintre exigenţele faţă de profesionalismul lor, reclamat de societate şi de ştiinţa pedagogică, şi situaţia reală, în care principiul calităţii totale este, în marea majoritate a cazurilor, doar unul declarat. Profesorul trebuie să îşi cîştige autoritatea în fiecare clipă, deoarece ea este contestată în fiecare clipă, autoritate care, în viziune postmodernă, constă în multitudinea de identităţi pe care le traversează sau le-a traversat deja (1, p. 102). Esenţial este însă ca un cadru didactic să nu fie doar o autoritate pentru elevii săi, deoarece dacă îi face dependenţi de el, nu le mai poate fi de ajutor. El îi poate copleşi cu ştiinţa lui, îi poate uimi cu personalitatea lui, dar nu este cu adevărat educator, or, cunoştinţele şi experienţa sa se învechesc, siguranţa sa devine "închisoarea" sa şi cîtă vreme nu se va elibera de ea, nu îşi va putea ajuta elevii să ajungă fiinţe integrale.

De asemenea, un rol nu mai puţin important în construirea modelului calităţii cadrului didactic este excluderea faptului de a considera educaţia doar un mijloc de a-şi cîştiga existenţa, ceea ce înseamnă *a exploata copilăria pentru un profit personal.* Dacă aceasta este ideea călăuzitoare a cadrului didactic, atunci educaţia se dovedeşte a fi ineficientă, neobiectivă, ghidată mai degrabă de legile hazardului. Calitatea cadrului didactic se exprimă prin bogăţia lui interioară. El nu cere nimic pentru sine, nu este ambiţios şi nu vrea să îşi exercite puterea sub nici o formă. Educaţia pentru el nu este un mijloc de a dobîndi o situaţie sau autoritate, el este eliberat de aceste constrîngeri. Anume un astfel de cadru didactic ocupă un loc important într-o civilizaţie, deoarece adevărata cultură se întemeiază, pînă la urmă, nu pe tehnicieni, ci pe educatori. *Or, ceea ce predă profesorul este după chipul pe care îl are el însuşi.*

Dat fiind faptul că orice cadru didactic trăieşte într-un mediu cultural bine definit, în raport cu profilarea calităţii cadrului didactic, putem vorbi despre *umanizarea democratică a culturii,* adică despre o cultură ce se „adresează" fiecărei fiinţe umane. Aici apare actuală afirmaţia lui F. Nietzsche, conform căreia nu viaţa trebuie ridicată la nivelul artei, ci arta trebuie să coboare de pe piedestalul culturii de elită pentru a in-forma şi a re-forma cele mai mici detalii ale vieţii [Apud 3, p. 17]. Un aspect fundamental al culturii contemporane este *cosmismul* ei (*kosmos* din greacă – *ordine, podoabă, dătător de măsură*), ce propagă ideea unei evoluţii active, în care se reflectă noi relaţii dintre om şi natură, fiinţa umană trebuind să se pătrundă de spiritul *eticii cosmice*.

Omul şi raţiunea sa nu sînt doar un rezultat final al evoluţiei, dar, concomitent, şi începutul unei noi mişcări, care creează *sfera raţiunii (noosfera)* – forţa principală a dezvoltării în viitor. Apariţia noosferei este legată de procesul real de expansiune a raţiunii, conştiinţei.

Cadrul didactic, pentru a fi calitativ, trebuie să *participe la cultură*. A intra în rezonanţă cu operele din sfera culturii, a vibra la întîlnirea cu ele înseamnă *a deveni*. Muzica lui Beethoven este universală nu pentru că aşa afirmă toată lumea, ci pentru că ea condensează reflecţiile şi simţirea cu totul excepţionale ale oamenilor, pentru că oricine o înţelege şi poate ajunge să o iubească. La fel şi cadrul didactic. El devine calitativ dacă poate condensa reflecţia şi simţirea sa în folosul elevului, pentru ca acesta să poată să-l înţeleagă şi să-l iubească.

Şi, deoarece postmodernismul opune paradigmei simplificatoare şi exclusive a modernităţii paradigma *gîndirii complexe*, calitatea cadrului didactic implică acest aspect foarte dificil, dar totalmente necesar, în activitatea sa de formare şi dezvoltare a personalităţii umane. Aceasta presupune că şi gîndirea, şi explicaţia nu elimină, ci lucrează asupra şi cu *paradoxul, incertitudinea, imprecizia, contradicţia,* rezistînd deproblematizării simplificatoare, excluderii a tot ce este infra-, supra-, metaraţionalizabil. Cadrele didactice trebuie, simplu şi cu modestie, să le vorbească elevilor despre lumea în care trăiesc, despre lumea vizibilă, despre lumea la "pragul casei". Nu să încerce a o schimba, ci a o descifra [3, p. 29].

Cadrul didactic, drept complement al calităţii, trebuie, în viziunea noastră, să gîndească proceduri decontextualizate pentru a oferi într-adevăr ocazia umanizării fiinţei umane: să ajute elevul să participe la viaţa ştiinţei şi artei, să reflecteze asupra lor pentru a le înţelege, să decidă asupra valorii lor, să se plaseze în postura creatorului, cercetătorului, tehnicianului, interpretului, criticului, istoricului de artă, să se realizeze ca subiect pe tărîmul acestora. Cadrul didactic trebuie să identifice uneltele care facilitează accesul elevului la cultură, oferindu-i ocazia de a se cunoaşte pe sine şi a cunoaşte lumea pe măsura pătrunderii în cultură, a se co-naşte cu aceasta. Educaţia există atunci cînd subiectul are *conştiinţa intrării într-un cîmp cultural* aparte nu pentru a imita ceea ce întîlneşte aici, ci pentru a menţine o anumită distanţă necesară reflectării, pentru că judecata umană se formează pornind de la marile modele ale culturii umane, modele oferite nu pentru a fi imitate, ci pentru a reflecta la ele.

Între prezentul şi viitorul educaţiei există un necunoscut imens care acţionează asupra fiecăruia dintre cei implicaţi în proces. Şi, evident, nu este cazul de a sacrifica prezentul pentru viitor, în primul rînd, din simplul motiv că schimbarea lasă amprente adînci în modelarea acestui om al viitorului. Un lucru este cert: dacă omul este format pentru a se înţelege, pentru a se transforma singur la necesitate, dacă se maturizează creativ, atunci şansa lui pentru un viitor mai bun este una reală. Educaţia promovează şi creează noi valori. Educaţia în sensul adevărat al cuvîntului constă în a înţelege elevul aşa cum este el, fără a-i impune cum trebuie să fie. *Elevul singur îşi impune acest lucru.* În acest caz, el trebuie ajutat să nu dea importanţă doar *eu*-lui şi *meu*-lui, ci să îşi aplice mintea pentru a merge dincolo de ea în descoperirea realului lumii. Veşnicia nu este într-un viitor, ea este acum, problemele există acum şi ele trebuie rezolvate acum, fiecare reînnoindu-se în aceste rezolvări. Or, respectivul lucru înseamnă a crea valori printr-o înţelegere personală, iar o fiinţă umană integrală este cea care înţelege întregul proces al conştiinţei.

Teoria educaţiei trebuie să integreze cîteva dimensiuni: una ce ţine de personalitatea elevului şi alta ce ţine de contextul social în care se situează. Rolul de mijlocitor al cadrului didactic subliniază capacitatea acestuia de a stimula o cunoaştere cuprinzătoare a lumii de către elev, influenţa puternică asupra minţii sale, luminarea spiritului, evidenţierea sa ca interpret al realităţii. Punerea în valoare a demnităţii elevului nu constă în a-i conferi superioritate asupra celorlalţi, ci în a-i oferi libertatea de a face din sine ceea ce este. Prin urmare, calitatea educaţiei se conţine în oferirea de *libertate* elevilor în devenirea lor permanentă. Iar obţinerea unei libertăţi adevărate prin cunoaşterea „construită" devine un deziderat de bază, lecţia fiind aceea de a vedea lucrurile cu „ochi omeneşti", promovîndu-se cunoştinţele constructiviste şi învăţarea prin facere, prin construirea de înţelesuri. Aceasta implică, la rîndul ei, învăţarea prin sisteme arhitecturale, prin realizarea unei arhitecturi a cunoaşterii şi prin aplicarea *principiului minimax:* minimalizarea riscului şi maximalizarea efectelor favorabile.

Problema calităţii cadrului didactic este deci una crucială. Şi atîta timp cît învăţămîntul nu este decît o profesiune, un mijloc de trai, dar nu o vocaţie căreia să te consacri, între cadrul didactic şi educaţie se stabileşte o mare prăpastie. Pentru a o evita, este nevoie de calitate, iar calitatea cadrului didactic este o intensiune (un ansamblu de caracteristici care fac ca un lucru să fie într-un anumit fel) insurgentă (prin participare activă, „luptătoare") împotriva noncalităţii şi incumbă: *felul de a fi* al cadrului didactic în raport cu necesităţile elevului; *felul de a fi în pedagogie* al cadrului didactic, *de a fi cu pedagogia* şi *de a fi el însuşi o pedagogie; felul de a fi de sine lucrător* al cadrului didactic; cadrul didactic care *munceşte mai puţin, dar lucrează mai mult;* cadrul didactic care *re-naşte prin crearea acţiunilor pedagogice,* care *vorbeşte din numele lui,* nu doar al disciplinei pe care o predă; cadrul didactic care *îşi cîştigă permanent*

autoritatea prin ajutorul acordat elevilor în devenirea lor ca fiinţe integrale; cadrul didactic care *nu exploatează copilăria* pentru profit; cadrul didactic ce are format *spiritul eticii cosmice;* cadrul didactic *plasat bine în noosferă;* cadrul didactic *participant la cultură;* cadrul didactic ce *descifrează*, simplu şi cu modestie*, lumea de la „pragul casei";* cadrul didactic ce stimulează o *cunoaştere cuprinzătoare a lumii* şi pune în valoare demnitatea elevului său.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Stan, E., *Pedagogie postmodernă*, Institutul European, Iaşi, 2004.
2. Noica, C., *Cuvînt împreună despre rostirea românească*, Ed. Eminescu, Buc., 1987.
3. Ulrich, C., *Postmodernism şi educaţie*, EDP, Buc., 2007.
4. Troc, G., *Postmodernismul în antropologia culturală*, Ed. Polirom, Iaşi, 2006.



Capacitatea dinomică a cadrului didactic şi calitatea

Victor **ŢVIRCUN**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Dacă ne implicăm într-un demers de determinare a *calităţii în context pedagogic*, trebuie să constatăm următoarele: calitatea este, mai degrabă, un produs determinat de diferiţi factori decît o însumare de aspecte. Ea este percepută ca *un ansamblu de caracteristici intrinseci* care satisfac anumite cerinţe. Prin urmare, calitatea se constituie ca o sinteză euristică a *semnificaţiei, relevanţei şi utilităţii*.

Drept o concluzie anticipată, vom remarca că anume cantitatea şi calitatea alcătuiesc şi fundamentează teoretic *valoarea*. În viziunea propusă aici, valoarea este forţa unităţii cantitate-calitate şi se concretizează în cîştigul de siguranţă în atingerea scopului, implicînd transformarea cantităţii în calitate şi a noului în relevanţă şi utilitate. Valoarea unui fenomen este dată de modul în care serveşte unui scop şi pentru care se dovedeşte a fi oportun, important, plin de conţinut. Valoarea este deci unul dintre *criteriile calităţii* [1, p. 168]. În ultimul timp se vorbeşte tot mai mult şi despre o *revoluţionare* a calităţii (Ph. Hernul), adică orientarea spre excelenţă, care este conceptul cheie al calităţii totale.

Transgresînd limitele cantităţii, calitatea devine un obiectiv strategic prioritar al educaţiei, *acţiunile* integrîndu-se într-o filozofie a calităţii, ca dimensiune fundamentală a politicii educaţionale. Dat fiind această dialectică, calitatea cadrului didactic este elementul care reflectă *personalitatea educaţiei* în ansamblu. Evident, calitatea este un domeniu ce implică un profund schimb cultural care determină participarea şi angrenarea tuturor. Calitatea nu este doar o acţiune, ci o necesitate şi un proiect pe termen lung, presupunînd o schimbare profundă în conştiinţa şi comportamentul actorilor educaţiei şi, în primul rînd, ale cadrului didactic.

Actualmente, sîntem axaţi pe un nou tip de educaţie, în care fiinţa umană „alimentează" fiinţa umanităţii, iar fiinţa umanităţii „alimentează" fiinţa umană. Acesta nu este un oarecare om nou, ci unul care se naşte din nou, *permanent în devenire*. Astfel, importantă este nu transmiterea unei cantităţi enorme de informaţii, ci calitatea celor transmise. În acest caz, calitatea presupune pătrunderea în centrul demersului ştiinţific; stabilirea legăturilor între cunoştinţe şi semnificaţiile lor în viaţa de toate zilele; stabilirea legăturilor între aceste cunoştinţe, semnificaţii şi posibilităţi interioare ale fiinţei umane; fixarea unui echilibru între omul exterior şi cel interior [2, p. 155].

Calitatea educaţiei se obiectivează atît în poziţionarea activităţii de cultivare a personalităţii în direcţia formării permanente, cît şi în proiectarea curriculară a actului de dezvoltare a personalităţii şi valorificarea deplină a potenţialului de educabilitate al cadrului didactic [3, p. 90]. Instruirea de calitate presupune dobîndirea unei culturi generale centrate, pe de o parte, pe concepte şi metodologii şi, pe de altă parte, pe deschideri care asigură *legătura cu realitatea*, realizabilă prin explorarea multiplelor dimensiuni şi forme ale educaţiei. În acest context, o realitate din ce în ce mai evidentă este fenomenul ***dinomiilor***, fenomen ce obţine rolul unui generator al calităţii. Pentru a dezvălui importanţa acestora în asigurarea calităţii, să reflectăm asupra ***dialogisticii*** şi ***antinomiei,*** concepte mult discutate atît în filozofie, logică, psihologie, antropologie, cît şi în ştiinţele educaţiei.

Caracteristica de bază a *dialogisticii* este accentuarea complexităţii acţiunii de formare, dezvoltare, cultivare a fiinţei umane, în care se aplică forme de gîndire în *opoziţii* sau *antinomii.* Opoziţiile dialogice, prin polemici, pun *dialogul educaţional* faţă în faţă cu o varietate de interpretări şi cu noutatea informativă. Acolo unde există dialog, poate exista şi o activitate umană de calitate. În

dialog sînt formulate idei ca *evenimente în direct* ce se cer a fi înțelese. De ex., în teoriile antice chineze, cele 2 componente din perechea de contrarii erau interdependente, aflîndu-se într-o mişcare şi schimbare perpetue: întunericul anticipează lumina, iar aceasta conține deja elementul opus ei, întunericul. Nu putem avea doar una dintre ele, deoarece ele coexistă în contextul mişcării şi schimbării continue.

Aristotel a completat lista de opoziții cu o nouă pereche, cea a *schimbării-dezvoltării*, azi din ce în ce mai determinantă în educație. De precizat că antinomiile reale – cele care se referă la probleme din viață – nu sînt contradictorii şi, deşi reprezintă activități orientate în direcții diferite, se susțin reciproc [4, p. 83].

Dialogistica reconstruieşte lumea educației, lumea variatelor şi polifonicelor realități ale activității de formare/cultivare a personalității umane. În general, toate ştiințele umanistice, în special pedagogia, se bazează pe epistemologia dialogisticii, ca o epistemologie a cogniției şi interacțiunii comunicaționale dintre indivizi. Ştiințele educaționale încearcă să sesizeze, să interpreteze şi să aducă la cunoştința oamenilor scopul şi rolul învățării. Acest lucru presupune înțelegerea activă, stăpînirea ambientului educațional şi a fenomenelor pe care şi le aproprie învățarea ca proces. Pedagogia, ca ştiință umanistică, implică studiul *cogniției umane printr-o altă cogniție.* Activitatea, denumită şi *reflecție a reflecției,* exprimă întotdeauna intenții şi acțiuni diverse. Dialogistica devine realitate doar dacă este fundamentată prin inteligența umană, avînd semnificație intrinsecă şi generînd multiple modalități de gîndire şi realizare a demersului educațional.

Pentru a explica dialogurile educației, aceasta trebuie privită în permanență ca un mecanism constituit cultural şi social, în tensiune şi schimbare. În demersul său de cultivare, cadrul didactic trebuie „supus" unor tensiuni, conflicte cognitive şi mentale şi trebuie să aibă puterea de a le „îndura". Întrucît gîndirea, cunoaşterea şi exprimarea semnificațiilor pornesc de la a face distincții, obiectul cunoaşterii devine centrul atenției şi, în consecință, iese în evidență față de celelalte obiecte şi chiar față de fundalul său. Proprietatea de a face distincții este proprietatea fundamentală a inteligenței. A gîndi în antinomii şi polarități este o caracteristică esențială a minții umane. Ființele umane creează şi construiesc mereu reprezentări mentale, aşa încît conținutul minții este prin însăşi natura sa o categorie deschisă, *infinit extensibilă* [5, p. 24]. Fiecare cadru didactic posedă idei, concepte, teorii, cunoştințe pe care este capabil să le aprofundeze permanent sau să le ***răzgîndească.*** În majoritatea cazurilor, această regîndire se produce ca rezultat al eforturilor personale. Avem nevoie de o educație în vederea gîndirii, ceea ce presupune că trebuie să ştim ce înseamnă, în gîndire, a fi educat şi a fi needucat, deoarece „e chiar lipsă de educație să nu-ți dai seama cînd anume e nevoie să cauți o dovadă pentru ceva şi cînd nu" [6, p.134].

Astăzi, în educație, sarcina de a produce modificări mentale se schimbă, iar calea cea mai sigură pentru a produce aceste modificări este de a extrapola acțiunea mentală a cadrului didactic. Pentru a fi calitativ, cadrul didactic trebuie să poată să își monitorizeze avatarurile minții în diverse domenii care, implicit, includ o cercetare ghidată. Un cadru didactic care îşi cunoaşte propria minte şi metoda optimă de acțiune are cele mai multe şanse de a gîndi şi a se răzgîndi eficace. Doar atunci cînd acesta îmbină un anumit nivel de experiență cu o anumită cunoaştere, putem afirma că avem de a face cu o minte activă. Şi deoarece este o creație umană, mintea poate fi modificată. Cadrul didactic nu trebuie să acționeze în spiritul unei „oglinzi" pasive a moştenirii biologice sau a tradițiilor. El trebuie să gîndească activ şi să se răzgîndească şi mai activ.

Această precizare în aspect dialogistic şi al antinomiilor implică 2 momente esențiale pentru teoria şi practica educațională din R. Moldova: perceperea educației ca un *demers antinomic* în accepția filozofică aristotelică a schimbării şi dezvoltării; în prim-planul teoriei şi practicii pedagogice se manifestă tot mai evident *dinomia* ca o *dialogistică* în accepție kantiană.

Căutînd argumente pentru interpretarea acestei viziuni şi implicîndu-ne într-un proces de analiză, constatăm o deplasare de accente evidentă, care afectează o întreagă rețea de activități practice şi raporturile dintre ele la nivel de sistem educațional. Gîndit între aceste coordonate, procesul educațional este asimilat unei adevărate transformări categoriale care, inițial, la originea unei dezvoltări postmoderne, introduce o nouă ordine a faptelor pedagogice.

Ce este *dinomia* şi ce implică *capacitățile dinomice* ale cadrului didactic? Pentru a formula răspunsul, vom recurge la o scurtă incursiune explicativă. În primul rînd, etimologic ***di*** provine din latinescul ***dis***, însemnînd *de două ori*. Dinomia este o formă de exprimare a unui fenomen prin 2 variante ale unui cuvînt: una fundamentală şi cealaltă complementară. Dinomia, presupunem, ar fi un răspuns la întrebarea: *Ce poate determina succesul real sau calitatea în educație?* Premisa esențială în formularea răspunsului ține, înainte de toate, de faptul că variantele nu se opun antinomic, ci sînt ipostaze ale demersului educațional, legate dialectic prin funcția de ***intensificare***, diferența dintre ele constînd în ***gradul de intensitate.***

A promova punctul de vedere dinomic asupra educației în ansamblu şi a capacității cadrului didactic, ca un aspect special în contextul valorificării educației sub semnul explicit al calității, este o acțiune destul de temerară. În respectiva dinomie pedagogică fiecare element are o anumită funcție: unul îşi asumă *funcția obversă* (mentală), celălalt – funcția *deversă* (materială), raportul dintre ele fiind unul complex. În această viziune, conceptul de

intensificare presupune o relaţie între ambele noţiuni, respectîndu-se cosubstanţialitatea lor, deoarece ele nu semnifică acelaşi lucru, sînt "nonidentice" funcţional (aşa cum, de ex., cuvîntul *apă* este nonidentic cu H_2O, deşi apa este H_2O). Ele nu au aceeaşi semnificaţie funcţională în construcţia realităţii educaţionale care, în cazul dat, vizează capacitatea cadrului didactic şi cultivarea ei în baza unor particularităţi ale calităţii la care ne-am referit mai sus.

În consecinţă, putem avansa şi promova ideea că elementul principal prin care educaţia corespunde necesităţilor sociale este *intensificarea* acţiunii de formare/dezvoltare *ca o valoare a calităţii.* Acesta este elementul prin care educaţia îşi manifestă apartenenţa la lume, constituind cea mai profundă şi subtilă relaţie a educaţiei cu realitatea culturală şi socioeconomică din care face parte.

Ca produse ale reflexivităţii, dar raportate la o realitate nemijlocită, componentele dinomiei reprezintă ipostaze neexclusive ale unui fenomen educaţional, ca manifestare a unei acţiuni, a unui fapt concret. Aceasta înseamnă că operaţiile formative, dezvoltative şi de cultivare se deplasează în vederea unei *intensificări puternice* a procesului.

Educaţia este o teorie a realităţii**,** o reprezentare a acesteia, iar raporturile de intensificare reproduc *in micro* raporturile din lumea înconjurătoare. Astfel, în momentul actualizării unuia dintre elemente, celălalt se instituie simultan ca normă a respectivei actualizări. Şi, deoarece orice practică educaţională se împlineşte într-un context socioeconomic, în interiorul unei paradigme pedagogice, ea se manifestă prin cîteva aspecte, unul dintre care indică faptul că succesiunea acţiunilor nu se realizează după principiul excluderii reciproce, ci după cel al *co/existenţei concurenţiale cu dominanta.*

Educaţia evoluează pe calea unei esenţializări a raportului educaţie-realitate către o structură cu mult mai activă, al cărei conţinut principal este *intensificarea.* Educaţia, ca şi cunoaşterea, conform lui Aristotel, porneşte de la întreg, ca totalitate identică, şi doar apoi se trece la diferenţierea entităţilor, denumite *heteronomie.* În continuare, gîndirea "vede" asemănări şi opoziţii: *sinonimii* şi *antinomii.* Cugetul „decodifică" regula acţiunilor educaţionale, vede specificul şi înaintează, clasificîndu-le în alte unităţi de gînd şi realitate: *dinomii* şi *anomii,* ca opus principiului integralităţii, după E.Durkheim. Toate acestea stau la baza ideii unor *virtuţi euristice* ale educaţiei. De aceea, preferinţa demersului educaţional postmodern pentru dinomie se datorează recuperării de către acesta, la alt nivel, a virtuţilor sale fundamentale.

Ca urmare a unei relaţionări inerente, dinomiile pedagogice se evidenţiază cu precădere drept complemente ale intensificării indogene a demersului teoretic ca reper în transpunerea practică. În felul acesta, ca exemplu putem aduce trăsăturile generale ce caracterizează, în viziunea noastră, prezentul educaţiei şi care pot fi formulate prin dinomiile respective. Cadrul didactic este orientat profesional să întreprindă acţiuni care implică *capacitatea sa dinomică,* adică capacitatea şi potenţele intelectuale de a opera acţiuni ce intensifică valoarea fenomenului desemnat de elementul dominant: promovarea *înţelegerii înţelegerii* şi a rolului ei pentru viaţa individului; transformarea *semnificaţiilor în semnificaţii*; necesitatea *motivării motivaţiei* pentru învăţare în diversele ei aspecte; promovarea *evaluării evaluării* ca securizare a calităţii*;* axarea pe *personalizarea personalităţii;* punerea în *valoare a valorilor* educaţionale; formarea competenţelor de *conceptualizare a conceptelor;* dezvoltarea fiinţei umane şi a educaţiei ca *valoare creatoare de valori;* valorificarea *paideitizării educaţiei umaniste;* examinarea *pragmatică a acţiunii* educaţionale; promovarea problematologizării ca *problemă a problemei; construirea constructivă* a cunoaşterii; valorizarea *investiţiei în educaţie prin devenirea ca investiţie*; studiul *cogniţiei printr-o altă cogniţie;* realizarea *educativă a educaţiei; valorizarea valorilor* fundamentale ca ideal educativ; promovarea principiului *activizării activităţii;* manifestarea *voinţei de voinţă* ca atitudine dominantă; promovarea *gîndirii care gîndeşte* adevărul; vizualizarea educaţiei ca un *întreg integrat* şi structurat etc.

Dinomia este un fenomen fundamental pe care se bazează educaţia actuală în extinderea şi aprofundarea experienţelor sale, susţinută de o tensiune aperiodică, care traduce, de fapt, mişcările gîndirii pedagogice. Ritmul acestei mişcări intermitente este reluat deci de conceptul dinomiei pedagogice, care dezvoltă teoria pînă la punctul de amplitudine maximală în vederea facilitării practicii.

Intensificarea poate atinge dimensiuni considerabile, cuprinzînd mai multe activităţi, un întreg sistem, obligînd cadrul didactic la o re/lectură a educaţiei, care avansează dialectic, marcînd noi raporturi şi configuraţii. El "adună" acţiuni a căror succesiune revigorează valenţele euristice ale educaţiei ca atare. Intensificarea, ca acţiune asupra semnificaţiei, determină deplasarea flexibilă a demersului educaţional între teoretic-practic, antrenînd, la nivel formativ, apariţia semnificaţiei fundamentale. Or, diferenţa între educaţia postmodernă şi cea modernă constă, pînă la urmă, în aceea că procesul educaţional are în prima dintre ele "doi timpi" de acţiune, pe cînd în cea de-a doua doar unul. Putem realiza, astfel, diferenţa între educaţia postmodernă (euristică şi intensivă) şi cea modernă (consultativă şi extensivă). Cadrul didactic este implicat direct *în* şi *prin* formarea nu din exterior, ci din interior, încercînd să ofere subiectului posibilitatea unei comunicări cu lumea înconjurătoare. Astfel, educaţia devine mai liberă, afişînd în structura sa sublimitatea acţiunii educaţionale.

Intensificarea oferă educaţiei o largă "respiraţie", o măsură generoasă, deschisă şi liberă, o *măsură fără*

de măsură, care contribuie la instalarea şi menţinerea semnificaţiei, susţinînd-o şi creînd-o permanent. Pulsul intensificării generează sensul şi ideea ca semne ale unei valori educaţionale autentice – calitatea.

Prin această *schimbare a schimbării* atît cadrul didactic, cît şi subiectul educat resimt frumuseţea şi esenţa relaţiei dinomice, care se "naşte" din "contactul" direct al acţiunii educaţionale cu realitatea. Apare necesitatea de a traversa "oglinda" şi a dezlega tainele de dincolo printr-o căutare profundă, abandonînd vechile idei ca o primă condiţie a succesului acestei căutări.

Prin urmare, semnificaţia pe care o capătă azi educaţia este una dinomică. „Dezordinea" logică care se manifestă intrinsec în gîndirea pedagogică denotă că aceasta, „scăpînd" tiparului, se manifestă liber în aspect aplicativ. Claritatea şi corectitudinea acţiunii practice nu pot fi gîndite deci în afara teoriei, a cărei funcţie structurantă şi ordonatoare este evidentă şi esenţială, ele colaborînd strîns, sensul practic al educaţiei nefiind complet realizat decît în momentul perfectei lor adecvări. Situaţia educaţiei actuale trebuie judecată, fără îndoială, prin prisma mentalităţii postmoderne, care face din activitatea educaţională o adevărată tentativă formativ-culturalizatoare, ce urmăreşte revelarea unei realităţi ce uzează de diferite mijloace, însă care are un scop şi posibilităţi identice, regăsindu-se în numeroase elemente comune. Acest lucru conduce la o anumită *libertate a educaţiei*. În cadrul raportului dinomic, balanţa înclină în favoarea ambelor componente, însă cu dominantă, profesorul părăsind poziţia aparent neutră pentru a coborî în mijlocul acesteia, pentru a o realiza efectiv şi afectiv, într-o practică subiectivă a lumii şi a discursului despre această lume. Prin respectiva acţiune, educaţia confirmă condiţia euristică a demersului său, sugerînd „însuşirea" calitativă a lumii înconjurătoare întru stabilirea unui contact mai direct cu obiectele şi fenomenele sale.

Pentru ca ***educaţia să se realizeze educativ*** *trebuie ca, prin capacitatea cadrului didactic, semnificaţia dinomică să fie găsită şi aplicată de fiecare dată din nou.* Viziunea dată nu poate fi obţinută decît prin implicarea directă, nemijlocită a cadrului didactic, care se situează pe un dublu palier: deconstrucţia iniţială a imaginii lumii şi realităţii şi reconstrucţia unei imagini particulare, după o ordine logică, proprie fiecărei psihologii. Demersul educaţional nu oferă o descriere verosimilă şi detaşată a lumii exterioare, ci „realizează" această lume din interior, încercînd să se antreneze într-o comunicare implicativă cu realul. Atunci cînd aceste elemente apar într-un fond de simetrie, amploarea libertăţii constructive surprinde, împrumutînd funcţii şi valori diferite în fiecare dintre acţiunile de formare în care se actualizează o mentalitate ce asistă structurarea entităţilor duale.

Acţiunea educativă nu devine calitativă în mod misterios, ci atunci cînd se produce o schimbare fundamentală, în primul rînd, în actorul ei. Cadrul didactic învaţă pentru a-şi exercita calitativ profesia, pentru a înţelege şi a „transmite" corect viaţa, ca un tot întreg.

Aşadar, pedagogia *perenis* este alcătuită din contribuţii ale practicii şi teoriei pedagogice mereu viabile, constituind tezaurul de experienţă educaţională a umanităţii. Pornind de la faptul că asimilarea/cunoaşterea/transformarea realităţii se manifestă prin intensificarea raporturilor *între* şi *în interiorul* elementelor structurale ale sistemului de învăţămînt, luînd în considerare necesitatea „scoaterii" educaţiei în afara educaţiei, ca fapt de o importanţă capitală, cu o predominantă deosebită în social; acceptînd educaţia ca o realitate variabilă, ca o entitate în care sînt adunate pozitiv şi proporţional un şir de trăsături dominante, constatăm că actualmente educaţia de calitate se sprijină pe dinomiile pedagogice, deoarece: 1. *calitatea* constituie însăşi *substanţa fenomenului pedagogic* şi se instituie ca o sinteză euristică a semnificaţiei, relevanţei, utilităţii; 2.valoarea, ca unul dintre criteriile calităţii, indică unitatea cantitate-calitate şi siguranţa în atingerea scopului, iar *calitatea cadrului didactic* reflectă „personalitatea" educaţiei în ansamblu; 3. calitatea cadrului didactic implică pătrunderea acestuia în centrul demersului ştiinţific prin *devenire permanentă,* dobîndirea unei culturi generale prin deschidere spre realitate; 4. *dialogistica reconstruieşte lumea educaţiei,* implicînd studiul cogniţiei umane printr-o altă cogniţie, printr-o reflecţie a reflecţiei, ca indicator al calităţii cadrului didactic; 5. *dinomiile pedagogice* devin un factor al calităţii în dialogul complex al acţiunii educaţionale, avînd o funcţie fundamentală de intensificare a acestei acţiuni; 6. elementul principal prin care educaţia corespunde necesităţilor sociale este *intensificarea acţiunii de formare/dezvoltare/cultivare* ca o valoare a calităţii prin care educaţia îşi manifestă apartenenţa la lume; 7. *dinomia* este o *virtute euristică* a educaţiei, iar *capacitatea dinomică este o virtute profesională* a cadrului didactic.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Voiculescu, F., *Analiza resurse-nevoi şi managementul strategic în învăţămînt*, Ed. Aramis, Buc., 2004.
2. Negreţ-Dobridor, I., *Accelerarea psihogenezei*, Ed. Aramis, Buc., 2001.
3. Cristea, S., *Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei*, Ed. Litera Internaţional, Ch., 2003.
4. Markova, I., *Dialogistica şi reprezentările sociale*, Ed. Polirom, Iaşi, 2004.
5. Gardner, H., *Tratat de răzgîndire*, Ed. Alfa, Buc., 2006.
6. Heidegger, M., *Despre miza gîndirii*, Ed. Humanitas, Buc., 2007.

Recenzenţi:
Tatiana CALLO, dr. hab., prof. univ.
Vladimir GUŢU, dr. hab., prof. univ.

Influenţe secvenţiale ale culturii organizaţionale asupra calităţii în educaţie



Valentin **GUZGAN**

Liceul Teoretic "I. Creangă", mun. Chişinău

Dacă şcoala doreşte să devină o organizaţie funcţională, dar şi originală, atunci părinţii, pedagogii şi administraţia trebuie să respecte şi să promoveze tradiţiile, să îşi traseze o cale proprie de dezvoltare. Concepţia despre şcolile cu o cultură organizaţională distinctivă nu este nouă. În 1932, W. Waller scria: „Şcolile pot avea o cultură doar a lor: ritualuri, anumite reguli în relaţiile interpersonale, un cod moral bazat pe acestea" (1, p. 96). Anume termenul *cultură organizaţională,* care vizează reguli şi tradiţii nescrise, norme şi aşteptări – toate determinînd felul în care oamenii acţionează, se îmbracă, vorbesc etc., este cel mai indicat în a-i ajuta pe liderii şcolari să înţeleagă mai lesne instituţiile pe care le conduc. Pentru a valorifica posibilităţile oferite, este important ca toţi factorii implicaţi în sistem, aşa-zişii oameni ai şcolii, să cunoască cît mai profund instituţia în care activează.

Astăzi noţiunea de *cultură a şcolii* sau *cultură organizaţională şcolară* este vehiculată tot mai frecvent, fiecare atribuind acestor expresii un anumit sens, adesea neconştientizat pînă la capăt, dar – lucru semnificativ – subînţelegînd ceva esenţial şi indispensabil îmbunătăţirii calităţii instruirii şi, mai ales, a vieţii şcolare.

Revenind la una dintre sarcinile principale ale sistemului educaţional – asigurarea calităţii instruirii – putem puncta, pe lîngă componentele tradiţionale, şi instituţionalizarea culturii organizaţionale. Nu vom enumera toate aspectele ei, ci doar pe cele care influenţează direct calitatea: cerinţele faţă de lideri (managerii/directorii instituţiei) şi climatul organizaţional.

Cert este faptul că nimeni nu va realiza un demers educaţional de calitate dacă instituţia şcolară nu va fi gestionată de o persoană „aleasă", posesoare a unor calităţi deosebite, care îi permit să îndeplinească cel puţin 8 roluri simbolice majore:

1. *istoric:* tinde să înţeleagă trecutul social şi normativ al şcolii;
2. *detectiv antropologic:* analizează şi aplică din setul curent de norme, valori şi credinţe tot ce poate fi definit drept cultură organizaţională;
3. *vizionar:* munceşte împreună cu alţi lideri şi comunitatea pentru a defini imaginea de viitor a şcolii; are o viziune evolutivă;
4. *simbol:* afirmă valorile prin comportament, prestanţă, ţinută vestimentară;
5. *sculptor:* modelează şi este modelat de eroii şcolii; instituie ritualuri, tradiţii, ceremonii, simboluri, antrenează în această activitate tot personalul;
6. *poet:* utilizează limbajul pentru a amplifica valorile şi a promova realizările proprii şi ale şcolii;
7. *actor:* participă activ la toate "dramele, comediile şi tragediile" din şcoală;
8. *medic:* observă prompt schimbările din viaţa şcolii; tratează „rănile" conflictelor şi ale pierderilor.

În cele ce urmează ne vom referi la rolul *directorului ca simbol* care, după părerea noastră, comportă un caracter prioritar.

Faptul că în funcţie este desemnat un nou director suscită curiozitatea tuturor. Însăşi selectarea lui este un eveniment simbolic, un indicator al nivelului de cultură al factorilor decizionali, precum şi al aspiraţiilor acestora privind ceea ce trebuie să se întîmple în domeniul managerial (cu o condiţie: alegerea a fost efectuată corect şi imparţial). Vîrsta, reputaţia, competenţele, viziunea şi alte caracteristici sînt semnale importante pe care colegii de breaslă le vor decodifica şi interpreta în manieră proprie. Cine este persoana în cauză, ce şi cum face, ce urmăreşte, cum apreciază – aceste momente sînt "monitorizate" cu atenţie de către pedagogi, elevi, părinţi, comunitate. De regulă, directorul este angajat într-o multitudine de activităţi rutinare, această angajare însă se poate transforma în ceva simbolic doar dacă are la bază un sistem axiologic şi corespunde scopurilor organizaţiei. De ex., turul de dimineaţă al directorului poate fi interpretat drept un ritual, o simplă plimbare sau o dorinţă de a demonstra că este pătruns de grija pentru subalterni, elevi. Acest "gest" imprimă mîndrie şi siguranţă, respect pentru toţi, ceea ce, în final, va crea un mediu de învăţare agreabil. Respectivele vizite pot fi tratate mult mai profund decît nişte activităţi de ordin tehnic, pot deveni o expresie a valorilor de care se călăuzeşte directorul de şcoală. Comunitatea le va identifica, urmărindu-i conduita, văzînd cum îi este amenajat biroul, cum gestionează timpul, cum elaborează/aduce la cunoştinţă deciziile şi cum face aprecieri.

Biroul. Amplasarea, accesibilitatea, decorul biroului reflectă valorile directorului. Unii îşi amenajează biroul în capătul holului, pe cînd alţii – într-un loc mai dosit de ochii lumii şi "ocrotit cu fidelitate" de secretar. Unii îl decorează fie cu lucrări ale elevilor, fie cu trofee sportive sau diplome, pe cînd alţii – cu opere de artă preferate sau fotografii ale membrilor familiei: artefacte care ne semnalează ce este important pentru stăpîn.

Conduita. Include comportamentul formal şi informal, ţinuta, gesturile, expresia feţii, vestimentaţia, implicarea/neimplicarea în anumite situaţii sau acţiuni. O observaţie venită din partea directorului poate avea un efect diferit asupra unui copil sau pedagog, la fel şi o privire.

Timpul. Cum îşi gestionează timpul şi cum îşi centrează eforturile pentru a transmite anumite semnale mărturisesc, de asemenea, despre valorile de care se ghidează directorul. Important este ca acesta să nu răpească din timpul angajaţilor.

Aprecierea. Directorii ne vor furniza semnale şi prin sistemul propriu de apreciere, de oferire a menţiunilor sau a sancţiunilor. Comportamentul acestora denotă o anumită atitudine faţă de calitatea predării, faţă de procesul educaţional etc.

Scrierea. Forma, conţinutul şi volumul memorandumurilor, avizurilor, comunicatelor reprezintă şi ele semnale despre cultura organizaţională. Modalitatea de expunere a informaţiei – birocratică sau concisă, liberă sau algoritmizată, formală sau plină de umor – vorbeşte despre stilul liderului, despre sistemul de valori împărtăşite şi cultura acestuia.

Luate împreună, respectivele aspecte formează imaginea unei persoane publice căreia îi sînt proprii sensuri simbolice.

Cercetările asupra elementelor culturii organizaţionale ne-au permis să constatăm că relaţiile şi climatul constituie ambianţa intelectuală şi morală ce domneşte într-un grup, ansamblul percepţiilor colective agreate şi acceptate, al stărilor emoţionale existente în cadrul instituţiei. Antrenaţi în realizarea diferitelor activităţi, membrii organizaţiei interacţionează şi cooperează, activitatea lor fiind însoţită de anumite trăiri: satisfacţie-insatisfacţie, bucurie-tristeţe, încredere-neîncredere etc. – dimensiuni ale culturii organizaţionale.

Climatul organizaţiei se orientează în direcţia interpretării de către membrii acesteia a faptelor (2, p. 437-453). Datorită respectivului raţionament ne putem da seama cît de apropiate sînt noţiunile de *climat* şi *cultură organizaţională*. În unele studii de specialitate acestor termeni li se conferă chiar aceleaşi semnificaţii. Noi însă susţinem opinia lui Schein (3) conform căreia climatul este o manifestare a culturii organizaţionale, aceasta din urmă, după părerea noastră, reprezentînd ceva mai profund, ceva ce cuprinde şi climatul organizaţional. Un adevăr incontestabil este şi punctul de vedere prin care climatul şi cultura sînt percepute ca procese ce se influenţează reciproc (4). Din această perspectivă, *climatul este şi manifestarea culturii, măsura în care poate fi înţeleasă ea.* Şi climatul, şi cultura sînt studiate prin intermediul proceselor de socializare, precum şi al interacţiunii simbolice dintre membrii organizaţiei. Cert este că ambele facilitează succesul organizaţiei şi al indivizilor.

Aşadar, climatul organizaţional constituie o parte a culturii, un subset al culturii sociale în sens larg şi este centrat preponderent pe detaliile practicilor de grup. Climatul:

- include nevoile autonomiei individuale, "temperatura" organizaţiei, o măsură a aşteptărilor, nu doar a ceea ce este;
- acceptă contextul, iar acest context este cultura;
- determină discrepanţa dintre cultură şi valorile individuale ale angajaţilor;
- este cel prin care angajaţii percep organizaţia astăzi.

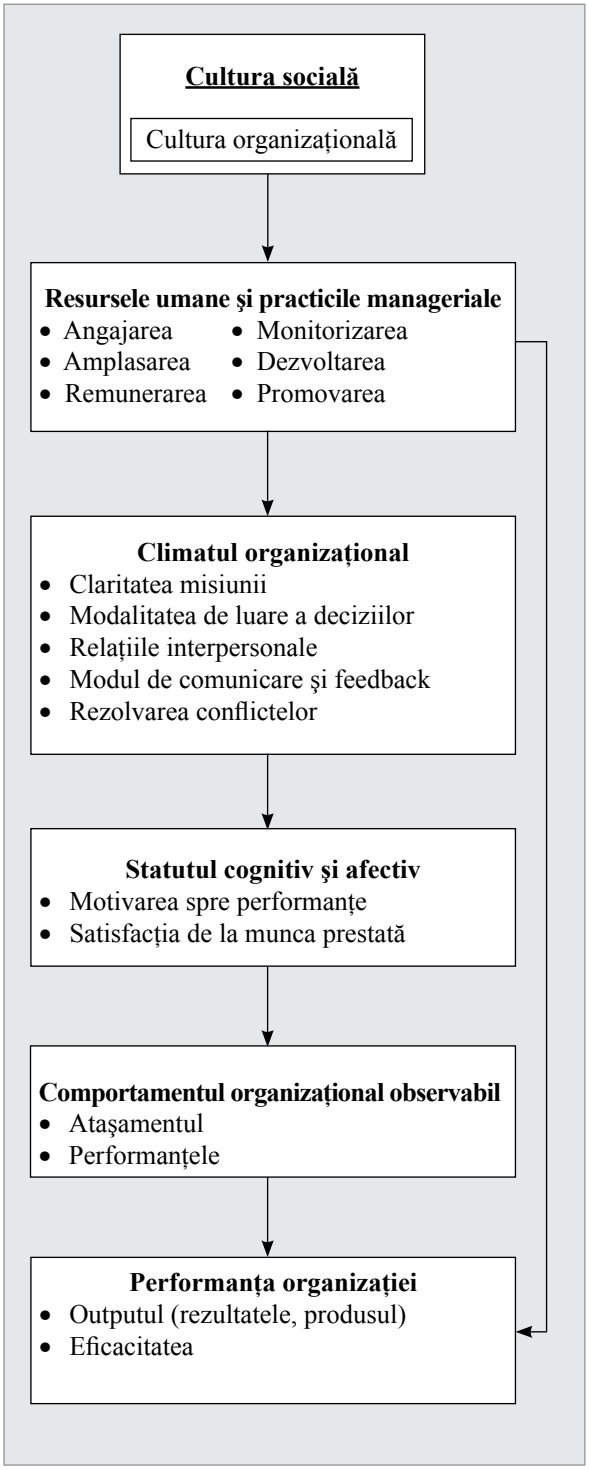
Operaţional, climatul constă din mai multe dimensiuni: nivelul de centralizare a deciziilor, relaţiile interpersonale, modalităţile de comunicare şi acordare de feedback, procesele de soluţionare a problemelor etc. Climatul constituie deci o variabilă, ale cărei manifestări pot fi depistate mai degrabă intuitiv decît obiectiv şi care conferă organizaţiei specificitate, o anumită identitate subiectiv-intuitivă. De vreme ce cultura reprezintă dimensiunea dominant-obiectivă, care poate fi surprinsă mai riguros în comportamentele indivizilor, climatul reprezintă dimensiunea subiectivă a organizaţiei. Cu toate acestea, climatul organizaţional este un factor de mobilizare sau de demobilizare a angajaţilor. El poate avea valori pozitive sau negative, devenind un factor de susţinere sau un factor perturbator.

Indiscutabil, climatul influenţează calitatea activităţii pedagogice în ansamblu, dar, mai ales, performanţele profesorilor şi ale elevilor. Prezentăm o schemă structurală (4, p. 289) care ilustrează, după părerea noastră, această constatare, precum şi relaţia dintre cultura organizaţională, climat şi performanţe (*Fig. 1*).

După Miles (6, p. 123), climatul se manifestă prin caracteristicile relaţiilor psihosociale din şcoală, prin tipul de autoritate, prin nivelul de motivare şi de mobilizare a resurselor umane, prin stările de satisfacţie sau insatisfacţie, prin gradul de coeziune din comunitatea şcolară. Climatul este un termen cuprinzător care se referă la percepţiile profesorilor, elevilor, părinţilor şi chiar ale personalului auxiliar asupra mediului şcolar; este etosul acestora, ceea ce face capabilă mobilizarea

tuturor în vederea realizării unor performanţe superioare. Ţinînd cont de factorii ce influenţează cultura organizaţională în genere, menţionăm şi factorii care influenţează climatul organizaţional al şcolii:

Figura 1. Climatul organizaţional şi performanţa organizaţiei



1. *structurali:* mărimea şcolii, potenţialul uman al acesteia;
2. *instrumentali:* mediul fizic, condiţiile materiale, stilurile de conducere, strategiile şi modalităţile de acţiune, competenţele managerilor, tipurile de comunicare;
3. *socioafectivi şi motivaţionali*: acceptarea, respingerea, indiferenţa, relaţiile cu directorul, satisfacţia de la activitatea în comun, convergenţa/divergenţa dintre interesele organizaţiei şi aşteptările membrilor; tehnicile de motivare, posibilităţile şi modalităţile de promovare, relaţia membrilor cu instituţia şcolară (contract).

Prezintă interes şi unele încercări de estimare şi clasificare a climatului organizaţional al şcolii. Una dintre cele mai cunoscute aparţine lui A.W.Halpin şi D.B.Croft (7) care au elaborat un chestionar din 64 de itemi, grupaţi în 8 factori ce descriu climatul şcolii: 4 se referă la comportamentul profesorilor şi 4 vizează percepţia directorului de către profesori.

Un alt mod de conceptualizare a climatului este "sănătatea" organizaţională – capacitatea de a supravieţui şi de a se adapta într-un mediu ostil, de a se dezvolta şi de a funcţiona cu succes, capacitate ce depinde de orientarea valorică a colectivului. Aceasta ne vorbeşte o dată în plus despre tangenţele dintre climatul organizaţional şi cultura organizaţională, precum şi despre o corelaţie între climat şi calitatea procesului educaţional. Dacă măsurăm calitatea procesului educaţional prin performanţele instituţiei (ale cadrelor didactice, ale elevilor, ale proiectelor cîştigate şi realizate), prin coeficientul de satisfacţie al angajaţilor etc., deducem că aceasta depinde direct de nivelul de instituţionalizare a culturii organizaţionale.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Waller, W., *The Sociology of Teaching,* New York, 1932.
2. Schneider, B., *The People Make the Place Personal Psychology,* nr. 40, 1987.
3. Schein, E., *Organizational Culture,* San Francisco, 1983.
4. Schneider, B.; Gunnarso, F., *The Behavior of Organisms,* East Norwalk, CT: Appleton and Large, 1981.
5. Stanley, D., *Truskie. Leadership in High – Performance Organizational Culture,* Connecticut, 1999.
6. Miles, R. E., *Organizational Strategy, Structure and Proceses,* New York, McGraw-Hill, 1980.
7. Halpin, A. W.; Croft, D. B., *Organizational Climate of Schools,* University of Chicago, 1963.

Relaţia pedagog-elev-părinte: tendinţe, perspective, cultură şi optim educaţional



Larisa **CUZNEŢOV**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Complexitatea fenomenului pedagogic de *colaborare*, determinat de relaţia pedagog-elev-părinte*,* importanţa acesteia pentru motivaţia cognitivă a educatului, pentru calitatea procesului educaţional şi autoperfecţionarea continuă a personalităţii necesită o analiză sociopsihopedagogică amplă. O astfel de abordare va fi posibilă doar dacă vom cerceta respectiva relaţie în ansamblu şi fiecare element al acesteia (pedagog, elev, părinte) în tripla ipostază de actor, agent şi partener educaţional [4; 5]. Dat fiind faptul că acţiunile şi relaţia cu elevul şi părinţii se realizează în cadrul unităţii de învăţămînt, care este o instituţie publică, totalitatea factorilor pedagogici pot fi definiţi şi ca factori sociali. În acest context, pedagogia postmodernă orientează cercetătorii spre valorificarea perspectivei descrise de E. Durkheim, conform căreia *pedagogia, în calitate de teorie practică, situată pe un continuum ştiinţă-artă, trebuie să facă din sociologie principalul său suport* [6]. Tratarea educaţiei ca proces formativ complex de interiorizare-cultivare-individualizare-umanizare-socializare, desfăşurat între individ şi societate pentru a-l pregăti pe acesta de exercitarea eficientă a rolurilor sociale, o plasează în centrul preocupărilor sociologiei educaţiei, iar cunoaşterea particularităţilor psihologice şi pedagogice ne orientează spre psihologie şi pedagogie, conturînd necesitatea explorării principiului analizei interdisciplinare, care va legitima flexibilitatea acţiunilor şi interpretărilor în cadrul studiului nostru.

Sinteza literaturii de specialitate, analiza cadrului experienţial şi investigaţiile realizate ne-au determinat să evidenţiem o tendinţă importantă în evoluţia relaţiei pedagog-elev-părinte ce se derulează în 2 direcţii care interacţionează permanent. Prima, definită drept *componentă constructivă a relaţiei pedagog-elev-părinte*, consolidează climatul moral şi psihologic din interiorul instituţiei, contribuind la optimizarea procesului educaţional. Aspectele acestei componente sînt următoarele: instituţia de învăţămînt/pedagogii şi familia/părinţii îşi definesc cu tot mai multă răspundere funcţiile, strategiile şi limitele în raport cu formarea personalităţii copilului şi integrarea lui socială; elevul se transformă din obiect al educaţiei în subiect-actor, responsabil de activitatea şi cariera şcolară, de propria formare, de imaginea familiei şi a şcolii în care îşi face studiile; democratizarea şi umanizarea relaţiilor pedagog-elev-părinte, deschiderea spre colaborare şi parteneriat. Aspectele celei de-a doua direcţii – *componenta distructivă a relaţiei pedagog-elev-părinte* – rezidă în următoarele: se observă o atitudine de consumatorism educativ care contribuie la apariţia fenomenului corupţiei în rîndul pedagogilor, administraţiei; respectarea drepturilor copilului rămîne a fi mai mult declarativă decît funcţională; se atestă cazuri de nerespectare a principiilor şi normelor moral-etice, a regulilor de comportare prevăzute de codul deontologic; continuă să fie promovată imaginea unui elev cuminte, docil, în detrimentul celui creativ, autonom, responsabil; persistă nuanţe de segregare sau discriminare pe criteriu de gen la toate nivelurile, atît în interiorul relaţiei respective, cît şi între elevi, pedagogi, părinţi.

Conceptele de *actor, agent, partener educaţional* – toate de origine sociologică, au găsit un teren fertil în ştiinţele educaţiei şi s-au înrădăcinat aici, devenind necesare în desemnarea oricărui individ, instituţii sau colectivităţi apte a îndeplini funcţia de subiect al cunoaşterii şi al practicii educative sociale. În cazul nostru, actorul, agentul şi partenerul din socium sînt implicaţi atît în procesul educaţional, cît şi în variate situaţii cu caracter educativ extracurricular, de aceea, în contextul cercetării date, ei vor fi definiţi ca actori, agenţi şi parteneri educaţionali. Prin urmare, actorul care reprezintă subiectul capabil de comportamente sistematice, coerente, relativ stabile, previzibile, de receptare, prelucrare, transmitere a informaţiei [7; 8] poate fi considerat agent educaţional, atunci cînd este implicat în practica şi interpretarea realităţii pedagogice, şi partener educaţional, atunci cînd colaborează şi interacţionează cu alţi actori sociali într-o activitate cu caracter formativ, stabilită de comun, prin repartizarea responsabilităţilor, fixarea strategiilor de realizare şi evaluare a acţiunilor preconizate. Astfel, relaţia pedagog-elev-părinte va fi eficientă numai în cazul cînd conţinutul acesteia este axat pe principiile parteneriatului educaţional, care presupun o atitudine responsabilă, umană, acţiuni bine gîndite, ajustate la finalităţile proiectate şi realitatea pedagogică concretă. În esenţă, toţi partenerii educaţionali sînt interesaţi într-o colaborare calitativă şi au posibilităţi de influenţare asupra formării personalităţii, pregătirii tinerei generaţii pentru viaţa de adult. Din perspectiva funcţionalismului sistemic, acţiunile partenerilor se cer

a fi coordonate, altfel se pierde din calitate. Spre regret, atestăm un şir de dificultăţi ce parvin din partea părinţilor şi a pedagogilor, pe care le identificăm în scopul ajutorării şcolii în organizarea şi desfăşurarea educaţiei parentale, dar şi în formarea continuă a cadrelor didactice. Aceste dificultăţi pot servi drept repere în elaborarea tematicii şi a conţinutului activităţilor de cunoaştere-formare a părinţilor, diriginţilor, profesorilor [1; 2; 4; 5]. **Dificultăţile ce parvin din partea familiei** şi împiedică buna colaborare a părinţilor cu şcoala, avînd repercusiuni negative asupra relaţiilor pedagog-părinte şi pedagog-elev, au la bază incompetenţa parentală, axată pe stereotipuri gen *„Şcoala este datoare să facă din copil om”* sau *„Şcoala ne creează prea multe probleme”*. **Dificultăţile ce parvin din partea elevului** reflectă opiniile părinţilor şi pot avea un caracter nihilist, uneori agresiv, manifestîndu-se prin atitudine ostilă, prin neîncredere în intenţiile cadrelor didactice. Deschiderea pedagogilor spre colaborare şi parteneriat este apreciată uneori drept *o capcană* (38% din elevi) sau *o strategie* de comunicare şi relaţionare (24% din elevi). **Dificultăţile ce parvin din partea pedagogilor** ţin de manifestarea unei conduite rezervate, mai cu seamă atunci cînd părinţii doresc să asiste la lecţii, la alte activităţi sau atunci cînd aceştia sînt consideraţi incapabili de efort eficient în ceea ce priveşte educaţia copilului. Dificultăţile nominalizate reprezintă consecinţele unei gîndiri distorsionate ce îşi are originea în carenţele culturale ale adulţilor şi copiilor, în incompetenţa profesională şi cea parentală, în opiniile preconcepute ale actorilor sociali despre şcoală, despre conduita pedagogilor, părinţilor şi elevilor, despre comunicarea şi relaţia dintre ei, cît şi în greşelile comise de pedagogi. Analiza dificultăţilor observate ne-a orientat spre definirea acestora ca *blocaje de comunicare şi relaţionare a partenerilor educaţionali* şi spre clasificarea lor în baza a 4 criterii:

1. *Axarea pe modele distorsionate şi opinii preconcepute de comunicare şi comportare* generează următoarele blocaje*:* desconsiderarea partenerului; filtrul mental; ameninţarea; învinuirea; etichetarea părinţilor şi a copiilor ca avînd o viziune consumatoristă faţă de şcoală; catalogarea tuturor pedagogilor drept corupţi etc.
2. *Incompetenţa şi nivelul scăzut de informare a partenerilor* provoacă blocaje de tipul: descalificarea pozitivului; raţionamentul afectiv; supergeneralizarea; emiterea de afirmaţii categorice; saltul direct spre concluzii etc.
3. *Aşteptările şi cerinţele exagerate din partea partenerilor* produc următoarele blocaje: gîndirea de tipul „tot sau nimic”; exagerarea; indiferenţa; minimalizarea; substituirea etc.
4. *Sănătatea şi starea emoţională a partenerilor* pot cauza apariţia unui număr mare de blocaje: negarea; frustrarea; explozia emoţională; nervozitatea; stresul; oboseala etc.

Model operaţional de evidenţă şi optimizare a relaţiilor pedagog-elev-părinte

Nr. d/o	Blocaje/ dificultăţi	Caracteristica şi diagnosticul blocajului	Strategii de soluţionare
1.	Desconsiderarea partenerului	Tendinţa de a ignora partenerul, opinia acestuia; atitudine critică; se atestă frecvent în cazul stilului autoritar al relaţiilor interpersonale.	*Din partea pedagogilor*: respectarea normelor deontologiei profesionale; *din partea elevului*: respectarea regulilor de conduită; stimă faţă de adulţi şi colegi; *din partea părinţilor*: comportare adecvată, axată pe respectarea normelor moral-etice; deschidere spre colaborare; interes pentru înţelegerea partenerului; *pentru toţi partenerii*: empatie, respectarea drepturilor omului/copilului; amabilitate; deschidere spre dialog, colaborare.
2.	Filtrul mental	Presupune selectarea unui singur detaliu, episod, deseori negativ, dar asupra căruia insistă partenerul; provoacă adesea etichetarea partenerului; criteriul selectat de partener în aprecierea celuilalt poate depinde de dispoziţie, de viziunea eronată a unei persoane, de invidie, răzbunare etc.	Orientarea spre cunoaşterea şi ascultarea partenerului; proiectarea acţiunilor; consiliere; analiza în comun a tuturor opiniilor şi a planurilor; elaborarea strategiei comportamentale în variate situaţii; discutarea şi stabilirea criteriilor de analiză şi apreciere a relaţiilor şi funcţiilor partenerilor; obiectivitate, imparţialitate, respect reciproc.
3.	Ameninţarea	Se manifestă sub variate forme.	Se evită acţiunile prin care partenerul este ameninţat (de ex., din partea pedagogilor: *„Veţi vedea voi la examen!”*; *„Nu veţi susţine examenul în veci!”* etc.; din partea părinţilor: *„N-am să te mai întreţin!”*.

4.	Învinuirea	Presupune reclamații, acțiuni de defăimare a partenerului.	Se repartizează foarte clar obligațiunile și responsabilitățile; se verifică sistematic calitatea acțiunilor realizate; sarcina trebuie să corespundă potențialului intelectual și psihofizic al partenerului.
5.	Opinia conform căreia părinții și copiii au o viziune *consumatoristă față de școală*	Expusă frecvent de cadre didactice sub variate forme, în diverse situații, mai cu seamă care au un caracter problematic; solicită efort deosebit din partea profesioniștilor.	Problema consumatorismului educativ este una actuală. Dacă însă pedagogul este creativ, un bun profesionist, interesat de optimizarea continuă a procesului educațional, elevii sînt tot mai motivați în frecventarea școlii.
6.	Opinia conform căreia toți pedagogii sînt corupți	Vehiculată frecvent în mediul părinților și al elevilor.	Nu se admit învinuiri fără motiv, doar în baza celor auzite; este necesară o poziție pozitivă în relația cu partenerii; discutarea deschisă a situațiilor dificile.
7.	Descalificarea pozitivului	Ignorarea tendințelor pozitive și axarea pe conduite, situații negative; ignorarea, negarea sau respingerea experiențelor elevului, calificarea acestora drept neserioase, neimportante etc.	Obiectivitate, atenție, stimulare; crearea situațiilor de succes; atitudine empatică, conduită corectă, axată pe observarea și aprecierea pozitivă a realității, acțiunilor, faptelor partenerului.
8.	Raționamentul afectiv	Presupune că emoțiile reflectă în mod cert lucrurile (de ex., *„Dacă simt așa, înseamnă că este adevărat”*).	Analiză și autoanaliză; verificare atentă a situației/cazului; gîndire și proiectare pozitivă; lucru sistematic și insistent asupra anihilării/lichidării trăsăturilor de caracter negative precum suspiciunea, anxietatea, agresivitatea, invidia, răutatea etc.
9.	Supergeneralizarea	Tendința de a evidenția un singur eveniment sau detaliu cu caracter negativ ca fiind reprezentativ pentru întreaga activitate a partenerului.	Nu se admit pronosticuri de insucces; cazul este analizat din variate perspective, minuțios, binevoitor și la timp.
10.	Afirmațiile categorice	Atitudine categorică, urmată de constatări și afirmații categorice.	Deschidere spre dialog, analiza evenimentelor; ascultarea opiniilor tuturor celor implicați și luarea deciziilor de comun acord.
11.	Saltul direct spre concluzii	Interpretări și concluzii pripite.	Analiza faptelor ce ar susține concluzia; analiza presupunerilor, pentru a nu permite erori și conflicte; evitarea predicțiilor sau a concluziilor arbitrare.
12.	Gîndirea de tipul “tot sau nimic”	Perceperea și interpretarea evenimentelor în cheia „alb-negru”; uneori, un eșec nesemnificativ poate fi catalogat ca unul total; dorința și orientarea spre scopuri greu de realizat, necorespunzătoare potențialului partenerului.	Proiectarea dozată a acțiunilor; direcționarea spre scopuri reale; operaționalizarea obiectivelor și acțiunilor; axarea pe principiul gîndirii pozitive și al estimării obiective a realității; manifestarea onestității; modestiei și răbdării; deschidere spre evaluarea activității de către experți; tact în comportament.
13.	Exagerarea	Amplificarea evenimentelor sau, viceversa, redarea lor în culori sumbre etc.	Orientare spre autenticitate, obiectivitate, corectitudine; conduită echilibrată, reproducerea întocmai a evenimentului; evitarea interpretărilor arbitrare, libere, aproximative.
14.	Indiferența	Lipsa de interes, incoerență în acțiuni, pasivitate.	Atitudine activă, spirit de inițiativă, dinamism în acțiuni; manifestarea voinței, interesului, compasiunii.
15.	Minimalizarea	Diminuarea importanței, valorii unor evenimente, fapte.	Orientare spre autenticitate, obiectivitate, corectitudine; conduită echilibrată; redarea întocmai a evenimentului; evitarea interpretărilor arbitrare, libere, aproximative.

16.	Substituirea	Înlocuirea evenimentelor provocate de trăiri puternice, pentru a ascunde (chiar şi de sine) motivele propriei conduite, reprimîndu-le prin motive de tip opus susținute în mod conştient.	În situații de stres sau frustrație este necesar a apela la consiliere psihologică; autoanaliză şi dialog sincer cu propria persoană; autoevaluarea motivelor conduitei în corelație cu aşteptările proprii; studierea motivelor comportării partenerilor, inclusiv prin întrebări, discuții.
17.	Negarea	Negarea de către partener a unui eveniment neplăcut; ignorarea faptului sau a constatărilor, a criticii, chiar şi a celei constructive.	Evaluarea obiectivă a situației, evenimentului; dacă negarea devine un scut al elevului, vom analiza minuțios comportamentul partenerilor adulți, situațiile în care copilul recurge la negare (deseori, motivul poate fi teama de pedeapsă); negarea repetată poate provoca negativismul, pierderea încrederii în partener.
18.	Frustrația	Se manifestă printr-o stare de dezamăgire puternică în cazul cînd partenerul nu a realizat un scop important, vital pentru sine sau pentru persoanele față de care şi-a luat un angajament; generează agresivitate, închidere în sine, evitarea colegilor etc.	Dacă tindem spre o colaborare eficientă, trebuie să planificăm acțiunile şi să le discutăm în contextul parteneriatului dat; să repartizăm de comun obligațiunile, să negociem funcțiile; să conturăm clar drepturile; să elaborăm strategia şi să selectăm tehnologiile pe care le vom aplica la orice etapă de lucru; să tratăm partenerii cu amabilitate; să le oferim atenție, ajutor, sprijin moral, compasiune etc.
19.	Explozia emoțională	Se manifestă diferit, în funcție de vîrstă, temperament, voință, nivel de cultură, situație etc.; comportare agitată, neadecvată; reacții extrapunitive, țipete, plîns, violență etc.	Ne străduim să liniştim partenerul prin comportare echilibrată, calmă; îi oferim timp pentru redresare; rezervăm timp pentru comunicare.
20.	Nervozitatea	Se manifestă variat: agitație, acțiuni haotice, incoerente, nerăbdare.	Încetăm comunicarea cu demnitate şi calm, replanificînd întîlnirea; nu se admit reproşuri.
21.	Stresul	Stare de tensiune, nelinişte (poate fi condiționată de evenimente neplăcute).	Sîntem atenți la starea partenerului; reprogramăm întîlnirea.
22.	Oboseala	Stare de slăbiciune generală ca urmare a unui efort intelectual sau fizic îndelungat.	Ne interesăm de starea şi dispoziția partenerului; fixăm întîlnirea pentru o altă dată.

Parteneriatul educațional reprezintă una dintre problemele de bază ale instituției de învățămînt, tot atît de importantă ca şi cea a optimizării tehnologiilor de predare-învățare-evaluare, iar analiza şi valorificarea permanentă a acestuia, în strînsă corelație şi la un nivel calitativ înalt, va asigura crearea optimului educațional. Cunoaşterea blocajelor va fi utilă tuturor actorilor sociali implicați în formarea personalității elevului, deoarece permite evitarea conflictelor, monitorizarea şi corectarea interacțiunilor şi a propriei conduite.

Cercetînd literatura de specialitate, cadrul experiențial, criteriile şi conținutul relațiilor în parteneriatul pedagog-elev-părinte [4], am elaborat *Codul deontologic al parteneriatului educațional* şi *Schema cercului calității aplicat în scopul perfecționării interacțiunilor familie-instituție de învățămînt-comunitate* [5, p. 144-145]. Modelele conceptuale care articulează influențele exercitate de diferiți factori asupra elevului sînt numeroase, noi însă ne-am ghidat de *modelul ecologic al dezvoltării umane,* elaborat de U. Bronfenbrenner [3], de *teoria sistemică de rol privind formarea personalității copilului* [2; 5] şi de cele *6 principii formulate de UNESCO cu privire la modalitățile de abordare a problematicii lumii contemporane.* Pentru a conştientiza importanța fiecărui punct al *Codului deontologic,* pentru a înțelege tendințele şi perspectivele parteneriatului educațional, prezentăm succint conținutul principiilor.

Principiul I. Principala datorie a pedagogului este de a informa, dezvolta şi educa personalitatea copilului în spirit democratic şi în baza idealului educațional modern, valorificînd la maximum potențialul său.

Principiul II. Pedagogii şi părinții au sarcina de a modela fiecare elev în conformitate cu idealul educațional al societății, fundamentat pe valori autentice.

Principiul III. Pedagogul îşi centrează demersul pe etica profesională, asigurînd calitatea interacțiunii profesor-elev-părinți.

Principiul IV. Pedagogul este obligat să promoveze modelul unei personalități cu înalte principii morale, etice şi spirituale.

Principiul V. Pedagogul este obligat să cunoască particularitățile de dezvoltare a elevului şi să-şi construiască parcursul didactic, utilizînd cele mai variate şi eficiente forme şi tipuri de activitate, cu scopul de a realiza o educație prin valori şi pentru valori.

Principiul VI. Specificul activității pedagogice constă în coordonarea, optimizarea şi consolidarea eforturilor actorilor educativi pentru a răspunde adecvat imperativelor contemporaneității, în descoperirea şi dezvoltarea potențialului creativ al copilului, vocației şi talentului lui [5].

Codul deontologic al parteneriatului educațional, care a fost experimentat în numeroase instituții de învățămînt din țară şi care s-a dovedit a fi funcțional (opinia a 74% din pedagogii intervievați), conține următoarele poziții:

1. Respectați copilul, respectați drepturile lui. Protejați-l şi susțineți-l. Ocrotiți-l de nedreptăți.
2. Accentuați trăsăturile pozitive ale copilului. Mizați pe ele, dezvoltați-le pentru a le neutraliza pe cele negative.
3. Fiți corecți, flexibili şi toleranți. Purtați-vă cu partenerul precum ați dori să se comporte el cu dvs.
4. Dați dovadă de tact, empatie, dinamism, competență şi veți cîştiga respectul partenerului.
5. Studiați-vă reciproc. Abordați autoevaluarea şi autoeducația ca elemente esențiale de cunoaştere şi reglare a comportamentului.
6. Străduiți-vă să înțelegeți partenerii. Împărtăşiți-le interesele şi susțineți-le inițiativele.
7. Fiți creativi. Diversificați conținutul, modalitățile şi mijloacele de colaborare cu partenerii.
8. Nu criticați partenerul. Aveți încredere în el. În situații complicate aplicați conversația, discuția, convingerea şi argumentul.
9. Fiți deschişi spre colaborare, delicați, cordiali şi obiectivi.
10. Nu etichetați partenerii. Nu emiteți judecăți pripite sau aproximative care i-ar ofensa.
11. Dacă ați comis o greşeală sau o nedreptate, aveți curajul să vă cereți scuze. Străduiți-vă ca situația să nu se mai repete.
12. Respectați promisiunile şi realizați la timp sarcinile asumate.
13. Analizați situațiile dificile împreună, pentru a le superviza mai eficient sau a le evita.
14. Organizați şi participați sistematic la discuții privind educația copilului, optimizarea colaborării pedagog-elev-părinte, perfecționarea competențelor profesionale şi parentale.
15. Rețineți: copilul, indiferent de vîrstă, are nevoie de dragoste, înțelegere, stimă şi colaborare cu adultul. Fiți binevoitori şi exigenți. Nu vă purtați ca un comandant, ci ca un consilier. Nu ordonați, ci îndemnați, rugați, propuneți şi convingeți.

Motivul elaborării *Codului deontologic* rezidă în a forma şi consolida cultura relațiilor interpersonale în cadrul familiei, instituției de învățămînt, comunității, în a sensibiliza opinia publică față de problemele şcolii, în a amplifica eforturile educative din partea actorilor sociali.

În concluzie, sperăm că studiul le va fi util cadrelor didactice, psihologilor, managerilor şcolari, părinților care doresc să fie eficienți în calitate de parteneri în cea mai importantă şi responsabilă activitate – educația tinerei generații. *Modelul operațional de evidență şi optimizare a relațiilor pedagog-elev-părinte* şi *Codul deontologic al parteneriatului educațional* conțin strategii de educație, corecție, reglare a conduitei actorilor sociali care, în contextul formării personalității, devin parteneri educativi. Este evident faptul că aceste suporturi metodologice pot deveni călăuză în acțiune numai în mîinile unui pedagog creativ, perseverent, onest, reflexiv, deschis spre colaborare, care se ghidează de principiile hermeneuticii pedagogice şi ale umanismului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Berge, A., *Profesiunea de părinte,* EDP, Buc., 1977.
2. Berger, C., *Omul modern şi educația sa*, EDP, Buc., 1973.
3. Bronfenbrenner, U., *The Ecology of Human Development,* Harward University Press, Cambridge, 1979.
4. Cuznețov, L., *Dimensiuni psihopedagogice şi etice ale parteneriatului educațional*, CEP UPS „I. Creangă", Ch., 2002.
5. Cuznețov, L., *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*/3 vol.; CEP USM, Ch., 2008.
6. Durkheim, E., *Educație şi sociologie*, EDP, Buc., 1980.
7. Stănciulescu, E., *Sociologia şcolii*, Ed. Polirom, Iaşi,1997.
8. Şoitu, L., *Comunicare şi acțiune,* Ed. Polirom, Iaşi, 1997.



Un nou proiect educațional orientat spre pregătirea tinerilor pentru procesul de integrare europeană

Marți, 19 august 2008, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc lansarea proiectului *CURSUL OPȚIONAL Educație pentru Integrare Europeană. PROGRAM EXPERIMENTAL PENTRU ELEVII DE LICEU,* cu participarea specialiștilor responsabili de la Direcțiile de Învățământ, Tineret și Sport.

Activitatea face parte din proiectul cu același titlu, sprijinit de Fundația SOROS-Moldova și este avizată de Ministerul Educației și Tineretului, având scopul de a contribui la creșterea gradului de informare și formare cu privire la integrarea europeană și la îmbunătățirea cunoștințelor despre problematica UE în mediul educațional preuniversitar din R. Moldova.



Obiectivele specifice vizează asigurarea informării și implicării specialiștilor responsabili de la autoritățile educaționale centrale și locale; implementarea unui program de instruire pentru profesorii de liceu în vederea experimentării curriculumului opțional *Educație pentru Integrare Europeană,* desfășurarea și monitorizarea programului experimental; elaborarea și editarea materialelor didactice suport pentru toate liceele din republică. După pilotarea proiectului de curriculum în 7 licee selectate prin concurs – Liceul Teoretic Mereni, Anenii Noi; Liceul Teoretic *M. Eminescu,* Cahul; Liceul Teoretic Talmaza, Ștefan Vodă; Liceul Teoretic *A.Mateevici,* Șoldănești; Liceul Teoretic *M. Eliade,* Nisporeni; Liceul Teoretic *M.Eminescu,* Fălești și Liceul de Inventică și Creativitate *Prometeu* din Chișinău – disciplina dată va fi propusă spre aprobare Colegiului Ministerului pentru introducerea în aria curriculară *Socio-Umane* în calitate de curs opțional.

Materialele didactice suport elaborate și verificate experimental – *Ghidul pentru profesor* și *Auxiliarul pentru elevi* – în limbile română și rusă, vor fi puse la dispoziția tuturor profesorilor și liceenilor din țară, începînd cu septembrie viitor. Impactul proiectului va fi asigurat prin instituționalizarea schimbărilor propuse, asigurate de: cunoașterea procesului de integrare europeană din perspectiva cetățeanului R. Moldova; propagarea valorilor și a atitudinilor europene prin valorificarea experienței proprii în luarea deciziilor; promovarea vieții de calitate; dezvoltarea culturii de comunicare și cooperare pentru deschidere spre integrare europeană; formarea pentru dialog intercultural și promovarea unității în diversitate.

Coordonator: Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Trainingul de abilitare profesională pentru experimentarea disciplinei opționale *Educație pentru Integrare Europeană*





În cadrul aceluiaşi proiect, la finele lui august, s-a organizat primul program de formare a profesorilor experimentatori pentru pilotarea cursului *Educație pentru Integrare Europeană.*

Formatorii-experți – Rodica Eşanu, Lia Sclifos, Rodica Solovei, Ruslan Tănasă – au elaborat un set de materiale pentru prima lună de experiment şi au facilitat 3 zile de training intensiv.

Conținutul trainingului s-a axat pe evaluarea inițială detaliată a necesităților, aşteptărilor şi temerilor cursanților vizavi de acest program, pe parcurgerea analitică a primei părți din proiectul de curriculum şi din materialele suport pentru elevi şi profesori.

Maniera interactivă de organizare şi stimularea responsabilității profesorului pentru propriul demers de perfecționare a permis punerea în valoare a experienței cadrelor didactice, a provocat deschidere şi interes pentru multitudinea de informații şi inovații metodologice.

Concluziile finale au reliefat aprecierea utilității şi necesității noii discipline pentru liceu, inclusiv prin faptul că va informa şi îi va motiva pe elevi pentru complexul proces de integrare europeană.

Coordonator: Viorica GORAŞ-POSTICĂ

Lucrarea *Pentru o şcoală bine guvernată* – rezultatul unui proiect managerial de parteneriat



Se numără buna administrare printre drepturile de care trebuie să se bucure elevii în şcoală? Finanțat de *Open Society Institute* în cadrul programului *RE:FINE*, cu contribuția *Education Support Program* şi implementat de Centrul *Educația 2000+* Bucureşti, România, în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chişinău, R. Moldova, proiectul *Pentru o mai bună administrare şi responsabilizare în şcoală (2006-2008)* încearcă să răspundă pozitiv la această întrebare.

Proiectul şi-a propus crearea unui model de luare a deciziilor construit pe principiile bunei guvernări în sectorul educațional din România şi R.Moldova. Demersurile întreprinse se sprijină pe cîteva premise teoretice de natură să le dea consistență şi legitimitate. Un prim element-suport de acest fel este recunoaşterea unanimă, prin toate reglementările interne şi internaționale, a dreptului fundamental al copilului la educație.

În lumea contemporană, şcoala a încetat să mai fie un apanaj al elitelor, căpătînd de multă vreme dimensiunile unei instituții de masă care se adresează, cel puțin la nivelul intenționalității, tuturor copiilor. În acelaşi

timp, tot mai mulţi specialişti şi sisteme educaţionale din lumea întreagă se întreabă ce fel de educaţie primesc copiii odată ajunşi pe băncile şcolii. Varietatea răspunsurilor oferite în ultimele decenii a fost influenţată de dinamica fără precedent a societăţii contemporane, concretizată într-un formidabil ritm al schimbării, într-o evoluţie fără precedent a ştiinţei şi tehnologiei sau în fenomene specifice precum globalizarea, formidabila dinamică a pieţei muncii, migraţia etc.

În acest context, după 1989 şi şcoala din ambele ţări a trecut printr-un lung şir de transformări structurale, iar procesul nu este încă încheiat. Unul dintre elementele cele mai semnificative ale schimbării o reprezintă, fără îndoială, reaşezarea raporturilor dintre şcoală şi comunitate ca parte a procesului de descentralizare. Deschiderea şcolii către nevoile şi aspiraţiile comunităţii şi includerea şcolii şi a calităţii educaţiei printre preocupările importante ale comunităţii ridică atît probleme de ordin tehnic, cît şi altele care ţin de mentalitatea oamenilor, de educaţia acestora şi de tipul de cultură în care au fost formaţi. Tehnic vorbind, modelul teoretic al conlucrării dintre şcoală şi comunitate a fost descris şi reglementat. Este suficient pentru a transforma conceptul în realitate? Cu alte cuvinte, există o corespondenţă între proiecţia teoretică asupra sistemului educaţional din România şi R. Moldova şi realitatea şcolară de zi de zi?

Acest ghid încearcă să surprindă realitatea şcolară prin prisma diverşilor reprezentanţi ai comunităţii locale, în calitatea lor de clienţi indirecţi ai sistemului educaţional. Astfel, într-o primă parte, ghidul încearcă să demonstreze că implicarea membrilor comunităţii locale în viaţa şcolii nu este nici un fenomen specific românesc şi nici o preocupare foarte recentă.

Apoi, se încearcă o definire a conceptului de *bună administrare,* folosindu-se drept surse sugestii făcute de instituţii internaţionale precum Organizaţia Naţiunilor Unite, la principiile cărora a aderat şi România. Utilizînd atît surse exterioare proiectului, cît şi cercetări proprii acestuia, într-o a treia parte s-a descris starea de fapt din sistemul educaţional în ceea ce priveşte gradul de implicare a comunităţii în viaţa şcolară. Constatînd existenţa unei semnificative diferenţe între construcţia teoretică şi practica şcolară, s-au oferit unele elemente de management educaţional care, odată cunoscute de membrii comunităţii, ar putea contribui la creşterea aportului lor la îmbunătăţirea ofertei educaţionale a şcolii, la conectarea sa reală cu nevoile concrete ale comunităţii din care face parte.

În final, ghidul propune cîteva exemple de bune practici, oferind o selecţie din *Planurile de Dezvoltare Şcolară* ale instituţiilor educaţionale implicate în proiectul *Pentru o mai bună administrare şi responsabilizare în şcoală.*

Autorii ghidului, Anca Nedelcu şi Eugen Palade, au propus o abordare avansată a conceptului de bună guvernare, suplimentînd teoria inclusiv cu secvenţe ample din PDŞ-urile următoarelor şcoli din R. Moldova:

- Liceul Teoretic *Alecu Russo* Orhei, director Margareta Paiul;
- Liceul Teoretic *Alexandru cel Bun* Slobozia, Ştefan Vodă, director Petru Berdos;
- Liceul Teoretic *Mihai Eminescu* Comrat, director Svetlana Stoinov;
- Liceul Teoretic *Liviu Damian* Rîşcani, director Dumitru Tcacencu;
- Liceul Teoretic Gura Galbenei, Cimişlia, director Vera Ciudin;
- Liceul Teoretic Mingir, Hînceşti, director Maria Lazăr.

Coordonator: Viorica GORAŞ-POSTICĂ

Analiză de nevoi: optimizarea condiţiilor pentru o mai bună integrare socială a elevilor din şcolile alolingve

Cu acest generic, începînd cu luna iulie curent, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA implementează **un nou proiect,** care are drept scop efectuarea unui studiu ce ar evalua situaţia curentă şi necesităţile existente în şcolile alolingve în vederea optimizării condiţiilor pentru o mai bună integrare socială a elevilor din aceste şcoli. Urmînd să elaboreze un set de recomandări în baza analizei realizate, studiul va cuprinde domenii ca: predarea-învăţarea limbii române în şcolile alolingve; predarea-învăţarea limbilor materne (ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară); perfecţionarea profesională a cadrelor didactice din şcolile alolingve.

Obiectivele proiectului:

- formarea unui grup de experţi;
- elaborarea metodologiei de analiză a necesităţilor;
- efectuarea analizei necesităţilor pe teren;
- sistematizarea rezultatelor studiului;
- elaborarea raportului şi a recomandărilor privind optimizarea condiţiilor pentru o mai bună integrare socială a elevilor din şcolile alolingve, pe cele 3 domenii:

Didactica Pro..., Nr.4-5(50-51) anul 2008



– predarea-învățarea limbii române în școlile alolingve;
– predarea învățarea limbilor materne (ucraineană, rusă, bulgară, găgăuză);
– perfecționarea profesională a cadrelor didactice din școlile alolingve.

Beneficiarii/grupurile-țintă îi reprezintă elevii școlilor alolingve, studenții alolingvi, profesorii școlari și universitari, părinții; administrația educațională regională – Direcțiile Generale de Învățământ, Tineret și Sport Bălți, Chișinău, UTAG (Ciadîr-Lunga, Comrat, Vulcănești), Taraclia; Ministerul Educației și Tineretului, administrația publică locală și organizațiile finanțatoare de eventuale proiecte educaționale.

Analiza de necesități în domeniile vizate urmează să răspundă la următoarele **întrebări cheie**:



- **Predarea limbii române în școlile alolingve**
  – care sînt realizările/succesele de ultimă oră în domeniul predării limbii române;
  – care sînt problemele în domeniu;
  – care sînt nevoile privind:
  ▪ îmbunătățirea competențelor de comunicare ale elevilor alolingvi în limba română;
  ▪ formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul metodologiilor interactive de predare-învățare-evaluare;
  ▪ asigurarea cu materiale didactice suport;
  – recomandări privind posibilele căi de soluționare a problemelor;
  – recomandări privind conținutul unor eventuale proiecte.
- **Predarea limbilor materne**
  – care sînt realizările/succesele de ultimă oră în domeniul predării limbilor materne;
  – care sînt problemele în domeniul predării limbilor materne;
  – care sînt nevoile privind:
  ▪ îmbunătățirea competențelor de comunicare ale elevilor alolingvi în limba maternă (găgăuză, bulgară, ucraineană, rusă);
  ▪ formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul metodologiilor interactive de predare-învățare-evaluare;
  ▪ asigurarea cu materiale didactice suport;
  – recomandări privind posibilele căi de soluționare a problemelor;
  – recomandări privind conținutul unor eventuale proiecte.
- **Perfecționarea profesională a cadrelor didactice din școlile alolingve**
  – care sînt nevoile de formare continuă a cadrelor didactice din școlile alolingve privind domeniul aplicării metodelor și tehnicilor moderne de predare-învățare-evaluare (interactive, centrate pe elev, de dezvoltare a gîndirii critice etc.);
  – sînt sau nu discrepanțe între nivelul dorit/cerut și nivelul real de competență profesională a cadrelor didactice (dacă da, care sînt cauzele acestor discrepanțe);
  – ce soluții se pot propune; recomandări pentru conținuturile și metodologia unor eventuale proiecte de sprijinire a procesului de predare-învățare-evaluare în școlile alolingve.

Proiectul este finanțat de către Înaltul Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE și se va desfășura în perioada 1 iulie-30 noiembrie 2008.

Coordonator: Silvia BARBAROV

Calitatea şi cantitatea în educaţia incluzivă



Viorica **COJOCARU**

Centrul de Zi "Speranţa"

Calitatea şi cantitatea sînt cei doi „**c”** concurenţi care aspiră la podium în învăţămîntul moldovenesc contemporan. Şi nu pentru că o tabără ar susţine calitatea, iar cealaltă – cantitatea. În realitate, sînt susţinuţi ambii „**c”,** de vreme ce avem numeroase instituţii publice şi private, gata să îşi ofere serviciile educaţionale, precum şi suficiente performanţe în educaţie, fapt care ne inspiră încredere şi speranţă într-un viitor mai bun pentru generaţiile ce vin.

Aşa se face că, în spiritul economiei de piaţă, problema cantităţii a fost rezolvată cu mult mai lejer şi mai repede decît cea a calităţii. În aceste circumstanţe, sloganul *educaţie pentru/de calitate* a devenit motto-ul programelor, proiectelor derulate în învăţămînt la ora actuală. Cu puţină stăruinţă, cred, vom ajunge în curînd şi la nivelul dorit de calitate în educaţie.

Educaţia incluzivă poate fi realizată doar într-un mediu educaţional de calitate. Dezbaterile privind conceptul de *educaţie de calitate* scot în evidenţă faptul că aceasta poate fi oferită de instituţii deschise, pregătite să răspundă necesităţilor fiecărui copil, responsabile pentru acţiunile întreprinse. În procesul de promovare a incluziunii educaţionale, Centrul de Zi *Speranţa* a susţinut mereu instituţiile de învăţămînt cu care cooperează în efortul lor de a-şi racorda demersul la standardele de calitate. Astfel, asigurarea calităţii a devenit o sarcină a tuturor partenerilor implicaţi în procesul de implementare a incluziunii educaţionale, nu numai a şcolii. Se implică societatea civilă, se implică părinţii, fără a diminua însă rolul de bază al şcolii.

Pentru noi, cei care ajutăm copiii cu CES să fie integraţi în instituţii de învăţămînt de masă, contează şi cantitatea. Este important ca toţi copiii cu dizabilităţi, care doresc să meargă la o şcoală generală, să poată face acest lucru. Numărul copiilor cu CES care şi-au văzut îndeplinit visul de a frecventa o şcoală obişnuită creşte de la an la an. Cantitatea, aşadar, nu întotdeauna reduce din calitate.

„Produsul” educaţiei de calitate trebuie măsurat nu numai prin cunoştinţele acumulate şi competenţele formate, dar şi prin deschiderea instituţiei către toţi copiii, prin valorificarea potenţialului individual al fiecărui elev, prin crearea unui mediu în care să înveţi să-ţi aperi prietenii şi să răspunzi pentru greşeli împreună cu colegii, în care să simţi forţa unei relaţii de colaborare, în care să acorzi şi să primeşti suport necondiţionat.



* Această rubrică apare în parteneriat cu Centrul de Zi *Speranţa* şi cu sprijinul financiar al Hilfswerk, Austria; ERSTE Foundation; Austrian Development Cooperation.

Modelul familial în contextul comunităților educative



Maria **LUNGU**

Centrul de Zi "Speranța"

Societatea este de neconceput fără cele 2 instituții de bază ale sale: şcoala şi familia, ambele reflectînd dinamica dezvoltării acesteia şi aflîndu-se într-o relație de feedback continuu.

Alcătuită din persoane unite prin legături de căsătorie, sînge sau adopțiune, *familia* reprezintă, la modul ideal, un mediu cu potențial benefic pentru fiecare dintre membrii săi. În această accepțiune, ea se caracterizează prin trăsături ce o definesc ca microgrup instituționalizat: statusuri, roluri şi relații specifice între membrii săi; factori familiali care influențează asupra fiecăruia dintre membri; funcții particulare privind dezvoltarea, susținerea membrilor etc.; educarea reciprocă la nivelul familiei.

Fie că este produsul unuia dintre parteneri, fie că se constituie ca rezultat al unor negocieri în cadrul cuplului, modelul fiecărei familii există şi funcționează, avînd impact asupra membrilor săi. Modelul ales îşi pune puternic amprenta asupra valorilor, normelor şi comportamentelor promovate şi preluate de copii, care devin ulterior membri ai comunității de elevi. *Perceperea, dezvoltarea, valorificarea potențialului fiecărui elev depinde, între altele, de cunoaşterea şi înțelegerea mediului de proveniență, a modelului familial urmat.* În contextul dat, populația de elevi ai unei instituții de învățămînt reprezintă o constelație de modele familiale, la care „aderă" modelul fiecărui individ, un individ care învață însă să trăiască alături de ceilalți, dezvoltîndu-şi sentimentul de *comuniune socială.*



Dintre toate grupurile sociale care modelează persoana umană, familia este, fără îndoială, cel mai important. Unii cercetători merg chiar mai departe, afirmînd că acțiunea acestuia asupra persoanei este atît de mare încît ea egalează, dacă nu întrece, acțiunea tuturor celorlalte grupuri sociale. Familia este adevăratul laborator de formare a persoanei; transformarea individului în persoană, adică în individ cu status social, este, întîi de toate, opera ei, a familiei. De ce? Întrucît acțiunea familiei se exercită mai de timpuriu şi, în primii ani de viață, anume familia este calea prin care se canalizează oricare altă acțiune de socializare a copilului. Acțiunea familiei le "anticipează" pe celelalte, în plus, în cele mai multe cazuri, aceasta este unica, deținînd monopol deplin şi fiind singurul factor de socializare a preşcolarului. Astfel, influența celorlalte grupuri poate fi orientată doar prin intermediul familiei.

Înainte de "a fi el însuşi", copilul este "altul" sau "alții". Orice copil se construieşte, se formează ca personalitate, ca om după modelul oferit de "imaginea" celuilalt. Orice sistem de educație, ca act de edificare a individului, începe cu *imitația* şi se încheie cu *identificarea* unui *model.* Imitația şi identificarea se produc în raport cu "influențele", prin acestea înțelegîndu-se presiunile sau reprimările exercitate de părinți. Din acest punct de vedere, copilul devine "obiectul" dorințelor, tendințelor, emoțiilor şi aspirațiilor celor din jur (părinți, rude, educator) cu mult înainte de a putea fi "el însuşi", prima etapă constînd deci în "a fi ca ceilalți".

Orice educație, ca proces de formare a copilului, trebuie să înceapă şi să se desfăşoare în cadrul grupului familial. Persoanele cărora le revine sarcina creşterii şi educării copilului sînt, în primul rînd, părinții. La formarea copilului însă contribuie şi bunicii, şi frații mai mari, şi alte rude – o echipă întreagă. Dar cele mai mari şanse să influențeze copiii în bine o are o echipă puternică şi unită.

Dimensiuni şi particularităţi care definesc parteneriatul educaţional



Ecaterina **VRASMAŞ**

Universitatea din Bucureşti

(continuare din nr. 48, 49)

MODALITĂŢI DE SPRIJINIRE A ACTIVITĂŢII DIDACTICE PRIN INTERMEDIUL FAMILIEI

Majoritatea părinţilor sînt dornici să comunice informaţii despre copiii lor şi să contribuie la formarea acestora: să-i ajute la realizarea temelor de casă; să contribuie la excursiile organizate de şcoală; să facă parte din comitetele şcolare; să acorde suport altor copii din clasă sub supravegherea profesorilor; să se implice în activităţi de colectare de materiale/fonduri pentru şcoală sau clasă; să vorbească unor grupuri de copii despre preocupările şi deprinderile proprii. Unii părinţi au dorinţă şi timp să îşi asume anumite roluri în activităţile şcolare (lucru vizibil în învăţămîntul primar), de aceea ei trebuie încurajaţi, nu respinşi.

Pachetul de resurse realizat de UNESCO recomandă la acest capitol profesorilor, pentru a avea un parteneriat real cu părinţii, următoarele: fiţi sinceri; ascultaţi cu răbdare; recunoaşteţi atunci cînd greşiţi; lăudaţi iniţiativele. Părinţilor, acelaşi material le recomandă: solicitaţi asistenţă şi sprijin; fiţi persuasivi şi căutaţi soluţii împreună; ajutaţi-vă copilul atunci cînd greşeşte. Atitudinile profesorilor faţă de aportul pe care îl pot avea părinţii în activitatea şcolii se circumscriu următoarelor dimensiuni: 1. *atitudine pasivă,* ei mergînd pe linia considerării părinţilor *obstructivi* la eforturile şcolii; 2. perceperea părinţilor drept *resursă de asistenţă şi sprijin;* 3. acceptarea părinţilor ca *parteneri*; 4. considerarea părinţilor ca *beneficiari ai unor servicii.*

Practicile educaţionale sînt determinate de aceste concepţii referitoare la rolul şi importanţa părinţilor în procesul instructiv-educativ. Mesajele ascunse în spatele întîlnirilor aparent formale dintre părinţi şi profesori influenţează deseori relaţia şcoală-comunitate şi, în mod precis, relaţia profesor-copil.



CONFLICTELE CU PĂRINȚII ŞI POSIBILITĂȚI DE REZOLVARE

Datorită diferențelor de scopuri şi obiective, percepții şi atitudini, resurse, pregătire, valori, nevoi, între părinți şi profesori pot apărea conflicte determinate de:

- slaba colaborare;
- lipsa informațiilor;
- intoleranța la stilul de viață al celuilalt, la opiniile lui sau chiar la prezența fizică;
- neacceptarea unor diferențe de pregătire;
- condițiile social-economice, religie, sex, naționalitate etc.;
- lipsa unor preocupări în sensul construirii relațiilor de colaborare;
- numărul limitat al întîlnirilor dintre părinți şi profesori;
- amintirile negative ale unora sau altora referitoare la relația şcoală-familie;
- neclaritatea privind rolurile şi responsabilitățile părților etc.

Cele mai importante căi pentru rezolvarea conflictelor sînt: *cunoaşterea* mutuală; *comunicarea* periodică şi efectivă, cu aspecte formale şi informale; *cooperarea* în anumite activități; *acceptarea* reciprocă şi toleranța față de diferențe; *evaluarea* permanentă şi periodică a relațiilor comune; *sprijinul* acordat familiei privind creşterea şi educarea copilului; *atmosfera* distinsă, nonformală şi pozitivă a întrunirilor şi activităților cu părinții.

Prezentăm cîteva măsuri practice în rezolvarea unor situații problematice în relația profesori-părinți care se referă la comportamente pozitive necesare de tipul:

- cînd un părinte are o discuție aprinsă cu dvs., încercați să clarificați mai întîi despre ce este vorba;
- fiți calm şi nu trageți concluzii pripite;
- lăsați părinții să vorbească, nu îi întrerupeți;
- nu judecați;
- reflectați la ceea ce vi se povesteşte;
- fiți pregătit cu dovezi, argumente care ar veni în sprijinul punctului dvs. de vedere;
- asigurați-vă că explicațiile dvs. au fost înțelese;
- folosiți sprijinul colegilor;
- țineți-vă promisiunile;
- recunoaşteți-vă limitele şi greşelile;
- negociați soluții comune;
- fiți pozitiv, vorbiți inițial despre calitățile copilului şi doar apoi despre neajunsurile lui;
- arătați-le părinților cît sînt de importanți pentru activitatea dvs.;
- răspundeți la întrebări de ordin personal, demonstrați că ştiți ce înseamnă să fii părinte;
- nu uitați că relațiile bune necesită timp.

PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL DINTRE PROFESIONIŞTI ŞI PĂRINȚII COPIILOR CU CES

"Contribuția familiei în educația copilului este majoră. Un parteneriat între profesionişti şi familie este posibil numai dacă şi profesioniştii, şi familia recunosc această contribuție şi înțeleg rolul pe care fiecare îl are în a transpune lucrurile în realitate. Punctul de plecare este recunoaşterea diversității de forme sub care se poate realiza această contribuție".

(UNESCO, 2001, p. 82)

Părinții nu colaborează doar cu profesorii. Există şi alți profesioniști care acordă sprijin familiei: medicii, psihologii, asistenții sociali, logopezii, consilierii şcolari, kinetoterapeuții etc. Practic, în creşterea şi dezvoltarea unui copil în familie intervin multe servicii socioeducaționale. Deşi toți copiii sînt importanți şi toți au dreptul de a fi sprijiniți, lucrurile sînt mult mai dificile atunci cînd familia creşte un copil cu CES, în special cu dizabilități. Tocmai relațiile familiei cu profesioniştii constituie elemente definitorii pentru evoluția intervențiilor socioeducative. În contextul unor politici ce presupun acceptarea şi stimularea participării tuturor membrilor societății la educație şi la viața socială, definirea relației dintre cei ce oferă sprijin şi părinții care se găsesc într-o situație dificilă reprezintă baza unor noi percepții, atitudini şi comportamente sociale.

Principalele strategii de parteneriat părinți-profesioniști se axează pe următoarele dimensiuni (UNESCO, 2001, p. 82-85): *dreptul copilului la familie; includerea în familie; sprijin la domiciliu în probleme de învățare şi dezvoltare; cooperarea cu şcoala prin comunicare de informații despre copil; contribuția părinților conferită de drepturi; responsabilitățile părinților.*

Membrii familiei sînt partenerii care dețin cele mai importante informații în vederea creării unor *servicii bune* pentru copii, în special pentru cei aflați în *situații de risc*, aparținînd grupurilor vulnerabile, marginalizați, cu CES. Cele mai utile programe de sprijin sînt programele educaționale. Pentru a fi eficiente, acestea trebuie demarate de timpuriu şi desfăşurate în parteneriat cu familia.

Dacă un copil are o deficiență înnăscută, asistența acordată cît mai timpuriu posibil îl poate ajuta să se adapteze realității sociale. Atunci cînd mediul de viață nu este suficient de stimulativ, copiii pot întîmpina dificultăți ce nu le permit să îşi formeze la timp capacitățile necesare învățării şi dezvoltării.

Cum să antrenezi în învățarea unor comportamente copilul mic? Cu ajutorul părinților şi împreună cu aceştia. Ceea ce îi trebuie copilului poate fi determinat de profesioniști, dar, în aceeaşi măsură şi de părintele care cunoaşte nevoile lui şi poate orienta intervenția.

Părintele motivat să îşi sprijine copilul este mai util dacă poate executa anumite activităţi. Evident, nu pledăm pentru înlăturarea profesioniştilor, dar intervenţia acestora trebuie făcută în colaborare cu părinţii şi bazîndu-se pe parteneriat de decizii şi acţiune. În general, părinţii, membrii familiei nu conştientizează importanţa rolului lor sau pur şi simplu nu ştiu că pot interveni. Deseori chiar profesioniştii implicaţi au dificultăţi în a se sfătui cu părinţii sau în a-i face parteneri.

DREPTURILE PĂRINŢILOR CARE AU COPII CU DIZABILITĂŢI

Familiile în care cresc copii cu dizabilităţi au dreptul la satisfacerea nevoilor lor; acest aspect este parte a politicilor sociale din toate ţările. În general, de respectivul lucru se ocupă autorităţile locale pentru că este firesc să cunoască în amănunt problemele familiilor. Concomitent, legislaţia trebuie să prevadă stipulări clare în acest sens.

Părinţii care au copii cu dizabilităţi trebuie să beneficieze de aceleaşi drepturi ca şi părinţii care au copii fără dizabilităţi. În această idee, K. Farell (1985) a întocmit o *listă de drepturi*, care îi poate ajuta pe profesionişti să le acorde părinţilor ce au copii cu dizabilităţi ocazia de a trăi sentimente şi reacţii "normale":

- dreptul de a avea o altă părere;
- dreptul la intimitate;
- dreptul de a continua să încerci;
- dreptul de a renunţa la ceva;
- dreptul de a stabili limite;
- dreptul de a fi părinte;
- dreptul de a te bucura de realizările copilului tău;
- dreptul de a-ţi lua liber;
- dreptul de a fi specialist responsabil;
- dreptul la demnitate.

SERVICIILE NECESARE FAMILIILOR CARE AU COPII CU DIZABILITĂŢI

În literatura de specialitate s-au identificat următoarele *tipuri de nevoi ale părinţilor care au copii cu dizabilităţi,* cunoscute de practica mai multor ţări:

1. Servicii de *informare* asupra diagnosticului şi etiologiei, *sfatul genetic,* precum şi *ocazia de a discuta* cu specialişti ori de cîte ori este nevoie.
2. Informaţii despre *servicii utile* (sănătate, educaţie, social şi voluntariat) publicate în broşuri şi pliante răspîndite pe scară largă.
3. *Sprijin social şi psihologic*, în prima fază, pentru adaptarea la aflarea veştii cu privire la problema de durată sau de profunzime pe care o are copilul, şi în faza a doua, pentru adaptarea pe termen lung la situaţia de dezvoltare a copilului. Practica internaţională cunoaşte *reţele de sprijin social* şi *grupuri de părinţi* care tind să fie mai valoroase din punctul de vedere al eficienţei decît sprijinul direct dat de profesionişti.
4. *Resurse specifice*, inclusiv finanţe, locuinţă, transport, odihnă şi timp liber, medicaţie, ajutor în probleme de comportament ale copiilor, suport personal sau pentru relaţiile de familie, predare specifică, variate terapii, sfat educaţional, sprijin la şcoală şi modificări în curriculumurile pe discipline.

MODELE DE INTERVENŢIE ŞI ACŢIUNE

Cercetările mai vechi au adoptat *modelul patologiei* conform căruia impactul unui copil cu dizabilităţi asupra familiei este cert negativ şi implică, mai mult sau mai puţin, traume psihologice. Cercetările privind efectele patologice cauzate familiei de existenţa unui copil cu dizabilităţi, în particular asupra mamelor, au scos în evidenţă aspecte de tipul morbidităţii psihiatrice şi probleme de relaţionare. Actualmente, *modelul patologic* este depăşit de *modelul forţelor sau punctelor forte* ale familiei (P. Zinkin, H. McConachie, 1995).

Orice familie necesită la început sprijin emoţional. S-a dovedit practic şi s-a explicitat teoretic că acesta este bine primit, în special de la un alt părinte aflat într-o situaţie similară. Sentimentele şi comportamentul părinţilor care au copii cu deficienţe, după ce li s-a făcut cunoscut diagnosticul (anunţul dizabilităţii), au fost legate de procesul de încurajare şi acceptare a situaţiei. Modul în care li se dă vestea, în opinia cercetătorilor, are un impact puternic, mai presus de sentimentele parentale. Deficitul de informaţii, lipsa de căldură a celor care dau astfel de veşti a fost găsită ca sursa cea mai puternică de nemulţumire a părinţilor. Pentru cei mai mulţi dintre ei urmează o perioadă de şoc, de stres, de tristeţe profundă şi, frecvent, de furie şi negare. Ajustarea acestui proces reclamă timp. De cele mai multe ori, durata este o problemă şi depinde de schimbările care se vor produce în viaţa de familie.

Numeroase studii au adoptat un cadru teoretic al *modelului de stăpînire a stresului.* Stresul este perceput atunci cînd strategiile de stăpînire a situaţiei sînt expuse la o serie de factori. Unii stresori se leagă de copil (tulburările comportamentale), altele de evenimente ale vieţii şi probleme de zi cu zi. *Resursele de stăpînire* includ resursele materiale ale familiei, în special finanţele, personalitatea membrilor, morala şi stilul familiei, relaţiile interpersonale, sprijinul social şi serviciile adecvate. În general, mama este afectată mai mult decît tatăl. Factorii de personalitate contribuie esenţial la felul în care părinţii gestionează stresul; dorinţa de a face ceva, de a elimina autoblamarea prin soluţii pozitive. Să te adaptezi

la copil, să ai şi alte evenimente la care să faci faţă, să lucrezi sînt factori care modifică efectele negative asupra mamelor. Majoritatea cercetărilor specifică importanţa imaginii de sine a părinţilor care cresc şi sprijină un copil cu dizabilităţi.

MODELE ALE RELAŢIILOR DINTRE PĂRINŢI ŞI PROFESIONIŞTI

Se identifică *4 modele de relaţii între părinţi şi profesionişti* (adaptare după P. Zinkin, H. McConachie, 1995). Aceste relaţii, care se află în combinaţie în cadrul fiecărei intervenţii asupra copiilor cu CES, au cunoscut o evoluţie marcată de trecerea de la un model medical către un model tot mai social. Iniţial, a existat *modelul expertului*, din care s-a dezvoltat *modelul transplantului, modelul consumatorului*. Azi vorbim de *modelul parteneriatului*.

1. *Modelul expertului* – profesionistul este cel care ştie tot. El proiectează şi pune în aplicare programul de intervenţie. Problema legată de acest model: îi lipseşte pe părinţi de deprinderile necesare; nu se negociază obiectivele programelor de intervenţie între părinţi şi profesionişti.
2. *Modelul transplantului* – profesionistul îl învaţă pe părinte, ce este de făcut şi acesta aduce la îndeplinire programul propus. Modelul bazat pe asumarea faptului că profesionistul transferă deprinderile, că părinţii pot învăţa şi aplica este familiar în fizioterapie, terapia tulburărilor de limbaj, învăţămîntul la domiciliu. Problemele care pot apărea vizează slaba pregătire a părinţilor, continua dependenţă de profesionişti.
3. *Modelul consumatorului* – părinţii sînt simpli consumatori de servicii. Acest model se bazează pe accesul la suficiente informaţii, pe posibilitatea de a selecta serviciile. Opţiunea părinţilor vine înaintea opiniei profesionale.
4. *Modelul parteneriatului* – nevoile copilului şi ale familiei, care face parte dintr-o reţea de relaţii sociale, sînt măsurate şi stau la baza unor scopuri stabilite şi agreate mutual. Modelul poate include şi încrederea părinţilor de a transfera educaţia sau tratamentul pe profesionişti. Scopul este împuternicirea părinţilor, sprijinirea lor să îşi dezvolte încrederea în folosirea sistemului de servicii, atît ca indivizi, cît şi ca grup. Pentru a construi un parteneriat între profesionişti şi părinţi este important să se realizeze o reţea de relaţii interprofesionale. Ca metode moderne sînt conferinţele, studiul de caz şi întîlnirile de grup.

În literatura de specialitate, pentru a identifica profesionistul şi modul lui de intervenţie, se analizea-



ză 2 modele: *terapeutul singular* şi *lucrătorul cheie*. Astfel, profesionistul care acordă un anumit serviciu este un terapeut singular, iar cel care face parte dintr-o echipă de intervenţie şi este desemnat să răspundă pe anume perioade de rezolvarea celor mai importante probleme ale copilului este lucrătorul cheie (P. Zinkin, H. McConachie, 1995, p. 34). Terapeutul singular acţionează singur. Problemele generate de acest model sînt cauzate de nivelul de pregătire care se aşteaptă de la un singur individ. Lucrătorul cheie este desemnat drept persoana care face legătura între părinţi şi alte servicii. Deşi este un model greu de pus în practică, acesta se bazează pe lucrul în echipă, dovedindu-se a fi foarte eficient, în special la copiii cu dizabilităţi profunde şi multiple.

Pe măsură ce au mai mare nevoie de specialişti, problemele părinţilor se complică; deseori aceştia sînt supuşi unor tensiuni suplimentare legate de statutul lor într-o societate care nu întotdeauna este pregătită să accepte şi să ajute un copil cu dizabilităţi.

Părinţii, rudele, educatorii şi alţi furnizori de servicii ar trebui să asigure, în mod sistematic, oportunităţi de dezvoltare pentru persoana cu dizabilităţi severe, în orice aspect al existenţei acesteia, inclusiv pentru a trăi, a se juca, a învăţa şi a munci în comunitate. Redăm mai jos o *sinteză de principii necesare* în conlucrarea dintre profesionişti şi părinţi cu scopul de a creiona un tablou complet al respectivului parteneriat:

1. Familia copilului cu dizabilităţi severe sau profunde este înainte de toate o familie cu problemele şi nevoile ei specifice.
2. Reacţiile emoţionale ale membrilor familiei sînt normale, necesare şi protectoare.
3. Familiile sînt capabile să îşi rezolve propriile probleme; soluţiile lor ar putea să difere de soluţiile "noastre", fiind mai eficiente.
4. Profesioniştii pot învăţa să lucreze efectiv în cadrul familiei.
5. Familia este cel mai bun, cel mai angajat susţinător pe termen lung al copilului.
6. Nimeni altcineva decît familia nu este mai potrivit pentru a se implica, constructiv şi activ, în procesul educaţional al propriului copil.
7. Familia deţine informaţii despre copilul cu dizabilităţi severe, care sînt extrem de importante pentru dezvoltarea unui program educaţional eficient.

Respectivele principii reliefează accentul care se pune pe asistenţa acordată familiei în a-şi identifica nevoile şi a găsi soluţii proprii la aceste nevoi. Efortul conjugat este direcţionat în vederea formării de abilităţi necesare pentru a funcţiona ca membru independent în cadrul familiei. Aceste nevoi pot reflecta preocupări imediate (de ex., să dorim ca fiul/fiica să înveţe să se comporte adecvat pentru a-şi însoţi tatăl la cumpărături) sau ţin de o planificare pe termen lung (de ex., determinarea abilităţilor necesare copilului pentru viaţă şi integrare în comunitate). Soluţiile pot fi găsite prin împărţirea responsabilităţii între şcoală, profesionişti şi familie. De aceea, relaţia dintre cadrele didactice, lucrătorii din sfera serviciilor şi familie se vor întemeia pe încredere, care trebuie cîştigată, chiar dacă este vorba de profesionişti cu experienţă. Astfel, părinţii şi ceilalţi membri ai familiei se vor convinge că profesorului îi pasă de copilul lor şi că ceea ce face porneşte, dezinteresat, din suflet. Această încredere odată căpătată, acţiunile profesorului nu vor mai fi puse sub semnul întrebării. Familia trebuie să fie în permanentă căutare pentru a putea susţine în mod corespunzător dezvoltarea şi integrarea copilului.

EXEMPLE DE PROGRAME

care au ajutat familiile să devină parteneri esenţiali în acţiunile de intervenţie timpurie asupra copiilor cu CES (Massachusetts, 1997)

Programul elaborat de *Grupul Operativ pentru Participarea Familiei* al Consiliului de Coordonare Interagenţii pentru Intervenţia Timpurie (Massachusetts, 1997) propune a-i considera pe părinţi *consilieri în intervenţia timpurie,* deoarece aceştia:

- se implică în toate aspectele intervenţiei timpurii;
- menţin angajamentul administratorilor de program şi al membrilor personalului.

Părinţii trebuie să fie parteneri, în special atunci cînd se confruntă cu anumite probleme în creşterea şi educarea copilului lor, pentru că acesta are anumite dizabilităţi. În mod obişnuit, în asemenea cazuri părintele suferă şi se simte frustrat. De aceea, este firesc ca intervenţia de sprijin acordată copilului să presupună şi sprijin pentru părinte, acesta urmînd a fi considerat drept partener în procesul de luare a deciziilor şi în activităţile desfăşurate.

Programele pentru copiii cu cerinţe educative speciale presupun neapărat şi o componentă de informare, sprijinire şi orientare a părinţilor. Pentru a putea să îşi ajute copilul cu dizabilităţi, părinţii au nevoie de o pregătire corespunzătoare. Profesioniştii pot interveni cu succes dacă respectă următoarele *cerinţe* (Programul Massachusetts, 1997):

– *Începeţi cu ceva mic* – realizarea cu succes a unui miniproiect contribuie la consolidarea încrederii în toţi cei implicaţi!
– *Includeţi componenta de participare* a familiei în toate fazele activităţilor prevăzute de program:
  - raportul anual al Departamentului pentru sănătate publică (DPH);

- revizuirea şi dezvoltarea strategiei;
- evaluări ale programului;
- angajarea personalului;
- atestarea, monitorizarea şi reatestarea programului;
- evaluări ale personalului;
- formarea continuă;
- oferirea de servicii comunitare;
- stabilirea facilităţilor programului;
- redactarea materialelor.

– *Asiguraţi* familiile şi ceilalţi participanţi *cu informaţiile necesare*.
– *Solicitaţi familiile să ia cuvîntul* în cadrul şedinţelor cu personalul pentru a împărtăşi informaţii care ar putea fi utile activităţii acestuia.
– *Recunoaşteţi, planificaţi şi promovaţi* rolurile consultative individuale şi de grup.
– Asiguraţi-vă că *toate familiile au luat cunoştinţă* de planurile care le ghidează demersul şi că acestea le stau la dispoziţie. Multiplicaţi materialele solicitate.
– *Recunoaşteţi diferenţa* dintre a cere o reacţie la un produs/strategie şi a solicita oamenii să se implice în elaborarea acestuia/acesteia. Adesea ori oamenilor le este mai uşor să "achiziţioneze ceva" decît să contribuie la crearea acestui "ceva". Faceţi alegerea corectă.
– *Solicitaţi* participarea la activităţi de consultanţă *a unei game variate de familii* şi de personal. Nu vă bazaţi doar pe persoanele „fidele".
– *Invitaţi familiile* să participe în calitate de consilieri.
– *Consideraţi feedback*-ul acordat de familii drept informaţii utile, şi nu ca laudă sau critică. Stabiliţi modalitatea şi alocaţi timp pentru a împărtăşi personalului reacţiile membrilor familiei.
– *Planificaţi activităţi de consultanţă* la domiciliu.

Acest program, care valorifică potenţialul părinţilor, implicîndu-i şi *transformîndu-i în consilieri,* are succes, deoarece promovează relaţii de parteneriat pozitive şi colaborarea între părinţi.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bloom, J., *Parenting our schools: A hands-on guide to education reform*, Boston, Mass Little Brown and Company, 1992.
2. Epstein, J.,L.; Coates, L.; Salinas, K.C.; Sanders, M.G.; Simion, M.G., *School, family and community partnerships,* Thousands Oaks, CA: Corwin Press, 1997.
3. Rasinski, T.V.; Frederiks, A.D, *Working with parents: Dimensions of parent involvement. The reader teacher*, p. 180-182.
4. *UNESCO, Dosarul deschis al educaţiei incluzive. Materiale suport pentru directori şi administratori de şcoli,* RENINCO, 2001.
5. *UNESCO, Pachetul de resurse pentru profesori. Cerinţe speciale în clasă*, 1995.
6. Vrasmaş, E., *Consilierea şi educaţia părinţilor*, Ed. Aramis, Buc., 2003.
7. Zinkin, P.; McConachie, H., *Disabled Children and Developing Countries*, Mac Keith Press, 1995, London, p. 34.



Dificultăţi de învăţare şi oportunităţi de intervenţie educaţională în şcolile incluzive

Galina **FILIP**
Gimnaziul "Pro Succes", mun. Chişinău

„Toate se schimbă şi noi, parte a creaţiei, trebuie să ne schimbăm de asemenea."
(Ovidiu)

În permanentele valuri ale schimbărilor este antrenată şi şcoala, a cărei misiune de a învăţa şi educa este completată de noi responsabilităţi ce trebuie să şi le asume pentru a putea răspunde continuu acestor schimbări. Respectivele circumstanţe dictează necesitatea identificării unor noi oportunităţi de surmontare a barierelor, de adaptare a şcolii întru realizarea deziderateloor la zi într-un cadru al diversităţii şi al concurenţei şi, concomitent, de *„asigurare a accesului la educaţie de calitate pentru toţi"*. În contextul dat, un rol aparte îi revine educaţiei incluzive care extinde funcţiile instituţiei şcolare, aceasta devenind accesibilă pentru toţi copiii în a-şi exercita dreptul la învăţătură.

Conceptul *cerinţe educative speciale* se referă atît la copiii supradotaţi, care au un potenţial intelectual înalt,

cît şi la cei cu deficienţe, care necesită sprijin adecvat. Elaborarea proiectului de concepţie *Incluziunea copiilor cu CES în instituţiile de învăţămînt preuniversitar din R.Moldova* este o confirmare a tendinţei de racordare la exigenţele politicilor educaţionale globale şi de afirmare a valorilor democratice.

Evident, orice schimbare în educaţie este însoţită de inovaţie, creativitate, dar şi de dificultăţi, frustrări, reticenţe. De cele mai dese ori sîntem dispuşi să discutăm despre problemele care ne afectează, mai puţin însă să căutăm soluţii pertinente. Frecvent poţi auzi: „Nu poate învăţa....", „Poate învăţa, dar nu vrea...", „Nu-l interesează învăţătura...", fapt care alertează tot mai mult atît cadrele didactice, cît şi părinţii care au acordat dintotdeauna încredere şcolii. Desigur, sînt dificultăţi legate de învăţare, dar elucidarea lor depinde şi de perspectiva prin care le abordăm.

Dificultăţile de învăţare constituie un domeniu actual de analiză şi cercetare (S. Winerbrenner, D. Ungureanu), fiind considerat „cîrma schimbărilor în înţelegerea succesului şi eşecului şcolar" (E. Vrasmaş), lăsîndu-şi indubitabil amprenta asupra formării personalităţii elevului şi dezvoltării sale ulterioare. Însăşi definirea termenului cu referire la copil în raport cu actul educaţional profilează modificările care s-au produs: de la accentuarea deficienţei la evidenţierea unicităţii şi individualităţii copilului implicat într-un proces continuu de învăţare şi, totodată, de dezvoltare. În literatura de specialitate sînt propuse variate abordări ale dificultăţilor de învăţare: *unilaterală,* în funcţie de disciplina pe care se axează (psihologică, pedagogică, psihopedagogică, socioeducaţională), şi *interdisciplinară, noncategorială*. Fiecare perspectivă pune accent pe anumiţi factori care scot în evidenţă diversitatea interpretărilor, dar şi necesitatea unei abordări complexe a dificultăţilor de învăţare. O sinteză a acestor abordări oferă oportunitatea cunoaşterii mai profunde a problemelor de învăţare şi căutarea unor soluţii eficiente (E. Vrasmaş).

Tipuri de abordare	Caracteristicile esenţiale de abordare a dificultăţilor de învăţare (DÎ)
Psihologică	Sînt considerate factori de stagnare sau bariere în calea dezvoltării.
Pedagogică	Sînt privite ca probleme ale copilului, ale profesorului (care nu a găsit metoda potrivită de predare-învăţare) sau ale mediului educaţional.
Psihopedagogică	Sînt tratate prin prisma cauzelor ce le generează şi a posibilităţilor de intervenţie.
Socioeducaţională	Sînt descrise prin intermediul contextului social şi al interrelaţiilor stabilite.
Interdisciplinară, comprehensivă	Sînt analizate pornind de la următoarele principii: valorizarea raportului dintre unicitate şi diversitate în procesul de învăţare; orice copil poate învăţa şi dezvolta; acceptarea diferenţelor, a ritmurilor şi stilurilor proprii de învăţare; importanţa mediului, a intervenţiei timpurii.
Noncategorială, integrativă	Sînt particularităţi şi moduri de învăţare. Trebuie evitate etichetările întru realizarea unei educaţii pentru toţi copiii, eficiente, de calitate.

Perspectivele de analiză a dificultăţilor de învăţare reliefează evoluţia conceptuală din domeniu şi modificările survenite în ultimele decenii. Astăzi, în centrul atenţiei se plasează identificarea şi utilizarea mijloacelor optime de organizare şi facilitare a procesului de învăţare, dar şi responsabilizarea şcolii, colaborarea dintre cadrele didactice, specialiştii şcolari (psiholog, logoped, consilier) şi părinţi pentru asigurarea reuşitei educaţionale a copilului aflat în dificultate.

Dată fiind varietatea definiţiilor şi abordărilor termenului, este dificil a stabili categoriile dificultăţilor de învăţare. E.Vrasmaş optează pentru următoarea tipologie orientativă: dificultăţi de învăţare generate de tulburări instrumentale (funcţionale, denumite şi dificultăţi specifice de învăţare); dificultăţi de învăţare generate de diverse afecţiuni/deficienţe, inclusiv de cele multiple; dificultăţi de învăţare elective cu caracter global sau parţial; dificultăţi de învăţare de tip şcolar, denumite dificultăţi şcolare.

Termenul include toate categoriile de probleme de învăţare – de la cele simple pînă la cele determinate de o dizabilitate, impactul acestora asupra elevilor manifestîndu-se prin reducerea performanţei şcolare şi chiar prin eşec. În plan afectiv, ele determină stări de anxietate şi de inadaptare, care ar putea dezvolta complexe de inferio-

ritate. De aceea, pentru a interveni adecvat, este foarte important a le depista la timp şi a stabili cauzele care le-au provocat.

Cauzele care generează dificultăţile de învăţare este un spaţiu puţin explorat. De aceea se discută despre cauze „posibile", „presupuse", „reale" (D. Ungureanu, 1998); biologice şi fiziologice; psihologice; aparţinînd mediului educaţional; necunoscute (E. Vrasmaş, p.58).

D. Crăciun consideră eşecul şcolar „rezultatul unei duble inadaptări": pe de o parte, a copilului la activitatea educaţională, iar, pe de alta, a şcolii la nevoile copilului, la factorii interni ai acestuia. În opinia lui M. Stambak, eşecul şcolar marchează, în primul rînd, „inadaptarea şcolii" la elev, de aceea finalităţile şi obiectivele învăţămîntului ar trebui reconsiderate şi adaptate elevului concret. Aşadar, insuccesul generează aprecieri şi judecăţi subiective, etichetări şi frustrări, demotivare. Acesta poate fi depăşit prin măsuri corective, de ameliorare şi de sprijin.

Prezenţa copiilor cu dificultăţi de învăţare confirmă o dată în plus cît de diferiţi sîntem. În acest spectru al diversităţii fiecare trebuie să îşi definească propria cale de învăţare, iar şcoala – să îi ofere această şansă. Astfel, la proiectarea intervenţiei didactice de sprijin se va ţine cont de situaţie şi de tipul dificultăţii de învăţare, de cauzele ce au provocat-o, dar şi de punctele forte ale copilului. În alegerea strategiilor de intervenţie un rol important îi revine aspectului structural, adică axării demersului pe soluţionarea problemei de învăţare, dar şi pe valorificarea potenţialului copilului. Intervenţia educaţională va fi construită pornind de la următoarele premise (după D. Ungureanu):

1. Orice copil poate avea dificultăţi de învăţare.
2. Toţi copiii sînt speciali; şcoala trebuie să respecte individulalitatea fiecărui copil.
3. Dificultăţile de învăţare devin resursă a îmbunătăţirii modului de predare al cadrului didactic.
4. Ameliorările produse în predare conduc la condiţii mai bune de învăţare pentru toţi copiii.
5. Profesorii trebuie să tindă să îşi perfecţioneze activitatea.

Există mai multe modele de intervenţie educaţională (clase specializate, clase resursă, clase/şcoli obişnuite cu practici incluzive), în funcţie de problema depistată. Important este însă ca respectivii copii să fie şcolarizaţi şi să primească sprijinul necesar pentru a se integra şi a urma programul adaptat.

Cercetările în domeniu, în baza unor practici implementate cu succes în şcoli, optează pentru modelul clasei/şcolii incluzive, considerat a fi mai eficient, deoarece permite păstrarea copiilor cu dificultăţi de învăţare în clasele obişnuite prin acordarea de suport inclusiv cadrelor didactice, instituţiei. Acest fapt determină o permanentă perfecţionare şi adaptare a instituţiei, pentru a face faţă



nevoilor celor educaţi, dar şi politicilor educaţionale, sistemului.

În opinia E. Vrasmaş, abordarea incluzivă, fiind mai flexibilă, pozitivă, noncategorială şi optimistă, răspunde mai bine cerinţelor individuale ale copiilor cu dificultăţi de învăţare şi comportă următoarele caracteristici:

- oferă o perspectivă curriculară asupra învăţării şi adaptării şcolare; aceasta presupune că nu copilul se adaptează şcolii, ci şcoala se perfecţionează permanent pentru a cunoaşte şi a răspunde adecvat nevoilor educaţionale ale fiecărui copil;
- dificultăţile de învăţare sînt definite prin prisma participării la activitatea de învăţare şi formulate în termeni de sarcini, activităţi şi condiţii furnizate elevilor;
- se pune accent pe învăţare, ca proces specific dezvoltării şi pe asigurarea succesului tuturor copiilor [E. Vrasmaş, p. 86].

Abordarea incluzivă, ca model eficient, de tip pozitiv şi umanist, propune organizarea măsurilor de sprijin atît pentru elevi, cît şi pentru cadre didactice în interiorul clasei obişnuite (OCDE, 1994) şi presupune prezenţa a 2 dimensiuni esenţiale: *individualizarea* şi *adaptarea*.

Individualizarea la clasă necesită identificarea diferenţelor dintre elevi pentru a stabili căile de atingere a obiectivelor şi a elabora strategii corespunzătoare. Astfel, abordarea individuală impune cunoaşterea particularităţilor fiecărui elev, a stilului de învăţare, a tipului de inteligenţă, oferind acestuia oportunitatea să-şi găsească locul în procesul de predare-învăţare. O condiţie a eficienţei unei intervenţii educaţionale este trăirea experienţei succesului de către elev. De aceea, este important a le dezvolta copiilor aflaţi în dificultate de învăţare respectul de sine şi a le forma o imagine de sine pozitivă, a le da încredere în forţele proprii şi a-i motiva să progreseze.

Adaptarea curriculară pentru copiii cu dificultăţi de învăţare este un aspect mult discutat în şcoală, mulţi profesori considerînd drept imposibilă includerea lor în clase obişnuite, deoarece trebuie să îndeplinească obiectivele curriculare. De fapt, nu curriculumul este cel ce ne guvernează acţiunile; *în centrul preocupărilor noastre educative* este copilul cu problemele sale de învăţare. De aceea, sprijinul acordat acestuia trebuie să estompeze dificultăţile de învăţare şi să-i ofere şansa de a învăţa. Totodată, şi cadrul didactic necesită susţinere în proiectarea didactică, în elaborarea materialelor, în selectarea metodelor etc.

Pentru o adaptare eficientă trebuie parcurşi cîţiva paşi:

1. Documentarea. Presupune studierea curriculumului şcolar; cunoaşterea copilului prin convorbiri cu părinţii, specialiştii, dirigintele, copilul şi prin observări sistematice, ocazionale asupra comportamentului acestuia; interpretarea rezultatelor evaluării (teste, fişe de lucru, produse ale activităţii) în baza cărora se realizează proiectarea strategiilor didactice adecvate; diferenţierea/individualizarea actului didactic în funcţie de potenţialul şi nevoile copilului; valorificarea potenţialului fiecărui elev.
2. Adaptarea activităţilor de învăţare; a obiectivelor de referinţă; a strategiilor didactice de predare-învăţare-evaluare; a resurselor materiale, umane, de timp; a proiectării (plan educaţional individualizat/PEI; plan de perspectivă; planul unei lecţii).
3. Stabilirea perioadei de timp pentru realizarea obiectivelor: pe termen lung (an şcolar); pe termen scurt sau mediu (săptămînă, lună, semestru).
4. Monitorizarea elevului cu dificultăţi de învăţare: identificarea posibilităţilor de dezvoltare a copilului în vederea stabilirii măsurilor şi acţiunilor de întreprins; lansării propunerilor de intervenţii (educaţionale, terapeutice etc.), de organizare a activităţii cognitive; elaborării de sarcini cu divers grad de dificultate, în funcţie de experienţa anterioară a copilului.



Supervizarea continuă a activităţii cognitive a elevului cu dificultăţi de învăţare este una dintre oportunităţile de identificare a problemelor, care permite planificarea

şi organizarea activităţilor de recuperare, de muncă independentă corespunzătoare etc.

5. Evaluarea cunoştinţelor, comportamentelor elevilor este efectuată de cadrele didactice (la clasă, de sprijin) prin teste, grilă de evaluare, produse ale activităţii. În baza datelor acumulate se iau decizii privind aplicarea în continuare a strategiei, dacă s-au atins rezultatele scontate; modificarea strategiei, dacă rezultatele nu sînt la nivelul standardelor proiectate; renunţarea la programul de educaţie incluzivă ca urmare a progresului înregistrat şi includerea în programul obişnuit.

Optînd pentru o şcoală într-o permanentă căutare a soluţiilor prin valorificarea propriului potenţial şi promovarea unui parteneriat educaţional, P. Clarke ne dă certitudinea că în această „călătorie de perfecţionare" vom găsi un model propriu de „comunitate de învăţare", care face faţă complexităţii şi provocărilor timpului nostru, receptivă şi capabilă să ducă la împlinirea cît mai multor vieţi într-o lume aflată în schimbare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Clarke, P., *Comunităţi de învăţare: şcoli şi sisteme,* Ed. Arc, Ch., 2002.
2. Chicu, V.; Cojocaru,V; Galben, S.; Ivanov, L., *Educaţie incluzivă. Repere metodologice,* Ed. Bons Offices, Ch., 2006.
3. Danii, A.; Popovici, D.-V.; Racu, A., *Intervenţia psihopedagogică în şcoala incluzivă,* Ch., 2007.
4. Dumitru, G.; Bucurei, C.; Carăbuţ, C., *Integrarea şcolară a elevilor cu cerinţe educaţionale speciale,* Ed. Mirton, Timişoara, 2006.
5. *Incluziunea copiilor cu CES în instituţiile de învăţămînt preuniversitar din Republica Moldova. Proiect de concepţie*, IŞE, Centrul de Zi *Speranţa*, Ch., 2007.
6. Mihăilă, I.; Stana, K. ş.a., *Dificultăţi de învăţare la copiii de vîrstă şcolară,* Ed. MacPixel, Timişoara, 2006.
7. Vrasmaş, E., *Dificultăţile de învăţare în şcoală – domeniu nou de studiu şi aplicaţie,* Ed. V&Integral, Buc., 2007.

Rolul cadrului didactic de sprijin în şcoala cu practici incluzive



Tatiana **JALBĂ**

Centrul de Zi "Speranţa"

„Şcoala incluzivă este o şcoală care nu exclude, este o şcoală tolerantă, prietenoasă şi democratică, care valorizează şi integrează toţi copiii".

Fiecare copil este o fiinţă unică!

Fiecare copil are dreptul la afecţiune, prieteni, mediu familial şi social în care să crească şi să se dezvolte plenar!

Fiecare copil are dreptul la educaţie!

Şi deşi toţi copiii sînt egali în drepturi, ei totuşi se deosebesc. De aceea, atunci cînd vorbim despre educarea lor, nu se pot da reţete universal valabile. Copiii învaţă diferit, unii – mai repede, alţii – mai încet. Unii învaţă bine la anumite discipline, în timp ce alţii – la altele. Unii înţeleg şi asimilează informaţia în mod individual, în timp ce alţii au nevoie de suport, de adaptarea materiei de studii. Această diversitate face imperioasă rezolvarea a numeroase probleme, inclusiv a celei privind educaţia copiilor cu CES în cadrul învăţămîntului general.

Educaţia incluzivă implică asumarea de noi roluri de către toţi actorii procesului de învăţămînt. Pentru ca şcolile obişnuite să facă faţă provocărilor legate de inserţia copiilor cu CES, personalul didactic trebuie să beneficieze de sprijin în activitatea la clasă. În capitolul V „Educaţie" al *Recomandării nr. R(92)6 din 9 aprilie 1992 a Comitetului Miniştrilor al ţărilor membre ale Consiliului Europei* se menţionează: „Tinerii cu handicap şi cei care au dificultăţi de învăţare trebuie să beneficieze de o acţiune pedagogică concepută sub forma unui sprijin educaţional" (2), iar în *Regulile Standard privind Egalizarea Şanselor pentru Persoanele cu Handicap* (1993) se stipulează că, pentru a implementa practici educaţionale vizînd copiii cu CES, trebuie să se asigure flexibilitatea programei şcolare, formarea continuă a profesorilor şi a cadrelor didactice de sprijin (3).

Cadrul didactic de sprijin (CDS) reprezintă un actor nou, cu rol major în optimizarea procesului educaţional din clasele unde se derulează învăţămîntul integrat (6). Acesta este pregătit în domeniul educaţiei speciale şi,

împreună cu educatorul/profesorul de la clasă, formează o echipă omogenă, responsabilă de instruirea elevilor. *Cadrul didactic de sprijin* acordă suport nu numai copiilor cu CES, ci şi celor care întîmpină dificultăţi de învăţare (6). El este un bun consilier şi partener pentru cadrele didactice şi părinţi, iar pentru copilul cu CES – susţinător, profesor, tutore, terapeut, consilier, mediator, manager de caz, consultant şi, nu în ultimul rînd, prieten (4).

În România, prin Ordinul MEC nr. 5379 din 24 noiembrie 2004, a fost emisă *Metodologia de organizare şi funcţionare a serviciilor educaţionale prin cadre didactice de sprijin/itinerante pentru copiii cu CES şcolarizaţi în învăţământul de masă,* conform căreia postul de cadru didactic itinerant/de sprijin poate fi ocupat de:

– un absolvent al unei instituţii de învăţământ superior de lungă durată, la una din specializările: psihopedagogie specială, psihologie sau pedagogie;
– un absolvent al colegiului pedagogic, al liceului pedagogic ori al unei şcoli echivalente;
– un absolvent al unei instituţii de învăţământ superior de lungă sau scurtă durată, care a efectuat un stagiu de pregătire teoretică şi practică în educaţia specială.

Cadrul didactic de sprijin:

- colaborează cu comisia internă de evaluare continuă din şcoală în vederea preluării informaţiilor privind evaluarea şi planul de servicii personalizat al elevului cu CES integrat în învăţământul de masă;
- colaborează cu întreg corpul profesoral al unităţii de învăţământ în vederea realizării unei inserţii eficiente în colectivul şcolii;
- elaborează şi realizează, în parteneriat cu profesorii de la clasă, programul de intervenţie personalizat, participă la adaptarea curriculumului;
- colaborează cu profesorii de la clasele în care sînt integraţi elevi cu CES în vederea stabilirii unor modalităţi de lucru adecvate;
- consiliază familiile elevilor care beneficiază de servicii de sprijin;
- efectuează evaluarea periodică a dezvoltării elevilor cu CES şi operează modificări în programul de intervenţie specializată (1).

Suportul cadrului didactic de sprijin diferă în funcţie de actorii implicaţi în proces.

În ceea ce priveşte copilul cu CES, cadrul didactic de sprijin:

– asigură suport la clasă. Elevii cu cerinţe educative speciale au nevoie de ajutor suplimentar pentru a înţelege cît mai bine conţinuturile propuse pentru studii. În caz de necesitate, cadrul didactic de sprijin adaptează materia predată nivelului şi cerinţelor elevilor cu CES;



– organizează activități individuale în funcție de necesitățile elevului (ajutor în realizarea temelor, explicații suplimentare la subiectele studiate). Activitatea se desfăşoară în camera de resurse din şcoală.

În ceea ce priveşte colegii copilului cu CES, cadrul didactic de sprijin:

– mediază relațiile dintre copiii cu CES şi colegii lor. În procesul de integrare în colectiv, copilul cu nevoi speciale va trebui să depăşească cel puțin două bariere: propria timiditate, inhibiție socială coroborată cu un complex de inferioritate manifestat prin izolare şi respingerea de către unii colegi, datorată, de cele mai multe ori, ignoranței şi prejudecăților acestora. Astfel, cadrul didactic de sprijin susține copilul în procesul de surmontare a respectivelor bariere şi de stabilire a unor relații armonioase cu grupul de semeni;
– mediază conflictele între elevi, oferă răspunsuri la întrebările copiilor legate de colegul lor cu CES; le explică că acesta are aceleaşi drepturi, că unele activități le pot realiza conlucrînd. Prin strategiile pe care le dezvoltă şi le aplică zilnic, cadrul didactic de sprijin contribuie la schimbarea mentalității, atitudinii copiilor, dar şi a părinților cu privire la integrarea şi acceptarea elevilor cu CES în clasă;
– asigură suport în învățare nu doar copilului cu CES, dar şi colegilor acestuia. Atunci cînd profesorul lucrează cu un copil cu CES, cadrul didactic de sprijin poate realiza activitatea cu întreaga clasă.

În cea ce priveşte cadrele didactice din şcoală, cadrul didactic de sprijin:

– colaborează cu profesorii de la clasă în vederea stabilirii gradului de complexitate a materiei studiate şi adaptării acesteia la capacitățile şi trebuințele copilului cu CES;
– oferă informații despre posibilitățile de învățare ale copilului cu CES;
– participă la şedințele corpului profesoral din şcoală organizate în vederea soluționării problemelor legate de procesul instructiv-educativ al copiilor cu CES.

În ceea ce priveşte familia copilului, cadrul didactic de sprijin:

– este mediator în relația familie-profesor-copil, ținînd la curent familia cu situația şcolară a copilului;
– pune la dispoziția familiei informații despre organizații, asociații, centre care prestează servicii pentru copiii cu CES.

În ceea ce priveşte organizația prestatoare de servicii copilului cu CES, cadrul didactic de sprijin:

– constituie un factor de legătură în relația familie-şcoală-organizație;
– participă la activitățile de formare;
– participă la şedințele de evaluare şi realizare a planului de servicii şi intervenții personalizat pentru copilul cu care lucrează.

Aşadar, *cadrul didactic de sprijin* participă la activitățile din clasă, împreună cu profesorul şcolii obişnuite, acordînd ajutor copiilor care au anumite dificultăți în receptarea şi înțelegerea materiei predate sau în realizarea sarcinilor. Pe lîngă suportul acordat la ore, cadrul didactic de sprijin organizează activități individuale în funcție de necesitățile de reabilitare şi recuperare ale copilului cu CES. Astfel, el are o dublă responsabilitate, deoarece trebuie să se adapteze atît condițiilor de lucru din clasa obişnuită, cît şi celor de lucru în particular.

În România, norma didactică a cadrului didactic de sprijin este de 16 ore/săptămînă, pentru 8-12 elevi cu CES sau pentru 4-6 elevi cu deficiențe severe sau asociate integrați în clase din unități de învățămînt obişnuite (5).

Şi în R. Moldova există practici de angajare a cadrului didactic de sprijin în lucrul cu copii cu CES. Este o funcție nouă promovată de Şcoala-grădiniță nr. 120 şi Gimnaziul *Pro Succes*, în colaborare cu Centrul de Zi *Speranța* centru de integrare socială a copiilor cu dizabilități, Chişinău.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Metodologia de organizare şi funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin/itinerante pentru copiii cu CES şcolarizați în învățământul de masă*, emisă prin Ordinul MEC nr. 5379 din 24 noiembrie 2004.
2. *Recomandarea nr. R (92)6 a Comitetului Miniştrilor țărilor membre referitoare la o politică coerentă pentru persoanele handicapate* (adoptată de Comitetul Miniştrilor la 9 aprilie 1992 în cadrul celei de-a 474-a reuniuni a Delegației Miniştrilor).
3. *Reguli Standard privind Egalizarea Şanselor Persoanelor cu Handicap, adoptată de Adunarea Generală la 20 decembrie (1993) prin Rezoluția A/RES/48/96*.
4. *Ghid pentru cadre didactice de sprijin*/E. Vrasmaş, S. Nicolae, V. Oprea, T.Vrasmaş, Ed. Vanemonde, Buc., 2005.
5. *Ghid pentru cadrele didactice de sprijin/itinerante, pentru membrii comisiilor interne de evaluare continuă şi pentru cei care se ocupă de integrarea copiilor cu dizabilități şi cu cerințe educative speciale în şcoala de masă*/D. Drăghici, I. D. Radu, Braşov, 2007.
6. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: strategii diferențiate şi incluzive în educație*/ A.Gherguț, Ed. Polirom, Iaşi, 2006.

Sugestii metodologice de promovare a educaţiei în domeniul drepturilor omului



Rodica **SOLOVEI**
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Este arhicunoscută aserţiunea potrivit căreia oamenii nu îşi pot apăra sau valorifica drepturile dacă nu le cunosc. În cazul copiilor cu dizabilităţi, procesul de formare a cetăţeanului care îşi cunoaşte/exercită drepturile şi responsabilităţile comportă o serie de dificultăţi generate de mai mulţi factori (atitudine eronată/indiferentă din partea unor concetăţeni, discrepanţă dintre declaraţii şi fapte la nivel de politici în domeniu etc.). Or, copilul cu dizabilităţi, ca oricare alt copil, este în drept să se bucure de o viaţă plină şi decentă în condiţii care să-i garanteze demnitatea, să-i promoveze autonomia şi să-i faciliteze participarea activă la viaţa colectivităţii (*Convenţia cu privire la Drepturile Copilului*, p. 9).

Copiii cu dizabilităţi trebuie informaţi şi învăţaţi să îşi cunoască drepturile şi să îşi onoreze responsabilităţile. Prezentăm, din experienţa noastră profesională, unele sugestii metodologice care vizează dezideratele enunţate mai sus. Activitatea, constînd din 2 sesiuni, a fost desfăşurată în cadrul Centrului de Zi *Speranţa* cu participarea copiilor cu dizabilităţi şi a experţilor: Viorica Cojocaru, psiholog; Maria Lungu, pedagog; Doina Guci, specialist în domeniul protecţiei copilului; Tatiana Jalbă, asistent social; Victoria, persoană căreia i s-au încălcat unele drepturi.

Activitate educaţională: ***20 noiembrie – Ziua Mondială a Drepturilor Copilului***

Obiective:

- stabilirea principalelor etape de constituire a mecanismelor de protejare a drepturilor omului/copilului;
- prezentarea informaţiei referitoare la organizaţiile internaţionale/naţionale abilitate cu protejarea drepturilor omului/copilului;
- analiza *Convenţiei cu privire la Drepturile Copilului;*
- studierea, în baza *Convenţiei cu privire la Drepturile Copilului*, a categoriilor de drepturi: politice, civile, sociale, economice, drepturi ce ţin de mediul înconjurător;
- determinarea responsabilităţilor ce derivă din drepturile copiilor;
- identificarea unor soluţii pentru cazurile de nerespectare a drepturilor copilului;
- aprecierea importanţei cunoaşterii şi respectării drepturilor şi responsabilităţilor copilului.

DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢII:

Sesiunea I (90 min.): ***De la drepturi la responsabilităţi***

1. Evocare (20 min.)

Participanţii primesc cîte o fişă pe care o semnează şi pe care descriu o situaţie cînd li s-a respectat un drept şi o situaţie cînd li s-a încălcat un drept. Cazurile înregistrate sînt prezentate în plen.

N.B. În funcţie de dizabilitate, unii copii doar vor relata sau vor scrie fiind ajutaţi de asistent.

Formatorul iniţiază o discuţie în care se elucidează tangenţa dintre sarcina propusă şi genericul activităţii, astfel încît participanţii află/îşi amintesc că la 20 noiembrie 1989 Adunarea Generală a ONU a adoptat *Convenţia cu privire la Drepturile Copilului* şi că R.Moldova a ratificat această Convenţie în 1993.

2. Realizare a sensului (55 min.)

- Miniprelegerea formatorului. În cadrul acesteia sînt prezentate cele mai importante etape în obţinerea egalităţii în drepturi a tuturor cetăţenilor Planetei (*Anexa 1*).
- Participanţii sînt repartizaţi în 4 gupuri. Fiecare grup primeşte cîte o copie a *Convenţiei cu privire la Drepturile Copilului*, realizînd următoarele sarcini: să stabilească care sînt categoriile de drepturi ale copilului; să selecteze 4-5 drepturi şi în baza lor să identifice responsabilităţile.
- Grupurile prezintă posterele cu rezultatul muncii. Se iniţiază o discuţie dirijată, participanţii urmînd să răspundă la întrebarea: *Care sînt organizaţiile în domeniul protecţiei drepturilor omului/copilului?* Eventual, formatorul poate completa răspunsul copiilor cu ajutorul informaţiei din *Anexele 2 şi 3*.

3. Reflecţie (15 min.)

Participanţii sînt rugaţi să releve ce au aflat nou în cadrul acestei sesiuni şi să numească o situaţie din viaţă cînd vor avea nevoie să aplice cunoştinţele achiziţionate.

Sesiunea II (90 min.). Discuție-panel: ***Respectarea drepturilor şi responsabilităților – obligațiune a fiecăruia***

Context: Formatorul anunță că activitatea se va derula sub forma unei discuții-panel, explicînd ce reprezintă aceasta şi care este modalitatea de desfăşurare: *Discuția-panel este o formă de dezbatere a unei probleme, cu implicarea a 2 tipuri de participanți – experții şi publicul. Specificul acesteia constă în faptul că întrebările publicului adresate experților se formulează în scris şi nu se semnează, astfel încît participanții pot aborda şi subiecte mai delicate. Întrebările notate pe fişe sînt transmise de moderator experților. Experții sînt profesionişti în domeniu, publicul – un grup de persoane interesate/vizate de problematica abordată.*

N.B. În cazul cînd un participant are dificultăți de scriere, este ajutat de un asistent.

Desfăşurarea şedinței. 1.Moderatorul prezintă subiectul discuției şi experții, aşezați la mese față în față cu publicul, îşi expun experiența personală în domeniul profesat. Participanții sînt anunțați din start că, din moment ce încep prezentările, pot purcede la formularea de întrebări. Moderatorul adună fişele şi le distribuie experților care, pe parcurs, răspund la întrebări. Discuția continuă pînă la epuizarea întrebărilor, acestea vizînd, în fond, soluționarea unor cazuri de încălcare a drepturilor copilului, inclusiv a copiilor cu dizabilități, la şcoală şi în comunitate, rezolvarea unor situații de conflict elev-elev, elev-profesor, copil-părinte ş.a.

Debrifarea şedinței. După încheierea discuției-panel se recurge la analiza acesteia, identificîndu-se avantajele şi dezavantajele unei asemenea forme de activitate şi stabilindu-se dacă răspunsurile experților au fost pe potriva aşteptărilor.

Evaluarea activității. Participanții sînt solicitați să îşi expună opinia pe marginea activității, răspunzînd la întrebările: *Ce cunoştințe noi ați achiziționat? Care dintre ele vă vor fi de folos în viața de zi cu zi?* etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Convenția cu privire la Drepturile Copilului*, UNICEF.
2. *Declarația Universală a Drepturilor Omului*, ONU.
3. *În apărarea drepturilor omului.* Ghid practic la caseta video, Strasbourg, 1998.
4. *Noi şi Legea. Ghid pentru profesori*, Ed. Litera, Ch., 2001.



Anexa 1

Etape importante ale constituirii mecanismului de protecție a drepturilor omului

Magna Carta (Anglia, 1215)
Declarația de independență a Statelor Unite ale Americii (1776)
Declarația Drepturilor Omului şi a cetățeanului (Franța, 1789)
Carta Națiunilor Unite (San-Francisco, 1945)
Declarația Universală a Drepturilor Omului (ONU, 1948)
Convenția Europeană pentru Drepturile Omului (Roma, 1950)
Convenția cu privire la Drepturile Copilului (ONU, 1989)
Constituțiile naționale

Anexa 2

Categorii ale drepturilor copilului

1. **Drepturi politice**
Sînt drepturi care le asigură copiilor participarea la viața politică a comunității şi societății şi includ:
a) dreptul de a spune ce crezi;
b) dreptul de a avea acces la informație;
c) dreptul de a participa la întruniri în mod liber.

2. Drepturi civile
Sînt drepturi care le asigură copiilor libertatea şi egalitatea şanselor:
a) dreptul la libertate;
b) dreptul la egalitate;
c) dreptul de a nu fi atacat şi torturat.

3. Drepturi sociale şi economice
Sînt drepturi ce le oferă copiilor oportunitatea de a participa la viața socială, economică şi culturală a şcolii şi a comunității.

4. Drepturi ce țin de mediul înconjurător şi de dezvoltare
Drepturile ce țin de mediul înconjurător presupun că, de fapt, copiii au dreptul să exise într-un mediu care este curat, nepoluat şi protejat de distrugere şi includ: dreptul la progres cultural, politic şi economic.

Anexa 3

Organizații în domeniul protecției drepturilor omului/copilului

Internaționale*:*
Organizația Națiunilor Unite (ONU)
Comitetul pentru Drepturile Copilului
Consiliul Europei
Curtea Europeană a Drepturilor Omului

Naționale*:*
Centrul pentru Drepturile Omului
Biroul Consiliului Europei
Centrul de Informare şi Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC)
Comitetul Helsinki pentru Drepturile Omului
Centrul de Zi "Speranța"
Societatea Independentă pentru Educație şi Drepturile Omului (SIEDO)
Organizația "Salvați copiii"
UNICEF Moldova

Dicționar

Termenul *dificultăți de învățare* semnifică întîrzierile (retardul) în însuşirea unei/unor discipline şcolare sau a întregului set de discipline. El este utilizat atunci cînd un elev are performanțe slabe, în pofida unui potențial intelectual normal. Dificultățile de învățare se manifestă cu predilecție în zona capacităților instrumentale: vorbire, scriere, citire, calcul şi îşi au originea în:

– disfuncții uşoare perceptive şi psihomotorii;
– disfuncții ale schemei corporale şi lateralității corporale;
– orientare spațială deficitară;
– orientare temporală deficitară.

SCURT ISTORIC:

Sintagma ***dizabilități de învățare*** *(learning disabilities)* a fost folosită pentru prima dată în anii 1962-1963, fiind ulterior înlocuită prin ***dificultăți de învățare*** *(DÎ)*. Pe parcursul anilor, specialiştii în domeniu au oferit diverse definiții, evidențiind complexitatea fenomenului abordat cu referire expresă la copii şi la procesul de învățare.

Prima definiție a fost dată de S. Kirk (SUA): *„Dificultatea de învățare se referă la o întîrziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Aceasta nu este însă rezultatul întîrzierii mentale, al deficiențelor senzoriale sau al factorilor culturali şi instrucționali."*

În opinia lui Bateman (1965), *„copiii ce prezintă dificultăți de învățare manifestă o discrepanță educativă semnificativă între potențialul lor intelectual estimat şi nivelul actual de performanță, discrepanță asociată cu tulburări bazice în procesele de învățare care pot fi sau nu conectate cu disfuncții demonstrabile ale sistemului nervos central, dar care nu sînt consecința întîrzierii mentale generalizate, a carențelor culturale sau educative, a tulburărilor emoționale severe sau a unor deficiențe senzoriale"*.

Comitetul Interagențiilor pentru Dificultăți de Învățare (*ICLD*, 1987) propune o definiție mai extinsă şi mai exactă: *„Dificultățile de învățare sînt un termen generic cu referire la un grup de tulburări ce se exprimă prin deficiențe semnificative în achiziționarea şi utilizarea limbajului, a vorbirii, a scrierii, a citirii (literizării, silabisirii), a raționamentului şi abilităților matematice, precum şi a unor abilități sociale. Respectivele tulburări sînt intrinseci individului, presupunîndu-se a fi datorate unor disfuncții minimale ale sistemului nervos central"*.

Termenul *dificultăți de învățare* corelează cu o serie de alte concepte:

Dificultăți şcolare – reprezintă momentele de stagnare şi de desfăşurare necorespunzătoare a activității de cunoaştere în procesul învățării şcolare.

Inabilități şcolare – ansamblu de dificultăți sau deficite intelectuale, emoționale şi relaționale de tip şcolar. Se manifestă într-o paletă largă de incapacități de natură şcolară, consecință a unor deficite de ordin divers care, atunci cînd individul nu este supus unui program educațional adecvat, pot avea un caracter definitiv.

Inadaptare şcolară – desemnează dificultățile de inserție în mediul şcolar sau de reinserție în circuitul „normal" şcolar.

Situație de risc şcolar – elevii în situație de risc şcolar se află în pericol de a nu reuşi să îşi completeze educația cu abilități necesare supraviețuirii în lumea modernă, într-o societate tehnologică. Printre cauze enumerăm următoarele probleme şcolare: motivație slabă, frecvență redusă, realizări scăzute etc.

Tulburarea de învățare specifică desemnează un ansamblu eterogen de manifestare a dificultăților în următoarele arii: ascultare, vorbire, lectură, scriere, raționament şi abilități matematice. Se caracterizează prin:

– atenție uşor de distras şi capacitate redusă de concentrare;

– acte motorii cu nivel scăzut al motricității (generale şi fine) şi al coordonării spațiale;

– prelucrare deficitară a informațiilor auditive şi vizuale, cu dificultăți în recunoaşterea sunetelor, dar nu şi a literelor şi cuvintelor scrise;

– tulburări ale limbajului oral (vocabular slab dezvoltat), dificultăți de citire (recunoaştere, decodificare şi înțelegere a cuvintelor citite;

– dificultăți de scriere;

– slaba însuşire a simbolurilor, a calculului matematic, a noțiunilor spațiale şi temporale.

Tulburările instrumentale țin de abordarea psihopedagogică a dezvoltării, focalizată pe ideea instrumentării adaptării copilului la realitate; reprezintă tulburări ale mecanismelor funcționale considerate ca principale instrumente ale învățării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Dicționar de pedagogie*, Ed. Polirom, Iaşi, 2001.
2. Ungureanu, D., *Copii cu dificultăți de învățare*, EDP, Buc., 1998.
3. Vrasmaş, E., *Dificultăți de învățare în şcoală: domeniu nou de studiu şi aplicație*, Ed. V & I Integral, Buc., 2007.
4. Vrasmaş, T., *Învățămîntul integrat şi/sau incluziv*, Ed. Aramis, Buc., 2001.
5. www.copil-speranta.ro



Eugen **PALADE**

Centrul "Educaţia 2000+", România

Şerban Iosifescu

Calitatea educaţiei: concept, principii, metodologii

Editura Educaţia 2000+,

Bucureşti, 2008

Apărută în colecţia *Atelier 2000+*, cartea se adresează directorilor de şcoli, inspectorilor şcolari, profesorilor, dar şi oricărei alte persoane interesate de problematica calităţii în educaţie. Aşadar, cartea răspunde, în primul rînd, nevoilor celor chemaţi să asigure o educaţie de calitate pe măsura aşteptărilor elevilor, a familiilor din care provin, a intereselor pe termen mediu şi lung ale comunităţilor din care aceştia fac parte, avîndu-se în vedere necesitatea corelării cu standardele de calitate ale statelor membre ale Uniunii Europene.

În al doilea rînd, autorul răspunde unei nevoi sociale, reflectate în sporirea semnificativă a interesului publicului faţă de problematica educaţiei. În contextul permanentelor schimbări din educaţie, dar şi al creşterii considerabile a bugetelor din ultimii ani, tot mai mulţi cetăţeni îşi pun întrebări legate de eficienţa cu care sînt cheltuite aceste fonduri, despre destinaţia acestora (este una echitabilă?), dar şi, în egală măsură, despre calitatea oferită de instituţiile beneficiare ale respectivelor bugete şi programe de reformă.

Lucrarea nu îşi propune să dea un răspuns unic, tranşant acestei vaste problematici. Autorul se concentrează asupra calităţii educaţiei, subiect de mare actualitate atît în România, cît şi în Uniunea Europeană. Se porneşte de la constatarea inexistenţei unor standarde de calitate proprii spaţiului comunitar, calitatea educaţiei continuînd să fie puternic dependentă de valorile promovate în societate, de calitatea politicilor şi strategiilor educaţionale existente la nivel naţional, de contextul social, politic şi economic specific fiecărei ţări, dar şi de evoluţia conceptului de calitate în sine. Pornind de la aceste realităţi, autorul încearcă o abordare pragmatică, construită pe cel puţin două direcţii:

a) calitatea în educaţie trebuie înţeleasă ca *valoare adăugată*, adică ca acel ceva (competenţe, cunoştinţe) pe care nişte copii reali le dobîndesc ca urmare a frecventării şcolii;
b) calitatea în educaţie nu este un concept care se adresează elitelor, aceasta trebuie să se producă efectiv în toate mediile sociale şi, mai cu seamă, în cele defavorizate (zona rurală, mici oraşe monoindustriale, periferia marilor oraşe etc.).



Calitatea educației: concept, principii, metodologii este structurată în opt capitole care propun o abordare comprehensivă a conceptului de calitate în educație. Ca în orice demers științific, se pornește de la definirea conceptelor. Astfel, în capitolul întîi se face o trecere în revistă a diferitelor înțelesuri ale conceptului de calitate, cu aplicabilitate directă la specificitățile presupuse de utilizarea sa în domeniul educațional. De asemenea, cititorul are prilejul de a intra în contact cu concepte înrudite precum cele de control al calității, asigurare a calității sau benchmarking, extrem de utile din perspectiva practicianului.

Capitolul al doilea tratează o problemă cu mare valență culturală: raportul dintre calitate și valori. Autorul subliniază cu acest prilej profunda încărcătură axiologică a conceptului de calitate, practic neputîndu-se vorbi de calitate în educație în afara setului de valori promovat de societate. Cu titlul de exemplu, sînt enumerate atît valorile propuse de legislația românească în domeniu, cît și cele promovate în alte state ale Uniunii Europene. Nu sînt uitate nici tensiunile și dilemele cu încărcătură axiologică generate de existența mai multor poli valorici.

Cel de-al treilea capitol al lucrării face o amplă trecere în revistă a evoluției conceptului de calitate în educație, fiind puse în evidență două abordări privind calitatea în educație. Prima se referă la îmbunătățirea calității componentelor-cheie ale sistemului (corpul profesoral, activitatea elevilor, curriculumul, evaluarea rezultatelor școlare, mediul educațional, managementul școlar, pregătirea profesională). Cea de-a doua abordare privește îmbunătățirea relațiilor dintre componentele sistemului și asigurarea internă a calității. Abordărilor tradiționale li se adaugă cele ale anilor ’80 care pun accent pe eficiența sistemului educațional (satisfacția grupurilor de interes, răspunderea publică).

Capitolul al patrulea tratează chestiunea modelelor de management al calității. Pornind de la abordare de tip ISO, autorul trece în revistă modelul *Total Quality Management* (TQM) și se oprește la *European Foundation for Quality Management* (EFQM), model de excelență european. În aceeași ordine de idei, capitolul cinci prezintă modelele care pun accent pe asumarea calității ca prioritate absolută și pe autoevaluarea nivelului de realizarea a acesteia. Sînt prezentate atît modele precum *How Good is our School?* sau *Ghidul European de autoevaluare*, cît și inițiativele românești în domeniu.



Capitolul șase sintetizează abordările europene și internaționale în domeniul calității educației. Cu acest prilej sînt menționate următoarele documente: *Recomandarea Parlamentului și a Consiliului privind cooperarea europeană în evaluarea calității educației școlare* (2000) sau *Raportul European privind indicatorii calității învățării permanente* (2002). De asemenea, sînt abordate documentele care fundamentează calitatea învățămîntului superior (*Procesul Bologna*), *Cadrul Comun European privind Asigurarea Calității în Educație și Formarea Profesională* (CQEF), conceptul *Educație pentru toți*.

Ultimele două capitole se referă la cultura calității în învățămîntul românesc și la asigurarea calității educației în România. Sînt avute în vedere elementele de cultură organizațională specifice școlii românești, subliniindu-se atît plusurile, cît și limitele specifice, și implicațiile lor asupra culturii calității în școala românească. De asemenea, se face o trecere în revistă a cadrului legislativ și instituțional de natură să promoveze calitatea în sistemul românesc de învățămînt.

În fine, lucrarea propune o convingătoare bibliografie și prezintă cîteva dintre cele mai utile instrumente de lucru proprii managementului calității în educație.

Deosebita calitate a lucrării este recomandată și de autorul acesteia: Șerban Iosifescu, unul dintre cei mai cunoscuți specialiști români în domeniul managementului școlar și asigurării calității în educație. Studiile și lucrările de specialitate sînt completate de o bogată experiență acumulată în urma aplicării în practică a teoriilor și conceptelor cu care operează. Între cele mai relevante momente care i-au consolidat calitatea de expert în domeniu menționăm anii 1997-2002, cînd a coordonat componenta *Management și Finanțare* din cadrul Proiectului de reformă a Învățămîntului Preuniversitar finanțat de Banca Mondială și de Guvernul României. De asemenea, din anul 2007 Șerban Iosifescu ocupă funcția de Președinte al Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățămîntul Preuniversitar (ARACIP).

Toate aceste se constituie în tot atîtea argumente pentru o lectură aprofundată a lucrării *Calitatea educației: concept, principii, metodologii* pe care v-o propune Centrul *Educația 2000+,* București.

Lectură plăcută!

Şcolile prietenoase copilului

UNICEF a elaborat un cadru conceptual pentru şcolile şi sistemele educaţionale prietenoase copilului, în care drepturile acestuia sînt respectate. Respectivele şcoli sînt „incluzive, cu un mediu sănătos şi protector pentru toţi copiii, eficiente în ce priveşte modul de activitate cu copiii şi implică atît familia, cît şi întreaga comunitate" (Shaeffer, 1999).

Conform acestui cadru conceptual:

- ✓ Şcoala este un mediu personal şi social important pentru elevi. O şcoală prietenoasă oferă un mediu sigur din punct de vedere fizic, emoţional şi psihologic fiecărui elev.
- ✓ Profesorii reprezintă singurul şi cel mai important factor în crearea unui mediu eficient penru incluziunea şcolară.
- ✓ Copiii sînt înzestraţi de la natură cu facultatea de a învăţa. Aceasta însă poate fi uneori compromisă. O şcoală prietenoasă copilului recunoaşte, încurajează şi sprijină dezvoltarea capacităţii de a învăţa a elevilor săi prin cultură şcolară, modalităţi de predare adecvate şi conţinuturi curriculare axate pe învăţare continuă şi pe cel ce învaţă.
- ✓ O şcoală este şi se poate numi prietenoasă copilului în măsura în care dispune de sprijinul şi colaborarea cu părinţii şi familiile elevilor.
- ✓ Şcolile prietenoase au scopul de a dezvolta un mediu în care copiii să fie motivaţi şi capabili să înveţe. Colectivul pedagogic este prietenos şi binevoitor cu copiii, avînd grijă de sănătatea şi siguranţa acestora.

Cadrul conceptual privind şcolile prietenoase copilului

Toate sistemele şi instituţiile sociale care, într-un fel sau altul, vizează copilul ar trebui să se bazeze pe principiile *Convenţiei privind Drepturile Copilului*. Şcoala prietenoasă copilului nu trebuie doar să-l ajute pe acesta să îşi realizeze dreptul la educaţie de calitate. În sarcina unei asemenea şcoli intră şi multe altele: să îi înveţe pe copii cum să facă faţă provocărilor noului mileniu; să le ofere spaţii de studiu sigure şi protectoare, lipsite de violenţă; să ridice moralul şi să sporească motivaţia profesorilor; să mobilizeze societatea în sprijinul învăţămîntului.

O asemenea şcoală are două caracteristici de bază:

- este **în căutarea copilului** – care identifică copiii excluşi cu scopul de a-i include în procesul de învăţare; care tratează copilul ca subiect al educaţiei cu responsabilităţi şi drepturi, asumîndu-şi obligaţia de a i le respecta; care contribuie la monitorizarea respectării drepturilor şi asigurării bunăstării tuturor copiilor din comunitate;
- este **centrată pe copil** – care acţionează întru apărarea intereselor acestuia, ajutîndu-l să îşi realizeze la maximum potenţialul; care este interesată atît de copil în integritatea sa (inclusiv de sănătate, alimentaţie, bunăstare), cît şi de ceea ce i se întîmplă acestuia în familie şi în comunitate.

O şcoală prietenoasă copilului comportă mai multe aspecte esenţiale.

Aceasta este o **şcoală incluzivă**, deoarece:

- nu exclude, nu discriminează pe nimeni şi nu creează stereotipuri pe baza diferenţelor de orice tip;
- prestează servicii educaţionale obligatorii gratuite, accesibile în special pentru familiile şi copiii din grupurile de risc;
- respectă diversitatea şi asigură accesul egal la educaţie pentru toţi copiii (copii nevoiţi să muncească, copii aparţinînd unor minorităţi naţionale, copii afectaţi de HIV/SIDA, copii cu dizabilităţi, copii victime ale exploatării şi violenţei etc.);
- răspunde diversităţii, făcînd faţă diferitelor circumstanţe şi nevoi ale copiilor, indiferent de gen, clasă socială, grup etnic, grad de abilitate etc.

Aceasta este o **şcoală care asigură o învăţare eficientă**, deoarece:

- promovează o instruire de calitate, individualizată, adecvată nivelului de dezvoltare şi stilurilor de învăţare ale fiecărui copil; aplică metode de învăţare active, de colaborare, în stil democratic;
- oferă conţinuturi bine structurate, materiale şi resurse didactice de calitate;
- îmbunătăţeşte competenţele profesorilor, îi susţine moral şi material, oferindu-le posibilităţi de creştere profesională şi salarială;
- sprijină obţinerea de rezultate, determinînd şi ajutîndu-i pe elevi să înţeleagă ce nevoi de învăţare au, dar, mai ales, învăţîndu-i cum să înveţe.

Aceasta este o şcoală care **oferă un climat sănătos şi protector pentru copii**, deoarece:

- asigură un mediu de învăţare prielnic, igienic şi sigur, cu facilităţi sanitare şi săli de clasă adecvate, cu politici şi practici ce promovează un mod de viaţă sănătos (de ex., o şcoală fără droguri, fără pedepse corporale şi hărţuire), cu servicii medicale şi de consiliere;
- formează elevilor deprinderi de viaţă necesare;
- promovează sănătatea fizică, psihică şi socioemoţională a profesorilor şi elevilor;
- contribuie la protecţia copiilor de abuz şi violenţă;
- oferă experienţe pozitive.

Această şcoală **acordă atenţie dimensiunii de gen,** deoarece:

- promovează echitatea de gen şi asigurarea de şanse egale pentru educaţie şi performanţe;
- elimină stereotipurile de gen;
- garantează implementarea unor curricula, manuale şi procese de predare-învăţare nediscriminatorii din perspectiva de gen;
- promovează respectul pentru drepturile şi demnitatea celorlalţi.

Această şcoală **implică activ copiii, familiile şi comunităţile**, deoarece**:**

- este centrată pe copil, promovînd participarea acestuia la viaţa şcolară;
- este axată pe familie, urmărind să contribuie la consolidarea familiilor în calitatea lor de factor primordial de creştere, educaţie şi îngrijire a copilului şi la stabilirea unor relaţii armonioase între elevi, părinţi şi profesori;
- se bazează pe colaborarea cu întreaga comunitate, stimulînd parteneriatele educaţionale şi colaborînd cu alţi actanţi pentru a asigura respectarea drepturilor copilului.

Experienţa demonstrează că un asemenea cadru conceptual al şcolii prietenoase copilului constituie un instrument eficient de asigurare a drepturilor copiilor şi de oferire a unei educaţii de calitate.

La nivel naţional, ministerele de resort, agenţiile de dezvoltare şi organizaţiile, reprezentînd societatea civilă, pot folosi acest cadru în calitate de ghid normativ pentru politici şi programe care să vizeze crearea de sisteme şi medii de învăţare prietenoase copilului, rezultînd atît în sporirea alocaţiilor pentru învăţămînt, cît şi în modernizarea programelor de formare continuă a cadrelor didactice.

La nivel local, pentru profesori, manageri şcolari, părinţi şi alţi membri ai comunităţii, cadrul poate constitui un scop de realizat, un instrument pentru autoevaluare, planificare şi management eficient, precum şi un mijloc de mobilizare a comunităţii în vederea realizării unei educaţii de calitate şi respectării drepturilor copilului.

http://www.unicef.org//lifeskills/index_7260.html

Traducere din engleză: Anastasia CHICU

ProDidactica
CENTRU EDUCATIONAL

Stimaţi manageri ai instituţiilor de învăţămînt general şi liceal, stimaţi profesori-diriginţi!

Vă informăm că acum aveţi posibilitatea să completaţi biblioteca Dvs. profesională cu setul didactic, destinat activităţii de dirigenţie, compus din:
***ghidul operaţional* ÎNVĂŢ SĂ FIU (60 lei) şi *auxiliarul* CITIND, ÎNVĂŢ SĂ FIU (40 lei).**
Vă asigurăm că materialele prezentate în aceste lucrări vor contribui la optimizarea activităţii de diriginte, facilitînd procesul de planificare a muncii şi reducînd cu mult efortul şi timpul Dvs.!
Cărţile pot fi procurate la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA atît individual, cît şi de fiecare instituţie de învăţămînt pentru bibliotecă.

Pentru informaţii:
Str. Armenească, nr.13
Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Telefoane de contact:
54 25 56; 54 19 94





Conexiuni ale educației ecologice şi educației axiologice



Liliana
SARANCIUC-GORDEA
Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Educația ecologică s-a conturat la începutul anilor '70 ai sec. XX în rezultatul conştientizării globale a impactului intervențiilor umane nechibzuite şi iresponsabile asupra echilibrului în sistemul ecologic planetar. De rînd cu alte direcții ale *noilor educații*, educația ecologică s-a statornicit ca o strategie de rezolvare a problemelor stringente ale contemporaneității prin antrenarea valorilor în interiorul cărora ființează (G. Văideanu). Completînd palmaresul finalităților educaționale (V. Landsheere; T. Cozma; M. Călin), aceasta vizează baza formării atitudinilor şi valorilor fundamentale în conformitate cu nevoile actuale şi de perspectivă ale dezvoltării fiecărui individ şi a civilizației umane în ansamblu.

Astfel, educația ecologică poate şi trebuie să fie abordată ca o categorie a educației axiologice, deoarece promovează atitudini deschise, active, prospective (G.Berger), de tatonare (C. Freint), în contextul cărora valorile culturale, sociale, economice, politice îl ajută pe individ să descopere sensul propriului său destin (Conferința ONU asupra mediului înconjurător, Stockholm,1972; Conferința interguvernamentală UNESCO, Tbilisi, 1977; Conferința generală UNESCO, 1989). La modul general, valorile promovate de educația ecologică se proliferează din diversitatea valorilor umane, care admit 3 modalități de explicare:

- *cultural-antropologică* – valoarea este un act social care apare în relația om-cunoaşterea mediului natural;
- *cultural-filozofică* – valoarea este o relație funcțională între un obiect dorit şi apreciat şi un subiect care doreşte acest obiect şi îl apreciază;
- *cultural-psihologică* – valoarea este o trăire umană, o „exigență de conştiință" care se exprimă ca posibilitate de satisfacere a unor „năzuințe adînci, încrustate în însuşi fondul natural al existenței omeneşti" (M. Mîciu).

O primă specificare demonstrează racordarea fidelă a valorilor promovate de educația ecologică la sistemul de valori ce exprimă, din perspectivă educativă, ceea ce este, ce poate deveni şi ce trebuie să fie omul:

- *valori general-umane*: Adevărul, Binele, Dreptatea, Frumosul;
- *valori democratice*: Libertatea, Drepturile şi obligațiunile omului, Solidaritatea, Toleranța;
- *valori vitale*: Sănătatea (fizică şi mentală), Tonusul şi forța fizică, Frumusețea şi armonia organismului, Starea de echilibru a mediului, Bunurile materiale şi prosperitatea economică;
- *valori morale, politice, juridice şi istorice*: Binele, Dreptatea, Curajul, Înțelepciunea, Independența, Suveranitatea, Legalitatea, Demnitatea etc.;
- *valori teoretice*: Adevărul, Evidența, Obiectivitatea, Sacrul.

Aceleaşi valori le găsim reflectate în Legea învățămîntului a R. Moldova:

- *valori fundamentale ale omenirii*: Viața, Adevărul, Binele, Frumosul, Sacrul, Dreptatea, Libertatea;
- *valori general-umane*: Terra, Patria, Familia, Munca, Cunoaşterea, Cultura, Pacea, Omul;
- *valori naționale*: Bunătatea, Dragostea de muncă, Onestitatea, Cumsecădenia, Umanismul, Patriotismul, Responsabilitatea socială, Toleranța diferențelor culturale şi religioase etc.

Pe fundalul acestora se evidențiază atitudinile

valorice de bază (față de om, viață, cultură, muncă, patrie), care constituie sistemul valoric de formare a componentelor fundamentale ale personalității: cultura modului sănătos de viață, cultura sexelor, cultura civică, cultura ecologică etc.

Componenta *cultura ecologică* vizează activitatea de educație a personalității, orientată spre armonizarea relațiilor acesteia cu mediul ambiant, şi include:

- însuşirea ideilor conceptuale şi promovarea orientărilor valorice în domeniul ecologiei;
- asimilarea cunoştinţelor ştiinţifice şi practice despre procesele şi fenomenele naturale;
- prognozarea consecinţelor intervenţiei omului în mediul natural;
- cultivarea responsabilităţii pentru păstrarea mediului natural;
- cultivarea responsabilităţii pentru sănătatea proprie şi a celor din jur ca valoare personală şi socială;
- formarea competenţelor de activitate ecologică (C. Sauchon, L. Brown).

Ideile prezentate relevă că orice sistem valoric implică problema educării în spiritul atitudinii față de valori, față de activitățile umane datorită cărora respectivele valori se creează, se păstrează, se folosesc. Aşadar, sub aspect axiologic, educația ecologică se derulează în contextul material şi spiritual de proiectare, formare şi dezvoltare a atitudinilor fundamentale, determinat de 3 perspective globale ale modelului educaţional contemporan: cultura națională, realitatea şcolară şi socială, obiectivele general-umane.

Procesul de înțelegere şi însuşire a valorilor influenţează formele, scopurile şi conţinuturile educaţiei, precum şi evaluarea comportamentelor în contextul diverselor situaţii şi relaţii educative posibile. Din această perspectivă, R. Hubert (1965) a realizat o structurare a valorilor pornind de la fazele dezvoltării psihogenetice a copilului. Fiecare perioadă, de la cea infantilă pînă la maturitate, se caracterizează nu numai printr-un set de interese mentale predominante şi modalităţi specifice de adaptare la mediu, dar şi printr-un corpus de valori prioritare la care individul se raportează în procesul de construire a modului personal de a fi:

- *perioada infantilă* (0-1 ani) – este caracterizată prin interesele biologice sau organo-afective; se centrează asupra valorilor vitale (de sănătate);
- *perioada primei copilării* (1-3 ani) – se manifestă interesele de tip kinetoperceptiv şi glosic; aduce în prim-plan valorile senzuale (de plăcere);
- *cea de-a doua copilărie* (3-7 ani) – îi sînt specifice interesele ludico-practice; se pune accent pe valorile de apropiere (de achiziţie);
- *cea de-a treia copilărie* (7-12 ani) – predomină interesele constructive; se îndreaptă către valorile tehnice (de producţie);
- *preadolescenţa* (12-14 ani) – dominată de interesele ludico-afective; face loc valorilor politice (de organizare);
- *adolescenţa* – se dezvoltă interesele socioabstracte şi intelectuale; se concentrează în jurul valorilor culturale (de înţelegere);
- *faza matură* – este direcţionată de nevoile transsociale, raţionale; se orientează spre valori spirituale înalte (Adevărul, Bunătatea, Frumuseţea, Dragostea, Pietatea).

În aceeaşi ordine de idei se înscrie şi structura valorilor dominante ale educaţiei în contextul de vîrstă, după T. Vianu:

- *vîrsta copilăriei fragede* – valorile vitale;
- *vîrsta timpurie* – valorile vitale şi morale;
- *vîrsta copilăriei mici* – valorile vitale, morale şi religioase;
- *vîrsta adolescenţei timpurii* – valorile vitale, morale, religioase şi teoretice;
- *vîrsta adolescenţei mature* – valorile vitale, morale, religioase, teoretice şi estetice;
- *vîrsta maturităţii* – valorile vitale, morale, religioase, teoretice, estetice, juridice, politice şi economice.

Pe fundalul acestor structurări, M. Călin conchide că a educa din punct de vedere axiologic, la orice nivel al învăţămîntului, înseamnă a-l instrui şi învăţa pe copil, tînăr sau adult, pentru a prefera, a lua atitudine, a manifesta gusturi, predilecţii, simpatii, dorinţe, interese în spiritul umanităţii. Fiecare individ îşi construieşte *un sistem de valori* propriu, acceptă *o ierarhie de valori* în calitate de scopuri şi necesităţi ale activităţii sale vitale, proliferînd *orientarea valorică* personală (D. Brubaker, 1969; R. Hawley, 1975; C. De'Ath, 1991; S. Rassekh şi G. Văideanu, 1987). Sistemul de valori al individului se caracterizează prin multinivelaritatea ce apare într-o structură ierarhică determinată de orientarea valorică (A.Boldescu) şi se poate deosebi de sistemul de valori al grupului sau societăţii. Orientarea valorică este cea care reflectă infinita diversitate umană, pe cînd sistemul de valori exprimă unitatea grupului sau a societăţii.

Educaţia ecologică, privită ca o categorie a educaţiei axiologice, este avansată prin necesitatea de formare a atitudinilor şi de asimilare a valorilor, semnificînd ghidarea educatului în valorizarea resurselor mediului ambiant prin identificarea următoarelor aspecte:

- orice mediu este conştientizat de fiecare individ şi de întreaga comunitate datorită valenţelor pe care le „abordează" ca posibilitate, ca însuşire, ca valoare, ca semnificaţie de dezvoltare;
- valorificarea în conştiinţa umană dezvăluie sensul de a pune în valoare ceva, a scoate în relief valoarea unui lucru, a unui obiect etc., a selecta

din valorile culturii pe cele ce răspund cerinţelor epocii;
- valoarea este privită ca însuşire a unor obiecte, fenomene, fapte, idei de a corespunde trebuinţelor sociale şi idealurilor generate de acestea, ca sumă a calităţilor ce dau preţ unui obiect, unei fiinţe, unui fenomen, ca însemnătate, ca merit, dar şi ca eficacitate, putere;
- mediul este acceptat cu sensul de aspect natural, cultural, social, ambiental, educaţional; de ansamblu de factori ce afectează viaţa şi dezvoltarea organismelor umane şi nonumane [13].

Aceste aspecte confirmă că implicarea valorilor în orice acţiune pedagogică de ecoeducaţie generează un demers complex şi de durată, constituit prin intercalarea a 2 procese:
- *procesul de cunoaştere a valorilor* prin împrejurările vieţii, experienţă personală, instruire şcolară sistematică, autoinstruire opţională;
- *procesul de valorizare şi de funcţionare a valorilor* în societate şi în viaţa cotidiană a omului (P. Andrei, 1997; A. Duţu, 1972).

Procesele vizate reperează soluţiile metodologice de promovare a valorilor educaţiei ecologice într-o clasă şcolară, necesitînd armonizarea dimensiunilor decizionale şi acţionale comportate (R. Hawley, 1975):

a) dimensiunea decizională include:
- preferinţele (*Ce îmi place cu adevărat?*);
- influenţele (*Ce m-a condus spre această decizie? Cît de liber sînt în decizia mea?*);
- alternativele (*Mai sînt şi alte alternative de a decide? Am gîndit suficient asupra acestor posibilităţi?*);
- consecinţele (*Care sînt consecinţele probabile sau posibile ale deciziei mele? Îmi asum toate riscurile şi consecinţele? Sînt benefice din punct de vedere social?*).

b) dimensiunea acţională include:
- acţionarea (*Sînt capabil să realizez decizia luată? Acţiunile mele reflectă decizia luată?*);
- încorporarea (*Decizia mea reprezintă un scop personal pentru acţiunile mele viitoare?*).

De menţionat că ultimii doi paşi procedurali sînt foarte importanţi, deoarece conexează comportamentul educatului cu atitudinile pe care le are la un moment dat. De ex., copiii sînt solicitaţi să aleagă o valoare legată de ocrotirea mediului înconjurător. Un elev se poate gîndi, de ex., la *Frumuseţea naturii*. Învăţătorul îl va pune în situaţia de a medita dacă alegerea a fost liberă, dar nu sugerată sau impusă, dacă a luat în calcul şi alte alternative, dacă îşi poate asuma toate consecinţele alegerii. În acest caz, decizia luată de elev i-ar putea ocaziona descoperirea că opţiunea sa nu este cea mai plauzibilă (nu dispune de mijloace adecvate, de timp suficient etc.) şi că, de fapt, o altă orientare (salubritatea mediului ambiant, respectul faţă de mediile de viaţă ale plantelor şi animalelor etc.) ar fi fost mai potrivită.

Pentru realizarea unui asemenea exerciţiu de valorizare, C. Cucoş (2000) recomandă să se creeze situaţii care să implice şi să genereze:
- *deschiderea unei probleme, a unui orizont de valori*, defrişat şi discutat prin întrebări de tipul: *Ce credeţi despre? De ce este important? Merită să discutăm şi despre…? Ce este mai bun, frumos, corect…?*;
- acceptarea gîndurilor, sentimentelor, ideilor altora, fără a le critica sau condamna, facilitînd *formarea respectului faţă de valorile împărtăşite de alţii*;
- stimularea gîndirii şi trăirii fiecărui elev, astfel încît să ajungă la o modalitate comprehensivă de *evaluare pe cont propriu a unei serii de valori deocamdată neexperimentate*.

Marea dificultate în integrarea valorilor şi formarea atitudinilor ecologice constă în faptul că aceste procese sînt lente şi nu permit ipostazierea unor elemente imediat verificabile. Atitudinile nu pot fi descrise cu precizie şi anticipate cu exactitate. Încorporarea unor atitudini nu se face instantaneu. Totodată, atitudinile şi valorile ecologice se cultivă nu doar în cadrul educaţional formal, dar şi sub influenţa unor factori informali, a căror regie ţine de reguli stocastice, abateri ce pot scăpa uneori exigenţelor de valoare. Efectele demersurilor de educaţie ecologică sînt deci mai mult potenţiale decît imediate, mai mult în viitor decît în prezent.

Dacă activităţile cognitive sînt permiabile la operaţionalizări cu un comportament direct observabil, atunci activităţile afective nu pot fi definite întotdeauna operaţional. De aceea, este oportun să abordăm procesul de învăţare a valorilor şi de construire a atitudinilor ecologice prin prisma conceptului de *operator psihoafectiv* (L. D'Hainaut, 1981) cu o structură trinivelară:
- *formarea unei convingeri sau a unei valori* (perceperea afectivă, acumularea afectivă şi atribuirea);
- *aplicarea afectivă a unei convingeri existenţiale sau evaluative şi a unei valori instrumentale sau terminale;*
- *organizarea convingerilor şi a valorilor* (ierarhizarea, combinarea valorilor sau a convingerilor compatibile şi rezolvarea conflictelor dintre valori sau convingeri incompatibile).

Aceste trepte ale acţiunii de învăţare a valorilor pot constitui prilejuri de meditaţie în cadrul proiectării obiectivelor şi puncte de reper în desfăşurarea proceselor ecoeducaţionale (C. Cucoş, 2000). Rămîne în sarcina profesorului ca, în funcţie de specificul situaţiilor educaţionale, să vizeze şi realizarea unor finalităţi de cîmp

valoric ecologic benefic şi stimulativ pentru elevi.

Susţinînd ideile relevate în acest articol, conchidem o realitate simplă, dar esenţială în plan ecoeducaţional: *în atitudinea faţă de lucrurile mici se oglindeşte viitoarea atitudine faţă de lucrurile mari*. Educaţia ecologică trebuie să înceapă de la respectul faţă de ceea ce este umil şi fără apărare. Cine preţuieşte o floare, va preţui un copil, iar cine preţuieşte un copil, va preţui un adult şi un bătrîn. Este un lanţ care ne ajută să urcăm spre o tăinuită culme spirituală şi dacă lipseşte o verigă se compromite totul. Nu este suficient doar să ne gîndim la aceste verigi, trebuie să le simţim, să le trăim, să le valorizăm şi să ne direcţionăm viaţa conştienţi şi responsabili de consecinţele posibile, activînd tot spectrul competenţelor dobîndite într-un cadru ecoaxiologic prosper.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrei, P., *Filozofia valorii,* Ed. Polirom, Buc., 1997.
2. Boldescu, A., *Formarea orientărilor axiologice ale elevilor//Limba şi literatura. Repere identitare în context european,* Ed. Universităţii, Piteşti, 2007.
3. Brubaker, D.; Simon, L., *Teacher as Decision Maker – REAL life cases to hone your people skills*, Crowin Press, Inc., Ney Jersey.
4. Călin, M., *Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative,* Ed. ALL, Buc., 1996.
5. Cucoş, C., *Pedagogie şi axiologie,* EDP, Buc., 1995.
6. De'Ath, C., *Fundamentele antropologice şi ecologice ale educaţiei permanente*, EDP, Buc., 1991.
7. D'Hainaut, L., *Programe de învăţămînt şi educaţie permanentă,* EDP, Buc., 1981.
8. Hawley, R.; Hawley, I., *Human values in the classroom*, Hart Pub. Company, New York, 1975.
9. Hubert, R., *Traité de pédagogie générale,* PIJF, Paris, 1965.
10. Landsheere, G.; Landsheere, V., *Definirea obiectivelor educaţiei,* EDP, Buc., 1979.
11. Pâslaru, Vl.; Drăguţan, A.; Grîu, E., *Atitudini fundamentale,* Ed. Cartier Educaţional, Ch., 2000.
12. Rassekh, S.; Văideanu, G., *Les contenus de l'education. Perspectives mondiales d'ici à l'an* 2000, UNESCO, Paris, 1987.
13. *Valorificarea în curriculum a valenţelor mediului rural, Ghid metodologic,* Ed. Ştiinţa, Ch., 2007.
14. Vianu, T., *Introducere în teoria valorilor*, *Opere*, vol. III, Ed. Minerva, Buc., 1979.

Calculatorul – un instrument transdisciplinar



Irina **CIOBANU**

Liceul Teoretic "Gaudeamus", mun. Chişinău

Utilizarea tehnologiilor informaţionale şi de comunicaţie (TIC) în demersul didactic implică o altă gîndire decît ceea ce se numea, cîndva, aplicarea cunoştinţelor dintr-un domeniu în altul: a metodelor matematice (statistice) în economie sau lingvistică ori a celor chimice în biologie, adică a procedeelor *interdisciplinare*. Calculatorul este un instrument *transdisciplinar* prin definiţie, el trebuie însuşit şi folosit, transgresînd limitele domeniilor/disciplinelor. Este imposibil să enumeri toate posibilităţile de utilizare a TIC; ar fi o tentativă similară celei de a numi toate cazurile de aplicare a competenţelor de lectură şi scriere. Totuşi, dacă ne limităm la domeniul educaţional (starea de azi a lucrurilor în această sferă), am putea identifica cîteva direcţii. Nu ne vom referi aici la obiectivele *intradisciplinare* ale *Informaticii* ca disciplină şcolară, dar vom menţiona cîteva aspecte vizînd obiectivele interdisciplinare şi cele transdisciplinare, legate de eficientizarea procesului de *predare-învăţare cu ajutorul TIC*, de aplicarea unor *metode computerizate de evaluare*, de crearea unui *sistem informaţional de evaluare şi evidenţă a rezultatelor şcolare*, *a dinamicii rezultatelor.*

Liceul Teoretic *Gaudeamus* este una dintre primele şcoli-pilot în care se aplică softurile educaţionale, inclusiv pe platforma AeL (SIVECO, România S.A.) – sistem integrat de instruire asistată de calculator şi gestiune a conţinutului. Platforma de eLearning AeL oferă suport pentru predare şi învăţare, pentru testare şi evaluare, pentru administrarea conţinutului şi monitorizarea procesului de învăţămînt. Liceul dispune deci de un

laborator de soft educațional, oferit pentru lecții asistate de calculator la alte discipline decît *Informatica*, care este tot mai solicitat de profesori (circa 300 de ore în anul de studii 2007-2008, dintre care 30% – *Chimia*, 23% – *Biologia*, 8% – *Fizica*, 25% – *Științe sociale*).

Urmărind obiective educaționale generale, obiective manageriale, dar și intra-, inter- și chiar transdisciplinare, calculatorul și întreg sistemul TIC devin *instrumente indispensabile procesului educațional intern* (la nivel de instituție școlară).

Activitatea extracurriculară (cercuri, cluburi, cercetări științifice, dezbateri, site-ul liceului, centrul de presă, școli de vară etc.) este de neimaginat fără calculator, rețea locală, sisteme multimedia, Internet, la care elevii au acces permanent în afara orelor de curs. Despre multiplele inițiative și realizarea acestora puteți afla pe site-ul http://gaudeamus.md.

TIC se aplică tot mai insistent în vederea asigurării unei *monitorizări eficiente a proceselor educaționale*, fie generale, fie pe discipline, fie a unor activități de management educațional.

În Liceul Teoretic *Gaudeamus* se utilizează, timp de 3 ani, un sistem criterial de evaluare a calității activității cadrelor didactice. Acesta include un set de caracteristici pentru al căror calcul este necesară acumularea, prelucrarea informațiilor – rezultatele evaluărilor inițiale și sumative (tematice), evidența absențelor, starea emoțională a elevilor la ore (teste realizate de psihologul liceului) – și introducerea lor în baze de date.

Aceleași tehnologii se aplică la nivelul *direcțiilor și departamentelor municipale, raionale și al sistemului educațional național*. Prin extensie, într-un caz, ori prin strictă specializare, în altul, folosirea TIC devine tot mai eficientă și mai frecventă în *instruirea la distanță*, în *instruirea continuă* și, la nivel global ori la nivel de clasă, ca variantă cu multiple posibilități, în *instruirea individuală*.

La etapa actuală, formarea continuă a profesorilor în domeniul utilizării TIC în educație este absolut necesară. Aducem cîteva exemple de activități, realizate în liceul nostru în acest an de studiu: training cu profesorii participanți la proiectul pilot de implementare a softului educațional, seminar metodic municipal *Schimb de experiență în organizarea procesului didactic cu utilizarea TIC,* seminar practic *Resursele Internet în educație. Crearea blogurilor*, ore demonstrative în cadrul Conferinței Internaționale *Calitatea învățămîntului. Implementarea tehnologiilor informaționale în educație.* Dar formarea continuă la distanță trebuie să devină treptat dominantă.

În perspectivă, îmbinînd necesitățile și obiectivele instruirii continue cu obiectivele și tehnologiile instruirii la distanță, TIC pot deveni *instrumente operative de implementare a modificărilor curriculare curente*, fără a convoca – la nivel național – toți profesorii disciplinei respective.

Asigurînd o nevoie permanentă de TIC, dictînd tot mai insistent necesitatea creării unei rețele educaționale transdisciplinare, calculatorul se transformă dintr-un obiect de studiu într-un instrument de lucru cu diverse posibilități de aplicare. Evidențiem doar 2 dintre variante:

- *instruirea elevului* pentru utilizarea calculatorului *ca instrument de lucru (pentru trebuințele proprii)*;
- instruirea *profesorilor de la alte discipline* pentru utilizarea calculatorului în predare.

De altfel, primele experiențe de utilizare a mijloacelor informaționale în didactică (nu ne referim aici la *Informatică* ca obiect de studiu) le-am aflat nu de la colegii-profesori, ci de la elevi. La apariția celor dintîi calculatoare în școală, la "serviciile" lor apelau doar cîțiva profesori, în general, pentru a culege texte și a le multiplica sub forma unor materiale didactice (teste, texte de analizat etc.). Elevii (cei preocupați de informatică) găseau pe Internet informații necesare pentru proiecte școlare și referate la geografie, biologie, fizică; le sintetizau, le machetau și le prezentau într-un design interesant și funcțional.

Focalizînd învățarea pe demersul elevului, așa cum presupune una dintre ideile transdisciplinarității, am putea – inversînd perspectiva didactică – să afirmăm: elevul (omul în genere) are anumite necesități, de informare și formare, pe care noi, profesorii, trebuie să i le satisfacem. Acestea depășesc perimetrul unei discipline și al unui ansamblu de discipline înrudite (interdisciplinaritate), solicitînd informații din diverse domenii (TIC este, în acest sens, un bun instrument pentru satisfacerea unei nevoi transdisciplinare ori a unui obiectiv transdisciplinar precum *curiozitatea* și *suscitarea ei)*. Puțini „purtători de informație" ar putea concura, din această perspectivă, cu posibilitățile tehnologiilor informaționale și de comunicație. Și, oricît de mult se revoltă părinții copiilor care navighează excesiv pe Internet, acești copii îmi amintesc de cei de odinioară, stînd sub un copac, în iarbă ori ascunși într-o mansardă și ...citind cărți (nepermis de multe, în opinia unora).

O nevoie de natură transdisciplinară o are, de ex., elevul pornit în excursie. I-au prins bine sursele consultate în ajun: datele meteo pentru următoarele zile (Internet); accesoriile necesare (găsite cu ajutorul aceluiași sistem informațional); încălțămintea aleasă la sfatul profului de *Educație fizică*; uimitor și surprinzător, dar l-au ajutat *Literatura* și *Istoria* (jurnalele de călătorie, capacitatea de a construi un itinerar cultural sau istoric interesant); în fine, *Geografia*, îngemînată

atît de firesc, în condiţiile *plain air*-ului (termen din arta plastică), cu *Fizica* şi *Chimia*, şi *Biologia*, şi *Psihologia*.

Transdisciplinaritatea e terenul unde "se realizează", silogistic, perfect inteligibil, bancul: *Psihologia e pură biologie, biologia e pură chimie, chimia e pură fizică, fizica e număr şi cantitate, adică e pură matematică* (lista poate fi extinsă/modificată/adaptată).

Calculatorul nu este numai un instrument pentru atingerea unor obiective curriculare. El îl poate motiva pe elev (dar şi pe profesor) să aibă *o gîndire transdisciplinară*, *să vadă lumea într-o reţea de semne, „texte" şi sisteme care se interpătrund*. Astfel, el îl poate ajuta pe „utilizator" să îşi formeze o *gîndire divergentă* (să formuleze mai multe ipoteze privind o situaţie, să stabilească raporturi, să îşi dezvolte spiritul inventiv şi creativitatea); o *gîndire flexibilă* (de a trece uşor de la un subiect şi o soluţie la altele, reflectîndu-le în toată complexitatea). Să nu uităm că TIC sînt solicitate să *optimizeze, să prelucreze, să eficientizeze* informaţii.

Extrapolarea, un factor important al transdisciplinarităţii, se produce în cazul asocierii mai multor categorii de obiecte (calculatorul ne poate ajuta să realizăm operaţia de sintetizare) pentru a aplica, în contexte diferite şi în rezolvarea celor mai diverse probleme de viaţă, cunoştinţe şi competenţe, care solicită îmbinarea disciplinelor, dar şi transgresarea limitelor acestora. Stabilirea de relaţii într-o reţea de obiecte şi de probleme este „tabloul grafic" al funcţionării calculatorului şi întregului complex TIC. Noţiunea de *computer* vine din engleză, iar în engleză – din latină: *computo – computare* = a calcula (prin filieră franceză, de la acest cuvînt au provenit şi *cont, contabil, contabilitate* etc.).

Mult mai interesantă este observaţia lui C.Noica (*Cuvînt împreună despre rostirea românească*): "Cînd cuvîntul *computer* ajunge în limba română, el îl regăseşte aici pe un frate mai vechi: cuvîntul *cumpăt*, moştenit (nu împrumutat) de limba română. Ferice de poporul care, obţinînd *computerul* (obiectul şi cuvîntul), are deja, în tezaurul său de concepte, *cumpătul*. Or, *cumpătul*, care înseamnă şi judecată dreaptă, şi echilibru, este *o capacitate umană tipic transdisciplinară"*.

Evident, rolul TIC nu trebuie absolutizat şi, în nici un caz, acestea nu trebuie privite ca un scop în sine. Respectivele mijloace trebuie utilizate adecvat şi cu eficienţă maximă, apelîndu-se la tehnică performantă, corespunzătoare provocărilor timpului. Orice aplicare de dragul rapoartelor şi al „lecţiilor de paradă" pot "compromite" calculatorul ca instrument didactic.

"Ce înţelegi prin a educa?"



Ana **MUNTEAN**

Liceul "Litterarum", mun. Chişinău

Odată, un cuplu care adusese recent pe lume un copil, l-a vizitat pe Confucius. Proaspeţii părinţi au venit la filozof să-l întrebe cînd trebuie să înceapă educaţia copilului lor. Meditînd, el, le-a răspuns: „Aţi întîrziat exact cu nouă luni".

Motivele scrierii acestui articol sînt mai vechi. M-am întrebat adesea, precum au făcut-o şi mulţi părinţi din toată lumea: *„De ce Dumnezeu mi-a dat aşa copil „cuminte"? De ce nu mă ascultă? De ce este agresiv? De ce între noi apar atîtea conflicte?"*. Şirul *de ce*-urilor poate fi continuat, or, fiecare dintre noi are anumite disensiuni cu copilul.

Nu mi-am propus să scriu despre educaţie la general, deoarece poliţele librăriilor abundă de literatură de specialitate şi nu cred că e posibil să cuprinzi necuprinsul. Vreau să vă împărtăşesc cîteva gînduri despre oportunitatea unei educaţii bazate, în primul rînd, pe comunicarea dintre părinte şi copil. De fapt, ce ne dorim noi de la copiii noştri? Să fie cuminţi, să vorbească frumos, să ne asculte. Vrem multe, însă nu întotdeauna socoteala de-acasă se potriveşte cu cea din tîrg. De ce sîntem atît de pretenţioşi faţă de copiii noştri şi nu vrem să îi ascultăm atunci cînd încearcă să ne explice cauza unor acţiuni de-ale lor?

Psihologii susţin că uneori noi, părinţii, exagerăm cu cerinţele şi restricţiile. Cu certitudine, una dintre problemele noastre, ale tuturor, este comunicarea, mai bine-zis lipsa ei. În goana de a le face pe toate, uităm că trebuie să purtăm un dialog continuu cu copilul nostru.

Vreau să vă povestesc o situaţie din viaţă care m-a determinat să îmi schimb modul de comunicare cu copilul meu. Începutul lui septembrie. Fiica mea a devenit elevă. Are de scris. Nu îi reuşesc elementele literelor. Sînt foarte supărată. Faţa mea spune totul: *„Chiar e atît de greu să desenezi cîteva litere? M-am săturat să văd*

ieroglifele astea!" Fiica se uită la mine şi citesc pe faţa ei frică. Nu m-am gîndit prea mult la ceea ce am spus. M-a interesat doar faptul că nu face ceea ce i se cere. Atît. Credeţi că dacă am fost agresivă s-a schimbat ceva? Nu. Replici dure de acest gen au mai fost şi cu alte ocazii. Pînă cînd, într-o discuţie despre situaţia descrisă mai sus, o (fostă) profesoară din facultate mi-a sugerat că, pentru a obţine rezultatele scontate, ar fi fost mai nimerit să mă comport altfel. Atunci am purces să caut prin diverse surse răspunsuri la întrebările mele (care nu întîrziau să apară). Am început să îmi analizez comportamentul şi atitudinea faţă de copil. Am observat primele efecte şi m-am bucurat (apropo, este un enunţ învăţat tot în procesul remodelării).

Acum, dacă văd că fiicei mele nu-i izbutesc anumite lucruri, mă implic şi o ajut, încurajînd-o: *„Ai scris acest rînd mai bine decît celelalte. Mă bucur că reuşeşti!"*.

Regula de aur a comunicării dintre părinte şi copil este deci următoarea: *trebuie să simţim şi noi ceea ce simte copilul nostru, să înţelegem ce trăieşte el în momentul respectiv* şi abia apoi să îi cerem să facă ceva. Cum putem realiza acest lucru? Simplu. Situaţia pe care am descris-o poate fi re-creată astfel: văzînd că ceva nu-i reuşeşte copilului, nu ridicăm vocea, nu facem gesturi necontrolate, ci îi spunem: *„Eşti supărat(ă) că nu izbuteşti. Hai să exersăm pe maculator"*. În acest caz îl/o vom încuraja şi vom evita complexele (din păcate, prea multe pe parcursul vieţii).

„Cine seamănă vînt culege furtună", spune înţelepciunea populară. Proverbul elucidează cum nu se poate mai bine faptul că dacă agresăm copilul fie şi verbal (replici de genul *„Ce copil nerecunoscător am crescut!", „Cîte am făcut pentru el/ea şi uite cum vorbeşte!"* nu sînt rare în zilele noastre), mai tîrziu el se va comporta cu cei din jur şi chiar cu noi în aceeaşi manieră. Acţionează legea bumerangului. Cred că noi, părinţii, trebuie să înţelegem că avem în faţă nu o marionetă sau un robot, ci o personalitate în formare.

Dragi părinţi şi profesori, meditaţi vizavi de atitudinea pe care o aveţi faţă de copiii pe care îi educaţi, deoarece de aceasta depinde cît de buni, deştepţi, toleranţi, iubitori şi înţelegători vor creşte ei.

ProDidactica
CENTRU EDUCAŢIONAL

AICI ŞI ACUM!
OFERTĂ DE FORMARE 2008-2009
PENTRU CADRE DIDACTICE ŞI MANAGERIALE

În anul curent de studii, Vă oferim următoarele servicii de formare, pe baza licenţei ser. A MMII nr. 028438 a Camerei de Licenţiere a R. Moldova:

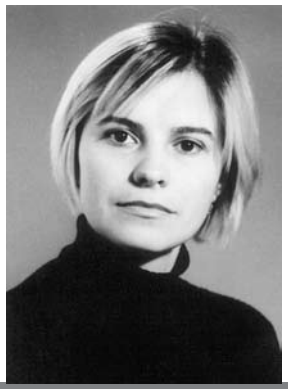
- Formare de competenţe prin strategii didactice interactive;
- Cunoaşterea de sine şi comunicarea interpersonală. Aspecte psihologice în lucrul cu elevii (program pentru diriginţi în baza setului operaţional ÎNVĂŢ SĂ FIU);
- Educaţie pentru echitate de gen şi şanse egale (program de 1-3 zile pentru diriginţi şi directori adjuncţi pentru educaţie);
- Depăşirea dificultăţilor la lectură şi scriere (seminar pentru învăţătorii claselor primare);
- O oră pentru lectură (seminar pentru învăţătorii claselor primare);
- Psihopedagogie generală;
- Didactici particulare la fiecare disciplină;
- Evaluarea reuşitei şcolare;
- Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice;
- Management educaţional;
- Program pentru psihologi şcolari;
- Educaţie pentru toleranţă;
- Educaţie pentru dezvoltarea comunităţii;
- Educaţie interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova – Să ne cunoaştem mai bine/Узнаем друг друга лучше (curs opţional de educaţie interculturală pentru înţelegerea alterităţii prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în Republica Moldova: (română, ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară) în limbile româna şi rusă).

Costul pentru fiecare program de formare va fi stabilit în funcţie de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanţi, locul desfăşurării, distanţa pînă la localitate, pauză cafea, prînz etc.).

Telefoane de contact: tel.: (+373 22) 54 25 56, 54 19 94; fax: (+373 22) 54 41 99;
e-mail: lnahaba@prodidactica.md

Lilia NAHABA,
Coordonator Program Servicii
Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Lectura între necesitate, obligaţie şi plăcere



Angela **TOMIŢĂ**

Liceul Teoretic "M. Eminescu", mun. Chişinău

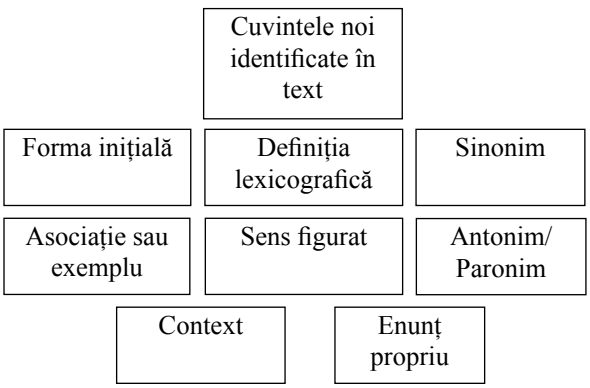
Ce alegem în sec. XXI: computerul, televizorul sau o carte? Pe lîngă lecturile individuale există şi lecturi obligatorii, adică liste de lucrări propuse de profesoara de literatură română sau de universală, care se supără foc dacă elevii nu le citesc. Cine se face vinovat de aceasta: profesoara sau elevii? Cam din această perspectivă aş dori să vă împărtăşesc un crîmpei din propria-mi experienţă care a prins la elevii cl. a XII-a, la *Literatura universală*. Parafrazîndu-l pe L. Clifton, experienţa de profesor mi-a arătat că un text are o importanţă capitală doar dacă elevul petrece mai mult timp cu acesta decît cu profesorul. Or, curriculumul la acest obiect vine cu o listă frumoasă, repartizată tematic, pe module, cu 2 ore săptămînal.

Formarea culturii literar-artistice – obiectiv-cadru atît la *Limba şi literatura română*, cît şi la *Literatura universală* – vizează achiziţionarea de competenţe cum ar fi: lectura şi comentarea unor opere de referinţă din literatura naţională şi cea universală; interpretarea unui text literar din perspectiva valenţelor poetice, a particularităţilor de gen, specie, curent literar; identificarea unor interferenţe, locuri comune dintre diverse texte literare, fenomene literare şi alte genuri de artă; formarea gustului estetic pentru lectura de valoare, a gîndirii critice în raport cu operele literare sau textele teoretice studiate; cultivarea sensibilităţii estetice.

Lista de obiective de referinţă din curriculum trimite la formarea competenţelor de interpretare a textului literar. Or, *"citirea şi interpretarea sînt operaţii mentale atît de strîns înrudite, încît deseori par nediferenţiabile"*, afirma M. Călinescu. Pentru a realiza cele propuse de curriculum, dar şi pentru a-i motiva pe elevi să citească, am ales cîte un text care s-ar include în fiecare modul propus: romanul *Peplum* de A. Nothomb – *Aventură şi călătorie*; *Quo vadis* de H. Sienkiewicz – *Condiţia umană*; *Portretul lui Dorian Gray* de O. Wilde – *Geniul, demonii şi absolutul* etc. Aceste opere au fost citite în sala de clasă, în timpul orelor elevii fiind ghidaţi de ideea că "*există un scop pe care orice text trebuie să-l atingă: să se asigure că va fi citit* " (M. Călinescu). Sigur, îmi veţi reproşa că am lăsat celelalte la o parte, dar, decît să nu se citească deloc sau să se vorbească despre text fără a-l gusta, mai bine 6 texte lecturate integral, interpretate şi evaluate! Şi, de fapt, surprinzător a fost faptul că obligaţia a provocat plăcerea lecturii, căci elevii au apreciat această modalitate de lucru, pe care am numit-o *laborator*, deoarece, cu textul în faţă, citeau (pe rînd, cîte 3-4 capitole), instaurînd astfel un *cult al lecturii*, afirmîndu-şi libertatea de a identifica repere în cîmpul de valori, ceea ce şi urmăreşte curriculumul. Laboratorul vine să întregească abilităţile lectorale ale elevului, formate atît la etapa gimnazială, cît şi la cea liceală, şi să scoată în evidenţă valorile latente ale textului; iar elevul la această vîrstă preia *modelul lectorului*, pe care îl poate păstra şi după absolvirea liceului, dacă *"adolescentul şi copilul supravieţuieşte în noi, în fanteziile noastre, în curiozitatea noastră, în capacitatea de uimire"* (M.Călinescu). Dar, ca să plătim tribut cezarului, elevii au citit, individual, un singur roman – *Numele trandafirului* de U. Eco. Acesta a fost *cireaşa de pe tort*, fiind lăsat pe luna mai, cînd puteam discuta cu lectori versaţi, trecuţi prin toate etapele, capabili să interpreteze cele citite – fie o carte, fie un articol, orice. Problema centrală a unei lecturi literare este *cum să citim*, cum să construim, să desfăşurăm, să executăm o lectură validă, pe deplin satisfăcătoare, a unui text artistic. Propunem în

continuare paşii de lucru cu astfel de texte, recomandaţi de specialişti în domeniu (la nivel structural, de conţinut, lexical) şi probe de evaluare sumativă.

Romanul care a deschis *laboratorul de lectură* şi interpretare a fost *Peplum* de A. Nothomb. Din start, elevilor li s-a cerut să fie atenţi, să asculte activ şi să selecteze cuvinte necunoscute (*peripatetic, sit, aplob, liabil*), indicii de timp şi spaţiu (*anul 79 d. Hr., 8 mai 1995, a 50-a zi după armistiţiu, 27 mai 2580, acum 585 de ani; în spital, într-o bazilică*), substantive proprii. Ulterior, acestea au fost grupate, elevii alegînd criteriile (*Antroponime*: Maria Antoinnete, Musollini; Hefaistos, Chronos, Orfeu, Euridice, Elena; Eva, Iov, Iahve; Bach, Mozart; Zola, Voltaire; Eisenstein, Celsius. *Toponime*: Pompei, Alexandria, Hiroshima, Troia, Insulele Paştelui, Egipt, Grecia, Italia, Bizanţ, Olanda, Neapole, Paris, Londra. *Titluri*: *Tristan şi Isolda, Coliba unchiului Tom, Don Quijote, Don Juan, O mie şi una de nopţi, Scrisori persane, Iliada, Odiseea, Biblia; Don Giovanni de Mozart*). Mai întîi, s-a lucrat cu vocabularul. Propunîndu-li-se harta lexicală, elevii au completat-o individual, fiind astfel motivaţi intrinsec – formarea unei culturi a comunicării, dar şi extrinsec – ştiind că evaluarea finală va include şi aspectul lexical. De ex:



Deoarece vocabularul textului a permis, am acordat o atenţie sporită expresiilor şi locuţiunilor cu statut de aforisme, de ex.: "*Nu există meserii ruşinoase", "Tăcerea este cea mai frumoasă expresie a iubirii", "Minciuna – o caracteristică esenţială a omului", "Binele nu lasă nici o amprentă materială", "Nimic nu trece atît de neobservat ca Binele"; "A avea simţul istoriei", "A purta pîlnie pe cap"* etc. Pe lîngă faptul că au analizat relaţiile lexicale, elevii s-au oprit şi la mesajul acestora, comentînd diverse aspecte privind valorile general-umane: *Binele, Frumosul, Bunătatea, Responsabilitatea, Inteligenţa, Toleranţa,* fiecare stabilind o ierarhie valorică proprie şi, desigur, motivînd alegerea, fie cu argumente din lecturi, fie din experienţa personală. Ca temă de casă au avut de rezumat fragmentul citit, de stabilit relaţiile dintre personaje, de definit problemele, motivele. La următoarea întîlnire, elevii au rezumat oral *(Naratorul discută cu cineva despre oraşul Pompei, care a fost acoperit de lava vulcanului Vezuviu în anul 79 d. Hr. Se află într-un spital, unde a fost internată şi operată la 27 mai 1995, dar, căzută în leşin, s-a trezit într-o bazilică, în preajma unui necunoscut, în anul 2580, 27 mai. Ei au început a discuta despre oraşul Pompei, de parcă erau cu 585 de ani în urmă, 2 ore şi 8 minute. Lui Amelie (naratorul) nu-i venea să-şi creadă ochilor, bănuind că nu şi-a revenit după operaţie. Dar nimic nu mai era ca în 1995: nu existau state, ci numai orientări; hologramele înlocuiau hainele etc. Celsius, aducîndu-i un peplum, i-a explicat că este prima care a bănuit adevărul despre Pompei şi că era prea riscant s-o lase în 1995 să răspîndească ideea. În lumea lui Celsius totul era repartizat după criteriul frumuseţii şi inteligenţei. Au discutat despre regimul politic din 2580, despre valoarea cărţii, despre energie şi sursele acesteia, despre căsătorie şi durata relaţiilor în cuplu. După o bucată de timp, Amelie reuşeşte să-l convingă pe Celsius s-o întoarcă în sec. XX, păstrînd, ca dovadă a călătoriei în timp, peplum-ul),* au completat un poster cu motive şi un altul cu problemele abordate. Cu fiecare înaintare în subiect se „umplea" şi posterul respectiv. De ex.: PROBLEME: rolul familiei în societate, divorţul, responsabilitatea omului, toleranţa, demografia, terorismul, caritatea, guvernarea etc.; MOTIVE: frumuseţea – criteriu de angajare, cartea, timpul şi impactul acestuia asupra umanităţii etc. La încheierea lecturii, am obţinut postere cu toate aspectele unei interpretări. Deoarece romanul este un amplu dialog dintre personajele principale, nu putea fi evitată analiza modului de expunere dominant: dialogul, rolul acestuia la dezvăluirea subiectului, importanţa lui la caracterizarea personajelor (temperamentul, IQ-ul), la crearea unei atmosfere dinamice. Un alt aspect a vizat comentarea titlului, a relaţiei acestuia cu subiectul romanului: titlul, fiind cartea de vizită a textului, poate fi reluat sau nu în operă, poate fi metaforic, poate deveni motiv central sau simbol etc. Elevii au identificat situaţiile unde apare substantivul din titlul cărţii: "*mi-ai adus un peplum"; "peplum e din nou la modă"*, dar au apelat şi la *DEX*: "*mantie fără mîneci, prinsă pe umăr cu o agrafă şi purtată de femei peste tunică, în antichitatea greco-romană"*, care le-a înlesnit înţelegerea şi interpretarea şi sub aspect semiotic a textului. S-a discutat mult, întrebările frecvente fiind despre utilitatea, actualitatea, structura romanului, finalizînd cu pînza discuţiei, pornită de la afirmaţia: romanul *Peplum* de A. Nothomb prezintă un *reality show.* Elevii şi-au expus părerile, au încercat să (se) convingă prin argumente plauzibile. Activitatea s-a încheiat cu o probă de evaluare:

1. Defineşte sensul a 5 neologisme atestate în roman.
2. Propune cîte un echivalent pentru expresiile: *a o face lată, a avea pîlnie pe cap, a avea simţul istoriei.*
3. Formulează într-un enunţ cronotopul romanului.
4. Scrie 3 date referitoare la narator, aflate din text.

5. Formulează 3 întrebări asupra textului şi răspunde la ele.
6. Alege o afirmaţie făcută de un personaj cu care eşti de acord. Motivează-ţi alegerea.
7. Comentează, în spaţiul rezervat, valoarea contextuală a afirmaţiei: "*Lasă-mi în pace cărţile, în numele respectului pe care ar trebui să ţi-l insufle lucrurile dispărute"*.
8. Argumentează într-un text elaborat, respectînd tehnica *PRES*: *Romanul "Peplum" de A. Nothomb – o lecţie despre toate cele.*

Cu celelalte romane s-a lucrat în aceeaşi cheie, ţinîndu-se cont de posibilităţile oferite de text. De ex.: romanul *Quo vadis* de H. Sienkiewicz permite a realiza un model de lucru cu sistemul de personaje; relaţiile dintre ele, statutul social, evoluţia fiecăruia etc. Ne-am permis să comparăm această lucrare din literatura universală cu una din literatura naţională – *Creanga de aur* de M. Sadoveanu, elevii identificînd locuri comune, motive, simboluri, probleme, valori etice şi estetice: creştinismul, motive biblice (al păcatului, al iertării, al sacrificiului, al vieţii veşnice, al drumului); crucea; dreptul fiecăruia la alegere; credinţa, libertatea, iubirea aproapelui. Pentru acest moment al lecţiei a fost aleasă tehnica *Diagrama Venn*. Proba de evaluare, la fel, s-a axat pe text, fără a avea romanul în faţă:

1. Grupează 10 personaje implicate în subiect în jurul a cel puţin 2 probleme abordate în operă.
2. Numeşte 5 trăsături de caracter ale personajului care ţi-a plăcut.
3. Comentează, în 2-3 enunţuri, sensul contextual al expresiei*: Hristos a învins în tine*.
4. Defineşte 3 principii ale creştinismului la care face aluzie autorul.
5. Explică sensul expresiilor: *a răspunde în silă, a uita de sine, a-l lovi damblaua, a-şi încorda auzul, a se lipi ca nuca de perete, a fi legat prin jurămînt.*
6. Evaluează, într-un eseu de o pagină, motivele comune din *Quo vadis, Creanga de aur, Alchimistul*, pornind de la titlul fiecărei cărţi.

Nu au fost lăsate în umbră nici momente de teorie literară ce vizează apartenenţa la gen, specie, curent literar. *Numele trandafirului* de U. Eco a fost romanul care a oferit teren pentru analiza şi interpretarea acestora, în primul rînd, prin faptul că este un *roman total* (filozofic, psihologic, social, poliţist, istoric, istoric, Bildungsroman), în care se regăsesc toate aspectele posmodernismului universal (fragmentarea, indeterminarea, nereferenţialitatea, ludicul, carnavalescul, ironia, participialitatea, parodia, limbajul reprezentînd un joc deschis de semnificaţii). Cu acest din urmă roman, care a încheiat studierea literaturii universale, liceenii au pus punctul pe *i*, exprimîndu-şi părerea despre frumuseţea şi plăcerea lecturii interpretării, a descifrării unui semn, a unui simbol, despre multele conexiuni pe care le faci ca cititor despre crearea altui text, pornind de la ceea ce citeşti şi chiar frumuseţea de a deveni personaj al romanului pe care îl ţii în mînă te mobilizează să recunoşti că există cu adevărat ceva numit lectură literară, "*cărţile, de fiecare dată, producînd aceeaşi plăcere a complicităţii, a contopirii şi, mai ales, a regăsirii, la sfîrşit, a sentimentului de înrudire"*, după cum afirmă Perec.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Călinescu, M., *A citi, a reciti*, Ed. Polirom, Iaşi, 2003.
2. *Literatura universală, Curriculum pentru învăţământul liceal*, Ch., 2007.
3. *Limba şi literatura română*, *Curriculum pentru învăţământul liceal,* Ch., 2006.
4. Nothomb, A, *Peplum,* Ed. Polirom, Iaşi, 2007.



Maria **BOLDIŞOR**
Liceul Teoretic "A. Russo", or. Orhei

Experienţe didactice: literatura de frontieră

„A face din viaţa ta o victorie contra morţii, contra răului, contra întunericului este o datorie peste care nici o morală din lume şi nici o societate nu poate să treacă".
(M. Eliade)

Opera lui M. Eliade, spirit enciclopedic al literaturii române, „profet al neamului românesc", ne călăuzeşte cugetul şi inima spre împlinirea destinului acestui neam. Curricula propune, atît pentru ciclul gimnazial, cît şi pentru cel liceal, texte din opera lui M. Eliade accesibile nivelului şi capacităţilor de asimilare ale elevilor. În cl. a IX-a se studiază textul *Memorii*. Pe lîngă faptul că le oferă elevilor un model de trăire, de formare adolescentină, *Memoriile* îi ajută să descopere trăsăturile caracteristice ale unui gen literar nou pentru ei – *literatura de frontieră*. De felul cum vom şti să-i orientăm, să-i ghidăm spre identificarea acestor tipuri de texte depinde profunzimea înţelegerii acestora, gradul de însuşire a cunoştinţelor.

Voi schița în continuare demersul didactic al unei activități (al unei ore) destinate acestui subiect. Elevii cunosc conținutul operei și biografia lui M. Eliade, știu să opereze cu unele elemente de analiză literară, pot aplica diverse tehnici, inclusiv de activitate în grup. Pentru captarea atenției le propun drept moto un citat din criticul G. Paulet: *„ Cînd sînt absorbit de lectură, un eu secund pune stăpînire pe mine și simte pentru mine”,* cerîndu-le să își exprime opiniile, să comenteze.

Ghidînd discuția, îi aduc pe elevi la convingerea că lectura dă măsură valorii omului. E important să citim cît mai mult, lectura să fie cît mai variată, cuprinzînd diverse tipuri de texte. Avem, în acest sens, modelul adolescentului M. Eliade.

În cadrul evocării, le cer elevilor să își amintească ce tipuri de texte cunosc, încercînd să le clasificăm împreună, conform anumitor criterii (la această etapă poate fi utilizată tehnica *Clustering*):

1. orale
   scripturale
2. narative
   lirice
   dramatizate
3. ficționale și artistice
   nonficționale.

În continuare le propun o sarcină de lucru vizînd delimitarea textelor din punct de vedere ficțional și nonficțional, aplicînd cunoștințele asimilate anterior. Le distribui fișe ce conțin fragmente aparținînd ambelor tipuri de texte. Elevii le vor grupa, formulînd trăsăturile lor caracteristice cu privire la caracterul operei (real, imaginar), forma de organizare a enunțului (expresivă sau funcțională), stilul (artistic, solemn sau comun, ficțional), tipul de adevăr (particular sau general), identitatea emițătorului (persoană concretă sau personaj). Apoi le cer să raporteze *Memorii* de M. Eliade la unul dintre aceste tipuri de texte. Desigur, ei stau la îndoială, nu pot da un răspuns cert, au nevoie să mediteze. Și atunci vin cu sugestia de a reveni la text, încercînd a elucida anumite momente prin realizarea unor sarcini (activitate în grup):

1. Identificați elementele prin care mesajul este înscris în realitatea vieții, stabilind tipul de adevăr (particular sau general).
2. Căutați argumente pentru a susține ideea că mesajul textului este obiectiv sau subiectiv.
3. Remarcați dacă limbajul utilizat este purtător de informații sau produce imagini.
4. Stabiliți identitatea emițătorului: persoană concretă sau personaj.
5. Analizați textul ca pe o situație de comunicare, argumentînd dacă aparține sau nu literaturii.

După lucrul cu textul, pentru a-i provoca pe elevi, lansez următoarea afirmație: *Memorii* de M. Eliade este un text ficțional, cerîndu-le să se pronunțe pro sau contra afirmației. La faza dată recurgem la tehnica *Graficul T*:

Pro	**(argumente posibile)**	***Contra***
- Mesajul este pe alocuri subiectiv; - este un document narativ; - persoana concretă, M. Eliade, devine personaj legat de o idealitate a literaturii; - prezența figurilor de stil (*„palmele... au creat o prăpastie între noi”, „eram ca o stană de piatră”*); - caută un adevăr general prin experiențele trăite.		- Evocă o persoană concretă în împrejurări istorice reale; - adoptă o perspectivă obiectivă; - valoare de document al unei perioade anume; - autenticitatea faptelor; - informații verificabile; - detalii conservate de memorie.

După elaborarea tabelului, le explic elevilor că și unii, și alții au dreptate, pentru că, deși pare să transmită informații, textul adună, cu sau fără voia autorului, mai multe elemente care-l fac să alunece în literatură. Totuși, nu trece în interiorul literaturii; fiind tangent ei, rămîne un text de graniță, care împrumută anumite procedee proprii literaturii fără să devină literatură.

Așadar, elevii au aflat ce este memoralistica sau literatura de frontieră și că aceasta cuprinde mai multe specii: amintiri, autobiografie, confesiune, jurnal, memorial, reportaj (exemplificînd cu titluri de opere).

La etapa reflecției, le fac cunoștință elevilor cu afirmația lui M. Eliade: *„Cred că autobiografia este astăzi singura care trebuie cu orice preț scrisă. Toate celelalte lucrări mai pot aștepta”,* solicitîndu-le să mediteze asupra următoarei întrebări: *De ce autorul consideră memoriile drept o lucrare importantă, la un moment chiar prioritară?*

Ca temă de casă le propun elevilor să aștearnă pe o pagină din jurnalul propriu impresiile de lectură a textului *Memorii* de M. Eliade și să argumenteze că acesta aparține literaturii de frontieră.

Ora de literatură română reprezintă un act de cultură cu largi răsfrîngeri în formarea caracterelor și a personalității elevilor, o oportunitate de a stabili legătura dintre textul studiat și propria lor experiență.

Formarea de competenţe la lecţiile de biologie: de la cadrul general la cel particular



Nina **BERNAZ**

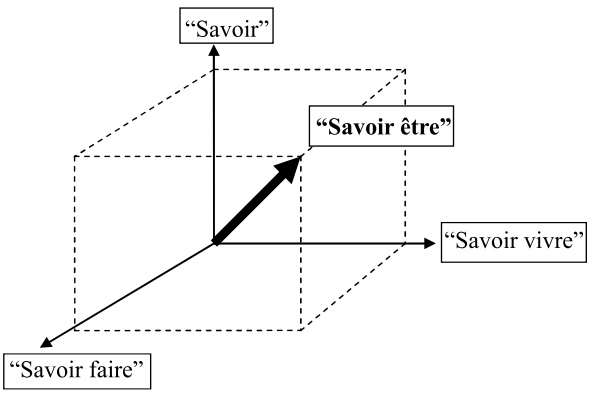
Universitatea de Stat din Moldova

Trecerea de la societatea industrializată la cea post-industrială – aceasta din urmă fiind caracterizată de accelerarea progresului ştiinţific şi tehnic, de explozia informaţională şi uzura rapidă a cunoştinţelor ştiinţifice, de fenomenul globalizării – reclamă o educaţie centrată pe formarea unei personalităţi capabile să se adapteze la condiţiile vieţii mereu în schimbare. Aceste oportunităţi au determinat instituţii şi specialişti din întreaga lume să definească *competenţele* necesare fiecărui cetăţean al Planetei pentru a se integra cu succes în societate.

În Europa, interesul pentru învăţământul centrat pe formare de competenţe a crescut, în special după ce Consiliul Europei de la Lisabona (2000) a recunoscut educaţia, instruirea şi încadrarea în cîmpul muncii a persoanelor drept părţi componente ale politicilor economice şi sociale. În acest context, comisiile constituite ulterior au avut sarcina de a elabora Cadrul European de definire a „noilor competenţe de bază", cadru ce solicită includerea competenţelor în domeniul tehnologiei informaţionale şi al comunicării, al culturii tehnologice şi limbilor străine, al antreprenoriatului şi abilităţilor sociale. *Grupul de lucru pentru definirea competenţelor cheie* a urmărit nu doar identificarea acestora, ci şi faptul ***cum*** pot fi ele integrate în programa şcolară şi dezvoltate în cadrul procesului de învăţare pe parcursul vieţii. Astfel, în anul 2005, Consiliul Europei a aprobat lista celor 8 grupe de competenţe necesare a fi formate la absolvenţii instituţiilor preuniversitare.

Competenţele cheie reprezintă un pachet multifuncţional şi transferabil de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru incluziunea socială şi ocuparea unui loc de muncă (*Raportul de progres al Grupului de lucru pentru definirea competenţelor cheie)*. Competenţele cheie trebuie dezvoltate în cadrul învăţământului obligatoriu, pentru a servi ulterior drept fundament în învăţarea pe tot parcursul vieţii. În acest context, ***competenţa*** *reprezintă un ansamblu de capacităţi, cunoştinţe şi abilităţi pentru a rezolva o sarcină sau un set de sarcini corespunzătoare exigenţelor sociale* şi include: *aspectul cognitiv* – vizează utilizarea teoriilor, noţiunilor şi a cunoştinţelor dobîndite prin experienţa de viaţă; *aspectul funcţional* (priceperi şi know-how) – vizează ceea ce trebuie să facă omul în domeniul profesional, educaţional, social; *aspectul etic* – vizează prezenţa valorilor personale şi profesionale. Rezultanta respectivelor aspecte determină competenţa persoanei, adică deprinderile comportamentale într-o situaţie concretă.

Modelul de formare a unei competenţe



Competenţa deci nu este suma celor 3 componente, ci rezultanta acestora. În procesul de învăţământ componentele date se formează prin sarcini didactice corespunzătoare.

Competenţele din cele 8 grupe se dezvoltă prin intermediul disciplinelor şcolare: la *Limba română* – competenţe de comunicare, la *Limbile străine* – competenţe de comunicare într-o limbă străină, la *Informatică* – competenţe digitale, la *Matematică, Fizică, Biologie, Chimie* – competenţe de alfabetizare numerică, ştiinţifică şi tehnologică etc.

Prezentăm în cele ce urmează un model de formare a competenţelor de *alfabetizare ştiinţifică* la *Biologie*, cl. XI, în baza unui modul de manual.

Alfabetizarea ştiinţifică se referă la abilitatea şi dorinţa persoanei de a aplica cunoştinţele despre lumea înconjurătoare. Un interes deosebit prezintă competenţele manifestate prin comportamente adecvate ce ne ajută să menţinem propria sănătate şi sănătatea celor din jur. În acest scop, componenta informaţională a lecţiei cuprinde *materialul teoretic* şi *funcţional* necesar pentru formarea acestor competenţe, iar componenta acţională – *sarcini didactice pe niveluri* corespunzător elementelor constituente ale competenţei – *„savoir", „savoir faire", „savoir vivre"* – care contribuie la formarea competenţei finale –*„savoir être"*.

Pentru evaluarea (observării şi măsurării) competenței se propun sarcini didactice care implică rezolvarea anumitor situații-problemă, de ex.:

MODULUL IV

Sistemul locomotor şi locomoția (profil real)

1. Sistemul locomotor şi locomoția în seria animală.
2. Sistemul osos la om.
3. Sistemul muscular la om.
4. Fiziologia sistemului locomotor la om.
5. Igiena sistemului locomotor.

Igiena sistemului locomotor

Componenta informațională

În cazul unei alimentații incorecte, în care lipsesc vitaminele (în special vitamina D) şi sărurile (în special cele de calciu şi fosfor), copiii sînt afectați de rahitism – boală caracterizată prin deformarea oaselor. Deformări ale oaselor şi articulațiilor pot apărea şi în cazul unor maladii infecțioase (tuberculoza, reumatismul etc.).

Deformări ale coloanei vertebrale

Scolioza *– deviație laterală a coloanei vertebrale. Simptome: dureri de spate, curburi ale coloanei, un umăr mai jos decît altul, cap înclinat. Tratament: fizioterapeutic, sub supravegherea medicului; practicarea exercițiilor fizice adecvate. Profilaxie: poziție corectă în timpul lucrului, alternarea greutăților dintr-o mînă în altă.*

Hipercifoza *– accentuarea convexității dorsale a coloanei vertebrale. Simptome: spate încovoiat, umeri lăsați în jos, piept coborît, cap aplecat. Tratament: fizioterapeutic, sub supravegherea medicului; practicarea exercițiilor fizice. Profilaxie: evitarea traumelor coloanei vertebrale, poziție corectă în timpul lucrului.*

Hiperlordoza *– deviere concavă lombară a coloanei vertebrale. Simptome: piept coborît, umeri lăsați în jos, cap aplecat, dureri în regiunea lombară. Tratament: fizioterapeutic, sub supravegherea medicului; practicarea exercițiilor fizice adecvate. Profilaxie: creşterea treptată a intensității efortului fizic, alternarea perioadelor de muncă fizică şi odihnă, practicarea sportului.*

Boli ale oaselor

Artrita *– afecțiune inflamatorie a articulațiilor. Simptome: membrane sinoviale inflamate, articulație roşie şi dureroasă. Durerile se manifestă noaptea sau spre dimineață, în cazul* ***artritei subacute*** *devin mai puțin pronunțate după mişcare.* ***Artrita acută*** *se manifestă prin dureri violente, iar* ***artrita cronică*** *– prin dureri permanente în timpul mişcării. Tratament: medicamentos, sub supravegherea medicului. Se recomandă exerciții speciale. În cazul durerilor acute, se aplică local comprese cu analgezice şi substanțe antiinflamatorii. Profilaxie: tratarea la timp a bolilor infecțioase (angină, gripă etc.), călirea organismului, respectarea regimului de muncă şi odihnă, evitarea traumelor, practicarea sportului.*

Acordarea primului ajutor în cazul traumatismelor sistemului locomotor

Leziunile – *rupturi ale pielii şi ale țesuturilor, însoțite de hemoragii, apar în urma accidentării cu obiecte ascuțite sau prin arsuri. În cazul pătrunderii în rană a unor microbi, se poate infecta organul accidentat sau întreg organismul. Acordarea primului ajutor: zona afectată se dezinfectează cu alcool, tinctură de iod, apă oxigenată etc.; se aplică pe rană comprese reci; se bandajează.*

Fracturile – *consecințe ale unor căderi sau lovituri violente, pot fi de 2 tipuri: închise (oasele se rup fără a se modifica) şi deschise (ambele capete ale osului fracturat ies prin mușchi şi piele). Acordarea primului ajutor: membrul se imobilizează cu ajutorul unei atele sau al unor materiale care o pot înlocui: scînduri, carton; atelele, cuprinzînd ambele articulații ale osului fracturat, se căptuşesc cu vată sau pînză şi se fixează cu centuri, fîşii de tifon etc. În cazul fracturii deschise: se opreşte hemoragia prin aplicarea garoului; se pansează rana, apoi accidentatul este transportat la spital.*

Entorsele *sînt generate de mişcări bruşte, forțate ale membrelor, de întinderea ligamentelor. În cazul acestora, oasele nu ies din articulații. Entorsele sînt foarte dureroase, mişcările membrului devin dificile sau chiar imposibile, articulațiile se inflamează. Acordarea primului ajutor: locul traumat se acoperă cu un strat gros de vată şi se pansează; bandajul se udă periodic cu apă rece; accidentatul este transportat de urgență la spital.*

În cazul ***luxațiilor,*** *cauzate de hiperextensiunea sau hiperflexiunea articulației, ligamentele se întind sau se pot rupe, dar, spre deosebire de entorse, osul se deplasează în articulație. Articulația se inflamează, devine dureroasă, iar membrul îşi modifică aspectul. Acordarea primului ajutor: membrul luxat se imobilizează într-o poziție care nu provoacă durere şi persoana accidentată este transportată la spital.*

Afecțiuni ale sistemului muscular*. Suprasolicitarea sistemului muscular prin activități fizice de durată contribuie la acumularea deşeurilor în celulele musculare, ceea ce duce la apariția oboselii musculare. Această stare poate fi generată şi de insuficiența de surse energetice sau de realizarea unor activități în încăperi închise, neaerisite. Creşterea rezistenței musculare şi prevenirea oboselii musculare poate fi realizată prin practicarea exercițiilor fizice, mărirea treptată a eforului fizic, recurgerea la activități de relaxare, respectarea unui regim alimentar corect, aerisirea încăperilor etc.*

Componenta acțională

1. În textele de mai jos sînt descrise anumite stări/afecțiuni ale organismului. Indică denumirea acestora în careurile alăturate.

A. *Oasele sînt moi şi îşi modifică aspectul. Apar deformări ale gambelor, sternului, coastelor şi oaselor de la articulaţia mîinii; dinţii întîrzie să iasă sau sînt neregulaţi. Deformarea oaselor este însoţită de afecţiuni ale ganglionilor limfatici, ficatului, splinei (cresc în volum); musculatura devine moale, se atrofiază; scade imunitatea organismului. Se întîlneşte, în special, la copiii de 2-3 ani.*

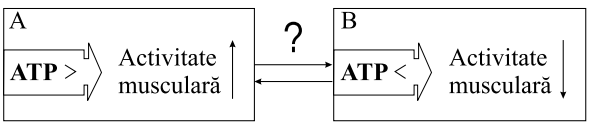
B. *În urma infecţiei cu stafilococ hemolitic, se inflamează ţesutul conjunctiv din organism, în special din articulaţii. Se manifestă prin febră, dureri acute ale articulaţiilor. Boala atacă articulaţiile mici şi pe cele ale coloanei vertebrale, care produc dureri şi pot prezenta deformaţii importante. Apariţia acestei afecţiuni este favorizată de un climat rece şi umed. Suferă, de obicei, locuitorii zonelor temperate şi ale celor reci.*

C. *Este o stare de tensiune uşoară a muşchilor, produsă de impulsuri alternative. Are rol în menţinerea poziţiei corpului, expresiei feţei etc.*

D. *Ca urmare a unui efort fizic prelungit, activitatea musculară se reduce temporar datorită acumulării unei cantităţi mari de acid lactic în muşchi.*

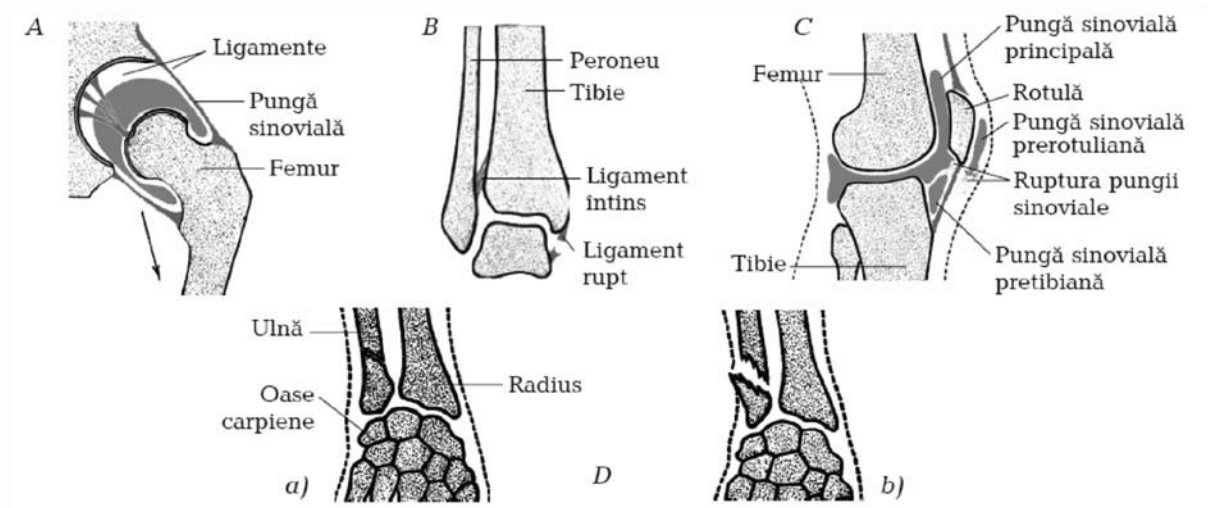
2. Descrie, utilizînd schema de mai jos, procesele activităţii musculare. Indică în locul semnelor de întrebare condiţiile ce favorizează apariţia etapei următoare.

Desenul 1



3. Numeşte afecţiunea pentru fiecare caz prezentat în imaginile de mai jos. Descrie algoritmul acordării primului ajutor.

Desenul 2

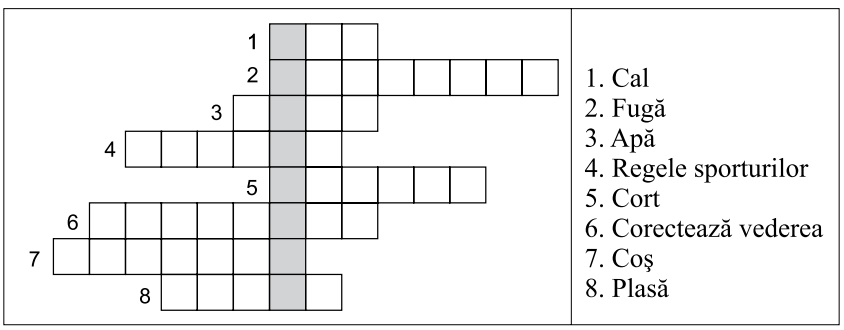


4. Prezintă schematic o persoană: a) cu o ţinută corectă; b) cu o ţinută incorectă. Elaborează o listă cu recomandări pentru prevenirea consecinţelor negative.

5. Analizează imaginea D a) şi b) de la sarcina nr. 3. Numeşte cel puţin 3 deosebiri dintre aceste afecţiuni.

6. Argumentează, prin 2-3 propoziţii, de ce noţiunea descoperită în integramă generează buna dispoziţie. *(Desenul 3)*

Desenul 3



7. În urma unor investigaţii medicale, la doi colegi de clasă au fost depistate afecţiuni ale coloanei vertebrale: cifoză şi scolioză. Elaborează pentru fiecare coleg cîte o listă de recomandări ce ar contribui la ameliorarea stării lor de sănătate.

Notă: Rezolvarea corectă a itemului nr. 7 reprezintă competenţa formată.

Exemplu pentru cazul II (rezolvarea corectă a itemului nr. 7 demonstrează competenţele formate).

Test la Modulul *Sistemul locomotor şi locomoţia* (profil real)

1. Scrie denumirea a cel puţin:

a) 3 muşchi ai mimicii	a) 3 oase ale membrului superior
b) 3 muşchi scheletici profunzi	b) 3 oase ale membrului inferior
c) 3 muşchi ai coapsei	c) 3 oase ale viscerocraniului
d) 3 muşchi ai gîtului	d) 3 oase ale trunchiului

2. Scrie 10 criterii de clasificare a oaselor, astfel încît fiecare grupă să conţină cel puţin 4 oase.
3. Prezintă în scris un exemplu de articulaţie mobilă. Indică: a) tipul pîrghiei pentru această articulaţie; b) elementele componente ale pîrghiei; c) funcţia articulaţiei.
4. Descrie, în 5-7 propoziţii, structura unui muşchi striat.
5. Completează schema de mai jos, indicînd cel puţin 3 deosebiri:

Deosebiri
↓
criterii

Particularităţi fiziologice ale muşchiului striat	Particularităţi fiziologice ale muşchiului neted
_____	_____
_____	_____
_____	_____

6. Numeşte o activitate fizică prin care să demonstrezi: a) elasticitatea a 2 muşchi; b) excitabilitatea unui grup de muşchi.
7. Prezintă cel puţin 3 soluţii pentru rezolvarea următoarelor situaţii-problemă:

a) Fratele tău care are 15 ani doreşte să îşi dezvolte sistemul muscular. Elaborează pentru el un program de exerciţii fizice, care ar contribui la dezvoltarea optimă a sistemului muscular.
b) Părinţii au decis că în weekend veţi face cu toţii reparaţie în bucătărie. Cum îţi vei organiza activitatea pentru a preveni oboseala musculară?
c) În timpul unei excursii un coleg de clasă şi-a luxat glezna piciorului stîng şi şi-a fracturat ulna antebraţului drept. Cum procedezi pentru a-i acorda primul ajutor?

Matrice de specificaţie

Conţinuturi	Cunoaştere şi înţelegere	Aplicare	Rezolvare de probleme	Total (%)
Structura sistemului locomotor	4 itemi/36%	1 item/10%		5 itemi/46%
Funcţia sistemului locomotor		3 itemi/27%		3 itemi/27%
Igiena sistemului locomotor			3 itemi/27%	3 itemi/27%
Total (%)	4 itemi/36%	4 itemi/37%	3 itemi/27%	11 itemi/100%

Barem de notare	
Punctaj acordat	S1 – 12 p. (cîte 0,5 p. pentru fiecare denumire corectă) S2 – 20 p. (cîte 1 p. pentru fiecare criteriu şi cîte 1 p. pentru fiecare grupă de 4 muşchi indicaţi corect) S3 – 4 p. (cîte 1 p. pentru fiecare răspuns corect) S4 – 6 p. (6 p. pentru răspuns complet) S5 – 9 p. (cîte 1 p. pentru fiecare răspuns corect) S6 – 6 p. (cîte 3 p. pentru fiecare răspuns corect) S7 – 9 p. (cîte 3 p. pentru fiecare răspuns corect)

Scala de notare

Punctaj	[<25]	[26-32,9]	[33-39,9]	[40-45,9]	[46-52,9]	[53-59,9]	[60-66]
Notă	4	5	6	7	8	9	10

Exemplu pentru cazul III (rezolvarea corectă a acestor sarcini demonstrează competenţele formate).

a) Elaborează o raţie alimentară care să contribuie la creşterea şi dezvoltarea normală a propriului sistem osos.

Competenţa generală
Alfabetizarea ştiinţifică

↓

Competenţa particulară/specifică
Menţinerea propriei sănătăţi şi a sănătăţii celor din jur

↓

Evaluarea competenţei
Elaborarea sarcinilor didactice care implică rezolvarea de situaţii-problemă

b) Elaborează o raţie alimentară care să contribuie la creşterea şi dezvoltarea normală a propriului sistem muscular.

c) Medicul a depistat la fratele tău de 14 ani un dezechilibru în dezvoltarea sistemului locomotor, care se manifestă prin creşterea accelerată a oaselor şi dezvoltarea mai lentă a sistemului muscular. Ce îi vei recomanda pentru dezvoltarea armonioasă a sistemului locomotor?

d) În ultima vreme oboseşti repede în timpul alergării. Elaborează, în baza unor surse de specialitate, un program de exerciţii fizice care ar contribui la antrenarea sistemului locomotor.

e) În urma unor investigaţii, medicul ţi-a identificat scolioză de gradul II. Ce măsuri vei întreprinde pentru a preîntîmpina agravarea acestei afecţiuni?

f) Colegul de clasă şi-a fracturat un picior într-un accident rutier. Cum procedezi pentru a-i acorda primul ajutor?

Ţinînd cont de cele relatate mai sus, modelul formării/evaluării competenţei poate fi prezentat astfel:

În concluzie, orientarea demersului educaţional spre formarea la elevi a competenţelor necesare adaptării la condiţiile vieţii mereu în schimbare contribuie la realizarea unui învăţămînt de calitate.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Concluziile Preşedinţiei,* Consiliul European de la Lisabona, 23-24 martie 2000, punctul 26.
2. *Competenţele cheie pentru Educaţia pe tot parcursul vieţii – Un cadru de referinţă european*, noiembrie, 2004, Grupul de lucru B *Competenţe cheie*, Implementarea programului *Educaţie şi instruire 2010*, Comisia Europeană.
3. Beillerot, J., *L'education en debats: la fin des certitudes*, L'Harmattan, Paris, 1998.
4. *European Training Foundation*. *Raport: Linking Labour Market Analysis and Vocational Training*, Luxembourg, 1998.
5. Bernaz-Sicorschi, N., *Biologie*, cl. XI, Ed. Prut Internaţional, Ch., 2003.

O oră de chimie

(cl. a XII-a)



Lucia **TOCAN**
Liceul "M. Eminescu", s. Ghindeşti, r. Floreşti

„Cel chemat să realizeze lucruri mari într-un anumit domeniu simte aceasta în chip tainic înlăuntrul său încă din tinereţe şi îşi îndreaptă activitatea într-acolo ca albinele la clădirea stupului lor."

(Schopenhauer)

A fi pedagog nu e uşor, deoarece el este purtător al moralităţii în sensul cel mai înalt, vatra de spiritualitate a unei societăţi.

Ca profesor de chimie încerc să le trezesc elevilor interesul pentru această disciplină magică. Utilizez în activitatea mea diferite metode didactice, tradiţionale şi moderne. Sînt un adept al schimbării, de aceea mereu caut ceva nou, care să îi motiveze pe elevi să descopere, să cerceteze, să experimenteze, să creeze. În sec. XXI, cînd societatea se dezvoltă cu paşi giganţi, este necesar să prindem noul din zbor, să avem o atitudine dintre cele mai deschise faţă de inovaţie. A fi receptiv la tot ce e nou şi util este condiţia spirituală a vieţii mele, este crezul meu de om şi pedagog.

Propun în continuare un proiect didactic al unei ore de chimie realizate în cl. a XII-a, profil real, la tema *Clasificarea reacţiilor chimice*. Tema respectivă a fost introdusă în *Curriculumul de chimie* în anul de studii 2007-2008, dar nu şi în manual. De aceea, m-am străduit să „construiesc" lecţia în aşa fel încît elevii să nu simtă lipsa acesteia din manual, să obţină cunoştinţele şi dexterităţile corespunzătoare.

PROIECT DIDACTIC LA CHIMIE

Liceul Teoretic *M. Eminescu*, Ghindeşti, r. Floreşti
Clasa a XII-a, profil real
Tema: *Clasificarea reacţiilor chimice*
Tipul lecţiei: mixtă
Obiectiv de referinţă. Elevii vor fi capabili:
– să clasifice reacţiile chimice după următoarele criterii: compoziţia şi numărul substanţelor reactante şi al produşilor de reacţie; schimbarea gradului de oxidare; efectul termic; starea de agregare şi numărul fazelor sistemului; reversibilitatea; prezenţa catalizatorului.

Obiective operaţionale cognitive. Elevii vor fi capabili:
- să explice, prin exemple, în baza a 6 principii de clasificare, tipurile de reacţii chimice;
- să determine tipul reacţiilor chimice conform principiilor de clasificare;
- să efectueze reacţiile chimice propuse, determinînd tipul lor în baza principiilor de clasificare.

Capacităţi şi deprinderi intelectuale. Elevii vor fi capabili:
- să redea ecuaţiile reacţiilor chimice obţinute în urma experienţelor efectuate;
- să îşi dezvolte gîndirea prin corelaţii interdisciplinare.

Comunicare. Elevii vor fi formaţi astfel încît:
- să utilizeze corect limbajul chimic în enunţuri adecvate.

Rezolvare de probleme. Elevii vor fi capabili:
- să selecteze cea mai adecvată metodă pentru rezolvarea unei probleme;
- să aplice algoritmii corespunzători la rezolvarea problemelor de calcul.

Deprinderi practice. Elevii vor fi capabili:
- să proiecteze experimentele propuse în baza instrucţiunilor primite;
- să formuleze ipoteze şi concluzii în baza experimentelor efectuate;
- să respecte regulile tehnicii securităţii în timpul experimentelor de laborator:

Metode şi tehnici: *Explicaţia, Conversaţia, Problematizarea, Algoritmizarea, Experimentul, Observaţia, Lucrul cu manualul, Arborele genealogic, Mesajul.*

Mijloace: ustensile de laborator şi reactivi necesari, fişe, postere.

Forme de activitate: frontală, individuală, în grup.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Chimie. Curriculum pentru învăţămîntul liceal*, Ed. Univers pedagogic, Ch., 2006.
2. Kudriţkaia, S.; Velişco, N.; Gulea, A., *Chimie*, cl. XII, Ed. Arc, Ch., 2002.
3. Ţapcov, V.; Caraivan, A.; Velişco, N.; Godoroja, R., *Culegere de probleme şi aplicaţii la chimie*, Ed. ARC, Ch., 2004.
4. Fătu, S., *Didactica chimiei*, Ed. Corint, Buc., 2002.

Desfăşurarea activităţii

Etapa I. *Moment organizatoric*

Profesorul le sugerează elevilor să comenteze, în 2-3 enunţuri, următorul mesaj: *„Ridică-ţi inima alături de creier şi vei vedea cît de minunată e lumea”.*

Etapa II. *Verificarea cunoştinţelor*

Profesorul recurge la chestionare, solicitînd răspuns la următoarele întrebări:

1. Ce temă aţi avut de pregătit pentru astăzi? (*Factorii ce influenţează echilibrul chimic*)
2. Care sînt factorii ce influenţează echilibrul chimic?
3. În ce constă principiul *Le Chatelier?*

Doi elevi rezolvă la tablă probleme de calcul (*Anexa 1*). Ceilalţi, repartizaţi în echipe a cîte 5, rezolvă problemele propuse în *Anexa 2*. Ulterior, se examinează corectitudinea şi algoritmul de rezolvare (evaluare reciprocă).

Etapa III. *Comunicarea şi fixarea cunoştinţelor noi*

Se anunţă subiectul lecţiei şi obiectivele operaţionale: *studierea principiilor clasificării reacţiilor chimice şi a tipurilor de reacţii.*

Se propune posterul *Arborele genealogic,* care conţine principiile de clasificare, elevii urmînd să completeze ramurile acestuia cu tipuri de reacţii la fiecare principiu.

Ulterior, elevii sînt solicitaţi să completeze ramurile cu frunze, care să cuprindă exemple ale respectivelor reacţii: G-I – compoziţia şi numărul reactanţilor şi produşilor de reacţie, G-II – schimbarea gradului de oxidare, G-III – efectul termic şi reversibilitatea, G-IV – starea de agregare şi numărul fazelor sistemului, G-V – prezenţa catalizatorului.

Profesorul distribuie fişe cu sarcini pentru experimentelor de laborator:

I – interacţiunea bazei alcaline cu acid;

II – interacţiunea Me cu sare;

III – interacţiunea Me cu acid;

IV – descompunerea peroxidului de hidrogen în prezenţa catalizatorului;

V – arderea în oxigen a fosforului.

Etapa IV. *Realizarea feedback-ului*

Se revine la posterele cu ecuaţii ale reacţiilor chimice efectuate, propunîndu-se să se determine principiile la care se referă acestea.

Pentru acasă elevilor li se solicită să studieze tema conform *Arborelui genealogic* creat, să alcătuiască o problemă după ecuaţia reacţiei experimentului.

Anexa 1

Rezolvă problema:
Calculează constanta de echilibru a reacției:
$2SO_{2(g)} + O_{2(g)} \rightleftarrows 2SO_{3(g)}$, dacă concentrațiile de echilibru ale tuturor substanțelor sînt egale cu $[SO_2]$= 0,01mol/l; $[O_2]$ = 0,02 mol/l;
$[SO_3]$ = 0,02 mol/l.

Anexa 2

G-I. Scrie expresia pentru constanta de echilibru a următoarelor transformări:
a) $2NO_{(g)} + O_{2(g)} \rightleftarrows 2NO_{2(g)}$
b) $C_{(s)} + CO_{2(g)} \rightleftarrows 2CO_{(g)}$

G-II. Cum va influența micșorarea temperaturii asupra echilibrului chimic în sistemele:
a) $A + B \rightleftarrows 2C \quad \Delta H = 50$ kJ

b) $2D + E \rightleftarrows 2F \quad \Delta H = -80$ kJ

G-III. Cum trebuie modificată temperatura și presiunea (mărită sau micșorată), pentru ca echilibrul reacției de descompunere a carbonatului de calciu $CaCO_{3(s)} \rightleftarrows CaO_{(S)} + CO_{2(g)} \quad \Delta H = 178$ kJ să se deplaseze în direcția produșilor de descompunere?

G-IV. Cum va influența micșorarea presiunii asupra echilibrului chimic în reacțiile:
a) $3Fe_2O_{3(s)} + CO_{(g)} \rightleftarrows 2Fe_3O_{4(s)} + CO_{2(g)}$
b) $N_2O_4 \rightleftarrows 2NO_2$

G-V. Cum se va deplasa echilibrul chimic la mărirea concentrației produșilor de reacție în sistemele:
a) $H_2 + Br_2 \rightarrow 2HBr$
b) $CaCO_{3(s)} \rightleftarrows CaO_{(s)} + CO_{2(g)}$

Anexa 3

În timpul furtunilor cu descărcări electrice azotul și oxigenul din aer interacționează conform reacției:
$N_{2(g)} + O_{2(g)} \rightleftarrows 2NO_{(g)} - Q$
Se obține oxid de azot (II) care, prin transformări ulterioare, formează acid azotic – una dintre componentele ploilor acide care distrug flora, fauna, monumentele de artă și arhitectură. Caracterizează această reacție după criteriile pe care le cunoști.

Gimnastică istorică



Mircea **GRECU**
Liceul Teoretic "T. Şevcenco", or. Briceni

Studierea istoriei solicită de la elevi asimilarea unui volum mare de informații, memorarea a numeroase date, ceea ce îi face pe mulți dintre ei să considere această știință una plictisitoare. De aceea, profesorii sînt mereu în căutarea de căi noi pentru a le trezi interesul pentru disciplina dată, de a ameliora calitatea predării, de a diversifica atît conținutul activităților, cît și maniera de desfășurare a acestora, acordînd atenție sporită și tonalității afective a lecției. Cu toate acestea, un factor important în rezolvarea respectivei probleme este înțelegerea adecvată a expresiei *a cunoaşte istoria*. Pînă nu demult *a cunoaşte istoria* însemna *a şti cine*, *cînd*, *unde*. *Curriculumul la istorie* însă a schimbat accentele, elevul urmînd *să înțeleagă, să analizeze, să concluzioneze* ș.a. Înseamnă oare că elevii de ieri nu puteau analiza, trage concluzii, iar cei de azi nu sînt în stare să opereze cu termeni, noțiuni, date? Răspunsul este evident. Ceea ce ieri constituia un obiectiv principal, astăzi reprezintă doar o modalitate de a atinge obiectivul principal – studierea istoriei.

Voi prezenta în continuare o tehnică de maximă eficiență, pe care o aplic cu succes la orele de istorie și pe care am numit-o convențional *Lanțul cifrelor*. Aceasta le permite elevilor să reducă din efort, adică să însușească informația mai ușor, mai rapid și pentru o perioadă de timp mai îndelungată.

Memorarea datelor istorice trebuie să înceapă cu formarea le elevi a interesului pentru cifre. Rolul cifrelor în viața omului este foarte mare. Pitagoreicii, de exemplu, considerau că acestea sînt "elemente ce desemnează tot ce e viu".

În greaca veche, în idiş şi în alte limbi fiecare literă avea semnificaţie numerică. De aceea, deseori cuvintele erau substituite cu echivalentele lor numerice. În Imperiul Roman, texte de tipul: „Amerim a pomenit-o cu un cuvînt de bine pe Armoni, numărul preafrumosului său nume fiind 45" erau pe larg răspîndite. Se presupune că cifra 666 din *Apocalipsă* este echivalentul numeric al evreiescului Neron (cezar):

NRONKSR=50+200+6+50+100+60+200=666.

Deseori, un număr poate determina comportamentul oamenilor. Să ne amintim de reacţia multor europeni la cifra "13" care, în opinia lor, poartă ghinion. Această superstitie provine din vremuri vechi de tot şi are la bază faptul că cifra "12" era considerată perfecţiunea, iar "13" care urma nu putea fi decît ceva ce strică perfecţunea. Dacă occidentalii au anumite rezerve faţă de cifra "13", coreenii nu îşi pot învinge prejudecăţile în ceea ce priveşte cifra "4". Deoarece se aseamănă cu hieroglifa care semnifică moarte, în ascensoarele multor hoteluri din Coreea nu veţi găsi butonul cu cifra "4".

În debutul aplicării tehnicii *Lanţul cifrelor* recurgem la jocul „Marele 7", întrucît multe fenomene, evenimente, fapte din viaţa omului sînt legate de această cifră. Pe tablă se desenează cifra "7" şi elevilor li se solicită să scrie tot ce ştiu despre ea.

7

zile ale săptămînii

culori ale curcubeului

note muzicale

minuni ale lumii

păcate

coline ale Romei Antice

înţelepţi

arte

ş. a.

Învingător este cel care va da un răspuns cît mai amplu: de ex., va enumera toate zilele săptămînii şi în toate limbile care se studiază în şcoală. O asemenea modalitate de lucru le permite elevilor să descopere că la multe popoare denumirile zilelor săptămînii coincid cu denumirile de planete. Evident, zilele săptămînii, culorile curcubeului, notele muzicale nu prezintă dificultăţi pentru majoritatea elevilor. Mai complicat este cu cele 7 păcate – trufia, invidia, mînia, lenea, lăcomia, risipa, poftele trupeşti, cu cele 7 minuni ale lumii şi cu cele 7 coline pe care a fost înfiinţată Roma.

Cu certitudine, este la latitudinea profesorului să decidă dacă elevii trebuie să cunoască denumirile colinelor pe care a fost întemeiată Roma Antică, dar în cazul cînd consideră necesar, atunci respectiva tehnică dă rezultate surprinzătoare. Pentru a-i convinge pe elevi de importanţa cunoaşterii celor 7 coline, le povestesc o istorioară: în cadrul unui concurs televizat, cîştigătorul trebuia să primească un premiu constînd dintr-o valiză cu lingouri de aur. Pentru a intra în posesia ei, participanţii urmau să numească cele 7 coline. Finalistul nu le-a ştiut şi valiza cu aur a rămas pentru el doar un vis… În acest moment, îi întreb pe elevi: "Cum credeţi, cînd a pierdut jucătorul: în ziua finalei sau în cl. a V-a, cînd nu a învăţat denumirile celor 7 coline?". La lecţia următoare, şi eminenţii, şi cei care nu-şi prea fac temele acasă ştiu care sînt legendarele coline ale Romei.

Însuşirea datelor nu trebuie să se transforme într-un simplu act de memorare mecanică. Cum obţinem acest lucru? Apelăm din nou la "Marele 7". Elevilor li se propune să noteze pe tablă cîteva date sau evenimente din istoria Romei Antice legate de această cifră. De ex.:

7

coline

regi

53 î.Hr. – anul întemeierii Romei Antice

53 î.Hr. – începutul cronologiei în Roma Antică

Cu ajutorul aceluiaşi procedeu putem recapitula anumite cunoştinţe ce ţin de istoria Greciei Antice:

7

minuni ale lumii

înţelepţi

76 î.Hr. – anul primelor Jocuri Olimpice

76 î.Hr. – începutul cronologiei în Grecia Antică

Elevii îşi amintesc că 776 î. Hr. este anul primelor Jocuri Olimpice. În Grecia Antică, această dată era considerată şi începutul cronologiei. În final, elevii îşi notează în caiete următoarele informaţii:

76 – Jocurile Olimpice, începutul cronologiei în Grecia

53 – întemeierea Romei, începutul cronologiei în Roma

coline

împărați

minuni ale lumii

înțelepți

7 coline – Capitoliu, Palatino, Viminale, Quirinale, Esquilino, Caelius, Aventino.

7 regi – Romulus, Numa Pompilius, Tullus Hostilius, Ancus Marcius, Lucius Tarquinius Priscus, Servius Tullius, Lucius Tarquinius Superbus.

7 minuni ale lumii – Piramida lui Keops, Grădinile Suspendate, Statuia lui Zeus, Templul lui Artemis, Mausoleul din Halicarnassus, Colosul din Rodos, Farul din Alexandria.

7 înțelepți – Solon, Thales, Periandru, Bians, Pittacus, Cleobul, Chilon.

7 arte – gramatica, dialectica, retorica, muzica, aritmetica, astronomia, geometria.

Vă mărturisesc din experiența proprie că veți recurge la jocul "Marele 7" nu o singură dată. Şi pentru a vă convinge de acest lucru, voi prezenta mai jos doar cîteva exemple:

regate (în sec. IX s-au unit în regatul Marii Britanii)

state pe care le-a unit Qin Shihuangdi

51 î. Hr. – Adunarea de la Soisson alege rege al francilor pe Pepin cel Scurt (Dinastia Carolingiană)

10 **7** – Henric al IV-lea este excomunicat de Papa Grigore al VII-lea

1 **76** – adoptarea Declarației de independență a SUA

1 **87** – adoptarea Constituției SUA

Jocul "Marele 3":

323 – î. Hr. Moartea lui Alexandru Macedon

∨

33 de ani a trăit Alexandru Macedon

||

133 – Ales tribun al poporului, Tiberius Sempronius Gracchus propune ca soluție a crizei agrare a statului roman o lege stipulînd reîmpărțirea proprietății funciare (posesiunile din „ager publicus" ale unei familii sînt limitate la 250 de ha)

33 – vîrsta lui Iisus Hristos

Pentru a recapitula materia studiată, le propun elevilor să realizeze următoarea sarcină: *Ce este comun între anul primelor Jocuri Olimpice (776 î. Hr.) şi anul în care a fost adoptată Declarația de independență a SUA (1776)*?

Următorul pas, care va asigura tranziția spre utilizarea jocului „Marele 4", presupune realizarea unei sarcini ce va permite verificarea cunoştințelor consolidate cu ajutorul "Marelui 3" şi "Marelui 7":

În anul 37 î. Hr., împăratul Irod cel Mare a fost desemnat de către Senatul din Roma diriguitor al Iudeei. A condus 33 de ani, pînă la moartea sa. În ce an a decedat Irod cel Mare? (Răspuns: în anul 4 î. Hr.).

În mod similar, tehnica *Lanțul cifrelor* va fi aplicată şi referitor la datele ce conțin "4". Pentru a crea o atmosferă captivantă, benefică pentru studiu, activitatea va începe cu prezentarea de către profesor a unor curiozități din „tainele" acestei cifre.

Lanțul cifrelor cu "Marele 4" va arăta astfel:

94 î. Hr. – Prima secesiune a plebeilor. Retraşi pe „Muntele sacru", aceştia obțin satisfacerea revendicărilor lor

49 î. Hr. – Adoptarea Legii celor douăsprezece table, numit şi Codul decemviral

9 – Iulius Caesar, traversînd cu legiunile sale Rubiconul, hotarul dintre provincii şi metropolă, declanşează războiul civil

4 – moartea lui Iulius Caesar şi a lui Burebista

Şi la această etapă, pentru a sistematiza materia învăţată, elevii vor realiza o sarcină:

Războaiele greco-persane s-au încheiat în anul cînd a fost adoptată Legea celor douăsprezece table, prima lege scrisă din Roma Antică. Care este acel an? (Răspuns: *449 î. Hr.).*

Există şi alte tehnici care facilitează reţinerea datelor, cele bazate pe relaţia dintre cifrele şirului. De ex.:

– inversarea ultimelor 2 cifre: 1814-1841 – anii de viaţă ai lui Lermontov;
– principiul simetriei: 1441 – începutul domniei lui Iancu de Hunedoara; 1881 – România devine regat; în Rusia este asasinat împăratul Alexandru al II-lea, la putere vine Alexandru al III-lea.

Unele informaţii se asimilează mai uşor dacă sînt studiate în paralel. De ex., viaţa şi activitatea celor doi preşedinţi ai SUA – Avraam Linkoln şi John Kennedi:

a) Avraam Linkoln a fost ales în congres în anul 1847, iar John Kennedi – în 1947.
b) Avraam Linkoln a devenit preşedinte în anul 1860, iar John Kennedi – în 1960.
c) Preşedinte după Linkoln a devenit Andrew Johnson, născut în 1808. Preşedinte după Kennedi a devenit Lyndon Johnson, născut în 1908.
d) Numele secretarului lui Linkoln era Kennedi, iar al secretarului lui Kennedi – Linkoln.

Acest articol nu are scopul de a descrie toate tehnicile de memorare, ci de a demonstra că însuşirea datelor poate deveni un proces mai atractiv. Cu părere de rău, tot mai des se fac auzite presupuneri precum că nu este important a şti cînd a avut loc un eveniment sau altul. Dar dezvoltarea gîndirii este imposibilă fără dezvoltarea memoriei. Pentru a face procesul memorării mai interesant, mai captivant, profesorul trebuie să dea dovadă de talent şi creativitate. Astfel, datele istorice se vor păstra mult timp în mintea elevilor, deoarece au fost învăţate într-o atmosferă de maxim interes pentru ei.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Gribov, V.S., *Siujetî iz istorii novogo vremeni*, M., 2001.
2. Schapoval, V., *Mnemonica*, M., 2002.
3. Ranoici, A.B., *Pervoistociniki iz istorii rannego hrestianstva*, M., 1990.
4. Rubinstein, S.L., *Osnovî obscei psihologii*, M., 1989.
5. Dragnev, E.; Pîslariuc, V.; Popovici, C., *Istoria generală*, cl. X, Ch., 2002.



Ala **BÎRLĂDEANU**

DGETS, mun. Chişinău

Activităţi extracurs cu caracter istoric

„Menirea educaţiei este aceea de a înălţa pe culmi mai nobile de viaţă omul, comunitatea etnică şi umanitatea, prin valorile spiritului.”

(G. Gentile)

Oricît de ingenios şi „modern” ar fi organizată şi desfăşurată o lecţie de istorie, aceasta nu poate asigura, de una singură, realizarea tuturor obiectivelor procesului de învăţămînt la disciplina dată.

Multitudinea şi varietatea obiectivelor, volumul mare de conţinuturi pe care trebuie să le însuşească elevii, timpul relativ limitat al lecţiilor impun folosirea şi altor forme de organizare a orelor.

În această ordine de idei, un rol important se atribuie activităţilor instructiv-educative extraşcolare cum ar fi vizitele şi excursiile cu caracter didactic. Conţinutul respectivelor activităţi, care realizează obiectivele curriculare prin alte contexte şi care sînt orientate spre aprofundarea şi consolidarea de cunoştinţe, contribuie la formarea personalităţii elevului; la cultivarea de atitudini; la dezvoltarea abilităţilor de lucru cu sursele istorice, literare, documentare, arheologice, etnografice etc. şi a abilităţilor de cooperare; la motivarea pentru studiul istoriei; la responsabilizare; la dezvoltarea spiritului etico-cetăţenesc, la cultivarea dragostei faţă de patrie, faţă de valorile şi realizările neamului sau faţă de cele ale altor popoare. Aceste achiziţii elevul ar trebui să le dobîndească în şcoală, sub formă de cunoştinţe şi deprinderi funcţionale care, prin exersare, să favorizeze formarea capacităţii de a şti să aplice ceea ce a învăţat, a abilităţilor sociale utile, a atitudinii pozitive şi a comportamentelor constructive.



Scopul excursiilor şi vizitelor vizează deci dobîndirea de noi cunoştinţe, aprofundarea cunoştinţelor anterioare, consolidarea lor în baza studierii exponatelor muzeistice.

Excursiile şi vizitele didactice aduc nu numai un plus de informaţie despre diverse evenimente, fenomene, procese, ci şi bogate valenţe formative în ceea ce priveşte educaţia morală, estetică, tehnică a elevilor. În cadrul acestor activităţi se îmbină cunoaşterea perceptivă cu cea raţională: în clasele gimnaziale – atunci cînd se aprofundează, se sistematizează şi se îmbogăţesc cunoştinţele, priceperile şi deprinderile elevilor; în clasele liceale – atunci cînd se recapitulează, se apreciază şi se corelează cunoştinţele de istorie cu cele de la alte discipline. Metodele utilizate pot fi diverse, însă *observaţia, comparaţia, învăţarea prin descoperire, problematizarea, demonstraţia* se situează pe prim-plan. Derularea excursiilor/vizitelor presupune 3 faze:

- proiectarea;
- desfăşurarea, care, la rîndul ei, implică 2 etape: informativă (vizează expunerea informaţiei de către profesor (specialist, ghid) şi lucrativă (vizează cercetarea şi înregistrarea informaţiei de către elevi (observări, măsurări, schiţe de desen, descrieri, foto etc.);
- prelucrarea datelor şi observaţiilor elevilor.

Vizita este o călătorie de studii cu o durată de cel mult o zi, la un muzeu sau la un alt obiectiv cultural din localitate, la o instituţie etc., iar excursia se desfăşoară într-un interval de timp mai îndelungat (de la 2 zile pînă la 2 săptămîni).

Excursiile/vizitele pot fi de cîteva tipuri:

- iniţiale, premergătoare studierii de conţinuturi curriculare la lecţie;
- avînd scopul de a extinde însuşirea unor conţinuturi (exponatele permit perceperea mai concretă, pe viu a materiei de studii);
- avînd menirea de a aprofunda cunoştinţele dobîndite la lecţii, prin intermediul documentelor de epocă, al publicaţiilor, al hărţilor etc.

În procesul de proiectare a activităţilor cadrul didactic:

- va stabili la începutul anului, în funcţie de conţinuturi, numărul de vizite şi excursii necesare;
- va determina scopurile şi obiectivele acestora;
- va formula sarcinile pentru elevi.

După excursie/vizită se vor organiza activităţi de evaluare care vor presupune completarea fişelor de evaluare, realizarea unor lucrări aplicative, elaborarea unor proiecte de grup sau teme de cercetare etc.

Prezentăm în continuare un model de desfăşurare a unei vizite la Muzeul Naţional de Istorie din Chişinău cu tema *Spaţiul Pruto-Nistrean în perioada celor două conflagraţii mondiale*.

Obiective de referinţă: dezvoltarea abilităţilor de observare şi studiere a izvoarelor istorice, a adevărurilor istorice prin prisma exponatelor muzeistice; aprofundarea cunoştinţelor dobîndite la lecţii.

<table>
<tr><th>Etapele vizitei</th><th>Desfăşurarea activităţii didactice</th><th>Conexiune inversă</th></tr>
<tr><td>Evocare</td><td>Anunţarea tematicii vizitei.
Iniţiere în subiectul abordat.
Explicarea sarcinilor de realizat pe parcursul vizitei.</td><td>Elevii demonstrează cunoaşterea perioadei discutate, înregistrează sarcinile de realizat.</td></tr>
<tr><td>Realizare a sensului</td><td>Observarea exponatelor ce oglindesc perioada primului război mondial în spaţiul Pruto-Nistrean.
Sarcină: Înregistraţi tipurile de izvoare istorice care reflectă perioada în cauză şi caracterizaţi-le.
Observarea exponatelor ce elucidează perioada celui de-al doilea război mondial:
Sarcină: Studiaţi 5 exponate cu referire la acest eveniment istoric şi notaţi informaţia în fişa de evaluare.</td><td>Elevii demonstrează competenţe de selectare şi grupare a informaţiei.
Elevii îşi dezvoltă competenţe de lucru individual, îşi formează atitudini, îşi aprofundează cunoştinţele teoretice prin aplicaţii practice.</td></tr>
<tr><td></td><td>Fişă de evaluare a vizitei
<table>
<tr><th>Nr./ d/o</th><th>Obiectul observat</th><th>Ce eveniment marchează</th><th>Data, locul unde a fost găsit, autorul</th><th>Importanţa pentru conţinuturile studiate</th><th>Descrierea acestuia</th></tr>
<tr><td>1.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table></td><td></td></tr>
<tr><td>Reflecţie</td><td>Discuţii.
Evaluarea activităţii.
Sarcină (temă de casă): Expuneţi, într-un eseu, trăirile proprii vizavi de cele observate în cadrul vizitei.</td><td>Elevii îşi dezvoltă abilităţile de interpretare a adevărului istoric, de expunere a evenimentelor istorice, utilizînd surse documentare.</td></tr>
</table>

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Balan, B.; Boncu, Şt., *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Ed. Polirom, Buc., 1998.
2. Bunescu, V.; Cerghit, I.; Constantin, S., *Didactica*, EDP, Buc., 1982.
3. Copilu, D.; Copilu, V.; Dărăbăneanu, I., *Predarea pe bază de obiective curriculare de formare, Noua paradigmă pedagogică a începutului de mileniul III*, manual de autoinstruire pentru profesori, EDP, Buc., 2001.
4. Păun, Şt., *Didactica istoriei*, Ed. Corint, Buc., 2001.

Gînd(ire) critic(ă) despre cartea *Formare de competenţe prin strategii didactice interactive**



Acum zece ani, cîţiva tineri colaboratori ai Centrului Educaţional PRO DIDACTICA porneau, temerari, într-o călătorie pe meleaguri ungureşti, unde alţi tineri pedagogi americani aşteptau să le provoace interesul pentru ceva ce suna foarte... educaţional: *Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*.

De atunci încoace, cîteva mii de profesori şcolari şi universitari au avut ocazia să se familiarizeze cu metodele interactive de predare-învăţare-evaluare promovate în cadrul acestui program. Mai mult, avem siguranţa că ei le aplică, reuşit, în practica de zi cu zi.

Lucrarea propusă atenţiei dumneavoastră are cîteva faţete şi este:

- un **răspuns la solicitările**, foarte numeroase de altfel, ale cititorilor colecţiei „Biblioteca PRO DIDACTICA", vizînd utilizarea metodelor interactive de predare-învăţare-evaluare la clasă;
- o foarte clară **descifrare a problemei formării competenţelor** la elevi prin intermediul metodelor interactive;
- o **actualizare necesară a strategiei de proiectare didactică în baza cadrului *evocare-realizare a sensului-reflecţie***, cu accentul pe importanţa abordării sistemice a activităţii educaţionale;
- un **ghid practic de utilizare a metodelor interactive pentru dezvoltarea competenţelor** (de comunicare orală şi scrisă, de lectură, de cercetare) la diverse discipline.

Fiind însoţite de analize şi de comentarii pertinente ale autorilor – Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan, Viorica Goraş-Postică, Serghei Lîsenco, Lia Sclifos – formatori cu experienţă ai Centrului, tehnicile sînt prezentate într-o formă nouă, dezvoltată şi adaptată unui context de învăţare concret. Iar respectivul fapt confirmă posibilitatea oricărui utilizator cu spirit creativ de a realiza acelaşi lucru: a dezvolta, a extinde, a căuta modalităţi inedite, dar adecvate, de optimizare a demersului său didactic.

Acestea fiind spuse, am vrea să vă invităm la o continuă colaborare cu Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

Vă invităm la comunicare, fie aceasta orală sau scrisă, pentru că numai prin comunicare se poate realiza cunoaşterea. Şi doar cunoaşterea ne poate ajuta să depăşim stereotipurile proprii: de gîndire, de comportament, de atitudine, de predare a disciplinei etc.

Vă invităm la dezbatere, fiindcă vrem să fim competitivi, vrem să învăţăm şi să promovăm eficient un model de discurs public responsabil şi bine argumentat.

Vă invităm la lectură, pentru că ne place definiţia ei, dată de Fernando Savater: *Lectura este o formă a fericirii.*

Vă invităm la cercetare, deoarece susţinem părerea acelora care cred că cercetătorii sînt oameni cu spirit aventurier, pragmatici, curioşi, cei care pun şi îşi pun întrebări, cei care refuză să creadă că au atins perfecţiunea.

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

* Cartea poate fi procurată la sediul Centrului Educaţional PRO DIDACTICA, mun. Chişinău, str. Armenească, 13.

Dezbaterile (discuțiile formale)*



Serghei **LÎSENCO**
Asociația "Pro Comunicare, Lectură și Scriere"

Dezbaterile sau discuțiile formale sînt activități ce accentuează factorul competitiv (pe prim-plan se plasează dorința de a învinge) care contribuie indirect la dezvoltarea competențelor de cercetare, argumentare şi comunicare. Pentru noi, profesorii, este important să realizăm respectivele obiective educaționale, asigurînd în acest scop, următoarele condiții artificiale (formale):

- responsabilizarea participanților de a susține în timpul dezbaterii numai o poziție (sau afirmatoare, sau negatoare);
- determinarea rolurilor şi repartizarea responsabilităților (un membru prezintă argumente, al doilea – formulează întrebări, al treilea – respinge atacul oponenților etc.);
- stabilirea intervalului de timp pentru intervenția fiecărui participant;
- decizia arbitrului privind rezultatul dezbaterii (care dintre poziții, cea a afirmatorilor sau cea a negatorilor, a fost mai convingătoare şi mai bine conturată).

Condițiile formale implică o serie de riscuri. În rezultat, mulți profesori renunță să aplice dezbaterile la ore. Experiența însă ne demonstrează că aceste riscuri pot fi minimalizate prin introducerea unor reguli conforme cu gradul de pregătire al elevilor.

Riscuri posibile	**Modalități de minimalizare a riscurilor**
Nu toți elevii se implică activ în dezbateri.	Formați echipe mai mari. Determinați şi repartizați responsabilitățile între membrii echipelor. Limitați timpul pentru discursul unui elev.
Unii elevi se confruntă cu dificultăți în susținerea unei poziții ce contravine convingerilor personale.	La etapa inițială, oferiți elevilor dreptul de a alege o poziție. Introduceți o regulă prin care fiecare elev să prezinte argumente de pe ambele poziții. La etapa de reflecție, analizați schimbările (în cunoştințe, abilități, valori, atitudini) produse în urma dezbaterii.
Evaluarea necesită aplicarea unor instrumente relativ complicate.	Dezvoltați abilitățile de evaluare şi autoevaluare, aplicînd instrumente mai simple (care conțin maximum 2 criterii de apreciere şi 3-5 indicatori).
Complexitatea rolurilor le creează elevilor dificultăți.	Dezvoltați abilitățile prin complicarea treptată a rolurilor: de la o responsabilitate concretă la mai multe.
Uneori, respectarea regulilor formale are prioritate în comparație cu analiza subiectului dezbaterii.	Debrifați activitatea şi subliniați importanța unor cunoştințe profunde. Propuneți elevilor modele de argumentare şi contraargumentare bazate pe cunoştințe şi logică.

Dezbaterile sau discuțiile formale pot fi aplicate:

1. Pentru cercetarea inițială a unui subiect (problemă sau fenomen), contribuind la creşterea motivației pentru studierea aprofundată a acestuia, la acumularea informațiilor noi din diferite surse, la compararea şi analiza informațiilor şi a surselor, identificarea legăturilor cauză-efect mai puțin evidente. Rezultatul/indicatorul activității sînt întrebările care necesită căutare de răspunsuri. Din perspectiva cadrului *evocare-realizare a sensului-reflecție*, activitatea are rolul evocării pentru un demers de învățare de lungă durată (mult mai mare decît o oră academică).
2. Pentru generalizarea cunoştințelor şi formarea atitudinii critice, multiaspectuale față de subiectul investigat. Rezultatul/indicatorul acestor dezbateri sînt opiniile/concluziile elevilor exprimate prin îmbinări de cuvinte de tipul: „problemă controversată", „diferite aspecte", „consecințe pozitive şi negative", „este bine, dar...". Din

* Fragment extras din lucrarea *Formare de competențe prin strategii didactice interactive.*

perspectiva cadrului *evocare-realizare a sensului-reflecție*, activitatea are rolul reflecției. În acest caz, etapa de evocare poate fi omisă: elevii sînt deja motivați pentru a participa la dezbateri. Activitatea de evocare poate fi limitată la un mic sondaj de opinie referitor la problema pusă în discuție.

Atelier de discuție

Elaborarea, susținerea şi evaluarea discursului argumentativ
Competența de a-şi susține argumentat poziția în raport cu o problemă controversată

EDUCAȚIE CIVICĂ
DEPRINDERI DE VIAȚĂ
Subiect: Uniforma şcolară

CONDIȚII PREALABILE

Pentru realizarea acestui atelier, elevii au nevoie de următoarele deprinderi:

- de înțelegere a unui text publicistic;
- de exprimare liberă a opiniei referitor la o problemă/un subiect;
- de utilizare în discurs a informației din text;
- de cooperare în grupuri mici;
- de ascultare cu atenție;
- de autoevaluare şi evaluare.

Timp necesar: 1 oră academică.

Produsul aşteptat (evaluabil): un text argumentativ, care reflectă diferite poziții la subiectul anunțat.

Evocare:

Activitate în grupuri mici: *Graficul T* – tehnică ce premite acumularea şi aranjarea/clasificarea ideilor din perspectiva poziției pro sau contra.

Realizare a sensului:

Activitate de grup: *Argument în patru paşi* – tehnică ce contribuie la dezvoltarea abilităților de construire a unei structuri logice cu scopul explicării unui enunț; permite analiza şi evaluarea gradului de convingere al unui argument.

Argumente migratoare – tehnică de lucru în grupuri mici care dezvoltă abilitățile de argumentare şi de evaluare a argumentelor prezentate.

Reflecție:

Activitate individuală: *Eseu structurat*.

Algoritmul aplicării tehnicilor

Evocare *Graficul T*

Timp necesar: 10 minute.

Tehnica este eficientă pentru identificarea trăsăturilor contradictorii ale unui fenomen sau subiect. Ideile acumulate constituie repere în elaborarea ulterioară a argumentelor şi luarea deciziei. Este aplicabilă la analiza unor subiecte de ordin ştiințific, cît şi a textelor artistice.

1. Elevii sînt grupați cîte 3-4. Profesorul le propune să completeze tabelul din fişa de lucru cu argumente pro şi contra la subiectul *Uniforma şcolară*.
2. Elevii, timp de 5 minute, completează tabelul.

Uniforma şcolară	
Pro/De ce trebuie introdusă?	**Contra/De ce nu trebuie introdusă?**

3. Fiecare grup, pe rînd, prezintă cîte o idee. Se vor evita repetările.

Comentarii	**Evaluarea activității**
În vederea desfăşurării mai eficiente a etapei de evocare, acordați în debutul activității 1-2 minute pentru formularea individuală a ideilor, după care elevii vor completa fişa în comun. Pentru asigurarea calității şi diversității ideilor, stabiliți o limită cantitativă (de ex., 5 idei în fiecare rubrică). Pentru asigurarea calității etapei de realizare a sensului, ideile expuse de elevi sînt notate pe tablă/poster.	Evaluăm nonformal: - implicarea elevilor în activitatea individuală şi în echipe; - diversitatea ideilor; - numărul de idei; - echilibrul dintre argumentele pro şi contra.

Din experienţa formatorilor

1. Pentru completarea în echipă a *Graficului T*, un elev va exercita rolul de secretar.
2. În timp ce elevii lucrează, profesorul monitorizează activitatea, apropiindu-se de fiecare grup.
3. Profesorul va urmări ca numărul argumentelor pro să fie egal cu numărul ideilor contra.
4. Dacă tehnica este aplicată la etapa de evocare, subiectul sau problema propusă pentru analiză trebuie să fie cunoscută elevilor. În caz contrar, numărul ideilor emise ar putea fi foarte mic.

Realizare a sensului *Argumente migratoare*

Timp necesar: 25 de minute.

1. Profesorul explică (sau reaminteşte) componentele unui argument: teza (afirmaţia), explicaţia (premisa), dovada (evidenţa-suportul), concluzia (*Argument în patru paşi*).
2. Elevii elaborează, timp de 10 minute, 2 argumente (unul pro şi unul contra), luînd ca bază afirmaţiile elaborate la etapa de evocare.
3. Elevii repartizează rolurile: afirmator, negator, observator. Dacă echipa este alcătuită din 4 membri, 2 vor fi observatori.
4. Elevii formează grupuri noi din reprezentanţi ai diferitelor echipe.
5. Încep dezbaterile: afirmatorul prezintă argumentul pro, negatorul – contraargumentul, afirmatorul susţine argumentul propriu şi combate argumentul propus de negator. Dezbaterea este urmărită de observator(i).
6. Elevii revin în echipele de bază, împărtăşindu-şi experienţa şi impresiile acumulate.

Comentarii	**Evaluarea activităţii**
Profesorul trebuie să monitorizeze activitatea elevilor şi, în caz de necesitate, să acorde ajutor. Cea mai mare dificultate pentru elevi este utilizarea dovezilor (deseori, ideile emise sînt lipsite de explicaţii şi suporturi argumentative).	Evaluăm nonformal: - implicarea elevilor în activitate; - exercitarea rolurilor; - calitatea argumentelor prezentate.

Din experienţa formatorilor

1. Pentru a asigura calitatea activităţii, chiar în debut, la paşii 1 şi 2, se vor repartiza fişe cu definiţiile componentelor unui argument:

Fişă

Teză	*Un enunţ laconic, care afirmă o idee.*
Explicaţie	*2-3 propoziţii, menite să dezvăluie esenţa afirmaţiei, să explice termenii cheie, principiile care stau la bază.*
Dovadă	*Fapte, date statistice, opinii ale experţilor, analogii etc. care justifică teza.*
Concluzie	*O frază laconică şi clară care accentuează veridicitatea tezei anunţate.*

2. Profesorul va distribui observatorilor o fişă de observare, solicitîndu-le să identifice în discursurile colegilor componentele de bază şi să le noteze.

Fişă de observare

Nume _____		**Nume** _____	
Argumentul afirmator		*Combaterea argumentului afirmator*	
Teză			
Dovadă			
Concluzie			
Combaterea argumentului negator		Argumentul negator	
		Teză	
		Dovadă	
		Concluzie	

Reflecţie 1. ***Această variantă poate fi aplicată pentru cristalizarea opiniilor elevilor referitor la subiectul/problema pusă în discuţie.***

Eseu structurat

Timp necesar: 10 minute.

1. Fiecare elev elaborează, individual, un text structurat "*Cred că introducerea uniformei şcolare..., dar...*", după modelul prezentat de profesor (5-7 minute).
2. Elevii citesc, în grup, textele elaborate.

Reflecţie 2. ***Această variantă poate fi aplicată pentru dezvoltarea abilităţilor de identificare a elementelor principale ale unui argument***.

Timp necesar: 10 minute.

Profesorul propune elevilor pentru analiză textul *Uniforma şcolară nu acoperă diferenţele sociale,* anunţînd şi sarcina: "Citiţi textul în echipe. Identificaţi: tezele, dovezile, concluziile şi tezele care au nevoie de explicaţii şi dovezi" (5 minute).

Echipele desemnează un membru care prezintă rezultatele analizei.

Comentarii	**Evaluarea activităţii**
Variantele pentru reflecţie vor fi alese în funcţie de obiectivele atelierului şi importanţa subiectului. Pentru dezvoltarea abilităţilor de argumentare şi evaluare a calităţii argumentelor, selectaţi un subiect sau o problemă familiară elevilor. Pentru studierea mai profundă a fenomenului/subiectului propuneţi elevilor să identifice aspectele ce necesită documentare.	Evaluăm nonformal: - implicarea elevilor în activitate; - calitatea analizei prezentate; - prezenţa argumentelor pro şi contra în textul final; - numărul de întrebări sau neclarităţi în argumentare identificate.

Din experienţa formatorilor

1. Uneori, subiectul discuţiei este foarte atractiv şi elevii "intră în rol". În situaţia dată, intervineţi cu un minidiscurs, care va conţine atît argumente pro, cît şi argumente contra.
2. În cazul cînd elevii au deprinderi de a formula un argument structurat, aplicaţi acest atelier pentru subiecte mai complicate. Organizat în debutul analizei unei probleme, atelierul contribuie la creşterea gradului de motivaţie pentru studiul independent şi aprofundat al subiectului. Desfăşurarea atelierului la finele studierii subiectului creează oportunităţi pentru aplicarea cunoştinţelor acumulate şi formarea atitudinii critice faţă de fenomenul abordat.
3. Textele/informaţiile pot fi propuse la etapa de evocare – pentru stimularea gîndirii elevilor; la prima fază a etapei de realizare a sensului – pentru informare şi prezentare a unui model de argumentare. Deseori, unele texte prezintă informaţia unilateral, fapt ce le creează elevilor dificultăţi în procesul abordării critice a problemei. În aceste situaţii, selectaţi informaţii alternative care să asigure echilibrul în argumentare.

Uniforma şcolară nu acoperă diferenţele sociale

Introducerea uniformelor, a ecusoanelor, a eşarfelor sau a altor semne distinctive pentru elevi înseamnă, de fapt, o luptă dintre profesori, elevi şi părinţi pentru impunerea propriei viziuni. Unii cred că introducerea uniformei va anula diferenţele existente între elevii aparţinînd claselor sociale diferite. Alţii, dimpotrivă, susţin contrariul. Care este influenţa psihică asupra copiilor, unde apar traumele şi care este scopul purtării uniformelor, ne explică psihologul Adina Tatu, consilier la Şcoala 102 din Bucureşti:

"Convingerea unor persoane că uniforma va anula diferenţele de clasă socială dintre elevi este total greşită. Copiii care provin din familii înstărite vor veni, în continuare, la şcoală, cu milioane în buzunar, vor merge în excursii în diverse ţări, vor avea la pachet mîncare mai bună. Diferenţele sînt estompate doar de faţadă: copilul de milionar îşi va afişa întotdeauna banii în faţa copilului de muncitor, iar elevii se cunosc între ei, deci haina nu va schimba nimic.

Purtarea uniformei nu traumatizează în nici un fel psihicul copilului. Traumele apar doar în modul de introducere a acesteia şi în felul în care elevilor li s-ar explica obligativitatea însuşirii normelor şcolii respective. Profesorii şi conducerea şcolii nu trebuie să-i ameninţe cu exmatricularea pe elevii care nu poartă uniformă sau să-i scoată la careu, în faţa clasei pentru a-i face de ruşine. Profesorii trebuie să stabilească uniforma împreună cu elevii, să se pună de acord. Astfel, elevii vor fi mai uşor de abordat şi nu se vor opune.

Scopul introducerii uniformei este acela de a-i învăţa pe elevi să se îmbrace adecvat statutului lor sau viitoarei meserii. De multe ori, elevele vin la şcoală la primele ore ale dimineţii în ţinută de seară, căzînd în ridicol. Uniforma îi învaţă pe elevi că trebuie să respecte anumite reguli. Este ca la cluburile de fotbal, unde toţi jucătorii au acelaşi echipament, iar echipamentul dă coeziunea de grup şi dezvoltă simţul apartenenţei la respectivul grup".

http://www.gandul.info/scoala/uniforma-scolara-acopera-diferentele-sociale.html?3934;286079

Calitatea în educație/ educația de calitate



Sorin **CRISTEA**

Universitatea din București

Sfera de referință a ***conceptului de calitate în educație/educație de calitate*** trebuie delimitată în cadrul specific științelor pedagogice, la nivel intradisciplinar (*teoria generală a educației, teoria instruirii, teoria curriculumului*) și interdisciplinar (*sociologia educației, managementul educației, politica educației, economia educației*), ceea ce nu exclude, ci presupune deschiderea spre problematica socială largă a conceptului de calitate în educație/educație de calitate, abordabil însă în orice context prin mijloace epistemologice și metodologice specifice pedagogiei în calitate de știință specializată în studiul educației.

Calitatea în educație reprezintă „*un construct*" sau un *model pedagogic* care vizează sistemul de educație, procesul de învățământ, activitatea de predare-învățare-evaluare, proiectarea activității de educație/instruire.

Modelul pedagogic construit special pentru definirea *calității în educație* creează premise teoretice și metodologice pentru explicarea și înțelegerea unei realități psihosociale *specifice* (*educația/instruirea*). Aceste premise sînt relevante pentru ceea ce înseamnă sau ar trebui să însemne *educația de calitate.* Analiza noastră are în vedere ambele aspecte ale conceptului – *calitatea în educație, educația de calitate* – privite în complementaritatea, interacțiunea și interdependența lor.

Calitatea în educație, privită ca și *„construct"* sau *model pedagogic,* constituie *indicatorul de bază al dezvoltării sociale* în contextul *societății cunoașterii* sau al *societății informaționale.* Are în vedere toate structurile de funcționare ale educației/instruirii concentrate, în mod special, la nivelul sistemului de educație, al procesului de învățământ, al organizației școlare, al clasei de elevi. Structuri de funcționare evaluate în raport de mai multe *criterii comune*, *universale*: eficacitatea, eficiența, optimizarea, competitivitatea, competența, echitatea (V. Gh. Cojocaru, *Calitatea în educație. Managementul calității*, UPS *I. Creangă*, Ch., 1997, p. 10-33, 42-56). Dintre criteriile amintite, esențiale sînt cele referitoare la *eficacitatea, eficiența* și *echitatea* educației/instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

Eficacitatea probează gradul de realizare a finalităților de sistem și de proces, a obiectivelor generale și specifice ale organizației școlare și ale clasei de elevi. *Eficiența* probează gradul de valorificare al resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces, în cadrul organizației școlare și al clasei de elevi. *Echitatea* probează capacitatea sistemului și a procesului de învățământ, a organizației școlare și a clasei de elevi, de egalizare a șanselor de reușită ale tuturor celor *educați* în perspectiva educației permanente. Conceptul pedagogic de *calitate în educație* definește capacitatea sistemului de educație și a procesului de învățământ de îndeplinire, la parametri superiori, a *funcțiilor* lor *generale*, cu caracter obiectiv (formarea-dezvoltarea personalității celor educați pentru integrarea socială optimă în plan: cultural/*funcția culturală*; profesional/funcția economică; civic (funcția civică) și a *finalităților* care au un caracter *subiectiv*) fiind proiectate la nivel de politică a educației – vezi idealul și scopurile educației, obiectivele instruirii). *Calitatea în educație*

reprezintă deci ansamblul de caracteristici care probează măsura în care sînt îndeplinite sau satisfăcute *cerinţele obiective*, implicite (funcţiile generale ale educaţiei) şi *cerinţele subiective*, explicite (finalităţile macro- şi microstructurale) de realizare a activităţii de educaţie/instruire în cadrul sistemului şi al procesului de învăţămînt.

Evoluţia concepţiei despre calitatea în educaţie reflectă amplitudinea strategiilor de evaluare promovate, exprimate în termeni de: a) *control al calităţii* (evaluare cantitativă, tipică pedagogiei tradiţionale, premoderne); b) *asigurare a calităţii* (evaluare centrată pe anumite domenii, considerate mai importante, tipică pedagogiei moderne); c) *management al calităţii totale*, prin evaluare *globală* şi *deschisă*, angajată la scara întregului sistem şi proces de învăţămînt, cu *participarea* tuturor actorilor educaţiei/instruirii (tipică *educaţiei postmoderne*, dezvoltată în sensul paradigmei curriculumului).

Principiile de realizare a managementului calităţii totale în educaţiei sînt următoarele: 1) *valorificarea deplină a resurselor şi cerinţelor celui educat* în perspectiva integrării sociale optime, pe termen mediu şi lung; 2) *elaborarea deciziilor optime* bazate pe prognoze pozitive, în perspectiva excluderii eşecului şcolar; 3) *evaluarea permanentă cu funcţie formativă* angajată cognitiv şi participativ, ca resursă de cultivare a capacităţii de autoeducaţie/autoinstruire optimă a tuturor actorilor educaţiei; 4) *orientarea activităţii spre obiective psihologice superioare* exprimate prin *competenţe* de analiză, sinteză şi evaluare/gîndire critică; 5) *promovarea educaţiei/instruirii de calitate* ca resursă fundamentală a existenţei de calitate, la nivel social, comunitar şi individual.



În concluzie, *calitatea în educaţie* trebuie construită la nivelul unui *model conceptual deschis*, *multidimensional*, care permite evaluarea pe baza unor criterii pedagogice, dar şi sociale (culturale, civice/politice, economice, comunitare). *Calitatea în educaţie*, reflectînd capacitatea sistemului de învăţămînt de funcţionare ca subsistem social adaptabil la schimbare (B. Gersunschi, 2004, apud V. Gh. Cojocaru, *op. cit*., p. 52). În acest sens, poate fi avansat „hexagonul educaţiei postmoderne" care include următorii *vectori axiologici ai calităţii în educaţie* (T. Callo, *Configuraţii ale educaţiei totale*, CEP USM, Ch., 2007, p. 18-26): *libertatea*, ca valoare morală, referitoare la „înţelegerea experienţei trăite"*; inteligenţa,* ca valoare cognitivă superioară, reprezentînd capacitatea de a înţelege esenţialul; *sensibilitatea,* ca valoare cognitivă, dar şi afectivă, care umanizează educaţia/instruirea*; reflecţia,* ca resursă cognitivă superioară situată la nivelul competenţelor de analiză, sinteză şi evaluare a informaţiei interiorizate; *atenţia,* ca resursă a comportamentului intelectual şi moral*; integralitatea,* ca resursă a educaţiei globale şi deschise spre educaţie permanentă şi autoeducaţie.

La nivelul practicii sociale, calitatea educaţiei constituie o temă majoră, dezbătută nu doar de pedagogi, ci şi de sociologi, politicieni, filozofi, economişti. Predomină abordările politice, intensificate, mai mult sau mai puţin retoric, în diferite contexte istorice, internaţionale şi naţionale, globale şi locale, ceea ce nu anulează sau diminuează „*criza mondială a educaţiei*" confirmată în timp chiar în sistemele de învăţămînt din ţările dezvoltate economic (Ph. H.Coombs, *La crise mondiale de l'education*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968, De boeck Universite, Bruxelles, 1989).

Soluţiile avansate, sub diferite formule (calitatea în educaţie, educaţia de calitate; calitatea învăţămîntului, excelenţa în învăţămînt etc.) sînt greu de contestat, dar şi de probat în cadrul realităţii şcolare şi universitare, întreţinînd risipa resurselor, pe fondul unei politizări mascate sau al unei birocratizări tot mai agresive şi parazitare. De aceea, este necesară o abordare specific *pedagogică*, realizabilă prin construirea unui *model conceptual* care permite definirea şi analiza ***educaţiei de calitate*** în raport de următoarele repere epistemologice: 1) paradigma educaţiei de calitate; 2) axiomele educaţiei de calitate; 3) axiomele instruirii de calitate; 4) principiile proiectării *curriculare* a educaţiei/instruirii de calitate.

1) *Paradigma educaţiei de calitate* este promovată de UNESCO la nivel de politică a educaţiei. Cercetările iniţiate în anii 1970 au avut în vedere analiza comparativă a *modelelor de abordare a educaţiei şi instruirii* în cadrul sistemului şi procesului de

învățămînt, modele bazate, în esență, pe clarificarea raporturilor dintre societate şi educație.

Paradigma educației de calitate, afirmată de *UNESCO*, are în vedere eliminarea *paradigmei pedagogiei tradiționale*, care promovează *educația reproductivă*, bazată pe relația de cauzalitate directă, mecanică, dintre societate şi educație. Ca urmare, dezvoltarea educației depinde de dezvoltarea societății, răspunde la cerințele societății (politice, ideologice, religioase, economice, culturale etc.), reproduce funcțiile şi structurile principale ale societății. Calitatea educației reflectă calitatea societății, cu avantajele şi dezavantajele, plusurile şi minusurile obiective şi subiective ale acesteia.

Paradigma educației reproductive limitează calitatea educației, reduce posibilitatea sa de evoluție la deziderate şi resursele actuale ale societății, ceea ce are consecințe negative pe termen mediu şi lung, în special în cazul țărilor cu o dezvoltare socială (economică, politică etc.) limitată, care ar solicita promovarea educației ca pîrghie a progresului social.

Paradigma ***educației inovatoare*** elimină *paradigma educației reproductive* în condițiile afirmării modelului cultural al societății informaționale şi modelului politic al democrației. Are în vedere resursele strategice ale educației determinante pentru dezvoltarea societății, anticipînd dezvoltarea în sens inovator. Țările care au adoptat această paradigmă au reuşit să transforme educația într-o pîrghie a progresului social, cu efecte fundamentale vizibile pe termen mediu şi lung.

Paradigma educației inovatoare este promovată de UNESCO ca urmare a unor analize ce evidențiază 3 fenomene noi: 1) „pentru prima dată în istoria umanității, dezvoltarea educației considerată la scară planetară tinde să PRECEADĂ nivelul dezvoltării economice"; 2) „pentru prima dată în istorie, educația îşi propune în mod conştient să pregătească oameni pentru tipuri de societate care încă nu există"; 3) „pentru prima dată în istorie, diferite societăți încep să respingă un mare număr de produse oferite de educația instituționalizată" (E. Faure, coord., *A învăța să fii. Un raport UNESCO*, EDP, Buc., 1974, p. 54, 55). Aceste teze cu valoare de axiome ale calității politicii educației vor fi confirmate în contextul modelului cultural al societății postindustriale, bazată pe cunoaştere. Construcția calității este fundamentată pe "5 piloni" care concentrează dimensiunea teleologică a educației exprimată în sens prospectiv, prin următoarele *competențe* (J. Delors, coord., *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI,* Ed. Polirom, Iaşi, 2000): 1) *a şti* (*cunoaştere* prin informații logice, noțiuni, judecăți, raționamente, teorii şi metodologii);



2) *a şti să faci* (*aplicare a cunoaşterii* prin deprinderi şi strategii cognitive, de sesizare şi rezolvare a problemelor şi situațiilor-problemă); 3) *a şti să fii* (atitudine – *afectivă*, *motivațională, caracterială* – față de cunoaştere, învățare, şcoală, societate); 4) *a ştii să fii în comunitate* (*atitudine deschisă colaborării* în condițiile societății democratice); 5) *a şti să devii* (*atitudine deschisă spre autoeducație în perspectiva educației permanente*).

Educația de calitate proiectată ca *educație inovatoare* are ca fundament teoretic şi metodologic *paradigma curriculumului*, afirmată la nivelul pedagogiei postmoderne. Importanța *curriculumului* poate fi evidențiată în raport cu celelalte paradigme identificate în istoria gîndirii pedagogice: *paradigma magistrocentristă* care pune în centrul educației profesorul şi acțiunea de predare; elevul este subordonat complet profesorului; învățarea şi dezvoltarea sînt subordonate mecanic predării cu consecințe negative evidente în planul calității educației şi instruirii; *paradigma psihocentristă*, asociată cu curentul *Educația nouă*, lansat la granița dintre sec. XIX-XX, care pune în centrul educației copilul, elevul, resursele interne ale acestuia; este revoluționară în raport cu practicile magistrocentriste, dar excesele sale duc la tendința de *psihologizare* a educației, de neglijare sau chiar de eludare a obiectivelor educației determinate social; *paradigma sociocentristă,* asociată cu evoluția ştiințelor sociale la înc. sec. XX, care pune în centrul educației cerințele societății; educația reprezintă „socializarea metodică a tinerei generații"; întreține tendința de *sociologizare* (uneori chiar de *politizare*) a educației.

Paradigma curriculumului încearcă să rezolve

conflictul istoric dintre paradigma psihologică şi cea sociologică. În centrul educației sînt plasate finalitățile educației, construite la nivelul unității dintre cerințele psihologice ale personalității elevului şi cerințele societății, sintetizate în cadrul conținuturilor de bază, validate social.

Premisa educației de calitate este susținută de paradigma *curriculumului* în plan teoretic, metodologic şi practic. În plan *teoretic*, prin fundamentarea discursului pedagogic la nivelul interacțiunii dintre abordarea psihologică şi abordarea socială a educației. În plan *metodologic*, prin reorientarea activității de proiectare pedagogică în raport de poziția centrală a finalităților macrostructurale (ideal, scopuri) şi microstructurale (obiective ale procesului de învățămînt). În plan *practic,* prin stimularea creativității cadrului didactic în activitatea de operaționalizare a obiectivelor în condițiile unui *context* pedagogic şi social *deschis*.

2) ***Axiomele educației de calitate***, afirmate odată cu promovarea paradigmei curriculumului, pot fi interpretate drept *criterii normative* de maximă generalitate, necesare pentru evidențierea caracteristicilor proprii educației de calitate. Le putem numi *criterii axiomatice* (S. Cristea, coord. gen., *Currriculum pedagogic, I*, EDP RA., Buc., 2006, p. 27-32).

Primul criteriu axiomatic evidențiază *tipul specific de activitate* rezultat din interdependența permanentă existentă între latura psihică şi socială a educației. Astfel poate fi rezolvat conflictul istoric dintre abordarea psihologică şi abordarea sociologică a educației, conflict lansat în modernitate, prelungit pînă în postmodernitate. Educația de calitate reprezintă, astfel, o activitate psihosocială bazată pe resursele psihologice ale celui educat (elev, student, adult implicat în perfecționare etc.) valorificate deplin în perspectiva integrării sociale optime, pe termen scurt, dar mai ales, mediu şi lung.

Cel de-*al doilea criteriu axiomatic* evidențiază *dimensiunea obiectivă a educației,* concentrată la nivelul *funcției de bază a educației* (*formarea-dezvoltarea personalității*), căreia îi corespunde *structura de bază a educației*, exprimată prin *corelația dintre educator-educat*, indispensabilă pentru proiectarea, realizarea şi dezvoltarea activității de educație, în orice context/sistem de referință. Educația de calitate va respecta integral această dimensiune funcțional-structurală, urmărind orientarea oricăror activități în direcția *formării-dezvoltării* celui educat şi perfecționarea continuă a corelației *educator-educat* prin inițiativa constructivă şi creativă permanentă a educatorului.

Cel de-*al treilea criteriu axiomatic* evidențiază *dimensiunea subiectivă a educației* exprimată prin *finalitățile educației* care definesc *orientările valorice* ale activității de educație angajate la nivel de sistem (ideal, scopuri) şi de proces (obiective). Finalitățile de sistem au un caracter indivizibil, conferind stabilitate valorică orientărilor generale atribuite educației, la nivel de filozofie şi de politică a educației. Finalitățile de proces sînt divizibile pe diferite grade de generalitate şi de conținut (psihologic şi de instruire), reprezentat în cadrul unor taxonomii a obiectivelor, oferind fiecărui educator posibilitatea *proiectării şi realizării* activității la un nivel de cerințe minime-medii-maxime, adaptabile în raport de context.

Cel de-*al patrulea criteriu axiomatic* evidențiază *conținuturile generale ale educației* determinate valoric (*binele moral* – educația *morală*; *adevărul ştiințific* – educația *intelectuală*; *adevărul ştiințific aplicat* – educația *tehnologică*; *frumosul* – educația *estetică*; *sănătatea* psihică şi fizică – educația *psihofizică*) şi *formele de realizare* a acestora, în mod organizat (educația *formală – nonformală*) şi spontan (educația *informală*).

Cel de-*al cincilea criteriu axiomatic* evidențiază *contextul general al educației* care explică variabilitatea educației, exprimată *extern* (societate, sistem de educație/învățămînt) şi *intern* (proces de învățămînt, activitate concretă de educație/instruire la nivel de şcoală, clasă etc.), include variabile cu caracter *obiectiv* (spațiul şi timpul educației, forma de organizare frontală impusă de societate) şi *subiectiv* (stilurile educației, unele forme de organizare inițiate de educator – vezi instruirea pe grupe şi individuală).

Toate cele 5 criterii axiomatice vizează explicarea şi înțelegerea educației la niveluri de *maximă generalitate,* care exprimă dimensiunile unei activități psihosociale de *maximă complexitate*. Definiția rezultată atinge parametrii unui concept pedagogic fundamental care evidențiază *tipul general de activitate* şi nucleul *funcțional-structural* al activității (care este *intern*, *esențial*, *abstract*, *stabil*, incluzînd toate conținuturile şi formele generale ale educației), realizabil într-un context pedagogic deschis, intern, dar şi extern, aflat în permanentă schimbare (vezi: spațiul, timpul, stilul pedagogic – raportate la: sistem/proces de învățămînt, activitate de educație/instruire, acțiuni organizate, influențe spontane; vezi formele generale ale educației).

3) ***Axiomele instruirii de calitate*** reprezintă un caz particular al *axiomaticii educației de calitate*, adaptabil la condițiile specifice ale şcolii şi ale procesului de învățămînt, pornind de la premisa conceptuală a abordării activității de instruire ca principal subsistem al activității de educație şi a procesului de învățămînt ca principal subssitem al sistemului de educație/învățămînt.

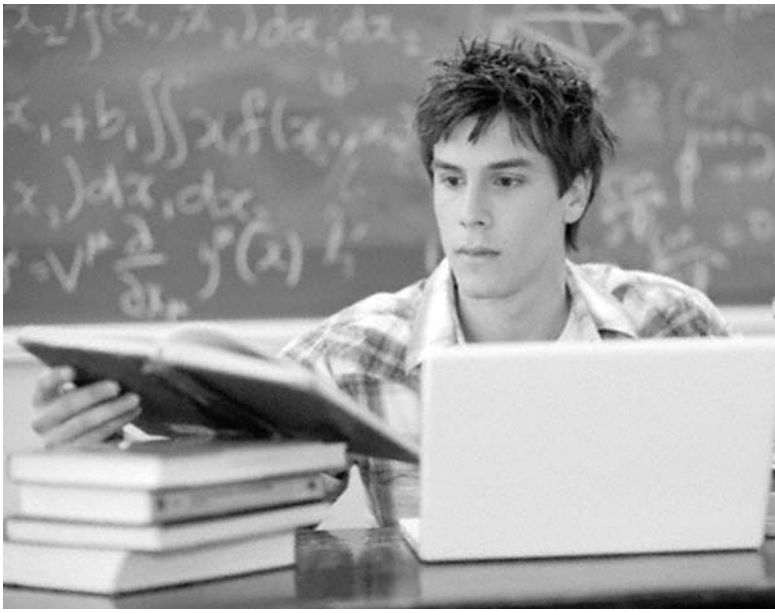
Criteriile axiomatice ale instruirii de calitate pe care le deducem şi le promovăm sînt următoarele: 1) structura de bază a instruirii; 2) organizarea complexă a instruirii de calitate; 3) *planificarea curriculară a instruirii* de calitate; 4) realizarea-dezvoltarea permanentă a instruirii.

Structura de bază a instruirii de calitate este construită şi reconstruită permanent de profesor la nivelul corelației funcționale cu clasa de elevi, cu fiecare elev în parte. Implică elaborarea *mesajului didactic* la nivelul corelației optime *informare-formare* şi realizarea acestuia la nivelul de înțelegere, motivație şi afectivitate al elevilor, ceea ce presupune construirea unui repertoriu comun în plan *cognitiv*, dar şi *motivațional* şi *afectiv*. Perfecționarea permanentă a corelației presupune construirea unor circuite optime de *conexiune inversă* cu scop de reglare-autoreglare a activității în termeni de evaluare continuă, formativă, premisă a autoevaluării formative (realizată în timp de elevi în perspectiva saltului spre autoinstruire, spre autoeducație).

Organizarea complexă a instruirii de calitate presupune îmbinarea optimă a tuturor formelor disponibile în vederea valorificării resurselor lor în raport de contextul clasei, şcolii, comunității. Perspectiva calității impune ordonarea acestora pe criteriul gradului lor de generalitate: a) *forme generale* (instruirea formală-instruirea nonformală, cu raporturi de complementaritate); b) forme particulare, în raport de numărul elevilor şi de baza psihologică existentă (dimensiunea generală, particulară şi individuală a personalității): instruire frontală-instruire pe grupe-instruire individuală; c) *forme concrete* exprimate prin tipuri de activități (de ex., lecția mixtă, corespunzător scopului activității) şi variante de activități (dezvoltate în interiorul *tipului* de activitate în raport de ponderea anumitor obiective operaționale).

Planificarea curriculară a instruirii de calitate implică poziția prioritară şi de bază a finalităților microstructurale: scopul activității (ca sinteză a obiectivelor specifice ale unei unități de instruire) – obiectivele concrete, deduse din *scop* prin *operaționalizare* – conținuturi de bază, corespunzătoare scopului şi obiectivelor concrete – metodologie (strategii, metode, procedee, mijloace didactice) – evaluarea (inițială, continuă, finală).

Realizarea-dezvoltarea instruirii de calitate presupune îmbinarea optimă, în sensul cerințelor paradigmei curriculumului, a celor 3 *acțiuni* subordonate activității de instruire: *predarea* (elaborarea şi *comunicarea* optimă a mesajului didactic) – *învățarea* (ca efect simultan şi ulterior al acțiunii de *predare*) – *evaluarea* care asigură verificarea modului în care obiectivele au fost îndeplinite în diferite grade, exprimînd calitatea acțiunilor de *predare* şi de *învățare*. La acest nivel are loc procesul de *realizare* a planificării curriculare. În condițiile în care acesta are loc într-un *context deschis* care include *variabile cu caracter obiectiv*/calitatea resurselor umane, spațiul şi timpul disponibil, forma de organizare impusă de societate; variabile cu caracter subiectiv (stilul didactic, strategiile şi formele de organizare inițiate de profesor), *realizarea* sau *implementarea* planificării implică *dezvoltarea* continuă a acesteia, ceea ce impune elaborarea unui *scenariu didactic deschis*, bazat pe respectarea următoarelor principii: captarea permanentă a atenției; conexiunea inversă permanentă, motivarea optimă permanentă.



4) ***Principiile proiectării curriculare*** se înscriu în cadrul axiomatic al ***educației/instruirii de calitate,*** constituind linia de continuitate dintre dimensiunea paradigmatică a curriculumului şi dimensiunea normativă a acestuia. Avem în vedere următoarele *principii ale proiectării curriculare* pe care le putem aprecia drept *premise* conceptuale şi normative ale *educației de calitate*: a) plasarea în centrul sau la baza proiectului de educație a obiectivelor concepute la nivelul unității dintre cerințele şi resursele psihologice ale celui educat şi cerințele şi resursele de evoluție ale societății; b) stabilizarea valorică a proiectului de educație la nivelul unității dintre obiectivele propuse şi conținuturile de bază necesare pentru îndeplinirea acestora; c) asigurarea concordanței pedagogice între componentele proiectului (obiective-conținuturi-metodologie-evaluare) în condițiile unui context deschis, supus permanent schimbării; d) individualizarea activității pentru valorificarea la maximum a personalității prin cunoaşterea acesteia, gradualizarea obiectivelor

şi diversificarea metodelor în condiţiile îmbinării formelor de organizare frontală, pe grupe, individuală; 5) integrarea deplină a evaluării în structura oricărui proiect ca resursă strategică de formare continuă a educatorilor şi a celor educaţi cu funcţie de reglare-autoreglare permanentă a activităţii.

În concluzie, saltul de la *modelul calităţii în educaţie* la *realitatea educaţiei de calitate* este posibil prin valorificarea cadrului axiomatic şi normativ promovat de *paradigma curriculumului*, în mod special, prin activitatea inovatoare de *proiectare curriculară* a educaţiei la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ, într-un context pedagogic şi social deschis.

Summary

This issue of the magazine – "For Quality in Education" – is a jubilee one, being dedicated to the anniversary of 10 years from the foundation of the Educational Center PRO DIDACTICA: 10 years of pleading for *quality in education* – the basic indicator of the social development in the context of a knowledge society.

Regarding the contribution of the Educational Center PRO DIDACTICA to the realization of educational reform, its role in the educational process from The Republic of Moldova, its importance in the professional and personal training of didactic staff, school managers, trainers and its former employees, please read in the rubric **PRO DIDACTICA – 10 YEARS FOR QUALITY IN EDUCATION**.

Moldovan society and the promotion of quality in education form the central idea of the articles included in the **QUO VADIS?** rubric**:** „Conceptual dimensions of quality in education" (Vl. Pâslaru), „Dimensions and concerns of a qualitative education" (O. Dandara), „The role of evaluation in the modern approach of quality in education" (A. Ghicov), "Multi-aspectual and consistent modernization of the educational system – ensuring development and well-being of citizens" (N. Velişco).

Integration of children with special educational needs in the mass education, inclusive practices disseminated in the Republic of Moldova represent the subject of the materials posted within the rubric **INCLUDING ME**, edited in partnership with the Day Center „Speranţa", the focus being on quality and quantity in the inclusive education.

The articles from the rubric **EX CATHEDRA** – „Curriculum of a new generation" (Vl. Guţu), „Competences: at the stake of authentic training and evaluation" (M. Hadârcă), „Quality of the didactic framework" (T. Callo), „The dinomic capacity of the teacher and quality" (V. Ţvircun), „Sequential influences of the organizational culture on the educational quality" (V. Guzgan), „The teacher-pupil-parent relation: tendencies, perspectives, culture and educational optimum" (L. Cuznețov) – relate to different aspects of quality at the level of educational system, of school, of classes, of the relations between educational actors.

The rubric **DOCENDO DISCIMUS** presents a research about the connections between ecological and axiological education, signed by L. Saranciuc-Gordea, some reflections about computers as trans-disciplinary instruments (I. Ciobanu) and also a reflexive essay about the essence of pedagogy (A. Muntean).

The rubric **EXERCITO, ERGO SUM** focuses on some experiences that, in authors' opinion, could contribute to improving the daily teaching**:** „Reading between necessity, obligation and pleasure" (A. Grama-Tomiţa), „Didactic experiences: frontier literature" (M. Boldişor), „Development of competences during the lessons of biology: form the general to the specifics" (N. Bernaz), „A chemistry lesson" (L. Tocan), „Historical gymnastic" (M. Grecu), „Extra-course activities for History" (A. Bîrlădeanu).

The rubric **DEVELOPING CRITICAL THINKING** presents a model of a workshop, elaborated by S.Lîsenco and presented in the volume entitled „Training competences through some interactive didactic strategies", that was recently published in the PRO DIDACTICA Collection, *Here and Now* series.

S. Cristea traditionally signs the rubric **DICTIONARY,** defining the concept of *educational quality.*

Aşteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rînduri.
Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor.
Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacţiei.