

Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
PRO DIDACTICA
Nr. 2 (66), 2011

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

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

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău
Tiraj: 1200 ex.

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

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Julian FILIP Dumnezeu l-a făcut pe om, iar omului i-a lăsat să facă omenire (competențe interferate și răscruci cu incidente și revelații)	2
Vlad PÂSLARU Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate	4

EVENIMENTE CEPD

Silvia BARBAROV Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu – o componentă valoroasă din cadrul proiectului <i>Educație de calitate în mediul rural din Moldova</i>	9
Lilia NAHABA Program de formare a diriginților pentru activitatea cu copiii din familiile social-vulnerabile	10
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Romica BEZEDE Proiectele de dezvoltare profesională a cadrelor didactice – esența proiectului internățional <i>Leadership educațional</i>	11
Lilia NAHABA Servicii la solicitarea beneficiarilor	11

EX CATHEDRA

Maia COJOCARU Profesionalizarea didactică în optica pedagogiei culturii emoționale	12
Ilie NASU Cercetarea internațională PIRLS: constatări și concluzii	15
Snejana COJOCARU, Vlad PÂSLARU Formarea conștiinței ecologice – finalitate de bază a învățământului modern	18

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Viorica GORAȘ-POSTICĂ Managerul de proiect: competențe reclamate de piața educațională	22
--	----

EXERCITO, ERGO SUM

Ion BOTGROS, Ludmila FRANȚUZAN, Lilia ZOTA Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de chimie	25
Svetlana GOLUBEV, Svetlana RUDOI Olimpiada municipală de <i>Informatică</i> ediția 2011 (programare): enunțuri și soluții	32
Lora CIOBANU Modalități de valorificare a unității tematice <i>Economia</i> în clasele primare (Programul <i>Pas cu Pas</i>)	37
Tatiana LUNGU Ludoteca	39

EDUCAȚIE DE GEN

Daniela TERZI-BARBAROȘIE Context prietenos la gen în școală – miză pentru dezvoltarea competențelor de gen la copii	43
---	----

CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE

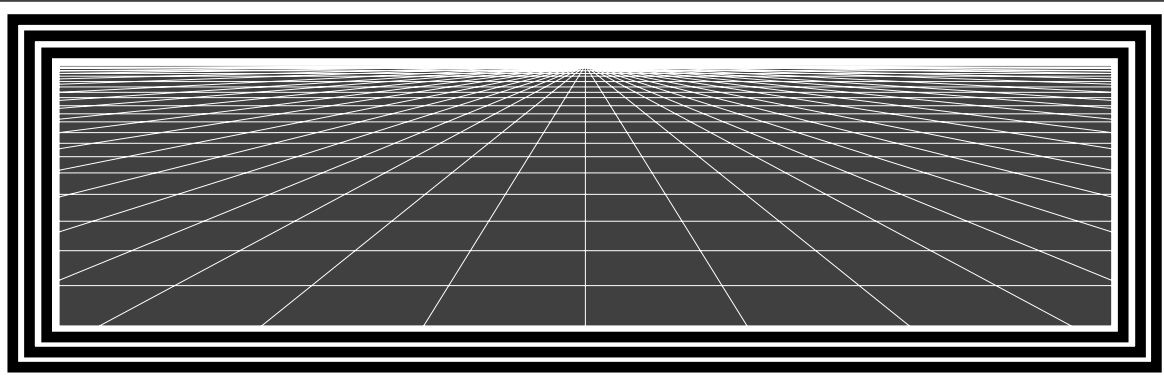
Dumitru STEFOGLO Un model de analiză interdisciplinară a personajului Ghiță din <i>Moara cu noroc</i> de Ioan Slavici	47
---	----

EDUCAȚIE TIMPURIE

Elena PITUȘCAN Formarea atitudinii pozitive față de natură la preșcolari	52
--	----

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA Competența pedagogică la nivelul curriculumului	55
---	----



QUO VADIS?



Iulian FILIP

publicist

Dumnezeu l-a făcut pe om, iar omului i-a lăsat să facă *omenire* (competențe interferate și răscruci cu incidente și revelații)

Să presupunem că ați mai citit acest gând al meu și aici doar vă îndemn să admiteți că eu mereu mă aflu în *deplasări de creație* – am studiat un pic la facultatea de fizică și matematică (ca să-mi fac o impresie despre cei de la fizică și matematică), am studiat câțiva ani acordeonul (ca să-mi fac o impresie despre stările de muzică ale *auzitorilor*), am studiat și lucrat niște ani la Academia de Științe (ca să înțeleg crucea cercetătorilor), am susținut mai multe cicluri de emisiuni TV (ca să înțeleg eficiența și pericolul televiziunii), am lucrat niște ani la primăria capitalei (ca să înțeleg mecanismul administrării), am scris niște cărți, am montat niște spectacole, am răspuns și răspund invitațiilor și mă întâlnesc cu lumea de la grădinițe, de la școli, de la universități, unde mărturisesc ce am înțeles din toate aceste deplasări de creație, inclusiv din expedițiile folclorice în interiorul geografiei noastre românești și din peregrinările *benevole* în afara geografilor *acasei*.

Cu ceea ce m-am ales după atâtea deplasări (aici includeți și mulții ani și imensele distanțe parcurse de la carte la carte în bibliotecile mele dragi) e statutul cert de *cobai expus benevol experienței vieții*. [Cu aceste achiziții eram foarte bun acum zece ani să fiu concomitent ministrul culturii și al educației – aveam câteva poligoane ilustrative și pentru cultură, și pentru educație (la televiziune, în teatre, în ziare, la școală – la scenă deschisă). Ce mai ministru aș fi fost! Bomboană! Unde

mai pui că eram și în afara partidelor...] M-am pregătit de acest statut al meu de *hîrtie sensibilă de turnesol* și nu mai trebuie să sondez suplimentar, implicînd specialiști *înguști*: sesizez expres neregulile, dar văd și soluțiile. Numai că nimeni *nu mă caută*. Cîți *cobai* de sensibilitatea mea *de turnesol* are poligonul nostru național-experimental că nu-s solicitat în atîtea situații pentru care am nu numai sfaturi? **Nici nu-i frumos să te bagi cu ale tale unde nu ești chemat, dar nici să te dai la gard nu-i frumos**, că e păcat să te prefaci că nu vezi, cînd Domnul ți-a dat vedere.

Caut o formulă mai românească la cîte le zicea, frumos, avocatul Amedeo Carrocci din Pontecorvo și am ieșit la ceea ce mi-a devenit titlu pentru aceste dezgheocări ale competențelor omului, ale fiecărui om – după aproximativa pămînteasca înțelegere a Competențelor Divine: **Domnul l-a făcut pe om, iar omului i-a revenit o nimica toată – să edifice omenire...**

După chip cu Domnul ne naștem, dar prindem să-i și *semănăm* cînd ajungem să gustăm din miracolul creației, cînd ajungem să despărțim, fiecare în parte, pentru cosmosul/haosul său, *lumina de întuneric*, și să vedem(!!!) că e bine.

Nimeni nu e rău de bună voie, afirma Socrate. Răii se îndepărtează de bine pentru că nu-l cunosc. Arătarea binelui, arătarea/sugerarea/căutarea căii spre bine ar fi rațiunea forfotei din jurul copilului în familie, în stat. [De ce intervine mereu copilul în calculele posibile ale altei calități a vieții noastre? Copilul ne e șansa repetată ce ni se oferă pentru a realiza formula coexistenței, conlucrării, colaborării, conviețuirii omenesti pe un pămînt care trebuie cunoscut, **între** niște ape imense care trebuie cunoscute, cel puțin cu cele pe care le au pentru

om, pentru toți oamenii uscatului, **între** niște bogății necuprinse, parte din care îi sînt utile și necesare omului, și suficiente, dacă știe a le împărți cu semenii tereștri, pentru care sînt date, **între** niște energii incomensurabile, la însușirea (îmblînzirea) cărora omul încă nu a ajuns, pentru că își face false probleme din ocrotirea și acapararea bogățiilor, indiferent pe ce cale – inclusiv prin conflicte armate, prin scenarii latente de supremație... Omenirea a ajuns evolutiv în grupa mare de grădiniță și dă semne de repetență...]

Cum funcționează mecanismul *arătării binelui* acolo unde acesta trebuie să funcționeze și (chiar!) unde trebuie să se înțeleagă prioritatea *arătării binelui* peste toate celelalte priorități? Competențele înălțării modelelor de bine par să fie concentrate la Ministerul Educației (indiferent cum se numește acesta într-un timp și într-o țară anume), dar șansa unei civilizații e legată de înțelegerea acestui efort permanent – de *arătarea binelui* – în toate componentele societății: în familie, în stradă, la televizor, la teatru, în viața de toate zilele...

Aici începe parada competențelor, a conflictelor de competențe și radiografia publică a necompetențelor... Cînd mă ia gura pe calea asta știu că trebuie să cotesc în altă parte, că prea sînt imense corurile etichetărilor. Ce-i de făcut? (Se mai întreba astfel cineva pînă la Lenin și pînă la mine.)

Ca să-mi fie clar și mie mecanismul trecerii de la alarmă/problemă la răspunsuri/remedii, încerc, mai întîi, să mă fac înțeles copiilor și celor din jurul copiilor... Afirmăm toți: **omul potrivit la locul potrivit**, și să presupunem că e clară zicala. Cu înțelegerea, mă rog, dar cu aplicarea... Că ce înseamnă, chiar ce înseamnă un om potrivit la locul potrivit? Un Nicolae Botgos la *Lăutarii*, un Andrei Tamazlăcaru la *Tălăncuța*, un Vladimir Nicu la *Porumbeni*, un Zaharia Triboi la ceramica neagră de la Ciorăști, o Claudia Balaban la *biblioteca*, un Iurie Borș la *Creatorul*... Pe rază de mai mulți kilometri în jurul omului potrivit e luminos, e plăcut, e rînduială, e încredere în viață frumoasă pentru oameni. În jurul oamenilor ne-la-lo-cul lor e acru și **tranziție**.

Tranziția interminabilă se întîmplă acolo unde competențele se delegează oamenilor incompetenți, aleși să se afle în anumite scaune după ecuații false de detectare, evitîndu-se testul principal care evidențiază (chiar!) între cei competenți pe ducătorii de cruce, care pot și vor să ducă nobila povară de a o duce și pentru **alții**.

Nicăieri în altă parte decît la școală nu e mai potrivit de vorbit de aceste categorii – pe segmentul dat sînt toate soluțiile. Cu cît mai devreme va înțelege omul în devenire, copilul, tînărul, vectorul eforturilor conjugate ale celor din jurul său, cu atît mai *altfel* va trata relația cu cartea, cu pedagogul, cu societatea. Viitorul, aidoma unei cărți, e abstract pînă la anumite întîlniri cu *făcătorii de cărți*, cu *civea* care ajută copiii să vadă altfel car-

tea/viața – poartă spre destine, spre înțelegeri, o oglindă în care uneori cetitorul se vede... Viitorul nu e foarte departe. Viitoare e ora pe care o *auzi* că vine și o auzi venind cu plinul, că e din conturile tale, din timpul tău și e păcat să-l risipești *neînțelegîndu-l*.

Nu de fiecare dată, dar cînd mi-i mai greu (din cauza densității *nepotriviților*), îmi imaginez începuturile omului, cînd haosul mai domină lumea și apelez la pagina de deschidere a *Istoriei credințelor și ideilor religioase* de Mircea Eliade, cu care aș vrea să închei aceste dezghiocări în jurul unor categorii esențiale pentru cîte le năzuim: „În pofida importanței sale pentru înțelegerea fenomenului religios, nu vom discuta aici problema „hominizării”. Ajunge să reamintim că poziția verticală marchează deja depășirea condiției primatelor. Nu ne putem menține în picioare decît în stare de veghe. Grație poziției verticale spațiul este organizat într-o structură inaccesibilă prehomenienilor: în patru direcții orizontale proiectate pornind de la un ax central „sus”-„jos”. Altfel spus, spațiul se lasă organizat împrejurul corpului omenesc, ca întinzîndu-se în față, în spate, la dreapta, la stînga, sus, jos. Pornind tocmai de la această experiență originară – a te simți „azvîrlit” într-un mediu de o întindere aparent nelimitată, necunoscută, amenințătoare – se elaborează diferite moduri de *orientatio*; căci nu putem trăi mult timp în amețea provocată de dezorientare. Această experiență a spațiului orientat în jurul unui „centru” explică importanța diviziunilor și împărțirii exemplare a teritoriilor, a aglomerărilor și a locuințelor, și simbolismul lor cosmologic.”

Să depășim amețea și amorțea, și să realizăm în ce spațiu și în ce timp ni-s date *aceste toate*.



Ce noroc, Doamne, că eu nu-s TU!

Confortabil, comod să-ți închipui
 că altcineva,
 la urma urmelor – Domnul,
 va încheia,
 va dezlega,
 va descilci,
 va deretica,
 va ierta,
 va uita,
 va avea grijă,
 va bineorîndui,
 va salva,
 va mîntui,
 va domoli relele
 scăpate din cutia fatală
 a Pandorei,
 încîlcilele
 prăbușite peste noi
 din Marele Arbore
 (la care încă nu trebuia
 să ajungem cu culesul
 nici măcar cu întrebarea,
 nici măcar cu ispita)...
 Ce comod să-ți imaginezi că altul
 e de vină,
 că altul are obligația să aibă inimă,
 care să-l doară
 nu numai pentru sine
 și pentru ai săi,

că altul are dreptul
 să fie mai deștept
 și să vadă problemele,
 dar și soluțiile,
 că alții,
 că mulți alții
 își bat capul cu
 ce-i de capul omului...
 Ce noroc, Doamne, că eu
 nu am obligația să fiu TU,
 că pot să înalț
 cu inocență
 scurte rugăciuni de *Doamne, ajută!*
 la începutul zilei,
 iar în fiecare seară să-ți mulțumesc
 că mi-ai mai ocrotit o zi
 de comoditate,
 ce noroc, Doamne,
 că nu ne ceri
 să te închipuim,
 să te auzim,
 să te înțelegem,
 să te gîndim
 în același fel –
 cel... *adevărat?!!*
 Cum vei fi fiind și cum TE întrebi,
 Doamne, *cum ești?*
 Ce noroc, Doamne,
 că pot s-o închei aici

cu acest gînd
 în partea TA
 (care e în toate părțile),
 crezînd cu adevărat
 că ceva mai important
 mă așteaptă:
 să aud știrile locale,
 să privesc accidente auto
 și să nu mă mai cutremur
 de cutremurătoarele statistici
 de vieți omenești curmate,
 cu oameni neajunși
 nici măcar la întrebările
 comode
 că nu ei,
 că nu fiecare dintre ei,
 dintre noi...
 Ce comod, Doamne, că ești...



Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate



Vlad PĂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

Abstract: The problem of competence, after the 3rd edition of the school curriculum, disrupted national education. Author pleads for “the change of the curriculum based on objectives to the one based on competences”, describes the term of “sub-competence” and explains the original concept of educational competences, when the educational objectives are designed competences, but educational aims are brought up ones. As a national first, the author defines the third component of competence - attitudes, and discriminates them into a system of psycho-emotional and behavioral manifestations that may be evaluated.

Gîndirea pedagogică este esențial determinată de spațiul educațional în care se produce. Caracteristica definitorie a gîndirii pedagogice din spațiul ex-sovietic, fiind acesta un spațiu educațional mutilat cognitiv și ideologic, iar pentru noi și (încă) separat de matricea națiunii române căreia aparținem congenital, este *incertitudinea*, de aceea aici mereu o idee este abandonată în avantajul alteia, ”mai moderne”, precum s-a întîmplat cu obiectivele educaționale, excluse din curriculum în favoarea competențelor, considerate de părinții ”modernizării” curricula școlare un panaceu al educației, însoțite

docil de mai puțin importante și nedefinite ”subcompetențe”. Astfel, interesul material, conjugat cu incapacitatea profesională, a adus pe lume copiii-monștri ”curriculum fără obiective” și ”subcompetență”, moșiți de gărzi timuriste, oricând gata să implementeze fără discernământ orice idee lansată de șefi sau impostori, fie și una dăunătoare.

Problema ”obiective-competențe-subcompetențe” este însă falsă, căci datele ei au fost denaturate din start.

* * *

Mitul centrării curriculumului pe obiective. În primul rând, și educația, și proiectarea ei în formă de curriculum, dintotdeauna și în întreaga lume au fost și sînt centrate pe competențe, și nu pe obiective, căci obiectivele nu sînt nimic altceva decît competențe proiectate, iar finalitățile – competențe deja formate [Cf. G. Hofstede, 1; P. Popescu-Neveanu, 2; M.R. Perkins, 3; A. Birch: Apud 4; Mager, 5; J.-M. de Kiteles, 6; N. Socoliuc și V. Cojocaru 7, precum și unul din coordonatorii proiectului, Vl.Guțu, 8]. Obiectivele educaționale ale primului model de curriculum din spațiul educațional românesc [9], ale *Curriculumului de bază* (1997) [10], ale primului model de curriculum psihopedagogic universitar de bază [11a] și ale primelor două ediții ale *Curriculumului de LLR* [12a-12d], de ex., sînt formulate în termeni de *cunoștințe, competențe și atitudini* – componente ale competenței, și aceasta n-a fost o greșală, precum afirmă profitorii ”modernizării”, ci un postulat epistemic solid, care reglementează cunoașterea umană: omul, fiind ghidat de conștiință și nu de instincte, își proiectează fiecare activitate, elaborînd *obiective*, care indică asupra rezultatului, finalității dorite. A elimina deci obiectivele din curriculum este egal cu a decreta ca educația să se întemeieze pe... instincte.

Valoarea ca autoritate supremă a educației. Un postulat fundamental al teoriei educației stabilește că educația se realizează prin valori și creează valori. Ce este valoarea și care sînt valorile educației? Deși chestiunea valorilor este una complicată, sinteza definițiilor ne dă o formulă simplă și inteligibilă: *valori* sînt lucrurile și ființele semnificative individului și grupurilor umane, filozofia obișnuind să numească prin termenii *lucruri și ființe* tot ce există. Deducem, astfel, că nu numai *conținuturile* educaționale (materiile de învățămînt) sînt valori, dar și ceea ce proiectează educația – *obiectivele* educaționale, și tot ce ține de modalitatea valorificării conținuturilor pentru a atinge obiectivele formulate – *metodologiile* educaționale, precum și ceea ce obține efectiv educația – *finalitățile* (competențe, trăsături de caracter și comportamente) sînt valori, și cea mai importantă valoare este *educatul*, astfel fiind explicată și centrarea educației pe personalitatea acestuia.

Obiectiv și finalitate educațională. O caracteristică definitorie a competenței este dată de raportul acesteia față de finalitățile educaționale. „Finalitățile educaționale... se axează pe formarea de competențe”, competențele reprezentînd ”ansambluri structurale de cunoaștere și deprinderi dobîndite prin învățare¹, care permit identi-

care și rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu” [11b, p. 37].

Prin urmare, în educație, și nu numai, orice subiect luat în discuție trebuie neapărat raportat la valorile-finalități, căci rostul oricărei activități este în valoarea pe care ne propunem s-o obținem. Educația are, de mii de ani, un răspuns foarte clar cu privire la valorile pe care își propune să le obțină: prin educație formăm și dezvoltăm *competențe, trăsături caracteriale și comportamente*. Anumite sisteme de competențe produc trăsături de caracter, iar competențele și trăsăturile caracteriale determină comportamentele umane. În cazul unor educați dotați cu aptitudini sau/și talente, misiunea educației se extinde și asupra dezvoltării acestora. Și orice alte valori am indica pentru a completa cele trei finalități ale educației, de ex., atitudinile, acestea vor fi cuprinse de cele trei noțiuni.

Competența este formată „*de la finalitate*” (evid.n.-VI.P.), afirmă G. Hofstede [1] și P. Popescu-Neveanu [2], este în esență integrativă, ea absorbînd un șir de capacități și cunoștințe omogene sau înrudite, care se referă la sferele largi ale culturii și activității profesionale. *Performanța* este o acțiune eficientă într-o situație dată, iar competența este un potențial al acțiunilor, eficientă într-un ansamblu de situații. Eficiența performanțelor realizate în diferite situații depinde de alegerea tipului de competențe ce vor fi inferate, căci o performanță se constată, iar o competență se inferează. De aceea, statuează M.R. Perkins, competența poate fi aplicată, implicit sau explicit, cu semnificație de *standard de performanță*: o persoană competentă semnifică că aceasta corespunde standardelor recunoscute de mediul în care își exercită sau va exercita o activitate [3].

Astfel, orice obiectiv al activității educaționale prevede formarea unei însușiri care se manifestă în comportamente independente. Un *obiectiv*, afirma Mager încă la 1971, „este o intenție comunicată printr-o declarație, care descrie modificarea ce *se dorește* să fie provocată la cel ce studiază, declarație care *precizează* în ce privință *se va fi transformat* cel ce studiază, de îndată ce va fi urmat cu succes un curs predat ori altul” (evid.n.-VI.P.) [Apud., 5, p. 27].

Și J.-M. de Kiteles asociază competențele cu *obiectivele terminale de integrare*: competența integrează finalmente cele trei domenii/sfere ale personalității: cognitiv, afectiv și psihomotor. „Un obiectiv terminal de integrare, afirmă J.-M. de Kiteles, *descrie o competență* sau un ansamblu de competențe care se exercită într-o situație concretă, cuprinzînd atît informații esențiale, cît și secundare, care necesită *integrarea* (și nu transpunerea) tuturor capacităților anterioare, considerate ca fundamentale și minimale, și care dezvoltă

1 Aici termenul dat este sinonim cu termenul generic *educație*.

știința de a fi și știința de a deveni, orientate spre finalitățile alese de sistemul educativ” (evid.n.-VI.P.) [6, p. 24].

Conceptului *integrator* și de *finalitate educațională* al competenței subscriu și autorii autohtoni N. Socoliuc și V. Cojocaru, care sugerează și anumite niveluri ale acesteia ce pot fi dezvoltate în funcție de și apreciate ca rezultate școlare: „Competența... presupune și *rezultatul activității*, nu numai cunoașterea...” (evid.n.-VI.P.) [7, p. 14].

Competența ca finalitate a educației este definită deci de valorose studii de specialitate drept *calitate, achiziție formată a persoanei* sau, mai larg, *a subiectului* [Cf. 11b].

Sursele citate demolează un alt mit – al trecerii curriculumului de la obiective la competențe, conform căruia ”schimbarea accentului în construcția curriculară școlară de pe obiective pe competențe este pe deplin justificată” [13, p. 13].

Prin educație obținem deci nu numai competențe. Dar competențele sînt totuși achizițiile fundamentale ale educației, nu însă și cărămizile elementare ale acesteia. Autori de referință pe plan mondial – G.P. Cepec în 1991 [14], A. Beauchesne și colab. în 1993 [15], X. Roegiers în 1998 [16], M. Minder în 2003 [17], J. Henry și J. Cormier în 2007 [18], dar și autohtonii Al. Crișan, M. Cerkez ș.a. și un grup de 29 de autori de la Institutul de Științe ale Educației în 1997 [9, 10]; V. Goraș-Postică, M. Hadîrcă ș.a. în 1999 [12a]; L. Papuc și I. Negură [11a] și V. Goraș-Postică, M. Hadîrcă ș.a. în 2000 [11b]; L. Papuc, I. Negură ș.a. în 2005 [11b]; V. Goraș-Postică, M. Hadîrcă ș.a. în 2006 [12c, 12d]; N. Socoliuc și V. Cojocaru în 2007 [7] etc., precum și subsemnatul, începînd cu 1995 [19], și urm. [9, 10, 11, 12, 20], definesc competența într-o formulă apropiată de cea a lui X. Roegiers – ”*ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități*” (evid.n.-VI.P.) [16, p. 19]. Doar cunoștințele, capacitățile și atitudinile pot pretinde la rolul de cărămizi elementare ale educației, ele nedivizîndu-se în alte elemente. S-a stabilit însă că fiecare element constitutiv al competenței, ca și însăși competența sau trăsăturile caracteriale și comportamentele, în funcție de vîrsta, calitatea educației, profesia și orientarea generală a educatului, înregistrează varia niveluri de dezvoltare. De ex., lectura expresivă a baladei *Miorița* de către un elev din cl. I va explora doar anumite valori ale baladei; același elev, în clasa a IV-a, va exprima prin citirea expresivă un spectru mai larg de valori implicite și explicite ale baladei, numărul și semnificația acestora va spori prin lectura expresivă a baladei de către elev în cl. a IX-a, iar ca absolvent al liceului va integra în lectura expresivă a baladei sensurile etnologic, filozofic și religios-creștin ale acesteia, astfel constituindu-se și valoarea artistică a operei [Cf. 20, p. 223-255].

Or, indivizibilitatea componentelor competenței anulează fără drept de apel inventata idee de ”subcompetență”.

J. Henry și J. Cormier indică următoarele *caracteristici de bază ale competenței*:

- *este complexă*: integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces complex de manifestări; mobilizează ciclic și repetat, în contexte din ce în ce mai complexe, un proces care solicită simultan toate componentele sale – deci se dezvoltă gradual;
- *este relativă*: deși este o finalitate a educației, competența nu obține niciodată o formulă finală, ea dezvoltîndu-se continuu pe parcursul vieții (deoarece capacitatea de desăvîrșire a omului este nelimitată – VI.P.);
- *este potențială*: spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată (deci e obiectiv – VI.P.) și evaluată (deci e finalitate – VI.P.), posibilitatea mobilizării sale generînd diferite performanțe în viitor, în diferite contexte de învățare independentă;
- *este exercitată într-o anumită situație*: se dezvoltă gradual prin modificarea situațiilor educaționale;
- *este completă și inseparabilă*: nu este divizibilă; dezvoltarea competențelor nu poate fi efectuată într-un mod secvențial sau segmentat, dar într-un fel concentric (deci ”subcompetența” e un nonsens – VI.P.); generează o situație, altfel este o non-competență, o simplă resursă;
- *este transferabilă*: se aplică în situații noi (schimbînd mijloacele sau îmbunătățînd procedurile);
- *este conștientizată* și asociată necesităților și intențiilor – deci include ideea de finalitate și poate fi gestionată de cel care o deține, avansîndu-se, astfel, în metacogniție (*cunoașterea-de-sine-în-suși*, socratică) [18].

Structura competenței, conform lui M. Minder, reprezintă *cunoștințe dinamice* - mobilizabile într-un mare număr de situații diferite [17], dar și noi cunoștințe care trebuie mobilizate, completează E. Joița [21]; *capacitatea* cuiva *de a se pronunța asupra unui lucru*, pe temeiul unei cunoașteri adînci a problemei în discuție [DEX]; un *comportament* posibil/vizat, un rezultat așteptat sau, ceea ce cunosc în realitate elevii și ceea ce pot face ei (deci e finalitate – VI. P.) [A. Birch, Apud V. Goraș-Postică, 4]. Asociație definiției belgianului X. Roegiers – cea mai simplă și laconică definiție a competenței, cucerind necondiționat și spațiul educațional al Republicii Moldova [16, p. 19], definițiile date descoperă competenței:

- a) structură triadică, în care atitudinile sînt inerente,
- b) natură integratoare,
- c) dinamism și automatism.

Anume a treia caracteristică atribuie competenței calitatea de termen generic în raport cu obiectivul educațional (=competență proiectată) și cu finalitatea educațională (=însușire de durată).

Componenta *cunoștințe* este studiată mai bine, dar o

pată albă în didactică rămîne, deocamdată, valoarea personalizată a acestora și a procesului de obținere a ei.

Termenul *capacitate* are mai multe sensuri și interpretări. În științele educației distingem un sens general, *in senso latu*, al capacității, care are în vedere valorile generale ale individului – *competențe, trăsături caracteriale, comportamente, aptitudini și talente*, și un sens îngust, care denumește o componentă a competenței: *abilitate, pricepere, îndemînare*.

Atitudinile, deși la nivelul anului 1980 li se consacra deja 20.000 de volume și cca 34 de definiții [Cf. M. Țaulean, 22, p. 28], rămîn a fi componenta cea mai puțin înțeleasă a competenței nu numai în lume, dar și în spațiul educațional românesc. Lumea constînd din lucruri și ființe, definim *atitudinile* ca raporturi semnificative ale individului și grupurilor umane față de lucruri și ființe, inclusiv față de propria ființă, propriul univers intim. Axiologic și procedural, atitudinile elevului înglobează în formă sintetică cunoștințele și capacitățile sale.

Identificarea domeniilor și formelor de manifestare a atitudinilor oferă soluții educativ-didactice pentru formarea, dezvoltarea și evaluarea atitudinilor ca și componente ale competențelor. Atitudinile se manifestă:

- în sfera *afectivă* – prin emoții, sentimente, stări sufletești;
- în sfera *dezirabilului* – prin dorințe, aspirații, vise, idealuri;
- în sfera *evaluării* – prin opinii, aprecieri/autoaprecieri, acte evaluative;
- în sfera *volitivă* – prin acte de voință;
- în sfera *conceptuală* – prin convingeri, idei, principii, concepții etc. *personale*;
- în sfera *comportamentală* – prin toate acțiunile și faptele, inclusiv cele de simțire și gîndire, dezirabile și voite, de evaluare și conceptuale.

Clasificarea competențelor. Competențele au nivel diferit de generalizare: cu cît clasa obiectelor, asupra căroră competența poate fi aplicată, este mai mare, cu atît este mai generală și mai labilă. În ambele ipostaze, de obiectiv educațional și de finalitate educațională, competențele au valoare diferită, ele fiind grupate în:

- a) *universale* – proprii și aplicabile în orice gen sau formă de activitate umană; mai nou, acestea sînt structurate de Comisia Europeană în 10 competențe;
- b) *generale* – care se manifestă/se formează într-un domeniu de cunoaștere/activitate umană; de ex., competența comunicativ-lingvistică, competența artistic-estetică;
- c) *specifice* – componente ale competențelor generale, realizabile într-o sferă relativ îngustă, precum competența lingvistică ca și constituentă a competenței de comunicare, competența de lectură ca și componentă a competenței artistic-estetice.

Majoritatea autorilor indică și asupra unor *competențe-cheie*, care asigură avansarea la un nivel superior de instruire, educație și formare, cu caracteristicile de bază:

- sînt *multifuncționale*: participă la rezolvarea unei diversități de probleme de viață, profesionale sau sociale;
- sînt *supradisciplinare și interdisciplinare*: depășesc cadrul unui domeniu de cunoaștere/discipline școlare/științifice;
- necesită *dezvoltare intelectuală*: gîndire abstractă, autoreflexie, definirea poziției proprii, autoevaluare, gîndire critică etc.;
- sînt *multidimensionale*: antrenează diferite procese cognitive și capacități intelectuale (analitice, critice, comunicative etc.), know-how, precum și bunul-simț [G. Albu, 23, p.41-62]. Un exemplu de competență-cheie este competența interculturală [Cf. 24]. Problema selectării și structurării competențelor de bază (universale, transferabile) este una principială și foarte dificilă pentru învățămîntul contemporan. Soluționarea acesteia, apreciază L. Șoitu și colab., ”ar trebui să ia în considerație și să se întemeieze pe *caracteristicile definitorii ale competenței*” (evid.n.-VI.P.) [25, p. 18-19]. În acest context, apreciem că specificarea de către Comisia Europeană a unei *competențe culturale* este lipsită de temei epistemic, deoarece toate cele zece tipuri de competențe sînt culturale, căci noțiunea de cultură indică asupra tuturor valorilor create de om [DEX]. În schimb, absența în nomenclatorul CE a unor competențe artistic-estetice este o gravă eroare epistemică, deoarece este ignorat unul din cele patru tipuri de cunoaștere umană: *cunoașterea artistic-estetică*.

Competențele sînt generale și specifice [11b]. *Competențele generale* se definesc pe discipline școlare/cursuri universitare și se formează pe durata învățămîntului general/liceal/universitar. Ele au un grad ridicat de generalitate și complexitate și rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale ale învățării [Ibid.]. *Competențele specifice* se definesc pe discipline școlare/cursuri universitare și se formează pe parcursul unui semestru/an școlar. Ele sînt derivate din competențele generale, fiind etape în dobîndirea acestora. Competențelor specifice li se asociază, prin programă, unitățile de conținut [Ibid.], unde observăm o corelare perfectă între competența proiectată (=obiectiv educațional: general și specific sau de referință) și competența formată (=finalitate).

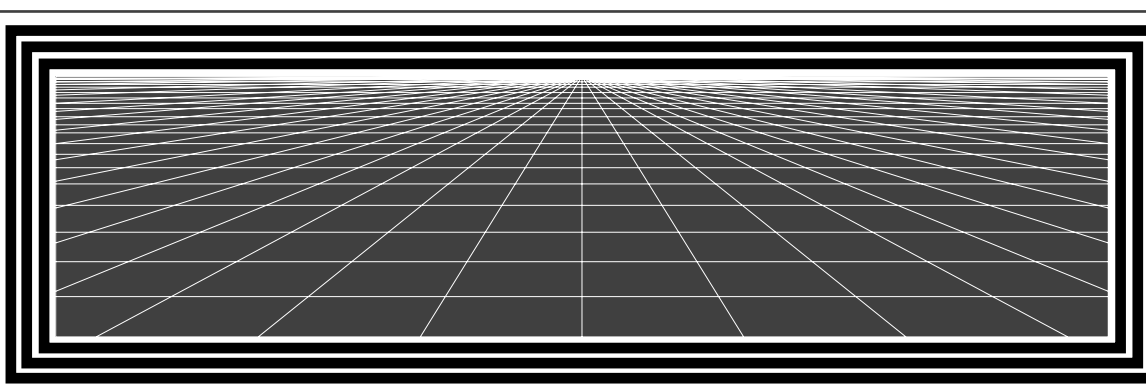
În concluzie: Odată cu ”trecerea curricula disciplinare de la obiective la competențe” (aprilie 2009-prezent) s-a comis o gravă eroare epistemică, căci educația dintotdeauna a fost centrată pe competențe, iar competențele sînt mai întîi proiectate în formă de obiective, apoi formate gradual, constituindu-se în competențe-finalități, adică în achiziții

ale educatului. În ceea ce privește ”subcompetențele”, acestea n-au fost definite științific, și nici n-ar fi posibil, existența lor nefiind atestată de nici un autor și de nicio limbă, ci doar în mod diletant, fie ca ”drum secundar față de o șosea” (T. Cartaleanu, citată de profesorii de română), fie ca ”etapă incipientă pentru formarea competențelor” [26, p. 67]. Etapa însă e o componentă a unui proces și nu a unei competențe – valoare a personalității celui educat.

Or, *competența este termenul generic pentru valoarea educațională proiectată (=obiectiv), care în procesul educativ-didactic se integrează gradual în achiziție a educatului (=finalitate), avînd structură triadică înse-cabilă, manifestă în varia niveluri de dezvoltare, în funcție de vîrsta educatului, calitatea educației și orientarea generală de devenire a acestuia întru propria ființă.*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Hofstede, G., *Vivre dans un monde multiculturel*, Éditions d'organisation, Paris, 1994.
2. Popescu-Neveanu, P., *Dicționar de psihologie*, Ed. Albatros, București, 1978.
3. Perkins, M. R., *Minimum competency testing: What? Why? Why not? Educational Measurement: Issues and Practice*, Bloomington, în: *Phi Delta Kappa Center on Evaluation, Development and Research*, 1982, nr. 1(4), p. 5–9, 26.
4. Goraș-Postică, V., *Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor*, CEP al USM, Ch., 2005.
5. Ducrot, O.; Schaeffer, J.-M., *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, Ed. Babel, București, 1996.
6. Kiteles, J.-M. de (dir.), *Docimologie, introduction aux concept et aux pratiques*, Ed. Cabay, Louvain-la-Neuve, 1985.
7. Socoliuc, N.; Cojocaru, V., *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățămîntul universitar*, Ed. Cartea Moldovei, Ch., 2007.
8. Guțu, Vl., *Învățămîntul centrat pe competență: abordare teleologică*, în: *Didactica Pro...*, nr. 1 (65), 2011, p. 2-7.
9. Pâslaru, Vl.; Crișan, Al. (coord.); Cerkez, M. ș.a., *Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V-IX*, Ed. Știința, Ch., 1997.
10. *Curriculum de bază. Documente reglatoare/MÎ*; Vl. Guțu, Vl. Pâslaru, V. Goraș-Postică ș.a., TipCim, Ch., 1997, p. 23-24, 37-40.
- 11a. Pâslaru, Vl.; Papuc, L.; Negură, I., *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*, UPS Ion Creangă, Ch., 2000; Vl. Pâslaru, L. Papuc (coord.) ș.a.
- 11b. *Construcție și dezvoltare curriculară. Partea I. Cadrul teoretic*, ÎSFE-P Tipografia Centrală, Ch., 2005; *Partea II. Ghid metodologic*, ÎSFE-P Tipografia Centrală, Ch., 2005.
- 12a. *Limba și literatura română. Curriculum pentru învățămîntul gimnazial (cl. X-XII)/MEȘ, CNCE*; Vl. Pâslaru (coord.), Ed. Univers Pedagogic, Ch., 1999.
- 12b. *Curriculum de limba și literatura română. Cl. V-IX/MEȘ, CNCE*; Vl. Pâslaru (coord.), Ed. Dosoftei, Iași, 2000.
- 12c. *Limba și literatura română. Curriculum pentru învățămîntul gimnazial (cl. V-IX)/MET, CNCE*; Vl. Pâslaru (coord.), Ed. Univers Pedagogic, Ch., 2006.
- 12d. *Curriculum național. Programe pentru învățămîntul liceal. Limbă și comunicare/MET, CNCE*; Vl. Pâslaru (coord.), CE PRO DIDACTICA, Ed. Cartier, Ch., 2006.
13. *Limba și literatura română. Curriculum pentru învățămîntul gimnazial (cl.V-IX)/ME*; A. Ghicov (coord.) ș.a./www.edu.md
14. Cepec, G.P. (dir.), *Construire en formation*, ESF editeur, Paris, 1991.
15. Beauchesne, A.; Bouchard, L.; Hensler, H. et al., *Baccalauréat en enseignement au secondaire: modèle de développement curriculaire*, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, 1993.
16. Roegiers, X., *Manuel scolaire de developpement de competences dans l'enseignement/ BIEF*, Departement de science de l'éducation de l'URL, 1998.
17. Minder, M., *Didactica funcțională*, Ed. Cartier Educațional, Ch., 2003.
18. Henry, J.; Cormier, J., *Qu'est-ce qu'une compétence?*, în: *Les archives de DISCAS*, 2006, <http://www.csrndn.qc.ca/discas/tdm.html> (citat 17.11.2007)
19. Pâslaru, Vl., *Concepția educației lingvistice și literare*, în: *Limba română*, nr. 5, 1995, p. 126-129.
20. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Ch., 2001.
21. Joiță, E., *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Ed. Polirom, Iași, 2002.
22. Țaulean, M., *Formarea atitudinii pozitive față de cultura națională la elevii claselor primare (la orele de limba engleză)*, teză de dr. ped., IȘE, Ch., 2007.
23. Albu, G., *Introducere într-o pedagogie a libertății*, Ed. Polirom, Iași, 1998.
24. Burdujan, R., *Dezvoltarea competențelor literar-artistice ale studenților în contextul intercultural al formării profesionale inițiale*, teză de dr. ped., IȘE, Ch., 2010.
25. Șoitu, L.; Gîrleanu, D.; Lupușoru D. ș.a., *Comunicare și educație*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1996.
26. Callo, T.; Paniș, A.; Andrițchi, V. ș.a., *Educația centrată pe copil*, IȘE, Ch., 2010.



EVENIMENTE CEPD



Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu – o componentă valoroasă din cadrul proiectului *Educație de calitate în mediul rural din Moldova*

Pe 27 martie curent a luat sfârșit etapa de formare a formatorilor locali în cadrul unui *training metodologic pentru cadrele didactice de liceu*, care reflectă din plin obiectivul unei subcomponente importante a proiectului *Educație de calitate în mediul rural din Moldova*, sprijinit de Banca Mondială și coordonat de Ministerul Educației al Republicii Moldova. Activitățile au fost organizate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în cadrul unui program de formare de calitate a profesorilor de liceu din mediul rural, în vederea dezvoltării și actualizării competențelor lor metodologice.



Programul de formare s-a desfășurat în perioada 5-27 martie, în incinta Institutului Muncii din Chișinău, cu participarea a 785 de cadre didactice din licee, inclusiv șefii Centrelor Metodice din toate raioanele republicii. Trainingul a fost moderat de o echipă de 24 de formatori naționali, cu multă experiență atât în domeniul solicitat de programul în cauză, cât și în cel al formării adulților. Aceștia au implementat un program de 24 de ore de instruire, iar tematica lui a cuprins o diversitate de subiecte: *Managementul lecției din perspectiva asigurării calității; Dezvoltarea gândirii critice, a comunicării, a colaborării și creativității la elevi; Abordarea interdisciplinară a materiei de studiu; Strategii educaționale axate pe formarea competențelor; Organizarea învățării*

din perspectiva educației centrate pe elev; Evaluarea competențelor și participarea elevilor în procesul de învățare independentă și autoevaluare; Criterii de elaborare a curricula pentru disciplinele opționale de la treapta liceală.

Profesorii încadrați în procesul de formare au apreciat pozitiv impactul produs asupra dezvoltării lor profesionale și au menționat necesitatea și utilitatea seminariilor pe care le vor organiza ei înșiși în fiecare instituție. Fiecare participant, viitor formator local în proiect, a beneficiat de un suport de curs în variantă hard, iar pentru desfășurarea ulterioară a activităților în teritoriu – câte un CD cu toată informația necesară pentru aceasta și versiunea electronică a materialelor de training.



Pe parcursul instruirii, în cadrul fiecărei din cele 5 etape, au avut loc și întruniri cu șefii Centrelor Metodice, care, în proiect, au misiunea să monitorizeze activitățile de formare din liceele raioanelor pe care le reprezintă. În scopul eficientizării acestora, monitorii locali au primit câte un CD cu materiale utile procesului.

Acțiunile care au precedat activitatea de formare a formatorilor locali:

- *Elaborarea suportului de curs*

În cadrul mai multor ateliere organizate pe parcursul lunii februarie, o echipă de experți naționali a elaborat conceptul și conținuturile materialelor de training atât pentru formarea formatorilor naționali, cât și pentru instruirea ulterioară a celor locali. Tot ei au construit și designul activităților de formare. Autorii acestor elaborări sînt experții Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Lia SCLIFOS și Rodica SOLOVEI.

- *Programul de formare a formatorilor naționali*

În perioada 24-26 februarie, la centru s-a desfășurat un training metodologic pentru formatorii naționali, iar în calitate de formatori ai acestora au fost Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Lia SCLIFOS și Rodica SOLOVEI. Programul de formare a pus accentul pe cele

7 subiecte tematice menționate mai sus, conturînd clar mesajul care urmează a fi transmis pentru fiecare dintre acestea formatorilor locali.

- *Întruniri ale monitorilor locali*

În calitate de monitori locali au fost desemnați șefii Centrelor Metodice, care au ca sarcină organizarea și monitorizarea activităților de formare în instituțiile fiecărui raion din cele 35 pe care le reprezintă. Prima întrunire s-a produs pe 10 februarie: monitorilor li s-au adus la cunoștință sarcinile în proiect și au fost discutate modalitățile de organizare a procesului de pregătire pentru etapa de formare a formatorilor locali. Celelalte ședințe au avut loc în perioada 5-27 martie, cînd s-au desfășurat activitățile de formare a formatorilor locali și la care au fost luate în discuție toate momentele importante ce ar contribui la buna organizare a trainingului metodologic în liceele rurale din republică.

Programul de instruire pentru toate cadrele didactice de liceu din republică se va desfășura pînă pe data de 10 mai curent.

Silvia BARBAROV,
coordonator de proiect

Program de formare a diriginților pentru activitatea cu copiii din familiile social-vulnerabile

În perioadele 21-23 martie și 28-30 martie a.c., în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA s-a desfășurat *Programul de formare a diriginților pentru activitatea cu copiii din familiile social-vulnerabile* – cea de-a II componentă a proiectului *Comunități școlare în acțiune: crearea condițiilor pentru persistarea în școală a elevilor din familiile social-vulnerabile*. La activitate au participat cîte 2 reprezentanți din școlile implicate în

proiect: directorul adjunct pentru educație și un diriginte. Activitatea a avut drept scop oferirea unor programe de training pentru cadre didactice, orientate spre dezvoltarea aptitudinilor profesionale, sporirea motivației elevilor pentru persistarea în școală, formarea competențelor elevilor pentru creștere personală. Printre subiectele acestui program de 3 zile se numără:

- *Învăț să mă cunosc;*
- *Învăț drepturile și nevoile mele;*
- *Învăț să comunic cu ceilalți;*
- *Învăț să soluționez conflicte;*
- *Învăț să construiesc relații;*
- *Învăț să iau decizii;*
- *Învăț să fac față riscurilor;*
- *Învăț să fiu activ și responsabil în comunitate;*
- *Învăț să-mi construiesc viitorul;*
- *Planul individualizat.*

În urma formării, facilitată de o echipă de formatori experți-psihologi cu o vastă experiență în domeniu, participanții vor desfășura activități similare pentru diriginții din instituțiile pe care le reprezintă.

Lilia NAHABA,
coordonator de proiect



Proiectele de dezvoltare profesională a cadrelor didactice – esența proiectului internațional *Leadership educațional*

Pe 1 aprilie curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA s-au adunat reprezentanții a două licee din republică, Liceul Teoretic *Emil Nicula* din s. Mereni, r. Anenii Noi, și Liceul Teoretic Petrucea, r. Glodeni, participanți într-un proiect internațional inedit, inițiat și coordonat de Universitatea din Cambridge.

Pe parcursul atelierului de formare profesională am analizat proiectele de cercetare, aflate în faza finală, care au o tematică diversă și sînt orientate spre soluționarea unor probleme prioritare din procesul de învățămînt, constituindu-se din prezentarea rezumativă a aspectelor teoretice și un capitol cu instrumente aplicate și valorificate în demersuri experiențiale concrete.

Alcătuirea unui portofoliu complex, care începe cu o declarație reflexivă și conține sumarul detaliat al lucrărilor de dezvoltare profesională, analiza schimbărilor

produse și a lecțiilor învățate, a impactului proiectului, reflecțiile ghidate asupra lecturilor realizate, evidența consultațiilor metodice cu colegii de școală și de proiect, precum și cu experții – sînt ideile care s-au bucurat de interesul sporit al participanților și care au fost abordate în profunzime.

Ne învățăm să fim lideri recunoscuți la nivel de clasă și de școală, în rîndul elevilor și al profesorilor, să împărtășim practicile pozitive, pentru ameliorarea culturii organizaționale a instituției educaționale, dar și pentru fortificarea statutului profesional și a imaginii profesorului școlar *aici și acum*.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
Rima BEZEDE,
experți-formatori în proiect

Servicii la solicitarea beneficiarilor

În perioada ianuarie-martie curent, echipa de formatori a Centrului Educațional PRO DIDACTICA a răspuns necesității de perfecționare a cadrelor didactice și manageriale din republică, prestînd următoarele servicii:

- DGÎTS Florești – *Metode și tehnici interactive de predare-învățare-evaluare*;
- DGÎTS Soroca – *Cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală*;
- DGÎTS Ungheni – *Program complex* pentru profesorii de educație tehnologică;
- DGÎTS Ungheni – *Program complex* pentru învățători;
- Școala-internat Hîncești – *Stilurile de educație*;
- DGETS Chișinău – *Managementul educațional* (activitate de formare pentru managerii de grădiniță din sect. Botanica);
- Colegiul Financiar Bancar, mun. Chișinău – *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*;
- Academia de Studii Economice din Moldova – *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*;
- Liceul Teoretic Zubrești, r. Strășeni – *Implementarea curriculumului modernizat. Formare de competențe prin strategii didactice interactive*;
- Colegiul Național de Comerț din Chișinău – *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*;
- DGETS Chișinău – *Management educațional*.

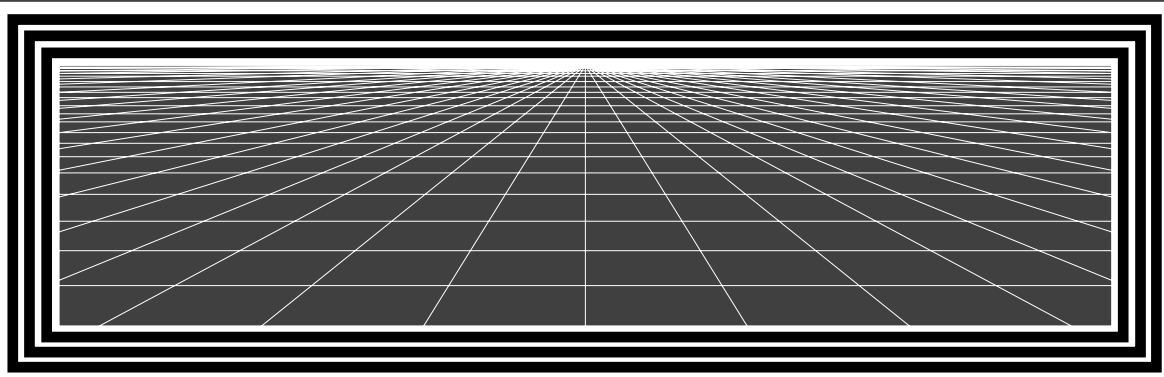
Elaborarea planului de dezvoltare a instituției educaționale (activitate de formare pentru managerii de grădiniță din sect. Buiucani);

- DGETS Chișinău – *Management educațional* (activitate de formare pentru managerii de grădiniță din sect. Ciocana).

Centrul Educațional PRO DIDACTICA mulțumește instituțiilor nominalizate, fiind deschis și în continuare pentru noi colaborări.

Lilia NAHABA,
coordonator de proiect





Maia COJOCARU

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

Profesionalizarea didactică în optica pedagogiei culturii emoționale

Abstract: The article presents theoretical arguments concerning the importance of establishing a distinct field of research – Emotional Culture Pedagogy, new science education that examines the fundamental and operational pedagogical concepts needed to study the affective phenomena through the inter-, multi-, and transdisciplinary approaches of the professional educators training, involved in the designing/implementation of the education for the emotional

development according to certain affective values related to the educational ideal.

Profesionalizarea didactică va atinge parametrii superiori dacă va promova și va valorifica segmentele extensive și, mai ales, intensive ale culturii emoționale a cadrelor didactice, avînd în vedere faptul că statutul social al profesorului evoluează calitativ în raport de competențele sale socio-afective [3, p. 42]. Proiectarea curricula de formare a cadrelor didactice unitare pentru pregătirea inițială și continuă bazată pe competențe necesare exercitării optime a rolurilor profesionale constituie elementul-cheie al reformei învățămîntului superior din perspectiva Procesului Bologna. După cum menționează L. Gliga (2002), “profesia presupune dezvoltarea unui set articulat de competențe structurate într-un model profesional asimilat pe baze științifice, **profesionalizarea semnificînd elaborarea unei „identități profesionale”**”.

Profesionalizarea didactică în optica pedagogiei competențelor; subliniază S. Cristea, răspunde în plan istoric și axiomatic cerințelor paradigmei curriculumului, care pune în centrul activității de formare a formatorilor obiectivele construite la nivelul unității dintre competențele psihologice necesare carierei didactice și conținuturile de bază (teoretice, metodologice și practice) corespunzătoare acestora, recunoscute și legitimate social, în viziune integratoare, constructivă și prospectivă [4, p. 82]. La acest nivel este valorificată „teoria inteligenței emoționale”, care conține resurse de convertire într-un model de instruire aplicabil și

în procesul de formare a formatorilor [13, p. 43.]. Privite de specialiști ca și competențe profesionale, *competențele emoționale* sînt resurse ale culturii emoționale a profesorului, exprimînd potențialul acestuia de a menține starea de spirit pozitivă în mediul educațional, creînd rezonanță afectivă. Din acest unghi de vedere, în domeniul de studiu al pedagogiei culturii emoționale apare conceptul de **competență emoțională**, care reprezintă un ansamblu de „meta-abilități ce determină cît de bine putem folosi talentele pe care le avem, inclusiv inteligența pură” [11, p. 25].

Pedagogia culturii emoționale este știința educației ce analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale necesare studierii fenomenelor afective ale vieții școlare prin abordări inter-, multi- și transdisciplinare ale pregătirii profesionale a formatorilor implicați în proiectarea/realizarea educației emoționale, conform unor valori afective specifice actului educațional [3, p. 222]. *Cultura emoțională*, definită ca *educație a emoționalității și nivel al dezvoltării emoționale* [19, p. 167], vizează, în mod direct, *pedagogia culturii emoționale*, care prezintă o viziune distinctă asupra formării profesionale a cadrelor didactice. Avînd obiect de studiu și metodologie de cercetare specifice, este fundamentată de teoria și metodologia dezvoltării *culturii emoționale a cadrelor didactice*.

Cultura emoțională a cadrelor didactice (CECD) constituie o formațiune dinamică a personalității, reflectată

în unitatea dimensiunilor *intrapersonală* și *comunicativ-relațională*, exprimate prin competențe emoționale, integrându-se într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, fiind un catalizator de confort profesional și valori emoționale [3, p. 144]. Înțelegem prin *stil de comunicare charismatic* maniera de comunicare emoțională excepțională. Calitatea competențelor emoționale reflectă per ansamblu nivelul culturii emoționale, apreciat din perspectiva realizării funcțiilor de bază ale CECD: *de comunicare, de dezvoltare, de reglare, de transpunere, de stimulare, cognitiv-evaluativă, de adaptare, de provocare* etc.

Integrarea socială optimă a cadrelor didactice implică dezvoltarea unor competențe ce permit păstrarea sănătății mentale și a rezistenței la situații de stres ocupațional. Prin **competență emoțională** înțelegem sistemul convingerilor privind importanța disciplinării comportamentului afectiv, ca rezultată a sporirii coeficientului de emoționalitate, registru variat al cunoștințelor despre viața afectivă a individului, ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale pentru integrarea de succes și crearea unei cariere rezonante [3, p. 221]. Competențele emoționale vizează subordonarea cunoștințelor, a abilităților și atitudinilor didactice pentru: conștientizarea sinelui pedagogic, luarea de decizii eficiente în orice context, controlarea pedagogică a stărilor afective negative, stăpânirea stresului impus de mediul didactic, comunicarea empatică, acceptarea de sine.

Principalele competențe emoționale ce conturează **profilul psihoemoțional al cadrelor didactice** controlează propriile expresii emoționale, explică trăirile emoționale proprii și ale altora, se autoacceptă, demonstrează demnitate profesională, perseverează în consolidarea motivației, respectă valori și principii de exprimare emoțională, formulează motive pentru autoevaluare profesională, se autoestimează pozitiv, demonstrează un sistem individual de conotații ale emoțiilor pedagogice, distinge emoțiile, recunoaște stările emoționale, evaluează propriile stări afective, manifestă preocupare pentru dezvoltare emoțională, comunică emoțiile cu nivel înalt al feed-back-ului, coordonează eficient relațiile interumane, provoacă/schimbă atitudini și convingeri, se concentrează pe trăirile emoționale ale elevilor, autoreglează reacțiile emoționale ale altora într-o manieră afectivă echilibrată, stăpânește stresul, previne tensiunile emoționale în relații, se implică complex în comunicare, contaminează emoțional, comunică convergent emoțiile valorificând para- și nonverbalul, arată preocupare pentru optimizarea strategiilor de operare cu conținuturile afectiv-emoționale, exprimă deschidere la experiențe emoționale, demonstrează activism emoțional, aplică strategii de reprimare a impulsurilor de ordin conflictogen, maximizează starea de optimism pedagogic și utilizează emoțiile ca sursă de energie proactivă și rezistență profesională.

Din aceste rațiuni, astăzi se impune „tranziția de la profesorul artizan și artist la profesorul expert” [10, p. 21],

teză care determină dezvoltarea considerațiilor principale cu referire la *recunoașterea competențelor emoționale ca fiind aptitudini profesionale ce asigură eficiența cadrelor didactice*. Analiza formării formatorilor din perspectiva pedagogiei competențelor dezvoltă, în mod special, planul metodologic al dezbaterii despre valoarea competențelor emoționale în construirea carierei didactice. Sintagma „a fi profesor” trebuie înțeleasă în sensul de „a deveni profesor”, deoarece activitatea acestuia este una dintre cele mai complexe, caracterizată de o dimensiune profund umană, relevantă de valori și atitudini pe care el le exprimă voluntar sau nu în spațiul școlar [2, p. 646-647]. Înainte de a creiona specificul profesionalizării carierei didactice, vom realiza o imagine de ansamblu asupra specificului personalității cadrului didactic în planul dezvoltării emoționale. Una dintre perspectivele mai des folosite în abordarea personalității este cea a trăsăturilor, deoarece pornește de la realitatea observată în mod cotidian – aceea a unei identități de sine a individului la nivel comportamental [15, p. 90], [19, p. 5], [18, p. 93]. În vederea analizei acestei probleme cu caracter epistemologic, deontologic și tehnologic special, delimităm următoarele repere valorice, distincte, dar complementare: *formarea formatorilor* ca activitate globală; *statutul profesorului* obținut în procesul de formare a formatorilor (inițială); *perfecționarea profesorilor* în termeni de formare continuă; *evaluarea profesorului*.

În condițiile *universității pedagogice* (Negură I., Pa-puc L. et al., 2000), apreciem elaborarea unui *curriculum cu o fundamentare epistemologică și socială* aparte. Avem în atenție *competențe pedagogice specifice* ce anticipează sau prospectează *integrarea optimă* a viitorilor profesori școlari în diferite medii pedagogice și sociale: (a) echilibrarea raporturilor dintre capacitățile necesare în „formarea de specialitate” și cele dobândite în „formarea profesională psihopedagogică” și socială; (b) *cunoașterea* profundă a conținuturilor disciplinelor pe care le predă din perspectiva resurselor lor formative maxime, pozitive atât în plan cognitiv, cât și în plan afectiv-motivațional (accent pe motivația intrinsecă); (c) organizarea acțiunilor didactice la nivelul unor *strategii manageriale* de „edificare a unei personalități libere și responsabile” [17, p. 45-47].

La nivel de UNESCO (Delors J., 2000) sînt fixate *obiective* ce vizează prioritar: a) cunoștințele (*savoir*); deprinderile și strategiile (*savoir faire*); atitudinile pedagogice (*savoir-être*); atitudinile față de profesie în perspectiva educației permanente (*savoir devenir*). Calitățile menționate presupun, evident, nu doar inteligență academică, dar și cultură emoțională [7, p. 5].

Statutul profesorului trebuie creat și confirmat în activitatea de formare continuă, realizată într-un context școlar și social tot mai solicitant în plan psihologic și deschis în plan social, care implică afectivitate superioară [5, p. 69-71]. *Statutul social al profesorului* va evolua în raport de competențele sociale solicitate educației în societatea modernă și

postmodernă, lansate de UNESCO: *competența prospectivă*; *competența anticipativă*, exprimată în ideea că educația „își propune în mod conștient să pregătească persoana pentru tipuri de societate care încă nu există”; *competența managerială* [9, p. 54-56]. *Obiectivele și conținuturile aflate la baza formării inițiale și continue a profesorului* au caracteristica unor competențe globale, integratoare, probând calitatea profesorului în termeni de competențe emoționale considerate profesionale: *empatia, dragostea și sensibilitatea pentru copii, capacitatea de cunoaștere și anticipare, mobilitatea afectivă, echilibrul emoțional, ascendența*” [8, p. 105].

Competențele urmărite în procesul de formare a formatorilor sînt proiectate la două niveluri de referință (Hopkins D., Ainskow M. et al., 1998): *școlar*; implicînd capacitatea de „*abordare distinctă a schimbării educaționale amplificînd capacitatea școlilor de a face față schimbării*” și *comunitar*; în termeni de *parteneriat*, ca răspuns la un ansamblu de cereri sociale, aflate în continuă expansiune [16, p. 12]. La acest nivel, sînt activate **rolurile profesorului de animator social și cultural**. Calitatea formării inițiale și continue a profesorului trebuie apreciată în raport cu *tendința* pe care o generează la nivelul structurării personalității elevului, a tratării sale nu ca obiect, ci ca potențial subiect al educației [6, p. 77-79]. În planul proiectării curriculumului de formare a formatorilor, este important să fie rezolvate probleme de ordin metodologic: (1) raportarea la teoria inteligențelor multiple (elaborată de H. Gardner), care scoate în evidență legătura dintre inteligența emoțională și inteligențele multiple, ca și relația specială care trebuie valorificată în contextul dezvoltării *culturii emoționale*; (2) natura specifică, din punct de vedere psihologic, dar și pedagogic, a culturii emoționale, manifestată prin *competența profesorului* de a-și stăpîni pornirile conflictogene în numeroasele situații de „șoc emoțional”, ce provoacă traumatisme emoționale [6, p. 103-121]. Analiza teoriei lui D. Goleman din perspectiva exigențelor impuse de procesul *formării formatorilor* poate conduce la elaborarea unui „nou model de formare a cadrului didactic. Pot fi valorificate astfel resursele aplicative ale culturii emoționale, ce conturează un tip special de **competență pedagogică afectivă**, absolut necesară în mediul școlar, care implică „*atuurile muncii de echipă condusă cu inima*” și „*deschide linii de comunicare, de cooperare, de ascultare și de exprimare directă a trăirilor afective*” [11, p. 185].

Calitatea profesorului poate fi judecată în raport de competența sa empatică (probă elocventă a culturii sale emoționale) de a genera pedagogic o orientare emoțională pozitivă la nivelul clasei de elevi: siguranța de sine, interesul pentru învățare socială și individuală, conștientizarea limitelor comportamentale cognitive și noncognitive, stăpînirea impulsurilor conflictogene, „*exprimarea nevoilor*” în condiții de grup și microgrup. *Competența emoțională a profesorului* este marcată la acest nivel prin capacitatea sa de: transmitere a încrederii în forțele proprii; cultivare a

curiozității epistemice în contexte socio-afective deschise; raportare a mesajului la sentimentele și interesele reale ale clasei de elevi; comunicare eficientă în regim de repertoriu comun afectiv; cooperare permanentă cu elevii, părinții și alți reprezentanți ai comunității „*pentru a-și echilibra nevoile proprii cu cele ale celorlalți*” [12, p. 236-237].

O dimensiune aparte a competenței emoționale este cea dependentă de formarea-dezvoltarea unor *capacități* implicate în educația morală (Gonzales J., Wagenaar R., 2005): exprimare optimă a sentimentelor morale într-un context pedagogic deschis; conștientizare de sine (în plan axiologic și existențial, normativ și pragmatic); autoevaluare și autocontrol a acțiunilor provocate de stres și neîncredere etc.; amînare a evaluării în condițiile în care decizia nu anticipează ameliorări în planul procesului formativ.

În plan *metodologic și etic*, este important să fie avansată întrebarea degajată la nivelul *teoriilor psihologice ale învățării* cu potențial de transformare în modele de instruire, aplicabile și în procesul de *formare a formatorilor*. Propunem a gândi asupra „unui curriculum pentru educația emoțională” ca premisă și fundament al culturii emoționale a cadrului didactic [6, p. 153-155].

Formarea preocupată să dezvolte competențele la care trebuie să accedă viitorul profesor implică deplasarea accentelor axiologice pe *competența: culturală „profesional-științifică”, psihopedagogică, psihoafectivă și de comunicare, morală, managerială* [1, p. 35]. În acest sens, o problemă-cheie sesizată de experți este *identificarea competențelor* pe care ar trebui să le aibă formatorii, avînd în vedere amplificarea și extinderea rolurilor acestora în societatea cunoașterii, faptul că ei sînt, mai degrabă, *organizatorii* mediului de învățare și *facilitatori*, decît simpli transmițători de cunoștințe, precum și integrarea TIC în situațiile de învățare formală și în toate practicile profesionale. *Programele curriculare* experimentate în S.U.A., în anii 1960-1970, sub genericul „școlarizarea emoțiilor”, la care face trimitere D. Goleman, pot fi adaptate și la procesul complex de formare a formatorilor în perspectiva dobîndirii unei culturi emoționale relevante în plan pedagogic.

Proiectele adoptate pentru *dezvoltarea emoțională* a elevului, adaptate la psihologia cadrului didactic, vizează: (1) *proiectarea unui nou model al profesorului* responsabil social, constructiv, deschis managerial, orientat axiologic (în raport cu valorile pedagogice fundamentale aflate la baza oricărui demers pedagogic); în acest plan, putem vorbi de un profesor democrat, pro-social, capabil să conducă managerial în raport de resursele afective (pozitive și negative) ale colectivului didactic; (2) *proiectarea unor competențe afective-cheie*, implicate în fundamentarea activităților de educație eficiente: competențe direct afective (capacitate de raportare afectivă la sine, de autoevaluare emoțională, corelare sentimente-acțiuni); competențe indirect afective, mediate cognitiv (dezbatere cu sine, dialog interior, atitudine pozitivă în raport de orice situație

didactică și extradidactică, angajare psihologică a normelor pedagogice, autoconștientizarea situațiilor critice, interpretarea semnalelor sociale critice provenite de la nivelul comunității locale, competențe afective, exteriorizate comportamental (expresii afective nonverbale, valorificate pedagogic; gestică afectivă, ton afectiv, rezistență la comportamentele negative ale grupului, participare afectivă la rezolvarea unor probleme și situații-problemă în mediul școlar și extrașcolar); (3) *proiectarea unor competențe emoționale* angajate în rezolvarea de probleme sociale în clasă, școală, comunitate locală etc., formarea capacității de autoperfecționare profesională [11, p. 358-368].

Analizând caracterul schimbător al componentelor noii paradigme ale educației în societatea cunoașterii, savanții au remarcat creșterea rolului autoeducației, autoeducării și autodezvoltării, autocontrolului și autoreglării, autoevaluării și autocunoașterii, autoproiectării și autocorecției, autoperfecționării și autorealizării, autoorganizării activității de învățare. Actualizarea acestor concepte ale imaginii de sine și ale culturii emoționale la etapa contemporană urmărește soluționarea problemelor pedagogice ce amplifică importanța și necesitatea dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice în condițiile stresului continuu, generat de mediul educațional. Practica educațională demonstrează nevoia revendicării teoriei și practicii umanizării și democratizării procesului educațional prin cunoașterea științifică a mecanismelor și legităților dezvoltării afective a personalității profesorului.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Badea, D. C., *Profesionalism moral și formare inițială*, în: *Revista de Pedagogie*, București, nr. 5, 2003,
2. Balan, B.; Boncu, Șt.; Butnaru, S.; Ciobanu, C., și al., *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, 2003.
3. Cojocaru-Boroșan, M., *Teoria culturii emoționale*, Tipografia UPS Ion Creangă, Ch., 2010.
4. Cristea, S., *Curriculum pedagogic*, EDP, București, 2008.
5. Cristea, S., *Perfecționarea cadrelor didactice*, în: *Didactica Pro...*, nr.3 (7)/2001.
6. Cristea, S., *Teorii ale învățării – modele de instruire*, EDP, București, 2005.
7. Delors, J. (coord.), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Ed. Polirom, Iași, 2000.
8. Dragu, A., *Structura personalității profesorului*, EDP, București, 1996.
9. Faurre, E., *A învăța să fii. Raport UNESCO*, EDP, București, 1974.
10. Gliga, L., *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, MEC, București, 2002.
11. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, Ed. Curtea veche, București, 2008.
12. Goleman, D., *Inteligența socială*, Ed. Curtea Veche, București, 2007.
13. Goleman, D., *Working With Emotional Intelligence*, Great Britain: Bloomsbury Press, 1998.
14. Gonzales, J.; Wagenaar, R., *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities contribution to the Bologna Process*, RGM, Bilbao, 2005.
15. Gordon, S. L., *Institutional and Impulsive Orientations in Selectively Appropriating Emotions to Self*, 1989.
16. Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Ed. Prut Internațional, Ch., 1998.
17. Negură, I.; Papuc, L.; Pâslaru, Vl., *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*, UPSC, Ch., 2000.
18. Алберт, Р.; Эммонс, М., *Самоутверждающее поведение*, Гуманитарное агентство Академический проект, 1998.
19. Андреева, И. Н., *Развитие эмоциональной компетентности педагогов. Психология образования сегодня: теория и практика. Материалы Международной конференции*, Минск, 2003.



Ilie NASU

Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți

Cercetarea internațională PIRLS: constatări și concluzii

Abstract: PIRLS international survey results reflect some components of the education systems of participating countries and observe the dynamic development at national and international level; this practical research can be regarded as an international laboratory. The participation of the Republic of Moldova in PIRLS research could be used to improve certain components of the national education system.

Progresul tehnico-științific impune accelerarea proceselor de globalizare în diferite sfere de activitate ale omului, inclusiv în domeniul învățământului, domeniu care asigură baza intelectuală a acestui progres. Deși învățământul este

recunoscut ca un sector prioritar, o componentă strategică de dezvoltare a statului, constatăm totuși că în majoritatea țărilor el este finanțat/asigurat departe de necesitățile reale, de acest privilegiu bucurându-se alte sfere de activitate: industria, administrația de stat, poliția, justiția etc.

Evident, cunoașterea și valorificarea la timp a perspectivelor de dezvoltare a sistemului educațional reprezintă o garanție a succesului social și economic al țării: o populație cărțurată constituie un pilon sigur de prosperare; prin urmare, de problemele învățămîntului sînt intens preocupați politicienii, cercetătorii, cadrele didactice, responsabili de resort – toți cei care asigură pregătirea generațiilor tinere pentru viață.

Deși colaborarea la nivel internațional în domeniul învățămîntului de mult timp face parte din obligațiunile factorilor de decizie, aceasta nu este deocamdată una productivă, avînd mai multe restanțe decît realizări, sistemele educaționale naționale dezvoltîndu-se, în majoritatea cazurilor, în funcție de posibilitățile statului, de viziunea factorilor de decizie din domeniu și mai puțin de interesul/necesitățile societății. Problemele cu care se confruntă această sferă deseori nu pot fi studiate și soluționate la nivel național, fapt ce impune cercetătorii să caute soluții în colaborare cu specialiștii din alte state. Dezvoltarea eficientă a acestei colaborări mai rămîne a fi o problemă pentru viitorul apropiat/îndepărtat, astăzi avînd la dispoziție doar cîteva exemple convingătoare, cum este Cercetarea internațională PIRLS – Progress in International Literacy Study (Succesul la citire – testarea elevilor din clasa a IV-a la limba maternă), cercetare monitorizată de IEA – The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Asociația Internațională de Evaluare a Randamentului Școlar), Amsterdam, Olanda. IEA a implementat 21 de proiecte internaționale în parteneriat cu Centrul de Procesare a Datelor din Hamburg, Germania; Centrul Internațional de Cercetare din Boston, SUA; Centrul de Statistică din Ottawa, Canada, și coordonatorii naționali din cele 61 de state membre ale IEA.

Și elevii din Republica Moldova au participat la cercetările IEA: TIMSS-R (1999), PIRLS-2001, TIMSS-

2003, PIRLS-2006 și TIMSS-2007 (numai testarea-pilot, 2006), care au fost realizate de către voluntarii Centrului Național de Evaluare, Testare și Politici Educaționale (CNETPE – ONG cu sediul la Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți) și monitorizate de Direcția de Evaluare și Examene a Ministerului Educației.

Cercetarea internațională PIRLS, efectuată în anul 2001 în 35 de țări și în anul 2006 în 45 de țări, inclusiv în Republica Moldova, acordă o posibilitate unică de a analiza în mod comparativ rezultatele/componentele naționale cu cele din alte țări privind sistemele de învățămînt ale părinților, constituind, astfel, un “laborator mondial”.

Cercetarea PIRLS. Proiectul PIRLS investighează capacitatea copilului de a acumula informație prin lectură și de a o utiliza cu succes în practica de toate zilele, capacitate considerată drept fundamentală pentru creșterea intelectuală a acestuia, o condiție sine qua non pentru a învăța, a progresa în viață. Cercetarea PIRLS studiază aspecte specifice: Care este rolul lecturii în viața copilului? Cînd trebuie să înceapă învățarea cititului în școli? Care este aportul școlii, al familiei în experiența copilului de a citi? Care este randamentul de citire al copilului? Care este atitudinea copilului față de lectură? Care este atitudinea părinților, a cadrelor didactice față de activitatea de lectură a copilului? Care sînt căile de perfecționare a cititului? etc.

În cadrul cercetării PIRLS, copilului i se propune să citească un text accesibil, interesant, acesta urmînd să răspundă la o serie de întrebări, care vor evidenția nivelul de înțelegere și de memorizare a informației, capacitatea de utilizare a informației respective. Copiii care au făcut parte din eșantion au primit același material (în limba națională), cu aceeași grafie și același caracter, au lucrat asupra răspunsurilor aceeași durată de timp. Și algoritmul verificării a fost același pentru toți.

Elevul, părintele, profesorul și directorul școlii au completat cîte un chestionar, care oglindește anturajul educabilului din școală și cel de acasă, sursele informaționale ce-i stau la dispoziție: cărți, biblioteci, mijloace tehnice (radio/tele/video/telefon/poștă electronică/internet etc.).

REZULTATELE CERCETĂRII PIRLS-2001

Clasificarea generală a succesului la citire: elevii din Republica Moldova au acumulat 492 de puncte din 800 posibile. Cel mai bun rezultat îl înregistrăm la elevii din Suedia – 561 de puncte, iar cel mai slab – la elevii din Belize – 327; media internațională – 500 de puncte.

La capitolul **experiență de citire**, elevii din Republica Moldova au acumulat 480 de puncte, cel mai bun rezultat avîndu-l elevii din Suedia – 559 de puncte, iar cel mai slab – 330 de puncte – elevii din Belize; media internațională – 500 de puncte (1, p. 36).

La compartimentul **capacitatea de utilizare a informației citite**, elevii din Republica Moldova au acumulat

505 puncte, cel mai bun rezultat demonstrîndu-l copiii din Suedia – 559 de puncte, iar cel mai slab – 332 de puncte – cei din Belize; media internațională – 500 de puncte (1, p. 38).

Cercetarea PIRLS a fost însoțită de editarea *Enciclopediei PIRLS-2001 și PIRLS-2006*, care testează situația social-economică și politica educațională a statului, curricula aplicată. Enciclopedia PIRLS-2001 este prima enciclopedie internațională în domeniu în care e prezentă Republica Moldova, fapt care a adăugat o pagină în plus la imaginea sa pe arena globală.

REZULTATELE CERCETĂRII PIRLS-2006

La capitolul **citire**, elevii din Republica Moldova au acumulat 500 de puncte din 800 posibile, cel mai bun rezultat avându-l elevii din Federația Rusă – 565 de puncte, Hong Kong – 564, Singapore – 558, iar cel mai slab – cei din Africa de Sud (302 puncte); media internațională – 500 de puncte (2,37).

Concluzii. Compararea rezultatelor proiectelor PIRLS-2001 și PIRLS-2006 ne permit să observăm anumite tendințe în dezvoltarea învățămîntului în lume. Rezultatele cercetării PIRLS-2011, care vor fi date publicității la finele anului 2012, vor preciza acest tablou:

1. Cercetarea PIRLS-2006 ne indică o creștere a succesului elevilor, dar una neînsemnată. Și elevii de la noi au dat dovadă de o reușită mai bună decît în cazul PIRLS-2001.

2. Practic, în toate țările, fetele au demonstrat un rezultat mai bun decît băieții.

3. Vîrsta de școlarizare relevată de cercetarea PIRLS-2006 scoate în evidență tendința de înscriere timpurie a copiilor la școală; media internațională: 16% – pînă la 5 ani, 51% – 6 ani, 31% – 7 ani, 2% – 8 ani și mai mult (2, p. 163). În Noua Zeelandă, Scoția, Trinidad și Tobago mai mult de 90 la sută din copii sînt școlarizați la vîrsta de 5 ani. *În Moldova se observă o întîrziere vădită a vîrstei de școlarizare: 76% – după 7 ani și doar 1% – pînă la 6 ani.* În opinia noastră, societatea moldovenească se confruntă cu fenomenul neconștientizării de către familie a necesității/priorității școlarizării timpurii a copilului. Această stare de lucruri este determinată și de faptul că legislația permite familiei să decidă vîrsta plecării copilului la școală. Însă consecințele înscrierii tîrzii le suportă mai mult societatea și viitorul cetățean, mai puțin părinții care au luat această decizie. Probabil, menținerea posibilității democratice de decizie a familiei privind perioada școlarizării copilului trebuie îmbinată cu interesele societății față de dezvoltarea acestuia.

4. Baza de date obținută în cercetarea PIRLS ne permite să analizăm **profesorul claselor testate** sub diferite aspecte. Nivelul studiilor cadrelor didactice constituie un garant al succesului elevului, tendința internațională fiind de a asigura învățămîntul primar cu specialiști cu studii superioare. Media internațională: 60% – studii superioare, 30% – studii medii generale, 9% – studii superioare incomplete, 1% – studii medii generale incomplete. Impunător se prezintă la acest capitol: Canada – 100%, Ungaria – 100%, SUA – 99%, Polonia – 92%. În Republica Moldova, 59% din cadrele didactice au studii superioare, 40% – studii superioare incomplete, 1% – studii medii generale, 0% – studii medii generale incomplete (2, p. 198).

5. În majoritatea țărilor, numărul învățătoarelor predomină asupra celui al învățătorilor, în Polonia și Georgia – 100%. În același timp, numărul relativ mai mare de învățători din unele țări (Indonezia – 56/44 și Luxem-

burg – 55/45) nu influențează în vreun fel succesul elevilor la compartimentul **citire**; media internațională – 83% femei și 17% bărbați; în Republica Moldova – 90% și, respectiv, 10%.

6. Semnificativ este numărul relativ mic de cadre didactice tinere (cu vîrsta de pînă la 29 ani), care activează în clasele primare: Polonia – 2%, Republica Moldova – 8%, Federația Rusă – 6%; media internațională – 15%. În opinia noastră, această stare de lucruri relevă faptul că, în majoritatea țărilor, statutul de învățător nu este atractiv din punct de vedere financiar.

7. Se observă o „îmbătrînire” a cadrelor didactice de la clasele primare. În sectoarele: 40-49 de ani și 50 și mai mulți activează peste 60% din numărul total de învățători (în Moldova – 66%). Într-un viitor previzibil ne vom confrunta cu o „criză” în acest sens, care va influența negativ pregătirea copiilor pentru următoarele cicluri din învățămînt, cu repercusiuni în lanț pentru economia țării (2, 201).

8. Astăzi, fundamentul formării copilului pentru viitorul succes școlar/social este pus în primii 2-3 ani de viață, ceea ce ne face să insistăm asupra asigurării preșcolarului a unui nivel de dezvoltare adecvat. Copiii înscriși la școală avînd însușită programa instituțiilor preșcolare dispun de un potențial de dezvoltare și de succes sporit. Conform mediei internaționale, 12% din copii nu au beneficiat de educație preșcolară; 8% – au beneficiat de la 0 la 1 an; 21% – de la 1 la 2 ani; 15% – de la 2 la 3 ani; 45% – 3 ani și mai mult. Aceste date conturează tendința internațională de a asigura copilului o educație preșcolară pe parcursul a cel puțin 2-3 ani: Franța – 95%, Ungaria – 93%, Germania – 85%, Islanda – 92%, Belgia (flamandă) – 87%, Moldova – 17% (2, p. 166).

9. Cel mai mic număr de copii în clasă a fost fixat în Luxemburg – 17, iar cel mai mare – în Africa de Sud (42), România – 19, Moldova – 22, Federația Rusă – 22, Israel – 30, Hong Kong – 35, Singapore – 38; media internațională – 24. Succesul elevilor în cercetarea PIRLS nu indică o dependență directă de tendința de micșorare a numărului de elevi în clasă (2, p. 188).

10. Aceste tendințe, bineînțeles, se manifestă în concordanță cu condițiile specifice ale fiecărei țări: urbanizarea populației (Hong Kong – 100%, Belgia – 98%, Islanda – 93%, Israel – 92%, SUA – 78%, Federația Rusă – 56%, România – 56%, Republica Moldova – 42%), durata vieții/mortalitatea la 1000 născuți/venitul național brut calculat pe cap de locuitor în dolari SUA (Hong Kong – 80/1/25860, Belgia – 78/4/25760, Islanda – 80/3/30910, Israel – 79/5/16240, SUA – 77/7/37870, Federația Rusă – 70/18/2610, România – 70/18/2260, Republica Moldova – 67/26/590) (2, p. 26).

Rezultatele cercetării PIRLS merită să fie studiate cu multă minuțiozitate. Analiza răspunsurilor la fiecare

întrebare, compararea lor cu cele oferite de participanții din alte țări și cu rezultatele testărilor naționale ar permite să determinăm componentele puternice și slabe ale procesului de instruire din școala națională. Stratificarea după arealul geografic (nord-centru-sud), tipul localității (rurală-urbană), limba de studii (româna-rusa) ne creionează un tablou destul de complex, dar și destul de interesant, cu tendințe bine fixate. Studiarea lor, trecerea lor în sfera decizională, prerogativă a Ministerului Educației, va contribui la perfecționarea învățământului de la noi. Rezultatele cercetării PIRLS-2011 (Republica

Moldova nu participă), care vor fi date publicității la finele anului 2012, ne vor permite să observăm dinamica proceselor pentru o perioadă de 10 ani: 2001-2011.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Mullis, Ina V. S.; Martin, M.O.; Gonzalez, E.O.; Kennedy, A.M., *PIRLS-2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*, IEA, ISC, Boston, USA.
2. Mullis, Ina V. S.; Martin, M.O.; Kennedy, A.M.; Foy, P., *PIRLS-2006 International Report*, Boston, USA.

Formarea conștiinței ecologice – finalitate de bază a învățământului modern

Abstract: *The ecological consciousness represents primarily ethical-moral and aesthetic value, defining man as an expression of his attitude towards his intimate (self) world and towards the universe external to himself – the environment. The definition of environmental consciousness in terms of psychological, philosophical and pedagogical principle suggests that changes in the construction and curricular development of science subjects (Biology, Chemistry, etc.) responsible for the comprehension of man-nature relationship as material systems, and humanitarian subjects (Romanian Language and Literature) responsible for the ethical-moral and aesthetic nature of human attitudes towards nature. Ecological consciousness is formed not only through the outer world of human knowledge, but also through the comprehension of human intimate universe manifested in his behavior towards/in the environment.*

Termeni-cheie: *conștientizare, conștiință ecologică, criză ecologică, cultură ecologică, cunoaștere de sine, cunoștințe ecologice, echilibru al naturii, ecologizare, educație ecologică, instruire ecologică.*

Omul și societatea se dezvoltă nu doar în timp, ci și în spațiu. Cultura și nivelul de dezvoltare a societății/omului sînt reprezentate, întîi de toate, de valorile etico-morale și estetice, apoi și de cele economice, politice, juridice etc., precum și de relațiile fiecărui individ în parte, dar și ale societății în întregime cu natura.

O valoare preponderent etico-morală și estetică este atitudinea omului față de natură. Dezvoltată pînă la *conștiința de mediu* sau *conștiința ecologică*, această relație este definitorie omului ca expresie a atitudinii sale față de propria ființă biologică. Fiind însă dominat de dorința de a acapara cît mai multe bunuri materiale, omul periclitează echilibrul naturii, manifestîndu-se mai mult în atitudinea sa pur economică față de ea – una inferioară celei etico-morale și estetice. Or, pentru a-și consolida relația cu natura din care face parte, deci pentru a-și spori esența sa umanistă, el va trebui să parcurgă o cale lungă și complexă de perfecționare pînă la calitatea de *homo sapiens humanus* – omul care se autoconștientizează în raport cu societatea, natura și Universul, capabil să soluționeze problemele lumii contemporane, inclusiv cele legate de mediu. Depășirea crizei de mediu în care se află omenirea astăzi este posibilă doar prin formarea *conștiinței ecologice*, care presupune *cunoștințe* sintetice despre sine, lumea înconjurătoare, dar și despre raportul pe care îl realizează omul față de aceasta; *capacități* de a contribui la edificarea unui univers armonios

om-natură, convertite în *atitudini* complexe asupra naturii și asupra propriei ființe în raport cu natura. Examinată în acest context, ecologia devine o problemă de teorie și practică educațională, deoarece ameliorarea stării actuale converge cu necesitate către *înțelegerea* conceptelor privind interdependența om-cultură-natură, a modului de funcționare a sistemelor naturale, a impactului activității umane asupra naturii, și *formarea*, prin învățare, a unor motivații și responsabilități conștiente și durabile pentru mediu. Pe de altă parte, dezvoltarea noastră ca *homo sapiens humanus* se poate realiza doar într-o societate cu o cultură înalt dezvoltată, ceea ce înseamnă nu numai folosirea mijloacelor și tehnicii moderne, dar și măsuri complexe de menținere a echilibrului între activitatea economică a omului și mediul natural.

În studiul de față ne-am propus să definim conceptul de *conștiință ecologică* din perspectiva unei abordări tridimensionale: *psihologică*, *filozofică* și *pedagogică*, care să sugereze mutații de principiu în construcția și dezvoltarea curriculară a disciplinelor *Biologia*, *Chimia*, *Geografia*, responsabile de cunoașterea raportului om-natură ca sistem material, și a celor umaniste, întîi de toate *Limba și literatura română*, responsabile de caracterul etico-moral și estetic al atitudinii omului față de natură.

Conștiința ecologică. Definiție. „Modalitatea interconexiunii omului cu mediul ambiant, caracteristică

a epocii moderne, este o problemă esențială actuală, de care depinde, în mare măsură, viitorul omenirii” [1, p. 5]. Problema mediului ambiant este una globală în sec. al XXI-lea, soluționarea ei necesitând un nivel înalt al culturii și conștiinței ecologice a întregii societăți. Or, este nevoie *să gândim global, acționând local*. În opinia lui Iu. Olisevici, criteriul central al socialului ar trebui să devină ridicarea nivelului de viață al oamenilor și salvarea de pericolul catastrofei ecologico-tehnice. Dacă nu va fi realizată reconstrucția ecologică, avertizează cercetătorul, și dacă vom fi preocupați doar de problemele politice și economice, la mijlocul sec. al XXI-lea, sau chiar mai devreme, poate avea loc criza ecologică, care exclude orice armonie om-natură. Soluția este în acceptarea și promovarea principiului interacțiunii proceselor de reconstrucție socio-economice și ecologice. Pentru a-l accepta însă este nevoie de *o conștiință ecologică* înaltă și de *o activitate ecologică* în toate sferile. *Ecologizarea rapidă a conștiinței* este o activitate care depășește cadrul strict ecologic, extinzându-se asupra sferei economice, diminuării influenței factorului antropogen, păstrării, ameliorării raționale a resurselor naturale, dezvoltării tehnologiilor fără deșeuri, menționează D. Ursul [2, p. 25-27]. În opinia lui V. Stancovici, ecologizarea conștiinței presupune depășirea mentalității „nu-i al meu, nu-mi pasă” [3, p. 10].

Gânditorii Greciei antice recomandau: *cunoaște măsura în toate*. Diogen Sinop spunea că primii oameni au avut fericirea de a locui în natura virgină și că generațiile următoare n-au avut de câștigat în viață nici din agerimea lor, nici din invențiile acestora. „Omul a apărut ca un vierme în fruct, declară J. Dorst, ca molia în ghemul de lână și și-a ros loc pentru trai, alcătuind teorii pentru a-și justifica propriile acțiuni” [Apud 4, p. 17]. Strămoșii noștri și primii oameni, afirmă E. Pora, trăiau în conexiune și armonie perfectă cu natura, și ca orice ființă, omul lua de la ea tot ce îi era necesar pentru viață, neabuzînd de ea, încadrîndu-se în limitele normalității. La prima etapă, omul era vînător, între el și pradă stabilindu-se un echilibru: omul folosea cît îi trebuia. El a domesticit animale, care îl însoțeau la vînătoare (cîinele, calul) și pentru alimentație, îmbrăcăminte. Domesticirea acestora a fost legată totuși mai mult de un nou rol al omului, acela de păstor: animalele aciuete în jurul său aveau nevoie de hrană, păstoritul se făcea prin migrații periodice pentru ca iarba păscută să se refacă. Păstorul nomad (asemenea omului de astăzi) era preocupat doar de hrana turmei sale, și nu de refacerea naturii. Ulterior, el s-a transformat în agricultor, astfel a devenit și un om legat de pămînt prin sentimentul de proprietate. Acest sentiment a făcut ca natura să fie sacrificată intereselor sale, dar această acțiune l-a izolat de natură, el creîndu-și un mediu ecologic propriu (casă, curte, livezi), care nu este la fel cu cel din natură, și nici în echilibru cu aceasta. Dimpotrivă, omul devine un antagonist neîmpăcat al naturii, prin transformarea sa din obiect în subiect al naturii rolurile s-au inversat,

omul a început să folosească natura ca pe o proprietate a sa. Nevoia de unelte pentru a prelucra pămîntul l-a avansat pînă la statutul de industriaș, care ia din natură materiale pentru a confecționa obiecte în vederea schimbului de produse cu agricultorul. Natura începe să sufere mult în epoca hiperindustrializării, omul obținînd mijloace moderne de a o ataca. Principiul megaindustriașului este producerea bunurilor cu orice preț, fapt care a condus la distrugerea naturii. S-a tras semnalul de alarmă: natura nu este a noastră, ci noi sîntem o parte din ea [5, p. 279-285].

Natura a jucat un rol semnificativ în viața omului, ea servindu-i drept sursă de existență, oferindu-i necesarul ca să supraviețuiască, creîndu-i condiții adecvate unei bune dezvoltări, ei îi este indiferentă existența omului, omul a umanizat-o prin activitatea sa, dar a și distrus-o [6, p. 22-23], căci folosind obiectele materiale a ajuns să o domine, să o supună. Astfel, de la partener supus (vînător, păstor) omul a devenit mai înfii partener al naturii (agricultor), apoi atacant asupra naturii (păstorul nomad, industriașul) și la urmă distrugător al naturii. De aceea, opinează B. Niculescu, va trebui să instaurăm o coexistență pașnică cu natura, să refacem echilibrul între noi și ea – între ceea ce luăm și ceea ce se refacă de la sine sau cu ajutorul omului [7, p. 279-285]. Acest lucru este posibil, consideră N. Vrednic, doar prin formarea unei atitudini noi față de natură, prin schimbarea *conștiinței ecologice*, aceasta implicînd „formarea unei concepții moderne ce ar corespunde tendințelor umaniste în noile educații, care ar determina, implicit, restabilirea bunelor tradiții naționale de protecție a mediului” [8, p. 10].

Nimeni, în afară de om, nu încearcă să modeleze lumea și spațiul după pofta inimii sale, menționează Al. Gordon, el este ființa rațională care a pierdut legătura cu natura din dorința de a fi posesorul ei, afirmîndu-se drept un consumator al acesteia. Încă în sec. al XIX-lea eram avertizați să nu ne lăsăm provocați de biruințele noastre asupra naturii, căci pentru fiecare victorie ea se răzbună [10, p. 51]. Numai o activitate bazată pe o profundă cunoaștere a legilor naturii, conștientizarea de către om a faptului că el este doar o parte componentă a acesteia, că este legat organic cu aceasta, doar convingerea că înlăturarea analfabetismului ecologic va duce la o îmbunătățire considerabilă a relației omului cu natura.

Omul și natura formează un sistem funcțional, interacțiunea optimă cu care este posibilă doar printr-o utilizare rațională și conștientă a resurselor naturale, precum și în condițiile în care omul are un ideal social-ecologic, care să-l conducă la realizarea permanentă a unei corelații a stării de fapt a naturii cu dorințele legate de ea, care să-l ajute să-și organizeze activitatea astfel încît să nu o afecteze [Ibid., p. 51-52]. Este necesar de format, consideră A. Iablokov, un nou nivel al conștiinței ecologice la toate treptele de învățămînt, precum și întregii populații. Pentru toți, cunoștințele ecologice trebuie să aibă prioritate [ibid., p. 52]. Pericolele ecologice sînt atît de reale, încît proble-

ma ocrotirii naturii este una dintre îndatoririle cetățenești preconizate de Constituție [11, art. 59].

Conștiința ecologică este legată de activitatea ecologică și reprezintă o legătură reversibilă, constată F. Palinciac și G. Platonov [12, p. 78]. Autorii consideră conștiința ecologică nu doar o legătură om-natură, ci și atitudinile între oameni [Ibid., p. 80], prin funcția sa educativă aceasta fiind orientată spre formarea deprinderilor, obișnuințelor, competențelor ecologice, legătură formată mijlocit prin instruire și educație [12, p. 53]. În opinia lui E. Buzinschi, conștiința ecologică este un concept generalizat, o interacțiune și relații reciproce dintre constituenții conștiinței: percepția subiectivă, gândirea ecologică, cunoștințe, sentimente și atitudine ecologică [4, p. 33]. Definirea conștiinței doar în raport cu proprietatea particulară, cunoștințele și atitudinile personale nu este satisfăcătoare; conștiința trebuie privită în sens mai larg, ca o multitudine de procese și fenomene psihice, idei etc. K. Sadgrove definește conștiința ecologică drept grijă față de mediul înconjurător. El constată că în anii '70 ai secolului trecut aceasta era surprinzător de puternică. Dar începând cu anii 80, grija față de mediu a scăzut, odată cu dezvoltarea consumatorismului. Cu toate acestea, omul n-a întreprins mai nimic în favoarea naturii, din cauza pierderii legăturii organice cu ea, a dereglării echilibrului de altă dată.

Formarea unei conștiințe ecologice individuale, după V. O. Skrebeți, include valori care te domină, dorințe proprii, tendințe, cât și formarea unei conștiințe ecologice sociale (om-societate, idei, tendințe referitoare la soluționarea problemelor ecologice) [14, p. 32]. Potrivit lui E. Buzinschi, formarea conștiinței ecologice presupune familiarizarea și conștientizarea de către om a regulilor și normelor de comportare cu natura, verificarea valorilor existente în natură, dezvoltarea unei atitudini care să contribuie la ocrotirea și conservarea resurselor naturale [4, p. 28]. Cunoașterea legilor naturii, sentimentul responsabilității, dragostea față de natură servesc drept criterii ale conștiinței ecologice. Ia. Bumbu, I. Bumbu, D. Roșcovan susțin importanța ecologizării conștiinței populației prin formarea unor poziții principiale, active privind soluționarea problemelor practice pe teren în scopul combaterii acțiunilor nehibzuite ce provoacă daune atât naturii, cât și sănătății omului. Existența omului ca parte componentă a naturii este posibilă doar într-un mediu ambiant natural [1, p. 8-11], nu în unul artificial (mediul nostru ecologic). E. Pora consideră că între mediul artificial și cel natural trebuie să existe o înțelegere, altfel specia umană este periclitată. Prioritate însă o are mediul natural, doar în natură omul este conștient de frumusețea ei, se refugiază ori de câte ori are posibilitate, deoarece pentru el natura este ceea ce pământul era pentru Anteu – sursă de putere și de viață [5, p. 285]. V. O. Skrebeți identifică conștiința ecologică cu capacitatea omului de oglindire psihologică a mediului natural și artificial în lumea lui interioară,

reflecția referitoare la locul și rolul omului în lumea biologică, fizică și chimică [14, p. 31].

Pentru ca individul uman să se dezvolte armonios, o atenție deosebită trebuie acordată factorilor naturali, protecției acestora. Din cauza lor asupra psihicului uman, a comportamentului, trebuie să construim și să amenajăm mediul înconjurător astfel încât să obținem efecte benefice asupra vieții și existenței umane, susține M. Zlate [15, p. 45]. Omul civilizat trăiește întreaga sa viață conform *principiului plăcerii*, căruia ar trebui să i se opună *principiul realității*, deoarece în faptele sale el trebuie să țină cont de realitate, de consecințele acțiunii sale, ceea ce solicită o înțelegere a naturii, iar pentru aceasta el trebuie să pornească de la cunoașterea de sine, a propriilor limite și posibilități, a eu-lui, căci omul nu știe în ce măsură se cunoaște pe sine. Deși *omul este o ființă desăvârșită*, menționează D. Ouspensky, natura l-a dezvoltat numai până la un punct [16, p. 7], l-a înzestrat cu sentimente, intelect, psihic, devenind produsul său, apoi l-a lăsat să se dezvolte mai departe singur. De aceea, este important ca omul să ajungă la o împăcare și la o armonie perfectă cu sine; atâta timp cât nu va obține aceste valori, el nu va face eforturi pentru a dobândi înțelegerea ambiantului, a acțiunilor sale, „exact ca un om care nu va cumpăra lucruri prețioase, plătind un preț mare pentru ele, dacă el crede că le posedă deja” [Ibid., p. 15].

A. Ursul definește conștiința ecologică drept ansamblu de legi, norme ale relației omului cu natura [2, p. 35]. B. Commoner consideră că oamenii au desfăcut ciclul ecologic (format odată de primele organisme care transformau hrana în deșeu, folosit de alte organisme) nu din necesitate biologică, ci din vina societății pe care ei singuri au creat-o pentru a cuceri natura. Ca să supraviețuim este necesar să închidem cercul, să întoarcem naturii ceea ce i s-a luat [Ibid., p. 43], deci o societate ecologică bazată pe principii ecologice ar rezolva cu succes problemele ecologice [Ibid., p. 47]. În această societate nouă, în opinia lui M. Drăgănescu, sarcina omului este de a forma o nouă civilizație [17, p. 20], noi relații între oameni și cu natura, avînd la bază conștiința cu atributul său *afectivitatea*, care organizează activitatea, asigură puterea de voință și dezvoltarea omului paralel cu cea a naturii. Conștiința ecologică, menționează V. Stancovici, este cu atât mai profundă cu cât conștiința de sine este mai adîncă, cu atât și relația om-natură capătă semnificații și înțelesuri noi, căci adîncind cunoașterea de sine omul ajunge să-și cunoască propria sa substanță universală – natura [3, p. 23]. Toate acțiunile trebuie să respecte principiul conformității cu natura al lui I. Comenius, potrivit căruia omul este copilul naturii, și pornind de la aceasta toate acțiunile trebuie puse în acord cu natura [4, p. 26].

În baza celor expuse mai sus am stabilit următoarele caracteristici ale conștiinței ecologice:

Dimensiunea psihologică	Dimensiunea filozofică	Dimensiunea pedagogică
<i>Conștiința ecologică:</i> • are caracter psihosocial; • are caracter deschis și dinamic: este dependentă de lumea exterioară, ea nu rămâne în aceeași stare, este vizibilă și observabilă de către om pe dimensiunile <i>durată</i> (cât timp ai fost conștient), <i>întindere</i> și <i>profundime</i> asupra la ce ai fost conștient [16, p. 18]; • are caracter direcțional/corecția: conștiința ecologică ne direcționează comportamentul [14, p. 33]; • are caracter lucid; • are caracter subiectiv; • are caracter stadial (procesual): inițial, putem vorbi de conștiința celui mai aproape mediu, obiect (CE implicită) ca mai apoi să devenim conștienți de sine (CE reflexivă), • îi este proprie atenția.	<i>Conștiința ecologică:</i> • are caracter permanent/continuu; • este autoreflexivă: cunoașterea propriilor cunoștințe, posibilități [14, p. 34]; • caracter intențional: îndreptarea ei spre ceva străin de ea, obiect, caracteristică numită și <i>transcendență</i> sau ieșirea din sine a conștiinței [18, p. 440].	<i>Conștiința ecologică:</i> • are caracter sociocultural: se formează filogenetic și se întărește în experiența istorico-culturală în procesul dezvoltării ontogenetice [14, p. 34]; • are caracter activ de transformare responsabilă a realității; • are caracter temporal: familiarizarea cu natura, instruire și educație, formarea culturii ecologice; • caracter integru: însușirea conceptuală și promovarea valorilor ecologice, formarea ansamblului de cunoștințe științifice și empirice despre dezvoltarea proceselor și fenomenelor naturii, prognozarea consecințelor intervenției omului în natură, formarea responsabilității pentru sănătatea proprie și a celor din jur ca valoare personală și socială, formarea deprinderilor de activitate ecologică [19, p. 15-16]; • are caracter creativ: conștiința creează valori și conduite.

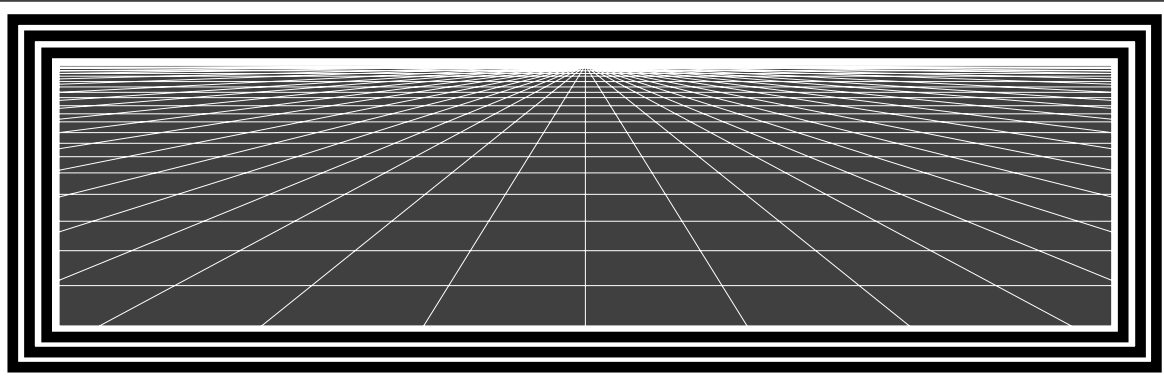
În concluzie: Omul este factorul rațional al naturii, ea făcând parte din propria lui existență, fiind condiția dezvoltării sale ca o ființă triadică – biologică, intelectuală, spirituală. Dezvoltarea sa armonioasă este posibilă doar într-un mediu natural, a cărui ocrotire și conservare este astăzi o datorie și o problemă de ordinul I, multe din acțiunile noastre fiind încă îndreptate împotriva naturii. Problemele ecologice au un impact negativ asupra tuturor domeniilor de activitate a omului: economic, social, politic, cultural, asupra sănătății și evoluției speciei umane. Soluționarea acestora solicită formarea unei noi conștiințe ecologice integrate, acțiune posibilă mai ales prin educație și învățământ. În acest sens, revizuirea curricula școlare ar trebui să le fertilizeze cu obiective și unități de conținut gândite într-un sistem. Sugestii pentru un astfel de sistem oferă caracteristicile conștiinței ecologice în formulă nouă, care aa constituit obiectul preocupărilor noastre în acest studiu.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bumbu, Ia.; Bumbu, I.; Roșcovan, D., *Educația ecologică a populației din Republica Moldova (partea II)*, USM, Ch., 1995.
2. Урсул, А. Д., *Становление экологического общества*, Ed. Știința, Ch., 1992.
3. Stancovici, V., *Filosofia integrării*, Ed. Politică, București 1980.
4. Buzinschi, E., *Formarea culturii ecologice la copii de vîrstă preșcolară mare*, teză de dr. în ped./UPS I. Creangă, Ch., 2002.
5. Pora, E., *Omul și natura*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1975.
6. Drăgănescu, D., *Ontologia umană*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1987.

7. Niculescu, B., *Transdisciplinaritatea*, Ed. Polirom, Iași, 1999.
8. Vrednic, N., *Formarea conștiinței ecologice – imperativ al timpului*, în: *Didactica Pro...*, nr. 6 (22), 2003.
9. Allport, G.W., *Structura și dezvoltarea personalității*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1991.
10. Николаева, С., *О некоторых подходах к экологическому воспитанию детей*, în: *Дошкольное воспитание*, nr. 12, 1988.
11. *Constituția Republicii Moldova*, Ch., 1997.
12. Палинчак, Ф.; Платонов, Г., *Экологические отношения, сознание, деятельность*, în: *Вестн. Моск. Ун-та, Философия*, Сер. 7. 1987, nr. 4.
13. Sadgrove, K., *Ghidul ecologic al managerilor*, Ed. Tehnică, București, 1998.
14. Скребець, В. О., *Экологическая психология*, МАУП, Киев, 1998.
15. Zlate, M., *Psihologia la răspîntia dintre milenii*, Ed. Polirom, Iași, 2001.
16. Ouspensky, D., *Psihologia evoluției posibile a omului*, Ed. Prior Pages, București, 1998.
17. Drăgănescu, M., *Conștiința, frontieră a științei, frontieră a omenirii*, în: *Revista de filozofie*, nr. 1-2, 2000.
18. Florian, M., *Recesivitatea ca structură a lumii*, Ed. Eminescu, București, 1983.
19. Namolovan, L., *Fundamente pedagogice ale educației ecologice a studenților ingineri*, teză de dr. în ped./UPS I. Creangă, Ch., 2002.

Snejana COJOCARU,
doctorandă, Institutul de Științe ale Educației
Vlad PÂSLARU,
Institutul de Științe ale Educației



MANAGEMENT EDUCAȚIONAL



Viorica GORAS-POSTICA

Universitatea de Stat din Moldova

Managerul de proiect: competențe reclamate de piața educațională

Abstract: Currently, the educational market has a frequent concept, which comes as help of various actors – educational projects. Approached as a set of resources aimed to solving a problem, the project becomes an imperative for the beginning of this millennium. Project management is most often the responsibility of a project manager to run the project within the parameters established in order to meet contractual conditions set by the customer or project needs. According to the theory,

but, especially, to the educational practice, the project manager should have, primarily, exceptional leadership qualities, to understand the whole project, to lead, organize, coordinate and control resources and teams work. The second concept now in vogue in the educational context is that of competencies, which, reported to the job of project manager, shall consist of a set of knowledge, skills and attitudes oriented to successful resolution of problem situations in project management.

Actualmente, domeniul învățămîntului are un concept de serviciu, care vine în ajutor diversilor actanți – *proiectele educaționale*. Definit ca ansamblu de resurse orientate spre rezolvarea unei probleme, *proiectul* se impune ca un imperativ pentru acest început de secol. Managementul de proiect revine, cel mai frecvent, în responsabilitatea unui coordonator sau director de proiect, care urmează să asigure derularea acestuia în parametri fixați, respectînd condițiile contractuale stabilite. Conform teoriei, dar, mai ales, practicii educaționale, managerul de proiect trebuie să aibă, în mod prioritar, calități excepționale de lider, pentru a înțelege proiectul în ansamblu, pentru a conduce, a organiza, a coordona și a controla resursele și echipele de lucru.

Al doilea concept în vogă în arealul educațional este cel de *competență*, care, raportată la meseria de manager de proiect, se constituie dintr-un ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini verificate și orientate spre rezolvarea cu succes a *n* situații-problemă.

Monitorizarea implementării asigură o bază importantă pentru supravegherea cu succes a proiectului, din considerentul că poate optimiza procesele și poate preveni influențele distructive. În cadrul acesteia, se împrumută

metode din mai multe domenii: dezvoltarea resurselor umane, dezvoltarea echipei, dezvoltarea organizațională, managementul cooperării și dezvoltarea rețelelor – deci integrarea domeniilor date este în topul calificării profesionale a managerului de proiect (apud 2, p.55). El trebuie să aibă abilități evaluate de comunicare interpersonală, să fie familiarizat cu toate activitățile planificate și să posede cunoștințe generale despre tehnologia utilizată, cu excepția cazului în care proiectul este din domeniul cercetării și dezvoltării. Specialiștii subliniază că directorul de proiect nu are sarcina să participe la realizarea unor activități concrete, întrucît astfel ar înceta să mai fie director, devenind un simplu membru al echipei de implementare.

Se semnalează tot mai insistent că studiile sînt necesare, dar acestea nu înlocuiesc experiența. Rolul managerului de proiect este de a mobiliza toate resursele pentru atingerea obiectivelor propuse. Leadershipul, abilitatea de a comunica, capacitatea de a planifica și cea de a anticipa riscurile se numără printre calitățile de bază ale managerului de proiect. Chiar dacă o acreditare în domeniu este importantă, experiența și aptitudinile dobîndite sînt decisive. Fie că este vorba despre tehnologii informaționale, fie că despre cercetare sau despre potențialul uman, orice

instituție dispusă să-și extindă aria de activitate sau să-și îmbunătățească performanțele prin crearea unui produs nou, original are nevoie de o persoană care să „țină frâiele“, să gestioneze resursele astfel încât proiectul să-și atingă scopul și să fie unul de succes. Toate acestea cad în sarcina managerului de proiect – „un mini-manager general, pentru că un proiect este o afacere în sine, doar că are o dată de început și una de finalizare stabilite inițial“, arată Cristian Gheorghe, manager general al companiei de consultanță *Business Intelligence Alliance* (BIA). Managerul de proiect nu se limitează doar la a concepe un proiect, ci monitorizează în permanență implementarea acestuia.

Din cele expuse anterior, conchidem că funcția de manager de proiect este una complexă. Pe lângă cunoștințele necesare realizării sau verificării unor elemente ca studiu de fezabilitate și prefezabilitate, buget sau achiziții publice, cel care ocupă o astfel de poziție trebuie să dețină și abilități de a lucra în echipă și de a-i motiva pe membrii acesteia. Specialiștii americani consideră că gestionarea unui proiect este atât o știință, cât și o artă. În opinia lui Ariel Ungureanu, consultant de proiect în cadrul companiei *Barnett McCall*, „managerul de proiect este persoana care face să se întâmple acest proces unic de creație“. Atunci când o instituție cu experiență în domeniu alege responsabilul de implementarea unui anumit proiect, pornește, de cele mai dese ori, de la leadership, capacitatea de a fi lider, de a te impune în fața celorlalți membri ai echipei și de a rezolva problemele care apar. „O gândire analitică, capacitatea de comunicare și de relaționare peste medie sînt esențiale“, apreciază specialistul de la *Barnett McCall*. Avînd în vedere faptul că are în spate o întreagă echipă, un bun management al resurselor umane este, de multe ori, elementul de care depinde soarta proiectului și, prin urmare, preocuparea pentru acest aspect este una dintre cele mai importante misiuni ale persoanei care ocupă o astfel de poziție. Specialiștii în resurse umane atrag atenția asupra faptului că, în primul rînd, managerul trebuie să știe să aleagă oamenii: aceștia urmînd să aibă abilități corespunzător cerințelor respectivului proiect și motivația necesară pentru a lucra. De asemenea, facilitarea comunicării în echipă este la fel de esențială ca și încurajarea membrilor acesteia.

O întrebare pe care ar putea să și-o pună persoanele interesate de subiectul în discuție ar fi: Cine poate fi într-o școală manager de proiect? Trebuie promovată o persoană din interior sau invitat un specialist din afară? Ultima variantă este un lux pentru școlile noastre, chiar dacă ar fi o alegere firească, pentru orice altă companie, pentru ca un manager de proiect să fie dedicat mai mult proiectului și nu organizației, apreciază Ariel Ungureanu.

Pe site-urile de specialitate se susține insistent că un bun conducător de instituție nu este neapărat și un bun manager de proiect. În multe țări, există numeroase opțiuni pentru cei care vor să devină manageri de proiect, fie că este vorba de masterate, cursuri postuniversitare

sau programe de formare profesională organizate de companii de training. La noi, afirmăm în cunoștință de cauză, oportunități virtuale sînt suficiente. La nivelul instituției, alegerea unui manager de proiect se face în funcție de calitățile personale și calificarea profesională. După Cristian Gheorghe, „este folositor să aibă educație formală de specialitate, dar abilitatea de a face lucrurile să se întîmple este mult mai importantă. Experiența și rezultatele anterioare sînt de luat în seamă“.

Cu toate că în nomenclatorul specialităților din Republica Moldova nu există asemenea specializare și în cadrul calificărilor aferente nu avem stipulate competențele generale și specifice și, respectiv, acreditarea oficială în managementul proiectelor nu-i obligatorie, este absolut necesar să gîndim în spiritul managementului de proiect, iar în 90% din cazuri aceasta se întîmplă în urma unui training, susține specialistul de la *Barnett McCall*. „Fără această mentalitate, persoana respectivă este doar un manager, poate chiar de succes, dar nu un manager de proiect“. Pentru un angajator este esențial ca un manager de proiect să fi încheiat cu succes proiecte asemănătoare, atrage atenția Ariel Ungureanu. Astfel, după cum vă veți convinge, circulînd pe internet și studiînd anunțurile de angajare, în procesul de recrutare a unui manager de proiect cuvîntul-cheie este „experiența“, alături de aptitudinile dobîndite de-a lungul timpului și rezultatele avute.

O lucrare de referință la subiectul abordat a scris Richard Newton: *Managerul de proiect – măiestrie în livrarea proiectelor*. Printre întrebările puse de agențiile de publicitate în cadrul campaniei de promovare a acesteia au fost: Ce-i face pe unii manageri de proiect să fie cu consecvență cei mai buni în meseria lor? De ce oare sînt capabili să livreze la timp rezultate excepționale în proiectele lor – și fără depășiri de buget? Cele mai multe cărți de management de proiect ne creează impresia că succesul în domeniu n-ar depinde decît de însușirea și stăpînirea unor metodologii și procese standard. Dar dacă am întreba un manager de proiect cu experiență ce-l face într-adevăr bun în meseria lui, ne-ar răspunde că *secretul este felul în care reușește să interacționeze, să lucreze și să comunice cu oamenii*. Cîteva dintre temele acestei cărți: Ce înseamnă succesul în livrarea unui proiect? Cum comunicăm cu cei implicați? Cum definim obiectul proiectului și cum îl punem în mișcare? Care este stilul optim de management într-un proiect? Cum putem obține cele mai bune rezultate de la echipa de proiect? R. Newton este senior manager și timp de 20 de ani a condus proiecte de dezvoltare a tehnologiilor informaționale și de telecomunicații, programe de reorganizare a firmelor, lansări de noi produse etc.; în calitate de consultant în management a colaborat cu o diversitate de companii: *Kodak, Coopers&Lybrand, Telwest Broadband, Ernst&Young, Energis* și *AT Kearny*.

Ca efect direct al oportunității de a dezvolta și a implementa proiecte din fonduri nerambursabile îl repre-

zintă apariția unui nou rol, acela de *manager de proiect european*, conform surselor web recente. Cei care doresc să obțină un asemenea post trebuie să întrunească o serie de calități și competențe. Bineînțeles, cerințele pentru acest post variază de la o instituție/organizație la alta. După cum am afirmat, managerul de proiect este responsabil de succesul general al proiectului. În unele organizații, acest post poate îmbrăca diferite titlaturi, precum: coordonator de proiect, lider de echipă etc., însă oricare ar fi denumirea folosită, aspectul-cheie este că managerul de proiect reprezintă persoana responsabilă de reușita proiectului și deci de îndeplinirea obiectivelor propuse, respectând termenii contractuali.

Un aspect esențial în realizarea proiectului și, implicit, a unui management eficient îl constituie *implicarea managerului de proiect, cât și a întregii echipe în etapa de elaborare a proiectului*. De ce este atât de importantă această etapă? Deoarece asigură o înțelegere comună asupra scopului proiectului, a indicatorilor de atins și a sarcinilor de îndeplinit. Deseori, în unele școli, colegii sau universități, cele mai multe proiecte au un manager de proiect formal, rol care îi revine, de regulă, directorului instituției beneficiare, în semn de recunoaștere a vastei sale experiențe, deloc contestabilă în anumite situații. Însă atribuțiile managerului de proiect sînt exercitate efectiv de o altă persoană, care, la rîndul său, mai are și o altă funcție în cadrul aceluiași proiect. Astfel, se creează un cerc vicios, apar obstacole în calea bunei implementări a proiectului, ne atenționează specialiștii.

Managerul de proiect european tinde să devină tipologia managerului viitorului, de aceea ar fi de preferat ca aceste prime experiențe să fie de calitate, să reprezinte o bază solidă și un punct de referință relevant pentru generațiile viitoare – cu alte cuvinte, să se edifice încă din acest moment al dezvoltării sale, în corespundere cu cerințele la nivel european, evitînd, astfel, stabilirea unor practici nu tocmai bune. Managerul de proiect european este persoana care:

- aplică cu succes procedurile de gestionare și de control al proiectului;
- asigură o comunicare eficientă atât în interiorul echipei de proiect, cât și în raport cu terții;
- se asigură de conformitatea tuturor documentelor întocmite în cadrul proiectului;
- respectă prevederile legislative vizînd gestionarea corectă a resurselor financiare;
- identifică și soluționează situațiile dificile;
- asigură un management proactiv al proiectului, pentru a se convinge de realizarea la timp a indicatorilor asumați;
- este responsabil de managementul riscurilor proiectului.

Desigur, nu toate acțiunile nominalizate vor fi realizate de către managerul de proiect, însă, dispunînd

de o echipă de persoane specializate pe diferite tipuri de activități, el trebuie să se convingă de realizarea lor corectă și de faptul că proiectul își continuă o bună evoluție spre finalizarea sa cu succes.

Ca studiu de caz relevant pentru Republica Moldova, în domeniul educațional, ar fi experiența a 4-5 manageri de proiecte de la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, persoane cu o experiență de peste 10 ani, care au monitorizat implementarea a zeci de proiecte educaționale atît din fonduri americane, cît și europene. Foarte multe dintre schimbările și inovațiile promovate s-au instituționalizat în sistemul de învățămînt; practicile de succes au contribuit la dezvoltarea personală și profesională a mai multor generații de cadre didactice și manageriale. Potențialul managerilor, în particular, și al organizației, în general, permite atît derularea unor mega-proiecte, în termene record de 3-4 luni, cu implicarea de pînă la 10 mii de beneficiari direcți, cît și desfășurarea unor proiecte ample de 3-4 ani, cu parteneriate internaționale și locale și cu impact durabil (pentru conformitate, vezi www.prodidactica.md).

Managerul de proiect urmează să promoveze în mod insistent noi moduri de gîndire și de acțiune. Din ce în ce mai multe voci afirmă că, treptat, performanța din orice domeniu, inclusiv al educației, nu se va mai măsura în funcție de solidaritatea organizațională, ci în funcție de capacitatea de adaptare la proiecte, de elaborare și implementare a acestora. Altfel spus, spre exemplu, o școală bine condusă va excela în calitate dacă va ști să dezvolte proiecte care răspund nevoilor elevilor, ale comunității, dacă proiectele propuse pot fi aplicate pentru orice fel de școlarizare și dacă inovează funcționarea organizațiilor care inițiază și dau curs ciclului de viață al proiectelor (Cf. 1, p. 7). Așadar, managerul de proiect are o misiune nobilă, de perspectivă și, chiar dacă, deseori, trebuie să-și onoreze obligațiile de „om-orchestră”, în pofida dificultăților, scrutează și provoacă viitorul prin competențele pe care și le dezvoltă în mod vizibil și cert, aidoma bulgărelui de zăpadă, în beneficiul personal și organizațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Gherguț, A.; Ceobanu, C., *Elaborarea și managementul proiectelor în servicii educaționale. Ghid practic*, Ed. Polirom, Iași, 2009.
2. *Managementul proiectelor și programelor în baza rezultatelor în cadrul cooperării internaționale*, Ed. Nadel, LED, Ch., 2010.
3. Neculae, C., *Trainer Extreme Training, the way to excellence*, In: www.training.ro
4. Newton, R., *Managerul de proiect – măiestrie în livrarea proiectelor*, Ed. Codecs, 2006.
5. www.traininguri.ro
6. www.rubinian.com/info_managementul_priectelor
7. www.codecs.ro
8. www.cimec.ro

Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de chimie

Sincronizarea învățământului preuniversitar din Republica Moldova cu cel din Uniunea Europeană prin direcționarea politicii educaționale spre formarea de competențe școlare devine o prioritate educațională a mileniului III.

Competențele școlare reprezintă anumite finalități valabile întregului proces de instruire, care integrează la nivel superior domeniile cognitiv, afectiv și psihomotor ale personalității elevului. Fiind centrate pe achiziții finale ale procesului educațional, acestea le oferă elevilor libertate în manifestare și posibilități de valorificare intelectuală personală.

Perfecționarea curriculumului școlar în termeni de competențe presupune axarea acestuia pe *achizițiile finale* ale învățării, pe dimensiunile *funcționale/acționale* în modelarea personalității elevului, pe definirea clară a ofertei școlii în raport cu interesele, aptitudinile elevului și așteptările societății. Manifestarea competenței înseamnă mobilizarea cunoștințelor specifice disciplinei școlare și a unor scheme de acțiune exersate anterior în situații similare sau relevante, în care se pun în acțiune toate resursele selectate la locul și timpul potrivit. În acest sens a fost conceptualizată competența școlară, la general, și competența de cunoaștere științifică specifică disciplinelor școlare *Fizica, Biologia și Chimia*.

Curriculumul modernizat la disciplinele *Chimia, Fizica, Biologia* asigură formarea la elevi a cinci com-

petențe specifice: competența de achiziții intelectuale, competența de investigație științifică, competența de comunicare științifică, competența de achiziții pragmatice și competența de protecție a mediului ambiant. Acestea fuzionează în *competența generală de cunoaștere științifică*.

Proiectarea formării competenței școlare la un capitol/modul de conținut presupune realizarea de către cadrul didactic a următorilor pași:

- determinarea sistemului de cunoștințe fundamentale din capitolul respectiv;
- corelarea sistemului de cunoștințe cu subcompetențele și competențele specifice din curriculumul disciplinar;
- ordonarea logică a sistemului de cunoștințe determinat conform etapelor de formare a competenței școlare în unități didactice;
- elaborarea pentru fiecare unitate didactică a proiectului lecției;
- proiectarea setului de situații-problemă specifice cunoștințelor fundamentale din capitol și unificarea acestora în 1-2 situații semnificative.

Prezentăm un exemplu de proiectare didactică din perspectiva formării *competenței de cunoaștere științifică* la capitolul *Metale și nemetale*, clasa a X-a (profil real), care este repartizat în următoarele unități de conținut: *Caracteristica generală, structura și proprietățile nemetalelor și metalelor; Compușii hidrogenați, oxizi, acizi, sărurile acizilor oxigenați și neoxigenați ai nemetalelor; Compușii metalelor; Reacțiile de identificare a metalelor și nemetalelor; Legătura genetică a metalelor și nemetalelor; Elementele chimice din sistemele biologice*.

Organizarea logică a sistemului de cunoștințe la acest capitol este structurată conform etapelor de formare a competenței școlare. Astfel, pentru etapa I (cunoștințe fundamentale) sînt proiectate conținuturi/informații științifice specifice capitolului *Metale și nemetale*:



noțiuni, concepte, legi, principii fundamentale, care se acumulează prin memorare. La etapa II (cunoștințe funcționale) cunoștințele fundamentale sînt aplicate în situații simple de învățare, realizîndu-se, astfel, funcționalitatea acestora (prin lucrări de laborator, rezolvare de probleme etc.). Etapa III (cunoștințe interiorizate) exprimă ceea ce este în esență personalitatea elevului cu toate componentele sale, în integralitatea sa, și vizează modalitatea de a cunoaște și de a înțelege situațiile din viață, de a reacționa și a acționa în mod independent. Aici pot fi aplicate situațiile problematizate, referatele. Etapa IV (cunoștințe exteriorizate) presupune o activitate de sinteză a procesului de cunoaștere, în care resursele interne ale elevului se exteriorizează prin acțiuni concrete, realizate într-o *situație semnificativă* sau în cadrul unui *proiect de cercetare*.

Proiectarea didactică axată pe formarea de competențe vizează aplicarea modelelor constructiviste de învățare. Astfel, am determinat două modele: *Modelul Evocare/Realizare a sensului/Reflecții (cadrul ERR)* și *Modelul celor 5 EX*.

Etapele Modelului ERR [3]:

- ✓ *Evocarea* – este partea de debut a lecției, care corelează tema și cunoștințele anterioare cu cele de format;
- ✓ *Realizare a sensului* – este etapa esențială, care conduce la construirea sensurilor noi ale cunoașterii;
- ✓ *Reflecție* – este etapa de conectare a cunoștințelor noi la propriul sistem de cunoștințe. Elevul explorează noua cunoaștere în manieră proprie, rezolvînd noi sarcini de învățare.

Etapele Modelului celor 5 EX [5]:

- *Pregătirea elevilor (Expunerea)* – are ca scop enunțarea problemei, a obiectivelor și a necesității realizării lor, reactualizarea informațiilor, prezentarea unor modele comparative, schițarea unui plan de desfășurare a activităților;
- *Explorarea directă (Explorarea)* – are ca scop identificarea resurselor pentru rezolvarea sarcinii, analiza comparativă și critică a acestora, formularea de întrebări, organizarea cercetării etc.;
- *Formularea de explicații* – are ca scop argumentarea, reflecția, căutarea de soluții, interpretarea proprie a cunoștințelor științifice, susținerea ideilor noi și prezentare lor, discutarea acestora, realizarea de generalizări;
- *Prezentarea finală (Examinarea)* – în cadrul acestei etape are loc negocierea în grup, efectuarea de corelații, formularea de concluzii, soluționarea problemei și prezentarea rezultatului final;
- *Valorizarea rezultatului (Extinderea)* – în cadrul acestei etape are loc aprecierea punctelor tari și slabe în realizarea obiectivelor; evaluarea pro-

gresului, a procedeelelor folosite și a produselor cognitive elaborate.

Aplicarea acestor modele a fost corelată cu etapele de formare a competenței școlare: pentru etapele I și II este binevenit *Cadrul ERR*, iar pentru etapele III și IV – *Modelul celor 5 EX*.

O orientare didactică inovativă în instruirea axată pe formarea de competențe este *problematizarea*. Scopul utilizării acesteia în studiul chimiei este dezvoltarea la elevi a capacităților de cunoaștere, de formulare de probleme cu caracter integralizat și de rezolvare a acestora. Specificul problematizării în procesul de predare-învățare a acestei discipline îl constituie varietatea de situații-problemă, construite pe multiple interdependențe dintre cauză și efect și pe relații între structura chimică, reactivitatea chimică, proprietățile fizice și chimice, utilizarea anumitor substanțe. M. Bocoș propune trei modalități de valorificare a problematizării în studiul chimiei:

- evidențierea unor raporturi conflictuale între datele problemei și resursele cognitive ale elevilor;
- exploatarea unor lacune din sistemul de resurse cognitive al elevului. În acest caz, obstacolul este înțeles ca o lacună de completat;
- valorificarea deosebirilor dintre strategiile de rezolvare teoretică și practică a unei probleme [1].

Formele prin care poate fi realizată problematizarea în cadrul orelor de chimie sînt: întrebările-problemă, exercițiile-problematizate, situațiile-problemă cu caracter teoretic și practic, experimentele problematizate, modelările problematizate. Problemele valorifică: elementele chimice (modalități de obținere, proprietăți etc.); substanțele (modalități de obținere, proprietăți etc.); procesele chimice (modalități de obținere, proprietăți etc.); mărimile chimice, unitățile de măsură, dispozitivele experimentale; justificarea necesității studierii unor noțiuni, proprietăți, mărimi [1]. Proiectarea setului de întrebări/situații-problemă și unificarea acestora în 1-2 situații semnificative depinde de conținutul științific abordat și de competențele de format. Întrebările-problemă, exercițiile-problemă, situațiile-problemă și situațiile semnificative vor fi aplicate în funcție de etapa de formare a competenței școlare:

- **etapa I** (formarea cunoștințelor fundamentale) – întrebările-problemă, problema;
- **etapa II** (formarea cunoștințelor funcționale) – exercițiile-problemă;
- **etapa III** (formarea cunoștințelor interiorizate) – situațiile-problemă;
- **etapa IV** (formarea cunoștințelor exteriorizate) – situațiile semnificative.

În tabelul ce urmează este prezentată proiectarea didactică axată pe formarea de competențe la capitolele *Metale și nemetale*.

Proiectarea unităților de învățare			
Etapele de formare	Unitățile de conținut la modul Metale și nemetale	Nr. ore	Metode aplicate
Etapa I	Caracteristica generală, structura și proprietățile nemetalelor și metalelor		Brainstorming, Mozaic,
Scopul: Cunoștințe fundamentale	Tema 1: Caracteristica generală a metalelor și nemetalelor	1	Predare complexă, Diagrama Venn,
	Tema 2: Structura și proprietățile metalelor și nemetalelor	1	Harta
	Tema 3: Coroziunea metalelor: Metodele de combatere a coroziei	1	conceptuală, Graffiti,
Achiziționarea unui sistem de cunoștințe științifice specifice acestui capitol	Compușii metalelor și nemetalelor		Instruirea reciprocă, eseu ne-structurat, întrebări-problemă, dezbatere,
	Tema 1: Aliajele, utilizarea lor	1	masa rotundă
	Tema 2: Oxizii și hidroxiizii metalelor	1	
	Tema 3: Amfoteritatea aluminului și a compușilor lui	1	
	Tema 4: Compușii hidrogenați ai nemetalelor	1	
	Tema 5: Oxizii și acizii oxigenați ai nemetalelor	1	
	Tema 6: Sărurile acizilor oxigenați și neoxigenați ai nemetalelor	1	
	Legătura genetică a metalelor și nemetalelor și elementele chimice din sistemele biologice		
	Tema 1: Legătura genetică a nemetalelor și compușilor lor	1	

Tema: *Caracteristica generală a metalelor și nemetalelor*
 Lecția 1. *Cadrul ERR*

I. Evocare. Tehnica Brainstorming

Elevii expun individual, apoi în perechi cunoștințe, opinii, gânduri sugerate de cuvântul *nemetale/metale*. Informația se organizează verbal.

II. Realizare a sensului. Tehnica Mozaic

Etapă I

Se formează echipe a câte 4 elevi. Membrii echipelor se numără de la unu la patru, fiecare elev reținând numărul său. Se distribuie textul fragmentat în patru părți:

gr. I – Fișa 1. Locul în Sistemul periodic și structura nemetalelor/metalelor;

gr. II – Fișa 2. Răspunderea în natură și proprietățile fizice ale nemetalelor/metalelor;

gr. III – Fișa 3. Obținerea nemetalelor/metalelor;

gr. IV – Fișa 4. Proprietățile chimice ale nemetalelor/metalelor;

Elevii cu numărul 1 se adună într-un grup și primesc pentru studiu **Fișa 1**, elevii cu numărul 2 – în alt grup și primesc pentru examinare **Fișa 2** etc.

Etapă II

Se formează grupuri de experți. Membrii echipelor cărora le-a revenit același număr și aceeași fișă se întrunesc într-un grup de experți, pentru a lectura, discuta și prezenta partea lor de subiect al lecției. În final, experții se întorc la grupul inițial și le predau colegilor ceea ce au învățat. În grupul de bază, experții vor explica pe rând informația structurată. Profesorul monitorizează predarea, pentru a fi sigur că informațiile se transmit corect. Câte un reprezentant din fiecare grup va fi rugat să predea fragmentul “delegat” întregii clase, spre a constata însușirea optimă și a elimina neclaritățile.

III. Reflecție. Masa rotundă – fișe cauze – evenimente

Se distribuie fișe de lucru pentru fiecare grup. Sarcinile vor fi formulate astfel încât să se poată evalua dacă elevii au însușit cunoștințele din domeniile de care au fost responsabile celelalte grupuri:

gr. I – Fișa 1. Scrieți cât mai multe ecuații ale reacțiilor chimice în care H₂ este un produs de reacție/Scrieți cât mai multe ecuații ale reacțiilor chimice în care Mg este un produs de reacție.

gr. II – Fișa 2. Alcătuiți caracteristica N₂ după următoarea schemă: a) poziția în Sistemul periodic; b) structura atomului, valențe, grade de oxidare; c) structura substanței simple; d) formula compusului hidrogenat. Propuneți cât mai multe metode care v-ar permite să stabiliți deosebirile dintre metalele de nemetale.

gr. III – Fișa 3. De ce hidrogenul, spre deosebire de elementele grupei I, formează molecule biatomice? Mg și Ca sînt elemente din aceeași subgrupă a Sistemului periodic. Prin reducerea MgO cu C se obține Mg, iar la interacțiunea CaO cu C nu se obține Ca. De ce?

			gr. IV – Fișa 4. Scrieți cât mai multe ecuații ale reacțiilor în care O_2 este o substanță inițială. Scrieți cât mai multe ecuații ale reacțiilor în care Ca este o substanță inițială. Ele vii rezolvă sarcinile timp de 5 minute și prezintă răspunsurile. IV. Extindere/Extensie Linia valorică – Dacă ai fi ministrul mediului, ai fi de acord să faci compromisuri privind natura? Eseu persuasiv adresat ministrului mediului – temă pentru acasă.		gr. IV – Fișa 4. Scrieți cât mai multe ecuații ale reacțiilor în care O_2 este o substanță inițială. Scrieți cât mai multe ecuații ale reacțiilor în care Ca este o substanță inițială. Ele vii rezolvă sarcinile timp de 5 minute și prezintă răspunsurile. IV. Extindere/Extensie Linia valorică – Dacă ai fi ministrul mediului, ai fi de acord să faci compromisuri privind natura? Eseu persuasiv adresat ministrului mediului – temă pentru acasă.
Etapa II Scopul: Cunoștințe funcționale Transformarea cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale	Tema 2: Legătura genetică a metalelor și compuşilor lor Tema 3: Elemente nemetale din sistemele biologice Tema 4: Elemente metale din sistemele biologice	1 1 1	• Caracteristica generală, structura și proprietățile nemetalelor și metalelor Tema 1: Obținerea și proprietățile nemetalelor (oxigenului și hidrogenului) • Compuși hidrogenați, oxizi, acizi, sărurile acizilor oxigenați și neoxigenați ai nemetalelor Tema 1: Obținerea și proprietățile oxidului de carbon (IV) Tema 2: Rezolvarea de exerciții și probleme • Compuși metalelor Tema 1: Rezolvarea de exerciții și probleme • Reacțiile de identificare a metalelor și nemetalelor Tema 1: Reacțiile de identificare a anionilor acizilor (SO_4^{2-}, PO_4^{3-}, CO_3^{2-}/HCO_3^-, NO_3^-, Cl^-) și cationului NH_4^+ Tema 2: Reacțiile de identificare a cationilor metalelor (Ba^{2+}, Ca^{2+}, Al^{3+}, Fe^{2+}, Fe^{3+}, Cu^{2+}, Ag^+, Pb^{2+})	1 1 2 1 1 1	Etapa I Într-o atmosferă de Cl_2 se ard 4 moli de H_2 și se obține o cantitate de substanță X. Aceasta, după dizolvare în apă, se împarte în patru părți și este utilizată astfel: $\frac{1}{4}$ din cantitatea m este consumată în reacția cu Fe; $\frac{7}{3}$ g sînt folosite pentru a obține $ZnCl_2$ și un gaz; $\frac{1}{2}$ din cantitatea rămasă după aceste două reacții se tratează cu o sare, a cărei compoziție cantitativă este: 63% Ag, 8,23% N și 28,24% O, iar restul reacționează cu NH_3. Se cere: gr. I – să determine substanța X și să calculeze în ce cantitate rezultă; gr. II – să scrie ecuațiile reacțiilor chimice și să specifice tipul de reacție; gr. III – să calculeze câte g de hidrogen se obțin din primele două reacții; gr. IV – să afle ce cantitate (în g și moli) de precipitat se depune din reacția a treia; gr. V – să stabilească volumul de NH_3 consumat, dacă $(NH_3)=0,759$ g/l. Etapa II Se dă următoarea schemă de reacții chimice: 1. $a \rightarrow b + c \uparrow$ 2. $b \rightarrow d \uparrow + c \uparrow$ 3. $e + b \rightarrow f + d \uparrow$ 4. $d + Cl_2 \rightarrow g$ 5. $h + g \rightarrow i + Cl_2 \uparrow + b$ 6. $h \rightarrow i + c \uparrow$ 7. $j + b \rightarrow f$ 8. $k + b \rightarrow m$ 9. $n \rightarrow j + k \uparrow$ 10. $n + g \rightarrow CaCl_2 + b + k \uparrow$

Tema 3: <i>Rezolvare de probleme și exerciții</i> • <i>Legătura genetică a metalelor și nemetalelor</i> Tema 1: <i>Rezolvarea de exerciții și probleme</i>	2 1	Se știe că substanța f este varul stins, substanța m intră în compoziția sucurilor acidulate, iar d este o substanță simplă alcătuită din atomi ai primului element din sistemul periodic. Se cere: gr. I – să identifice substanțele a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, m, n (formulă și denumire); gr. II – să scrie ecuațiile reacțiilor chimice; gr. III – să aleagă dintre substanțele de mai sus câte una potrivită pentru fiecare coloană din tabel: <table><tr><th>Metal</th><th>Nemetal</th><th>Oxid metalic</th><th>Oxid nemetalic</th><th>Hidracid</th><th>Oxiacid</th><th>Bază</th><th>Sare</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> gr. IV – să completeze următorul tabel, alegînd din reacțiile de mai sus câte un exemplu: <table><tr><th>Tipul reacției</th><th>Cifra corespunzătoare reacției alese</th></tr><tr><td>Combinare</td><td></td></tr><tr><td>Descompunere</td><td></td></tr><tr><td>Înlocuire</td><td></td></tr><tr><td>Schimb</td><td></td></tr></table> gr. V – să scrie formulele chimice și denumirile sărurilor de sodiu ale substanței m. III. Reflecție. Rezolvare de problemă Fișa 1. 95% din masa celulei este reprezentată de 4 elemente în următoarele procente: 65-70% oxigen, 18% carbon, 10-10,5% hidrogen și 2,5% azot. Calculați cantitatea celor 4 elemente la un om cu greutatea de 70 kg. Fișa 2. 95% din masa celulei este reprezentată de 4 elemente în următoarele procente: 65-70% oxigen, 18% carbon, 10-10,5% hidrogen și 2,5% azot. Calculați cantitatea celor 4 elemente la un om cu greutatea de 75 kg. Fișa 3. Corpul uman conține 4-5% substanțe minerale, dintre care circa 4/5 se găsesc în schelet, restul – în mușchi și în celelalte țesuturi. Calculați: a) cantitatea de substanțe minerale din schelet la un copil de 30 kg; b) cantitatea de substanțe minerale din mușchi și alte țesuturi la un adult de 80 kg. IV. Extindere/Extensie Linia valorică – Ești președintele Mișcării ecologiștilor: Găsește argumente pentru a convinge omenirea să reducă nivelul gazelor cu efect de seră, aruncate în atmosferă, în scopul ocrotirii stratului de ozon. Propune un plan științific din 4 puncte ce ar reduce nivelul gazelor cu efect de seră. Tema: Reacțiile de identificare a anionilor acizilor (SO42-, PO43-, CO32-/HCO3-, NO3-, Cl-) și cationului NH4+ Lecția 2. Cadrul ERR, lucrare de laborator I. Evocare. Problematicizare Într-un balon umplut cu clor a fost introdusă o hîrtie pe care s-a scris cu cerneală și o hîrtie pe care se află un text tipărit. Unul din texte s-a decolorat, iar altul s-a păstrat. De ce? II. Realizare a sensului. Experiment Reacțiile de identificare a anionilor: SO4 2-, PO4 3-, CO3 2-/ HCO3 -, NO3 -, Cl- și cationului NH4 +. Elevii indică: a) materialele necesare, b) modul de lucru, c) prelucrarea datelor, d) concluzii.	Metal	Nemetal	Oxid metalic	Oxid nemetalic	Hidracid	Oxiacid	Bază	Sare									Tipul reacției	Cifra corespunzătoare reacției alese	Combinare		Descompunere		Înlocuire		Schimb	
Metal	Nemetal	Oxid metalic	Oxid nemetalic	Hidracid	Oxiacid	Bază	Sare																					
Tipul reacției	Cifra corespunzătoare reacției alese																											
Combinare																												
Descompunere																												
Înlocuire																												
Schimb																												

Etapa III Scopul: Cunoștințe interiorizate	• Caracteristica generală, structura și proprietățile nemetalelor și metalelor • Compuși hidrogenați, oxizi, acizi, sărurile acizilor oxigenați și neoxigenați ai nemetalelor • Compuși metalelor • Reacțiile de identificare a metalelor și nemetalelor • Elementele chimice din sistemele biologice	3	Investigația, descoperirea, studiul de caz, problematizarea, referatul	III. Reflecție. Problematicare În 5 eprubete numerotate se găsesc soluții incolore de: sulfat de sodiu, clorură de bariu, carbonat de sodiu, azotat de aluminiu și acid clorhidric. Cum pot fi identificate aceste substanțe fără a folosi reactivi suplimentari? Exemplu de proiectare didactică la etapa III de formare a competenței școlare Lecția 1. <i>Referate: Încălzirea globală – un pericol ce poate fi prevenit; Hidrogenul – combustibilul viitorului; Influența magică a pietrelor prețioase; Diamantul – o formă de carbon; Sarea – rolul și importanța ei pentru organism; Microelementele și organismul uman; Macroelementele și organismul uman; Îngrășămintele minerale.</i> Lecția 2. <i>Modelul 5 EX</i> Tema: Rezolvarea de exerciții și probleme I. Expunere Elevii sînt repartizați în grupuri. Fiecare grup primește o fișă de lucru. Fișa 1. Admitem că, adunînd cioburi de sticlă, ți-ai lezat degetele. În calitate de dezinfectant în medicină se folosește soluția de iod de 10%. Calculează masa iodului ce trebuie adăugat pentru obținerea a 50 g soluție iodată. Stabilește un regim alimentar care să includă alimente ce conțin iod. Indică maladiile care pot apărea în cazul carenței de iod. Argumentează importanța acestui nemetal pentru funcționarea normală a organismului uman. Fișa 2. Admitem că, fiind singur acasă, ai stricat un termometru. Mercurul este nociv. La temperatura obișnuită el se evaporă încet. Ce măsuri vei întreprinde pentru a înlătura consecințele acestui accident? Locurile în care pătrund bilele de mercur se presară cu praf de sulf. În condiții obișnuite mercurul se combină cu sulful și se transformă în sulfură insolubilă. Calculează masa sulfului necesar reacției de combinare cu 4 g de mercur. Argumentează importanța metalelor pentru funcționarea normală a organismului uman. II. Explorare Analizează sarcina și repartizează obligațiunile membrilor grupului. Sînt determinate resursele necesare pentru rezolvarea sarcinii. III. Formularea explicațiilor 1. Elevii prezintă constatările în cadrul grupului. 2. Elevii generalizează ideile și le organizează într-o comunicare. IV. Prezentare finală Grupurile prezintă rezolvarea situației-problemă. Grupurile care au sarcini comune completează răspunsul. V. Valorizarea rezultatelor. SOWT <table><tr><td>S. Punctele forte ale prezenței metalelor și nemetalelor în viața organismelor vii</td><td>W. Punctele vulnerabile ale lipsei metalelor și nemetalelor în viața omului</td></tr><tr><td>O. Oportunități</td><td>T. Temeri</td></tr></table>	S. Punctele forte ale prezenței metalelor și nemetalelor în viața organismelor vii	W. Punctele vulnerabile ale lipsei metalelor și nemetalelor în viața omului	O. Oportunități	T. Temeri
S. Punctele forte ale prezenței metalelor și nemetalelor în viața organismelor vii	W. Punctele vulnerabile ale lipsei metalelor și nemetalelor în viața omului							
O. Oportunități	T. Temeri							

Etapă IV	3	Situația semnificativă, proiectul	Exemplu de proiectare didactică la etapa IV de formare a competenței școlare Lecția 1. Proiectul Tema: Combustibilii naturali – resursa energetică a omenirii este pe sfârșite Motivație: Cu resursele de combustibil existente omenirea mai poate supraviețui doar 4 decenii. Sarcină: Imaginați-vă că sunteți un grup de cercetători (biologi, geografi, fizicieni, chimiști) cărui a i s-a cerut realizarea unui studiu despre petrol drept principala sursă de energie a planetei și despre modul în care ar trebui să acționeze omenirea pentru a evita colapsul energetic. Organizați-vă în grupuri de câte patru, în care fiecare asumându-și unul dintre rolurile indicate. Răspundeți la problemele specifice respectivului domeniu, apoi asamblați materialele pentru a asigura o prezentare unitară. Grupul biologiilor: Care sînt combustibilii naturali și cum s-au format? Care este rolul combustibililor în viața omului și care sînt daunele aduse de gazele de eșapament? Grupul geografilor: Cum sînt repartizate zăcămintele de combustibil pe Terra? Cum sînt exploatare sursele de combustibil? Este influențat mediul de exploatarea/prelucrarea combustibililor? Grupul fizicienilor: Unde și sub ce formă pot fi utilizate produsele obținute din combustibilii naturali ca sursă de energie? Identificați tipurile de motoare ce funcționează pe bază de carburanți. Propuneți surse de energie alternativă cu care s-ar putea deplasa în viitor automobilele. Grupul chimiștilor: Care este compoziția combustibililor naturali? Ce produse se obțin la distilarea petrolului? Ce este cifra octanică a unei benzine? Cum se poate îmbunătăți C.O. a benzinei? Ce reprezintă normele euro pentru automobile și care este importanța lor? Care sînt efectele gazelor de eșapament asupra mediului ambiant? Lecția 2. Evaluare sumativă (situația semnificativă) Redactează un eseu structurat Rolul elementelor chimice în viața omului, relevînd următoarele aspecte: cele mai importante elemente chimice din structura organismului viu și rolul lor; procesele fiziologice în care prezența metalelor este indispensabilă, prezintă argumente; maladii ale organismului uman legate de prezența sau lipsa anumitor elemente chimice; descrie un regim alimentar care va contribui la o mai bună funcționare a organismului datorită prezenței elementelor chimice; principalele gaze cu efect de seră sînt vaporii de apă, dioxidul de carbon, ozonul, metanul și gazele industriale. În afară de gazele industriale, celelalte gaze apar în mod natural. Explică: modul de formare a acestor gaze în natură; activitățile omului ce duc la formarea gazelor industriale; impactul gazelor cu efect de seră asupra pămîntului, în general, și a omului, în particular; propuneți modalități de prevenire și soluții pentru micșorarea poluării atmosferei, a apei și a solului cu poluanți de natură chimică.
-----------------	---	-----------------------------------	--

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș, M., *Metodele euristice în studiul chimiei*, Presa universitară clujeană, Cluj-Napoca, 1998.
2. Botgros, I.; Franțuzan, L., *Metodologia formării competențelor școlare în cadrul orelor de biologie, fizică, chimie*, în *Univers pedagogic*, nr. 3, 2007, p. 29-31.
3. Cartaleanu, T.; Cosovan, O., *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008.
4. *Curriculumul școlar la Chimie pentru clasele X-XII*, Ed. Știința, Ch., 2010.
5. Petrovski, N., *Proiectarea didactică integrată din perspectiva educației constructiviste*, în *Didactica Pro...*, nr. 1 (53), 2009, p. 26-29.

Ion BOTGROS, Institutul de Științe ale Educației
Ludmila FRANȚUZAN, Institutul de Științe ale Educației
Lilia ZOTA, Liceul Teoretic C. Negruzzi din mun. Chișinău



Svetlana GOLUBEV

DGETS, mun. Chișinău

“A ști să rezolvi probleme este o îndeminare practică – o deprindere, cum este înotul, schiul sau cântatul la pian, care se poate învăța prin imitare și exerciții.”

(G. Polya)

Schimbările care au loc în societatea contemporană constituie o provocare pentru cei a căror sarcină este să pregătească tînăra generație pentru sec. al XXI-lea. Deși *Informatica* participă de rînd cu celelalte discipline școlare la edificarea personalității elevului, în acest demers ea este responsabilă de **competența digitală**. Activitatea într-un mediu din ce în ce mai informatizat este posibilă numai posedînd **competențe de comunicare cu calculatorul**, adică avînd formată cultura informațională.

Studierea informaticii în școală are un rol primordial în dezvoltarea creativității la elevi, a gândirii logice și algoritmice, deoarece anume în cabintele de informatică facem primii pași în lumea limbajelor algoritmice și a tehnicilor de programare.

În conformitate cu Planul complex de activitate a DGETS pentru anul de studii 2010-2011, la 19-20 februarie 2011 s-a desfășurat, în laboratoarele de informatică ale Colegiului Republican de Informatică, concursul municipal de programare. În general, probele din concurs cer un program de calculator care să permită rezolvarea unei probleme într-o unitate de timp cît mai



Svetlana RUDOI

Liceul Teoretic Mihai Eminescu, mun. Chișinău

Olimpiada municipală de Informatică ediția 2011 (programare): enunțuri și soluții

scurtă. Concurenții trebuie să descopere un algoritm cît mai eficient pentru problema în cauză, o sarcină de natură matematică ce implică raționament și analiză teoretică, și să implementeze acest algoritm într-un limbaj de programare standard, ca Pascal sau C. Dat fiind nivelul sporit de dificultate al problemelor, se consideră că identificarea algoritmului este mult mai dificilă decît programarea.

Acest concurs se desfășoară în două etape: de sector și de municipiu, a cîte 3 ore astronomice fiecare. În cadrul fiecărei probe, concurenții trebuie să rezolve cîte 3 probleme, care sînt evaluate la final pe un set de teste bine verificate. Scorul concurentului este dat de procentul de teste rezolvate corect în timpul stabilit de cerința problemei. De obicei, testele conțin instanțe ale problemei din ce în ce mai mari. Astfel, cu cît algoritmul este mai eficient, cu atît programul poate rezolva mai multe teste în timpul alocat și scorul este mai mare. Scopul principal al concursului municipal este de a oferi elevilor – învingătorii etapei de sector – șanse egale de a participa la o pregătire de performanță în domeniul informaticii, de a le stimula pasiunea pentru această știință și de a selecta membrii echipei municipale pentru concursul republican.

La ediția din acest an a concursului au participat 98 de elevi (cl.V-IX – 31, cl. X-XII – 67) din 31 de instituții. Concursul s-a desfășurat în 11 laboratoare de informatică înzestrate cu tehnică de calcul modernă: calculatoarele au fost acordate, au fost instalate programele necesare (limbajele de programare Turbo Pascal, Free Pascal, C++), a fost verificată rețeaua locală. Testele, elaborate în limbile rusă și română, au fost multiplicat și distribuite fiecărui participant. După expirarea celor 3 ore astronomice alocate, membrii comisiei au copiat de pe calculatoare mapele cu rezolvările problemelor, au instalat testele de evaluare și au verificat, în prezența fiecărui elev, corectitudinea răspunsurilor prin execuția programelor cu date de test cît mai variate.

În urma analizei activității comisiei de evaluare, a activității de monitorizare și a rezultatelor obținute, s-a constatat că problemele din concurs au fost selectate reușit. În general, din an în an, în formularea problemelor se atestă o evoluție importantă, trecîndu-se de la enunțuri scurte, adesea completate prin precizări comunicate concurenților verbal, la enunțuri mult mai ample și riguroase, cu date de intrare și ieșire exacte,

cu exemple și reprezentări grafice, pe care concurenții să le folosească la verificarea corectitudinii soluțiilor propuse. Realizarea problemelor au solicitat competențe deosebite de aplicare a algoritmilor: lucrul cu tipuri de date structurate, cu fișiere, programarea dinamică, tehnici de programare. Elevii s-au arătat interesați, motivați pentru rezolvarea subiectelor, cei mai competitivi fiind reprezentanții liceelor *Orizont*, *M. Eliade*, *Prometeu-Prim*, *Gaudeamus*, *N. M. Spătarul*, *D. Cantemir*, *V. Alecsandri*, *A. Cantemir*, *Traian*, *B. P. Hasdeu*, *N. Gogol*, *Iu. Hasdeu*, *T. Maiorescu*, *S. Haret*, *M. Eminescu*, *D. Alighieri*, *Literarum* și *M. Viteazul*. Rezultatele din acest an vorbesc despre o atitudine deosebită față de disciplina *Informatica*, ele fiind confirmate și de succesele obținute de reprezentanții

echipei municipale în cadrul olimpiadelor republicane și internaționale.

Cu certitudine, poți să înveți a rezolva probleme, a le programa eficient prin rezolvarea unor probleme... rezolvate. Nu este vorba de memorarea rezolvării, deși și acest lucru este util la o anumită etapă de învățare, ci de rezolvare pe altă cale. În acest scop, vă aducem la cunoștință subiectele de la concursul municipal de programare, care sînt însoțite de algoritmul rezolvării și de programul în limbajul Pascal. Prin prezentarea enunțurilor și soluțiilor ne-am propus să venim în sprijinul elevilor care participă sau vor să participe la asemenea concursuri, precum și al celor care acceptă provocarea, vor să își încerce forțele și să găsească soluții mai interesante decît cele descrise.

CLASELE X-XII

Problema 1. Societatea roboților

Societatea roboților se dezvoltă după următoarea legitate: o dată în an ei se unesc în grupuri complete a câte 3 sau 5 roboți, cele de 3 roboți fiind maximum posibile, dar în așa fel ca să nu rămînă roboți neorganizați în grupuri. În decursul unui an, grupul din 3 asamblează 5 roboți noi, iar grupul din 5 – 9 roboți noi. Fiecare robot trăiește 3 ani după asamblare și la sfîrșitul celui de-al treilea an își încheie activitatea. Este cunoscut numărul roboților K ($K > 7$) asamblați inițial. Determinați numărul de roboți după N ani.

Input: Numerele K și N ($K, N \leq 200$) se citesc de la tastatură.

Output: La ecran se afișează numărul roboților după N ani.

Exemplu: Input: 11 2

Output: 80

Algoritmul problemei: Vom construi un tablou unidimensional cu 3 componente de tip întreg $A[1]$, $A[2]$ și $A[3]$, care reprezintă numărul de roboți de vîrsta respectivă. Deci numărul total de roboți se va calcula astfel: $Nt = A[1] + A[2] + A[3]$. Vom nota prin X – numărul de grupuri din 3 roboți și prin Y – numărul de grupuri din 5 roboți, pentru un an. La determinarea numărului de grupuri de fiecare fel, reieșind din faptul că acestea trebuie să fie complete, să nu existe roboți neimplicați în nici un grup și grupurile de 3 să fie maximum posibile, vom împărți pentru început numărul total de roboți la 3 și vom analiza restul de la împărțire. Dacă restul este 0 – numărul obținut va reprezenta numărul grupurilor de 3 roboți, dacă restul este 1 sau 2 – desființăm în primul caz 3 grupuri a câte 3, în al doilea – 1 grup a câte 3 și regroupăm roboții în grupuri a câte 5. În fiecare an roboții asamblează $5 \cdot X + 9 \cdot Y$ roboți noi, care vor fi înregistrați în $A[1]$. Deoarece ei îmbătrînesc cu un an, cei din $A[1]$ vor fi recopiați în $A[2]$, cei din $A[2]$ în $A[3]$, iar cei din $A[3]$ își încheie activitatea și valoarea dată nu o vom păstra.

Programul în limbajul Pascal:

```
Program Societatea_robotilor;
Uses CRT;
Var A:Array[1..3] Of Longint;
(* numarul robotilor de virsta respectiva 1,2
sau 3 ani *)
N,K,I:Integer;
(* K-numarul robotilor construiti initial, N-
dupa citi ani *)
X,Y,Rb,Nt:Longint;
(* X-nr grupurilor de 3 roboti, Y-nr grupurilor
de 5 roboti *)
Begin
ClrScr;
Write('nr roboti=');ReadLn(K);
Write('nr de ani=');ReadLn(N);
A[1]:=K; A[2]:=0; A[3]:=0; Nt:=K;
For I:=1 To N Do Begin
X:=0; Y:=0; Rb:=Nt;
While (Rb mod 3<>0) And (Rb>0) Do Begin Y:=Y+1;
Rb:=Rb-5 End;
If Rb>0 Then X:=Rb div 3;
A[3]:=A[2]; A[2]:=A[1]; A[1]:=5*X+9*Y;
Nt:=A[1]+A[2]+A[3]
End;
WriteLn('nr total=',Nt);
ReadKey
End.
```

Problema 2. Subșir de lungime maximă

Sînt date 2 șiruri de caractere. Determinați cel mai lung subșir de simboluri diferite de spațiu, ce se conține în ambele șiruri în aceeași ordine.

Input: Fișierul de intrare *fraza.in* conține în prima linie șirul I, iar în linia a doua – șirul II (lungimea fiecărui șir ≤ 127).

Output: Subșirul de lungime maximă se va afișa la

ecran (dacă sînt cîteva subșiruri de lungime maximă, se afișează unul dintre ele).

Exemplu: Input: A sosit PRIMAVARA în Moldova.
S-a tOPIT ZAPADA.

Output: stPIAAA.

Algoritmul problemei: Vom folosi tehnica de programare dinamică. Fie primul șir – A și al doilea – B. Definim matricea $C[i,j]$, $1 \leq i \leq \text{lungimea}(A)$, $1 \leq j \leq \text{lungimea}(B)$ cu semnificația $C[i,j]=0$, dacă $A[i] \neq B[j]$, iar dacă $A[i]=B[j]$, atunci $C[i,j]=\text{lungimea}$ celui mai lung subșir comun din care face parte și elementul $A[i]$ (sau $B[j]$). Algoritmul de rezolvare este desfășurat conform principiului optimalității, varianta înapoi, cînd există un eventual șir de transformări optime și adăugăm elemente în coada sa. Odată definită convenția de mai sus, rezolvarea este simplă: pentru orice $A[i]=B[j]$, care face parte din soluție, căutăm în primele $i-1$ elemente din șirul A și primele $j-1$ elemente din șirul B, cel mai lung subșir comun la care practic adăugăm elementul curent. În final, se caută în matrice elementul $C[i,j]$ maxim, adică șirul format cu elemente care se termină cu $A[i]$ (sau $B[j]$ identic). Procedeu se reia pe matricea formată din primele $i-1$ linii și primele $j-1$ coloane din matricea C.

Programul în limbajul Pascal:

```
Program Subsir_comun;
Uses CRT;
Const Nmax=127;
Var A,B,S:String; F:Text;
C:Array[1..Nmax,1..Nmax] Of Integer;
I,J,Is,Js,Ls,N,M:Integer;
Procedure Calc(I,J:Integer);
Var I1,J1,K:Integer;
Begin C[I,J]:=0;
If A[I]<>B[J] Then Exit;
K:=0;
For I1:=1 To I-1 Do
For J1:=1 To J-1 Do
If C[I1,J1]>K Then K:=C[I1,J1]; C[I,J]:=K+1;
If C[I,J]>Ls Then Begin
Is:=I; Js:=J; Ls:=C[I,J]
End
End;
End;
Procedure Gaseste_subsir(I,J,Nr_el:Integer);
Var I1,J1:Integer;
Begin
S[Nr_el]:=A[I];
If C[I,J]>0 Then
For I1:=1 To I-1 Do
For J1:=1 To J-1 Do
If C[I1,J1]=Nr_el-1 Then Begin
Gaseste_subsir(I1,J1,Nr_el-1);
Exit
End
End;
End;
Function Spc(S:String):String;
```

```
(* exclude spatiile *)
Begin
While Pos(' ',S)>0 Do Delete(S,Pos(' ',S),1);
Spc:=S
End;
Begin ClrScr;
Assign(F,'fraza.in');Reset(F);
ReadLn(F,A); ReadLn(F,B); Close(F);
A:=Spc(A); B:=Spc(B);
Ls:=0;
For I:=1 To Length(A) Do
For J:=1 To Length(B) Do Calc(I,J);
If Ls>0 Then Gaseste_subsir(Is,Js,Ls);
For I:=1 To Ls Do Write(S[I]);
ReadKey
End.
```

Problema 3. Profit maxim

Pentru a-și eficientiza activitatea, patronul unei cantine a procurat o mașină de gătit sofisticată, care reușește să pregătească un meniu complet într-o oră, cu costuri minime. Cantina își desfășoară activitatea nonstop și primește multe comenzi. Fiecare comandă are o oră limită la care trebuie să fie onorată. Dat fiind că o comandă înseamnă pregătirea unui meniu, iar patronul dispune de o singură mașină de gătit, care într-o oră poate pregăti un singur meniu, ajutați-l să aleagă comenzile care îi permit să obțină un profit cât mai mare, utilizînd mașina de gătit pentru prepararea comenzilor cu cea mai mare valoare.

Input: Fișierul de intrare *cantina.in* conține pe prima linie un număr natural n , reprezentînd numărul de comenzi primite pe parcursul unei zile, iar pe următoarele n linii – perechi de două numere naturale (*ora valoare*), separate printr-un spațiu, cu semnificația: *ora* este ora limită la care poate onora comanda, iar *valoare* este valoarea comenzii respective.

Output: La ecran se va afișa un număr natural, care reprezintă valoarea maximă a comenzilor pe care le poate onora patronul în ziua respectivă cu ajutorul mașinii de gătit.

Restricții și precizări:

- $1 \leq n \leq 100$, număr natural.
- Orele din fișierul de intrare sînt numere naturale din intervalul $[1, 24]$.
- Valorile comenzilor sînt numere naturale din intervalul $[100, 500]$.

Exemplu

CANTINA.IN	1445
7	
2 100	
7 220	
15 300	
10 125	
2 400	
1 350	
2 400	

Algoritmul problemei: Se aplică tehnica *Greedy*. Sortăm datele descrescător după venit și crescător după ora limită de onorare a comenzii. Vom crea un tablou unidimensional cu 24 de componente de tip înregistrare pentru o zi, în care vom include comenzile cu un venit mai mare și vom stabili ora pregătirii cât mai aproape de cea a onorării, dacă există o oră liberă până la aceasta. Pentru determinarea venitului maxim, calculăm suma veniturilor comenzilor incluse în tablou.

Programul în limbajul Pascal:

```
Program Cantina;
Uses CRT;
Type Meniu=Record
Ora:1..24;
Val:100..500 End;
T=Array[1..100] Of Meniu;
Lin=Array[1..24] Of Meniu;
Var A:T; B:Lin; F:Text;
N,I:Byte; S:Longint;
Procedure Citire;
Begin
Assign(F,'cantina.in'); Reset(F);
ReadLn(F,N);
For I:=1 To N Do
ReadLn(F,A[I].Ora,A[I].Val); Close(F)
End;
Procedure Sort;
```

```
Var V:Boolean; C:Meniu;
Begin V:=True;
While V Do Begin V:=False;
For I:=1 To N-1 Do
If (A[I].Val<A[I+1].Val) Or
(A[I].Val=A[I+1].Val) And (A[I].Ora>A[I+1].
Ora)
Then Begin C:=A[I]; A[I]:=A[I+1];
A[I+1]:=C;V:=True End
End;
End;
Procedure Scrie;
Var L:Byte;
Begin B[A[1].Ora]:=A[1]; S:=A[1].Val;
For I:=2 To N Do Begin
L:=A[I].Ora;
While (L>=1) And (B[L].Ora>0) Do Dec(L);
If L>=1 Then Begin B[L]:=A[I]; S:=S+A[I].Val
End
End;
WriteLn(S)
End;
Begin ClrScr;
Citire; Sort; Scrie;
ReadKey
End.
```

CLASELE V-IX

Problema 1. Copacul “minune”

A fost odată un țăran sărac. Într-o bună zi, el a găsit o sămânță, a sădit-o în pământ și, minune, din ea a răsărit un copac care creștea în fiecare zi cu câte un metru! După 2 zile de la sădit, a apărut un mugur cu o nouă ramură, ca apoi, în fiecare zi, să mai apară câte o ramură. Fiecare ramură nouă crește și înmugurește la fel ca prima. După câteva zile, țăranul taie copacul și vă roagă să-l ajutați: el vă spune numărul de zile scurse de la plantarea seminței, iar voi – câte ramuri are copacul și care este lungimea totală a tuturor ramurilor puse cap la cap.

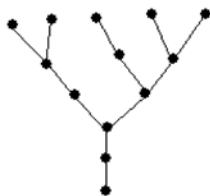
Input: Numărul de zile (≤ 50) se citește de la tastatură.

Output: La ecran se afișează numărul de ramuri și lungimea totală, despărțite printr-un spațiu.

Exemplu: Input: 5

Output: 5 12

Algoritmul problemei: Calculând numărul de ramuri pentru primele 4-5 zile, observăm că numărul de ramuri pentru ziua curentă se obține adunând numărul de ramuri existente în ziua precedentă și numărul de ramuri existente în urmă cu două zile. Această secvență de numere este cunoscută ca șirul numerelor



Fibonacci. Lungimea totală o obținem adăugând la lungimea din ziua precedentă câte un metru pentru fiecare ramură din ziua curentă.

Programul în limbajul Pascal:

```
Program Copacul;
Uses CRT;
Var N,I:Longint; (* N-numarul de zile *)
A,B,C,L:Real;
Begin
ClrScr;
Write('Nr de zile=');ReadLn(N);
L:=1; A:=0; B:=1; C:=1;
For I:=2 To N Do Begin
C:=A+B; L:=L+C;
A:=B; B:=C
End;
WriteLn(C:14:0,' ',L:14:0);
ReadKey
End.
```

Problema 2. Scrisoare codificată

Costel și Sănduț, frați gemeni, au multe secrete. Vasilică, mezinul, curios din fire, le găsește mereu scrisorile și află ce pun ei la cale. Într-o bună zi, gemenii se hotărâsc să conceapă un sistem propriu de codificare: în fiecare cuvânt,

o consoană urmată de o vocală a fost înlocuită cu litera S, iar după o vocală care are înaintea sa în textul original o consoană, s-a adăugat consoana precedentă și litera O. Vasilică a găsit mesajul, dar este derutat și nu înțelege nimic, deși frații săi au nimerit în mare încurcătură și au nevoie de ajutorul lui. Ajutați-l pe Vasilică să decodifice mesajul găsit. (Notă: vocale sînt A, O, U, I, E).

Input: Fișierul *scrie.in* conține pe o linie mesajul codificat, format din majuscule, cuvintele fiind separate prin spațiu (lungimea mesajului ≤ 255).

Output: La ecran se va afișa mesajul decodificat.

Exemplu: Input: SOCONSUCORS SEDO
PSOROGSAROSAMOSERO

Output: CONCURS DE PROGRAMARE

Algoritmul problemei: Vom realiza operația de decodificare în ordine inversă codificării: dacă la parcurgerea mesajului codificat întâlnim litera S urmată de o vocală, în mesajul inițial vom include consoana ce stă după vocală și apoi vocala, litera S și O ce succede consoana ignorînd-o.

Programul în limbajul Pascal:

```
Program Decodificare;
Uses CRT;
Var F:Text;
X,Y:String; I:Byte;
(* X-mesajul codificat, Y-mesajul decodificat *)
Begin ClrScr;
Assign(F,'scrie.in');Reset(F); ReadLn(F,X);
Close(F);
Y:=''; I:=1;
While I<=Length(X) Do
If (X[I]='S') And (X[I+1] in ['A','E','I','O','U'])
Then Begin Y:=Y+X[I+2]+X[I+1]; Inc(I,4) End
Else Begin Y:=Y+X[I]; Inc(I) End;
WriteLn(Y);
ReadKey
End.
```

Problema 3. Livada cu meri

Într-o livadă sînt M rînduri de meri, iar pe fiecare rînd – N pomi. Primarul satului are dreptul să culeagă roada de pe 4 pomi cu o condiție: aceștia să formeze, după amplasare, vîrfurile unui pătrat și numărul merelor culese să fie maxim. Scrieți un program care determină coordonatele (numărul rîndului și al coloanei) celor 4 pomi ce formează vîrfurile pătratului, astfel ca numărul merelor culese să fie maxim.

Input: Fișierul de intrare *livada.in* va conține pe prima linie numerele *M* și *N* ($N \leq 20$) (separate prin spațiu), iar pe următoarele *M* linii – cîte *N* numere întregi, care reprezintă numărul de mere de pe pomul dat.

Output: La ecran se vor afișa pe 4 linii coordonatele a 4 pomi (numărul rîndului și numărul pomului din rînd), separate prin ; și incluse între paranteze.

Exemplu: Input: 4 6
12 32 38 14 61 28
51 43 84 66 25 34
56 99 13 85 65 25
78 41 98 56 61 72
Output: (2 ; 3)
(3 ; 4)
(4 ; 3)
(3 ; 2)

Algoritmul problemei: Vom analiza toate pătratele ce se pot forma în interiorul unui pătrat cu laturile paralele cu axele și un pom ce formează colțul de stînga-sus al pătratului prin rotire. Un pătrat este descris prin cîmpurile înregistrării de tip pătrat, unde *i, j* sînt coordonatele vîrfului din stînga-sus, *lat* este latura pătratului în care se înscrie, iar *rot* este numărul de unități cu care este rotit acesta în pătratului în care se înscrie.

Programul în limbajul Pascal:

```
Program livada_de_meri;
Uses CRT;
Type Livada=Array[1..100,1..10] Of Longint;
Patrat=Record
I,J,Lat,Rot:Byte
End;
Var L:Livada; M,N,I,J:Byte;
MereMax,Mere:Longint; P,Pmax:Patrat;
Procedure Citeste;
Var F:Text;
Begin
Assign(F,'livada.in'); Reset(F);
ReadLn(F,M,N);
For I:=1 To M Do Begin
For J:=1 To N Do Read(F,L[I,J]);
ReadLn(F) End; Close(F)
End;
Function Min(A,B:Byte):Byte;
Begin If A<B Then Min:=A Else Min:=B End;
Function Calc:Longint;
Begin
With P Do
Calc:=L[I,J+Rot]+L[I+Rot,J+Lat]+L[I+Lat,J+Lat-Rot]+L[I+Lat-Rot,J]
End;
Begin
Citeste; MereMax:=0;
With P Do
For I:=1 To M Do
For J:=1 To N Do
For Lat:=1 To Min(M-I,N-J) Do
For Rot:=0 To Lat-1 Do
Begin Mere:=Calc;
If Mere>MereMax Then Begin MereMax:=Mere;
Pmax:=P End
End;
ClrScr;
With Pmax Do Begin
WriteLn('(' , I : 4 , ',' , J+Rot : 4 , ')');
WriteLn('(' , I+Rot : 4 , ',' , J+Lat : 4 , ')');
WriteLn('(' , I+Lat : 4 , ',' , J+Lat-Rot : 4 , ')');
WriteLn('(' , I+Lat-Rot : 4 , ',' , J : 4 , ')') End;
ReadKey
End.
```



Lora CIOBANU

Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți

Modalități de valorificare a unității tematice *Economia* în clasele primare (Programul *Pas cu Pas*)

Abstract: In the given article it is presented a way of projecting the theme unit „Economics” in the elementary classes; it is highlighted the didactic contents on the economical themes that can be realized in all five approaches: Reading and Writing, Mathematics, Scientific knowledge, Social Studies, Arts.

Pornind de la concretizarea că învățământul din Republica Moldova se axează pe formarea de competențe, prima acțiune în valorificarea unității tematice *Economia* în cadrul Programului educațional *Pas cu Pas* este determinarea competențelor specifice și a subcompetențelor ce urmează a fi formate la elevii claselor primare. La stabilirea competențelor specifice, am ținut cont de: aspectele epistemologice proprii domeniului *economia*; reperete teoretice și argumentele în favoarea educației economice; tehnologiile specifice educației economice a elevilor claselor primare în cadrul Programului *Pas cu Pas*; condițiile contemporane de dezvoltare a societății și educației; cerințele învățământului formativ; nivelul general de cultură al copiilor, pedagogilor, părinților.

Competențe specifice: *explicarea unor fapte, evenimente din viața reală, utilizând concepte economice elementare; exprimarea atitudinilor economice; manifestarea practicismlui economic.*

Subcompetențe:

I. *Explicarea unor fapte, evenimente din viața reală, utilizând concepte economice elementare:*

- posedarea unor cunoștințe elementare din domeniu: *obiectul muncii, rezultatul muncii, munca individuală, munca colectivă* etc.;
- conturarea reprezentărilor interdependente din sfera finanțelor: *a cumpăra-a vinde, ieftin-scurt, convenabil-neconvenabil, a câștiga-a pierde* etc.;
- operarea cu noțiuni economice elementare: *gospodar, fermier, datorie, concurență, preț, leu moldovenesc, avans, iarmaroc, marfă, folos, aur, publicitate, producție, import, export, magazin universal, licitație, bancă, mecenat, valută* etc.;
- cunoașterea denumirilor și a esenței profesiilor noi: *fermier, economist, agent de publicitate, antreprenor, businessman* etc.;
- cunoașterea regulilor concurenței libere, înțelegerea faptului că poți câștiga sau pierde și asumarea riscurilor acestui proces.

II. *Exprimarea atitudinilor economice – manifestarea:*

- respectului față de sine și față de partenerii de afaceri, a încrederii în forțele proprii;

- atitudinii grijului față de mediu, de timp, de produsul finit al muncii – prelungirea “vieții” lucrurilor: tot ce apare în rezultatul muncii trebuie păstrat cât mai mult;
- raționalității – conștientizarea faptului că pot exista mai multe modalități de îndeplinire a unei sarcini de muncă;
- tendinței de a face economie, a atitudinii responsabile față de factorii energetici și termici (să întrerupă lumina ziua sau când iese din încăperea, să se asigure iarna că ușile, ferestrele sînt închise bine), a atitudinii gospodărești în realizarea unui plan etc.;
- atitudinii corecte față de bani – aceștia sînt un echivalent al muncii, și nu al jucăriilor, dulciurilor, hăinuțelor etc.;
- perseverenței – dorința și capacitatea de a duce lucrul început la bun sfîrșit.

III. *Manifestarea practicismlui economic:*

- economicitate: utilizarea unui volum minim de materiale la realizarea unui plan/unei idei, reciclarea deșeurilor;
- raționalitate: identificarea celei mai adecvate căi de efectuare a sarcinilor de muncă (mai întîi voi strînge vesela, apoi voi șterge masa și numai după aceasta voi mătura în bucătărie);
- pricepere în planificarea bugetului familiei (de timp și financiar): înțelegerea corelației dintre trebuințele familiei și posibilitățile sale financiare; abilități de prioritizare a cheltuielilor; conștientizarea necesităților proprii (pentru o zi, o săptămînă, un anotimp, un an), a factorilor de care depinde îndeplinirea dorințelor proprii; abținerea de la procurarea obiectelor fără importanță sau a celor pe care părinții nu le pot cumpăra;
- deprinderi de îndeplinire a sarcinilor de muncă permanente (acasă și la școală);
- aprecierea muncii și a rezultatului/produsului din perspectiva calității și a utilității, corectitudine în realizarea operațiilor, respectarea consecutivității acestora.

Luînd în calcul specificul organizării procesului educațional în cadrul Programului *Pas cu Pas*, demersul didactic la unitatea tematică *Economia* (cl. II) a fost structurat în *cîteva etape*, eșalonate în perioade optime de timp: proiectarea unității (septembrie); amenajarea centrului *Economia* (octombrie); desfășurarea conferinței cu părinții și oferirea de informații privind predarea-învățarea noii unități tematice (octombrie); implementarea unității tematice *Economia*.

Pornind de la concluzia că demersul nostru este unul interdisciplinar, așa cum este însăși viața și problemele pe care le ridică ea, am planificat studiarea acestei componente astfel încît să se regăsească în toate cele cinci unități de conținut obligatorii în clasa a II-a: *Citire și scriere, Matematică, Cunoștințe științifice, Studii sociale și Arte*.

Prezentăm proiectarea elaborată în conformitate cu subcompetențele enunțate.

Citire și scriere: lectura unor povestioare cu conținut economic, care dezvăluie semnificațiile reprezentărilor economice elementare; organizarea de jocuri pe subiecte economice, care exersează înțelegerea esenței profesiilor noi, formează abilitatea de a face publicitate unui produs; analiza dialogului-glumă *Spune de ce a roșit vînzătorul?*; redactarea unei scrisori către un prieten despre decizia de a cîștiga bani pentru înghețată; lectura povestioarei *Istoria unui bob de grîu*; familiarizarea cu diverse profesii; alcătuirea unei relatări orale *Ce doresc să fiu cînd voi crește mare* etc.

Matematică: rezolvarea unor probleme și situații-problemă cu conținut economic; exerciții de calculare a banilor (inclusiv a celor “păstrați” prin economisirea luminii într-o zi/săptămînă în clasă); aflarea masei diferitelor produse alimentare necesare familiei etc.

Cunoștințe științifice: elaborarea de indicații pentru Neștiilă la tema *Cum trebuie să păstreze energia electrică și termică?*; amenajarea panoului *Eu mă mîndresc cu profesia părinților mei*; elaborarea unei mini-compunerii orale *Ce trebuie să facem pentru a păstra sănătatea?*; elaborarea unor scheme și grafice care să conțină informații despre schimbările fenologice pe care trebuie să le cunoască și să le ia în considerație fermierii pentru a obține o roadă bogată etc.

Studii sociale: efectuarea unor excursii la unitățile comerciale din localitate; organizarea unor discuții despre proveniența și destinația banilor; formularea cerințelor pe care trebuie să le respecte un angajat ce dorește să avanseze în carieră și să primească un salariu mai mare; definirea termenului de *mecenat* și evidențierea rolului acestuia în societate; scrierea compunerii *Dacă aș fi bogat, aș face...;* dări de seamă ale elevilor de serviciu despre economisirea energiei electrice și termice în clădirea (aripa) claselor primare.

Arte: decuparea imaginilor produselor alimentare consumate de familia elevului într-o zi; elaborarea di-

verselor modele obiectuale ale mărfii pe care poate să o producă un antreprenor autohton; activități de colorare, încercuire a vestimentației, încălțămîntei, rechizitelor școlare de care are nevoie elevul la moment, într-o săptămînă, într-o lună, într-un anotimp; confecționarea din cutii de bomboane a copertelor de carte (se selectează cărțile cu copertele deteriorate din biblioteca școlii); alcătuirea meniului pentru o zi în conformitate cu necesitățile și posibilitățile financiare ale familiei; confecționarea unor obiecte din materialele reciclabile, care vor fi vîndute la iarmarocul școlii; compunerea unui cîntec despre omul gospodar/harnic.

După cum am menționat, Programul *Pas cu Pas se axează nu doar pe unități de conținut, ci și pe centre de activitate*. La amenajarea centrelor, programul le oferă învățătorilor oportunitatea de a alege între extinderea pe parcursul anului a *centrelor obligatorii* și crearea de *centre noi*. Noi am ales a doua variantă. În luna septembrie am adus la cunoștința elevilor ce vom face în cadrul centrelor obligatorii, iar în luna octombrie am amenajat centrul *Economia*, care a inclus următoarele materiale: o cărțuție cu 21 de povestioare care “descifrează” reprezentările economice elementare: *datoria, valuta, folosul, exportul și importul*; un set de jocuri – loto cu conținut economic *La magazin, Valuta, Cum recunoști bancnotele?*; un set de fișe cu situații-problemă de tipul *Ce ai face ca să cîștigi bani pentru rechizite, bomboane?, Ce fel de mere vei cumpăra de la piață: mari, a cîte 6 lei kg, sau viermănoase, a cîte 5 lei kg?*; materiale reciclabile (carton, bucăți de stofă și de piele, hîrtie colorată etc.) din care se pot confecționa diverse obiecte; un set de imagini reprezentînd mărfuri cu ajutorul cărora elevii ar putea modela situații de joc, alcătui anunțuri publicitare etc.; bancnote multiplicat (a cîte 1 leu, 5 lei, 10 lei, 20 lei, 50 lei – bancnotele au fost alese după valoarea lor numerică, pentru ca elevii să poată face operații de adunare și scădere în minte) și cinci lei adevărați.

Ulterior, am organizat o conferință cu părinții în cadrul căreia le-am comunicat *la ce unitate tematică vom lucra, obiectivele de realizat și unele strategii de formare a culturii economice elementare în familie*. În Programul *Pas cu Pas*, conferințele cu părinții sînt “la ordinea zilei”, însă adunarea respectivă a fost oarecum diferită, deoarece s-a discutat despre formarea culturii economice în familie, despre greșelile comise în acest sens. Greșelile au fost depistate în faza experimentului de constatare a nivelului incipient de dezvoltare a culturii economice elementare la copii.

Pentru a realiza toate obiectivele preconizate, conferința s-a caracterizat printr-o *pregătire temeinică* (după primele săptămîni ale anului de învățămînt, am elaborat pentru fiecare elev cîte un portofoliu, unde am arătat, în baza rezultatelor înregistrate, traseul evolutiv al acestuia); *alegerea locului potrivit* (pentru ca părinții timizi și ezitanți să nu se simtă incomod, scaunele și mesele au fost aranjate

în formă de cerc, noi ocupînd un loc alături de participanți, pentru a exclude bariera “părinte-profesor”); *respectarea unei structuri logice a conferinței* (în prima parte am prezentat informații cu referire la portofoliile elevilor; în partea a doua am explicat obiectivele și strategiile de formare a culturii economice elementare; partea a treia am dedicat-o dezbaterilor, care s-au axat pe experiența de educație a fiecărui părinte și pe evidențierea unor căi de lichidare a greșelilor în acest demers); *asigurarea continuității discuțiilor individuale cu părinții*, după terminarea conferinței.

Fiecare părinte a primit un set de materiale cu privire la problemele discutate și un îndrumar de educație economică în familie, care includea șapte reguli simple: *nu faceți din bugetul familiei un secret; comunicați-i copilului meseria și locul dvs. de lucru; implicați-l în planificarea bugetului familiei; antrenați copilul în efectuarea cumpărăturilor simple (produse alimentare); dați-i copilului bani de buzunar; delegați-i 2-3 sarcini de muncă obligatorii în familie și verificați permanent îndeplinirea lor; nu faceți din bani un mijloc de pedeapsă sau de stimulare.*

Cea mai mare perioadă de timp a fost dedicată realizării unității tematice *Economia*, care a presupus: stabilirea regulilor de lucru în centre, efectuarea mini-lecțiilor, activități în centre. Elaborarea regulilor a fost însoțită de activitatea *Cum să folosim centrul Economia?* și a trecut prin următoarele etape: întrucît unii elevi au frecventat grădinița și au lucrat în centre, am apelat la experiența lor, rugîndu-i să arate modul de folosire a centrului. Ulterior, am acordat 5-6 minute pentru a aplica cele explicate și demonstrate, după care i-am familiarizat cu alte modalități de utilizare a materialelor; în final, după o discuție pe marginea informației nou-aflăte și 15-20 minute de explorare liberă, i-am îndemnat pe copii să strîngă lucrurile și să le pună la locul lor.

La efectuarea mini-lecțiilor, am ținut cont de **cîteva principii-cheie**: principiul *dialogului* – învățătorul și elevul se află “pe poziții de egalitate”; principiul *problematicizării* – învățătorul transmite cunoștințe, educă, dar, mai ales, actualizează, stimulează tendințele elevului, activitatea de cercetare; creează condiții pentru perfecționarea comportamentului economic; principiul *personalizării* – influența educațională se efectuează prin intermediul rolurilor: ceea ce nu corespunde rolului, se înlătură. Acest principiu ne permite să ținem cont și de experiența de viață a copilului, care nu corespunde unor normative sau roluri-etalon; principiul *individualizării* – determinarea conținutului educației economice se face în funcție de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor.

În final, vrem să ne exprimăm bucuria că eforturile noastre s-au soldat cu rezultatele scontate: dezvoltarea la elevii clasei a II-a a competențelor specifice și a sub-competențelor la unitatea tematică *Economia*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ciobanu, L., *Probleme și perspective în educația economică a copiilor*, USB, Bălți, 2000.
2. Cincilei, C., *Curriculum vitae Pas cu Pas*, în: *Didactica Pro...*, nr. 1, 2001, p. 4-6.
3. *Pas cu Pas: Să facem cunoștință – program educațional pentru copii și familii*, Ed. Epigraf, Ch., 2001.
4. Freeman, J., *Pour une education de base de qualite: comment developper la competence*//Bureau International d-Edition, Geneve, 1993.
5. Walsh, K. B., *Creating Child-Centered Classrooms 3-5 Year Olds*, 2010.

Recenzenți:

conf. univ. dr. Maria PERETEATCU,
conf. univ. dr. Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Ludoteca*

Acest articol se adresează școlilor care au hotărît să înființeze ludoteci drept activitate extracurriculară și de petrecere a timpului liber în cadrul proiectului *Crearea condițiilor pentru persistarea în școală a elevilor din familiile social-vulnerabile*, implementat de C. E. PRO DIDACTICA. Fiind formator în cadrul acestui proiect și reprezentînd asociația fondatoare a celor 11 ludoteci și a ludobuzului în instituții rezidențiale și centre pentru copii și tineri din Republica Moldova, doresc să vă aduc mai multă informație de specialitate, utilă în procesul de constituire și gestionare a ludotecii.



Tatiana LUNGU

Asociația Prietenii Copiilor

* Acest articol apare cu suportul proiectului *Comunități școlare în acțiune: crearea condițiilor pentru persistarea în școală a elevilor din familiile social-vulnerabile*. Proiectul, sprijinit de Fondul de urgență creat de George Soros pentru atenuarea efectelor negative ale crizei economice mondiale și oferit prin intermediul Fundației SOROS-Moldova, este implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

LUDOTECA – FORMĂ ALTERNATIVĂ DE EDUCARE

Reprezentînd o noutate a ultimilor 30 de ani, *ludoteca* (lat. “ludo” – *a se juca, a exersa, a antrena, a acționa*; grec. “theca” – *loc de întîlnire, de conversare*) semnifică *loc de întîlnire în scopul de a se juca* și este o “bibliotecă” de jocuri – un spațiu deschis, accesibil, dotat cu tot ce poate însemna joc, unde copilul devine eroul principal al activităților; alege timpul, jocul, locul și partenerii de joc; poate lua jocuri cu împrumut; se joacă cu părinții sau cu alți adulți. Ludoteca este un spațiu ordonat, catalogat, coordonat de o persoană competentă, prevăzut atît pentru a răspunde nevoilor copiilor, cît și pentru a ajuta părinții să se joace cu propriii copii; este un spațiu în care copiii au posibilitatea să se dezvolte, să se simtă liberi și să fie educați într-un mod apropiat felului lor de a fi.

Ludoteca, avînd drept principalul instrument de lucru **JOCUL**, permite comunităților în care funcționează: 1. valorificarea potențialului creativ atît al copiilor, cît și al adulților; 2. identificarea unor soluții alternative și participative pentru organizarea și gestionarea timpului liber (cunoașterea mediului înconjurător, jocuri de diferite tipuri și origini, cultivarea valorilor și a gustului pentru frumos etc.); 3. responsabilizarea membrilor comunității și consolidarea relațiilor dintre ei într-un cadru pozitiv și relaxant.

Ludoteca mai poate fi: un centru de întîlnire și socializare pentru persoane de vîrste și din categorii sociale diferite, cu exigențe și capacități diferite; un suport pentru copiii internați în spitale; un serviciu teritorial; un atelier pentru activități manuale și creative; un loc pentru redescoperirea tradițiilor populare; un centru de consultanță și informare în domeniul jocurilor și jucăriilor; un centru de recuperare a dizabilităților minore; un centru pentru organizarea de sărbători și manifestări culturale; un centru de activități complementare celor școlare; altele, în funcție de nevoile din zona respectivă și de creativitatea celor care propun o ludotecă.

Ludoteca constă din următoarele arii funcționale:

- ✓ **spațiu pentru joc** – dotat cu o bibliotecă de jocuri (de masă, dinamice, educative, de logică, de tranzacții, constructoare etc.);
- ✓ **spațiu pentru activități de laborator** – dotat cu materiale necesare realizării atelierelor de creație, de lectură, sportive, de artă teatrală etc.;
- ✓ **spațiu pentru activități de ludoterapie** – cuprinde materiale destinate depășirii dificultăților emoționale (timiditate, anxietate, agresivitate etc.), sociale și de comportament la copii.

ISTORIA APARIȚIEI ȘI TIPURILE DE LUDOTECI ÎN EUROPA

Este dificil a stabili cui îi aparține meritul deschiderii primei ludoteci în Europa. Pentru a o face,

trebuie să știm ce filozofie a jocului stă la baza fiecărei realități, căror necesități ale copiilor și familiilor răspund, cum sînt gestionate, dacă sînt recunoscute din punct de vedere legislativ, care sînt rădăcinile sociale, ce modificări pozitive au adus în viața și cultura apartenență. În acest context, vă prezentăm ludotecile implementate în Europa începînd cu anii 60 ai secolului trecut, clasificîndu-le în trei categorii, după realitățile continentale:

I. Ludotecile specializate și de îngrijire destinate copiilor cu dizabilități (Europa de Nord):

- ✓ **ludotecile care își propun să susțină copiii cu dizabilități și familiile lor.** Avînd drept scop îngrijirea și recuperarea copiilor cu dizabilități, ele promovează jocul individual și de grup, sînt înzestrate cu jocuri și jucării adecvate pentru această categorie de copii și susțin împărtășirea experiențelor. De regulă, sînt gestionate de voluntari, deseori de părinți sau de asociații ce activează în domeniu;
- ✓ **ludotecile din spitale** – permit copiilor internați să se joace și să creeze, adică să depășească mai ușor stările de anxietate legate de boală. Această experiență ia naștere în urma evoluției ludotecilor specializate în handicap;
- ✓ **ludotecile private**, mai bine zis „parcuri pentru copii” – pun accentul pe oferirea familiilor de ajutor, mai puțin pe valoarea, calitatea și cantitatea activităților desfășurate.

II. Ludotecile „biblioteci de jocuri” iau naștere în Franța, Germania și Italia, axîndu-se în special pe activități de joc, funcția jucăriilor și serviciul de împrumut. În cadrul acestor structuri se pune un accent deosebit pe analiza și studiul științific al anumitor jucării, pe testarea jocurilor în (de) teren, a raporturilor cu producătorii, a pieței de jocuri și obiecte ludice. Această abordare, mai mult științifică, nu răspunde tuturor necesităților copilului, fiind destul de “săracă”. Structurile respective cuprindeau, de obicei, grădinițele și școlile elementare, ocazional se mai realizau activități de laborator, de explorare și de creație literar-artistică.

În Italia, ludotecile au fost create inspirîndu-se din acest model, apoi proiectul *Ludoteca* a evoluat într-o manieră mult mai amplă și mai semnificativă.

III. Ludotecile teritoriale, specifice țărilor latine, inclusiv Italiei, promovează jocul liber, fiind percepute drept un mijloc de a recîștiga dreptul la joacă, la socializare, la libera exprimare, la cunoașterea contextelor în care trăiește și se dezvoltă copilul. Cu alte cuvinte, ele promovează o calitate a vieții mai bună, atît a copilului, cît și a familiei. Spațiile de joc, școala, spitalul, cartierele devin cîmpuri privilegiate de acțiune, de cercetare și de cunoaștere pentru afirmarea dreptului la joacă.

De ex., Italia, are o experiență deosebită în domeniu: aici se realizează un ansamblu de activități de animație ludică, împrumutul de jocuri și studiul lor, activități de laborator libere, dar și structurate, cercetarea tradițiilor populare de către copii și bătrâni, activități în cadrul școlilor și spitalelor, recuperarea spațiilor verzi etc. Un exemplu concret este experiența ludotecii *Ursul Roșu*, fondată în 1982 în Sezze. Tot în acest oraș ia naștere, în 1992, ASSOLUDO (Asociația Ludotecilor Italiene), care ulterior se extinde în toată țara, mai ales prin intermediul cursurilor de formare la nivel național *Ludoteca teritorială*. Nu în ultimul rând, Italia este una dintre rarele excepții europene când legislația națională și cea regională recunoaște importanța ludotecilor și le valorifică.

SCURT ISTORIC AL LUDOTECILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

Abracadabra – prima ludotecă de la noi – a fost lansată în primăvara anului 2004, ca răspuns la necesitatea oferirii de posibilități de integrare socială copiilor instituționalizați, în Gimnaziul-internat nr. 1 din Chișinău, de către asociațiile *Amici dei Bambini* și *Prietenii Copiilor*, în cadrul proiectului-pilot *Spre o familie*. După un an de activitate, în urma ședinței de evaluare a proiectului, acesta este aprobat pentru replicare în altă instituție rezidențială – Gimnaziul-internat din or. Leova. Astfel, în 2005 apare cea de-a doua ludotecă – *Labirintul Magic*. Prin intermediul proiectului *Ludofriends – la fabbrica del sorriso*, finanțat de Fundația *Mediafriends*, asociațiile *Amici dei Bambini* și *Prietenii Copiilor* au deschis: *Poienița Veselă* (Gimnaziul-internat Strășeni); *Insula Spiriduşilor* (Gimnaziul-internat Făleşti); *Guguță* (Centrul de Plasament Temporar și Reabilitare pentru Copii de Vîrstă Fragedă, Bălți); *Visele Copilăriei* (Gimnaziul-internat Cărpineni); Centrul Metodologic de Animație (Asociația *Prietenii Copiilor*, Chișinău); Ludobuzul – ludotecă mobilă (în 12 gimnazii-internat din republică). Celelalte 6 ludoteci au fost deschise în orașele Bălți, Tiraspol și Chișinău, în cadrul proiectului *Suport copiilor orfani și vulnerabili*, finanțat de Fondul Global pentru Combaterea SIDA, TB și Malariei și implementat de Centrul pentru Politici și Analize în Sănătate în colaborare cu Asociația *Prietenii Copiilor*.

Prin intermediul Centrului Metodologic de Animație, Asociația *Prietenii Copiilor* oferă consultanță în elaborarea și implementarea proiectelor de ludoteci. Toate ludotecile din republică au fost lansate la inițiativa unor ONG-uri prin intermediul proiectelor internaționale, în parteneriat cu APL și APC. Proiectele respective funcționează după același format – ludotecile au acoperire financiară totală din proiect pe parcursul a 2-3 ani, timp în care APL și APC sînt pregătite pentru preluarea gestionării acestora.

DOCUMENTUL DE CALITATE AL LUDOTECII

(elaborat de Asociația Ludotecilor Franceze)

Etica și rolul: valorifică potențialul creativ și dispoziția ludică atât a copiilor, cît și a adulților; identifică soluții alternative și participative pentru organizarea timpului liber (cunoașterea mediului înconjurător, jocuri de diferit tip, cultivarea valorilor și a gustului pentru frumos etc.); responsabilizează membrii comunității și consolidează relațiile dintre ei într-un cadru pozitiv și relaxant; favorizează și promovează jocul liber (alegera materialelor și a modalității de utilizare a acestora, precum și a partenerilor de joc); „posedă” abilități de a explica regulile desfășurării jocurilor, de a le adapta pentru diferiți beneficiari (persoane în vîrstă, persoane cu dizabilități etc.) și la diferite situații; este garant al regulilor jocului și garant al locului, „supraveghează” respectul reciproc între participanți; valorifică patrimoniul ludic oferind jocuri din epoci și culturi diferite; „protejează” jocul de folosirea sa abuzivă din punct de vedere pedagogic, terapeutic, comercial, ideologic etc.; se informează despre calitatea și rolul educativ al jucăriilor/jocurilor, monitorizează piață de desfacere a acestora.

Proiectul de creare: efectuarea unei diagnoze preliminare (studierea contextului și a necesităților); definirea obiectivelor de atins (generale, specifice, pe termen lung sau scurt), precum și a priorităților; determinarea acțiunilor care vor fi întreprinse, precum și a limitelor de timp; stabilirea și atragerea mijloacelor necesare (umane, financiare, materiale etc.); analizarea fiabilității acțiunilor; elaborarea unui proiect conform cu necesitățile identificate, conținînd etapele de realizare și bugetul; abilitatea de a prezenta și promova propriul proiect; coordonarea acțiunilor prevăzute pentru realizarea obiectivelor fixate; prevederea de evaluări a activităților (pe termen lung și scurt), pentru operarea unor eventuale corectări; prevederea înțîlnirilor cu diferiți actori implicați în proiect și în gestionarea bugetului; realizarea unei evaluări cantitative și calitative.

Parteneriatul: identificarea potențialilor parteneri (instituționali și asociativi) în zona geografică a ludotecii; dezvoltarea de parteneriate cu alte structuri, prin proiecte comune sau participînd la activitățile organizate de acestea; stabilirea rolului și a acțiunilor pentru fiecare partener; identificarea posibilităților finanțatori, domeniul lor de intervenție și exigențele acestora; stabilirea unor relații de colaborare cu profesioniștii în domeniul jocului și al jucăriilor (creatori, producători, furnizori etc.).

Echipa: personal competent, cu studii pedagogice, instruire în domeniu, experiență de voluntariat etc.); personal calificat în domeniile de activitate exercitate (atelieri și laboratoare desfășurate în ludotecă); personal suficient ca număr, în funcție de proiect, de capacitatea ludotecii, de numărul copiilor și de activitățile precon-

zate; definirea rolurilor și a responsabilităților fiecărui angajat; familiarizarea cu scopul, obiectivele și aderarea la proiectul ludotecii; consolidarea coeziunii echipei și motivarea personalului; participarea la acțiuni de formare continuă în domeniul jocului, jucăriilor și al gestionării ludotecilor; desfășurarea sistematică a ședințelor organizatorice de echipă.

Servicii oferite: împrumut gratuit/contra plată de jocuri și jucării; oferirea de spații și condiții pentru jocul liber și jocul organizat; organizarea de evenimente și crearea animațiilor tematice în cadrul ludotecii, dar și în afara ei; atelier de creare a jocurilor și de confecționare a jucăriilor; documentare, informare, consultare (alegere, folosirea, valoarea educativă a jocurilor etc.); formare în domeniul activităților ludice, instruirea stagiarelor, a studenților la practică; ludobuz și alte servicii itinerare; testarea jocurilor, a jucăriilor.

Spații destinate creării ludotecii. *Este foarte important:* să aveți localuri rezervate doar pentru ludotecă și un spațiu pentru jocul în aer liber, o suprafață suficientă, în funcție de activități și de publicul căruia îi sunt destinate; să dispuneți de spații necesare pentru buna funcționare a structurii (pentru primirea publicului, tehnice, administrative, sanitare etc.); să facilitați accesul publicului la ludotecă (transportul public, parcare etc.); să aveți încăperi adaptate la necesitățile tuturor categoriilor de beneficiari (în scaune cu rotile, cărucioare etc.), luminoase, izolate, aerisite etc.; să respectați normele de siguranță și de igienă; să organizați spațiile deschise (zonele funcționale) pentru public, în funcție de vârstă, tipuri de activitate, servicii oferite; să aveți mobilier modular și funcțional, adaptat la diverse tipuri de beneficiari, jocuri, activități; să aveți localuri atractive (elemente decorative, mobilier estetic etc.).

Dotarea cu jocuri/jucării. *Este indicat:* să posedați cunoștințe despre jocuri și jucării și să le împrăștiți sistematic; să dețineți materiale ludice diferențiate, în cantități suficiente, în funcție de proiect, de activități și de beneficiari; să propuneți materiale ludice în conformitate cu normativele de siguranță; să păstrați jocurile și jucăriile în stare bună, în condiții adecvate; să vă pregătiți pentru utilizarea jocului sau a jucăriei (inventariere, înregistrare, marcare, pre-testare etc.); să folosiți o clasificare a jocurilor în funcție de specificul ludotecii; să utilizați o metodologie de aranjare a jocurilor și a jucăriilor adaptată necesităților publicului (simplu și accesibil); să gestionați dotarea cu jocuri și jucării (cunoașterea

vârstei stocului, înnoirea permanentă); să cunoașteți, promovați și valorificați toate elementele patrimoniului ludic; cunoașteți diverse rețele de confecționare, creare și distribuire a materialului ludic.

Funcționarea ludotecii. *Este foarte important:* să aveți un regulament intern; să stabiliți un orar (deschidere către public, primirea colectivelor de beneficiari, intervenții externe, manifestări, reorganizare, întreținere, ordine etc.) adaptat la beneficiari și la proiect; să aveți tarife (aderare, împrumut) accesibile pentru toți (în cazul ludotecilor comerciale), timp specific și suficient pentru selectarea, descoperirea, învățarea, pregătirea și gestionarea materialului ludic, aranjarea spațiilor de joc etc.; să aveți o gestionare riguroasă și statistică a frecvenței, a împrumutului; să supervizați corespunderea între proiect și buget și să realizați un raport anual de activitate; să asigurați sau să participați la gestionarea administrativă și financiară a structurii, precum și a personalului; să fiți echipați cu materiale informative care ar permite o bună gestionare a structurii.

Publicul. *Trebuie:* să acceptați diferiți beneficiari, fără discriminare de vârstă, cultură sau dizabilitate; să favorizați întâlnirea și schimbul de experiență între ei; să ascultați cu atenție așteptările diferitelor categorii de beneficiari și să vă adaptați cerințelor lor; să aveți cunoștințele necesare despre dezvoltarea copiilor și particularitățile publicului specific; să respectați ritmul și competențele publicului în însușirea jocului; să responsabilizați publicul în folosirea jocului și a spațiului; să permiteți jucătorilor să facă schimb de experiență, de cunoștințe și abilități cu privire la joc etc..

Primirea/găzduirea. *Se recomandă:* să aveți o persoană disponibilă pentru găzduirea/primirea beneficiarilor, oaspeților, partenerilor etc.; să aveți un spațiu pentru primirea acestora, identificat și confortabil; să demonstrați un comportament primitor; să prezentați regulile de funcționare a ludotecii; să dețineți informații despre public, pentru a personaliza primirea; să predispu-neți spațiul, să selectați jocurile în funcție de beneficiarii așteptați; să fiți atenți la ceea ce se întâmplă, să observați și să creați condiții care i-ar permite fiecărui participant să își găsească spațiul în raport cu alții; să demonstrați flexibilitate, să impuneți respectarea regulamentului intern; să știți să ascultați fără a judeca, să fiți discreți; să aveți grijă să rămâneți în rolul dvs. de ludotecar și, în funcție de cerințe, să îndreptați beneficiarii către alți specialiști.



Daniela
TERZI-BARBAROȘIE

Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare

Care este rolul școlii în transmiterea diferențelor de gen ca limită în dezvoltarea personalității copiilor? Contextul școlii este sau nu favorabil diminuării impactului negativ al stereotipurilor de gen? Cum pot contribui profesorii și diriginții la dezvoltarea competențelor de gen la elevi?

Educația de gen face tot mai des parte din temele intens discutate în pedagogie și psihologie din mai multe considerente, cele mai relevante pentru subiectul acestui material fiind următoarele: (1) studiile psihologice și sociologice evidențiază anumite diferențe între băieți și fete în comportamente, stiluri de învățare, interese, preocupări etc., (2) aceleași studii arată că performanța academică a copiilor sau propensiunea pentru un domeniu sau altul nu este determinată de apartenența de gen a acestora și (3) modelele transmise și competențele formate în perioada școlarității au un impact esențial asupra dezvoltării personale și profesionale a copiilor ajunși la maturitate, precum și asupra implicării lor în activități civice și politice, ca adulți.

La vârsta școlară, dezvoltarea tuturor competențelor este influențată, în cea mai mare măsură, de școală, incluzând experiența și alegerea disciplinelor de studiu, expectanțele de reușită academică, profesionalismul cadrelor didactice, angajamentul personal al elevilor etc.

Dezvoltarea competențelor de gen este crucială pentru formarea unei culturi de gen a copiilor, deoarece, alături de cultura civică, morală etc., ea va contribui la cristalizarea

procesului de edificare, ca personalitate, a elevilor.

Îndrăznesc aici un silogism, cu titlu de exercițiu, dar și o invitație la analiză: dezvoltarea celor opt competențe-cheie este de neconceput fără un fundament construit din alte competențe, cele de gen. Posibil, teoreticienii pedagogiei atribuie competențele de gen – în cazul fericit în care au gândit și asupra acestora – domeniului **competențe interpersonale, interculturale și civice**, dar, în opinia mea, o atare abordare nu relevă întreaga paletă de valențe ale dimensiunii de gen.

Dacă ne raportăm la termenul *competență* ca fiind o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini, transferabile și multifuncționale, de care au nevoie toți indivizii pentru (1) împlinire și dezvoltare personală, (2) incluziune socială și (3) inserție profesională, atunci competențele de gen sînt, de fapt, condiții sine qua non pentru ca elevul și eleva să valorizeze disponibilitatea de a învăța, nebiasați de coordonata de gen, ci, dimpotrivă, ajutați de aceasta.

Să vă conving cu cîteva exemple:

- Studiile arată că, deși băieții și fetele încep grădinița de pe poziții egale, pînă în clasa a XII-a fetele se situează pe o poziție academică inferioară celei a băieților, în domeniul matematicii și științei. Factori variați, precum statutul socio-economic, atitudinile și comportamentele părinților, ale profesorilor și colegilor influențează diferențele de gen încă din primii ani de școală, diferențe ce se accentuează și persistă pînă în perioada liceului. Cercetările demonstrează că vârsta critică pentru dezvoltarea diferențelor de gen este adolescența timpurie, în particular clasa a VII-a, în cursul căreia performanța fetelor la matematică și științe începe să scadă dramatic. În consecință, adolescențele indică cu mult mai puțină încredere decît adolescenții cu privire la succesul viitor în profesiile relaționate

* Această rubrică apare în colaborare cu Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare și cu suportul financiar al Fundației SOROS-Moldova și al Institutului pentru o Societate Deschisă, New York.

- cu știința și tehnologia, cum ar fi matematica, ingineria (Eccles et al., 1999; Hollinger, 1983). În același timp, este semnificativ mai probabil ca adolescenții, comparativ cu adolescentele, să se înscrie la cursuri de matematică și de științe și să urmeze o carieră tehnică. Auto-percepțiile tinerelor cu referire la competența redusă și aversiunea față de cursurile de matematică și de științe rezultă adesea în neimplicarea lor în ocupații viitoare în matematică și științe (Benbow, 1988; Eccles et al., 1999).
- Studiile evidențiază faptul că fetele au însă, constant pe parcursul liceului, performanțe mai mari la disciplinele umaniste (Coley, 1989), în timp ce băieții au o percepție scăzută asupra abilităților lor verbale.
 - În același timp, în ceea ce privește performanța scăzută a fetelor la testele standardizate, studiile consideră ca posibil motiv tratamentul diferențiat față de fete și băieți în clasă. Testele standardizate cu răspunsuri și cu alegeri multiple recompensează răspunsurile rapide și asumarea riscului, caracteristice mai mult băieților decât fetelor. Carol Gilligan arată că fetele procesează și exprimă cunoștințele diferit și într-un mod mai subtil, ele căutând nuanțele în exprimare, probabil datorită experiențelor de socializare care pun accent pe verbalizare, dialog, relaționare.
 - Cercetătorii Entwistle, Alexander & Olson (1994) menționează că diferențele în socializare, de identitate de sex și rol care apar la vârste timpurii pot rezulta în interesul scăzut al fetelor pentru matematică și științe, ceea ce duce la o participare redusă la lecțiile de matematică și științe în liceu și, mai târziu, la neaccesarea la cariere în aceste domenii.
 - Congruent cu modelul de performanță la matematică, studiile arată că utilizarea computerului de către fete tinde să scadă începând cu anii de gimnaziu, pentru ca în liceu probabilitatea de a se înscrie la cursuri de calculatoare să fie minimă (Sanders, 1993; Holmes, 1991). Diferențele în utilizarea computerului au fost asociate cu diferențele de socializare, manifestate, mai ales, acasă, unde calculatorul este folosit cel mai mult de tați și frați, sau determinate de programele de televiziune, în cadrul cărora bărbații sunt adesea prezentați în reclame sau având roluri relaționate cu computerul (Sanders, 1993). Aceste aspecte trebuie luate în considerație nu doar relativ la accesibilitatea redusă a fetelor la computere, ci, mai ales, pentru că această lipsă de acces are implicații asupra viitoarelor oportunități educaționale, cât și asupra opțiunilor de carieră. Concomitent, implicarea băieților în activități și sarcini cu calculatorul le

dezvoltă abilități și interese care le oferă șanse mai mari pentru obținerea unor slujbe mai bine plătite în domeniul informaticii, la vârsta adultă.

- Totodată, s-a constatat că fetele utilizează computerul pentru procesare de texte, în timp ce băieții – pentru programare. Băieții au atitudini mai pozitive față de computere, considerându-le “mai distractive, mai importante, mai prietenoase” decât fetele, care au mai puțină încredere în modul lor de utilizare a acestui instrument. Atât băieții, cât și fetele percep calculatorul ca aparținând predominant domeniului masculin. Aceste atitudini contribuie la participarea redusă a fetelor la cursurile de calculatoare și la niveluri variate de interes pentru domeniu.

De fapt, această “separare a lumilor” începe din fragedă copilărie, atunci când părinții cumpără jucării “potrivite” pentru categoria de gen căreia îi aparține copilul, fără a surprinde care sînt, realmente, nevoile de joc și interesele lui. Uitîndu-se la desene animate, citindu-le povești și poezii, relaționînd cu semenii și adulții din preajmă, copiii văd din nou aceeași “diviziune”: fetele sînt cochete, plîngăcioase, capricioase, eventual, și cuminți, în timp ce băieții sînt dinamici, îndrăzneți, chiar agresivi și obraznici. Cînd copiii noștri cresc și nu se uită la desene animate sau nu se joacă, ei citesc cărți în care băieții/bărbații sînt eroi, salvatori ai neamului, activi, aventuroși, curajoși și isteți, cu abilitatea de a rezolva problemele independent, iar fetele/femeile sînt portretizate ca “premiu”, cu atribute ca frumusețea, răbdarea, încrederea.

Astfel, prin socializarea de rol de gen, descrisă succint, interacțiunile adult-copil și mediul înconjurător determină dezvoltarea unor atitudini, cunoștințe și abilități diferite la fete și băieți. Fetele învață să fie pasive și dependente, iar băieții – agresivi și independenți. Conform cercetărilor, copiii se comportă în corespundere cu stereotipurile de gen împărtășite de societatea în care cresc începînd cu vârsta de 2-3 ani.

În studiile sale, Williams (1982) a evidențiat anumite corelații interculturale în percepția trăsăturilor adecvate de gen: bărbații sînt descriși ca fiind activi, raționali, competenți, în timp ce femeile sînt caracterizate ca fiind pasive, emotive și pline de compasiune.

Studiile longitudinale realizate în domeniul diferențelor de gen au concluzionat că rolurile de gen au o influență puternică asupra dezvoltării carierei și asupra comportamentelor la locul de muncă. Cîteva dintre cele mai relevante constatări:

- Femeile tind să aleagă cariere predominant feminine, care oferă un salariu și un statut scăzut, puține oportunități, dar raportează auto-eficacitate în luarea deciziilor de carieră și sarcini relaționate cu valoare de reușită în cursul ei. La locul de muncă, femeile în cariere tradiționale pot primi aprobare din partea altora, experimentînd mai puțin stres,

probabil datorită comportamentelor congruente de rol, dar aspectul tradițional poate submina succesul profesional (Bhatnagar, 1988).

- Bărbații au preferințe pentru cariere care oferă oportunități provocatoare și raportează eficacitate în luarea deciziilor privind cariera (Gianakos, 1995). Masculinitatea este asociată cu expectanțe mari pentru sine și o performanță mai bună, precum și cu percepția mai mare a succesului în situații competitive (Alagna, 1982).

În calitate de profesori și diriginți, dețineți multe instrumente prin care puteți contribui la dezvoltarea competențelor de gen la elevii dvs. Cu certitudine, rolul familiei și al mediului imediat în care crește copilul este fundamental

în formarea cunoștințelor de bază, a abilităților și atitudinilor cu referire la identitatea de gen, a sa și a celor din jur. Avînd însă în vedere lipsa de disponibilitate a unor părinți și, uneori, propriile stîngăcii în această sferă, este riscant să se mizeze doar pe ei. În viziunea noastră, cadrul școlii – atunci cînd este prietenos la dimensiunea de gen și ia în considerație diferențele între băieți și fete, fără a le îngîrădi dezvoltarea și realizarea potențialului individual – poate fi acel mediu optim pentru formarea competențelor de gen, care să nu prejudicieze personalitatea copilului, ci, dimpotrivă, să-i confere valoare și unicitate.

Vă propunem cîteve activități pe care le puteți organiza cu elevii dvs. în vederea formării anumitor competențe de gen.

Exercițiul 1. Reformele și efectele ei la nivel personal

Minipiesa de teatru: Citiți cu voce tare sau distribuiți educaților copii ale studiului de caz *Educația Lenuței*. Împărțiți participanții în perechi. O participantă/un participant va juca rolul Lenuței, iar celălalt/cealaltă va fi prietena ei. Lenuța își va exprima îngrijorările, problemele, nevoile și visele, iar prietena va asculta cu atenție și va încerca să o sfătuiască.

Studiu de caz *Educația Lenuței* (ficțiune)

Avînd 12 ani și terminînd clasa a V-a, Lenuța visa să devină doctoră. Cu toate că familia ei nu era bogată, o duceau bine. Tatăl avea o mică afacere, iar mama, lucrînd în grădină, asigura, în mare parte, familia cu hrană. Educația Lenuței nu solicita financiar familia, deoarece la primărie exista un fond special pentru elevii din familii cu venituri scăzute, din care aceasta primea periodic bani pentru a-i procura fetei rechizite, haine și încălțăminte.

În ziua în care a terminat școala, țara în care trăia Lenuța cu familia sa a semnat un acord cu Banca Mondială pentru primul ei împrumut. Cu acest împrumut a venit și un program de restructurare economică, care presupunea anumite măsuri de austeritate. Într-un comunicat către cetățeni s-a anunțat că subvențiile guvernamentale pentru educație au fost reduse "între binele economiei țării, ca aceasta să se dezvolte". Însă pentru familia Lenuței situația era alta. Bunurile produse de afacerea tatălui nu au mai putut concura cu bunurile la prețuri scăzute importate, el fiind nevoit să se mute la oraș și să-și căute de lucru aici. Și-a găsit o slujbă la o firmă de exporturi. Întrucît salariul său nu acoperea cheltuielile familiei, s-a angajat și mama Lenuței. Ea muncea cu program prelungit, uneori trezindu-se la 4 dimineața și mergînd la culcare abia după miezul nopții, după ce termina lucrul în grădină. Lenuța, cea mai mare dintre copii, a fost nevoită să abandoneze școala, pentru a avea grijă de frații ei mai mici și de gospodărie, cît timp mama era plecată la serviciu.

Adresați elevilor următoarele întrebări:

- Care sînt efectele pe termen lung ale abandonării de către fete ca Lenuța a educației? Dar ale situației cînd bărbații trebuie să se mute în centrele urbane pentru a-și găsi de lucru sau ale celei în care femeile, asemenea mamei Lenuței, trebuie să-și ia mai multe slujbe?
- În ce fel programele de reforme structurale le afectează pe fetele ca Lenuța și pe femeile ca mama ei?
- De ce istoria Lenuței ar putea fi de interes pentru

femeile și fetele din întreaga lume? De ce ar trebui să fie îngrijorate femeile din țările dezvoltate? Care este rolul factorilor de decizie în asemenea situații?

- Poate un guvern să reducă subvențiile pentru servicii sociale și șomaj pentru a plăti datoria țării? Dacă crește sărăcia, care sînt consecințele? Ce drepturi ale omului și ale copiilor sînt lezate în acest caz?
- Au existat astfel de schimbări radicale în viața voastră? Povestiți cum s-a schimbat viața voastră și a familiei voastre ca urmare a acestor situații.

Exercițiul 2. De ce învățăm?

Activitatea se realizează în cîteva etape:

1. **Brainstorming.** Solicitați participanții să discute în plen despre beneficiile educației pentru fete

și pentru băieți? Consemnați răspunsurile elevilor.

2. **Discuții.** Scrieți pe un poster sau citiți cu voce

- tare câteva date despre felul în care fetele/femeile pot beneficia de educația primită. Analizați fiecare dintre aceste avantaje. Cereți copiilor să aducă exemple personale în favoarea beneficiilor de pe urma unei educații sau arătați care sînt consecințele lipsei acestor beneficii. Cum poate fi folosită această listă de beneficii în susținerea unor oportunități mai bune pentru educația fetelor? Dar a băieților?
3. **Creați.** Solicitați participanții să elaboreze, în grupuri mici, postere sau reclame pentru televiziune care să facă oamenii mai conștienți de

beneficiile educației femeilor și bărbaților atît pentru ele/ei, cît și pentru societate, în general. Fiecare grup își prezintă creația în plen. Atenție! Să nu se accentueze stereotipurile de gen!

4. **Discutați.** Analizați cu grupul mare următoarele aspecte cu referință la educație:
- De ce este educația un drept al omului?
 - Care este legătura dintre educația femeilor și alte drepturi ale lor?
 - Care este legătura dintre educația bărbaților și alte drepturi ale lor?

Exercițiul 3. Roluri stereotipe de gen

Activitatea presupune cîteva etape:

1. **Joc de rol.** Citiți cu voce tare următorul scenariu: *Aveți o soră care abia a început să învețe să citească. Încercînd să o ajutați, ați observat că acea carte este despre un băiețel și sora lui. Unul din texte relatează despre o excursie a băiețelului la munte, unde acesta descoperă o comoară. Următorul text povestește despre vizita fetei la casa bunicii sale din sat, unde ea învață să gătească.*
2. **Solicitați elevii:**
- să discute mesajul textelor despre comportamentul bărbaților și femeilor;
 - să joace pe roluri o discuție pe marginea acestor istorii cu surorile mai mici, cu explicarea diferențelor respective;
 - să joace pe roluri o discuție pe marginea acestor istorii cu părinții.
3. **Discutați.** Invitați participanții la exercițiu să-și amintească cîteva lecturi, situații sau activități din școală relevante conținutului scenariului citit. Rugați-i să discute în diade și apoi să prezinte grupului mare ideile despre rolurile de gen reflectate de acele situații, imagini, cazuri etc.

4. **Analizați.** În grupul mare, după ce fiecare diadă prezintă cazurile și concluziile la care a ajuns, propuneți spre analiză următoarele subiecte:
- Ce roluri de gen se desprind din aceste cazuri? Cum ați modifica cele relatate, astfel încît să nu denote stereotipuri în roluri de gen ale femeilor și bărbaților?
 - Comparați modul în care sînt portretizate persoanele, în baza apartenenței de gen.
 - Discutați despre numărul de autori și autoare, numărul și genul protagoniștilor.
 - Amintiți-vă de textele de la matematică și științe. Există vreo imagine sau relatare despre și cu femei/fete?
5. **Discutați.** Adresați elevilor următoarele întrebări despre stereotipurile și rolurile de gen:
- Erați conștienți de stereotipurile prezente în manuale și în alte texte pînă la acest exercițiu?
 - Cum poate fi folosit învățămîntul (manualele, cadrele didactice și școala) pentru a combate rolurile stereotipe de gen?
 - Ce pot face femeile pentru a determina aceste transformări atît în plan local, cît și național?

N.B. A acționa întru promovarea egalității de gen implică o schimbare a gîndirii despre drepturile omului și a discursului despre viețile femeilor și ale bărbaților. Aceasta presupune un amplu proces de introspecție, pentru a efectua o radiografie a propriilor stereotipuri de gen, dar și a valorilor de gen pe care le împărtășiți și le transmiteți, volens-nolens, și discipolilor dvs., prin comportament și atitudini, dar și prin cunoștințe despre dimensiunea de gen și drepturile omului. Totodată, aceasta reclamă și o analiză exhaustivă a contextului în care trăiți și munciți, pentru a vedea ce puteți prelua, păstra și transmite mai departe, dar și ce aspecte necesită o re-definire și re-facere din temelie. Nu e ușor, dar este o victorie, pentru că acțiunile locale realmente pot determina schimbări în plan global.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Diferențe de gen în creșterea și educarea copiilor. Instrument pentru consilieri școlari, psihologi și asistenți sociali în lucrul cu părinții*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, București.
2. Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Goraș-Postică, V.; Lîsenco, S.; Scelifos, L., *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Ch., 2008.
3. Mertus, J.; Flowers, N.; Dutt, M., *Acțiune locală. Schimbare globală – studiu asupra drepturilor umane ale femeilor*.



Dumitru STEFOGLO

Liceul Teoretic Alexandru cel Bun, or. Bender

Competența literar-artistică, prin componentele sale lectorală și literară, se formează, în fond, pornind de la abordarea textului din perspectivă semiotică și hermeneutică, ceea ce presupune activități de decodare a sensurilor „încifrate”, pentru a înțelege atât textul, cât și viața – o provocare a inteligenței și culturii cititorului, care analizează/interpretează/comentează textul. Activitățile stipulate în *Concepția educațională a disciplinei* (a se vedea Curriculumul Național din 2010) poartă numele generic de *Cultura literar-artistică* și „reprezintă un sistem de competențe lectorale/literare” care urmează a fi formate ori dezvoltate la elevii de liceu. Aceste competențe, devenite o achiziție individuală, vor facilita înțelegerea și interpretarea textului literar, dar și integrarea cât mai eficientă în societate a tînărului. Se împlinește, astfel, finalitatea educației la disciplina *Limba și literatura română*.

Demersul didactic prezentat în continuare oferă un model de abordare a textelor literare structurat conform rigorilor cadrului LSDGC, conținând activități ce urmează a fi desfășurate la etapele cunoscute sub numele de *Reflecție* și *Extindere*. Se depășește, astfel, cadrul strict al disciplinarității (deși în proiect nu se delimitează sarcinile pe aceste două categorii), deschizîndu-se interpretarea spre un cadru mai generos, inter- și pluridisciplinar.

Așa cum reiese din titlul proiectului, analiza interdisciplinară a personajului Ghiță vizează

Un model de analiză interdisciplinară a personajului Ghiță din *Moara cu noroc* de Ioan Slavici

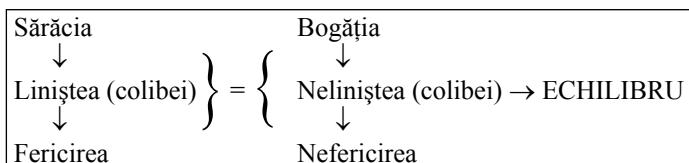
ză formarea/dezvoltarea unei atitudini transdisciplinare, în general, și se axează pe competența de *a învăța să înveți*, elevul realizînd sarcini didactice concrete ale acestui model de învățare – un model ce presupune nu doar acumularea sterilă de informații, nu doar cunoașterea, ci și trăirea ei. Noutatea unei astfel de abordări rezidă în posibilitatea caracterizării psihologice a personajului prin cercetarea și aplicarea unor concepte fundamentale de psihologie, cu scopul de a înțelege mai adînc natura conflictului lui interior, dar și a propriei ființe a cititorului, înlesnindu-i o mai profundă cunoaștere a ființei umane. Acest proiect didactic oferă o perspectivă diferită, modernă de caracterizare a personajului dintr-o operă literară cu tematică psihologică; o abordare didactică alternativă și mult mai rodnică decît cele recomandate de didactica tradițională, menită să răspundă nevoilor actuale de formare a tinerilor, să contribuie la edificarea unei viziuni unitare asupra cunoașterii, a înțelegerii rostului și locului fiecăruia în această lume, o înțelegere adecvată a propriei ființe.

Ora I

Evocare: *Drama lui Ghiță* („Omul să fie mulțumit cu sărăcia sa, căci, dacă e vorba, nu bogăția, ci liniștea colibei tale te face fericit.”)

Algoritmul de lucru:

1. Se inițiază o discuție frontală, dirijată de profesor.



2. Se facilitează înțelegerea cuvintelor bătrinei din incipitul nuvelei: se identifică cuvintele-cheie.

3. Se solicită diverse posibilități de interpretare.

4. Se schițează pe tablă rezultatele obținute.

5. Elevii sînt conduși spre următoarea *idee-concluzie*: bătrîna vorbește despre abaterea de la normele etice; abaterea de la acest adevăr fundamental – ***echilibrul și măsura în toate*** – duce spre un sfîrșit tragic.

6. Pe baza cuvintelor-cheie *sărăcie, bogăție, fericire* se stabilește corespondența cu noțiunile psihologice *cauză, mijloc, scop*, care vizează activismul lui Ghiță.

7. Pentru a clarifica noțiunile, profesorul prezintă parabola cu marinarul: un tînăr, avînd ca *scop* să se căpătuiască și el cu o casă, se angajează ca marinar pe o corabie pentru trei ani, timp în care trebuie să

adune suma de bani necesară procurării unei case, dar, aflîndu-se pe mare, începe să-i placă meseria, renunță la casă – *scopul inițial*, vrînd să ajungă un bun marinar (*mijlocul*), să avanseze în grad. *Ideea: mijlocul devine scop, se schimbă dominanta psihologică.*

Realizare a sensului: De la cizmar la ucigaș și victimă – drumul „vieții” lui Ghiță: cauză-efect (opera, în cele 17 capitole, respectă ordinea cronologică, deci și cauzalitatea). Lucrînd în grupuri mici, elevii vor urmări evoluția lui Ghiță, pe etape, evidențiind momentele de cotitură. În urma prezentărilor, se completează pe tablă un tabel, care va conține, în rîndul I, etapele „vieții” lui Ghiță, considerate „de cotitură”; în rîndul II – referiri la text: citate, momente, acțiuni ale protagonistului etc.; în rîndul III – trăsături, concluzii.

Rîndul I	Omul lui Dumnezeu →	Tendința sănătoasă →	Dezumanizarea →	Prăbușirea →	Crima →
	1	2	3	4	5
Rîndul II	Ghiță – cizmar, sărac, bun familist, cu tendință sănătoasă spre bunăstare – trîndind pentru „fericirea familiei sale”	Se mută „pentru trei ani” la cîrciumă	Întîlnirea cu Lică sîmădăul, afaceri necinstite, complice –, „prea puțin îmi pasă”	Întîlnirea cu Pinte, reprezentantul autorităților; mărturie necinstite; ascunde o parte din bani	O înjunghie pe Ana, devine ucigaș , dar și victimă ; nici nu află cine l-a împușcat
Rîndul III	Bun meseriaș, blînd, cumsecade	„tot mai de tot ursuz”, „pus pe gînduri”, „nu mai zîmbea ca mai înainte”	Regretă că are nevastă și copii, să poată zice: „prea puțin îmi pasă”; dominat de ispita îmbogățirii	Laș, fricos, o folosește pe Ana drept meală, gelos	(va include răspunsuri complete vizînd personalitatea lui Ghiță pe tot parcursul „vieții” sale)

Sarcini de lucru (în grupuri mici):

- Care sînt cauzele adevărate ale dramei lui Ghiță? (De la ce punct din tabel începe drama?)
- Care sînt cele două motive ce-l împing spre înăvuțire? (1. dorința de a face „fericită” familia – ***încalcă principiul enunțat de bătrînă*** – vede fericirea în bunăstare; 2. dorința de a-l „dovedi” pe Lică – se schimbă dominanta psihologică: trudea „pentru scop” (bunăstarea familiei), acum trudește „din cauză” (să-l dovedească pe Lică).

Se organizează o dezbatere: *E bine ori nu dacă omul își schimbă scopul?*

Reflecție:

Dezbateri: Ce e mai puternic, din punct de vedere psihologic: *scopul* ori *cauza*? De ce se schimbă stimulul activismului?

Ora II

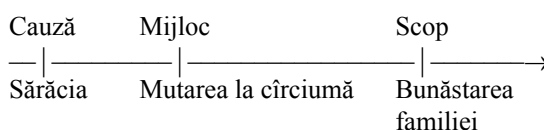
Evocare:

În urma dezbaterii, se va reveni la tabelul *De la cizmar la ucigaș și victimă*, pentru a face unele generalizări referitoare la cauzalitatea activismului lui Ghiță. Activitatea se poate desfășura în plen, schemele fiind notate pe tablă și în caiete.

Lanțul cauzalității (cauză-efect)

În baza următoarelor scheme, se discută în perechi (tehnica GPP) comportamentul lui Ghiță; elevii vor prezenta concluziile după fiecare schemă expusă: Causă → Mijloc → Scop.

1. **Ghiță – „omul lui Dumnezeu”**



Concluzie: Ghiță, ca toți oamenii, activează *din cauză și pentru un scop*, dar la etapa dată, *scopul* este mai puternic, fiind unul nobil – fericirea adevărată e aceea când faci bine altora, când îi faci fericiți pe cât mai mulți – modelul lui Isus – acesta este un *scop nobil* (Don Quijote, Șușteru etc.).

2. Ghiță – în procesul dezumanizării – cârciumar

Cauză	Mijloc	Scop
Supremația față de Lică	Jocul dublu; complicele lui Lică, partenerul lui Pinte	“Bunăstarea familiei” nu mai contează; scopul este îmbogățirea

Concluzie: La etapa dată, Ghiță trudește *din cauză*. Se schimbă dominanta psihologică, cauza devine mai puternică – la omul comun cauza este un mai puternic stimulent (sentiment?) al activismului.

3. Ghiță – în pragul prăbușirii, la un pas de a fi uciș

Mijloc (Proces)	Scop
Să fie cârciumar și să demonstreze superioritatea sa față de Lică	“Bunăstarea familiei”

Concluzie: *Mijlocul* devine *scop* (aceasta se întâmplă când în proces apar pulsuni puternice și omul nu poate opune rezistență, deoarece supraeul nu are principii ferme (omul neprincipial).

Realizare a sensului: Portretul temperamental al lui Ghiță

Activitatea va fi precedată de explicațiile profesorului, prin prezentarea schemei (vezi *schema alăturată*).

Elevii lucrează în 4 grupuri cu fișe ce conțin cele patru portrete temperamentale. Fiecare grup va studia un „portret” și va găsi argumente, susținute de citate din nuvelă, care demonstrează că Ghiță aparține acestui tip temperamental (se va afirma ori se va contesta):

- **colericul:** excitabil, eruptiv, năvalnic, nestăpinit; deprimat, cuprins de teamă și de panică; entuziasm și decepție (dezvoltare sinusoidală); exagerare; neliniștit, nerăbdător, furie violentă; cu greu se disciplinează; orientat spre prezent și viitor;

- **sangvinicul:** vioiciune, exuberanță, dar...; calm, stăpinit de sine; așteaptă și renunță fără a suferi; nu fixează scopuri, nu e persistent în acțiuni și relații;
- **flegmaticul:** lent, calm; temeinicie în muncă de lungă durată; sentimente consistente și durabile; adaptabilitate redusă; înclinat spre rutină; închis în sine, necomunicativ; orientat spre trecut;
- **melancolicul:** tonus scăzut; sensibilitate, emotivitate; depresie și blocaj la solicitări crescute; inadapdat social; exigențe față de sine; neîncrezător în forțele proprii; echilibrat (ia trăsăturile hipotonice de la cele trei temperament puternice).

Reflecție:

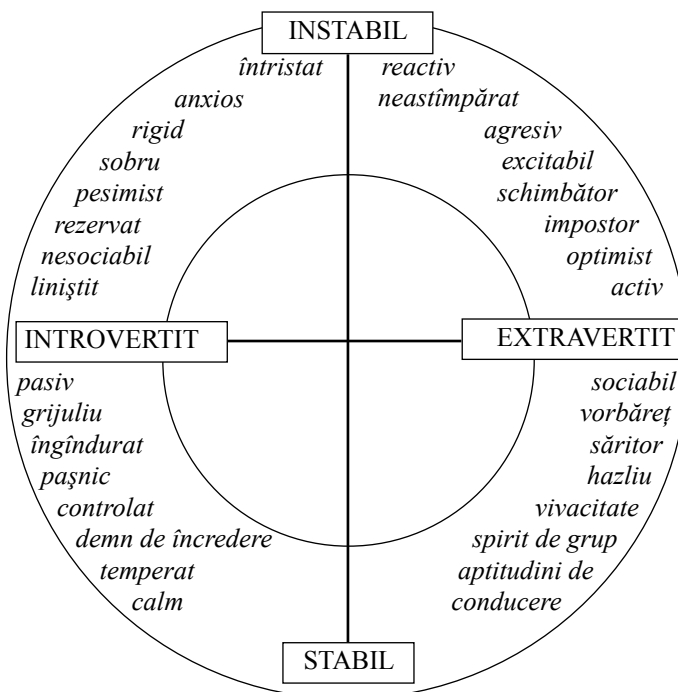
Sarcini de lucru:

1. Cu ajutorul informațiilor prezentate în lecție, încercați să determinați propriul temperament și să identificați temperamentele tipice ale colegilor (sarcina poate fi dată ca temă pentru acasă).
2. De ce caracteristicile temperamentale nu sînt susceptibile de a fi apreciate ca bune sau rele?

Ora III

Evocare: Prezentarea individuală a temei de casă, evaluare reciprocă, feed-back din partea profesorului, discutarea ideilor.

Realizare a sensului: Elementele/componentele/dimensiunile caracterului

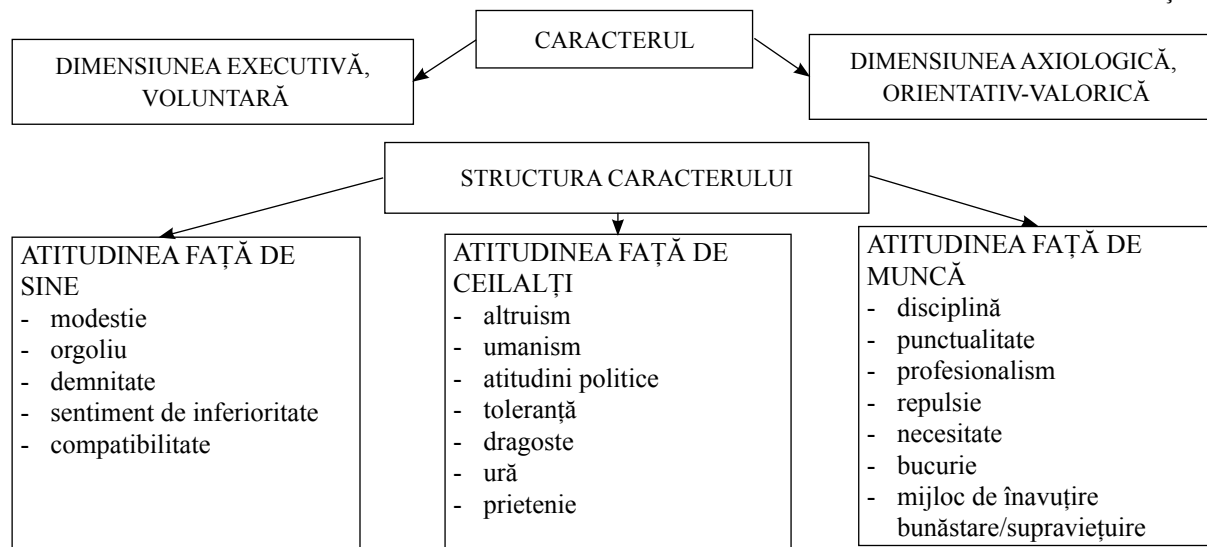


Clasificarea categorială a temperamentelor (după Eysenck)

A) **Studiu de caz:** în grupuri, cercetînd problema de pe fișe (materialul teoretic este preluat din cartea *Psihologie școlară*, coord. A. Cosmovici, L. Iacob, Ed. Polirom, Iași, 1998, pag. 61-65; vezi: *Fișa 1*), vor fi conduși spre elaborarea unei scheme, în care să indice dimensiunile și structura caracterului, și spre selectarea unor definiții ale noțiunii, raportînd ulterior mesajul lor la tabelele obținute.

Definiții pentru *caracter*: „Caracterul este acea structură care exprimă ierarhia motivelor esențiale ale unei persoane, cît și posibilitatea de a traduce în fapt hotărîrile luate în conformitate cu ele” A. Cosmovici; „Grad de organizare etică efectivă a tuturor forțelor individului” (W.S. Taylor); „O dispoziție psihofizică durabilă de a inhiba impulsurile conform unui principiu reglator” (A.A. Rohack); „O voință moralicește organizată” (K. Klages, P. Popescu-Neveanu, M. Zlate, T. Crețu).

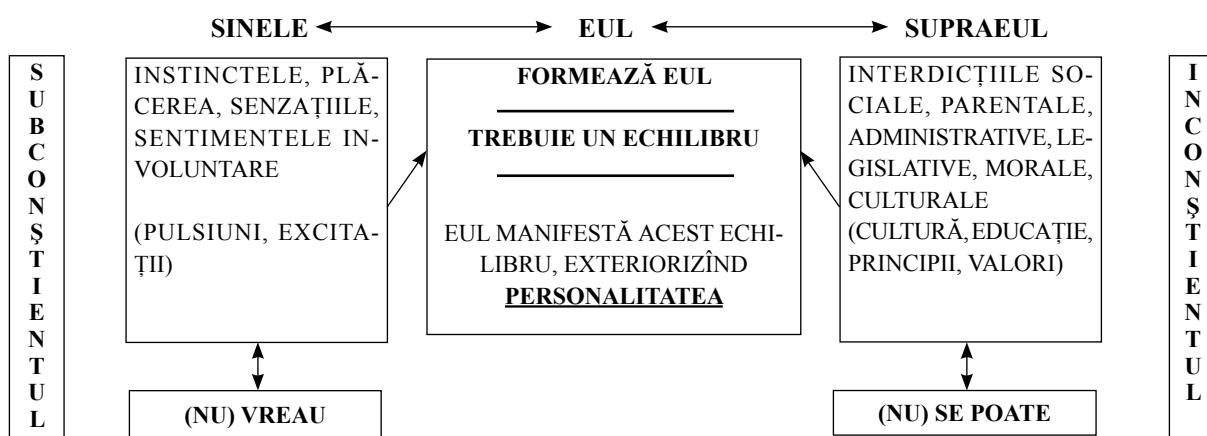
Fișa 1.



B) Profesorul distribuie *Fișa 2* și oferă informații privind instanțele personalității, elevii urmărind, în baza exemplului atașat, interacțiunea dintre acestea.

Fișa 2.

CELE TREI INSTANȚE ALE PERSONALITĂȚII



Exemplu: Cele trei instanțe ale personalității:
„O tînăre trece prin fața unui grup de bărbați. Aceștia „reacționează”, fluierînd cu admirație după ea”. Ce se întîmplă?

1. Baza acestor fluierături este instinctuală: bărbatul aflat în fața femeii.
2. Subconștientul (Sinele) trimite pulsiune instinctu-

ală (ceea ce e și natural), adică dorința de a intra în contact cu ființa de sex opus.

3. Supraeul (inconștientul) controlează, ca un cenzor, pulsiunea și nu admite „atacul” fetei de către bărbați, deci filtrează și deghează pulsiunea nerealizată, fără a permite refularea (complexarea din cauza nerealizării instinctului).

Pulsiunea brutală devine, astfel, o fluierătură admirativă.

4. Acești bărbați sînt conștienți de faptul că ei fluieră și că au o pulsiune instinctuală, dar rămîn inconștienți de „filtrarea” pe care o realizează (dacă ei sînt sănătoși moral).

C) Avînd ca model tabelul de mai sus, elevii sînt

organizați în grupuri, pentru a completa un tabel similar, în care să prezinte personalitatea lui Ghiță. Profesorul va avea grijă ca elevii să introducă informația relevantă, ajutîndu-i să selecteze doar strictul necesar, să formuleze cît mai laconic ideile. Elevii vor fi conduși spre un tabel, ca cel de mai jos, în care se dezvăluie personalitatea lui Ghiță, așa cum reiese din nuvelă.

PERSONALITATEA LUI GHIȚĂ

SINELE	EUL	SUPRAEUL
Vreau/nu vreau		Se poate/nu se poate
Vreau: - dorința (firească) de a se îmbogăți; - dorința de a-și face familia fericită; - dorința de a munci cu mai mare venit. Pulsiunea: - ura față de oamenii din sat care nu aduc cizmele la reparație: „obișnuiau să umbre toată săptămîna în opinci ori desculți, iar dacă Duminea e noroi, își duc cizmele în mînă pînă la biserică”. Nu vreau: - se săturase să cîrpească „cizmele oamenilor”.	De aceea: - se îndepărtează, încet, dar sigur, de soția sa; - se afundă tot mai mult în faptele mîrșave puse la cale de Lică; - se îndreptățește, dînd vina pe firea sa slabă: „așa m-a lăsat Dumnezeu! Ce să-mi fac, dacă e în mine ceva mai tare decît voința mea?! Nici cocoșatul nu e înșuși vinovat că are cocoșa în spinare”. Apoi: o folosește pe Ana drept meală pentru a-l demasca pe Lică, și pentru a-și împăca conștiința pentru ceea ce devenise el, dar și pentru că îl mistuia gelozia, ajunsă la paroxism.	Nu poate controla: - „lăcomia de bani”; - lupta între fondul cinstit și ispita îmbogățirii; - teama, nesiguranța, suspiciunea care îl fac prudent (pentru un timp): cumpără pistoale, doi cîini, angajează o slugă; - își face reproșuri: a) „sărmanilor mei copii, voi nu mai aveți un tată om cinstit, tatăl vostru e un ticălos”; b) „iartă-mă, Ano, iartă-mă cel puțin tu, căci eu n-am să mă iert cît oi trăi pe fața pămîntului”; - dorința de a pleca de la <i>Moara cu noroc</i>, rămînînd om cinstit.

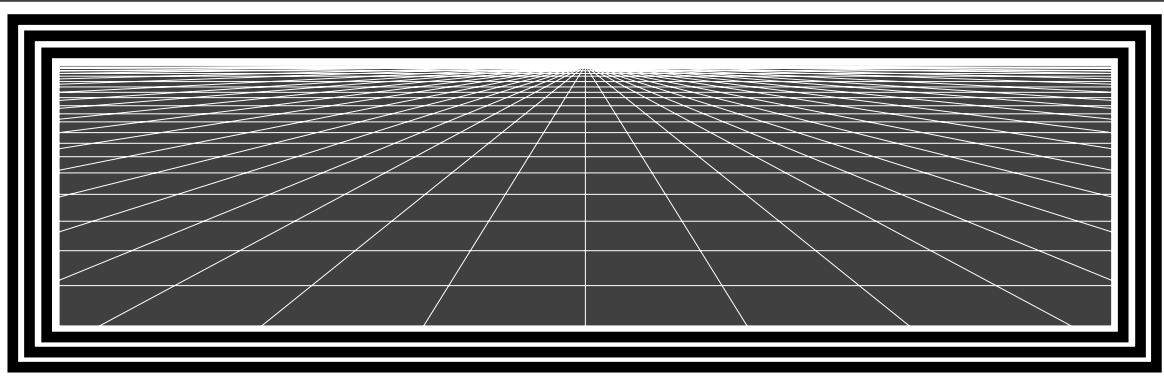
Reflecție: Elevii vor scrie un eseu de caracterizare a protagonistului nuvelei *Moara cu noroc*, cu tema *Ghiță, între onestitate și dorința de înavuțire*, folosind terminologia psihologică. Redactarea eseului va fi dată ca temă de casă, iar în clasă se poate stabili un algoritm și un barem de corectare și verificare a compoziției.

În concluzie: O asemenea abordare a textului oferă posibilitatea de a înțelege mai profund natura conflictului interior al personajului într-o operă cu problematică psihologică. Acest model le-ar putea fi de folos elevilor și la analiza altor personaje cu înaltă încărcătură psihologică din operele realismului, pentru a înțelege de ce s-a comportat într-un anumit fel Puiu Faranga sau Apostol Bologa, Ștefan Gheorghidiu sau Victor Petrini, Stavrache sau Leiba Zibal etc. Avîndu-l la îndemînă, elevii ar putea să își construiască un portofoliu cu personaje investigate în acest fel. În cadrul orelor, lucrul cu textul și cu personajul se poate reduce la completarea ultimului tabel, astfel obținîndu-se imaginea de ansamblu a conflictului interior al personajului, ceea ce va permite determinarea trăsăturilor de caracter definitorii, a tipului uman pe care îl reprezintă. Portofoliul ar putea constitui un fel de „bază de date”, fiind utilizat eficient la redactarea eseurilor de caracterizare a personajelor, compoziție obligatorie la

examenul de BAC pentru profilul real.

Pe de altă parte, acest model de abordare și înțelegere a psihologiei personajului își poate dovedi utilitatea și pentru deprinderile de viață. Elevii învață să observe și să analizeze comportamentul oamenilor în mijlocul cărora trăiesc, să deosebească cauzele de motivele unui comportament, să își motiveze propriul comportament și să-l corecteze, în caz de necesitate, să conștientizeze propriul activism, dar, în același timp, învață cum să fie flexibili și toleranți în evaluarea și judecarea acțiunilor întreprinse de cei care își schimbă comportamentul.

Utilizarea la ore a acestui instrumentar facilitează comprehensiunea textului, asigură concentrarea elevilor, trezește interesul față de activitatea la clasă, evitînd plictiseala prin faptul că presupune dezbateri, luări de atitudine, posibilitatea de a personaliza trăirile personajului, dar și posibilitatea de autocaracterizare și caracterizare a colegilor, ceea ce face ca procesul de învățare să se focalizeze atît asupra unor competențe cerute de programă, cît și asupra unor „competențe de viață”, lucru ce asigură motivarea intrinsecă a elevilor. Consider că acest demers didactic de caracterizare psihologică a personajului este atractiv prin însăși forma sa neobișnuită și prin tipurile de activități pe care le solicită, care diferă de cele tradiționale, prea mult folosite în cadrul orelor.



EDUCAȚIE TIMPURIE



Elena **PITUȘCAN**

Creșa-grădiniță nr. 216, mun. Chișinău

Formarea atitudinii pozitive față de natură la preșcolari

„Ecologia este știința care studiază modul în care plantele, animalele și oamenii trăiesc împreună în mediul lor natural și căile prin care se afectează unii pe alții.”

În ultimul timp, omul cu puterile sale nemărginite a adus natura la marginea prăpastiei. Datorită intervenției sale, are loc degradarea continuă a acesteia.

Educația în spiritul ocrotirii naturii trebuie începută din copilărie. Omul trebuie să știe ce este bine și ce este rău în raport cu „natura mamă” încă de mic. Copiii, curioși din fire, vor să afle cât mai multe despre lumea care ne înconjoară, fapt demonstrat de întrebările adresate adulților. De aceea, îndrumându-i prin intermediul răspunsurilor oferite, le facilităm înțelegerea relațiilor dintre unele fenomene și influența lor asupra lumii înconjurătoare. În acest context, nouă, cadrelor didactice, ne revine misiunea de a-i pregăti de la cea mai fragedă vîrstă în spiritul protejării naturii, de a-i ajuta să-i pătrundă tainele, să o iubească, să-și formeze o atitudine pozitivă față de ea, conștiința ecologică.

Numeroși pedagogi (I.A. Komensky, J.J. Rousseau, I.G. Pestalozzi, F. Frobel, M. Montessori etc.) au determinat rolul naturii în dezvoltarea personalității copilului prin perceperea senzorială a acesteia în procesul observărilor sistematice asupra fenomenelor caracteristice și a experiențelor proprii, prin munca în sînul naturii, care contribuie la formarea calităților morale. În opinia lui A. N. Zahlednîi, „educația ecologică presupune dezvoltarea la copil a percepției conștiente a naturii, cultivarea atitudinii grijului față de ea, față de folosirea resurselor ei”, iar John Dewey susține că

„lumea întreagă este laboratorul nostru de creație: copilul trebuie să iasă din bănci și să meargă în lume. Educația este o dezvoltare *în, prin și pentru* experiență. Ființa trăiește prin mediu, cu ajutorul acestuia, care devine parte a experienței sale vitale”. În art. 29 al Convenției cu privire la Drepturile Copilului se precizează: „Educația copilului trebuie să urmărească dezvoltarea respectului față de mediul natural”.

Întrucît viața noastră nu poate fi separată de mediul ambiant, educația trebuie făcută în direcția protecției acestuia. Fiind preocupată de problema dată, desfășor activități, accesibile prin formă și conținut, care sensibilizează preșcolarii și le cultivă dragostea față de natură, le alimentează dorința de a contribui la păstrarea ei, de a-i conserva frumusețea.

Pentru a conștientiza necesitatea protecției mediului, a vieții în cele mai variate forme ale sale, am adus în atenția copiilor probleme legate de impactul acțiunii omului asupra ei, organizînd o serie de activități prin care copiii își formează o atitudine pozitivă față de natură: observări spontane, observări pe termen lung; plimbări, excursii, vizite (*Grădina Botanică, Menajerie, Muzeul de etnografie a plaiului natal, Dendrariu*, ferma de struți din Ialoveni, parcuri etc.); lecturi ale textelor despre fauna și flora țării noastre; descrieri după imagini, convorbiri; jocuri didactice, distractive și de rol; vizionări de emisiuni TV, filme la subiectul dat; activități de muncă în natură și în ungherașul viu etc.

Prin observările la temele *Florile de toamnă, Florile cultivate și sălbatice timpurii, Legumele, Fructele*, copiii au înțeles că, pentru a se menține în viață, plantele au nevoie de aer, apă, căldură, lumină și îngrijire. Ca experiment, am plantat împreună doi ardei: unul l-am ținut la întuneric, iar celuilalt i-am creat condiții normale de dezvoltare. Peste cîteva zile, copiii au constatat că plantele diferă: cea pusă la întuneric fiind palidă, gălbuie și avînd frunzele ofilite. l-am provocat să descopere de ce s-a întîmplat așa, să lămurească acest fenomen, să enumere condițiile de creștere a plantei. Ulterior, am readus planta la lumină și căldură și încet-încet aceasta a început să-și revină.

Alt experiment a presupus sădirea semințelor de fasole, porumb, bostan în diferite medii: sol, pungi transparente cu șervețele de hârtie umede, nisip, lut. Recipientele au fost puse în condiții climaterice diferite: cald-frig; lumină-întuneric. Astfel, copiii au avut posibilitatea să observe sistematic schimbările produse, să facă comparații – în care recipientele semințele au germinat, se dezvoltă, în care nu. Toate schimbările au fost notate în registrul *Evrica*. Prin observare, copiii s-au convins că, pentru “a crește sănătos”, plantele au nevoie de lumină, căldură, îngrijire.

Studiind diferite legume și fructe, copiii “și-au pus în funcțiune” toate simțurile, descoperindu-le particularitățile, discutând despre acestea în familie și pregătind informații din cărți, din experiența proprie a părinților, specificând chiar și modul de preparare a unora dintre ele (spălare, decojire, tăiere).

În cadrul proiectului tematic *Regenerarea naturii*, copiii s-au implicat activ în descoperirea cunoștințelor, sădind ceapă, direct în sol și în vase transparente, dar și semințe germinate de legume și flori, pentru răsad. Tot ei au avut grijă să ude, să afineze, să rărească plantele firave, răsădindu-le inițial în ghiveciuri, după care, în zilele calde de primăvară, pe parcela grupei. Ei au îngrijit plantele cu multă atenție, ca nu cumva să le distrugă seceta, alți copii. Mare le-a fost bucuria la apariția florilor, a roadei de legume. Copiii au fost încurajați să cerceteze, să exploreze, să experimenteze, să pună întrebări (la care, deseori, au găsit răspuns singuri, din observări și enciclopedii). Copiii au fost îndemnați să ajungă la concluzii de sine stătător, să povestească cele observate și cele simțite.

Munca în natură are o importanță enormă în dezvoltarea cognitivă a copiilor și, totodată, este o metodă de dezvoltare a interesului, curiozității și spiritului de observație. Aceasta creează condiții optime pentru formarea anumitor deprinderi elementare de cultivare a plantelor, de mînuire a inventarului agricol, dar și pentru familiarizarea cu diferite proprietăți ale obiectelor din mediul natural. Copiii au posibilitatea să cunoască meseria de agricultor, își educă dragostea față de om și de rezultatele muncii lui.

În cadrul activităților pe parcelele grupei, am recurs la abordarea integrată a învățării: copiii au discutat, au pregătit terenul pentru sădirea răsadului, a semințelor, a bulbilor; au măsurat lungimea și lățimea acestuia, au numărat, au trasat straturile; au studiat la ce adîncime trebuie sădite plantele, cum trebuie îngrijite. Ei au confecționat etichete (pentru a marca teritoriul “locuit” de o anumită plantă), au făcut notițe în registrul *Evrica*, au alcătuit propoziții despre folosul plantelor sădite. Făcînd bilanțul activității, copiii au găsit propriul mod de a răspunde la întrebarea „Ce am învățat?”, au făcut predicții despre ce se va întîmpla cu plantele, în cît timp vor înflori și vor da roadă etc.

Cercetarea sistematică a naturii de către copii, sub îndrumarea educatorului, contribuie la îmbogățirea cunoștințelor despre fenomenele naturale, la dezvoltarea spiritului



de observație și a simțului estetic, a gândirii și limbajului, la sesizarea frumuseții lumii înconjurătoare. În felul acesta, li se educă sentimentul de admirație, de dragoste și de mîndrie pentru bogățiile și frumusețea locului, a țării în care trăiesc. Tot prin observarea sistematică a evoluției plantelor, a creșterii și îngrijirii animalelor, copiii conștientizează existența unor schimbări, demonstrînd dorința de a cunoaște cauzele acestora. Cunoștințele acumulate prin intermediul observărilor sînt înțelese și memorate mai ușor.

În cadrul proiectului *Florile cultivate și sălbatice timpurii*, copiii au lucrat în echipe, apelînd în procesul de colectare a informațiilor despre aceste plante la ajutorul familiilor. Ei au plantat bulbi de zambilă, narcisă, ghiocel, viorea, lălea etc.; au vizitat Grădina Botanică, au creat prospectele *Florile sălbatice timpurii* și *Cartea Roșie*.

Educația ecologică a copiilor se realizează eficient prin intermediul *literaturii artistice*. Am selectat texte captivante, în care interdependențele existente în natură sînt descrise într-un limbaj accesibil copiilor. Întrucît preferă poveștile, alegerea noastră s-a oprit la *De ce ninge?*, *Povestea fulgului de zăpadă* de E. Căldăraru. Copiii au înșușit că ninsoarea se formează iarna, cînd picăturile de apă îngheață, transformîndu-se în cristale – fulgi de zăpadă, că zăpada este benefică solului. Această informație i-a provocat să se implice în studierea stărilor apei.

Am citit și analizat mai multe poezii, aceste texte constituind un mijloc eficient de cultivare a limbajului, dar și un mod de cunoaștere a naturii, de formare a atitudinii pozitive față de ea. Poezia *Gîndăcelul* de E. Farago a avut un profund mesaj ecologic, care a făcut să vibreze sufletele sensibile ale copiilor. Poezia norvegiană *Învață de la toate* i-a convins de faptul că natura cu toate elementele ei – apa, piatra, stîncă, vîntul, floarea, mielul, păsările, luna etc. – este prietena omului și îl învață să trăiască frumos.

Învățarea proverbelor, a zicătorilor și ghicitorilor facilitează conturarea raportului om-natură. De aceea, am

analizat cu copiii mai multe proverbe: *Cum îți vei așterne, așa vei dormi; Nu fă altora ceea ce nu-ți dorești ție; Pregătește iarna căruță și vara sania; O zi de primăvară hrănește un an* etc. În cadrul decodificării unor imagini, copiii au dedus ce este bine să facă oamenii – ei, părinții, prietenii etc.: să păstreze curățenia în curtea grădiniței, parcuri, grădini, păduri, zonele de agrement; să întrețină spațiile verzi, să planteze pomi și flori; să mențină integritatea arborilor. Apoi, cu ajutorul părinților, ei au formulat câteva îndemnuri: *Ocroțiți natura!, Salvați pădurea!, Nu aprindeți focul în pădure!, Păstrați curățenia în zonele de agrement!, Sortați deșeurile pentru a fi reciclate!* etc.

Prin intermediul lui **jocului**, copiii au posibilitatea de a-și dezvolta calități ca: responsabilitatea, optimismul, sensibilitatea, emotivitatea și dragostea față de tot ce este viu. Ei sînt captivați de jocurile dinamice *Ziua și noaptea, Cloșca și puii, Vulpea cea șireată* etc. Fiind puși în situația de a reda comportamentul, caracterul animalelor, ei învață. Jocurile didactice, în schimb, permit evidențierea proprietăților obiectelor naturii, compararea, gruparea și clasificarea lor după anumite criterii și trăsături generale, sarcinile didactice complicîndu-se de la o vîrstă la alta. Cunoștințele despre plante, animale și activitățile omului, acumulate în procesul observărilor, plimbărilor, excursiilor, etc., se reflectă în jocurile creatoare, materialul din natură – apa, zăpada, nisipul etc. – le dezvoltă copilor imaginația. În cadrul jocului *Musafirul nostru*, copiii realizează mai multe sarcini: să recunoască animalul, să-i descrie trăsăturile și habitatul, să enumere foloasele pe care le aduce, să indice modurile de îngrijire a acestuia. Prin intermediul jocului ecologic *Iubiți păsările și animalele!* i-am familiarizat pe copii cu unele foloase aduse de animale și păsări oamenilor și mediului. Cu ajutorul imaginilor, de exemplu: „Un băiat care confecționează împreună cu bunicul o graurniță”, la întrebarea: „De ce considerați acest lucru ca fiind o faptă bună?”, copiii au răspuns: „Păsările ocrotesc copacii, plantele de insecte dăunătoare.”; „Ele înveselesc oamenii cu cîntecul lor frumos.” etc. Jocurile de rol sau jocurile liber alese trebuie privite în interdependență cu experiența de viață a copiilor, cu deprinderile formate. Astfel, jocurile *De-a grădinarii, De-a florăresele, De-a pădurarii* etc. le oferă posibilitatea să demonstreze cunoștințele acumulate, inclusiv pe parcursul experimentelor efectuate.

În scopul educației ecologice, am organizat **excursii** în parcul din vecinătatea grădiniței, în pădure, unde copiii vin în contact direct cu natura, observă interacțiunea plantelor, “traseul” acestora în funcție de anotimp. De exemplu, în decorul toamnei, ei au sesizat zgomotul frunzelor uscate strînse în mînă, au simțit mirosul lor, au ascultat și admirat ciocănitura, pițigoii, au avut norocul să vadă sub un stejar o veveriță. Au netezit cu mînuțele trunchiurile copacilor, îmbrățișîndu-i au comparat grosimea lor, i-au clasificat. La un moment dat, Grigoraș a observat un copac care se usca. Copiii au alergat și l-au mîngîiat, și-au exprimat regretul,

dar s-au bucurat cînd le-am arătat mai mulți puietii care creșteau alături și care îi vor lua locul. Datorită acestor excursii copiii cunosc fauna și flora pădurii, își îmbogățesc vocabularul cu noi termeni din domeniul ecologic, apreciază comportamentul unor oameni în sînul naturii, efectele pozitive și negative ale acțiunilor acestora. Avînd ca scop formarea atitudinii grijului față de natură, le-am atras atenția asupra unor aspecte de distrugere a mediului: copaci tăiați, resturi menajere, iarbă arsă, sticle sparte, ambalaje de plastic aruncate la împlire. Pentru a nu proceda astfel și a întări comportamentele dezirabile, le-am propus să elaboreze și să ilustreze reguli de conduită în natură, care ulterior au fost scrise pe fluturași și expuse la intrările în blocurile unde locuiesc: *Aruncă hîrțile la coșul de gunoi!, Uită-te unde calci, mă pui în pericol!, Să nu mă rupi, copile, să nu dispară specia mea!, Nu mă tăia, vreau să cresc!, Oriunde te-ai afla, protejează mediul!, Valorifică hîrtia, salvează copacii!, Păstrează curată apa riurilor și a lacurilor!, Plantează și îngrijește flori și copaci!, Confecționează obiecte din materiale reciclabile!* etc. De asemenea, copiii au elaborat o listă de *fapte bune în folosul naturii*.

Am remarcat că dorința copiilor de cunoaștere sporește odată cu informarea intensă despre lumea vie, atitudinea lor față de natură devenind din ce în ce mai pregnantă. Le-am adus la cunoștință că în Moldova există rezervații naturale (*Pădurea Domnească, Rezervația Codrii, Lunca Prutului*) animalele de aici (cerbii, zimbrii etc.), aflate pe cale de dispariție, fiind ocrotite prin lege.

Prin participarea tuturor factorilor educativi: familie, grădiniță, școală, comunitate, mass-media, copilul va înțelege efectele pe care le au comportamentele necorespunzătoare asupra mediului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*, colectiv de autori, ed. a II-a, Ed. Cartier, Ch., 2008.
2. Andon, C.; Mandric, S., *Crestomație de texte literare pentru familiarizarea preșcolarilor cu natura*, Ed. Lumina, Ch., 1992.
3. Bîndiu, C., *Protecția mediului înconjurător și educația ecologică*, Ed. Ceres, 1989.
4. Petre, D.; Ivan, A.; Roman, E., *Proiecte tematice privind activitățile de educație ecologică în grădinița de copii*, Ed. Tiparg, București, 2007.
5. Fleisch, G.; Cincă, V., *Să ne comportăm civilizat. Educație pentru societate. Caiet de lucru 5-7 ani*.
6. Taiban, M. ș.a, *Cunoștințe despre natură și om în grădinița de copii*, Ch., 1991.
7. Geamănu, N.A.; Dima, M., *Educația ecologică la vîrsta preșcolară*, supliment al revistei *Învățămînt preșcolar*, 2008.
8. *Standardele de învățare și dezvoltare a copiilor de 0-7 ani*.



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Competența pedagogică la nivelul curriculumului

Competențele pedagogice au o dimensiune teoretică, metodologică și practică. Dimensiunea teoretică a fost evidențiată în studiul anterior *Conceptul pedagogic de competență*, publicat în *Didactica Pro...*, nr. 1 (65)/2011. Dimensiunea metodologică și practică a competențelor pedagogice este promovată la nivel de politică a educației și de didactică aplicată (la toate treptele și disciplinele de învățământ). Are în vedere toate produsele curriculumului: fundamentale (planul de învățământ, programele școlare pe niveluri și trepte de învățământ), operaționale (programele școlare anuale și manualele – elevului și ale profesorului), auxiliare, anexe și conexe (ghiduri, caiete de studiu, culegeri de probleme, texte etc., softuri educaționale etc.).

La nivel de politică a educației avem în vedere cele opt **competențe-cheie** lansate de *Parlamentul European* și *Consiliul UE* ca obiective strategice necesare pentru „învățarea de-a lungul întregii vieți”, exprimate prin capacități care integrează funcțional un set esențial de cunoștințe-deprinderi-atitudini:

1. **competența lingvistică** (la nivel de limbă maternă) – exprimată prin *capacitate* de: a comunica eficient în scris și verbal; a citi și înțelege diferite texte; a scrie texte în diferite scopuri, simple și complexe (pentru publicare); a distinge între informația esențială-neesențială; a exprima opinii proprii argumentate verbal și în scris;

2. **competența lingvistică** (la nivel de limbi străine) – exprimată prin *capacitate* de: a comunica verbal și în scris în situații variate; a iniția și susține conversații pe

o temă cunoscută; a citi și înțelege texte scrise nespecializate/specializate; a produce texte scrise și mesaje verbale în diferite formule (notițe, interviuri, discursuri etc.);

3. **competența matematică (n.n. și informatică)** – exprimată prin *capacitate* de: a urmări și evalua argumente în termeni matematici; a raționa matematic în diferite situații școlare și de viață; a distinge între concepte matematice specifice, aplicabile în diferite contexte; a utiliza elemente și instrumente bazate pe tehnologii informaționale;

4. **competența științifică și tehnologică (n.n. inclusiv informatică)** – exprimată prin *capacitate* de: a utiliza și valorifica instrumente științifice și tehnologice; a identifica însușirile esențiale ale obiectelor, fenomenelor, sistemelor și proceselor studiate; a elabora raționamente în legătură cu obiectele, fenomenele, sistemele și procesele studiate; a valorifica aceste raționamente în contexte teoretice, metodologice și practice; a elabora concluzii cu valoare teoretică, metodologică și practică, pe baza raționamentelor realizate;

5. **competența de învățare (a învăța să înveți)** – exprimată prin *capacitate* de: a alocă timp optim pentru învățare în condiții de disciplină, perseverență, autonomie; concentrare a efortului cognitiv susținut și noncognitiv (voință, motivație internă, afectivitate, caracter) pe termen scurt, mediu și lung; reflecție analitică, sintetică și critică asupra obiectului învățării, scopurilor și mijloacelor folosite; a comunica, pe parcursul actului de învățare, prin mijloacele adecvate în context deschis;

6. **competența civică, interpersonală și interculturală** – exprimată prin *capacitate* de: acțiune socială pentru rezolvarea problemelor comunității; relaționare eficientă în context instituțional; valorificare a oportunităților oferite de UE; comunicare constructivă în situații sociale diferite; comunicare empatică; delimitare între viața profesională și cea personală; identificare culturală în plan național și european; a înțelege puncte de vedere diferite în context intercultural;

7. **competența antreprenorială** – exprimată prin *capacitate* de: a elabora și implementa un proiect; a lucra în

cadrul unei echipe; a avea inițiativă și a răspunde optim la schimbări; a identifica punctele slabe și punctele tari; a evalua și a asuma riscuri în diferite situații problematice;

8. *competența de exprimare culturală* – realizată prin *capacitate* de: exprimare artistică prin diferite mijloace în raport de abilitățile personale; apreciere a artei diferitelor culturi; identificare a unor resurse economice, în cadrul unor activități culturale; manifestare a creativității la niveluri superioare; exprimare a unor puncte de vedere culturale.

Aceste *competențe-cheie*, definite, de inițiatori, ca *obiective strategice*, trebuie valorificate, în mod special, în (re)construcția *curriculară* a planului de învățământ și a programelor școlare.

La nivel de didactică aplicată cele opt *competențe-cheie* sînt valorificabile, în mod special, în cadrul documentelor *curriculare* operaționale și în activitatea de planificare realizată de fiecare profesor în raport de specificul fiecărei trepte și discipline de învățământ.

Angajarea *metodologică* și *practică* a acestora implică asocierea lor cu *competențele psihologice transversale* (*cognitive, socioafective și acționale/psihomotorii*), în raport de care sînt selectate *conținuturile esențiale*, validate social, proprii fiecărei discipline de învățământ.

În cadrul instruirii școlare, semnificative, prin gradul superior de reprezentare, sînt *competențele cognitive* care vizează șase *capacități* de bază, valorificabile gradual, în perspectiva realizării unui învățământ individualizat, diferențiat: *cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare critică*. Aceste capacități pot fi interpretate ca și *competențe generale*, în funcție de care pot fi derivate mai multe *competențe specifice* proprii fiecărei discipline școlare, la nivelul *programelor curriculare anuale*.

O variantă extinsă poate fi construită plecînd de la analiza operațiilor care intervin în orice activitate de instruire, concepută curricular, prin articularea optimă a acțiunilor de *predare-învățare-evaluare*, indiferent de „conținutul obiectual” (Galperin), de natură cognitivă, socioafectivă sau psihomotorie. În această perspectivă, în procesul de învățământ, realizat în context *formal*, dar și *nonformal*, putem valorifica următoarele *competențe pedagogice*:

1. *competența de receptare primară a mesajului didactic*, exprimată prin *capacitate* de identificare și de cunoaștere simplă a temei propuse, a termenilor/noțiunilor utilizate, a situațiilor create etc.;

2. *competența de înțelegere a mesajului didactic*, exprimată prin *capacitate* de prelucrare primară a noțiunilor la nivel de redefinire, clasificare, ordonare, exemplificare, experimentare;

3. *competența de aplicare* (a *cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor* dobîndite prin receptarea și înțelegerea mesajului didactic), exprimată predominant – în raport de specificul disciplinei de învățământ – prin capacitate de abordare *algoritmizată* sau/și *euristică* a problemelor sau situațiilor-problemă care trebuie rezolvate;

4. *competența de exprimare analitică* (a *cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor* dobîndite prin receptarea, înțelegerea și aplicarea mesajului didactic în rezolvarea unor probleme și situații-problemă), realizată prin capacitate de descriere a unor situații, procese, fenomene, soluții (utilizate în rezolvarea sarcinilor) și de argumentare (a modului de îndeplinire a sarcinilor);

5. *competența de exprimare sintetică*, la nivel de prelucrare secundară, superioară (a *cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor* dobîndite prin receptarea, înțelegerea și aplicarea mesajului didactic în rezolvarea și analiza unor probleme și situații-problemă), realizată prin capacitate de comparare a rezultatelor, interpretare globală, elaborare de concluzii și de strategii (pentru situații noi, reale și virtuale), de modele de relaționare (hărți conceptuale etc.), de reprezentare (matematică, informatică etc.);

6. *competența de transfer creativ, inovator* (a *cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor* dobîndite prin receptarea, înțelegerea și aplicarea mesajului didactic în rezolvarea, analiza și sinteza unor tipuri de probleme și situații-problemă), exprimată prin capacitate de adaptare la un context cognitiv și noncognitiv, social și comunitar, conceptual și acțional **deschis**, cu asumarea unor soluții manageriale, bazate pe globalizare, optimizare, ajustare structurală, restructurare, transpunere empatică (afectivă și motivațională, nu doar cognitivă), negociere eficientă, dezvoltare sinergică etc.

În perspectiva perfecționării sistemului de **proiectare** (*organizare-planificare și realizare-dezvoltare*) **curriculară** a activității didactice, se impune elaborarea unui **model al competențelor pedagogice**, *generale și specifice, teoretice, metodologice și practice*, aplicabil la toate disciplinele și treptele de învățământ, în context *formal*, dar și *nonformal*. Realizarea unui astfel de **model conceptual** (la nivel de „*ideal-tip*” – Max Weber) constituie o miză a *cercetării pedagogice fundamentale*. Ea poate fi asumată doar la nivelul unei construcții inovatoare complexe de tip *intradisciplinar* (*teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului; filozofia educației, psihologia educației, sociologia educației; politica educației, managementul educației*), susținută global și profund de resursele epistemologice și etice, teoretice și ideologice ale **paradigmei curriculumului**, afirmată și dezvoltată în contextul *democratic* deschis al *societății informaționale, bazată pe cunoaștere*.

Așteptăm articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rînduri.

Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate.

Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatarilor.

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