



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
PRO DIDACTICA
Nr. 3 (67), 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

C U P R I N S

QUO VADIS?

Alexandru COSMESCU	
Experiința învățării	2
Valentina CHICU	
Competențe profesionale în contextul implementării curriculumului centrat pe formare de competențe	5

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE, Silvia BARBAROV	
Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Bilanțuri și rezultate	7
Lilia NAHABA	
Vizite de monitorizare	10
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE	
Un seminar metodic al profesorilor lideri în domeniul educațional la Liceul Teoretic <i>Emil Nicula</i> din s. Mereni, r. Anenii Noi	10
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE	
Eveniment de rețea în proiectul internațional <i>Leadership educațional</i> la București	11

EX CATHEDRA

Larisa CUZNEȚOV	
Filozofia practică a familiei ca fundament existențial al formării personalității copilului	12
Oxana SORICI	
Valorizarea competențelor parentale în educația axiologică familială	18
Livia TARLAPAN	
Activitatea de învățare vs elevii claselor primare	21

EXERCITO, ERGO SUM

Roman COPĂCEANU, Lidia BEZNIȚCHI	
Proiectarea unității de învățare la matematică	25
Ion BOTGROS, Vladimir DONICI, Ludmila FRANȚUZAN	
Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de fizică	32

EDUCAȚIE DE GEN

Daniela Terzi-BARBAROȘIE	
Femeile din și în umbra istoriei: pentru o lecție de istorie și cu femei	36

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

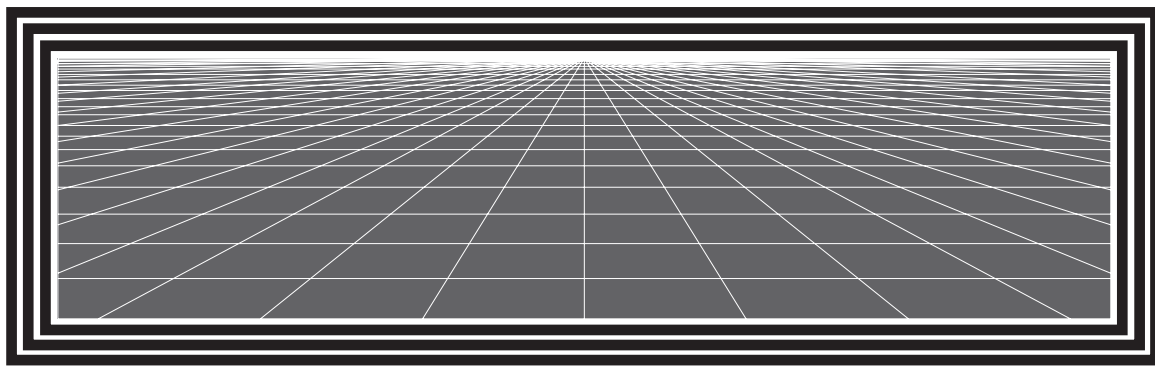
Vlad PÂSLARU	
Competențele educației lingvistice și literare	40
Tatiana CARTALEANU	
Nuvela <i>Alexandru Lăpușneanul</i> cu GPS	44

DOCENDO DISCIMUS

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE	
Formarea inițială a lucrătorului de tineret: un proiect de mari perspective pentru Republica Moldova	48
Raisa GAVRILIȚĂ	
Primele succese	52

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Competențele-cheie pentru educația permanentă. Implicații interdisciplinare	54



QUO VADIS?



Alexandru COSMESCU

Academia de Științe a Moldovei

Fiecare experiență pe care o avem se adaugă la totalitatea experiențelor anterioare. Dar nu e numai o acumulare cantitativă – experiențele ne transformă. Ne fac să privim altfel la ceea ce ni se întâmplă.

Și căutăm experiențe noi.

Pentru Aristotel, faptul că ne plac experiențele noi, senzațiile noi – și ne plac nu pentru că ar fi orientate spre vreun scop, dar pentru ele însele – e o dovadă că aspirația spre cunoaștere e naturală pentru ființele umane. Că omul e definit prin dorința lui de a cunoaște.

În acest sens, acumularea de experiențe – în orice mediu, formal sau informal – înseamnă învățare. Un alt fel de a spune același lucru, în limbajul lui Paulo Freire și al existențialistilor, e că omul este o ființă *neterminată*, care nu e pusă între niște limite rigide, dar care are o multitudine de posibilități de a fi, aproape o infinitate, iar aceste posibilități sînt actualizate în funcție de contextele în care nimerește și de lucrurile spre care aspiră.

Din păcate, apar tot felul de situații care ne blochează. Ne fac să încetăm procesul de creștere și îmbogățire interioară, adică să mergem împotriva propriei noastre naturi.

Chiar dacă deschiderea spre experiență, spre situații necunoscute, spre oameni care gîndesc altfel decît noi e ceea ce ne face să creștem, să simțim mai mult, să înțelegem mai mult, să ne extindem punctul limitat de vedere, există un risc foarte mare să ne oprim – să ne închidem.

Ne închidem atunci cînd ne întîlnim cu oameni care pretind că ne învață adevărul în ultimă instanță și nu ne

Experiența învățării

transmit nimic altceva decît o dogmă. Și începem să credem că anume asta înseamnă învățare.

Or, învățăm nu pentru că *sîntem* învățați, sau pentru că ni se predă, dar pentru că sîntem motivați s-o facem. Și pentru că observăm lucruri și construim contexte în care lucrurile respective au sens – adică teorii. Sigur, putem învăța *datorită* cuiva – pentru că cineva ne ajută să observăm lucruri pe care nu le-am fi observat în absența lui, sau pe care nu le-am fi înțeles așa de profund dacă nu ar fi insistat el – dar învățarea e, în primul rînd, responsabilitatea noastră. Și, de obicei, se întîmplă atunci cînd vrem foarte tare să știm ceva sau să facem ceva ce n-am făcut pînă acum. Cînd avem o necesitate – sau o dorință – pe care nu o putem satisface decît dacă știm *cum* s-o satisfacem. Dacă avem o strategie.

Așa am învățat, de exemplu, să traduc din latină. În primul an de facultate, am învățat morfologie latină – am încercat să tocesc declinări și conjugări, dar îmi pierdusem aproape orice speranță de a reuși să le recunosc în texte. În anul II, în schimb, am început să lucrăm cu texte originale, la cursul de traducere și interpretare. Eram doar noi și textul, și dicționarul, și profesoara care ne ajuta cînd ne era greu să înțelegem despre ce e vorba. Textele cu care lucram mi se păreau interesante și utile – și faptul că nu reușeam să le înțeleg mă frustra – așa că am încercat să găsesc un mod în care să scap de frustrarea aceea. Am început să-mi scot la imprimantă originalul latin și cîte două variante de traducere în engleză, și să compar, sintagmă cu sintagmă, foile scoase la imprimantă. Și să înțeleg de ce o formă verbală a fost tradusă anume așa, iar un ablativ absolut a fost interpretat în una din variante într-un mod, iar în alta – altfel. Peste cîteva săptămîni, nu mai aveam nevoie de traducerile paralele. Doar de dicționar. Am reușit să înțeleg, așa, sistemul terminațiilor pe care încercam, înainte, să le tocesc. Iar lucrurile s-au aranjat de la sine în mintea mea.

Ceea ce a făcut profesoara, unul dintre oamenii din timpul facultății mele la care țin într-un mod deosebit,

a fost să mă susțină necondiționat și, în același timp, să mă lase să învăț în felul meu. Adică să-mi inventez eu însumi un fel de a învăța, care să-mi fie adecvat anume mie, să-mi găsesc un ritm de învățare care să nu mă forțeze prea tare. Și a avut încredere în capacitatea mea de a înțelege. Nu mi-a sugerat un stil concret de învățare tocmai pentru că avea încredere în mine. Atunci când ai încredere în cineva, îl lași să facă ceea ce consideră el că e mai bine. Și-l susții. Și-l ajuți în momentele în care are nevoie de ajutorul tău.

Experiența de învățare, în cazul traducerii textului latin, nu presupunea controlul profesoarei asupra fiecărui pas pe care îl făceam. Textele pe care ni le propunea erau doar un punct de pornire. Iar traducerea lor, felul în care le interpretam, depindea doar de noi. Numai că profesoara era mereu atentă și ne avertiza atunci când o luam razna. Și, din când în când, traducea ea – și atunci încercam să înțeleg de ce traduce anume așa cum o face, și să traduc și eu cât de bine puteam, pentru că felul ei de a traduce era un model pentru mine – și pentru întreaga grupă, de fapt. Era ceva ce puteam învăța să facem și noi, dacă înțelegeam ce făcea ea – la ce gen de construcții să fim atenți, de la ce parte a enunțului să începem traducerea, ce să facem atunci când o construcție poate fi interpretată în mai multe moduri sau nu ne dăm seama la prima vedere cu care dintre substantive se acordă un adjectiv.

Asta se întâmpla într-un context academic.

Ceva similar s-a întâmplat atunci când am învățat să fac masaj. Auzisem că masajul poate ajuta la durerile de cap și, ca să scap de crizele mele de migrenă, am început să caut pe internet filmulețe despre masajul la cap. Le-am încercat inițial pe mine și, de obicei, intensitatea durerii îmi scădea cam cu 80%. Apoi am încercat să-i fac masaj mamei-măi, când o durea capul. A funcționat și în cazul ei. Apoi am încercat să le fac masaj altor oameni apropiați, chiar dacă nu aveau dureri – pentru că masajul la cap e una dintre cele mai relaxante activități, atât pentru cel care îl oferă, cât și pentru cel care îl primește. Încercam, de fiecare dată, să urmăresc efectul pe care îl avea masajul meu, să elimin tehnicile care nu funcționau și să insist pe cele care aveau cele mai bune rezultate. Și am decis să merg la cursuri, ca să integrez ceea ce știam deja într-un context mai larg. Acolo am învățat mișcări, reguli și succesiuni de tehnici (tot așa cum, în cadrul cursurilor de morfologie latină, învățam cuvinte, desinențe și reguli gramaticale) pe care, mai apoi, le aplicam unul asupra altuia (tot așa cum, în cadrul cursurilor de traducere și interpretare a textului antic, luam un text și-l traduceam împreună). Și instructorul era alături, ca să ne avertizeze dacă făceam ceva greșit și să ne învețe cum să facem și mai bine ceea ce făceam deja bine. Iar demonstrația tehnicilor de masaj o făcea el – și mișcările lui erau un model pentru noi. Era ceva ce puteam învăța să facem și noi, dacă înțelegeam ce făcea el – cum folosea greutatea

întregului corp, în ce momente apăsa mai puternic, în ce momente se mișca mai lent.

În ambele cazuri, a fost vorba de învățare.

În ambele cazuri, am învățat *de la cineva*.

În ambele cazuri, învățarea a pornit de la o dorință de-a mea – de a putea citi texte latine în original sau de a scăpa de durerile de cap, atunci când apar.

În ambele cazuri, oamenii de la care am învățat au fost extraordinari de deschiși. Au prezentat o practică. Au clarificat ce fac, de fapt, atunci când fac lucrul pe care ni-l prezintă. Ne-au atras atenția asupra dificultăților. Și ne-au lăsat responsabilitatea asupra a ceea ce învățăm.

În ambele cazuri, învățarea s-a desfășurat pe un fundal al unor lucruri pe care le știam deja, și era vorba să știu *mai mult* sau *mai profund*.

În ambele cazuri, aveam la ce să raportează ceea ce făceam – la variantele paralele de traducere și la reacția profesoarei atunci când traduceam *ex tempore* sau la tehnicile de masaj pe care le știam deja și la reacția persoanei căreia îi făceam masaj.

Mecanismele de învățare care s-au manifestat în ambele cazuri au fost prezente, practic, de fiecare dată când am învățat ceva.

Una dintre primele mele experiențe didactice a fost un curs intitulat *Logica comunicării*, pe care l-am predat studenților de la jurnalism și comunicare. Pentru că mi s-a lăsat libertatea să-mi creez propriul curriculum, m-am gândit la lucrurile de care ar putea avea nevoie atât jurnaliștii, cât și comunicatorii, și care au ceva de-a face cu logica – nu neapărat cu logica formală – și am realizat că, în activitatea lor, ei vor produce texte care să conțină argumente în favoarea unei teze. Și că se vor confrunta cu alți oameni, care produc și ei texte – orale sau scrise – în care încearcă, și ei, să prezinte argumente în favoarea unor teze. Fie că sînt oameni politici, editorialiști la un ziar concurent sau invitați la un talk-show. Și că un instrument de care vor avea nevoie la sigur studenții mei este evaluarea argumentelor – ceva care să le permită să determine dacă ceea ce spune sau scrie cineva e cât de cât fundamentat sau nu. Dacă face greșeli de logică sau nu. Dacă premisele susțin într-adevăr concluziile sau nu.

Am avut noroc, în timpul facultății, de un curs de logică, iar în timpul masteratului – de unul de gândire critică, ambele predate excepțional. Așa că nu era un teren cu totul nou pentru mine – așa cum nu eram pe teren absolut nou nici când am învățat să traduc din latină și nici când am învățat să fac masaj. Doar că, în cazul cursului pe care urma să-l predau, nu aveam pe nimeni de la care să învăț tehnici concrete de reconstrucție și evaluare a argumentelor. Dar aveam câteva tratate bune de logică informală. Așa că am început să le citesc atent. Și să fac eu însumi exerciții de reconstrucție a argumentelor prezente în textele pe care le mai citeam la vremea aceea. Și să observ când ceea ce făceam funcționa și când era dificil.

La curs, în timpul prelegerilor, prezentam diferite tipuri de argumente și greșeli de argumentare, pe care le discutam cu studenții. În timpul seminariilor, îi rugasem să aducă, fiecare, câte un articol de ziar și să reconstruim, împreună, argumentele prezentate acolo, apoi să le evaluăm – să vedem dacă sînt valide din punct de vedere logic și cum pot fi contrazise premisele lor. Și, în linia lecturii critice, ce voci sînt prezente în text și ce voci – reduse la tăcere.

A fost o experiență care mi-a confirmat ceea ce citeam din Paulo Freire: cercetarea și predarea merg mîna în mîna. Ca să predai ceva, trebuie să înveți înțîi tu, pînă la un anumit nivel, apoi, împreună cu oamenii cărora le predai, să te aprofundezi din ce în ce mai mult. Într-un asemenea context, nu există profesori și studenți; există profesori-studenți și studenți-profesori, care învață, împreună, mai mult decît știu, la momentul actual, fiecare, aprofundîndu-se într-un dialog mediat de un text sau de însăși lumea pe care o examinează.

Și învățarea nu ține numai – și nici măcar în primul rînd – de transmiterea unui anumit conținut; ceea ce am făcut în cadrul cursului a fost să învăț eu însumi o metodă de cercetare nouă pentru mine, apoi s-o împărtășesc cu alții și să explorăm, împreună, cum poate fi aplicată metoda respectivă la examinarea anumitor fragmente din real – în cazul nostru, texte în care erau prezentate argumente.

Lectura care a integrat, pentru mine, aceste experiențe – și m-a ajutat să-mi formulez mai clar lucrurile pe care le cred despre învățare – a fost un text al lui Jacques Ranciere, *Le maitre ignorant*. Ranciere, în contextul debaterilor post-'68 despre sistemul educațional francez, a prezentat, într-un text dens, dar construit în formatul unei biografii comentate, experiența unui profesor francez din secolul al XIX-lea, Joseph Jacotot, creatorul unui sistem numit *enseignement universel*. Fugind de represaliile la adresa foștilor revoluționari, Jacotot s-a găsit, la începutul secolului al XIX-lea, în postura de profesor de literatură franceză la Louvain. În grupa în care predă, jumătate din studenți nu cunoșteau franceza, iar el nu cunoștea flamanda. Atunci, a făcut un experiment. Le-a împărțit studenților ediții bilingve dintr-un text clasic din literatura franceză și, printr-un traducător, le-a propus să citească primul capitol în flamandă, apoi în franceză. Apoi să învețe pe de rost conținutul primului capitol, frază cu frază, atît în flamandă, cît și în franceză. După aceea, au trecut la capitolul al doilea. La mijloc de carte, le-a propus să citească doar în franceză. La sfîrșit de curs, ca evaluare, le-a propus să facă un rezumat al cărții, utilizînd doar cuvintele și formele gramaticale prezente în text. Studenții flamanzi, care nu cunoșteau pînă atunci limba franceză, au scris rezumatele într-o franceză perfectă. Jacotot a fost șocat. Și a încercat să extindă metoda pe care tocmai o descoperise la predarea diferitor discipline. Șocul meu a fost că, intuitiv, aplicasem aproape aceeași succesiune de pași cînd am

învățat să traduc din latină – inclusiv învățarea pe de rost a poeziilor pe care le traduceam.

Jacotot spunea exact asta – că „metoda” pe care a descoperit-o e aceeași metodă pe care o aplicăm de fiecare dată cînd vrem să învățăm ceva nou. Și pornea de la niște presupoziii extrem de simple – și revoluționare în simplitatea lor. Spunea că orice text produs de o inteligență umană poate fi înțeles de o altă inteligență umană. Că oamenii sînt egali în capacitatea de a înțelege. Și că cel mai important lucru, în acest context, e pur și simplu să fim atenți la faptele care sînt în fața noastră. Și să stabilim legături între ele.

Indiferent ce predă, Jacotot aplica aceeași metodă. Prima etapă era învățarea pe de rost a unui text. Frază cu frază. Pe măsură ce textul era învățat – prelucrat, adus în memorie – profesorul îi atrăgea studentului atenția, prin întrebări, asupra fiecărui detaliu al textului. Apoi urma o succesiune de alte exerciții – repovestirea unor fragmente, imitarea unor pasaje selectate, improvizarea unui text propriu pornind de la o frază din cel studiat etc. Gramatica era învățată după ce textul era deja memorizat. Studentului i se prezenta un tratat de gramatică; după ce îl citea, i se propunea să ilustreze fiecare regulă cu pasaje din textul memorat. Așa era învățată limba maternă. Așa era învățată, după aceea, latina sau greaca veche. Treptat, Jacotot a început să-și aplice metoda la predarea desenei, muzicii, astronomiei, matematicii.

Oricît de straniu ar părea, învățarea pe de rost are aici cu totul altă funcție decît în învățămîntul tradițional. E pur și simplu o formă de a fi atent la textul care e în fața ta. De a ți-l face propriu.

Așa am învățat și eu să fac masaj – am învățat o succesiune de tehnici, apoi am început să variez. Așa am învățat să traduc din latină – am citit traduceri și am învățat texte pe de rost, fiind atent la fiecare sintagmă.

Același mecanism al învățării funcționează indiferent dacă ai în preajmă un profesor sau un text – cînd lucrezi cu un profesor bun, îl înveți *pe el*, înveți ceea ce face și spune el; cînd lucrezi cu un text, înveți textul.

Important e să vrei să înveți ceva – și să-ți asumi toată responsabilitatea pentru asta, și să-i acorzi toată atenția de care ești capabil. E ceea ce Jacotot numește *emancipare*, iar Paulo Freire *eliberare*. Și e și motivul din care Carl Rogers scria „am impresia că orice lucru care poate fi predat altcuiva este relativ lipsit de importanță și are influență prea puțină sau deloc asupra comportamentului [...]. Mă interesează doar să fiu învățăcel, preferabil să învăț lucruri care contează, care au o influență semnificativă asupra comportamentului meu [...]. Experiența de a învăța mi se pare foarte recompensatoare, indiferent dacă are loc în grupuri, în relația cu o persoană, ca în terapie, sau de unul singur”.

Și asta e, în cazurile fericite, ceea ce face *învățarea pe parcursul întregii vieți* – să găsești mecanismele care-ți permit să înveți, indiferent de contextul – formal sau informal – în care o faci.



Valentina CHICU

Universitatea de Stat din Moldova

Competențe profesionale în contextul implementării curriculumului centrat pe formare de competențe

Trăim vremuri dominate de transformări accelerate în toate domeniile vieții, inclusiv în domeniul învățămîntului. Avalanșa de schimbări, complexitatea acestora și viteza cu care se cer a fi implementate au bulversat întreaga comunitate educațională din Republica Moldova. Conceptele *competență*, *curriculum centrat pe competențe*, *elevul – subiect al educației*, *educația centrată pe elev* sînt desprinse dintr-o nouă paradigmă educațională, care a devenit pentru cadrele didactice un adevărat examen de pregătire profesională. De la cunoașterea și înțelegerea conceptelor respective, și, implicit, acceptarea noilor condiții care se impun prin aplicarea acestora, pînă la obținerea rezultatelor proiectate profesorii întâmpină numeroase dificultăți.

Un loc deosebit în contextul analizat îi revine cuvîntului *centrat* – în ultimii ani, unul în vogă, nelipsit din discursurile pedagogice. Modernizarea curriculumului prin *centrarea pe competențe* și implementarea noii abordări a procesului educațional, *centrat pe copil*, solicită efort din partea cadrului didactic în a înțelege această “dublă centrare”. Explicația DEX-ului pentru verbul “a centra” – *a orienta o activitate spre un anumit obiectiv, a grupa elemente disparate în jurul unui nucleu* – induce necesitatea compatibilizării, armonizării conceptelor în cauză întru a asigura funcționarea normală a întregului proces educațional. Pentru a face față acestei provocări inedite, cadrul didactic trebuie să răspundă la întrebarea CUM?, avînd în vizor multiple aspecte:

- CUM îi putem implica pe elevi mai activ și mai profund în propria formare?
- CUM îi putem face să lucreze aidoma unor adulți – multisenzorial, colaborativ și rezolvînd probleme reale?
- CUM le putem delega elevilor mai multe împunerticiri?
- CUM le putem acorda mai multe responsabilități și oportunitatea de a alege?
- CUM putem axa demersul pe nevoile elevului și nu pe ce vrem/trebuie să le oferim în procesul educațional?

- CUM putem recunoaște/sesiza particularitățile individuale ale elevilor?
- CUM putem lucra cu scopuri și trasee individuale?
- CUM putem afla ce vor elevii să știe și CUM vor să învețe?
- CUM pot fi folosite răspunsurile la aceste întrebări pentru a ameliora învățarea elevilor?
- CUM...?

Chiar fără o listare exhaustivă a acestor întrebări este clar că practicianul are nevoie nu doar să înțeleagă conceptele noi și să obțină modele de comportament, adică să își cunoască meseria, el are nevoie să se ridice la un alt nivel. Practicianului i se solicită să dea dovadă de profesionalism; de o pregătire pe potrivă; de capacitatea de a selecta, a combina și a utiliza adecvat cunoștințe, abilități, valori și atitudini, pentru a rezolva cu succes situații dintre cele mai diverse, precum și pentru a crește profesional și personal în condiții de eficacitate și eficiență. Manifestarea competenței profesionale presupune o serie de operații integrate: mobilizarea resurselor, verificarea pertinentei acestor resurse, articularea lor optimă, abordarea situației, verificarea corectitudinii și





a relevanței rezultatului obținut. Astfel, implementarea curriculumului modernizat depinde de nivelul de profesionalizare a cadrelor didactice.

Profesionalizare, un concept și un model lansat de sociologia anglosaxonă în anii 80 ai secolului al XX-lea, semnifică un *mijloc de valorizare și de ameliorare a poziției sociale a cadrelor didactice; un simbol și o garanție a calității; o cale de modernizare a educației; un mod de formare pedagogică, de oferire a instrumentelor de activitate științifică la nivelul lucrului cu copiii*. Trăind acest concept, mai mulți cercetători (Lang, 1999; Perrenoud, 1994) au relevat complexitatea profesiei didactice, specificitatea formării cadrelor în domeniu și, în același timp, existența unui decalaj între competențele practice și pregătirea academică. Profesionalizarea reclamă o nouă viziune asupra formării pentru activitatea instructiv-educativă – prin aplicarea spiritului științific, prin competențe de ordin metodologic și de comunicare, prin posedarea capacității de a sesiza și a rezolva argumentat, rațional, reflexiv probleme complexe și variate.

Modelul profesionalizării recunoaște caracterul științific al practicii, concretizează diversitatea rolurilor profesorului, accentuează importanța competențelor pedagogice pentru identitatea profesională. Acesta trasează *calea de la profesorul care improvizează la profesionistul care își justifică științific activitatea; trecerea de la meseria didactică (rezultat al asimilărilor preponderent intuitive și imitative) la profesie, ca model acțional standardizat rezultat din formarea, internalizarea și exercitarea competențelor metodologice, de comunicare și de relaționare, de evaluare, psihosociale, tehnice și antreprenoriale*. Respectivul *model* impune necesitatea stăpînirii și respectării științei acțiunii pedagogice; prin urmare, cere nu numai o armonizare a dimensiunilor personalității cadrului didactic, în acord cu solicitările

exercitării rolurilor specifice, ci și aducerea în prim plan a acelor competențe care să asigure calitate, eficiență. Profesorul de azi trebuie să dea dovadă de flexibilitate cognitivă, să caute diverse abordări conceptuale și metodologice, soluții alternative/complementare la cele clasice sau curente în practica școlară ori în recomandările metodice și să ia decizii optime, fundamentate științific, în diferite contexte educaționale.

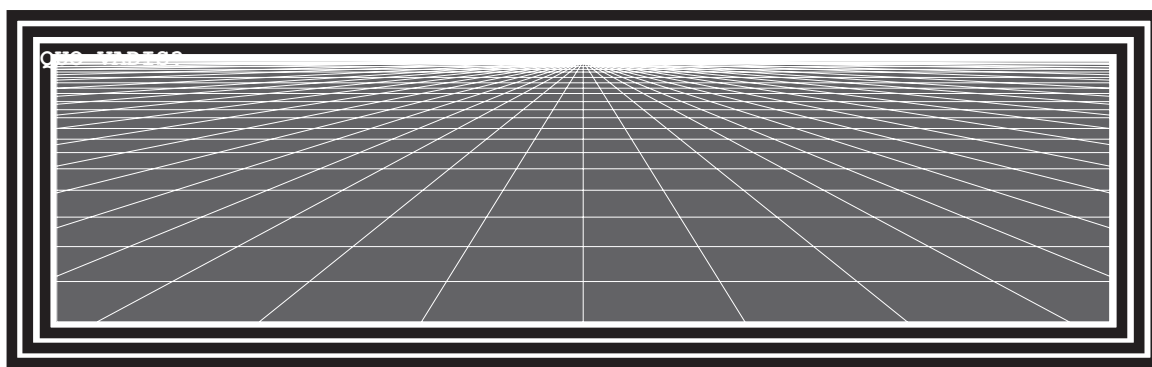
Aplicarea *modelului* în cauză este un *proces indus*, prin elaborarea standardelor profesionale, prin stabilirea criteriilor de evaluare a nivelului de atingere a acestora, dar și un *rezultat al reflexivității și autonomiei profesionale*. A *profesionaliza* implică și dezvoltarea competențelor necesare exercitării profesiei.

Implementarea *modelului profesionalizării* solicită de la instituțiile abilitate în formarea continuă a cadrelor didactice *redimensionarea structurii* acestui proces prin: introducerea componentei *consiliere* profesională în contextul elaborării propriilor trasee de perfecționare și a componentei *monitorizare* prin follow-up; *diversificarea formelor* de organizare a stagiilor prin introducerea atelierelor practice; *reconceptualizarea* formării continue *praxiologice* prin transpunerea didactică a conținuturilor și explicarea/argumentarea științifică a acțiunii didactice.

Pentru a asigura calitate, eficiență și eficacitate procesului de învățămînt în contextul fluxului continuu de schimbări în educație, profesorul trebuie să se manifeste ca subiect al propriei deveniri profesionale *pe întreg parcursul vieții*. Iar la nivel de politici educaționale în domeniul formării cadrelor didactice este necesar a pune accentul pe dezvoltarea competențelor transversale care, în *Cadrul european al calificărilor*, se concretizează în dezvoltare personală și profesională, interacțiune socială, autonomie și responsabilitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău, Ed. Litera, 2000.
2. Guțu, Vl. (coord.); Chicu, V.; Dandara, O.; Solcan, A.; Solovei, R., *Psihopedagogia centrată pe copil*, Chișinău, CEP USM, 2008.
3. Guțu Vl. (coord.); Chicu, V.; Dandara, O.; Goras-Postică, V.; Solcan, A.; Solovei, R., *Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic*, Chișinău, CEP USM, 2008.
4. Joița, E. (coord.), *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 2008.
5. *Metodologia de realizare a Cadrului Național al calificărilor din învățămîntul superior. Ghid de aplicare*, disponibil pe: www.cis01.central.ucv.ro/documente/files/metodologiecncis.pdf



EVENIMENTE CEPD



Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Bilanțuri și rezultate

În perioada 4 februarie-4 iunie 2011, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a implementat un program de formare pentru cadrele didactice de liceu din mediul rural. Acest program s-a desfășurat în cadrul proiectului *Educație de calitate în mediul rural din Moldova*, sprijinit de Banca Mondială și coordonat de Ministerul Educației al Republicii Moldova, și a avut drept scop dezvoltarea și actualizarea competențelor metodologice ale profesorilor.



ÎN MEDIUL RURAL
DIN MOLDOVA



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
al REPUBLICII
MOLDOVA



Tematica programului a reieșit din nevoile actuale ale cadrelor didactice, care se află într-un proces amplu de orientare a învățământului spre formarea și dezvoltarea de competențe. Subiectele propuse pentru formare au constituit baza suportului de curs, elaborat în vederea utilizării în cadrul tuturor activităților prevăzute de proiect: pregătirea formatorilor naționali și locali, desfășurarea activităților de instruire a profesorilor din liceele republicii. Conținuturile, solicitate în termenii de referință ai proiectului, au fost concepute de experți în domeniu Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Lia SCLIFOS și Rodica SOLOVEI, care s-au implicat și în procesul de formare a formatorilor naționali și locali. Subiectele abordate au vizat: *Managementul lecției din perspectiva asigurării calității; Dezvoltarea gândirii critice, a comunicării, 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 de autoevaluare; Criterii de elaborare a curricula pentru disciplinele opționale de la treapta liceală*. Suportul de curs a fost editat și oferit tuturor formatorilor din proiect – atât celor naționali, cât și celor locali. Pentru a facilita organizarea programului de formare în teritoriu, fiecare liceu a primit, prin intermediul formatorilor locali, CD-uri cu materialele necesare desfășurării acestuia. Instituțiile care nu efectuează instruirea în limba română, au primit suportul de curs în limba rusă.

Programul de formare, prevăzut pentru 24 de ore și având 7 subiecte, a constituit suportul trainingului me-

todologic pentru **24 de formatori naționali**. Aceștia, la rândul lor, au facilitat instruirea a **785 de formatori locali**: câte 2 delegați din fiecare liceu. În urma activităților din teritoriu, realizate pe parcursul a două luni de zile, au fost instruite **7474 de cadre didactice**. Toți cei antrenati în program, fie formator, fie participant, au primit certificate care confirmă acest fapt.

Buna desfășurare a procesului, la nivel local, a fost sprijinită de mai mulți factori. În primul rând, aceasta se datorează șefilor centrelor metodice raionale, implicați în proiect în calitate de *monitori locali*, care au avut misiunea de a contribui la organizarea și a superviza activitățile de formare la nivelul instituției de învățământ. În al doilea rând, un aport deosebit l-au avut directorii acestor instituții, care s-au străduit să creeze condiții optime pentru desfășurarea instruirii.

Activitățile de formare au fost organizate în câteva etape. Prima – *instruirea a 20 de formatori naționali* – a avut loc în perioada 24-26 februarie și a fost facilitată de cei 4 coautori ai suportului de curs. În cadrul acesteia, s-au testat conținuturile elaborate. Fiecare dintre activitățile din etapa următoare, destinate *formatorilor locali*, a durat 3 zile. Programul de formare pentru cele 50 de grupe de cadre didactice a avut loc între 5 și 27 martie, la Institutul Muncii, fiecare seminar fiind anticipat de o sesiune în plen cu participarea reprezentanților Ministerului Educației și a echipei C.E. PRO DIDACTICA, în cadrul căreia s-au prezentat activitățile de bază din proiect. Fiecare participant, viitor formator local, a beneficiat de suportul de curs în variantă hard și de un CD cu toate materialele didactice



necesare activităților în teren – suport de curs, chestionar de evaluare finală, template raport formator local, TOR formatori locali – în limbile română și rusă. Pe toată perioada programului, procesul a fost monitorizat de echipa C.E. PRO DIDACTICA, asigurându-se, astfel, condițiile necesare pentru realizarea calitativă a trainingului. De asemenea, aceasta a asistat și la sesiunile moderate de către formatorii naționali, constatându-se o implicare activă și responsabilă a participanților, viitori formatori locali în proiect.

Trainingul metodologic pentru formarea formatorilor locali poate fi considerat o reușită, fapt demonstrat atât de prezența tuturor participanților selectați, cât și de sinteza rapoartelor formatorilor și a chestionarelor de evaluare a programului. Grație parteneriatului dintre Ministerul Educației, direcțiile raionale de învățământ și instituțiile preuniversitare; a experienței pe care o are C.E. PRO DIDACTICA în implementarea proiectelor de acest gen; a implicării unor experți-formatori cu o remarcabilă pregătire în domeniu a fost oferit un program de formare consistent, interesant și corespunzător nevoilor actuale ale cadrelor didactice de liceu.

Monitorizarea sistematică efectuată de echipa de proiect, analiza celor 785 de chestionare de evaluare finală a programului completate de formatorii locali și sinteza itemilor incluși ne-au permis să concluzionăm că programul și-a atins obiectivele: prin oferirea unui suport de curs actual și adaptat necesităților profesionale ale cadrelor didactice de liceu, prin prestația formatorilor naționali și organizarea la nivel a activităților. Printre *factorii care au contribuit la buna desfășurare, la calitatea și eficiența programului de formare*, majoritatea participanților au menționat: organizarea foarte bună a activităților; competența, pregătirea corespunzătoare, responsabilitatea, profesionalismul formatorilor; metodele aplicate și suportul de curs; schimbul de experiență cu colegii; planificarea și organizarea sesiunilor; atitudinea organizatorilor; prezența la curs a profesorilor de la aceeași disciplină; climatul psihologic favorabil; condițiile de desfășurare a cursurilor (sala de curs, pauzele de cafea, prânzul, cazare); explicarea pas cu pas a realizării activităților în teren etc.

Sugestiile profesorilor-cursanți s-au axat, în principal, pe nevoia de a mai participa la astfel de formări: desfășurarea de traininguri similare cu alte subiecte stringente pentru sistemul educațional național; mai multe formări de acest gen, dar „mai de durată” și cu un tempou mai lent; organizarea unor astfel de traininguri măcar o dată pe an etc.

O altă formare, cea mai valoroasă prin numărul de participanți – **7474 de profesori de liceu**, s-a desfășurat, în perioada 15 martie-10 mai, în **375 de licee** din republică, inclusiv în instituțiile cu predare în limba română din localitățile din stînga Nistrului. Activitățile au fost facilitate de **750 de formatori locali** și s-au desfășurat, conform agendei și orarului aprobat de fiecare instituție, în toate raioanele, inclusiv în UTA Găgăuzia. Sălile de curs au fost pregătite de administrația liceelor. Participanților li s-au oferit suporturi de curs multiplicat și rechizite necesare realizării activităților preconizate. Programul a inclus 24 de ore de instruire, iar subiectele abordate au fost cele menționate mai sus.

Analiza rapoartelor prezentate de monitorii locali și formatorii locali a evidențiat caracterul predominant, fără excepție, a cîtorva *factori de valoare care au contribuit la buna desfășurare a programului*: pregătirea adecvată a formatorilor locali; organizarea eficientă a programului de formare în instituțiile din teritoriu; calitatea suportului de curs, conținuturi bine structurate, înglobînd multă informație utilă; prezentarea unor tehnici și metode de lucru ajustate la conținuturi etc. Cursanții au mai menționat și alți factori: desfășurarea activităților de către formatori-reprezentanți ai colectivelor din care fac parte și formabilii; profesorii au avut posibilitatea să se afle, în același segment de timp, într-un proces de formare „comun”, fiind informați la fel, discutînd pe marginea conținuturilor, pentru a înțelege și a clarifica mai multe aspecte ce țin de procesul didactic.

Participanții la formare au remarcat și existența unor *puncte slabe* în implementarea programului. Acestea au vizat volumul mare de informație pe care au fost nevoiți să-l asimileze într-un interval de timp destul de scurt. Deși suportul de curs s-a bucurat de o apreciere înaltă, nu toți formabilii au putut beneficia de un exemplar integral. Unele instituții nu au reușit să facă față unei asemenea cerințe. În corelație cu problematica formării de competențe, a fost evidențiată o dată în plus și necesitatea elaborării unor instrumente de evaluare curentă și sumativă. Pentru a menține și a promova spiritul formării continue, profesorii conștientizează ca pe o necesitate stringentă atât instruirea periodică a actualilor formatori locali, cât și a unora noi.

Am prezentat doar o parte din sugestiile făcute de profesori. De subliniat faptul că aceștia conștientizează nevoia de a fi formați, dar și că respectivul demers trebuie organizat ca proces, atribuindu-i-se un caracter permanent sau măcar periodic; că acele conținuturi selectate trebuie

să fie de calitate și să răspundă nevoilor formabililor, iar ei să fie instruiți de persoane bine pregătite.

În concluzie, activitățile din cadrul subcomponentei **Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu** s-au desfășurat în conformitate cu planificările C.E. PRO DIDACTICA și cu termenii de referință formulați de Ministerul Educației al Republicii Moldova. Obiectivul principal al proiectului, de care au beneficiat **8259 de cadre didactice** din liceele rurale din republică, a fost atins prin oferirea unui program de formare de calitate, în vederea dezvoltării și actualizării competențelor lor metodologice. Trainingul a fost livrat, atât formatorilor naționali și locali, cât și cadrelor didactice, într-o manieră profesionistă: apreciem efortul depus de către experții-cheie, formatorii naționali și locali, monitorii locali angajați în proiect.

Conform evaluărilor finale, activitatea a fost una foarte utilă și actuală, majoritatea profesorilor manifestând dorința de a mai participa la programe similare. Atât participanții, cât și factorii interesați (DGRÎTS, conducerea liceelor) au menționat calitatea suportului de curs oferit, prestația formatorilor locali și interesul cadrelor didactice pentru subiectele abordate. Tematica a fost destul de vastă; la fiecare subiect se putea organiza un training separat, dar orientările clare din suporturi, oferite și în variantă electronică, i-a ajutat să își focalizeze dezbaterile asupra curriculumului modernizat din perspectiva formării de competențe. Participanții au apreciat în mod deosebit faptul că nu au fost separați pe discipline sau pe catedre, ei pronunțându-se pro cerințe unice: „Am putut să ne auzim – noi, „reprezentanții” tuturor ariilor curriculare – și să discutăm despre posibilitățile de ameliorare a situației la nivel de instituție”. Unii profesori sînt îngrijorați de soarta liceelor rurale mici, unde numărul copiilor este în continuă scădere, de salarizarea lor, punînd și aceste probleme în discuție.

Credem că *logica activităților planificate în cadrul acestei subcomponente și parteneriatul eficient dintre toate părțile interesate – Ministerul Educației, C.E. PRO DIDACTICA, direcțiile generale raionale de învățămînt, liceele rurale* – au contribuit la realizarea obiectivelor fixate. Prin instruirea oferită formatorilor naționali și locali, profesorilor de liceu am clarificat multiple aspecte ce țin de problematica formării și evaluării competențelor și sperăm la o reușită în implementarea conceptelor studiate în activitatea didactică a cadrelor didactice din învățămîntul liceal.

Ținînd cont de solicitările formulate de majoritatea cursanților, de sugestiile și opiniile participanților – experții-cheie, formatorii naționali, formatorii și monitorii locali, managerii de liceu, de observațiile noastre directe, recomandăm:

1. continuarea formării periodice, la nivel de centru regional/raional, a profesorilor privind diverse aspecte intrinsece dezvoltării competențelor me-



todologice și realizării cerințelor curriculumului modernizat;

2. derularea unor activități, la nivel instituțional și raional, de reactualizare aprofundată a strategiilor și tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice;
3. desfășurarea unor activități similare pentru profesorii din ciclul gimnazial și primar;
4. inițierea și derularea periodică a unor programe de formare destinate formatorilor locali, inclusiv pentru treapta liceală;
5. includerea în activități de instruire, formare de formatori și a altor cadre didactice, în vederea diversificării experienței și consolidării abilității de învățare a adulților;
6. extinderea perioadei de implementare (elaborarea de materiale, desfășurarea programului de formare) în proiecte similare, pentru o mai mare eficiență; credem că rezonabil ar fi 5 zile de curs;
7. elaborarea unor materiale didactice care vizează proiectarea didactică de lungă și scurtă durată în vederea realizării formării de competențe;
8. elaborarea și aplicarea instrumentelor de evaluare curentă și sumativă axată pe evaluarea formării de competențe;
9. publicarea unei culegeri cu toate materialele utilizate în proiect, suplimentată cu un șir de sugestii practice și experiențe de succes, în cadrul Bibliotecii PRO DIDACTICA;
10. revizuirea treptată a manualelor școlare din perspectiva dezvoltării de competențe;
11. organizarea unor activități post-training de extindere a celor însușite și aplicate în urma trainingului metodologic;
12. proiectarea de activități de formare la nivel regional și național avînd în vedere succesele și sugestiile înregistrate în procesul implementării acestui training metodologic.

Rima BEZEDE, director de proiect
Silvia BARBAROV, coordonator de proiect

Vizite de monitorizare

În perioada 14 aprilie-25 mai curent, au fost efectuate vizite de monitorizare în 30 de instituții implicate în proiectul *Comunități școlare în acțiune: crearea condițiilor pentru persistarea în școală a elevilor din familiile social-vulnerabile*. Echipa de formatori și colaboratori ai Centrului Educațional PRO DIDACTICA a fost însoțită în cadrul câtorva dintre ele de Yoon DURBIN, reprezentantul Institutului pentru o Societate Deschisă de la Budapesta, consultant internațional în proiect.



Având drept scop evaluarea calității activităților prevăzute de proiect, monitorizarea s-a efectuat în baza unor instrumente elaborate atît pentru formatori, cît și pentru echipa de implementare.

În majoritatea școlilor, proiectul se realizează cu succes. Totuși, cîteva instituții, care nu au beneficiat de astfel de experiențe anterior, s-au confruntat cu anumite dificultăți în gestionarea bugetului, procurarea de materiale etc. În ajutor le-au venit formatorii, care au asigurat asistență, coaching și consultanță, au oferit sugestii și recomandări întru îmbunătățirea activităților ulterioare.

În cadrul vizitelor de monitorizare am avut ocazia să discutăm cu beneficiarii direcți – copiii, care sînt motivați și participă cu plăcere la activitățile extracurriculare. I-am admirat în plină acțiune, am văzut

obiectele confecționate de ei cu multă grijă. Aici domină un climat creativ: copiii adresează întrebări, solicită detalii legate de îndeplinirea sarcinilor, cooperează, își oferă reciproc suport. Ceea ce fac și învață pe parcursul acestor activități este apreciat de părinți, frați, bunici. Activitățile respective ocupă timpul liber al elevilor și chiar îi ajută să își descopere vocația.

Majoritatea facilitatorilor, care demonstrează o prestație excelentă, reușesc să le cultive elevilor dragostea pentru munca creativă, să formeze o comunitate. Printre școlile care s-au deosebit în implementarea proiectului se numără: Liceul Teoretic *Ion Creangă*, s. Cuizăuca, r. Rezina; Liceul Teoretic *Viorel Cantemir*, s. Sofia, r. Drochia; Liceul Teoretic *Bălăurești*, r. Nisporeni; Gimnaziul *Băhrinești*, r. Florești etc.

Menționăm că în cele 50 de școli implicate în proiect se desfășoară 133 de activități extracurriculare.

Conform prevederilor proiectului, fiecare instituție beneficiază, în primul an, de 5000\$, mijloace financiare alocate pentru organizarea activităților extracurriculare, precum și pentru procurarea de materiale și echipament.

Este salutar faptul că unele instituții au simțit alături „umărul” APL-ului, al părinților, al agenților economici locali, care au contribuit la renovarea încăperilor destinate activităților din proiect, au oferit materiale, au achitat servicii de transport, internet ș.a.

Lilia NAHABA,
coordonator de proiect

Un seminar metodic al profesorilor lideri în domeniul educațional la Liceul Teoretic *Emil Nicula* din s. Mereni, r. Anenii Noi



La 16 mai curent, reprezentanți ai celor trei echipe din proiectul internațional *Teacher leadership* – Liceul Teoretic *Petrunea*, r. Glodeni; Liceul Teoretic *Liviu Damian*, or. Rîșcani, și gazdele – s-au reîntîlnit pentru a face un schimb de experiență și a cunoaște demersurile educaționale teoretice și practice ale colegilor de la Mereni. S-au stabilit contacte pedagogice de impact și s-au dezbătut probleme actuale, axate pe dezvoltarea inteligențelor multiple la diferite discipline și în cadrul

activităților extracurriculare de excepție. Provocările profesionale au fost realizate de Lidia CREȚU, Larisa CARAGI, Tatiana BUJAC, Olga BOGACI și Irina POPAN. Proiectele de dezvoltare profesională prezentate au îmbogățit arsenalul experiențial și au deschis orizonturi noi în constituirea școlii prietenoase copilului.

Am admirat rezultatele muncii lor de ani de zile, copiii frumoși, talentați și harnici și cultura organizațională a unei instituții lider în domeniu.

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

Eveniment de rețea în proiectul internațional *Leadership educațional* la București

În 20-21 mai curent, Centrul Educația 2000+ de la București, în colaborare cu Facultatea de Educație de la Universitatea din Cambridge și cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, au organizat un seminar internațional pentru profesorii – din Iași, București și Republica Moldova – implicați în proiectul sus-numit, în cadrul căruia participanții au avut posibilitatea să facă schimb de experiență de predare și de cercetare.

Istoricul proiectului pentru înțelegerea conceptului și a importanței *teacher leadership* pentru îmbunătățirea performanței școlii și impactul proiectului asupra reformei educaționale – au fost aspectele prezentate cu dedicare profesională de liderul și inițiatorul acestuia dr. David FROST.

Înțelegerea contextelor locale de desfășurare a proiectului în România și în Republica Moldova s-a produs, inclusiv prin celebra analiză SWOT, în cadrul atelierului facilitat de Rima BEZEDE. Elementele valorice ale culturii organizaționale a școlilor se axează pe învățare, pe rolul crucial al elevului și al profesorului și pe formarea comunităților de instruire. Mona CHIRIAC, româncă de la Universitatea din Cambridge, a monitorizat schimbul de experiență în baza proiectelor de dezvoltare profesională și a preocupărilor identificate, activitate în care au excelat cei 6 profesori moldoveni prezenți: Lidia CREȚU, Larisa CARAGI și Tatiana BUJAC de la Liceul Teoretic Emil Nicula, s. Mereni, r. Anenii Noi; Zinaida LAZARI și Feodora MAICAN de la Liceul Teoretic Petrușca, r. Glodeni, și Aliona CECHEANĂ de la Liceul Teoretic Liviu Damian, or. Rîșcani.

Colaborarea cu echipa de proiect, în vederea elaborării unui plan de acțiune pentru dezvoltarea profesională, a fost titlul prezentării Monicăi DVORSCHI, președinte executiv al Centrului Educația 2000+, iar *Impactul și planificarea de impact* a fost genericul atelierului, în cadrul căruia participanții au reflectat asupra impactului proiectat și a celui întâmplat deja – dirijare dezbateri Viorica GORAȘ-POSTICĂ.

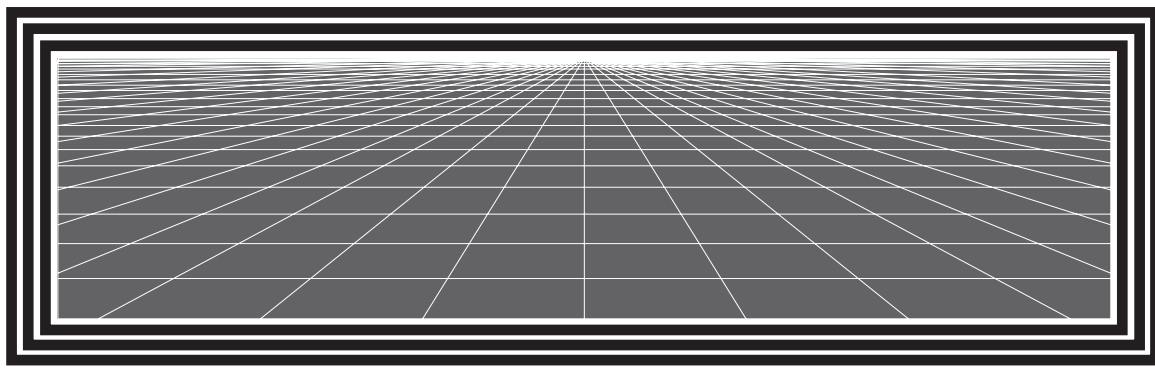
Dovezile și evidența activităților din proiect, adunate în portofoliu, care trebuie prezentate de o manieră simplă și convingătoare, au fost explicate de Mona



CHIRIAC. În același context, ca pretext pentru reflecții ulterioare, s-au expus tipurile de leadership, dificultățile și oportunitățile inerente în acest proces, toate dezbătute în baza unui set de imagini curioase și relevante din diverse unghiuri.

În concluzie, opinăm că proiectul *Leadership educațional* are perspective mari pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și pentru cooperarea internațională, deoarece promovează ÎNVĂȚAREA ca activitate primordială pentru un profesor, care trebuie să acționeze ca lider și să poată genera mereu învățare pentru sine, pentru studenți, pentru colegi, pentru instituție, pentru sistem, pentru științele educației și pentru societate. Proiectul îi încurajează pe profesorii „simpli”, care sînt în școală prin vocație și prin chemare, să caute mereu schimbarea înspre mai bine, să găsească răspunsurile cele mai bune și motorul pentru schimbare în ei înșiși, în comunicarea și cooperarea cu colegii.

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



EX CATHEDRA



Larisa CUZNEȚOV

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

Filozofia practică a familiei ca fundament existențial al formării personalității copilului

„Atunci când cineva începe să extindă domeniul și scopul gândirii, să ia în considerare consecințele colaterale care se manifestă într-un interval îndelungat de timp sau în legătură cu o dezvoltare durabilă, acel cineva începe să filozofeze, indiferent dacă acestui proces i se dă un nume sau nu...”

(John Dewey)

Familia, ca valoare autentică umană, ca fenomen antropologic, ca instituție socială străveche, evocă ideea unui spațiu existențial, axiologic și de filozofare extrem de important pentru om din variate perspective. Anume în familie se produc acele interacțiuni și procese complexe de devenire a personalității umane care își lasă amprenta asupra mentalității și conduitei individului; asupra modului de gândire, percepere și afirmare a sinelui; asupra sentimentelor cu care acesta va porni în lume. Aici, sub influența părinților, începe plămuirea sufletului, enculturarea copilului. Aici el capătă cele mai elementare cunoștințe despre viață; învață a gândi, a reflecta asupra destinației sale și a existenței omului; învață a se intercunoaște cu semenii, a comunica, a relaționa. Aici el se proiectează și se dezvoltă ca personalitate și ființă socială. Aici se pune temelia optimismului și a atitudinii pozitive față de sine și față de alții; se învață normele și acțiunile morale, se interiorizează modelele pozitive și negative de comportare, se naște sentimentul apartenenței la neam și la comunitatea umană. În familie omul învață a fi fericit, își elaborează

criteriile de apreciere a condiției sale. Sub influența părinților se proiectează și se jalonează prioritățile valorice, se conturează propria viziune asupra vieții, se cunoaște esența și limitele libertății umane, se pun bazele filozofiei practice și ale capacităților de filozofare.

Analiza existenței omului și cercetările de antropologie pedagogice, psihologie, filozofie, sociologie, filozofie a educației [3; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 13; 14 etc.] confirmă faptul că fericirea rezultă întotdeauna din capacitatea de abordare filozofică a vieții, a tezaurului intelectual, spiritual și moral al omului, dintr-o activitate de coordonare conștientă a *modului de a gândi/modus cogitandi* cu *modul de a spune/modus dicendi* și cu *cel de a face* sau *a se comporta/modus faciendi*, care se învață tot în familie și necesită o estimare, armonizare și perfecționare continuă. Aspirația spre o conduită onestă, esența acesteia, conținutul ei axat pe binele moral, libertate, echitate, dar și pe abordarea și reglarea dorințelor, pe planificarea și realizarea scopurilor și a conduitei în conformitate cu referențialul axiologic al omului își au rădăcini solide în familie. Ansamblul de idei și acțiuni ce țin de filozofia practică a familiei constituie un fundament existențial de formare a personalității copilului, centrat pe autoeducație și devenire continuă. Familia își creează propriul optim axiologic și propria imagine, de care depind fericirea ei și eficiența educației copilului, prin eforturi comune, permanente ale tuturor membrilor adulți.

În toate timpurile, dar mai cu seamă astăzi, când societatea traversează o perioadă de criză amplă și profundă, instituțiile sociale, inclusiv familia, depun eforturi de ordin moral, intelectual, civic și economic, întru ameliorarea condiției existențiale, dar și întru spiritualizarea existenței sale.

Temeiurile filozofării, ale studierii impactului filozofiei practice îl aflăm în cel mai pertinent răspuns al isto-

riei civilizației, în constatarea conform căreia „filozofia marchează o schimbare în cultură, ne orientează spre noi perspective; ea arată într-un fel tulburător nevoia de noi străduințe... Chiar și sistemele ei, uneori conservatoare, au avut un efect transformator, dacă nu unul cu adevărat creator” [16, p. 5-6].

Cele trei motive pentru studierea filozofiei și abordarea activă a acesteia în procesul existenței umane, menționate de K. Jaspers, „uimirea și cunoașterea, îndoiala și certitudinea, pierderea și regăsirea de sine a omului nu epuizează resorturile care ne îndeamnă în zilele noastre spre filozofare” [apud 9, p. 8], ci, invers, le consolidează și le orientează spre analiza multiplelor fenomene socioumane, estimarea acestora după anumite criterii valorice, generarea noilor ipoteze și căutarea alternativelor de soluționare. Asume filozofia ne ajută să formulăm întrebări de tip existențial și să construim răspunsuri pentru clarificarea unor realități, acțiuni, perspective, să elaborăm un tablou adecvat al lumii.

În scopul fortificării adaptabilității și coeziunii familiei, al optimizării educației familiale, propunem fundamentarea unui aspect nou al educației pentru familie, într-o abordare provocatoare la prima vedere, dar importantă pentru transformarea conștiinței individuale și publice: **filozofia practică a familiei**. Considerăm că aceasta va servi drept fundament existențial de personalizare a individului, diferențiere și nuanțare a relațiilor lui cu sociumul; de perfecționare, umanizare și democratizare a relațiilor intrafamiliale; va stimula adulții să analizeze, să compare, să sintetizeze, să reflecteze asupra propriei vieți, asupra contextului social și familial, asupra viziunilor lor și ale altor persoane, asupra istoriei comune și a culturii neamului, asupra valorilor etern-umane, care se cer bine cunoscute și interiorizate, reactualizate, cercetate și promovate.

Fiecare om, ca membru al societății, face parte dintr-o familie și tinde să își creeze o familie armonioasă, durabilă. Acest lucru îl obligă pur și simplu să participe activ la formarea-consolidarea unui cult al familiei, pe care noi îl concepem ca axat pe „principiile filozofiei practice ce valorifică reflecțiile asupra moralei relațiilor sociale, asupra conduitei și a acțiunilor umane, asupra dobândirii fericirii. Filozofia practică înglobează filozofia morală, a cărei problemă fundamentală este aceea a menirii omului în lume” [5, p. 127].

Pentru a creiona sarcinile principale ale filozofiei practice a familiei și a înțelege reperele științifice de valorizare a perspectivelor acesteia, pe care le vom transpune în principii, strategii și modele de educație a copiilor în cadrul familiei, vom realiza o analiză succintă a valorilor ei.

Filozofia practică, abordată încă în opera lui **Aristotel**, studiază acțiunile, comportamentele umane intenționale și caută să determine rațiunea practică, adică normele acțiunii, în special ale celei morale [apud 7, p. 260]. Ideea dată, formulată și dezvoltată în funcție de epocă, condiții

socioculturale concrete și viziuni personale, o regăsim în operele celor mai mari gânditori ai omenirii [2; 6; 11; 12; 13; 15]. Concomitent, o depistăm și în folclorul tuturor popoarelor, în cultura familiei și opiniile multor familisti contemporani nouă (*mă conduc de principiile filozofiei mele...; am filozofia mea...; am o atitudine filozofică față de viață... etc.*). În acest sens, ne rămâne să analizăm relațiile dintre morală, cultură, educație și rațiune practică umană; să precizăm aspectele și influențele filozofiei practice a familiei asupra procesului de perpetuare a valorilor morale prin abordarea educației familiale, mai precis a formării personalității copilului.

Pentru a realiza precizările de rigoare, apelăm la chintesența viziunilor despre educație și morală ale lui **Im. Kant**, care ne atenționează asupra faptului că “omul prin firea sa nu este nici bun, nici rău, nu e din fire o ființă morală; el devine astfel atunci când își înalță mintea pînă la ideile de datorie și de lege. Omul nu ar fi în stare să devină moralicește bun decît cu ajutorul virtuții, adică prin constrîngerea exercitată asupra sa”. Pentru aceasta, consideră filozoful, este necesar “de a stabili pretutindeni principiile bune și să știm a le face să fie înțelese și admise de copii, ceea ce reprezintă condiția esențială a educației” [6, p. 64-65]. Observăm că și **educația** în viziunea lui **Kant** este axată pe realizarea unor principii practice, deoarece ea *trebuie să-l disciplineze pe om, pentru a împiedica ca instinctele, adică ceea ce este animalic, să nu înăbușe omenescul, atît în omul individual, cît și în omul social*. Totodată, filozoful consideră că “educația trebuie să-l cultive pe om, ținînd cont de faptul că cultura include instrucțiune și diferite învățături... Mai trebuie urmărit ca omul să dobîndească prudență ca să știe a trăi în societatea semenilor săi, astfel încît să se facă iubit și să aibă influență... În sfîrșit, trebuie vegheat asupra moralității. Nu este destul ca omul să fie potrivit tuturor felurilor de scopuri, mai trebuie încă să știe a-și face o maximă de a nu alege decît scopuri bune. Scopurile bune sînt acelea care sînt acceptate de fiecare, și, care pot fi, în același timp, niște scopuri bune pentru fiecare [Ibidem, p. 16-19]. Principiile practice, care stau la baza educației, sînt prezentat ca cele mai generale maxime ale acțiunii morale, fiind definite ca propoziții care conțin o determinare generală a voinței omului, care își subordonează mai multe reguli practice. Domeniul practicului este domeniul acțiunii morale, al formelor și valorilor care trebuie să călăuzească viața omului. **Im. Kant** a plasat filozofia practică în centrul construcției filozofice, abordarea practică fiind subordonată ulterior altor rațiuni: *istorice* (în cazul lui **Fr. Hegel**); *teoretice* (în cazul pozitivismului); *vitale* (în cazul filozofiei vieții); *funcționale* (în cazul funcționalismului), menționează **A. Marga** în *Introducere în filozofia contemporană* (2002), atrăgînd atenția asupra faptului că, în pofida situației descrise, între rațiunea practică și celelalte tipuri de rațiune pot exista nu numai raporturi de subordonare, dar și de coordonare, co-

nexiune, complementaritate, uneori chiar de fuziune. Oricât de importante ar fi tipurile de rațiuni, nu ne putem imagina viața separat de acțiunile practice ale omului.

Pentru a explica esența filozofiei practice a familiei, a demonstra semnificația ei pentru educația familială și socială a individului, a contura reperele teoretico-aplicative ale acesteia, vom analiza succint ideile de bază ale unor cercetători ce ne oferă câteva postulate, de la care vom pleca în elaborarea și valorificarea perspectivelor, a principiilor și strategiilor de formare a personalității copilului.

Astfel, în lucrarea *O teorie a echității* (1970), **J. Rawls** analizează un aspect existențial important al filozofiei practice, *trecerea de la utilitarism la contractualism, promovarea echității*, de care, considerăm noi, are nevoie orice om și familie, viața morală și spirituală a acestora. Este evident că reafirmarea autonomiei valorilor etice fundamentale în contextul umanizării relațiilor sociale, axate pe echitate, în baza cărora se construiește fericirea și viața familială a individului, trece ca un fir roșu prin pedagogia familiei și filozofia practică a acesteia. **J. Rawls** propune reluarea *principiului contractualismului*, promovat de **J. Locke**, **J.-J. Rousseau**, **Im. Kant**, considerînd că valorificarea acestuia contribuie la responsabilizarea oamenilor, la prosperarea umanității și a libertății, la democratizarea relațiilor sociale. Dezvoltînd ideile filozofilor citați anterior, opinăm că valorile și acțiunile morale, echitatea și abordarea filozofică a vieții, reflecțiile asupra vieții și a existenței umane, gîndirea de tip pozitiv influențează în mod direct instituirea și menținerea armoniei în cadrul familiei. *Primul pas, aici, constă în autonomizarea echității; al doilea pas rezidă în conștientizarea importanței ei, deoarece din echitate derivăm mulțimea regulilor prin care o societate, privită ca asociere a indivizilor, asigură reglarea intereselor în așa fel încît armonia intereselor și conflictul intereselor să fie subordonate unui acord social formal.*

Analizînd conținutul relațiilor, al educației și funcționalității familiei, observăm consonanța valorică a acestora cu esența concepției lui **J. Rawls**, care *plasează echitatea la cel mai înalt nivel, numind-o structura fundamentală a societății, înțeleasă ca artă după care cele mai importante instituții sociale, deci și familia, împart drepturile și îndatoririle fundamentale, precum și rezultatele cooperării sociale*. Nu în zadar cercetările teoretice și analiza experienței cuplurilor care au trecut proba timpului demonstrează că primul și cel mai important aspect pe care urmează să-l cultivăm prin promovarea filozofiei practice este *respectarea principiului echității*, care asigură abordarea onestă și responsabilă a personalității umane, a normelor morale și a coeziunii familiei. În construirea unei familii armonioase putem nega concluzia la care ajunge **J. Rawls** “cu privire la societatea bine organizată, care are la bază două repere interconexe: fiecare individ recunoaște același principiu de echitate și știe că și celălalt face același lucru, iar instituțiile sociale

fundamentale satisfac principiul în cauză” [11, p. 19-23]? Filozoful ne atenționează că teoria echității trebuie să stea la baza teoriei deciziei raționale.

Dacă ne referim la analiza funcționalității familiei, observăm un fenomen cunoscut cercetătorilor, dar și celor care muncesc asupra optimizării condiției lor de partener familial: cu cît mai mult se prețuiește și se valorifică în familie echitatea, cu atît mai mult raționalitatea deciziilor satisface trebuințele și interesele membrilor ei, obținîndu-se un acord și înțelegere în relațiile interpersonale, acestea fiind axate pe crearea reală a condițiilor de egalitate și complementaritate, de responsabilitate individuală și comună, în același timp.

Un alt postulat de la care plecăm în fundamentarea filozofiei practice a familiei, extras din lucrarea *Reabilitarea filozofiei practice* (**M. Riedel**, 1972), elucidează relația dintre filozofie și lumea modernă în baza reliefării și argumentării *principiului unității dintre teorie și praxis*, însă *fără înjumătățirea pragmatică a unității, care duce la identificarea praxisului cu acțiune tehnico-organizatorică și la eludarea specificului interacțiunilor moral-practice*. Filozoful analizează fondarea modului fenomenologico-antropologic de explicare a principiului unității dintre teoria și practica vieții. De fapt, această lucrare reprezintă un *program de filozofie practică* ce are ca finalitate *să valideze normele acțiunii umane*, pentru a răspunde la eterna întrebare *Ce trebuie să facem?*, și *estimarea, alegerea scopurilor acțiunii*, pentru a găsi răspuns la întrebarea *Cum putem trăi?* [12, p.11].

Evident, ideile filozofice analizate completează ansamblul de idei din domeniul axiologiei educației (L. Lavelle, 1951; P. Andrei, 1973; Б. Т. Лихачев, 1995; A. Niskier, 2000; C. Marin, 2003; П. В. Алексеев, 2004; L. Cuznețov, 2010) și noi, din perspectiva acestora, vom aborda filozofia practică a familiei, orientînd-o spre valorificarea în educație a structurii existențiale eterne, esențializate în idealul clasic de formare a personalității armonioase, de cultivare a caracterului integru, preocupat de autoperfecționare continuă.

În contextul vizat, considerăm că merită să facem o paralelă cu *idealul cultural* expus de **T. Vianu**, în lucrarea *Filozofia culturii* (1945), care plasează *munca omului – izvor al creației valorice* în centrul concepției sale. Pentru **T. Vianu**, omul se cunoaște prin operele și faptele lui, *noi sîntem ceea ce faptele noastre sînt*. La interogațiile *Cine sîntem?* și *Ce trebuie să facem pentru a fi fericiți?* putem răspunde cu civintele reputatului filozof: “Trebuie să fim activi. Activismul cultural cinstește ființa umană, pe creatorul tuturor bunurilor, definește cultura drept o operă a libertății omenești”. Cultura umană apare la **T. Vianu** ca “o întregire a naturii, ca o umanizare continuă a naturii” [13].

În aceeași ordine de idei, vom insista asupra tezei că filozofia practică a familiei studiază acțiunile morale ce

formează cultura acesteia, care va contribui la promovarea valorilor etice, la consolidarea relațiilor familiale. Filozofia practică a familiei va fi axată pe cercetarea și promovarea familiei ca valoare umană și instituție socială ce educă și pregătește omul pentru umanizarea continuă a naturii sale, pentru reflecții de calitate și asamblarea teoriei cu praxisul moral, *întregirea ei* în ipostaza de a uni armonios doi poli ai genului uman într-un *noi*, într-un tot întreg ce oferă o nouă viață, care reprezintă o valoare eternă pentru perpetuarea vieții pe pământ. Existența omului în contextul filozofiei practice a familiei va fi înnoibilă prin promovarea *perspectivelor, principiilor, modelelor și strategiilor de construire a fericirii* în baza afirmării de sine în conformitate cu aspirația de autoperfecționare permanentă a membrilor adulți și centrarea lor pe formarea personalității copilului în consens cu formarea culturii familiale.

În scopul precizării reperelor teoretice ale filozofiei practice a familiei și a susținerii formării culturii familiale, a necesității de autocunoaștere, autoeducație și formare integrală a personalității copilului de către părinți, realizăm o corelare cu teoria lui **K. Rogers**, reprezentant al *psihologiei umaniste*, conform căreia fiecare om posedă aspirații de cizelare și capacitatea de autoperfecționare. Conceptul central al teoriei lui **K. Rogers** a devenit unul din componentele structurale ale personalității – *Eu*-lui, ce include reprezentările, ideile, scopurile și valorile prin intermediul cărora omul se autocaracterizează și își planifică perspectivele proprii dezvoltări. Concomitent, pledând pentru o educație integrală a copilului în speranță, înțelepciune, optimism, fericire, libertate, abordare pozitivă, morală, conștiință a viitorului, autodeterminare, realizăm o conexiune cu coordonatele și principiile *psihologiei pozitive*, cu cercetările întemeietorilor acesteia: M. Csikszentmihaly (1990); M.E. P. Seligman (2000); J. Gray (2004). Principalele probleme pe care le conștientizează și trebuie să le rezolve fiecare om sînt: *Cine sînt eu? Pentru ce trăiesc? Ce urmează să fac pentru a deveni cel ce vreau să fiu?* Aceste interogații-probleme nu pot fi soluționate în afara filozofiei practice, adică separat de reflecții, acțiuni, fapte care, sigur, au caracter aplicativ și existențial. Prin urmare, chipul lui *Eu*, format ca rezultat al propriei experiențe de viață, exercită o influență puternică asupra percepției altor persoane, a lumii, a filozofiei acestora și, desigur, asupra estimărilor pe care le face individul privind propriul comportament și propria autorealizare.

Conform teoriilor umaniste ale personalității, principala năzuință a omului o reprezintă **autoactualizarea**, care presupune scopul final al dezvoltării personalității, obținerea integrității ei în baza conștientizării și diferențierii depline a calităților sale și a corelării lor cu situația reală de viață. Autoactualizarea presupune sprijinul pe forțele proprii, activizarea lor, prezența opiniei proprii, independente privind soluționarea problemelor vitale. **A. Maslow** susține că *autoactualizarea reprezintă procesul dezvoltării*

continuu a personalității și capacitatea individului de a realiza practic propriile posibilități.

Dacă analizăm condițiile autorealizării, autoactualizării și particularitățile de comportare în cadrul familiei, ne convingem că autoactualizarea e imposibilă în lipsa filozofării, adică a unei analize și autoestimări valorice, a cunoașterii reciproce a partenerilor, a tendinței spre autocunoaștere a individului și autoperfecționare continuă. Investigațiile psihologilor, sociologilor și filozofilor [1; 2; 3; 5; 6; 9; 10; 15] demonstrează că marea majoritate a oamenilor conștientizează sensul vieții lor cam târziu, unii chiar înainte de plecarea lor în lumea celor drepti. În tinerețe, irosim mult timp și forțe pentru a dobîndi și a menține o anumită imagine și statut social. Sîntem preocupați de goana după bucuriile și plăcerile mari ale vieții, uitînd de cele mici, dar atît de importante pentru a ne simți fericiti și a ne fericii semenii.

Pentru a ne convinge de importanța filozofiei practice în dobîndirea propriei fericiri și a fericirii familiei noastre, să realizăm un mic experiment. Medităm asupra evenimentelor din viața noastră, le analizăm, ne străduim să le vizualizăm, apreciem și urmărim realizarea perspectivelor vieții. Ne întrebăm cînd am savurat ultima dată un răsărit sau un asfințit frumos de soare, am privit cerul înstelat, am observat înbobocirea unei flori, trezirea naturii primăvara, primenirea ei în costumul auriu al toamnei; cînd ne-am zbuguit, am dansat cu copiii sub ploaie, ne-am jucat cu ei, am discutat, au lecturat o carte etc. Cred că răspunsurile vor fi diferite, însă cert este faptul că vor predomina cele negative, urmate de un șir de justificări și motive. Sîntem mîndri de realizările noastre în știință, posedăm cunoștințe și inteligență, dar foarte rar și superficial reflectăm asupra vieții, asupra faptelor noastre, rar și grăbit comunicăm cu părinții noștri, practic nu ne interesăm de sentimentele și grijile copiilor; considerăm normele morale drept principii învechite, substituim cunoașterea prin informare; avem multe posibilități și competențe, dar puțină fericire, libertate adevărată și posedăm un suflet *firav și sărac*. Nu mai facem planuri de durată, nu aspirăm spre idealuri înalte, ne-am dezvoltat a întreține un dialog sincer cu propriul *Eu*.

Frecvent, oamenii pun semnul egalității între fericire și bunurile materiale, reducînd-o la obținerea unui post prestigios, a unui obiect. Ei uită sau nu știu că fericirea reprezintă o stare deosebită a sufletului, pe care o poți atinge numai atunci cînd trăiești în conformitate cu scopul vieții, ești orientat spre realizarea potențialului tău, spre autocunoaștere, autoactualizare și perfecționare continuă. Poți deveni cu adevărat fericit dacă îți vei salva propria viață de haos, invidie, impertinență, rutina unei existențe axate numai pe explorarea valorilor materiale în detrimentul virtuților moral-spirituale. Fericirea înseamnă a trăi în armonie cu tine însuși, cu Natura, Universul, Lumea, a te autorealiza în tripla ipostază: de familist, de profesionist și de cetățean.

Experiența vieții ne învață: fericirea o poți trăi atunci când depui efort moral, volitiv și intelectual amplu pentru a te realiza în și prin a schimba spre bine existența ta și a celor din jur. Străduința de a-ți proiecta și realiza calitativ **perspectivele vieții** va constitui una din **strategiile esențiale ale filozofiei practice a familiei și a valorificării fericirii**.

În contextul dat, ne va ajuta tehnica pe care am definit-o ca **reflecție existențială și proiectarea perspectivelor vieții**. Condiția de bază aici rezidă în efectuarea unor analize profunde a realității, a situației tale în această realitate, a posibilităților și a condiției tale etc. și în proiectarea perspectivelor proprii vieți conform axelor existențiale propuse: (1) **realizarea calitativă a funcției de fiu/fică** – presupune valorificarea conștientă și armonioasă a relațiilor familiale copii-părinți; (2) **autocunoașterea, autoperfecționarea continuă și autodirijarea/autoactualizarea** – solicită de la individ efort și acțiuni sistematice de studiere și optimizare a propriei condiții, a calităților de personalitate; (3) **realizarea vocației în profesie: devenirea, menținerea și perfecționarea permanentă** – stimulează creativitatea și asigură valorificarea potențialului moral, intelectual, tehnologic, psihofizic, estetic și profesional; (4) **realizarea calitativă a funcției de familist** – presupune crearea unei familii durabile, materializarea idealurilor și a aspirațiilor legate de dragoste, nașterea și educația copiilor, armonizarea relațiilor conjugale și familiale; (5) **autorealizarea și existența demnă în calitate de cetățean al unui stat concret și al lumii/comunității umane** – orientează spre respectarea drepturilor și a obligațiilor omului, valorificarea normelor și a principiilor moral-etice [3].

Plecând de la perspectivele vieții, conturăm **principiile filozofiei practice a familiei cu privire la educația integrală a copilului**, care reprezintă ansamblul de norme fundamentale, formulate ca teze generale în baza cărora se organizează și se desfășoară educația familială a copiilor. Cunoașterea și valorificarea acestora ghidează, responsabilizează acțiunile părinților și conferă funcționalitate procesului educațional. Drept repere teoretice pentru deducerea principiilor ne-au servit: *aspectele conceptuale ale filozofiei practice* (Im. Kant, 1992; J. Rawls, 1970; M. Riedel, 1972; T. Vianu, 1945; A. Marga, 2002); *principiile educației pentru familie și crearea optimului axiologic* (L. Cuznețov, 2008); *teoria autoactualizării personalității* (A. Maslow, 2000); *principiile educației pozitive* (J. Gray, 2004); *principiile educației moral-etice și spirituale* (V. Mândăcanu, 2000; C. Cucoș, 2006; Б. Т. Лихачев, 1995); *concepția formării personalității capabile de crearea modului de viață demn de Om* (Н. Е. Щуркова, 1995); *teoria sistemică de rol* (Н. М. Таланчук, 1999). Reperele practice care ne-au orientat spre elaborarea **principiilor** se constituie dintr-un bloc de elemente importante cu caracter aplicativ: problematica lumii contemporane și deschiderea spre **noile educații**, particularitățile psihoindi-

viduale ale adulților și copiilor, particularitățile educației familiale, tendințele de reconfigurare a modului de viață și a relațiilor familiale. Sinteza informațiilor obținute la nivelul analizei cadrului teoretic, al celui experiențial și a implicațiilor experimentale, au confirmat necesitatea racordării acțiunilor parentale privind formarea personalității integrale în cadrul familiei la un șir de norme fundamentale, pe care le-am definit drept principii. Acestea vizează fiecare perspectivă de viață a omului.

Astfel, **principiul abordării educației familiale prin prisma filozofiei practice** atenționează părinții asupra necesității axării educației copiilor și a vieții familiale pe valorificarea acțiunilor morale, ce includ analize și observații de tip logic, ontologic, existențial, începând cu cea mai fragedă vîrstă. Cunoașterea semnificației existenței omului, axarea pe valorile etern-umane, dobîndirea fericirii prin interiorizarea culturii, accentul fiind pus pe valorificarea acțiunilor și a faptelor demne.

Principiul abordării prospective a educației familiale orientează părinții spre valorificarea posibilităților de dirijare, planificare, anticipare, profilaxie și pronosticare a viitorului copiilor, al familiei pentru a forma deprinderi de previziune a unor dificultăți, a organiza rațional și eficient propria viață, a se adapta și a trăi fericit, realizînd permanent acțiuni de autocunoaștere și autoperfecționare moral-spirituală.

Următorul principiu vizează **abordarea individuală, diferențiată, umanistă și rațională a potențialului copilului și al resurselor familiei, pentru a-l ghida în cariera școlară și a-l orienta în cariera vocațională**. Acesta amintește părinților că formarea integrală a personalității copilului presupune un efort constant și sistematic de valorizare a acțiunilor de stimulare a formării conduitei morale în îmbinare cu dezvoltarea intelectuală, psihofizică, estetică, tehnologică; cultivarea deprinderilor de muncă, autoobservare și autoformare. Aici devine călăuzitoare centrarea pe viziunea holistico-sistemică și dezvoltarea armonioasă a capacităților copilului pentru o viață matură demnă și de calitate.

Un alt principiu important rezidă în **valorificarea modelelor pozitive de familist și părinte în îmbinare cu abordarea analizei și a acțiunilor de reechilibrare a modului de viață** în caz de necesitate. Cunoașterea și respectarea acestuia obligă adulții să se poziționeze adecvat în interiorul familiei din variate optici: existențială; de gen; de vîrstă; de personalitate integră, competentă; de partener și manager familial, de om decident eficient; de educator, sfătuitor și model onest; de filozof practic axat pe optimism și autoactualizare.

Principiul proiectării-construirii-valorificării optimului axiologic pentru formarea cetățeanului centrat pe democrație, activism sociocultural, autorealizare, libertate și demnitate oferă părinților spațiu, posibilități de racordare, colaborare eficientă cu mediul social, pre-

supune un parteneriat activ cu instituțiile educaționale pentru a cultiva la copii interesul, abilitățile, deprinderile civice și cele moral-spirituale.

Din cele expuse anterior, devine evident faptul că pentru ca principiile nominalizate să funcționeze este necesar să le cunoaștem, să le înțelegem și să le respectăm sistematic.

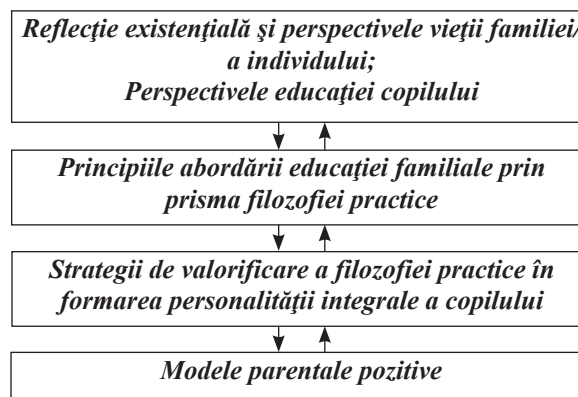
În concluzie, astăzi, trebuie să creăm strategii educative noi, deoarece adulții, copiii și familia trăiesc într-un context social nou. Trecerea de la educația axată pe frică, de la metode coercitive de înspăimântare la metode centrate pe iubire, stimulare a colaborării, a formării unei viziuni înțelepte, filozofice față de viață în îmbinare organică cu exersarea sistematică a acțiunilor și a comportamentului moral reprezintă esența strategiilor educative de formare a personalității integrale. În contextul vizat, propunem câteva strategii pe care le-am experimentat și care s-au dovedit a fi eficiente în educația familială a copiilor: (1) **strategia de cunoaștere profundă a copilului**, care include un șir de metode și procedee de aprofundare a cunoștințelor și competențelor parentale; ascultarea empatică și activă a copilului; observarea lui sistematică; înțelegerea manifestărilor acestuia; (2) **strategia de asigurare a condițiilor, ritmului și a ritualurilor educației și dragostei parentale și fraterne**, pe care o considerăm centrală în formarea personalității copilului, fiindcă îmbină crearea condițiilor adecvate de natură morală, spirituală, psihofizică, estetică, de exersare a acțiunilor de autoservire, muncă cu cele de respectare a unui regim, mod și stil de viață armonios și desigur că, cu **acțiuni-ritualuri de iubire** ce corespund vârstei copilului, intereselor și aspirațiilor lui, ca de exemplu: lectura înainte de somn; analiza celor trăite/peripețiile zilei; fiecare duminică copiii o petrec împreună cu părinții; a servi copilul cu ceva plăcut; a pleca la fiecare două săptămâni la bunici etc.; (3) **strategia centrării pe sustragerea copilului de la acțiunile nedorite**, se bazează pe particularitățile psihofiziologice ale omului. Eficiența ei depinde de situația concretă, vârsta copilului și competențele parentale. În cadrul ei se pot aplica variate metode: schimbarea temei de discuție; conversația pe teme de care se interesează copilul; practicarea unui joc sau a lecturii; demonstrarea originală și interesantă a unor obiecte sau acțiuni etc.; (4) **strategia de valorizare a copilului în acțiuni/activități** presupune exersarea copilului și implicarea lui activă în viața cotidiană a familiei; crearea posibilităților de valorificare a potențialului acestuia prin practicarea îndeplinirii variatelor sarcini; analiza calității realizării sarcinilor; aprobarea și ajutorarea copilului în caz de apelare la adult.

Valorificarea strategiilor expuse necesită de la părinți competențe psihopedagogice, răbdare și încredere în copil. Motivarea acestuia prin variate metode de susținere, aprobare, dezaprobare, încurajare, manifestare a plăcerii sau nemulțumirii se practică în cadrul tuturor strategiilor educative.

Modelele pozitive pe care se vor axa părinții în contextul valorificării scopurilor filozofiei practice sînt: *comportament adecvat în realizarea rolurilor familiale; conduită morală echilibrată, axată pe umanism; comunicare și relaționare familială deschisă și onestă; atitudine pozitivă față de oameni și viață; poziție civică activă; centrare pe valorile filozofiei practice; axare pe modul de viață orientat spre respectarea unității dintre felul de a gândi, a decide/spune și a acționa; conduită centrată pe reflecție și autoperfecționare continuă.*

În consens cu accepțiunile filozofiei practice a familiei și sintetizînd ideile cu privire la reconsiderarea educației familiale și direcționarea ei spre formarea integrală a personalității copilului, propunem un mecanism strategic de acțiuni parentale care include patru componente de bază ce reflectă conținutul acestora. Acțiunea parentală este o acțiune morală – element existențial central al filozofiei practice a familiei și a educației morale. Ea reprezintă dimensiunea cea mai profundă, mai extinsă și esențială a activității familiale de formare-dezvoltare a personalității copilului, fiind proiectată și realizată în baza valorilor etice, aceasta necesită o armonizare cu reflecția și judecățile morale ale părinților. Ideile pedagogilor și filozofilor coincid și reliefează ponderea formativă a acțiunilor morale ce vizează formarea-dezvoltarea conștiinței morale, a profilului moral al personalității umane. Educația morală conferă filozofiei practice a familiei o prioritate aparte în raport cu științele educației și justifică esența valorificării mecanismului propus (Figura 1).

Figura 1. Mecanismul acțiunilor parentale realizate în contextul filozofiei practice a familiei



Experiența vieții demonstrează faptul că pe un fundament filozofic moral poți edifica și cultiva toate celelalte valori: sacral, frumosul, echitatea, democrația, libertatea, cultura tehnologică, modul sănătos de viață, optimismul, gândirea de tip pozitiv, autoperfecționarea continuă și fericirea umană, iar experiența pedagogică avansată ne orientează spre eficientizarea acțiunilor educative parentale și concentrarea lor asupra armonizării **Eu-lui corporal** cu

Eu-l imaginativ, Eu-l ca factor reglator cu Eu-l personalizat al copilului într-un Eu integral și perfect.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Caron, G., *Cum să susținem copilul în funcție de temperamentul său la școală și acasă*, București, Didactica Publishing House, 2009.
2. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației Teoria generală a educației*, Chișinău, Ed. Litera Educațional, 2003.
3. Cuznețov, L., *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*, Chișinău, CEP USM, 2008.
4. Cuznețov, L., *Educație prin optim axiologic*, Chișinău, Ed. Primex-com S.R.L., 2010.
5. Didier J., *Larousse. Dicționar de filozofie*, București, Ed. Univers Enciclopedic, 1998.
6. Kant, Im., *Tratat de Pedagogie*, Iași, Ed. Agora, 1992.
7. Marga, A., *Introducere în filozofia contemporană*, Iași,

Ed. Polirom, 2002.

8. Maslow, A., *Motivație și personalitate*, București, Ed. Trei, 2007.
9. Marin C. Călin, *Filozofia Educației. Antologie*, București, Ed. Aramis, 2001.
10. Morar, E., *Elemente de antropologie psihologică*, Pitești, Ed. Universității din Pitești, 1999.
11. Rawls, J., *A Theory of Justice*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1975.
12. Riedel, M., *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, Rombach, Freiburg, 1972.
13. Vianu, T., *Filozofia culturii*, 1945.
14. Алексеев, П. В.; Панин, А. В., *Философия*, М., Изд. Проспект, 2004.
15. Лихачев Б. Т., *Философия воспитания*, М., Изд. Прометей, 1995.
16. Dewey, J., *Philosophy and Civilization*, Gloucester Mass; Peter Smith, 1968.



Oxana SORICI

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

Valorizarea competențelor parentale în educația axiologică familială

Abstract: Article presents the classification of parental skills achieved by different authors in the field. In addition, elucidated aspects of parenting skills axiological education valuing family. Partial results of the investigation identify the conditions to effectively appropriate recovery in axiological education and appropriate parenting skills.

Termeni-cheie: educație axiologică, valori, valorizare, competențe parentale, comunicare, cultura comunicării, stil educativ.

Familia constituie cea mai importantă *curea de transmisie* a normelor culturale din generație în generație, afirmă R. K. Merton. Educația familială reprezintă un ansamblu de acțiuni centrate pe formarea personalității copilului, iar conținutul și calitatea acesteia depind de o mulțime de factori și condiții. Decisive aici sînt cunoștințele și competențele părinților, care asigură logica, coerența, continuitatea și adecvanța acțiunilor educative și condițiile de viață ale familiei.

În același sens, E. Stănculescu consideră că *statutul de părinte este sinonim cu... certitudinea, în timp ce copilăria echivalează cu absența cunoștințelor și abilităților; cu neputința* [13, p. 59]. Părinții dintotdeauna s-au aflat în poziția persoanelor responsabile de viața, îngrijirea și educația copiilor lor. Evident că această obligație trage după sine o anumită cultură, care se constituie dintr-un amalgam de valori. Acestea, la rîndul lor, urmează a fi puse în circuitul cotidian, care reprezintă spațiul valorificării obiceiurilor, limbii, posibilităților comunicării

interpersonale etc. Părinții învață copiii să fie virtuoși, să poată delimita valorile pozitive de cele negative.

Este cunoscut faptul că familia își are propria *axiologie*, un sistem de valori pe care le promovează în cadrul său. Acesta se formează în funcție de tradiția neamului/etniei, *ethosul pedagogic familial*, vîrsta părinților, studiile și nivelul lor de inteligență, componența familiei, coeziunea și adaptabilitatea ei, condițiile de trai, tradițiile familiale, particularitățile individual-psihologice ale membrilor familiei, concepția despre lume a acestora [6; 7; 9; 13]. Esența educației axiologice familiale constă în formarea tinerei generații prin intermediul valorilor socioculturale, ceea ce ține de *perspectiva promovării valorilor autentice, validate de o anumită practică pedagogică* [4, p. 118].

Așadar, *poziția de părinte* presupune prezența a două competențe de bază: *competența cognitivă și competența interacțională*. În lucrările din domeniul științelor educației identificăm următoarele idei cu referire la specificul

vieții și educației familiale: existența unor modele a stilurilor de viață comune părinților și copiilor (D. Baumrind); prezența unor modele comportamentale manifestate de către părinți și a unei metodologii de aplicare în contextul familiei (J. Kellerhals, C. Montandon); abordarea educației din perspectiva stilurilor educative și a tipurilor de familii (E. Stănculescu). Analiza concepțiilor expuse permite completarea sistemului de competențe parentale necesare realizării eficiente a educației axiologice în cadrul familiei. În acest context, pot fi menționate: **competența organizatorică/managerială** (capacitatea de organizare și desfășurare optimă a procesului de valorizare prin implicare activă a copiilor, control și suport) sau *managementul interacțiunii*; **competența comunicativă** (capacitatea de comunicare, dar și de ascultare); **competența normativă** (respectarea unor norme, reguli familiale aflate în concordanță cu valorile promovate); **competența axiologică** (capacitatea de evaluare a variatelor aspecte și situații ale realității și de discernere a valorilor de nonvalori); **competența motivațională** (capacitatea de motivare a copiilor în scop de valorizare); **competența de observare și autoactualizare** (capacitatea de autoperfecționare continuă și de achiziționare de noi competențe) sau *orientarea către cunoaștere*.

O altă grupare a competențelor parentale întâlnim în lucrările cercetătoarei Larisa Cuznețov [9, p.157]. Autoarea propune atât o clasificare a competențelor parentale, cât și posibilități de realizare a acestora în procesul educației pentru familie: **de cunoaștere și de receptare a informației privind cultura și problematica familiei** – se manifestă prin activism atât în participarea la activitățile inițiate de alți agenți sociali, cât și în organizarea autoactualizării individuale; **de prelucrare a informației privind cultura și problematica familiei** – se manifestă prin discuții, analize în cadrul *sfatului familiei* cu referire la diverse situații de viață; **de transformare a informației selectate** – se manifestă prin capacitatea de actualizare a informațiilor, de adaptare a acestora potrivit situațiilor concrete create; **de creare, producere, promovare a ideilor și conduitelor** – presupun crearea și implementarea unor modele noi în situațiile care le solicită.

Nu mai puțin importante, urmînd a fi valorificate de către părinți în cadrul educației familiale, sînt și următoarele competențe (J. Koester; M. Olebe, 1993): *manifestarea respectului* (atît la nivelul limbajului verbal, cît și al celui nonverbal); *empatia*; *realizarea unei sarcini* (capacitatea de a soluționa probleme nu doar în mod individual, dar și cu întreaga familie); *relaționarea adecvată* (capacitatea de a stabili și a menține relații favorabile cu toți membrii familiei); *armonizarea interacțiunii valorice* (capacitatea de a accepta și a respecta valorile și principiile altor membri ai familiei).

Potrivit lui Ph. Perrenoud [apud 12, p. 26], competențele (inclusiv cele parentale, adăugăm noi) orientează

subiectul implicat în procesul educativ în trei direcții principale: *a ști să spună, a ști să facă și a ști să fie*.

Așadar, am enumerat și analizat competențe a căror valorizare este considerată de cercetătorii în domeniul științelor educației nu doar importantă, ci indispensabilă realizării eficiente a educației axiologice în cadrul familiei. Totuși, extrapolînd teza cercetătorului F. Turcu cu referire la competența didactică, conchidem: *competența parentală nu este o simplă însumare de competențe, ci o structură după care se profilează un stil educativ individual* [14, p.162]. De aceea, nu va fi corect să abordăm sistemul de competențe prin simpla preluare a acestuia de către părinți. Orice preluare implică transformare, perfecționare și adaptare la competențele deja formate și la condițiile familiei concrete, la particularitățile de vîrstă ale celor antrenați în procesul educativ, la tipul relațiilor dintre membrii familiei, la nivelul de comunicare dintre ei.

Valorizarea adecvată și eficientă a competențelor parentale va avea drept rezultat realizarea următoarelor obiective ale educației axiologice familiale: formarea percepțiilor, reprezentărilor, judecăților, raționamentelor axiologice; materializarea sintezei calitative a dimensiunii cognitive-afective-volitiv în convingeri axiologice, adică formarea eului axiologic, conform viziunii cercetătoarei L. Cuznețov [7]; formarea deprinderilor și a obișnuințelor axiologice; formarea atitudinilor axiologice, afective și motivaționale.

Între competențele pedagogice ale cadrelor didactice și cele parentale există, evident, numeroase tangențe. Analizînd și comparînd competențele atribuite de către cercetătorii în domeniu profesorului [10] și cele atribuite părinților [3; 6; 7; 8; 9; 13], identificăm următoarele asemănări: stabilesc cu claritate obiective educative de realizat; prezintă copiilor performanțe de atins; identifică și concep activități și situații educative relevante pentru contexte reale de viață; selectează strategii educative și materiale pe care le utilizează conform vîrstei, pregătirii, valorilor culturale și nevoilor individuale de educație ale copiilor; creează și mențin un climat favorabil de activitate educativă. Demersul celor doi subiecți ai educației (părintele și cadrul didactic) este reglementat de respectarea anumitor condiții: necesitatea posedării cunoștințelor cu referire la particularitățile de vîrstă ale copiilor; manifestarea priceperilor, deprinderilor și abilităților de comunicare cu copiii; manifestarea unui comportament adecvat; implicarea activă în scopul obținerii rezultatelor.

Prezentăm în continuare datele pe care le-am obținut în cadrul unei investigații efectuate cu implicarea a 102 părinți. Am pornit de la ideea că uneori părinții aplică inadecvat conținutul axiologic, fără a ține cont de particularitățile de vîrstă și de personalitate ale copiilor. Acest lucru are loc fie din incompetență, fie din incapacitatea îmbinării și valorificării competențelor parentale. În cadrul investigației, am aplicat *Chestionarul de opinie a*

părinților privind educația axiologică în cadrul familiei. Acesta prezintă 11 itemi ce reflectă subiectul studiat și are ca scop: aprecierea capacității părinților de a determina conținutul educației axiologice; identificarea capacității părinților de a determina condițiile de realizare eficientă a educației axiologice în cadrul familiei; studierea registrului de valori cultivate copiilor în cadrul familiei de către părinți și bunici; identificarea aspectelor vieții și activității școlare discutate în cadrul ședințelor pentru părinți; identificarea aspectelor vieții și educației copiilor în familie discutate în cadrul ședințelor pentru părinți; stabilirea competențelor parentale necesare pentru realizarea educației axiologice în familie; conturarea valorilor negative pe care le transmite familia copiilor.

După inventarierea răspunsurilor eșantionului experimental privind conținutul educației axiologice, s-au constatat următoarele: (a) **33,3%** din respondenți nu cunosc care este specificul educației axiologice, neoferind nici un răspuns la întrebarea adresată; (b) **26,4%** din părinți confundă educația axiologică cu educația morală, considerând cele 2 concepte ca fiind sinonime și având ca scop familiarizarea cu normele de comportare, formarea calităților morale și înlăturarea trăsăturilor negative de caracter. Totuși, deși *valorile fundamentale pot fi decelate nu doar corelat, pe linia specificității laturilor educației, ci și sincretic, pe filiera nespecifică (adevărul și frumosul în morală)*, după cum afirmă C. Cucos [5, p. 181], educația axiologică se referă la o sferă mai largă de acțiune, incluzând aspectele specifice atât educației morale, cât și celorlalte dimensiuni ale educației; (c) **22,5%** din părinți consideră educația axiologică drept componentă a educației religioase, ce presupune formarea sentimentelor și a convingerilor religioase; (d) **17,6%** din respondenți identifică în mod adecvat conținutul educației axiologice, considerând că aceasta presupune realizarea educației prin intermediul unor valori. Acestea ghidează întregul proces în vederea găsirii celor mai bune soluții și obținerii rezultatului așteptat.

În plus, am urmărit identificarea condițiilor familiale de realizare a educației axiologice. Astfel: (a) **38,2%** din respondenții eșantionului experimental și **39,2%** din respondenții eșantionului de control întâmpină dificultăți în identificarea condițiilor familiale de realizare a educației axiologice; (b) **24,5%** din subiecții eșantionului experimental și **31,3%** din subiecții eșantionului de control consideră că educația axiologică poate fi realizată în orice situație a vieții și educației de familie și nu necesită anumite condiții care ar favoriza acest proces; (c) **37,2%** din reprezentanții eșantionului experimental și **29,4%** din cei ai eșantionului de control afirmă însă că educația axiologică în familie nu poate fi întâmplătoare, ea presupunând existența unor condiții care ar favoriza și eficientiza acest proces.

Răspunsurile la întrebarea *Ce valori se cultivă la copii în cadrul familiei dvs.? demonstrează faptul că*

valorile promovate și cultivate copiilor respectă modelul tradițional al educației, baza constituind-o sistemul valorilor general-umane și naționale.

În ceea ce privește valorile promovate și cultivate separat de fiecare dintre părinți și bunici, atestăm diferențe în selectarea acestora. Astfel, se observă următoarele manifestări: (1) mama/soția cultivă valorile pe care le consideră importante în evitarea conflictelor, eficientizarea relațiilor cu alte persoane, menținerea unui climat favorabil; (2) tata/soțul cultivă valorile care i-au fost cultivate în propria familie; (3) bunicii cultivă valorile pe care le consideră a fi necesare copilului în activitatea și comunicarea cu adulții.

Inventarierea răspunsurilor la întrebarea *Ce aspecte ale vieții și activității școlare se discută în cadrul ședințelor pentru părinți?* a elucidat faptul că se pune accent pe reușita școlară a elevilor (**100%**), purtarea acestora în timpul orelor și al pauzelor (**100%**), menținerea ordinii în clasă și în școală (**85,2%**), dar mai puțin pe aspecte ce țin de activitățile extradidactice și extrașcolare (**42,1%**).

Una dintre întrebările adresate subiecților urmărea stabilirea aspectelor vieții și educației copiilor în familie abordate în cadrul ședințelor pentru părinți. Rezultatele obținute relevă faptul că sînt discutate doar aspecte care au tangențe cu reușita școlară: situația existentă în familiile defavorabile (**31,3%**), condițiile familiale care ar asigura reușita școlară (**77,4%**), lipsa supravegherii din partea părinților din cauza plecării acestora peste hotare (**93,1%**).

Valorizarea ulterioară eficientă a competențelor parentale asigură exercitarea unei serii de influențe asupra formării personalității copilului în aspectul educației axiologice [4; 5; 7; 9; 13]: afirmarea și îmbogățirea identității culturale; lărgirea participării la viața culturală; creșterea gradului de autonomie în educație; formarea capacității de selecție și de sinteză a diversilor stimuli culturali; aprofundarea diapazonului valoric personal; creșterea atașamentului și racordarea la valorile fundamentale; formarea aptitudinii de a aborda comparativ diverse segmente ale culturii; formarea capacității de a emite judecăți de valoare; formarea capacității de a-și estima permanent și a-și reechilibra viața, educația, autoeducația.

Asimilarea sistemului de valori și transpunerea acestora în virtuți la copii în cadrul familiei se desfășoară prin imitarea manifestărilor comportamentale ale părinților, dar și prin exersarea și valorificarea convingerilor, atitudinilor, trăsăturilor pozitive de personalitate și anihilarea celor negative. Părinții nu ar trebui să uite faptul că importanța educației familiale este atât de mare, încît poate determina în mod decisiv viața copilului [2; 9]. *Comunicarea în familie influențează formarea stilului cognitiv și a stilului afectiv specific unei personalități* [11, p. 62], iar acestea încep să se contureze încă în primii ani de viață.

Condițiile care asigură o educație familială eficientă și care trebuie cunoscute și respectate de către părinți sînt [1;

2; 3; 6; 7; 8; 9; 11; 15]: exigență ponderată față de copii, evitându-se solicitarea unui comportament matur; soluționarea rapidă și corectă a unor probleme care le depășesc capacitățile; formularea clară a ceea ce se așteaptă de la copii; afecțiune autentică, receptivitate, înțelegerea aspirațiilor, intereselor și necesităților copiilor; îmbinarea *controlului parental* (rafinat, cu mijloace psihologice) cu *suportul parental* (inclusiv afectiv); acceptarea fiecărui membru al familiei, a individualității sale, a potențialului pe care îl prezintă; crearea și menținerea unui climat familial pozitiv, protector și stimulat; transformarea situațiilor dificile, conflictuale în dialog; cooperarea în cadrul familiei, participarea la activități comune; focalizarea asupra aspectelor pozitive ale copiilor și stimularea conduitelor dezirabile prin aplicarea principiilor, strategiilor și metodelor de influențare comportamentală; individualizarea și diferențierea educației cu scop de socializare treptată a copilului; evitarea aplicării „șabloanelor educative” preluate fie din propria copilărie, fie din alte familii; orientarea copilului spre un stil sănătos și demn de viață; deschidere spre comunicare și prețuirea mesajelor (verbale și nonverbale) venite de la ceilalți membri ai familiei în scopul păstrării echilibrului familial.

Generalizând cele expuse, afirmăm că *este necesar ca părinții să cunoască particularitățile de vîrstă ale copilului, lumea lui interioară, așteptările, conținutul, caracterul influențelor și acțiunilor lor, să posede cunoștințe și competențe ce pot fi aplicate cu succes în educația familială* [7, p.105]. Totuși, competențele parentale nu trebuie rezumate la un ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini. Acestea urmăresc atingerea anumitor performanțe în soluționarea situațiilor problematice din mediul familial. Putem vorbi despre competențe parentale de valoare doar dacă acestea se caracterizează prin flexibilitate, adaptabilitate și, în special, eficiență.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Baban, A., *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj-Napoca, Ed. Im. Ardealul.
2. Băran-Pescaru, A., *Familia azi. O perspectivă socio-pedagogică*, București, Ed. Aramis, 2004.
3. Boroș, M., *Părinți și copii*, Baia Mare, Ed. Gutinul, 1992.
4. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Chișinău, Ed. Litera Educațional, 2003.
5. Cucuș, C., *Pedagogie*, Iași, Ed. Polirom, 1996.
6. Cuznețov, L., *Etica educației familiale*, Chișinău, CEP ASEM, 2000.
7. Cuznețov, L., *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*, Chișinău, Ed. Primex-com SRL, 2010.
8. Cuznețov, L., *Jocul copilului și cultura educației familiale. Ghid pentru părinți, psihologi și educatori*, Chișinău, CEP USM, 2007.
9. Cuznețov, L., *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*, Chișinău, CEP USM, 2008.
10. Diaconu, M., *Competențele profesiei didactice//Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Sibiu, Ed. POLSIB, 2002.
11. Ionescu, M.; Negreanu, E., *Educația în familie. Repere și practici actuale*, București, Ed. Cartea Universitară, 2004.
12. Minder, M., *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*, Chișinău, Ed. Cartier, 2003.
13. Stănculescu, E., *Sociologia educației familiale*, vol.1, Iași, Ed. Polirom, 2002.
14. Turcu, F., *Curs de psihologie școlară*, București, 2004.
15. Vasile, D. L., *Introducere în psihologia familiei și psihosexologie*, București, Ed. Fundației România de Mîine, 2007.

Recenzent:

dr. hab., prof. univ. Larisa CUZNEȚOV

Activitatea de învățare vs elevii claselor primare



Livia TARLAPAN

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

„Activitatea este singura cale spre cunoaștere.”

(G. B. Shaw)

Cu toate că noțiunea de *învățare* este utilizată încă

Abstract: A broad and complex process of learning activity is circumscribed specific training and development of personality, based on multiple and diverse interactions with the environment of the human subject. Learning contributes to the formation of abstract and creative thought, the birth of complex emotions, language development, building the will and personality traits.

Termeni-cheie: învățare, învățare școlară, activitate de învățare, activitatea de învățare școlară.

din vremuri străvechi, acest concept a provocat interesul specialiștilor abia în ultimele decenii ale secolului al XX-lea, fapt datorat atenției susținute pe care societatea o acordă educației – unul dintre factorii principali ai dezvoltării

sociale. Balanța dintre „dezvoltare prin economie” și „dezvoltare prin educație” înclină tot mai mult în favoarea celei din urmă. Relația învățare-educație este biunivocă. Cunoașterea mecanismelor învățării conduce în mod inevitabil la creșterea performanței în educație, după cum o eficiență sporită declanșează și întreține acea stare stimulativă necesară oricărei activități de învățare.

Conform DEX-ului, „a învăța” înseamnă *a studia, a însuși, a asimila, a achiziționa, a dobîndi ceva anume*. Întreaga activitate conștientă a omului se învață, adică se însușește de la alții, fie prin imitație, fie printr-o asimilare sistemică și rațională.

Învățarea sistemică organizată și rațional desfășurată este specifică omului și se practică mai ales în anumite perioade ale existenței sale – în copilărie, adolescență și tinerețe – în instituții special organizate în acest scop – școlile de diverse grade și tipuri și cu personal specializat pentru o asemenea activitate: educatori, învățători, profesori. Toate aceste elemente fac ca învățarea de tip școlar să fie considerată o îndeletnicire umană specifică, cu un rol social bine precizat: pregătirea tînărului pentru integrarea eficientă în viața comunității [6, p. 5].

Învățarea este acea modificare de capacități sau de dispoziții umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de maturizare, afirmă Robert M. Gagne [apud 9].

S. Cristea afirmă că învățarea, în calitate de activitate umană fundamentală, are un scop propriu, angajat la nivel de finalitate adaptivă, transmisă acțiunilor sale subordonate (scrierea, lectura etc.), proiectate și realizate în virtutea unor motivații specifice [4].

F. Turcu vede învățarea ca pe un proces prin care se produce o schimbare de comportament în vederea unei adaptări mai adecvate la mediu, cu precizarea că modificarea de comportament sau noutatea acestuia trebuie să fie de durată [11, p. 37].

Ampla și complexa activitate de învățare se circumscrie procesului specific de formare și dezvoltare a personalității, pe baza interacțiunilor multiple și diverse ale subiectului uman cu societatea. Învățarea contribuie la: formarea gândirii abstracte și creative, nașterea sentimentelor complexe, dezvoltarea limbajului, construirea voinței și a trăsăturilor de personalitate [5, p. 6].

Așadar, a învăța înseamnă a asimila ceva anume. Acest „ceva anume”, care constituie conținutul învățării, este extrem de amplu și variat: noțiuni, concepte, coduri, relații, operații și structuri cognitive, tipuri afective și aptitudini, conduite, scheme, reacții, sisteme de valori, comportamente sociale etc. [7, p. 38].

Din multitudinea de definiții ale conceptului de învățare, vom prezenta trei, care întrunesc adeziunea majorității cercetătorilor acestui fenomen.

I. În accepțiunea ei cea mai cuprinzătoare, învățarea reprezintă un proces de dobîndire de către individ a unor

noi forme de comportament sau de modificare a celor existente prin exersare ori prin repetarea situațiilor în care acesta trăiește și se manifestă. În acest sens, învățarea este un fenomen general, comun animalelor și omului, ...învățarea ne apare drept acel proces evolutiv de esență informativ-formativă constînd în obținerea (recepționarea, stocarea și valorificarea internă) de către ființa vie – într-o manieră activă, explorativă – a experienței proprii de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistemică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant [7, p. 24].

II. Învățarea specific umană reprezintă însușirea experienței sociale de către un individ sau un grup de indivizi. Trăind în societate (într-un mediu social dat) și stabilind raporturi de comunicare, cooperare, afective etc. cu semenii, fiecare individ își însușește, selectiv, o parte din experiența teoretică și practică a generațiilor anterioare: limba și limbajul, operațiile gândirii și structurile sale cognitive (noțiuni, judecăți, raționamente, scheme), cunoștințe, priceperi, obișnuințe, atitudini, aptitudini; modele de acțiune, comportare, afective, decizionale etc. În general, omul învață acele forme de comportament care asigură satisfacerea nevoilor sale directe (hrană, apărare, confort), a trebuințelor sociale (de cunoaștere, de cooperare, de comunicare, de realizare și afirmare a personalității etc.).

Toate aceste elemente ale experienței sociale sînt asimilate în mod activ și selectiv prin învățare, devenind achiziții valorice proprii ale individului, incluse în diferite subsisteme ale personalității sale. Prin intermediul lor el se orientează și se integrează în viața și activitatea socială, se adaptează la cerințele și solicitările acesteia.

Spre deosebire de învățarea realizată de animale, baza-tă pe mecanismul reflexului condiționat sau pe încercări și erori, activitatea de învățare umană se definește prin cîteva aspecte esențiale: *caracter conștient, intențional*, definit prin existența unei motivații conștiente și a unui scop, pentru a cărui realizare depune eforturi voluntare; folosește mijloace, metode și procedee adecvate; creează condiții favorabile; *caracter rațional* – învățarea umană se întemeiază pe activitatea gândirii; *caracter activ*, exprimat prin eforturile conștiente depuse de om pentru reconstrucția, reelaborarea (asimilarea creatoare) a elementelor ce trebuie învățate, pentru organizarea și integrarea noilor achiziții în sistemul propriu de valori (cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini, aptitudini etc.); *caracter selectiv* – este strîns legat de caracterul conștient al activității de învățare și constă în însușirea de către individ a acelor forme de comportament care îi asigură adaptarea la cerințele și condițiile mediului social și natural.

III. O altă accepție mai restrînsă ca sferă a conceptului de învățare se referă la activitatea de învățare școlară [10, p. 52-53]. I. Jinga afirmă că **activitatea de învățare școlară**

este o „formă particulară a învățării umane, ea realizându-se într-un cadru instituționalizat – școala – sub îndrumarea și conducerea unor specialiști – educatori, învățători, profesori etc.” [8, p. 185]. După F. Turcu *învățarea școlară* este o activitate organizată, dirijată și desfășurată în cadrul procesului de învățămînt, în instituție specializată de instruire și educație, a cărei finalitate este însușirea de către elevi a cunoștințelor programate și dezvoltarea corespunzătoare a personalității acestora [11, p. 38].

Activitatea de învățare școlară: este realizată într-un cadru instituționalizat, fiind reglementată de legi, principii, norme, structuri de organizare și funcționare; este un proces dirijat din exterior ce tinde (spre etapele finale ale școlarității) să devină un proces autodirijat; este un proces strict controlat ce tinde să devină treptat autocontrolat; este un demers conștient, presupunînd stabilirea anticipată a scopului, mobilizarea voluntară a efortului; este un proces relațional mijlocit între profesor și elev, manifestîndu-se în relații de comunicare, socio-afective, de cunoaștere influențată; are un pronunțat caracter informativ-formativ [5, p. 8-9].

Învățarea la elevii mici își are specificul său. În această perioadă, se acumulează cunoștințele și se formează capacitățile psihice de bază, care sînt deosebit de semnificative pentru următoarele etape, chiar pentru toată viața. Așadar, la această vîrstă învățarea școlară devine organizatorul principal al procesului de dezvoltare a copilului: se stabilesc raporturi mai obiective cu lumea, școala atrăgîndu-l în aria inteligibilului, raționalului, rigorilor cunoașterii; se formează deprinderi intelectuale de bază privind vorbirea orală, cititul, scrisul, operarea cu simboluri matematice, prelucrarea primară a conținuturilor de învățare etc.; se însușește noul statut, cel de elev, se schimbă poziția în cadrul familiei, se însușesc noile roluri și crește interesul pentru reușită și succes școlar [2, p. 207].

Realizarea obiectivelor învățării impune organizarea și desfășurarea acestei activități sub îndrumarea învățătorului, conform programului instructiv-educativ stabilit de el, efectuînd, totodată, controlul și evaluarea procesului dat. Acest fapt explică și determină dependența e învățării școlare de activitatea de instruire realizată de educator, deoarece la început, la treptele inițiale ale procesului de învățămînt (clasele primare și chiar gimnaziale), dependența este foarte accentuată. La acest nivel, randamentul învățării depinde considerabil de calitatea predării. Treptat, pe măsură ce elevul înaintează în anii superiori de școlaritate el dobîndește o anumită autonomie funcțională, care se accentuează progresiv pînă cînd învățarea devine independentă (autoinstruire și autoeducare) [10, p. 52]. Începutul vieții școlare este debutul activității de învățare, care îi cere copilului un efort intelectual considerabil. Este vorba nu numai de însușirea cu succes a diferitelor discipline, ci, mai ales, de dezvoltarea generală a copilului, concretizată în pregătirea lui pentru

confruntarea cu învățăturile ulterioare, cu receptivitatea la solicitările învățării, cu strategiile generale de gîndire, imaginație, memorie care vor facilita accesul la sarcini din domenii diferite și care reprezintă cîștiguri pe planul inteligenței [6, pp. 67-68]. Odată cu intrarea copilului în școală se produce diferențierea învățării în sens restrîns de învățarea în sens larg. Acest proces devine unul analitic, specializat și compartimental, căpătînd sensul de asimilare sistematică a culturii prin intermediul studierii diverselor obiecte de învățămînt [7, p. 44]. Structural, învățarea se constituie dintr-o serie de *activități și sarcini de învățare*, care, pentru școlarii mici, reclamă efectuarea unor acțiuni ce vor răspunde unor exerciții practice concrete. Astfel, învățarea scrisului răspunde necesității de exprimare concretă din punct de vedere ortografic; însușirea cititului îi dezvoltă vorbirea și îl pregătește pentru activitatea de lectură; rezolvarea sarcinilor de matematică răspunde necesității de a ține evidența unor cheltuieli; însușirea gramaticii – necesității de a folosi corect cuvintele în exprimarea orală și scrisă; însușirea cunoștințelor despre natură – necesității de a realiza observații asupra plantelor și animalelor; învățarea primelor noțiuni de geografie – necesității de a se orienta în spațiu; învățarea istoriei – necesității de a se informa asupra dimensiunii temporale. Învățarea școlară îl pune pe copil, încă din primele clase, în situația de a căuta procedee rezolutive generale, comune, pentru o întreagă categorie de sarcini concrete, practice. Acum, învățarea se distinge și prin faptul că îl plasează pe elev în fața necesității unor acțiuni de control, de confruntare și comparare a rezultatelor obținute cu modelele corecte. Pe baza concordanței sau neconcordanței rezultatelor cu modelele, cu cerințele situației de învățare, devine posibilă o anumită apreciere, sancționare pozitivă sau negativă a conduitei de învățare [7, p. 126].

Bazîndu-se pe înțelegere, învățarea se dezvoltă nu numai prin utilizarea intensivă a percepției observative și a memoriei, ci și a unor strategii: prin aplicarea acestora în situații variate, care fac ca planul intelectual să capete consistență.

În decursul primilor patru ani de școală se înregistrează o evoluție a activității de învățare. În clasa întâi, copiii utilizează acțiuni de învățare simple (repetiții fidele de formulări sau de texte scurte). Învățarea, pînă în perioada școlară, antrenată de seismele impresionalității și ale atractivității (culoare, imagine) se adaptează la cerințele de a opera pe cîmpuri restrînsse de informații și devine dominant empirică, vizualizată – se suplimentează cu o mai înaltă antrenare a verbalizării.

Reproducerea activă folosită în învățarea de poezii, dar și în timpul lecțiilor, este în cl. I-II un fel de obiectiv al învățării. Reproduserile mnemice sînt nu numai verbale, ci și de acțiuni și chiar afective. În aceste condiții, memoria se constituie ca un fel de coloană vertebrală a personalității și capătă numeroase funcții psihologice.

Reproducerea acțională devin deprinderi și au o mare stabilitate. Cercetările științifice existente au pus în evidență faptul că reproducerea din lecție este relativ fidelă la copiii de 7-8 ani, deși incompletă.

Există numeroase studii privind memoria copiilor și relația dintre fixare, recunoaștere și reproducere (W. Stern, Harloch, Newmark, A. Raz etc.). Conform acestora, la 7 ani micul școlar poate mai ușor să recunoască decât să reproducă, probabil și din cauza „păstrării” relativ neorganizate a materialului de memorat. La 8 ani, copiii școlari manifestă o creștere evidentă a performanțelor mnemice. Referindu-ne la limbaj, menționăm că din 30 de cuvinte, ei recunosc 23-24 și pot reproduce doar 5. La sfârșitul perioadei miciei școlarității, sînt recunoscute circa 28 de cuvinte și reproduse în jur de 14. Dezvoltarea inegală a celor două caracteristici ale memoriei este impulsionată de cerințele vieții școlare. Oricum, în perioada școlară mică memoria cunoaște o dezvoltare importantă, ea este considerată o activitate intelectuală fundamentală în învățare, iar repetiția devine suportul ei de bază. Nu se poate neglija funcția de întreținere emergentă a învățării de cunoștințele deja stocate, pe de o parte, și de nivelul mediu de cultură care vehiculează numeroase evenimente culturale și științifice ce circulă liber în societate (mai ales la TV și radio), pe de altă parte. Aceste tipuri de informații acționează asupra volumului de cunoștințe, consolidîndu-l și îmbogățindu-l latent. Învățarea, capacitate legată de satisfacerea trebuințelor de dezvoltare a autonomiei în copilăria timpurie, devine în perioada școlară mică antrenată intensiv în planul achiziției de cunoștințe. Deoarece acest plan este relativ diferit de cel primar al copilăriei anterioare, baza lui de întreținere se lărgeste suplimentar cu interese și cu elemente de motivație ce decurg din acestea. Există multiple aspecte ce dau consistență motivației implicate în diferite situații și activități de învățare. Școlarul de clasă I învață sub influența impulsurilor adulților, a dorinței sale de a se supune statutului de elev, care îl atrage, și sub influența dorinței de a nu supăra părinții. Treptat în motivație intervine învățătorul sau învățătoarea, se adaugă și elemente de rezonanță din relaționarea copilului cu semenii – elemente de cooperare, competiție, ambiție etc., care impulsionează învățarea (la toate obiectele). La 9 ani devin active interesele cognitive, stimulînd învățarea, mai ales preferențială. Așadar, există motive ce impulsionează învățarea în genere (competiția generală) și motive ce întrețin învățarea preferențială. Acestea din urmă capătă o forță importantă de influențare a gândirii, imaginației, intereselor (mai complexe și mai active), pe cînd învățarea, impregnată de elemente de competiție, are rol formativ, de dezvoltare a sinelui, a structurilor operative ale caracterului. Cerința de a învăța pentru a satisface un fel de sentiment de identitate personală sau familială, de a păstra afecțiunea părinților și respectul celorlalți rămîne o structură motivațională de bază la copii și este în genere mai tensională decît învățarea

motivată de celelalte categorii de mobiluri. O însemnătate deosebită o au succesele și eșecurile. Succesul repetat are rezonanțe psihologice valoroase. Pe de o parte, succesul îi atrage copilului atenția asupra strategiilor prin care a fost obținut. Acesta însă acționează și asupra resorturilor psihologice mai profunde, creează satisfacție, încredere, optimism, siguranță; dezvoltă expansiunea sinelui, pe cînd eșecul provoacă efecte opuse. Or, cu cît motivația e mai puternică, activitatea elevului fiind recompensată, cu atît învățarea e mai intensă. Astfel, comunicarea rezultatelor creează repere importante și devine factor de progres.

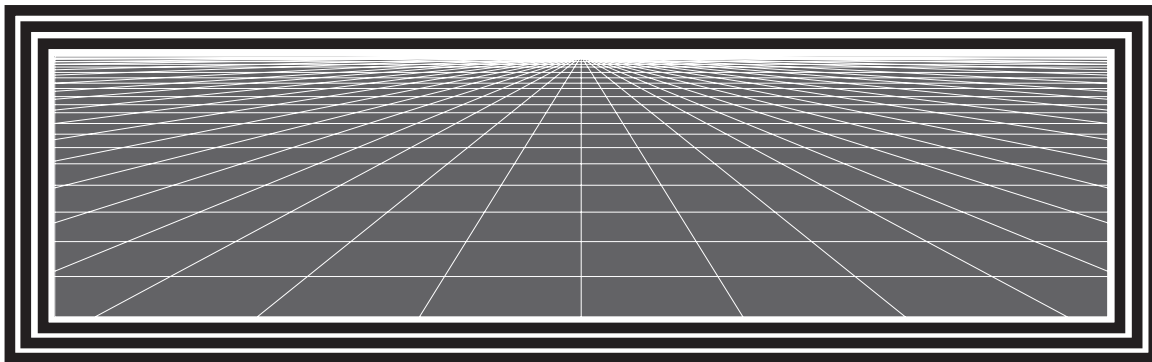
În concluzie, putem afirma că în învățarea școlară, mai ales la vîrstele mici, accentele trebuie distribuite echilibrat, atît pe asimilarea informației, cît și pe formarea capacităților necesare integrării informației în procesul formării deprinderilor, priceperilor, obișnuințelor conduitei generale. Elevul trebuie să învețe cum se învață, care sînt tehnicile cele mai adecvate de a obține noi informații și cum să le folosească pentru a-și perfecționa abilitățile [3, p.70]. Școala cu activitățile sale trebuie să-i pregătească pe copii de timpuriu să devină rezolvatori de probleme, creatori de nou și capabili să ia decizii optime în situații neobișnuite, inedite. Datorită învățării școlare sporește *capacitatea de adaptare* a individului la noutatea permanentă. Și cu cît ritmul schimbărilor e mai rapid, cu atît mai multă atenție trebuie să acorde școala activității de învățare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Coteanu, I., ș.a. *DEX*, București, Ed. Univers Enciclopedic, 1996.
2. Crețu, T., *Psihologia vîrstelor*, București, Ed. Credis, 2003.
3. Crețu, E., *Psihopedagogia școlară pentru învățămîntul primar*, București, Ed. Aramis, 1999.
4. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Chișinău, Ed. Litera Educațional, 2002.
5. Dumitru, Gh., *Comunicare și învățare*, București, E.D.P., 1998.
6. Drăgan, I., *Psihologia învățării*, Timișoara, Ed. Excelsior, 1997.
7. Golu, P., *Învățare și dezvoltare*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1985.
8. Jinga, I.; Istrate, E., *Manual de pedagogie*, București, Ed. All, 2008.
9. Mărcăușanu, I. ș. a., *Limba română pentru educatoare, învățători și profesori*, București, E.D.P., 2002.
10. Postelnicu, C., *Fundamente ale didacticii școlare*, București, Ed. Aramis, 2000.
11. Turcu, F., *Psihologie școlară*, București, Ed. ASE, 2004.

Recenzenți:

dr., conf. univ. Carolina CALARAȘ,
dr., conf. univ. Tatiana RUSULEAC



EXERCITO, ERGO SUM



Roman COPĂCEANU

Liceul Teoretic Șt. Holban, s. Cărpineni, r. Hîncești

„Matematica reprezintă o colecție de rezultate care pot fi aplicate la orice.”

(Bertrand Russell)

Pe parcursul lunii martie, în cadrul proiectului Băncii Mondiale *Educație de calitate în mediul rural din Republica Moldova*, implementat în parteneriat cu Ministerul Educației și Centrul Educațional PRO DIDACTICA, s-a realizat un training metodologic pentru cadrele didactice din liceu, categoria formatori locali. În cadrul sesiunilor, s-a discutat și despre proiectarea didactică, în mod deosebit despre proiectul unității de învățare. În chestionarele de evaluare finală, formatorii locali au solicitat o expunere mai detaliată a conceptului de *proiectare a unității de învățare* la matematică în liceu. În rezultat, am fost interesați să consultăm mai multe surse și să ne expunem opinia despre acest subiect important.

De regulă, credem că e mai ușor să îi schimbăm pe alții decât pe noi înșine. De fapt, se impune o schimbare realistă, cuprinzătoare și de adâncime a activității la clasă. Actualul curriculum are drept scop crearea de condiții favorabile pentru ca fiecare elev să își formeze și să își dezvolte competențele necesare în ritm individual, să transfere cunostințele acumulate dintr-o zonă de studiu în alta. Rolul profesorului este acum mai important ca niciodată. El trebuie să fie permanent orientat spre elev și spre mediul socio-cultural, ca să asigure trecerea de la „ceea ce trebuie să faci, pentru că ți se spune” la „ceea ce

Proiectarea unității de învățare la matematică

poți face, pentru a obține maximum de performanță”.

Eficientizarea învățării ține de mai multe componente, una dintre care este *proiectarea*. Astăzi, nu ne putem limita doar la planificarea calendaristică și elaborarea demersului didactic pentru fiecare lecție. Fiecare unitate de învățare inclusă în planificare trebuie să fie însoțită și de proiectul acesteia, care cuprinde toate lecțiile conținute în respectiva unitate de învățare și care ar putea să înlocuiască proiectarea zilnică, “economisindu-i”, astfel, timp profesorului pentru alte activități necesare pregătirii către lecție.

Unitatea de învățare este activitatea didactică desfășurată într-o perioadă determinată de timp, care are ca scop formarea la elevi a unui comportament specific prin integrarea unor competențe. O unitate de învățare este: coerentă din punctul de vedere al activităților desfășurate; unitară din punct de vedere tematic; desfășurată sistematic și continuu pe perioada stabilită prin planificare; finalizată prin evaluare. Aceasta operează prin intermediul unor modele de învățare/predare și subordonează lecția, ca element operațional.

Pentru a stabili unitățile de învățare, profesorul:

(1) identifică temele majore din cadrul curriculumului



Lidia BEZNIȚCHI

Liceul Teoretic Lăpușna, r. Hîncești

care necesită verificare prin evaluare sumativă; (2) grupează în jurul acestor teme elementele de conținut și competențele prevăzute.

Pentru a putea construi un demers didactic eficient, o unitate de învățare nu trebuie să grupeze prea multe conținuturi. De regulă, pentru a forma un concept logic și bine structurat, sînt suficiente 5-10 lecții. Realizînd evaluarea în acest interval, profesorul poate interveni adecvat pentru reglarea procesului de formare de sub-competențe/competențe.

De aceea, considerăm că fiecare unitate de învățare trebuie să grupeze un număr cît mai mic de conținuturi care pot asigura unitatea tematică. Selectarea unităților de învățare necesită anticiparea modului de organizare a acestora. De exemplu, tema *Numere complexe*, clasa a XI-a, profil real, pentru care în curriculum se recomandă 24 de ore, poate fi divizată în două unități de învățare: *Numere complexe sub formă algebrică* (11 ore) și *Numere complexe sub formă trigonometrică* (13 ore). Proiectul unității de învățare *Numere complexe sub formă algebrică* (11 ore) este prezentat mai jos.

Se recomandă ca structura unității de învățare să corespundă cadrului *Evocare-Realizare a sensului-Reflecție-Extindere* (ERRE).

În contextul noului curriculum, centrat pe competențe, este necesar a proiecta realizarea la clasă a unităților de învățare pe baza unei succesiuni de secvențe înlănțuite logic. Secvențele avute în vedere sînt: **familiarizarea, structurarea și aplicarea.**

Secvența **familiarizare (evocare, explorare)** presupune:

- **Actualizare** – aducerea aminte a noțiunilor de bază și a comportamentelor operatorii necesare pentru înțelegerea și prelucrarea noului conținut; se poate realiza printr-o probă de evaluare inițială sau prin antrenament mental pregătitor. Profesorul stabilește nivelul de cunoștințe al elevilor, noțiunile necesare etapei de conceptualizare a noțiunilor noi.
- **Problematizare** – oferirea unui pretext-problemă motivant; profesorul pregătește aceste pretexte-problemă, creează conflicte cognitive, recurge la situații-problemă din viața reală.

Secvența **structurare (explicare, esențializare)** presupune:

- **Conceptualizare** – descrierea și/sau definirea noțiunilor noi; se poate realiza prin identificarea noțiunilor în situațiile-problemă analizate și caracterizarea acestora printr-un limbaj matematic simplu și clar.
- **Sistematizare** – esențializarea unor observații, identificarea unor algoritmi; se poate realiza prin caracterizarea noilor noțiuni în relație cu altele, definite anterior.

Profesorul îi ajută pe elevi să exprime ceea ce au observat, să formuleze concluzii, să identifice metode de lucru sau să dezvolte rezultatele teoretice.

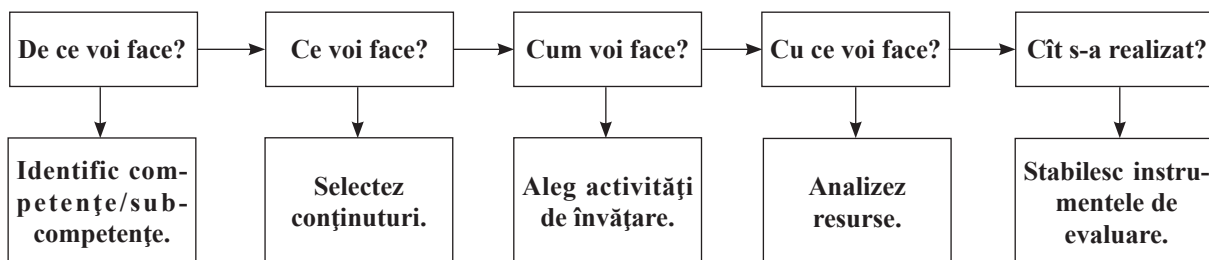
Secvența **aplicare (exersare, extindere)** presupune:

- **Exersare direcționată** – interpretarea unor concluzii, realizarea unor modele și generalizarea unor proprietăți în scopul stabilirii strategiilor de rezolvare; se poate realiza prin diverse aplicații, efectuate sub supravegherea și îndrumarea profesorului.
- **Transfer** – aplicarea modelelor în contexte noi, variate; se poate realiza prin identificarea legăturilor cu alte domenii sau prin transfer inter- și transdisciplinar. Profesorul propune activități pentru aprofundarea subiectului, face conexiuni cu alte discipline și cu situații din viața reală.

Organizarea unității de învățare pe baza secvențelor enumerate mai sus conduce la construirea lecțiilor în jurul unor activități dominante, ceea ce diferențiază lecțiile în funcție de secvența-”gazdă”. Acest fapt are cel puțin două avantaje. Pe de o parte, favorizează accesul elevului la un demers firesc de formare a noțiunilor. Pe de altă parte, datorită multiplelor accente și a rolului diferit pe care îl capătă lecția, acest tip de organizare evită monotonia unor lecții care se derulează la fel de-a lungul unui capitol întreg.

Unitatea de învățare mai poate fi definită ca *timpul de învățare dintre două evaluări sumative*, care nu se termină neapărat cu notarea. Astfel se produc unele schimbări în sistemul de proiectare a procesului de învățămînt.

Schema generală a proiectării conține cîteva rubrici: *Competențe specifice, Subcompetențe, Conținuturi detaliate, Activități de învățare, Resurse materiale și procedurale, Evaluare, Notițe*. Rubricile cuprinse în proiectul unității



de învățare se stabilesc la fiecare început de an școlar, însă ideea este aceeași.

Rubricile *Competențe specifice*, *Subcompetențe* și *Conținuturi detaliate* coincid cu cele din proiectul de lungă durată.

Activitățile de învățare se referă la modul de abordare și la exercițiile rezolvate de profesor cu clasa, în timpul predării conținuturilor noi și la consolidarea celor prezentate.

Resursele materiale se referă la materialul didactic folosit în procesul de predare-învățare: fișe, surse de specialitate etc., iar cele *procedurale* țin de metodele, tehnicile și procedeele utilizate, precum și de formele de organizare a activității la lecție.

Trebuie specificat și modul de *evaluare* care va fi aplicat la fiecare lecție.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Solovei, R.; Scifos, L., *Traning metodologic pentru cadrele didactice din liceu. Suport de curs*, Proiectul Educație de calitate în mediul rural din Moldova.
2. Singer, M.; Voica, C., *Învățarea matematicii. Elemente de didactică aplicată pentru clasa a VIII-a. Ghidul profesorului*, București, Ed. SIGMA, 2002.
3. *Matematica. Curriculum pentru clasele X-XII (profil real, profil umanist)*, Ministerul Educației al Republicii Moldova Chișinău, Ed. Știința, 2010.
4. Achiri, I. și alții, *Matematică*, manual pentru clasa XI, Chișinău, Ed. Prut Internațional, 2010.
5. Achiri I. și alții, *Matematică. Culegere de exerciții și probleme pentru clasa XI*, Chișinău, Ed. Prut Internațional, 2004.

PROIECTUL UNITĂȚII DE ÎNVĂȚARE: NUMERE COMPLEXE SCRISE ÎN FORMĂ ALGEBRICĂ

Număr de ore alocate: 11

Competențe specifice:

- dobândirea cunoștințelor matematice fundamentale, necesare continuării studiilor și/sau inserției sociale;
- utilizarea conceptelor matematice, a metodelor, algoritmilor, proprietăților, teoremelor studiate în contexte variate de aplicare;
- folosirea terminologiei și a notațiilor specifice matematicii în situații reale și/sau modelate;
- analiza rezolvării unei probleme, situații-problemă în contextul corectitudinii, al simplității, clarității și semnificației rezultatelor;
- justificarea unui demers/rezultat matematic obținut sau indicat, recurgând la argumentări;
- selectarea din mulțimea de informații culese sau indicate a datelor necesare pentru rezolvarea problemei sau formularea unor concluzii;
- rezolvarea prin consens/colaborare a problemelor, situațiilor-problemă create în cadrul diverselor activități.

Data	Subcompe- tențele vizate	Detalii de conținut	Activități de învățare	Resurse			Evaluare
				Materi- ale	Procedurale	De timp (nr. ore)	
	De ce?	Ce voi face?	Cum voi face?	Cu ce voi face?			Cît s-a realizat?
	Toate din cl. X	Test de eva- luare inițială	Fișa de lucru	Fișă cu subiecte	Activitate individuală	1	Test scris
	4.6-4.8	Noțiunea de număr com- plex. Forma algebrică a unui număr complex. Mulțimea C. Partea reală, partea imaginară a numărului complex	1) Rezolvarea și discutarea soluțiilor ecua- țiilor: a) $x+3 = 2$ în N și Z ; b) $x^2 - 5x + 6 = 0$ în R ; c) $2 x - 2 - 6 = 0$ în N . 2) Determinarea și estimarea soluțiilor ecuației $x^2 + 1 = 0$ în R 3) Recunoașterea necesității extinderii noțiunii de număr. Se propune un ches- tionar simplu pe baza ecuației rezolvate anterior: - Există oare o mulțime de numere în care ecuația dată ($x^2 + 1 = 0$) are soluție? (Răspunsurile posibile sînt „Da”, „Nu”, „Nu știu”).	Manual, culegeri, planșă, poster, fișă de lucru Tema: pag. 16	Explicația, problema- tizarea, <i>GPP</i> , <i>SINELG</i> , de- scoperirea prin studiu de caz, conversația euristică, exercițiul, activități frontale și individuale, activitate în grup	1	Observarea sistematică a elevilor și evaluarea lor verbală, observarea activității în grup, evalua- re la ora următoare prin verifi- carea temei pentru acasă

			- În cazul unui răspuns afirmativ, cum veți scrie soluția ecuației? Formularea unor ipoteze legate de posibilitatea denumirii mulțimii de numere nou obținute; formularea concluziei despre necesitatea extinderii noțiunii de număr. $C = \{ z = a + b i / a, b \in R \}$ – mulțimea numerelor complexe. $C^* = C - \{0\}$ – mulțimea numerelor complexe nenule. Forma algebrică a unui număr complex: $z = a + b i ; a, b \in R, i^2 = - 1; a = Re(z)$: partea reală a lui z; $b = Im(z)$: partea imaginară a lui z. Numerele complexe: $z = b i, b \neq 0$ se numesc numere complexe pur imaginare. $R^* i = \{ b i / b \in R^* \}$.			
4.6-4.8	Egalitatea a două numere complexe. Operații algebrice cu numere complexe scrise în formă algebrică. Adunarea. Proprietăți ale adunării numerelor complexe. Înmulțirea. Proprietăți ale înmulțirii numerelor complexe. Puterile lui i	Comentarii: 1) Suma și produsul definite pe R arată că regulile de calcul din R rămân valabile și pe C, ținând seama că: $i^2 = - 1$. 2) După fiecare definiție, se propun exemple pentru însușirea noțiunii respective: a) Calculați: a) $z_1 + z_2, z_1 \cdot z_2$, dacă: $z_1 = 1 + 4i, z_2 = 2 - 5i$; b) $z_1 = 1 - 5i, z_2 = 1 + 5i$; c) $z_1 = 1 + 2i, z_2 = -1 + 2i$; d) $z_1 = i, z_2 = - 5i$. b) Să se determine numerele reale x și y, știind că are loc egalitatea: $x^2 - 5 + 2i = - y^2 + i x y$. c) Fie $z_1 = 3 + i, z_2 = 1 + 3i, z_3 = -1 + 3i, z_4 = - 3 + i, z_5 = - 3 - 3i, z_6 = - 1 - 3i, z_7 = 1 - 3i, z_8 = 3 - i$. Indicați toate perechile de numere complexe opuse. 3) Fie $z_1 = 7 - 5i, z_2 = 2 + i, z_3 = -5 + 2i, z_4 = - 10 - 3i, z_5 = 8, z_6 = 8i$. Calculați: a) $z_1 - z_3 - z_5$; b) $z_2 + (z_3 - z_4)$; c) $z_5 - (z_6 - z_1)$. 4) Să se rezolve ecuațiile: a) $z - 2(1 - i) = 3 + i$; b) $2(z + i) - 5 = 2 - 3i$. Din $i^2 = -1$ obținem $i^3 = i^2 \cdot i = -i, i^4 = i^2 \cdot i^2 = (-1) \cdot (-1) = 1$. În general, avem $i^{4n} = 1, i^{4n+1} = i, i^{4n+2} = -1, i^{4n+3} = -i, n \in N$. 5) Calculați: a) $1 + i + i^2 + i^3 + i^4$ b) $(1 - i)^2$; c) $(1 + i)^3$; d) $i^{444} + i^{450} + i^{456} + i^{462}$; e) $\frac{(1 + i)^6}{(1 - i)^4} + i^{48} + i^{49} + i^{50}$. f) Determinați $n \in Z$, dacă $(1 + i)^n = (1 - i)^n$ 6) Să se determine numerele reale x și y pentru care $(2 + xi)(1 - i) + (2 - 3i)(y + i) = 10$. 7) Fie $z_1 = 1 - 3i, z = -2 + i, z_3 = 5i, z_4 = -3i$. Calculați: a) $Re(z_1 + iz_2)$; b) $Im(z_3 z_4)$; c) $z_3(z_1 - z_2)$; d) $(z_1 + z_2)(z_3 + z_4)$. 8) Punînd $z = x + iy$, să se rezolve ecuația: $5z = 8iz + (81 - 5i)$.	Manual, culegeri, planșă, fișă de lucru Tema: pag. 167 Culegere: pag. 93	Explicația, conversația, problematizarea, SINELG activități frontale și individuale, generalizarea, instruirea reciprocă	2	Verificarea temei pentru acasă prin sondaj, observarea sistematică a comportamentului elevilor și evaluarea lor verbală, aprecierea corectitudinii răspunsurilor orale și a calculelor

4.6-4.8	Conjugatul unui număr complex. Proprietăți ale conjugatului unui număr complex. Cîntul a două numere complexe	1) Calculați conjugatele numerelor complexe: $z = -3 + 2i$; $b) z = 1 + 4i$; $c) z = 3i$; $d) z = -2$; $e) z = -1 - i$ 2) Calculați z^{-1} pentru $a) z = 1 + i$; $b) z = -3 - i$. 3) Punînd $z = x + iy$, rezolvați ecuațiile: $a) (1 + i)z + (5 - 3i)z = 20 + 20i$; $b) (2 + 2i)z - 3 \operatorname{Re}(z) = -18 + 30i$; $c) z^2 + 2\bar{z} + 3 = 0$; $d) z^2 - 2(z + \bar{z}) + 4 = 0$. 4) Calculați: $\frac{z_1}{z_2}$, în cazurile: $a) z_1 = 1 + i, z_2 = 2 - i$; $b) z_1 = -1 - i, z_2 = -3i$. 5) Fie $z_1 = 2 - 3i, z_2 = 5i, z_3 = 3 - i$. Să se calculeze: $a) \frac{z_1 - z_2}{z_2 z_3}$; $b) \frac{z_1}{z_2} + \frac{z_2}{z_3}$.	Manual, culegeri, planșă, fișă de lucru, poster Tema: pag. 169 Culegere: pag. 93-97	Prezentarea, explicația, discuție, problematizarea, tehnica <i>GPP</i> , conversația euristică, exercițiul, activități frontale și individuale, activitate în grup	1	Verificarea temei pentru acasă prin sondaj, observarea sistematică a elevilor și aprecierea argumentării rezolvărilor propuse
4.3, 4.5-4.9	Modulul unui număr complex. Definiție: Fie $z = a + bi$. Se numește <i>modulul</i> lui z , notat: $ z $, numărul pozitiv: $ z = \sqrt{a^2 + b^2}$. Observație: Dacă $a \in \mathbb{R}$, $z = a + 0i \Rightarrow z = a = \sqrt{a^2}$. Proprietățile modulului	1) Calculați: z, dacă: a) $z = 1 - 2i$; b) $z = 3i$; 3) $z = -6$. 2) Calculați modulul pentru fiecare din numerele: a) $3 + 4i$; b) $\frac{1-i}{1+i}$. 3) Să se arate că $z + 2i ^2 + 4 \operatorname{Im}(\bar{z}) = z ^2 + 4, (\forall) z \in \mathbb{C}$. 4) Să se rezolve în $\mathbb{C}$ ecuația $2z = z + 2i$. 5) Determinați numerele complexe z pentru care $z + 1 - i = 3 + 2i - z = z + i$. 6) Să se demonstreze egalitatea $z_1 + z_2 ^2 + z_1 - z_2 ^2 = (z_1 ^2 + z_2 ^2)$, $(\forall) z_1, z_2 \in \mathbb{C}$.	Manual, culegeri, planșă, fișă de lucru, poster Tema: pag. 168 Culegere: pag. 95-97	Explicația, discuții, problematizarea, <i>GPP</i> , <i>Turul galeriei</i> , exercițiul, activități frontale și individuale, activitate în grup	1	Verificarea temei pentru acasă prin discuție și evaluare verbală, chestionarea orală, aprecierea corectitudinii răspunsurilor orale și a calculelor
4.1, 4.2, 4.9	Rădăcina pătrată dintr-un număr complex.	A extrage rădăcina pătrată dintr-un număr complex $a + bi$ înseamnă a găsi un număr complex: $z = x + yi$, care să satisfacă relația: $\sqrt{a + bi} = x + yi$. 1) Determinați rădăcinile pătrate ale numerelor complexe: $a) z_1 = 5 + 12i, b) z_2 = 5 - 12i, c) z_3 = -5 - 12i, d) z_4 = -3 + 4i$, $e) z_5 = 1 - i\sqrt{3}, f) z_6 = i, g) z_7 = -i$. 2) Să se rezolve în $\mathbb{C}$ ecuațiile: $a) z^2 = 5 + 12i$; $b) z^2 + 15 = 8i$. 3) Fie ecuația $(1 + i)x^2 - 2mx + m - i = 0, m \in \mathbb{R}$. Să se determine m, astfel încît ecuația să admită soluție reală.	Manual, culegeri, planșă Tema: de pe fișă de lucru Culegere: pag. 98	Explicația, discuție, problematizarea, tehnicile <i>GPP</i> și <i>Turul galeriei</i> , exercițiul, activități frontale și individuale, activitate în grup	1	Verificarea temei pentru acasă prin prezentare, evaluare verbală, observarea sistematică a elevilor, chestionarea orală, aprecierea răspunsurilor
4.1, 4.2, 4.9	Ecuații de gradul II în $\mathbb{C}$. Relații între rădăcini și coeficienți.	1) Rezolvați în $\mathbb{C}$ ecuațiile: a) $x^2 + x + 1 = 0$; b) $x^2 = -3$; c) $(x - 1)^2 = -9$; d) $(x + 3)^2 = 25$; e) $x^2 - x + 1 = 0$; f) $x^3 + 27 = 0$. 2) Fie ecuația: $z^2 - 4z + 5 = 0$, cu rădăcinile: z_1, z_2. Să se rezolve ecuația și	Manual, culegeri, planșă, fișă de lucru	Explicația, conversația, problematizarea, descoperirea prin studiu	1	Evaluarea formativă prin: observarea sistematică a

		Descompunerea în factori liniari	să se formeze ecuația ale cărei rădăcini sînt: a) $u_1 = -1 + z_1$, $u_2 = -1 + z_2$; b) $u_1 = \frac{1+z_1}{z_1}$, $u_2 = \frac{1+z_2}{z_2}$. 3) Să se descompună în factori liniari trinoamele: a) $x^2 + x + 1$; b) $4x^2 - 2x + 1 - i$. 4) Fie ecuația $x^2 - x + 2 = 0$ și x_1, x_2 rădăcinile ei. Să se calculeze $x_1^2 + x_2^2$, respectiv $x_1^3 + x_2^3$.	Tema: pag. 169 Culegere: pag. 97	de caz, algoritimizarea, comparația, activități frontale și individuale.		elevilor și aprecierea verbală, chestionarea orală, aprecierea răspunsurilor propuse de elevi
4.3, 4.5- 4.9	Reprezentarea geometrică a numerelor complexe	Între mulțimea numerelor complexe și mulțimea punctelor de pe planul de coordonate există o corespondență de tipul "one to one": $\forall z \in C$, $z = x + yi \rightarrow M(x, y) \in P$ M se numește <i>imaginea geometrică a numărului complex z</i>. Numărul complex z se numește <i>afixul punctului M</i>. Axa OX se numește <i>axa reală</i>, iar OY – <i>axa imaginară</i>. Planul ale cărui puncte se identifică cu numerele complexe prin corespondența de mai sus se numește <i>planul complex</i>.	1) Precizați în planul complex imaginea geometrică pentru numerele complexe: a) $z_1 = \sqrt{3}$; b) $z_2 = i\sqrt{2}$; c) $z_3 = -1 + i$; d) $z_4 = \frac{1}{2} - i\frac{\sqrt{3}}{2}$. 2) Detereminați punctele din planul XOY de afix z pentru care (pe rînd): a) $z = 1$; b) $z < 1$; c) $1 \leq z \leq 2$. 3) Determinați numărul complex z pentru care $\operatorname{Re}(z) = 2$ și $z - i$ este minim. 4) Să se rezolve în C ecuația: $2 \cdot z = z + 2i$. 5) Reprezentați în planul complex mulțimea punctelor de afix z pentru care $z - 1 = z - 2 = z - i$. 6) Se consideră în planul complex punctele $A(4 + i)$, $B(1 + 4i)$, $C(1 + i)$. Demonstrați că triunghiul ABC este isoscel. 7) Să se afle poziția celui de-al treilea vîrf al triunghiului echilaeral ale cărui două vîrfuri au afixele $z_1 = 1$, $z_2 = 2 + i$. 8) Să se arate că numerele complexe $z_1 = 1 + \sqrt{2} - i\sqrt{2}$, $z_2 = 1 - \sqrt{2} + i\sqrt{2}$, $z_3 = 1 - \sqrt{2} - i\sqrt{2}$, $z_4 = 1 + \sqrt{2} - i\sqrt{2}$ sînt afixele vîrfurilor unui pătrat.	Manual, culegeri, planșă, fișă de lucru, poster Tema: pag. 169 Culegere: pag. 97	Explicația, problematizarea GPP, Turul galeriei, conversația euristică, exercițiul, activități frontale și individuale, activitate în grup	1	Verificarea temei pentru acasă prin sondaj și evaluarea orală, aprecierea răspunsurilor elevilor

4.1-4.9	Oră de sinteză	Exerciții cu grade diferite de dificultate, cu numere complexe (inclusiv puterile lui i). Exemplu de fișă de lucru cu subiecte: 1) Determinați afixul mijlocului unui segment dat. 2) Determinați afixul centrului de greutate al unui triunghi dat. 3) Să se demonstreze că patrulaterul ABCD este un paralelogram dacă și numai dacă $z_A + z_C = z_B + z_D$. 4) Să se determine și să se reprezinte grafic numerele complexe z care verifică condițiile: a) $\log_{\sqrt{3}} \frac{ z ^2 - 2 z + 6}{ z + 4} < 2$; b) $\log_2(5 - z^2 - 3i) - \log_{16}(5 - z^2 + 3i)^4 = 0$ 5) Determinați valoarea polinomului $X^{25} - 8X^{14} + 5X^4 - 4X^2 - X - 10$ pentru $X = i$. 6) Determinați numerele reale x și y pentru care este adevărată egalitatea $(x + y)^i - \frac{6}{i} - x = -y + 5i(x + y) - 1$. 7) Să se calculeze în două moduri $(1 + i)^9$ și să se calculeze valoarea $S_1 = C_9^0 - C_9^2 + C_9^4 - C_9^6 + C_9^8$ și $S_2 = C_9^1 - C_9^3 + C_9^5 - C_9^7 + C_9^9$. Rezolvare. Dezvoltăm $(1 + i)^9$ după binomul lui Newton și obținem: $\operatorname{Re}(1 + i)^9 = S_1 = 16$; $\operatorname{Im}(1 + i)^9 = S_2 = 16$. 8) Calculați: $\lim_{x \rightarrow a} \frac{x^2 + 3x - 4}{1 - x^2}$, dacă $a = 5i^{21} - (1 + i)^3 - 3i - 1$. 9) Termenul al treilea în dezvoltarea binomului $(1 - i)^n$ este egal cu -28. Determinați A_n^3.	Planșă, poster, fișă de lucru	Relații intra- și interdisciplinare conversația, problematizarea, descoperirea prin studiu de caz, prin activitatea în grup, prezentarea, briefing matematic	1	Observarea modului de lucru în perechi, în grup, individual; prezentare prin scriere la tablă, poster, analiza comparativă a răspunsurilor obținute, corectitudinea rezolvărilor, aprecierea răspunsurilor elevilor
4.1-4.9	Probă de evaluare sumativă	Evaluare sumativă a unității de învățare.	Test	Activitate individuală	1	Activitate individuală

Notă:

- În rubrica *Resurse materiale* nu sînt specificate exemplele din culegerea indicată, deoarece selectarea acestora depinde de potențialul clasei și de profesionalismul cadrului didactic.
- Tema pentru acasă depinde de faptul cît s-a realizat la oră, în funcție de potențialul clasei.

Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de fizică

Modernizarea curricula școlare la disciplinele *Fizică*, *Biologie* și *Chimie* a fost realizată în contextul formării *competenței de cunoaștere științifică*, care este caracteristică acestor obiecte de studiu. Abordată din perspectivă diacronică, cunoașterea științifică reliefează două niveluri primordiale ce determină traseul de dezvoltare a științelor fundamentale: *empiric-perceptiv* și *teoretic-rațional*.

La nivelul *empiric-perceptiv*, cunoștințele științifice sînt formate din termeni (noțiuni, concepte, legi, principii etc.) care descriu starea, proprietățile unor obiecte, procese, fenomene din natură etc. Acestea sînt dobîndite prin intermediul simțurilor, dînd naștere unor senzații și percepții. La acest nivel, obiectul cunoașterii este supus unei cercetări primare prin intermediul metodelor directe de cunoaștere: *observarea* și *experimentul*.

La nivelul *teoretic-rațional*, cunoștințele sînt formate din termeni (noțiuni, concepte, legi) de două tipuri: (1) care desemnează obiecte, proprietăți/caracteristici sau stări ce nu pot fi sesizate direct (electron, undă electromagnetică etc.) și (2) care nu sînt decît idealizări inexistente în realitate (punct material, gaz ideal etc.).

Cunoașterea științifică reprezintă un sistem de acțiuni. Pentru a fi realizată ca proces, aceasta necesită din partea elevului efectuarea unui complex de activități intelectuale, axate pe un raționament bazat pe principiile cunoașterii dialectice și ale cunoașterii epistemologice. Raționamentul dialectic pune accent pe categoriile dialectice: *unitatea și lupta contrariilor*; *trecerea schimbărilor cantitative în schimbări calitative*; *negarea negației*, iar gîndirea epistemologică – pe legitățile epistemologice: *de la general la particular*; *de la simplu la complex*; *de la fenomen la esență*; *cauză-efect*. Respectarea acestor categorii filozofice eficientizează procesul de cunoaștere științifică în cadrul orelor de fizică, biologie și chimie. În acest sens, cunoașterea științifică are o configurație pur raționalistă și pragmatică specifică domeniilor de cercetare respective. Din aceste considerente, educația științifică a elevilor, prin intermediul căreia se formează competența de cunoaștere științifică la disciplinele naturii, se sprijină pe un suport metodologic și un raționament bazat pe observare, experiment și deducție.

Sistematizînd ideile principale din literatura de specialitate, *competența de cunoaștere științifică interdisciplinară* a fost definită astfel: *un ansamblu integrat de resurse interne ale elevului comune disciplinelor școlare Fizică, Biologie și Chimie, axate pe interacțiuni ale raționamentului dialectic, pe gîndire epistemologică, pe utilizarea corespunzătoare a limbajului științific și realizate prin comportamente adecvate, în vederea rezolvării unor situații semnificative modelate pedagogic*.

În cadrul procesului educațional competența de cunoaștere științifică este realizată prin următoarele competențe specifice:

1. *competența de achiziții intelectuale*. Aceasta constă în asimilarea de către elevi a unui bagaj informațional științific specific disciplinei, care va contribui la dezvoltarea capacităților de cunoaștere. Dobîndirea instrumentelor și a tehnicilor intelectuale va asigura formarea unei autonomii cognitive, cu ajutorul căreia cel educat va putea opera în diferite situații de viață;
2. *competența investigațională*. Realizarea activităților investigaționale de către elevi contribuie la stimularea interesului față de cunoașterea științifică a disciplinei. Cercetarea experimentală a unor procese, fenomene, legi va conduce la formarea anumitor atitudini exteriorizate prin comportamente;
3. *competența de comunicare în limbaj științific specific disciplinei*. Limbajul articulat este singurul sistem de transmitere a unei informații esențializate, rezultată din cunoaștere și creativitate. Gîndirea este indisolubil legată de limbaj, ea nu poate fi dezvoltată în afara limbajului. Prin limbaj gîndul se formează, se formulează și se dezvoltă continuu;
4. *competența de protecție a mediului ambiant*. Educația are un rol primordial în restabilirea raporturilor armonioase dintre om și natură, oferind perspective de îmbunătățire a calității mediului ambiant prin formarea la liceeni a spiritului ecologic. Astfel, cunoașterea de către elevi a regulilor și a normelor de conduită în natură, valorificarea naturii, formarea de atitudini și comportamente față de aceasta va contribui la protecția resurselor naturale și a mediului ambiant;
5. *competența de cultură a sănătății personale* – presupune formarea la elevi a unui sistem de valori privind cunoașterea propriei personalități și respectarea unui mod sănătos de viață. Educația pentru sănătate trebuie să reprezinte un obiectiv major al disciplinelor școlare *Biologie* și *Chimie*.

Proiectarea din perspectiva formării competenței de cunoaștere științifică la un capitol de conținut pune accent pe etapele de formare a competenței școlare: etapa I – *cunoștințe fundamentale*, etapa II – *cunoștințe funcționale*, etapa III – *cunoștințe interiorizate* și etapa IV – *cunoștințe exteriorizate*.

Conținutul științific al acestui modul este clasificat în unități de învățare și unități de conținut. *Unitatea de învățare* – reprezintă un sistem de cunoștințe fun-

damentale care aparțin unui domeniu mai restrâns de cunoaștere științifică și constituie un lanț logic ca proces continuu de formare a acestora. *Unitatea de conținut* – reprezintă o serie de secvențe din unitatea de învățare, abordate pe parcursul a 1-2 lecții în ordine coerentă de formare a întregului sistem de cunoștințe din unitatea de învățare respectivă. Unitățile de conținut sînt proiectate conform modelelor constructiviste: *Cadrul ERRE* și *Modelul 5EX*.

Proiectarea unităților de conținut este realizată în funcție de scopul fiecărei etape de formare a competenței de cunoaștere științifică: etapa I – achiziționarea unui sistem de cunoștințe științifice specifice acestui capitol; etapa II – transformarea cunoștințelor fundamentale

în cunoștințe funcționale; etapa III – interiorizarea cunoștințelor funcționale; etapa IV – exteriorizarea cunoștințelor personalizate [1; 2; 3].

Esențial în formarea de competențe sînt metodele interactive, în general, și *problematizarea* și *descoperirea*, în special. Sistemul de situații-problemă este proiectat la fiecare etapă de formare a competenței conform gradului de complexitate și în funcție de scop. Astfel, pentru etapa I sînt specifice întrebările-problemă, iar pentru etapa IV – situația semnificativă: un cadru propice procesului de formare și evaluare a elevului.

Prezentăm în continuare proiectarea didactică centrată pe formarea competenței de cunoaștere științifică la modulul *Termodinamica*, clasa a X-a, profil umanist.

Formarea competenței de cunoaștere științifică la unitatea de învățare *Termodinamica*

Formarea competențelor de cunoaștere științifică la unitatea de învățare Termodinamica												
Etapele de formare	Unitățile de conținut la modulul „Termodinamica”	Nr. de ore	Metode aplicate	Proiectarea unității didactice								
Etapă I Scopul: Cunoștințe fundamentale Achiziționarea unui sistem de cunoștințe științifice specifice acestui capitol	Termodinamica Tema 1: <i>Fenomene termodinamice; Sistem termodinamic; Starea sistemului termodinamic, parametrii de stare (T, p, V).</i> Tema 2: <i>Energia internă. Ecuația de stare calorică a gazului ideal</i> Tema 3: <i>Cantitatea de căldură</i> Tema 4: <i>Coeficienți calorigici. Ecuația calorimetrică. Lucrul la dilatarea gazului</i> Tema 5: <i>Principiul I al termodinamicii. Izoprocese, procesul adiabatic</i> Tema 6: <i>Principiul II al termodinamicii</i> Tema 7: <i>Principiile de funcționare a motoarelor termice. Mașini frigorifice. Poluarea mediului ambiant</i>	7	<i>Graffiti, Instruirea reciprocă, Întrebări-problemă, SINELG, Harta conceptuală, GPP, Brainstorming, Mozaic, Predare complementară, dezbatere</i>	Exemplu de proiectare didactică la etapa I de formare a competenței școlare: Cadrul ERRE Tema: Principiul I al termodinamicii I. Evocare. Tehnica Lanțuri asociative – Elevii notează, în caiete sau pe un poster, cuvinte care le apar în minte cu referire la noțiunea de <i>termodinamică</i> . – Elevii, timp de un minut, înregistrează cuvintele asociate. – În perechi, elevii construiesc lanțuri din asocierile individuale. – În echipe mari, a câte 4-6 elevi, se construiesc lanțuri din asocierile-perechi. – Prezentarea și comentarea lanțurilor de asocieri de către fiecare echipă. II. Realizare a sensului. Tehnica SINELG Sarcină: Citiți atent textul la tema <i>Principiul I al termodinamicii</i> din manual, respectînd următoarele cerințe: – plasați un „v” pe margine dacă informația citită confirmă ceea ce știți; – plasați un „+” pe margine dacă informația pe care ați citit-o este nouă; – plasați un „-” pe margine dacă informația pe care ați citit-o este în contradicție cu ceea ce știți; – plasați un „?” pe margine dacă informația pare confuză și necesită o documentare suplimentară. Individual, elevii elaborează un tabel, completîndu-l cu notițele efectuate pe marginea textului. <table><tr><td>v</td><td>+</td><td>-</td><td>?</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> III. Reflecții. Tehnica Clustering Sarcină: Generalizați informația despre principiul I al termodinamicii într-o schemă. IV. Extensie. Eseu Sarcină: Descrieți (2 pag.) procesele termodinamice și aplicarea lor.	v	+	-	?				
v	+	-	?									

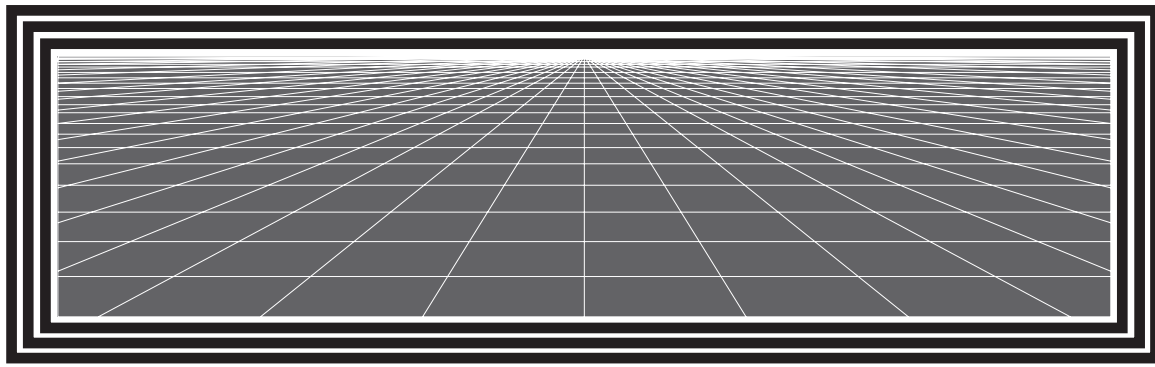
Etapa II Scopul: Cunoștințe funcționale Trans-formarea cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale	Termodinamica Tema 1: Rezolvare de probleme – <i>Ecuatia de stare calorică a gazului ideal; Ecuatia calorimetrică; Lucrul la dilatarea gazului</i> Tema 2: Rezolvare de probleme: <i>Principiul I al termodinamicii pentru transformări izoterme, izobare, izocore, adiabatic</i> Tema 3: Rezolvare de probleme – <i>Randamentul motoarelor termice</i>	3	Rezolvarea de probleme, experimentul, descoperirea, problematizarea	Exemplu de proiectare didactică la etapa II de formare a competenței școlare Tema 1: Rezolvare de probleme – <i>Principiul I al termodinamicii pentru transformări izoterme, izobare, izocore, adiabatic</i> I. Evocare. Problematizare Stabiliți 3-4 situații care se descriu în baza principiului I al termodinamicii. II. Realizare a sensului. Problematizare Fișa 1. Un gaz, dilatându-se izobar la o presiune de $2 \cdot 10^5 \text{ Pa}$, efectuează un lucru egal cu 0,2 kJ. Determinați volumul inițial al gazului dacă volumul său final a devenit de $2,5 \cdot 10^{-3} \text{ m}^3$. Fișa 2. Determinați variația energiei interne a 8 moli de gaz monoatomic ideal dacă temperatura lui se mărește de la 17°C până la 27°C . Ce cantitate de căldură trebuie comunicată gazului în acest caz dacă procesul este izocor? Fișa 3. Într-un proces izoterm, presiunea unui gaz cu un volum de $0,2 \text{ m}^3$ este de $1,5 \cdot 10^5 \text{ Pa}$. Determinați: lucrul mecanic efectuat de gaz, căldura absorbită, variația energiei interne. III. Reflecție. Problematizare Sarcină: Prezentați printr-o schemă principiul I al termodinamicii ca lege de conservare și transformare de energie. IV. Extensie. Eseu Sarcină: Descrieți (1 pag.) procesele termodinamice care au loc între anvelopele unui autovehicul și asfalt la o frînare bruscă.
Etapa III Scopul: Cunoștințe interiorizate Interiorizarea cunoștințelor funcționale	Termodinamica Tema 1: Lucrare de laborator – <i>Studiul unei transformări simple a gazului ideal</i> Tema 2: Rezolvarea situațiilor-problemă Tema 3: Examinarea referatelor științifice	3	Investigația, descoperirea, studiul de caz, problematizarea, referatul	Exemplu de proiectare didactică la etapa III de formare a competenței școlare Lecția 1: Referate 1. <i>Motoare termice și evoluția lor;</i> 2. <i>Impactul motoarelor termice asupra mediului ambiant;</i> 3. <i>Principiul II al termodinamicii;</i> 4. <i>Resurse energetice alternative la combustibilii fosili.</i> Lecția 2: Rezolvare de situații-problemă la tema Termodinamica Modelul 5 EX I. Expunerea Elevii sînt repartizați în grupuri. Fiecare grup primește cîte o fișă de lucru: Fișa 1. Motorul unei motociclete dezvoltă o putere de 5 kW. Cîți litri de benzină consumă acesta la parcurgerea distanței de 100 km dacă motocicleta se mișcă cu viteza de 54 km/h? Ce cantitate de căldură este aruncată în atmosferă în timpul mișcării? Cîtă gheață s-ar topi în condiții normale de la această cantitate de căldură? Randamentul motorului este de 25%, căldura specifică de ardere a benzinei $q = 4,6 \cdot 10^7 \text{ J/kg}$, densitatea benzinei $\rho = 700 \text{ kg/m}^3$, λ_t (gheață) = 330 kJ/kg. Fișa 2. Un autobuz interurban a parcurs distanța de 200 km în 3 ore, motorul dezvoltînd o putere de 70 kW la un randament de 35%. Cîtă motorină cu densitatea de 800 kg/m ³ a economisit acesta într-o cursă dacă norma de consum este de 35 l la 100 km de drum? II. Explorarea 1. Elevii analizează sarcina primită. 2. Membrii grupului repartizează sarcinile de realizat. 3. Sînt determinate resursele necesare.

				III. Formularea explicațiilor 1. Elevii prezintă constatările în cadrul grupului unde au loc dezbateri. 2. Elevii generalizează ideile prezentate într-o comunicare. IV. Prezentarea finală Fiecare grup de elevi prezintă rezolvarea situației-problemă. Grupurile care au sarcini comune completează răspunsul. V. Valorizarea rezultatelor. Tehnica Pînza discuției <table border="1"> <tr> <th>Da</th> <th>Problema de cercetat</th> <th>Nu</th> </tr> <tr> <td></td> <td><i>A fost necesară descoperirea termodinamicii</i></td> <td></td> </tr> </table>	Da	Problema de cercetat	Nu		<i>A fost necesară descoperirea termodinamicii</i>	
Da	Problema de cercetat	Nu								
	<i>A fost necesară descoperirea termodinamicii</i>									
Etapa IV Scopul: <i>Cunoștințe exterio- zate</i> Exterioriza- rea cunoș- tințelor per- sonalizate/ Manifesta- rea compe- tenței	Termodinamica Tema 1: <i>Lecție de siste- matizare a cunoștințelor</i> Tema 2: <i>Evaluare suma- tivă</i>	3	<i>Situația semnifica- tivă, proiectul</i>	Lecția 1: Exemplu de situație semnificativă Un motociclist trebuie să parcurgă distanța de la Chișinău la Bălți, de 130 km. Va reuși el să ajungă la punctul de destinație, mișcându-se în condiții favorabile cu viteza de 72 km/h, avînd în rezervorul motocicletei doar 8 l de benzină? Motorul moto- cicletei are un randament de 21% și dezvoltă o putere de 8,8 kW. Căldura specifică de ardere a benzinei $q = 4,6 \cdot 10^7 \text{ J/kg}$, densitatea benzinei $\rho = 700 \text{ kg/m}^3$.						

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Botgros, I.; Franțuzan, L.; Simion, C., *Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de biologie*, în *Didactica Pro...*, nr. 1 (65), 2011.
2. Botgros, I.; Franțuzan, L., *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*, IȘE, Ed. Print-Caro SRL, Chișinău, 2010.
3. Botgros, I.; Franțuzan, L.; Zota, L., *Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de chimie*, în *Didactica Pro...*, nr. 2 (66), 2011.

Ion BOTGROS, Institutul de Științe ale Educației
 Vladimir DONICI, Colegiul Tehnologic din Chișinău
 Ludmila FRANȚUZAN, Institutul de Științe ale Educației



EDUCAȚIE DE GEN*



Daniela
TERZI-BARBAROȘIE

Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare

Femeile din și în umbra istoriei: pentru o lecție de istorie și cu femei

*„(...)Bărbații fac istoria cea mare.
Femeile scriu istoria din spatele primeia (...)”*
(Marius Chivu)

Înțelegerea cu acuratețe a dimensiunii de gen, în toată complexitatea sa, este deosebit de importantă pentru formarea tinerei generații – cetățenii zilei de azi și de mâine. Din acest motiv, cadrul educațional trebuie să fie unul integrativ, inclusiv pentru paradigma egalității de gen. Fiind un proces social complex, educația este profund influențată de o multitudine de factori, iar considerarea specificului contextului în care se desfășoară actul educațional este crucial. De aici și interesul nostru constant pentru ce și cum se întâmplă în școală, în aceste perioade pe care continuăm să le numim „de tranziție”, dar pentru care nu avem de fiecare dată la îndemână și abordările necesare. În mod inevitabil, toate fenomenele din societate, la nivelul valorilor, idealurilor, scopurilor și finalităților, își găsesc reverberații în plan educațional, prin intermediul școlii, profesorilor, manualelor etc. Aici se reflectă plenar toate tendințele și schimbările din societate, afit în planul interacțiunilor (coleg-coleg, elev-cadru didactic, profesor-profesor, corp didactic-director etc.), cât și al conținuturilor (curricula, manuale școlare, surse bibliografice recomandate etc.).

Având în vedere mișcarea internațională și națională cu privire la promovarea egalității de gen, ca valoare fundamentală pentru o democrație și parte a drepturilor omului,

este evident faptul că la nivelul procesului educațional se regăsesc, din ce în ce mai des, diverse componente ale paradigmei de gen. Putem constata cu satisfacție faptul că tot mai mulți profesori și elevi sînt interesați și se preocupă în mod consecvent de acest domeniu, dar, spre regret, deschiderea profesorilor și a elevilor poate fi blocată de lipsa unor schimbări explicite în curriculum și manuale școlare, care tot întîrzie, peste așteptări.

Dată fiind stringența acestor îmbunătățiri în sistemul educațional, Centrul Național de Studii și Informare pentru Problemele Femeii *Parteneriat pentru Dezvoltare*, împreună cu experți în domeniu, a realizat mai multe studii cu privire la componenta de gen în învățămîntul din Republica Moldova. Acestea au scos în evidență faptul că, din nefericire, manualele școlare, în marea lor majoritate, nu sînt prietenoase abordărilor recente și pe alocuri, chiar inovatoare, în domeniul de gen.

În opinia noastră, disciplina școlară *Istoria* oferă un cadru optim pentru ca subiecte ce țin de domeniul de referință să fie abordate cu regularitate, deoarece tocmai aici se înregistrează cele mai crase inegalități, în special în ceea ce privește rolul femeilor, recunoașterea meritelor acestora, de-a lungul istoriei unui popor, a unei țări sau civilizații.

Principiile care stau la baza evoluției rolului femeii în societate sînt munca asiduă, dorința de afirmare și, nu în ultimul rînd, tăria de caracter, de care au dat dovadă reprezentantele sexului feminin de-a lungul timpului. Nu toate femeile au trăit în anonim sau au fost victime, și nu toate femeile au murit ca sclave; ar fi și neadevărat, și nemeritat din punct de vedere istoric ca întregul sex feminin să fie prezentat ca pasiv și învins dinainte.

Emanciparea femeii este, în esență, măsura gradului de civilizație generală al societății. De aici un alt argument plauzibil pentru considerarea dimensiunii de gen în cadrul orelor de istorie. Disciplina *Istoria*, predată

*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.

în școală are caracteristici care o diferențiază de alte istorii. La ore, activitatea de instruire și, în general, demersul educațional în întregime, are un scop civic bine determinat, iar cadrele didactice sînt conștiente de faptul că vîrsta elevilor dictează, în mare parte, selecția conținuturilor și a metodelor de predare. Totodată, conținuturile sînt foarte mult influențate de așteptările societății, care, în mod cert, interferează și cu statutul femeii și al bărbatului, și cu rolurile acestora, în societate și în viața privată.

Cercetarea unor aspecte din domeniul de gen poate fi un demers motivant și provocator pentru elevi. Studiul detaliat asupra aportului femeilor în anumite perioade istorice și contextualizarea constatărilor majore ar putea fi o imensă resursă de învățare pentru elevi, uneori chiar și pentru profesori. Recomandăm utilizarea, în acest sens, a metodei de cercetare și investigație *Istorie orală*, care elucidează cel mai bine acea parte a experienței umane și, în particular, a celei feminine care nu apare, de regulă, în manualele de istorie, care deseori rămîne nevalorificată, dar care face cu adevărat istoria. Pentru elevi, implicarea în proiecte de istorie orală poate contribui la o mai bună cunoaștere a unor teme specifice de gen, dar și la descoperirea unor aspecte inedite ale acestora.

Istoria orală reprezintă un domeniu particular al științelor istorice, din mai multe cauze. O primă cauză este dinamismul tipului de demers, fapt demonstrat și de multitudinea de termeni tehnici dați tipurilor de abordări: istoria orală este utilizată în cercetări ale perioadei actuale (istoria imediată) sau ale perioadelor pentru care mai există martori oculari (istoria recentă); ea poate fi folosită pentru analiza diferitelor dimensiuni ale vieții comunităților umane, fie că discutăm despre istoria unor categorii sociale sau despre istoria unor spații aparte (de ex., periferia), sau despre vîrstele umane (istoria copilăriei). La aceste specificități, recomandăm să fie inserată dimensiunea de gen, care să treacă, ca un fir roșu, prin toate segmentele cercetării. O cercetare efectuată în baza istoriei orale se bazează pe amintirile și experiențele martorilor oculari sau ale contemporanilor la evenimente. Pentru profesor, această activitate oferă o serie de oportunități, care, corect evaluate, pot ajuta nu numai la transferul de cunoștințe, ci și la tratarea unor elemente legate de transferul de valori și atitudini. În plus, utilizarea istoriei orale permite planificarea de activități de grup și în afara școlii.

Ce este istoria orală?

- O metodă complexă de învățare, bazată pe pregătirea și realizarea de către elevi a unor interviuri și valorificarea acestora la clasă, în scopul de instruire.
- Este și o povestire, o rememorare a unor evenimente istorice de către o persoană sau de mai multe, intervievate la același subiect.

Cum se realizează?

- Elevul/eleva cercetează un subiect (ales în mod independent sau la sugestia profesorului/profesoarei); interviuează persoanele selectate, creează produse (fotografii, texte, portofolii etc.), analizează și discută produsele create.
- Informațiile sînt culese prin intermediul interviurilor înregistrate și apoi transcrise.
- Persoana care a realizat interviurile analizează informațiile și scrie un text/o istorie.

Care sînt etapele de lucru?

1) Pregătirea:

- alegerea subiectului/temei: evenimente istorice, dezastre naturale, tradiții etc.;
- stabilirea obiectivelor proiectului și a rezultatelor așteptate;
- determinarea ariilor curriculare/disciplinelor implicate (de ex., istorie și limbă română);
- cercetarea de dinainte de interviu – asigură cantitatea necesară de informații despre tema abordată și formularea unor întrebări; surse pentru cercetare pot fi cărți, articole publicate în ziare și reviste, obiecte, fotografii etc.;
- exersarea tehnicilor de observare și de interviu;
- pregătirea echipamentului – reportofon, casete audio, aparat de fotografiat etc.;
- identificarea persoanei/persoanelor pentru interviu și contactarea acesteia/acestora.

2) Interviul. Realizarea acestuia presupune:

- formularea unor întrebări adecvate, de obicei deschise, și ascultarea cu atenție a interlocutorului/interlocutoarei;
- transcrierea textului interviului – integrală sau fragmentară;
- organizarea și analiza materialului – identificarea ideii centrale și a informațiilor utile pentru redactare.

3) Realizarea produsului:

- redactarea istoriei orale – scrierea unui articol, eseu, povestire etc. în care să fie incluse informații/fragmente din interviu;
- realizarea unui produs al proiectului – culegere, film, articol de presă, spectacol, raport de cercetare, portofoliu de istorie orală, expoziție etc.;
- prezentarea produsului – în fața colegilor de clasă și de școală, a profesorilor și părinților, a reprezentanților comunității etc.;
- asigurarea păstrării produsului – în colecțiile școlii, muzeu, biblioteca școlii/localității etc.

Notă: Proiectele de istorie orală se realizează în cadrul mai multor arii curriculare și necesită un efort de echipă la nivelul clasei/școlii.

Competențe dezvoltate la elevi:

- gândire critică;
- analiză, sinteză și evaluare;
- redactare de texte;
- formulare de întrebări;
- comunicare și ascultare activă;
- de gen;
- observare;
- utilizarea tehnicii de înregistrare;
- organizare și lucru în echipă;
- prezentare publică.

Evaluarea elevilor

În cadrul unor proiecte de istorie orală, elevii sînt evaluați avînd în vedere:

- produsele activităților – texte, fotografii, portofolii etc.;
- procesele care au loc – selecție, documentare, transcriere, observare, cercetare etc.;
- competențele vizate.

Argumente în favoarea utilizării acestei metode:

1. Resursele ce trebuie alocate nu sînt mari. În funcție de scopul exercițiului și de timpul disponibil, elevii pot intervieva membrii familiei sau personalități ale comunității.
2. Timpul efectiv de desfășurare a exercițiului nu afectează foarte mult timpul efectiv de predare. Activitatea de interogare a surselor se realizează în afara orelor de clasă; lecția este folosită doar pentru raportarea rezultatelor și compararea lor cu alte surse (cel mai simplu, cu informațiile din manual).
3. Utilizarea surselor de istorie orală asigură o participare activă a elevului la reconstruirea trecutului; profesorul devine, din depozitar al cunoașterii, un moderator și o persoană implicată alături de elevi în această reconstrucție.
4. Exercițiile care pot fi realizate sînt diverse și pot fi adecvate la nivelul clasei. De la solicitarea de a intervieva membrii în vîrstă ai familiei, de a redacta un eseu pornind de la un număr limitat de astfel de surse, pînă la a compara punctele de vedere exprimate de martorii oculari și diferențele dintre ceea ce au văzut unii și alții doar au auzit, profesorul are la dispoziție o varietate de abordări. Astfel de posibile teme sînt cele legate de experiența propriei familii, a comunității sau, de ex., de modul în care bărbații percep activismul femeilor ori rolul lor în societate, de compararea surselor de istorie orală cu surse scrise.
5. Istoria are marele dezavantaj de a părea foarte abstractă. Istoria orală permite stabilirea unei legături între experiența și mediul personal al elevului și evenimente, fenomene care au loc pe o scară mai largă.

6. Relația cu educația civică este foarte marcată.

Există însă și serioase limitări ale acestei categorii de surse, și anume:

1. Sursele orale au o pronunțată dimensiune subiectivă. Subiectivitatea se datorează percepției individuale a fenomenului sau evenimentului (modul în care un individ a sesizat prin prisma propriei educații, a intereselor și nevoilor sale), dar și trecerii timpului – martorul a uitat unele detalii sau a considerat că nu sînt semnificative. Lipsa de deschidere pentru problematica de gen și conservatorismul de gen împiedică realizarea unei bune istorii orale.
2. Subiectivitatea are și o altă latură: termenul de adevăr este mai puțin valid decît cel de verosimil. Altfel spus, dacă acceptăm această subiectivitate, o sursă nu poate fi adevărată și alta nu; diferența rezidă în efortul de obiectivitate al informantului.
3. De aceea, în unele situații, este necesară compararea diferitelor puncte de vedere exprimate, ceea ce poate duce la un consum mare de timp pe durata raportării (a analizării interviurilor).
4. În plus, profesorul trebuie să țină cont și de implicarea subiectivă a elevilor în exercițiu. Unele teme pot fi diferit asumate de elevi, astfel că profesorul trebuie să aleagă un set foarte precis de întrebări (sugerăm abordarea aspectelor legate de stabilirea faptelor prezentate de către informanți și mai puțin evaluarea acestora – sublinierea caracterului fragmentar, individual al informațiilor este importantă).

Evaluînd argumentele *pro* și *contra* utilizării istoriei orale în predarea istoriei, care să integreze și dimensiunea de gen, concluzia noastră este că aceasta reprezintă un instrument, pentru unele teme, pe deplin justificat.

Alte modalități simple de includere a problematicii de gen în predarea istoriei:

- Solicitați elevilor să formuleze răspunsuri scurte la întrebări punctuale, axate pe problematica de gen.
- La teme mai vaste, rugați-i să ofere în scris răspunsuri de dimensiune medie (36 de enunțuri) la întrebări care cer analiza unor texte sau compararea mai multor surse istorice (texte sau imagini), pentru a surprinde diverse aspecte de gen.
- Propuneți elevilor să elaboreze eseuri structurate, deci cu un plan prestabilit, în care să fie nuanțată paradigma de gen.
- Apelați și la eseurile libere, fără un plan prestabilit, care permit elevilor să formuleze propriile ipoteze de lucru și să construiască argumentări în conformitate cu experiența lor și cu lecturile de pînă acum (recomandate de către profesor sau alese în mod independent).

- Organizarea unor dezbateri la teme specifice de gen (de ex., *Rolul femeilor în comunitatea noastră, Rolul femeilor în istoria civilizațiilor, Rolul femeilor în politică* etc.).
- În funcție de vârsta elevilor, puteți folosi și surse vizuale (tablouri, afișe, hărți etc.), pentru a accentua anumite discrepanțe, inegalități, stereotipizări etc. în domeniul de gen.

Știți că...

În Grecia antică, pe când Aristotel ținea discursuri solemne în fața studenților despre inferioritatea innăscută a femeilor, o tinărită numită Agnocide a reușit să pătrundă în lumea erudiților, rezervată în acel timp numai bărbaților. De asemenea, ea a fost și prima femeie ginecolog din istorie.

Zubaidah, fermecătoarea regină a povestirilor din *O mie și una de nopți*, a salvat în realitate țara de un război civil – refuzând să se răzbune pentru uciderea fiului ei, fiind recunoscută eroină națională.

Zenobia, faimoasa regină războinică din Sciția, a pus pe fugă armata romană.

Un important impact asupra istoriei femeilor a fost povestea Hipatiei, matematiciană și filozoafă din Grecia. Aceasta era o persoană rațională, care a devenit reprezentantă marcantă a școlii alexandrine, predând filozofie, geometrie, astronomie și algebră la universitate. Elevii săi o adorau și au denumit-o *Filozoafa*. Ea a fost torturată și omorată de către Chiril, patriarhul Alexandriei, pentru simplul fapt că era femeie, ciocnindu-se de dogma noii religii creștine.

Marie Curie este prima femeie care a predat la Sorbona, prima persoană de două ori laureată a premiului Nobel și singura care a primit distincția pentru două domenii: fizică și chimie. Marie Curie este considerată un pionier în domeniul radioactivității, cercetările sale fiind fundamentale pentru urmașii săi într-ale științei. Deși a primit cetățenie franceză și întreaga activitate și-a desfășurat-o în Franța, Marie Curie nu a renunțat la legătura cu Polonia.

Descoperind primul său element chimic, l-a botezat “polonium”, iar ulterior a înființat Institutul de Oncologie în Varșovia, care a fost condus de sora ei și care există și în prezent. Din păcate, tot activitatea ei prodigioasă i-a adus moartea, la 4 iulie 1934, după ce s-a îmbolnăvit de cancer, din cauza radiațiilor.

Personaje feminine de o mare valoare au influențat dezvoltarea civilizațiilor. Cursul istoriei însă a dus la contexte prin care numele lor a fost mult prea puțin evidențiat, în ciuda importanței.

Ioana D’Arc, eroina fecioară a Franței, la vârsta de doar 17 ani, se afla în fruntea armatelor franceze, după ce l-a convins pe regele Carol al VII-lea că aude vocea lui Dumnezeu, care i-a spus să ia înapoi pământurile pierdute în favoarea englezilor. Însă, după mai multe bătălii câștigate și după ce Carol este uns rege, “fecioara din Orléans” este părăsită de noroc și de cel pe care îl ajutase: e capturată, acuzată de erezie și, în final, arsă pe rug, la 30 mai 1431. Ulterior, eroina a fost reabilitată, apoi sanctificată, în anul 1921.

Maica Tereza este cunoscută în lumea întreagă pentru activitățile sale caritabile, pentru viața virtuoaasă pe care a dus-o, dedicată în întregime celor oropsiți, celor săraci și bolnavi. La 10 ani după moartea sa, în 2007, Vaticanul a început procedurile pentru sanctificarea Maicii Tereza, după ce o beatificase în 2003.

Deși mulți se lasă induși în eroare de numele său rezonant, Indira Gandhi nu are nici o legătură de rudenie cu celebrul Mahatma, prin urmare nici nu îi datorează faima. Indira Gandhi Pryadarshini – numele ei de fată fiind

Nehru – s-a născut la 19 noiembrie 1917, într-o familie de politicieni. A fost unicul copil al prim-ministrului indian Jawaharlal Nehru, iar bunicul ei, Motilal, era un cunoscut militant pentru independența față de englezi, membru al Partidului Congresului Național. În același partid și-a făcut ucenicia și Indira, atent supravegheată de tata, după ce și-a finalizat studiile la Oxford. Soțul ei, avocatul Feroze Gandhi, activa în aceeași formațiune politică. Cei doi au fost arestați de englezi pentru “acțiuni subversive” și încarcerați timp de 13 luni. După ce India și-a obținut independența, la 15 august 1947, politiciană Indira Gandhi a devenit una dintre cele mai importante figuri în țara sa. A fost președintă a Partidului Congresului Național, ministru a Informației și chiar șefă a Cabinetului de Miniștri. În timpul mandatului său, India a cunoscut cel mai mare progres, după reformele care i-au adus modernizarea și intrarea “în rîndul lumii”. Ca orice personaj puternic, și-a făcut destui dușmani. A fost asasinată, pe 31 octombrie 1984, de către trei membri ai gărzii personale, care s-au dovedit a fi niște extremiști infiltrați în anturajul său.

De citit:

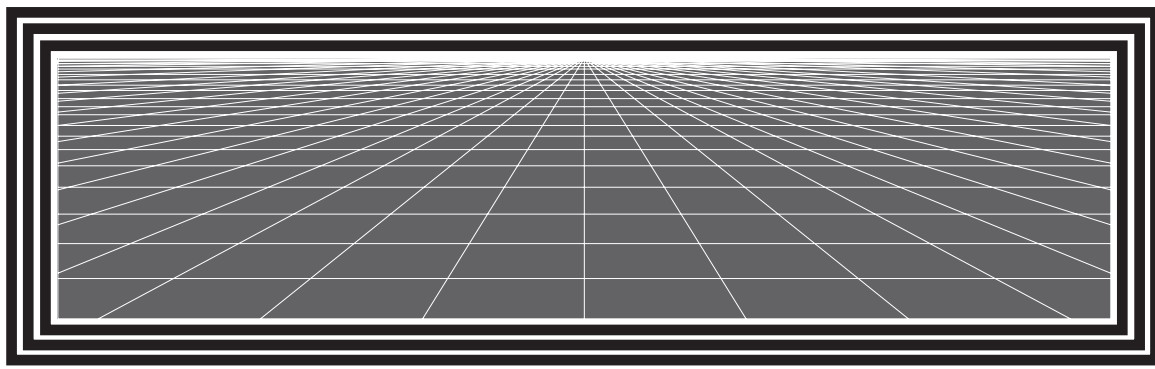
Istorie orală – spunem povești și scriem despre viață, Bird Stasy și Louis Ulrich, Ed. Corint, 2000.

Femeia în labirintul istoriei, coordonatoare: Irina Nechit, Ed. Știința 2003.

Democrația la feminin, coordonatoare: Irina Nechit, Ed. Știința, 2005.

Femeile în zonele de conflict, coordonatoare: Călina Trifan, Ed. Știința, 2006.

Cealaltă jumătate a istoriei. Femei povestind, coordonatori: Zoltán Rostás, Theodora-Eliza Văcărescu, Ed. Curtea Veche, 2009.



CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Vlad PÂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

Competențele educației lingvistice și literare

prin cuvînt. Generația tînă se integrează valoric în cultură prin cuvîntul matern” [ibid., p. 48].

Pentru a realiza comunicarea, participanții acesteia trebuie să dețină anumite achiziții de ordin lingvistic și comunicativ, pe care știința educației lingvistice le delimitează în *competență lingvistică* și *competență de comunicare*. Ambele competențe se formează în anii de școală și liceu și se dezvoltă întreaga viață, inclusiv prin formare profesională. Nivelul scăzut de formare a acestor competențe creează situații educaționale greu de depășit, căci, menționează L. Șoitu și colab., ”exercițiul comunicării are implicații pentru limbajul științific, exact, dar și pentru limbajul obișnuit” [2, p. 11], ambele tipuri de limbaje fiind componente ale formării și comunicării profesionale. Absența acestui exercițiu constă în incapacitatea unor absolvenți de liceu de a exprima un gând, de a organiza și a construi un discurs, fenomenul fiind constatat în mai multe țări [Ibid.].

R. L. Scott și E. Turiel menționează că trebuie să se facă o distincție netă între noțiunea de *competență comunicativă* și cea de *competență lingvistică*. „În ceea ce privește competența lingvistică, aceasta se referă la cel mai înalt nivel al abilității lingvistice proprii unei persoane, fiind reflectată în formularea inițială a mesajului. Pe de altă parte, competența comunicativă socială este gradul în care oamenii țin seama de caracteristicile celor cărora li se adresează, producînd mesajul care este înțeles în felul în care se intenționează să fie înțeles. *Cînd vorbim însă de abilitate în comunicare, ne gîndim la o împlerire armonioasă a capacității lingvistice și a celei social-comunicaționale*” (evid.n.-VI.P.) [1, p. 105].

Conform lui O. Ducrot și J.-M. Schaeffer, competența lingvistică este capacitatea individului de a construi și a recunoaște înfinitatea frazelor corecte..., de a le interpreta pe cele înzestrate cu sens..., de a identifica frazele ambigue [3, p. 57].

Educația lingvistică și literară se întemeiază praxiologic pe competențele comunicativ-lingvistice și literare-lectorale, acestea reglementînd acțiunea de influență educativă la faza *proiectivă* – proiectate, sînt obiective educaționale, *procesuală* – sînt valori ale elevului comunicant/elevului cititor în proces de formare, și a *finalităților* – fiind deja formate pînă la un anumit nivel, competențele comunicativ-lingvistice și literare-lectorale sînt achiziții ale elevilor.

Competența comunicativ-lingvistică. Capacitatea de comunicare, ca și orice alt tip de activitate, se formează în procesul comunicării, în special al comunicării profesor-elev/student, care reprezintă în fapt un dialog permanent între cei doi subiecți ai educației, ce poartă un mesaj cultural sau/și profesional cu conotație emoțional-afectivă, deci este o activitate atitudinală: aici atitudinea se manifestă, se formează și se dezvoltă. Atitudinile se identifică și cu actul de cultură, în general, și cu cel de educație (=cultivare a persoanei), în special, căci „actul educațional, afirmă R. Feldman, este echivalent cu procesul formării unor atitudini fundamentale care sînt înglobate de termenul generic *cultură*” [1, p. 47]. Aria semantică a cuvîntului *cultură* exprimă totalitatea relațiilor oamenilor cu natura, cu societatea, cu ei înșiși ca indivizi și cu sfera metafizică sau religioasă. Problema primordială a școlii contemporane este condiționată deci de atitudinea sa față de valorile culturii... ”Nici o valoare înglobată de termenul *cultură* nu se produce altfel decît

N. Chomsky definește competența lingvistică, sau verbală, ca aptitudinea umană de a înțelege și de a produce o infinitate de fraze plecând de la cunoașterea unui număr mic de reguli și operații, care relevă structura limbii [apud V. Goraș-Postică, 4, p. 4], iar J. Dubois – ca „sistem de reguli interiorizate de către subiecții vorbitori și constituind cunoașterea lor lingvistică, datorită căreia ei sînt capabili să pronunțe sau să înțeleagă un număr infinit de enunțuri inedite” [5, p. 103].

Constatăm că în toate definițiile competența lingvistică este înțeleasă ca o achiziție inerentă și implicită competenței de comunicare.

Competența de comunicare, statuează Al. Crișan, este „extrapolarea cunoașterii la situațiile de comunicare concretă” [apud V. Goraș-Postică, 6, p. 4], ceea ce vine în acord cu concluzia noastră de mai sus. Ca și competența principală, formată și dezvoltată în cadrul disciplinelor de educație lingvistică (*Limba și literatura română/maternă, Limba străină*), este una complexă, cunoscută și în varianta de sinteză a două competențe: *competența comunicativ-lingvistică* (CCL), constituită din *competența lingvistică*, care marchează achizițiile lingvistice ale elevului, și *competența de comunicare*, sau comunicativă, care indică asupra achizițiilor comunicative ale acestuia. Deoarece termenul *competență lingvistică* definește un „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini” [X. Roegiers, 7] aferente acțiunii de cercetare a fenomenelor limbii, pe care o realizează cercetătorii în domeniu – lingviști, în cadrul educației lingvistice a elevilor, aceasta nu se manifestă în formă „pură”, ca și competența de cercetare, ci ca una complementară competenței de comunicare, căci școala nu își propune să pregătească lingviști, ci tineri cu capacitatea (*in lato sensu*) de a comunica cult în limba maternă sau/și în limba țării al cărui cetățean este, în cazul nostru, în limba română.

Orice competență sintetizează achiziții de cultură generală și de cultură specifică. Competența comunicativ-lingvistică integrează valori de cultură generală și valori ale comunicării umane și se subdivizează în: *competențe de selectare* – a materiei lingvistice, a structurilor de comunicare, a valorilor conotative și emoțional-afective; *competențe de manipulare* – a valorilor indicate la prima competență; *competențe de constatare* – a valorii lingvistice și a potențialului său de comunicare, a situației de vorbire și a resurselor ei; *competențe de completare* – a materiei lingvistice, a altor resurse ale comunicării, a discursului; *competențe de exprimare a opiniei proprii* – care, raportată la competența generală comunicativ-lingvistică, este o manifestare a atitudinii, deci o componentă a CCL; *competența de decizie* – de asemenea, o manifestare a atitudinii.

În raport cu clasificarea generală a competențelor, care stabilește competențe generale și competențe specifice, competența comunicativ-lingvistică este, în același

timp, o competență generală, căci este indispensabilă oricărei activități umane, și competență specifică comunicării, spre deosebire de alte competențe generale, precum *competența de a învăța să înveți*, *competența acțional-strategică*, *competența de autocunoaștere și autorealizare*, care își mențin generalitatea în orice domeniu de cunoaștere, deci și în cadrul activităților oricărei discipline școlare.

Pornind de la formula definiției generale a competenței dată de X. Roegiers, definim *competența comunicativ-lingvistică* drept *ansamblu integrat de cunoștințe lingvistice și comunicative, capacități de explorare a valorilor sistemelor limbii și de antrenare a lor în varia contexte de comunicare și atitudini față de fenomenele limbii, ale comunicării și ale mesajelor comunicate/receptate, care permit realizarea activității de comunicare generală și specială*.

Competența literară-lectorală reprezintă principala achiziție a elevului cititor, convertibilă în trăsături caracteriale și comportamente literar-artistice și artistic-estetice, iar în cazul elevilor dotați, și în aptitudini și talente evaluate de receptare-creare a valorilor literar-artistice. Extinderea valorilor competenței literare-lectorale asupra întregii dezvoltări artistic-estetice a elevului se datorează caracterului universal al materialului de construcție a imaginilor artistice – *limba*, care este prezentă în orice acțiune de cunoaștere, formare și dezvoltare a omului, deci și în toate genurile de artă, nu numai în literatură. Nimic din tot ce a fost creat de om, iar omului îi aparține dreptul de autor asupra culturii, deci asupra tuturor valorilor produse/elaborate/crete de el, n-a fost creat altfel decât prin cuvînt, cuvîntul fiind forma de expresie universală a oricărei operații, acțiuni, fapte, comportament, activități.

Cele mai generale *caracteristici ale competenței literare-lectorale* sînt achizițiile literar-artistice care sintetizează cele trei componente ale competenței – cunoștințele, capacitățile și atitudinile. Prin urmare, formarea competenței literare-lectorale și a culturii artistic-estetice stabilește ca elevul: să cunoască și să interiorizeze un număr reprezentativ de opere literare românești; să realizeze corect, în conformitate cu regulile (principiile) receptării literar-artistice, lectura și interpretarea unei diversități reprezentative de opere literare; să producă variate texte literare interpretative și reflexive.

CLL generale se structurează pe clase, trepte de învățămînt și perioadă școlară astfel:

I. la sfîrșit de an școlar: *să citească texte literar-artistice* (cl. I-IV), *literar-artistice și despre textul literar* (cl. V-IX) și *să formuleze întrebări și răspunsuri în legătură cu fenomenele textului citit/cu fenomenele textului citit și ale creației scriitorului, literaturii naționale și universale* (cl.X-XII), *în limitele prevăzute de obiectivele curriculare și standardele ELA;*

II. la sfârșit de treaptă de școlaritate: *să citească independent și să recepteze adecvat mesajul tipurilor de texte literar-artistice/despre textul literar, stabilite pentru treapta de școlaritate la care se află elevul, de obiectivele curriculare și standardele ELA;*

III. la finele școlarității obligatorii (cl. IX): *să citească independent și să recepteze adecvat mesajul oricărui tip de text studiat în clasele I-IX, în limitele obiectivelor curriculare și standardelor ELA;*

IV. la finele liceului: *să citească independent orice tip de text literar-artistic, de critică literară, teorie literară și istorie literară, receptându-i adecvat mesajul și comentându-l/interpretându-l în contextul creației scriitorului, literaturii naționale și/sau literaturii universale (regiunea europeană)* [vezi și S. Cristea, 8].

Aspectul cognitiv al CLL este reprezentat de un sistem de cunoștințe, precum:

- *cunoștințe conceptuale*: conceptele de literatură și artă, principiile literaturii și artei (constitutive, regulative și ale limbajului poetic), din care decurg principiile receptării și principiile educației literar-artistice [cf. VI. Pâslaru, 9];
- *cunoștințe de bază*: a) *estetice*: principiile receptării artistice, principiul priorității receptorului; b) *literare*: fenomenele principale ale operelor literare citite/studiate, referitoare la formă și mesaj: autor, emoții, trăiri și stări afective, idei, gânduri, personaje, acțiuni, narațiuni, descrieri, elemente ale limbajului poetic, structură artistică și versificație etc.; c) *teoretico-literare*: definirea și înțelegerea noțiunilor și categoriilor literar-estetice; d) *psihologice*: receptarea, imaginația, gândirea, creația literară-artistică; e) *pedagogice* (de teorie a ELA): principiile educației literar-artistice; scopul și obiectivele ELA; conținuturile ELA; cunoștințe despre sistemul de activitate literară-lectuală a elevilor; despre valorile CLL și specificul evaluării rezultatelor școlare la ELA;
- *cunoștințe contextuale*: fenomenele operei literare, ale literaturii naționale/regionale/ universale, ale procesului creației și receptării, ale autorului și elevului cititor [Ibid.].

Domeniul psihomotor al CLL este constituit din *capacități literare-lectorale*: de receptare adecvată principiilor literaturii și artei a fenomenelor și operelor literare; de *imaginare* a fenomenelor operei literare; de *gândire artistică*: stabilirea, evidențierea, analiza, comentarea și interpretarea (inclusiv comparată) a fenomenelor și operelor literare în determinismul lor istoric-literar, pe coordonatele semiotică și hermeneutică; de *creație* literară și literar-artistică [Ibid.].

Domeniul atitudinal se manifestă în: *dorințe*, așteptări și idealuri literar-artistice; *emoții estetice* și stări afective (*starea de lectură*); *acte de voință* în valorifi-

carea apropiată a fenomenelor și operelor literare; *evaluarea* fenomenelor și operelor literare și autoevaluarea actelor de receptare (inclusiv personale), a propriei stări de lectură și a achizițiilor gândirii și creației literare-lectorale; *idei și concepte* personale despre fenomenele operei literare și cele ale literaturii, creației și receptării; *comportamente* literar-artistice: proprii și auctoriale.

Atitudinile literar-estetice complexe față de operele și fenomenele literare, ale literaturii, creației și receptării sintetizează cunoștințe și capacități complexe și certifică prezența la elev a unei competențe literare-lectorale complexe.

Sensurile acordate componentelor CLL ne-a dat definiția acesteia: **competența literară-lectuală** este un ansamblu integrat de cunoștințe literar-artistice, estetice, teoretice și morale, capacități de antrenare a acestora în acțiuni specifice de cunoaștere artistic-estetică și de formare artistic-estetică și morală, și atitudini față de fenomenele și operele literare, precum și față de propria activitate de lectură.

Starea de lectură. Chiar și la cel mai elementar nivel de dezvoltare, CLL asigură producerea *stării de lectură* – prima și cea mai importantă finalitate a activității de lectură, în particular, și a educației literar-artistice, în general, care reprezintă exercitarea/manifestarea concomitentă de către cititor a actelor de receptare, imaginare, gândire și creație artistică, convertite în emoții și sentimente estetice, în stare să valorifice și să desăvârșească integral spiritualitatea cititorului în spațiotemporalitatea și modalitatea artistică a operei și a propriilor experiențe de viață și estetico-literare.

La fel ca și competența comunicativ-lingvistică, competența literară-lectuală este una generală, căci lectura este activitatea umană supremă (B. Pasternac), cu atât mai mult nu există activitate intelectuală care să nu se realizeze și prin activitatea de lectură, sau dacă este, aceasta nu poate fi deplină fără lectură. În același timp, raportată la cunoașterea artistic-estetică, competența literară-lectuală este una specifică.

O competență literară-lectuală presupune deci capacitatea acesteia de a angaja/a se angaja în trei sfere definitorii personalității cititorului de literatură: *cognitivă*: eu știu ce și cum să citesc; eu știu ce vreau să aflu prin lectură; *activităților*: eu pot să acționez, ca să găsesc, să aleg cartea, textul, motivul, ideea etc., necesar conform scopurilor, circumstanțelor, gusturilor mele etc.; *motivațional-emoțională* (care este parte a sferei atitudinale): eu vreau să citesc din plăcerea de a descoperi, prin imagini artistice, o altă lume.

Prin motivație elevul își adaptează comportamentele când realizează o activitate de lectură pe calea aprecierilor proprii, adică în funcție de interesul, gustul și dezvoltarea sa literară și estetică, urmărind o acoperire maximă obiectivă și subiectivă a așteptărilor scontate (scopuri, nevoi, aspirații, tendințe) în formarea Eu-lui cititor.

Lectura se produce prin prezența obligatorie a cititorului (lectorului) și textului (de ficțiune, nonficțiune) antrenat într-o interacțiune continuă la toate stadiile sale: *prelecturii, lecturii propriu-zise și postlecturii*, căci actul de cultură începe cu *a ști să citești* și să interpretezi ceea ce citești.

Exersată *spontan* și de o *modalitate adecvată* obiectului de cunoaștere și structurii activității de lectură/receptare literară, competența literară-lectorală asigură îndeplinirea de către om a celei de-a doua activități definitorii sieși, după raportarea la divinitate – *activității de lectură*. Dar activitatea de lectură a textelor artistice nu se reduce la *citirea tehnică* – silabisirea sau captarea imaginii grafice a cuvîntului și înțelegerea sensului acestuia, ci este cea mai complexă activitate intelectual-spirituală, în care contează nu atât cunoștințele și capacitățile, cât, mai ales, atitudinile pe care le manifestă cititorul în procesul lecturii.

Spre deosebire de celelalte ființe, care sînt în totalitate ghidate instinctual, omul mai întîi își proiectează mental și imaginativ obiectul activității și activitatea însăși, apoi o realizează, atingîndu-și obiectivul definit. În educație deci obiectivele nu sînt altceva decît competențe proiectate, iar finalitățile – competențe deja formate:

- la faza proiectivă a acțiunii educaționale, CLL, ca și orice alt tip de competență, se concretizează în obiectivele curriculare: obiective cognitive (*cunoștințe*), obiective psihomotorii (*capacități*) și obiective atitudinale (*atitudini*);
- la faza transpunerii concrete, deci a demersului educațional, CLL este în proces de formare ca atare. Apelînd la cunoscuta definiție a lui C. Noica “*omul nu este, ci devine întru ființă*”, se poate afirma: *competența nu este, ci devine ca atare*, acest proces continuînd întreaga viață, căci desăvîrșirea ființei umane nu are limite;
- la faza finalităților procesului educațional, CLL este *achiziție a elevului*, formată pînă la un nivel determinat ereditar, de vîrsta elevului, calitatea educației și a comunității sociale din care face parte congenital sau prin destin.

În cadrul metodologiilor ELA, competența literară-lectorală este *obiect principal al activității* (sistemele deja formate de competențe se cristalizează în trăsături caracteriale și comportamente), precum și *obiect principal de evaluare*.

Caracteristicile CLL de format sînt înglobate, prin urmare, de sistemul de obiective curriculare și de cel al “standardelor” educației literar-artistice – ghilimelele indicînd asupra caracterului relativ al standardizării unui domeniu spiritual. Conceptul educațional modern, care este, de fapt, un concept de-o seamă cu lumea, dar foarte bine uitat, afirmă că se poate învăța orice, chiar

și creativitatea, cercetările în domeniu precizînd însă ce anume din creativitate poate fi învățat – valorile care au devenit cu timpul valori comune. Pornind anume de la acestea se definesc obiectivele și standardele educaționale, care să reprezinte temeiul epistemic și axiologic pe care elevii să fie învățați a recepta și a crea valori literar-artistice.

Competența literară-lectorală se manifestă și în *caracteristicile generale*, precum:

- mobilizarea și integrarea resurselor cognitive, psihomotorii (capacități, abilități, priceperi, deprinderi), atitudinale (afective, dezirabile, evaluative, volitive, conceptuale), comportamentale, aptitudinale și de talent ale elevului cititor;
- mobilizarea pertinentă a personalității elevului cititor într-o situație de lectură/de cultură;
- exersarea de operații psihoemoționale și intelectuale complexe: receptare, imaginare, comprehensiune, analiză, reflecție, comentare, interpretare, creație.

Caracteristicile specifice ale competenței literare-lectorale formează întregul instrumentar de cunoaștere și formare literar-lectorală a elevilor: teoretico-literar, estetic, lectoral, comunicativ-lingvistic. Parametrii după care sînt evaluate competențele literare-lectorale – operaționalizarea, amplexarea, trăinicia, extrapolarea [10, p. 216], răspund caracteristicilor definitorii ale elevului cititor ca subiect al propriilor performanțe umaniste, culturale, artistice și literare, care mărturisesc despre valoarea sa productivă ca cititor [Ibid., p. 137], din care sînt deduse și caracteristicile competenței literare-lectorale:

- *indivizibilitatea*: este o achiziție personală a elevului cititor;
- *complexitatea*: integrează procesul de formare-dezvoltare a cititorului, incluzînd cogniția (cunoștințele), facerea-producerea (capacitățile) și atitudinile (conștiința);
- *transferabilitatea*: stabilește legături (tematice, genetice) și analogii tipologice între operele citite/studiate;
- *extrapolarea*: CLL manifestată într-o anumită situație se dezvoltă ulterior în varia situații complexe;
- *rezultativitatea*: reprezintă un rezultat școlar, o finalitate (auto)conștientizată, utilizată, (auto)evaluabilă, aplicată etc.

Dar orice dimensiuni educaționale s-ar realiza, menționează P. Cornea, ele nu pot fi în afara textului, deoarece fiecare cititor are capacitatea de a produce și a recepta textele în trei modalități – stabilirea unei comunicări eficiente: text-cititor; instaurarea unei comunicări prezumtive; experimentarea resurselor limbii însăși [11, p. 32], ceea ce înseamnă că nici o metodă, nici un procedeu/o

tehnică etc. nu trebuie să diminueze valoarea immanentă a operei literare, ci s-o sporească prin valoarea *in actu* – valoarea adăugată, valoarea cititorului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Feldman, R., *Social Psychology*, New York, Mc. Graw-Hill Book Company, 1985.
2. Șoitu, L.; Gîrleanu, D.; Lupșoru, D. ș.a.; *Comunicare și educație*, Iași, Ed. Spiru Haret, 1996.
3. Ducrot, O.; Schaeffer, J.-M., *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, București, Ed. Babel, 1996.
4. Goraș-Postică, V., *Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor*, Chișinău, CEP al USM, 2005.
5. Dubois, J., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Ed. Larousse, 1973.
6. Goraș-Postică, V., *Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare*, în: *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*/coord. V. Goraș-Postică, Chișinău, 2008.
7. Roegiers, X., *Manuel scolaire de développement de compétences dans l'enseignement*, BIEF, Departement de science de l'éducation de l'URL, 1998.
8. Cristea, S., *Fundamentele științifice ale educației*, Chișinău-București, Ed. Litera Internațional, 2003.
9. Pâslaru, V.I., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Chișinău, Ed. Museum, 2001.
10. Cornea, P., *Introducere în teoria lecturii*, Iași, Ed. Polirom, 1998.



Tatiana CARTELEANU

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

„Cînd citim o carte, citim, fără să ne dăm totdeauna seama, o întregă bibliotecă.”

(Matei Călinescu)

ORICE LECȚIE POATE DEVENI O ORĂ A SURPRIZELOR

Profesorul intră în clasă cu un proiect didactic. Acesta este încercat de mai multe ori și rodat ani la rînd sau proaspăt, inovativ. Important e că proiectul există și că profesorul știe, înainte de a începe lecția, **ce** intenționează să facă, a analizat **cît** anume se va lucra la lecție și **cum** se va desfășura procesul. Dar nimeni nu are siguranța că ora proiectată va urma cursul gândit. Totul poate lua o întorsătură neașteptată sau lecția, „vizualizată” anticipat, minut cu minut, va fi înghițită doar de evocare, pentru că elevii s-au implicat cu ațita pasiune și interes, încît brainstormingul pentru care rezervasem 10 minute a durat 45. Nimic grav, zicem noi, este și mîine zi! Mai important e că elevii s-au lăsat atrași de activitate, că au cunoscut ceva nou și au învățat să facă anumite lucruri (care figurau în proiectul nostru), că au comunicat monitorizat în limba

Nuvela Alexandru Lăpușneanul cu GPS

de instruire și au fost motivați să muncească împreună. Deprinderea de a lansa idei, de a le tria, clasifica, interpreta, dezvolta e una care nu se formează atît de ușor pe cît ar putea să pară, ea necesită exersare și această oportunitate le-a fost oferită elevilor mei. Cînd, cu altă ocazie, ei vor avea nevoie de idei proaspete, și-ar putea aminti de strategia în care au lucrat și ar putea-o urma singuri, deja fără profesor.

Este la fel de important ca eu, profesorul, să mă simt sigur de ceea ce fac, să am certitudinea că nu schimbarea activității la fiecare 10 minute și nu goana nebună după „metode și tehnici” sînt obiectivul învățării, ci feedbackul pozitiv citit în ochii elevilor. Să mă conving că elevii mei aplică din proprie inițiativă algoritmul unui procedeu de muncă intelectuală și că el devine o achiziție personală a fiecăruia.

Uneori, voi fi mulțumit, deși nu am realizat nici jumătate de proiect, alteori – nu, cu toate că am reușit ce îmi proiectasem. Departate de noi gîndul că proiectul didactic e o ficțiune! Dar, trecînd lejer sau cu rezerve la proiectarea didactică pe unități de învățare, profesorul va avea mai multă libertate în managementul timpului, va fi mai puțin dependent de distribuirea activităților pe minute, va vedea lucrurile global.

Numai cine privește procesul didactic dintr-o parte, fără a se implica, poate să creadă, naiv, că a avea proiectul didactic în față este egal cu a reuși lecția... Și mai puține persoane din breasla noastră ar putea să se lase ademenite de un proiect reușit al cuiva, în speranța că acesta garantează succesul demersului didactic. Adepții proiectelor didactice de gata, care își au și ele dreptul la existență, în ghidurile ce însoțesc manualele și în diverse

auxiliare didactice, acei profesori care copiază proiectele străine în speranța că le vor prinde bine cândva își au argumentele lor, unele plauzibile. Cum să înveți a face ceva dacă nu ai văzut niciodată pe nimeni făcând asta? Cum să scrii un proiect fără un model? Proiectul e, la urma urmei, o rețetă, un algoritm, o instrucțiune – cu cât mai multe opțiuni, cu atât mai bine. Dar profesorul nu lucrează la butoane.

În realitate, profesorul este la volanul unui automobil aflat într-un trafic de mare intensitate. Nimic nu este sigur și orice moment al lecției poate lua o întorsătură neașteptată. Declarînd că desfășurăm o instruire centrată pe elev, ne angajăm, *mutatis mutandis*, să ținem cont de nevoile, interesele, ritmul de învățare al acestuia. Niciodată nu poți să știi ce surprize îți pregătește minutul următor. Și nu o spunem cu gânduri rele – lecția e o activitate al cărei scenariu se poate schimba oricînd, pentru că scenaristul, regizorul și protagonistul sînt aceeași persoană. La o adică, odată ce eu însămi mi-am proiectat lecția pe care o desfășor și eu văd că ar trebui să încetinesc ritmul sau să revin mîine la ce am învățat ieri/anul trecut/acum doi ani, cine ar putea să-mi spună că nu aveam voie să o fac? Din moment ce constat că elevii lucrează cu atîta pasiune la o sarcină pe care o credeam de rutină, îmi pot permite să îngădui aici mai mult decît îmi proiectasem inițial? Răspunsul nostru este întotdeauna pozitiv.

Urmînd metafora cu șoferul aflat în trafic, am putea să grefăm pe ea o altă imagine – aceea a instalației GPS (*Global Positioning System*) – ecranul ei ne arată în ce loc ne aflăm acum. Pentru conducătorii auto care au nevoie de îndrumare, aparatul respectiv devine călăuză, ghid-navigator, indicînd direcția, distanțele, parcurile și popasurile. E de la sine înțeles că profesorul cunoaște textul, cunoaște tehnicile pe care i le sugerează programul și elevii sînt obișnuiți să lucreze singuri, nu așteaptă să li se „predea” un text.

Ar fi probabil interesant dacă profesorul, atunci cînd urmează să predea un text de proporții mici – bunăoară, o schiță – ar putea, intrînd în clasă și conectînd aparatul, să tasteze clasa și tema, iar pe ecran să citească indicații precise:

1. Pentru început, desfășurați un exercițiu asociativ la cuvîntul-titlu al textului. Discutați cu elevii asocierile care nu se repetă.
2. Repartizați-i în grupuri de cîte 4 și dați-le sarcina să citească textul. Oferiți 10 minute. Verificați dacă mai e nevoie de timp. Mai acordați 3-5

minute.

3. Adresați cîte o întrebare literală fiecărui grup.
4. Lăsați grupurile să-și adreseze întrebări de interpretare a textului.
5. Dați-le sarcina să alcătuiască planul de idei al textului, lucrînd în aceleași grupuri.
6. Aplicați tehnica **Unul stă, ceilalți circulă**, pentru a face cunoștință cu alte planuri de idei ș.a.m.d.

Deocamdată, nu e posibil. Cum va fi școala viitorului, nu se știe cu certitudine. Însă copiii care vin astăzi la școală nu vor mai avea o șansă cîndva, peste două decenii, ei trebuie formați aici și acum și oricine dintre profesori își dorește să o facă mai bine, cu mai multă eficiență. Acesta este și scopul nostru – de a oferi profesorului un suport, care să-l ajute în proiectarea mai multor trasee de la aceeași linie de start. *Alexandru Lăpușneanul* a fost textul pe care l-am utilizat ca material ilustrativ.

Profesorii de limbă și literatură română, fără a avea un organ central care să alcătuiască și să urmărească topuri și ratinguri, au în vizor o listă de texte literare fără de care, cred dînșii, nu trebuie să fie concepută predarea literaturii în liceu. În cadrul unor anchete aplicative de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în ultimii ani ai secolului trecut, statutul de hituri îl aveau *Baltagul*, *Ultima lună de toamnă*, *Ion*, *Luceafărul*, *Alexandru Lăpușneanul*. Fiecare dintre textele clasice (sau canonice) își reclamă lucrul minuțios cu vocabularul, multă informație paratextuală, prezentarea contextului sociocultural în care se desfășoară acțiunea și analiza impactului pe care l-a avut asupra generațiilor de cititori. Deseori, lectura și re-lectura unui asemenea text se schimbă la fiecare 10-20 de ani, astfel că receptarea lui acum, în 2011, este diferită de receptarea aceleiași nuvele în 1840, la momentul apariției. Nici noi nu sîntem contemporanii lui Negruzzi, nici cuvintele pe care le utilizează firesc prozatorul nu ne sînt familiare, nici cunoștințele de istorie pe care le avem astăzi nu sînt identice cu ale adepților *Daciei literare*. „Toate-s vechi și nouă toate”, cum ar spune poetul. Numai textul nuvelei romantice negruzziene, o bijuterie a speciei și a curentului, rămîne neschimbat.

Așadar, iată cîteva scenarii didactice prin care profesorul de limbă și literatură poate desfășura studiul textului respectiv (nu vom indica, intenționat, numărul de ore pe care le rezervăm activității, pentru că e individual și greu de estimat, fără a cunoaște clasa și profesorul).

SCENARIU INTERDISCIPLINAR: DE LA ISTORIE SPRE LITERATURĂ

Lectura de expert se înscrie în tehnicile de documentare minuțioasă și generează prezentări în cheia a ceea ce este numit *context secundar*. Studiile istorico-literare nu pot fi obligatorii pentru a fi citite de toți liceenii; în asemenea cazuri, profesorul desemnează experți în problema dată, care se vor documenta din surse de primă importanță și vor relata esența acelor studii, vor răspunde la întrebările colegilor.

Primele ore le construim pe informațiile strict istorice, elevii devenind experți în domeniu și epocă. (Cîteva lecții duble, cu profesorul de istorie, ar putea rămîne în memoria copiilor și în CV-ul profesorului.) Pentru început, am recomanda lectura nuvelei, realizată cu 2-3 săptămîni înainte de a începe studiarea ei în clasă.

Cînd elevii confirmă că au citit nuvela, profesorul distribuie sarcini sau prezintă o listă de teme, din care ei trebuie să-și aleagă cîte una. Două sînt aici variantele de aplicare: (1) toți elevii trebuie să realizeze cîte o sarcină sau să pregătească un subiect; (2) unii elevi vor

fi implicați în această activitate, iar alții vor participa ca experți la lectura altor texte.

Dacă profesorul aplică pentru prima dată o asemenea formă de lectură, e cazul să apeleze la elevii mai puternici sau interesați de istorie; pregătirea lor ar putea deveni un factor motivațional pentru lecțiile următoare.

Profesorul elaborează un chestionar și recomandă unele surse, afișînd titlurile lor sau adresele electronice într-un loc vizibil din cabinetul său. Elevii sînt rugați să completeze lista, în așa fel încît colegilor să le fie cunoscute izvoarele din care se documentează.

Variantă I

Toți elevii s-au pregătit în baza aceluiași chestionar. Lecția se construiește în formă de *Panel* sau *Emisiune în direct*: experții sînt așezați în față, este desemnat un moderator care dirijează discuția, iar spectatorii din sală pot transmite mesaje sau adresa întrebărilor **experților**. Dacă sînt mai mult de 6 experți, e cazul să se desfășoare discuții în două runde, cîte 7-10 minute, ceea ce la va permite elevilor să se manifeste mai bine decît toți împreună, chiar într-un interval de timp dublu.

Variantă II

În baza aceluiași chestionar, fiecare elev este expert într-un domeniu/personaj/problemă: cineva a cercetat amănunțit arborele genealogic al dinastiilor domnitoare și prezintă locul lui Alexandru Lăpușneanul acolo; cineva a studiat materialele legate de persoana lui Moțoc; altcineva s-a documentat în privința contextului istoric conturat în primul alineat al textului:

„Iacov Eraclid (*Cînd a domnit?*), poreclit Despotul (*De ce era poreclit astfel?*), pierise ucis (*Din ce cauză a fost ucis?*) de buzduganul lui Ștefan Tomșa (*De ce anume Tomșa a fost interesat să-l ucidă?*), care acum (*Cînd?*) cîrmuia țara, dar Alexandru Lăpușneanul, după înfrîngerea sa în două rînduri (*Cînd? Unde?*), de oștile Despotului, fugind la Constantinopol (*De ce anume la Constantinopol?*), izbutise a lua oști turcești și se înturna acum să izgonească pre răpitorul Tomșa și să-și ia scaunul (*De ce era scaunul lui?*), pre care nu l-ar fi pierdut, de n-ar fi fost vîndut de boieri (*Care boieri și cum l-au vîndut?*). Intrase în Moldavia, întovărășit de șapte mii spahii (*Cine sînt spahiii?*) și de vreo trei mii oaste de strînsură (*De unde o putea strînge? Cine erau acești ostași?*). Însă pe lîngă aceste, avea porunci împărătești (*Cum arătau?*) către hanul tatarilor Nogai (*De ce împăratul turcesc poruncește hanului tătarilor?*), ca să-i deie oricît ajutor de oaste va cere (*Ce fel de oaste aveau pe atunci tătarii?*).”

Variantă III

Se desfășoară în baza tehnicii *Secvențe contradictorii*. Sînt pregătite, scrise pe foi detașabile, toate numele proprii din text – și antroponimele, și toponimele. Acestea se afișează pe tablă și experții, alegînd cîte două-trei, relatează informația extrasă din sursele istorice, în raport cu legătura dintre personalitățile (nu personajele literare!) respective. În această ordine de idei, elevii ar putea să nu aibă informații istorice clare despre Spancioc și Stroici, iar ceea ce vor găsi despre Moțoc, vornicul Bogdan sau Veveriță să difere de cele scrise de Negruzzi. Un moment foarte important este aici să se discearnă între cele trei epoci diferite: 1. Epoca în care se desfășoară acțiunea, indicată de Negruzzi imediat după titlu – 1564-1569; 2. Epoca în care este scrisă nuvela, adică deceniul IV al secolului XIX; 3. Epoca în care o citim noi acum. Între acestea, se pot strecura diverse interpretări ale criticilor și istoricilor literari, care, firește, se vor situa în alte epoci.

Nuvela oferă foarte multe nume, iar înțelegerea semnificației și a aurei pe care o poartă este necesară percepției textului. Doar alineatul 7 al părții a doua va furniza secvențele: *Petru Rareș, Probota, Ruxanda, Iliăș, Ștefan, Constantinopol, Țuțora*. Alineatul următor va adăuga: *Jolde, Lăpușneanul* ș.a.m.d.

Tot ce va ține de unitățile de conținut ale disciplinei *Limba și literatura română* se va desfășura de acum încolo: fie că vom cerceta textul ca model de nuvelă (istorică, romantică), fie că o vom privi ca pe o mostră de caracterizare explicită a personajului literar, fie că vom examina strategiile narative.

**SCENARIU ORIZONTAL: DE LA LIMBĂ/LIMBAJ
SPRE LITERATURĂ**

Obiectivul pe care îl va urmări profesorul, optînd pentru acest model didactic, este acela de a-l ajuta pe elev să citească un text al cărui lexic diferă distinct de vocabularul activ al cititorului, însă și realitățile uzuale pentru personajele nuvelei sînt *terra incognita* pentru adolescentul contemporan.

Desigur, ar fi minunat dacă profesorul și-ar putea permite să citească în clasă textul studiat și să comenteze pe îndelete fiecare situație ce necesită interpretări și explicații. (Sîntem adepții ideii că, pentru formarea competențelor vizate de standardele la disciplină, e mai bine să se studieze o nuvelă, cumsecade și în profunzime, vreme de 10-12 ore, decît 4 nuvele x 3 ore.) Avînd această intenție, le putem distribui elevilor cîte un segment pentru care sînt responsabili – așa se formează deprinderea de a desfășura independent lectura interogativă a textului. Iată cum am vedea-o, în situația fericită pe care am descris-o mai sus:

„Lăpușneanul mergea alături cu vornicul Bogdan, amîndoi călări pe armăsari turcești (*Cum arată un armăsar turcesc? De ce autorul insistă pe acest detaliu?*) și înarmați din cap până în picioare (*Ce arme puteau să aibă asupra lor? Era o diferență între armele pe care le purtau?*).

– Ce socoți, Bogdane, zise după puțină tăcere, izbîndi-vom oare?

– Să nu te îndoiești, măria-ta, răspunse curtezanul (*Ce înseamnă curtezan?*), țara geme subțiră asupra Tomșei. Oastea toată se va supune cum i se va făgădui mai mare simbrie (*Cît putea să fie simbria oastei?*). Boierii, cîți i-au mai lăsat vii, numai frica morții îi mai ține, dar cum vor vedea că măria-ta vii cu putere, îndată vor alerga și-l vor lăsa.”

O lectură atentă a fiecărui episod, cu înțelegerea epocii și a contextului sociocultural, ar putea facilita perceperea adecvată a mesajului. Celebrele descrieri negruzziene („*Ruxanda era îmbrăcată cu toată pompa cuvenită unei soții, fiice și surori de domn*”; „*Lăpușneanul, în ziua aceea, era îmbrăcat cu toată pompa domnească*”) vor deveni prilej de a consulta dicționarele și enciclopediile ilustrate, portretele de domni și frescele din biserici. Un exercițiu de toată frumusețea ar putea deveni acum transferul dintr-o epocă în alta: Cum se va îmbrăca astăzi o persoană cu statutul Ruxandei? Ce haine echivalează cu ale ei?

Analiza textului la nivel de semne, cu sau fără introducerea noțiunilor de sisteme semiotice primare și secundare, alimentează imaginația și facilitează perceperea limbajului artistic. Nuvela istorică nu se putea lipsi de arhaisme și istorisme; nuvela romantică nu se scrie fără antiteze și hiperbole; portretul personajului romantic trebuie de-construit în detalii, iar acțiunile sale – examinate în lumina manifestului *Daciei literare*.

SCENARIU VERTICAL: DE LA O EPOCĂ LA ALTA

Există și mișcarea în sens invers în studiul textului: *despre limbaj și măiestria artistică* se vorbește la sfîrșit, cînd textul a fost analizat din punct de vedere literar. Conform acestui algoritm, profesorul va începe cu „izvoarele de inspirație” sau „sursele” nuvelei. Atunci primele lecții ar trebui să se refere la cronicari și cronici: letopisețele lui Eftimie și Azarie vor furniza material din prima sursă, cel al lui Grigore Ureche este second-hand, dar încă proaspăt.

Elevii vor primi sarcini care trebuie să elucideze: asemănările și deosebirile în tratarea evenimentelor; specificul abordării problemelor pe care le-a soluționat; aprecierea personalității și a soluțiilor etc.

O asemenea abordare îi permite profesorului să scoată în relief ficțiunea negruziană, să sublinieze diferența dintre personalitatea istorică și personajul literar și, mai ales, să discute pe larg cu elevii despre rolul ficțiunii artistice, despre libertatea pe care și-o asumă un autor în tratarea istoriei.

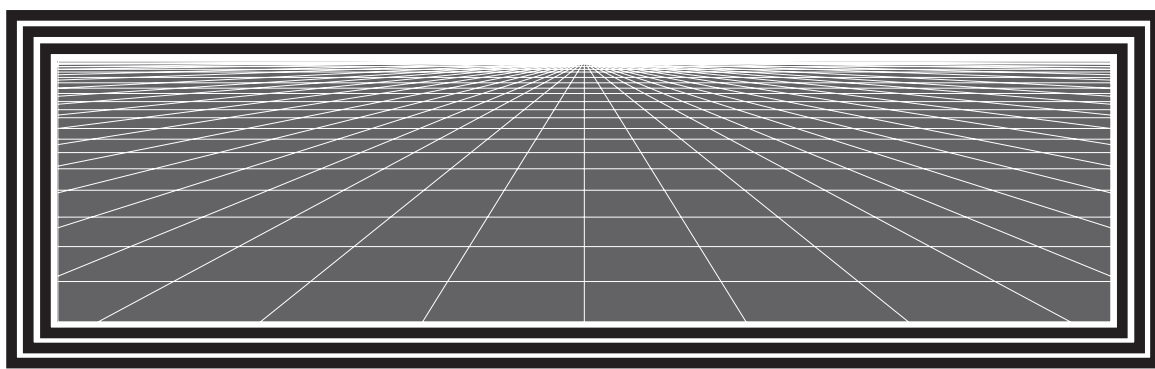
O sursă la care se poate apela, mai ales datorită accesibilității ei în biblioteci, sînt volumele lui Nicolae Gane *Trecute vieți de doamne și domnițe*. Datorită lor, care sînt scrise după 1840, elevii vor avea în fața ochilor o mostră de text paraistoric, studiu care își propune să nu recurgă la ficțiune, să se sprijine pe surse, dar să prezinte informația într-un stil ce oscilează între eseu și roman.

**SCENARIU TRANSDISCIPLINAR:
DE LA LITERATURĂ SPRE ARTĂ**

Popular datorită studierii în școală, textul negruzian a fost editat de nenumărate ori, ceea ce i-ar permite profesorului să solicite analiza comparată a diferitelor ediții ilustrate, confruntarea lor cu textul. Se poate întreprinde vizionarea spectacolului de operă *Alexandru Lăpușneanul*; lectura libretului și a textelor cîntate; vizionarea filmului *Alexandru Lăpușneanul* (regia Doina Miglecz, scenografia: Doina Miglecz și Bogdan Constantin; 2010).

În altă ordine de idei, elevilor li se propune să elaboreze un scenariu de film, să însceneze fragmente din nuvelă sau să ilustreze ei înșiși textul.

În încheiere, apelăm la profesorii care vor încerca să experimenteze: după ce a reușit cel puțin unul dintre pașii inovativi pe care i-ați întreprins, apăsați din nou la GPS interior, pentru a vă întreba: Și acum încotro? E valabil scenariul și pentru alte texte cu subiect istoric (eventual, *Răzvan și Vidra*; *Despot-Vodă*; *Neamul Șoimăreștilor*; *Zodia Cancerului*)? Ce urmează să se schimbe în proiectul didactic, dacă textul este trilogia *Frații Jderi*? Crește responsabilitatea elevilor? Profesorul de istorie remarcă schimbări la nivel atitudinal? Elevii devin mai receptivi la cuvîntul artistic? Un singur **da** trebuie să vă motiveze să continuați. Mii de drumuri vi se deschid...



DOCENDO DISCIMUS



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Universitatea de Stat din Chișinău

La începutul anului curent, Centrul PRO COMUNI-TATE, în cadrul proiectului *Tineri în Centru*, a inițiat și a sprijinit elaborarea unui Curriculum de bază pentru formarea profesională inițială a lucrătorului de tineret. Un grup de experți din instituții de învățământ superior și din organizații pentru tineri au participat la elaborare, după un seminar de formare, facilitat de experți din Moldova, Olanda și Croația.

Necesitatea introducerii specializării de lucrător de tineret la nivel academic vine în contextul în care tendințele actuale din politica de tineret, atât la scară națională, cât și la cea globală, ne conduc spre oficializarea acestei profesii. Totodată, recomandările unor

Formarea inițială a lucrătorului de tineret: un proiect de mari perspective pentru Republica Moldova

instituții internaționale ne încurajează să dezvoltăm această profesie, pentru ca, prin serviciile prestate de către lucrătorul de tineret, să contribuim la formarea și dezvoltarea generației în devenire.

Dacă în anii '90 ai secolului trecut domeniul politicilor de tineret era insuficient dezvoltat și nu exista o claritate asupra acestui fenomen, apoi în ultimul deceniu necesitatea unei persoane pregătite în domeniul politicilor de tineret a fost sesizată atât de societatea civilă, care realiza acțiuni de și pentru tineret, cât și de autoritățile publice. Anterior, persoanele care prestau anumite servicii pentru tineret erau, de obicei, angajați ai instituțiilor de stat: angajați din domeniul culturii (de la case de cultură), angajați ai ministerului de resort, angajați din domeniul educației și activităților sportive (din instituții de învățământ, școli sportive, direcții raionale de învățământ, ministerul de resort), cei care promovau modul sănătos de viață, serviciile medicale și de protecție socială, colaboratori ai instituțiilor de stat ce ofereau servicii de consiliere în sfera angajării în câmpul muncii și inițierii unei afaceri etc. Așadar, existau specialiști care prestau diferite servicii tinerilor, însă acestea nu erau oferite ca unei categorii separate, nefiind adaptate la nevoile lor specifice, dar ca unui grup social general.

Specificul activităților cu tinerii a fost conștientizat prin elaborarea unor documente de politici specifice tinerilor. În acest context, a fost adoptată Legea cu privire la tineret nr. 279-XIV din 11 februarie 1999, care reglementează crearea condițiilor sociale, economice și organizatorice pentru dezvoltarea tineretului. În anul 2003, a fost elaborată *Strategia pentru tineret*, aprobată prin Hotărârea de Guvern nr. 1541 din 22 decembrie 2003. Acest document a (re)confirmat statutul tinerilor în societate, formele de activitate și implicare, a definit



Rima BEZEDE

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

principiile de bază, a caracterizat situația tinerilor prin prisma a 4 dimensiuni: oportunități educaționale și acces la informație, oportunități economice, starea sănătății, participarea la viața socială și studiul pentru o cetățenie activă. În sarcina Guvernului Republicii Moldova erau puse 4 priorități specifice acestui sector:

- *accesul tinerilor la servicii și informație;*
- *participarea tinerilor în dezvoltarea societății civile și cetățenia activă;*
- *oportunități de angajare a tinerilor;*
- *capacitatea umană și instituțională a sectorului de tineret și gradul de cunoaștere a tinerilor.*

Prin ultima, prioritar se pune accent pe dezvoltarea și formarea profesională a lucrătorului/specialistului de tineret și erau specificate mai multe acțiuni:

- realizarea Programului național pentru pregătirea și reciclarea profesioniștilor care lucrează cu tinerii: a) specialiști în domeniul tineretului (200 de pers.); b) animatori ai timpului liber (240 de pers.); c) lideri de tineret (500 de pers.);
- atestarea funcționarilor publici responsabili de lucrul cu tineretul din cadrul autorităților administrației publice centrale/locale;
- organizarea procesului de stagiere (practică activă) a studenților de la profilul asistență socială, psihologie, pedagogie în structurile guvernamentale și neguvernamentale, centrale și locale de tineret;
- implementarea Programului de pregătire a animatorului de timp liber prin intermediul centrelor de tineret din Cahul, Bălți, Orhei, Soroca, Ungheni.

Astfel, instruirea responsabililor de tineret a fost un proces continuu realizat de către autoritatea publică centrală. Dar, persoanele instruite proveneau din diferite medii de activitate, cu o formare profesională diversă, iar instruirea era realizată de către practicieni care aveau la moment o experiență de lucru cu tineretul insuficientă. De aceea, formarea profesională a specialiștilor de tineret nu corespundea și nici nu corespunde cerințelor timpului și necesităților tinerilor.

- În anul 2009, a fost adoptată o nouă Strategie pentru tineret prin Legea nr. 25-XVI. Unul din obiectivele principale ale acestui document este „consolidarea capacităților instituționale în domeniul tineretului”, pentru a cărui atingere au fost prevăzute o serie de măsuri și acțiuni ce vor contribui la formarea și dezvoltarea profesională a lucrătorilor de tineret.
- Dar, pe lângă faptul că persoanele instruite aveau la bază o formare profesională diferită, majoritatea nu au pus în practică ce au învățat, unele chiar au plecat din această sferă de activitate. Așadar, fenomenul lucrătorului de tineret există, dar nu există profesioniști care să ghideze activitatea de tineret.

Necesitatea lucrătorului de tineret ca profesie în Republica Moldova, cu un statut bine determinat și standarde clare pentru sarcinile acestuia, a fost sesizată și de Consiliul Europei, care în anul 2008 a monitorizat politica de tineret de la noi. Astfel, în raportul Consiliului Europei la compartimentul *Lucrul cu tineretul/Mecanismele politicii de tineret* au fost prezentate o serie de recomandări, printre care și introducerea curricula de formare a lucrătorului de tineret la nivel universitar:

- a) elaborarea unui program de consolidare a capacităților lucrătorilor de tineret;
- b) stabilirea unor standarde comune pentru sarcinile și calificativele lucrătorului de tineret;
- c) introducerea curricula de formare a lucrătorului de tineret la nivel universitar;
- d) introducerea componentei de cercetare/studii în dezvoltarea politicii de tineret;
- e) desfășurarea și participarea la forumuri și conferințe naționale și internaționale prin realizarea schimbului de experiență, diseminarea bunelor practici;
- f) stabilirea unor criterii de evaluare a politicii de tineret, care va include resursele financiare, timpul de implementare, capacitățile profesionale și instituționale.

Curriculumul de bază pentru formarea inițială a lucrătorului de tineret se încadrează în contextul acțiunilor de reformare a sistemului educațional din Republica Moldova și de raliere a acestuia la imperativele Procesului de la Bologna. Curriculumul dat este un document de politică educațională, care reflectă concepția pedagogică a formării inițiale a lucrătorului de tineret, precum și racordarea la nevoia de globalizare a cunoașterii și a performanțelor în constituirea unei societăți democratice. El impune regândirea sistemului educațional din perspectiva adaptării competențelor și a specializărilor la reperele noului tip de economie și societate, inclusiv reconsiderarea rolului educației în ceea ce privește impactul economic al acestuia. Realizarea unui **Curriculum de bază** modern, flexibil și eficient constituie un obiectiv major al oricărei societăți, deoarece nivelul de pregătire profesională este decisiv în obținerea unei productivități și competitivități superioare. Curriculumul dat răspunde prin conținut și organizare unor oportunități interne și externe, fiind ajustat la documentele reglatoare ale instituțiilor de învățământ superior și la laturile procesuale și acționale specifice acestuia: Planul-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licență); Regulamentul-cadru privind organizarea examenului de licență; Ordin cu privire la aprobarea modelului suplimentului la diplomă; Ghid de implementare a sistemului național de credite de studiu.

Structura Curriculumului de bază pentru formarea inițială a lucrătorilor ce vor presta servicii pentru tineret reflectă patru elemente indispensabile procesului de formare inițială în domeniu: cadrul conceptual, cadrul teleologic, cadrul conținutal și cadrul metodologic.

Curriculumul disciplinelor de studiu, elaborate reieșind din **Curriculumul de bază**, trebuie să aibă o structură clară și funcțională, care ar reflecta abordarea holistică și pragmatică a demersului educațional, insistându-se pe aceleași componente.

Acest document este destinat actorilor universitari implicați în formarea inițială a specialiștilor în domeniul social, a cadrelor didactice pentru tineret; studenților ce își desfășoară studiile la specialitățile cu profil psihopedagogic și social; cadrelor didactice care activează în sistem, dar și organizațiilor de tineret, tuturor celor interesați de problemele pregătirii lucrătorului de tineret, care vor presta servicii de formare pentru domeniul respectiv, managerilor serviciilor educaționale pentru tineri.

Principiul de bază al activității în domeniul tinerețului îl constituie **participarea tineretului**, inclusiv prin structurile sale reprezentative, la elaborarea, promovarea și realizarea politicii și a programelor de dezvoltare a societății și, în special, a programelor ce țin de **educația și dezvoltarea armonioasă a tinerilor**.

Deși a fost prevăzută și solicitată clasificarea oficială a acestei meserii, de câțiva ani buni, încă nu s-a ajuns la o strategie viabilă pentru profesionalizare. Dacă în cazurile altor state membre ale Uniunii Europene profesionalizarea muncii de tineret începe în anii 40 ai secolului trecut, în Moldova absența tradiției, în acest sens, determină îngreunarea procesului de oficializare. La nivelul organizațiilor de tineret, de cele mai multe ori, cei care oferă sprijin tinerilor sunt voluntari. Animatori sociali, lideri de tineret, consilieri – oricum ar fi ei numiți sau în funcție de certificările obținute – în Moldova nu se poate vorbi de profesionalizare. Lipsa de profesionalizare nu trebuie confundată cu lipsa de profesionalism! Un aspect interesant este acela că, în mod normal, profesionalizarea înseamnă, în primul rând, prezența unui domeniu în aria de învățământ. Ceea ce nu se întâmplă cu meseria de lucrător de tineret! Psihologie, Pedagogie/Științele Educației, Asistență Socială – toate cele trei facultăți pregătesc consilieri, dar nici una dintre ele nu are o specializare în domeniul muncii de tineret. Absența profesiei de lucrător de tineret înseamnă absența standardelor pentru desfășurarea activităților. Iar această absență are consecințe directe asupra beneficiarilor: tinerii.

Însă, având în vedere că toți acești voluntari care oferă suport își folosesc timpul lor liber și resursele motivaționale pentru a ajuta alți tineri, inițiativa lor este salutară. În afara standardelor, a grilei de salarizare,

a recunoașterii oficiale a certificărilor internaționale, toate decurgând din oficializarea muncii de tineret, cu siguranță, suportul acordat tinerilor de către lucrătorii respectivi ar fi mult mai mare. Pentru că acești lideri ar putea să transfere suportul nonformal pe care l-au acumulat și să îl investească în profesia pe care o vor deține: **lucrător de tineret**. În acest moment, a fi lider de tineret, voluntar sau membru al unei organizații de tineret pare doar o fază intermediară, în evoluția tinerilor care le acordă ajutor altor tineri. Dar această fază intermediară, pentru cei mai mulți dintre ei, se termină în condițiile în care sînt nevoiți să își găsească un loc de muncă și să renunțe la activitatea desfășurată anterior.

Analizînd situația lucrătorului de tineret în cadrul autorităților administrației publice, se atestă următoarea arie problematică:

- Nu există profesia de lucrător de tineret. Există FUNCȚIA de specialist de tineret (și sport) în APC și APL (în special în mun. Chișinău și Bălți). Oficial, consemnat într-un act legislativ sau normativ, nu avem nici noțiunea de *lucrător de tineret* recunoscută, nici secțiile/direcțiile de tineret și sport instituite.
- Reforma administrativ-teritorială (1999-2001) a extins numărul de specialiști de tineret (în fiecare primărie a fost angajat un specialist de tineret/sport, la nivel de județ a fost creată cîte o Direcție de tineret și sport); însă în 2001 reforma este anulată, aceasta provocînd concedieri ale specialiștilor de tineret. La nivel de APC totuși a funcționat Departamentul tineret și sport.
- Specialiști de tineret/sport sînt doar la APL de nivel II (DGÎTS), cu doar unele excepții (primării și consilii raionale); la nivel central – Ministerul Educației și Tineretului (2005-2009), Ministerul Tineretului și Sportului (2009).

În anul 2011 a fost elaborat un nou proiect de lege cu privire la tineret; Proiect de Hotărîre de Guvern cu privire la crearea secțiilor de tineret și sport. Situația reală a lucrătorului de tineret în cadrul autorităților administrației publice este reglementată de acest proiect de lege, care propune introducerea noțiunii „lucrător de tineret” – persoană care prestează servicii și desfășoară activități de și pentru tineret.

Recent, *Ministerul Tineretului și Sportului a anunțat, printr-un comunicat de presă, despre intenția de creare a secțiilor de tineret și sport la nivel raional, ca structuri ale autorităților publice locale, care vor fi parte integră a co-managementului național și vor asigura implementarea politicilor de tineret și sport la nivel local*. Acestea, conform proiectului de Hotărîre de Guvern vor cuprinde cel puțin 3 lucrători (consultanți) de tineret și sport la nivel raional, care se vor afla în subordonarea directă a

președintelui raionului, și cel puțin câte un lucrător de tineret și sport la nivelul fiecărei primării satești. „În consecință, Ministerul Tineretului și Sportului va avea posibilitatea de a realiza în mod mai eficient politicile de tineret și sport în colaborare cu fiecare autoritate publică locală”, se mai menționează în comunicatul de presă. Cheltuielile ce țin de implementarea proiectului de hotărâre au fost estimate la circa 2 milioane de lei anual și urmează a fi suportate din contul surselor bugetelor raionale sau municipale (Cf. www.unimedia.md 19.02.2010).

După cum am enunțat anterior, cadrul legal se conturează și oficializarea calificării lucrătorului de tineret ni se pare oportună, cu atât mai mult că piața muncii solicită asemenea specializare, iar instituțiile universitare de profil dispun de expertiza necesară pentru acesta. În același timp, prin Curriculumul actual oferim o orientare strategică generală pentru introducerea calificării date.

Curriculumul de bază conține și un cadru teleologic, în care se stipulează obiectivele generale, competențele-cheie și profilul dezirabil al lucrătorului de tineret, și un cadru metodologic extins. **Scopul** calificării profesionale în cauză constă în formarea viitorilor lucrători de tineret, a căror activitate constă în proporție de 80 la sută din acțiuni caracteristice educației nonformale ca element integru și funcțional al procesului educațional din Republica Moldova.

Menirea cursurilor este de a forma lideri de tineret pregătiți pentru a activa în cluburi de tineret și în comunitate. Curriculumul de bază își propune a înzestra studenții cu abilități reflexive și analitice în lucrul cu tinerii și, în același timp, a promova etica profesională, oferind suport pentru crearea instituțiilor de lucru cu tinerii pe teritoriul întregii țări.

Ansamblul de module tematice, care ar constitui esența de conținut a demersului curricular pentru formarea lucrătorului de tineret, este foarte divers: de la dezvoltarea personalității tânărului până la dezvoltarea comunității și la integrarea europeană, inclusiv introducerea în educația socială; bazele comunicării în lucrul cu individul și grupul; psihologia tinerilor și adolescenților; nonviolența în soluționarea conflictelor; bazele în dreptul familiei și cel al muncii, sistemul protecției sociale și dreptul penal; elemente de management (strategic, al timpului, al resurselor umane, al proiectelor etc.); educație prin și pentru valori; educația comunitară; educație pentru toleranță; educație pentru integrare europeană; elaborarea proiectelor și a propunerilor de finanțare, activitatea grupurilor de mediere etc. Acestea se vor alege, în funcție de profilul facultății, de alte calificări ce li se oferă tinerilor. Modulele propuse se prezintă ca discipline universitare teoretic-aplicative, care au ca

finalitate promovarea unui nou mod de a gândi și a acționa, dedusă din experiența ultimilor ani, pe plan național și internațional, și, respectiv, aceasta va reclama o strategie de activitate inovatoare.

Sperăm să se soluționeze problema abordată, la nivel de politică oficială a statului, și meseria de lucrător de tineret să fie „învățată” și dezvoltată în instituțiile de învățământ superior, la facultățile de profil pedagogic și/sau social, așa încât tinerii din țara noastră să poată fi ghidați și ajutați în participarea lor în (r)evoluția comunității cu profesionalism și dăruire, într-un context socio-cultural concret de perspectivă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Ghidul lucrătorului de tineret: repere pentru reușită*, colectiv de autori: Delion, M.; Palihovici, L.; Ceban, N.; Corjan, A.; Pelivan, V.; Nani, M.; Chișinău, Ed. Cartier, 2006.
2. Guțu, Vl.; Muraru, E.; Dandara, O., *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul superior. Ghid metodologic*, Chișinău, CE USM, 2003.
3. *Ghid de implementare a Standardelor Minime de Calitate pentru Centrele de Tineret*, colectiv de autori, Chișinău, Ed. Trigraf-Tipar, 2006.
4. *Monitorizarea și evaluarea activităților cu tinerii. Ghid pentru tineri și profesioniști care lucrează cu tinerii*, colectiv de autori: Moldovanu, I.; Tomșa, S.; Platon, D.; Mîrza-Grișco, D.; Danii, C.; Gavriluic, C.; Chiosa, E., Chișinău, Ed. Trigraf-Tipar, 2006.
5. *Participarea copiilor și tinerilor*, Chișinău, CNRT, 2003.
6. *Participarea tinerilor. Ghid pentru adulți*, Chișinău, 2007.
7. *Politica de tineret. Culegere de acte internaționale și naționale*, Consiliul Național al Tineretului din Moldova, Asociația European Youth Exchange Moldova, 1999.
8. *Promovarea participării copiilor la procesul democratic de luare a deciziilor*, Gerison Lansdown, UNICEF, 2002.
9. Hart, R., *Children's Participation from tokenism to citizenship*, în *Innocenti Essays*, no. 4., UNICEF, Florence, Italy, 1992.
10. *Sănătatea și dezvoltarea tinerilor: studiu de evaluare a cunoștințelor, atitudinilor și practicilor tinerilor*, Chișinău, Ed. Trigraf-Tipar, 2006.
11. www.youth.md
12. www.paltin.ro
13. <http://ec.europa.eu/education/programmes>
14. <http://ec.europa.eu/youth>
15. www.etf.eu.int/tempus.nsf
16. www.salto-youth.net



Raisa GAVRILIȚĂ

formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Școala rămîne a fi pentru unii copii sursa principală de căldură și socializare, de ascensiune spirituală și integrare în societate. Ei vin aici să descopere noi orizonturi, să găsească prieteni și înțelegere. Mai ales copiii defavorizați, ai căror părinți fac față cu greu nevoii de a-i întreține. De aceea, am fost plăcut surprinsă să constat, în cele cinci vizite de monitorizare în cadrul proiectului *Comunități școlare în acțiune*, că proiectul a demarat cu succes și că mulți elevi din republică beneficiază nu doar de îmbrăcăminte și rechizite, ci și de un suport spiritual, de inițiere în viitoarea meserie. Activitățile extracurriculare organizate cu multă înțelepciune de profesori adună copiii la școală după ore, pentru ca ei să comunice, să-și descopere talentele, să petreacă util timpul.

Prima vizită am avut-o în nordul republicii, în **s. Băhrinești, r. Florești**. Copiii erau antrenați într-o activitate a cercului *Teatrul social*, facilitată de Melania Volentir. Descopereau tainele comunicării nonverbale. Atmosfera era degajată, copiii participau cu însuflețire. Activitatea prezenta un interes deosebit, căci am observat că elevii, 20 la număr, știau pe dinafară textele pentru rolurile pe care le interpretau în spectacolul ce era în curs de montare și avea drept subiect traficul de persoane. M-a impresionat plăcut și faptul că profesoarele au alcătuit ele înseși textul, care era foarte actual și bine încheiat. Sala unde se desfășura activitatea era foarte frumos amenajată. Pînă și pereții *vorbeau* în limbaj teatral. Am descoperit o expoziție de măști confecționate din diverse materiale: ziar, lut, plastilină; postere pe tema comunicării, panouri care reprezentau actori din Republica Moldova, variate materiale color pregătite de elevi la activitățile celor trei cercuri: *Teatrul social*, *Teatrul de păpuși* și *Design vestimentar*.

Primele succese*

Elevii frecventează cu plăcere activitățile extracurriculare. Sînt serviți cu ceai și dulciuri. Este o echipă deja conturată. Se cunosc bine între ei, deși sînt din clase diferite. Pot face trimitere de fiecă dată la spectacolul pe care îl montează, pot face diverse paralele, găsesc noțiunile teoretice în aspectul practic, își raportează tezele și argumentele la rolurile pe care le interpretează cu însuflețire. Monitorizarea a constatat că elevii participă cu adevărat la activitățile extracurriculare și că acest lucru le aduce satisfacție.

Despre desfășurarea proiectului băhrineștenii au scris în săptămînalul *Făclia* și în ziarul raional. Persoana care coordonează proiectul, dna Ludmila Cobîlaș, a demonstrat că e un bun manager și un iscusit moderator. Despre buna organizare a activității școlii vorbea și aspectul îngrijit al curții, al sălilor de clasă și al coridoarelor.

În **s. Ghindești, r. Florești**, am găsit o echipă de fete care croșetau cu spor, căci aveau cercul *Croșetarea*. Chiar dacă activitatea era una mai puțin dinamică, ele discutau în timp ce urmăreau să le iasă corect modelul pe care și l-au ales. O elevă din clasa a XII-a, din echipa de voluntari, desfășura cu kolegele ce croșetau activități distractive, de comunicare – atmosferă era una de șezătoare. Unele membre ale cercului au deja mici broderii, au dorința să realizeze mileuri frumoase, pe care să le dăruiască celor dragi, să înfrumusețeze casa.

În **s. Cuizăuca, r. Rezina**, am asistat la activitatea cercului *Arta lemnului*, la care un grup de băieți își dezvoltă competența de a lucra cu acest material nobil: șlefuire, incrustare, gravură. Îi dădeau forma dorită cu un instrument special, pe care îl mînuiau doar cei mai răsarîți. Elevii au realizat lucrări de complexitate variată: fundișoare, portrete, suporturi pentru pixuri, scăunele. M-am gîndit că, chiar dacă acești băieți nu se vor face lemnari, vor deveni niște buni gospodari, care vor ști să folosească un instrument de lemnărit și vor pomeni cu un cuvînt bun școala în care au învățat toate acestea. Elevii transmit de la unul la altul ce au meșterit și sînt foarte entuziasmați să termine ceea ce au început. Sînt și multe alte cereri pentru a participa la acest cerc.

Aici, proiectul se implementează cu succes, mai ales cercul *Tehnologii informaționale* și *Teatrul social*, care prezintă un interes deosebit pentru copii. Pozele, filmulețele vorbesc despre un interes sporit al copiilor pentru aceste trei activități ale proiectului.

* 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.

În s. Sărata Veche, r. Făleşti, am ajuns într-un miez de săptămână. Am găsit un liceu curat, cu panouri frumos aranjate, cu holuri îngrijite și... copii antrenați în două activități: *Teatrul de păpuși* și *Cercul de dansuri*. Coordonatoarea, dna Maria Simboteanu, deși e o doamnă în etate, este foarte energică și responsabilă. A reușit împreună cu echipa de profesori să obțină o sponsorizare palpabilă din partea Primăriei, care le-a schimbat podeaua în sala cu oglinzi, unde vor învăța arta dansului. Facilitatoarea, dna Galina Bogdan, care e animatoarea *Teatrului de păpuși*, creează o atmosferă caldă, amiabilă, ghidează alcătuirea unei povești, coordonează, se implică, trezește emoții pozitive.

Școala a reușit să cumpere o parte din păpuși, care sînt folosite și la ore în clasele primare. Urmează să mai procure și altele, mai mari, să meșterească măști. Au o cortină improvizată. Încă nu au o încăpere specială, dar folosesc sala de festivități. Elevii sînt împărțiți în două grupe: grupa mică și grupa mare. Interpretează cu însuflețire roluri, participă la activități, știu să mînuiască păpușile, își modelează vocea conform rolului. Sînt foarte interesați de ceea ce fac. E o activitate pe placul lor. Copiii mici au reușit să însceneze pentru cei de la grădiniță o poveste, *Gogoașa*. Frecvența e mai bună, chiar și la ore.

Am urmărit cu satisfacție și realizările cercului de dansuri. Elevii știu deja cîteva dansuri: hora, valsul și tangoul. Proiectul se implementează cu succes. Copiii frecventează cu plăcere cele două activități: *Cercul de dansuri* și *Teatrul de păpuși*, care sînt atractive, iar comunicarea îi ajută să fie mai descătușați.

În s. Sălcuța, r. Căușeni, am stat mai întîi de vorbă cu managerul instituției, dna Liuba Sănduță, care s-a arătat destul de mulțumită de cele trei activități extracurriculare: *Școala tînărului bucătar*, *Cercul de badminton și ping-pong* și *Tehnologii informaționale*. Cînd am intrat la activitate, am găsit vreo 40 de copii care urmăreau un film istoric, *Dacii*. Dacă ne gîndim că la casele de cultură nu se mai demonstrează filme ca pe vremuri, iar în sat foarte puțini au un calculator, această posibilitate mi s-a părut unica oază de culturalizare a copiilor nevoiași. Atmosfera era prietenoasă. Elevii priveau cu interes filmul, apoi urmînd să participe la o discuție. Sînt pasionați și de jocurile pe calculator. Moderatorii mai au o mulțime de cereri pentru această activitate.

Școala a editat un ziar – *Ad literam*, în care e prezentat pe larg proiectul, sînt descrise activitățile derulate. Copiii au reușit să monteze trei filmulețe, au realizat poze la activitățile *Cercului tînărului bucătar*. Apropos, este unica școală care a proiectat o asemenea activitate, formînd competențe existențiale vitale. Copiii învață să pregătească, să aranjeze o masă, căci, din păcate, unii dintre ei nu prea au ce învăța acasă, cînd sînt crescuți de o bunică care abia de-și duce zilele.

Credem că și aici proiectul este implementat cu succes. Elevii vin cu plăcere la cele trei activități extracurriculare. Pregătesc bucate, montează filme, realizează interviuri, fac sport. Coordonorul, dna Elena Sărațilă, știe să consolideze echipa, iar facilitatorii pot motiva copiii. În ziarul pe care l-au editat am citit mulțumirile sincere ale copiilor, care au beneficiat de hăinuțe și rechizite. Am selectat cîteva:

„E minunat dacă, atunci cînd ai nevoie de un sprijin, ai parte de susținerea unor oameni cu suflet mare. De un asemenea dar am avut parte și eu. Ați reușit să-mi umpleți inima de o bucurie enormă. Mult stimați sponsori, vă mulțumesc din suflet și eu, și mămica mea pentru fapta Dumneavoastră nobilă. Fie ca bunul Dumnezeu să vă răsplătească înmiit, să vă dăruiască sănătate și, dacă aveți posibilitate, să faceți cît mai mulți copii să zîmbească.” (Vasile Staci)

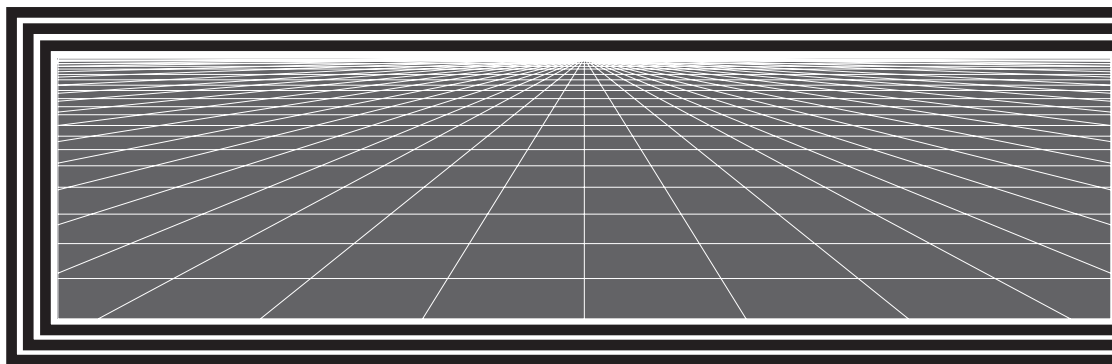
„Sînt foarte bucuroasă de hăinuțele și cizmulile care le-am primit. M-am bucurat nespus de rechizitele școlare. Vă mulțumesc mult și promit că le voi păstra, voi învăța bine și voi fi ascultătoare. Dumnezeu să vă deie sănătate pentru că mi-ați umplut inima de bucurie!” (Tatiana Ciobanu)

„Vă mulțumim pentru rechizitele școlare oferite, de care am avut nevoie foarte mult. Mai ales în acest anotimp rece, am avut nevoie de îmbrăcăminte și de încălțăminte. Vă mulțumim că ne-ați susținut în clipele grele, ne-ați adus căldură în suflet și în toate! Vă dorim sănătate, fericire și mult spor în toate!” (Alexandru Pașa)

La despărțire, una dintre elevele active ale cercului *Tehnologii informaționale* mi-a luat un interviu și mi-a demonstrat abilitățile sale de jurnalistă.

Considerăm că primele succese ale implementării acestui proiect se fac deja simțite și că lucrurile vor continua cu aceeași însuflețire. Iar copiii din familiile defavorizate vor vedea în școală un mijloc de pregătire reală pentru viață, vor îndrăgi satul de baștină, își vor întemeia acolo familii și vor deveni niște buni cetățeni ai comunității.





DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Competențele-cheie pentru educația permanentă. Implicații interdisciplinare

Competențele-cheie, lansate de Consiliul Uniunii Europene, au semnificația unor *obiective strategice de politică a educației*. Definirea lor este realizată în raport de domeniile de referință considerate importante în perspectiva **educației pe tot parcursul vieții**. Astfel, sînt identificate și delimitate *competențele de comunicare* (în limba maternă și în limbi străine), *competențele necesare în matematică și științe*, în *utilizarea tehnologiilor informaționale*, în zone de *relaționare intrapersonală și interculturală*, de *exprimare artistică și culturală*, *antreprenorială și civică*, dar și *pedagogică* (vezi *competența de a învăța să înveți*).

Definirea acestor *competențe-cheie* nu este realizată însă la *nivel conceptual* specific *pedagogiei*. De aceea, este necesară *analiza critică, istorică și hermeneutică, tipică științelor socioumane*, în general, și *științelor pedagogice/educației*, în special. În această perspectivă, este remarcabilă contribuția unor profesori universitari și cercetători din Republica Moldova care sesizează *necesitatea*:

- a) *abordării teleologice a competențelor* pentru a evita și a elimina tendința de contrapunere a acestora în raport cu *obiectivele* (vezi Vladimir Guțu, *Învățămîntul centrat pe competențe: abordare teleologică*, în *Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, nr.1 (65)/2011);
- b) *înțelegerii caracterului indivizibil al competențelor*, care exclude „inventată idee de subcompetență”, pe fondul valorilor stabile concentrate

la nivelul finalităților (ideal, scopuri, obiective generale și specifice);

- c) *repoziționării competenței de exprimare culturală* în condițiile în care „toate tipurile de competențe sînt culturale, noțiunea de cultură indicînd toate valorile create de om” (Vlad Pâslaru, *Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate* în *Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, nr. 2 (66)/2011).

Analiza pedagogică a competențelor-cheie solicită raportarea lor la conceptul de *educație permanentă*, care marchează un salt valoric la nivel de *paradigme* afirmate în *politica educației*. Avem în vedere saltul valoric de la *paradigma reproductivă* la *paradigma inovatoare*.

Paradigmă reproductivă, tipică *pedagogiei tradiționale* (parțial și celei *moderne*), consideră că dezvoltarea educației depinde de dezvoltarea societății, răspunde la cerințele societății (ideologice, politice, religioase, economice, culturale, comunitare etc.). În acest context, calitatea educației reflectă calitatea societății. Inițiativele educației sînt limitate, ceea ce blochează progresul în cazul țărilor cu o dezvoltare socială (economică, politică etc.) deficitară. În planul formării personalității, „educația tradițională pregătește pentru funcții-tip, pentru situații stabile (...), considerînd achiziția la vîrstele tinere a unui bagaj intelectual, ori tehnic, suficientă pentru toată durată vieții” (Edgar Faure, coord., *A învăța să fii. Un Raport UNESCO*, trad., Ed. Didactică și Pedagogică, 1974, p.119).

Paradigma inovatoare, tipică *pedagogiei moderne* și *postmoderne*, are în vedere resursele strategice ale educației. *Dezvoltarea educației anticipează dezvoltarea societății*. Țările mai slab dezvoltate sau în curs de dezvoltare, care au adoptat această paradigmă, au conceput și valorificat educația ca pîrghie a progresului social, cu efecte economice pozitive pe termen mediu și lung. În

planul formării personalității, sistemele (post)moderne de învățământ, proiectate după anii 1970, au integrat *educația permanentă* în structura lor de funcționare. *Obiectivele lor generale* au în vedere „a învăța să trăiești, a învăța să înveți în așa fel încât să-ți însușești cunoștințe noi de-a lungul întregii vieți; a învăța să gîndești liber și critic; a învăța să te desăvîrșești în și prin muncă creatoare” (ibidem).

Competențele-cheie impuse de *paradigma inovatoare* devin *obiective generale ale sistemelor (post)moderne de învățământ* proiectate în perspectiva *educației permanente*, integrînd în structura lor de funcționare toate instituțiile/organizațiile care asigură **învățarea pe tot parcursul vieții**.

Capacitățile psihosociale ale educatului, concentrate în *competențele-cheie*, trebuie să răspundă la trei *schimbări fundamentale* înregistrate în evoluția educației după anii 1970, „pentru prima dată în istoria umanității” (Idem, op.cit., p.54, 55):

- 1) „Dezvoltarea educației la scară planitară trebuie să PRECEADĂ nivelul dezvoltării economice”.
- 2) „Educația își propune, în mod conștient, să pregătească oameni pentru tipuri de societate care încă nu există”.
- 3) “Produsele educației instituționalizate, pentru a fi validate pedagogic și social, trebuie să corespundă cerințelor societății aflate în evoluție rapidă”.

În concordanță cu *schimbările fundamentale*, care vor fi amplificate în contextul *societății informaționale*, se impun trei categorii de „*competențe-cheie*” pentru *educația pe tot parcursul vieții*, exprimate în termeni de *calitate a învățării*. Avem în vedere *competența învățării*:

- A) inovatoare;
- B) anticipativă;
- C) productivă.

Toate cele trei *competențe* reflectă dimensiunea *teleologică* a valorilor concentrate la nivel de:

- a) *ideal al educației (personalitatea deschisă, adaptabilă la nou)*;
- b) *scopuri strategice* ale sistemului de învățământ (conducerea managerială, democratizarea, informatizarea), care direcționează construcția *obiectivelor generale și specifice ale instruirii* în cadrul procesului de învățământ.

Determinarea *competențelor-cheie* pentru **învățarea pe tot parcursul vieții** solicită valorificarea fundamentelor aflate la baza conceptului de *educație permanentă*, construit în contextul paradigmei curriculumului, afirmată la nivelul *pedagogiei postmoderne*. Avem în vedere conceperea *educației permanente* ca *direcție de evoluție a educației*, premisă a *educației de calitate* alături de *autoeducație* și de *valorificarea deplină a educabilității*. În această perspectivă, educația permanentă reprezintă o orientare valorică asumată la nivel

social și individual prin integrarea tuturor *conținuturilor și formelor generale ale educației* (educația: *morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică*; educația: *formală-nonformală-informală*, pe tot parcursul (dimensiunea *verticală, extensivă* a educației permanente) și în fiecare moment al existenței *educatului* (dimensiunea *orizontală, intensivă* a educației permanente) – Sorin Cristea, *Fundamentele pedagogiei*, Ed. Polirom, Iași, 2010, p.336.

Fundamentele educației permanente sugerează *tipurile de competențe esențiale și necesare* în procesul de formare și dezvoltare *calitativă* a personalității *educatului* (preșcolarului; elevului; studentului; adultului, la cursurile de perfecționare profesională, reciclare etc.) *pe tot parcursul vieții* (vezi R.H.Dave, sub redacție, *Fundamentele educației permanente*, trad., Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1991).

- 1) *fundamentele istorice ale educației permanente* – determină *competența abordării istorice, sincronice și diacronice* a culturii dobîndite (științifice, tehnologice, artistice, filozofice, religioase, profesionale etc.);
- 2) *fundamentele filozofice ale educației permanente* – determină *competența abordării globale a existenței* (naturii, societății, vieții psihice umane);
- 3) *fundamentele psihologice ale educației permanente* – determină *competența abordării unitare, complementare a resurselor psihice umane, cognitive și noncognitive*, în contextul oricăror obiective și situații de instruire/învățare;
- 4) *fundamentele sociologice ale educației permanente* – determină *competența abordării sistemice, unitare a fenomenelor sociale* la nivel macrostructural și microstructural;
- 5) *fundamentele politice ale educației permanente* – determină *competența conduitei civice demo-*



cratice, angajată în orice context social (familie, școală, profesie, comunitate locală, teritorială, națională, internațională/globală);

- 6) *fundamentele economice ale educației permanente* – determină *competența abordării manageriale a oricărei activități umane* la nivelul optimizării raporturilor dintre *obiective- resurse-produse* (rezultate obținute la anumite intervale de timp);
- 7) *fundamentele antropologice ale educației permanente* – determină *competența cultivării unui tip de om deschis, activ, interactiv și proactiv* în raporturile sale cu *natura, tehnologia, știința, arta, religia, comunitatea* etc.

Competențele-cheie pentru educația permanentă pot fi construite și în raport de *principalele domenii ale cunoașterii*, afirmate în contextul *culturii societății informaționale*:

- 1) științe filologice;
- 2) matematică și informatică;
- 3) științe experimentale;
- 4) științe socioumane;
- 5) tehnologie;
- 6) artă;
- 7) sport.

Implicațiile interdisciplinare sînt evidente în procesul de concepere a unor *arii curriculare* în funcție de aceste domenii ale cunoașterii, în relație cu un set de *competențe-cheie* cu caracter deschis, angajate în plan școlar, extrașcolar, postșcolar, *pe tot parcursul vieții*. În opinia noastră, pot fi avansate următoarele *competențe-cheie pentru educația permanentă*, aflate la baza *ariilor curriculare* implicate în reconstrucția planului de învățămînt, dar și a tuturor programelor școlare, extrașcolare, universitare, postuniversitare, de perfecționare/reciclare profesională, de dezvoltare personală, de cultură generală și de profil etc.:

- 1) *competența de comunicare eficientă în contexte sociale multiple* (în limba română și în limbi străine) – aflată la baza ariei curriculare *Limba română – Limbi străine*;
- 2) *competența de procesare/esențializare și relaționare a informației în limbaj matematic și informatic* – aflată la baza ariei curriculare *Matematică și Informatică*;
- 3) *competența de cercetare experimentală, explicativă* – aflată la baza ariei curriculare *Științe ale naturii (Fizică, Biologie, Chimie, Astronomie, Geografie fizică)*;

4) *competența de cercetare istorică și hermeneutică, interpretativă* – aflată la baza ariei curriculare *Științe socioumane (Istorie, Filozofie, Psihologie, Sociologie, Economie)*;

5) *competența aplicativă, la nivel tehnologic, artistic, sportiv* – aflată la baza ariei curriculare *Educație bazată pe activitatea practică*.

Competențele-cheie pentru educația permanentă îndeplinesc un rol fundamental în cadrul activităților care proiectează ***învățarea pe tot parcursul vieții***. Acest concept conferă cunoștințelor, deprinderilor și strategiilor de rezolvare a problemelor funcții pedagogice noi:

- a) raportarea continuă la un context social deschis;
- b) dezvoltarea personală;
- c) implicarea socială.

La nivel de politică a educației, este vizată conexiunea inversă necesară între *competențele-cheie pentru educația permanentă* și resursele de ***învățare pe tot parcursul vieții***, implicate în situații de: perfecționare profesională, compensare psihosocială, inovare socială, autodezvoltare individuală.

Un model al competențelor-cheie necesare în educația permanentă solicită:

- 1) promovarea unei filozofii pragmatice a „învățării pe tot parcursul vieții”, cu implicații practice la nivel de *curriculum*;
- 2) sintetizarea ideologiilor pedagogice, promovare a ***învățării pe tot parcursul vieții*** la nivelul unei concepții prospective, adaptată la cerințele culturii societății informaționale;
- 3) valorificarea experiențelor istorice pozitive, acumulate la nivelul teoriei și al practicii educației și instruirii permanente;
- 4) diversificarea strategiilor de realizare a ***învățării pe tot parcursul vieții*** în raport de cerințele comunității globale, naționale, locale;
- 5) raportarea la problematica formării profesionale privită ca sursă de ***dezvoltare în carieră***;
- 6) interiorizarea paradigmatelor cunoașterii afirmate în societatea și în pedagogia postmodernă la nivel de *curriculum* și de *politică* a educației;
- 7) proiectarea unei metodologii a ***învățării pe tot parcursul vieții*** în context școlar și extrașcolar, cu deschideri speciale spre vârsta adulților (vezi *International Handbook of Lifelong. Parte One*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht/Boston/London, 2001).

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

Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate.

Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor.

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