Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 3 (79), 2013

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

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Redactor:
Dan BOGDEA
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 1000 ex.

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

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

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS?
Daniela TERZI-BARBAROŞIE
Parteneriatul familie-şcoală: unicul scenariu verosimil pentru un învăţământ de calitate (Family-school partnership: unique plausible scenario for a quality education) 2

EX CATHEDRA
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Dezvoltarea inteligenţei parteneriale prin intermediul proiectelor educaţionale (Development of partnership intelligence through educational projects) 6
Marta Iuliana VICOL
Strategiile didactice interactive *versus* comunicarea didactică: bi- şi multipolară (Interactive didactic strategies *versus* bi-and multipolar didactic communication) 10
Eugenia JIANU
Principii, indicatori şi criterii de proiectare a metodologiei didactice interactive pentru amplificarea retroacţiunii comunicării pedagogice (Principles, criteria and indicators for designing interactive didactic methodology to enhance retroaction of teaching communication) 15
Manuela MIHĂIŢĂ
Constructivismul – orientare în pedagogia germană modernă şi postmodernă (Constructivism – orientation in German modern and postmodern pedagogy) 19
Natalia BURLACU
Unitatea conceptuală a platformelor educaţionale (Conceptual unit of educational platforms) 23

CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE
Doina NISTOR
Formarea/dezvoltarea/evaluarea competenţei lectorale. Forme şi modalităţi de monitorizare a lecturilor extracurriculare (Formation/development/evaluation of lecturer's competency. Forms and methods of extracurricular reading monitoring) 27
Inga LIULENOV
***Fişa criterială* – important instrument de evaluare (*Criterion Card* – an important assessment instrument)** 29
Alina GRIGORAŞ
Literatura şi cinematografia. Curs opţional (Literature and cinema. Optional course) 32

EVENIMENTE CEPD
Rima BEZEDE
Eveniment internaţional în domeniul leadershipului educaţional (International event in the field of educational leadership) 35
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Program de formare a mentorilor pentru cadrele didactice din grădiniţe (Mentor training program for educators in kindergartens) 36
Silvia BARBAROV
Masa rotundă *Experienţe de integrare a minorităţilor naţionale prin educaţie* (Roundtable *Integration experiences of national minorities through education*) 36

DOCENDO DISCIMUS
Sergiu CORLAT
Modernizarea instruirii asistate de calculator din învăţământul secundar (Modernization of computer assisted instruction in secondary education) 37
Gheorghe CHISTRUGA
Instruirea asistată de calculator în învăţământul general din raionul Drochia (Computer assisted instruction in general education in Drochia district) 40
Ludmila SÎRGHI
Utilizarea tehnologiilor avansate de instruire practică în instituţiile medii de specialitate (Use of advanced technologies for practical training in specialized secondary institutions) 42

EXERCITO, ERGO SUM
Ion BOTGROS, Ludmila FRANŢUZAN
Proiectarea pe competenţe: calitate în realizarea procesului educaţional la chimie (Design on competencies: achieving quality of education in chemistry) 46
Liliana SARANCIUC-GORDEA 50
Activităţi ecoeducaţionale în cadrul parteneriatului familie-şcoală primară (Eco-educational activities in primary school-family partnership) 50

DICŢIONAR
Sorin CRISTEA
Parteneriatul în educaţie (Partnership in education) 54

Parteneriatul familie-şcoală: unicul scenariu verosimil pentru un învăţămînt de calitate



Daniela
TERZI-BARBAROȘIE
psiholog

Rezumat: *Implicarea părinților în educația copiilor este esențială. Pentru a fi eficientă însă, între familie și școală trebuie stabilit un parteneriat solid – acesta le va oferi elevilor posibilitatea de a-și valorifica potențialul, de a se simți în siguranță și sprijiniți, iar părinților – de a fi bine informați și de a se antrena în luarea deciziilor care afectează experiența școlară a copilului lor. În același timp, un parteneriat consolidat presupune recunoașterea de către profesori a faptului că părinții sînt preocupați realmente de educația copiilor și că astfel se vor promova atitudini pozitive față de școală și de învățare. Înființarea acestuia necesită eforturi conjugate ale ambelor părți, pentru a crea o relație de încredere și echitabilă. În acest context, autoarea oferă argumente în favoarea unor astfel de parteneriate și recomandări, atît pentru părinți, cît și pentru practicieni, în vederea realizării unui parteneriat calitativ între școală și familie.*

Abstract: *Parent involvement in children's education is crucial, but to be effective, parent involvement has to be settled in a partnership between the family and the school. This is an assurance that children are learning to the best of their ability, that they feel safe and supported, and that their parents feel well informed and involved in making decisions that affect their child's school experience. At the same time, a strong home-school partnership means teachers perceive that parents are concerned about their children's education and promote positive attitudes toward school and learning. Since establishment of this partnership requires efforts from both teachers and parents to create a trusting, equitable relationship, the author provides arguments for such partnership and some recommendations and suggestions both to parents and practitioners in order to achieve a qualitative partnership between school and family.*

Keywords: *educational partnership, parent involvement, school-parent relationship, quality education.*

Părinţii au dreptul şi obligaţia de a fi implicaţi în procesele de învăţare ale copiilor lor, deoarece au responsabilitatea majoră în acest demers, marea provocare constînd în realizarea angajamentului de o manieră optimală şi într-un parteneriat solid.

Părinţii şi profesorii sînt parteneri egali în procesul instructiv-educativ, fiecare cu experienţele sale şi în domeniile sale de activitate. Mai mult decît atît, părinţii sînt experţi în viaţa de zi cu zi a copilului lor, în timp ce profesorii sînt experţi în predare: considerarea acestor expertize asigură o colaborare plină de respect între părţi.

În majoritatea ţărilor europene, legislaţia prevede un fel de responsabilitate partajată între părinţi şi şcoală. În Danemarca, de exemplu, Regulamentul de funcţionare a Folkeskole specifică scopul şcolii ca fiind: "Folkeskole – în colaborare cu părinţii – urmăreşte achiziţionarea de către elev a cunoştinţelor, formarea aptitudinilor, dobîndirea mijloacelor de exprimare, contribuind, astfel, la dezvoltarea multilaterală a acestuia."

Punctul de vedere tradiţional asupra relaţiei dintre părinţi şi şcoală vizează mai curînd o diviziune a muncii: şcoala este responsabilă de şcolarizarea copiilor, iar părinţii – de creşterea acestora. Părinţii sînt consideraţi

simpli cetăţeni, care pot influenţa viaţa şcolii doar prin intermediul factorilor de decizie politică. Şcoala este văzută ca un furnizor de servicii publice, guvernată de politicile relevante şi legislaţia din domeniu. În această abordare, relaţia dintre şcoală şi părinţi este caracterizată de *informaţii*, nu de *participare*.

Din fericire, actualmente, tot mai mulţi părinţi nu sînt mulţumiţi cu această stare de lucruri, care nu este în conformitate cu tendinţa crescîndă din societate privind individualizarea. Graniţele dintre *şcolarizare* şi *educaţie* devin tot mai flexibile. În această situaţie, există două scenarii posibile: fie părinţii devin consumatori, fie între şcoală şi părinţi se consolidează un parteneriat adevărat.

Părinţii care se consideră consumatori vor percepe şcoala ca o entitate ce furnizează servicii, ca într-o piaţă. Dacă aceştia nu sînt mulţumiţi de serviciile unei anumite instituţii de învăţămînt, vor ”merge la cumpărături în altă parte”. Într-o asemenea abordare, şcolile ajung să concureze pentru „clienţi” – elevii. În cazul în care tot mai mulţi părinţi se consideră consumatori, se poate întîmpla ca şcolile publice să fie deschise doar pentru grupurile neprivilegiate. În timp, rezultatul acestei „mişcări” poate fi desfiinţarea şcolii ca instituţie culturală naţională pentru întreaga populaţie.

Dar este posibil şi un alt scenariu: cel al parteneriatului autentic între şcoală şi părinţi. În opinia mea, este necesar să se promoveze anume acesta, dacă vrem să sporim realmente calitatea învăţării (da-da, a învăţării, şi nu doar a predării, aşa cum se subliniază deseori). Adevărata îmbunătăţire a acestui proces trebuie să ia în considerare atît demersurile de învăţare şi educaţie care au loc în şcoală şi acasă, cît şi relaţia dintre aceste două contexte.

Parteneriatul presupune o abordare participativă a relaţiei de către ambele părţi: trebuie dezvoltat un dialog constructiv între părinţi şi profesori, caracterizat prin dorinţa acestora de a discuta despre conţinutul învăţării, cît şi al educaţiei – cu respectarea deplină a rolului profesional al cadrelor didactice şi a relaţiei personale, apropiate şi unice, între copil şi părinţi.

Un parteneriat real între şcoală şi părinţi reclamă un efort conştient, dar iniţiativa trebuie să vină de la şcoală, deoarece printre părinţi mai persistă încă vechea mentalitate în conformitate cu care şcoala deţine monopolul, dar şi responsabilitatea deplină asupra dezvoltării minţilor şi a caracterelor. Parteneriatul nu apare şi nu creşte de la sine, ci trebuie altoit şi cultivat.

Reînnoirea abordării tradiţionale cu privire la relaţia şcoală-părinte, în care părinţii şi profesorii să se sprijine reciproc întru ameliorarea predării, învăţării şi educaţiei, prin asumarea responsabilităţilor de către fiecare, este o stringenţă. Pentru aceasta, avem nevoie de:

- respect reciproc şi recunoaşterea importanţei rolurilor de profesor şi de părinte;
- un dialog deschis între părinţi şi profesori;
- considerare pentru expertiza fiecărei părţi cu privire la copil;
- spaţiu şi context adecvat pentru angajamentul părinţilor faţă de şcoală;
- nivel ridicat de informare.

Trecerea la parteneriate necesită o schimbare semnificativă de atitudine, atît în şcoli, printre profesori şi manageri şcolari, cît şi în familii, în scopul de a crea relaţii în care subiecţii să se perceapă unii pe alţii ca aliaţi în formarea copilului.

DE CE PARTENERIATUL FAMILIE-ŞCOALĂ ESTE ATÎT DE VALOROS?

Părinţii sînt cei mai importanţi oameni din viaţa copiilor. Prin conversaţiile cu ei şi cu ceilalţi membri ai familiei, prin activităţile de joacă şi rutinele familiale, copiii învaţă despre lume şi locul lor în ea. Familiile sînt primii educatori ai copiilor: ele vor continua să le influenţeze învăţarea şi dezvoltarea în timpul anilor de şcoală şi multă vreme după aceea. Şcolile au o misiune deosebită în a învăţa generaţiile tinere: oricît de frumoasă şi eficientă ar fi o familie, aceasta nu le-ar putea garanta copiilor săi o instruire deplină. Totodată, şcolile trebuie să recunoască rolul primordial al familiei în educaţie: oricît de multă atenţie ar aloca educaţiei axiologice, dacă mediul familial nu împărtăşeşte aceste valori, copilul nu le va integra, şi viceversa – motiv crucial pentru care familiile şi şcolile trebuie să lucreze împreună, în parteneriate. Doar astfel părinţii şi practicienii şcolari pot îmbunătăţi învăţarea şi dezvoltarea copiilor.

Cercetările demonstrează că şcolile eficiente presupun un nivel ridicat de implicare a părinţilor şi a comunităţii, ceea ce are un impact vital asupra învăţării elevilor, indiferent de contextul social sau cultural al familiei. Prin urmare, acest aspect din activitatea de bază a şcolilor este unul esenţial pentru o educaţie de calitate.

Argumentele pro parteneriate eficiente dintre familie şi şcoală sînt următoarele:

- ✓ Familiile şi şcolile doresc tot ce e mai bun pentru copiii lor.
- ✓ Toţi copiii au dreptul la şansa de a-şi atinge potenţialul maxim.
- ✓ Familiile sînt primii educatori ai copiilor lor.
- ✓ Şcolile eficiente oferă, *primo*, un mediu de învăţare şi, *secundo*, un mediu de educaţie.
- ✓ Familiile valorizează predarea de calitate şi respectă expertiza profesională a cadrelor didactice.
- ✓ Şcolile valorizează diversitatea familiilor şi folosesc acest lucru ca pe o resursă pentru parteneriatul cu ele.
- ✓ Parteneriatele familie-şcoală se întemeiază pe

responsabilitate reciprocă, respect şi încredere.
- ✓ Leadershipul este esenţial pentru construirea, întreţinerea şi reînnoirea parteneriatelor.
- ✓ Parteneriatele familie-şcoală sporesc motivaţia elevilor şi îmbunătăţesc învăţarea.
- ✓ Parteneriatele familie-şcoală cimentează legăturile dintre şcoli şi comunităţi.

Dezvoltarea parteneriatului familie-şcoală nu este întotdeauna un proces uşor. Este nevoie de angajament şi de timp. Din cauza anumitor presiuni şi circumstanţe, pentru a se implica activ în viaţa şcolară a copiilor şi pentru a-i ajuta să beneficieze în deplină măsură de şcoală, multe familii vor avea nevoie de aranjamente speciale sau de sprijin suplimentar. Rezultatele acestui efort sînt însă considerabile. Familiile care înţeleg sistemul de învăţămînt şi funcţionarea instituţiei educaţionale, dificultăţile cu care se confruntă profesorii şi managerii şcolari sînt o sursă valoroasă de sprijin pentru acest sistem.

Participarea părinţilor în viaţa unei şcoli poate părea o acţiune dificilă şi împovărătoare pentru profesori şi manageri, cărora li se cere să-şi asume mai multe responsabilităţi, decît doar predarea şi gestionarea instituţiei. Am văzut multe şcoli care reuşesc să formeze parteneriate cu părinţii; înţeleg că este cumplit de greu. Am constatat că, în unele cazuri, părinţilor le este uşor şi plăcut să se implice, în timp ce în altele – par să ducă o luptă constantă. O altă diferenţă o constituie ciclurile învăţămîntului: la treptele gimnazială şi liceală, activitatea de implicare a familiilor este, de multe ori, mai complicată decît în şcoala primară.

Este cunoscut faptul că cu cît sînt mai activi părinţii în derularea procesului instructiv-educativ, cu atît mai bine performează elevul la şcoală. Copiii sînt foarte sensibili la gradul de participare a părinţilor la şcolarizarea lor – fie că aceştia se rezumă doar la cunoaşterea progreselor la învăţătură, fie că decid să îşi asume un rol mai consistent şi să se implice în activitatea şcolii. Oricum ar fi, angajamentul sporit al părinţilor motivează copilul să aibă o mai bună reuşită academică. Dar pentru a stabili şi a menţine acest interes, între şcoală şi familii trebuie să existe o comunicare sistematică, bazată pe încredere şi schimb de informaţii. Şcolile trebuie să creeze un parteneriat eficient prin asigurarea unui mediu deschis cu comunitatea sa mai largă, formînd o legătură între *sala de clasă* şi *acasă*, între şcoală şi familie.

Recomandări pentru părinţi

Puteţi sprijini învăţarea şi dezvoltarea copilului dumneavoastră acasă în următoarele moduri:
- ✓ Întrebaţi un psiholog care vă cunoaşte copilul sau psihologul şcolar ce vă poate sugera cu privire la ceea ce puteţi face acasă cu copilul.
- ✓ Implicaţi copilul în activităţi de zi cu zi, cum ar fi gătitul, cumpărăturile, lucrul în grădină etc.
- ✓ Vorbiţi cu el despre ceea ce face, vede, simte şi modul în care se simte.
- ✓ Oferiţi-i copilului oportunităţi de a-şi utiliza simţurile (experienţe noi, pentru a vedea, mirosi, gusta, atinge şi auzi lucruri diferite).
- ✓ Citiţi-i copilului. Faceţi un abonament pentru întreaga familie la o bibliotecă locală, ajutaţi-vă copilul să-şi aleagă cărţi şi să se bucure de lectură.
- ✓ Cîntaţi, povestiţi, organizaţi jocuri cu toţi membrii familiei. Distraţi-vă împreună. Vorbiţi-i copilului, încurajaţi-l să adreseze întrebări. Lăsaţi-l să vadă că nici dvs. nu ştiţi întotdeauna răspunsul.
- ✓ Limitaţi timpul pe care copilul dvs. şi chiar dvs. îl petreceţi în faţa televizorului.

Aceste recomandări vă vor ajuta să aflaţi mai multe despre copilul dvs., despre modul în care învaţă şi se dezvoltă; astfel, veţi şti cum anume îl puteţi ajuta în parcursul său şcolar, împărtăşind aceste lucruri cu profesorii, într-un cadru securizant şi prietenos.

Semne de întrebare:

- Ce activități noi de învățare și de distracție pot desfășura cu copilul meu pentru a-l ajuta să se dezvolte intelectual și spiritual?
- Cît de mult știu despre ceea ce învață copilul meu în afara casei?
- Cum pot afla mai multe despre modalitățile de susținere a învățării și dezvoltării copilului meu?
- Ce informații pot împărtăși cu profesorii, care să-i ajute să-și formeze o imagine mai clară privind personalitatea copilului meu, interesele și punctele sale forte?
- Cum folosesc feedback-ul scris și oral din partea profesorilor pentru a-mi ajuta copilul în procesul de învățare?
- Ce dificultăți din familie ar periclita procesul de învățare a copilului?
- Ce aș putea face pentru a ajuta alți părinți să se implice în procesul instructiv-educativ din școală?
- Ce talente și abilități le-aș putea împărtăși elevilor din clasa în care învață copilul meu?
- Cum aș putea ajuta sau organiza de sine stătător o activitate tematică sau o excursie?

Recomandări pentru practicieni

Puteţi ajuta părinţii în susţinerea proceselor de învăţare şi dezvoltare a copiilor lor în următoarele moduri:

- ✓ Elaboraţi în colaborare cu părinţii un regulament-cadru pentru consolidarea parteneriatului şcoală-familie, cu specificarea drepturilor şi a responsabilităţilor/sarcinilor etc., şi un plan de acţiuni pentru un an şcolar.
- ✓ Oferiţi-le părinţilor informaţii necesare despre curriculumul şcolar şi standardele educaţionale.
- ✓ Utilizaţi notificările, aducînd la cunoştinţa părinţilor activităţile realizate pe parcursul zilei/săptămînii.
- ✓ Postaţi periodic fotografii care reflectă activităţile desfăşurate de copii.
- ✓ Creaţi o bază de date cu adresele electronice ale părinţilor şi transmiteţi centralizat informaţii, denumiri de site-uri, titluri de cărţi despre educaţia copiilor, fotografii, descriind succint ce reprezintă acestea.
- ✓ Elaboraţi chestionare şi desfăşuraţi sondaje de opinie printre părinţi cu diverse subiecte.
- ✓ Invitaţi părinţii la activităţile din sala de clasă (pentru a împărtăşi informaţii, tradiţii, noutăţi din domeniile în care deţin expertiza) şi la şedinţe de luare a deciziilor cu privire la procesul didactic.
- ✓ Organizaţi sesiuni de informare pentru părinţi. Unele dintre acestea ar putea fi desfăşurate în comun cu copiii – veţi reuşi să aflaţi mai multe despre interacţiunile dintre membrii familiei. Realizaţi şedinţe tematice cu participarea unui specialist (psiholog, medic, poliţist etc.), care să vorbească la o temă concretă.
- ✓ Invitaţi părinţii să-şi petreacă timpul liber la şcoală, să participe la activităţi şi să afle ce fac copiii lor.
- ✓ Elaboraţi un buletin informativ al şcolii, care ar oferi permanent: informaţii utile; date importante despre modificările intervenite la nivel de politici din domeniu; secvenţe de teorie a educaţiei, idei/sugestii cu referire la activităţile ce pot fi realizate la domiciliu (sînt distractive şi nu solicită pregătire specializată).

Semne de întrebare:

- Cum pot aduna de la părinți informații și cum le pot folosi pentru a îmbunătăți experiența copiilor?
- Ce măsuri pot lua pentru a ajuta părinţii să sprijine învățarea și dezvoltarea copiilor lor?
- Ce resurse aș putea împărtăși cu ei?
- Cum pot îmbunătăți comunicarea cu toți părinții în ceea ce privește prestația copiii lor?
- Cum pot eficientiza utilizarea feedback-ului și a informațiilor pe care le primesc de la părinți cu referire la copiii lor?
- În ce fel le pot împărtăși părinților cunoștințele mele despre modul în care învață și se dezvoltă copiii?
- Cînd invit părinții la eveniment? Cum pot favoriza participarea lor? Cum coordonăm ziua, ora, informațiile prezentate, condițiile de desfășurare etc.?
- Cum pot identifica cunoștințele, abilitățile și atitudinile părinților necesare stabilirii unui parteneriat viabil?
- Ce aș putea face pentru a valoriza la maximum ajutorul și contribuția părinților?

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Clark L. SOS: Help for Parents. Parents Press, 1996.
2. Levine M.E. Educational Care: A System for Understanding and Helping Children With, 1994.
3. Learning Problems at Home and in School. Educators Publishing Service.
4. Rosemond J. Ending the Homework Hassle: Understanding, Preventing, and Solving, 1990.
5. McNeel A. School Performance Problems.

Dezvoltarea inteligenţei parteneriale prin intermediul proiectelor educaţionale



Viorica **GORAȘ-POSTICĂ**
dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *Studiul abordează problematica managementului proiectelor educaţionale din perspectiva dezvoltării inteligenţei parteneriale, a competenţelor de colaborare şi de cooperare. Tratat ca o metodă managerială generală, managementul prin proiect contribuie la dezvoltarea ştiinţelor educaţiei şi a subiecţilor educaţionali de la toate treptele de şcolaritate.*

Abstract: *The study addresses the issue of educational project management partnership trough development of partnership intelligence, skills of collaboration and cooperation. Treated as a 'general management method, project management contributes to the development of science of education and of educational subjects at all levels of education.*

Keywords: *project, educational intervention project, partnership, partnership intelligence, collaboration, cooperation.*

Proiectul, ca idee, se regăseşte la numeroşi filozofi antici – Aristotel, Platon, Socrate etc., care au conceput diverse sisteme de gîndire ştiinţifică. Şi în Biblie scrie de două ori: „Dumnezeu a creat omul şi femeia după chipul şi asemănarea Sa.”, deci este dată esenţa proiectului omului, în viziune divină, „inovaţia şi originalitatea”, fiind netăgăduită pe parcursul a mai bine de două milenii.

Celebrele creaţii ale antichităţii – piramidele, de exemplu – sînt rezultatul marilor proiecte. Misterele legate de Marea Piramidă din Egipt, supranumită Piramida lui Keops, sînt numeroase, de altfel ca şi textele, cărţile şi relatările care fac referire la ele. În ciuda afirmaţiilor gratuite ale unor „savanţi” contemporani, care caută să ne convingă de faptul că enormul edificiu antic a fost construit utilizînd spinarea, frînghia, buşteanul, ciocanul şi dalta, alţi cercetători, care dau dovadă de discernămînt ştiinţific, recunosc fără să ezite că, cel puţin, la momentul actual, cunoştinţele omenirii nu sînt suficiente pentru a permite proiectarea unei construcţii precum Marea Piramidă din Egipt, zidită în Epoca Bronzului.

Proiectarea didactică, proiectarea managerială, proiectarea sistemelor informatice, proiectarea algoritmilor, proiectarea bazelor de date sînt sintagmele cele mai frecvente reprezentate de acţiunea de proiectare, ştiinţele exacte – matematica şi informatica – excelînd în domeniu. Procesele legate de activitatea de proiectare se schimbă foarte rapid, sistemele electronice şi mecanice sînt integrate, iar dezvoltarea proiectului se face în paralel. Globalizarea pieţelor şi proiectarea în reţea sînt cerinţe noi, care trebuie luate în consideraţie.

Managementul prin proiecte (MPP) se înscrie în palmaresul metodelor manageriale generale de factură modernă, alături de managementul prin obiective, managementul prin excepţie, managementul pe produs, managementul prin bugete, managementul participativ, care pot fi aplicate atît la nivelul organizaţiei, cît şi la nivelul departamentelor, în toate sferele de activitate ale organizaţiei şi la toate nivelurile ierarhice (vezi schema din pag. 7).

Astfel, managementul prin proiecte este o modalitate specifică de adaptare a managementului unei instituţii la amploarea şi ritmul actual de manifestare a progresului din epoca postmodernă. În toate sursele bibliografice, fără echivoc, *proiectul* se prezintă ca un ansamblu de procese de muncă cu caracter sporit de noutate, de natură foarte di-

Metode manageriale generale

Managementul prin obiective → Managementul de produs → Managementul prin proiecte → Managementul prin bugete → Managementul prin excepţie → Managementul participativ

ferită, a căror realizare urmăreşte îndeplinirea unui obiectiv specific, de mare complexitate. Datorită caracterului temporar al proiectului, metoda MPP presupune crearea unei structuri organizatorice temporare, ce funcţionează în paralel cu structura organizatorică de bază a instituţiei. La nivelul unei organizaţii, metoda poate fi aplicată în trei variante: managementul prin proiecte cu responsabilitate individuală, managementul prin proiecte cu stat major şi managementul prin proiecte mixt [5].

La *managementul prin proiecte cu responsabilitate individuală,* întreaga răspundere pentru derularea proiectului este atribuită de managerul general al organizaţiei unei singure persoane – "manager de proiect", care coordonează proiectul, fără subordonaţi direcţi permanenţi. Managerii departamentelor organizaţiei colaborează cu managerul de proiect. Astfel, cînd este nevoie, în executarea unei anumite faze, managerul de proiect le cere să-i pună la dispoziţie personal din respectivele departamente. Aceştia ramîn subordonaţi ierarhic şefilor din departamentele unde îşi desfaşoară activitatea. Ei participă doar temporar la acţiunile din proiect. Singura persoană care parcurge întregul proiect este managerul de proiect. Atestăm următoarele dezavantaje ale managementului prin proiecte cu responsabilitate individuală: angajaţii care lucrează pentru proiect sînt înclinaţi să neglijeze activităţile suplimentare şi temporare legate de proiectul respectiv, pentru că, în aceeaşi perioadă, ei sînt subordonaţi ierarhic managerilor permanenţi, trebuind să îşi execute sarcinile de serviciu curente; managerii desemnează, de obicei, persoane care nu sînt întotdeauna cele mai competente în domeniu. Printre avantajele acestui tip de proiecte atestăm: reducerea la minim a cheltuielilor pentru personal, exploatarea experienţei specialiştilor din organizaţie, valorificarea maximă a potenţialului unui angajat-lider şi promovarea acestuia.

În cadrul *managementului prin proiecte cu stat major,* managerul de proiect conduce direct toate activităţile legate de proiect, avînd în subordine o echipă formată din specialişti din diferite domenii necesare în realizarea proiectului. Managerul de proiect are autoritate ierarhică asupra acestor specialişti. Membrii colectivului sînt desemnaţi de managerul general şi se ocupă în exclusivitate de proiectul respectiv, în echipă pot fi incluşi şi specialişti din afara instituţiei. [5]

Managementul prin proiecte mixt este o combinare a variantelor anterioare, prezentînd avantaje şi dezavantaje ale acestora. Varianta în cauză presupune organizarea unei echipe de stat major, dar permite managerului de proiect să solicite pentru execuţia unor activităţi participarea temporară a unor specialişti din cadrul compartimentelor organizaţiei. Punerea în practică a managementului prin proiecte presupune parcurgerea următoarelor etape: definirea generală a proiectului, definirea organizatorică a proiectului, desemnarea managerului de proiect şi a persoanelor care vor participa la realizarea acestuia, pregătirea organizaţiei pentru aplicarea MPP, implementarea MPP, controlul realizării proiectului şi evaluarea rezultatelor.

Se afirmă frecvent că succesul MPP depinde, în mare măsură, de managerul de proiect, care trebuie să fie un bun specialist în domeniul vizat de acesta, cu competenţe profesionale avansate, cît şi un bun conducător, cu capacităţi decizionale deosebite şi abilitate de a întreţine relaţii umane bune, de a lucra eficient în echipă.

Printre avantajele metodei managementului prin proiect putem enumera: este cea mai bună soluţie de organizare şi managerizare a proiectelor inovaţionale, pentru că e mai rapidă şi mai practică decît metodele tradiţionale; pe termen lung, are un efect benefic asupra organizaţiei, creînd legături informale între departamente, întrucît, la încheierea proiectului, membrii echipei se reîntorc la compartimentele lor, dar relaţiile dintre ei ramîn. Este mai uşor a stabili relaţii internaţionale, strict la o anumită problemă, şi a le întreţine la un nivel calitativ şi durabil. [5] Schimbările introduse în instituţie prin intermediul proiectelor menţin ancorarea acesteia în actualitate şi sincronizarea cu schimbările din diverse domenii. Şi un ultim aspect, deloc neglijabil, ţine de optimizarea bazei tehnico-materiale şi a bugetului instituţiei, inclusiv stimularea personalului prin salarii majorate, dar şi prin posibilităţi de dezvoltare personală şi profesională.

La capitolul dezavantaje ale metodei, se cere a fi remarcat: este mai dificil de armonizat structura temporară din proiect cu structura permanentă a instituţiei; nu este uşor de găsit un manager de proiect bine pregătit şi dispus să accepte funcţia la moment; MPP determină, uneori, creşterea stărilor conflictuale în interiorul organizaţiei, tensionează atmosfera prin sarcinile ce urmează a fi îndeplinite în termen şi cu resursele disponibile; unii manageri nu au atitudine serioasă şi responsabilă faţă de proiect, nu se documentează în detalii, abordînd profan domeniul. Aceste limite pot fi eliminate printr-o pregătire adecvată a metodei de managerul de vîrf al organizaţiei şi prin desemnarea unui manager de proiect competent şi influent, dar şi a unei echipe adecvate şi dedicate.

Managementul proiectelor educaţionale, investigat din perspectivă pedagogică, aduce în vizorul teoreticie-

nilor şi practicienilor importanţa edificării şi valorificării ***parteneriatului educaţional***, cu imperativul dezvoltării inteligenţei parteneriale. Dacă inteligenţa intelectuală, măsurată prin intermediul testului ce relevă IQ-ul, care este măsura capacităţii de raţionare a abilităţilor cognitive, inclusiv a celor verbale şi de calcul, şi inteligenţa emoţională (IE), argumentată de Golleman, sînt mai cunoscute în mediul educaţional, conceptul de *inteligenţă partenerială*, avansat de cercetătorul american Stephen M. Dent, în mediul de afaceri, este mai puţin abordat. El o defineşte astfel: „Inteligenţa partenerială este o măsură a abilităţii parteneriale, care determină cît de pricepuţi sîntem în a construi relaţii şi a dezvolta încrederea, simultan cu realizarea unor obiective predeterminate prin asociere cu altcineva." [1, p.16].

Inteligenţa partenerială presupune abilitatea de a avea succes în formarea unui parteneriat, fiind evaluată în funcţie de reuşita iniţierii şi menţinerii acestuia, în mod stabil şi reciproc avantajos. Parteneriatele cu adevărat viabile reprezintă o provocare serioasă pentru mediul educaţional actual, mai ales în domeniul managementului pe bază de proiecte. Ce fel de parteneriate se construiesc mai frecvent astăzi în şcolile de toate tipurile? Parteneriate cu familia, cu autorităţile publice locale (APL-uri), cu diverşi agenţi economici, interinstituţionale, la nivel local, naţional şi internaţional, cu societatea civilă (ONG-uri) etc., însă proiectele de intervenţie reclamă şi favorizează parteneriatele pe diverse planuri şi durate. Or, succesul în foarte multe proiecte, prosperitatea viitoare a unităţii şcolare depinde de capacitatea ei de a iniţia, a susţine şi a profita de pe urma unor relaţii interdependente. Simplele relaţii se pot transforma în parteneriate reuşite şi pot reflecta valorile celor care muncesc cu încredere şi în bază de respect reciproc [Cf. 3-4].

Parteneriatul încurajează inovaţiile creative pentru optimizarea serviciilor educaţionale prestate de şcoală, care, recunoaştem, în avalanşa schimbărilor actuale, nu reuşeşte să facă faţă provocărilor de una singură. Atunci cînd două sau mai multe grupuri distincte se asociază, ele vin cu propria perspectivă asupra modului de a acţiona. Parteneriatele reuşite, susţin experţii, exploatează această diversitate pentru a obţine un hibrid care înglobează, de fapt, ceea ce este mai bun în ambele. Secretul care permite cumularea acestor avantaje este crearea unui mediu care să stimuleze creativitatea şi asumarea riscurilor – un mediu în care oamenii simt că pot experimenta idei noi, fără teama de a fi respinşi sau penalizaţi. Rezultatul este o inovaţie la care nici unul dintre grupuri nu ar fi putut ajunge de unul singur. Este un produs al vitalităţii, creativităţii, diversităţii şi sinergiei, pe care doar parteneriatele sînt capabile să le genereze.

Cele mai răspîndite tipuri de parteneriate, pe care şcolile le edifică prin intermediul proiectelor, sînt cele interne şi externe. *Parteneriatele interne* se construiesc în interiorul instituţiei, mai elementar fiind cel între director şi angajaţi. Experţii recunosc că într-o astfel de relaţie există, cu siguranţă, un potenţial extraordinar, dar puţine instituţii, companii privesc relaţia dată ca pe un parteneriat, deoarece majoritatea o consideră ca fiind un lucru de la sine înţeles. Însă oamenii aşteaptă ca munca lor să aibă un sens, să-i facă să se simtă împliniţi. Îşi doresc relaţii cordiale şi respectuoase cu toţi cei cu care se întîlnesc nu doar în sala de clasă, ci şi în toate celelalte săli şi circumstanţe din şcoală. Ei vor să facă parte dintr-un colectiv, dintr-o echipă, să ştie că sînt consideraţi o valoare pentru instituţie. Şcoala şi personalul angajat pot lega relaţii de parteneriat autentice, active, profitabile, din care fiecare dobîndeşte ceea ce-şi doreşte – însă numai dacă sînt înţelese principiile procesului de derulare a parteneriatului şi dacă sînt cunoscute metodele de dezvoltare a inteligenţei parteneriale colective [Cf. 1, p.27].

Parteneriatul dintre catedrele din şcoală, care ne-ar părea că se derulează de la sine, începe de la stabilirea unor obiective stipulate în planul strategic de dezvoltare a instituţiei, concretizate ulterior în activităţi comune în care se învaţă unii de la alţii, şi poate continua prin abordări inter- şi transdisciplinare nu haotic şi spontan, ci planificat şi organizat, pentru binele copiilor şi pe măsura schimbărilor informaţionale în care sîntem implicaţi, conştient sau inconştient, cu sau fără voia noastră. Cultivarea permanentă a capitalului intelectual uman din şcoală în epoca informaţiei şi cunoaşterii, cînd tehnologiile îşi schimbă exponenţial complexitatea, afectează masiv procesul de predare-învăţare-evaluare. Suflul inovaţiilor din conţinutul proiectelor de intervenţie alimentează favorabil acest tip de parteneriat. Profesorii noştri sînt evoluaţi din punct de vedere psihologic şi îşi doresc relaţii profunde la locul de muncă, iar inteligenţa partenerială pe care o cultivăm vine să completeze în mod firesc şi armonios inteligenţa intelectuală şi emoţională, de care sîntem atît de preocupaţi [Apud 2].

Parteneriatul extern aduce beneficii majore şcolii, iar proiectele contribuie masiv la stabilirea lui între unităţile de învăţămînt, aşa cum am exemplificat anterior, cu familia, APL-urile, ONG-urile etc. Eforturile tuturor într-o astfel de colaborare au un numitor comun – performanţa şcolii şi binele copiilor. Dezvoltarea unor relaţii reciproc avantajoase şi solide, rezistente în timp, se obţine atît prin parteneriatele bilaterale, între două entităţi, dar şi prin cele multiple, dintre mai multe entităţi şi pe diverse planuri. Sporirea inteligenţei parteneriale ajută părţile să discute amplu procesul care trebuie derulat pentru formarea parteneriatului, punînd, astfel, bazele încrederii reciproce; să înceapă a crea o viziune comună; să efectueze o evaluare a necesităţilor pe plan intern; să identifice nevoile fiecăruia; să înţeleagă condiţiile

necesare pentru realizarea cu succes a parteneriatului; să planifice etapele procesului şi ale stabilirii relaţiei; să construiască o bază comună, pe măsură ce parcurg o cale de dezvoltare împreună [1, p.31].

Orientarea spre viitor în luarea deciziilor ajută parteneriatele să prospere, iar atmosfera în care se desfăşoară acestea este determinantă pentru supravieţuirea lor. Alte atribute esenţiale, care garantează reuşita, sînt: acomodarea la schimbările care intervin tot mai des, orientarea cîştig-cîştig în soluţionarea conflictelor şi a problemelor, obişnuinţa cu interdependenţa, capacitatea de a avea încredere, transparenţa şi cooperarea. Deviza parteneriatului „Cu cît *îmi* merge mai bine, cu atît *ne* merge mai bine" transmite un mesaj condensator şi oportun al esenţei acestuia. Scopul lui, în ultimă instanţă, este să ne ajute să obţinem ceea ce ne dorim, iar cu cît ştim mai bine şi mai clar ce vrem, cu atît partenerii pot contribui mai eficient, iar proiectul poate avea rezultate performante şi competitive, la o scară durabilă, dar şi extinsă.

Managementul proiectului are un specific din punctul de vedere al organizării, adică fiecare instituţie defineşte elementele principale ale acestuia în funcţie de nevoile şi cerinţele sale. Perspectiva pedagogică asupra managementului de proiect ajută la eficientizarea acestui proces şi reliefează impactul educaţional al obiectivelor şi activităţilor prevăzute de proiect, iar managerul, ca persoană-cheie, deţine în vizorul său toate domeniile de activitate aferente, inclusiv filozofia şi metodologia MP.

Întrucît managementul proiectelor de intervenţie educaţională prezintă o activitate de proiectare, de aplicare, de gestionare şi de evaluare a unor demersuri specifice soluţionării problemelor, ce depăşesc prin anvergură (eşantion educaţi, surse umane antrenate; mijloace educaţionale, materiale şi financiare) formele clasice ale sistemului de activitate instructiv-educativă din cadrul instituţional, el necesită o abordare specială, întemeiată epistemic, teoretic, metodologic şi praxiologic-experimental. Managementul proiectelor de intervenţie educaţională a devenit în ultimele decenii unul cu întindere şi valoare naţional-universală.

Proiectul de intervenţie educaţională (PIE) este definit concomitent în sens îngust – ca metodă de predare-învăţare-evaluare, ca strategie de intervenţie şi sinteză de activităţi interconectate, şi în sens larg – ca activitate profesională cu caracter creativ, fundamentată pe aplicarea unor idei ştiinţifice moderne prin metodologii eficiente în contextul dat şi valorificînd optim capacităţile managerial-educative ale autorului/autorilor şi executanţilor. Dacă, sub aspect epistemologic, managementul PIE se întemeiază pe pragmatismul social al lui J. Dewey şi pe filozofia societăţii deschise a lui K. Popper, care afirmă raţionalitatea practică a acţiunii sociale a individului, esenţială în plan profesional şi în cel al schimbării sociale, sub aspect metodologic, acesta se fundamentează pe conceptul modern de parteneriat în educaţie, promovînd stringenţa educaţiei/dezvoltării inteligenţei parteneriale. Or, „parteneriatul educaţional este una dintre cerinţele-cheie ale pedagogiei contemporane, este un concept şi o atitudine, care presupune egalizarea şanselor de participare la o acţiune educativă comună, la interacţiuni acceptate de toţi partenerii, la comunicare eficientă între participanţi, la colaborare (acţiune comună în care fiecare are rolul său diferit), la cooperare (acţiune comună cu interrelaţii şi roluri comune)" [6, p. 186].

Praxiologic, managementul proiectului urmează principiul identificării permanente a problemelor imposibil a fi soluţionate doar cu mijloace instituţionale şi obiectivele SMART, este centrat pe cei doi subiecţi (profesorul şi educaţii), ia în consideraţie sau/şi antrenează demersurile şi resursele umane ale comunităţii locale, finalizează în mod obligatoriu cu implementarea riguros monitorizată a proiectelor.

Finalitatea principală a PIE este *competenţa proiectivă*, care comportă valenţe formative esenţiale, contribuind la reuşita acţiunii educaţionale la diferite niveluri, inclusiv prin exploatarea inteligenţei parteneriale.

Studiile experimentale desfăşurate de noi au demonstrat că aplicarea PIE este recomandabilă începînd de la vîrsta adolescenţei şi continuînd în liceu, la facultate şi în formarea profesională continuă. Acesta lărgeşte viziunea subiecţilor educaţionali asupra învăţării; invită la interconexiuni ale conceptelor şi la interdisciplinaritate la toate treptele acţiunii de influenţă educativă, inclusiv la cea a competenţelor/competenţei proiective. PIE determină cadrele didactice la autoformare continuă, multilaterală şi profundă; le acordă sprijin eficient şi profesionist în soluţionarea problemelor şi în depăşirea dificultăţilor atît de ordin instructiv-educativ, cît şi de ordin psihosocial, managerial, economic-financiar; stimulează dezvoltarea gîndirii antreprenoriale divergente şi creative; instalează relaţii de colaborare la toate nivelurile activităţii pedagogice între cadrele didactice, managerii unităţii de învăţămînt, autorităţile publice locale, agenţii economici, structurile managementului educaţional zonal şi central; oferă deschideri de perspectivă în dezvoltarea acestor colaborări; favorizează parteneriatul şi schimbul de experienţă dintre subdiviziunile organizatorice ale unei instituţii, dintre acestea şi alte unităţi educaţionale. Instituţia care activează pe bază de proiecte sau care implementează unele proiecte educaţionale este un agent şi animator comunitar şi antreprenor social, fiecare organizaţie definindu-şi elementele principale ale MP în funcţie de nevoile şi cerinţele sale.

Cursul *Managementul proiectelor*, desfăşurat de noi on-line, este o inovaţie importantă în concepţia modernă de formare profesională continuă a cadrelor

didactice. Acesta a deschis perspective semnificative pentru ascensiunea profesională individuală a fiecărui cadru didactic; a conturat liniile strategice pentru cercetarea domeniului, precum şi condiţiile pedagogice de planificare şi predare a managementului proiectelor la facultăţile cu profil pedagogic, de cultivare şi dezvoltare a competenţei proiective în cadrul activităţilor de formare continuă a profesorilor; a contribuit la stabilirea dificultăţilor de armonizare a organigramei PIE cu cea a instituţiei educaţionale etc.

Înscriindu-se în setul de acţiuni educative formale, PIE se extinde în mod firesc şi tot mai mult în domeniul nonformal şi informal, reprezentînd una dintre forţele motrice de bază în unificarea subiecţilor, a demersurilor educative ale societăţii şi ale lumii contemporane, antrenînd în aria sa de influenţă toate categoriile de subiecţi ai educaţiei, de la preşcolari la studenţi şi universitari şi de la aceştia la persoanele de vîrsta a treia, conceptul de învăţare permanentă devenind, astfel, o realitate gestionată managerial şi în Republica Moldova.

Managementul proiectelor de intervenţie educaţională reprezintă un concept integrator cu fundamente şi valenţe pedagogice evidente, care pune în valoare o şcoală a sintezei, un centru de interes pentru politica educaţională actuală şi pentru actanţii educaţionali de la diverse niveluri şi în varia ipostaze, cu accent prioritar pe promovarea parteneriatelor educaţionale viabile, de durată, care devin o forţă deloc neglijabilă în soluţionarea problemelor comunitare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Dent S.M. Parteneriatul în afaceri. Bucureşti: Curtea Veche, 2004. 264 p.
2. Goraş-Postică V. Contribuţii ale parteneriatului în managementul proiectului de intervenţie educaţională. În: Materialele Conferinţei ştiinţifice cu participare internaţională din 25-26 septembrie, 2012, USM *Interferenţe universitare – integrare prin cercetare şi inovare*. Chişinău: CEP USM, 2012.
3. Goraş-Postică V. Teoria şi metodologia proiectelor educaţionale. Chişinău: CEP USM, 2013, 192 p.
4. Goraş-Postică V. (coord.). Parteneriatul şcoală-familie în viziunea managerilor şcolari. Chişinău: CEPD, 2009. 48 p.
5. http://www.stiucum.com/management/management-general/Metode-si-tehnici-de-managemen83617.php, vizitat 14.03.2013.
6. Vrânceanu M. Parteneriatul educaţional. În: 1001 idei pentru o educaţie timpurie de calitate. Chişinău: CEPD, 2010.

Strategiile didactice interactive *versus* comunicarea didactică: bi- şi multipolară

***Rezumat**: În acest articol se abordează problema corelării strategiilor didactice interactive cu comunicarea didactică, evidenţiind diferite tipuri de interacţiuni. Se analizează pe larg caracteristicile strategiilor didactice interactive şi modalităţile de aplicare a acestora.*

***Abstract:** This article tackles the issue of correlation between interactive teaching strategies and teaching communication, pointing different types of interactions. There is analyzed in detail the characteristics of interactive teaching strategies and modalities of their aplication.*

***Keywords:** teaching strategies, teaching communication, interactivity, cooperation, interaction, collaboration.*

Abordarea strategiilor didactice interactive se încadrează în problematica generală a reformei paradigmei educaţionale cu referire la dimensiunea *predare-învăţare-evaluare*, evidenţiind caracterul activ-participativ din partea celor ce învaţă şi posibilitatea de cooperare şi de comunicare eficientă. Acest concept se axează pe idei constructiviste cu referire la cîmpul interacţional în care subiectul îşi construieşte cunoştinţele şi se dezvoltă în contextul procesului general de autoreglare. Cheia acestui demers constă în corelarea/interacţiunea între cultura/cunoştinţele prealabile şi conflictul cognitiv. În acest sens, studentul îşi realizează cunoaşterea prin interacţiunea dintre concepţiile prealabile şi informaţia pe care o acumulează.

Interactivitatea are la bază relaţiile reciproce şi se referă la învăţarea activă, în cadrul căreia cel care învaţă acţionează asupra informaţiei pentru a o transforma într-una nouă, personală şi interiorizată. În sens constructivist, cel ce învaţă reconstruieşte sensuri prin explorarea conţinutului educaţional, rezolvînd probleme şi/sau aplicînd cunoştinţele dobîndite în situaţii noi. Teoria constructivistă a învăţării are în vedere dezvoltarea abilităţilor de comunicare între acei care învaţă prin promovarea strategiilor didactice interactive axate pe lucrul în grup.

Strategiile didactice interactive presupun activităţi în colaborare a studenţilor organizaţi în microgrupuri sau echipe de lucru în vederea atingerii unor obiective preconizate (soluţii la o problemă, crearea de alternative); se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare şi învăţare, stimulează participările individuale, antrenînd subiecţii cu toată personalitatea lor (abilităţi cognitive, afective, volitive, sociale); solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranţă faţă de opiniile, părerile colegilor, dezvoltînd capacităţile autoevaluative. Sînt strategiile de interacţiune între participanţii la activitate (student-student, student-profesor) şi implică crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaţionare şi de răspuns diferenţiat la reacţiile studenţilor. Interactivitatea în clasă (face-to-face) se referă atît la promovarea relaţiilor inter- şi intragrupale, cît şi între profesor şi student. În cazul învăţămîntului la distanţă (Internet), interactivitatea se constituie într-un „soft care răspunde într-o manieră diferenţiată la reacţiile celui care învaţă" [7, p.174-175].

Strategiile didactice interactive au în vedere provocarea şi susţinerea învăţării active, în cadrul căreia cel ce învaţă acţionează asupra informaţiei pentru a o transforma în una nouă, personală, proprie. În sens constructivist, folosind aceste strategii, profesorul îl determină pe student să devină răspunzător şi participant în procesul de construire a sensurilor informaţionale, prin rezolvări de probleme, prin explorări şi cercetări sau aplicînd ceea ce a dobîndit în contexte noi, diferite.

Interacţiunea educativă (interactivitatea) favorizează emergenţa conflictelor sociocognitive, stimulative pentru învăţare, modifică reprezentările personale şi favorizează două principii de învăţare: primul principiu este dedus din constructivismul piagetian: prin intermediul acţiunii asupra obiectelor se modifică schemele de asimilare – acomodare – echilibrare (conflict cognitiv); al doilea principiu este dedus din psihologia socială a dezvoltării: confruntarea punctelor de vedere poate să opereze transformări ale reprezentărilor prin conflict sociocognitiv şi restructurare cognitivă [7, p.159].

Numeroase studii de specialitate demonstrează superioritatea strategiilor didactice interactive faţă de cele competitive şi individuale în dezvoltarea proceselor cognitive superioare, a abilităţilor de comunicare, în îmbunătăţirea motivaţiei, a stimei de sine, în dezvoltarea personalităţii. Plecînd de la această premisă, am analizat învăţarea prin cooperare ca strategie pedagogică ce încurajează studenţii să lucreze împreună în microgrupuri în vederea îndeplinirii unui scop comun, în comparaţie cu învăţarea prin competiţie – ca practici care se întîlnesc în şcoala contemporană, ambele fiind necesare. Deoarece strategiile didactice interactive presupun şi activităţi desfăşurate în microgrup, ne-am pus următoarele întrebări: Cînd învăţarea este mai productivă: atunci cînd studenţii lucrează singuri sau atunci cînd se află în grup? Ce diferenţe apar în interacţiunea dintre studenţi şi în calitatea procesului de învăţare datorită relaţiilor de colaborare sau competitive dintre ei? Răspunsurile ne-au determinat să analizăm factorii favorizanţi ai învăţării prin cooperare, precum şi pe cei care îngreunează activitatea în grup.

Întrucît profesorul are un rol decisiv în crearea contextului de interrelaţionare dintre studenţi, am propus o serie de competenţe necesare susţinerii învăţării prin cooperare, cum ar fi: energizante, empatice, ludice, organizatorice, interrelaţionale, alături de cele ştiinţifice, psihopedagogice, metodice, manageriale şi psihosociale.

Un alt concept, propus de C.L. Oprea, se referă la învăţarea interactivă, care se realizează în relaţie cu ceilalţi şi cu materialul de studiu şi are la bază procese de construcţie şi deconstrucţie creativă, inovatoare. Ea apare ca urmare a eforturilor individuale şi colective prin intermediul interacţiunii dintre studenţi şi/sau dintre studenţi şi profesori, pe de o parte, şi dintre student şi conţinutul de învăţat, pe de altă parte. Învăţarea interactivă vizează schimburile sociale în dobîndirea noului, stimulînd construirea şi redefinirea sensurilor, receptivitatea faţă de experienţele noi, căutate şi rezolvate prin explorare, deducţie, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punînd accentul pe realizarea conexiunilor între noţiuni şi solicitînd o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă şi voliţională.

Din acest punct de vedere, *principiile care stau la baza elaborării strategiilor interactive* sînt: construirea propriilor înţelesuri şi interpretări ale conţinuturilor instruirii; discutarea şi negocierea, nu impunerea obiectivelor; promovarea alternativelor metodologice de predare-învăţare-evaluare; solicitarea informaţiilor transdisciplinare şi analizele multidimensionale ale realităţii; evaluarea mai puţin criterială şi mai mult reflexivă, prin metode alternative de evaluare; promovarea învăţării prin descoperire şi rezolvare de probleme [6, p. 27].

Învăţarea interactiv-creativă este un proces de creare de semnificaţii vizavi de noua informare şi de cunoştinţele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale studentului, consecinţă a încorporării noilor achiziţii (cunoştinţe, capacităţi), prin angajarea eforturilor intelectuale şi psihomotorii de construire a cunoaşterii.

Concluzionînd, interactiv este individul care interrelaţionează direct cu ceilalţi, pe de o parte, sau cu materialul de studiu, pe de altă parte, prin procese de acţiune transformatoare şi de filtrare cognitivă, de personalizare a conţinuturilor de învăţat. În această ordine de idei, strategiile didactice interactive sînt, în primul rînd, cele de învăţare prin cooperare şi colaborare. C.L.

Oprea evidenţiază părţile forte ale strategiilor didactice interactive bazate pe cooperare şi colaborare: interrelaţiile dezvoltă capacităţile sociale de comunicare şi de adaptare la regulile grupului; succesele înregistrate în soluţionarea colectivă a problemelor sînt mai mari; este stimulată gîndirea critică, creativă şi laterală; dezvoltă încrederea în propriile puteri; promovează o atitudine pozitivă, respectul reciproc şi toleranţa; motivează participarea activă şi implicarea în sarcina colectivă.

Învăţarea prin cooperare este o strategie pedagogică ce încurajează studenţii să lucreze împreună în microgrupuri în vederea îndeplinirii unui scop comun. Termenul *învăţare prin cooperare* este adesea folosit ca sinonim al *învăţării prin colaborare*. Aceasta din urmă este o strategie care implică studenţii să susţină învăţarea în grup sau în echipă, dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenţei relaţionale, în cadrul căreia membrii descoperă informaţii şi se învaţă reciproc. Sfera de cuprindere este mult mai largă, astfel încît învăţarea prin colaborare integrează învăţarea prin cooperare.

Atît învăţarea prin colaborare, cît şi cea prin cooperare accentuează importanţa implicării studentului în propriul proces de învăţare. Atunci cînd se folosesc aceste strategii, importante sînt modalităţile de grupare a indivizilor, pentru a asigura o interdependenţă pozitivă, menţinînd responsabilitatea individuală, rezolvînd conflictele de grup, stimulînd implicarea în sarcină şi conducînd către un proces interactiv de învăţare. *Colaborarea* este o „formă de relaţii" între studenţi ce constă în soluţionarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ şi efectiv. *Cooperarea* este o „formă de învăţare", de studiu, de acţiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă, care rezultă din influenţările reciproce ale agenţilor implicaţi [5, p. 50]. Învăţarea prin cooperare presupune acţiuni conjugate ale mai multor persoane (studenţi, profesori) în atingerea scopurilor comune prin influenţe de care beneficiază toţi cei implicaţi. *Colaborarea* se axează pe relaţiile implicate de sarcini, iar *cooperarea* – pe procesul de realizare a sarcinii [6, p. 29].

Învăţarea prin cooperare este bazată pe următoarele principii: (1) interdependenţa pozitivă, conform căreia succesul grupului depinde de efortul depus în realizarea sarcinii de către toţi membrii. Studenţii sînt dirijaţi către un scop comun, stimulaţi de o apreciere colectivă, rezultatul fiind suma eforturilor tuturor; (2) responsabilitatea individuală, care se referă la faptul că fiecare membru al grupului îşi asumă responsabilitatea sarcinii de rezolvat; (3) formarea şi dezvoltarea capacităţilor sociale, stimularea inteligenţei interpersonale, care se referă la abilitatea de a comunica cu celălalt, de a primi sprijin atunci cînd ai nevoie, de a oferi ajutor; la priceperea de a rezolva situaţiile conflictuale. Studenţii sînt învăţaţi, ajutaţi, monitorizaţi în folosirea capacităţilor sociale colaborative care sporesc eficienţa muncii în grup; (4) interacţiunea faţă în faţă, ce presupune un contact direct cu partenerul de lucru, aranjarea scaunelor în clasă astfel încît să se poată crea grupuri mici de interacţiune, în care studenţii să se încurajeze şi să se ajute reciproc; (5) împărţirea sarcinilor în grup şi reflectarea asupra modului cum se vor rezolva acestea de către fiecare membru în parte şi de către colectiv [6, p. 32]. De asemenea, se respectă principiile *egalitarist*, *antiierarhic* şi *antiautoritar*, precum şi se asigură toleranţa faţă de opiniile celorlalţi şi evitarea etichetării. Profesorul se integrează în activitatea colaborativă a studenţilor, putînd fi unul dintre membri, oferindu-le ajutor ori animînd şi stimulînd activitatea. Agenţii educaţionali se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri.

Strategiile didactice interactive, care au la bază desfăşurarea învăţării prin cooperare, oferă studenţilor ocazia de a-şi concretiza nevoia de a lucra împreună, într-un climat colegial de întrajutorare şi de sprijin reciproc. Grupul dă posibilitatea testării ideilor, revizuirii opiniilor şi dezvoltării inteligenţei interpersonale. Lucrul în echipă acoperă neajunsurile învăţării individualizate, acordînd o importanţă considerabilă dimensiunii sociale, prin desfăşurarea proceselor interpersonale.

Învăţarea prin cooperare valorizează schimburile intelectuale şi verbale şi mizează pe o logică a învăţării care ţine cont de opiniile celorlalţi [6, p. 157]. Rolurile profesorului se redimensionează şi capătă noi valenţe, depăşind optica tradiţională prin care el era doar un furnizor de informaţii. În organizarea învăţării prin cooperare, el devine un coparticipant, alături de student, la activităţile desfăşurate; însoţeşte şi încadrează studentul în actul de cunoaştere. Dimensiunile procesului de învăţămînt (predare-învăţare-evaluare) capătă, în cazul strategiilor de lucru în echipă, valenţe formative şi formatoare, încurajînd progresul individual şi colectiv, personal şi social.

Strategia didactică interactivă se întemeiază în special pe formele colective (grupale), pe cele desfăşurate în microgrupuri sau în perechi. Activităţile care au la bază „predarea frontală" se caracterizează printr-o activitate sporită a profesorului, care limitează foarte mult activitatea studentului, situaţie în care comunicarea dintre aceştia şi, cu atît mai mult, cooperarea au loc în afara predării [4, p. 314-135]. Activităţile colective au la bază legăturile de interdependenţă dintre membrii comunităţii (grupului de studenţi) respective, care devin surse generatoare de energii „favorabile intercomunicării şi cooperării sau colaborării în activitate" [3, p. 205]. Lucrînd în perechi, subiecţii se ajută, se corectează şi se stimulează reciproc, colaborînd şi cooperînd în soluţionarea unei sarcini de învăţare.

În orice situaţie însă, „a instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să-şi înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăţa să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoştinţe” [8, p. 6]. Strategiile didactice active şi interactive îşi îndeplinesc cu succes acest deziderat constructivist al învăţării. Relaţiile interactive care se stabilesc în interiorul grupurilor de lucru stimulează participarea fiecărui membru la găsirea soluţiei optime, la rezolvarea sarcinilor ori a problemei apărute. „Învăţarea în grup exersează capacitatea de decizie şi de iniţiativă, dă o notă mai personală muncii, dar şi o complementaritate mai mare aptitudinilor şi talentelor, ceea ce asigură participare mai vie, mai activă, susţinută de foarte multe elemente de emulaţie, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă” [2, p. 54].

Specificul *strategiilor interactive de grup* şi, implicit, al metodelor şi tehnicilor rezidă în faptul că ele promovează interacţiunea dintre minţile participanţilor, dintre personalităţile lor, ducînd la o învăţare mai activă şi cu rezultate evidente. Acest tip de interactivitate determină identificarea studentului cu situaţia de învăţare în care este antrenat, el devenind astfel stăpîn al propriilor transformări şi formări.

Interactivitatea presupune atît *competiţia* – definită drept „formă motivaţională a afirmării de sine, incluzînd activitatea de avansare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalţi pentru dobîndirea unei situaţii sociale sau a superiorităţii”, cît şi *cooperarea* – o „activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalţi pentru atingerea unui ţel comun” [1, p. 39]. Ele nu sînt antitetice; ambele implică un anumit grad de interacţiune, în opoziţie cu comportamentul individual. În condiţiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea în grup este stimulativă, generînd un comportament contagios şi o străduanie competitivă; în rezolvarea sarcinilor complexe, în rezolvarea de probleme, în obţinerea soluţiei corecte, ea e facilitată de emiterea de ipoteze multiple şi variate. Interacţiunea stimulează efortul şi productivitatea individului şi este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacităţi şi limite, pentru autoevaluare. Există o dinamică intergrupală cu influenţe favorabile în planul personalităţii, iar subiecţii care lucrează în echipă sînt capabili să aplice şi să sintetizeze cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învăţînd, în acelaşi timp, mai temeinic decît în cazul lucrului individual. În acest fel, se dezvoltă capacităţile studenţilor de a lucra împreună, ceea ce se constituie într-o componentă importantă pentru viaţa şi pentru activitatea lor profesională viitoare.

Învăţămîntul modern preconizează strategii axate pe acţiune, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gîndirii, ale inteligenţei, ale imaginaţiei şi creativităţii. Structurile autoritare dintr-un grup sau piedicile împotriva comunicării pot limita participarea activă a anumitor membri la o acţiune coordonată [6, p. 188-191].

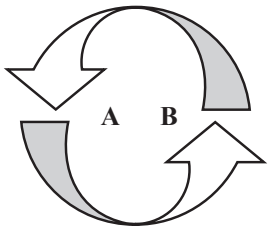
În această ordine de idei, deducem că *interactivitatea* reprezintă acea dimensiune care asigură corelarea dintre strategia didactică şi comunicare, inclusiv didactică. De fapt, comunicarea este acel mod fundamental de interacţiune psihosocială/educaţională fără de care studenţii nu-şi vor putea forma competenţele cognitive şi profesionale. Strategiile didactice interactive prin comunicare facilitează nu doar transferul a ceva, ci sînt mai profunde, determinînd şi însuşirea integrală sau parţială de către student a ceea ce-i este adresat. Strategiile didactice ca un mod de comunicare nu se realizează niciodată fără intenţia de a influenţa calitativ, şi nu doar cantitativ. Mesajul didactic este acea unitate care dobîndeşte valoare de comunicare propriu-zisă. Schimbarea de mesaje între subiecţi devine interactivă. Modelele de interacţiune se constituie din unităţi de comunicare cu diferit grad de complexitate. Măsura mesajului, în cazul nostru, este informaţia didactică experimentată prin specificul instrumentelor pedagogice/strategiilor didactice.

Aşadar, interacţiunea caracterizează şi fenomenul de „comunicare”, şi fenomenul de „strategie didactică”. „Statutul” interacţiunii în cazul „comunicării” şi al „strategiei didactice” poate fi redat prin comparaţie.

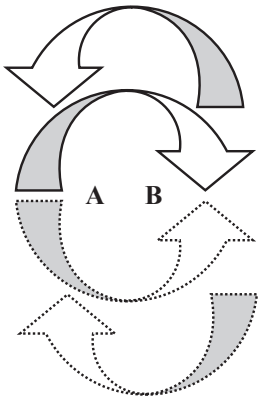
Comunicarea bipolară implică cea mai simplă interacţiune dintre emiţător şi receptor.

A canal B

Legătura între doi interlocutori are mai multe canale destinate comunicării.



Acest gen de comunicare implică două tipuri de strategii didactice: una cu grad scăzut de activism, a doua – cu grad înalt de activism. În primul caz, monologul reprezintă canalul de bază al comunicării. Profesorul este transmiţător al cunoştinţelor. Această abordare, de regulă, caracterizează formele frontale de organizare a învăţămîntului/curs universitar clasic.



În al doilea caz, „dialogul” domină actul de comunicare. Profesorul este privit ca animator. Această abordare se referă la învă-

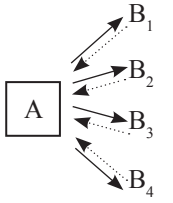
ţarea în perechi, învăţarea reciprocă. Deşi interactivitatea, în acest caz, are un caracter activ, ea implică numai doi interlocutori: profesor-student, student-student.

Trecerea comunicării bipolare în comunicare unipolară aduce modificări la nivelul interlocutorilor. În acest caz, individul este conştient de singurătatea sa prin reflecţiile proprii. Acest tip de comunicare poate sta la baza strategiilor didactice de învăţare autonomă/ individuală.

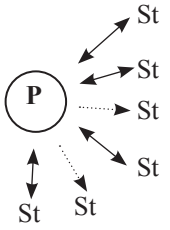
O altă abordare ţine de comunicarea multipolară, care identifică o mare varietate de scheme:

Comunicarea bipolară, multipolară

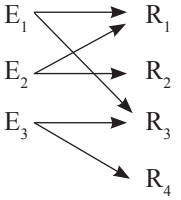
- Un emiţător şi mai mulţi receptori



- Relaţii bidirecţionale dintre profesor şi student

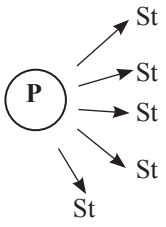


- Mai mulţi emiţători şi mai mulţi receptori

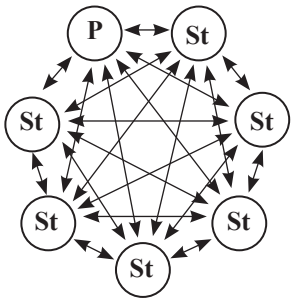


Strategiile didactice interactive

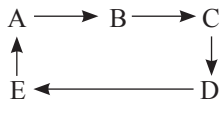
- Relaţii unidirecţionale între profesor şi student



- Relaţii multidirecţionale

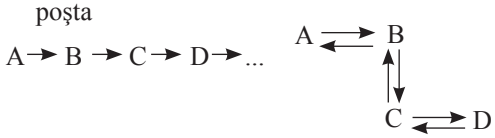


- Acest tip de relaţii şi interacţiuni sînt caracteristice metodei *Turul galeriei*



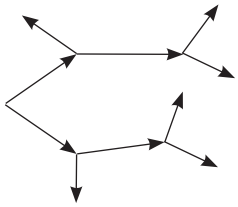
Multirelaţionalitatea specifică strategiilor didactice interactive este determinată şi de tipologia comunicării multipolare.

- Comunicarea cu poşta



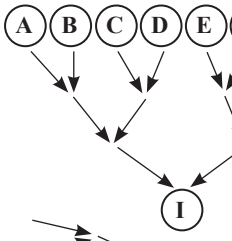
Informaţia circulă de la un partener la altul, fiecare dintre ei avînd simultan sau succesiv rol de emiţător, respectiv, de receptor.

- Schema divergentă, cînd în fiecare moment se realizează mai multe difuziuni

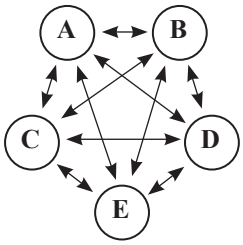


Aici liderii de opinii vor avea rolurile cele mai importante pentru comunicarea în grup.

- Schema convergentă, în care informaţia provine de la surse multiple, dar circulaţia ei se termină prin concentrarea la un receptor unic.



- Acest tip de relaţie implică preponderent strategiile didactice de cooperare/ colaborare.



- Acest tip de relaţii şi interacţiuni implică strategiile didactice algoritmizate.

Analizînd schemele de comunicare şi tipurile de strategii didactice prezentate *supra,* putem concluziona:

1. Atît comunicarea, cît şi strategia didactică au la bază acţiunea interactivă dintre doi sau mai mulţi participanţi.
2. Tipologia şi structura comunicării poate determina tipologia strategiilor didactice prin identificarea modelului de interacţiune şi prin conţinutul mesajului.
3. Strategia didactică aplicată este, totodată, şi o strategie de comunicare determinată de contextul real.
4. Relaţiile/interrelaţiile dintre comunicare ca mod fundamental de interacţiune psihosocială şi strate-

gia didactică ca mod specific de interacţiune educaţională se deduc din esenţa acestora: (a) atît „comunicarea”, cît şi „strategia didactică” au ca scop modificarea comportamentului celuilalt în contexte specifice/determinate; (b) „comunicarea” şi „strategia didactică” implică cel puţin doi participanţi/interlocutori/subiecţi; (c) feedback-ul este parte componentă a substanţei dimensiunilor comparate; (d) mesajul este unitatea care dobîndeşte valoare de comunicare propriu-zisă şi construct al strategiilor didactice. Mesajul în cadrul strategiilor didactice preia funcţia de instrument didactic. Schimbarea mai multor mesaje între participanţi devine interacţiune, care, la rîndul său, determină tipologia şi valoarea strategiei didactice, cu predilecţie a celei interactive.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Ausubel D., Floyd R. Învăţarea în şcoală. Bucureşti: EDP, 1981. 236 p.
2. Cerghit I. Metode de învăţămînt. Bucureşti: EDP, 1997. 215 p.
3. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii. Bucureşti: Aramis, 2002. 400 p.
4. Geissler E. Mijloace de educaţie. Bucureşti: EDP, 1977. 342 p.
5. Handrabura L. Învăţarea prin cooperare: ipoteze de lucru. În: *Didactica Pro...*, nr.1 (17), 2003. p. 49-53.
6. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. Bucureşti: EDP, 2006. 247 p.
7. Raynal F., Rieunier A. Pedagogie: dictionnaire des concepts cles. Appretissages formation et psichologie cognitive. Paris, ESF, 1997. 304 p.
8. Whitehead A. N. The Aims of Education. London, Ernest Benn Limited, 1962. 94 p.

Marta Iuliana VICOL,
lector universitar, Universitatea P.Andrei din Iaşi



Principii, indicatori şi criterii de proiectare a metodologiei didactice interactive pentru amplificarea retroacţiunii comunicării pedagogice

Eugenia **JIANU**

drd., Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chişinău

Rezumat: *Conţinutul articolului prezintă o nouă viziune asupra calităţii comunicării pedagogice din perspectiva valorificării metodelor interactive, rezultată din constatările experimentale privind reprezentările elevilor şi ale profesorilor despre impactul metodologiei didactice centrate pe elevi asupra eficienţei comunicării. Sinteza teoretică a permis determinarea indicatorilor comunicării pedagogice optime, elaborarea principiilor comunicării pedagogice orientate spre utilizarea metodelor interactive, formularea criteriilor de evaluare/proiectare a metodologiei didactice interactive pentru amplificarea retroacţiunii comunicării.*

Abstract: *This article treats a new vision on quality of communication in terms of capitalization of the interactive methods which results from experimental findings on representations of students and teachers about the impact student-centered teaching methodology on the effectiveness of communication. Theoretical synthesis allowed the determination of optimal pedagogical communication indicators, development of communication principles oriented to use interactive methods, to formulate the evaluation criteria/to design the interactive teaching methodology for the communication feedback amplification.*

Keywords: *pedagogical communication, the principles of pedagogical communication, the quality of pedagogical communication indicators, the interactive education, the pedagogical communication model from the perspective of interactive teaching methods (PCMIM), teaching communication competences.*

Comunicarea pedagogică ca univers sociorelaţional complex creează premisele apariţiei unei varietăţi de interacţiuni comunicative, iniţiate în baza unor norme şi valori dezvoltate pe termen lung. Actualizînd definiţia

formulată de Sorin Cristea: „*comunicarea pedagogică* este un principiu axiomatic al activităţii de educaţie, care presupune un mesaj educaţional elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace reacţia formativă a obiectului educaţiei (preşcolar, elev, student etc.), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă şi internă" [2, p. 47], *deducem necesitatea derivării principiilor comunicării pedagogice orientate spre valorificarea metodelor interactive* (CPMI), care ar putea deveni indicatori ai calităţii pentru comunicarea pedagogică şi pentru acţiunea educaţională. Orientînd cercetarea spre identificarea principiilor, a indicatorilor şi criteriilor de proiectare/evaluare a metodologiei didactice interactive cu retroacţiune optimă, analizăm premisele teoretice care fundamentează epistemologic modelul teoretic al CPMI. Unul dintre principiile ce rezultă în acest context este *principiul construcţiei mesajului pedagogic*. Caracterul complex al comunicării pedagogice, asigurat prin sincronizarea resurselor comunicării în scopul provocării interesului pentru învăţare, presupune funcţionarea *principiului stimulării continue a motivaţiei pentru comunicare pedagogică*.

B. Dagenais (2002) şi J. Bell (2006) promovează ideea că succesul comunicării pedagogice şi, prin urmare, eficienţa profesională a cadrelor didactice depind în mod direct de anumite motive: (a) *al puterii de influenţă,* care apare la profesorii ce ţin sub control orice situaţie de comunicare; (b) *al evitării* insuccesului; (c) *al conformării aşteptărilor grupului de elevi* – exprimat prin tendinţa de a cuceri disponibilitatea elevilor, a se ajusta/conforma la circumstanţele schimbătoare, menţinîndu-şi cu orice preţ prestigiul pedagogic; (d) *al autorealizării profesionale,* exprimat prin orientarea spre valorificarea potenţialului individual *al fiecăruia dintre elevi* – contribuie la dezvoltarea comunicării bazate pe cultură emoţională la etape diverse ale activităţii educaţionale, servind ca indicator al gradului de formare a culturii învăţării elevilor. Astfel, dintre motivele analizate, fundamental pentru comportamentul profesional şi prestigiul pedagogic al profesorului este *aprobarea socială a profesorului de către grupul de elevi*. Întrucît anumite nevoi umane devin motive ale comunicării pedagogice exprimate în reacţii comunicative, literatura de domeniu propune principii ce trebuie învăţate pentru a fi reflectate în conduita deontologică a profesorilor.

Din aceste raţiuni, devine important a debuta în parcursul investigaţional respectiv cu analiza ***managementului relaţiilor de comunicare,*** care se referă la ansamblul activităţilor de proiectare, planificare, organizare, conducere, coordonare şi control al calităţii interacţiunilor ce se produc între actorii educaţiei.

După E. Joiţă, ***asigurarea unui management al comunicării didactice eficiente*** presupune pregătirea şi utilizarea raţională de către profesor a unor elemente specifice comunicării: mesajul transmis sau receptat prin intermediul informaţiei; conţinutul şi semnificaţia mesajului; încărcătura informaţională şi psihosocială, claritatea şi dozarea mesajului; modalităţile de realizare a schimbului de mesaje (interacţiunea); codul utilizat pentru emisie-recepţie-înţelegere; canalele şi instrumentarul aplicat; abaterile ce apar şi modul cum pot fi prevenite [8, p. 77-97].

Cel de-al treilea principiu care rezultă din contextul cercetării este ***principiul managementului relaţiilor de comunicare***. Aplicarea lui poate fi asigurată prin elaborarea de către profesori a unor reguli de coordonare individuală a comportamentului comunicativ în grupul de elevi. Prin urmare, comunicarea are, de regulă, un obiectiv ce poate fi explicit, implicit sau inconştient. Atunci cînd nu reuşim să atingem nici unul dintre aceste obiective, nu reuşim a comunica.

Al patrulea principiu este cel al ***transpunerii didactice,*** prin care se înţelege acţiunea de a face accesibilă informaţia transmisă, prin strategii de simplificare, reformulare, explicare inteligibilă a conţinuturilor.

Efortul profesorului de comunicare bazată pe valorile culturii emoţionale prin transmiterea nu doar a conţinuturilor informaţionale, ci şi a elementelor afectiv-atitudinale implică respectarea celui de-al cincilea principiu ***– al comunicării explicite a atitudinilor în raport cu elevii.*** Profesorul *provoacă anumite atitudini,* înţelese ca predispoziţii acţionale, o cauză relativ ascunsă a comportamentelor. În cadrul interacţiunilor de comunicare, se stabilesc mai multe tipuri de relaţii: *relaţii de intercunoaştere, de intercomunicare, de influenţare şi relaţii socioafective preferenţiale*, care presupun raporturi de simpatie/antipatie, respingere, rezultat al schimbului de structuri de tip afectiv-simpatetic. Explicarea mecanismului interior de expansiune socială în plan relaţional a universului afectiv al interlocutorului aduce contribuţii fundamentale cu privire la dinamica relaţiilor în mediul educaţional. Caracteristicile fundamentale ale acestui tip de relaţii comunicative sînt: *spontaneitatea, sinceritatea, nevoia de reciprocitate în schimburile de mesaje pozitive.* Ele reprezintă o condiţie pentru dezvoltarea repertoriului comun al comunicării. Astfel, comunicarea didactică pune în valoare anumite comportamente ale elevilor, acestea exprimînd susţinere *(drept construire),* propunere *(ca atac a opiniei altora),* dezacord *(ca apel la alte surse),* sugestie *(ca excludere),* rezumare *(ca dezvoltare a informaţiei),* deschidere *(drept cooperare),* blocare *(ca absenţă)* etc. şi fiind întotdeauna determinate de contextul situaţional şi de starea de spirit a interlocutorilor. Cu cît aria de comunicare a unui profesor este mai întinsă şi include o gamă mai variată de atitudini şi semnificaţii, cu atît sfera vieţii lui afective va fi mai bogată, evocă Florin Emilian Verza (2004).

Din cele expuse rezultă că dezvoltarea reţelelor de comunicare pedagogică în mediul educaţional presupune învăţarea, în primul rînd de către profesori, a unor reguli de conduită interactivă centrată pe cel ce învaţă.

Principiul al şaselea prezintă o formulă de valorizare a paradigmei axiologice a comunicării (I. Andrei, C. Cucoş, L. Cuznețov, Vl. Pâslaru, N. Silistraru), care ne conduce la ideea despre necesitatea definirii ***principiului comunicării pedagogice prin explorarea valorilor individuale ale elevilor,*** deoarece, în sens axiologic, a educa un comportament comunicativ pentru a lua atitudine înseamnă a utiliza în acţiunea educativă distincţiile: *proces de cunoaştere a valorilor* (pe care astăzi le avem în vedere în ariile curriculare ale învăţământului) şi *proces de explorare a valorilor* (la nivelul structurilor psihice ale obiectului educaţiei), prin transmiterea conţinuturilor educaţionale.

Învăţarea prin comunicare pedagogică se bazează pe principiul cooperării dintre interlocutori, pe convenţiile care se respectă în căutarea, transmiterea, asimilarea şi controlul informaţiilor. De real folos pentru definirea principiului al şaptelea – ***al cooperării comunicative dintre profesor şi elevi*** – sînt următoarele axiome*: axioma cantităţii* (contribuţia informativă), aşa cum o cere situaţia de învăţare; *axioma calităţii,* potrivit căreia se interzice să se introducă afirmaţii/informaţii ţinînd de ceea ce se ştie că nu există dovezi teoretice; *axioma relaţiei sau a pertinenţei,* în temeiul căreia se impune ca formulările, interogaţiile sau afirmaţiile să fie pertinente în raport cu obiectivele, conţinutul şi statutul egal perceput al elevilor; *axioma conduitei stimulatoare,* în baza căreia contribuţia participanţilor la comunicarea pedagogică trebuie să fie cît mai clară, scurtă, coerentă şi naturală; *axioma complementarităţii interacţiunilor,* conform căreia conţinutul şi mijloacele verbale şi/sau nonverbale ale replicilor trebuie să-i ajute pe parteneri să comunice completiv (cognitiv, afectiv sau acţional), aceştia valorificîndu-şi reciproc cîştigurile în planul experienţei; *axioma condiţionării epistemice,* în conformitate cu care în conduita interlocutorilor comunicării trebuie să existe un raport adecvat dintre scopurile şi mijloacele în funcţie de care apar dificultăţile decodificării mesajului pedagogic.

Principiul al optulea ţine de ***comunicarea intrapersonală continuă pentru validarea mesajelor pedagogice:*** profesorul îşi vorbeşte sie însuşi, desfăşurînd în forul interior o comunicare cu sine şi orientîndu-i şi pe elevi spre comunicare reflexivă, prin modelul propriului comportament.

Principiul al nouălea, ***al creării unor reţele funcţionale în grup,*** presupune reunirea elevilor pentru a dezbate o anumită problemă, pentru o activitate în comun (o clasă de elevi, un seminar). Perspectiva modernă asupra comunicării pedagogice, eliberată de înţelegerea persuasivă a discursului didactic, porneşte de la analiza funcţiilor comunicării. Raportarea la acestea este principială pentru elaborarea unor principii pertinente ale comunicării. Astfel, considerăm oportun a defini principiul al zecelea ***ca principiul realizării funcţiilor comunicării şi ale limbajului.*** Pornind de la schema procesului de comunicare, Roman Jakobson stabileşte următoarele funcţii ale acestuia, din perspectiva teoriei informaţiei: *funcţia referenţială, denotativă sau de reprezentare*, axată pe contextul comunicării – centrează comunicarea pe referent; *funcţia conativă sau de apel,* axată pe receptor, caracterizează situaţiile de comunicare în care E se adresează direct către R, scopul comunicării fiind de a fixa atenţia pe persoana destinatarului; este specifică interviului; *funcţia expresivă, emotivă, de prezentare,* axată pe E: ori de cîte ori E vorbeşte despre el însuşi, îşi exprimă sentimentele şi judecăţile; *funcţia fatică* are rolul de a stabili şi de a menţine contactul dinte E şi destinatar, prin exploatarea caracteristicilor canalului de comunicare. Subliniind faptul că specialiştii clasifică în manieră proprie funcţiile comunicării, sociologul Emilian M. Dobrescu realizează o sinteză a acestora: *informativă* (informează auditoriul în probleme de actualitate sau în probleme generale); *de exprimare şi cristalizare a opiniilor*; *de instruire şi educare*; *de distracţie, destindere, deconectare şi folosire a timpului liber*; *de convingere, integrare socială şi întărire a participării sociale a individului*; *instructivă*; *educativă, culturalizatoare*; *de control social*; *de compensare, deconectare* [3, p. 38].

Participarea elevilor şi a educatorului la comunicarea/interacţiunea didactică, subliniază Liliana Ezechil (2007), este influenţată de temperamentul profesorului (introvert/extravert, sociabil/nesociabil); gradul de solicitare a elevilor în situaţiile de învăţare; atractivitatea pe care o inspiră, capacitatea stimulativă a profesorului în raport cu clasa de elevi; optimismul şi gradul de satisfacţie profesională şi personală; măsura de satisfacere a aşteptărilor şi climatul socioafectiv stabilit în clasa de elevi. Elevii/educabilii trebuie să aibă motive întemeiate logic pentru a se lăsa atraşi în interacţiunea cu profesorul şi a demonstra eforturi maxime de învăţare. Din aceste raţiuni, considerăm climatul afectiv al grupului şcolar în care este integrat elevul o variabilă decisivă pentru modelarea comportamentului afectiv de tip comunicativ [4, p. 56]. În ceea ce priveşte problema unor modele ale relaţiei pedagogice de comunicare, se cunosc tentative de conturare a acestora: comunicarea pedagogică profesor-elev/elevi unidirecţională, bidirecţională sau multidirecţională, comunicarea contextuală.

La această etapă a cercetării, propunem indicatorii calităţii comunicării pedagogice în planul valorizării metodelor interactive din care au rezultat criteriile evaluării CPMI, corelate strict cu principiile CPMI.

Tabelul 1. *Corelaţia principiilor-indicatorilor-criteriilor de evaluare a comunicării pedagogice în planul valorizării metodelor interactive*

Principiile CPMI	**Indicatorii calităţii CPMI din perspectiva**		**Criteriile de evaluare a CPMI (conduita profesorului)**
	profesorului	**elevilor**	
1. Construcţia mesajului pedagogic; 2. Stimularea continuă a motivaţiei pentru comunicare; 3. Managementul comunicării; 4. Transpunerea didactică; 5. Comunicarea explicită a atitudinilor în raport cu elevii; 6. Comunicarea pedagogică prin explorarea valorilor individuale ale elevilor; 7. Cooperarea comunicativă între profesor şi elevi; 8. Comunicarea intrapersonală continuă pentru validarea mesajelor pedagogice; 9. Crearea reţelelor comunicative funcţionale în grup; 10. Realizarea funcţiilor comunicării şi ale limbajului.	• Valorificarea complexă a mijloacelor comunicării pedagogice, asigurînd convergenţa acestora; • Stimularea motivaţiei elevilor pentru comunicare; • Monitorizarea raporturilor interpersonale în cîmpul comunicării; • Transpunerea didactică; • Descifrarea semnificaţiei mesajelor pedagogice; • Transmiterea explicită a atitudinilor; • Explorarea valorilor educaţiei contemporane; • Evidenţa funcţionalităţii reţelelor de comunicare; • Realizarea funcţiilor comunicării pedagogice.	• Decodificarea adecvată a mesajelor pedagogice la nivelul tuturor semnalelor comunicative; • Exprimarea interesului pentru implicarea în comunicare; • Cooperarea activă dintre elevi şi profesori prin aplicarea tehnologiilor didactice interactive; • Comunicarea cu sine a profesorului/elevilor.	1. Structurează mesaje pedagogice profesionale în sensul aplicării resurselor CV, CPV şi CNV; 2. Valorifică strategiile de provocare/menţinere a interesului elevilor pentru activitate; 3. Gestionează cu succes relaţiile de comunicare; 4. Transpune didactic conţinuturile, asigurînd accesibilitatea acestora; 5. Le comunică elevilor clar atitudinile; 6. Utilizează în discursurile pedagogice diversitatea valorilor, inclusiv cele individuale ale elevilor; 7. Cooperează cu elevii; 8. Comunică eficient cu sine prin mijloacele reflecţiei pedagogice; 9. Urmăreşte în comunicarea cu elevii funcţionalitatea reţelelor de interacţiune cu ei; 10. Insistă asupra realizării funcţiilor comunicării.

Corespondenţa înregistrată reliefează o viziune sistemică şi procesual-instrumentală asupra comunicării pedagogice, care permite a concluziona despre relevanţa valorică a metodelor interactive de predare-învăţare-evaluare. Miron Ionescu şi Ioan Radu precizează că „reuşita actului pedagogic este dată, în bună măsură, de succesul comunicării, ceea ce presupune anumite cerinţe precise pentru prestanţa educaţională a cadrelor didactice, pentru dezbaterea sau convorbirea etică, pentru elaborarea manualului etc.” [6, p. 39]. Reieşind din aceste afirmaţii, cercetătorii din domeniul pedagogiei comunicării (L. Ezechil, L. Şoitu, L. Sadovei ş.a.) susţin ideea autoformării şi autoeducaţiei cadrului didactic, care să fie orientată spre dezvoltarea competenţei de comunicare didactică şi a capacităţilor de comunicare ale elevilor, direcţionînd procesul de comunicare pe dimensiunea formării culturii comunicării şi a învăţării. Tatiana Callo teoretizează modelul formării competenţelor comunicative prin implicaţiile investigaţionale asupra comunicării verbale. În acest context, feedback-ul dobîndit prin conjugarea eforturilor profesor/elevi are menirea de a echilibra structurile, de a armoniza şi a compatibiliza manifestările interlocutorilor (profesori şi şcolari), astfel încît comunicarea pedagogică să fie fluentă şi eficientă. Astfel, comunicarea pedagogică scoate în evidenţă conduite de reuşită sau nereuşită şcolară, de succese sau eşec, care pot fi diagnosticate prin retroacţiune continuă. Valorificarea principiilor, a indicatorilor şi valorilor CPMI în proiectarea şi implementarea *Modelului teoretic al CPMI* depinde de măiestria pedagogică a profesorului, considerată treaptă superioară de dezvoltare a culturii pedagogice.

Prin urmare, respectarea cadrului normativ al CPMI la nivelul principiilor specifice, al indicatorilor, criteriilor şi valorilor scontate ca finalităţi ale comunicării presupune un spor de claritate şi economie de timp, favorizînd

randamentul comunicării pedagogice. Noul model al comunicării pedagogice optimal eficiente prin valorificarea metodelor interactive arată asupra unor elemente structurale specifice, organizate pe dimensiunea profesor-elevi, a căror interacţiune productivă este posibilă, în sens de impact formativ, doar în condiţiile comunicării bazate pe valorile culturii emoţionale în contextul educaţional pentru producerea valorilor culturii învăţării. Respectarea cadrului normativ al comunicării pedagogice (CPMI) la nivelul principiilor specifice, al indicatorilor, criteriilor şi valorilor scontate ca finalităţi ale comunicării aduce un spor de claritate în înţelegerea discursului pedagogic, dar şi economie de timp şcolar, favorizînd, astfel, randamentul şcolar prin comportamentul asertiv al profesorului.

Prin cultura lor profesională, reflectată în discursurile pedagogice, indiferent de caracterul explicit sau implicit al mesajelor transmise, cadrele didactice produc efecte cognitive, afective şi psihomotorii în planul relaţiilor interpersonale. *Caracteristica profesorului eficace, din acest punct de vedere, constă în „preocuparea pentru optimizarea strategiilor de operare cu două tipuri de conţinuturi: şcolar şi afectiv-emoţional"* [5, p. 56]. În mediul educaţional, *comunicarea devine mai eficientă atunci cînd profesorul acţionează prin variate strategii interactive, care provoacă şi menţin interesul elevilor, contribuind la formarea stilului lor de cunoaştere şi învăţare prin resursele comunicării.* Se constată că este necesar a releva dimensiunea interacţională pentru a concepe societatea ca fiind bazată pe comunicare. Schimbarea de optică, de strategii şi practici educaţionale devine o condiţie *sine qua non* a asigurării calităţii în educaţie. Strategiile didactice interactive bazate pe cultură emoţională, orientate spre optimizarea comunicării pedagogice, au efecte formative evidente, în condiţiile în care profesorul deţine competenţe profesionale necesare pentru aplicarea acestora în practica educaţională. Astfel, *valenţele formative ale strategiilor didactice interactive se exprimă în* dezvoltarea unor competenţe funcţionale, a capacităţii de cooperare; formarea competenţelor comunicaţionale; formarea competenţelor psihosociale, dezvoltarea stimei de sine; cultivarea spiritului participativ; formarea deprinderii de ascultare activă; dezvoltarea capacităţii empatice; formarea şi dezvoltarea capacităţii reflective şi a competenţelor metacognitive; formarea şi dezvoltarea capacităţilor de investigare a realităţii, formarea şi dezvoltarea capacităţii decizionale; formarea şi dezvoltarea competenţelor de negociere, formarea şi dezvoltarea competenţelor emoţionale; formarea şi dezvoltarea capacităţii de a oferi feedback şi de a fi receptiv la feedback; cultivarea autonomiei în învăţare; dezvoltarea motivaţiei pentru învăţare; cristalizarea unui stil de învăţare eficient; dezvoltarea gîndirii critice şi a creativităţii; dezvoltarea unor comportamente prosociale; dezvoltarea capacităţilor de autoevaluare etc.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoş M.-D. Instruirea interactivă. Iaşi: Polirom. 2013. 470 p.
2. Cristea S. Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei. Chişinău: Litera, 2010. 240 p.
3. Dobrescu Em. Sociologia comunicării. Bucureşti: Victor, 1998. 1419 p.
4. Ezechil L. Comunicarea educaţională în context şcolar. Bucureşti: EDP, 2002. 184 p.
5. Fîrte Gh. Comunicarea. O abordare praxiologică. Iaşi: Demiurg, 2004. 206 p.
6. Ionescu M.; Radu I. (coord.), Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 250 p.
7. Iosifescu Ş. Calitatea educaţiei: concept, principii, metodologii. Bucureşti: Educaţia 2000+, 2008. 152 p.
8. Joiţa E. (coord.). A deveni profesor constructivist. Demersuri constructive pentru o profesionalizare pedagogică iniţială. Bucureşti: EDP, 2008. 320 p.



Manuela **MIHĂIŢĂ**

drd., prof., Colegiul German *Goethe*, Bucureşti

Constructivismul – orientare în pedagogia germană modernă şi postmodernă

Rezumat: *Studiul prezintă* constructivismul *ca orientare modernă şi postmodernă în pedagogia germană, în sec. XX. Îşi propune să analizeze: a)* constructivismul *ca* paradigmă *a pedagogiei*; b) învăţarea *în viziune* constructivistă. Paradigma pedagogiei constructiviste *este una interpretativă, opusă celei narative. Pune accent pe resursele învăţării autonome, bazată pe autoorganizare, pe dobîndirea cunoştinţelor prin*

efort propriu şi motivaţie internă, socială. Învăţarea în viziune constructivistă *valorifică noţiunile de autoorganizare, viabilitate, circularitate a cunoaşterii de la* interese *la* acţiune *şi de la* acţiune eficientă *la* interese interiorizate. *Implică* reconstrucţia predării *în raport de clasa de elevi. Stimulează capacitatea elevului de asimilare a realităţii şi de autoorganizare cognitivă. Perfecţionarea sa presupune valorificarea tipurilor de învăţare consacrată (prin construcţie, reconstrucţie, deconstrucţie) şi eliminarea exceselor întreţinute de „constructivismul radical".*

Abstract: *Our study shows the constructivism as a modern and postmodern current in the XX*th *german training pedagogy . It aims to analyze:* a*)* the constructivism *as* a paradigm *of pedagogy*; b) the learning process *from a* constructivist *point of view*. *The constructivist paradigm of pedagogy* is interpretative, contray to the narative one. It emphasises the resources of autonomus self-contained learning, based on self-organizing, on getting the knowledges by own efforts and self- and social-motivation. *Learning - in the constructivist concept/way* - leverages the concepts of self-organising, the viability and the knowledge's flow from *interests* to *action* and from *efficient action* to *interiorized interests*. It implies *the rebuilding of teaching*, related to the class of students. It stimulates the student's assimilation capacity of the reality and cognitive self-organizing. His refinement implies leveraging proven types of learning (by constructing, reconstructing, deconstructing) and removing excesses maintained by the „radical constructivism".

Keywords: *constructivism, constructivist paradigm, constructivist learning, constructivist pedagogy, learning by the construction-reconstruction-deconstruction, radical constructivism.*

Constructivismul este „o teorie a cunoaşterii cu o îndelungată tradiţie" culturală, susţinută în filozofia germană de nume celebre, precum Kant sau Schopenhauer.

Pedagogia germană preia de la *constructivismul filozofic* teza centrală conform căreia oamenii sînt „sisteme autoreferenţiale, autonome, neputînd fi determinaţi de mediul în care trăiesc", ci impulsionaţi să-şi utilizeze resursele de *viabilitate* şi *subiectivitate*. La nivelul elevilor, construcţia cunoaşterii va implica o învăţare bazată pe „autoorganizare, circularitate (n.n – a informaţiilor), recursivitate, emergenţă, asociabilitate" (8, p. 15, 16). În studiul nostru, ne vom concentra asupra a două probleme: 1) *paradigma pedagogiei constructiviste*; 2) *învăţarea în viziune constructivistă*. Problema *instruirii constructiviste* solicită un studiu separat.

Paradigma pedagogiei constructiviste. Din punct de vedere *istoric*, *constructivismul* apare ca *o orientare a pedagogiei moderne şi postmoderne*, afirmată în secolul al XX-lea, iniţial în cadrul paradigmei *psihocentriste* (centrarea pe resursele psihologice cognitive, dar şi noncognitive ale elevului), ulterior în cadrul *paradigmei curriculumului*, centrată pe *finalităţile educaţiei*, elaborate la nivelul unităţii dintre cerinţele *psihologice* ale elevului şi cerinţele *societăţii* (S. Cristea, 2010).

Pedagogia germană proiectează paradigma *constructivismului* într-o perspectivă *pluridisciplinară* şi *transdisciplinară*, valorificînd „discipline şi poziţii" din domenii precum *teoria evoluţionistă* şi *teoria ştiinţei*, *neurobiologia* şi *studiile creierului*, *teoria cunoaşterii* şi *studiul emoţiilor*, *ştiinţa comunicării* şi *lingvistica*, *sociologia ştiinţei* şi *teoria sistemică*" (8, p.18). Este raportată special şi la *modelele* şi *practicile de psihoterapie*. La acest nivel, autorii reprezentativi, pentru *pedagogia constructivistă germană*, sînt E.Kossel (1993) şi K. Reich (1996, 1998), evocaţi de H. Siebert (8, p.18).

Paradigma pedagogiei constructiviste, analizată de H.Siebert, este una *interpretativă*. Ea se deosebeşte de *paradigma pedagogiei narative* prin următoarele *caracteristici*: 1) stimularea şi sprijinirea *autoorganizării* la nivelul structurii de funcţionare a educaţiei şi a instruirii; 2) raportarea *educatorilor* şi a *educaţilor*, respectiv a profesorilor şi a elevilor, la *societatea bazată pe învăţare şi comunicare*; 3) trecerea de la învăţarea prin *transmitere de cunoştinţe* la *învăţarea autonomă*; 4) trecerea de la *cunoaşterea realităţii* prin „adevăruri absolute" la „pluralitatea construcţiilor realităţii"; 5) trecerea de la „o concepţie *reducţionistă* despre lume" la „o concepţie *holistică* despre lume"; 6) trecerea de la *modelul didactic* centrat pe „furnizarea de răspunsuri" la *modelul didactic strategic* bazat pe „stimularea întrebărilor" menite să impulsioneze construirea răspunsurilor prin efort cognitiv propriu; 7) trecerea de la educaţia/instruirea bazată pe *consens*, cu puncte de vedere *unitare*, la educaţia/instruirea bazată pe recunoaşterea, respectarea şi valorificarea *diferenţelor* între elevi şi a *diversităţii* în abordarea acestora; 8) trecerea de la *modelul de educaţie/instruire* care caută „soluţiile perfecte" la cel care acceptă şi valorifică „probabilitatea erorii" ca resursă de *autoînvăţare eficientă*; 9) conceperea procesului de învăţămînt ca „o construcţie a cunoaşterii", nu doar ca „o reprezentare a cunoaşterii" (8, p. 26).

Pentru a înţelege specificul *paradigmei contructiviste,* este utilă şi raportarea la alte orientări consacrate în istoria pedagogiei, pe care le-am putea interpreta şi ca *paradigme*, aşa cum apar ele într-o carte recentă (3, p. 45-47): a) *paradigma intelectualistă* – cu o viziune *umanistă* şi *enciclopedică*, tipică *Renaşterii*, cultivată apoi şi de întemeietorul pedagogiei moderne,

cehul J.A.Comenius; b) *paradigma formativistă* – cu o abordare explicită a relaţiei dintre „însuşirea cunoştinţelor" şi dezvoltarea capacităţilor mintale" (curentul *Educaţia Nouă*, opera lui John Dewey, în SUA, a lui G.G.Antonescu, în România etc.).

Paradigma constructivistă „încearcă să împace *intelectualismul* cu *formativismul*", valorificînd *teoriile cognitiviste* şi studiile de *psihologie socială,* care sugerează soluţii pedagogice utile odată cu sesizarea şi rezolvarea *conflictelor de tip cognitiv* şi *sociocognitiv*. „Ca teorie subsumată *paradigmei interpretative*, *constructivismul* aduce în prim plan *învăţarea activă* şi *învăţarea interactivă*, bazată pe colaborare" (subl. n.).

În plan *pedagogic*, trebuie remarcate *orientările* dezvoltate în interiorul *constructivismului*, cu plusuri, dar şi cu minusuri: a) *constructivismul* ca *mişcare generală* – concepe cunoaşterea în mod *subiectiv*, ca „un rezultat al interpretării proprii", care stimulează „construcţia individuală a conceptelor"; b) *constructivismul radical*, teoretizat de Ernst von Glaserfeld (1997) – tinde să absolutizeze importanţa „învăţării autonome" prin „constructe clădite experienţial", cu ajutorul *profesorului-îndrumător,* care „facilitează condiţiile, ghidează şi creează contextul"; c) *constructivismul cognitiv*, promovat de Jean Piaget – abordează cunoaşterea şi învăţarea individual, în raport de „psihogeneza operaţiilor intelectuale" ale celui care învaţă prin *asimilare* şi *acomodare* progresivă, în vederea *adaptării*, determinată de *stadiile dezvoltării*; d) *constructivismul sociocultural*, promovat de Lev Vîgotski – evidenţiază importanţa mediului *sociocultural* în realizarea progreselor în cunoaştere, în învăţare, în anticiparea reuşitei elevului „în zona proximei dezvoltări", valorificînd procesele intelectuale superioare, limbajul şi gîndirea; evidenţiază importanţa *adultului* ca *educator* cu rol pedagogic determinant în calitate de *model* de imitat şi de *constructor* al unui context sociocultural favorabil *învăţării-dezvoltării* (4, p.137-140).

Învăţarea în viziune constructivistă. Aplicarea *paradigmei constructiviste* în învăţămînt a fost popularizată în mod excesiv, ceea ce a întreţinut unele confuzii, exagerări, interpretări reducţioniste sau extreme. Trebuie criticate, în acest sens, unele practici inspirate din tezele „constructivismului radical", dăunătoare şi periculoase în cazul învăţămîntului general, unde „programele propun jocuri psihologice în loc de educaţie". Revista *FOCUS*, în articolul *Eu sînt prost, dar şi mîndru de asta. Outsiderii ştiinţei – constructiviştii radicali* (nr. 45/1998), semnalează astfel de practici: „Se pare că nivelul *învăţămîntului gimnazial* este pus în pericol de acest „gen de profesor", *care te face să te simţi în largul tău*", printr-o concepţie relativistă despre lume, prin reducerea „materiei de învăţare", prin învăţarea autodidactă, prin anularea sistemului de notare, prin toleranţa „faţă de toţi şi oricine", prin „fundamentarea emoţională", prin „demontarea învăţării raţionale", prin „independenţa faţă de ceilalţi", prin „talkshow" în loc de ore" (8, p. 23).

Învăţarea constructivistă, în esenţa sa pedagogică, nu are nimic comun cu asemenea practici care încurajează, uneori chiar propun explicit, „înstrăinarea de lume". Conceptul central al învăţării *constructiviste* este cel de *viabilitate*, susţinut *psihologic,* prin resursele cognitive (dar şi afective) de *autoorganizare* ale elevului, şi social, prin *circularitatea* cunoştinţelor raportate la contextul ştiinţelor, al societăţii, al experienţei acumulate în practica existenţei (în familie, în şcoală, în diferite microcomunităţi etc.).

Pedagogia constructivistă priveşte învăţarea ca „schimbare structurală survenită în structurile noastre cognitive, în modelele de interpretare, în construirea realităţii, în strategiile de rezolvare a problemelor". În calitatea sa, anticipată, proiectată *constructivist*, de „proces total", învăţarea include „activităţi circulare, biopsihice" şi psihosociale, dependente de diversele mecanisme ale cunoaşterii. *Modelul sferic*, propus de H.Siebert, este sugestiv prin complexitatea învăţării, reprezentată *circular*, plecînd de la „interese" spre „acţiune" (ibidem, p. 28, 29).

Modelul sferic, *circular*, fixează *calitatea principală a învăţării constructiviste*, aceea de „parte integrantă şi firească a vieţii noastre". Învăţăm eficient „ceea ce este important pentru noi, ce ne *priveşte*, ce ne face plăcere", pe un circuit psihosocial şi didactic de conexiune inversă externă şi internă, de la *interese* spre *acţiune,* bazat pe *transformarea cunoştinţelor amintite* prin *reconstrucţie* susţinută *afectiv* (prin *sentimente pozitive* faţă de învăţare, de profesor, de şcoală etc.). Drumul invers, de la *acţiunea eficientă* spre *interesele învăţării interiorizate,* implică *reflecţie,* necesară pentru *organizarea învăţării* conform unor *scopuri didactice* clare, începînd cu perceperea *obstacolelor*, a *conflictelor cognitive* şi *sociocognitive* care *perturbă* învăţarea, continuînd cu *reconstrucţia* care confirmă *cunoştinţele însuşite deplin*, *interiorizate* afectiv şi motivaţional la niveluri *superioare* (motivaţie internă, socială) – ibidem, vezi p. 29.

În acord cu analiza lui H.Sielbert, identificăm mai multe *concepţii despre învăţarea constructivistă* (ibidem, p. 31, 32): 1) *învăţarea ca reflectare a predării.* La acest nivel, *constructivismul pedagogic* respinge ideea unei *predări* concepute ca acţiune externă. Elevii nu pot fi instruiţi eficient prin *modele de învăţare* impuse din exterior. Capacităţile elevilor de *autoorganizare* şi de *autoconservare* psihică (în plan *cognitiv*, dar şi *noncognitiv*), îi reclamă profesorului să gîndească *predarea* în raport de un potenţial de

învăţare viabil în contextul concret al fiecărei clase. Doar în acest fel *învăţarea elevilor* va atinge stadiul superior de „reflectare a predării", realizată permanent de profesor în regim de *interacţiune* (profesor-elev, informare-formare, cunoştinţe vechi-cunoştinţe noi, conexiune inversă externă-conexiune inversă internă, evaluare-autoevaluare etc.); 2) *învăţarea ca asimilare a realităţii*. La acest nivel, *constructivismul pedagogic* subliniază importanţa activităţii cognitive realizate de elev în clasă şi în afara ei. Învăţarea nu este limitată la cerinţele formale ale programei şcolare; ea este raportată la o realitate concretă, mai extinsă, mai complexă, dar accesibilă elevului cu ajutorul profesorului, care propune strategii adecvate pentru valorificarea experienţei anterioare a elevilor (acumulată în *medii* de educaţie *formală*, dar, mai ales, *nonformală* şi *informală*); 3) *învăţarea ca autoreglementare a sistemului cognitiv*. La acest nivel, *constructivismul pedagogic* valorifică iniţiativele pozitive ale *constructivismului radical*, evitînd excesele acestuia. Este pusă în discuţie „teza despre superioritatea generală a învăţării autonome faţă de cea dirijată, care se află în contradicţie cu un mare număr de constatări ştiinţifice". De asemenea, se consideră că „*metodele* şi *principiile* tradiţionale ale *predării* pot fi eficiente dacă nu sînt aplicate în mod exclusiv şi cu orice ocazie" (ibidem, p. 32).

În practica activităţii de instruire, putem observa mai multe „tipuri de învăţare constructivistă". Este important să distingem între *variantele echilibrate,* care se dovedesc „tipuri de învăţare eficientă", şi *variantele radicale,* care generează excese de experimentare pedagogică ineficientă, nu doar în plan didactic, ci şi psihologic, social. În *pedagogia constructivistă* germană, consultată de noi, după cartea lui H. Sielbert, sînt evidenţiate „trei tipuri de învăţare *constructivistă*" (Kersten Reich, 1996, apud Horst Sielbert, trad., 2001, p. 35, 36):

1) Tipul de *învăţare* realizată *prin construcţie*. Cei ce învaţă, elevii, dar şi profesorii, „îşi construiesc permanent noi realităţi, însuşesc noi cunoştinţe". În procesul învăţării *constructiviste*, ei îşi autocultivă o atitudine activă faţă de cunoştinţele noi, probată prin faptul că: a) le acordă acestora o *semnificaţie*; b) intervin afectiv, accentuînd, nuanţînd anumite aspecte ale cunoştinţelor dobîndite, interiorizate; c) verifică valoarea practică, „viabilitatea" cunoştinţelor dobîndite, interiorizate, utilizate în diferite contexte şcolare şi extraşcolare.
2) Tipul de *învăţare* realizată *prin reconstrucţie*. Cei ce învăţă apelează la tradiţia *culturală* (naţională, teritorială, locală, a şcolii, a familiei, a comunităţii educaţionale etc.), la convingeri (religioase, politice, ideologice etc.), la diferite argumente, demonstraţii, probe ştiinţifice, la unele modele de interpretare a realităţii, a mediului în care trăiesc. Acest tip de învăţare pune accent pe valorificarea „experienţei colective", care nu este preluată liniar, prin reproducere, ci activ, prin reinterpretare, prin interiorizare, prin modele „sintetizate biografic".
3) Tipul de *învăţare* realizată *prin deconstrucţie*. Cei ce învaţă propun o altă perspectivă asupra cunoştinţelor, deprinderilor, capacităţilor dobîndite prin tradiţie. Este pusă sub semnul întrebării „chiar identitatea proprie, mereu redefinită". Importantă devine nu atît *realitatea observată*, cît *poziţia observatorului*, care creează o altă perspectivă asupra datelor cunoscute anterior, care avansează „un alt punct de vedere". Acest tip de învăţare încurajează *subiectivitatea* celui ce învaţă, resursele sale creative, adaptabile la nou. Trebuie evitate însă excesele „constructivismului radical"; în acest sens, trebuie create punţi de comunicare şi de legătură viabile între tipul de învăţare prin *deconstrucţie*, tipul de învăţare prin *reconstrucţie* şi tipul de învăţare prin *construcţie*.

În concluzie, *învăţarea* promovată de *paradigma pedagogiei constructiviste germane* se individualizează la nivelul mai multor *indicatori calitativi*. Astfel:

1) „*învăţarea* este o construcţie a realităţii";
2) *învăţarea* valorifică „experienţele şi amintirile noastre, reţelele noastre de concepte şi cunoştinţe";
3) *învăţarea* formează şi „dezvoltă perspectiva şi modul nostru de gîndire".

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Arnold R., Siebert H. Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren, 1997.
2. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iaşi: Polirom, 2010.
3. Ilie V. Clasic şi modern în abordarea conţinuturilor curriculare. Bucureşti: E.D.P, 2013.
4. Joiţa E. Ştiinţa educaţiei prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alţi ochi". Iaşi: Institutul European, 2009.
5. Reich K. Systemisch konstructivistische Didaktik, în Reinhardt V. (coord.). Die Schule neu erfinden. Neuwiden, 1996.
6. Reich K. Die Ordnung der Blicke. Neuwind, 1998.
7. Kossel E. Die Modellierung von Lenrwelten. Elztal, 1993.
8. Sielbert H. Pedagogia constructivistă. Iaşi: Institutul European, 2001.
9. Von Glaserfeld E. Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt, 1997.

Unitatea conceptuală a platformelor educaţionale



Natalia **BURLACU**

drd., lect. sup., Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chişinău

Rezumat: *Articolul pledează pentru utilizarea platformelor educaţionale ca dimensiune alternativă faţă de metodele tradiţionale de studiu. Se doreşte o funcţionalitate sporită şi integrare eficientă a TIC la treptele preuniversitară şi universitară ale sistemului de învăţămînt, pentru formarea, atît la cadrele didactice, cît şi la elevi/studenţi, a competenţelor digitale. Investiţia în perfecţionarea cadrelor didactice, inclusiv la compartimentul* competenţe digitale*, va spori eficienţa instruirii şi va dezvolta instituţia de învăţămînt.*

Abstract: *This article support the idea that educational platforms used in its absolute diversity can be introduced as a alternative dimension versus traditional methods of study. It aims highly functionality and effective integration of ICT in university and school education for teachers, pupils, students in order to develop digital skills. Investing in digital training of teachers are the most productive investment fot the porpose of learning efficiency and school's progress.*

Keywords: *ICT skills, educational platforms, e-Learning, educational software.*

1. INTRODUCERE

Prevederile curricula modernizate deplasează accentul de pe simpla memorare a informaţiilor pe dobîndirea de competenţe-cheie, pe responsabilizarea elevilor pentru propria învăţare. Astfel, cadrelor didactice li se solicită abordări constructive şi colaborative în procesul instructiv-educativ, fapt ce le va permite să acţioneze ca intermediari şi manageri ai clasei de elevi, în loc de formatori ex-cathedra. Aceste roluri noi impun actului educaţional stiluri de predare favorabile colectivului unei clase, caracterizat astăzi prin eterogenitate.

Metamorfozele produse reclamă de la personalul didactic aptitudini, competenţe utile în contexte noi. Ţinînd cont de calitatea formării iniţiale, dar şi de imperativul dezvoltării profesionale permanente, se planifică instruirea coerentă şi complexă a cadrelor didactice, cu scopul de a obţine un nivel de pregătire corespunzător unei societăţi fundamentate pe cunoaştere.

2. NOI VALENŢE ALE PROCESELOR EDUCAŢIONALE

2.1. Unitatea conceptuală a platformelor educaţionale. Utilizarea TIC şi a e-Learning, reglementată de o serie de convenţii internaţionale, imprimă noi valenţe procesului de predare-învăţare-evaluare. Comisia Europeană (CE), prin recomandări şi rezoluţii, lansează apeluri către ţările-membre ale Uniunii Europene (UE) (dar care sînt absolut valabile şi pentru ţările care aspiră la acest statut) pentru: continuarea eforturilor privitoare la integrarea eficientă a tehnologiilor informaţiei şi ale comunicaţiilor (TIC) în sistemele de învăţămînt şi în formarea profesională (iniţială şi continuă) a cadrelor didactice; valorificarea potenţialului Internetului, a tehnologiilor multimedia şi a mediilor virtuale de învăţare; accelerarea, în acest context, a integrării TIC şi revizuirea programelor şcolare şi de învăţămînt superior; încurajarea celor care se ocupă de integrarea şi gestionarea eficientă a TIC în şcoli; stimularea performării predării digitale şi a elaborării materialelor didactice în vederea asigurării calităţii resurselor on-line disponibile; sprijinirea evoluţiei şi a adaptării sectorului de predare inovatoare cu accent pe aplicarea tehnologiilor; sporirea cercetărilor în domeniul e-Learning; monitorizarea şi analiza procesului de integrare şi utilizare a TIC în procesul de predare etc. [1].

Astfel, CE şi statele UE se angajează să acorde o atenţie deosebită punerii în aplicare a planului de acţiune e-Learning, raportînd măsurile date la obiectivele concrete ale sistemelor de învăţămînt şi de formare profesională. Se va sprijini valorificarea portalurilor europene existente, cu scopul de a promova colaborarea şi schimbul de experienţă în domeniu, perfecţionarea profesională a pedagogilor etc. [2].

Implementarea competenţelor TIC într-un cadru academic trebuie să ţină cont de impulsionarea şi intensificarea comunicării pe toate palierele (profesor-elev, elev-elev, elev-comunitate/societate). Competenţele TIC pot fi dezvoltate prin activităţi specifice cu suportul noilor tehnologii, în cadrul lecţiilor la diverse discipline. UNESCO (2004) [3] recomandă o serie de activităţi, precum:

- utilizarea pachetelor software generice: aplicaţii de editare de texte, programe pentru grafică, programe pentru realizarea de prezentări;
- aplicarea de software educaţionale pentru învăţare interactivă, simulări şi diverse operaţii cu

caracter ştiinţific;
- folosirea instrumentelor de comunicare sincronă şi asincronă pentru colaborare on-line şi pentru schimb de informaţii (e-mail, forum, mesagerie, audio- şi videoconferinţe);
- utilizarea Internetului ca resursă de informare şi cercetare.

Toate aceste capacităţi sînt vizate în perspectiva perfecţionării permanente a cadrelor didactice ca autori de proiecte curriculare la diferite niveluri: programe, manuale, unităţi de învăţare, software educaţionale.

Viziunea implementării pe larg a TIC şi e-Learning în scopul perfecţionări procesului de predare-învăţare în învăţământul preuniversitar şi universitar (Culp, Honey & Mandinach, 2003 [4]; Kozma, 2003 [5]) este departe de a deveni realitate (Moonen, 2008 [6]; Reynolds, Treharne & Tripp, 2003 [7]; Robertson, 2002 [8]; Tondeur, Braak & Valcke, 2007 [9]; Trucano, 2005 [10]). O modalitate perfectă pentru depăşirea acestei situaţii o constituie platformele educaţionale (sau de e-Learning) – care sînt instrumente de elaborare a programelor educaţionale computerizate, precum şi o metodă de aplicare a instruirii asistate de calculator, asigurînd un proces instructiv de o înaltă calitate.

Actualmente, există o varietate de platforme educaţionale, toate avînd, la modul general, *caracteristici unitare,* cum ar fi:
- *accesibilitate*: disponibile şi pentru profesorii-autori fără experienţă în programare;
- *minimizare a resurselor umane necesare*: se solicită implicarea unei singure persoane în elaborarea unui program educaţional computerizat;
- *varietatea categoriilor de utilizatori*: platformele sînt folosite drept metode şi, simultan, drept instrumente de implicare a tuturor părţilor implicate în procesul instructiv-educativ (elevi, părinţi, cadre didactice, comunitatea locală);
- *actualitate:* pot genera noi procedee de predare-învăţare-evaluare, specifice unei societaţi digitalizate.

Majoritatea platformelor de e-Learning sînt fondate pe principiile conceptuale ale constructivismului, reconstrucţionismului şi criteriului Connected and Separate (empatic şi dizident).

2.2. Existenţa obiectivă a platformelor educaţionale. La moment, în spaţiul WWW există numeroase platforme e-Learnig:

1. ***Platforma BSCW*** (Be Smart-Cooperative WorldlWide) – iniţiată pentru comunitatea ştiinţifică internaţională, pe care oricine se poate înregistra gratuit, disponibil la adresa: http://public.bscw.de/. BSCW este o platformă electronică ce asigură cooperarea sincronă şi asincronă între diferiţi parteneri prin Internet, Intranet sau Extranet [11].
2. ***Platforma Moodle*** (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) este un sistem, un pachet software destinat realizării cursurilor (Course Management System – CMS) prin intermediul Internetului, prin ghidarea celor care învaţă (elevi/studenţi), prin verficarea rezultatelor şi oferirea de feedback.

Aceste sisteme sînt denumite şi Learning Management Systems (LMS) – Sisteme de coordonare/management a învăţării, Virtual Learning Environments (VLE) – Medii de învăţare virtuală sau Learning Content Management Systems (LCMS) – Sisteme de management al conţinutului de învăţare. Moodle este o platformă educaţională utilizată în universităţi, licee, şcoli primare, organizaţii nonprofit, companii private, de către profesori şi părinţii care vor să-şi instruiască singuri copiii. Platforma dată a fost tradusă în peste 75 de limbi.

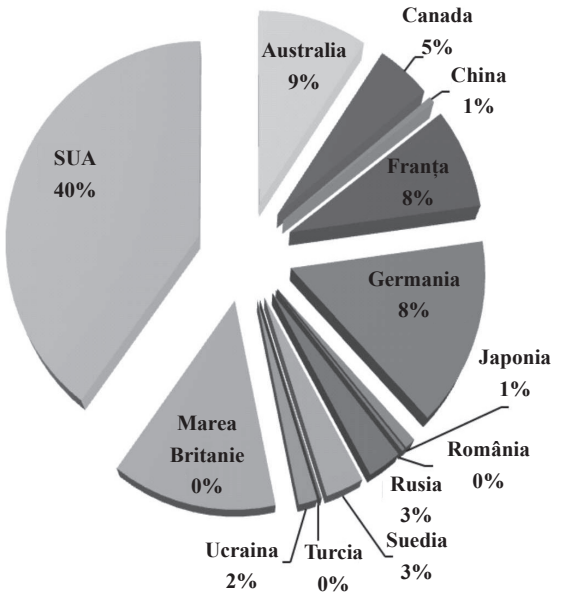
În Republica Moldova, platforma *Moodle* este utilizată de 34 de site-uri, unele dintre ele fiind private:
- http://edu.moodle.md/cursuri/– reţeaua *EDU Moodle Moldova* oferă liceelor din ţară oportunitatea de a folosi gratuit platforma e-Learning Moodle în scopuri educaţionale;
- http://moodle.uasm.md/moodle/course/category.php?id=2 – posesor: Universitatea Agrară de Stat din Moldova;
- http://moodle.fcim.utm.md/– proprietar Facultatea *Calculatoare, Informatică şi Microelectronică* a Universităţii Tehnice din Moldova;
- http://moodle.ust.md/ – deţinător de drepturi: Universitatea de Stat din Tiraspol;
- http://weten.usb.md/moodle2/ – gestionar: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălţi;
- http://www.upsc.md/moodle2/ – proprietar: Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chişinău;
- http://moodle19.vle.ase.md/login/index.php– deţinător de drepturi: Academia de Studii Economice din Moldova.

3. ***Platforma Claroline*** este un Open Source de e-Learning şi eWorking (Learning Management System), fiind lansată sub licenţa Open Source (GPL – General Public License). Aceasta permite profesorilor să elaboreze cursuri on-line eficiente, să gestioneze activităţile de învăţare şi de colaborare de pe Web. Platforma este utilizată în mai mult de 93 de ţări şi este disponibilă în mai bine de 30 de limbi. Claroline este compatibilă cu GNU/Linux, Mac OS şi Microsoft Windows. Ea se bazează pe tehnologii libere ca PHP şi MySQL şi utilizează standarde actuale precum SCORM

şi IMS/QTI pentru schimb de conţinut.

4. Cu o popularitate apropiată celei dobîndite de *Moodle*, ***ATutor*** este o aplicaţie de tip Learning Content Management System (LCMS), fiind utilizată ca platformă e-Learning în multe universităţi, oferind versiuni de instalare în 58 de limbi, inclusiv în română. Administratorii pot instala/actualiza *ATutor* şi dezvolta şabloane speciale de design pentru a modifica aspectul comun al interfeţei, a stabili setările generale ale site-ului. Profesorii pot elabora şi plasa conţinutul educaţional pe Web, în baza lui urmînd să esfăşoare cursurile on-line. Astfel, elevii şi studenţii au posibilitatea de a beneficia de un mediu de învăţare modern, uşor de folosit.
5. ***Platforma EDU2.0*** vine în ajutorul părinţilor interesaţi de performanţele copiilor, aceştia putînd accesa informaţii on-line prin conectarea la reţeaua şcolii. Mai mult ca atît, părintele poate obţine informaţii despre raitingul instituţiei de învăţămînt, pentru a alege o şcoală potrivită copilului. Prin accesul on-line la catalogul clasei, se pot afla nu numai notele şi absenţele, dar şi comentariile profesorului referitoare la notă, la punctele forte şi punctele vulnerabile ale elevului. Astfel, părinţii cunosc situaţia specifică şi pot acţiona în cunoştinţă de cauză. De asemenea, se poate verifica şi locul ocupat de clasa respectivă în topul reuşitei şcolare. Informaţii detaliate despre această platformă pot fi accesate la adresa: www.edu20.org

Diagrama 1. *Locaţii web bazate pe Plone (domeniul educaţional şi IT raportat la numărul total de site-uri similare)* [13]



6. ***Plone*** este unul dintre cele mai avansate sisteme de management al conţinutului (vezi Diagrama 1), identificat de CMS Report şi eWeek drept una dintre cele 3 variante *Open Source* din gama sistemelor *CMS enterprise* (variantele comerciale costă începînd de la 50000 de dolari SUA), care, spre regret, nu este deocamdată populară în Republica Moldova (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. *Nivelul de aplicare a platformei* ***Moodle*** *[12] în diverse ţări, raportat la* ***Plone***

Nr.	Ţara	Cantitatea platformelor educaţionale (unităţi)	
		Moodle	**Plone**
1.	Australia	1858	106
2.	Canada	1582	53
3.	China	971	6
4.	Franţa	1235	92
5.	Germania	3160	170
6.	Japonia	848	10
7.	România	518	3
8.	Rusia	1373	–
9.	Suedia	249	35
10.	Turcia	518	2
11.	Ucraina	351	17
12.	Marea Britanie	4182	150
13.	SUA	13028	449
TOTAL:		**29873**	**653**

Plone este în mod ideal folosit ca server Intranet sau Extranet, ca sistem de publicare a documentelor, ca server pentru portaluri Web sau unealtă de colaborare între entităţi separate.

Printre *avantajele* oferite de *Plone* se numără:

- este extrem de uşor de folosit atît de către administratori, cît şi de către editorii şi vizitatorii site-ului;
- este multilingv, fiind tradus în peste 50 de limbi şi avînd suport pentru documente în mai multe limbi;
- urmează standardele în domeniu în materie de accesibilitate şi standarde Web;
- oferă multiple facilităţi avansate: grupuri şi utilizatori; sistem de workflow pentru editare; editor vizual pentru documente; indexare şi căutare automată în documente şi în fişierele încărcate (Word şi PDF); „smart folders", pentru agregarea conţinutului (de pe şi pe), folosind anumite criterii; o arhitectură standard pentru dezvoltarea de

produse şi extensii, inclusiv generarea acestora prin UML; o comunitate de programatori ce produc extensii pentru acest sistem, multe dintre ele fiind disponibile în mod gratuit.

Plone este folosit de numeroase şi importante instituţii: NASA, Parlamentul Braziliei, Primăria or. Bern (Elveţia), oficiile guvernatorilor din Texas şi Hawaii (SUA), US Geological Survey etc.

3. CONCLUZII

Beneficiile aplicării TIC şi a e-Learning sînt general recunoscute. Utilizarea platformelor educaţionale, în absoluta lor diversitate, este abordată ca dimensiune alternativă faţă de metodele tradiţionale de predare-învăţare. Aplicarea pe larg a acestor platforme va impulsiona integrarea eficientă a TIC în învăţămîntul preuniversitar şi în cel universitar, avînd drept scop formarea competenţelor digitale atît ale cadrelor didactice, cît şi ale elevilor/studenţilor.

Punerea în valoare a platformelor educaţionale nu presupune diminuarea importanţei altor spaţii virtuale de învăţare şi nu poate influenţa negativ dezvoltarea software educaţionale. Blocajele în acest domeniu sînt cunoscute: lipsa unor autori pregătiţi să înfrute concurenţa pe piaţă; slaba motivaţie şi comoditatea profesorilor care nu îşi doresc „complicaţii"; resurse financiare limitate; lipsa investiţiilor mari.

Practica însă a demonstrat, în mod constant, că investiţia în perfecţionarea cadrelor didactice, inclusiv la capitolul competenţe digitale, sporeşte eficienţa demersului didactic şi dezvoltă instituţia de învăţămînt. [14; 15; 16].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/ lifelong_learning/c11052_en.htm (Vizitat: 16.03.2013).
2. http://ec.europa.eu/education/archive/e-Learning/reso_en.pdf (Vizitat: 16.03.2013).
3. UNESCO. Schoolnet toolkit. Bangkok: UNESCO Bangkok; Vancouver: Commonwealth of Learning, 2004. 252 p. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135564e.pdf (Vizitat: 28.03.2013).
4. Culp K.M.; Honey M.; Mandinach E.A. Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, October 2003. http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/20years.pdf (Vizitat: 16.03.2013)
5. Kozma R.B. Technology and Classroom Practices: An International Study. Journal of Research on Technology in Education, 2003, vol. 36, no. 1, p. 1-14.
6. Moonen J. Policy from a global perspective. In: J. Voogt. G. Knezek (Eds.) International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. 2008, p. 1171-1178.
7. Reynolds D.; Treharne D.; Tripp H. ICT – the hopes and the reality. British Journal of Educational Technology. 2003, vol. 34, no. 2, p. 151-167.
8. Robertson J. The ambiguous embrace: twenty years of IT (ICT) in UK primary schools. 41 British Journal of Educational Technology. 2002, vol. 33, no 4, p.403-409.
9. Tondeur J.; Braak, J.V.; Valcke M. Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? British Journal of Educational Technology. 2007, vol. 38, no. 6, p. 962-976.
10. Trucano M. Knowledge Maps: ICTs in Education. ICT and Education Series: Washington DC. infoDev/World Bank. 2005. http://www.infodev.org/en/Document.8.aspx (Vizitat: 16.03.2013).
11. BSCW – Sistemul administrat de OrbiTeam. http://www.bscw.de/english/index.html (Vizitat: 16.03.2013).
12. http://plone.org/support/sites (Vizitat: 16.03.2013).
13. https://moodle.org/sites/ (Vizitat: 16.03.2013).
14. Greenwald R.; Hedges L.V.; Laine R.D. The effect of school resources on student achievement. Review of Educational Research: 1996, vol. 66, p. 361-96.
15. Darling-Hammond L. Doing What Matters Most: Investing in quality teaching: New York. National Commission on Teaching and America's Future, 1997.
16. Negoni P., Questioning the time and expense of in-service. School Administrator. 2003, vol. 60, no. 9, p. 6.



Formarea/dezvoltarea/evaluarea competenţei lectorale. Forme şi modalităţi de monitorizare a lecturilor extracurriculare

Doina **NISTOR**
gr. did. II, Liceul Teoretic *M.Sadoveanu*, mun. Chişinău

Rezumat: *Cum să renaştem astăzi plăcerea lecturii, străină generaţiei tinere? Cum să promovăm necesitatea culturii individuale prin lectură, declanşînd o motivaţie interioară copiilor care nu au fost ajutaţi de părinţi la momentul potrivit să îndrăgească lectura? Cum să provocăm nevoia de lectură, dezvoltînd gustul estetic al elevilor care nu se încadrează în rîndul celor interesaţi de lectură? Articolul oferă cîteva abordări şi potenţiale soluţii pentru situaţia descrisă, generată, în mod special, de concluzia îngrijorătoare a rezistenţei elevilor la lectura impusă, în general, şi la lectura impusă prin canonul şcolar, în particular.*

Abstract: *How to restore the pleasure for reading, which is strange to young generation? How to promote the necessity of individual culture trough the reading by developing internal motivation of children, who were not helped by the parents at key moment to grow fond of the one? How could we promote the necessity of the reading, developing the esthetic taste of the students that are not included in the Literature lovers? This paper work offers some approaches and potential solutions for solving described issue, generated by the pupils' endurance toward the subject's literature and the reading in general.*

Keywords*: reading competence, internal motivation for reading, monitoring of extra school readings.*

„Există un destin al cărţii, al literaturii şi toţi cei care gîndim, de pe întreaga planetă, avem datoria morală de a susţine acest destin."

(Mircea Eliade)

M-am născut într-o familie în care se citea – citea bunelul meu, om de rînd, veteran al razboiului, ale cărui cărţi vechi, groase îmi stăruie cald şi acum în amintire. Împreună, de mică, mergeam la biblioteca din sat, care astăzi nu mai există. Citea mama, citeau surorile – cît de aşteptată era seara, cînd, după o zi obosită, luam cartea în mînă şi ne cufundam în lectură – să nu te gîndeşti la nimic, să te plimbi fără să te mişti prin ţări imaginate şi gîndul tău, împletit cu ficţiunea, să zburde prin conacuri vechi, să se aşeze cuminte pe prispa de lut a unei case bătrîneşti sau să se ascundă înfiorat într-o văgăună întunecată...

Elevii îmi cunosc amintirile, pentru ei am căutat să înţeleg de cînd şi cum s-a născut pasiunea mea pentru lectură. Pentru că astăzi nu se mai citeşte ca altădată, altele sînt priorităţile şi pasiunile tinerei generaţii.

În societatea numită atît de sugestiv „informaţională", constatăm că elevii citesc mai mult pentru a se informa, şi mai puţin de „plăcere". Această situaţie, alarmantă pentru un profesor implicat, dar proprie erei Internetului, este conturată şi de recente studii statistice (2): în rîndul elevilor adolescenţi cu vîrste între 15 şi 18 ani, harta preferinţelor în materie de petrecere a timpului liber se prezintă astfel: din cei 2300 de chestionaţi, 46,6% – se recrează în aer liber, 13% – fac sport, 9,1% – se joacă pe PC şi doar 8,6% – citesc sau învaţă. Avînd un asemenea tablou, sintagma *criza lecturii* este, în mare măsură, justificată. Este, prin urmare, o realitate căreia şcoala şi toţi factorii implicaţi în educaţie trebuie să-i

găsească soluţii flexibile şi realiste. Or, ca profesor de română, voi sublinia că rolul determinant în edificarea prestigiului lecturii, în cultivarea dragostei pentru carte, revine familiei, bibliotecii şi, indiscutabil, şcolii. Întrucît lectura nu poate deveni obişnuinţă în mod impus, se cuvine să convingem elevul prin propriul exemplu: de părinte, de profesor, de bibliotecar. Să-i arătăm (cu entuziasm şi însufleţire) că lectura poate reprezenta o aventură fascinantă, o formă de destindere, o călătorie în lumi inedite, o evaziune – este exact ceea ce trebuie să vadă copilul în lectură.

Şi atunci se naşte întrebarea: Cum să renaştem plăcerea lecturii, străină generaţiei în floare, cum să promovăm necesitatea culturii individuale prin lectură, declanşînd o motivaţie interioară copiilor care nu au fost ajutaţi de părinţi la momentul potrivit să îndrăgească lectura, cum să trezim nevoia de lectură, dezvoltîndule elevilor care nu se încadrează în rîndul celor 8% din sondajul amintit mai sus gustul estetic?

Lucrarea de faţă îşi propune să ofere cîteva abordări şi potenţiale soluţii pentru situaţia descrisă, generată, în mod special, de concluzia îngrijorătoare a rezistenţei elevilor la lectura impusă, în general, şi la lectura impusă prin canonul şcolar, în particular.

Întrucît în vizorul cadrelor didactice de specialitate, la etapa de instruire gimnazială, se află constanta preocupare de formare a elevului vorbitor şi cititor cult, un obiectiv ce trebuie mereu actualizat este formarea competenţelor literare/lectorale, axate pe legile şi fenomenele receptării şi interpretării de texte, din care elevul-cititor să perceapă valenţele frumosului artistic, să explice mesajul acestora şi să poată lansa opinii cu tentă atitudinală (4). Astfel, pentru a transforma elevii în cititori mai buni, este nevoie de o viziune integratoare, o regie, o punere în scenă, regizorul aşteptat fiind profesorul.

Un prim pas al acestei puneri în scenă este clarificarea ţintelor lecturii în şcoală, a competenţelor şi atitudinilor pe care profesorul îşi propune, conform curricula, să le formeze.

Ce am întreprins?

La începutul anului şcolar 2011-2012, am iniţiat, de comun acord cu elevii, bineînţeles, proiectul *Eu şi Cartea,* acţiune de dirijare şi monitorizare a lecturii: *100 de pagini pe săptămînă* (cel puţin, evident). Şi pentru că în rezultatul lecturii unui text, orice elev are ceva de spus, conştientizîndu-şi reacţia de cititor, la sfîrşit de săptămînă, ei îşi formulează opiniile şi argumentele în *Jurnalul de lectură,* după un plan recomandat. Iar lunea, la ora de română, într-o conferinţă-fulger de 10-15 min., 2-3 elevi îşi prezintă lecturile, cartea, dar şi planul pentru săptămîna viitoare.

Este o metodă cu adevărat eficientă, constat. Lună după lună, mă bucur şi mă mîndresc ca de o izbîndă proprie, cînd îmi văd discipolii cu cartea în mînă şi cu visarea în ochi. Mai mult decît atît, observ cu satisfacţie: cu cît citesc mai mult, cu atît sînt mai interesaţi să citească. Important este să-i văd ajunşi la a deschide o carte de plăcere, cu nerăbdare, singuri, fără să li se ceară.

Indicatori de performanţă vizaţi

Elevul:

– expune rezumativ textele literare citite, respectînd cerinţele standard;
– prezintă liniile de subiect, sistemul de personaje, modurile de expunere, procedeele de limbaj artistic ale textului citit independent;
– comentează valorile promovate prin textul literar, prin raportare emoţional-afectivă la operă şi la propriul sistem de valori (3).

Cum îi îndrum?

În primul an de la demararea proiectului, am îndemnat elevii să citească liber, după preferinţă şi posibilităţi. În cea de-a doua fază, la începutul anului şcolar, am lansat liste de texte recomandate (selectate cu multă atenţie în conformitate cu particularităţile de vîrstă, cu preocupările lor spirituale).

Subliniez aici că, aşa cum statutul de cititor se formează în etape, şi paşii în lumea cărţilor sînt treptaţi, fiecare vîrstă şcolară avînd înţelegerile şi acumulările sale: ciclul primar – fascinaţia basmelor, căci „îmbinarea realului cu fantasticul răspunde visului şi imaginaţiei lor atît de active” (4); gimnaziul – aventuri în lumea cărţilor, copilul e pregătit să intre în vîrtejul romanelor de acţiune; liceul – cunoaştere fără limite, romanul social, romanul de dragoste, romanul de analiză psihologică, memorialistica sînt urmărite cu minuţiozitate: acum lectura se precizează, se stabilizează.

Listele nu constituie, firește, o obligaţie, ci o recomandare, căci, e lucru ştiut, lectura de plăcere şi cea canonică, impusă, implică diferit interesul cititorilor. Astfel, eliberîndu-i (pentru această etapă) de sub schema canonului, am urmărit în special stimularea capacităţii de motivaţie, a interesului şi a independenţei elevilor.

Cum evaluez?

Anul curent, în cea de-a doua fază a proiectului, am rezervat lunar cîte o oră destinată lecturii *extra muros*. Fiecare oră se desfăşoară diferit, în funcţie de obiectivele urmărite, de preferinţele, interesul şi nivelul clasei. Copiii, fiind în prealabil anunţaţi, pregătesc şi prezintă: interviuri cu personajul preferat/principal sau cu autorul; scrisori literare, adresate eroilor cărţii; monologul unui personaj; gazete de perete/afişe; prezentări de carte; fişe de lectură. Toate materialele elaborate se depozitează cu grijă, pentru o evaluare finală, la sfîrşit de an şcolar, în *dosarul de lectură*, care devine, în consecinţă, ,,cartea de vizită” a elevului. Susţinînd individualizarea actului educaţional, portofoliul conturează performanţa sa datorită faptului că sintetizează, alături de caietul de lectură,

activitatea elevului de-a lungul unei anume perioade de timp şi comportă amprenta individuală de organizare a produselor activităţii.

O grijă deosebită trebuie acordată *evidenţei lecturii* elevilor. În acest sens, am întocmit şi am afişat *un tabel de evidenţă* pe clase, în care trec, în dreptul numelui fiecărui elev, autorii şi titlurile cărţilor citite, astfel stimulîndu-i şi concurenţial.

După 10 ani de activitate, pot afirma că organizarea, îndrumarea şi evaluarea lecturii elevilor constituie un demers anevoios, frînat adeseori de mulţi factori, reclamînd o monitorizare constantă. Căci, neîndoielnic, există riscul continuu ca scînteia aprinsă, nefiind întreţinută, să se stingă.

Dacă vom şti să trezim interesul elevilor noştri pentru citit, vom creşte generaţii care vor simţi o sete spirituală pentru cunoaştere, pentru lărgirea orizontului cultural. Iar cît priveşte mitul unei generaţii ratate prin lectură, acesta ni se pare fals şi eronat. Dimpotrivă, dezinteresul afişat faţă de lecturile obligatorii este una dintre formele de revoltă împotriva impunerii sau, după mine, împotriva inerţiei profesionale a cadrului didactic, în mare parte. Şi, subliniez, *motivarea elevilor pentru lectură depinde, în primul rînd, de efortul pe care îl face fiecare profesor*.

Aşadar, respectivul model didactic de formare a competenţelor de lectură, care îşi propune, bineînţeles, o continuare, îşi demonstrează eficienţa, în ciuda multiplelor dificultăţi iminente.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum şcolar pentru disciplina *Limba şi literatura română*, clasele a V-a – a IX-a. Chişinău, 2010.
2. www.curs.ro
3. Ghicov A., Cartaleanu T., Marin M. Standarde de eficienţă de învăţare a limbii şi literaturii române în învăţămîntul preuniversitar din Republica Moldova. Chişinău, 2012.
4. Limba şi literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învăţămînt. Chişinău, 2011, p. 3.
5. Carmen E. Comunicarea prin lectură. 2011/www.didactic.ro



Inga **LIULENOV**

gr.did.I., Liceul Teoretic *A. Cantemir*, mun.Chişinău

Fişa criterială – important instrument de evaluare

***Rezumat**: Articolul dat abordează problema evaluării elevilor în cadrul orelor de limba română în şcoala cu predare în limba rusă. Se prezintă un important instrument de evaluare a competenţelor elevilor* – Fişa criterială. *Profesorul dispune de un instrument de lucru viabil, ce îi permite să tragă concluzii asupra rezultatelor la învăţătură ale fiecărui elev, dar şi ale întregii clase.*

***Abstract**: This article approaches the problem of evaluating the students' activity at the Romanian language in Russian schools. It offers* Criterion cards *in order to assets the students' knowledge and skills. Teacher has a viable tool that allows, after certain criteria, to draw conclusions on educational outcomes for each student and the entire class.*

***Keywords:** evaluation, Criterion cards, Romanian language, educational outcomes.*

Acţiunile umane vizează realizarea unor scopuri. În desfăşurarea lor, se tinde şi spre o cunoaştere a efectelor pe care le produc, a rezultatelor obţinute. Întreprinzînd o anumită activitate, realizatorul acesteia se interesează, în final, dar şi pe parcursul ei, de măsura în care şi-a atins scopul şi de modul în care s-a derulat aceasta. Interesul pentru cunoaşterea rezultatelor este determinat de dorinţa legitimă de realizare a scopurilor vizate şi de necesitatea reglării demersului. Aici un rol deosebit îl are *evaluarea*.

În lucrarea *Evaluarea şi certificarea în cadrul proceselor de formare*, Domenico Lipari defineşte *evaluarea* ca pe o activitate care constă în elaborarea unui „cod convenţional de comunicare în jurul evenimentului formativ, un cod care să exprime ceea ce este necesar să se realizeze, cum trebuie să se facă acest lucru, în ce fel să se prelucreze datele, cu ce parametri să fie confruntate" [Apud 1]. Evaluarea este concepută, în termenii teoriei curriculumului, ca *parte integrantă a procesului de învăţămînt*, aflată în relaţii de corespondenţă cu scopurile şi obiectivele propuse, cu experienţele de învăţare activate în acest sens prin selecţionarea unor conţinuturi şi metodologii adecvate şi prin

asigurarea unor condiţii de instruire, interne şi externe, favorabile progresului şcolar. După Steliana Toma, *evaluarea* este un proces de măsurare şi apreciere a valorii rezultatelor procesului instructiv-educativ, a eficienţei acestuia, a condiţiilor şi strategiilor folosite, prin compararea acestora cu obiectivele propuse, în vederea unor decizii de îmbunătăţire şi perfecţionare [Apud 1].

Acţiunea de evaluare a rezultatelor şcolare nu se încheie odată cu notarea (aprecierea) rezultatelor constatate. Pentru a putea emite judecăţi valorice privind evoluţia şcolară a elevilor de la o etapă la alta, progresele înregistrate, performanţele grupului (clasei) de elevi ş.a., este necesar a prelucra datele obţinute în urma aplicării probelor. Procesarea şi prezentarea acestora în forme adecvate fac posibilă identificarea unor fenomene specifice randamentului şcolar, greu de sesizat la prima lectură a datelor respective, şi desprinderea unor concluzii pertinente şi utile reglării activităţii de instruire.

Cunoaşterea sistematică şi operativă a evoluţiei elevilor înseamnă ţinerea sub control a demersului de învăţare şi predare. Aceasta oferă posibilitatea de a identifica prompt lacunele în pregătirea elevilor, erorile în asimilarea unor cunoştinţe, tendinţele de reducere a interesului faţă de învăţare şi, ca urmare, de a adopta acţiunile ce se impun pentru buna desfăşurare a actului didactic. În consecinţă, evaluarea trebuie privită şi realizată nu numai şi nici în perspectiva cunoaşterii rezultatelor, ci ca pe o modalitate de a stimula şi a ameliora continuu procesele de predare şi de învăţare.

Conform autorilor *Ghidului de implementare a curriculumului modernizat la limba şi literatura română pentru instituţiile cu limba rusă de instruire* [Apud 2], metodele şi tehnicile de evaluare vor fi aplicate în funcţie de timpul şi scopul evaluării, de standardele în baza cărora se efectuează aceasta. Profesorul va ţine sub control dezvoltarea celor patru deprinderi integratoare, preconizate de curriculum: înţelegerea după auz, lectura, vorbirea şi scrierea.

Combinarea instrumentelor de evaluare scrisă şi orală cu metodele complementare va permite conturarea unei imagini globale a capacităţilor elevilor. Problematica modalităţilor de evaluare rămîne deschisă, putînd fi îmbunătăţită şi diversificată continuu.

Deşi evaluarea este un domeniu explorat pe larg, există şi aspecte nerezolvate. Se propun diverse tehnici de evaluare a fiecărei deprinderi integratoare. Totuşi, ne întrebăm: Care ar fi contururile unui sistem de evaluare continuă/formativă ce ar permite supervizarea rezultatelor fiecărui elev, dar şi ale întregului grup (clase)? Apreciind elevul, profesorul pune note în registrul clasei. Ne întrebăm însă: Oare întotdeauna ţine minte pentru ce a fost notat elevul dat, pentru că se notează atît cunoaşterea şi utilizarea lexicului nou, folosirea adecvată a materiei lingvistice, cît şi lectura/reproducerea textelor, prezentarea opiniei proprii ş.a..? La aceeaşi lecţie pot fi notaţi mai mulţi elevi, pentru diverse sarcini. Prin urmare, este nevoie şi de o altă modalitate de înregistrare a rezultatelor, ceea ce ar permite o evidenţă mai exactă a cunoştinţelor, deprinderilor şi competenţelor ce ţin de fonetică, lexic, gramatică, ortografie, lectură, traducere, vorbire orală şi scrisă. Acest lucru ar oferi şansa unei evidenţe diferenţiate a achiziţiilor întregii clase, cît şi a însuşitei fiecărui elev în parte, dînd posibilitate profesorului să ateste atît performanţele, cît şi neajunsurile.

Limba română, asemeni limbilor străine, face parte din categoria de obiecte şcolare care necesită o evidenţă şi o verificare minuţioasă a competenţelor elevilor. Specificul acestor discipline rezidă în faptul că tema de acasă, supusă verificării, poate conţine un exerciţiu ce trebuie realizat oral sau unul ce trebuie realizat în scris; poate viza anumite aspecte ale limbii, dar poate fi şi una complexă: de exemplu, să cuprindă lectura de sine stătătoare a textului şi traducerea lui orală sau o sarcină în scris ce ar înlesni însuşirea lexicului din lecţia studiată, un exerciţiu gramatical sau unul privind regulile lecturii (în ciclul primar). În procesul de verificare a temei de acasă pot fi evaluaţi cîţiva elevi: doi – la capitolul lectură, doi – gramatică sau lexic, unul – regulile de lectură. În afară de ei, mai pot fi notaţi cîţiva elevi care au fost activi la lecţie. Astfel, evaluarea va include mai multe derpinderi integratoare. La lecţie trebuie să fie apreciaţi cît mai mulţi elevi. Elevul va fi verificat din mai multe puncte de vedere: la o lecţie el va realiza un exerciţiu de gramatică, la alta – va citi ş.a.m.d. Acest sistem de evaluare îi va motiva pe elevi să muncească sistematic, zilnic. Deci este necesar să evaluăm fiecare elev la momentul oportun şi în măsură potrivită.

Evaluarea frecventă a cunoştinţelor şi competenţelor este un mijloc de a-i deprinde pe elevi să studieze sistematic, ceea ce se va solda cu un rezultat bun. A-l face să vină pregătit la fiecare oră, adică să îndeplinească zilnic tema de acasă, este obiectivul oricărui profesor. Elevul însă va efectua temele de acasă şi cele din clasă doar atunci cînd va şti că munca lui va fi verificată şi apreciată. Practica arată că neaprecierea unei sarcini, realizate în clasă sau acasă, duce la scăderea calităţii temelor de acasă şi, în general, a interesului pentru studierea limbii. Aşadar, un control minuţios al cunoştinţelor şi priceperilor elevilor este necesar şi ca un stimul pentru un efort conştiincios.

Aprecierea cunoştinţelor şi a competenţelor nu este numai un impuls pentru elevi, dar şi un indicator al muncii profesorului, care îi permite să-şi îmbunătăţească activitatea, deoarece rezultatele scot la iveală lacunele în cunoştinţele şi competenţele elevilor şi, respectiv, permit a opera corectările de rigoare. Astfel, evaluarea

este necesară şi profesorului, întru perfecţionarea măiestriei sale pedagogice.

Desigur, evaluarea elevilor la română în şcoala cu predare în limba rusă presupune anumite particularităţi; este necesar să ţinem cont de faptul că aici trebuie evaluate nu doar cunoştinţele, ci şi priceperile, deprinderile. Curriculumul disciplinar indică **ce, cum** şi **cît** trebuie să cunoască şi să poată aplica elevii la finele unui an şcolar la toate compartimentele: lexic, fonetică, gramatică, ortografie, lectură, traducere, comunicare orală şi scrisă.

Evidenţa diferenţiată, respectînd specificul disciplinei date, nu poate fi realizată pe deplin doar prin completarea registrului clasei – un document oficial, avînd aceeaşi formă pentru toate obiectele. Dacă îl examinăm atent, observăm că fiecare elev are cîte două-trei note, dar acest lucru nu ne permite să ştim ce cunoştinţe, priceperi şi deprinderi au fost notate, chiar dacă ştim ce subiect a fost studiat la ora respectivă.

Concluzionăm, astfel, că este necesară *o altă formă de evidenţă a competenţelor elevului,* pentru a fixa şi a ţine sub control reuşita acestuia, dar şi a întregii clase. Astfel, profesorul va şti mai exact lacunele fiecărui elev, îşi va ameliora din mers munca, schimbînd, unde este cazul, anumite accente în proiectarea didactică.

Procesul de evaluare poate fi mai eficient dacă utilizăm *Fişa criterială*, un instrument care permite o evidenţă diferenţiată a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor elevilor. Utilizarea acesteia va conduce la clarificarea multor aspecte, în special astăzi, cînd se resimte o acută nevoie de *evaluare autentică* – o acţiune intrinsecă procesului instructiv-educativ.

Abordarea evaluării autentice se fundamentează pe perfecţionarea permanentă a instrumentarului aplicat, unul ce se înscrie în contextul reformelor din învăţămînt la nivel de proces. Concepţia postmodernă asupra evaluării este puternic centrată pe un model ale cărui elemente esenţiale sînt construite pe criteriul *raţionalitate*. Anume de pe această poziţie este folosită *Fişa criterială*. În contextul analizelor anterioare, propunem o formă de evidenţă a cunoştinţelor, priceperilor şi competenţelor elevilor în baza diferitelor aspecte ale limbii. Pentru aceasta, profesorii trebuie să aibă la îndemînă un caiet sau o foaie cu un tabel pentru fiecare clasă, pentru un semestru.

Atunci cînd elevul este evaluat, nota obţinută este trecută în registru, dar şi în caiet sau tabel, la rubrica respectivă. Prezentăm rubricile:

1. *Numărul de rînd*;
2. *Numele, prenumele elevului*;
3. *Nota pentru semestrul precedent*;
4. *Tehnica citirii (lecturii)*;
5. *Pronunţia*;
6. *Înţelegerea şi traducerea textelor*;
7. *Cunoaşterea lexicului*;
8. *Cunoaşterea gramaticii;*
9. *Comunicarea orală;*
10. *Comunicarea scrisă;*
11. *Tema de acasă*;
12. *Nota pentru semestru.*

În rubrica întîi, cu un semn distinctiv (de ex., un asterisc), pentru a fi în vizorul profesorului şi a fi evaluaţi mai des, se indică elevii cu lacune în pregătire. În tabel se trece nota din semestrul precedent, pentru a ţine sub control reuşita fiecărui elev şi dinamica evoluţiei sale la învăţătură. În rubricile 4 şi 5 se includ notele pentru tehnica lecturii şi pronunţie, deoarece şi în clasele gimnaziale, şi în cele liceale mai sînt elevi care pronunţă şi citesc cu greşeli. Dacă elevul comite greşeli de pronunţie, ar fi bine să se indice în rubrica respectivă care sînt ele, pentru a remedia această lacună.

La rubrica 6 se apreciază înţelegerea şi traducerea textului. Nivelul de cunoaştere a lexicului (rubrica 7) se apreciază prin verificarea orală/scrisă a vocabularului studiat, cît şi prin dictări de cuvinte. Deoarece în şcoala alolingvă gramatica limbii române se studiază în plan funcţional, rubrica 8 va veni cu note pentru acest compartiment, în special în ciclurile primar şi gimnazial, asigurat prin fişe gramaticale şi sarcini gramaticale la subiectul studiat. Aici am putea indica subiectul/aspectul care "acumulează" cele mai multe greşeli.

La rubrica 9 vom avea în vedere priceperile şi deprinderile de comunicare orală: înţelegerea după auz, capacitatea de a adresa întrebări şi a răspunde la ele, dar şi redarea conţinutului textului. Tot aici se indică şi notele primite pentru lectura/recitarea poeziilor.

La rubrica 10 (Comunicare scrisă) indicăm notele de la evaluări, dar şi cele de la sarcinile scrise realizate în clasă. Rubrica 11 cuprinde notele de la temele de casă. În ciclul gimnazial, caietele elevilor trebuie verificate cel puţin o dată pe săptămînă.

În baza acestor rubrici/criterii putem aprecia şi răspunsurile oferite pe parcursul activităţii. Nota va fi trecută în rubrica respectivă. Cunoaşterea rezultatelor, a criteriilor de evaluare îi face pe elevi mai responsabili şi îi motivează să se implice mai activ în îndeplinirea sarcinilor.

Această modalitate de control şi evidenţă a cunoştinţelor şi competenţelor poate fi aplicată şi în ciclul primar, dar se va opera o mică modificare în ceea ce priveşte rubricile:

1. *Cunoaşterea alfabetului;*
2. *Pronunţarea sunetelor C, G;*
3. *Recitarea versurilor;*
4. etc.

Tabelul 1. *Rubricile* ***Fişei criteriale***

Nr. de ordine	Nume, prenume	Nota pentru semestrul precedent	Tehnica citirii	Pronunţia sunetelor	Înţelegerea şi traducerea textelor	Cunoaşterea lexicului	Cunoaşterea gramaticii	Comunicaraea orală	Comunicaraea scrisă	Tema de acasă	Sem. ___
1.											
2.											

Metodologia de lucru presupune:

1. Chestionarea orală în baza textului, chestionarea frontală în baza audierii, conversaţia, redarea unui fragment, rezumatul oral (rubricile *Înţelegerea şi traducerea textelor*, *Tema de acasă*);
2. Verificarea orală, traducerea lexicului din limba română în cea maternă şi invers, dictarea de cuvinte, utilizarea corectă a unităţilor de vocabular în contexte noi (rubricile *Cunoaşterea lexicului*, *Tema de acasă*);
3. Comunicarea orală, reproducerea textelor, discuţia cu imagini, dialogul, monologul, concursurile, victorinele, jocul de rol (rubricile *Comunicarea orală, Comunicarea scrisă*, *Tema de acasă*);
4. Lectura textelor, chestionar oral de verificare a lecturii, SINELG-ul, tehnica întrebări/răspunsuri (rubricile *Tehnica citirii, Pronunţia sunetelor*);
5. Exerciţiul, fişe de lucru, dictarea reciprocă, eseul, testul (rubricile *Cunoaşterea gramaticii, Tema de acasă*).

Aşadar, evaluarea este un fenomen complex, o parte indispensabilă a procesului de instruire. Nu există o părere unanimă asupra acesteia. Evaluarea performanţelor şcolare nu mai are doar funcţia de control-sancţiune şi nu se limitează la verificare şi notare, ci este un proces cu funcţie formativă, ce vine întru informarea şi facilitarea luării unor decizii în vederea ameliorării activităţii instructiv-educative în ansamblu.

Implementarea *Fişei criteriale* la Liceul Teoretic *Antioh Cantemir* din mun. Chişinău a demonstrat faptul că elevii manifestă o atitudine pozitivă faţă de această modalitate de evaluare. Ei îşi află atît punctele forte, cît şi cele slabe în studierea limbii române, astfel pot acorda o mai mare atenţie neajunsurilor. În acelaşi timp, profesorul dispune de un instrument de lucru viabil, ce îi permite să tragă concluzii asupra performanţelor fiecărui elev. Pregătindu-se de oră, el va şti cine trebuie evaluat şi la ce compartiment, va putea explica care este semnificaţia fiecărei note acordate. În felul acesta, evaluarea elevilor devine mult mai obiectivă şi ne apropie mai mult de *educaţia de calitate* – o cerinţă a timpului nostru.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Jinga I., Petrescu A., Gavotă M., Ştefănescu V. Evaluarea performanţelor şcolare. Bucureşti: Aldin, 1999.
2. Cazacu T., Popovici A., Cernei M. Limba şi literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru instituţiile cu limba rusă de instruire. Clasele I-IX. Chişinău: Lyceum, 2011.
3. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău-Bucureşti: Litera, Litera Internaţional, 2003.
4. Guţu Vl. Dezvoltarea şi implementarea curriculumului în învăţămîntul gimnazial: cadru conceptual. Chişinău: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, 2000.
5. Radu I. Evaluarea în procesul didactic. Bucureşti: EDP, 2004.
6. Старичева Л.Д., О формах учета знаний учащихся, în: Иностранные языки в школе. Золотые страницы, nr. 1, 2001.

Literatura şi cinematografia. Curs opţional

„Să înveţi pentru tine, dar să ştii pentru toţi.”
(Nicolae Iorga)

ARGUMENT

Formarea şi cultivarea gustului pentru lectură constituie unul dintre obiectivele fundamentale ale orelor de limba şi literatura română şi, implicit, a disciplinei opţionale *Literatura şi cinematografia*.

Literatura şi filmul reprezintă forme de comunicare artistică, deoarece, asemenea obiectului estetic, sînt destinate, în primul rînd, să placă. Pentru a-şi atinge scopul, fiecare prezintă particularităţi care transcend un limbaj specific.

Modul de preluare a mesajului – vizual, auditiv sau

audiovizual – impus de tipul de imagine artistică, se defineşte în funcţie de relaţia cu dimensiunea temporală a receptării. Lessing făcea o clasificare a artelor, în studiul *Laocoon,* în arte ale succesiunii şi arte ale simultaneităţii. Mesajul poetic, realizat în cod verbal, poate fi receptat auditiv, atunci cînd este formulat oral, sau vizual, atunci cînd este transmis scriptural, cum se întîmplă în cazul literaturii. Corelat unei imagini plastice, ca în cazul caligramei, acesta este destinat exclusiv unei receptări vizuale; dar corelat cu un mesaj melodic, ca în situaţia cîntecului, este destinat receptării auditive.

Cinematografia, artă sincretică, a făcut saltul de la imaginea vizuală statică la imaginea vizuală dinamică. Desfăşurarea vizuală a mişcării a permis o perspectivă epică, cinematograful devenind foarte repede o modalitate de a povesti cu ajutorul imaginilor. Noua formă de comunicare a schimbat atît structura mesajului, cît şi disponibilităţile enunţului, printr-o reorganizare a situaţiei de comunicare. Enunţul artistic de tipul filmului a devenit un produs colectiv, indirect şi instrumental.

Cursul de faţă îşi propune analiza celor două tipuri de comunicare artistică, înţelegerea punctelor de interferenţă între acestea şi a modului de transmitere a mesajului sensibil.

În egală măsură, urmărim cultivarea şi dezvoltarea imaginaţiei audiovizuale a copiilor prin oferirea unor ecranizări ale operelor literare, pe care aceştia le vor lectura în prealabil.

Considerăm, de asemenea, că acest curs opţional, prin felul cum este conceput, poate dezvolta dorinţa elevilor pentru lectură.

Scopul cursului: *înţelegerea relaţiei dintre literatură şi film şi a raportului realitate-ficţiune în cele două arte.*

COMPETENŢE GENERALE

- Receptarea diferenţelor de cod artistic în literatură şi cinematografie;
- Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în receptarea şi în producerea mesajelor, în diferite situaţii de comunicare;
- Folosirea modalităţilor de analiză tematică, structurală şi stilistică în receptarea textelor;
- Argumentarea scrisă şi orală a unor opinii în diverse situaţii de comunicare.

COMPETENŢE SPECIFICE:

- Sesizarea specificităţii literaturii şi cinematografiei ca arte;
- Identificarea raportului text-imagine în realizarea ecranizărilor;
- Compararea limbajului cinematografic cu acela al textului scris;
- Identificarea specificităţii codului artistic al literaturii şi cinematografiei;
- Identificarea modalităţilor de transpunere a textului scris în codul specific al cinematografiei;
- Identificarea similitudinilor şi a diferenţelor în constituirea mesajului în literatură şi cinematografie;
- Aprecierea originalităţii formulei estetice a autorului, dar şi a viziunii regizorale;
- Realizarea transferului de valori estetice din domeniul literar în celelalte arte;
- Desprinderea valorilor morale care îşi găsesc expresia artistică în acestea;
- Integrarea operelor artistice în circuitul valorilor naţionale şi universale;
- Dezvoltarea spiritului interogativ-argumentativ despre viaţă şi lume;
- Exprimarea, oral şi în scris, a opiniilor, sentimentelor, atitudinilor proprii faţă de opera literară şi opera cinematografică.

Clasa: a XI-a

Resurse şi managementul timpului:

– spaţiu de lucru: sala de clasă;
– capacităţile de învăţare ale elevilor;
– cunoştinţele anterioare;
– timpul de învăţare: 1 oră pe săptămînă.

Activităţi de învăţare:

Pentru formarea şi consolidarea competenţelor specifice, pot fi folosite, individual şi în grup, activităţi de genul:

- analiză de text/film;
- comentariul de informaţii (ştiri, articole, cronici);
- jocul de rol;
- revizuirea termenilor-cheie;
- studiul de caz;
- brainstorming-ul;
- interogarea încrucişată;
- imaginaţia ghidată etc.

Evaluare

Modalităţile de evaluare trebuie concepute în strînsă legătură cu specificul cursului opţional propus. În acest sens, se impune deplasarea accentului de la metodele tradiţionale la strategii de evaluare care să ofere elevilor posibilitatea de a demonstra: *ceea ce ştiu* (ca ansamblu de cunoştinţe); *ceea ce pot face* (utilizarea cunoştinţelor ca instrumente de raportare). În acest context, evaluarea vizează: elaborarea unor eseuri; realizarea unor portofolii; dezbaterea unor probleme comunicaţionale sesizate de elevi; observarea sistematică a activităţii şi a comportamentului elevilor; autoevaluarea; transpunerea în scenă a unei dramatizări de către micii actori; elaborarea de proiecte pe teme date.

Unitatea de învăţare	Tema	Nr. de ore	Activităţi de predare/învăţare/ evaluare	
Relaţia dintre literatură şi cinematografie	1. Diferenţa dintre literatură şi cinematografie. Arte audiovizuale (artă teatrală, artă muzicală, artă cinematografică, televiziune şi alte genuri de artă audiovizuală) 2. Istoria şi teoria cinematografiei. Arta actorului, arta regizorală şi arta scenografiei 3. Organizarea plastică a spaţiului (lumină, costume etc.). Muzica şi coloana sonoră 4. Rolul cinematografiei în societate	4	*Brainstorming* *Ştiu-vreau să ştiu-învăţ* *Diagrama Venn* *Cubul* *Jig-saw* *Linia valorii* *Studiul de caz*	*Analiza SWOT* *Clustering* *Graficul conceptual* *Generalizarea categorială* *Lectura intensivă* *Revizuirea termenilor-cheie*
O, rămîi..., Mihai Eminescu	1. Raportul dintre text şi imagine 2. Creaţia poetică şi creaţia regizorală 3. Mesajul în literatură şi în cinematografie	3	*Asaltul de idei* *VAS* *Pictura verbală* *Imaginaţia ghidată*	*Controversa constructivă* *Eseul argumentativ*
Patul lui Procust, Camil Petrescu	1. Invitaţie la lectură: *Patul lui Procust*; Semnificaţia titlului; Teme şi motive 2. Vizionarea filmului *Patul lui Procust* 3. Timp şi spaţiu. Universul operei 4. Structura şi compoziţia 5. Personajele şi actorii 6. Originalitatea formulei estetice a autorului, dar şi a viziunii regizorale	6	*Lucrul cu textul* *Gîndeşte-perechi-prezintă* *Clustering* *RAI* *Secvenţe contradictorii* *Sinteza* *Interogarea încrucişată*	*Rezumarea* *Dezbaterea* *Explozia stelară* *În fotoliul personajului* *Interviul în trei trepte* *Graficul M* *Adnotare*
	• Evaluare sumativă	1	*Eseu argumentativ*	
	• Analiza evaluării	1	*Revizuirea circulară*	
Chiriţa în Iaşi, Chiriţa în provincie, Vasile Alecsandri	1. Invitaţie la lectură: *Chiriţa în Iaşi* şi *Chiriţa în provincie*. Tema, ideea, subiectul 2. Comedia de moravuri 3. Vizionarea filmelor *Chiriţa în Iaşi* şi *Chiriţa în provincie* 4. Sursele comicului: comicul de limbaj, comicul de caracter, comicul de nume, comicul de moravuri etc. 5. Un punct de vedere subiectiv asupra realităţii. Cultura personajelor 6. Probleme naţionale şi de interacţiune estetică 7. Specificul codului artistic în operă şi în film	7	*Brainwriting* *Ghidul pentru învăţare* *Controversa academică* *Jocul de rol* *Pixuri în pahar* *Interviul* *Graficul T* *Comerţul cu o problemă*	*Dramatizarea* *6 de ce?* *Predicţiunile în perechi* *Masa rotundă* *Puzzle* *Panel* *Maratonul de scriere*
Harry Potter şi prinţul semipur, J.K.Rowling	1. Invitaţie la lectură: *Harry Potter şi prinţul semipur*. Subiectul operei 2. Raportul dintre realitate şi ficţiune 3. Vizionarea filmului *Harry Potter şi prinţul semipur* 4. Universul lui *Harry Potter*. Cronologie 5. Muzica şi coloana sonoră în film 6. Originalitatea formulei estetice a autorului, dar şi a viziunii regizorului 7. Critica cinematografică. Publicul lui *Harry Potter*	7	*Freewriting* *Lectura ghidată* *Pînza discuţiei* *Eu cercetez* *Jurnalul dublu* *Bliţ* *Colţuri* *Acvariu*	*Joc didactic* *Grila lui Quintilian* *Reacţia cititorului* *Interogarea multiprocesuală* *Cercetarea împărtăşită* *Cinquain*
Romeo şi Julieta, W. Shakespeare	1. Diverse ecranizări după piesa *Romeo şi Julieta* 2. Dragostea în literatură şi în cinematografie 3. Modalitatea de transpunere a textului scris în codul specific al cinematografiei. Personaj – actor – vedetă	3	*Brainsketching* *Discuţia ghidată* *Scrisorile literare* *În fotoliul autorului* *Agenda cu notiţe paralele*	*PRES* *Argumente pe cartele* *Păstrează ultimul cuvînt pentru mine* *Manuscrisul pierdut*
	• Evaluare finală	1	*Proiect de grup*	
	• Analiza evaluării	1	*Discuţia*	

În total – 34 de ore.

Alina GRIGORAŞ,
profesoară de limba română, Liceul Teoretic *Nicolae Iorga*, mun. Chişinău

Eveniment internaţional în domeniul leadershipului educaţional

Pe 25-26 mai curent, am avut ocazia să participăm la o mare întrunire, organizată la Fruska Gora (Serbia), a membrilor reţelei educaţionale HeartsCam, creată de dr. David Frost, profesor la celebra universitate britanică Cambridge. În acest context se promovează profesionalismul extins al cadrelor didactice, care pot face cu mult mai mult decît doar să predea la clasă, care sînt adevăraţi vizionari, au o capacitate avansată de reflecţie, sînt liberi în acţiuni, cercetează, susţin noutatea, abilităţile lor de lider facilitînd colaborarea constructivă cu profesorii-colegi.

În sesiunea plenară, participanţii au menţionat importanţa acestor întîlniri de reţea, care contribuie la socializarea comunităţii de profesori interesaţi de dezvoltare profesională şi oferă un cadru propice valorificării practicilor de succes ale profesorilor-lideri. Susţinerea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice din diferite ţări are ca finalitate catalizarea schimbării/optimizării şcolii din varia perspective. Preocuparea majoră pentru conceptul de *leadership educaţional* vine şi din necesitatea de a îmbunătăţi procesul de creştere profesională a cadrelor didactice. Leadershipul educaţional oferă oportunitatea de a construi o viziune comună, acceptată de comunitatea didactică internaţională, or, iniţiativele locale, izolate, nu sînt suficiente pentru a contribui cu adevărat la redefinirea procesului de perfecţionare profesională. E bine să avem aceeaşi viziune, sa împărtăşim ideea dezvoltării profesionale, punînd accentul pe inovaţie, entuziasm şi motivaţie intrinsecă.



Reţeaua HeartsCam se extinde cu succes la nivel mondial: în fiecare an apar şcoli noi, profesori noi, care sînt certificaţi; se organizează evenimente în şcoli, la nivel naţional şi internaţional; se desfăşoară programul de masterat, şcoala doctorală, cu cercetări serioase în domeniu.

Unul dintre obiectivele leadershipului educaţional rezidă în consolidarea identităţii profesionale prin propria ascensiune, prin învăţare semnificativă. Se încurajează reflecţiile profunde, planificarea, sprijinul reciproc, învăţarea despre învăţare, învăţarea despre leadership, documentarea şi elaborarea raportului de dezvoltare profesională etc. Profesorii învaţă unul de la altul, ceea ce este foarte important. Atelierele frecvente, sesiunile de postere, cu discuţii şi întrebări, blogurile, publicaţiile sînt cîteva forme de susţinere a leadershipului educaţional.

Cîteva surse web utile celor interesaţi de problematica dată ar fi:

- www.cep.edu.rs; www.hertscam.org.uk;
- www.lfteacherleadership.org.

Rima BEZEDE

Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova

GLOBAL PARTNERSHIP for EDUCATION quality education for all children

unicef unite for children

THE WORLD BANK

ProDidactica CENTRU EDUCAŢIONAL

Program de formare a mentorilor pentru cadrele didactice din grădiniţe

Începînd cu 18 iunie curent, C.E. PRO DIDACTICA prestează servicii Ministerului Educaţiei din Republica Moldova pentru formarea mentorilor în domeniul educaţiei timpurii, în baza Contractului No. CQS-03/A.3.2.2a, în cadrul proiectlui *Parteneriatul Global pentru Educaţie*.

La cursurile de formare a mentorilor, care se vor desfăşura în incinta C.E. PRO DIDACTICA, în una din perioadele: 8-12, 15-19 şi 22-26 iulie, urmează să participe cca 300 de specialişti. Aceştia vor reprezenta centrele de mentorat create pentru sprijinirea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice din grădiniţe.

Scopul proiectului *Parteneriatul Global pentru Educaţie* este de a îmbunătăţi accesul, calitatea şi incluziunea în educaţia timpurie din Republica Moldova, inclusiv prin dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, capabile să aplice un curriculum centrat pe copil şi pe noile standarde educaţionale. Programul de formare a mentorilor se va derula în baza metodelor interactive, cu accent pe formarea competenţelor profesionale de abordare echitabilă a copiilor, de creare a unui mediu de învăţare/dezvoltare prietenos, axat pe nevoile fiecărui copil.

Obiectivul general al trainingului constă în a contribui la consolidarea competenţelor de mentor la cadrele didactice din domeniul educaţiei timpurii, prin învăţarea deprinderilor necesare, prin dezvoltarea unei atitudini mentoriale şi conştientizarea nevoii de a observa.

Primul atelier al formatorilor implicaţi în training a avut loc la 24 iunie şi a inclus elaborarea designului pentru cele 5 zile de training, constituirea echipelor de formatori, distribuirea responsabilităţilor pentru viitoarele activităţi şi alte chestiuni.

Sperăm în oferirea unor servicii de calitate viitorilor mentori, care vor fi angajaţi într-o activitate de pionierat în contextul nostru.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ

Masa rotundă *Experienţe de integrare a minorităţilor naţionale prin educaţie*

Pe 26 iunie curent, C.E. PRO DIDACTICA a desfăşurat ultima activitate din cadrul proiectului *Rolul educaţiei în societăţile multiculturale: lecţii învăţate,* implementat cu sprijinul financiar al Programului *Est Est fără Frontiere* al Fundaţiei Soros-Moldova, în parteneriat cu Centrul pentru Iniţiative Educaţionale din Letonia şi Asociaţia de Tineret *Republica Deschisă* din Estonia.

Evenimentul a avut drept scop familiarizarea unui public cît mai larg cu experienţa Letoniei şi Estoniei privind: rolul educaţiei în cadrul unor societăţi multiculturale, abordată prin prismă interculturală şi multilingvă; modelele lingvistice de integrare a minorităţilor etnice prin educaţie, studierea eficientă a limbii de stat – toate acestea contribuind într-o mare măsură la sporirea coeziunii sociale şi la consolidarea întregii societăţi. În cadrul acestuia au fost trecute în revistă activităţile realizate în proiect, cu beneficiile şi acţiunile de perspectivă pentru ţara noastră. Echipa de experţi locali a prezentat diversitatea de lecţii învăţate pe parcursul vizitei efectuate în Letonia şi Estonia, acestea reflectîndu-se într-un grup de materiale tematice publicate în revista *Didactica Pro...,* care a fost oferită ca donaţie fiecărui participant la masa rotundă. În centrul atenţiei celor prezenţi au fost şi iniţiativele unor licee din republică, orientate spre îmbunătăţirea şi implementarea politicilor de integrare prin educaţie a minorităţilor naţionale. Directorii instituţiilor respective au vorbit despre primii paşi în predarea mai multor discipline în limba română, acţiune prin care elevilor li se oferă o mai bună cunoaştere a limbii de stat, sporindu-le în aşa mod şansa la o inserţie reuşită în societatea noastră.

La eveniment au participat reprezentanţi ai: Ministerului Educaţiei, Biroului Relaţii Interetnice, Direcţiei Raionale de Învăţămînt Comrat; cca 30 de directori de instituţii liceale cu instruire în limba rusă şi experţi locali. Unităţile de învăţămînt invitate la această masă rotundă au beneficiat de o donaţie de carte.

Silvia BARBAROV



Sergiu **CORLAT**

Liceul Teoretic *Orizont*, mun. Chişinău

Modernizarea instruirii asistate de calculator din învăţământul secundar

Rezumat: *În lucrare este efectuată o analiză a situaţiei actuale privind utilizarea Tehnologiilor Informaţionale şi de Comunicaţii în învăţământul secundar din Republica Moldova. În baza rezultatelor analizei, este elaborat un model de modernizare a instruirii prin implementarea metodologiilor şi a instrumentelor digitale.*

Abstract: *This paper contains an analysis of the current situation of use Information and Communication Technologies in secondary education of Moldova. Based on the analysis, a model of modernization of secondary education by implementing digital tools and methodologies is designed.*

Keywords: *e-Learning, secondary education, tools and methodologies is designed.*

Retrospectiva instruirii asistate de calculator din învăţământul secundar

Anul 1985 poate fi considerat drept punct de pornire în utilizarea instrumentelor digitale în învăţământul secundar din Republica Moldova, deoarece atunci a fost introdusă o nouă disciplină – *Informatica*. Odată cu noul obiect de studiu în şcoli apar şi primele calculatoare. Cîţiva ani mai tîrziu sînt înfiinţate primele clase de calculatoare personale, iar începînd cu anul 1994 – se realizează primele conexiuni Internet. Perioada 1997-1998 este marcată de dotarea masivă a instituţiilor de învăţământ cu laboratoare de informatică: calculatoare, echipamente periferice, conexiuni dial-up. Un alt moment de importanţă majoră îl constituie atestarea în 2002 a web 2.0, acesta punînd începutul perioadei de dezvoltare a resurselor educaţionale digitale interactive web. Calculatorul se transformă tot mai mult dintr-un instrument de calcul în unul de comunicare. Apar şi devin tot mai populare dispozitivele digitale specializate pentru educaţie: proiectoare multimedia, table interactive, sisteme pentru teleconferinţe etc. Perioada 2006-2009 este cea de implementare a tehnologiilor e-Learning. În licee şi gimnazii se distribuie, în cadrul unui proiect naţional, laboratoare şi resurse educaţionale digitale pentru studierea disciplinelor reale [1]. Concomitent, profesorii-pionieri ai instruirii digitale experimentează resursele digitale în distribuţie liberă, bloguri, wiki.

Ultima perioadă (2010-2013) este amprentată de cîteva soluţii tehnologice noi, cu impact direct asupra sistemului educaţional preuniversitar. Printre acestea se numără: tehnologiile de transfer a datelor 3G, 4G; dispozitivele digitale cu ecran tactil (touch screen); noile generaţii de calculatoare portabile; tehnologiile „cloud" pentru stocare; instrumentele de comunicare în timp real etc. Instrumentele digitale devin o componentă indispensabilă a procesului educaţional. Nu mai este cazul să vorbim despre *instruire asistată de calculator,* ci despre *instruire digitală modernă*, ţinînd cont de faptul că aceasta conţine nu doar noile metode pedagogice, dar şi componente digitale moderne – de natură hardware, software, comunicare şi transfer de date.

Modernizarea instruirii. Componenta digitală

Strategia de implementare a soluţiilor digitale în învăţământul secundar din Republica Moldova reprezintă un grup de acţiuni pe termen lung, orientate

spre îmbunătăţirea calităţii procesului educaţional. Acestea vizează adaptarea curriculumului şcolar pentru utilizarea instrumentelor digitale (curriculum digital), dezvoltarea infrastructurii şcolare prin aplicarea instrumentelor informatice (hardware, software, de comunicaţii), integrarea instrumentelor digitale în metodele de învăţare, instruirea continuă a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar pentru utilizarea eficientă a curriculumului, metodelor, resurselor şi instrumentelor.

În contextul concluziilor trase în urma experienţei anterioare, pot fi formulate cîteva finalităţi (scopuri) strategice în modernizarea sistemului educaţional preuniversitar în baza instrumentelor digitale:

1. modernizarea curriculară (elaborarea curriculumului digital pentru disciplinele de studiu);
2. crearea şi dezvoltarea repozitoriului naţional de resurse educaţionale digitale;
3. modernizarea infrastructurii digitale a componentelor sistemului de învăţământ pentru utilizarea eficientă a resurselor educaţionale digitale;
4. implementarea activă a metodologiilor moderne de instruire, asistate de sisteme digitale;
5. transparenţa procesului educaţional: evaluări obiective, echidistante;
6. transparenţa procesului managerial: flux operativ de documente, acte, date, statistici.

Pentru realizarea acestora, dar şi pentru corelarea tuturor activităţilor „componentei digitale" în sistemul educaţional, va fi necesară crearea unei structuri de nivel naţional, convenţional numită Centrul Naţional pentru Instruire Digitală[1] (CNID).

CNID va elabora (selecta, adapta, procura – în funcţie de hotărîrile factorilor de decizie) platforma naţională pentru instruire în baza resurselor şi instrumentelor digitale, care va fi orientată spre utilizare în instruirea formală, dar şi neformală sau autoinstruire, va asigura accesul la sesiuni de instruire ghidată la distanţă (sincrone şi asincrone), va conţine elementele necesare pentru funcţionarea şi securitatea componentelor administrative (registre, foi matricole, dosare personale etc.).

Implementarea tehnologiilor şi a instrumentelor digitale moderne în instituţiile de învăţământ va urma un algoritm bazat pe *selectarea diferenţiată a punctului de start*. Punctul de start reprezintă categoria de proiect care va fi implementat în instituţia respectivă[2]. El este determinat în urma unei analize externe a instituţiei de învăţământ aderente.

Extinderea proiectelor va fi realizată după o schemă circular nivelată: lansare –> implementare –> monitorizare, după care, în funcţie de rezultate, fie se trece la un proiect nou, de complexitate mai înaltă, fie se reia proiectul precedent, dacă realizarea acestuia nu a fost eficientă. În cazul dat, în perioada imediat următoare, va fi implementat acelaşi tip de proiect (după identificarea motivelor nereuşitei şi determinarea modalităţilor de înlăturare a acestora). Perioada de viaţă a proiectelor (pe niveluri) ar putea fi de 4-5 ani, termen suficient pentru acomodarea cu instrumentele şi tehnologiile propuse şi valorificarea deplină a acestora. Dezvoltarea continuă a tehnologiilor, a echipamentelor şi a resurselor la scară mondială va garanta continuitatea lansării de noi proiecte, iar prezenţa repozitoriului naţional de resurse în cadrul CNID va asigura compatibilitatea diferitelor niveluri şi etape de implementare a acestora.

Structura şi sarcinile CNID

- *Elaborarea/adaptarea/dezvoltarea platformei naţionale de instruire:* sistemele software care realizează managementul proceselor de instruire şi al conţinuturilor educaţionale. Menţinerea şi dezvoltarea lor necesită prezenţa în *Centrul de asistenţă* a unui grup de programatori calificaţi.
- Dezvoltarea *repozitoriului digital* – colecţii de resurse educaţionale în format digital, laboratoare virtuale, baze de itemi pentru diverse tipuri de evaluare, biblioteci virtuale etc.
- *Grupul de experţi e-Learning* va fi implicat atît în producerea materialelor educaţionale (partea de conţinut), împreună cu *Laboratorul e-Learning* (*instruire digitală* – partea de elaborare, editare, alte operaţii tehnice), cît şi în selecţia resurselor externe, pentru a fi introduse în repozitoriu.
- *Laboratorul de instruire* – componenta CNID care va elabora programele de instruire pe niveluri a profesorilor şi cadrelor manageriale. Tot aici se va realiza instruirea, în conformitate cu programele elaborate.
- *Centrul de asistenţă* va asigura funcţionarea infrastructurii TIC a CNID, dar şi a instituţiilor de învăţământ, atît din punctul de vedere al soluţionării problemelor soft, cît şi al funcţionării echipamentelor digitale.

1 Forma de organizare şi finanţare a CNID urmează să fie selectată astfel încît să permită achiziţionarea şi menţinerea specialiştilor de înaltă calificare din toate domeniile necesare activităţii sale.

2 Tipuri de proiecte: *start* (pentru instituţiile care nu au utilizat anterior instrumente şi tehnologii digitale), *medium* (pentru instituţiile care utilizează periodic instrumente şi tehnologii digitale elementare), *medium+* (pentru instituţiile care le utilizează periodic), *high* (pentru instituţiile în care a început integrarea instrumentelor şi a tehnologiilor digitale în procesul educaţional); cu specificaţii distincte în funcţie de numărul de elevi şi posibilităţile de conectare Internet.

- *Direcţia analitică* va monitoriza procesul de implementare a proiectelor, va identifica bunele practici locale, motivele nereuşitelor şi metodele de depăşire a acestora, direcţiile de dezvoltare în domeniul e-Learning la scară regională şi internaţională, va identifica noi categorii de proiecte locale.
- *Direcţia economică* va gestiona resursele financiare ale CNID, va identifica resurse externe de finanţare, fonduri externe, donaţii etc., va verifica calitatea şi corectitudinea procurărilor efectuate în cadrul proiectelor.

Interacţiunea actorilor educaţionali

- Coordonarea activităţilor de instruire digitală la nivel naţional este înfăptuită de un Consiliu format din reprezentanţi ai: instituţiilor de stat, Centrului *e-Guvernare*, instituţiilor de învăţământ superior, ONG-urilor, societăţii civile. Implementarea proiectelor de modernizare digitală, monitorizarea, consultanţa urmează să fie realizate de CNID.
- Funcţiile de control şi de evaluare a implementării revin Ministerului Educaţiei şi structurilor subordonate, Ministerului Tehnologiilor Informaţionale, Centrului *e-Guvernare*, ONG-urilor.
- Ministerul Educaţiei, administraţiile publice şi comunităţile locale apar în calitate de parteneri (inclusiv finanţatori ai procurărilor de resurse educaţionale [centralizat – Ministerul Educaţiei], echipamente [local – APL, comunitatea]).
- CNID va asigura implementarea nemijlocită a proiectelor.
- Instituţia de învăţământ, profesorii şi elevii formează componenta-cheie a implementării proiectelor: instituţia asigură accesul iniţial al utilizatorilor (includerea acestora în sistem); ulterior, ei capătă acces individual la resursele educaţionale ale CNID, fără restricţii temporale sau de locaţie geografică. Elevii şi profesorii formează grupul de utilizatori finali ai resurselor. Este important a asigura accesul elevilor la dispozitive digitale individuale, inclusiv de tip *smartphone*. În cazul lipsei acestora, urmează să fie asigurat accesul la centrele informaţionale comunitare sau laboratoarele multimedia şcolare în afara orelor de curs.

Riscuri

1. Politica de cadre, vîrsta înaintată [3], state de personal învechite, pregătirea insuficientă a studenţilor universităţilor cu profil pedagogic;
2. Concepţii de organizare a demersului instructiv depăşite; reticenţa faţă de o abordare modernă, creativă, individualizată, digitalizată a procesului educaţional;
3. Insuficienţa de resurse TIC, de finanţare, de motivare a participanţilor la proiect, în special a cadrelor didactice, care implementează activ tehnologiile digitale;
4. Autoconservarea activităţilor de instruire digitală după expirarea perioadei de monitorizare sau pe parcursul derulării proiectelor;
5. Abordarea centralizată a implementării proiectelor, fără aprecierea gradului de pregătire a instituţiilor de învăţământ.

Beneficii

1. Curriculum modern, orientat spre instruirea personalizată şi utilizarea e-Learning;
2. Instrumente eficiente pentru instruire şi evaluare: echidistante, individuale, transparente;
3. Tehnologii, resurse şi echipamente pentru organizarea sesiunilor de instruire la distanţă;
4. Resurse educaţionale de calitate, variate, care asigură posibilitatea alegerii instrumentelor de învăţare adecvate pentru fiecare clasă (elev);
5. Acces liber şi gratuit pentru elevi la resursele educaţionale;
6. Deschiderea elevilor pentru formele noi de instruire;
7. Învăţarea individualizată (ritm propriu, stil personal, prin descoperire) nu doar în sala de clasă, dar în orice interval de timp, în orice loc; învăţarea cooperativă şi colaborativă;
8. Modernizarea actului didactic/învăţământului, încurajarea inovaţiei didactice;
9. Transparenţa proceselor din sistemul educaţional; fluxul informaţional operativ;
10. Instituţii cu infrastructură modernă, scalabilă; profesori şi manageri calificaţi, instruiţi digital, capabili de a utiliza instrumentele digitale în instruire;
11. Elevi *digital nativi* competenţi, cu abilităţi sporite de utilizare a resurselor educaţionale, de autoinstruire, de instruire continuă în activitate şi în viaţa cotidiană [2].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. International conference *Quality of Education. Theoretical and practical usage of ICT in Education*. March, 12-13, 2008, Chisinau.
2. Corlat S., Karlsson G. The Methodology of usage of ICT in Higher Education. Chisinau: FEP. Tipografia Centrală, 2011.
3. Statistical Report *Education in Republic of Moldova,* 2012.



Gheorghe **CHISTRUGA**
gr.did.sup., Liceul Teoretic *M.Eminescu*, or. Drochia

Instruirea asistată de calculator în învăţământul general din raionul Drochia

Rezumat: *În lucrare este descrisă experienţa de utilizare a Tehnologiilor Informaţionale şi de Comunicaţii în instituţiile preuniversitare din raionul Drochia, Republica Moldova, în perspectiva dezvoltării şi promovării unui învăţământ modern şi de calitate.*

Abstract: *In this paper is describing the experience of using Informational and Communicational Technologies in schools and lyceums from Drochia district, Republic of Moldov, with the perspective to develop and promote modern and qualitative education.*

Keywords: *computer assisted education (CAE), CAE design, CAE methods, information projects, on-line evaluation, distance learning.*

REPERE

Instruirea asistată de calculator (IAC) reprezintă o metodă didactică sau o metodă de învăţământ, care valorifică principiile de modelare şi de analiză cibernetică a activităţii de instruire în contextul noilor tehnologii informaţionale şi de comunicaţii, caracteristice societăţii contemporane.

Sinteza dintre resursele pedagogice ale instruirii programate şi disponibilităţile tehnologice ale calculatorului (sistemul de procesare a informaţiei) conferă IAC calităţi ce ţin de:

- informatizarea procesului de predare-învăţare-evaluare;
- îmbunătăţirea IAC prin intermediul unor acţiuni de gestionare, de documentare, de interogare;
- simularea automatizată interactivă a cunoştinţelor şi a capacităţilor angajate în procesul de învăţământ, conform documentelor oficiale de planificare a educaţiei.

Metoda instruirii asistate de calculator valorifică următoarele operaţii integrate din cadrul procesului de predare-învăţare-evaluare:

- organizarea informaţiei conform cerinţelor curriculare, adaptabile la capacităţile fiecărui elev;
- provocarea cognitivă a elevului prin secvenţe didactice şi întrebări care vizează depistarea unor lacune, probleme, situaţii-problemă;
- rezolvarea sarcinilor didactice prin reactivarea sau obţinerea informaţiilor necesare din resursele apelate prin intermediul calculatorului;
- realizarea unor sinteze recapitulative după parcurgerea unor teme, module de studiu, lecţii, grupuri de lecţii, subcapitole, capitole, discipline şcolare;
- asigurarea unor exerciţii suplimentare de stimulare a creativităţii elevului.

Proiectarea instruirii implică organizarea şi ordonarea materialului care urmează să fie *predat →învăţat → evaluat* la nivelul corelaţiei funcţional-structurale dintre profesor şi elev.

Profesorul proiectează o acţiune bazată pe patru operaţii concrete:

- definirea finalităţilor pedagogice;
- stabilirea conţinutului instruirii;
- aplicarea metodologiei adecvate;
- asigurarea evaluării activităţii didactice/educative respective.

Proiectarea instruirii asistată de calculator (IAC) poate fi definită drept o dezvoltare sistematică a specificaţiilor procesului de instruire utilizînd teoriile învăţării, pentru a realiza un demers instructiv de calitate, prin aplicarea noilor tehnologii informaţionale şi de comunicaţii.

ISTORIC

În raionul Drochia, primele computere necesare realizării prevederilor programei şcolare la *Informatică* îşi fac apariţia în 1988. Echipamentul electronic era prevăzut doar pentru formarea/dezvoltarea competenţelor la obiectul de studiu *Informatica* şi era constituit dintr-un computer cu unitate de citire/înscriere a informaţiei şi alte 12 staţii-terminale, conectate în reţea, pentru schimb local de informaţie. Din anul 1998, toate instituţiile preuniversitare din raion au primit calculatoare (echipament performant la timpul respectiv), cu posibilităţi de conectare la reţeaua globală. Primele conexiuni Internet, deşi erau lente, au pus baza schimbului de informaţii la distanţă. Aceasta a oferit ocazia pregătirii materialelor didactice în format digital, discutarea, promovarea şi utilizarea lor în comun. Apar şi unele încercări de elaborare a proiectelor, jocurilor didactice, precum şi unele

tendinţe, deşi într-o manieră stîngace, de concepere a unor softuri educaţionale.

INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR ÎN ÎNVĂŢĂMÎNTUL GENERAL DIN RAIONUL DROCHIA

Pe parcurs, Ministerul Educaţiei, în colaborare cu Ministerul Tehnologiilor Informaţionale, iniţiază mai multe proiecte, primul fiind *Salt* – cu obiectivul de a îmbunătăţi dotarea instituţiilor preuniversitare cu echipament tehnic, conexiunea la Internet pe bandă largă. Astfel, în raionul Drochia au fost realizate mai multe proiecte-pilot care au presupus iniţierea cadrelor manageriale şi didactice (80 de ore astronomice) în utilizarea instrumentelor digitale de prelucrare, păstrare şi transmitere a informaţiei. Aceste abilităţi le-au fost benefice în perfecţionarea actului didactic. Următorul proiect a fost legat de crearea *Sistemului de cartografiere şi paşaportizare a instituţiilor preuniversitare,* o bază de date cu circa 330 de indicatori ce se referă la organizarea procesului educaţional. Rezultatele acestei iniţiative au favorizat o mai bună proiectare a bugetului de stat destinat învăţămîntului, a condus la optimizarea, la nivel local şi naţional, a tuturor edificiilor educaţionale. Al treilea proiect-pilot, în care au fost implicate 3 instituţii preuniversitare din raion (LT *M. Eminescu* – ltmeminescu@gmail.com, LT *I. Creangă* – ltpopestiidesus@gmail.com şi LT *B. P. Hasdeu* – ltbphasdeu@gmail.com), constă în implementarea softurilor educaţionale AeL la 4 obiecte (*Matematică, Fizică, Chimie* şi *Biologie*), promovat de compania *Siveco România* SA. Platforma AeL are două componente: serverul de aplicaţie şi serverul de date. Fiecare elev posedă un cont de acces la aplicaţie. Tot pe acest cont sînt stocate şi: datele personale, cele ce ţin de participarea în actul didactic şi rezultatele evaluării. Fiecare lecţie, proiectată conform unui orar din cadrul aplicaţiei, este formată din mai multe secvenţe, care pot fi modificate, reactualizate de profesor în procesul proiectării. În timp real, elevii pot realiza diferite etape ale lecţiei respective. Practic, toate cele 50 de unităţi educaţionale preconizate de proiect sînt orientate spre un învăţămînt de calitate.

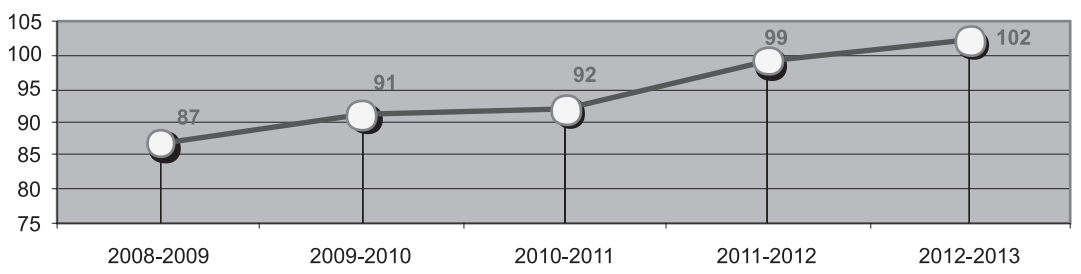
Odată cu dezvoltarea tehnologiilor informaţionale apar şi devin tot mai populare dispozitivele digitale specializate pentru educaţie: proiectoare multimedia, table interactive. În cadrul proiectului educaţional *Instruire de calitate în Republica Moldova*, toate liceele teoretice din raion au fost dotate cu proiectoare, care au fost instalate în sălile multimedia. Astfel, prezentările Power Point devin un instrument frecvent utilizat în cadrul lecţiilor. În anul 2010, la Direcţia Învăţămînt Tineret şi Sport Drochia se inaugurează un server de date (www.edu-dr.md) şi se lansează pagina web (http://edu-dr.md), acţiuni necesare pentru stocarea informaţiilor de interes general, cît şi a celor legate de activităţile didactice. Din acest moment, transmiterea documentelor (aproape în totalitate) de la Direcţie către instituţiile preuniversitare şi invers are loc în format electronic. Majoritatea evaluărilor sînt în format electronic, cu conţinuturi, cerinţe şi termene uniforme. Evaluările on-line pe discipline curriculare efectuate în raion au evidenţiat următoarele:

- rezultatele evaluării sînt pe măsura cunoştinţelor elevilor;
- nu este implicat factorul uman;
- se optimizează timpul de realizare a sarcinilor şi de evaluare;
- cheltuielile de materiale (hîrtie, imprimare) sînt minime;
- este lizibilă analiza rezultatelor, este posibilă crearea rapoartelor, diagramelor;
- se tinde spre ajustarea procesului de evaluare la cerinţele moderne.

Majoritatea bibliotecilor şcolare din raion au în dotare un computer, destinat evidenţei fondului de carte disponibil. Aplicaţia *BookFond* este utilă în proiectarea şi repartizarea corectă a fondului de carte atît pentru elevii din instituţie, cît şi între instituţiile preuniversitare. Astfel, variaţia de la an la an a contingentului de elevi din instituţie sau clasă nu conduce la insuficienţa manualelor.

Un element nu mai puţin important este şi utilizarea calculatorului pentru instruirea la distanţă a elevilor. Pentru instruirea aprofundată la informatică, pe serverul Direcţiei a fost creată o aplicaţie web (http://89.28.56.207/) de pregătire a lotului olimpic la această disciplină, care urmăreşte mai multe obiective:

- iniţierea unui grup de elevi care pledează pentru dezvoltarea gîndirii analitice şi algoritmice a şco-



larilor în procesul de programare la calculator;
- sporirea interesului elevilor, dar şi al profesorilor pentru programare la calculator;
- pregătirea elevilor pentru participare la etapa raională a concursului de programare, precum şi a lotului olimpic al raionului, pentru participare la concursul republican de informatică;
- crearea unei baze de date cu probleme, algoritmi de soluţionare a acestora şi teste de control.

Prin intemediul acestei pagini web, elevii:
- îşi creează un cont unic de logare;
- primesc sarcini concrete, care urmează a fi realizate în termene concrete, dar activînd în afara lecţiilor;
- editează sursa în limbajul de programare *Pascal,* pentru soluţionarea problemei propuse;
- încarcă sursa pentru compilarea ei ulterioară şi evaluarea cu utilizarea testelor-etalon;
- vizualizează rezultatele curente ale procesului de testare a problemei, rezultatele personale, cît şi rezultatele celorlalţi participanţi la concursul de programare.

Elevii care acumulează punctaj maxim sînt aleşi pentru participare la concursul republican de informatică. Utilizarea paginii web a stimulat interesul acestora faţă de concurs. Bunăoară, în baza datelor incluse în Diagramă, observăm o creştere de la an la an a participării elevilor la acest concurs, rezultate obţinute fiind bune şi foarte bune.

CONCLUZII

Utilizarea calculatorului în procesul de învăţămînt devine o necesitate în condiţiile dezvoltării accelerate a tehnologiei informaţiei. Pentru noile generaţii de cadre didactice şi de elevi, deja obişnuite cu avalanşa de informaţii multimedia, conceptul IAC a devenit o cerinţă intrinsecă.

Numită de unii "inovaţia tehnologică cea mai importantă a pedagogiei moderne", instruirea asistată de calculator contribuie la eficientizarea învăţării, fiind un rezultat al introducerii treptate a informatizării în procesul educaţional.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Adăscăliţei A. Instruire asistată de calculator. Curs on-line: http://mail.tuiasi.ro/~dppd/rosite/IAC.htm
2. Andleigh P.K., Thakrar K. Multimedia – Systems design. Prentice hall PTR, 1996.
3. Raport de activitate al Direcţiei Învăţămînt Tineret şi Sport Drochia pentru anul de studii 2012-2013.

Utilizarea tehnologiilor avansate de instruire practică în instituţiile medii de specialitate



Ludmila **SÎRGHI**

Colegiul Agroindustrial din Rîşcani

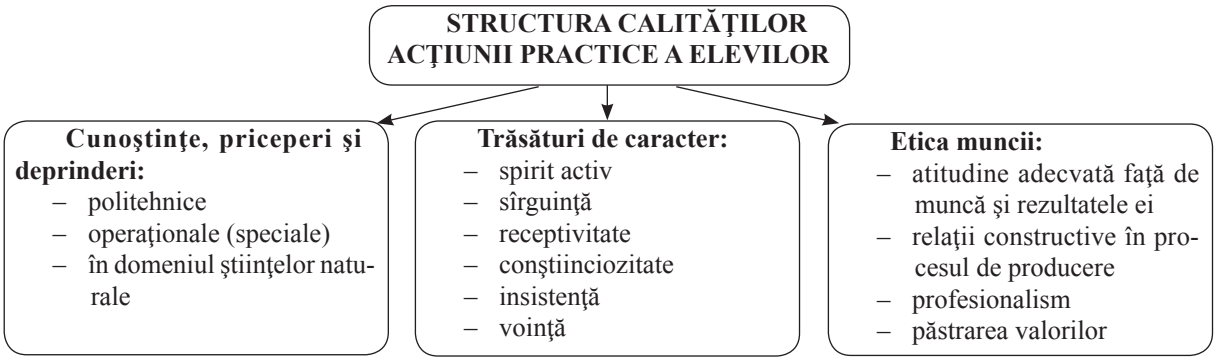
Rezumat: *Într-o lume în care ascensiunea tehnologiilor defineşte evoluţia unei civilizaţii, este impetuos necesară racordarea pregătirii viitorilor specialişti la cerinţele pieţei forţei de muncă, prin centrarea activităţilor de la disciplinele de specialitate pe dezvoltarea abilităţilor practice, a spiritului de iniţiativă creativă şi a muncii în echipă.*

Abstract: *In a world where the ascension of technologies defines the evolution of a civilization, it is crucial to improve the training process of the future specialists, according to current requirements of the modern labor market, by improving educational activities, focusing on developing of practical skills at specialized disciplines, the spirit of creative initiative and teamwork.*

Keywords: *educational technologies, practical skills, specialized disciplines, educational activities, labor market.*

Pregătirea elevilor de colegiu presupune dotarea acestora cu deprinderi, cunoştinţe, capacităţi, trăsături de caracter ce le vor asigura succesul personal şi profesional de mai departe.

Pe lîngă achiziţiile necesare profesării meseriei alese, este important să înzestrăm elevii şi cu cunoştinţe generale din domeniul tehnicii şi al ştiinţelor naturii, din sfera de producere etc., inclusiv aspecte de ordin psihologic. De asemenea, în activitatea practică se aplică pe larg cunoştinţele obţinute prin intermediul demersurilor interdisciplinare şi interpersonale (tehnice, economice, tehnologice, manageriale, deontologice).



Abilităţile profesionale ale absolvenţilor noştri relevă experienţa de muncă căpătată, gradul de măiestrie atins, nivelul de dezvoltare a anumitor competenţe. Calea principală de formare a priceperilor şi deprinderilor de muncă este instruirea practică şi instruirea practică profesională, organizate pe anumite domenii de studiu.

O altă componentă indispensabilă pregătirii elevilor de colegiu este implicarea activă în procesul muncii. Se presupune că această calitate are la bază o anumită predispoziţie ereditară (dar nu putem neglija şi anumiţi factori sociali sau educaţionali) şi se manifestă încă din fragedă copilărie prin înclinaţia spre activitatea de joc, la elevi – prin dorinţa de a învăţa, iar la omul matur – prin perseverenţă, prin tendinţa spre perfecţionare profesională şi activism social.

Absolvenţii Colegiului Agroindustrial din Rîşcani se pot include în procesul de producere, cu un randament mai mare sau mai mic, nu doar avînd o pregătire profesională, psihologică corespunzătoare, dar şi respectînd etica muncii – avînd o atitudine adecvată faţă de muncă, faţă de oamenii cu care vor conlucra, faţă de rezultatele muncii lor şi a colegilor.

Demonstrarea calităţilor de personalitate, obţinerea unor rezultate utile atît individului, cît şi societăţii în ansamblu este marea şi nobila misiune pe care ne-o asumăm cu toţii şi pe care o putem materializa inclusiv în cadrul instruirii practice a elevilor. Aici ştiinţa pedagogică ne vine în ajutor cu o gamă variată de tehnologii didactice avansate, tehnologii de eficientizare a procesului educaţional. Orientate spre dezvoltarea personalităţii formabililor, acestea pot intensifica activitatea viitorilor specialişti. Însuşirea şi implementarea de către profesori a metodelor de instruire performante este un demers de lungă durată, un demers dificil şi riscant. Creativitatea pedagogică se poate manifesta doar într-un context flexibil la schimbări, în condiţiile în care procesul instructiv-educativ este fundamentat teoretic, metodologic şi tehnologic.

Tehnicile moderne de instruire se bazează pe educarea valorilor general recunoscute: sinceritate, cinste, altruism, bunăvoinţă, toleranţă, ajutor reciproc etc. Din mulţimea acestor tehnici, pentru activitatea de instruire practică, se pot selecta acele care şi-au demonstrat deja eficienţa: învăţarea prin colaborare, proiectul, portofoliul etc.

Pentru a înţelege mai bine esenţa *învăţării prin colaborare*, este necesar, pe lîngă multe alte acţiuni, să ne schimbăm viziunea asupra fenomenului *greşeală*, acceptîndu-l în calitate de element de perfecţionare, nu numai ca unul care constată o nereuşită sau neînsuşirea materiei. În condiţiile instruirii tradiţionale, profesorul nu este în stare să acorde ajutor fiecărui elev. De aceea, utilizînd la ore tehnicile de învăţare prin colaborare, accentul va fi pus pe elevi, care, lucrînd în grupuri mici, vor fi responsabili atît de succesul propriu, cît şi de cel al întregii echipe.

Metoda *Proiectul* presupune un demers complex, care stimulează interesul faţă de anumite probleme şi implică nu numai însuşirea unui volum concret de cunoştinţe, ci şi acţiuni de planificare şi de realizare a unei idei, elevii demonstrînd abilităţi de aplicare a achiziţiilor teoretice. Rolul profesorului este de a îndruma şi a coordona activitatea elevilor, care fac cercetări, construiesc, modelează, individual sau în grup. Metoda respectivă urmăreşte dezvoltarea gîndirii critice, formarea deprinderilor şi a priceperilor de a construi de sine stătător modele funcţionale, de a se orienta în spaţiul informaţional etc. Rezultatele proiectelor pot fi văzute, apreciate, aplicate în activitatea practică ulterioară. Obiectivele acestor proiecte constau în obţinerea unui produs nou, în rezolvarea unei probleme ştiinţifice sau tehnice. Temele pot fi dintre cele mai diverse: studiul experimental la elaborarea produselor cosmetice şi de parfumerie; procese tehnice; procese tehnologice; asamblarea automatizată a construcţiilor; proiecte economice de statistică şi contabilitate, subiecte istorice (istoria apariţiei publicităţii, istoria evoluţiei ceramicii); proiecte de design de interior pentru o unitate de alimentaţie publică etc.

O tehnologie relativ nouă, care îşi face drum în practica educaţională, este *Portofoliul* – un instrument de reflecţie şi autoevaluare a activităţii cognitive şi creative a elevului. *Portofoliul,* constînd dintr-un set de documente, imagini, lucrări practice ale elevului, este binevenit la specialitatea *Contabilitate*. La disciplinele *Teoria evidenţei contabile* şi *Contabilitatea financiară,* lucrările

practice presupun completarea unor acte, soluţionarea unor situaţii de producere, întocmirea documentelor centralizatoare, rezolvarea unor studii de caz sau probleme complexe în cadrul practicii de instruire. La *Contabilitatea financiară,* utilizăm de mai mulţi ani caiete tipizate şi portofoliul de documente primare vizînd o întreprindere concretă. Practica constă din parcurgerea completă a ciclului contabil de prelucrare a datelor, de la bilanţ la bilanţ, finalizînd cu analiza indicatorilor bilanţului contabil şi întocmirea, în baza registrelor, a rapoartelor financiare.

Elevii de la specialitatea *Tehnologia produselor cosmetice şi medicinale* alcătuiesc portofolii cu reţete de creme, şamponuri, loţiuni şi alte produse cosmetice; cu imagini de plante medicinale, cu descrierea produselor din ele, dar şi a efectelor lor curative. În cadrul practicii de instruire *Alimentaţia şi tehnica servirii clienţilor,* specialitatea *Turism*, elevii elaborează portofolii cu reţete şi preferinţe culinare ale turiştilor din diferite ţări.

În ceea ce priveşte tehnicile de instruire axate pe transmiterea unui volum mare de cunoştinţe, „în vogă" sînt cele bazate pe: joc; problematizare, cercetare şi descoperire; pe utilizarea noilor mijloace tehnice şi informaţionale. Datorită specificului profesiilor, recurgem preponderent la *jocul de rol* şi *jocul de afaceri*. *Jocul de rol* face parte din categoria jocurilor de simulare, elevii fiind puşi în situaţia de a interpreta rolul unor personaje din viaţa reală, pentru care, de altfel, se pregătesc: contabil-şef, perceptor sau lucrător fiscal, şef al secţiei de creditare, conducător de întreprindere, consultant într-un salon de frumuseţe, bucătar, chelner, ghid, secretar, agent de publicitate, specialist în logistică şi marketing. Astfel, în cadrul lecţiilor practice, demonstrative şi publice, al activităţilor extradidactice şi practicilor de instruire, elevii joacă roluri corespunzătoare unor poziţii sau statute profesionale, formîndu-şi anumite competenţe, atitudini, convingeri, comportamente. Cele mai „populare" jocuri sînt:

- de reprezentare a structurilor organizatorice (conducător – lucrători, conducător – secretar, contabil – lucrători ai inspectoratului fiscal, agent de publicitate – pontenţiali parteneri sau consumatori);
- de decizie, în cadrul lecţiilor-proces judiciar (procuror – avocat –judecător – inculpat);
- de competiţie: locul lui este acolo unde se cere dibăcie, reacţie, exactitate şi corectitudine – de exemplu, în cadrul concursurilor *Cine rezolvă mai rapid un loto contabil* sau *Cine asamblează şi dezasamblează mai repede un mecanism*;
- cu caracter specific: jocul de-a ghidul şi vizitatorul, jocul de-a negocierea, jocul de-a chelnerul şi clientul, jocul de-a maitre d'hotel şi clientul nemulţumit sau pretenţios etc.

Jocul de afaceri reproduce o atmosferă reală (de exemplu: elaborarea unui plan de afaceri, crearea şi înregistrarea unei întreprinderi). În anul de studii 2012-2013, a fost lansat un laborator specializat, unde „activează" două *firme de exerciţiu*, monitorizate de profesoarele Inga Gherasim, Natalia Babii şi Elena Rotari, iar colaboratori ai acestor întreprinderi virtuale sînt elevii anului IV, specialitatea *Contabilitate*.

Tehnologiile informaţionale, de ceva timp încoace, sînt declarate surse strategice ale învăţămîntului contemporan şi de viitor. Calculatorul schimbă esenţial modul de asimilare a informaţiei, deschizînd noi posibilităţi de atingere a obiectivelor educaţionale. Acesta poate fi utilizat la toate etapele demersului didactic, fiind, pentru elev, profesor, instrument de lucru, obiect de învăţare, mijloc de joc şi de relaxare. Cele mai binevenite programe educaţionale computerizate pentru instruirea practică sînt: de modelare şi simulare (PCMS) şi de efectuare a lucrărilor de laborator (PCLL).

PCMS se aplică atunci cînd trebuie simulate procese reale ale activităţii umane; modul de funcţionare a unor instalaţii, sisteme, agregate, utilaje. Utilizarea acestor modele le oferă elevilor posibilitatea să dobîndească cunoştinţe aplicative necesare viitoarei profesii de tehnician. PCLL pot fi utilizate în cadrul disciplinelor tehnice şi al celor care reclamă activităţi de laborator.

Computerul asociat cu videotextul şi videodiscul poate fi folosit la realizarea de exerciţii şi probleme, grafice şi diagrame; la demonstrarea unor modele; la simularea unor fenomene, experienţe, a căror realizare în sala de clasă este imposibilă sau periculoasă (de exemplu: la fizică, chimie); la desfăşurarea unor jocuri.

Un loc de întrunire a mai multor tehnologii reprezintă *lecţiile netradiţionale*, care se axează nu numai pe asimilarea de cunoştinţe, dar trezesc interesul pentru demonstrarea capacităţilor intelectuale. Ce reprezintă ele? În primul rînd, sînt o creaţie individuală a profesorului. Ele sînt neordinare, neobişnuite ca structură şi conţinut. Fiecare element, indiferent de strategia aleasă, este un produs al fanteziei cadrului didactic, al măiestriei şi competenţei sale. În cadrul unor asemenea ore, desfăşurate în mai multe grupe academice de la diferite specialităţi (*Contabilitate, Turism, Merceologie, Maşini şi aparate în industria alimentară*), predomină o atmosferă degajată. Alegerea unui motou potrivit – aforism, povaţă, proverb, pildă etc. – este o acţiune responsabilă, deoarece acesta dă start lecţiei, constituind un imbold pentru reflecţie critică, pentru "punerea în mişcare" a creativităţii, pentru mobilizarea colectivului de elevi întru realizarea sarcinii. Figura centrală a acestor lecţii este elevul, cu opiniile şi ideile sale, cu soluţiile de rezolvare identificate de sine stătător, profesorul avînd rolul de moderator.

Ideea lecţiilor netradiţionale vine din sursele de informare în masă: conferinţe de presă, mese rotunde, lecţii-concurs, TVC-uri, victorine, reportaje, discursuri etc.

	Tipul lecţiilor			
	Lecţii de formare a cunoştinţelor	Lecţii de formare a priceperilor şi deprinderilor	Lecţii de generalizare şi sinteză; de consolidare a deprinderilor	Lecţii de evaluare
Formele lecţiilor	Lecţii-excursii Lecţii-cercetare Lecţii-conferinţe Lecţii integrate	Lecţii practice Lucrări practice creative Lecţii de conversaţie Lecţii-seminarii Joc didactic	Dezbateri Conferinţe Jocurile *Ce? Unde? Cînd?; Cîmpul minunilor* Lecţii integrate Lecţii teatralizate Lecţii-consultaţie Lecţie-concurs Lecţie-competiţie	Victorine Concursuri Prezentări de lucrări, rapoarte

Pentru atingerea obiectivelor, folosim o multitudine de metode: expunerea, descrierea, conversaţia euristică, dezbaterea, problematizarea, asaltul de idei, modelarea, studiul de caz etc. Concomitent, optăm şi pentru metode în care predomină acţiunea practică, operaţională, simulativă, jocul didactic, jocul de rol. Principala formă de activitate este cea în grup, prin cooperare. Lecţiile netradiţionale, organizabile în diferite contexte educaţionale: dezvoltă dimensiunea creativă a fiecărui elev, oferindu-i şansa să-şi aplice cunoştinţele; valorifică posibilităţile mai multor ştiinţe; schimbă atitudinea faţă de muncă; sporeşte interesul faţă de disciplină; educă atitudinea pozitivă faţă de tot ce îl înconjoară pe elev; creează condiţii prielnice pentru dezvoltarea gîndirii şi expunerea propriei poziţii; evită supraîncărcarea elevilor cu teme de acasă.

Pentru a construi un demers educaţional de calitate prin implementarea cu succes a tehnologiilor de instruire practică avansate, este necesar:

- ca obiectivele de ameliorare a instruirii practice să fie incluse în programul de lucru al Consiliului profesoral şi al Consiliului metodic;
- ca tinerii profesori să le aplice cît mai curînd posibil de la debutul lor pe plan profesional; în acest scop putem iniţia concursuri de genul *Cea mai reuşită implementare a unei tehnologii*, *Cea mai creativă lecţie de instruire practică*;
- să fie planificate, la catedre, lecţii demonstrative, cu finalităţi metodice bine determinate;
- să fie elaborate studii pedagogice individuale privind aplicarea unor tehnologii de instruire practică, mai ales în cazul profesorilor solicitanţi de grade didactice;
- să se acorde o atenţie deosebită practicilor de instruire în urma cărora elevii obţin categoria de muncitor calificat, sporind, evident, exigenţele faţă de desfăşurarea acestora (totodată, le putem oferi posibilitatea de a însuşi cel puţin două meserii în cadrul unei specialităţi, cu certificare corespunzătoare);
- ca rapoartele în urma stagiilor de practică tehnologică şi de producţie, precum şi machetele, modelele funcţionale, proiectele, schemele tehnologice, reţetele, itinerarele turistice sau alte materiale elaborate de elevi să fie folosite în cadrul unor conferinţe, seminarii, dispute, expoziţii etc.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea G. Managementul lecţiei. Bucureşti: EDP, 2008.
2. Cerghit I. Metode de învăţămînt. Bucureşti: EDP, 1997.
3. Patraşcu D. Tehnologii educaţionale. Chişinău: Tipografia Centrală, 2005.
4. Patraşcu D., Ursu A., Jinga I. Management educaţional preuniversitar. Chişinău: ARC, 1997.

Proiectarea pe competenţe: calitate în realizarea procesului educaţional la chimie



Ion **BOTGROS**
dr., conf.univ., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat: *În acest articol este analizat procesul de proiectare a unităţilor de învăţare în scopul formării de competenţe la disciplina* Chimia*. Sînt prezentate reperele metodologice ale procesului respectiv sub aspect teoretic şi praxiologic. Reorganizarea conţinutului în unităţi de învăţare va contribui la optimizarea curriculumului şcolar şi va asigura realizarea unui învăţămînt de calitate.*

Abstract: *This article analyses the design of learning units for the purpose of formation of competences within the discipline of Chemistry. Here are presented methodological points of planning a learning unit in the theoretical and praxiologic vision. Reorganization of disciplinary content in learning units will contribute to optimization of school curriculum and will provide a qualitative education.*

Keywords: *competence, quality, learning unit, design of learning units, the discipline of Chemistry, theoretical acquisition, praxiological acquisition.*

În domeniul educaţional din Republica Moldova, *calitatea* vizează finalităţile ancorate în contextul european de referinţă. Mişcarea direcţionată spre ea, conform documentelor de politici educaţionale, presupune axarea demersului pe competenţe, declarate drept finalităţi educaţionale naţionale. În acest context, competenţa devine un indicator al calităţii; gradul de atingere a calităţii în educaţie depinde de nivelul de formare a competenţei.

Învăţământul orientat spre formarea de competenţe oferă elevilor şanse egale pentru *dezvoltarea optimă* a potenţialului. Pornind de la constatarea dată, este necesar să elucidăm sintagma *dezvoltare optimă*. *A fi optim* înseamnă a crea cele mai bune condiţii educaţionale pentru dobîndirea rezultatului scontat, adică corespunderea unor exigenţe sporite înaintate de societate. Or, dezvoltarea optimă a elevului presupune şi un cadru optim de predare-învăţare-evaluare drept precondiţie pentru realizarea finalităţilor. Prin urmare, formarea competenţei şcolare ca finalitate poate fi înfăptuită prin proiectarea unui proces educaţional optim.



Ludmila **FRANŢUZAN**
dr., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Una dintre cerinţele edificării unui sistem optim de competenţe este reorganizarea conţinuturilor disciplinelor şcolare în *unităţi de învăţare.* Astfel, curriculumul şcolar la *Chimie,* modernizat în termeni de competenţe, nu a fost reorientat spre optimizarea procesului instructiv-educativ. În acest sens, devine oportună reorganizarea conţinuturilor în *unităţi de învăţare* direcţionate spre formarea de competenţe specifice. Unitatea de învăţare

reprezintă acel cadru optim de predare-învăţare-evaluare ce include în sistem o serie de conţinuturi tematice, metode didactice cu referire la formarea competenţei de cunoaştere ştiinţifică – competenţă comună pentru disciplinele şcolare *Chimia, Fizica* şi *Biologia*.

O *unitate de învăţare* este o structură didactică deschisă şi flexibilă, caracterizată prin: facilitarea procesului de formare a competenţei şcolare; reorganizarea în sistem a unităţilor tematice; desfăşurarea formării continue şi sistemice pentru o anumită perioadă de timp; subordonarea lecţiei ca element operaţional/fundamental; orientarea spre formarea competeţelor specifice; finalizarea cu evaluare sumativă.

Proiectarea pe unităţi de învăţare la disciplina *Chimia* prezintă următoarele avantaje: asigură un mediu de învăţare coerent; creează condiţii de dezvoltare deplină a fiecărui elev; reorganizează conţinuturile în scopul formării de competenţe; implică elevii în rezolvarea de probleme complexe cu accent pe reflecţie şi explorare; asigură proiectarea în sistem a unităţilor didactice; permite realizarea în sistem a evaluării.

Metodologia de proiectare a unităţii de învăţare la disciplina *Chimia* constă dintr-o succesiune de etape înlănţuite logic ce contribuie la detalierea conţinuturilor, în vederea formării competenţei de cunoaştere ştiinţifică. Astfel, una dintre condiţiile proiectării pe unităţi de învăţare este clasificarea achiziţiilor în două tipuri: *teoretice* şi *practice.* De ce? Fiindcă, în general, învăţării i se atribuie două aspecte: teoretic şi practic. Aspectul teoretic include funcţiile cunoaşterii, capacităţile de cunoaştere şi cantitatea de cunoştinţe, iar aspectul practic – formarea deprinderilor, dezvoltarea obişnuinţelor şi interiorizarea modurilor de comportament social. *Achiziţiile teoretice* reprezintă ansambluri de cunoştinţe pe care trebuie să le dobîndească elevul ca rezultat al învăţării. În acest sens, M. Bocoş accentuează rolul conţinuturilor în formarea elevului, acestea fiind "vehicule pe care le utilizăm pentru atingerea finalităţilor dorite şi nu ca scop în sine" [1]. Apelăm aici la teoria lui Anderson potrivit căreia toate cunoştinţele declarative sînt condiţia primară a formării procedurilor [7, p. 63], iar pentru aceasta „este nevoie de foarte mult exerciţiu şi, mai mult chiar, de automatizarea procedurilor" [Apud. 7]. Etapa *Achiziţii practice* are ca scop exersarea cunoştinţelor declarative la diferite niveluri de complexitate. Cercetătorul român V. Negovan menţionează: „învăţarea înseamnă dezvoltarea înţelegerii şi conduce spre creşterea acesteia prin acţiune", iar acţiunea se desfăşoară în cadrul situaţiei de învăţare; astfel, situaţia de învăţare devine sursă şi criteriu al cunoaşterii [6]. Situaţia de învăţare este primordială în formarea de competenţe, deoarece ea mobilizează resursele achiziţionate. De aceea, structurarea situaţiilor de învăţare este deosebit de importantă. Ca argument aducem afirmaţia lui F.-M. Gerard şi X. Roegiers: „a competence can only exist in the *presence of a specific situation"* [8]. *Situaţia specifică* de învăţare *va integra*, drept condiţie obligatorie, diferite categorii de cunoştinţe.

Componentele didactice ale etapei *Achiziţii practice,* denumite convenţional *Exersează, Experimentează, Cercetează,* au ca scop mobilizarea resurselor dobîndite pentru demersuri cu diferite grade de complexitate.

Componenta *Exersează* oferă oportunităţi de antrenament, de consolidare şi de structurare a cunoştinţelor achiziţionate. Componenta *Experimentează* se realizează prin activităţi de învăţare prin observaţii, experimente, investigaţii, reflecţii şi analize ale fenomenelor studiate. Componenta *Cercetează* propune situaţii de învăţare semnificative care asigură generalizarea, contextualizarea sistemului de achiziţii căpătate. Este important ca elevul să reflecteze asupra strategiilor cognitive şi metacognitive pe care le utilizează. Graţie acestor secvenţe, el îşi personalizează metodele de lucru şi îşi construieşte strategiile de acţiune, adaptîndu-le la propriul traseu de formare şi la propria personalitate.

În proiectarea lecţiei din cadrul unităţii de învăţare trebuie luate în calcul strategiile didactice actuale care corespund cel mai bine formării personalităţii elevului în societata contemporană. Noua orientare porneşte de la cogniţie ca reflectare activă a lumii obiective în conştiinţa individului; acţiunea, operaţia sînt fundamentul cunoaşterii, iar modelele constructiviste de proiectare didactică devin inevitabile. Practica este cea care inspiră şi alimentează teoria, iar teoria este cea care ghidează şi validează practica: nimic nu este mai practic decît o teorie bună. Astfel, secvenţionarea unităţii de învăţare în două tipuri de achiziţii – *teoretice* şi *practice* – va contribui la eficientizarea demersului de formare a competenţei de cunoaştere ştiinţifică la orele de chimie.

Reperele de proiectare a unităţii de învăţare la disciplina *Chimia* sînt: stabilirea succesiunii logice de formare a sistemului de cunoştinţe specifice unităţii de învăţare; structurarea sistemului de cunoştinţe în unităţi de conţinut; determinarea tipurilor de lecţie; diversificarea activităţilor de învăţare (de la cele axate pe memorare pînă la cele axate pe mobilizarea ansamblului de resurse); proiectarea constructivistă a lecţiilor; proiectarea sarcinilor de evaluare (pe parcursul procesului şi la final).

Proiectarea unităţii de învăţare se realizează tabelar: rubricile ghidează activitatea educaţională spre formarea de competenţe. Tabelul oferă informaţii despre repartizarea unităţilor de conţinut pe tipuri de achiziţii, competenţe specifice, subcompetenţe, numărul de ore, data realizării şi tipurile de lecţii. Ţinem să menţionăm faptul că, din lipsă de spaţiu, prezentăm proiectarea didactică a lecţiei ca pe o componentă a tabelului. Precizăm că proiectarea lecţiei se va realiza separat şi se va desfăşura conform documentelor normative. În tabel, componenta

proiectare didactică a unor lecţii este realizată succint. Fiecare unitate de învăţare se încheie cu o probă de evaluare sumativă. Proiectarea evaluării se face concomitent cu proiectarea demersului de predare-învăţare şi în deplină concordanţă cu acesta. Aşadar, proiectarea pe unităţi de învăţare la disciplina *Chimie* va spori calitatea procesului educaţional şi va asigura realizarea unui demers didactic personalizat, bazat pe formarea de competenţe. Prezentăm în continuare un exemplu în acest sens.

<table>
<tr><th>Competenţe specifice</th><th>Subcompetenţe</th><th>Unitatea de învăţare Chimia şi mediul</th><th>Nr. ore</th><th>Data</th><th>Tipul lecţiei</th><th>Proiectarea unităţilor de conţinut</th></tr>
<tr><td>CS1
CS2</td><td>– Să descrie importanţa amestecurilor în viaţa omului;
– Să distingă: substanţe pure şi amestecuri, amestecuri omogene şi neomogene;
– Să determine metodele de separare a substanţelor din amestecuri omogene şi neomogene.</td><td>Unităţi de conţinut

Achiziţii teoretice:
1.1. Substanţe şi amestecuri
1.2. Metode de separare a substanţelor din amestec
1.3. Apa şi aerul ca amestec de substanţe

Evaluare formativă</td><td>7 h

1 h

1 h

1 h</td><td></td><td>

1.1. Lecţie de formare a noilor cunoştinţe

1.2. Lecţie mixtă

1.3. Lecţie mixtă</td><td>Tema: Metode de separare a substanţelor din amestec
Evocare: Tehnica Braistorming
Motto:“Natura se prezintă sub diferite forme. Noi trebuie să o descoperim.”
Realizare a sensului: Tehnica Mozaic
Gr. I – Decantarea
Gr. II – Filtrarea
Gr. III – Evaporarea
Gr. IV – Distilarea
Gr. V – Cristalizarea
Reflecţie:
Exerciţiu:
Identificaţi metodele de separare a substanţelor din Tabelul 1 şi plasaţi-le în Tabelul 2, respectînd corespondenţa.
Tabelul 1
<table><tr><td>Apă distilată</td><td>Sare cristalizată</td><td>Zahăr brun</td><td>Motorină</td></tr><tr><td>Miere zaharisită</td><td>Purificarea berei</td><td>Alcool</td><td>Purificarea vinului</td></tr><tr><td>Petrol lampant</td><td>Gheaţă</td><td>Benzină</td><td>Vapori de apă</td></tr></table>Tabelul 2
<table><tr><th>Filtrare</th><th>Decantare</th><th>Distilare</th><th>Cristalizare</th><th>Evaporare</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>Problematizare:
1. Aspiratorul absoarbe aer ce conţine praf, dar elimină aer curat. Argumentaţi.
2. După spălatul automobilelor la staţiile tehnice, apa se impurifică cu uleiuri lubrifiante. Explicaţi cum ar trebui să procedăm cu apa impurificată înainte ca aceasta să ajungă în sistemul de canalizare.
Extensie: Identificaţi şi alte exemple de separare a substanţelor din amestecuri.</td></tr>
<tr><td>CS3
CS2</td><td></td><td>Achiziţii practice:
A. Exersează
1.4. Apa şi aerul ca amestec de substanţe</td><td>1 h</td><td></td><td>1.4. Lecţie de rezolvare de probleme (situaţii-problemă)</td><td>Tema: Apa şi aerul ca amestec de substanţe
Evocare: Tehnica Graficul T
Sarcină: Rolul amestecurilor în viaţa omului
<table><tr><th>Avantaje</th><th>Dezavantaje</th></tr><tr><td>1.</td><td>1.</td></tr><tr><td>2.</td><td>2.</td></tr></table>Reflecţie: Situaţii de problemă
1. Propuneţi exemple de preparare a amestecurilor necesare în activităţi casnice şi industriale. Clasificaţi aceste amestecuri. Stabiliţi starea de agregare. Identificaţi metodele de separare.</td></tr>
</table>

						II. Propuneţi exemple de preparare a amestecurilor în medicină şi în alimentaţie. Clasificaţi aceste amestecuri. Stabiliţi starea de agregare. Identificaţi metodele de separare. III. Automobilele funcţionează în baza combustibilului (benzină, motorină); ca rezultat, aerul este impurificat cu deşeuri de CO. Propuneţi metode de purificare a aerului (sat, oraş). IV. În localitatea în care trăiţi aveţi un rîuleţ. Determinaţi: tipul de apă, sursele de poluare a apei, măsurile de purificare a rîuleţului. **Tehnica *Ciorchine*** În viaţa de zi cu zi, intrăm în contact cu o serie de amestecuri. Identificaţi 5 amestecuri toxice utilizate frecvent. Enumeraţi riscurile la care ne expunem atunci cînd intrăm în contact cu aceste substanţe. Propuneţi măsuri de protecţie.
CS2 CS4 CS5	– Să efectueze experienţe de purificare a apei şi a sării de bucătărie conform instrucţiunilor propuse, respectînd regulile de securitate; – Să elaboreze rapoarte despre activitatea experimentală conform algoritmului: obiectiv, mod de lucru, observaţii, interpretarea rezultatelor, concluzii.	**B. Experimentează** 1.5. Lucrare de laborator	1 h		1.5. Lecţie de laborator	**Tema:** *Purificarea sării de bucătărie*. *Purificarea apei de impurităţi* **Gr. I** **Materiale:** stativ cu eprubete, pîlnie de filtrat, spatulă, hîrtie de filtru, foarfece, probă de apă cu impurităţi, cărbune activat. ***Sarcini:*** 1. Sedimentarea; 2. Confecţionarea filtrului şi filtrarea; 3. Tratarea cu cărbune activat; 4. Generalizarea rezultatelor; 5. Prezentarea concluziilor. **Gr. II** **Materiale:** stativ cu eprubete, pîlnie, baghetă de sticlă, 2 pahare (10, 150 ml); 1-2 g sare de bucătărie impurificată cu lut, cretă (1-2 g); spirtieră, stativ metalic, hîrtie de filtru; apă, lamă de sticlă, foarfece. ***Sarcini:*** 1. Dizolvarea în apă a sării de bucătărie impurificate; 2. Filtrarea – îndepărtarea impurităţilor solide din soluţia sării; 3. Separarea sării din soluţie prin evaporarea apei; 4. Generalizarea rezultatelor; 5. Prezentarea concluziilor. ***Notă:*** Sarcinile de lucru incluse în lucrarea practică prezentată se conţin în manualul *Chimie* pentru cl. a VII-a (autori: G. Dragalina, N. Velişco).
CS2 CS3	– Să identifice sursele şi consecinţele poluării aerului, problemele de mediu şi metodele de soluţionare; – Să argumenteze avantajele pe care le oferă chimia în rezolvarea problemelor contemporaneităţii şi pentru îmbunătăţirea calităţii vieţii.	**C. Cercetează** 1.6. *Chimia şi problemele de mediu*	2 h		1.6. Lecţie de cercetare ştiinţifică	**Proiect:** *Chimia omului şi mediul înconjurător* **Gr. I** – *Aerul* Poluarea aerului. Identificaţi problemele legate de starea de sănătate a omului în raport cu nivelul de poluare a aerului. Propuneţi măsuri de protecţie a aerului. **Gr. II –** *Solul* Poluarea solului. Identificaţi problemele legate de starea de sănătate a omului în raport cu nivelul de poluare a solului. Propuneţi măsuri de protecţie a solului. **Gr. III** – *Apa* Poluarea apei. Identificaţi problemele legate de starea de sănătate a omului în raport cu nivelul de poluare a apei. Propuneţi măsuri de protecţie a apei. ***Generalizare:*** Enumeraţi fenomene ce definesc relaţia mediu-viaţă-sănătate. Prezentaţi măsurile de combatere şi protecţie a naturii.

CS1 CS2 CS3 CS4 CS5		Evaluare sumativă	1 h		1.7. Lecţie de verificare şi apreciere a cunoştinţelor	***Sarcină:*** Sînteţi într-o excursie la munte, cu prietenii. În zona montană, aerul este curat şi ozonat. De asemenea, există izvoare cu apă potabilă, limpede şi curată. Apa din aceste izvoare poate înlocui băuturile răcoritoare. Simţiţi o plăcere deosebită atunci cînd savuraţi laptele oferit de gazdele voastre în căni de lut. Laptele este folosit ca remediu natural pentru relaxare. ▪ Enumeraţi şi clasificaţi amestecurile din situaţia dată. ▪ Identificaţi importanţa acestor amestecuri pentru viaţa de zi cu zi. ▪ Determinaţi amestecurile toxice şi riscurile la care ne expunem contactînd cu acestea. ▪ Comparaţi compoziţia aerului de munte, din oraş şi de la ţară. Argumentaţi influenţa lui asupra omului şi stabiliţi problemele legate de starea de sănătate a organismului uman în raport cu nivelul de poluare. ▪ Argumentaţi, prin 5 enunţuri, care sînt problemele de mediu din localitatea voastră şi posibilele metode de soluţionare a acestora.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoş M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Piteşti: Paralela 45, 2008.
2. Botgros I., Franţuzan L. Dezvoltarea curriculumului şcolar din perspectiva principiului optimizării. În: *Didactica Pro*..., nr. 4 (68), 2011, p. 8-11.
3. Bulzan C., Ciobanu I., Ilie R. Ghid de practică pedagogică. Bucureşti: EDP, 2009.
4. Ionescu M. Abordări conceptuale şi praxiologice în ştiinţele educaţiei. Bucureşti: Eikon, 2007.
5. Miclea M. Psihologia cognitivă. Iaşi: Polirom, 1999.
6. Negovan V. Introducere în psihologia educaţiei. Bucureşti: Universitară, 2006.
7. Sălăvăstru D. Psihologia educaţiei. Iaşi: Polirom, 2004.
8. Peyser A., Gerard, F.-M., Roegiers X. Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam. www.bief.be



Liliana **SARANCIUC-GORDEA**

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

Activităţi ecoeducaţionale în cadrul parteneriatului familie-şcoală primară

***Rezumat**: În acest articol se relevă aspecte generale ale educaţiei ecologice în cadrul parteneriatului familie-şcoală primară: strategii de atragere a părinţilor ca parteneri; scopul şi obiectivele educaţiei ecologice în vizorul parteneriatului dat; conţinuturi posibile; forme de realizare. Se propune o listă a subiectelor pentru activităţi şi se oferă un exemplu concret legat de tematica deşeurilor menajere.*

***Abstract**: This article reveals the general aspects of environmental education in the framework of the family-primary school: strategies for parents in the role of partners, aims and objectives of environmental education in partnership gave sight; possible content; forms of achievement. It offers a thematic overview of activities and provides a concrete example related to the topic of household wastes.*

***Keywords**: environmental education, partnership family-primary school, educational strategy.*

De la „domeniu de cunoştinţe privind economia naturii” şi „studiu al relaţiilor complexe directe sau indirecte cuprinse în noţiunea darwinistă a luptei pentru existenţă”, ecologia s-a extins cu repeziciune şi asupra omului şi

mediului său. Plecînd de la definiţia lui Spooner (1982), potrivit căreia „ecologia este relaţia dintre societăţile umane şi mediul lor natural", căpătăm un subiect etern de reflecţie filozofică. Dezbaterea, cercetarea şi învăţămintele pe care această reflecţie le angajează implică abordări la niveluri diferite: personal, comunitar, regional, global. Oricum, primordială devine atitudinea conştientă, responsabilizarea socială, solidarizarea în raport cu problemele mediului. Astfel, necesitatea educaţiei populaţiei în spiritul unei concepţii ecologice despre lume conturează un tip nou de cultură general-umană.

Educaţia ecologică se află sub influenţa decisivă a sistemului axiologic predominant în societate, iar valorile semnificative din prim-plan sînt *competenţa*, *responsabilitatea* şi *curajul de a milita pentru adevăr şi de a-l promova* în condiţiile în care calea pe care o indică adevărul este totdeauna mai aridă şi mai plină de obstacole decît celelalte (A. Ionescu, M. Berca, 1988).

Aceste valori încep a se clădi în familie şi se dezvoltă în şcoală, fundamentînd ecologizarea vieţii umane. Anume pe fundalul acestor patru valori semnificative, în opinia savanţilor I. Cerghit, M. Momanu, I. Dediu şi C. Andon, se conturează varietatea modalităţilor de ecoeducaţie:

- explicarea sensului deziderat al contribuţiei educaţiei la protecţia mediului ambiant;
- necesitatea formării specialiştilor în domeniul ecologiei;
- formularea clară a scopului şi a obiectivelor educaţiei ecologice;
- stabilirea conţinuturilor educaţiei ecologice;
- metodologia educaţiei ecologice.

Problemele de mediu sînt globale ca scop, dar sînt puse în practică la nivel individual sau comunitar. Elevii şi părinţii sînt ineficienţi în faţa problemei ozonului pe scară planetară, dar îşi dau seama că, învăţînd împreună să nu folosească anumite tipuri de materiale plastice, vor contribui la reducerea substanţelor chimice care îl afectează. Astfel, vor înţelege cum comportamentul lor influenţează problemele globale ale omenirii. De aceea, prin prezentul articol, am tins să elucidăm modalităţile de educaţie ecologică în vizorul parteneriatului familie-şcoală primară, detaliind dimensiunile implicării celor doi subiecţi în favoarea copilului (M. Henripin, V. Ross, 1976):

- dimensiunea relaţiei părinte-copil;
- dimensiunea relaţiei familie-şcoală.

Elaborarea şi implementarea unor programe de educaţie ecologică pe aceste dimensiuni vor ajuta şi părinţii, şi elevii să înţeleagă că propriile acţiuni la nivel local previn şi contribuie la rezolvarea problemelor de mediu.

- Un prim pas în această direcţie este cunoaşterea şi selectarea de către învăţător a strategiilor de atragere a părinţilor ca parteneri (E. Vrasmas, 2002):
  - oferirea de informaţii referitoare la activităţile cu conţinut ecologic din şcoală;
  - expunerea unui program şi a unui calendar periodic care să includă teme cu conţinut ecologic, evenimente, activităţi integrate;
  - realizarea unei biblioteci cu broşuri, caiete şi fotografii care să explice problemele şcolii vizînd educaţia ecologică şi activităţile desfăşurate cu elevii;
  - familiarizarea părinţilor cu structura programului educativ, văzut ca parte a unui lanţ de activităţi, al căror scop este dezvoltarea copilului lor;
  - antrenarea unui grup de părinţi care să devină promotorii ideilor programului şi să sprijine activitatea.
- Un alt pas rezidă în explicarea sensului deziderat al contribuţiei educaţiei la protecţia mediului natural, în cadrul acestui parteneriat (F. Bran, 1996):
  - cunoaşterea fiinţelor şi fenomenelor din mediul înconjurător şi caracteristicile acestora;
  - utilizarea raţională şi cu economicitate maximă a resurselor naturale, indiferent de originea lor;
  - prevenirea şi combaterea scrupuloasă atît a degradării mediului, provocată de om, cît şi a celei produse de cauze naturale;
  - însuşirea unor norme necesare pentru a asigura echilibrul dintre sănătatea individului, a societăţii şi a mediului;
  - armonizarea intereselor imediate, de lungă durată şi permanente ale societăţii umane în utilizarea factorilor naturali de mediu: aer, apă, sol, subsol, floră, faună, rezervaţii, monumente ale naturii, peisaj.
- De asemenea, se vor formula cu claritate scopul şi obiectivele educaţiei ecologice în vizorul parteneriatului dat. În acest sens, trebuie să atenţionăm asupra faptului că există diverse opinii privind formularea scopului, care, totuşi, pot fi reduse la trei abordări [10]:

- „scopul major ale educaţiei ecologice este îmbunătăţirea atitudinii faţă de mediul ambiant, concretizată prin faptul că elevul va ocroti toate organismele vii din proprie iniţiativă (va avea grijă de curăţenia mediului ambiant; va discuta cu familia şi prietenii despre cele învăţate în legătură cu ecologia, încurajîndu-i să se preocupe de problemele de mediu; va avea păreri personale şi va lua decizii, în funcţie de vîrstă, care să ducă la protecţia şi sănătatea elementelor naturale, sociale şi culturale ale mediului înconjurător)";
- „principalul scop al educaţiei ecologice este formarea culturii ecologice, a conştiinţei ecologice,

care reprezintă declaraţia de bază a activităţii omului în mediul natural";
- „scopul educaţiei ecologice este de a crea atitudini pozitive faţă de mediul ambiant".

Considerăm că doar îmbinarea celor trei abordări ar întregi finalitatea acestui proces. Astfel, *scopul educaţiei ecologice* este de a-i ajuta pe elevi să gîndească critic şi creator: să cîntărească opţiunile, să identifice alternative, să comunice, sa pună întrebări, să analizeze informaţiile şi să ia decizii. În acest context, educaţia părinţilor se realizează prin informaţiile noi şi cunoştinţele pe care elevii le aduc acasă, provocînd dezbateri, discuţii, schimb de idei.

- De asemenea, şi obiectivele educaţiei ecologice în cadrul parteneriatului familie-şcoală primară pot fi formulate în diverse moduri, vizînd domeniile cognitiv şi acţional (G.Văideanu): de la conştientizarea necesităţii de a cunoaşte mediul ambiant, de a-l proteja şi a preveni degradarea lui, pînă la dorinţa de a acţiona pentru a identifica, a anticipa, a preveni şi a soluţiona probleme legate de acesta. Prin urmare, pot fi formulate numeroase obiective, mai generale sau mai concrete, prin raportare la o problematică determinată de anumite realităţi naţionale, zonale şi locale, adaptate corespunzător vîrstei şi preocupărilor celor vizaţi (copii, adulţi), la nivel de [8]:

– **conştientizare**: sprijin acordat părinţilor şi elevilor pentru a atinge un anumit nivel de conştiinţă şi de atenţie faţă de mediu şi problemele existente; pentru a dezvolta capacitatea de a observa şi a alege stimulii, a-i prelucra, perfecţiona şi extinde, a folosi această nouă calitate într-o varietate de cazuri;
– **cunoştinţe**: sprijin acordat părinţilor şi elevilor pentru a ajunge să înţeleagă legile naturii, cum apar problemele de mediu şi cum pot fi rezolvate;
– **atitudine**: sprijin acordat elevilor pentru a asimila un set de valori ecologice, iar părinţilor – pentru a fi motivaţi şi a manifesta dorinţă de a participa la acţiuni menite să îmbunătăţească condiţiile de mediu;
– **abilităţi**: sprijin pentru dobîndirea unor abilităţi necesare identificării şi investigării problemelor de mediu, participării la rezolvarea acestora;
– **participare**: sprijin pentru însuşirea experienţelor de a folosi cunoştinţele şi abilităţile căpătate în luarea unor decizii bine gîndite, pozitive, în favoarea rezolvării problemelor de mediu.

- Pe baza acestor finalităţi, se vor stabili conţinuturile educaţiei ecologice, care pot viza: componentele biofizice ale mediului înconjurător; interrelaţiile existente la nivelul ecosistemului; componentele socioculturale şi economice; interacţiunile între componentele biofizice şi cele socioculturale. Metodologia aferentă, alături de metodele educative tradiţionale, poate include activitatea de cercetare, problematizarea şi investigaţiile pe teren, ceea ce va permite observarea nemijlocită a mediului ambiant; dezvoltarea deprinderilor de măsurare, de diagnosticare, de analiză şi sinteză, de adoptare a unor decizii.

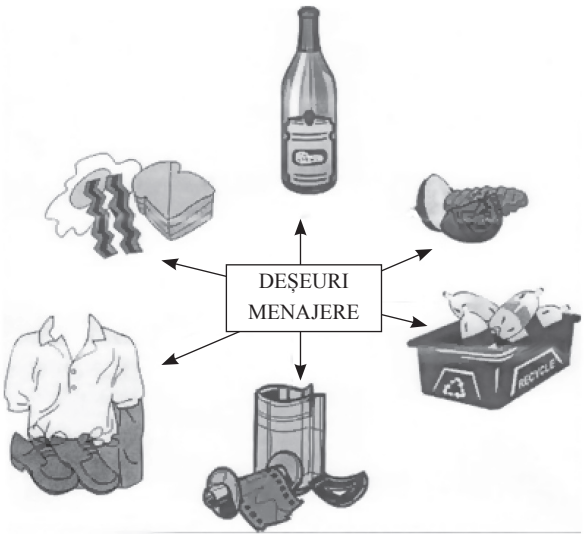
Formele de colaborare ale familiei cu şcoala sînt bine cunoscute:

- *discuţii/dezbateri cu părinţii* asupra problemelor ecoeducaţionale;
- *activităţi comune de informare a comunităţii*: flashmob-uri, distribuire de flaere, realizare de panouri, editare de buletine informative;
- *activităţi comune de investigare a problemelor ecologice locale*: realizarea Cărţii Roşii a localităţii, elaborarea de proiecte, efectuarea unor vizite, excursii, drumeţii;
- *activităţi comune de valorificare a experienţelor personale*: proiecte, conferinţe, expoziţii;
- *acţiuni comune de igienizare* a clasei, şcolii, împrejurimilor etc.

În acest context, se prevede şi o tematică variată propusă spre realizare: *Copiii şi mediul ambiant; Generaţia Fast-Food; În natură, de dragul copiilor; Materiale periculoase în casă*; *Cîtă apă foloseşte familia*; *Despre o alimentaţie sănătoasă*; *Curăţenie şi sănătate*; *Trei de R ai deşeurilor (Reducere – Reutilizare – Reciclare)*; *Sărbătorile ecologice mondiale* etc.

Propunem în continuare, cu referinţă la tema *Trei de R ai deşeurilor (Reducere – Reutilizare – Reciclare),* cîteva planşe realizate de echipele de copii şi părinţi şi expuse pe panoul informativ al clasei/şcolii.

Compoziţia deşeurilor menajere



Timp necesar pentru descompunerea unor deşeuri

Hîrtie	3 săptămîni-2 luni
Lemn	2-3 ani
Textile	1 an
Piele	3-5 ani
Plastic	500 de ani sau mai mult
Cutii de conserve	10-100 de ani
Sticlă	Timp nedefinit

Ce pot face eu pentru a reduce poluarea cauzată de deşeuri?

- Să donez jucăriile, cărţile, hainele pe care nu le mai folosesc persoanelor defavorizate, care au nevoie de ele;
- Să reduc utilizarea ambalajelor de plastic cu termen mare de descompunere: să folosesc pungi de pînză pentru încălţămintea de schimb la şcoală;
- Să confecţionez obiecte utile din materiale folosite, de exemplu: coifuri/ecusoane pentru jocuri de rol, costume de carnaval, hăinuţe pentru păpuşi, suporturi pentru creioane, coşuri de gunoi, semne de carte, jucării de Crăciun etc.
- Să colectez separat deşeuri după felul lor;
- Să arunc gunoiul în locuri special amenajate;
- Să nu arunc pe stradă sau în alte locuri publice nici un fel de ambalaj;
- Să iau atitudine faţă de cei ce nu respectă regulile de păstrare a ordinii şi curăţeniei în orice spaţiu public;
- Să iniţiez sau să sprijin acţiuni de curăţenie şi igienizare a mediului.

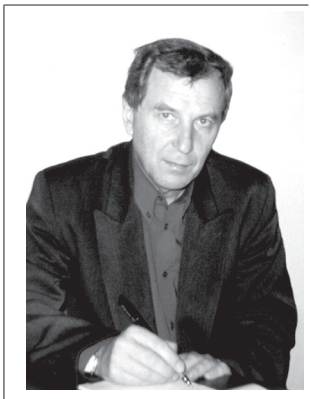
În baza completării ultimei planşe, se pot aproba programe concrete de activitate în familie şi organizarea unei conferinţe (de exemplu, la sfîrşit de semestru), în cadrul căreia să se prezinte fiecare program (prezentări în power point; expoziţii de produse, de fotografii etc.)

Ţinem să menţionăm că parteneriatul familie-şcoală primară oferă oportunităţi valoroase pentru a realiza legături între teorie şi practică, între şcoală şi comunitate, trecînd de la cunoştinţe la convingeri şi apoi la deprinderi de comportare ecologică. Astfel, se favorizează transpunerea practică a dezideratului de ecologizare a vieţii umane.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bunescu Gh. Educaţia părinţilor – strategii şi programe. Chişinău: Lumina, 1995. 178 p.
2. Bran A. Geografia economică mondială. Bucureşti: Economică, 1996.
3. Cuzneţov L. Etica educaţiei familiale. CEPA-SEM, Chişinău, 2000.
4. Cuzneţov L. Dimensiuni psihopedagogice şi etice ale parteneriatului educaţional. Chişinău: UPS I. Creangă, 2002.
5. Cuzneţov L. Tratat de educaţie pentru familie. Pedagogia familiei. Chişinău: CEP USM, 2008.
6. Creţu E., Psihopedagogia şcolară pentru învăţămîntul primar. Bucureşti: Aramis, 1999. 192 p.
7. Dolean I., Dolean D. Meseria de părinte. Bucureşti: Aramis, 2002. 96 p.
8. Educaţia ecologică. Mapă şcolară. Galaţi, vol. 2, 2007. 240 p.
9. Ionescu M. Psihologia familiei. Bucureşti: EDP, 1985. 158 p.
10. Informarea tematică nr. 29, Educaţia ecologică. Bucureşti: BPN *I.C Petrescu*, 1999. pp. 40-50, 70.
11. Henripin M., Ross V. Les parents dans l'ecole. Les font quoi? Dans quelles limites? Pourguoi? Vers quoi?. Quebec: Ministere de l'Education, 1976.
12. Mitrofan I., Mitrofan N. Familia de la A la Z. Bucureşti: Ştiinţifică, 1991. 176 p.
13. Pourtois J. D., Desmet H., în Pourtois J.P. Les thematiques en education familiale. Paris: Ed. Universitaire De Boeck, 1996. 185 p.
14. Spooner B. În: Revue Internationale des Sciences Sociales, 34, 3 UNESCO, 1982.
15. Stern H.H. Educaţia părinţilor în lume, în vol. Institutul pentru Educaţie al UNESCO. Bucureşti: EDP, 1972. pp. 19-20.
16. Văideanu G. UNESCO – 50 Educaţie. Bucureşti: EDP, 1996.
17. Voinea M. Psihosociologia familiei. Bucureşti: Universitatea, 1996, 210 p.
18. Vrasmas E. A. Consilierea şi educaţia părinţilor. Bucureşti: Aramis, 2002, 176 p.
19. Паскаль М., Ротару И., Сичкорез С. Методы и технологии экологического воспитания. Chişinău, 2002, 145 с.
20. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. Москва: Смысл, 2000. 445 с.

Parteneriatul în educaţie



Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Rezumat: *Parteneriatul în educaţie defineşte o realitate pedagogică proprie sistemelor (post)moderne de învăţământ deschise spre educaţia nonformală, familie şi comunitate locală, spre toţi actorii sociali. Conceptul respectiv poate fi analizat din două perspective complementare: istorică şi epistemologică. Ele susţin analiza conceptului şi clasificarea tipurilor de parteneriat în educaţie. Analiza epistemologică permite evidenţierea raporturilor existente între produsele şi procesele pedagogice implicate în parteneriatul în educaţie, în cîmp relaţional şi contextual. Parteneriatul implică o activitate de cercetare care conduce organizaţional relaţiile între şcoală/universitate şi alţi actori sociali (economici, culturali, comunitari, religioşi, artistici etc.).*

Abstract: *Partnership in education defines a pedagogical reality characteristic for (post) modern educational systems open to non-formal education, family and local community, for all social actors. This concept can be analyzed from two complementary perspectives: historical and epistemological. They support the analysis and classification of the partnership concept in education. Epistemological analysis illustrates the relationship between the pedagogical products and processes involved in educational partnership in the relational and contextual field. The partnership involves research that leads organizational relationships between school/university and other social actors (economic, cultural, community, religious, artistic etc.).*

Keywords: *pedagogic/educational partnership, the functions of partnership in education, partnership structures in education, types of partnership in education.*

Parteneriatul în educaţie defineşte o realitate pedagogică dezvoltată la nivelul sistemelor (post)moderne de învăţământ, care angajează o structură de funcţionare a şcolii cu caracter *deschis* spre:

A) *organizaţiile* de tip *nonformal* (cluburi, tabere ale elevilor/studenţilor; biblioteci/*mediateci* şcolare/universitare; *mass-media* şcolare/universitare: radio-şcoală, televiziune şcolară/universitară etc.;

B) *actorii sociali* (agenţi economici, organizaţii culturale militare/artistice, sportive, religioase) implicaţi în organizarea unor activităţi/acţiuni şi şcoli cu profil special (profesionale, militare, artistice, sportive, confesionale etc.);

C) *factorii comunitari* (*familia* şi *comunităţile locale*) – prin relaţii *consensuale*. Cele trei deschideri sînt realizate prin: a) relaţii de *complementaritate* (cu organizaţiile de tip *nonformal*); b) relaţii contractuale (cu agenţii sociali care organizează şcoli de diferite profiluri); c) relaţii consensuale (cu familia, comunităţile locale).

O variantă operaţională a *parteneriatului în educaţie* (sau a *parteneriatului pedagogic*), cea referitoare la „parteneriatul profesori-elevi-părinţi”, a fost analizată într-un număr anterior (vezi S. Cristea, *Parteneriatul educaţional,* în *Didactica Pro...,* nr. 2-3 (36-37) 2006). *Parteneriatul pedagogic/pentru educaţie* defineşte raporturile/relaţiile *complementare*, *contractuale* şi *consensuale* necesare între toţi *actorii sociali* din sistemul de învăţământ (actorii educaţiei), dar şi din *sistemul* economic, cultural, politic, comunitar etc. implicaţi în realizarea educaţiei/instruirii la nivel global, particular şi local.

Funcţiile *generale*, cu caracter *obiectiv*, exercitate de *parteneriatul pedagogic/pentru educaţie* vizează: a) perfecţionarea activităţilor/acţiunilor cu finalitate

formativă explicită şi implicită, la nivel de *resurse* şi de *metodologii* de proiectare, realizare şi evaluare; b) flexibilizarea cadrului de organizare al educaţiei/instruirii în raport de cerinţele comunitare – globale, naţionale, teritoriale, locale; c) valorificarea contextului extern al educaţiei/instruirii în condiţii *contractuale* şi *consensuale* care permit dezvoltarea continuă a sistemului de învăţământ la nivel naţional, teritorial şi local.

Structurile *parteneriatului pedagogic*, determinate de aceste *funcţii generale*, sînt fixate la nivelul *organizării deschise a sistemului de învăţământ* în cadrul unor *reţele* care susţin *relaţiile* de interdependenţă necesare între: a) educaţia/instruirea *formală* (şcolară) şi cea *nonformală* (extraşcolară); b) *şcoală,* ca *organizaţie* specializată în educaţie/instruire şi *actorii sociali* interesaţi în valorificarea acesteia la nivel de profilare, specializare, profesionalizare; c) *şcoală,* ca şi *comunitate socială* angajată pedagogic în mod *special*/*specializat* şi explicit şi *familie* şi *comunitatea locală*, responsabilizate *pedagogic* în mod *natural* şi implicit.

Analiza conceptului *pedagogic* de ***parteneriat în educaţie*** poate fi realizată din perspectivă *istorică* şi *complementară*. Perspectiva *istorică* evidenţiază faptul că „acest termen a fost introdus recent în sfera educaţiei"; perspectiva *epistemologică* marchează tipul de construcţie interdisciplinară aflată la baza *conceptului pedagogic* de *parteneriat în educaţie*. Cele două perspective de analiză sînt complementare.

I) *Perspectiva* ***istorică*** fixează momentul utilizării termenului de *parteneriat în educaţie*, la începutul anilor 1980. Originea termenului este de natură economică. În această zonă socială, este lansat în anii 1970, definind „o asociere a actorilor sociali" care vizează obiective productive comune. În *pedagogie*, *parteneriatul în educaţie* vizează iniţial funcţia sa *economică* referitoare la contribuţia unor *actori sociali*, la dezvoltarea sistemului de învăţământ, „sub o formă financiară". Nu trebuie confundat însă cu *sponsorizarea,* care constituie „un aport financiar al unui organism exterior care nu participă la elaborarea conţinutului" specific educaţiei, „urmărind un beneficiu publicitar". Conceptul vizat devine operaţional odată cu evoluţia istorică a şcolii – unitate de bază a sistemului de învăţământ – ca „şcoală deschisă" în raport cu familia, cu alţi reprezentanţi ai comunităţii locale, teritoriale, naţionale, cu diferiţi „actori sociali". Are efecte la nivelul: a) *comportamentului didactic* al profesorilor „tot mai sensibili la problemele legăturii şcolii cu întreprinderile"; b) *curriculumului şcolar*, care vizează „modalităţile de formare *profesională*, tehnică şi generală, a tinerilor" (prin *secvenţe educative*, stagii de pregătire specială, evaluare continuă etc.).

Din perspectivă *istorică*, *parteneriatul în educaţie* „răspunde, într-o modalitate nouă, la *criza şcolii* şi la nevoile tinerilor şi ale societăţii" moderne şi postmoderne, după anii 1980 pînă în prezent. Contribuţia sa este importantă nu doar la nivel economic şi comunitar. Urmăreşte chiar „o revoluţie" la nivelul instruirii, recunoscînd faptul că resursele cunoaşterii nu provin numai din zona şcolii, ci şi din cea a vieţii economice, civice etc. În condiţii de *parteneriat*, „*şcoala deschisă*" valorifică aceste noi resurse, „îmbogăţindu-şi contribuţiile, fără a devia însă de la obiectivele sale" *specific pedagogice*. În acest fel, *parteneriatul în educaţie* devine *o sursă de autoperfecţionare a profesorilor*, prin ocazia oferită acestora de a reflecta asupra specificităţii *statusului* şi *rolului* lor într-un *context pedagogic* şi *social* (economic, politic, cultural, comunitar, natural) *deschis*. *Modalităţile de realizare* a acestuia reflectă specificul fiecărui sistem de învăţământ afirmat la nivel naţional, regional, global etc. În general, sînt dependente de: a) cadrul juridic care favorizează descentralizarea; b) tradiţia istorică a iniţiativelor locale şi teritoriale; c) forţa emergentă a unor *proiecte* centrate pe relaţiile specifice dintre *şcoală* şi *cartier* (*localitate rurală*) sau pe rezolvarea unor probleme speciale (vezi *ZEP* – „Zone de Educaţie Prioritară" – în Franţa); d) deschiderile realizate în interiorul sistemului de învăţământ (vezi implicarea organizaţiilor pedagogice de tip *nonformal*, a *asociaţiilor de părinţi* etc.) sau în afara acestuia (vezi relaţiile şcolii cu organizaţii din zona financiară, culturală, artistică, religioasă, politică, sportivă etc.) – *Dictionnaire de pedagogie*, Paris: Larousse Bordas,1996, p. 211.

La nivelul *organizării instruirii*, *parteneriatul în educaţie* confirmă *istoric* „o formă socială a învăţământului prin care elevii sînt conduşi de la *munca individuală* spre *activitatea de grup*". În varianta de *parteneriat de lucru* este stimulată *activitatea de educaţie/instruire* „*cooperativă*, care determină *completări reciproce* şi *eficienţă* în exerciţiile comune", în activitatea creativă superioară, dar şi în rezolvarea unor probleme dificile, referitoare la „integrarea aşa-numiţilor *marginali*". În plan *psihologic*, în condiţii de *instruire de grup*, *parteneriatul de lucru* trebuie să evite „formele *concurenţiale* prin care se ascut comparaţiile" şi falsele complexe de superioritate şi de inferioritate, la vîrste şcolare nesemnificative din punct de vedere pedagogic şi social (H.Schaub; K.G.Zenke, *Dicţionar de pedagogie*, Iaşi: Polirom, 2001, p. 201).

II) *Perspectiva* ***epistemologică*** evidenţiază faptul că *parteneriatul în educaţie* reprezintă „procesul de colaborare", de tip *interdisciplinar*, necesar la nivelul *produselor pedagogice* situate în *cîmp relaţional* şi *consensual*. În acord cu perspectiva de abordare istorică, *parteneriatul în educaţie* este construit interdisciplinar la nivelul legăturilor prioritare existente între domeniul *economiei* (*cercetare şi dezvoltare*, *finanţe*, *dezvoltare regională şi locală*) şi cel al *pedagogiei* (*formare generală, formare profesională şi tehnică), cercetare şi*

dezvoltare, inserţie socială, formare continuă, integrare postşcolară). ***Conceptul pedagogic*** de *parteneriat în educaţie*, elaborat *epistemologic*, defineşte, astfel, „orice activitate de cercetare care conduce *organizaţional* relaţiile dintre o *instituţie de formare* şi *întreprindere*", în orice mediu socioprofesional extern şcolii/universităţii (Renald Legendre, direction editorial, *Dictionnaire actuel de l'education,* 3-e edition, Guerin, Montreal, 2005, p.1002).

Tipurile *de parteneriat în educaţie* sînt clasificate după „gradul de relaţie existent între *organizaţii* în timpul unei activităţi de formare în parteneriat". Sînt identificate trei *tipuri* de *parteneriat în educaţie* (idem): 1) *parteneriat de serviciu* – este bazat pe „relaţii mai mult informale", care conduc la schimburi de informaţii, de resurse, de metode şi tehnici, „fără un obiectiv comun". Un exemplu îl constituie relaţiile de comunicare curentă, realizate prin diferite forme, tradiţionale şi moderne, între şcoală şi familie, între profesorul-diriginte şi părinţi, între anumiţi profesori şi anumiţi părinţi etc.; 2) *parteneriat de reciprocitate* – este bazat pe relaţii de cooperare a organizaţiilor la un proiect educativ comun, „mai mult formale, frecvente şi continue, într-o „dinamică *interorganizaţională* foarte puternică". Exemplele semnificative sînt cele consacrate oficial la nivelul relaţiilor *şcoală-familie*, *şcoală-comunitate locală*, *şcoală-actori sociali*, subordonate unor scopuri pedagogice comune, susţinute formal şi nonformal; 3) *parteneriat asociativ* – este bazat pe „relaţii conjuncturale sau episodice care se pot conjuga între ele", diferite de relaţiile promovate prin *parteneriatul de serviciu* şi *parteneriatul de reciprocitate,* care constituie „două tipuri extreme". Exemplele sînt numeroase sub aspectul relaţiilor naturale care apar în contextul extern al educaţiei, condiţionat de un ansamblu de variabile de ordin economic, financiar, cultural, politic, comunitar, religios etc. favorabile sau nefavorabile şcolii, educaţiei, procesului de învăţămînt.

Clasificarea pe care o propunem vizează tipurile de relaţii promovate de sistemele (post)moderne de învăţămînt caracterizate printr-o structură de organizare deschisă. La acest nivel, putem identifica trei tipuri de parteneriat pedagogic: 1) *parteneriat pedagogic* bazat pe *relaţii de complementaritate* (între şcoală, ca organizaţie specializată în educaţia/instruirea formală, şi organizaţiile specializate în educaţie nonformală/cluburi, tabere ale elevilor, studenţilor, biblioteci şcolare/universitate, televiziuni şcolare/universitare; 2) *parteneriat pedagogic* bazat pe *relaţii contractuale* (între ministerul învăţămîntului şi diferiţi *actori sociali* – din economie, cultură, armată, artă, sport, religie etc. – care proiectează, finanţează etc. anumite profiluri de şcoli; 3) *parteneriat pedagogic* bazat pe *relaţii consensuale* (între şcoală şi familie, şcoală şi comunitatea locală, în calitate de factori comunitari implicaţi şi interesaţi în mod natural şi direct în/de calitatea procesului de educaţie/învăţămînt, în context social determinat (comunitar, economic, cultural, civic etc.).

Analiza parteneriatului în educaţie din *perspectivă epistemologică* implică evidenţierea unor *concepte operaţionale asociate* cercetării *interdisciplinare*: A) *cîmp relaţional;* B) *cîmp consensual*; C) *continuum în colaborare*; D) *scopuri ale proiectului de parteneriat* (ibidem, p.1002, 1003).

A) Conceptul operaţional de *cîmp relaţional* permite identificarea raporturilor existente între următoarele *procese pedagogice* (*legătură, relaţie, raport, interacţiune, interrelaţie; schimb, partaj/împărtăşirea opiniilor, reciprocitate, reconciliere*) şi *produse pedagogice* (*alianţă, coaliţie*, *îmbinare*, *coantrepriză*, *reţele*), implicate în *parteneriatul în educaţie*.

B) Conceptul operaţional de *cîmp consensual* permite identificarea raporturilor existente între următoarele *procese pedagogice* (*cooperare, concertare, asociere, coordonare, colaborare, participare, consultare, solidaritate*) şi *produse pedagogice* (*contract, acord, convenţie, înţelegere, proiect*), implicate în *parteneriatul în educaţie*.

C) Conceptul operaţional de *continuum în colaborare* fixează etapele necesare în *parteneriatul în educaţie*, promovate gradual, într-o logică a acţiunii cumulative, extinsă prin acumulări ascendente obligatorii, specificate în contextul *relaţional* şi *consensual* propriu fiecărui *proiect pedagogic*: *informare mutuală*, *consultare*, *coordonare*, *concertare*, *cooperare*, *parteneriat*, *cogestiune*, *fuziune*.

D) Conceptul operaţional de *scopuri ale proiectului de parteneriat* implică următoarele *obiective specifice*: a) asigurarea *partenerilor* cu cunoştinţe şi abilităţi necesare la nivel de cercetare şi de formare; b) activarea unor modele de *cercetare-acţiune* care „favorizează *parteneriatul* între lumea *educaţiei* şi cea a *muncii*"; c) asigurarea calităţii *formatorilor*, necesară pentru fiecare etapă a proiectului; d) „evaluarea impactului formării asupra competenţei" beneficiarilor; e) evaluarea şi ameliorarea programelor de formare pe tot parcursul desfăşurării proiectului; f) atragerea altor întreprinderi interesate în realizarea *parteneriatului*; g) „crearea legăturilor *viabile* între lumea învăţămîntului şi cea a muncii".

Aşteptăm articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rînduri. Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacţiei.