



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 3 (85), 2014

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

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

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

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

Adresa redacției:

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Tatiana CARTALEANU

Învățământul – un sistem autogen?

(Education – an autogenic system?) 2

EX CATHEDRA

Vladimir GUȚU

Curriculum centrat pe competențe: orientări de optimizare/dezvoltare continuă

(The competence centered curriculum: guidelines for optimization/continuous development).....6

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Maia ȘEVCIUC

Responsabilizare socială prin oferte diversificate de formare

(Responsabilizare socială prin oferte diversificate de formare) 11

Adrian GHICOV

Orientarea integralistă în studiul textului

(The integralist orientation in text study) 15

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Elena UNGUREANU

Dictarea: prima carte scrisă a elevului

(Dictation: the first written book of the pupil) 19

Olga COSOVAN

Conferința științifico-practică națională *Valențele formative ale studiului integrat al limbii și literaturii*

(National scientific-practical conference *Formative valences in integrated study of language and literature*) 22

RUBRICA DIRIGINTELUI

Maria HADÎRCĂ, Adelina HADÎRCĂ

Promovarea educației pentru toleranță în învățământul secundar general

(Promoting education for tolerance in secondary education) 23

DOCENDO DISCIMUS

Maria VASILIEV

Formarea specialistului competitiv pe piața muncii: obiectiv prioritar al sistemului de învățământ profesional-tehnic

(The training of a labor market competitive specialist – a major priority of the technical and vocational education) 29

Ion SPINEI, Ludmila SPINEI

Despre modul de acordare a notelor în cadrul examenelor de absolvire

(About the way of mark award in the graduation exams) 33

Silvia BRANIȘTE

English teachers addressing the challenges of the ICT environment

(Profesorii de limba engleză abordează problemele instruirii în domeniul TIC) 35

Ana TUDOSAN

Rolul educației civice în responsabilizarea socială a elevilor

(The role of civic education in social responsibility of pupils) 38

RUBRICA PSIHOLOGULUI

Daniela TERZI-BARBAROȘIE

Responsabilizarea socială: o cursă fără egal sau vasul din inimă

(Social responsibility: a race without equal or vessel from the heart) 41

EXERCITO, ERGO SUM

Angela TELEMAN, Ludmila URSU

Responsabilizare ecologică. Aplicații pentru disciplina *Științe*

(Environmental responsibility. Applications for school discipline *Science*) 45

Lidia BEZNIȚCHI, Roman COPĂCEANU

Dezvoltarea interesului și a motivației în învățarea matematicii

(Develop interest and motivation in the learning of Mathematics) 48

EVENIMENTE CEPD

Octombria MORARU

Cursuri de limba engleză aplicată în domeniul TIC

(Applied English Language courses in ICT) 55

Rima BEZEDE

Promovarea imaginii școlii profesionale în cadrul proiectului *CONCEPT*

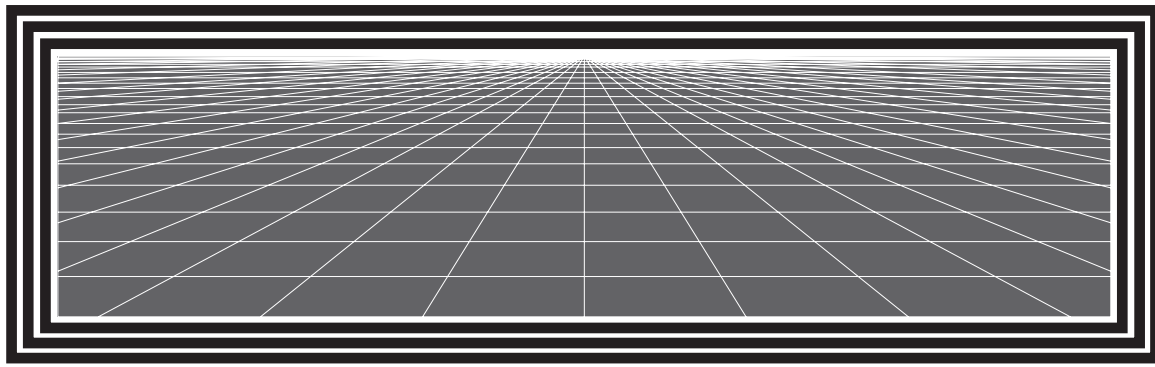
(Promoting the image of vocational schools in the *CONCEPT* project) 55

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Educație pentru responsabilizare socială

(Education for social responsibility) 56



QUO VADIS?



Tatiana **CARTALEANU**

dr., conf. univ., UPSC I. Creangă

Învățămîntul – un sistem autogen?

Rezumat: Articolul promovează ideea că pedagogii nu pot să rămână indiferenți față de prestația celor care vor veni mîine în fața elevilor, iar pentru aceasta urmează să se preocupe de creșterea unui schimb profesional. Și nu doar colectivele didactice, ci și comunitățile locale sînt responsabile pentru crearea de oportunități prin care absolvenții de succes ai liceelor să opteze pentru pedagogie, dacă sînt capabili pentru a profesa în acest domeniu. Școala rămîne singura instituție care îi permite elevului să cunoască îndeaproape exersarea unei profesii, deci e de datoria ei să nu-l dezamăgească, să-i ofere modele demne de urmat, iar comunitatea să sprijine dorința unora dintre absolvenți de a reveni în învățămînt. Cer-

cetările arată că nu există o diferență tranșantă între motivația pentru cariera de pedagog în diferite țări, că motivația intrinsecă o întrece pe cea extrinsecă. Ceea ce trebuie să se realizeze în instituțiile de învățămînt și în centrele de orientare profesională este sprijinirea copiilor care vor să opteze pentru domeniul pedagogic încă de pe băncile școlii, oferindu-le posibilitatea de a-și testa aptitudinile și înclinațiile, prin activități de simulare și de voluntariat.

Abstract: The article promotes the idea that the teachers must not remain indifferent to the issue of who is going to replace them, one day, and therefore they ought to proceed to raising the next generation of teachers. Not only the teachers, but also the local communities are responsible for the creation of opportunities through which the best high-school graduates would opt for studies in Education, should there be no crucial impediment. The school remains, to this date, the only institution that allows the students to examine closely the ins and outs of a profession – that of teaching. It is therefore the school's duty not to disappoint the students, but instead to offer them role models worthy of emulation. The community, in turn, must support those willing to teach. Research has shown that there is no particular difference between the motivation driving young people to teaching in different countries: internal reasons tend to surpass the external ones. Schools, colleges, and career centres ought to support the children who intend to opt for a profession in Education, and such support needs to be offered long before the graduation year begins to loom. These students should be offered the opportunity to test their aptitudes and inclinations through simulation and volunteering activities.

Keywords: vocational guidance, teaching career, intrinsic motivation, extrinsic motivation, skills.

„Dacă vrei să construiești un vapor, să nu începi prin a-i trimite pe oameni după lemne, cuie, unelte, sfori și alte materiale. Învăță-i întîi să tînjească după marea îndepărtată, nesfîrșită.”

(Antoine de Saint-Exupery)

În ultimii ani, auzim tot mai des afirmația că astăzi „la pedagogie” vin cei mai slabi absolvenți sau, mai optimist, „nu cei mai buni absolvenți aleg să devină pedagogi”. O spun cadrele didactice universitare și, uneori, o confirmă cu cifre rezultatele admiterii; o repetă mass-media, în special în lunile fierbinți ale examenelor de absolvire și ale admiterii la universități; o constată, suspinînd a pagubă, profesorii școlari, cînd, la începutul toamnei, trec în revistă opțiunile absolvenților. Este un fenomen îngrijorător pentru viitorul școlii în toată lumea, rezumat axiomatic de S. Rosenholtz și M. Smylie în studiul lor *Teacher Compensation and Career Ladders* (1984) – „cursanții care au cele mai multe șanse de a avea succes în activitatea de la catedră sînt și cei mai puțin dotoritori de a intra și a

rămîne în cariera didactică” [Apud 1, p. 7].

Oricît de mult am încerca să contestăm afirmația, sîntem totuși nevoiți să recunoaștem că există un grăunte de adevăr în ceea ce crede societatea despre ziua de mîine a școlii contemporane. Dar am vrea să vedem partea plină a paharului, lucrurile frumoase care încă ni se întîmplă, să ne mîndrim cu absolvenții *noștri* foarte buni – pe care reușim să-i creștem (mai exact: *să-i cultivăm*) din absolvenții *dumneavoastră* foarte buni.

Admitem că există absolvenți de licee care, chiar optînd conștient pentru traseul pedagogic, nu vor reuși, în virtutea unor particularități de caracter sau a unei demotivări, să devină profesori. Faptul că ei aleg alt fîgaș nu este condamnat, ar trebui salutată capacitatea oricui de a-și înțelege, de a-și recunoaște și de a-și urma, oricît de tîrziu, chemarea.

Dar nu admit că ar putea să ajungă un bun pedagog o persoană care „nu știe carte” – un matematician ce nu-și cunoaște domeniul, un istoric ce se împiedică în date și fapte, un chimist ce nu reușește să rezolve probleme, un geograf ce se rătăcește pe hartă, un filolog ce nu citește și scrie cu greșeli. Așa că, oricîtă motivație de a deveni pedagog ar avea absolventul de liceu, cel mai important este să cunoască **deja** domeniul științific pentru care optează. Aproape la fel de important este ca acest domeniu să-i placă, să-l pasioneze, să-l intereseze peste limitele curriculumului școlar.

Elevul de astăzi face studii liceale 12 ani (nu 10, ca în școala medie) și învață la ciclul I al universității pedagogice doar 3 ani, dacă e la monoprofil; 4 ani sînt destinați pregătirii în profilurile duble. Prin urmare, primii doi ani de facultate trebuia să fi fost deja ultimii doi ani de liceu; la universitate studentul nu are timp rezervat lichidării lacunelor și aducerii la numitorul comun cu alți colegi mai înaintați la învățătură; e aroganța lui și durerea de cap a celorlalți dacă, absolvind cu media 5,25, își valorifică dreptul legal să se angajeze în învățămînt și să le predea altora ceea ce cunoaște pe nota indicată mai sus.

Sîntem, la catedrele de profil ale universităților, încrezători în posibilitatea de a-l forma, în plan științific și psihopedagogic, pe un absolvent de liceu ce cunoaște materia curriculumului școlar și facem mult pentru a-i ajuta pe studenții noștri să continue să iubească ceea ce au îndrăgit fiind elevi (verbul *a îndrăgi* este momentan: simți atracție, prinzi dragoste pentru ceva, după care euforia trece; se cristalizează un alt sentiment – dragoste, iubire, pasiune, interes, dăruire, dedicație – care rămîne sau pierde).

De aceea, începem prin a-i întreba pe tinerii proaspăt-înmaticulați: Ce i-a făcut să opteze pentru o profesie pedagogică?¹

1 Aici și în continuare mă voi referi la datele anchetelor pe care decanatul Facultății de Filologie a UPSC *Ion Creangă* le distribuie celor admiși la facultate în ultimii 10 ani.

Pe locul întîi, în top, se situează un argument pe care ne-ar plăcea să-l considerăm cu adevărat motivant: *exemplul sau sugestia școlii*. În parcursul său școlar, acest copil-adolescent-tînar a avut norocul să întîlnească *un profesor foarte bun; un profesor de excepție; o școală cu profesori buni*. Adică un model de dăruire, de implicare plenară, de profesionalism, pe care elevul îl are în permanență în fața ochilor, este decisiv. De foarte multe ori, se precizează că acel profesor este absolvent al instituției/facultății pe care a ales-o și respondentul.

Revenind la adjectivul „autogen” din titlu: anume așa își poate asigura învățămîntul „dezvoltarea produsă de factori interni”, prin modelele comportamentale motivante. Studenții de la filologie fiind deseori și pasionați de lectură, ni se întîmplă să întîlnim tineri care au fost direcționați spre „limbă și literatură” de bibliotecara liceului sau de conducătorul unui cînaclu, chiar din afara școlii, de redactorul unei publicații periodice unde au debutat. Un exemplu unic – și foarte îmbucurător – apare atunci cînd cineva spune că a fost îndrumat de directorul unui ONG, unde a făcut voluntariat, să meargă la pedagogie, pentru că *se descurcă bine cu copiii*. Altfel spus, un adult oarecum implicat în domeniu i-a arătat unui tînar ce înseamnă a avea succes în profesie sau i-a sugerat că ar fi bine să se facă pedagog.

Există, în tradiția orală a facultății la care predau, încrederea că elevii pregătiți de anumiți profesori școlari (și nu sînt puțini) devin studenți foarte buni, fără excepții. Credem că explicația se găsește anume în reputația acelor profesori, la care „nu există să nu se învețe”, care nu își pot permite să recomande unor elevi mediocri să se îndrepte spre catedră și care, din entuziasm și dăruire, îi pregătesc ani la rînd pe cei potriviți pentru profesia dată. În ultimii 10-15 ani, recunoaștem elevii după „stilul” profesorului: vin pe băncile universității copii care au fost obișnuiți să lucreze interactiv, ale căror competențe lingvistice și lectorale sînt vizibile fără probe de evaluare, care nu mai au nevoie de cursul *Etica și deontologia profesională*, pentru că au avut un model pe care vor încerca să-l ajungă sau să-l depășească.

Locul onorabil doi îl ocupă un alt argument la fel de respectabil: *exemplul sau sugestia familiei*. Fie că ambii părinți sau unul dintre ei este profesor, fie că unchi, mătuși, frați sau surori mai mari au devenit pedagogi și profesează: cei care, în asemenea condiții, vin la pedagogie constituie fondul nostru de aur, pentru că știu cum arată viața cotidiană a unui profesor nu doar la școală, ci și acasă. Despre acești studenți nu putem spune că au văzut doar partea frumoasă a profesiei – alături de tradiționalele buchete de flori la careul de început și sfîrșit de an școlar, ei sînt martorii teancurilor de caiete ce așteaptă să fie verificate, ai proiectelor ce trebuie să fie scrise, ai problemelor cu care se adresează unui pedagog copiii și părinții lor.

O motivație extrinsecă din partea familiei poate veni și în cazul când nimeni din casă nu este pedagog, dar părinții au recomandat pedagogia sau chiar au insistat. Observ – fără să fi făcut și cercetări speciale – că primii-născuți în familie au un potențial pedagogic dezvoltat din copilărie, datorită faptului că au fost responsabilizați de către părinți pentru comportamentul și succesele școlare ale fraților și surorilor mai mici. *Pentru că eu însămi am învățat foarte bine, am ținut sub control învățătura celor patru frați mai mici, părinții și toți frații au spus că trebuie să mă fac pedagog.*

Alternativa pentru care ar fi optat absolvenții este deseori din domeniul artistic sau mediatic: *am oscilat între jurnalism și pedagogie și am ales ceea ce cunosc mai bine; am vrut să dau la actorie, dar părinții au spus că nu este o profesie sigură; am vrut să mă fac psiholog, dar m-am gândit că o disciplină îți dă mai multe șanse de angajare în școală.* Printre acestea, unul dintre răspunsuri apare dezarmant de sincer: *părinții prietenului meu sînt pedagogi, ei mi-au sugerat să aleg acest domeniu, pentru că mă vor putea ajuta.*

Pe locul trei se situează un motiv deloc surprinzător – cercul de prieteni și prietene care au absolvit o facultate cu profil pedagogic sau studiază în prezent la universitate și care *i-au recomandat* instituția dată. Ne dăm seama că o asemenea alegere se edifică pe nevoia de socializare și că se face deseori nu datorită interesului pentru pedagogie, ci în speranța păstrării unor relații: *m-a îndrumat o bună prietenă, care studiază aici; coleg de liceu care au absolvit anul trecut învață la această universitate.*

Adică, pe primele trei locuri identificăm motive care țin de factorul uman, de relații interpersonale, nu de prestigiul social sau de remunerare. Totuși unii studenți mai încrezători în ziua de mâine aduc argumente precum ar fi: *salariul este stabil; dacă devii profesor bun, te afirmi repede; ești respectat de elevi și părinții lor.*

Argumentul cu afirmarea rapidă pe piața serviciilor educaționale este unul dintre cele mai atractive în domeniu: dacă ești cu adevărat la locul tău și te-ai pregătit destul de bine să faci față exigențelor școlii contemporane, nu trece prea mult timp pînă să-ți fie recunoscute succesele. Nevoia de realizare, de succes se materializează repede în recunoașterea de către elevi a statutului tău de profesor adevărat – și acest aspect al realizării îl avem în vedere, nu premiile, decorațiile și laurii. Aplauzele firești pe care le culege actorul devin, în cazul profesorului, rezultatele copiilor, progresul școlar al fiecăruia dintre ei, nu doar al aceluia care s-ar fi descurcat și fără profesor. Comunicarea publică, atât de importantă pentru jurnaliști, devine comunicare didactică – și nu e mai puțin publică.

Generalizînd, constatăm că un imbold extern, o aură încă romantică a profesiei sau dorința de a se afla într-o zonă cunoscută, de confort îi motivează pe cei care

absolvesc o instituție de învățămînt preuniversitar să-și dorească să revină în școală. Adică absolventul de liceu se orientează spre ceea ce cred, spun, sugerează cei din jur, adulți sau colegi mai mari. Abia după acestea se plasează argumentele care ne-am dori să fi fost primele – avem în vedere faptul că studentul se referă la sine, la capacitățile și înclinația sa, pentru a explica de ce a considerat că această profesie i se potrivește. Aici am fi vrut să citim și să auzim ceea ce întîlnim, cu regret, destul de rar: *psihologul de la un centru de orientare profesională mi-a aplicat niște teste care au demonstrat anumite aptitudini pentru profesia dată; am avut oportunitatea, în anii de studii, să-mi formez anumite competențe pedagogice; am făcut singură, din interes, teste care mi-au arătat... etc.*

Ce aflăm însă? Între *îmi plac copiii și mă înțeleg bine cu copiii* își găsesc loc afirmații precum *de mică am avut această idee; profesoara mă lua să o ajut; am participat la mai multe activități ca lider și am văzut că reușesc; am lucrat animator (la o cafenea, la o tabără) ș.a.* Pentru mulți dintre candidații noștri argumentul care a valorat cel mai mult a fost o oportunitate de a-și testa capacitățile și potrivirea de caracter cu exigențele domeniului: *am lucrat vara la grădinița din sat și am văzut că nu mă obosesc copiii; am predat ore de limbă engleză unui grup de copii și ei au avut succese surprinzătoare; aș vrea să transmit și altora pasiunea mea pentru lectură.*

Ce ar putea face o instituție preuniversitară pentru ca la universitățile și facultățile cu profil pedagogic să vină cei mai potriviți candidați? Îmi amintesc de experiența cu recomandările consiliilor pedagogice „celor mai buni absolvenți”, care urmau să-i ajute la concursul de admitere, dar nu îmi amintesc să fi contat cu adevărat pentru cineva. Era parcă bine-gîndit, dar absolut nerelevant, din moment ce se acordau oricui le solicita. În perioade de criză acută de cadre didactice, au fost introduse locuri cu destinație specială pentru anumite raioane – absolvenții din zonă nu participau la concursul general, ci treceau pe sub ștachetă. Nimeni nu se întreba însă dacă nu cumva e un deserviciu adus școlii faptul de a-l scuti de concurs pe cel ce trebuie să revină mîine pentru a preda și dacă prestigiul școlii va cîștiga din aceea că un absolvent mediocru va schimba banca pe catedră. Ultima experiență de acest gen, deja în sec. XXI, s-a referit la recomandările din partea primăriilor – unele chiar au investit și fonduri în instruirea acelor tineri, dar între timp liderii politici s-au schimbat și nimeni nu și-a mai căutat beneficiarii.

Nu întreb ce ar trebui să facă societatea pentru a crește prestigiul profesiei de pedagog.² Toți știm destul de bine

2 Nu este doar problema țării noastre; un amplu studiu de sinteză privind motivarea pentru cariera didactică al cercetătorilor Ion-Ovidiu Pănișoară și Georgeta Pănișoară arată că, în diferite țări, oscilațiile sînt destul de mici și profesorii care au ales învățămîntul și au rămas în sistem își argumentează opțiunea, în ordinea priorităților, prin: (1)

care ar putea fi pîrghiile, dar nu am siguranța că prin sporirea considerabilă a salariului sau creșterea prestigiului oficial al profesiei școlile s-ar umple de profesori cu adevărat aleși pentru această breaslă. Mă întreb doar ce ar putea face școala pentru copilul care este gata să îmbrățișeze profesia respectivă, dar ar avea nevoie de un îndemn și, mai ales, de oportunități pentru a-și testa chemarea.

O anchetă propusă unui grup de profesori de limba și literatura română arată că viziunea noastră asupra faptului cui dintre elevii noștri ar trebui să le recomandăm să o ia pe această cale se edifică pe câteva repere/trăsături/caracteristici:

1. Elevul este foarte bun la materia respectivă.
2. Are calități de lider, își mobilizează colegii, lucrează eficient în echipă.
3. Este sensibil la problemele, sentimentele și experiențele altor oameni (dă dovadă de empatie).
4. Citește mult (nu neapărat literatură artistică), este erudit.
5. Este creativ.
6. Se simte bine în centrul atenției.
7. Vorbește liber.
8. Este responsabil.
9. Manifestă inițiativă atunci cînd alții se retrag.
10. Are ambiția de a se realiza într-o profesie.

Nu sînt aranjate în ordinea priorităților și nu acesta a fost obiectivul nostru. Dar, dacă ar fi să operăm cu terminologia inteligențelor multiple, elevul căruia cariera pedagogică i-ar surîde promițător este acela ce stă bine la capitolul *intelența socială (interpersonală)*: „a avea inteligență socială înseamnă că îți pasă instinctiv de oameni și îți place să găsești modalități de a-i ajuta.” [2, p. 132]. Selectăm din sursa amintită o listă de lucruri care folosesc acest tip de inteligență: „te oferi voluntar să ajuți oamenii; înveți în grup sau lucrezi la proiecte de grup; faci meditații cu colegii sau cunoștințele tale; lucrezi în clasă împreună cu alți elevi; organizezi activități pentru tine și prietenii tăi.” [Idem, p. 135].

Pasul pe care îl facem în continuare este să-l ajutăm pe acest tînar să se vadă implicat în activități apropiate de cele reale: ca voluntar în centre comunitare, ONG-uri de profil; în proiecte ale instituției; în colaborare cu pedagogii sociali; în procesul medierii și negocierii în soluționarea conflictelor dintre elevi; prin mobilizarea plenară în cadrul *Zilelor autoconducerii*; acordînd ajutor substanțial elevilor cu CES și celor aflați în ratrapare (de

dorința de a lucra cu copiii; (2) pasiunea pentru o disciplină școlară/domeniu de studiu; (3) importanța acordată predării; (4) influența exercitată de către unul dintre cadrele didactice pe care subiectul le-a avut în trecut; (5) statusul oferit de profesia didactică; (6) lipsa unei alte opțiuni de carieră; (7) oportunitățile de avansare în carieră și (8) securitatea oferită ca loc de muncă pentru începători [1, p. 10].

exemplu, să citească împreună cu elevii din clasele mai mici sau să pregătească, împreună cu ei, un spectacol); participînd la activități legate de domeniul/disciplina aleasă: concursuri, olimpiade, competiții.

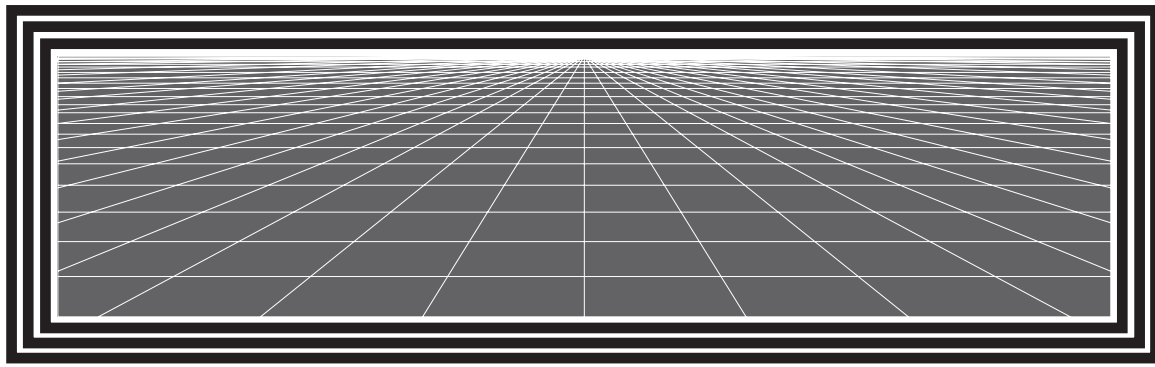
Cei trei-patru ani de studii la ciclul I licență sînt deseori destinați nu doar formării specialistului, ci și reorientării lui spre alt domeniu decît cel ales inițial; mai ales prima practică pedagogică creează oportunitatea de a înțelege că pedagogia este/nu este chemarea ta. De aceea, la fel de importantă cum ne pare sprijinirea celor care credem că sînt aleși pentru această profesie este și un ajutor efectiv și eficient celor care constată că urmează să-și îndrepte pașii în altă direcție.

În acest sens, aderarea R. Moldova la procesul de la Bologna și desfășurarea studiilor superioare pe mai multe trepte permite reorientarea fără pierderi spre alte domenii conexe. Și unul dintre cele mai elocvente argumente în favoarea ideii de instruire pe două trepte este posibilitatea de a face studii de masterat după ce ți-ai luat licența și **ai înțeles că acesta este domeniul în care ai vrea să profesezi**. Absolvenții care s-au angajat în învățămîntul preuniversitar și își continuă studiile la ciclul II, masterat (*Educație lingvistică și literară; Didactica disciplinelor filologice; Educație lingvistică și comunicare interculturală*) sînt detașamentul nostru de avangardă, desantul pe care îl parașutăm în școlile din republică. Nu e nimic surprinzător în faptul că, absolvind și angajîndu-se în gimnazii și licee, proaspeții licențiați optează pentru o instruire aprofundată în domeniul didacticii disciplinelor pe care le predau. Dar mai curios decît acest moment este faptul că profesori gata formați, cu grade didactice (și II, și I), vin săptămînal de la Edineț, Telenești, Rezina, Orhei, Soroca, Călărași, Ungheni, Strășeni, Nisporeni, Hîncești, Ialoveni, Căușeni, Ștefan-Vodă, Anenii Noi, Chișinău, Comrat, Cahul, Cimișlia etc. Fenomenul interesului pentru o formare profesională aprofundată este firesc în cazul profesorilor de succes și al absolvenților foarte motivați. Avem certitudinea că o bună parte dintre cei care primesc astăzi o diplomă de master în științele educației vor deveni mîine acei profesori datorită cărora alți elevi vor alege cariera didactică.

V-ar plăcea să vină asemenea profesori de pe băncile universităților pedagogice? Ajutați-i pe absolvenții dotați să vadă cît de frumoasă este profesia de pedagog și cît de mult contează pentru un tînar alegerea corectă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Pânișoară I.-O., Pânișoară G. Motivarea pentru cariera didactică. Editura Universității din București, 2010. <http://performante.ro/wp-content/uploads/2012/12/motivarea-pentru-cariera-didpanisoara-1.pdf> (ultima accesare: 27 mai 2014)
2. Armstrong Th. Ești mai inteligent decît crezi. Un ghid al inteligențelor multiple pentru copii. București: Curtea Veche Publishing, 2011.



EX CATHEDRA



Vladimir GUȚU

dr. hab., prof. univ., USM

Curriculum centrat pe competențe: orientări de optimizare/dezvoltare continuă

Rezumat: Articolul este dedicat problemei optimizării/dezvoltării curriculumului educațional actual. Accentul este pus pe trei aspecte: factorii determinanți ai dezvoltării/optimizării curriculare; conceptul dezvoltării/optimizării curriculare în contextul proiectării, implementării și monitorizării curriculumului; orientări de optimizare/dezvoltare curriculară cu referire la Planul-cadru de învățământ, curricula pe discipline,

manualele școlare. Se argumentează o nouă abordare a competențelor în structura curriculumului educațional.

Abstract: The article is centered on the issue of actual curriculum development. The main idea focuses on three aspects: key factors of curricular development/optimization; the concept of curricular development/optimization in the context of design, implementation and monitoring of the curriculum; orientations of curricular development/optimization referring to the curriculum framework, discipline-based curriculum and school textbooks. Also in this article is argued a new approach of the competencies in the structure of the educational curriculum.

Keywords: educational curriculum, curriculum paradigm, curriculum development/optimization, curriculum design, key-competencies, transversal competencies, specific competencies, finalities, curriculum products, research, implementation.

Optimizarea/dezvoltarea curriculumului educațional este un proces continuu, determinat de mai mulți factori: *factorul paradigmatic* – ajustarea curriculumului la paradigma postmodernă din perspectiva interconexiunii abordărilor psihocentrice și sociocentrice, accentuând rolul prioritar al finalităților educației; *factorul socioeducațional* – ajustarea curriculumului la schimbările sociale și educaționale și tendințele evoluției curriculare pe plan național și cel internațional; *factorul „îmbătrânirii” curriculumului educațional* – „lichidarea” contradicțiilor dintre funcționalitatea practică a curriculumului și prevederile teoretice/conceptuale pe care se bazează. Aceste contradicții țin de: corelarea sistemului de finalități pe verticală și pe orizontală; corelarea abordărilor curriculare centrate pe obiective și pe competențe; corelarea complexității conținutului și a finalităților educaționale cu particularitățile de vîrstă, cu interesele și orientările valorice ale elevilor; corelarea finalităților educaționale cu strategiile didactice aplicate, inclusiv cu cele de evaluare a rezultate-

lor școlare; aplicarea noțiunilor/termenilor-cheie în sensul lor științific, validat de comunitatea științifică; statutul documentelor curriculare și funcțiile acestora etc.

Desigur, curriculumul educațional axat pe competențe reprezintă un „salt” valoric în promovarea paradigmei curriculare postmoderne, un indicator important al schimbărilor în sistemul de învățământ. În același timp, el poate fi privit ca prima generație de curricula orientate spre formarea/dezvoltarea competențelor – un nou sistem de referință al finalităților educaționale (de fapt, sîntem la a treia generație de curricula). În acest sens, curriculumul actual este deschis pentru optimizare/dezvoltare continuă.

CONCEPTUALIZAREA OPTIMIZĂRII/ DEZVOLTĂRII CURRICULUMULUI EDUCAȚIONAL

Fundamentarea complexă a optimizării/dezvoltării curriculumului educațional se axează pe:

1. *Teoria generală a curriculumului*, care are ca obiect de studiu specific proiectarea curriculară a educației și instruirii în context pedagogic deschis la nivel de sistem de educație/învățământ, sistem și proces de învățământ, proces și situații de instruire.
2. *Teoria generală a educației*, care are ca obiect de studiu: educația în sens larg social și educația în sens îngust pedagogic, funcțiile educației, finalitățile generale ale educației, structura de bază a educației, laturile educației. Teoria dată este privită în contextul paradigmei curriculumului.
3. *Teoria generală a instruirii*, care are ca obiect de studiu activitatea de instruire ca subsistem al activității educaționale. Categoriile de bază ale acestei teorii sînt: curriculum, principii didactice, forme de organizare a instruirii, obiective/finalități, conținuturi, metodologie/tehnologie/strategie/metode, evaluare; predare-învățare-evaluare, mijloace de învățământ, comunicare didactică.
4. *Teoria generală a cercetării pedagogice* privind cercetarea curriculară. Valorificarea metodologiei de cercetare va asigura baza interpretativă și explicativă necesară pentru înțelegerea perspectivelor dezvoltării/optimizării curriculumului, dar și pentru proiectarea noilor modele conceptuale ale curriculumului educațional.
5. *Teoria generală a personalității*, care are ca obiect de studiu: structura personalității, legitățile de formare/dezvoltare a personalității, particularitățile individuale și de vîrstă, particularitățile interne și externe ale dezvoltării personalității.

În contextul acestor teorii, se identifică cel puțin cinci direcții de optimizare/dezvoltare a curriculumului educațional: I) proiectarea/reproiectarea unui curriculum optimal din punctul de vedere al formării/dezvoltării personalității elevului/studentului; II) proiectarea/reproiectarea optimă a finalităților educației, reflectarea acestora în cadrul curricular și realizarea mai eficientă a actului educațional în contexte concrete; III) organizarea și realizarea optimă a procesului de instruire în raport cu finalitățile proiectate/reproiectate; IV) optimizarea instruirii în funcție de particularitățile individuale ale elevilor (nivel de dezvoltare, performanțe, motive, interese etc.); V) cercetarea problemelor din cadrul curricular în vederea: reproiectării curriculumului educațional din perspectiva dezvoltării/optimizării; eficientizării procesului de instruire/predare-învățare-evaluare.

În viziunea noastră, conceptele de *optimizare* și *dezvoltare* fac parte din ansamblul factorilor ce asigură calitatea curriculumului la nivel de *produs* și de *proces*: cercetare, proiectare, implementare, monitorizare și management, fiecare dintre ei îndeplinind funcții specifice în contexte concrete.

Proiectarea/reproiectarea curriculumului reprezintă o activitate complexă cu o metodologie și strategie specifică, avînd drept scop asigurarea interdependenței și a interconexiunii *concepție curriculară-obiective/competențe-conținuturi-metodologie-evaluare* și presupunînd: elaborarea concepției generale a curriculumului; proiectarea produselor curriculare (plan de învățământ, curricula pe discipline, manuale școlare, ghiduri metodologice, proiecte didactice de lungă durată); proiectarea procesului de instruire (axată pe unități de învățare). De regulă, activitatea de proiectare este necesară atunci cînd se concepe un curriculum. În cazul R. Moldova, elaborarea unui curriculum absolut nou a fost dictată de reforma începută în anii 1995, finanțată de Banca Mondială și Guvernul R. Moldova. Importanța acestui document era motivată de schimbarea paradigmei educaționale. Necesitatea proiectării noului curriculum apare și în alte contexte/condiții: introducerea noilor discipline în planul de învățământ; integrarea a două sau mai multe discipline școlare; introducerea noilor discipline la decizia școlii; schimbarea concepției predării-învățării unei discipline (modificarea paradigmei curriculare) etc. În alte cazuri, putem vorbi doar de reproiectarea curriculumului.

Dezvoltarea curriculumului educațional este un concept și o activitate care presupune: dezvoltarea teoriei curriculare prin noi abordări, concepte etc.; modificarea cadrului conținutal și structural prin introducerea de noi elemente/componente curriculare; crearea de noi produse/documente curriculare; elaborarea de noi tehnologii educaționale etc. Dezvoltarea curriculumului este un proces continuu și are drept scop raportarea curriculumului la schimbările permanente și tendințele dezvoltării curriculumului la nivel național și internațional. Dezvoltarea curriculumului se axează pe: rezultatele cercetărilor științifice respective; experiențe de implementare a curricula școlare; transfer tehnologic etc.

Optimizarea curriculumului educațional este un principiu și o activitate care presupune „îmbunătățirea”, „corectarea a ceva care nu mai merge bine sau a face mai bine ceea ce merge deja bine” [5, pp. 190-191]. Astfel, optimizarea înseamnă a face ceva mai bine, cu efort și instrumente minime, într-un timp mai scurt, pentru a obține calitate/eficiență cu mijloace adecvate. Cu referire la curriculum, *principiul optimizării* se aplică în următoarele contexte:

I. În cazul proiectării/reproiectării curriculumului educațional, avînd ca scop: obținerea unor produse curriculare optime din punctul de vedere al organizării/realizării procesul educațional. Aici curriculumul poate fi conceput sau reproiectat în raport cu abordarea inițială, stabilind însă mai bine conexiunile între componentele sale și formulînd mai potrivit finalitățile instruirii etc. În acest caz, optimizarea nu presupune obligatoriu și dezvoltarea documentului. De menționat și fenomenul

invers: dezvoltarea curriculumului nu înseamnă întotdeauna și optimizarea acestuia. De ex., dezvoltarea curriculumului axat pe competențe nu asigură automat calitatea documentului. Însă, de regulă, optimizarea curriculumului se sincronizează cu dezvoltarea acestuia.

II. În cazul procesului de instruire, prin: redefinirea finalităților, reorganizarea conținuturilor, alegerea strategiilor și a metodelor didactice, individualizarea și diferențierea instruirii, monitorizarea timpului, crearea condițiilor, diversificarea formelor de organizare a instruirii etc.

În teoria și practica educațională se aplică și noțiunile *raționalizare*, *modernizare*, *perfecționare*, *reactualizare*, *renovare* a curriculumului, care sînt, de fapt, “derivate”, “concretizări” ale noțiunilor *optimizare/dezvoltare*.

Raționalizarea, de regulă, se referă la îmbunătățirea structurii sau a unui element al structurii, la ameliorarea organizării unei activități. Cu referire la curriculum, acest termen este mai puțin aplicabil.

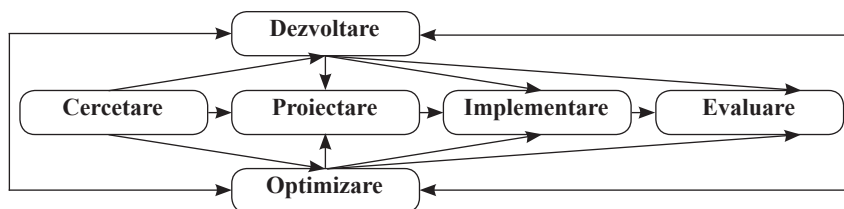
Modernizarea înseamnă reproiectarea curriculumului în conformitate cu noua paradigmă. Deși se referă mai mult la îmbunătățirea procesului de învățămînt prin implementarea de noi metode, tehnologii informaționale etc., în R. Moldova este pe larg utilizat în cadrul renovării curriculumului de generația a treia. Curriculumul actual pe discipline este numit și curriculum modernizat.

Perfecționarea curriculumului include elemente de raționalizare și modernizare și, de regulă, presupune îmbunătățirea unor părți ale întregului. Practic, acest termen nu se aplică cu referire la curriculum; mai mult, “manifestarea” acestuia nu are indicatori clari de măsurare.

Reactualizarea ține de ajustarea curriculumului la cerințele actuale. Este o noțiune mai puțin reușită, deoarece, din start, apreciază curriculumul existent ca unul neactual, ceea ce vine în contradicție cu valoarea reală a acestuia; vorba poate fi numai despre unele elemente/aspecte mai puțin funcționale.

Așadar, conceptul de *optimizare/dezvoltare* a curriculumului face parte dintr-o abordare mai largă de asigurare a calității învățămîntului (vezi Figura 1).

Figura 1. Conceptul de dezvoltare/optimizare în contextul curricular



La nivel de *produs*, curriculumul optimal este determinat de: experți în domeniu, în funcție de criteriile existente/stabilite; cadrele didactice – în procesul de implementare; rezultatele elevilor raportate la finalitățile curriculare. La

nivel de *proces*, acesta este determinat de: inspectori/monitori în domeniu; cadrele didactice (prin autoevaluare); rezultatele elevilor raportate la finalitățile curriculare.

Ce curriculum poate fi numit optimal la nivel de produs? Acela care: asigură organizarea eficientă a procesului educațional la nivel de sistem și de proces; este apreciat pozitiv de către experți, cadrele didactice în baza criteriilor de calitate; asigură formarea/dezvoltarea personalității elevului în raport cu potențialul său.

Ce curriculum poate fi numit optimal la nivel de proces? Acela care: prin structură, logică și conținut garantează atingerea finalităților curriculare; asigură realizarea finalităților curriculare prin strategii didactice active/interactive; vizează obiective realizabile în limitele temporale prevăzute.

Curriculumul optimal în plan procesual nu înseamnă cel mai bun la general, dar cel mai bun/eficient pentru un context anume, pentru condiții și posibilități ale cadrelor didactice concrete, pentru o etapă concretă și în corespundere cu nivelul de pregătire al elevilor etc. Prin urmare, rezultatele unui elev (grup de elevi) pot fi optime, iar ale altui elev (grup de elevi) – nu. Cu alte cuvinte, rezultatul optim trebuie stabilit pentru fiecare elev în parte.

Așadar, sistemul modalităților de optimizare/dezvoltare a curriculumului decurge/se deduce din teoriile, principiile și legitățile de proiectare curriculară și de realizare a procesului educațional. De menționat că nu există o variantă unică de optimizare/dezvoltare, ci o mare diversitate. Problema constă în alegerea celei mai adecvate soluții pentru contextul dat – fundamentul teoretic al căreia va fi abordarea sistemică/holistică.

Condiții optimale – curriculum optimal. Fără crearea condițiilor necesare este imposibil de a concepe și a dezvolta curriculumul educațional. Proiectarea/reproiectarea optimală a curriculumului scris (a produselor curriculare) nu poate avea loc fără: politici curriculare clare; structuri ce asigură implementarea curriculumului la nivel național și raional; grupuri de concepitori de curricula și programe de formare continuă a acestora; motivarea concepitorilor de curricula prin diverse forme; fundamentarea unei metodologii și strategii clare de proiectare/reproiectare, de optimizare și dezvoltare a curriculumului educațional.

Realizarea principiului optimizării curriculumului la nivel de proces se axează pe respectarea următoarelor condiții: 1. *materiale și de asigurare didactică* (existența cabinetelor, laboratoarelor, mijloacelor tehnice, materialelor didactice etc.); 2. *de asigurare a sănătății elevilor* (respectarea normelor igienice, asigurarea medicală etc.); 3. *de asigurare a climatului moral-psihologic și estetic* (comunicare eficientă, tact pedagogic, acceptarea diversității

de opinie, stimularea și motivarea elevilor, promovarea valorilor și a orientărilor estetice etc.).

FUNDAMENTAREA UNOR ORIENTĂRI PRIVIND OPTIMIZAREA/DEZVOLTAREA CURRICULUMULUI EDUCAȚIONAL

Optimizarea/dezvoltarea curriculumului actual, centrat pe competențe, ține de o abordare mai largă a noțiunii de *competență* și a statutului documentelor curriculare privind formarea/dezvoltarea competențelor la elevi. Așadar, *competența* poate fi definită/privită în contextul mai multor abordări: 1. reprezintă o caracterizare integrală a personalității (*abordare psihosocială*); 2. reprezintă un ansamblu de achiziții personale formate în baza interiorizării cunoștințelor și dezvoltării abilităților, capacităților, atitudinilor (*abordare psihologică*); 3. reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități/abilități, atitudini ca parte componentă a conținuturilor educaționale (*abordare pedagogică/conținutală*) [1, p. 291]; 4. reprezintă un sistem de obiective-intrări ca indicatori de competențe [5, p. 225] și finalități-ieșiri (*abordare teleologică*).

În contextul acestor abordări, important este să se stabilească o taxonomie a competențelor. Autorii de standarde educaționale și de curricula funcțională propun următoarea clasificare: *competențe-cheie*, *competențe transversale*, *competențe specifice disciplinei școlare* și *subcompetențe*. În viziunea noastră, această clasificare poate fi concretizată și dezvoltată prin următoarele argumente științifice: 1. Noțiunile *competențe-cheie* și *competențe transversale* reprezintă în plan psihologic achiziții complexe (metacompetențe), formate/dezvoltate în cadrul studierii disciplinelor școlare în integralitatea lor, iar în plan pedagogic – finalitățile proiectate la nivel de sistem și de trepte de învățământ. 2. *Competența specifică disciplinei* este o formulare strict pedagogică; formularea psihologică ar fi *competența ca achiziție a personalității formată/dezvoltată prin intermediul/în cadrul unei discipline concrete* (disciplina școlară nu poate dispune de „competențe”, competențe poate avea persoana). 3. Noțiunea *subcompetența* se referă strict la dimensiunea psihologică a competențelor – ca achiziție intermediară, constitutivă a acesteia (poate fi privită și ca derivată a altei competențe). În plan pedagogic și, în primul rând, teleologic, echivalentul noțiunii de *subcompetențe* este *competențe specifice unității de învățare*. Această abordare structurează sistemul de competențe în raport cu același indicator – plan pedagogic (are un sistem de referință) și plan psihologic (are alt sistem de referință). Această noțiune nu poate fi aplicată în plan pedagogic/teleologic, deoarece ar trebui să folosim termenul de *cunoștințe* ca *subcunoștințe*, de *abilități* ca *subabilități*, de *atitudini* ca *subatitudini*. În acest context, vom accentua următoarele: *competențele* abordate în plan psihologic nu pot fi operaționalizate, iar privite în plan teleologic ca obiective/fi-

nalități pot fi operaționalizate, ceea ce creează condiții și contexte de operaționalizare a obiectivelor.

În această ordine de idei, se propune următoarea clasificare a competențelor:

- I. *abordarea psihologică a competențelor*: competențe (metacompetențe) formate în cadrul învățării mai multor discipline școlare; competențe formate în cadrul studierii disciplinei școlare (specifice); competențe formate în cadrul învățării unităților complexe de conținut (subcompetențe);
- II. *abordarea pedagogică a competențelor*: competențe-cheie; competențe transversale; competențe specifice disciplinei (generale); competențe specifice unității de învățare (intermediare/constitutive);
- III. *abordarea teleologică a competențelor*: obiective generale orientate la formarea competențelor în cadrul studierii disciplinei școlare; obiective de referință orientate la formarea de competențe specifice în cadrul studierii unității de învățare; obiective operaționale orientate la formarea dimensiunii operaționale a competențelor.

În acest sens, trebuie concretizat statutul și esența *competențelor-cheie* și *transversale*. *Competențele-cheie* reprezintă finalitățile la nivel de sistem și de trepte ale învățământului; unele au acoperire „disciplinară” în planul de învățământ (de ex., competența în matematică, știință, tehnologie; competența de comunicare în limba maternă/în limba străină), altele nu au această acoperire (de ex., competența de a învăța să înveți, competențele acțional-strategice etc.) și nici nu pot avea, deoarece au un statut transversal/transdisciplinar. Cu alte cuvinte, nu putem „transfera” automat toate competențele-cheie în competențe transversale.

Dacă în cadrul modernizării curriculumului de generația a treia accentul a fost pus pe dezvoltarea curricula pe discipline, optimizarea/dezvoltarea continuă a curriculumului se va axa pe dezvoltarea/optimizarea întregului pachet curricular din perspectiva abordării centrate pe competențe, dar și din perspectiva interconexiunii abordărilor psihocentrice și sociocentrice. În acest sens, fiecare document/produs curricular trebuie să realizeze funcțiile sale specifice inclusiv cu privire la dimensiunea „competențe”.

Planul-cadru de învățământ, ca document curricular oficial, stabilește finalitățile generale pentru întregul sistem, dar și pentru nivelurile și treptele de învățământ [1, p. 291]. Această funcție ne permite să îl dezvoltăm/optimizăm introducând în structura sa componenta *competențe-cheie* și *competențe transversale* (*plan pedagogic*), atribuindu-i în așa mod un alt statut și modalități de funcționare. Planul-cadru de învățământ poate fi optimizat/dezvoltat și pe alte linii directe: redimensionarea ariilor curriculare; redimensionarea

disciplinelor; integrarea unor discipline de studiu; micșorarea numărului obligatoriu de discipline școlare; introducerea noilor discipline; redimensionarea timpului pentru studierea unor discipline școlare etc.

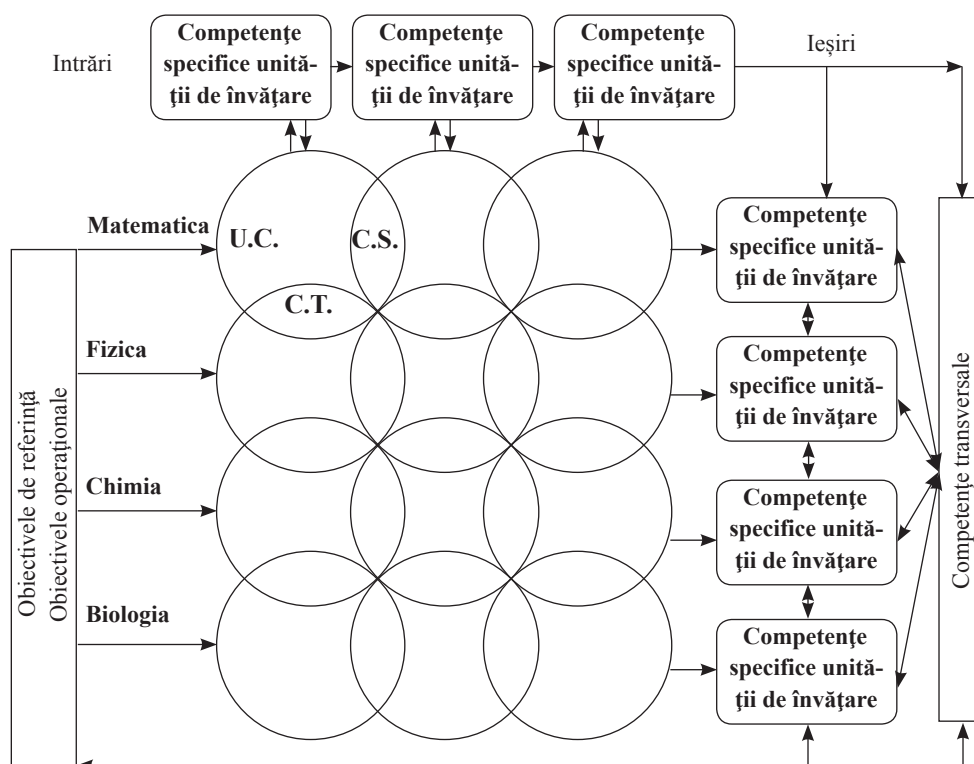
Curriculumul pe discipline ca produs curricular va include: competențe (generale) specifice disciplinei și competențe specifice unității de învățare (plan pedagogic). Formularea taxonomică a competențelor specifice disciplinei școlare și unității de învățare va asigura, în limitele potențialului conținutului și ale specificului disciplinei, formarea/dezvoltarea competențelor transversale. Și, invers, „potențialul”/„nivelul” competențelor transversale în contexte concrete de învățare va contribui la formarea/dezvoltarea competențelor specifice. Curriculumul pe discipline poate fi optimizat/dezvoltat

și pe alte linii directoare: dezvoltarea continuă a interconexiunilor dintre componentele curriculare pe verticală și pe orizontală; reactualizarea și redimensionarea conținuturilor disciplinelor școlare; introducerea unor tematici actuale, integrarea conținuturilor în unități complexe, descongestionarea, lichidarea academismului exagerat, asigurarea interdisciplinarității etc.; valorificarea laturii praxiologice a curricula pe discipline etc.

Proiectarea didactică de lungă durată și de scurtă durată reprezintă un demers curricular, desfășurat de către cadrele didactice, care are menirea de a realiza prevederile curricula pe discipline în contexte reale de predare-învățare. Anume la această etapă vor fi formulate și reformulate obiectivele ca intrări în proces ori de câte ori va fi nevoie pentru a forma/dezvolta competențele specifice, precum și unitățile de învățare-ieșiri în calitate de finalități (vezi Figura 2).

De menționat că obiectivele orientate la formarea de competențe se formulează pentru elevi/studenți și indică ce vor putea face ei. În acest caz, obiectivele devin cel mai important factor de stabilire a strategiilor de predare-învățare-evaluare.

Figura 2. Proiectarea didactică de lungă durată/pe unități de învățare: conexiunile intra- și interdisciplinare în formarea competențelor specifice și a celor transversale: intrări și ieșiri (U.C. – unitatea de conținut/de învățare; C.S. – competențe specifice; C.T. – competențe transversale)



Manualul școlar, ca produs curricular orientat la formarea de competențe, trebuie să se axeze pe un sistem de activități și sarcini didactice care includ elevul în realizarea consecutivă și logică a operațiilor, acțiunilor și activității respective. În acest sens, manualul este cel mai important document curricular în plan praxiologic și experiențial, care asigură eficiența formării/dezvoltării competențelor. Abordarea manualului școlar din perspectiva formării/dezvoltării competențelor specifice este un subiect care va fi elucidat în alte publicații.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera/Litera Internațional, 2002.
2. Golu M. Dinamica personalității. București: Geneze, 1993.
3. Guțu VI. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013.
4. Guțu VI. Proiectarea didactică în învățământul superior. Chișinău: Știința, 2007.
5. Negreț-Dobridor I. Teoria generală a curriculumului educațional. Iași: Polirom, 2008.

Responsabilizare socială prin oferte diversificate de formare

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, dr. hab., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova
Maia ȘEVCIUC, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *Articolul propune o prezentare analitică a unui program nou pentru studiile de masterat de la Universitatea de Stat din Moldova – Consiliere educațională și spirituală. Programul de studii include cursuri din psihologie, pedagogie și spiritualitate creștină, adaptate la necesitățile de profesionalizare în domeniul consilierii. Sînt parcurse competențele generale și specifice, ca finalități ale programului, dar și esența obiectivelor și conținuturilor recomandate la cursurile de bază. Se expun principiile și standardele de etică profesională promovate de toți titularii de curs, insistîndu-se asupra teismului, imperativului și utilitarismului moral și justiției sociale. În încheiere se oferă lista integrală a programelor de master de la această instituție.*

Abstract: *This paper proposes an analytical presentation of a new program for Master studies at the State University of Moldova – Educational and spiritual counseling. The program includes courses in psychology, pedagogy and Christian spirituality adapted to the need for professional training in counseling. General and specific skills are taken as the outputs, and core objectives and core content courses recommended are presented. In laying down the principles and standards of professional ethics promoted by all holders of course, insisted on the theism, moral imperative and utilitarianism and social justice. Finally it gives the full list of master programs at this institution.*

Keywords: *educational and spiritual counseling, masters course, master of professionalization, spiritual counselor, Christian moral value, professional skills.*

În anul curent de studii, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației de la Universitatea de Stat din Moldova (USM) a lansat un program nou pentru studiile de masterat, cu caracter inovativ în contextul învățămîntului superior din R.Moldova: *Consiliere educațională și spirituală*. Pe cît de atractivă și originală este oferta pe piața muncii, pe atît de necesare și utile sînt serviciile de consiliere pentru populația de diferită vîrstă. Programul de studii include cursuri din psihologie, pedagogie și spiritualitate creștină: *Metodologia cercetării și statistica aplicată în științele educației, Educația și formarea personalității, Istoria și filozofia educației creștine, Pedagogia socială, Teorii psihologice ale personalității, Consilierea familiei: adulți și copii, Psihodiagnostic educațional, Didactica educației moral-spirituale și a religiei, Învățătura și morala creștină, Modele educaționale în creștinism, Consiliere educațională și spiritual-creștină, Leadership spiritual, Consiliere în situații de criză, Psihopedagogia comportamentului deviant*.

Creșterea numărului de eșecuri și abandonuri școlare, de comportamente delicvente sau nesănătoase, de tulburări emoționale în rîndul persoanelor de diferite vîrste reprezintă indicatori ai faptului că școala de la toate nivelurile trebuie să facă mult mai mult în această direcție. Pentru a răspunde nevoilor reale și fundamentale, vom facilita cunoașterea de sine și respectul de sine, comunicarea și relaționarea armonioasă cu ceilalți (inclusiv rezistența la presiunile negative ale grupului), vom promova tehnici de învățare eficientă și creativă,

vom cultiva abilități de luare a deciziilor și de rezolvare de probleme etc. Formarea unui stil de viață sănătos, integrarea sexualității în maturarea emoțională, controlul stresului, dobîndirea de repere în orientarea școlară și profesională sînt condiții esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a personalității, la care contribuie programul dat [Cf. 1].

Programul de studii universitare de masterat este orientat spre specificul profesionalizării, în sensul dobîndirii de competențe profesionale în domeniul consilierii psihopedagogice a persoanelor de diverse categorii de vîrstă din perspectiva axiologică creștină, pe de o parte, dar și a predării educației moral-spirituale și a religiei la diferite niveluri ale învățămîntului preuniversitar și universitar, pe de altă parte.

Fiind etapa superioară de pregătire profesională, acest masterat răspunde atît solicitărilor de aprofundare a cunoștințelor psihopedagogice ale absolvenților primului nivel de formare profesională universitară, cît și nevoii de creare a unei noi atitudini morale, de asanare a vieții în societatea bazată pe cunoaștere, unde o atenție deosebită trebuie acordată valorilor spirituale autohtone, valori care participă la configurarea spațiului cultural-religios european.

Organizarea unui masterat în domeniul educației creștine valorifică dimensiunea axiologică a acesteia, cu racordare la cerințe de ordin politic și moral la nivel național. Programul dat presupune adaptarea conținutului demersului didactic la cerințele procesului Bologna, aprofundarea cunoștințelor generale de pedagogie și

de psihologie națională și universală cu aplicabilitate practică, studierea și înțelegerea deplină a diversității patrimoniului spiritual.

Ideea deschiderii unui asemenea program de masterat îi aparține preotului Octavian Moșin, dr. lect. univ., care împărtășește convingerea lui Grigorie de Nasianz: "Formarea omului – cea mai instabilă și cea mai complicată ființă – este arta artelor." [Apud 8, p. 2].

Personalul didactic implicat în desfășurarea programului în cauză este capabil să asigure o orientare multidirecțională a tinerilor în sistemul de învățământ, într-un demers educațional global, integrator, realizat cu profesionalism și responsabilitate.

Printre cele mai importante abilități ale consilierului, care se vor dezvolta pe parcursul studiilor de masterat, sînt: ascultare activă, observare critică, empatie, răbdare, sensibilitate, sprijinirea emoțională a clienților și încurajarea acestora de a-și exprima trăirile, respect, deschidere, toleranță, flexibilitate, acceptare pozitivă necondiționată, orientare spre propria dezvoltare și a celorlalți, prezență de spirit și înțelegerea diversității etc.

Competențele generale ce se vor forma pe parcursul celor doi ani de studii includ: cunoașterea fundamentelor științelor educației, a tendințelor dezvoltării sistemului educațional pe plan național și internațional; manifestarea gândirii complexe și critice; colaborarea, cooperarea și stabilirea relațiilor efective cu piața muncii; comunicarea eficientă în plan profesional; aplicarea tehnologiilor informaționale în contexte educaționale diverse; promovarea principiilor morale și general umane, a valorilor eticii profesionale; realizarea cercetărilor științifice aplicative; promovarea multiculturalității și a interculturalității spirituale; elaborarea/adaptarea proiectelor de schimbare și implementare a inovațiilor; consilierea educațională și spirituală etc.

Dintre *competențele specifice* necesare de format viitorilor consilieri spirituali/psihopedagogi/profesori de religie și educație moral-spirituală se remarcă: cunoașterea și înțelegerea problematicii educației creștine; proiectarea, realizarea și evaluarea activităților educaționale creștine; consilierea psihopedagogică din perspectiva valorilor creștine; trăirea și promovarea valorilor creștine în viața cotidiană; managementul educației creștine în context instituțional; asistență psihopedagogică a slujitorilor și enoriașilor din biserică; elaborarea de programe școlare de religie (oficiale și opționale) și de curricula de cateheză pentru diferite categorii de vîrstă; organizarea activităților educative/didactice religioase, în manieră interdisciplinară; organizarea timpului liber al copiilor și tinerilor; evaluarea manualelor școlare și a auxiliarelor didactice din perspectiva axiologiei creștine; organizarea și desfășurarea de cercetări pedagogice etc.

Absolvenții vor avea diverse posibilități de angajare în calitate de: consilier (școlar, parental și familial, în probleme spirituale); psihopedagog, profesor de educație moral-spirituală și de religie; consultant în problema educației creștine; asistent didactic în activitatea bisericii etc.

După cum afirmă M. Deietrich, "psihoterapia și consilierea trebuie să fie materii ușor de învățat" [5, p.10], iar specialistul bine format ia în considerație perspectiva beneficiarului, îi respectă personalitatea; identifică problema și pune un diagnostic clar; dă dovadă de flexibilitate, creativitate, originalitate, înțelegere; integrează beneficiarul în mod intens în procesul de autocunoaștere și autotransformare, fără a neglija dimensiunea religioasă, care creează un context de încredere reciprocă [Ibidem, p. 11].

Consilierea psihopedagogică, în calitate de componentă esențială a formării personalității umane, presupune demersuri educațional-formative centrate pe valorificarea capacităților și a disponibilităților individuale ale persoanei, menită să faciliteze învățarea unor deprinderi care să îi permită adaptarea permanentă, printr-o schimbare evolutivă, la solicitările realității. Sarcina esențială a consilierului educațional nu este de a instrui, ci, mai degrabă, de a sprijini oamenii să se ajute singuri, pentru a-și rezolva problemele și a-și asigura dezvoltarea. Așadar, consilierul nu are sfaturi dinainte stabilite, al căror succes ar fi garantat necondiționat, ci, dimpotrivă, în funcție de *n* situații, pe parcursul consilierii ca atare, ajută persoana să găsească soluția cea mai bună pentru propriile probleme. Perspectiva psihologiei umaniste privind dezvoltarea personalității este valorificată și integrată de procesul de consiliere educațională și spirituală, implicarea conștientă, activă și responsabilă în autodezvoltarea Eu-lui și a propriei personalități fiind considerate elemente de bază ale schimbării evolutiv-adaptative a individului. Conștientizarea de către fiecare persoană a propriilor capacități și disponibilități, cultivarea dorinței și a voinței de a se manifesta liber, autonom sînt condiții esențiale ale trăirii unei vieți pline de sens, însoțită de sentimentul autoîmplinirii [6, pp. 15-16].

Masteranzii programului în cauză studiază, în contextul specialității alese, cele trei orientări tematice ale consilierii și psihoterapiei: psihodinamică, comportamentală și experiențială.

Palmaresul disciplinelor universitare este fundamentat de cursul de *Metodologia cercetării și statistica aplicată în științele educației* (titulari: dr. conf. univ. Maia Șevciuc și Ion Spinei). Formarea specialiștilor în psihologie și pedagogie, în condițiile unor schimbări socioeconomice, solicită un nou profil de competență, un nou tip de profesionist din perspectiva dezvoltării

competențelor de cercetare științifică în acest domeniu. Ca tip special de cercetare științifică, cercetarea psihologică și pedagogică tinde spre o explicație și o înțelegere a proceselor psihice și a activității de educație. Din perspectiva postmodernă, cercetarea psihopedagogică reprezintă o activitate de investigare a sistemului și a procesului de învățămînt proiectat și realizat în mod deosebit pentru reglarea/autoreglarea acțiunii educaționale în contextul unor abordări intra-, inter- și transdisciplinare, deschise în direcția perfecționării și autoperfecționării permanente a subiectului și a obiectului educației.

Un curs important pentru edificarea unei cariere educaționale de succes este *Educația și formarea personalității* (titular: dr. conf. univ. Ludmila Darii), derivat din necesitatea formării competențelor profesionale în vederea organizării procesului educațional în context formal, nonformal și informal. Scopul principal al acestuia este de a contribui la formarea specialistului de înaltă calificare în domeniu, ceea ce implică buna cunoaștere a bazei conceptuale a actului educațional, necesitatea formării comportamentului celui educat conform rigorilor noilor condiții sociale. Elaborarea cursului a fost realizată în baza unui sistem de principii și criterii de natură pedagogică, psihologică, logică, axiologică și egronomică. Curriculumul cuprinde problemele fundamentale ale educației generațiilor de azi, dar și domenii particulare – educația intelectuală, educația morală, educația tehnologică, educația estetică, educația fizică, și cele ale noilor educații – educația pentru toleranță, educația pentru familie, educația pentru sănătate/educația sanitară modernă, educația pentru democrație, educația pentru timpul liber, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru comunicare și mass-media, educația interculturală etc. O atenție aparte este acordată noțiunii de *autoeducație*. Practicile de autoeducație sînt analizate atît prin raportare la vîrsta școlarității, ca acțiuni complementare educației formale, cît și la preocupările vîrstei adulte. Conținutul cursului permite explorarea de către studenți a extensiunii conceptului, a practicilor de educație permanentă și a principiilor de organizare și structurare a programelor aferente. Principiul esențial de constituire a cursului rezidă în îmbinarea caracterului informativ și a celui formativ în realizarea interdisciplinarității [Cf. 4, 7].

Cursul de *Istorie și filozofie a educației creștine* (titular: dr. hab. conf. univ. Viorica Goras-Postică) are ca obiective principale formarea orizontului de cultură generală, bazat pe valorile creștine, pe de o parte, și aprofundarea/lărgirea culturii pedagogice și filozofice, pe de altă parte. Cursul este oportun și pentru că studenții vor face și hermeneutica textului scripturistic, iar hermeneutica biblică, paralel cu exegeza biblică,

alcătuiesc obiectul de interpretare a Bibliei ca monument de literatură și civilizație. Lectura analitică și dezbaterile celor mai importante evenimente/personaje din cele 66 de cărți ale Vechiului și ale Noului Testament este modalitatea de bază în organizarea didactică a cursului, contribuind la formarea de competențe profesionale. Un accent deosebit se pune pe învățarea prin cooperare și instruirea reciprocă, imperative ale educației pentru o societate deschisă. Activitățile se construiesc și pe prezentări esențializate și rezumative ale narațiunilor biblice, cu interpretări din perspective creștine generale/interconfesionale [Cf. 2], pe cultivarea sentimentului de acceptare a diverselor confesiuni, de toleranță religioasă cu evidențierea aspectelor esențiale care ne unesc și a celor extrabiblice care ne fac diferiți. Întrebările-cheie în abordarea Cuvîntului lui Dumnezeu sînt: Ce spune scriptura? Care a fost contextul? Ce este actual și de valoare deosebită pentru creștinii de astăzi? Educația creștină cu tezaurul ei de veacuri se realizează pornind de la textul biblic și de la etica promovată de acesta. Un spațiu aparte în aria de conținuturi recomandate este ocupat de învățăturile sfinților părinți ai bisericii ortodoxe, dar și ale altor personalități notorii din întreaga civilizație creștină.

Cursul de *Consiliere a familiei: adulți și copii* (titular: dr. hab. prof. univ. Larisa Cuznețov) are în centrul atenției activitatea de consiliere psihopedagogică, care presupune un demers educațional-formativ centrat pe valorificarea capacităților și a disponibilităților individuale ale persoanei. Ea are menirea să faciliteze învățarea unor competențe care îi vor asigura persoanei adaptarea permanentă la solicitările realității printr-o schimbare evolutivă. În contextul consilierii parentale, se valorifică ambele dimensiuni ale consilierii psihopedagogice: consilierea psihologică și consilierea pedagogică, deoarece problemele cu care se confruntă adulții, realizînd unul dintre cele mai importante roluri sociale, cel de părinți, presupun posedarea unui ansamblu de competențe care i-ar face eficienți în această calitate [Cf. 3]. Oportunitatea cursului derivă din necesitatea formării competențelor profesionale de educație și consiliere a părinților și copiilor, fiind întemeiat pe elucidarea conceptelor, teoriilor, principiilor și a tehnologiilor din psihologie, pedagogie, consiliere psihopedagogică.

Disciplina *Psihodiagnostic educațional* (titular: dr. hab. prof. univ. Carolina Platon) face parte din grupul de obiecte ce urmăresc pregătirea metodologică necesară viitorilor specialiști din domeniul educațional. Avînd în vedere ansamblul pregătirii metodologice (generale, experimentale, educaționale etc.), cursul are ca obiectiv formarea masteranzilor pentru cunoașterea, aplicarea și interpretarea rezultatelor diverselor metode de psihodiagnostic, cu accent pe metoda testelor (căreia i se acordă

cea mai mare parte a timpului alocat disciplinei). După o prezentare a problemelor generale (apariție, dezvoltare) și o clarificare a caracteristicilor și a proprietăților metodelor de psihodiagnostic, cursul se axează pe regruparea și prezentarea categoriilor de teste utilizate în domeniul educațional, în general, și în cel familial, în particular. Fără a intenționa o epuizare a acestora, având în vedere atât varietatea, cât și numărul lor, disciplina prezintă diverse abordări, clasificări, dar și informații privind specificul aplicării practice a diverselor tehnici, servind, astfel, drept suport în formarea teoretică a masteranzilor, dar și în pregătirea lor practică.

Disciplina *Consilierea în situații de criză* (titular: lector univ. Ina Triboi) oferă fundamentele care permit abordarea, înțelegerea și practicarea corectă a intervenției în asemenea contexte. Aspectele teoretice oferă studenților o perspectivă coerentă asupra psihologiei crizei și situațiilor de criză, iar aspectele practice sînt dedicate însușirii principalelor metode și tehnici de intervenție în diferite situații de criză. Familiarizarea și implementarea competențelor a metodelor de intervenție în situații de criză asigură oferirea unor servicii de calitate persoanelor cu probleme/traume psihologice și comportamentale. Pornind de la esența teoriei curriculare și modelul de predare-învățare a disciplinei, curriculumul dat este orientat spre înțelegerea crizei și a situațiilor de criză; spre cunoașterea tipurilor de situații și reacții la criză; creează studenților oportunitatea de a identifica și a utiliza metode de intervenție și de consiliere prin care se poate asigura eficiența ieșirii din criză și din situații de acest tip.

Încheiem parcurgerea analitică a cadrului conceptual al cursurilor predate cu disciplina *Leadership spiritual*, care promovează formarea de competențe manageriale, de comunicare, de administrare, de proiectare a carierei de lider și a planului de dezvoltare a instituțiilor pe care le reprezintă din perspectivă antreprenorială și emoțională. Obiectivele cursului presupun asimilarea, analiza, sinteza și evaluarea cunoștințelor privind: conceptul de *leadership*; diverse perspective de abordare a leadershipului; contextul biblic al dezvoltării leadershipului; relevanța învățăturilor scripturistice, a sfinților părinți pentru lideri, pe de o parte, și aplicarea/integrarea capacităților și a atitudinilor privind exersarea, proiectarea și dezvoltarea carierei de lider spiritual; proiectarea și desfășurarea trainingului; managementul participativ, al performanței, al timpului, al comunicării; toleranța spirituală și atitudinea civică și comunitară activă etc.

Dintre principiile și standardele de etică profesională, promovate de acest program de profesionalizare a consilierilor, atestăm ca prioritar principiul teismului, conform căruia, prin credința și faptele lor, oamenii trebuie să-l mulțumească pe Dumnezeu și să acționeze

potrivit voinței acestuia. Principiul imperativului moral susține că ceea ce este bine, adevărat și frumos urmează a fi raportat la toate activitățile, în toate situațiile. Adevărul și binele trebuie să triumfe oriunde și oricînd. Alte principii relevante mai sînt: utilitarismul moral, egoismul etic, intuiționismul moral și justiția socială. Valorile morale creștine completează aceste principii inclusiv cu respectul și grija față de om, cu asigurarea libertății și eliminării oricăror discriminări, a securității și demnității [6, p. 297].

În final, accentuăm importanța valorilor promovate de programul de masterat *Consiliere educațională și spirituală* și invităm cadrele didactice și manageriale, alte persoane interesate de domeniul pedagogic și spiritual să cerceteze oferta dată și să ia decizii în cunoștință de cauză în legătură cu noile provocări de profesionalizare educațională. Or, documentele actuale de politici, inclusiv Strategia sectorială *Educația 2020* și *Curriculumul de dirigenție*, reclamă profilul dat de specialitate ca unul necesar și relevant pentru fiecare actant al procesului educațional.

Alte programe de masterat oferite de Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației de la USM sînt: *Psihologia comunicării și a resurselor umane*; *Psihologia clinică*; *Psihologia sportului*; *Psihologia educațională*; *Psihologia social-politică și relații interculturale*; *Psihologia muncii și organizațională*; *Psihopedagogia învățămîntului superior*; *Management educațional*; *Psihopedagogia comportamentului deviant*; *Consiliere pentru probleme de familie*; *Educație sindicală*; *Formarea formatorilor*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Băban A. (coord.). Consiliere educațională. Cluj-Napoca: Psinet, 2001.
2. Cucoș C. Educație religioasă. Iași: Polirom, 2001.
3. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
4. Dafinoiu I. Elemente de psihoterapie integrativă. Iași: Polirom, 2000.
5. Dieterich M. Esența consilierii. 10 principii pentru o consiliere și o psihoterapie holistică. Oradea: Societatea Biblică din România, 2010.
6. Dumitru I. Al. Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice. Iași: Polirom, 2008.
7. Gardner H. Mintea disciplinată. Educația pe care o merită orice copil, dincolo de informații și teste standardizate. București: Sigma, 2005.
8. Mîndicanu V., Scheau I., Opreș D. (coord.). Educația din perspectiva valorilor. Idei, concepte, modele. Cluj-Napoca: EIKON, 2013.



Adrian GHICOV

dr., conf. univ., UPSC I. Creangă

Orientarea integralistă în studiul textului

Rezumat: Pentru a realiza dezideratele educației lingvistice și literar-lectorale, orientarea integralistă în studiul textului trebuie concepută atât pe verticală, cât și pe orizontală: abordarea complexă a relației *limbă-vorbire-comunicare* ca text în accepțiune postmodernistă și a relației *text-autor-receptor-producător-realitate* ca valoare a internalizării textului în perspectiva vieții personale cu sens și a inserției sociale reușite a elevului. Din acest punct de vedere, poziționarea protextuală a elevului este un factor de referință în abordarea integralistă a textului pentru înțelegerea mesajului. Or, tocmai

aici evaluarea externă PISA 2009+ comunică despre trista realitate a nonînțelegerii textului de către 57% din elevii chestionați pentru R. Moldova.

Abstract: In order to fulfil the desiderata of linguistic and literary education, the integralist orientation in text research needs to be conceived vertically as well as horizontally: the postmodernist perception of the complex relationship between *language, speech* and *communication* as text, on one hand, and the approach to the relationship between *text, author, recipient, emittent* and *reality* as a value of the internalisation of the text in the perspective of the student's meaningful personal life and his successful social integration, on the other hand. From this point of view, the protextual position of the student is a reference factor in the integralist approach to the text, for a better understanding of the message. It is here that the externally administered PISA 2009+ assessment shows the sad reality that 57% of the evaluated Moldovan students fail to comprehend the text.

Keywords: *text integrity, protext, interpretation, the text as value, the text as process, the text as essence, the text as a restless world, methodology of interpretation, text comprehension, the didactic principle of retellisation, textual retellisation.*

Actualmente, vizualizarea largă a textului, deși permite a păstra categoriilor textului statutul criteriului textualității, totuși menține dependența lor de interpretator și, astfel, neagă imanența acestora. Ca urmare, categoriile relaționale ale textului se identifică pe calea comparării cu alte unități, cea mai răspândită fiind intertextualitatea, compararea cu alte texte. În felul acesta, orice interpretare a textului iese din limitele acestuia, avînd în vedere categoria „deschiderii”. Receptînd textul, noi nu îl vedem și nu îl citim de pe „foaie albă”, deoarece în forma materială a textului este „întreșută” conștiința autorului. Orientîndu-se spre cititor, autorul marchează textul cu trăsăturile integralității. Interpretînd textul, elevul cititor pornește de la *prezumția integralității lui* și, urmînd strategiile și tacticile incluse de autor în text, „culege” înțelesul acestuia. Integralitatea textului, astfel, este determinată întotdeauna de activitatea comună a conștiinței comunicatorilor.

Orientarea integralistă în studiul textului devine o necesitate obiectivă pentru *textologii didactice* actuale. Bază pentru formarea unui aspect nou în studierea textului este *factorul uman și actualizarea problemei subiectului*. Deoarece integralitatea structurală este exprimarea *unității semantice și comunicative a textului*, descriînd diferite aspecte ale integralității, noi, de fapt, avem de a face cu același fenomen: el se „întoarce” spre noi prin diferite limite ale sale. Integralitatea, ca o unitate interi-

oară a sensului, din punctul de vedere al *textoelaborării* și al procesului *textoreceptării*, se prezintă ca o categorie de conținut și presupune mișcarea ideii comunicatorului. La textoreceptare, „mișcarea” ideii urmează calea de la *forma lingvistică* la înțelegerea și interpretarea sensului adînc al textului, al ansamblului de teme și idei, pe care, în opinia interpretatorului, le-a introdus autorul în text. Textul nu se mărginește la consecutivitatea microstructurilor locale, el, obligatoriu, include și sensul global. Astfel, integralitatea textului, ca o totalitate de conținut, se materializează în coeziune, dar nu în mod mecanic, nu se determină prin simpla adunare a părților componente, a trăsăturilor și legăturilor unor elemente separate ale textului. Indiferent de direcția de mișcare a gîndirii subiectului cognitiv, de la sens la formă sau de la formă către sens, integralitatea textului se determină întotdeauna prin *integralitatea conștiinței care stă „în spatele” textului*. *Operînd cu elementele structurii de suprafață, subiectul interpretator le explică reieșind din integralitatea textului conceput* [208, p. 75]. Toate etapele de elaborare a textului se numesc figurativ „vieți”, deoarece la fiecare dintre ele textul există în dinamica vie a creării și receptării.

Pentru a ilustra cele afirmate, putem să ne adresăm unui șir de idei expuse de cercetătorii Щирова și Гончарова, care vizează interpretarea și înțelegerea textului [5, p. 226]. Vorbind despre „dezghicocarea”

sensurilor textuale, de obicei se utilizează două noțiuni – *interpretare* și *înțelegere*. În acest context, înțelegerea este repetarea procesului creației într-o ordine schimbată. Înțelegerea programează interpretarea, condiționând regulile acesteia. Abordarea hermeneutică vede înțelegerea ca o generare a reflecției, iar, în abordarea cognitivă, înțelegerea este percepută ca o construcție a modelului mental. Interpretarea presupune o verbalizare a sensului înțeles al textului. Or, înțelegerea poate avea loc doar cu condiția realizării, de către cititor, a analizei și sintezei textului.

Așadar, textul care urmează să fie înțeles și interpretat este un sistem foarte complex, o unitate multidimensională, principala condiție a conștientizării sale este divizarea în elemente mai simple, evidențiind ierarhia sensurilor la diverse niveluri ale textului, înțelegând, în acest fel, sensul lui conceptual.

Lectura unui text enunțat într-o și referitor la o situație de certă comunicare, concepută simplu de cititor, este mai ușoară și mai pregnantă decât cea a unui text relativ la o situație complexă, confuză, cu multe trăsături care sînt, în același timp, relevante, dar nu prea importante. Astfel, înțelegerea primă a unei stări de lucruri din realitate se deosebește de cea secundă, a unui lucru deja înțeles și spus [2, p. 41].

În cadrul complexului de idei postmoderniste, interpretarea nu se leagă de reconstrucția sensului inițial al textului, care este dat de intenția autorului (hermeneutică) sau de parametrii structurali obiectivi (structuralism). Factologic, interpretarea, în accepție postmodernistă, se leagă de *deconstrucția textului* și presupune detectarea sensurilor ascunse, care nu sînt obligatoriu conștientizate de către autor. Textul este descris nu ca un dat neschimbat, dar cu un câmp cu semnificații egale. Potențialul deschis cititorului nu este limitat și strategia de bază a interpretării devine *nu doar înțelegerea, ci și semnificarea. Textul este interpretat nu ca un fenomen original, ci ca un construct din diverse modalități de scriere și aspecte culturale*.

Analiza și interpretarea textului ca structură înseamnă, în esență, *identificarea sistemului de relații*, funcționarea acestui sistem, evidențierea modului în care substanța componentelor și raporturile dintre ele generează semnificații. Punctul cel mai înalt al interpretării constă în a determina care sînt aceste semnificații. Pentru a se ajunge aici, drumul parcurs are o traiectorie circulară, în dublu sens: *de la tot la parte și invers*, procedînd prin deducție și inducție și păstrînd mereu perspectiva întregului. Textul este un sistem structural dinamic, cu o desfășurare adesea nelineară, comportînd salturi care, eventual și datorită ambiguității lor, pot da naștere la interpretări diferite. Aceste interpretări pot fi la fel de corecte, cu două condiții: toate să aibă o conformitate textuală, explicită sau implicită, fie și minimală; să se

încadreze unui sistem coerent și consecvent de lectură și interpretare. Conformitatea textuală, cea implicită mai ales, se identifică tocmai prin interpretarea *structurii ca sistem de relații*. Iar coerența și consecvența interpretării înseamnă, în acest caz, realizarea ei din perspectivă constant structurală [4, p. 20].

În planul analizei și interpretării textului, problematica sensului este extrem de complexă și de însemnată excepțională. De fapt, descoperirea sensului constituie esența interpretării, corolarul întregului demers analitic. Analiza și interpretarea sînt operațiuni premergătoare judecății de valoare. Interpretarea privește cu un ochi spre sensurile părților componente ale textului și cu celălalt ochi spre semnificația ei generală, realizată prin sintetizarea *a ceea ce spun aceste părți din perspectiva întregului* [Ibidem, p. 42].

Putem menționa faptul că textul, ca semn lingvistic, există în trei *planuri de referință*: sintactica textului, pragmatica textului, semantica textului. Fiecare din aceste dimensiuni constituie, de zăvăluie un alt obiect de studiu „text”: sintactica textului îl prezintă ca obiect formal-structural, pragmatica textului ca obiect comunicativ, iar semantica textului ca obiect purtător de sens. Drept consecință, niciuna dintre ele nu cuprinde toate aspectele textualității, adică toate caracteristicile posibile de constituire a textului. În același timp, o izolare totală a uneia din dimensiunile textului se dovedește imposibilă. De aceea, într-o analiză de text, dimensiunea aleasă trebuie privită doar ca factor de relevanță dominant. Celelalte dimensiuni sînt mereu prezente ca subdominante mai mult sau mai puțin restrînse, fără a putea fi excluse total. Toate trei sînt dimensiuni ale *unei științe integratoare a textului*. Această știință poartă atributul de *integratoare* pentru că valorifică toate posibilitățile *dimensionării textului*. Obiectul ei este *textualitatea, adică condițiile constituirii textului* [3, p. 51].

Originalitatea interpretării textului de către elev decurge, astfel, din capacitatea lui de a vedea în text fapte pe care alții nu le-au văzut, de a reface ierarhia lor și de a extrage din ele sensuri și semnificații rămase neexamine din cauza caracterului subiectiv al interpretărilor anterioare, a priorităților subiecților interpreți, a gustului, mentalităților, modului de gîndire. Analiza și interpretarea textului sînt operații raționale care implică profund sensibilitatea elevului. Competența elevului asigură interpretării substanță și profunzime, iar pentru a se manifesta, aceasta trebuie cultivată. Calea unei asemenea cultivări este lectura și interesul pentru lectură, îmbogățite permanent de cunoașterea a ceea ce a propus ca atare autorul textului, iar cunoașterea aprecierilor anterioare oferă posibilitatea de interpretare proprie. Interpretarea presupune dezvoltarea *simțului nuanței* la elevi și a capacității de opțiune, fără ca aceasta să însemne negarea dreptului la existență a ambiguității.

A opta pentru elev trebuie să însemne a-și asuma un punct de vedere, admitând, în același timp, că mai pot exista și altele.

În acest context, constatăm că interpretarea trebuie să rămână mereu, pentru elev, o *tehnică intelectuală ce ține de întreg și integralitate*, care induce subsumarea prin puterea gândului integrator, relaționând detaliile într-un context, într-o perspectivă înaltă, de unde elevul descrie, explică, convinge.

O constantă în modelarea pedagogică a retellizării (învățarea tip rețea) o constituie diversitatea domeniilor ce formează disciplina *Limba și literatura română*. Spre deosebire de alte materii de studiu, focalizate asupra unor zone de cunoaștere bine conturate și omogene, *Limba și literatura română* se definește, în opinia lui A. Pamfil [1, p. 8], printr-un corp de *cunoștințe compozit*, cu referenți teoretici atât în studiile de limbă, cât și în cele de literatură. În plus, în ultimul timp, disciplina și-a lărgit câmpul dincolo de ariile cunoștințelor produse în mediul științific. Programele actuale, structurate după modelul constructivist, fixează, printre obiectivele prioritare, inițierea elevilor într-o serie de practici lingvistice specifice societății postmoderne.

Ancorarea diferită a conținuturilor și capacităților conferă acestei materii școlare un caracter heterogen, vizibil în multitudinea rețelelor conceptuale și în diversitatea activităților de învățare. Proveniența diversă a cunoștințelor și orientarea diferită a abilităților (comprehensiune și producere de mesaj scris și oral) impun conturarea unor subdomenii ale didacticii și proiectarea unor tipuri distincte de activități.

În contextul *viziunii integratoare*, rolul metodologiei este acela de a contura perspective supraordonate, menite să orchestreze ariile cunoașterii și procesele educaționale, să reducă din divergențele și tensiunile inerente acestui domeniu complex și heterogen. Instituirea unei *viziuni integratoare* presupune: a) analiza finalităților studiului disciplinei din perspectiva imperativelor vremii, a nevoilor de formare; b) selectarea, din domeniile de referință, a unor orientări compatibile și inovatoare; c) elaborarea unei metodologii de învățare în acord cu exigențele școlii și, mai mult, în acord cu „spiritul timpului”.

În linii mari, în etapa anterioară, studiul disciplinei a urmărit să formeze un orizont cultural compus din cât mai multe cunoștințe. Domeniile vizate erau limba standard, văzută ca set de reguli coercitive, și literatura, înțeleasă ca șir al creațiilor legitimate estetic și/sau ideologic. Ideea de regulă, de canon, de reprezentativ era deci înscrisă în tiparul configurativ al disciplinei. Prezența acestei viziuni supraordonate a condus, în domeniul studiului literaturii, la impunerea perspectivei istorice și a modelelor de analiză tematică și structurală, iar în domeniul studiului limbii, la o abordare de

tip structural, care însă viza cunoașterea teoretică a sistemului limbii. Modelate în acest cadru, strategiile de predare-învățare s-au definit printr-un caracter preponderent directiv și analitic. Reținem, în acest sens, algoritmi analizei gramaticale și tiparul rigid al analizei de text sau al compunerii „libere”, cu plan prestabilit. Spre deosebire de etapa precedentă, reforma actuală mută accentul de pe asimilarea de cunoștințe (de limbă și literatură) pe formarea de competențe, atitudini, comportament. Trăsăturile distinctive ale disciplinei sînt acum deschiderea, extinderea, de-canonizarea, „de-școlarizarea”, axiologizarea. Formarea integrată presupune plasarea elevului în centrul activității didactice și ancorarea procesului de predare-învățare în domenii de referință noi. Aici se au în vedere, în primul rînd, elementele de *pragmatică lingvistică* (disciplină ce studiază utilizarea limbajului, și nu a sistemului lingvistic în sine), teoriile receptării (orientare ce conturează procesele de constituire a sensului în actul lecturii și interpretării) etc. Termenii-cheie ai acestor orientări sînt „utilizarea”, „practicarea” „actul”, „procesul”, care subliniază prezența subiectului implicat în lectură sau interpretare a textelor de diferit tip și permit conturarea unor noi viziuni de abordare didactică. De exemplu, într-un demers experimental am propus elevilor să-și expună opinia referitor la ce înseamnă *a acționa protextual*. Dacă analizăm răspunsurile, constatăm că aceștia au fost foarte activi, semnificația opiniilor vizînd o diversitate de aspecte. De exemplu: *A acționa protextual presupune: a simți textul; a accepta ideile acestuia; a observa ce este ascuns printre rînduri; a-l trece prin grila emoțională și intelectuală proprie; a înțelege textul și a-l interpreta corect; a auzi cu urechile sufletului textul*.

Menționăm că elevii nu au operat, pînă la acest moment, cu noțiunea de *protext*, însă percep sensul cuvîntului respectiv din însăși structura acestuia. După cum putem constata, părerile elevilor se articulează prin intermediul variantelor de răspuns propuse, prin care se produce o conectare amplă la înlănțuirea unor idei care conduc la *survenirea gândirii relaționale* în raport cu textul și cu emoțiile pe care le reprezintă. Ceea ce este important, în acest caz, rămîne faptul că elevii se conciliază cu sinele într-o manieră deschisă comentariului și interpretării. Instrumentarea gândirii lor printr-o raportare la emoțiile generate de text constituie, de asemenea, un fapt central în reprezentarea de sine.

Textul poate fi înțeles mai ușor: *prin teleportarea în lumea acestuia; prin crearea imaginilor textuale în mintea lectorului; prin traducerea fiecărui element în parte; prin disecarea lui ca un organism viu; prin relaționarea lui cu propriile viziuni*, în felul acesta percep înțelegerea textului elevii de liceu. Pentru ei, relativitatea înțelegerii semnificațiilor transmise de text se regăsesc

cu precădere la nivelul relaționării cu acesta. Interesant este faptul că elementele de înțelegere sînt „ecranate” de selecții coincidente ale variantelor de răspunsuri propuse. Prin contrast, apar însă și cazuri cînd elevii nu riscă o alegere, variantele propuse „negăsind” o aderare din partea lor.

Textul poate fi văzut, în opțiunile operate de elevi, ca: *o axă cronologică; un cilindru; un pătrat; un sistem de coordonate; un cerc, fără început și fără sfîrșit; o infinitate de elemente; o împletire deosebită a cuvintelor; cel care sculptează personalități în fiecare din noi*. Prin urmare, aici diversitatea opțiunilor este una evidentă, variantele corelînd variate figuri geometrice, fenomene, idei etc. A vedea în asemenea limite textul înseamnă a te axa pe adevărata configurație textuală ce unește individualul și realitatea în fiecare caz aparte. Deși unic, orice text considerat în aspectul său structural propriu-zis depinde de un anumit model de așteptare, pe care îl confirmă de fiecare dată printr-o nouă configurare scripturală. După această viziune a elevilor, revenind la situația de construct al textului și la raportul său cu lumea, trebuie să remarcăm considerentele ce îi determină pe elevi să facă o alegere sau alta.

Așadar, după cum putem ilustra și în baza următorului exemplu, textul este o construcție complexă, iar în cadrul actului textual se produce o multitudine de identificări textuale, care, evident, trebuie să fie integralizate: *Textul constituie „o lume fără odihnă”, deoarece el mereu se autoconstruiește prin lectură. Textul este o lume neexplorată, necunoscută, cu multe taine și idei. Din această perspectivă, la prima lectură trăim și savurăm plăcerea textului, cunoscînd o nouă viziune despre lume, încercînd să simțim textul, în multe cazuri raportînd informația la lumea reală. După aceasta începem să punem pe policioarele înțelegerii unele lucruri.*

În această ordine de idei, constatăm că analiza rezultatelor de diagnosticare a atitudinii elevilor în raport cu textul la nivel de conținut ilustrează o anumită „monotonie” în abordare din perspectiva retellizării, acest fapt fiind o noutate absolută pentru elevi. Prin urmare, în patternul clasic al textului aspectul retellizării este într-o fază incipientă, sintaxa textuală fiind un domeniu neexplorat în procesul educațional. Totodată, trebuie să subliniem faptul că sintaxa textului este un fenomen ce pune în valoare imaginația structurală a elevului și contribuie, în mare măsură, la precizarea cadrului general al textualității.

Exercițiul de practică textuală a arătat că stabilirea coordonatelor relaționale necesită o teoretizare a retellizării, posibilă, în accepțiunea noastră, doar prin elaborarea unui principiu didactic, cel al retellizării.

Drept coordonată a cercetării noastre a fost elucidarea modului cum, plecînd de la un punct de vedere

teoretic, verificat, deocamdată secvențial, se poate desprinde, după părerea noastră, o nouă direcție de abordare textuală – *retellizarea textuală ca factor de ieșire a elevului spre realitatea vieții*.

Dezvoltarea poziționării protext a elevului, ca un element al *competenței textuale*, a fundamentat, practic, esența *conceptualizării retellizării în metodologia protextului*, care reprezintă, în dinamica practicilor textuale, un moment de expansiune a unor reguli aplicate, în mod coerent, pe text, la dimensiunile mai cuprinzătoare ale unor fenomene educaționale organizate structural. În acest context, este perfect justificată necesitatea abordării integraliste în studiul textului, care are puternice influențe informaționale și logice și care îi oferă șansa adaptării la realitatea educațională a școlii actuale, în spațiul căreia fenomenul pedagogic al integralității este „cap de afiș didactic”.

Rezumînd, în plan de **concluzii**, determinăm că:

1. Integralizarea rămîne a fi una dintre coordonatele esențiale ale textului, iar descoperirea factorilor ce fac ca textul să fie text indică valențele formative ale interpretării din perspectiva elevului care se „regăsește” în spațiul ideatic și imagistic al acestuia.

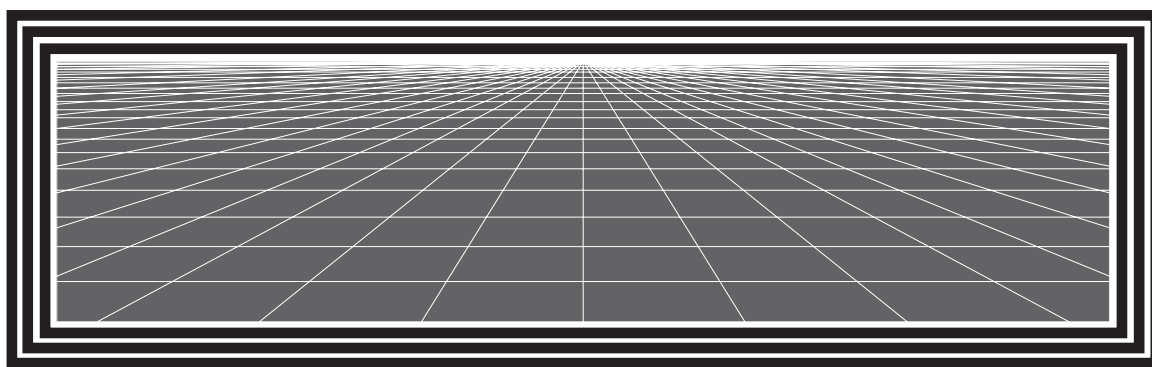
2. Abordarea didactică a textului ca integralitate a componentelor limbă – literatură – comunicare – discurs urmează etapele: lectura ca determinare a relației mesagistice a elevului cu textul; interpretarea textului și gîndirea lui ca valoare; procesualizarea, explicarea sau clădirea textului ca proces; internalizarea sau înțelegerea textului ca esență.

3. Tehnicile înțelegerii ca aspect al integralizării în abordarea textului trebuie să fie flexibile și să urmărească transferul de la valorile textului la valorile și ființa spirituală a cititorului, din spațiul textului în spațiul vital al elevului, în frumusețea și/sau capcanele comunicării zilnice.

4. Retellizarea textuală trebuie văzută ca o nouă direcție în abordarea textuală, ca factor al practicilor textuale de ieșire a elevilor în realitatea vieții.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 3002. 227 p.
2. Pînzaru I. Regimul interpretării. Literatura și sensul acțiunii. Iași: Polirom, 2012. 419 p.
3. Plett H. F. Știința textului și analiza de text. București: Editura Univers, 1983. 445 p.
4. Țugui G. Interpretarea textului poetic. Repere teoretice și metodologice. Iași: Universitatea „A.I.Cuza”, 1997. 222 p.
5. Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация. Москва: ООО Книжный Дом, 2007. 472 с.



CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Elena UNGUREANU

dr., cerc. șt. sup., AȘM

A scrie o carte despre dictare în era computerului și a telefonului mobil pare un pic anacronic. Aparența aceasta se spulberă în momentul în care realizăm că scrisul de azi nu a mers chiar așa de departe de vreme ce scriem tot cu degetele (e adevărat, cu degetele de la ambele mâini, apăsând în ritm alert tastele), ascultând, concomitent, un discurs, cu căștile în urechi, urmărind un video pe megaecranul din fața unei instituții și poate chiar mestecând rapid o prăjitură.

Întotdeauna mi-a plăcut să aflu etimologia cuvintelor și câmpul lor derivativ. Fără etimologie nici acum nu pot înțelege multe lucruri. Așadar, rădăcina *dict-* o găsim în: *dictare*, *dictando*, *dictafon*, *dictat*^{1,2}, *dictatură*, *dicteu*, *dictio* - “element de compunere “plasă, rețea”, *dicton*, *dictum*, *dicție*, *dictionar*! și derivatele acestora [DEXI, p. 572]. Deși sînt foarte savante, cuvinte precum *dictiofil*, *dictiofor*, *dictiopter*, *dictiospor*, *dictiozom* trimit și ele la rădăcina care înseamnă “rețea, reticular, rizom” (cu structuri, forme, organisme în formă de rețea). O rădăcină și mai veche este *dico*, *dicere* (*díco*, *dicere*, *díxi*, *dictum* - “a zice”), iar zicerea, precum se știe, înseamnă “vorbi, text, comunicare, cuvînt, zicală, expresie, exprimare, formulare, pronunțare, rostire, spunere” [http://dexonline.ro/definitie/zicere], într-un cuvînt, limbă.

Lectura acestei cărți mi-a adus aminte de copilărie, mi-a reînviat în memorie întîile litere rotunjite pe foaie imaculată sub îndrumarea primei învățătoare Tamara N.

Dictarea: prima carte scrisă a elevului

(recenzie la cartea *Dictarea în școală: formarea și evaluarea competențelor*, autor Tatiana Cartaleanu, Ed. ARC, 2014, 168 p.)

Cojocar, o frumusețe de femeie care ne tăia respirația, coborîta parcă din romanul lui Aureliu Busuioc *Singur în fața dragostei* (de litere!) și ne lăsa fascinați în fața buchilor care curgeau pe tablă dintr-o cretă albă fărîmicioasă înălbind degetele ei delicate. Orele de caligrafie, conjugate cu răbdarea de a ține în mîna ei mînuța noastră (dreaptă), făceau momentul solemn și de neuitat.

Apoi a venit prima primăvară de școlar, cu primul Paște de școlar, cu primele ouă roșii purtate în geantă la școală, cînd trebuia să scriem prima dictare la finele anului. Învățătoarea ne lua din nou, rînd pe rînd, mînuța încă stîngace, pe care o retrăgeam rușinoși, avînd unghiile înnegrite de la suc de nucilor verzi sau de la balega strînsă de pe toloacă, ca să ne arate pe unde se mișcă mai bine firul literei spre lumina ideii. Trei degete “au tot lunecat” în lungul și în latul stiloului, secundate de umbra celorlalte două care împrăstiau cuvioasa cerneală, pînă au învățat să-l țină strîns și să-l stăpînească.

N-am să uit nici de plimbarea pe foaie a mîinii stîngi, pe o fantastică sugativă, uitată azi definitiv, care ne servea la: ștergerea urmelor, ascuțirea creionului, ciornele literelor, desenele cu fețele caricaturate ale colegilor, ce mai, sugativă cu personalitate. Azi, cea sugativă, cea foaie alternativă,



e transformată de tehnologii în... opțiune cu o sută de posibilități!

Au urmat alte momente păstrate de memoria mea de copil: concursul de citire și de scriere rapidă și corectă a unor texte, cronometrat, "funcția" mea de învățătoare de o oră sau de două în fața unor elevi din clasele primare, când dictam texte, ca să-i pot ține ocupați, concursuri de scriere pe tabla "cu aripi" din fața clasei etc.

Așadar, *dictarea*. A *dicta*, în primul lui sens dat de dicționare, înseamnă "a PRONUNȚA rar și deslușit CUVINTELE unui TEXT pentru a putea fi SCRISE sau înregistrate întocmai". A învăța, prin intermediul unei metode didactice, limba. Dar ce metodă! Dictarea:

ca OCUPAȚIE,
ca STUDIU,
ca EXERCİȚIU,
ca EVALUARE,
ca URMĂ,
ca ECOU...

Cartea aceasta m-a făcut înfii să mă mir: există atâtea tipuri de dictări, parte din care chiar le-am practicat, și n-am știut:

- dictarea *pe segmente (de cuvinte/sintagme)*, *preventivă, selectivă, tematică, cu sarcini diferențiate*;
- dictarea *vizuală propriu-zisă, vizuală cu text de reper, "copiată" (!)*;
- dictarea *explicată "inversă", explicată frontal, explicată individual cu sarcină unică*;
- dictarea *cu sarcină la alegere*;
- dictarea *fonetică, punctuațională, morfematică, sintactică*;
- dictarea *liberă, liberă rezumativă, de completare (generală și tematică)*;
- dictarea *ghidată (cu întrebări), liberă de extindere*;
- și toate acestea – încununate cu dictarea *creativă (în bază de text, de enunțuri, de cuvinte sau însoțită de comentariul textului)*.

Astfel, dacă **autodictarea** înseamnă scrierea din memorie, **dictarea creativă** este cea care "devine pre-text și pre-text pentru *producerea* unui alt text, redactat imediat" (p. 132).

Descrierile pertinente fără zorzoane ale tuturor tipurilor de dictări m-au făcut să cred că această carte e o adevărată teză de doctorat, care nu a fost scrisă la noi. E un omagiu adus învățătorului în general, dar și unul adus Mamei-învățătoare (al autoarei cărții), care a școlit câteva generații de elevi. Dictarea, de fapt, este o metodă a metodelor, reflectând totalitatea posibilităților de verificare a cunoștințelor și a competențelor la disciplina LIMBĂ (fonetică, lexic, gramatică (morfologie și sintaxă), ortografie, punctuație, rezumare și extindere de text, țintind spre actul suprem al scrierii

– textul elaborat individual (adică textul TĂU, textul de autor).

Descrierea atîtor tipuri de dictări ne face să credem că, pe lângă scrisul de mînă, dictarea va avea o nouă respirație anume pentru a recupera ceva ce s-a pierdut în goana tehnologică: o anume profunzime, așezare, respect. Abilitatea de a scrie litera și a o lega în cuvînt, de a lega cuvîntul în enunț și enunțul în text trădează, de fapt, o "prelungire" în spațiu a competențelor noastre intelectuale. Această lucrare vine din convingerea că nu poți să înveți a scrie decît scriind, corectînd, analizînd și iar scriind – pînă cînd cunoștința devine competență automatizată.

Textul are o așezare în pagină, are o mărime, un corp de literă, are margini și "căciulă"... , această metaforă plastică, vizuală a textului scris prin dictare o determină să recomande ca înainte de a-l sorbi cu creierul, elevul "să consume textul cu ochii" (p. 57). Ca și bucatele, de altfel. Bucătăria și book-ătăria (textului) sînt rude apropiate.

"Poate cea mai frumoasă viață *sămînța* și-o trăiește în zborul dintre palma omului și pămîntul care o așteaptă" (Grigore Vieru) (p. 49). Și ce sîntem noi, oamenii, dacă nu tot niște semințe?! Iar textul scris de noi, inclusiv cel scris prin dictare, este și el... tot din zodia cerealelor hrănitoare. "Textul este însăși *sămînța limbii*", zicea semioticianul și filozoful francez Roland Barthes [*Plăcerea textului. Roland Barthes despre Roland Barthes. Lecția*. Chișinău: Cartier, 2006, p. 208-209].

Vorbirea, scrisul și lectura sînt cei trei stîlpi ai disciplinei *Limba română*. Ceea ce-mi place în această carte e lipsa de dictat, este libertatea și prietenia cu cartea ("ideea școlii prietenoase" – poți alege orice sarcină, dar una trebuie s-o realizezi!" (p. 80), variativitatea (varianta A, B, C, D...), democrația, încurajarea, poli- și izomorfismul, multitudinea perspectivelor, deschiderea spre viitor. "Odinioară, sursele de didactică sugerau că elevul nu trebuie să vadă scris pe tablă nici un cuvînt greșit, cînd scrisul greșit devine normă și pe ecranul televizorului, și pe cel al calculatorului, comentariile vor fi (poate) utile și vor contribui la antrenarea ochiului." (p. 20). Autoarea observă, cu mare finețe, că a scrie și cuvîntul greșit lângă cuvîntul corect sau în lipsa celui corect înseamnă "antrenarea ochiului" (*fin-că*, de ex., în loc de *fiindcă*, așa cum îl întîlnim pe rețelele de socializare). Dovadă sînt și fragmentele pentru dictare care privesc componenta digitală a învățămîntului (Nina Munteanu, Ioana Părvulescu etc.).

"Dacă elevii totuși comit greșeli impardonabile, un exercițiu motivațional de toată frumusețea s-ar putea desfășura în tehnica *Manuscrisului pierdut*" (p. 57) – tehnică care își găsește corespondent în întîmplările fatale pe care le produce munca la calculator – pierde-

rea unui fișier și imposibilitatea restabilirii acestuia ne obligă să-l mai scriem o dată; găsit, cu ajutorul unui programator, într-un sfârșit, această ultimă variantă se dovedește, la comparare, mai bună decât prima, dovadă că memoria noastră nu doar s-a ascuțit datorită acelei pierderi de scurtă durată, ci chiar a pus la muncă judecata de valoare. Îndemnînd elevul „Joacă-te cu cuvintele”, încurajînd creativitatea acestora, autoarea recomandă astfel și profesorilor să intre în jocul pe care ei înșiși îl încurajează.

Numeroasele competențe pe care urmează să le dezvolte dictarea vin din natura ei poliobiectuală, ea fiind *analitică, continuă, diagnostică, corectivă, formativă și formatoare, în același timp* (p. 152-153). Evaluarea rezultatelor la proba dictării reprezintă, de fapt, evaluarea întregului parcurs școlar al elevului. „Ceea ce va rămîne întotdeauna în afara curriculumului evaluat – dar se va evalua implicit – va fi „competența de autocunoaștere” prin care elevul își va da seama că nu știe, nu este sigur și are nevoie de o sursă credibilă” (p. 60).

Surpriza „postmodernistă” a copertei acestei cărți a fost imaginea unei mîini care scrie sub „dictare” textul *Clopotul* de Ion Druță, selectat ca model la p. 79. Un clopot cu limbă (limba!) care ne cheamă la apel pentru a o salva în ceas de restriște sau un clopoțel care ne cheamă la clasă, la dictare sau la răspuns în fața... dragostei noastre față de cuvînt, față de cultură, față de adevăr. „Ca și cum aş boteza ori aş face fîntînă” – ce altă metafora mai frumoasă decât aceasta pentru copilul/nepotul adus la școală să învețe, adică să ducă dictarea/textul mai departe? (M. Sadoveanu) (p. 104), să învețe „litere mari și cuvinte grele” (Rodica Zane) (p. 104). Dictarea e o metodă care ajută „să renunțăm la instruirea competitivă, promovînd *instruirea prin colaborare*” (p. 152).

„Amintirile din copilărie” de mai sus mi le-au favorizat inclusiv minunatele fragmente de texte culese din opera unor scriitori ca Octavian Paler, Vasile Ernu, Gabriel Liiceanu, Aurora Liiceanu, Simona Popescu, Ioan Groșan, Vladimir Beșleagă, Ana Blandiana, Liviu Damian, Grigore Vieru, Ion Pillat, Rodica Zane, Mircea Cărtărescu etc., numeroasele proverbe și aforisme, presurate în corpul cărții. Alegerea textelor, multe dintre ele de o prospețime și o tematică demne de apreciat, merită un cuvînt de laudă aparte (*Ești cool și dacă vorbești corect*, Simona Popescu cu *Marile împăcări* din *Exuvii* etc.). Unele dintre ele sînt adevărate bijuterii: *Autobiografie și Literatură* de Ana Blandiana (p. 138); *Scriitorul* de Gabriel Liiceanu (p. 149); *Întîlnirea cu literele* de Gabriel Liiceanu (p. 68), perfect alese și pentru calitatea lor de text-dictare, cît și pentru conținutul lor instructiv sau estetic (de ex., *Prietenia* de Aurora Liiceanu: „O adevărată prietenie este aceea din povești, este cea în

care prietenul, așa cum spune în povești,” „dacă vede că pe batistă au apărut trei pete de sînge”, vine. Și vine de oriunde ar fi el. Și tu știi că va veni. Am simțit această prietenie.” (p. 43). „La vîrsta mea de acum încă îmi reprezintă paradisul ca pe un loc în care ascultî la nesfîrșit poezie, citită cu glas tare de cineva invizibil.” (Alex Ștefănescu) (p. 131).

Recomandat ca text pentru dictare, fragmentul *Computerul* de Ioana Părvulescu (p. 122) poate stîrni curiozitatea pentru lectură a elevilor și pentru discuții ulterioare. Căci „Nu este departe ziua cînd elevul va putea accesa, chiar în procesul evaluării, site-uri de factura www.dexonline.ro, însă acestea nu vor furniza mai multă informație decât un dicționar ortografic imprimat pe hîrtie” (p. 60). Deși nu sîntem în totalitate de acord cu această din urmă afirmație, vom reține totuși că înregistrarea pe hîrtie se distinge printr-o verificare mai bună. Devenim mai puțin atenți anume din cauza că știm de existența posibilităților automate de a corecta greșelile. Astfel, odată cu instalarea corectorului pe textele din Word, lipsa de responsabilitate și de profunzime o instalează chiar progresul: „Oximoronul comunicării pe Internet este că pare intimă, cu toate că este publică. Este ceva înfricoșător și minunat deopotrivă” (Nina Munteanu) (p. 160).

Cu siguranță, pentru a elabora o lucrare despre dictarea digitală, despre dictarea prin culegerea textelor la calculator sau dictarea online, această carte poate servi ca suport excelent. Cursurile de învățare a limbilor străine se fac prin intermediul a numeroase programe specializate, care utilizează, între alte procedee, și dictarea digitală. O sugestie pentru transformarea acestei cărți în produs digital este, credem, bine-venită. Un curs care să fie implementat în școli, în licee, în universități. Nu doar învățarea limbilor străine are nevoie de ele. Ca să le însușim bine pe cele străine, e nevoie să gîndim și să scriem corect mai întîi în limba română maternă. Cea mai simpatcă modificare pe care a adus-o Internetul, răsturnînd adesea valorile tradiționale sau, mai degrabă, reinterpretîndu-le și reconsiderîndu-le, e că și elevul, acum, poate dicta calculatorului (<http://videotutorial.ro/dicteaza-calculatorului-in-limba-romana-chiar-si-cu-diacritice/>), la care se adaugă o mulțime de alte posibilități și opțiuni.

Avem mereu nevoie de dictare (nu de dictat!), ca să învățăm o ordine în haosul tot mai pronunțat al vieții și al textelor, chiar și cînd sîntem maturi, adică să ne ajute cei mai competenți decât noi CE să scriem, pentru a învăța CUM să scriem, pentru a ne ascuți auzul și a-l trece în tăcerea scrisă a literei. Înainte de a „navi-gîndi” (Adrian Mihalache) în spațiul online, e bine totuși să nu pășim peste scrisul de mînă, peste dictarea clasică, mai puțin grăbită, care oferă și răgazul de gîndire, dacă nu și meditația, oferă chiar contextul foșnind al

celorlalte pixuri, ale colegilor scriind același text. În graba cu care culegem azi literele pe tastatura computerului, nu mai auzim decât ciocănitul nervos și speriat al utilizatorului. Să-i facem loc deci acelui minunat îndemn al lui Roland Barthes: “Nu devorați, nu înfulecați, ci pașteți mărunț, tundeți cu minuțiozitate, regăsiți, pentru a-i citi pe acești autori de astăzi, tihna vechilor lecturi: fiți niște cititori aristocratici” [R. Barthes, *Plăcerea textului...*, p. 94]. Intertextualizînd, am putea spune: *Plăcerea dictării. Învățătorul despre învățător. Învățătorul despre elev. Elevul despre elev. Elevul despre învățător. Lecția (de dictare).* Editura “Școala mea”, orașul sau satul meu, anii de școală, pagina la care am învățat, după dictare, citind, să scriu.

Conferința științifico-practică națională *Valențele formative ale studiului integrat al limbii și literaturii*

Implementarea Curriculumului Național la limba și literatura română a trasat, ca obiectiv major, studiul integrat al limbii și literaturii. Elaborarea și experimentarea unor strategii viabile în acest sens a stat în atenția laboratorului de cercetare, care funcționează, în perioada 2011-2014, la Catedra de limbă română și filologie clasică a Universității Pedagogice de Stat *Ion Creangă* din Chișinău.

Colaborarea cu profesorii de performanță din sistemul educațional s-a încheiat, la 23 mai curent, prin conferința *Valențele formative ale studiului integrat al limbii și literaturii*. Participanții la conferință, cadre didactice din învățămîntul universitar și preuniversitar, au lucrat în 4 secțiuni:

- Secțiunea 1. *Repere conceptuale ale studiului integrat*
- Secțiunea 2. *Metodologia abordării didactice a textului în studiul integrat*
- Secțiunea 3. *Atelierul ca strategie de învățare*
- Secțiunea 4. *Corelarea conținuturilor „limbă”, „literatură”, „comunicare” în cadrul unității didactice.*

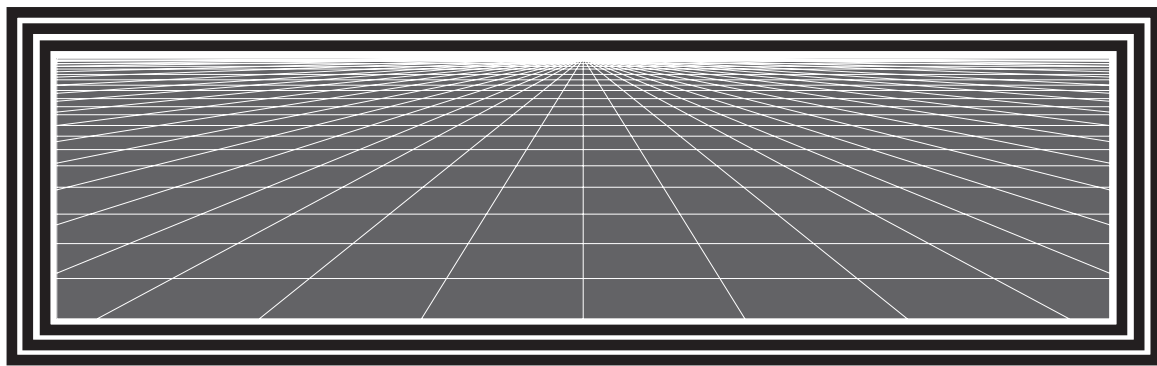
Prezentîndu-și experiența și abordînd probleme esențiale ale demersului didactic la limba română ca limbă de instruire, în contextul eventualei modificări a curriculumului, participanții au lansat cîteva propuneri:

1. Curriculumul să conțină, în coloana EVALUARE, lista produselor evaluabile pentru subcompetența respectivă; aceste produse trebuie să fie variate.
2. Deoarece standardele de eficiență a învățării, în varianta cărții publicate, nu au un tiraj prea mare, ar fi

bine ca în curriculum să fie indicatorii, referențialul și descriptorii pentru fiecare competență.

3. Păstrîndu-se libertatea alegerii textelor de către profesor, în corespundere cu prevederile conținuturilor curriculare, să se elaboreze o listă de texte canonice obligatorii pentru studiere (cîte 2-3 la o clasă).
4. Textele funcționale (nonliterare) să constituie module aparte în fiecare clasă de gimnaziu și liceu, conținuturile structurîndu-se coerent și logic și urmărindu-se revenirea la aceleași subiecte pe principii concentrice în clase diferite.
5. Studiul integrat trebuie să valorifice interdisciplinaritatea și inteligențele multiple ale elevilor, ceea ce trebuie să se reflecte în curriculum *pe orizontală*, în aceeași clasă la limba și literatura română, istorie, geografie, muzică, arte etc.
6. Atelierul ca strategie de lucru la clasă trebuie “legalizat” ca formă de maximă eficiență pentru studiul integrat.

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



RUBRICA DIRIGINTELUI



Maria HADÎRCĂ

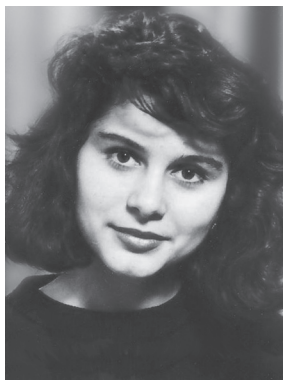
dr., conf. univ., IȘE

Promovarea educației pentru toleranță în învățământul secundar general

Rezumat: În articol este abordată problema educației pentru toleranță ca una dintre „noile educații” definite de programele UNESCO drept răspunsuri ale sistemelor educative la provocările lumii contemporane. Autoarele argumentează necesitatea conceptualizării, proiectării și realizării educației pentru toleranță și în învățământul din R. Moldova, atrag atenția asupra necesității pregătirii cadrelor didactice,

prezintă scopul și obiectivele, conținuturile recomandate și valorile promovate în cadrul cursului respectiv, formele posibile de organizare și modalitățile de valorificare a acestei noi educații la nivelul învățământului secundar general.

Abstract: In this article it was approached the topic of education for tolerance, as being one of „the new educations” defined by the UNESCO curricula as answers from the educational systems to the challenges of the modern world. The writers provide arguments for the up-to-dateness of concepts, planning and practising of the education for tolerance in the educational system of the Republic of Moldova as well, the oportunity of teachers’ training in this field, present the aim and the objectives, as well as the possible contents and encouraged values during the given lesson and some strategies of applying this new education at the general secondary level.



Adelina HADÎRCĂ

Colegiul Tehnic de Transporturi Transilvania,
Cluj-Napoca; drd., UPSC I.Creangă

Keywords: education, educational system, cultural diversity, inclusion, tolerance, alterity, education for tolerance, curriculum, training.

„Toleranța este singura flacără care poate lumina înăuntrul unui suflet mare.”
(Victor Hugo)

Dimensiunea socială a educației ne obligă astăzi să includem în practică noi conținuturi, cu teme adeseori presante, dar și cu impact puternic în definirea și formarea profilului moral al individului. Un nou conținut, în actualul context sociocultural, îl oferă educația pentru toleranță, care s-a impus ca unul din dezideratele noilor educații, iar noi, cercetătorii, conceptorii de curriculum și cadrele didactice, sîntem obligați să reconceptualizăm

și să reconstruim demersurile educative și din această perspectivă, pentru a racorda conținuturile la problematica lumii contemporane și la noile valori și pricipii ale sistemului de învățămînt: democrație, cetățenie, drepturile omului, libertate, toleranță, justiție și egalitate.

Una dintre provocările sec. XXI și, respectiv, una dintre marile probleme cu care se confruntă omenirea la etapa contemporană, inclusiv societatea din R. Moldova și din România, o constituie **intoleranța** – un viciu care și-a pus

stigmatul pe întreaga istorie a civilizațiilor umane. Cum ar putea răspunde sistemele educative la această provocare? În opinia mai multor specialiști de nivel mondial, european, dar și național, răspunsul la această provocare vine dinspre *educația pentru toleranță* – un nou domeniu de conținut, care ar trebui conceptualizat, proiectat și realizat încă din primii ani de școală.

Educația pentru toleranță face parte din paradigma „noilor educații”, un concept educațional instituit de UNESCO la inițiativa profesorului român G. Văideanu [8]. Definită și ca o educație pentru cunoașterea, înțelegerea și respectarea alterității și a diferențelor dintre oameni, această nouă educație vine să completeze disciplinele școlare tradiționale, atrăgând atenția asupra unei zone neexplorate încă din punct de vedere didactic, dar de o importanță educativă incontestabilă, după cum subliniază mai mulți specialiști.

Educația pentru toleranță vizează, în primul rând, recunoașterea diferențelor ce există în interiorul aceleiași societăți și are în vedere formarea unei atitudini de toleranță față de cei care sînt diferiți, comprehensiunea celui alt din punctul de vedere al dreptului la identitate și al respectului pentru diversitatea culturală. Această atitudine se formează zi de zi, în orice mediu educațional (în familie, la școală, la serviciu) și se consolidează pe parcursul întregii vieți umane, prin exercițiul raportării la *celălalt*, indiferent de profilul acestuia. Educația pentru toleranță are menirea de a-l învăța pe elev să trăiască împreună cu alții, ea fiind indicată mai ales în comunitățile pluriculturale, cu etnii eterogene, unde și apar tensiuni interetnice și unde educația pentru alteritate ar trebui să se centreze pe scopuri terapeutice, sugerează reputatul pedagog ieșean C. Cucuș [2].

Același autor opinează că educația pentru alteritate dezvoltă o pedagogie a relației umane de un anumit tip: o educație care să permită elevilor să se situeze ei înșiși, în orice moment, în raport cu ceilalți, să dispună de mijloace de diversificare a preferințelor, să trăiască diversele modalități culturale ale mediului lor în deplină legitimitate.

VI. Pâslaru susține că toleranța reprezintă o valoare general-umană și o valoare educațională, iar educarea toleranței ar trebui să reprezinte un domeniu educațional de sinteză, deoarece afectează și celelalte educații. În viziunea autorului, a fi tolerant înseamnă a-ți conștientiza propria identitate, propria valoare; în al doilea rând, înseamnă a conștientiza lumea ca valoare; a înțelege că elementele acestei lumi – oamenii, care sînt foarte diferiți, constituie valoarea ei cea mai mare. De aceea, este necesar să acceptăm lumea în diversitatea ei, să-i acceptăm și pe cei care sînt altfel că fac parte din alteritate, adică să le recunoaștem valorile [7].

De aceeași părere este și L. Cuznețov, care afirmă că educația pentru toleranță trebuie începută de la cea mai

fragedă vîrstă și dezvoltată continuu, pe tot parcursul vieții, dat fiind faptul că atitudinea tolerantă sau intolerantă a individului începe a se manifesta încă din familia lui de origine, se consolidează în procesul maturizării și se dezvoltă apoi în familia creată de acesta. Autoarea subliniază necesitatea adoptării în familie a unui stil educativ tolerant, concretizat prin acțiuni parentale și un model al familiei ce posedă cultura toleranței [3, p. 261].

Aceste și alte considerațiuni ale cercetătorilor cu renume în domeniu, precum și experiența personală, ne permit să formulăm următoarea definiție: **educația pentru toleranță reprezintă un nou domeniu de conținut, avînd un scop și obiective proprii, care este necesară tocmai pentru a-i pregăti pe elevi pentru adaptarea la diversitatea umană din societate, pentru acceptarea și respectarea diversității culturale, sociale, etnice etc.** Această educație ar trebui să vizeze și contracararea influențelor negative de orice ordin, care duc la neînțelegeri, la frică și la excluderea altora. Altfel spus, educația pentru toleranță ar trebui să-i ajute pe copii și tineri să-și formeze un comportament civilizat și să posede o cultură a toleranței, să se raporteze corect la identitatea celui alt, să-și dezvolte capacitatea de a judeca în termeni etici.

Analiza unor documente de politică educațională din R. Moldova și România arată că sistemele de învățămînt din ambele țări au răspuns pozitiv la imperativele “noilor educații”. Astfel, Concepția dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova (1992), Legea învățămîntului (1995), Curriculumul de bază (1997), precum și Curriculumul Național pentru învățămîntul obligatoriu: Cadru de referință (1998) și Legea Educației Naționale (2005) din România stipulează clar prevederi și obiective privind educația toleranței în toate treptele de școlaritate.

Obiectivele aferente educației pentru toleranță transpuse în diverse documente de politică educațională vizează: acceptarea diferențelor etnice și culturale, conștientizarea individualității umane ca valoare supremă, sensibilizare și expresie culturală, formarea competențelor interculturale, dezvoltarea capacității de soluționare a conflictelor, a inițiativei și a receptivității în relațiile interumane etc., acestea certificînd adarea învățămîntului din România și din R. Moldova la rezolvarea problemelor cu care se confruntă lumea contemporană [7].

Totuși, realitatea arată cu totul altceva: copiii manifestă intoleranță în interacțiunea cu alții chiar de la vîrsta preșcolarității, apoi, crescînd într-o lume marcată de neînțelegeri și conflicte, influențați și de filme cu scene de violență și cruzime, preiau aceste comportamente indezirabile și prejudecăți față de anumite grupuri. Astfel poate fi explicat faptul că, potrivit unui sondaj de opinie realizat în 2003 în România, la cererea Institutului de Politici Publice, s-a demonstrat că, deși 40% din români trăiesc într-un mediu social divers din punct

de vedere etnic sau religios, prejudecățile și atitudinile discriminatorii față de anumite grupuri de persoane sînt larg răspîndite: 1 din 10 români au exprimat atitudini rasiste, afirmînd că negrii, chinezii și romeii nu ar trebui să trăiască în România [Apud 9].

La fel, mai multe studii realizate în 2004 în R. Moldova de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în cadrul proiectului *Toleranță și integrare socială. Informare și formare* au scos în evidență faptul că mediul multiethnic este marcat de o profundă criză de identitate, comunicarea interetnică este dificilă, există multe prejudecăți în acest sens etc. [4].

În condițiile libertății de expresie, ale democratizării vieții sociale, dar și ale liberei circulații, ale dispariției unor linii nete de demarcație, cum ar fi interstatale, interetnice, interconfesionale etc., școlii îi revin sarcini inedite și dificile: educarea toleranței și a respectului față de alteritate, promovarea principiului unității în diversitate, favorizarea dialogului intercultural și a dezbaterilor publice etc. Or, susține C. Cucos, cu toate că societățile devin multiculturale, sistemele educative rămîn rigide, adaptate doar la situațiile monoculturale. Conținuturile și strategiile didactice au în continuare un caracter etnocentrist sau sociocentrist și predispun mai degrabă la „ghetoizare” decît la deschidere și comunicare intergrupală. De aceea, programele de dezvoltare, care vizează populațiile din interiorul unei țări sau din diferite regiuni ale lumii, ar trebui să fie elaborate ținîndu-se cont de diversitatea culturilor și a interacțiunilor [2, p. 53].

În acest context, școala poate juca, fără îndoială, un rol esențial în promovarea educației pentru alteritate și toleranță. De aceea, susținem totalmente opinia lui C. Cucos că obiectivele și conținuturile acestei noi educații trebuie să fie permanent prezente atît în curriculum, cît și în ethosul instituției școlare, lucru indicat, mai ales, în cazul comunităților cu un caracter multicultural pronunțat, cum sînt multe zone din România și din R. Moldova, și care se reflectă, implicit, în structura populației școlare.

Așadar, educația pentru toleranță înseamnă respectarea diversității culturale, etnice, lingvistice etc. și are în vedere pregătirea individului pentru a face față unei conjuncturi sociale noi prin acumularea și transmiterea de cunoștințe despre culturile diferite cu care tinerii vin în contact, precum și dezvoltarea de competențe specifice necesare contextului multicultural (aptitudini comunicaționale și de relaționare interpersonală și intercomunitară, spirit critic privind identitățile speciale, relativizarea modelelor etc.) [6].

În opinia noastră, cel mai bun mijloc de promovare a educației pentru toleranță la nivelul școlii îl constituie integrarea conținuturilor acestei noi educații în oferta instituției, fie prin curriculumul de bază, fie printr-un curriculum opțional sau la decizia instituției, și pre-

gătirea elevului pentru diversitatea culturală, etnică, religioasă din societate în vederea formării unui comportament tolerant la generația în creștere.

Prezentăm în continuare unele idei conceptuale și metodologice privind proiectarea și realizarea educației pentru toleranță în cadrul unui curriculum opțional sau al unui modul tematic integrat în curriculumul de dirigiență. Aceste idei au fost selectate, sistematizate, reformulate din mai multe surse tematice [1, 2, 4, 5, 6, 9].

Scopul educației pentru toleranță poate fi formulat astfel: promovarea unei culturi a toleranței prin cunoașterea reciprocă și acceptarea diversității culturale, etnice, religioase, ca element al unei societăți multiculturale, deschise.

Obiectivele unui posibil curs opțional sau modul de educație pentru toleranță ar putea să vizeze:

- sensibilizarea elevilor la diversitatea culturală, etnică, socială, religioasă etc. din societate;
- abordarea pozitivă a diferențelor culturale, sociale, etnice, religioase etc. în mediul educațional;
- concentrarea asupra valorilor sociale, culturale, etnice etc. care unesc și produc armonie în societate;
- formarea gîndirii pozitive, a spiritului critic și autocritic etc.

Valorile care ar trebui să le altoim elevilor în cadrul acestui curs opțional sau modul tematic sînt:

- respectul față de om ca valoare socială supremă;
- acceptarea diversității umane și culturale;
- respectul față de sine și față de alții;
- recunoașterea și acceptarea pluralității ideilor și interpretărilor;
- pace, înțelegere și cooperare între oameni etc.

Considerăm că un prim pas spre educația pentru toleranță ar trebui făcut prin activitatea de formare inițială și autoformare continuă/permanentă a cadrelor didactice. În opinia noastră, formarea „interculturală” a cadrelor didactice face parte din acele adevăruri care sînt aprobate la nivel de politică educațională și demonstrate cu insistență, dar, deocamdată, inconsistent aplicate.

În acest sens, credem că toate programele de formare inițială și continuă de la instituțiile de învățămînt superior cu profil pedagogic ar trebui să includă și modulul tematic *Educația pentru toleranță* prin care educatorii să fie informați despre ce este și cum ar trebui proiectată și realizată această „nouă educație”. Cu titlu de exemplu, propunem cîteva sugestii de teme ce ar putea fi abordate în cadrul unui astfel de modul și, eventual, în cadrul consiliilor profesoriale sau al ședințelor metodice organizate: *Toleranța – o valoare fundamentală a umanității; Avem nevoie astăzi de o educație pentru toleranță?; Cum să înveți copilul să fie tolerant?; Diversitatea culturală ca resursă educațională; Cum să realizăm o pedagogie a incluziunii și integrării?; Modalități de formare a*

comportamentelor tolerante etc.

La nivelul învățământului secundar general, în special în treptele gimnazială și liceală, principalele forme de realizare a educației pentru toleranță sînt:

- *în cadrul educației formale:* educația pentru toleranță poate fi proiectată **transdisciplinar** în curriculumul școlar de bază ca o temă transversală (pentru disciplinele cuprinse în ariile *Limbă și comunicare, Socioumane*) sau **monodisciplinar** – fie într-un curriculum opțional sau la decizia școlii, fie printr-un modul tematic integrat în curriculumul de dirigenție;
- *în cadrul educației extrașcolare:* educația pentru toleranță poate fi promovată prin clubul de dezbateri, conferințe tematice, concursuri, festivaluri, proiecte culturale etc. [Apud S. Cristea, 1; C. Cucoș, 2].

Drept conținuturi educaționale recomandate în cadrul cursului de educație pentru toleranță, propunem următoarele teme: *Ce este toleranța?; Tradiția toleranței la români; Ce înseamnă a fi o persoană tolerantă?; Forme de manifestare a intoleranței; Toleranța față de sine și față de celălalt; Hotarele toleranței: ce tolerăm, ce nu putem tolera?; Diversitatea culturală – o bogăție a culturii naționale; Să ne cunoaștem mai bine: tradiții și obiceiuri ale etniilor conlocuitoare; Imaginea celuilalt în literatură. Stereotipuri culturale; Valorile care ne unesc etc.*

Metodele și tehnicile recomandabile în cadrul educației pentru toleranță sînt: prelegerea interactivă, explicația, convorbirea, exemplul, dezbateră, jocul didactic, punerea în situație, brainstormingul, scrierea liberă etc.

O altă modalitate de realizare a educației pentru toleranță la nivelul clasei de elevi ar fi **ora de dirigenție**, această formă fiind recomandată în mod expres în instituțiile de învățămînt din zonele multiculturale. Dirigințele de clasă trebuie să conștientizeze faptul că, avînd la dispoziție un colectiv ce reprezintă o diversitate culturală, etnică, lingvistică etc., un obiectiv esențial al activității sale ar fi acela de a se strădui să creeze un colectiv unit, o minisocietate în care fiecare să se simtă bine. Dar, pentru a încheia acest colectiv, educatorul trebuie să cunoască specificul și caracteristicile pe care elevii din diferite grupuri culturale le aduc în școală, să identifice valorile comune, să-i învețe pe discipoli să respecte aceste valori și diversitatea culturală, pe scurt, să încerce să valorizeze toate oportunitățile de învățare pe care le oferă multiculturalitatea spațiului educațional.

Astfel, se poate ajunge la o *școală interculturală*, despre care C. Cucoș [4] spune că ar trebui să vizeze și obiective precum: păstrarea identității și apărarea diversității culturale a populației școlare, dar și prezervarea unității școlii. Într-o astfel de școală, adăugăm noi, pe lîngă principiul unității în diversitate, la proiectarea și

organizarea procesului educațional, ar trebui să se țină cont și de principiul incluziunii, care are în vedere procesul de integrare a elevilor de diferite etnii, prin preluarea și activarea prechizițiilor culturale pe care ei le posedă, fapt ce poate facilita integrarea lor în colectivul clasei și contribui la consolidarea unității societății de mîine.

Însă cum să atribuim școlii, învățămîntului, în general, această perspectivă interculturală? Ce schimbări ar trebui să se producă în organizarea școlii? Dar în activitatea de predare-învățare? Cum să producem reorientarea percepției, gândirii, simțirii și acțiunii în sensul interculturalului? Cu alte cuvinte, cum să învățăm să devenim ceea ce deocamdată nu sîntem? Răspunsurile la aceste întrebări și la multe altele trebuie să le căutăm în comun: cercetătorii, pedagogii, părinții, elevii, comunitatea în întregime.

Filozofia pluralismului cultural, teoriile elaborate în acest sens, precum și practicile de comunicare interetnică și de comportament intercultural, care au avansat mult în țările occidentale, ar putea servi drept exemple bune de urmat în proiectarea și realizarea unei educații pentru toleranță la nivelul învățămîntului secundar general din R. Moldova și România. Or, în ambele contexte socio-culturale, educarea toleranței față de alteritate solicită schimbări profunde de regîndire și reconceptualizare a conținuturilor educației, de implicare afectivă și de poziționare atitudinală în raport cu „celălalt”.

În concluzie, promovarea unei culturi a toleranței, prin cunoașterea reciprocă și respectarea valorilor diversității ca element al unei societăți deschise, trebuie să devină un obiectiv prioritar al învățămîntului din ambele țări: de aceea, considerăm că toți factorii implicați în educație – părinții, educatorii, învățătorii și profesorii – trebuie să acorde mai multă atenție dimensiunii interculturale a învățămîntului, iar noțiuni precum *educația pentru toleranță, educația interculturală, diversitatea culturilor și unitatea în diversitate* ar trebui să-și găsească locul nu doar în documentele de politici publice, ci și în practica educațională. Or, atenționează C. Cucoș, astăzi nu mai sînt admisibile nici situația în care școala promovează, direct sau indirect, o viziune monoculturală, cea a majorității, nici situația în care fiecare este preocupat exclusiv de reproducerea propriei culturi, fără a-l lua în considerare pe „celălalt”.

Invităm, pe această cale, cadrele didactice din școlile ce aparțin zonelor multiculturale să conștientizeze diversitatea culturală a elevilor ca fiind o resursă educațională și o bună oportunitate de promovare a educației pentru toleranță și de respectare a alterității, să încerce să abordeze conținuturile activității de predare-învățare la disciplină pe care o predau și din perspectiva interculturalității, valorificînd, astfel, potențialitățile culturale ale elevilor, ceea ce ar permite acestora să se cunoască mai bine, ar conduce la îmbunătățirea relațiilor dintre ei și ar

conferi o nouă dimensiune raporturilor interumane cotidiene. Iar cu titlu de exemplu, prezentăm în continuare un proiect de oră educativă la tema *Educația pentru toleranță*, realizat în cadrul orei de dirigenție la Colegiul Tehnic de Transporturi *Transilvania* din Cluj-Napoca, România.

EDUCAȚIA PENTRU TOLERANȚĂ (Proiect de oră educativă)

Școala: Colegiul Tehnic de Transporturi *Transilvania*, Cluj-Napoca

Clasa: a IX-a

Disciplina: Dirigenție

Profesor: Adelina Hadîrcă

Componenta educativă: *Educația pentru o societate democratică*

Subcomponenta: *Toleranța*

Tema: *Să învățăm a fi toleranți*

Obiectiv de referință: să dovedească respect pentru valorile celuilalt

Obiectivele lecției: Elevii vor fi capabili:

- să identifice acte de toleranță și, respectiv, de intoleranță;
- să justifice nevoia de toleranță în relațiile interpersonale, în familie sau în societate;
- să precizeze consecințele posibile ale intoleranței;
- să-și orienteze propriul comportament spre toleranță;
- să considere toleranța ca o valoare de promovat.

Competența vizată: sensibilizare și exprimare culturală/interculturală

Strategii didactice utilizate: alocuțiunea, discuția, explicația, dezbateră, studiul de caz, autoevaluarea

Secvențele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Strategii didactice
Evocare	Profesorul: Discutați în grupuri și exprimați-vă opinia în legătură cu respectarea următorului principiu: „Toate ființele umane se nasc libere și egale în drepturi.”	Elevii discută în grupuri și prezintă câteva opinii.	Gîndește/Dis-cută/Prezintă
Realizare a sensului	1. Profesorul ține următorul discurs: „Lumea în care trăim este foarte diversă. În familie, la școală sau la locul de lucru, conviețuim alături de oameni diferiți de noi ca și caracter, etnie, limbă, cultură sau religie. În această diversitate umană, trebuie să dăm dovadă de înțelegere și respect unii față de alții, adică să fim toleranți, conducîndu-ne de principiul de mai sus.” 2. Găsiți în dicționar și citiți explicația cuvîntului <i>toleranță</i> . Verificați-vă, împreună cu colegul de bancă, dacă ați înțeles corect noțiunea. 3. Care este termenul opus toleranței? Cum înțelegeți intoleranța? Puteți prezenta exemple de intoleranță? 4. Așadar, cazuri de intoleranță putem întîlni la orice pas. Și istoria, din păcate, ne oferă suficiente exemple. Vă propun să analizăm împreună cunoscutul caz al lui Socrate. 5. Profesorul poate prezenta și alte cazuri de intoleranță, cum ar fi: cazul lui Giordano Bruno, arderea cărților lui M. Sadoveanu, interzicerea de către naziști a cîntecului <i>Die Gedanken sind frei</i> (<i>Gîndurile sînt libere</i>) etc. 6. Pentru a aprecia în ce măsură sînteți toleranți sau nu, veți rezolva un test.	Elevii: Ascultă și notează cuvintele-cheie din discursul profesorului: <i>diferiți, diversitate, etnie, limbă, cultură, înțelegere, cunoaștere, respect, conviețuire, toleranță</i> . Elevii consultă dicționarul. Elevii prezintă exemple: 1. Mulți români, dar și europeni nu-i suportă pe țigani. 2. Catolicii și ortodocșii se ceartă de la aceeași biserică. 3. Părinții nu țin cont de părerile noastre, care sînt diferite de ale lor. 4. Etc.	Alocuțiunea Luarea de no-țițe Lucrul cu dic-ționarul Explicația

	7. Profesorul încheie: „Să știți că toleranța nu este un dat cu care ne naștem sau o calitate pe care o moștenim de la părinți. Toleranța se formează zi de zi, an de an, prin exercițiul raportării la celălalt. Această atitudine trebuie să ne-o cultivăm atât în școală, cât și în familie, pînă cînd se consolidează și se transformă în deprindere și devine un comportament firesc. Nu putem vorbi de identitatea de sine fără a ne raporta la identitatea celui alt sau la alteritate. Ungurul e ungur din naștere și așa va rămîne, românii – la fel, iar aceasta. Alteritatea ne oferă un prilej de descoperire și de conștientizare a propriei identități. Ca români, sîntem majoritari în România, dar devenim minoritari în anumite regiuni ale țării sau atunci cînd plecăm în alte țări. Important e să ne cunoaștem originile, să ne păstrăm identitatea culturală, să ne promovăm tradițiile și obiceiurile, respectînd, totodată, identitatea și cultura celui alt.”	Elevii analizează cazul, constată intoleranța manifestată în raport cu ideile și convingerile unei persoane. Se precizează consecințele posibile, indicîndu-se chiar posibila suprimare fizică a persoanei. Se respinge acest mod de a proceda, subliniindu-se necesitatea de a fi tolerant față de ideile și convingerile altora. Elevii citesc și răspund la întrebările din chestionar. Ascultă activ. Apoi, la solicitarea profesorului, dezvoltă în scris enunțul: <i>Toleranța înseamnă...</i> Iată cîteva răspunsuri: Toleranța înseamnă... • acceptarea diferențelor dintre oameni; • respectarea modului diferit de a fi al altuia; • bunul simț de a nu fi egoist și de a-l înțelege pe altul; • atitudine deschisă și de colaborare; • să-i tratăm pe alții așa cum ne place să fim noi tratați; • o atitudine de înțelegere și respect față de alții care sînt diferiți; • nondiscriminare; • acceptare, comunicare.	Studiul de caz Autoevaluare Expunerea
Reflecție	Profesorul propune elevilor să mediteze asupra următoarelor afirmații scrise din timp pe tablă: „Dacă timpul și istoria au pus laolaltă, în același spațiu, români și ruși, români și unguri, români și țigani etc., atunci ei sînt obligați, prin același determinism istoric, să se suporte, să se cunoască și să se respecte reciproc.” (C. Cuciș)	Elevii reflectează, își exprimă opinia personală în legătură cu afirmația dată.	
Extindere	Profesorul le cere elevilor ca, în funcție de rezultatul obținut la test, să se gîndească la ce ar trebui să facă mai departe, fiecare urmînd să formuleze un răspuns propriu la întrebarea: Cum putem transforma în fapt atitudinea de toleranță?		

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău-București: Litera Educațional, 2003.
2. Cuciș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1998.
3. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013.
4. *** Educație interculturală în Republica Moldova. Chișinău: Arc, 2004.
5. *** Toleranța, cheia unității prin diversitate. Iași: Polirom, 2011.
6. Neculau A. Manual de psihologie socială. Iași: Polirom, 2003.
7. Păslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003.
8. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1993.
9. Ulrich C. Postmodernism și educație. București: E.D.P., 2007.



Maria VASILIEV

dr., conf. univ., Departamentul Formare Continuă Cadre Didactice, UTM

Formarea specialistului competitiv pe piața muncii: obiectiv prioritar al sistemului de învățământ profesional-tehnic

Rezumat: În acest articol este abordată problematica învățământului profesional și a formării specialistului competitiv pe piața muncii. Este prezentată o sinteză a opiniilor cercetătorilor psihologi și pedagogi cu referire la caracteristicile

personalității competitive și la condițiile de formare a acesteia, precum și structura competențelor profesionale care asigură succesul în găsirea unui loc de muncă. Autoarea subliniază necesitatea formării depline a competențelor profesionale, evidențiind componenta comportamentală principală "savoir-être", care conferă valoare specialistului; descrie trăsăturile de personalitate ale unui specialist competitiv și rolul cadrului didactic în pregătirea acestuia. Un loc aparte ocupă ideea utilizării taxonomiei lui Krathwohl în proiectarea didactică – un instrument ce ar facilita formarea competențelor atitudinal-comportamentale ca o componentă indispensabilă în pregătirea specialistului competitiv.

Abstract: The article presents the challenges of the vocational education and those of the training process of a labor market competitive specialist. It presents a summary of opinions of the researchers from psychological and educational fields, concerning the characteristics of a competitive personality and ways of training them. It also introduces the structure of the vocational skills that ensures success in finding a good job. The author emphasizes the need for full vocational skills training, highlighting "savoir-être" behavioral component as the main characteristics that gives value to the specialist; describes the specific personality characteristics of a competitive specialist; the teacher's role in the training process of such specialists. A special place occupies the idea of the necessity to use Krathwohl's Taxonomy in the teaching design. In the author's opinion, this tool would facilitate the accessibility to the development of attitudinal – behavioral competencies as a vital component in the training of a labor market competitive specialist.

Keywords: vocational education, personality, competitiveness, employment, training, full training, skills, Krathwohl's Taxonomy.

Preocuparea pentru subiectul anunțat în titlu este generată de activitatea noastră în domeniul formării continue a cadrelor didactice din învățământul profesional-tehnic, drept motiv pentru abordarea lui servindu-ne opiniile profesorilor cu privire la esența și trăsăturile distincte ale specialistului competitiv. Or, dacă pornim de la obiectivul principal al *Strategiei de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pentru anii 2013-2020*, care urmărește modernizarea și eficientizarea învățământului în vederea sporirii competitivității economiei naționale prin pregătirea forței de muncă competente și calificate, în corespundere cu cerințele actuale și viitoare ale pieței muncii, ne dăm bine seama că această competitivitate poate fi asigurată doar de specialiști și muncitori competitivi ca nivel de pregătire și calificare profesională. Realizarea dezideratului dat depinde în mod direct de cadrele didactice: cum vor înțelege și ce importanță îi vor acorda, cum își vor orienta eforturile, ce acțiuni vor întreprinde și ce instrumente vor

folosi în activitate. Așadar, primii care trebuie să conștientizeze necesitatea realizării dezideratului respectiv sînt profesorii, pentru a facilita procesul de conștientizare a acestuia de către elevi și studenți și pentru a construi demersul educațional în așa fel încît să contribuie la atingerea obiectivelor fixate.

Trebuie să menționăm că, în diferite perioade de dezvoltare a societății, învățămîntul tehnic a avut drept țintă formarea unui anumit tip de personalitate. Astfel, au fost timpuri cînd s-a solicitat modelul de "personalitate tehnocrată", apoi s-a tins spre "personalitatea umanistă". Astăzi, în condițiile economiei de piață, se resimte necesitatea edificării unei personalități competitive. În opinia noastră, eforturile învățămîntului profesional-tehnic urmează a fi direcționate spre *modelul de personalitate competitivă ancorată profund pe valorile umaniste*. Această orientare trebuie să servească drept principiu de bază al activității de formare a specialistului competitiv pe piața muncii, pentru a preveni și a diminua riscurile sociale ale unor tendințe de înțelegere, interpretare și aplicare eronată în educație a unor slogane de genul "respectă-te pe tine", "ai încredere în forțele tale", "doar opinia ta contează", care au deja consecințe negative asupra comportamentului tinerilor.

În continuare, vom clarifica două aspecte ale problemei: Care sînt trăsăturile distincte ale unui specialist competitiv pe piața muncii? Care sînt modalitățile de formare/pregătire a acestuia? Certitudinile obținute ar sensibiliza cadrele didactice și le-ar impulsiona să contribuie la sporirea calității pregătirii profesionale prin formarea unei personalități competitive în baza valorilor umaniste.

În cadrul unor dezbateri cu profesorii privind calitățile specialistului competitiv, majoritatea le-au evidențiat pe cele ce se referă, preponderent, la dimensiunile cognitive și aplicativ-practică ale pregătirii pentru profesie. Aspectul comportamental și cel vizînd trăsăturile de personalitate au fost mai puțin reiterate ca fiind importante pentru formarea personalității viitorului specialist sau meseriaș. În urma acestei constatări, ne-am convins de oportunitatea abordării problematicii date, oferind și unele sugestii de soluționare.

Întîi de toate, *competitivitatea* este o noțiune specifică mai mult științelor economice, dar, în ultimul deceniu, este împrumutată și utilizată frecvent și de științele socioumaniste (pedagogie și psihologie). Tot mai des, în cercetările contemporane în domeniul științelor educației se regăsesc termeni ca: *învățămînt competitiv*, *instituție de învățămînt competitivă* și, mai nou, *personalitate competitivă*. Psihologii evidențiază un nou domeniu de cercetare – cel al psihologiei dezvoltării personalității competitive (M. L. Mitina, I. A. Koreleakov, G. V. Șavîrina, O. K. Filatov, D. V. Cernilevski). În plan pedagogic, competitivitatea este un subiect studiat intens de

către cercetătorii ruși O. K. Filatov, D. V. Cernilevski, N. V. Borisov, S. B. Șirobokov etc., care o tratează ca pe o componentă a pregătirii specialistului.

Formarea specialiștilor și a meseriașilor trebuie să pornească de la cerințele și caracteristicile pieței muncii contemporane, în funcție de care trebuie selectate conținuturile învățămîntului, stabilite finalitățile și strategiile didactice. Instituția de învățămînt profesional este chemată să le asigure absolvenților săi o pregătire ce le-ar garanta o inserție ușoară în cîmpul muncii, ceea ce reclamă dezvoltarea capacității de a face față *competitivității – o caracteristică indispensabilă a pregătirii specialistului care aspiră spre o carieră de succes*. Or, această calitate nu se formează de la sine, nu este doar consecința rîvnită a eforturilor studentului sau elevului, ea este produsul activității tuturor participanților la procesul educațional, rolul conducător avîndu-l profesorii și maiștrii.

Astfel, după M. L. Mitina, O. K. Filatov și D. V. Cernilevski, pentru a obține o personalitate competitivă, este important a forma: un sistem stabil de calități individuale care să permită desfășurarea cu succes a activității; o viziune clară despre profesie sau profesii adică să se realizeze orientarea profesională a individului; deprinderi de fixare clară a obiectivelor (a ceea ce își dorește să înfăptuiască); sentimentul de apartenență la o comunitate profesională.

În opinia cercetătoarei L. M. Mitina, "dezvoltarea personalității competitive nu este altceva decît dezvoltarea personalității reflexive, capabilă să își organizeze eficient activitatea în diverse contexte, avînd o abordare originală în soluționarea problemelor, aptă să reacționeze adecvat în situații neprevăzute" [4, p. 115].

Cercetătorii din domeniul pedagogiei profesionale sînt în căutarea unor căi și mijloace optime de formare a unei personalități competitive. O. K. Filatov, D. V. Cernilevski, N. V. Borisov și S. B. Șirobokov consideră competitivitatea drept o calitate ce trebuie formată în procesul de pregătire a specialistului. În opinia lui D. V. Cernilevski, "condiția principală care asigură succesul în oricare domeniu de activitate este încrederea în forțele proprii", autorul evidențiind următoarele direcții de dezvoltare a acesteia: dobîndirea și perfecționarea măiestriei profesionale; pregătirea pentru diferite situații de comunicare și relaționare umană; cultivarea modului sănătos de viață și a capacității de muncă; un aspect exterior plăcut, îngrijit (imaginea personală).

În lucrările cercetătorilor V. L. Lapteva, O. E. Lebedeva, E. A. Lenskaia, O. F. Ciuprova ș.a., *competitivitatea* este abordată ca o caracteristică a personalității ce reflectă *capacitatea de: autoconștientizare, autoidentificare, autodeterminare, autorealizare*. Iar O. F. Ciuprina, atunci cînd vorbește despre competitivitatea cadrului didactic, menționează că: "aceasta este o calitate

strategică a personalității profesorului, care îi permite să fie acceptat/selectat în condiții de concurență”; ”specialistul competitiv se caracterizează prin: nivelul înalt de independență, flexibilitate a gândirii, capacitate de reflecție, rezistență la stres, tendința de a obține performanțe”.

Învățământul profesional contemporan trebuie să își reorienteze eforturile de la promovarea învățământului axat pe cunoștințe, priceperi și deprinderi, în accepțiune clasică, spre formarea trăsăturilor caracteristice viitorului specialist, care evidențiază tot mai mult indicii nemijlociți ai maturității și dezvoltării profesionale.

Identificarea condițiilor și a factorilor ce influențează formarea și dezvoltarea personalității în plan profesional este una dintre problemele esențiale ale științei și practicii educaționale. În viziunea psihologilor, una dintre condițiile principale este formarea conștiinței de sine. Fundamentul psihologic al personalității viitorului profesionist (din orice domeniu de activitate) îl constituie următoarele însușiri: sentimentul identității și demnității, sistemul de valori, competența, flexibilitatea. Toate acestea sînt forme de manifestare a potențialului creativ și intelectual, a atitudinii față de valorile sociale (morale, civice, artistice), a atitudinii față de sine și față de alți oameni. Anume spre formarea unei personalități dotate cu astfel de însușiri trebuie să fie canalizate eforturile. Este important ca strategiile educaționale utilizate să contribuie la formarea structurii personalității în plan motivațional, intelectual, afectiv și, nu în ultimul rînd, comportamental. L.M. Mitina evidențiază 4 stadii ale optimizării procesului de formare a personalității: *pregătirea, conștientizarea, reevaluarea și exersarea (acționarea)*.

I. Pregătirea. Pentru a încadra activ elevul/studentul în procesul de optimizare a formării propriiei personalități și modelării comportamentului, este important de a-l interesa, a-i trezi interesul pentru cunoaștere, folosind informații utile și interesante. În opinia autoarei, la această fază va fi stimulată/provocată plăcerea de a învăța.

II. Conștientizarea. Nivelul de conștientizare a propriului stil de comunicare, de activitate, a necesității cunoașterii particularităților individuale sporește simțitor datorită implicării elevilor în diverse activități de observare, în confruntări de opinii sau în dezbateri, în interpretarea unor atitudini, în schimb de opinii și în discuții în grupuri mici. Datorită extinderii volumului de informații, elevii încep să conștientizeze și să aprecieze comportamentele proprii, să renunțe la cele negative și să le întărească pe cele pozitive. În rezultatul acestor acțiuni, are loc creșterea potențialului profesional și a valorii personale.

III. Reevaluarea. Această fază este însoțită de

creșterea proceselor cognitive, dar și a celor afective și evaluative. În cadrul diferitelor activități de învățare (jocuri de rol, situații practice, mimarea situațiilor reale etc.), elevii simt tot mai mult independența lor și capacitatea de a produce schimbări esențiale în demersurile pe care le întreprind. Alegerea și capacitatea de a lua decizii este rezultatul principal al etapei respective.

IV. Exersarea/acționarea. La această fază ajung cei care au trecut cu succes de etapa reevaluării. O reușită semnificativă se înregistrează atunci cînd elevii au posibilitatea de a proba și întări în comportament procedeele învățate în timpul activităților didactice și extradidactice. În acest caz, chiar la lecție, discutînd despre dificultățile/problemele cu care se confruntă, elevului i se oferă ajutorul/susținerea de care are nevoie pentru a-și schimba comportamentul. Rezistența la stimulii care provoacă comportamente nedorite este rezultatul principal la această etapă. În cadrul lecțiilor, are loc conștientizarea de către fiecare participant a mijloacelor eficiente de activitate, de comunicare și de conduită.

În baza cunoașterii specificului optimizării procesului de formare a personalității poate fi elaborat un program de formare a personalității competitive. În opinia noastră, promovarea unui *model de personalitate competitivă* solicită acordarea unei atenții sporite **formării depline a competențelor profesionale**, prin care înțelegem realizarea celor trei componente: *componenta declarativă* – ”savoir-dire”; *componenta procedurală (cognitivă și motorie)* – ”savoir-faire”; *componenta comportamentală (atitudinală)* – ”savoir-être”, importantă pentru a pune în valoare primele două componente. O analiză a nivelului de pregătire a elevilor la absolvirea școlii (de orice tip) relevă faptul că ultima componentă, cea comportamentală, se realizează într-o măsură mai mică sau, uneori, foarte mică. Or, anume aceasta contribuie la formarea personalității competitive, solicitată de piața muncii; este elementul ce conferă specialistului valoare.

Fiecare absolvent, deținător al unei diplome sau al unui certificat de calificare, își dorește un loc de muncă bine plătit. Condiția de bază care îi va asigura reușita în acest demers este *calitatea* pregătirii și prestației (aceasta poate fi garantată doar de o pregătire *profesională deplină*). Cerințele pieței de muncă sînt schimbătoare, de aceea este important ca absolventul să dețină competențele care îi vor asigura reușita socială și personală: să fie pregătit pentru a învăța pe parcursul întregii vieți; să conștientizeze necesitatea autoinstruirii și autoperfecționării permanente; să fie pregătit pentru a se adapta cerințelor mediului; să fie flexibil și proactiv; să își controleze emoțiile; să fie empatic și sociabil; să

se identifice ca persoană de valoare; să aibă o imagine de sine adecvată; să posede capacități de autoevaluare; să comunice și să relaționeze eficient cu colegii; să dovedească punctualitate, disciplină și responsabilitate pentru rezultatele muncii sale. Toate acestea, alături de competențele cognitive și psihomotorii, constituie caracteristicile de bază ale unui specialist competitiv pe piața muncii.

Realizarea acestui deziderat (deloc ușor) trebuie începută cu proiectarea didactică axată pe formarea de competențe. Profesorii folosesc în proiectare un instrument de operaționalizare a obiectivelor – taxonomia lui Bloom, care nu este suficient în învățământul profesional. În opinia noastră, un instrument eficient în acest scop ar fi proiectarea finalităților conform *taxonomiei lui Dave*, care se referă la competența acțională "*savoir-faire*", și *taxonomiei lui Krathwohl* ("*savoir-être*"), numită și *taxonomia capacităților afective*. Implementarea taxonomiei lui Krathwohl nu ar rezolva de la sine problema, dar utilizarea acesteia ar permite apropierea de realizarea intențiilor și a așteptărilor privind dezvoltarea capacităților de implicare și angajare în procesul de învățare și de formare a propriilor comportamente, ceea ce ar aduce un mare spor de valoare personalității elevului ca viitor profesionist.

Tabelul 1. *Cele cinci niveluri ale taxonomiei afective a lui Krathwohl* [2, p. 59]

Niveluri de formare a competențelor	Comportamentul așteptat propus	Componenta " <i>savoir-être</i> ", " <i>savoir-devenir</i> "
1. A recepta	A-l sensibiliza pe elev față de existența anumitor fenomene și stimuli, adică a-l incita să recepteze sau să fie atent la ele. Percepere consimțită, atenție acordată fenomenului.	A asculta A primi A se interesa
2. A răspunde	A obține răspunsuri care reflectă simpla atenție acordată fenomenului. A trezi interesul pentru descoperire, plăcerea pentru a cunoaște mai mult. Depășirea atenției acordate unui fenomen, are loc modificarea fenomenului, iar aceasta e mai mult decât atenția simplă.	A consimți A vrea A-i plăcea
3. A valoriza	Comportamentul este destul de consecvent și de stabil pentru a căpăta caracteristicile unei convingeri ori atitudinii. Elevul manifestă comportament în anumite circumstanțe, cu destulă coerență pentru a se considera că el deține o valoare. Interiorizare a unui ansamblu de valori specifice ideale. Comportamentul este motivat nu de dorința de a plăcea ori de a se supune, ci din angajarea individuală în contextul valorii fundamentale care determină comportamentul. Elevul discernе valoarea fenomenelor și manifestă un comportament constant în raport cu aceasta.	A adera A se implica A se manifesta A milita
4. A organiza	A organiza valorile într-un sistem, a stabili raporturile dintre acestea, a determina care sînt cele dominante și mai profunde. Conceptualizarea fenomenelor, utilizarea conceptelor pentru a crea legături între fenomene, între valori. De exemplu, a avea convingeri despre marile orientări pe care ar trebui să le adopte societatea.	A dezvolta valori și convingeri
5. A caracteriza	Valorile își au locul lor în ierarhia valorilor personale, organizate într-un sistem cu caracter intrinsec. Valorile au reglat comportamentul un timp destul de îndelungat. Are loc elaborarea unui sistem coerent și stabil de valori, idei, atitudini; se formează comportamentul stabil, viziunea, atitudinea față de lumea înconjurătoare conform acestui sistem.	A structura valorile proprii într-un sistem coerent: a le ierarhiza, prioritiza

Cunoașterea de către profesori și implementarea taxonomiei lui Krathwohl în proiectarea didactică este una dintre condițiile ce ar permite instituției de învățământ profesional să pregătească specialiști competitivi, iar aceștia, la rîndul lor, să sporească competitivitatea economiei naționale. Acțiunile de anvergură menite să conducă la realizarea acestui obiectiv strategic trebuie să pornească de la pregătirea cadrelor didactice, care să conștientizeze necesitatea formării unui mediu educațional profesionist. Doar cadrele didactice competente, bine motivate și competitive pe piața serviciilor educaționale vor forma personalități competitive.

Astăzi, este imperios ca instituția de învățământ profesional să fie *competitivă*: această caracteristică indispensabilă trebuie să fie conferită de calitatea cadrelor didactice, a serviciilor oferite și a prestației absolvenților săi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Жданко Т. А. Формирование конкурентоспособности личности студента в образовательно-профессиональном пространстве вуза//Современные проблемы науки и образования, № 4, 2008.
2. Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 1999.
3. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение/под ред. Л. М. Митиной. Москва: Академия, 2005.
4. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. Воронеж: НПО МОДЭК, 2002.

Despre modul de acordare a notelor în cadrul examenelor de absolvire

Ion SPINEI, dr., conf.univ., Institutul de Formare Continuă
Ludmila SPINEI, gr. did. sup., Academia de Studii Economice din Moldova

Rezumat: În acest articol sînt examinate unele aspecte ce țin de acordarea notelor în cadrul examenelor de absolvire, a scorurilor pentru secvențe intermediare în rezolvarea itemilor și a scorului maximal pentru test. Problema de bază apare la etapa de determinare a scorului minim pentru acordarea notei de trecere – a notei „5”. Metoda propusă de stabilire a criteriilor de convertire a scorurilor în note are la bază Programa de examen și Testul model.

Abstract: In this article we examine some aspects concerning grading in graduate examinations, intermediary scores in items solving and the maximum score for the test. The main issue arises when trying to determine the lowest passing score – the grade “5”. The method suggested to establish the criteria for converting the scores in grades is based on the Examination Programme and on the Sample Test.

Keywords: evaluation, examinations, examination programme, test, grading scale, grading scheme, grade.

În practica pedagogică, pentru evaluarea performanțelor în cadrul examenelor de absolvire, se utilizează cîteva modalități de notare: *normativă, criterială și mixtă (normativ-criterială)*. În cazul notării normative, se ține cont de rezultatele grupului de elevi și se operează cu noțiunile de *medie aritmetică, deviație standard* și alte noțiuni statistice. În cea de-a doua modalitate de notare, se face referință la niște criterii standard, la descriptorii de performanță. Notarea mixtă ia în considerație rezultatele populației de elevi, ține cont de obținerea unei distribuții aproximativ firești a notelor, dar se face și în concordanță cu cerințele documentelor curriculare. Procesul de acordare a notelor este precedat de elaborarea și aplicarea baremului de apreciere cu puncte.

În cadrul examenelor din R. Moldova, deocamdată, nu s-a reușit unificarea modului de acordare a punctelor pentru rezolvarea subiectelor. În cazul unor discipline, fiecare activitate distinctă de rezolvare a subiectului se apreciază cu un punct, fără a ține cont de faptul dacă rezultatul intermediar obținut este semnificativ. De exemplu, la examenul de matematică din 14 iunie 2013, baremul de corectare a prevăzut, în 9 itemi din 12, acordarea a cîte un punct „pentru scrierea corectă a răspunsului” [1]. Oare o asemenea capacitate a absolvenților de liceu trebuie verificată și apreciată? Din această cauză, numărul maxim de puncte acordat la un test poate fi destul de mare, dar nu obligatoriu egal cu 100 de puncte. În alte cazuri, tot pentru o activitate de acest tip, se acordă 2-3-5 puncte. Astfel de situații se întîlnesc, de obicei, atunci cînd se dorește ca punctajul maxim să fie egal cu 100 de puncte. De exemplu, la examenul de limba și literatura română, profil real, din 07 iunie 2013, baremul de corectare prevede [2]:

Subiectul al II-lea (28 de puncte)

Nr.	Cerința	Variante acceptabile	Specificări	Punctaj total
1.	Stabilirea, prin două argumente, a tipului uman reprezentat de personaj.	Tipul <i>intelectualului</i> , al <i>inadaptatului</i> , al <i>indecisului</i> etc.	3+3 Se va accepta oricare tip adecvat textului. Cîte 3 puncte pentru fiecare argument textual.	6 puncte

Diversitatea modului de acordare a punctelor poate fi urmărită pe baza tabelului de mai jos, care conține numărul de discipline cu diferit scor maxim acordat pe test în cadrul examenului de BAC, sesiunea 2013 [3].

Scor maxim	100	99	96	95	94	90	85	83	81	80	78	68	63	60	56
Număr discipline de examen	22	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	1	1	1	2

Dacă s-ar ține cont de experiența internațională de acordare a punctelor, în particular de cea din cadrul evaluărilor PISA, muți itemi ar trebui să fie apreciați cu un punct, în special cei ce țin de nivelurile cognitive joase. Ceilalți **itemi** – să fie apreciați cu 2-4 puncte, fiecare punct fiind acordat pentru o **secvență semnificativă a rezolvării**. Pentru a unifica modul de apreciere cu puncte și pentru a compara rezultatele elevilor la diferite teste, pot fi utilizate puncte procentuale. Scorului maxim la test îi corespunde 100 puncte procentuale, scorului 0 la test îi corespunde 0 puncte procentuale, iar punctele intermediare se convertesc după anumite reguli. Deoarece punctajul maxim la teste la diferite discipline este diferit, sînt diferite și schemele de convertire a scorurilor în puncte procentuale.

Problema de bază apare la etapa de determinare a scorului minim pentru acordarea notei de trecere – „5” și constă în faptul că nu sînt clare criteriile de stabilire a normelor de convertire a punctelor în note. Iată cum au fost acordate notele de „5” și de „10” în ultimii ani la unele discipline în cadrul examenului de bacalaureat:

Anul	Nota „5”, puncte procentuale, minim.	Delta % pentru nota 5	Nota „10”, puncte procentuale, minim.	Delta % pentru nota 10
2011	31,0-36,8	6,8	89,0-100	11
2012	22,8-34,7	11,9	89,0-100	11
2013	25,0-25,9	0,9	96,0-97,1	1,1

Apare un diapazon de puncte tocmai din cauza că la diferite discipline nota respectivă de „5” sau de „10” a fost acordată cu valori diferite ale minimumului de puncte. Se observă că, de la an la an, notele se acordă în mod diferit. Cea mai stabilă situație a fost în anul 2013. Diapazonul mare din anii 2011 și 2012 poate fi explicat prin tendința de acordare a notelor – de a obține o distribuție aproximativ „normală” a notelor, deci putem vorbi de o notare preponderent normativă, iar în anul 2013 putem vorbi despre ce-a de-a doua formă de notare, în calitate de criteriu fiind pragul de 25 de puncte procentuale fixat pentru nota „5” [3, p. 27]. Dar problema nu constă doar în diversele modalități de acordare a punctelor și a notelor, dar în faptul că criteriile aplicate înseamnă lucruri diferite pentru diferite discipline, fapt demonstrat și prin procentul diferit de promovabilitate.

Ar putea exista mai multe soluții pentru problema enunțată, iar o variantă posibilă o descriem în cele ce urmează. La temelie, desigur, vor sta Programa de examen la fiecare disciplină și modelul de test propus, care anunță structura testului final, elaborat după domeniile de conținut, nivelul de dificultate al itemilor etc. În baza testului-model, se va stabili care este nivelul minim de competențe pentru ca absolventul să fie promovat, să poată continua studiile în următoarea treaptă de învățămînt și care îi permit să aplice cunoștințele deținute în rezolvarea problemelor de viață, facilitîndu-i integrarea în societate [5]. Testele de la examenele reale trebuie să urmeze structura testelor-model din programele de

examen. De aici rezultă că, la diferite discipline, numărul maxim de puncte din test poate varia, precum poate varia și numărul minim de puncte pentru acordarea notei de „5”. În cazul unei relative stabilități a Programei de examen pe parcursul a mai multor ani, acest minim de puncte poate fi stabilit și anunțat la începutul anului de studii. *Cine poate stabili acest minim?* Este recomandat să fie fixat de un grup de experți, reprezentînd cadrele didactice din învățămîntul secundar general și din învățămîntul superior, angajatori, alte categorii de persoane interesate în buna desfășurare a examenelor de absolvire și în asigurarea unei instruiți de calitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. http://site.aee.edu.md/img/ev_nat/bacalaureat/ses_2013/SB/BAREME/EXAMEN_4/Matematica/BAREM_MATEMATICA_REAL_RO.pdf – accesat 15.03.2014.
2. http://site.aee.edu.md/img/ev_nat/bacalaureat/ses_2013/SB/BAREME/EXAMEN_2/L_Romana/BAREM_L_ROMANA_REAL.pdf – accesat 15.03.2014.
3. Examene și Evaluări Naționale 2013. Raport. <http://site.aee.edu.md/img/files/diverse/11-11-2013> – accesat 15.03.2014.
4. <http://www.ege.edu.ru/main/scaling/> – accesat 02.01. 2014.
5. Raportul PISA 2009+. <http://edu.md/file/Licita-tie/1%20> – accesat 15.03.2014.



Silvia BRANIȘTE

gr. did. sup., Colegiul Financiar-Bancar din Chișinău

English teachers addressing the challenges of the ICT environment*

Abstract: In the last decades, English for Specific Purposes (ESP) has attracted much interest and awareness. ESP courses are offered by many language schools worldwide. Yet, despite this enormous interest, ESP is an area often neglected by linguistic researchers. That's why one of the aspects that is cleared up in this article is what ESP represents. Another question that is treated here is how English courses contribute to the future ICT specialists' formation. There are considered some guidelines

that English teachers should focus on, in terms of teaching specific vocabulary and methodology, in order to assist teachers and students to become professionals in the competitive world of ICT. This article also reports on the results of a five – days training aimed at developing English teachers' communicative competence by focusing on ICT vocabulary.

Rezumat: Tehnologiile informaționale ne influențează viața, iar cadrul didactic, aflat în prima linie a schimbării, trebuie să se adapteze, să se perfecționeze continuu. Prin urmare, cunoașterea vocabularului englez TIC reprezintă un interes sporit și este de o importanță majoră. Totuși, în ciuda acestui interes enorm, Engleza aplicată într-un domeniu specializat este o zonă adesea neglijată de către cercetătorii lingvistici. De aceea, unul dintre aspectele enunțate în articol este definirea noțiunii de Engleza aplicată într-un domeniu specializat. Un alt aspect tratat este modul în care limba engleză contribuie la formarea viitorilor specialiști în domeniul TIC. Sînt menționate cîteva linii directoare asupra cărora ar trebui să se concentreze profesorii de limba engleză, în scopul de a ajuta cadrele didactice și elevii din domeniul TIC să devină profesioniști în lumea competitivă a tehnologiilor informaționale.

Keywords: ESP (English for Specific Purposes), ICT environment, specific vocabulary, communicative competence, professional linguistic skills, utility, etc.

As the world of technologies continues to change, it is clear and unavoidable that the ICT profession would face a lot of challenges, as it is recognized as one of the leading spheres of professions and as one offering many opportunities for a challenging career. Many ICT graduates are employed by national and international firms and companies, where English communication skills are among the most important requirements of employment. This being one of the demands, companies call for increased coverage of professional linguistic skills in computer science curricula. As a consequence, students are encouraged to give serious consideration to advanced studies of a foreign language to enhance their potential for a successful career in ICT sector.

Thus, we would like to share some of the views on the challenges that English teachers face today, particularly regarding the ICT area. Teaching *Professional English* or *English Applied in a specific field* is by all means a challenge since we are supposed to teach things that people (future ICT specialists, in this case) are likely to use in their future careers. This fact turns our profes-

sion into a useful and responsible activity.

In the last decades, English for Specific Purposes (ESP) has attracted much interest and awareness. Yet, despite this enormous interest, ESP is an area often neglected by linguistic researchers. That's why one of the aspects that should be cleared up in this article is what ESP represents. Another question that is to be treated here is how English courses contribute to the future ICT specialists' formation.

Starting with the first issue, ESP is a mix of specific content (relating to a particular job area, specifically oriented towards ICT, economy, or whatever sector you need to learn), and general content (relating to general ability to communicate effectively in professional situations). ESP is generally defined in opposition to General English not only in terms of the content that is being taught, but also in terms of the *teacher's background and attitudes* and in terms of the *audience* he/she addresses.

As for the *teacher's background*, an ESP teacher is not only a specialist in English; he/she is required to have some knowledge of ICT, management, economics since

* Articol elaborat în cadrul proiectului *Îmbunătățirea calității învățămîntului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor (TIC) din Republica Moldova*, coordonat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC, și sprijinit financiar de Agenția Austriacă pentru Dezvoltare, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare

he/she would normally have to deal with issues strictly related to the context.

Moreover, most of us who teach in colleges face other obstacles such as lack of interest, this course being regarded as an optional one and some of the students who find themselves overwhelmed by the multitude of other issues, at least in the beginning, are not aware of the usefulness of the course. Another aspect that the ESP teacher has to deal with in this context is the varied language levels that students have when graduating high school.

All these being considered, we should also bear in mind that, in order to make our work worthwhile, we need to focus first of all on the *utility* of our teaching. Coming to college is an essential stage in students' lives, so, their expectations are to acquire the necessary information and skills to succeed in their future careers - expectations that can be fulfilled with teachers' support.

Speaking about the second issue, i.e., how English courses contribute to the future ICT specialists' formation, it should be mentioned that interventions at managerial level are very important. Consequently, perhaps an appropriate starting point and first attempt at addressing these current challenges is through organizing trainings, involving in projects and activities related to the topic.

Thus, the Educational Center PRO DIDACTICA, being aware of the challenges teachers and students face, implemented the project "Advancing the Quality of Vocational Education in ICT Sector in Moldova" in partnership with the National Association of Private ICT companies/(ATIC) and the financial support of the Austrian Development Cooperation/ADC. The purpose of the project is to support the improvement of the contents and the process' quality of education in ICT in 6 pilot institutions (colleges and vocational schools), thus contributing to the advancement of knowledge and practical skills of the young specialists in the field of ICT. This, in turn, will provide professional development opportunities to beneficiaries and contribute to increasing the rate of employment and professional inclusion. Project implementation period is December 2012 - May 2015.

One of the project's objectives regards *improving the practical English communication skills of teachers, pupils and students in the beneficiary institutions*. To address this objective a lot of activities have been planned, one of them being *the development and implementation of a training program* for English teachers from the pilot institutions in the field of English teaching methodology.

The training program took place on the 7-11 of April 2014 and was attended by 13 English teachers from pilot institutions. The content of the program was developed on the basis of needs analysis with reference to the English communication skills of ICT teachers and students. A minimum vocabulary needed for effective training of ICT specialists was developed. Also, during the program

participants were trained in the methodology of adults teaching that developed necessary skills for an effective trainer. The activities were conducted in an interactive manner, promoting flexibility and individual approach to teaching/learning/assessment, focused on English communication skills.

It is a known fact that Professional English or English Applied in a specific sector is particularly focused on specific vocabulary. Nevertheless, the activities were not limited to aspects of ICT vocabulary terms teaching, since we consider communication skills of great importance for any future ICT specialist. Thus, an experienced teacher is aware of the fact that knowing the technical vocabulary related to the specific job or area of study is essential if top performance is to be achieved. New vocabulary learning has been reinforced by doing vocabulary exercises such as crosswords, definitions, listening exercises related to ICT. Video was fairly easy to find by recording from television stations. Grammar has been revised by adapting existing grammar exercises to a specific context. Speaking of teaching/learning ICT vocabulary we should mention such activities as: Matching ICT terms, expressions and definitions with their relevant meanings; Recognizing the meanings of ICT terms and filling them in sentences and passages; Identifying short ICT terms and comparing them with their relevant long forms; Doing a variety of ICT quizzes; Practicing reading short ICT paragraphs and answering questions on them; Learning meanings of ICT terms in different contexts; Navigating internet/online quizzes websites and answering them.

The didactic games used during the training were meant to introduce and/or practice specific language material where the emphasis is on accuracy and precise formulation, whereas others offer the participants the chance to develop their fluency. In all cases, the aim was to initiate real communication among learners in preparation for real communication that will be demanded from them of their future jobs. They encouraged learners to take initiative in the learning process, thus making the activity memorable and successful.

To receive feedback on the potential usefulness of the training, a questionnaire was distributed. The purpose was to find out whether the selected contents and activities have had any effect on English teachers' formation.

So, we have chosen to report on the results of the training since it was representative and relevant in teaching English, and namely, by stressing its importance for the ICT teachers, as final beneficiaries. Moreover, the evaluation questionnaire demonstrates that the training for English teachers was successful and, consequently, it will be useful for ICT teachers and students in their future professional lives.

Here is the synthesis of the questionnaire that offered us the participants' comments and sincere reactions.

They have helped us evaluate the training and improve our future activities.

According to the results, one hundred percent of the participants think that the training has been useful and well-structured and has had relevant contents. Participants and trainers consider that the training program was well balanced between theory and practice. According to these ratings, the interactive parts of the sessions were the most animated, so the interactivity of the training program was not only accepted, but supported by most participants.

All the participants have noted that the training was productive due to the enormous effort of the organizers and trainers that have demonstrated professionalism, dedication and kindness.

One hundred percent of the participants are happy to have had the opportunity and benefit of attending this training and stated that everything they have learned during the training will be of great help in teaching English and counseling their colleagues who teach ICT subjects in terms of reading, pronunciation, specific ICT vocabulary, concepts, etc. It was also mentioned that the workshop fully answered the expectations of the participants and, furthermore, the Educational Center PRO DIDACTICA provided optimal conditions for the training and the activities planned during the training were performed within the established terms. Trainers have worked well together, sharing roles, their interventions were performed professionally, thus stimulating and enhancing the quality of the training sessions.

Generalizing the proposals and recommendations presented in the questionnaire we could suggest the following: To organize and conduct such seminars, trainings further, so that more teachers could benefit from such experiences; To extend the training for a longer period of time, the daily program being shorter; To multiply and distribute didactic material to the involved teachers, etc.

A recommendation coming from the trainers is to develop a school curriculum, in order to implement this course in colleges and vocational schools for pupils that study ICT subjects. It is obvious that the training has created a positive atmosphere and opened the way to potential collaboration between teachers to improve the quality of English teaching in ICT environment.

On the 28th of May 2014 English teachers are supposed to come to a follow-up activity, which consists of an evaluation and certification seminar, where they have to present the results of applying the methodology learned. Trainers also have to present a final report on the results of the training.

Concluding the mentioned above, the English Course for ICT students should develop decision making and teamwork skills through extensive use of traditional and interactive activities. There is an increasing awareness that such courses benefit from using didactic games,

which are instructional strategies and a very serious resource, all the opposite of what many people think.

Moreover, by using interactive strategies, we demonstrate that the field of teaching English ICT vocabulary is not restrictive or limited, they turn out to be extremely useful in future professional lives. Besides, these activities are meant to encourage interested teachers and give guidance as they provide a wide range of information, advice and support materials for the successful realization of English courses. Teachers involved can benefit of information, tools and methods that help "navigate" along teaching English for ICT specialists.

In addition, I would mention that the activities would not be successful without the cooperation and dedication of the managerial team of pilot institutions which are open to all opportunities offered by educational organizations, international projects etc. Thus, pilot institutions provide time and space for the project activities; support the institution team involved in the project and create conditions for their active participation; benefit from the status of *pilot school* and disseminate the gained experience during methodical meetings; provide systematic information required by the team involved in the project; facilitate the exchange of experience at local, national and international level etc.

Finally, we could say that working in this project is highly inspiring, enriching, but challenging, as well. Our schools intend to continue working in this direction, especially because we saw how much this kind of work means to the involved teachers and students, how they reacted when faced with new challenges and how they managed to overcome the difficulties.

All in all, it is a precious experience and we hope our views will give you an opportunity to think about some of the challenges English teachers face in today's ICT environment.

REFERENCES:

1. Hart Lois B. Fifty Activities for Developing Leaders, 2003.
2. Kirby A. Great Games for Trainers, HRD Press, 1994.
3. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th Edition), 2008.
4. Stoica D. Pragmatica unui limbaj specializat. În: Limbaje și Comunicare II. Iași: Institutul European, 2007, p. 292-299.
5. Virvou M., Katsionis G., Manos K. Combining Software Games with Education, Evaluation of its Educational Effectiveness. Educational Technology & Society, 2005.
6. Wastiau P., Kearney C., Van den Bergh W. How are Digital Games used in Schools? Complete Results of the Study, European School net, 2009.
7. [http://www.ifets.info/journals/8 2/5.pdf](http://www.ifets.info/journals/8%205.pdf), date of access February, 2014.



Ana TUDOSAN

Liceul Teoretic M. Sadoveanu, or. Ocnița

Rolul educației civice în responsabilizarea socială a elevilor

Rezumat: Acest articol abordează problema responsabilizării sociale a tinerei generații în cadrul învățământului preuniversitar. În acest context, Educația civică, ca obiect de studiu școlar, are un rol determinant în formarea cetățeanului activ, în cultivarea unei personalități integre, adaptabilă la cerințele vieții, capabilă să respecte și să creeze valori materiale și spirituale. Acest scop poate fi atins prin utilizarea metodelor interactive, de motivare și de implicare directă a

elevului în soluționarea diverselor probleme la nivel de comunitate. În R. Moldova, educația civică, realizată atât în școală, cât și în afara ei, are misiunea de a promova principiile și valorile unei societăți democratice.

Abstract: This article addresses the issue of social responsibility to young generation performed in pre-university education. In this context, Civic Education, as object of study, has an important role in the formation of active citizen, in cultivating an upright personality, adaptable to the life requirements, able to respect and create material and spiritual values. This aim can be achieved by using interactive methods of motivation and learners' direct implication in solving various problems of the community. In the Republic of Moldova Civic Education, achieved both in school and outside, has the mission to promote the principles and values of a democratic society.

Keywords: civic education, social accountability, skills, interactive methods, individualized learning.

„Trebuie să devenim schimbarea pe care dorim s-o vedem.”

(I. Gandhi)

Odată cu introducerea *educației civice* în sistemul de învățământ din R. Moldova, s-a dorit o schimbare a mentalității populației, în special a celor tineri, deoarece acest obiect de studiu are un scop aparte, cel de formare a unui cetățean responsabil și activ. Într-adevăr, ne convingem tot mai mult că dacă cetățenii nu sînt indiferenți față de ceea ce se întîmplă în jur, iau atitudine, au grijă de mediul în care trăiesc, sînt bine informați, nu admit minciuna și dezinformarea, participă la acțiunile de îmbunătățire a modului de viață, ei contribuie la edificarea unei societăți democratice. Aici sînt la loc de cinste demnitatea persoanei, drepturile și libertățile ei, libera dezvoltare, dreptatea și echitatea, diversitatea de opinii, toleranța față de părerea celui de alături etc. Desigur, pentru implicarea plenară în viața societății a generației în creștere, sînt necesare noi forme de educație, în aceeași măsură teoretice și practice, care ar porni de la problemele reale ale comunității.

Pornind de la concepția disciplinei *Educația civică*, menirea acesteia este dezvoltarea cunoașterii orientate spre valori, a aptitudinilor bazate pe acțiune și a competențelor centrate pe schimbare, ce dau posibilitate cetățenilor să aibă o viață productivă într-o democrație pluralistă [10]. De aici și rolul important, universal recunoscut, al acestui obiect de studiu în construcția unor

personalități integre. Anumite lucruri, desigur, se învață în familie. Totuși, aceasta nu poate asigura pe deplin formarea unor cetățeni bine informați și competenți. Altfel spus, educația civică vizează formarea acestora pornind de la personalitatea fiecăruia, dar racordînd-o la idealul educațional de atins, ceea ce va duce la consolidarea societății.

Pentru a ajunge la acest deziderat, trebuie să asigurăm calitatea procesului de învățământ, definit, în literatura de specialitate, ca activitate instructiv-educativă complexă, desfășurată în mod organizat și sistemic, în cadrul căreia subiecții dobîndesc un set de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, competențe, achiziții intelectuale și motrice, prin care își formează concepția despre lume, convingerile morale, trăsăturile de caracter, precum și aptitudinile de cunoaștere, cercetare și creație [3]. După Sorin Cristea, procesul de învățământ este o formă sistematizată și raționalizată a exercitării influențelor educative, care asigură cadrul instituțional necesar pentru realizarea funcțiilor specifice ale sistemului de învățământ, inclusiv cea de socializare a celor educați, conform programelor curriculare adoptate la nivel național [2]. Prin urmare, gestionarea adecvată de către profesor a demersurilor la clasă – prin strategii de instruire și autoinstruire eficiente – va garanta succesul procesului de învățământ [5]. Activitățile instructiv-educative trebuie să se desfășoare într-un context didactic concret, bine determinat, în interiorul căruia intervin anumite variabile: unele dintre acestea sînt bine cunoscute și valorificate, altele sînt aleatorii.

Astfel, fiecare acțiune instructiv-educativă prezintă o serie de caracteristici: angajează activitatea binomului educațional; vehiculează un conținut ideatic purtător de mesaje educaționale; motivează elevii pentru conștientizarea necesității realizării obiectivelor fixate; se derulează în conformitate cu anumite principii, reguli și norme; recurge la valențele psihopedagogice și metodice ale unor mijloace de învățământ; este ghidată de finalitățile educaționale concretizate în performanțe școlare etc.

Cadrul didactic are menirea de a corela acțiunea de predare cu cea de învățare, urmărind transformarea personalității elevului în direcția responsabilizării sale sociale, fiind, totodată, un adevărat exemplu pentru discipolii săi [6, p. 4]. Astfel, activitatea realizată din perspectiva centrării pe copil tinde să valorifice integrarea efectelor modelatorii ale educației formale, nonformale și informale, ce are drept finalitate formarea anumitor atitudini și competențe, apreciate drept elemente-cheie ale tuturor disciplinelor, inclusiv *Educația civică*.

Ținând cont de faptul că trăim într-o lume în care schimbările se produc rapid, necesitatea ca cetățenii să fie informați, activi, să manifeste inițiativă este mai pregnantă ca niciodată. Abilitatea de a se implica în problemele publice, în cel mai inteligent și responsabil mod, se formează acum prin prisma conceptului de *educație centrată pe copil*. Astfel, în cadrul orelor de educație civică (și nu numai), elevii sînt angrenați în rezolvarea unor probleme concrete din propria comunitate. De aceea, școala este obligată să reacționeze la tendințele societății, prin adaptarea conținuturilor, a structurii și a funcțiilor sale, în vederea pregătirii elevilor pentru viață și inserție socială de succes [1, p. 3]. Instituția de învățământ trebuie să facă tot ce îi stă în putință pentru valorificarea maximă a potențialului fiecărui copil, prin dezvoltarea sa intelectuală, a aptitudinilor și atitudinilor, a trăsăturilor de personalitate.

Profesorul este răspunzător de alegerea metodelor adecvate, de selectarea ori pregătirea materialelor didactice necesare, de stabilirea mijloacelor de instruire, de combinarea și dozarea tuturor elementelor ce asigură eficacitatea procesului. Astfel că, în cadrul proiectării lecției, determinăm și procedura de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse, metodele interactive de motivare și de captare a atenției elevilor, de dezvoltare a gândirii critice. Elevii acceptă provocările, iar noi, cadrele didactice, dispunem de un bogat arsenal de metode, tehnici, procedee prin intermediul cărora putem contribui la formarea unui ansamblu de calități pozitive ale unui cetățean responsabil atât pentru propriul destin, cât și pentru cel al semenilor săi. Urmează să creăm situații de învățare care să determine participarea activă a copilului în procesul de învățare prin interacțiuni directe și indirecte. Modalitățile adoptate în vederea diferențierii instruirii presupun combinații

ale factorilor ce definesc procesul didactic: conținutul propus; modul de organizare a activității elevilor; timpul sau ritmul de lucru; metodele aplicate. În acest sens, combinațiile cele mai frecvente, justificate logic și metodic, sînt: variații în conținutul structurii și ale ritmului de lucru (același conținut, dar timp de lucru diferit; același ritm de lucru, dar conținut diferit ca volum și grad de complexitate etc.). Prin urmare, la orele de *Educația civică* optăm pentru ca fiecare copil să beneficieze de o educație diferențiată și personalizată; organizăm situații de învățare cât mai diversificate, care se soldează cu o participare activă a elevilor. Proiectarea și realizarea activităților didactice în funcție de particularitățile individuale ale elevilor, stabilirea conținuturilor și a instrumentelor didactice adecvate determină calitatea instruirii. Procedînd în acest fel, respectăm dreptul la diversitate, acordăm șanse egale tuturor elevilor, asigurăm accesul egal la educație.

Arsenalul metodologic utilizat la disciplina *Educația civică* include metode bazate pe memorare și reproducere, modificate și completate în concordanță cu obiectivele propuse; metode axate pe clasificare și enumerare, dar și metode interactive orientate spre cultivarea interesului, motivației, activismului, colaborării; a spiritului de echipă, de inițiativă; spre valorificarea inventivității și a creativității. Astfel, construim demersul pe expunerea orală, conversație, demonstrație, experimente, cooperare, cercetare, problematizare, brainstorming, studii de caz, dezbateri, învățare reciprocă etc., acestea fiind selectate în funcție de obiectivele propuse, de conținut, de specificul și motivația contingentului de elevi, de competențele deținute și, desigur, de gradul de creativitate.

Realizarea scopului oricărui tip de învățământ reclamă, în mare măsură, aptitudini performante și atitudini corespunzătoare din partea profesorului. Nu în zadar Janus Korczak atenționa: „Spuneți că e obositor să fii alături de copii. Aveți dreptate. Și adăugați: fiindcă trebuie să te cobori la nivelul lor, să te apleci, să te înclini, să te încovoiezi, să te faci mic. Aici însă greșiți. Nu asta te obosește cel mai mult, ci faptul că ești obligat să ajungi la înălțimea sentimentelor lor, să te întinzi, să te alungești, să te ridici pe vîrfurile picioarelor. Ca să nu-i rănești.” Este de neconceput cît de infinit este omul, ce divers este potențialul său. Deci oricine poate atinge cele mai înalte trepte de dezvoltare. După cum afirma V. Hugo: „Fiecare copil pe care-l instrui este un om pe care-l cîștigăm.” (desigur, prin mult efort).

În cadrul unei cercetări pedagogice efectuate de noi, ne-am propus să evaluăm nivelul de preferințe în studierea disciplinei *Educația civică*. Chestionarul, conținînd 8 itemi, a fost aplicat pe un eșantion reprezentativ de 50 de elevi (cl. IX) de la două instituții de învățământ și a urmărit: evidențierea ponderii metodelor tradiționale și

a celor interactive aplicate în predarea-învățarea acestei discipline; stabilirea gradului de interes și de implicare în activitatea de învățare; identificarea unui ansamblu de metode și instrumente ce ar crea un teren favorabil dezvoltării personale și sociale.

În urma analizei rezultatelor obținute, am stabilit că *Educația civică* are un rol important în dezvoltarea elevilor de gimnaziu, respondenții fiind conștienți că acest obiect de studiu contribuie la formarea unui cetățean responsabil și activ. Solicitați să indice 3 activități pe care le-au desfășurat sau la care au participat în ultima vreme și care i-ar caracteriza ca fiind buni cetățeni, am obținut următoarele rezultate: 27 de elevi au menționat acțiuni în folosul comunității; 12 elevi – respectarea regulilor de circulație; 11 – nu au răspuns. Aceste date denotă faptul că asemenea acțiuni contribuie la responsabilizarea socială a elevilor.

În ceea ce privește identificarea caracteristicilor unei societăți democratice, 18 elevi s-au abținut să ofere un răspuns. Rugați să numească scopul educației civice, oferind și exemple concrete din experiența proprie, ei au menționat: aceasta contribuie la autocunoaștere, la dezvoltarea respectului de sine, a comunicării, a capacității de a decide, de a coopera; la relaționarea armonioasă cu ceilalți etc.

La capitolul metodele utilizate de către profesori, 6 elevi nu au specificat care sînt acestea, 17 au indicat metodele tradiționale, iar 27 – pe cele interactive (învățarea prin descoperire, asaltul de idei, jocul de rol, analiza critică etc.). Astfel, concluzionăm că profesorii optează pentru schimbare și pentru calitatea instruirii. Comparînd răspunsurile respondenților din cele două instituții de învățămînt, am observat deosebiri esențiale în ceea ce privește metodele folosite de către profesori la lecții, prioritate dîndu-se celor tradiționale. Explicăm acest fapt prin două momente: fie elevii nu știu dacă metodele utilizate sînt interactive sau nu; fie profesorul întîmpină dificultăți în aplicarea metodelor interactive, astfel încît se axează pe cele tradiționale.

În cadrul itemului 6 – identificarea anumitor situații de învățare ce au favorizat aprofundarea înțelegerii unor fapte, situații și fenomene sociale – am obținut următoarele date: 31 de elevi nu au oferit nici un răspuns; 19 au numit mai multe situații de învățare (demonstrarea comportamentului moral, utilizării formulelor de politețe; definirea noțiunilor de *cinste*, *curaj*, *sinceritate* și de ce sînt ele necesare în raporturile dintre oameni; de ce minciuna alterează aceste raporturi; cunoașterea și folosirea principalelor reguli de comportare civilizată acasă și în societate; enumerarea valorilor morale și discernerea valorilor de nonvalori; determinarea rolului voinței în adoptarea unor valorilor etc.). Însă numărul mare de abțineri a rezultat, probabil, din neînțelegerea deplină a sarcinii.

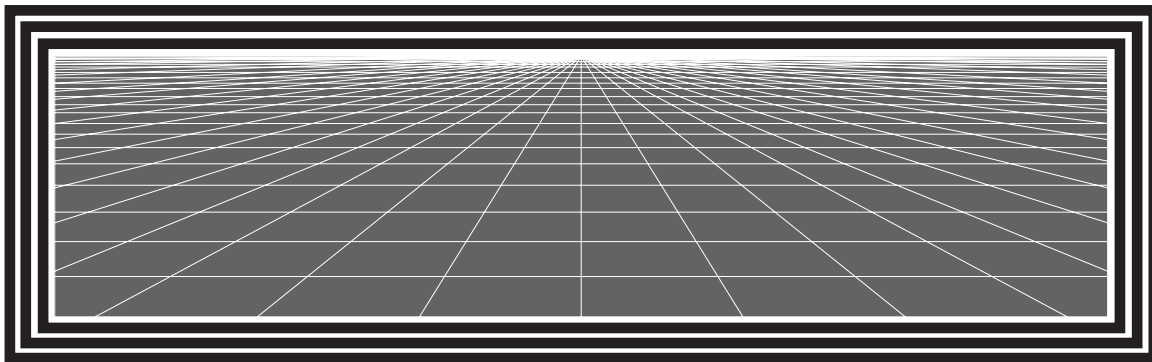
La itemul 7, solicitați să se pronunțe dacă profesorul de educație civică valorifică pe deplin cunoștințele din alte domenii (psihologie, literatură, istorie, arte, geografie etc.), unii elevi au oferit răspunsuri complete și bine argumentate (de ex., profesoara face legătură cu alte discipline, cu viața de zi cu zi, adică aplică subiectele studiate la situații din cotidian etc.).

În ceea ce privește itemul 8, elevii au fost rugați să scrie ce nu le place sau ce îi deranjează la lecțiile de educație civică/în manualul de educație civică. Toți au subliniat că nu au obiecții față de activitatea profesorului, dar au venit cu sugestii cu referire la manual (nu corespunde așteptărilor lor; nu conține teme importante; sînt vechi, cu idei depășite, neclare etc.).

În concluzie: Obiectivul primordial al educației civice, cel de formare a cetățeanului activ într-o lume ce se află în continuă schimbare, poate fi realizat prin responsabilizarea socială a elevilor. Atît în școală, cît și în afara ei, educația tinde spre un ideal pedagogic care să faciliteze dezvoltarea unei personalități integre, armonioase, capabile nu doar să respecte valorile materiale și spirituale, dar și să le creeze – ideal ce poate fi atins prin utilizarea preponderentă a strategiilor didactice interactive, de motivare și de implicare directă a elevilor în soluționarea diverselor situații/probleme la nivel de comunitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerbușcă P. Educația civică. Chișinău: Litera, 2003.
2. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003.
3. Buletin de educație civică. SIEDO. Chișinău: Foxtrot, 2010.
4. Dandara O., Cerbușcă P., Mija V., Parlicov E. Educație civică. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2010.
5. Parlicov E. Ghid de implementare a curriculumului modernizat. Chișinău: Lyceum, 2011.
6. Curriculum la Educația civică. Chișinău: Știința, 2010.
7. Competențele-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții – un cadru de referință european. Grupul de lucru B. Competențe-cheie. Implementarea programului de lucru *Educație și instruire*. Comisia Europeană. 2010.
8. Dicționar de pedagogie. București: E.D.P., 1979.
9. Goraș-Postică V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CEPD, 2008.



RUBRICA PSIHOLOGULUI



Daniela
TERZI-BARBAROȘIE

psihologă

Responsabilizarea socială: o cursă fără egal sau vasul din inimă

Rezumat: Acest articol vine cu o abordare inedită a noțiunii de responsabilizare socială, analizată, deopotrivă, din perspectivă pedagogică și psihologică. Se accentuează faptul că dezvoltarea copilului trebuie să fie una armonioasă, atunci când se iau în calcul atât dezvoltarea lui intelectuală, cât și cea morală, spirituală. Se invocă importanța valorificării propensiunii copilului spre bine, fără a-i bloca, încă din fragedă copilărie, tendința

firească a acestuia de empatizare cu cei din jur. În material sînt prezentate reperele psihologice ale dezvoltării raționamentului moral la copii și a comportamentului social responsabil.

Abstract: This article is a new approach to the concept of social responsibility, analyzed both from pedagogical and psychological perspective. Child development must be harmonious when taking into account both his intellectual development as well as the moral and spiritual development. It invokes the importance of valorisation of the child's propensity for good, without blocking, since early childhood, its natural tendency to empathy with others. The material presents the psychological milestones of moral reasoning development in children and socially responsible behavior.

Keywords: social responsibility of the child and parents, social interaction, moral reasoning, moral behavior, empathy.

Convingerea unor psihologi, și a mea, este că trebuie să ne ocupăm, înfîi de toate, de inimile copiilor noștri și apoi de celelalte. Multe dintre comorile sufletului le găsim la ei în formă pură, fiind necesar doar să le menținem, iar altele pot fi cultivate prin expunere la varii circumstanțe sociale. Compasiunea, empatia, curajul, demnitatea, bunătatea, sentimentul inerent de corectitudine etc. sînt fundamentale și trebuie hrănite înainte de a ne „ocupa” de mintea lor.

Recunoaștem cu toții că cititul, scrisul, calculele sau fenomenele naturii sînt foarte importante, dar îmi propun să aduc în prim-plan problema responsabilității sociale a copiilor, viitorilor adulți (și a părinților din preajma lor), dincolo de performanțele matematice și lingvistice ale acestora. Îmi veți înțelege demersul gîndindu-vă la următoarea întrebare: Folosim calitățile noastre (inteligența, abilitățile, competențele, măiestria, profesionalismul, performanțele academice, puterea fizică etc.) pentru a face Bine sau Rău? Această întrebare ne relevă miezul responsabilității sociale. Copiii pot învăța multe lucruri, dar **cum** își vor folosi cunoștințele? Vor fi orientate spre beneficiul lor și al altora în același timp? Vor avea o perspectivă globală? Vor avea compasiune pentru alții? Vor ști diferența dintre Bine și Rău? Ce fel de busolă morală vor avea, cum o vor folosi în contextul competențelor pe care le vor poseda?

Ceea ce însă mulți adulți nu conștientizează pînă la capăt este faptul că, pentru responsabilitatea lor socială (pe care au pierdut-o tocmai din cauza unei anumite forme de „educație”), pot fi și ar trebui împuterniciți drept catalizatori copiii noștri. Majoritatea mai cred că ei sînt cei care „educă” la copii obiceiuri morale și civice. Dar adevărul este exact invers. Puțini sînt părinții, bunicii, rudele sau cadrele didactice cărora le-a fost revelatoare experiența îngrijirii inimii unui copil, prin valorificarea propensiunii acestuia spre bine. Este imperativ pentru mine să adoptăm cu toții această filozofie ca fir central al procesului educațional. Și să învățăm de la copii ceea ce am pierdut, ajutîndu-i, asistîndu-i să crească, oferindu-le o libertate securizantă, hrănindu-le tendințele umane naturale să atingă cel mai înalt potențial.

Deseori, sfaturile cu privire la educarea copiilor în acest sens invocă ideea greșită conform căreia a fi responsabil social este un act nenatural. Studiile efectuate cu copii de pînă la 18 luni, cercetați în medii sociale diferite, relevă faptul că aceștia intuiesc foarte bine momentul cînd o persoană din entourage dorește ceva și, în plus, au o disponibilitate naturală de a-i oferi acest ceva. Conform altor studii, și copiii de 2 ani sînt axați în mod natural pe bine (în orizontul lor limitat). Ei sînt pasionați de contextul social în care trăiesc, sînt interesați să afle tot ce se poate despre „cum merg lucrurile pe aici”, și, în baza atitudinii și comportamentului adulților, încep să-și dea seama unde le este locul, în contextul lor social (mai ales în familie) și ce impact au asupra celor din jur.

Cercetările subliniază faptul că pînă la 3 ani copiii sînt capabili să realizeze (și chiar fac, pînă intervin, uneori inadecvat, adulții din preajmă) circa 200 de diverse „treburi” cu beneficii directe pentru alți oameni. Cîți dintre noi, adulții, contabilizează barem 10 la sută din ceea ce fac în mod natural copiii? Cei mici nu au tendința firească de a îndrăgi anumite „ocupații”, dar, în schimb, adoră să fie „într-o misiune” pentru oamenii pe care îi iubesc. De felul în care ei răspund (sau nu) la aceste „misiuni” depinde responsabilitatea socială de mai tîrziu a copiilor noștri. În cazul în care atitudinea parentală este corectă, chiar dacă „treburile” copiilor au fost realizate stîngaci, părintele face mult mai mult decît doar „să educe”. El cultivă, îngrijește, alimentează. Nu pune „bețe-n roate” naturii și copiilor proprii. Sieși și societății în ansamblu.

Ca răspuns la invitația mea de a observa înclinația naturală a copiilor de a fi responsabili social, puteți ține un jurnal, barem o săptămînă, în care să notați gesturile spontane și comportamentele prosociale ale celor de pînă la 5-7 ani. Veți fi surprinși să constatați cît de frumoasă și diversă este natura socială a copiilor! De la înconjuratul unui drum al furnicilor, pentru că „le doare” sau „fac umbră dacă le pășesc”, pînă la nopți nedormite din cauza unei bătrîne necunoscute care merge în cîrjă – inima de copil nu cunoaște limitele binelui.

Nu intenționez să culpabilizez adulții pentru pierderea propensiunii copiilor către comportamentele etice spre beneficiul celor din jur. Avînd însă un simț de observare, anumite cunoștințe de dezvoltare socială a copiilor și deschidere, putem fi mai atenți la așteptările noastre privind comportamentele adecvate vârstei. Dezvoltarea socială începe în copilărie – copiii imită expresiile îngrijitorilor lor și plîng atunci cînd îi aud pe alți copii plîngînd. Ei încep să înțeleagă diferența a ta – al tău și a mea – al meu, în special în interacțiune cu alți copii, avînd, în general, un comportament prosocial, ceea ce îi determină să se împartă sau să facă schimb. Aceste manifestări, elementare la prima vedere, sînt pre-rechizite pentru capacitatea de a empatiza. Preșcolarii încep să se confrunte cu propriile emoții, ei trebuie ajutați să le gestioneze astfel încît să nu prejudicieze

pe nimeni, iar atunci cînd se întîlnesc cu lumea emoțională a semenilor, învață cum să-i răspundă fără a-și produce daune (protejîndu-se). Ei învață, de asemenea, diferența dintre bine și rău din reacțiile părinților și ale celor din jur, din comportamentele lor, din limbajul verbal și nonverbal de aprobare sau de dezaprobare. Prin împărtășire și discuții, prin interacțiuni sociale cît mai variate, preșcolarii încep să înțeleagă perspectivele altor oameni. În grădiniță și în școala primară, copiii își desăvîrșesc simțurile de reciprocitate și empatie. Copiii mai mari înțeleg din ce în ce mai multe concepte abstracte, cum ar fi justiția socială, motivațiile și intențiile.

RESPONSABILITATE SOCIALĂ ACASĂ

Valorile asociate responsabilității sociale se cultivă în mediul familial chiar din momentul în care un copil începe să distingă fețele umane: prin mimică și gestică, adulții trăiesc emoțiile și „traduc” multe din convingerile și opiniile lor. Sugarii își calibrează deseori starea emoțională cu cea pe care o exprimă îngrijitorii lor. Atunci cînd copilul începe să înțeleagă instrucțiuni de bază, părinții se folosesc de această nouă achiziție psihologică, mai ales pentru amuzament. Nimic grav pînă aici, dar nepotrivit dacă rămîne așa. Copiii mici se bucură cu adevărat atunci cînd sînt solicitați în rol de „ajutoare mici” și sînt încințați de sarcini simple – punerea hainelor murdare în mașina de spălat, aranjarea mesei etc. Generozitatea și tendința de ajutorare nu cunoaște limite la cei mici. Această disponibilitate permanentă de a fi de folos adulților pe care îi iubesc trebuie recompensată în egală proporție. Majoritatea părinților însă „obosesc”, „uită” sau desconsideră acest moment important. Sau „corectează”, „învață”, „interzic”, limitează, ironizează, pedepesc... Desconsideră inițiativele copiilor de a face „treburi”.

La etapa preșcolară, discuțiile dintre adulți (despre alți oameni, îndeosebi) pe care le surprind copiii transmit mult mai multe decît „predicile” părinților despre Bine și Rău.

... ÎN AFARA CASEI

Copiii pot pune în practică responsabilitatea socială și în afara casei. Veți observa cît interes și dăruire pot avea ei atunci cînd un membru al comunității are nevoie de ajutor. Există o mare varietate de oportunități de voluntariat, iar părinții conștienți vor ști să le transforme într-o „rutină” frumoasă pentru viața de familie. Exemple sînt multe: de la colectarea jucăriilor și a îmbrăcămintei pînă la curățenia în parcuri sau campanii de sensibilizare. Responsabilitatea socială a copiilor poate fi alimentată oricînd și oricum. Este important ca aceste activități să implice întreaga familie: astfel copiii vor înțelege la propriu (nu din cărți, TV sau „discursuri”) cum pot lucra împreună pentru a îmbunătăți viețile altor oameni.

Unele circumstanțe episodice sau singulare chiar, precum un cîine bolnav în parc, un om al străzii căzut jos, o mașină defectată, o ușa blocată a vecinilor etc., pot avea un

impact colosal asupra responsabilității sociale a copiilor mici, în funcție de ceea ce au făcut sau nu au făcut părinții ori de ceea ce i-au permis sau nu i-au permis copilului să facă. „Lasă-l în pace, cred că i se împlinește sorocul.”; „Nu-l atinge! Cine știe ce boală are! Sau o fi fiind beat criță!”; „Nu ne putem opri să-i ajutăm cu mașina! Dacă sînt niște criminali?!”; „Nu trebuia să-și uite cheia în casă! Acum nu au decît să aștepte meșterul!” etc. – asemenea reacții sînt mai frecvente în peisajul relațiilor umane decît mostrele de responsabilitate socială.

În cazul unui demers coerent și consecvent însă, părinții nu vor avea ce modela în adolescență. Altminteri, anume în această perioadă lucrurile se complică și din cauza „deficitului” de compasiune și de respect reciproc. Pentru a fi bine integrați în societate și a se manifesta ca cetățeni activi, este important ca adolescenții să învețe a fi responsabili cu ei înșiși, cu alții și cu mediul lor, dacă aceste valori nu au fost menținute din copilărie. Pentru a le dezvolta compasiunea pentru alții, adolescenții pot fi implicați în diverse organizații care promovează activități de caritate – alimentarea gratuită pentru anumite categorii sociale, lucrul cu persoanele fără adăpost, ajutor după dezastre naturale etc. În aceste roluri, ei pot învăța că cei care sînt într-un fel dezavantajați merită respectul și grija celor din jur. Unii profesioniști din domeniul psihologiei sugerează că tinerii ar putea încă să învețe din exemple oferite de părinți, chiar dacă dezvoltarea prin imitare nu se mai consideră dominantă la această vîrstă.

Un bun exemplu de responsabilizare socială o constituie colectarea materialelor și a produselor folosite pentru a le recicla/reutiliza, sensibilizîndu-i, astfel, față de problemele de mediu. Orice inițiativă a părinților în acest sens poate avea un succes mai mare dacă va antrena și grupul de referință al adolescentului, ceea ce determină un grad sporit de responsabilitate personală și un angajament pe termen lung.

CE SPUN TEORIILE?

1) Jean Piaget, autor al cărții *Judecata morală a copilului* (1932), este printre primii psihologi a cărui muncă rămîne relevantă pentru teoriile contemporane ce țin de educație, la general, și pentru educația morală, în particular. Din observațiile și interviurile cu copiii, Piaget a evidențiat faptul că dezvoltarea raționamentului moral începe cu etapa numită „heteronomie”, caracterizată prin respectarea strictă a normelor și supunere față de autoritate. Primul factor care dictează această stare este structura cognitivă a copilului, deoarece, după Piaget, gîndirea celor mici se caracterizează prin egocentrism. Ei nu au capacitatea de a lua în considerare simultan propriul punct de vedere asupra lucrurilor și pe cel al altcuiva. Acest egocentrism determină copiii să-și proiecteze gîndurile și dorințele pe alții. Cel de-al doilea factor ce conduce spre o orientare morală heteronomă ține de relația socială cu adulții, prin neputința relativă a copiilor mici. Cu toate acestea, interacționînd în

timpul unui joc, copiii „descoperă” că respectarea strictă a regulilor heteronome este uneori problematică. Pe măsură ce vor lua în considerare aceste situații, ei evoluează spre o etapă „autonomă” de raționament moral, caracterizată prin aptitudinea de a privi critic normele și de a le aplica selectiv. Capacitatea de a acționa dintr-un sentiment de reciprocitate și de respect este asociată cu o schimbare în structura cognitivă a copilului de la egocentrism spre relaționare în baza anumitor principii.

Piaget concluzionează, în această lucrare, că, în procesul de luare a deciziilor și de rezolvare a problemelor, școlile ar trebui să se bazeze pe principii de cooperare și respect reciproc. Pentru dezvoltarea morală a elevilor, autorul recomandă elaborarea unor norme comune, bazate pe corectitudine. Susținînd că oamenii își definesc moralitatea în mod individual, prin lupta lor de a ajunge la soluții corecte, Piaget le sugerează părinților și profesorilor să le ofere copiilor mai multe posibilități de descoperire personală a adevărului, decît să-i îndocctrineze cu norme și reguli de-a gata.

2) Psihologul american Lawrence Kohlberg a dezvoltat tezele lui Piaget, stabilind că procesul de maturizare morală durează mai mult. Kohlberg a identificat șase etape ale raționamentului moral, grupate în trei niveluri principale:

- nivelul I (preconvențional): (1) orientarea spre supunere și evitarea pedepsei și (2) orientarea spre propriul interes (*Ce avantaje obțin eu?*);
- nivelul II (convențional): (3) acordul interpersonal și conformismul (*atitudinea băiat/fată bun/bună*) și (4) orientarea spre autoritate și menținerea ordinii sociale (*moralitatea legii și a ordinii*);
- nivelul III (postconvențional): (5) morala contractului social și (6) principiile etice universale (*conștiința socială bazată pe principii*).

Nivelul preconvențional este caracteristic copiilor, deși uneori și adulții manifestă acest nivel de judecată. Cei care sînt la nivelul preconvențional judecă moralitatea unei acțiuni prin consecințele ei directe. Primele două stadii ale dezvoltării morale (nivelul preconvențional) se caracterizează prin egocentrism. În *stadiul 1*, indivizii se centrează asupra consecințelor directe ale acțiunilor lor. De ex., o acțiune este percepută ca fiind negativă din punct de vedere moral dacă persoană care o comite este pedepsită. Cu cît este mai grea pedeapsa, cu atît fapta comisă este mai „rea”. În plus, nu se recunoaște, în acest stadiu, că punctele de vedere ale celorlalți sînt diferite de cele proprii. Acest stadiu poate fi văzut ca un fel de autoritarism. *Al doilea stadiu* reflectă poziția „Ce avantaje obțin eu?”, comportamentul corect fiind definit prin ceea ce corespunde cel mai bine propriului interes. Judecata morală în acum denotă un interes limitat față de nevoile celorlalți și se manifestă doar pînă în momentul în care ceilalți sînt de folos (dacă mă ajută, te ajută și eu). Grija față de ceilalți nu se bazează pe loialitate sau pe respect intrinsec.

Nivelul convențional este caracteristic adolescenților și adulților. Persoanele care judecă în mod convențional evaluează moralitatea acțiunilor prin comparație cu perspectiva și expectanțele societății. În *stadiul 3*, individul „intră” în societate, realizând anumite roluri. El este receptiv la aprobarea sau dezaprobarea celorlalți, încearcă să fie „un băiat bun” sau „o fată bună”, pentru a se ridica la nivelul așteptărilor societății. Moralitatea unei acțiuni este judecată în funcție de consecințele pe care le are asupra relațiilor persoanei, iar respectul, recunoștința față de ceilalți se manifestă în mod intrinsec. Persoana începe să analizeze acțiunile după intenția acestora. În *stadiul 4* este important să te supui legilor, convențiilor sociale datorită importanței lor în menținerea unei comunități funcționale. Dacă cineva încalcă o lege, este greșit din punct de vedere moral, culpabilitatea fiind un factor important în acest sens.

La *nivelul postconvențional*, ideea că indivizii sînt entități separate de colectivitate devine proeminentă, iar perspectiva fiecăruia are prioritate față de cea a societății. În *stadiul 5* persoanele sînt percepute ca deținătoare de valori și opinii diferite, avînd necesitatea de a fi respectate și tratate imparțial. Legile sînt considerate drept contracte sociale, dar nu norme rigide. Acele legi care nu promovează binele social general trebuie schimbate, pentru a se asigura cel mai mare bine pentru cei mai mulți oameni. Acest obiectiv este atins prin decizia majorității și inevitabilul compromis. În *stadiul 6*, judecata morală este bazată pe principii etice universale. Individul se ghidează după propriul sistem de valori morale, acțiunea lui este determinată de idealuri asumate conștient, fiind consecvent în ceea ce întreprinde. Autocontrolul moral, autocondamnarea (în caz de eșec) prevalează asupra judecății celor din jur. În acest stadiu, indivizii nu sînt văzuți ca mijloace pentru a atinge un scop, ci sînt scopuri în sine. Se recunoaște egalitatea și valoarea tuturor ființelor umane. (Deși Kohlberg a insistat pentru stadiul 6, a avut dificultăți în a găsi subiecți care să corespundă acestor criterii).

Kohlberg a folosit rezultatele cercetării sale în demersul de a respinge practicile tradiționale de educație, concentrate pe ideea că virtuțile și absența viciilor sînt baza comportamentului moral. Eforturile educaționale în școlile care folosesc teoria Kohlberg s-au axat pe angajarea elevilor în discuții despre diverse dileme morale (*Dilema lui Heinz*, de ex.), care ar asigura o creștere treptată a conștiinței morale.

3) La începutul anilor 1970, studiile longitudinale efectuate de grupul de cercetare Kohlberg au început să dezvăluie anumite contradicții. Una din liniile cele mai productive de cercetare a scos în evidență *teoria domeniului*, dezvoltată de psihologul american Elliot Turiel și colegii săi. În cadrul acestei teorii, se face o distincție între conceptele *dezvoltarea moralității la copil* și alte domenii, cum ar fi *convenția socială*. Caracteristicile de bază ale dezvoltării morale sînt centrate pe efectele acțiunilor asupra bunăstării altor persoane. Moralitatea este structu-

rată pe conceptele de *rău*, *bunăstare* și *corectitudine*. În schimb, convențiile le oferă membrilor comunității o cale de a stabili un set de norme de conduită social dezirabilă. Conceptul de *convenție* este focusat pe înțelegerea de către copil a regulilor și a normelor sociale.

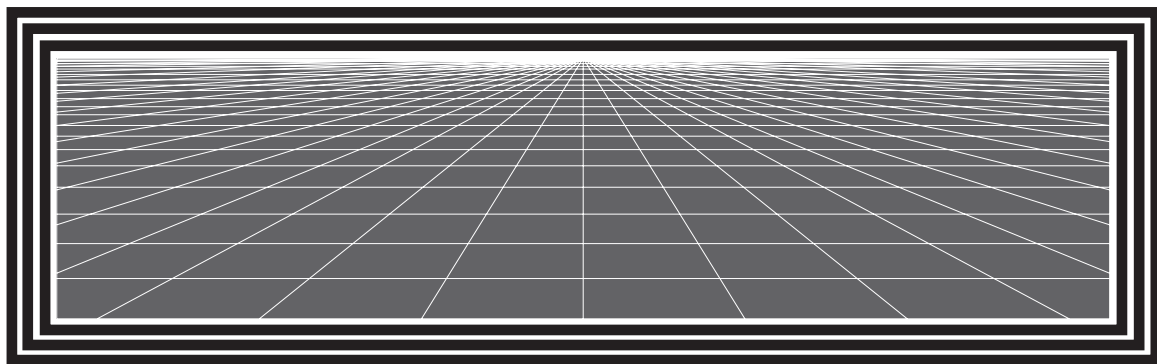
4) Psihologa feministă de origine americană Carol Gilligan susține, în cartea sa *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (1982), că etica fundamentată pe grijă și empatie socială poate înlocui moralitatea justiției și a drepturilor invocate de teoria lui Kohlberg. Sînt două abordări: prima este bazată pe îndemnul de a nu trata pe ceilalți nedrept (justiție), iar cea de-a doua ne sugerează ideea de a nu-i abandona pe cei ce au nevoie de sprijin (grijă/susținere). Chiar dacă le prezintă ca viziuni distincte, acestea au totuși și unele tangențe. Gilligan a subliniat diferențele de gen asociate cu aceste două orientări. Mai multe cercetări ulterioare însă au relevat, totuși, că raționamentul moral nu urmează liniile distincte de gen pe care le raportase Gilligan. În plan educațional, cercetările lui Gilligan au evidențiat necesitatea promovării empatiei și a compasiunii sociale la elevii de toate vîrstele.

CONTROVERSE PERSISTENTE

Trei controverse primare persistă în domeniul cercetării dezvoltării morale. În primul rînd, există un dezacord asupra faptului dacă moralitatea are elemente universale sau este transculturală. În al doilea rînd, e vorba despre un dezacord asupra faptului dacă moralitatea se dezvoltă în etape sau niveluri. În cele din urmă, există probleme nerezolvate în ceea ce privește legăturile dintre judecățile morale și acțiune, fiind o mare preocupare pentru părinți, educatori și profesori, deoarece unul dintre scopurile principale ale educației este de a cultiva cetățeni integri. Specialiștii din domeniul psihologiei dezvoltării studiază această problemă, analizînd în detaliu conceptul *sinelui moral*, care presupune că oamenii acționează în baza principiilor și a convingerilor lor morale, că moralitatea este o caracteristică esențială a personalității.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. DeVries Rh., Zan B. Săli de clasă morale, copii morali: Crearea unei atmosfere constructiviste în educația timpurie. N.-Y.: Teachers College Press, 1994.
2. Gilligan C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
3. Keller M., Edelstein W. Dezvoltarea Sinelui moral de la copilărie la adolescență. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.
4. Walker L.J. A longitudinal study of moral reasoning. Child Development (Child Development, Vol. 60, No. 1), 1989.
5. Turiel E. The Development of Morality. Handbook of Child Psychology, 1998.



EXERCITO, ERGO SUM



Angela **TELEMAN**

dr., IȘE

Responsabilizare ecologică. Aplicații pentru disciplina Științe

Rezumat: În acest articol sînt prezentate repere teoretice ale responsabilității ecologice ca element sociomoral al comportamentului ecologic, se specifică trei componente ale intervențiilor metodologice în vederea responsabilizării ecologice: cognitivă, acțională și atitudinală. Se propune un set de aplicații metodologice pentru disciplina Științe (clasa a III-a), elaborat în cheia LSDGC în conformitate cu cele trei componente descrise.

Abstract: This article exposes the theoretical tees of environmental responsibility as social-moral element of ecological behavior, specified three components of methodological interventions to environmental responsibility: cognitive component, driven component and attitudinal component. It proposes a set of methodological applications for school discipline „Science” (grade III), developed in key of RWCT according to the three components specified.

Keywords: environmental education, ecological knowledge, ecological responsibility, ecological, environmental activities, RWCT.

Exigențele de formare a elevilor în școala modernă au condus la structurarea unor noi priorități în câmpul finalităților educaționale. Aceste priorități determină evoluția ascendentă a contextului existențial mai larg al elevului și extensia cogniției sale sociale. Direcțiile de acțiune în atingerea finalităților educaționale vizează educația ca proces de sensibilizare și formare a elevilor și tinerilor, care cunosc, studiază, se comportă nu numai în baza celor însușite, ci și în baza celor ce descoperă, imită, observă și învață din experiența/comportamentul celorlalți.

Responsabilitatea pentru ceea ce se realizează în societate reprezintă categoria socială care se explică, descriptiv, prin triada factorială și relațională reciprocă între comportamentul personal [4], factorii de personalitate [4] și factorii de mediu [6].

Importanța manifestării atitudinale în cogniția socială este că aceasta se impune ca *reper critic* al capacității subiectului de a construi realitatea, de a regla, de a decoda informații în vederea menținerii unui context existențial stabil.

Responsabilitatea socială, după D. Salade [4], este rezultatul valorificării convingerilor morale la nivelul obișnuințelor și atitudinilor moral-civice, iar *responsabilitatea juridică, politică, ecologică, economică* etc. reprezintă comportamente stabile, interiorizate în sens afectiv, motivațional, caracterial, care asigură adaptarea personalității în orice context psihosocial și care descin. de din responsabilitatea moral-civică.



Ludmila **URSU**

dr., conf. univ., UPSC I. Creangă

Responsabilitatea ecologică se subordonează unei identități sociomorale care contribuie la obiectivarea conceptelor, a normelor și a judecăților ecologice.

Conceptul *responsabilitate față de mediu* admite diferite tipuri de accepțiuni:

- **definiție normativă:** *operaționalizarea resurselor, obișnuințelor și a atitudinilor ecologice, în limite de acțiune determinate la nivelul unor stadii psihologice, valorificabile în mediu înconjurător* [5];
- **definiție explicativă:** *set de calități promediu relativ persistente ale unei persoane ce o obligă să țină seama de intențiile și consecințele actelor sale împotriva unui echilibru ecologic existent* [2];
- **definiție semantică:** *obligația de a-și da seama de faptele sale în fața unei anumite instanțe, conform anumitor proceduri bine determinate* [1].

În matricea educabilității, responsabilitatea ecologică este un element sociomoral care se întemeiază pe: cunoașterea statutului omului în raporturile multiple și complexe stabilite între el și natură; înțelegerea necesității producției, conservării și ameliorării mediului; convingerea asupra echității sociale aplicate la problemele ecologice ca efect al deteriorării calității vieții; consecințele atitudinii negative față de mediul înconjurător.

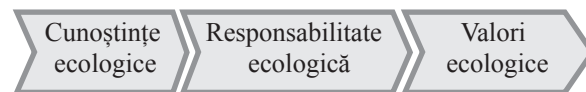
Subsumată educației pentru mediu, formarea responsabilității ecologice angajează structurile interacțiunii sociale, care proiectează manifestarea ei dinamică [6]: **interacțiunea reactivă** – copiii asimilează, execută și preiau în mod diferit ceea ce le oferă mediul social; **interacțiunea evocativă** – fiecare copil are propria atitudine în raport cu mediul natural, cu oamenii; **interacțiunea proactivă** – exprimă o implicare activă în relația cu comportamentele copiilor într-un anumit mediu. Trecerea prin aceste niveluri de interacțiune permite corectarea existențială a unor atitudini negative față de mediu, a unor comportamente nesatisfăcătoare și expunerea copilului la noi valori.

Relevanța valorizării experiențelor pozitive față de mediu se identifică prin trei abordări (Sears, 1993) [Apud 3]: **orientarea sociopersonală**, potrivit căreia elevul este familiarizat cu reguli de comportament acceptate social și cultural, fiind dispus să le respecte; **încorporarea acestor valori** în propriul sistem, elevul fiind exponentul propriilor nevoi, al scopurilor care îl transcend și îi fixează cadrul de asimilare personală; **orientarea personalizată**, în care standardele și regulile de comportament sînt dirijate spre sine, spre latura intraindividuală, cu anumite condiții și ritmuri de asimilare.

După M. Duțu (1999), *intervențiile educaționale* în formarea responsabilității ecologice sînt realizate conform relațiilor dintre subsistemele cognitiv, afectiv și comportamental, prin categoriile: *cunoștințe ecologice, convingeri ecologice și atitudini ecologice*. Autorul explică aceste

relații dintre categorii ca fiind condiții optime pentru responsabilizarea față de mediu [5].

Examinarea mecanismelor de trecere de la o achiziție ecologică la alta (Schwartz, 1977; Fuhrer, 1985; Neilsen, 1991; Stern, 1993; Vining, 2001) a stabilit modelul formării comportamentului ecologic pornind de la [3]:



Specificitatea *intervențiilor metodologice* în formarea responsabilității ecologice este structurată pe următoarele componente (E. Carpova, 1998; S. Marienco, 2001; T. Ilina, 2006):

A. Componenta cognitivă:

- dezvoltare durabilă: *prezentarea necesității unei creșteri economice echilibrate și a unei dezvoltări sociale în interesul generațiilor actuale și viitoare; combaterea sărăciei și a inechității sociale;*
- mediu: *prezentarea importanței existenței unui mediu în echilibru dinamic, care să poată contracara degradarea ecosistemelor, și a conservării biodiversității;*
- echitate și dezvoltare: *prezentarea drepturilor individuale și a responsabilităților sociale, a nevoii de a elimina discriminările; susținerea dreptului tuturor speciilor la viață.*

B. Componenta acțională:

- comprehensiune: *validitatea informațiilor ecologice, exersarea în sensul unei corectări sintetice a activității ecologice realizate; studierea normelor ecologice primare;*
- interdependență: *încurajarea analizei problemelor în toată complexitatea lor ecologică, economică, politică, socială; prezentarea conexiunilor dintre acțiunile individuale și cele colective;*
- luare de decizii: *prezentarea condițiilor pentru realizarea rațională a luării deciziilor; stimularea procesului de investigare a problemelor ecologice pornind de la învățarea prin cooperare, reflexie critică, generalizare.*

C. Componenta atitudinală:

- empatie: *demonstrarea sensibilității față de punctele de vedere ale celorlalți;*
- respect: *susținerea dezvoltării respectului față de natură, față de oameni; acceptarea pluralismului valoric, adaptat la particularitățile naționale;*
- participare: *echitatea inter- și intragenerațională.*

Ținînd cont de aceste componente, se pot proiecta activități ecologice în vederea formării responsabilității ecologice. Aducem un exemplu la subiectul *De ce dispar lebedele?*, disciplina Științe, clasa a III-a.

A. Componenta cognitivă: asigurarea conținutului informativ pentru formarea cunoștințelor ecologice

Motivație: Numărul lebedelor cucuiate este tot mai mic. Ce se întâmplă?

Conținut informativ: Cine sînt lebedele?

Lectură exploratorie a textului *Lebăda* de I. Simionescu [2]:

Cea mai nobilă ca înfățișare, dintre toate păsările de la noi. Chipul ei este cunoscut de toată lumea, chiar dacă nu s-ar găsi și prin lacurile din grădinile mai îngrijite din orașele noastre, cum e, bunăoară, Parcul Carol din București.

În Deltă rămîne uneori și iarna. Se trage de obicei pe ghiolurile mai izolate, mai departe de calea oamenilor, deși nu e o pasăre prea sperioasă. Albul penelor sale, linia elegantă arcuită a spatelui, gîtul lung și mlădios pe care-l ține obișnuit îndoit, mișcărilor line pe apă, o fac să fie admirată și respectată.

Pare ca o statuie tăiată în marmură albă. Înnoată liniștit, alunecînd elegant pe luciul apei, de lasă în urmă cîteva unde.

Nu-i prea place să meargă pe uscat, căci trupu-i greu abia-l poate ține picioarele scurte, galbene, date îndărăt. Ceea ce le face mai simpatice, ca și pe turturele, este viața lor familială. Totdeauna le vezi perechi-perechi, trăind în bună înțelegere, tăcute, rar scoțînd cîte un gîgîit strident, ca și cînd și-ar da seama că glasul nu este potrivit cu mîndrul lor chip.

Alte păsări de baltă nu prea vin în atingere cu ele, căci au o atît de impunătoare demnitate încît sînt ocolite, iar cînd niște răuște mai obraznice se dau aproape, lebăda știe repede să le alunge, ferindu-se de amestecul cu vulgul.

➤ **Tehnica 6 de ce?**

Tehnica dată presupune realizarea activității pornind de la o afirmație care poate fi analizată în profunzime, răspunzîndu-se consecutiv la șase întrebări. Primul răspuns devine întrebare prin adăugarea unui **de ce** înainte, al doilea răspuns devine întrebarea a treia ș.a.m.d. [1, p. 49].

Învățătorul propune declarația de start:

1. *De ce lebăda știe să alunge repede niște răuște mai obraznice ce se dau aproape?* (Pentru că lebedele au o „impunătoare demnitate”).
2. *De ce lebedele au o „impunătoare demnitate”?* (Pentru că au o viață familială frumoasă, ce le face mai simpatice).
3. *De ce viața familială le face mai simpatice?* (Pentru că le vezi perechi-perechi, trăind în bună înțelegere, tăcute, rar scoțînd cîte un gîgîit strident, de parcă și-ar da seama că glasul lor nu este potrivit cu mîndrul lor chip).
4. *De ce glasul nu este potrivit mîndrului lor chip?* (Pentru că linia elegantă arcuită a spatelui, gîtul lung și mlădios, mișcărilor line pe apă, o fac să fie admirată și respectată. Pare ca o statuie tăiată în marmură albă. Înnoată liniștit, alunecînd elegant pe luciul apei, de lasă în urmă cîteva unde.)
5. *De ce sînt aseamuite unei statui tăiate în marmoră albă?* (Coloritul penelor albe și ondulara grațioasă a gîtului le fac să fie cunoscute de toată lumea.)
6. *De ce sînt cunoscute de toată lumea?* (Lebedele sînt cunoscute de toată lumea pentru frumusețea și grația lor, pentru fidelitatea în perechi).

B. Componenta acțională: determinarea funcționalității cunoștințelor ecologice asimilate, trecerea cunoștințelor ecologice în convingeri ecologice

➤ **Tehnica Interogarea încrucișată**

Lucrînd frontal, elevii vor răspunde la întrebările

învățătorului [1, p. 17]: Ce este o lebădă? Ce este o statuie de marmură? Ce legătură este între lebădă și statuie? Ce legătură este între lebădă și turturică? Cum se face că lebedele nu se prea tem de om? Cine/ce poate limita numărul lebedelor?

➤ **Investigație de identificare** [7]

Scopul cercetării: identificarea factorilor limitativi ai speciei *Lebăda cucuiată* (*Cygnus olor*).

Aplicare: Elevii vor scrie explicații la enunțurile alese de către învățător privind factorii limitativi ai acestei specii și vor răspunde concomitent la întrebări, cercetînd Cartea Roșie a R. Moldova și alte surse.

Ce te impresionează la o lebădă?	
Ce înțelegi prin desecarea bazinelor?	
De ce păsările nu pot fi deranjate în perioada de cuibărire?	
Ce este braconajul?	
Lebăda cucuiată este inclusă în Cartea Roșie a R. Moldova?	

➤ **Tehnica fotolimbajului** [7]

Se utilizează imagini cu lebăda cucuiată pentru a sensibiliza și a determina reacții din partea elevilor, realizîndu-se un poster cu titlul *Ce poate fi mai frumos?*

C. Componenta atitudinală: manifestarea atitudinală pozitivă față de problemele ecologice

➤ **Tehnica Cum ai reacționa, dacă...** [7]

Se realizează o analiză a diferitelor situații cu care ne putem confrunta în viața de zi cu zi și în care putem manifesta un comportament sau altul. Fiecare situație

prezentată trebuie să fie însoțită de descrierea mai multor variante de comportament, existând posibilitatea de a formula un răspuns original. Participanții sînt solicitați să aleagă unul dintre comportamentele menționate, să elaboreze exemple de situații. De pildă: a) *Ești în trecere pe lângă un lac și observi un mator stînd la pîndă, vrînd să se apropie de cuibul unor lebede. Ce faci?* (Strigi, avertizîndu-l că-l vezi; atragi atenția unui supravegheator; renunți la ce ai de făcut și intervii; nu faci nimic; altceva...); b) *Plimbîndu-te pe malul unui iaz, găsești un pui de lebădă. Ce faci?* (Îl lași unde este; îl iei acasă; îl duci într-o zonă adăpostită; altceva...)

➤ **Tehnica Reportajul mesager** [7]

Tehnica presupune elaborarea unei compoziții, avînd reperele textului argumentativ.

Sarcină: Scrie un articol, încercînd să convingi copiii să iubească păsările.

În concluzie: Profilul de formare a responsabilității ecologice la școlarii mici poate asigura un ritm susținut al aplicațiilor atitudinale, devenind un proces

cu impact modelator asupra componentelor structurale ale personalității, sporind gradul de participare și de autorealizare socială.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. O oră pentru lectură: Ghid pentru învățători. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2006.
2. Draghescu I. Magia textelor literare. Pitești: UNPRESS, 2008.
3. Dicționarul explicativ al limbii române. Ed. II. București: Univers Enciclopedic, 1998.
4. Doron R., Parot Fr. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2006.
5. Vining F. Environmental behavior and attitude. Cambridge: Mass. Blackwell, 1995.
6. Salade D. Dimensiuni ale educației. București: E.D.P., 1998.
7. Duțu M. Probleme ale educației ecologice. Cluj-Napoca: Gold Press, 2012.
8. Șoitu L. Dezvoltarea socială în școală. București: E.D.P., 2001.



Lidia BEZNIȚCHI

gr. did. I, Liceul Teoretic Lăpușna, r. Hîncești



Roman COPĂCEANU

gr. did. sup., Liceul Teoretic Șt. Holban, c. Cărpineni, r. Hîncești

Dezvoltarea interesului și a motivației în învățarea matematicii

Rezumat: În acest articol sînt prezentate rezultatele unei cercetări pedagogice realizate în scopul evidențierii factorilor ce conduc la scăderea interesului și a motivației elevilor pentru învățarea matematicii. De asemenea, sînt incluse recomandări pentru remedierea acestei situații, sînt descrise metode și sarcini eficiente care ar contribui la sporirea interesului elevilor pentru disciplina Matematica în ciclul gimnazial.

Abstract: This article presents the results of educational research conducted to highlight the factors that lead to decreased pupil's interest and motivation for learning mathematics in secondary school. Also, there are included recommendations to remedy this situation, are described effective methods and tasks that would help increase pupil's interest for learning the Mathematics at this level.

Keywords: motivation, interest to study Mathematics, student, teacher's personality, schoolbook, homework, problem.

”Copilul nu este un recipient pe care trebuie să-l umpli, ci un foc pe care trebuie să-l aprinzi...”
(Plutarh)

Analiza rezultatelor examenelor de capacitate la matematică la nivel local și național, din ultimii 5 ani, denotă o scădere semnificativă a acestora, ceea ce indică asupra unor factori care influențează negativ interesul și motivația

elevilor pentru învățarea disciplinei date. Managerii școlari, profesorii și părinții se întreabă: "Ce se întâmplă, doar în școala primară interesul era mult mai mare? Cum să-i motivăm pe elevi să studieze cu plăcere matematica la orice vîrstă?". Căutînd răspuns la aceste întrebări, am încercat să abordăm problema dezvoltării interesului elevilor în procesul de învățare a matematicii în ciclul gimnazial. Ne vom referi la cîteva momente ce țin de acest aspect. Unul dintre ele este profilul psihologic al vîrstei de 11-15 ani – un factor important în motivarea pentru învățare. Este perioada cu cele mai multe transformări și modificări în fizicul și psihicul copiilor, caracterizată printr-o "accelerare a creșterii fiziologice și somatice" (J. Piaget, B. Inhelder; 1970). Din cauza unor schimbări evidente în plan comportamental, constatăm la elevii de gimnaziu reacții ca: negativism, individualism, tendința spre izolare, izbucniri violente, nesupunere, neascultare etc. În perioada respectivă se produce o schimbare radicală și în sistemul de referințe: dacă pînă la această dată părinții constituiau modelele în jurul cărora se organiza comportamentul copilului, de acum înainte valori de referință oferă grupurile din care acesta face parte; de asemenea, poate apărea o opoziție față de mediul familiei, dar și față de studiu. Un sens cu totul nou capătă relațiile dintre sexe, accentuîndu-se interesul față de genul opus; se consolidează inteligența și structurile gîndirii logico-formale, conducînd la conturarea personalității.

Dacă analizăm motivele din afara școlii ce ar putea spori interesul elevilor pentru studiu, în general, și al matematicii, în special, atestăm existența multor familii în care valorile materiale predomină asupra celor morale, o societate cu un surplus de neajunsuri și membri permanent nemulțumiți – toate acestea se răsfrîng nemijlocit asupra adolescenților.

Cercetarea pedagogică pe care ne-am propus să o realizăm a avut drept *obiective*: identificarea factorilor care influențează nivelul de interes și de motivație al elevilor în studierea matematicii în gimnaziu; experimentarea unor metode eficiente pentru creșterea interesului și a motivației elevilor în învățarea matematicii la această treaptă.

Metodologia aplicată ne-a permis să realizăm obiectivele fixate, să facem anumite constatări și să formulăm recomandări pentru profesori.

Pornind de la premisa că motivația este ceea ce ne determină să facem anumite lucruri, iar motivația pentru învățare poate proveni atît din interiorul nostru (intrinsecă), cît și din exterior (extrinsecă), am elaborat un chestionar pe care l-am aplicat în clasele a V-a și a IX-a din Liceul Teoretic Lăpușna, pe un eșantion de 43 și, respectiv, 52 de elevi. Astfel, s-a stabilit că învățarea matematicii este dificilă pentru 15 elevi (15,8% din respondenți) și foarte ușoară pentru 12 elevi (12,7%), restul

considerînd-o o disciplină accesibilă. Această constatare ține de un proces de învățare relativ motivant. Totuși, în ciuda faptului că matematica pare a fi o disciplină nu tocmai complicată, 42% din chestionați sînt de părere că actualul curriculum este unul încărcat, conținînd multe teme fără importanță pentru activitatea lor cotidiană, de aceea nu pot avea rezultate bune. Rugați să se pronunțe asupra faptului dacă matematica este un obiect de studiu important, 89% au răspuns afirmativ. Cu toate acestea, ar fi indicat ca, la orice nivel de școlaritate, să se utilizeze metode și tehnici care să stimuleze interesul elevilor pentru această disciplină.

La întrebarea „Ce nu-ți place la orele de matematică?”, 35% din respondenți menționează că nu acceptă lecțiile tradiționale și, mai ales, nu văd pentru ce învață anumite teme, 20% consideră că nu sînt luați în seamă de către profesor, că nu se pot manifesta (mai ales în cl. a IX-a).

La capitolul manualul de matematică, 73% din elevi îl folosesc ca instrument de învățare, 22% consideră că explicațiile conținute nu sînt întotdeauna clare, iar exemplele – insuficiente, pe cînd 5% nu îl utilizează niciodată.

La întrebarea legată de stilul de predare al profesorului, 91% din elevi au răspuns că acesta este adaptat situațiilor de învățare, 9% – „uneori”.

Astfel, dacă matematica este o disciplină necesară, dacă stilul de predare al profesorului este pe plac, dacă manualul este utilizat de majoritatea clasei, de ce elevii întâmpină dificultăți în învățare? De ce rezultatele de la evaluări nu sînt cele așteptate?

În căutarea unui răspuns la întrebarea „Ce te-ar motiva pentru studiul eficient al matematicii?”, au fost scoase în evidență următoarele: 33% din elevi doresc mai multă comunicare cu colegii (activități în grup), 16% – mai multe lucrări practice/proiecte, 13% pledează pentru evaluări la calculator, 12% consideră că ar fi bine să rezolve probleme distractive la fiecare lecție, 10% nu știu ce i-ar motiva, 7% – nu cred că i-ar putea motiva ceva, deoarece nu le place matematica, 7% opinează că explicațiile individuale din partea profesorului i-ar ajuta să înțeleagă temele mai bine, iar 2% nu au scris nimic.

Întrebarea vizînd temele de acasă ne arată că trebuie să ne schimbăm atitudinea față de volumul și calitatea lor: răspunsurile denotă că o parte din elevi cheltuiesc cîte 1-1,5 ore pentru realizarea acestora, majoritatea – 75% – doar 15 minute, iar ceilalți au recunoscut că nu le fac.

În baza chestionarului, deducem că interesul și motivația elevilor pentru învățarea matematicii în gimnaziu depind de mai mulți factori, pe care îi prezentăm mai jos.

Personalitatea profesorului. O trăsătură distinctă a relației profesor-elevi este încrederea pe care profesorul

o manifestă față de potențialul de dezvoltare al elevilor săi. Această calitate îi permite să cunoască multitudinea influențelor ce se exercită asupra elevilor, explicând succesele sau eventualele insuccese, abateri, manifestări contradictorii etc. Pasiunea pentru matematică și dragostea cu care își face meseria sînt transmise discipolilor, pentru că ei simt bine acest lucru. Anume profesorul poate să le suscite interesul față de disciplină.

Lecția ca formă principală de organizare a învățării. Eficacitatea lecției depinde de tehnologia, arsenalul de metode și procedee, de mijloacele de instruire folosite, de respectarea principiilor didacticei. Lecția trebuie să fie dinamică, captivantă și cu tentă practică. Cu regret, nu toți profesorii pot alege instrumentele didactice potrivite lecției în întregime sau unei anumite secvențe.

Selectarea problemelor cu conținut atractiv și practic. Motivația ia naștere din *interesul elevului* pentru tematica abordată. De aceea, este cazul să atragem o atenție aparte alegerii, formulării și prezentării problemelor pe care le propunem spre rezolvare. O problemă trebuie să fie relevantă din punctul de vedere al elevului, să fie legată de cotidian, să pornească de la un fapt cunoscut, familiar sau să aibă aplicație practică. Din categoria „problemelor lumii reale” fac parte: a) probleme ce presupun compararea prețurilor reale ale unor produse ambalate diferit, ca pretext pentru o discuție despre procente sau despre metoda reducerii la unitate; b) probleme referitoare la dimensiunile și prețurile unor terenuri, pentru a identifica și utiliza metode de calcul, de comparare etc. a lungimilor, ariilor și volumelor sau pentru a exersa reguli de calcul cu puteri și radicali; c) probleme de calculare a dimensiunilor unor suprafețe (de pavaj, de parchet etc.), care să permită aproximări ale numerelor iraționale etc. Este important și modul în care prezentăm problema: ea devine interesantă dacă este precedată de o glumă sau de un paradox. După G. Polya, dacă dorim să îl mobilizăm pe elev, să îl determinăm să depună un efort autentic, trebuie să îl convingem că merită „să-și bată capul”.

Un alt tip de motivare presupune *implicarea* elevilor. De exemplu, înainte să înceapă să rezolve problema, determinați-i să anticipeze rezultatul. În acest fel îi punem în situația de a se angaja în proces: prestigiul lor depinde, într-un fel, de rezultat – prin urmare, ei nu vor „sta deoparte” și se vor pune pe lucru.

Volumul și conținutul temelor de acasă. Rezultatele mediocre la învățătură se datorează și conținutului, și volumului temelor pentru acasă, nerespectării agendei zilnice, precum și condițiilor necorespunzătoare în care unii copii își pregătesc temele. Este cunoscut faptul că tempoul de lucru la elevi este foarte diferit. Efectuînd mai multe „măsurări” în cadrul lecțiilor în clasa a V-a, am constatat că 60% din elevi lucrează în ritm potrivit, 20% – încet și 20% – rapid. Ținînd cont de aceste date,

am putut cîntări mai bine volumul temelor, orientîndu-ne după elevii „de mijloc”. Celor foarte buni le dăm, uneori, teme suplimentare, iar elevilor cu ritm de lucru mai lent le oferim teme individuale.

Tema de acasă constituie un mijloc prin care profesorul și părintele își dau seama unde are elevul lacune, ce informații nu a asimilat corect. Cercetarea noastră a evidențiat faptul că temele pentru acasă au valoare doar atunci cînd sînt planificate în concordanță cu ceea ce s-a studiat în clasă, cînd sînt clare, de nivel corespunzător și nu foarte voluminoase. Conținutul temelor pentru acasă trebuie stabilit astfel încît acestea să includă exerciții de consolidare și aprofundare a cunoștințelor predate la lecții, să stimuleze capacitățile intelectuale, să cultive interesul pentru învățare, să contribuie la formarea deprinderilor de muncă independentă. Tot acasă, elevii pot alege informații la subiectele însușite, pot face observații asupra unor fenomene ale naturii care să le fie de folos în procesul de învățare, în asimilarea noilor cunoștințe. Este foarte important să se țină seama de volumul și dificultatea temelor pentru acasă. Un număr prea mare de exerciții sau formularea inadecvată a unor sarcini l-ar putea determina pe elev să renunțe să le rezolve sau să le rezolve într-o stare de încordare, de presiune. Dacă astfel de situații se repetă, elevul și-ar putea pierde încrederea în forțele proprii.

Pentru o conexiune inversă eficientă, temele de acasă trebuie verificate fie frontal sau individual, fie prin realizarea în clasă a unei părți reprezentative a temei sau prin discutarea secvențelor dificile, fie printr-o testare de 5-10 minute.

Curriculumul la matematică. Deși curriculumul la matematică a fost supus descongestionării de mai multe ori, el rămîne a fi supraîncărcat și conține multe lucruri de care elevul nu are nevoie în viață. În cadrul cercetării, la întrebarea „Cum îți pare programa la matematică?”, 42% din respondenți au menționat că nu reușesc să studieze profund o temă că sînt obligați să treacă la alta. Astfel, în arsenalul de cunoștințe necesare pentru dezvoltarea de abilități se formează lacune, fapt ce contribuie la diminuarea interesului și a motivației pentru învățare.

Manualele de matematică. În ceea ce privește rolul manualului în procesul de învățare, observarea sistemică utilizată ca metodă de cercetare ne-a permis să tragem următoarea concluzie: de multe ori, în loc să predea o temă, profesorul ar face mai bine să le ceară elevilor să citească materia din manual, să facă un rezumat, să discute pasajele neclare, să formuleze întrebări la care să caute răspunsuri împreună cu colegii și cu profesorul. Acesta este un excelent prilej de lucru în grup, prin care se exersează comunicarea specifică matematicii. În acest caz, sînt eficiente tehnicile *Mosaicul*, *Interviul în trei trepte*, *Învățarea complementară* ș.a. Aplicarea acestora

presupune învățarea prin cooperare la nivelul unui grup și predarea noilor achiziții unui alt grup sau colegilor din echipă. Metodele de învățare reciprocă au avantajul de a-i implica în activitate pe toți elevii, fiecare devenind responsabil atât pentru propria învățare, cât și pentru învățarea celorlalți. De aceea, metodele respective sînt foarte utile în motivarea elevilor pentru studiu: faptul că se transformă, pentru scurt timp, în "profesori" le conferă un ascendent moral asupra colegilor. Este util să folosim manualul pentru a citi și comenta reguli, definiții, precizări sau recomandări. În acest fel, elevii se concentrează asupra esențialului, învață să utilizeze surse scrise pentru a găsi răspuns la diferite întrebări. După citirea definiției, pentru fixarea noilor noțiuni, elevii, vor fi rugați să găsească exemple, contraexemple, legături cu noțiuni însușite anterior. Se poate reveni asupra acestor pasaje din manual și în momentul în care se face sumarul lecției. De asemenea, în multe cazuri, manualele conțin sarcini corelate cu conținutul lecției. Organizarea unor activități pornind de la aceste sarcini de lucru poate fi o soluție pentru dinamizarea învățării.

Așadar, propunem atenției mai multe tipuri de sarcini aplicate de noi în activitate în vederea dezvoltării interesului și a motivației elevilor de gimnaziu pentru învățarea matematicii.

Probleme-joc

Jocul didactic este agreat de majoritatea elevilor. Este firesc să fie așa, deoarece acesta constituie o filieră importantă a compendiului de strategii educaționale, caracterizîndu-se printr-o simbioză organică a psihomotorului și cognitivului, printr-un efect de sporire a motivației și de eficientizare a învățării. O caracteristică esențială a acestuia este *flexibilitatea*, fapt ce creează oportunități de utilizare în cadrul tuturor disciplinelor, la orice etapă a lecției, pentru subiecți de diferite vârste. Literatura de specialitate propune o gamă variată de jocuri didactice care pot fi aplicate la orele de matematică din ciclul gimnazial [5; 6; 7].

Probleme „distractive”

Problemele de „matematică distractivă” plasează rezolvitorul într-un cadru deconectant, hazliu. Ele pot fi, din punct de vedere matematic, foarte „serioase”; ceea ce le diferențiază de problemele „clasice” este doar modul de prezentare a enunțului. Propunem câteva exemple:

1. Califul Harun al Rașid a decis ca, de ziua lui, o parte din deținuți să fie eliberați. Temnicerul a procedat astfel: mai întâi a rotit în broaște toate cheile (deci a deschis toate celulele). Apoi, a rotit toate cheile din 2 în 2 (închizînd celulele deschise și deschizînd celulele închise). A repetat operația din 3 în 3, din 4 în 4 ș.a.m.d. La sfîrșit, condamnații din celulele deschise au fost eliberați. Care au

fost acești norocoși? (Tematica vizată: *Numărul de divizori ai unui număr natural*)

2. Avem 9 monede, dintre care una este falsă, făcută dintr-un metal mai ușor. Cum putem identifica moneda falsă din cel mult două cîntăriri cu o balanță? (Tematica vizată: *Organizarea datelor*)
3. Folosind doar o riglă gradată, trebuie să calculăm volumul unei sticle umplute parțial cu apă. (Fundul sticlei se presupune a fi circular și plat). Nu se admite să se verse sau să se adauge apă. (Tematica vizată: *Volumul cilindrului*)

Este util să folosim probleme de matematică distractivă ori de cîte ori avem ocazia; ele pot crea un excelent pretext pentru studiul unor tematici dintre cele mai diverse.

Probleme generate prin plierea hîrtiei

Multe noțiuni geometrice pot fi ușor înțelese și interiorizate pornind de la construcții simple, realizate din hîrtie. În acest fel, putem determina creșterea motivației elevilor pentru învățarea matematicii. Enunțăm mai jos cîteva exemple.

1. Cum obținem un pătrat dintr-o foaie de hîrtie dreptunghiulară?

Probabil, majoritatea elevilor vor ști soluția. Pentru a atinge obiectivele urmărite, continuați cu întrebările: Sînteți siguri că figura obținută este un pătrat? Cum demonstrați? În așa mod, puteți exersa, într-un cadru natural, condiții similare celor din definiția pătratului.

2. Decupați dintr-o foaie de hîrtie un triunghi. Îndoți-l succesiv astfel încît laturile lui să se suprapună. Ați obținut trei drepte. Se intersectează acestea într-un punct? De ce?
3. Puteți reconstrui un pătrat, decupînd figura alăturată?



Probleme practice

1. Un bazin în formă de paralelipiped dreptunghic are lungimea de 8 m, lățimea de 6 m și înălțimea de 2 m. Să se afle: a) Cîte plăci de faianță de 25 x 25 cm sînt necesare pentru acoperirea bazinului? b) Cîți litri de apă sînt necesari pentru umplerea lui în proporție de 80% din capacitate și pînă la ce înălțime se ridică nivelul apei? (Răspuns: a) 1664 plăci; b) 76900 l, $h=1,6$ m. Tematica vizată: *Aria și volumul paralelipipedului*)
2. O găleată din tablă în formă de trunchi de con are diametrul la bază $d=16$ cm, diametrul la gură $d=3$ dm și generatoarea $g=25$ cm. Care este capacitatea găleții (în litri)? De cîtă tablă a fost nevoie pentru confecționarea ei? (Se știe că la îmbinări se consumă 10% din suprafața tablei.) (Răspuns: a) $\approx 10,27$ l; b) $\approx 2229,4$ cm². Tematica

vizată: *Suprafața și volumul trunchiului de con*)

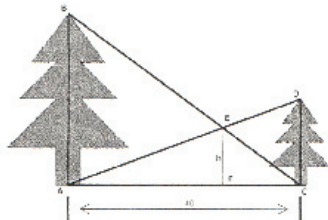
3. O minge de fotbal, care se află pe teren, este lovită de un jucător. Înălțimea la care se ridică mingea în momentul de timp t (secunde) din momentul lovirii se calculează conform formulei:

$$h(t) = 6t - \frac{3}{2}t^2 \text{ (m)}.$$

Să se determine înălțimea maximă la care se ridică mingea și momentul de timp în care atinge această înălțime. (Răspuns: $h_{\max} = 6$ m; $t = 2$ sec. Tematica vizată: *Funcția de gradul II*)

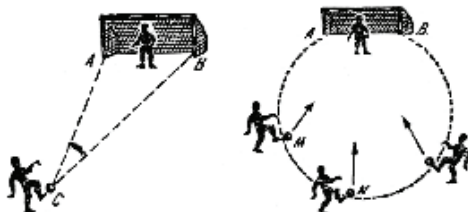
4. Un fermier a semănat secară pe un lot de forma unui trapez dreptunghic cu baza mică de 400 m și înălțimea de 40 m, iar unghiul ascuțit de la baza mare are 45° . Determinați câte kilograme de secară a utilizat fermierul pentru întregul lot, dacă se știe că pentru 1 ar el folosește 10 kg. (Răspuns: 1680 kg. Tematica vizată: *Aria trapezului*)

5. Doi copaci cu înălțimile de 20 m și, respectiv, 30 m au fost legați la vîrf cu funii (vezi desenul alăturat). Distanța dintre copaci este de 40 m. Utilizînd datele problemei și desenul, determinați la ce înălțime de la suprafața solului s-au intersectat funiile. (Răspuns: 12 m. Tematica vizată: *Ase-*



mănarea triunghiurilor)

6. Acoperișul unui garaj are forma unui dreptunghic de 8 m lungime și 4,75 m lățime. Pentru a fi acoperit, se utilizează ruberoid cu dimensiunile ruloului de 1 x 1,75 m. Determinați dacă 5 rulouri ajung pentru întreg acoperișul. (Răspuns: 5 rulouri nu sînt suficiente. Tematica vizată: *Aria dreptunghiului*)
7. La fotbal, atunci cînd tragi dintr-un punct C în poarta AB (vezi figura alăturată), șansele de a nimeri ținta sînt cu atît mai mari cu cît este mai mare unghiul BCA . În figură, punctul M este aproape de poartă, iar punctul N este mai departe. Totuși, din aceste două puncte este deopotrivă de ușor să nimeriți poarta. De ce? (Răspuns: Pentru că $m(\angle AMB) = m(\angle ANB)$ ca unghiuri înscrise



în cerc ce se sprijină pe același arc AB . Tematica vizată: *Unghiuri înscrise în cerc*)

8. Mama împarte în mod egal copiilor săi 24 de mere, 28 de portocale și 20 de banane. Câți copii sînt în familie? (Răspuns: 4 copii. Tematica vizată: *Divizorul comun a două sau mai multe numere*)
9. Pentru a determina volumul unei pietre care are o formă neregulată, o scufundăm într-un vas cilindric cu apă. Constatăm că apa se ridică cu 150 mm. Raza cilindrului este de 4 cm. Care este volumul pietrei? (Răspuns: $\approx 753,6$ cm³. Tematica vizată: *Volumul cilindrului*)
10. Ion și Gabriela s-au despărțit la o intersecție, deplasîndu-se în continuare pe două drumuri reciproc perpendiculare, Ion cu viteza de 4 km/h, iar Gabriela cu viteza de 3 km/h. Ce distanță (în km) va fi între Ion și Gabriela peste 12 minute? (Răspuns: 1 km. Tematica vizată: *Teorema lui Pitagora*)
11. Într-o cutie paralelipipedică cu dimensiunile de 30 cm, 20 cm și 15 cm s-au pus cuburi identice cu cea mai mare muchie posibilă, astfel încît cutia se umple. Cîte cuburi au fost puse în cutie? (Răspuns: 72 de cuburi. Tematica vizată: *Cel mai mare divizor comun. Volumul paralelipipedului*)
12. Trei vecini au hotărît să sape o fîntînă la aceeași distanță de fiecare casă. Determinați distanța de la fîntînă pînă la fiecare casă, dacă se știe că distanțele dintre casele vecinilor sînt următoarele: $AB = 30$ m, $AC = 50$ m și $BC = 40$ m. (Răspuns: 25 m. Tematica vizată: *Raza cercului circumscris triunghiului*)
13. Pe malul unui rîu trebuie construită o stație de pompare, din care apa ar fi debitată prin țevi în localitățile A și B . În ce punct trebuie construită stația, pentru ca lungimea totală a țevelor pînă la ambele localități să fie minimă? (Malul se consideră rectiliniu, A și B se află de aceeași parte a rîului. Tematica vizată: *Simetria axială*)

Sofisme matematice

Sofismele matematice sînt raționamente matematice care conțin greșeli logice comise special, ce duc, desigur, la concluzii greșite. Orice sofism conține una sau cîteva greșeli „camuflate”. A rezolva sofismul înseamnă a găsi aceste greșeli și a reconstrui adevărul. Prin ce sînt utile sofismele celor ce studiază matematica? Ce pot da ele? În primul rînd, analiza sofismelor dezvoltă gîndirea logică, formează deprinderi de a judeca corect. În al doilea rînd, rezolvarea acestora contribuie la însușirea conștientă a materiei matematice, la cultivarea spiritului de observație, a atitudinii critice față de cele studiate. Și, în al treilea rînd, este o ocupație foarte atrăgătoare, elucidarea greșelilor în raționamentele matematice fiind o motivație intrinsecă către o activitate fructuoasă.

Propunem câteva exemple:

Exemplul 1.

$8 = 6$. Să se rezolve în R ecuația $\frac{1}{x+1} + \frac{x}{x+2} + \frac{1}{x+3} = 1$.

DVA a ecuației este: $x \in R \setminus \{-3; -2; -1\}$.

^ducînd în partea stîngă la numitorul comun, obținem $\frac{x^3 + 6x^2 + 11x + 8}{(x+1)(x+2)(x+3)} = 1$. Sau, deschizînd parantezele la numitor, vom avea $\frac{x^3 + 6x^2 + 11x + 8}{x^3 + 6x^2 + 11x + 6} = 1 \Leftrightarrow x^3 + 6x^2 + 11x + 8 = x^3 + 6x^2 + 11x + 6$. De aici, obținem $8 = 6$.

De unde a apărut acest rezultat? (Răspuns: Toate transformările efectuate sînt corecte. Greșeli logice nu sînt comise. Pornind de la rezultatul obținut, putem trage o singură concluzie: ecuația inițială nu are soluție. Tematica vizată: *Soluția ecuației*)

Exemplul 2.

Ipotenuza triunghiului dreptunghic este egală cu cateta lui.

Fie triunghiul ABC dreptunghic în C . Vom demonstra că $AB=AC$. Egalitatea $a^2 - 2ab + b^2 = b^2 - 2ab + a^2$ este adevărată pentru orice a și b , deci și pentru $a=AB$, iar $b=AC$. Atunci $AB^2 - 2AB \cdot AC + AC^2 = AC^2 - 2AB \cdot AC + AB^2$ sau $(AB - AC)^2 = (AC - AB)^2$. De aici, $AB-AC=AC-AB$ sau $2AB=2AC$. Deci $AB=AC$ ori ipotenuza este egală cu cateta triunghiului dreptunghic. Unde am greșit? (Răspuns: Din faptul că pătratele expresiilor sînt egale, nu rezultă că și expresiile sînt egale. Deci vom avea $|AB - AC| = |AC - AB|$, dar nu $AB-AC=AC-AB$. Tematica vizată: *Proprietățile triunghiului dreptunghic*)

Exemplul 3. Să ne imaginăm că Pămîntul este înfășurat la ecuator cu un brîu, iar harbuzul – cu o panglică după circumferința cercului mare. De asemenea, ne închipuim că lungimea brîului și cea a panglicii s-au mărit cu 1 m. Atunci și brîul, și panglica se vor îndepărta de glob și de harbuz la o anumită distanță. Care din distanțele obținute este mai mare: dintre Pămînt și brîu sau dintre harbuz și panglică? (Răspuns: Sîntem convinși că mulți dintre cititori vor răspunde deodată: „Distanța dintre Pămînt și brîu este mai mare decît cea dintre harbuz și panglică!” Și vor greși! Să verificăm. Fie lungimea ecuatorului Pămîntului egală cu C , iar a circumferinței cercului mare al harbuzului L . Atunci raza Pămîntului va fi $R = \frac{C}{2\pi}$, iar a harbuzului $r = \frac{L}{2\pi}$.

După ce vom aduna cîte 1 m la lungimile corespunzătoare, obținem $C+1$ pentru Pămînt și $L+1$ pentru harbuz, iar razele vor fi: $R = \frac{C+1}{2\pi}$ și $r = \frac{L+1}{2\pi}$.

Atunci diferențele dintre razele noi și cele vechi vor fi: $\frac{C+1}{2\pi} - \frac{C}{2\pi} = \frac{1}{2\pi}$ pentru Pămînt; $\frac{L+1}{2\pi} - \frac{L}{2\pi} = \frac{1}{2\pi}$ pentru harbuz.

Deci distanțele vor fi egale între ele și aproximativ egale cu 16 cm. (Tematica vizată: *Lungimea cercului*)

Proiecte

Propunem câteva exemple de teme de proiecte la matematică: *Matematică pe harta lumii* (cl. V); *Matematica în istorie* (cl. V); *Utilizarea procentelor în situații cotidiene* (cl. V-VII); *Dependențe funcționale în activități practice* (cl. VII-IX); *Exemple de combinări de corpuri geometrice în construcțiile observabile în localitatea respectivă* (cl. VII-IX); *Simetria în jurul nostru* (cl. VII-IX); *Formarea bugetului personal și a celui familial* (clasele V-IX); *Aplicații ale statisticii matematice în diverse activități cotidiene* (cl. VIII-IX); *Rezolvarea unei probleme prin mai multe metode* (cl. VII-IX); *Matematica în profesia părinților* (cl. VII-IX).

Paradoxuri

- 1. Paradoxul lui Ahile.** Ahile, cel mai iute de picior, aleargă după o broască țestoasă, care se află la o anumită distanță de el. Zenon afirmă că Ahile nu poate să ajungă broasca țestoasă. Mai întîi, Ahile trebuie să ajungă la locul unde era ea în momentul inițial. Cînd ajunge acolo însă, broasca nu mai este, ci se află la o oarecare distanță înainte. Ahile pornește din nou, dar, pînă va parcurge noua distanță, broasca se va deplasa la cel de-al doilea loc. Astfel, ori de cîte ori Ahile va ajunge în locul unde fusese broasca țestoasă, aceasta va fi înaintea lui. Zenon conchide deci că Ahile nu va ajunge broasca țestoasă niciodată!
- 2. Paradoxul lui Lewis Carroll.** Pornind de la premisa că dintre două orologii, mai bun este cel care arată cel mai des ora exactă, celebrul enigmistic și-a pus întrebarea: ”Dacă vrem să alegem între un orologiu care stă

și altul care întârzie cu un minut, pentru care să pledăm?”. Paradoxal, alegerea lui Lewis Carroll s-a îndreptat spre orologiul defect, fiindcă arată ora exactă de două ori pe zi, în defavoarea celui care întârzie și care arată ora exactă o dată la 2 ani!

Lucrări practice

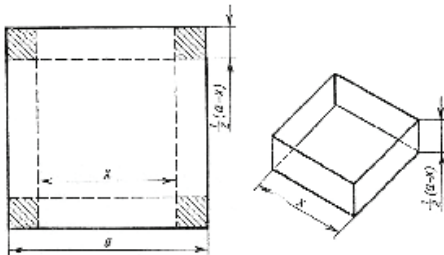
Elevii primesc câte un disc (toate diferite ca dimensiune) și un metru de croitorie. Ei trebuie să măsoare diametrul discului D și lungimea cercului L . Utilizând măsurările efectuate, vor determina valoarea raportului $\frac{L}{D}$ cu aproximație de sutimi. (Răspuns: $\frac{L}{D} \approx 3,14$.)

Investigația

Investigația este o activitate prin care elevul este pus în situația de a căuta o soluție deosebită (față de soluțiile algoritmice) la sarcini cu grad diferit de complexitate. Chiar dacă sarcina este simplă, elevului i se va cere să facă dovada înțelegerii, rezolvării, generalizării sau transpunerii acesteia în alt context. Timpul afectat investigației unei situații-problemă este limitat – aceasta nu trebuie să depășească o oră academică. În cadrul investigației se poate lucra individual sau în grup.

Exemplul 1. O bucată de tablă în formă pătrată cu latura a m trebuie transformată într-un rezervor de apă, tăind la fiecare colț câte un pătrat și îndoind marginile obținute (vezi desenul alăturat).

Cum va depinde volumul rezervorului de mărimea pătratelor de tablă tăiate din colțuri? Structurați răspunsul astfel:



- Desenați un grafic, urmărind cum se modifică volumul bazinului în funcție de latura pătratului decupat.
- Explicați forma graficului.
- Găsiți o formulă algebrică a volumului în funcție de latura pătratului decupat.

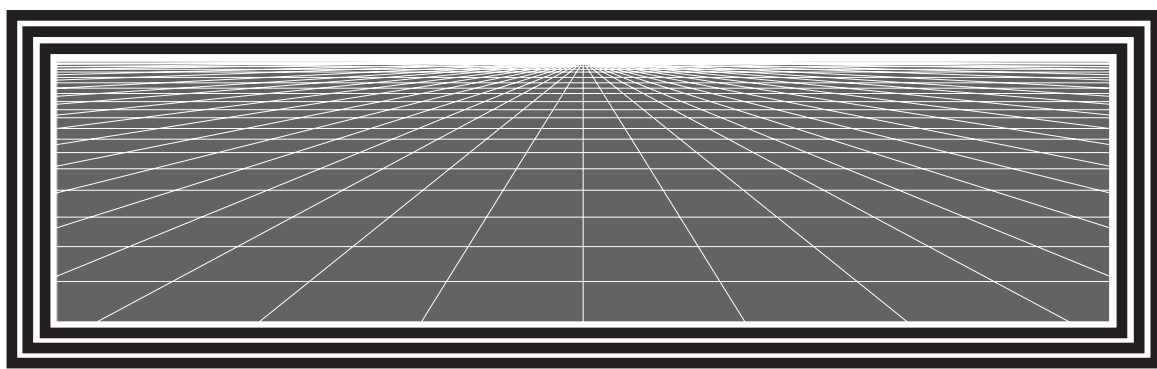
- Determinați în litri volumul maxim al rezervorului.

Exemplul 2. Fie că avem un triunghi, un patrulater și un hexagon regulat cu ariile egale. Care dintre aceste poligoane are cel mai mic perimetru? De ce profilul celei de fagure este hexagon regulat?

În concluzie: Practica ne arată că matematica este obiectul care generează la marea majoritate a elevilor eșecul școlar. Pentru evitarea acestuia, este necesar să organizăm învățarea de o asemenea manieră încât să fie cât mai activă. *Învățarea activă* înseamnă, conform dicționarului, studiul calibrat pe interesele/nivelul de înțelegere/nivelul de dezvoltare al participanților. În acest context, sarcinile interesante, cu conținut atractiv și funcțional promovează interacțiunea dintre mințile elevilor, dintre personalitățile lor, ducând la o motivație a învățării mai profundă, ceea ce contribuie la transformarea lor în stăpâni ai propriei formări.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera, 2000.
- Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.
- Băncilă G., Zamfir Gh. Algoritmii succesului: repere actuale în învățământul preuniversitar. Iași: Polirom, 1999.
- Bontaș I. Pedagogie. București: ALL EDUCATION, 1996.
- Achiri I. ș.a. Matematică. Ghid pentru profesori. Clasa 5. Chișinău: Prut Internațional, 2010.
- Achiri I. ș.a. Matematică. Ghid pentru profesori. Clasa 6. Chișinău: Prut Internațional, 2011.
- Achiri I. Jocuri didactice la matematică. Chișinău: Lumina, 1990.
- Achiri I. Sofisme matematice. Chișinău: Știința, 1992.
- Naghabin F., Canin E. Caleidoscop matematic. Chișinău: Lumina, 1987.
- Cosmovici A. ș.a. Pedagogie. Compendiu pentru bacalaureat și admitere la facultate. Iași: Polirom, 1998.
- Singer M., Voica C. Recuperarea rămânerii în urmă la matematică. București: Educația 2000+, 2005.



EVENTIMENTE CEPD



Cursuri de limba engleză aplicată în domeniul TIC

În perioada 5 mai-27 iunie, au avut loc cursuri de limba engleză aplicată destinate cadrelor didactice din șase instituții care predau discipline cu profil TIC și care, din septembrie curent, vor fi implicate în pilotarea curriculumului modular, elaborat în cadrul proiectului *Îmbunătățirea calității învățămîntului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor/(TIC) din Republica Moldova*, implementat de C.E. PRO DIDACTICA în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC/ATIC, cu sprijinul financiar al Cooperării Austriece pentru Dezvoltare/Austrian Development Cooperation/ADC. Întrucît lexicul profesional din domeniul TIC este de origine engleză și sursele bibliografice, în marea lor majoritate, sînt în aceeași limbă, echipa de proiect, în urma analizei de necesități, a considerat că activitățile în cauză vor contribui la perfecționarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Cursurile au avut loc la Bălți, Chișinău și Cahul. Cele 72 de ore academice îi vor ajuta pe beneficiari (54 la număr) la perfecționarea abilităților practice de comunicare în limba engleză și la îmbogățirea vocabularului în domeniul TIC, în vederea sporirii calității procesului de predare și a utilizării corecte a termenilor din domeniu. La finalul programului, participanții au susținut o testare pentru obținerea unui certificat. Menționăm că cei 6 facilitatori ai cursurilor de limba engleză au participat la o instruire de 5 zile privind educația adulților, predarea-învățarea la adulți în baza cadrului ERRE, dar și noțiuni generale în domeniul TIC. Ca rezultat, s-a elaborat suportul de curs pentru cele 36 de sesiuni planificate pentru instruirea cadrelor didactice ce predau discipline cu profil TIC. În ultimă instanță, se proiectează ca elevii, în calitate de cei mai importanți beneficiari ai proiectului, să obțină o calificare profesională avansată în domeniul TIC.

Octombrina MORARU, coordonator de proiect

Promovarea imaginii școlii profesionale în cadrul proiectului **CONSEPT**

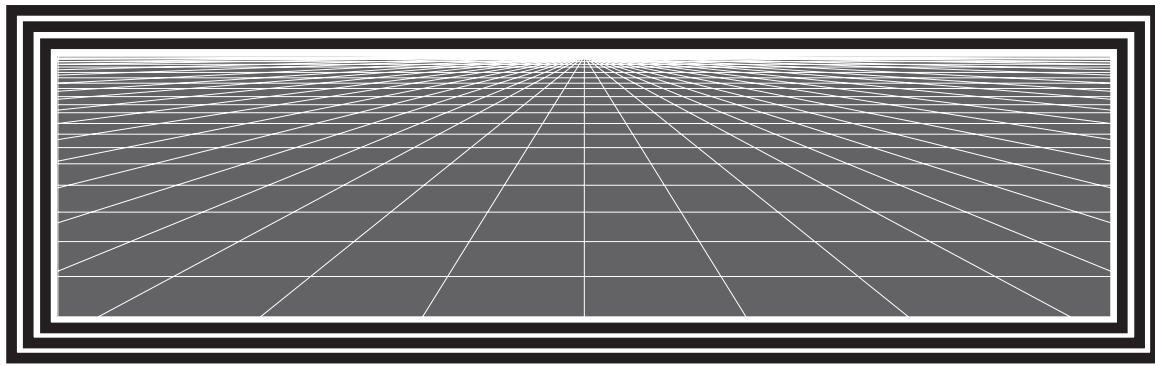
În cadrul componentei *Dezvoltare organizațională*, implementată de C.E. PRO DIDACTICA și sprijinită financiar de Fundația Liechtenstein Development Service (LED), continuă activitățile de marketing educațional și de promovare a imaginii școlilor profesionale inițiate la începutul anului curent. Astfel, în urma unui program consistent de instruire și a unei activități de *follow-up* aferente, cele 14 echipe/grupuri de inițiativă au elaborat programe de marketing educațional și de promovare a imaginii orientate inclusiv spre determinarea nevoilor și a așteptărilor beneficiarilor, pentru a ajusta programele de pregătire profesională și a satisface interesele acestora pe termen lung.

Fiind interesante și durabile, toate programele prezentate au fost aprobate și recomandate pentru finanțare. Obiectivele acestora, formulate SMART, vizează remedierea situațiilor problematice, iar activitățile prevăzute urmează să fie realizate participativ, în parteneriat, cu o contribuție proprie semnificativă. Proiectele conțin măsuri investiționale (inclusiv achiziționarea de mărfuri și servicii), dar și activități sistematice ce vor asigura durabilitatea programului. Evenimentele de promovare tradiționale, organizate

anual în fiecare școală, au fost completate cu forme și metode originale, accentul fiind pus pe relevanța și impactul acestora.

O problemă comună, identificată de echipe și inclusă în programe, a fost pregătirea insuficientă a resurselor umane pentru promovarea imaginii școlii. De aceea, la solicitarea școlilor, în perioada 27-29 mai, a fost organizat seminarul-training *Metode și instrumente aplicate în marketingul educațional*, în cadrul căruia participanții și-au reactualizat cunoștințele despre *marketingul educațional*, în special în domeniul serviciilor; au elaborat proiecte de promovare a serviciilor educaționale oferite de școli; și-au dezvoltat abilitățile de prezentare conform etapelor ERRE și au întocmit planul activităților destinate cadrelor didactice din școlile lor, or, participanții la programul de instruire urmează să fie persoane-resursă în instituțiile pe care le reprezintă și să organizeze o activitate similară pentru colegi. Programele de marketing și de promovare vor fi implementate pînă la sfîrșitul anului 2014, urmînd să fie monitorizate și evaluate de echipa de proiect.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Educație pentru responsabilizare socială

Rezumat: Educația pentru responsabilizare socială poate fi definită la nivel de concept pedagogic operațional în raport de trei criterii de referință: educația socială; educația morală; „noile educații”. La nivel de educație socială, educația pentru responsabilizare socială constituie o dimensiune a educației pentru sociabilitate care implică saltul valoric de la socializarea primară, inițiată în familie, spre socializarea secundară, realizată în cadrul sistemului de învățământ. Are ca obiectiv principal asigurarea integrării sociale a personalității

educatului pe tot parcursul existenței sale. La nivel de educație morală, aceasta constituie o direcție de evoluție a personalității prin intermediul unor valori civice superioare: autonomie; motivație internă pentru realizarea unor acțiuni eficiente; respectul integrității, al normativității etc. În raport de „noile educații”, educația pentru responsabilizare socială constituie o dimensiune specială a educației pentru democrație angajată la nivel de conținut particular, realizat prin diferite discipline de învățământ și prin valorificarea specială a unor „noi educații”.

Abstract: Education for social responsibility can be defined at the level of operational pedagogical concept in relation to three reference criteria: social education; moral education; “new educations”. Education for social responsibility, in terms of social education, is a dimension of education for sociability that involves the leap value from primary socialization, initiated in family, towards secondary socialization, carried out within the educational system. It has as main objectives to ensure the lifelong social integration of personality. In terms of moral education, it is a direction for personality development through higher civic values: autonomy; internal motivation to achieve effective action; respect the integrity, the normativity etc. In relation to the “new educations”, education for social responsibility is a special dimension of education for democracy, engaged at particular content, realized through different educational disciplines and special fructification of “new educations”.

Keywords: sociability, primary socialization, secondary socialization, social integration, social education, moral education, education for democracy, education for social responsibility.

Conceptul pedagogic operațional de educație pentru responsabilizare socială definește o realitate formativă complexă, situată într-un cadru de referință dependent de:

- a) educația socială;
- b) educația morală
- c) „noile educații”.

În consecință, poate fi definit la nivelul dimensiunii operaționale a educației sociale și a educației morale și ca o variabilă socială, dezvoltată în zona conținuturilor pedagogice particulare, exprimate de „noile educații”.

EDUCAȚIA PENTRU RESPONSABILIZARE SOCIALĂ LA NIVEL DE EDUCAȚIE SOCIALĂ

Educația socială reprezintă „un câmp de acțiune pedagogică”, delimitat și studiat în special de pedagogia socială (ca și curent de gândire pedagogică, lansat la granița dintre sec. XIX și sec. XX) și de sociologia educației (ca știință pedagogică elaborată interdisciplinar în a doua jumătate a sec. XX). Este centrată asupra relației dintre educație și sociabilitate, abordată ca o caracteristică fundamentală a personalității umane, exprimată și dezvoltată prin diferite instanțe mitice,

istorice, instituționale, organizaționale, comunitare, interindividuale [7, pp. 242-290].

Educația pentru responsabilizare socială constituie o dimensiune operațională a *educației pentru sociabilitate*, definită ca dublu proces:

- a) *obiectiv*, de transmitere a culturii validată social de la o generație la alta;
- b) *subiectiv*, de adaptare a individului la mediul înconjurător, în mod gradual, pe tot parcursul existenței umane.

Din această perspectivă, *educația pentru responsabilitate socială* evoluează în raport de modul în care se dezvoltă, *obiectiv* și *subiectiv*, *sociabilitatea umană* pe parcursul a două etape de *socializare*:

- a) *primară*, dependentă *subiectiv* de modelul familiei, de relațiile naturale fixate convențional doar la acest nivel;
- b) *secundară*, lansată în cadrul instruirii formale (preșcolară și, mai ales, școlară), care solicită raportarea la mai multe valori sociale, impuse de organizația școlară, colectivul didactic, clasa de elevi, curriculumul școlar; evaluarea inițială, continuă și finală; orientarea și consilierea școlară și profesională, integrarea socioprofesională etc.

În învățământul primar, semnalăm trei stadii de evoluție a *sociabilității*, în contextul tranziției spre un tip de *socializare secundară*:

- a) elaborarea relațiilor sociale în cadrul grupului (7 ani);
- b) integrarea socială în cadrul clasei (8-10 ani);
- c) adaptarea socială la valorile clasei și ale școlii în termeni de *responsabilitate comunitară* (10-12 ani).

Educația pentru responsabilizare socială angajează saltul calitativ, realizabil în procesul *obiectiv* și *subiectiv* de *socializare*, de la valorile *conformismului* spre valorile *autonomiei*, ale *afirmării de sine* și chiar ale *altruismului*, care presupune „înțelegerea punctului de vedere al celorlalți, căutarea bunului comun” (Erikson, *Enfance et societe*, Apud M. Minder, op. cit., pp. 252, 253).

Formarea și dezvoltarea responsabilității sociale a educatului (elevului, studentului etc.) implică atingerea stadiului secundar al *socializării*. Avem în vedere socializarea înțeleasă nu doar în sens tradițional, prin adaptare, prin „asumarea valorilor grupului de referință (n. n. familie, prieteni etc.) și interiorizarea normelor acestuia. *Socializarea secundară* angajează, *cognitiv* și *noncognitiv* (afectiv, motivațional, caracterial), *capacitatea de responsabilizare socială* a educatului. Constituie: „mai mult decât adaptarea pur și simplu la valorile și normele grupului de referință”; „un proces de identificare progresivă a rolurilor sociale” care permite

„interacțiunea creativă între subiect și sistemele sociale” (cultural, politic, economic, comunitar, natural; educațional, religios etc.).

Asumarea și perfecționarea responsabilității sociale a educatului, la nivel de *socializare secundară*, implică:

A) *Îndeplinirea progresivă*, la parametrii superiori, a *diferitelor roluri sociale* (fiu, elev, coleg/partener, responsabil în cadrul clasei, membru al unor grupuri nonformale, angajat într-o anumită organizație socială conform profesiei dobândite sau opțiunii civice – politice, religioase, comunitare etc.). Ca problemă *metodologică*, semnalăm faptul că exercitarea acestor *roluri* constituie o resursă de *cultivare a responsabilității sociale* a subiectului. Pe de altă parte, „în toate societățile, rolurile sînt legate de vîrstă și de sex”, ceea ce conduce la anumite coduri și stereotipuri care trebuie depășite în termenii valorilor globale și deschise tipice unei *societăți informaționale*, în plan cultural și economic, și *democratice*, la nivel politic, comunitar și, mai ales, educațional.

B) *Perfecționarea permanentă a capacității de comunicare interpersonală, nonverbală* (expresivitate, gestică și atitudine corporală, mimică și priviri – cu semnificații sociale adecvate) și, în deosebi, *verbală*, prin valorificarea socială a tuturor funcțiilor limbajului, în special a celei de *reglare-autoreglare* a vieții psihice în contexte pedagogice și comunitare deschise.

C) *Cultivarea sociabilității* în diferite:

- a) *forme* (de masă, ale comunității, ale persoanei sociale, ale comuniunii – de idei, sentimente; afinitate artistică, politică, religioasă etc.);
- b) „conduite *cooperative*” (simpatie, prietenie, spirit de echipă), dar și *competitive* (angajate în sensul superior al competiției cu sine, ca măsură a *autoresponsabilității* sociale și individuale);
- c) atitudini față de viață, exprimate în termeni de politețe, deprinderi de muncă eficientă, autenticitate a manierelor etc.

D) *Valorificarea agenților socializării* la nivel de:

- a) *învățare socială*, bazată pe procese de *întărire, identificare, imitare* a comportamentelor sociale pozitive;
- b) *mediu familial*, care oferă diferite modele de relații, valori, *norme de responsabilitate socială*;
- c) *mediu școlar*, care oferă *modele de responsabilitate socială* angajată individual și în grup, în contexte organizaționale *formale* și *nonformale*, cu câteva contribuții speciale (rolul echipei didactice; importanța spiritului cooperativ; a instruirii ca *mediere*, ca *management al lecției* sau *contract didactic*; promovarea pedagogiei proiectului și a programelor specifice – implicit sau explicit sociale).

Socializarea valorifică procesul de *interiorizare*, realizat de educat (copil, elev) odată cu înțelegerea „celuilalt”, în lumea în care acesta trăiește, care devine și lumea sa. Constituie „o introducere cuprinzătoare și logică a unui individ (în cazul nostru educatul) în lumea obiectivă a unei societăți”. Marchează, astfel, o dimensiune preliminară importantă a *educației pentru responsabilizare socială*, care evoluează odată cu trecerea de la *socializarea primară*, „cea dintîi socializare, pe care individul o suferă în copilărie”, spre *socializarea secundară*, stimulată de mediul școlar și universitar, „care îl face pe individ (n. n. educat) să pătrundă în noi sectoare ale lumii obiective din societatea lui” [3, pp. 178, 179].

În procesul de trecere de la *socializarea primară* spre *socializarea secundară*, *educația pentru responsabilizare socială* devine o modalitate de realizare a *educației pentru integrare în societate*. În contextul sistemelor de învățămînt *moderne* și *postmoderne*, proiectate în spiritul valorilor democrației, este angajată special în direcția formării și dezvoltării elevului în perspectiva integrării sale optime într-o *societate deschisă, participativă, asociativă*. O astfel de societate trebuie să cultive, în sens *normativ* și *pragmatic*, în mod *obiectiv* și *subiectiv*, valorile pedagogice ale *responsabilității și solidarității sociale* fundamentate *moral*, la un nivel de referință superior celui dezvoltat prin *educația pentru sociabilitate* centrată îndeosebi asupra relațiilor interpersonale.

Educația pentru integrare socială promovează *educația pentru responsabilizare socială* în măsura în care acordă prioritate pedagogică „raporturilor dintre comunități, instituții și grupuri”. Susține, maturizează și perfecționează, astfel, *socializarea secundară* necesară în mod special elevului, studentului, ca viitor absolvent, integrat într-o nouă comunitate (didactică, familială, profesională etc.), în cadrul unor noi grupuri de referință situate în exteriorul și în interiorul unor organizații sociale (educaționale, culturale, economice, politice etc.) deschise. În această perspectivă, *educația pentru responsabilizare socială* implică *formarea și dezvoltarea* educatului (elevului):

- a) *civică*, pe baza unor valori moral-politice fundamentale, precum *solidaritatea și toleranța*;
- b) *politică*, pe baza unor valori moral-juridice referitoare la cunoașterea și respectarea legilor, apartenența la comunitatea națională și internațională, cultivarea patriotismului autentic;
- c) *democratică*, pe baza valorilor cognitive și non-cognitive ale democrației, înțeleasă ca model de conducere socială eficientă, legitimată istoric, *valori moral-politice* referitoare la apărarea drepturilor fundamentale ale omului, deschiderea interculturală, cooperarea pentru dezvoltare,

prevenirea și combaterea rasismului etc. [7, pp. 273-287].

EDUCAȚIA PENTRU RESPONSABILIZARE SOCIALĂ LA NIVEL DE EDUCAȚIE MORALĂ

Responsabilizarea socială a educatului (elevului, studentului etc.) constituie o miză superioară a *educației morale*, care, în mod tradițional, „constă în asimilarea unui sistem de valori” determinate de societate, în diferite contexte istorice. Implică *dezvoltarea morală a educatului* pe parcursul unor *stadii* care vor influența și procesul de *formare pozitivă a capacității de responsabilizare socială* în mediul școlar și extrașcolar. Analiza lor poate fi realizată prin evocarea unor *modele* consacrate, elaborate de Kohlberg și de Piaget.

I). Modelul propus de Kohlberg oferă sugestii pedagogice utile în activitatea de *formare și dezvoltare a capacității* elevului de *responsabilizare socială*, pe parcursul a trei niveluri evolutive:

- 1) *moralitatea preconvențională*, bazată pe orientarea punitivă și ascultarea autorității; naivă, din plăcere și instrumentală;
- 2) *moralitatea convențională*, bazată pe orientare: „în funcție de relațiile interpersonale”; „a autorității și a menținerii ordinii sociale”;
- 3) *moralitatea postconvențională*, bazată pe orientare: conform „contractului social, drepturilor individuale și a acceptării legii democratice”; conform „principiilor etice universale”.

II). În termenii *constructivismului cognitiv piagetian*, *responsabilizarea socială* este pregătită în *stadiile operaționale concrete*, care inițiază trecerea de la *socializarea primară* spre cea *secundară*; este antrenată în faza „inferioară a *operațiilor formale*”, în contextul adaptării la cerințele învățămîntului secundar; solicită, în sens *normativ*, perfecționarea *operațiilor formale*, ca premisă cognitivă a *înțelegerii responsabilității sociale* la nivel de „moralitate postconvențională”, consacrată pe tot parcursul învățămîntului secundar (inferior și superior) [7, pp. 292, 293].

Un *model pedagogic de formare și dezvoltare a capacității cognitive*, dar și *noncognitive*, de *responsabilizare socială a elevului* poate fi construit în funcție de două *obiective centrale* care vizează:

- a) *educația morală*, în *sens larg, general*;
- b) *educația morală specială* pentru interiorizarea anumitor valori sociale [Ibidem, pp. 293-324].

Educația morală, în general, angajează, în mod tradițional, *obiectivul specific al formării și dezvoltării capacității* elevului de *responsabilizare socială a acțiunilor sale*, în mediul școlar și extrașcolar. „Obsesia disciplinei”, ca supunere în fața autorității formale, rămîne sursa „mediocrității morale a societății” și a pedagogiei tradiționale. *Responsabilizarea socială*

autentică implică stimularea *autonomiei* elevului în contextul unei comunități democratice bazată pe *respectul persoanei* și pe „*participare activă* la pregătirea și realizarea diverselor activități ale grupului de referință” (grup formal/clasă de elevi; grup *nonformal*/cercuri de specialitate etc.).

Valorile morale contemporane includ, în orice context de analiză și de ierarhizare pe baza unor cercetări empirice, „*sensul responsabilității*”. Evoluția sa trebuie privită în contextul relațiilor de complementaritate cu alte *valori morale*: *toleranța, respectul altora, onestitatea, politețea, spiritul economic, spiritul muncii, determinarea, controlul de sine, loialitatea, perseverența. Instruirea morală*, necesară pentru formarea și dezvoltarea *capacității de responsabilizare socială a elevilor*, presupune crearea unui context pedagogic special, deschis, situat dincolo de „didactica de tip cognitiv”. Valorile, credințele și atitudinile specifice elevului *responsabil social* sînt cultivate prin:

- *relații principale cu adulții* din mediul școlar și extrașcolar; *comportamente altruiste*;
- *orientare spre probleme sociale* (ale grupurilor de referință, în contexte didactice și extradidactice);
- *motivare internă* pentru activități complexe, dificile, cu semnificații sociale multiple;
- *autoevaluare obiectivă* ca resursă de *autoperefecționare formativă, continuă*;
- *respectarea profesorului* ca „model de *identificare și dezvoltare morală*”;
- *înțelegerea școlii ca model de organizare socială deschisă*, care permite *dezbateră liberă* și *(auto)educația civică permanentă*.

Educația morală, realizată în special, pentru interiorizarea anumitor valori sociale, presupune (re)construcția permanentă a relațiilor necesare între *subiectivitatea elevului și obiectivitatea normelor etice* afirmate la scara întregii societăți. Vom identifica, astfel, o educație morală raportată la: A) *valorile individuale*; B) *valorile sociale* – care cultivă *capacitatea de responsabilizare socială a elevilor* (Ibidem, pp. 305-317).

A) *Educația pentru responsabilizarea socială a elevilor* angajează *formarea și dezvoltarea morală a acestora* în raport de următoarele *valori morale individuale*:

- a) *autonomie* – capacitate morală a elevului de a dobîndi „*sensul responsabilității individuale*” și al „*cercetării personale*” în contextul acțiunilor didactice și extradidactice proiectate și realizate la nivelul procesului de învățămînt, în mediul școlar și extrașcolar;
- b) *voința acțiunii eficiente* – capacitate morală a elevului de *autoevaluare personală, de organizare*

a *motivației interne*, de eliminare a „*elementelor parazite*”, necesară în contextul depășirii unor obstacole prin efort voluntar adecvat și consecvent pînă la realizarea obiectivelor propuse cu semnificație comunitară/socială;

- c) *creativitate superioară* – capacitate morală a elevului de sesizare a situațiilor noi care solicită restructurarea activității prin valorificarea tuturor resurselor cognitive (gîndire divergentă) și noncognitive (motivație internă, afectivitate pozitivă) în contexte deschise, stimulative în plan inventiv și inovator.

B) *Educația pentru responsabilizarea socială a elevilor* angajează *formarea și dezvoltarea morală a acestora* în raport de următoarele *valori morale sociale*:

- a) *respectul integrității psihice și fizice* – capacitate morală a elevului de prevenire și combatere a oricăror forme de violență în cadrul comunității, în clasa de elevi, în școală, în grupurile de referință și a modelelor negative care le pot propaga în mod direct sau indirect (mass-media, grupuri în cadrul comunității, anumite tendințe sau manifestări prezente în sport, artă, politică etc.);
- b) *respectul proprietății* – capacitate morală a elevului de apărare a bunurilor colective existente în mediul didactic și extradidactic, necesare în cadrul activităților specifice, realizate în școală și în comunitate (familie, comunitate locală etc.) și de prevenire a fenomenelor negative generate de tendința de degradare și risipă a resurselor, de dezordine în activitățile de muncă, învățare, creație etc.;
- c) *respectul normativității* – capacitate morală a elevului de aplicare și valorificare permanentă, optimă, a principiilor și regulilor de ordin *formal și nonformal* care asigură funcționalitatea existenței școlare și extrașcolare în cadrul organizației școlare, clasei de elevi, comunității educaționale locale, familiei etc.

EDUCAȚIA PENTRU RESPONSABILIZARE SOCIALĂ CA ȘI CONȚINUT PEDAGOGIC PARTICULAR PROMOVAT DE „NOILE EDUCAȚII”

Educația pentru responsabilizare socială constituie o dimensiune dezvoltată, în special, în zona *conținuturilor pedagogice particulare*, exprimate de „*noile educații*”. Apare ca obiectiv specific în cadrul propus de unele „*noi educații*”: *educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru tehnologie și progres, educația față de mass-media, educația pentru pace și cooperare, educația pentru democrație* [8]. Practic, toate *conținuturile particulare*, promovate sub genericul de „*noile educații*”, ca răspunsuri pedagogice la *problematica lumii*

contemporane, angajează, direct sau indirect, obiective și procese cognitive și noncognitive de formare și dezvoltare a capacității de responsabilizare socială a celor educați (elevi, studenți etc.). O asemenea capacitate este necesară, în mod explicit, în cazul „noilor educații” evocate anterior, dar și la nivelul *educației ecologice*, a *educației demografice*, a *educației sanitare moderne* sau a *educației economice*. Este vizată, în mod special, la nivelul „noilor educații” promovate după 1990, sub genericul *educației civice* și al *educației pentru valori*, care implică *educația interculturală*, *educația pentru comunicare*, *educația pentru cetățenie democratică*, *educația pentru muncă de calitate*, „*educația pentru viață privată*” [5].

Un rol deosebit în formarea și dezvoltarea capacității civice de responsabilizare socială a elevului, studentului etc. îl are **educația pentru democrație**, interpretată la nivel de „conținut specific/răspuns la problematica lumii contemporane”, dar și de „finalitate pedagogică angajată la scara sistemului de învățământ, în condiții istorice determinate” [Ibidem, pp. 245-246].

La nivel de *conținut specific*, valorile morale și intelectuale care susțin *educația pentru democrație* formează și dezvoltă capacitatea de responsabilizare socială a elevului prin intermediul unor discipline de învățământ (*cultură civică, istorie, filozofie, sociologie, politologie, psihologie, pedagogie, economie, management*) și prin contribuțiile speciale aduse de unele dintre „noile educații” (*educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru tehnologie și progres, educația pentru cooperare, educația pentru toleranță, educația interculturală*). Aceste conținuturi specifice implică acțiuni și procese proprii *educației pentru responsabilizare socială* care au ca finalitate formarea și dezvoltarea elevului în sensul „unei cetățenii active”, susținută prin *atitudini și stiluri democratice* interiorizate la nivelul structurii unei *personalități civice deschise* [2]. La acest nivel, *educația pentru responsabilizare socială* poate fi interpretată ca o dimensiune a *educației pentru democrație* bazată pe un set de valori politice abstracte, interiorizate de elev în

„condițiile de existență ale omului real” [4], exprimate în termeni de *cooperare, competitivitate, conștiință națională – internațională, activism civic, respect al drepturilor fundamentale ale omului, libertate de opinie și de acțiune, onestitate, toleranță*.

La nivel de *finalitate pedagogică*, *educația pentru responsabilizare socială* valorifică resursele teleologice superioare ale unui *ideal democratic* promovat de sistemele de învățământ, determinat istoric ca „singur etalon pentru măsurarea valorii oricărui mod de viață social dat (...), în care interesele se întrepătrund” pentru a susține permanent readaptarea la nou și progresul comunitar și individual [6, pp. 56, 72].

În contextul *societății postindustriale, postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere*, *educația pentru responsabilizare socială* reflectă, în plan specific și operațional, dimensiunea teleologică de maximă generalitate și abstractizare a idealului pedagogic al *personalității deschise, autonome și inovatoare*, adaptabilă permanent, în sens psihologic superior, *cognitiv și noncognitiv*, la condiții aflate în continuă schimbare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Almond G. A., Verba S. Cultura civică. București: Dy Style, 1996.
2. Arblaster A. Democrația. București: Dy Style, 1998.
3. Berger P. L., Luckmann Th. Construirea socială a realității. București: Art, 2008.
4. Burdeau G. La Democratie. Paris: Edition du Seuil, 1966.
5. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
6. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: EDP, 1992.
7. Minder M. Champs d'action pedagogiques. Une encyclopedie de domaines de l'education. Paris, Bruxelles: De Boeck Universite, 1997.
8. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988.

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.