



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 5-6 (87-88), 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?

Strategia Educația – 2020: probleme și direcții versus soluții în contextul formării inițiale și continue a cadrelor didactice (masă rotundă) (Strategy Education – 2020: problems and directions versus solutions in the context of initial and continuing forming of teachers (round table)).....	3
Olga COSOVAN, Angela MUȘENCO	
Atestarea cadrelor didactice: noi provocări (The attestation of teachers: new challenges).....	9
Veronica CREȚU, Nicolae CREȚU	
Școala de azi și de mâine (The school – today and tomorrow).....	11

EX CATHEDRA

Rima BEZEDE	
Valorificarea leadership-ului paideutic în cadrul comunităților profesionale de învățare (Valorisation paideutic leadership in professional learning communities).....	16
Adrian GHICOV	
Principiul retelizării în paradigma constructivistă a învățării ca factor al înțelegerii realității (The principle of retellisation in the constructivist paradigm of learning as a factor of reality comprehension).....	20
Basma JARJOURA	
College choices among arab pre-service teachers between intrinsic and extrinsic motivation (Alegerea colegiului de către viitorii profesori arabi: între motivația intrinsecă și cea extrinsecă).....	24
Cochava FARJUN	
Teaching career and personal development of teachers (Dezvoltarea profesională și personală a profesorilor).....	30

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Valentina CHICU	
Director, manager, lider... (Director, manager, leader...).....	35

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU	
Strategii de proiectare didactică: 1. Strategia învățării directe sau explicite (Didactic planning strategies: 1.The strategy of direct or explicit learning).....	38
Olga COSOVAN	
Competența de comunicare: aspecte de formare profesională (Communication competence: aspects of professional training).....	42
Galina SĂRBUȘAN	
Lectura în scopul formării competenței de comunicare (Reading in order to form the communicative competence).....	46

MAPAMOND PEDAGOGIC

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE	
Educația interculturală în Suedia (Intercultural education in Sweden).....	50
Valeriu GORINCIOI	
Leadership școlar pentru echitate și învățare eficientă (School leadership for equity and efficient learning).....	53

DOCENDO DISCIMUS

Maria VASILIEV	
Instruirea modulară – tehnologie didactică axată pe formarea competențelor profesionale (Modular training – educational technology focused on vocational skills training).....	55

Gabriel ALBU

Dimensiunea morală, o dimensiune neglijată în formarea continuă a cadrelor didactice. Studiu de caz
(Moral dimension, a dimension neglected in the continuing training of teachers. Case Study).....59

Tatiana ȘOVA

Strategii de reducere a stresului ocupațional al profesorilor școlari
(Strategies to reduce occupational stress of school teachers).....66

Ana VIVDICI

Paradigma calității educației din perspectiva autonomiei financiare școlare
(The paradigm of education quality in terms of financial autonomy)69

EXERCITO, ERGO SUM

Ion BOTGROS, Crenguța SIMION

Unitatea de învățare – model didactic optim în procesul de predare-învățare-evaluare la *Biologie*
(Learning Unit – optimal didactic model in teaching-learning-assessment process at *Biology*).....73

Maria Eliza DULAMĂ

Organizarea activităților de învățare din perspectiva paradigmei cognitive
(Organization of learning activities from the perspective of cognitive paradigm)77

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Viorel Bocancea, Victor CIUVAGA

Aspecte ale formării competenței interculturale în cadrul studierii fizicii
(Aspects of intercultural competence formation in the study of Physics).....82

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE

De la planificare strategică la planificare operațională
(From strategic planning to operational planning).....88

Lilia NAHABA

Activități în cadrul proiectului *Pentru reforme calitative în educație*
(Activities within the project *For qualitative reforms in education*).....88

Octombrina MORARU

Laborator performant destinat pregătirii specialiștilor TIC
(Modern laboratory dedicated for ICT specialists training)90

Lilia NAHABA

Servicii la solicitarea beneficiarului
(Services at the request of the beneficiary).....91

Clubul de dezbateri educaționale *PAIDEIA*

(Educational debate Club *PAIDEIA*)91

Oferta de formare 2015 pentru cadre didactice și manageriale

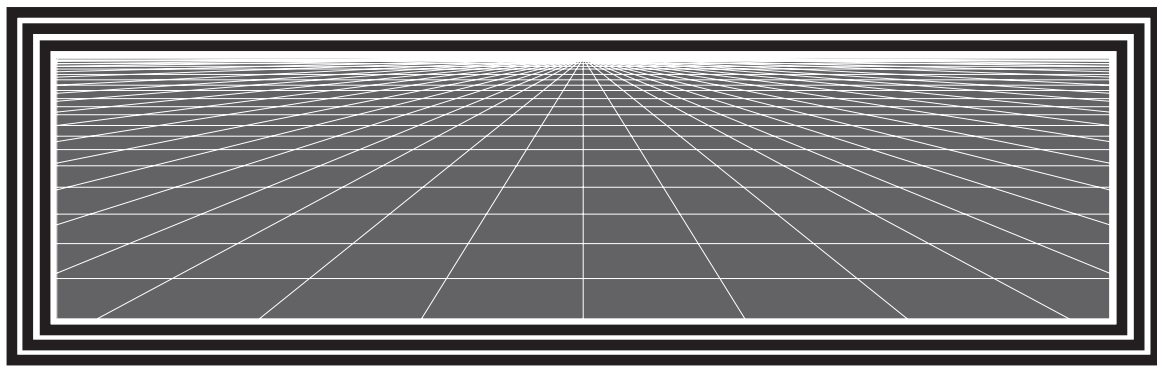
(The training offer for teachers and managers – 2015)92

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Paradigme în educație/pedagogie
(Paradigms in education/pedagogy)93

C U P R I N S



QUO VADIS?

MASA ROTUNDĂ

Strategia *Educația* – 2020: probleme și direcții versus soluții în contextul formării inițiale și continue a cadrelor didactice

Pe data de 26 septembrie 2014, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc o masă rotundă ce a luat în dezbateră tema formării inițiale și continue a cadrelor didactice, la care au participat reprezentanți ai Ministerului Educației și direcțiilor raionale de învățământ, profesori școlari și universitari, studenți etc.

Rima BEZEDE, președinte, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Stimați colegi, parteneri, bine ați venit la PRO DIDACTICA. Vă salut cordial din partea tuturor colegilor mei și vă mulțumesc pentru prezență. Evenimentul de astăzi continuă șirul activităților prevăzute de proiectul *Pentru reforme calitative în educație*, în cadrul căruia au avut loc 6 discuții publice și o masă rotundă, au fost elaborate și distribuite mai multe materiale informaționale, rezultatele acestuia fiind promovate prin emisiuni radio și TV. Ne dorim o implementare calitativă a reformelor curente din învățământ prin implicarea activă a tuturor actorilor interesați, inclusiv a membrilor comunităților rurale. Deși în ultimii 20 de ani educația s-a aflat permanent sub semnul reformelor, schimbarea nu s-a produs pînă la capăt. Or, o reformă poate avea succes doar în cazul în care este bine pregătită, planificarea, demersul și traducerea în viață a acesteia reclamînd implicarea tuturor părților, indiferent de funcție. În acest context, considerăm important să le oferim părinților, profesorilor, managerilor, elevilor, studenților, reprezentanților ONG oportunitatea de a participa la discuții și dezbateri pe marginea reformelor actuale reflectate în documentele de politici educaționale.

Masa rotundă de astăzi își propune să ia în dezbateră problemele-cheie din Strategia *Educația* – 2020 cu referire la componenta *Formarea inițială și continuă*



a cadrelor didactice. Scopul acestei mese rotunde de sinteză este de a identifica soluții relevante.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, coordonator de proiecte, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Educația constituie un factor fundamental în transmiterea valorilor culturale și general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și a identității naționale, în promovarea aspirațiilor de integrare europeană, în crearea premiselor necesare edificării unei societăți bazate pe cunoaștere. Chiar dacă în ultimele două decenii au fost concepute și implementate cîteva strategii tematice în educație, nici una dintre ele nu a vizat dezvoltarea întregului sector. Strategia *Educația* – 2020 este organizată în baza a trei piloni – *acces, calitate, relevanță* și abordează

probleme și soluții atât pe trepte de învățământ, cât și pe subiecte transversale. Strategia, elaborată de persoane care gîndesc altfel, care au o altă mentalitate, conține constatări ce se deosebesc de cele tradiționale, avînd un caracter mobilizator destul de pronunțat. Ministerul Educației invită toate părțile interesate să participe la procesul de consultare a Strategiei, urmînd ca după definitivarea acesteia, să alcătuiască un plan de acțiuni pe termen scurt și mediu care va detalia măsurile prioritare și va stipula termenele de implementare, instituțiile responsabile și indicatorii de monitorizare.

Rezultatele reformelor în învățământ pot fi vizibile doar grație unor acțiuni consecvente pe parcursul mai multor ani, reprezentînd un consens al societății asupra viziunii pe termen lung, astfel ca direcțiile strategice să transcendă interesele politice și de grup de moment.

Valentina CHICU, șef Direcție Învățământ Preuniversitar, Ministerul Educației al Republicii Moldova

Mă bucură faptul că doriți să fiți parte a acestui proces foarte important pentru noi toți. De ce important? Doamna Bezeade a remarcat că reformele la noi au un caracter continuu și nu peste tot se văd rezultate palpabile. De fapt, trăim într-un secol al informației, al incertitudinilor, în care schimbarea e la ea acasă. Dacă nu facem schimbări, rămînem în urmă de ceea ce se întîmplă în jurul nostru. Zicea cineva că, la început de zi, fiecare dintre noi trebuie să se întrebe: Ce schimbare pot face? De ce trebuie să o fac? Pot să schimb ceva în colectivul în care activez? E necesar să-mi schimb modul meu de viață? Ca să decizi cum să acționezi, trebuie să găsești răspuns la aceste întrebări. E firesc să nu reușim în toate, pentru că cerințele de astăzi față de școală și față de pregătirea noastră profesională diferă de cele înaintate școlii atunci cînd ne-am format ca specialiști. Viața, copiii, comunitatea, societatea ne cer altceva. Și aspirația noastră de integrare europeană solicită o altă abordare. De aceea, pentru a construi ceva, schimbările pe care le înfăptuim trebuie să fie bine chibzuite, să aibă fundamente serioase. Mike Hopkins și Bill Pullman în anii 70 ai secolului trecut, atunci cînd peste tot se implementau schimbări curriculare, au realizat mai multe studii, concluzionînd că o schimbare în educație trebuie să fie acceptată de către profesor. El trebuie să participe și la conceptualizare, nu doar la realizarea ei. De aceea, comunicarea cu dvs. este esențială.

Subiectul discutat – *formarea cadrelor didactice, implicarea acestora* – este un element din puzzle-ul general al Strategiei Educația – 2020. Primul element-cheie din cele 7 abordate de acest document este *accesul la educație*, care “se oprește” la ușa clasei sau a școlii dacă nu avem cadre didactice pregătite. *Relevanța* studiilor depinde tot de formarea cadrelor didactice: dacă profesorul nu va ști de ce trebuie să predea un subiect anume, atunci elevul nu va putea utiliza informația dobîndită în viața de

zi cu zi. Și *planificarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea* (și nu control rigid ca pe timpuri) sînt realizate de către profesor. Dacă nu avem pregătirea necesară nu putem folosi *tehnologiile informaționale*. La fel de importante sînt și *managementul resurselor umane*, și *coeziunea socială pentru obținerea calității în educație*: dacă nu vom avea relații constructive între școală și comunitate, între partenerii implicați în actul educațional nu vom obține acea calitate mult rîvnită. Prin urmare, factorul decisiv în reușita implementării Strategiei este *cadrul didactic*, mai exact – pregătirea acestuia, și nu numai cea profesională. În învățământ trebuie să lucreze *Oamenii*. De faptul cum este cadrul didactic în sala de clasă depinde bunăstarea și fericirea fiecărui copil. Fiecare dintre noi a avut parte de un asemenea profesor, care ne-a marcat printr-un cuvînt, printr-un model de comportament. Anume acest lucru trebuie să se întîmple: să fim marcați pozitiv pentru a ne îndeplini destinul, pentru a multiplica potențialul de care dispunem.

Tatiana CARTALEANU, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

Una dintre cărțile de pedagogie începe cu fraza: *În educație reformele au loc în permanență, în clasă nu se schimbă nimic*. Cu părere de rău, aceasta este situația în multe dintre clasele noastre. Iar presa are grijă de educație la Ziua profesorului, la 1 septembrie și la 31 mai și în jurul scandalurilor de la examenele de BAC. Foarte rar ați văzut să meargă cineva cu microfonul într-o clasă, la niște profesori și copii obișnuiți, să afle ce rezultate au.

Prima problemă pe care o propunem spre dezbatere este *îmbătrînirea corpului profesoral*. Ieri am participat la un follow-up la un liceu din Edineț în care activează 15 cadre didactice – 11 pensionari și 4 tineri specialiști, cuvîntul-cheie al discuției fiind „îi corcolim” pe tineri să nu plece.

Maria BÎRCĂ, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova, șef-adjunct Secția Formare Continuă

La noi la catedră, dar și în alte părți, există „un gol” de generații, din cauza că multă lume a plecat din țară. În ultimii ani însă tinerii au început să vină în învățământ, inclusiv la treapta primară.

Valentina CHICU

Dacă încercăm să facem o dezagregare a datelor privind insuficiența de profesori, pe discipline umanistice și discipline reale, observăm că la matematică, fizică, chimie există o problemă mai profundă, care nu este generată doar de îmbătrînirea cadrelor didactice. Anul acesta, la una dintre facultățile de fizică din Moldova, s-au depus doar 4 dosare și, bineînțeles, toți candidații au fost înmatriculați. Ce se va întîmpla peste 3 ani, atunci cînd acești specialiști vor merge în școală? Vor fi, bineînțeles, acceptați, pentru că nu va avea cine lucra...

Valentina OLARU, dr., Universitatea de Stat din Moldova; Liceul Teoretic *Lucian Blaga* din Chișinău

După mine, problema rezidă nu în vîrsta, ci în calitatea profesorului. Ar trebui să existe niște criterii de evaluare după care să constatăm dacă profesorul este bun sau nu. În situația în care un cadru didactic de 60 de ani își face meseria excepțional, să rămînă în școală. Iar un profesor tînăr, care timp de 10 ani nu a progresat, nu și-a depășit nivelul de pregătire obținut în facultate, să plece. Problema constă nu în îmbătrînirea corpului profesoral, ci în calitatea muncii celor de la catedră. Discutînd cu liceenii din clasele terminale despre piața forței de muncă, despre salariile unui debutant din sistemul bancar și din sistemul educațional și întrebîndu-i de ce la unele facultăți concursul este atît de mare, iar la pedagogie este mic, ei îmi aduc o mulțime de argumente. Dar la întrebarea *Cine le va învăța copiii dacă cei mai buni nu vor să fie parte a sistemului educațional?* ei nu au nici un comentariu.

Lidia BEZNIȚCHI, Liceul Teoretic Lăpușna, Hîncești

Atitudinea este cea care contează, în primul rînd, și determină nivelul de formare profesională. Dacă ai dragoste pentru profesie și nu te gîndești numai la salariu, dar și la ceea ce faci pentru copii, atunci și pregătirea capătă sens. Multe cadre de vîrsta pensionării fac trimitere la stagiul de muncă pe care îl au și cred că ar trebui să fie „corcolite”. Poți să ai o vechime de muncă de 25 de ani, dar să rămîi la nivelul la care ai absolvit facultatea. Poți să ai lucrați 5 ani și să fii mai bun decît unul cu 25 de ani de muncă. Poate nu numai salariul îi face pe tineri să ocolească facultățile pedagogice, dar și nivelul de predare de aici? Poate *formarea inițială* nu este cea pe care și-o dorește tînărul? Venind în școală cu carențe în pregătire, lucrînd 2-3 ani, acesta vede că nu face față situației, își zice că nu are aptitudini, că locul lui e în altă parte. În al doilea rînd, este vorba despre calitatea *formării continue*. Nu putem vorbi de sistemul preuniversitar, dacă nu luăm în calcul și pe cel universitar, unde mai persistă fenomenul corupției, protecționismul, metode vechi de lucru. Dacă vrem reforme și calitate trebuie să ținem cont de toate verigile.

Daniela VACARCIUC, directoare, Liceul Teoretic *Vasile Alecsandri* din Chișinău

Mulți dintre cei care au rămas în învățămînt au făcut-o din devotament, pentru că au o legătură specială cu școala. La capitolul calitate predării, ar fi binevenită înființarea, în cadrul fiecărei instituții, a unui centru de mentorat, unde cei mai buni profesori ar putea să le împărtășească tinerilor specialiști experiența lor la clasă. În ceea ce privește admiterea tinerilor mai puțin motivați să ajungă în pedagogie, acest lucru se datorează promovării insuficiente a profesiei pe care o îmbrățișăm în societate, or, această misiune ne revine nouă, prin pu-

terea exemplului, prin colaborare cu presa, prin emisiuni la diferite posturi de televiziune și radio.

Mihai PAIU, dr., conf. univ., Centrul de Politici Educaționale

Problema pe care o discutăm nu este nouă, pe de o parte, și nu este singulară, pe de altă parte. Ea are rădăcini adînci. Din păcate, de 20 de ani, în politica de formare, de plasare și de promovare a resurselor umane nu s-a făcut mai nimic. La moment, regulamentele prevăd un supliment la salariu pentru vechime în muncă. Adică, deseori, investim cu ochii închiși în cadre care nu au performanțe. O soluție ar putea fi elaborarea unei matrice clare cu niște standarde pe care trebuie să le demonstreze fiecare profesor pentru diferite niveluri, remunerarea efectuîndu-se în funcție de aceasta, dar nu de vechimea în muncă. Recent, am studiat două dintre cele mai performante sisteme de învățămînt din lume – cel din Finlanda și cel din Singapore, care, conform rezultatelor obținute la testarea internațională PISA, ocupă locurile 1 și 2. Republica Moldova se situează pe locul 57 din 74. În centrul sistemului educațional din aceste țări sînt cadrele didactice, pentru care, anual, se organizează cursuri obligatorii de 100 de ore. Dacă profesorii nu au performanțe, în ei nu se investește. Școala nu are obligația de “a-i păstra” pe cei ce nu fac față cerințelor. În plus, există o presiune mare și din partea părinților, care cer calitate.

Acum 2 ani, am participat la o vizită de studiu în SUA. M-a impresionat mult o matrice de evaluare a performanțelor cadrelor didactice și promovarea lor în sistem. În SUA nu există fenomenul *pensionare*: omul se retrage din activitate atunci cînd dorește.

Cred că ar trebui să schimbăm formula de remunerare, de salarizare. Aceasta nu trebuie să fie una liniară: mărimea salariului trebuie să descrească, cel mai mare fiind acordat cadrelor tinere, lucru realizabil în limita *acelorași resurse financiare*.

Valentina OLARU

De ce un profesor poate accede la grad didactic superior doar după 15 ani de activitate? Dacă ar exista niște standarde, criterii de calitate, profesorul ar avea șansa să demonstreze oricînd că poate desfășura o lecție de grad superior, că poate susține o probă de competență corespunzătoare. Este și o problemă de legislație, care nu ne permite să menținem cadrele didactice bune în sistem. Dacă un tînăr specialist ar avea dreptul să obțină gradul didactic superior în scurt timp, i-ar crește substanțial și salariul, nu peste 15 ani.

Valentina CHICU

În Codul Educației este preconizat ca tinerii specialiști să aibă o normă de 0,75 pentru un salariu deplin, deci, practic, ceea ce afirmați dvs. este stipulat în acest document. Referitor la standarde, matrice, evaluare, promovare, grad didactic *versus* evaluare, salarizare – asupra acestor aspecte se lucrează acum. Pentru re-

vizuirea curriculumului este format un grup de lucru care elaborează standardele profesionale ale cadrului didactic, în baza cărora să putem evalua și monitoriza activitatea acestuia, precum și identifica modalitățile de motivare, promovare și menținere în sistem. Sînt întru totul de acord că un tînr profesor ar putea avea grad didactic superior, iar unul care activează de 25 de ani să nu merite nici gradul didactic II. În Codul Educației este specificat că profesorii vor fi evaluați *anual*. Acest proces va avea un suport instrumental, adică se vor aplica la fel în toate cazurile. Pe de altă parte, Inspectoratul școlar va veni cu instrumente suplimentare. Sper că astfel vom reuși să realizăm anumite îmbunătățiri.

Mentoratul și formarea continuă sînt două aspecte importante. Ceea ce am experimentat pînă acum pentru cadrele didactice din educația timpurie s-a soldat cu rezultate foarte bune. Vom încerca să extindem această modalitate de formare continuă pe întreg sistemul preșcolar, ca ulterior să implementăm mentoratul și în sistemul preuniversitar. Trebuie să lucrăm atît pe dimensiunea formare inițială, cît și pe dimensiunea formare continuă.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Un alt subiect ce dorim a-l pune în discuție și la care v-ați referit deja tangențial este *atragera tineretului în învățămînt*. Cum să facem mai atractivă profesia de pedagog, începînd cu formarea inițială?

Viorica ROTARU, directoare, Liceul Teoretic Lăpușna, Hîncești

Nu doar cei 30000 de lei alocați tînrului specialist din localitățile rurale și alte beneficii îl mențin în școală, ci și un profesor bun, o echipă în care s-a regăsit, comunitatea creată în instituție. Contează și atitudinea administrației, a mentorilor. Avem cadre tinere care din start anunță că vor lucra 3 ani, ca să beneficieze de toate privilegiile, dar, evoluînd, renunță la gîndul de a pleca. Chiar dacă, conform regulamentului, atestarea cadrelor are loc o dată la 5 ani, iar proaspătul absolvent al facultății are dreptul să nu participe la formări timp de 3 ani, trebuie să-i direcționăm fie spre cursuri de o zi sau de două, de o săptămînă, fie spre cursuri on-line. Profesorii din instituția noastră care doresc să participe la formare beneficiază de suport financiar din partea acesteia. De asemenea, trebuie să punem un accent deosebit pe impactul formărilor (întrucît se acumulează multe credite doar pe contul participărilor la formări), să identificăm mecanismul de aplicabilitate a acestora, efectele lor asupra calității procesului educațional.

Maria NARTEA, șef Centru metodic, DRÎTS Ialoveni

Tinerii nu vor să facă studiile la universitățile pedagogice întrucît în ultimii 20 de ani a scăzut autoritatea cadrului didactic în societate. În primul rînd, problema e în noi, profesorii, care fie sîntem prea modești, fie mai

puțin pregătiți. Absolventul vede munca noastră și își dă seama cît de mari sînt responsabilitățile, cît de greu este să lucrezi, mai ales într-o clasă de liceu, numeroasă. Prin urmare, această meserie nu le pare atractivă. Problema nu e numai în salariul mic, dar și în cerințele ridicate.

Daniela VACARCIUC

Menținerea cadrelor în învățămînt se bazează, în primul rînd, pe motivația intrinsecă. Cred că, la angajare, profesorul trebuie supus unei probe. Am organizat anul acesta un interviu pentru ocuparea postului vacant, la care au participat mai mulți candidați. Este formula ideală atunci cînd vorbim de oraș, la țară însă nu prea poate fi aplicată. În instituția noastră, facem demersuri către Asociația părinților, care acoperă cheltuielile pentru 6 formări. Prin urmare, profesorul știe că are o susținere financiară, obține credite. Contează mult și mediul, colectivul profesoral, confortul psihologic, precum și șansele de promovare (acordarea dirigenției, numirea în componența vreunei comisii etc.). Acești factori l-ar face pe tînrul specialist să se simtă important, să rămînă în instituție.

Valentina SÎNCHESTRU, șef Centru metodic, DRÎTS Ștefan-Vodă

Dacă tînrul specialist este implicat în activitățile școlii, este susținut, el nu pleacă din învățămînt. Climatul psihologic este un pilon în menținerea tinerilor profesori în școală. Important este și numărul elevilor în clasă, acum se cere să fie 35. Un tînr specialist care lucrează cu o clasă de gimnaziu (o vîrstă problematică) avînd 34-35 de elevi face cu greu față cerințelor. Chiar și un profesor cu experiență „îi ține cu greu în frîu“. Despre ce calitate a învățării putem vorbi în această situație?

Larisa CARAGI, profesor, Liceul Teoretic *Emil Nicula* din Mereni, Anenii Noi

Clasele numeroase au probleme mari de disciplină. Iar școala nu are nici un suport din partea comunității, al organelor de poliție. În plus, mulți părinți sînt plecați la muncă peste hotare. De aceea, tinerii nu fac față situației. Avem nevoie de susținerea comunității pentru a menține tinerii specialiști în școală. O experiență pozitivă ar fi realizarea unor serate, sărbători. Am organizat 2 ani la rînd concursul TVC, la care participă echipa profesorilor din instituție, echipa tinerilor din sat, echipa educatorilor de la grădiniță. Acest lucru a dus la mobilizarea profesorilor, la coeziune, la crearea unui mediu benefic activității.

Valentina CHICU

În Marea Britanie, am văzut o clasă cu 60 de elevi. La lecție, fiecare își căuta de treabă, profesorul era calm, lucra foarte bine. Și mă întreb: Dacă acolo se poate, de ce la noi nu e posibil? Probabil, există un semn de întrebare privind pregătirea noastră pentru gestionarea comportamentului copilului. În cadrul Departamentului de formare continuă al Ministerului

Educației, am organizat niște cursuri cu cadre didactice de la un colegiu și două licee din municipiul Chișinău despre managementul elevilor la ore. Nici unul dintre participanți nu știa alte metode decât amenințarea de a lua o notă rea, de a fi dus la director, de a invita la școală părinții, de a face o înscriere în agendă. Deci toate reacțiile noastre sînt punitive. Noi nu posedăm multiple instrumente de management al comportamentului elevului. Noi vrem să intrăm în clasă și copiii să ne asigure confortul pentru a putea predă, dar ei vor ca noi să-i motivăm să învețe. Această discordanță de percepție trebuie echilibrată.

De ce pleacă tinerii specialiști din învățămînt? Pentru că nu fac față, simt un disconfort. Nici cultura organizațională existentă nu îi stimulează. Vrem noi oare cu adevărat ca tînărul specialist să se mențină în sistem? Vor colegii de breaslă să accepte că mai vine cineva și le ia orele? Probabil și repartizarea orelor trebuie reglementată, acum fiecare director procedează cum crede de cuviință. Deci tînărul trebuie să vină în școală fiind *specialist*, avînd competențe pentru a realiza un management eficient al clasei de elevi, un sistem de valori. Cadrele tinere, în mare parte, nu vor să se implice în acea „luptă” pentru afirmare.

Valentina OLARU

În Liceul Teoretic L. Blaga din Chișinău am organizat focus-grupuri cu cadrele didactice debutante. Întrebîndu-le de ce au pledat pentru sistemul educațional, 8, din 12, au răspuns că alegerea le-a fost dictată de statutul de profesor, statut pe care îl percep ca unul deosebit în societate. De aceea, nu știu dacă imaginea negativă a pedagogului în societate este problema. Unii au avut un profesor-model, alții au luat decizia după ce au efectuat practica pedagogică. Au învățat 3 ani de zile fără a vrea să fie profesori, au mers în școală și au descoperit că a fi profesor este foarte interesant, că acesta se bucură de respect. Studenții au nevoie de mai multă practică pedagogică, de mai multe ore de predare în cadrul acesteia, pentru a înțelege pe deplin mecanismul.

Galina GHEORGHÎĂ, șef-adjunct, DRÎTS Ungheni

Sistemul nu este obligat să-i păstreze pe toți cei care au diplomă, pentru că, aidoma celorlalte sisteme, există o „selecție naturală”: în vîrfurile piramidei se mențin cei mai puternici. Dacă urmezi etapă cu etapă urcușul formării și îți atingi scopurile, te menții. Dacă vrei să accepți ceea ce îți impune sistemul, societatea, accepți și te formezi.

O importanță deosebită o are și *diseminarea experienței avansate*. În raionul Ungheni, în ultimii 3 ani, la acest capitol se muncește mult: experiența a 20 de profesori (din 1400) este studiată pe larg. Nu trebuie să „închidem” cadrele valoroase în instituție, ci să le promovăm. O idee bună este și salarizarea cadrelor di-

dactice în funcție de performanțe. Trebuie să-i motivăm pe oameni să vrea să vină în școală.

Angela MUȘENCO, specialist, DRÎTS Soroca

Aș vrea să discutăm și despre *atragera și menținerea în sistemul educațional a bărbaților*. Predau într-o clasă în care învață 20 de băieți și constat niște mutații în comportamentul acestora. La școală, au în față 12 profesoare. Acasă, mai mult de jumătate au tații plecați la muncă peste hotare. Și atunci ne întrebăm de unde să ia acești băieți un model de comportament, cum să devină bărbați adevărați? Acest model le este oferit de televiziune, Internet. Conform unui studiu efectuat în anul 2013 în 21 de țări, statutul profesorului scade pe an ce trece și din cauza prezenței masive în sistemul educațional a femeilor. L-am întrebat recent pe un fost elev de-al meu, absolvent de facultate de ce nu vrea să vină în învățămînt. Răspunsul a fost următorul: *Spre regret, această profesie nu le oferă bărbaților posibilitatea de a face carieră, iar noi vrem să ne afirmăm.*

În studiul despre care am amintit mai sus figura o întrebare: *Vă doriți ca în viitor copilul dvs. să devină profesor?* Majoritatea părinților au răspuns negativ. În cercetare au fost antrenați medici, avocați etc., oameni care pot analiza, au o poziție în societate. Prin urmare, problema pe marginea căreia discutăm astăzi nu este specifică doar pentru sistemul de învățămînt din Republica Moldova.

Tamara MACARI, șef Centru metodic, DRÎTS Hîncești

Centrul nostru metodic, pe lângă care funcționează *Școala tînărului specialist*, organizează de 3 ori pe an cursuri de formare pentru profesorii tineri din raion. De asemenea, se lucrează în cadrul instituțiilor educaționale, prin seminarii de formare continuă, desfășurate de cadrele didactice care au participat la cursuri de perfecționare la diferite instituții specializate din republică. Pe parcursul anului, au loc cel puțin 4 formări în cadrul seminariilor metodice raionale. Cadrele didactice tinere sînt antrenate în toate aceste activități. Aș vrea să accentuez necesitatea autoformării. Avem nevoie de o mai bună pregătire psihopedagogică. În ultimul timp, instituțiile specializate includ subiecte la solicitarea cadrelor didactice, ceea ce constituie un pas înainte, întrucît conținuturile sînt racordate la necesitățile de pregătire ale profesorilor, la așteptările lor. Aș vrea să menționez aportul în acest sens al Centrului Educațional PRO DIDACTICA.

Tatiana CARTALEANU

Atunci cînd avem elevi buni, ei trebuie stimulați și pentru realizare în domeniul nostru. Din 2 septembrie, într-o lună de zile, un tînăr profesor s-a și afirmat în acel sens în care dvs. puteți spune: Din asta va ieși un profesor, iar ăstuia îi dau voie să plece. Pînă își va forma competențele de comunicare didactică, pînă va deveni

creativ mai este. Dacă reușește el sau nu să facă față cerințelor se vede chiar în primele săptămîni.

Adela SCUTARU-GUȚU, președinte, ONG *DVV International*, Chișinău

Întrunirea de astăzi este deosebit de interesantă prin subtilitățile care s-au strecurat în discursuri. Cred că plăcerea de a face ceva trebuie să fie un punct care ne-ar ghida în demersurile noastre, ea este cardinală. Doamna Chicu a vorbit de experiența britanică cu o clasă de 60 de copii. Poate e o practică prematură pentru contextul educațional din Republica Moldova.

Mi-a plăcut ideea despre sprijinul comunității în a menține profesorii. Într-adevăr, starea de bine se cultivă nu numai prin atmosfera din școală, dar și din întreaga comunitate. Toată lumea folosește astăzi termenul de *învățare pe parcursul întregii vieți*, care dă bine și la ureche, și la presă. Dar asta nu înseamnă numai formare inițială și continuă, ci și *educație nonformală*. Aș aminti aici de un proiect comunitar *Universitatea familiei*. Avem foarte multe activități prin care școlile au devenit focare de diseminare a învățării pentru toate vîrstele, de exemplu Liceul Teoretic din Chișcăreni, unde există un *Club al seniorilor*. Deși profesorii sînt suprasolicitați, poate ar fi cazul să iasă în comunitate cu diferite proiecte, pentru a le spori ponderea. Noi toți sîntem sortiți învățării și, totodată, avem ocazia să cultivăm și comunitatea, pentru a deveni un adept, un promotor al imaginii noastre.

Viorica STĂVILĂ, manager, Liceul Teoretic Boșcana, Criuleni

Este foarte ușor să atragi tinerii specialiști în școală, dar mai greu e să-i faci să plece, dacă nu-și fac meseria cum se cuvine, pentru că nu există pîrgihii. Dacă nu este pregătit, dacă nu vrea să se autoperfecționeze, nu-i poți schimba atitudinea.

Și în instituția noastră se pune un accent deosebit pe educația nonformală, atragem voluntari din comunitate.

Mihai PAIU

Bill Gates a lansat un proiect care ar permite cadrelor didactice să se autoperfecționeze. În clasă este instalată o cameră video care înregistrează lecția. Ulterior, profesorul analizează, pas cu pas, ce a realizat bine și ce mai puțin bine. Se poate face și un schimb de înregistrări, adică schimb de experiență.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Lipsa profesorilor de la ore pe parcursul celor 3 săptămîni de formare creează mari dificultăți. Dacă timp de un an la cursuri participă mai mulți profesori, activitatea instituției este practic paralizată.

Cei ce doresc pot acumula 20 de credite în mai multe instituții care prestează servicii de formare continuă. De exemplu, 5 credite le obține la Institutul de Științe ale Educației, 5 la Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă*, dar celelalte – valorificînd alte oportunități,

strict la subiectele care îl interesează: dezvoltarea gândirii critice, managementul clasei, metode interactive de predare etc. Dacă formarea nu este direcționată tematic, atunci se pierde din valoarea acesteia. PRO DIDACTICA realizează formări care durează 3-5 zile, în perioada vacanțelor.

Valentina SÎNCHESTRU

Anul acesta am propus în cadrul formărilor niște chestionare. Conform acestora, profesorii doresc cursuri de perfecționare în teritoriu, deoarece este mai bine cînd întreg corpul profesoral asimilează aceeași informație. Uneori cursurile de 3-5 zile în teritoriu se soldează cu rezultate mult mai bune decît cele de 3 săptămîni în altă parte.

Viorel BOCANCEA, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol

Aș vrea să amintesc aici de unele cursuri on-line, care sînt mai ieftine, mai comode, dar a căror calitate lasă de dorit. Am organizat cursuri de formare la distanță, în cadrul unui proiect realizat în colaborare cu polonezii. S-au înscris 80 și au terminat 50 de profesori. Soluția ar fi următoarea: 1-2 zile de activitate *face to face* cu toți cursanții, urmînd învățarea la distanță și finalizînd, iarăși, cu convocarea tuturor participanților. Faptul că 3 săptămîni trebuie să fii prezent la traininguri este o extremă. O altă extremă e un curs de o zi, cînd audienților li se arată o tablă interactivă și se mimează formarea.

Vera PȘENEAC, șef-interimar, Centru metodic, DGETS a Consiliului municipal Chișinău

În anul de studii 2013-2014, în instituțiile de învățămînt preșcolar și preuniversitar din mun. Chișinău au activat 11194 de cadre didactice, 90% dintre acestea avînd grad didactic: 463 – grad didactic superior; 1517 – grad didactic întîi și 8060 – grad didactic doi.

În ultimii trei ani de studii, atestarea cadrelor didactice și manageriale a înregistrat o evoluție *descendentă*. La capitolul puncte slabe, putem indica nivelul relativ scăzut al pregătirii cadrelor didactice, implicarea unor cadre didactice/manageriale la nivel de instituție fără grade didactice corespunzătoare în activitatea de evaluator.

În aceeași perioadă, formarea profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale a înregistrat o evoluție *ascendentă*. Se atestă o tendință a tinerilor specialiști de a-și continua studiile la masterat. Aspectele pozitive ale formării profesionale continue în mun. Chișinău sînt: creșterea numărului de cadre didactice înscrise la cursuri, diversitatea activității de formare profesională; aplicarea în demersul la clasă a informațiilor și a competențelor dobîndite.

Aspectele care necesită îmbunătățire sînt: numărul mic de profesori interesați de specializările nou-apărute (cadru didactic de sprijin); instituțiile abilitate nu satisfac nevoile de formare la unele discipline de

studiu (învățământ complementar, sport, profil coregrafic, teatral, muzical-coral etc.); formare continuă pe bază de contract se realizează în detrimentul calității; studierea și promovarea insuficientă a experienței avansate a cadrelor didactice și manageriale la nivel de instituție etc.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Vă mulțumim pentru participare la masa rotundă de astăzi și sperăm că aceste acte vor contribui la optimizarea activității cadrelor didactice.

Consemnare: Mariana VATAMANU-CIOCANU

Atestarea cadrelor didactice: noi provocări*

Modernizarea permanentă a sistemului educațional impune nu doar schimbarea programelor sau a curricula, a conținuturilor curriculare, ci și – mai ales – modificări de natură metodologică. Demersul care se desfășoară în clasă astăzi se deosebește de cel de la sfârșitul secolului al XX-lea, ca să nu mai vorbim de alte decenii sau secole. De aceea, și profesorul care intră în clasă trebuie să fie într-un continuu proces de formare, or, pentru educatori/învățători/profesorii învățarea pe tot parcursul vieții este o parte importantă a activității, iar evaluarea acestora ține de managementul eficient al sistemului și al instituției concrete.

Discuția care s-a desfășurat la 27 noiembrie curent la Centrul Educațional PRO DIDACTICA a avut în vizor subiectul *Atestarea cadrelor didactice din perspectiva Codului Educației* și a pornit de la identificarea unor probleme acute și mereu actuale: *Cum trebuie să fie evaluarea profesorilor astăzi?*

Au fost menționate unele probleme ale sistemului actual de atestare: raportul de auto-evaluare și lucrările metodice nu întotdeauna creează o imagine autentică a solicitantului de grad didactic, aceste lucrări nu întotdeauna sînt originale și riguros organizate, procesul de atestare lasă loc pentru concurență nesănătoasă, reglări de conturi în instituție și raion sau municipiu, cooptarea unor specialiști din afara instituției pentru evaluarea orelor demonstrative nu rezolvă problema calității tuturor orelor, administrația instituției poate să nu fie interesată (în termeni de buget vorbind) ca profesorii să dețină grade didactice etc.

Codul Educației, care a intrat recent în vigoare, stipulează în art. 45. *Evaluarea cadrelor didactice următoarele:*

- (1) Evaluarea internă a cadrelor didactice din învățământul general se efectuează anual în baza unei metodologii de evaluare aprobate de Ministerul Educației.
- (2) Evaluarea externă a cadrelor didactice din învățământul general se efectuează o dată la 5 ani de către organele abilitate, în baza unei metodologii de evaluare aprobate de Ministerul Educației.
- (3) Metodologia de evaluare prevede, în mod obligatoriu, consultarea opiniilor elevilor, părinților și ale altor cadre didactice din instituția de învățământ respectivă.



Elaborarea și discuția regulamentelor, precum și aplicarea lor, va cere de la grupurile de lucru responsabile exactitate și rigoare. De asemenea, vor trebui excluse din start sau explicitate toate situațiile care lasă loc de interpretări libere. Participanții la discuție, profesori, manageri școlari, angajați ai DRÎTS, cadre didactice din învățământul superior cooptate în comisiile de atestare, părinți și elevi, s-au referit la diverse aspecte de evaluare, încercînd să răspundă la unele întrebări și să asculte părerile colegilor.

În ce măsură performanțele elevilor sînt un indiciu sigur și care trebuie luat în considerare la evaluarea profesorului? Primele intervenții au specificat că un profesor care solicită grad didactic trebuie să aibă la activ performanțe palpabile ale elevilor, acestea fiind rezultatele evaluărilor externe (examen de capacitate, bacalaureat), la concursurile școlare, olimpiade etc. Se pare că e perfect valabil pentru unele materii școlare, cum este limba și literatura română, matematica, limba străină, istoria, și mai puțin aplicabile pentru învățători,

* Sinteza în baza mesei rotunde *Atestarea cadrelor didactice din perspectiva Codului Educației*

pentru cei care predau materii incluse rareori în examene. Totodată, rezultatele olimpicilor la scară națională și chiar internațională nu întotdeauna sînt doar rezultatul muncii unui profesor din acea instituție – contribuția activității extracurriculare, a mediului pe care îl creează școala și familia este incontestabilă.

Participanții au susținut că o dovadă a performanței profesionale a cadrelor didactice poate fi dinamica pozitivă a rezultatelor școlare ale elevilor. Totuși, dinamica rezultatelor poate să nu fie relevantă dacă elevul reușește constant la o materie sau, într-un moment din viața lui școlară, din varii motive, manifestă o oarecare indiferență pentru studii. În plus, dacă aceasta devine scop în sine, nu putem ignora că ea este oarecum în mîna profesorului.

S-a insistat, de asemenea, asupra caracterului constant al implicării profesorului în activitățile de formare și evaluare. Ceea ce prevede Codul Educației – evaluare internă anuală – trebuie să pornească de la elaborarea unui traseu pentru 5 ani și raportarea rezultatelor relevante. Nu e corect (și nu e suficient!) ca un profesor să înceapă a se interesa de formări doar în ultimul an din această perioadă, să acumuleze la limită dovezile care îi permit atestarea, iar administrația instituției să tolereze o atare situație.

Și mai grav e cazul unor instituții în care majoritatea cadrelor didactice nu au obținut nici gradul II și nici nu încearcă să iasă din zona de confort. Lamentările în raport cu diferențele de condiții (sat-oraș) nu au pondere. Există școli rurale cu rezultate foarte bune, cu profesori cu grade didactice, și instituții urbane care nu impresionează prin rezultate.

Profesorii au căzut de acord cu opiniile conform cărora copilul învață, de fapt, mai bine într-o școală „proastă” cu un profesor excelent, decît într-o școală excelentă cu un profesor incompetent. Efectul cadrului didactic este mult mai mare decît efectul numărului de elevi în clasă. Ar trebui să împărțim o clasă de mărime medie aproape în jumătate ca să obținem rezultatul pe care l-am avea în cazul schimbării profesorului „mediu” pe unul cu o competență de cam 85% (E. Hanushek). Sugestive au fost cazurile descrise, cînd elevii veniți dintr-o altă școală (după reorganizare) s-au adaptat din mers la condițiile noii școli, iar pînă la sfîrșit de an școlar au demonstrat rezultate la fel de bune, ba chiar și mai înalte față de „autohtoni”.

Expunerea unor competențe generale necesare cadrului didactic a generat discuții de grup, care au avut drept scop să determine locul, ponderea acestor competențe în prestația per ansamblu a profesorului și modul în care pot fi evaluate. S-a stabilit că, în primul rînd, cu statut de *conditio sine qua non*, cadrul didactic *cunoaște conținutul materiei și diverse modalități de predare*. Acestea sînt certificate de diploma de studii pe care o deține: fără să posede competența respectivă profesorul nu are dreptul să presteze serviciile educaționale corespunzătoare. Alături de această competență, la fel

indispensabile pentru prestarea serviciilor educaționale de calitate, sînt competența digitală (formula fiind de genul: cadrul didactic *aplică eficient TIC în diverse activități de predare-învățare-evaluare*) și competența de comunicare lingvistică, fără de care e greu să ne imaginăm un profesor de succes.

Competența generală *proiectează și realizează un proces educațional de calitate* ocupă un loc important în activitatea profesorului; dovada acestei competențe se structurează din proiecte de lungă durată, proiecte pe unități de învățare sau proiecte zilnice, pe care cadrul didactic le elaborează *manu propria*; evaluări ale lecțiilor asistate pe parcursul întregii perioade de evaluare. De asemenea, un indicator al calității procesului educațional vor fi rezultatele obținute de elevi – nu este vorba doar de performanțele peste medie ale unor olimpici, ci de toate rezultatele observabile care vorbesc despre calitatea procesului educațional.

Alături de aceasta este competența *cunoaște elevii și stilul lor de învățare* – anume ea permite o proiectare diferită de la un an la altul, pentru clase paralele în același an de studii etc. O dovadă în plus a prezenței acestei competențe ar putea servi comentariile orale ale situațiilor, soluționarea studiilor de caz, relatarea analitică a experienței și argumentarea propriilor decizii. Competența generală a cadrului didactic *evaluează, oferă feedback și prezintă informații privind învățarea elevilor* ține de un aspect important, pe care comunitatea îl vrea transparent. Dovezile formale ale acestei competențe – acumularea notelor pe parcursul semestrului, stocarea unor probe de evaluare în portofoliul profesorului, ajustate la competențele specifice disciplinei și conținuturile studiate în clasa și unitatea respectivă, rapoartele și analizele textuale prezentate administrației instituției – se completează prin aceleași comentarii orale ale succeselor și problemelor identificate, ale soluționării problemelor, precum și rezolvarea unor studii de caz.

Competențele generale ale cadrului didactic *crează și menține un mediu de învățare motivant și securizat; își structurează creșterea personală și dezvoltarea profesională; interacționează profesional cu elevii, colegii, părinții și comunitatea* nu trebuie ignorate sau marginalizate. Fiecare dintre ele este importantă pentru prestarea serviciilor educaționale de calitate și pentru statutul instituției. De aceea, implementarea prevederilor Codului Educației trebuie să se sprijine pe o scară funcțională, care ar oferi descriptori pentru fiecare competență generală în corespundere cu gradul didactic solicitat.

Olga COSOVAN,
Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă din Chișinău
Angela MUȘENCO,
Direcția Raională Învățămînt, Tineret și Sport Soroca

Școala de azi și de mâine



Veronica CREȚU

președinte, Institutul pentru o Guvernare Deschisă

Rezumat: Secolul al XXI-lea a demarat cu o serie de procese emergente, rezultat al democratizării și globalizării, care vor fi determinative în conturarea priorităților de viitor în educație. Digitalizarea și extinderea noilor tehnologii informaționale, creșterea comerțului mondial și a interdependenței economiilor naționale, procesele politice, demografice și ecologice afectează tot mai mult Republica Moldova. O politică educațională corectă trebuie să răspundă provocărilor respective prin schimbări în curriculum, în managementul școlii etc., astfel încât să fie cu un pas înainte, să nu reacționeze cu întârziere la aceste cerințe ale vremii.

Abstract: The 21st century began with a series of emergent that will be determinative in shaping future priorities in education. Digitization and expansion of new information technologies increase of global trade and interdependence of national economies, current political, demographic and ecological processes affect more and more Republic of Moldova. A proper education policy must respond to these challenges through changes in school curriculum, through changes in school in order to be one step ahead and not react with delay to these necessities of the time.

Keywords: Education reform, educational policy, global problems, curriculum.

Cea mai evidentă caracteristică a începutului de secol XXI constă în reducerea gradului de stabilitate, în toate domeniile, fapt datorat schimbărilor rapide și riscurilor aferente cu care se confruntă omenirea. Anume dezvoltarea accelerată influențează toate aspectele vieții și definește contextul în care oamenii activează/interacționează. Reacțiile și acțiunile pe care le întreprind drept răspuns la aceste provocări determină – pe termen mediu și lung – vitalitatea economică, sistemul de valori, diversitatea culturală, politica globală, schimbările climatice și, nu în ultimul rând, sistemul educațional. Educația este unul dintre pilonii principali ai democrației, iar procesele politice din ultimele

decenii au afectat semnificativ sistemul educațional. Democratizarea relației elev-profesor, descentralizarea practicilor decizionale și conferirea unei mai mari autonomii locale, transparența legată de performanțele școlare, implicarea mai activă a comunității în viața școlii, digitalizarea tot mai largă a resurselor educaționale – toate acestea vin să susțină angajamentele asumate de guvernare referitoare la asigurarea accesului la o educație de calitate pentru toți.

Grație mondializării accelerate, viziunea noastră privind sistemul de învățământ trebuie să fie axată pe abordarea holistică a educației, pornind de la agendele globale, regionale și naționale cu impact direct și/sau indirect asupra acestuia.

Prezentăm o serie de procese emergente sau provocări-cheie, un rezultat al democratizării și globalizării, care pot influența/determina stabilirea priorităților în educație.

1. Digitalizarea la toate nivelurile sau extinderea noilor tehnologii informaționale și a comunicațiilor (TIC)

- Viteza de prelucrare și transmitere a datelor și resurselor informaționale este în continuă creștere. Astăzi putem comunica cu ușurință cu orice persoană de pe glob, dacă aceasta are un dispozitiv conectat la Internet. Mai mult ca atât, în curând convorbirile video vor deveni

un lucru obișnuit și vor facilita schimbul de idei și de inițiative. De exemplu, actualmente, numărul de utilizatori Facebook în Moldova este de peste 380000, 50% dintre care se conectează de pe telefoane mobile [1]. Este evident că posibilitățile de comunicare pe care le oferă Internetul, rețelele sociale și telefoanele mobile de ultimă generație trebuie să devină un instrument eficient de comunicare educațională dintre elev, profesor, părinți, alți membri ai comunității.

- Internetul a revoluționat modul în care interacționăm cu informația și va continua să fie o importantă resursă în acest sens. Astfel, paradigma educațională actuală nu poate să omită formarea competențelor digitale și utilizarea TIC pentru a satisface necesitățile noastre de informare și (auto)instruire. Avem la dispoziție o cantitate enormă de informații, ceea ce ne-o dovedește faptul că, până în anul 2003, omenirea a creat 5 exabiți de informații [1], la moment același volum fiind creat pe parcursul a doar 2 zile [2]. În același timp, resursele Internet în limba română, în comparație cu alte limbi, sînt destul de limitate. *Sistemul de învățămînt din Moldova poate deveni un generator de informații în domeniul geografiei, demografiei, biologiei, chimiei, civic, cultural etc., ceea ce va oferi oportunități multiple pentru dezvoltarea economică, socială a țării.*

- Mass-media trece printr-un proces de reformare radicală: mijloacele tradiționale pierd din audiență, fiind înlocuite rapid de rețelele sociale, televiziuni online comunitare, bloguri personale etc. Doar 32% din utilizatori privesc emisiunile TV în timp real [3]. Cu toate acestea, școlile din Moldova rămîn în urmă și la capitolul dat, ratînd posibilitatea de a deveni un actor comunitar-cheie prin crearea unui post de radio și TV on-line.

- Diverse aplicații tehnologice, atît pentru telefonul mobil, cît și web (cunoscute sub acronimul *apps*), ne ajută să monitorizăm orice domeniu: de la sănătate și

programarea echipamentului casnic de la distanță, pînă la indicarea drumului și a locațiilor în timpul unei călătorii; de la determinarea gradului de poluare a mediului, pînă la raportarea problemelor de pe strada pe care locuim. În anul 2011, numărul de telefoane mobile l-a depășit pe cel al populației, iar numărul de aplicații noi ce contribuie la sporirea productivității a crescut în anul 2012 cu 203%. [4]. Conform Flurry Analytics, tehnologiile (limbajul) de elaborare a aplicațiilor au devenit mai simple, mulți elevi de liceu (uneori și de gimnaziu) reușind să le creeze singuri [5]. Și *participarea elevilor la elaborarea aplicațiilor social-utile* ar trebui să fie valorificat pe deplin de școlile noastre, ceea ce ar favoriza implicarea elevilor și părinților în luarea de decizii, realizarea de sondaje, oferirea accesului la anumite informații sau servicii comunitare.

- Orice inovație are atît părți pozitive, cît și negative. S-au identificat mai multe riscuri: diversitatea, multitudinea de informații contradictorii și manipulative utilizate în războiul informațional; limitarea vieții private prin supraveghere excesivă (video-spionare); folosirea datelor personale de către companii private, hackeri etc. Peste 10% din locuitorii Germaniei și Franței consideră că spionarea pe net este un proces important în prevenirea terorismului [6]. Astfel, *siguranța copiilor în lumea digitală* trebuie să devină parte a unei discipline obligatorii, iar deprinderile de a discerne sursele valide de informații pot fi formate la toate celelalte obiecte de studiu.

2. Globalizarea

- Comerțul mondial s-a diversificat foarte rapid, fapt ce duce la interdependența economiilor regionale/naționale. Înfîințarea de companii mixte cere de la angajați abilități de comunicare și interacțiune cu persoane din diferite țări și culturi. Companiile din Moldova lucrează tot mai intens cu clienți din Europa, America, Asia, iar pe rafturile magazinelor de la noi pot fi găsite produse și dispozitive tehnologice din toată lumea. Vînzările on-line deschid noi posibilități de dezvoltare și relaționare dintre antreprenorii mici și mijlocii de la noi cu cei de pe piața globală. Conform Organizației Mondiale a Comerțului, anual, comerțul internațional crește cu 4-5% (2014). Acordul de Liber Schimb dintre Republica Moldova și UE oferă oportunități imense pentru fermierii și micii antreprenori din mediul rural. Un rol important îi poate reveni școlii și aici, aceasta devenind *un important promotor al cunoștințelor necesare comercializării produselor autohtone.*

- Globalizarea a permis și un flux mare de capital și tehnologii care facilitează deschiderea de noi companii, crearea locurilor de muncă, angajatorii fiind în căutare de profesioniști capabili să învețe rapid o limbă străină, să adopte un stil nou de muncă, să aplice soluții techno-

logice noi și altele. *Școala poate deveni un fondator sau cofondator al unor companii care ar presta servicii pentru comunitate sau ar produce anumite mărfuri, elevii îndeplinind diverse funcții – de la muncitori pînă la manageri.*

- Interdependențele dintre economiile naționale, pe lîngă numeroși factori pozitivi, au condus la creșterea frecvenței crizelor economice globale, accentuarea inegalității veniturilor și apariția sancțiunilor economice din motive politice. Uniunea Europeană importă 30% din consumul total de gaze din Rusia (2014) [7], dependența Moldovei fiind și mai mare. În acest context, *rolul școlii în promovarea tehnologiilor durabile (Eco)* atît pentru gospodării, cît și pentru fermieri, companii mici și instituții publice este foarte important.

- Ciclul de viață scurt al produselor și creșterea ponderii economiei bazate pe servicii au determinat noi cerințe față de forța de muncă, angajatorii solicitînd creativitate, gîndire critică și competențe avansate de comunicare. Conform Conferinței Națiunilor Unite pentru Comerț și Dezvoltare, în primul trimestru al anului 2014 exportul de servicii s-a majorat cu 7%. *Practica organizării de concursuri al planurilor de afaceri, începînd cu clasele gimnaziale, a devenit deja o tradiție în unele țări ale*

UE, noi urmînd să preluăm această practică pe cît de repede posibil.

- Procesul de globalizare a determinat și o creștere a concurenței: produsele moldovenești trebuie să poată face față pe piața mondială atît din punct de vedere al raportului preț/calitate, cît și din perspectiva modului în care sînt promovate. Fără resurse energetice proprii și fără acces la resurse energetice ieftine, *agenții economici (dar și instituțiile) de la noi pot avea o singură strategie de supraviețuire – inovația! Iar educația antreprenorială trebuie să înceapă chiar din grădiniță!*

- Globalizarea a influențat semnificativ și circulația de persoane. În anul 2013, la scară internațională,

numărul migranților a atins cifra de 232 milioane, în comparație cu 175 milioane în anul 2000 și 154 milioane în anul 1990 [8]. Migrația a devenit un fenomen obișnuit pentru multe state „tinere”, precum este Republica Moldova. Drept consecință, diaspora moldovenească este tot mai numeroasă în Italia, Rusia, Spania, Marea Britanie, Irlanda. Datele furnizate de NEXUS Moldova (o inițiativă UE) arată că peste hotarele țării sînt plecate peste 411000 de persoane, iar dacă îi luăm în calcul și pe migranții sezonieri, cifra se ridică la jumătate de milion. Drept consecință, *avem zeci de mii de copii educați de un singur părinte sau lăsați sub supravegherea bunicii, rudelor.*

3. Demografia

- Industrializarea, avansarea științei, precum și revoluția demografică constituie doar cîțiva factori ai urbanizării excesive. Tot mai mulți tineri își caută rostul în orașe sau peste hotarele țării. În următorii 100 de ani, populația urbană se va tripla [9].

- Descoperirile științifice din domeniul medicinei, pe lîngă campaniile naționale de promovare a unui mod de viață sănătos, au contribuit semnificativ la creșterea longevității vieții. Satele moldovenești se schimbă pe zi ce trece, *numărul copiilor se micșorează*, iar cel al vîrstnicilor crește. În perioada 2000-2012, numărul total al populației s-a redus cu 84500 persoane sau aproximativ cu 7 mii anual (circa 5 sate). Situația de-

mografică este și mai dificilă în mediul rural, unde rata mortalității este superioară ratei natalității (în special în cazul bărbaților).

- Cu toate că există o serie de inițiative de profilaxie la nivel național și internațional, populația devine tot mai afectată de consumul excesiv de alcool, droguri și alte substanțe periculoase, tabagism, infecțiile cu transmitere sexuală (mai ales generația tînă). Cu siguranță, Moldova va fi impusă de circumstanțe să majoreze vîrstele standard de pensionare pentru femei și bărbați, ceea ce înseamnă că va crește perioada de muncă activă. Școala trebuie să formeze deprinderi de a învăța pe parcursul întregii vieți și de a duce un mod sănătos de viață încă din copilărie.

4. Ecologia

- Încălzirea globală este un proces în plină desfășurare, ale cărui efecte duc la insuficiență de apă potabilă; la răspîndirea diverselor forme de infecții, viruși și maladii; la creșterea puterii furtunilor, a frecvenței perioadelor de secetă etc. Conform NASA (agenție guvernamentală a SUA care se ocupă cu explorarea spațiului cosmic), nivelul oceanelor s-a mărit cu 17 centimetri pe parcursul secolului al XX-lea, viteza creșterii nivelului s-a dublat în anii 2000-2009. *Școala trebuie să formeze deprinderi de comportament în situații de crize naturale și de risc care ne-ar putea afecta în viitorul apropiat.*

- Criza resurselor energetice și a resurselor naturale, în general, duce la majorarea prețurilor, la poluarea mediului și agravarea proceselor de încălzire globală. *Generarea energiei de alternativă pentru consumul*

casnic și al școlii este un subiect abordat frecvent de către elevi și profesori.

- Studiile recente arată că zilnic pe glob dispar cîte o specie de animale și de plante. Omenirea afectează în mod constant și, probabil, ireversibil, diversitatea biologică [10]. *Școala poate promova restabilirea ecosistemelor din comunitate prin documentarea speciilor existente și protejarea celor pe cale de dispariție.*

- Nu se cunosc consecințele asupra sănătății ale aplicării unor noi tehnologii de cultivare și procesare a produselor agricole, inclusiv a celor modificate genetic.

- Consumerismul (încurajarea oamenilor de a procura bunuri și servicii) ia amploare. Cantitatea de gunoi produsă anual ajunge la 5 miliarde de tone [11]. *Un comportament adecvat al cetățenilor poate fi obținut doar printr-o educație ecologică de calitate.*

5. Democratizarea și procesele politice

- În întreaga lume, se atestă o criză a democrației reprezentative, o diminuare a autorității puterii execu-

tive. Implicarea cetățenilor în procesele decizionale și de elaborare a politicilor a devenit o necesitate pentru guvernele democratice. *Instrumentele de participare trebuie să fie inițiate și dezvoltate încă din școală: prin*

implicarea elevilor în procesele de bugetare a instituției, de planificare strategică, de identificare și soluționare a problemelor comunitare etc.

- Creșterea cheltuielilor pentru apărare și confruntările armate ale țărilor vecine este un fapt care nu poate fi neglijat și reclamă abordare politică strategică.

- Războiul informațional și cel cibernetic au devenit instrumente puternice de influențare a opiniei publice. Experții recunosc că metodele utilizate în războiul in-

formațional Rusia-Ucraina depășesc cu mult propaganda războiului rece [12].

- Terorismul s-a răspândit la nivel global și afectează tot mai multe domenii ale societății.

Toate aceste aspecte trebuie tratate *prin intermediul formării deprinderilor de comportament adecvat în situații de risc, simularea și soluționarea acestora în comun de către școală și comunitate.*

Pentru a face față acestor provocări, elevii urmează/ar fi bine să posede:

competențe avansate în domeniul TIC, care să le permită/favorizeze:

- accesarea, evaluarea și organizarea informației (TIC pentru învățarea pe parcursul vieții, comunicare și colaborare);
- restructurarea și modelarea informației, lansarea de idei noi (TIC pentru proiecte civice, antreprenoriale și de cercetare) (sursa: OECD);
- analiza și evaluarea datelor cu caracter public și crearea de aplicații practice în baza datelor.

competențe antreprenoriale avansate, care să le permită/favorizeze:

- inițierea și administrarea proiectelor de inovații antreprenoriale;
- utilizarea și dezvoltarea tehnologiilor de producere inovatoare;
- dezvoltarea aplicațiilor pentru dezvoltare personală și comunitară.

competențe avansate ce țin de un mod sănătos de viață, care să le permită/favorizeze:

- dezvoltarea fizică corespunzătoare;
- adoptarea unui comportament adecvat în situații de risc pentru sănătate;
- managementul corect al situațiilor de criză;
- alimentația sănătoasă.

competențe și atitudini ce țin de dezvoltarea durabilă a resurselor naturale și a mediului înconjurător, care să le permită/favorizeze:

- menținerea și dezvoltarea resurselor naturale;
- durabilitatea bunurilor proprii și comunitare;
- folosirea rațională a energiei.

competențe civice care să le permită/favorizeze:

- implicarea în procesul de luare a deciziilor la nivel de comunitate;
- realizarea proiectelor civice;
- gestionarea situațiilor de criză etc.

Putem să mai adăugăm aici necesitatea de a dezvolta competențele culturale/artistice/estetice și pe cele de comunicare, de relaționare interumană, de dezvoltare morală în baza valorilor perene.

Competențele enumerate mai sus reclamă un cadru adecvat de politici educaționale, iar transpunerea cu succes a acestora în practică solicită schimbări profunde atât la nivel instituțional, cât și la nivel de curriculum școlar.

Tipul de ȘCOALĂ necesar pentru dezvoltarea acestor competențe la elevi

Principiile-cheie:

- Școala este un ecosistem în continuă schimbare.
- Schimbarea vizează, cu desăvârșire, toți actorii implicați: elevii, cadrele didactice și manageriale, părinții, comunitatea.

Pentru a implementa aceste principii, școala:

- asigură un mediu propice dezvoltării intelectuale, prin oferirea unor experiențe de cunoaștere, încadrate în contexte simulate sau autentice de viață;
- creează oportunități pentru exersarea principiilor democrației participative, prin implicarea elevilor, părinților și membrilor comunității (indiferent de vîrstă, sex etc.) la toate etapele de luare a deciziilor (stabilirea necesităților, elaborarea soluțiilor, identificarea soluțiilor alternative; implementarea, monitorizarea și evaluarea

activităților), oferind acces la date, manifestînd, astfel, un grad sporit de transparență, responsabilizare socială și deschidere către idei noi;

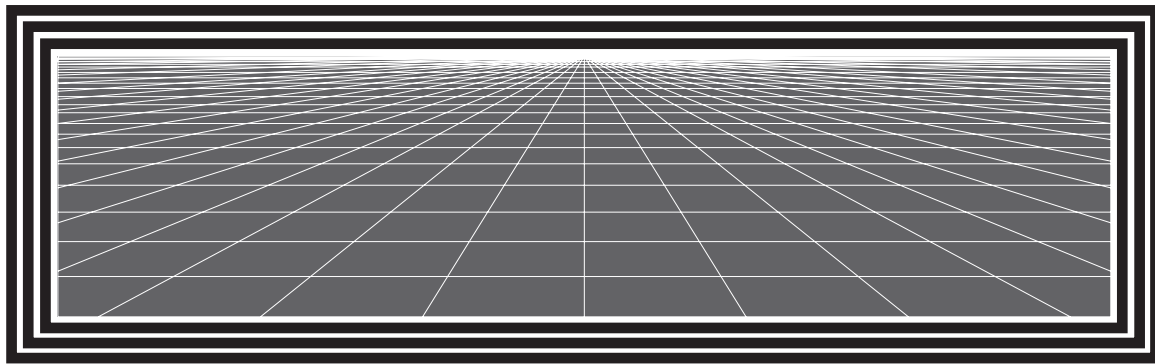
- oferă posibilități de învățare on-line (în timp real) la orice curs/disciplină atît pentru elevii din comunitate, cît și pentru cei din afara acesteia (din țară sau de peste hotare); cursurile/prezentările profesorilor ca resurse educaționale se pot accesa în biblioteca digitală a instituției localizată într-un „nor informațional” (principiul *cloud computing*) [13];
- inițiază cursuri pentru toate vîrstele;
- menține un mediu sigur și sănătos de învățare;
- asigură suport informațional și logistic pentru lansarea unor proiecte antreprenoriale (incubatoare de afaceri, tîrguri de idei de afaceri, concursuri de planuri de afaceri, expoziții de prototipuri de produse, tîrguri ale copiilor etc.);
- implementează proiecte de eficiență energetică;
- oferă posibilități de cazare (mini-hotel) pentru elevii și profesorii aflați în vizite de studiu;
- subcontractează profesori din alte localități pentru a preda cursuri intensive (de ex., traininguri de 1-7 zile);
- joacă rolul de agent economic care administrează, împreună cu elevii, activități generatoare de venituri (proiecte).

Pentru ca acest tip de școală să fie unul funcțional și eficient, **curriculumul școlar** trebuie să se focuseze pe următoarele aspecte:

- integrarea sarcinilor și a metodelor de dezvoltare a gândirii critice, contribuind, astfel, la dezvoltarea competenței de analiză critică a realității (prin sarcini, strategii de învățare și evaluare);
- responsabilizarea socială, prin implicarea elevilor, părinților și membrilor comunității în: procesul de gestionare a resurselor școlii, consultările publice, informarea comunitară și în procesele de luare a deciziilor;
- identificarea bunelor practici în comunitate, prin documentarea acestora și diseminarea ulterioară inclusiv la nivel național și internațional;
- încurajarea profesorilor și elevilor să participe activ în mișcarea pentru educația deschisă [14] (Declarația de la Cape Town), prin crearea, utilizarea, adaptarea și îmbunătățirea Resurselor Educaționale Deschise (RED), inclusiv cu ajutorul tehnologiilor și aplicațiilor noi [15];
- implementarea TIC la toate nivelurile: predare/învățare/evaluare, precum și crearea spațiului de învățare și utilizare a tehnologiilor noi și a invențiilor;
- analiza experiențelor și cercetărilor realizate la nivel internațional;
- implicarea elevilor în diverse proiecte de cercetare (și antreprenoriale) atît naționale, cît și internaționale;
- oferirea de modele de învățare alternative la orice disciplină (la distanță, școală de vară, training);
- susținerea proiectelor educaționale de producere și comercializare a produselor realizate de elevi;
- încurajarea participării membrilor comunității în procesul de învățare, inclusiv prin implicarea în proiecte și cursuri școlare;
- cultivarea unui mod de viață sănătos, includerea elevilor în diverse cluburi și cercuri sportive, în funcție de nevoile și solicitările acestora;
- integrarea copiilor cu CES în procesul educațional;
- valorificarea eficientă a resurselor energetice atît în cadrul școlii, cît și la nivel de gospodărie individuală;
- explorarea unor sarcini ce prevăd producerea de știri, programe TV și radio fie pentru paginile web, fie pentru TV/radioul școlar sau comunitar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. <http://en.wikipedia.org/wiki/Exabyte>
2. <http://radu.lisita.md/2014/02/27/rockit-moldova-despre-ei-si-despre-noi/>
3. www.TheHuffingtonPost.com
4. www.express.co.uk
5. www.flurry.com
6. www.statista.com
7. www.statistica.com
8. www.unpopulation.org
9. www.citylab.com
10. www.eco.ro
11. www.ask.com
12. <http://rbth.com>
13. http://ro.wikipedia.org/wiki/Cloud_computing
14. <http://www.capetowndeclaration.org/translations/romanian-translation>
15. http://ro.wikipedia.org/wiki/Resurse_educative_deschise



EX CATHEDRA



Rima BEZEDE

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Valorificarea leadership-ului paideutic în cadrul comunităților profesionale de învățare

Rezumat: Articolul se referă la abordarea aplicativă a rolului și a importanței comunităților profesionale de învățare în implementarea strategiei leadership-ului paideutic și, implicit, în fortificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. În baza cercetărilor recente din domeniu, sînt elucidați factorii principali ce determină funcționarea eficientă a unei comunități de învățare: cultura colaborării,

managementul participativ și leadership-ul colaborativ. De asemenea, sînt reliefate condițiile de bază pentru crearea unei comunități de învățare: asigurarea unui mediu prielnic învățării, stimulat și diversificat, care să favorizeze producerea de cunoștințe și de competențe acționale. Sînt prezentate rezultatele activității comunităților profesionale constituite în cadrul implementării strategiei leadership-ului paideutic.

Abstract: The article refers to the applied approach to the role and importance of professional learning communities in implementing the teacher leadership strategy and thus strengthens the professional skills of teachers. Based on recent research in the field, considers the main factors determining the effective functioning of a learning communities: culture of collaboration, participatory management and collaborative leadership. It also highlighted the basic conditions for creating a learning community, including providing a learning environment, stimulating and diversified, which favours the production of knowledge and skills. Are presented the results of professional communities within the implementation of Teacher Leadership strategy.

Keywords: Teacher leadership, professional skills, participatory management, collaborative leadership, learning environment.

De la începutul secolului trecut, abordarea complexă a leadership-ului, ca proces, pe de o parte, și a liderului, ca persoană ce realizează acest proces, pe de altă parte, reprezintă pentru specialiștii din diverse domenii un subiect de interes major, atât în plan teoretic, cît și în cel aplicativ. Nu doar sfera afacerilor este cîmpul de studiere, dezvoltare și aplicare a conceptelor respective, ci și alte domenii, precum cel educațional. Ariile esențiale de absorbție a leadership-ului în sistemul educațional sînt:

1. *leadership-ul educațional ca teorie și abordare practică inovativă a conducerii* din învățămînt, inclusiv la nivel de instituție școlară (nivelul conducerii și nivelul comisiilor/catedrelor/departamentelor). Leadership-ul educațional este o condiție importantă pentru progresul sistemului, pentru canalizarea acestuia, în toată complexitatea sa, într-o direcție clară și eficientă. În special, procesul de descentralizare a sistemului de învățămînt solicită un leadership puternic. Scopurile sale nu pot fi atinse dacă școala nu își întărește capacitatea sa educațională întru a-și asuma un rol decizional largit și responsabil;
2. *leadership-ul ca rol și funcție a profesorului la clasă*. Unul dintre rolurile pe care și le asumă cadrul didactic este cel de lider al colectivelor de elevi. Exercițiindu-l, profesorul stabilește un climat de muncă în care elevii lucrează împreună pentru a atinge obiectivele propuse. La clasă, profesorul nu realizează numai predarea-învățarea-evaluarea, ci și relaționează cu elevii, influențîndu-le comportamentul de învățare, direcționîndu-le evoluția generală, inspirîndu-i și mobilizîndu-i;

3. *leadership-ul paideutic (teacher leadership)* poate fi privit și înțeles ca o consolidare și extindere a profesionalismului cadrului didactic prin autorizarea să exerseze leadership-ul în activitatea sa curentă, ca parte componentă a acesteia.

Paradigma leadership-ului paideutic constă în abordarea cadrului didactic în calitate de lider în activitatea profesională, iar filozofia de bază a acestui model este mai largă și se referă la faptul că o reformă educațională (și inovația, în general) trebuie să pornească de jos în sus, de la cadrul didactic, oferindu-i-se oportunitatea de a-și asuma statutul de lider, agent al schimbării și al inovării, prin implicare directă și reflecție critică privind activitatea pe care o desfășoară și mediul în care lucrează. Conform aceleiași teorii, toți membrii unei comunități de învățare au capacitatea de a fi lideri pe anumite direcții, indiferent de roluri sau poziții ierarhice. Experiența sau expertiza acumulată individual trebuie împărtășită, difuzată și altora, printr-un parteneriat continuu și cumulativ. Colaborarea dintre profesori sau cu agenți externi, cum ar fi cadrele universitare, asigură diseminarea experienței, extinderea ei la nivel regional, național și internațional, precum și baza pentru construirea cunoștințelor și elucidarea unor aspecte problematice ce țin de activitatea didactică. Totodată, încurajarea sau susținerea de către liderii formali, managerii școlilor, constituie un factor favorizant și catalizator al acestei strategii. Implicarea în activitățile de formare și promovare a profesorului-lider reprezintă un ajutor real pentru cadrele didactice, care își îmbunătățesc prestația profesională, conștientizând necesitatea schimbării, inovării, creației. Este o oportunitate de a identifica problemele și de a găsi, prin intermediul unei cercetări individuale, cele mai eficiente și potrivite căi de soluționare a acestora în contexte concrete. Prin promovarea profesorului-lider îi oferim comunității pedagogice șansa de a face un schimb dirijat de bune practici [1, p.14]. Astfel, un asemenea profesor învață să își analizeze propria experiență didactică, să o discute cu colegii, să o abordeze ca activitate de cercetare, de dezvoltare, ca suport de creștere și de sporire a motivației profesionale. Toate acestea facilitează instituirea unui sistem de mentorat profesional eficient și o formare continuă nonformală. Activitățile respective stimulează învățarea individuală și extinderea ei la nivel de comunitate academică, influențează schimbările din instituție și din sistem.

Leadership-ul paideutic, ca strategie de dezvoltare profesională și instituțională, este un răspuns la provocările și transformările actuale, oferind un cadru pentru fortificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și dezvoltarea în ansamblu a organizației școlare. Realizarea plenară a acestui demers depinde de mai multe condiții psihopedagogice și managerial-valorice, care pot fi asigurate prin efortul tuturor actorilor educaționali. Una dintre condițiile psihopedagogice prioritare pentru

formarea profesorului-lider și implementarea cu succes a leadership-ului paideutic este *comunitatea profesională de învățare*, or, leadership-ul presupune un context de grup și un scop comun (P. G. Northouse, 2004).

Ce este o *comunitate profesională de învățare*? Este un grup de persoane cu interese și valori comune, care, de regulă, respectă aceleași valori și norme organizaționale și se orientează spre aceleași perspective și standarde. *Comuniunea de idei și interese* este caracteristica ei de bază, iar condiția primordială pentru constituirea acesteia este *existența unui mediu prielnic învățării, stimulat și diversificat, care să favorizeze producerea de cunoștințe și de competențe acționale*. Asemenea comunități sînt în fază incipientă în multe instituții: ele pot evolua doar prin crearea unui sistem, a unei culturi a învățării, caracterizate de anumite norme de conduită. Comunitatea de învățare se bazează pe învățarea de grup, prin intermediul căreia angajații își dezvoltă competențe de rezolvare interactivă a diverselor probleme, demonstrînd solidaritate și o competiție deschisă, corectă și productivă.

Într-adevăr, comunitățile au un rol important în a-i sprijini pe oameni să facă față provocărilor zilnice de la locul de muncă, asigurîndu-le suport social și emoțional. Înclinația umană fundamentală și motivația puternică de a stabili și a menține relații semnificative, durabile ne ajută să înțelegem cum funcționează comunitățile și, mai ales, sentimentele trăite de membrii acestora. După R. Baumeister și V. Leary (1995), satisfacerea nevoii de apartenență la un grup presupune ca toate relațiile noastre (inclusiv cele din cadrul colectivului de muncă) să fie caracterizate de: *interacțiune frecventă, sentimentul stabilității și continuității, grijă și sprijin reciproc, absența conflictelor cronice*.

Unii psihologi comunitari (I. McMillan și A. Chavis, 1986) afirmă că există patru factori-cheie care definesc conceptul de *comunitate*: (1) calitatea de membru, (2) influența, (3) satisfacerea nevoilor individuale, (4) evenimintele comune și conexiunile emoționale. Deci membrii comunităților de învățare trebuie să aibă un sentiment de loialitate și de apartenență la grup, care să le stimuleze dorința de a continua să lucreze, să-i sprijine pe alții, să afecțeze prin lucrurile pe care le fac, adică să fie activi, să influențeze. În afară de învățare, comunitatea trebuie să le dea șansa de a răspunde nevoilor specifice prin exprimarea opiniilor personale, prin solicitarea de ajutor sau informații, prin împărtășirea experiențelor, stabilind, astfel, conexiuni emoționale [8, p. 93].

Particularitățile principale ale unei comunități funcționale de învățare sînt următoarele:

- există un *scop comun al învățării*, conștientizat de toți membrii;
- există *susținere reciprocă* în procesul de învățare, determinată de respect reciproc și valorificarea rezultatelor;

- toți *sînt pregătiți să se implice în activități de învățare* care contribuie la dezvoltarea lor personală și profesională.

O comunitate profesională de învățare este o oportunitate extinsă de cunoaștere, care promovează o învățare prin colaborarea dintre colegi într-un mediu specific, cu toții fiind responsabili pentru rezultatele înregistrate. Utilizată adesea în cadrul școlilor ca o modalitate de a organiza profesorii în grupuri de lucru, aceasta este focalizată mai mult pe învățare decât pe predare.

După DuFour, aspectele-cheie care definesc o comunitate profesională de învățare sînt: axarea pe misiunea de bază a școlii, existența unei culturi a colaborării și orientarea spre rezultate calitative. Comunitățile profesionale de învățare reprezintă structuri în cadrul cărora toți membrii dețin controlul și învață, inclusiv profesorul/liderul de grup. Acest tip de comunități se bazează pe anumite caracteristici definitorii:

- Distribuirea sarcinii de luare a deciziilor. Deciziile se iau în mod participativ, nu doar de o singură persoană (eventual, profesorul, managerul). Grupul decide obiectivele și metodele de învățare.
- Implicarea în generarea și diseminarea cunoștințelor. Toți învață prin împărtășirea opiniilor, ascultare, simulare, observare. Profesorii avansați, cu experiență deosebită joacă un rol important în acest proces.
- Activitățile de învățare sînt negociate și flexibile, în funcție de obiectivele urmărite și necesitățile curente ale grupului.
- Membrii comunității sînt autonomi. Ei beneficiază de condiții adecvate pentru a realiza propriile activități și a lua propriile decizii referitoare la procesul de instruire.
- Nivel superior al dialogului, interacțiunilor și colaborării.
- Un scop comun [10].

În contextul celor expuse mai sus, dar și reieșind din exigențele actuale, un cadru didactic cu prestație bună ar trebui să facă neapărat parte dintr-o comunitate profesională: la nivel de catedră, instituție, rețele profesionale care funcționează actualmente. Comunități profesionale de învățare pot fi constituite și din instituții-partenere. Aceste rețele facilitează cooperarea, împărtășirea experienței și a rezultatelor (P. Clark, 1999); școlile respective nu urmează o agendă proprie, încercînd să cîștige și din ceea ce fac alții. Baza valorică ce le îndeamnă să își împărtășească experiența practică și să stabilească echipe educaționale este integrativă.

Astfel, în cadrul implementării leadership-ului paideutic în contextul Republicii Moldova, cu implicarea a trei instituții școlare, au fost studiate, analizate și dezvoltate comunități profesionale: la nivel de catedră (5); la nivel de instituție (3); la nivel de rețea de instituții (1). Cadrele

didactice implicate în programul *Leadership paideutic* au demonstrat abilități de care este nevoie pentru a face parte dintr-o comunitate profesională de învățare:

- *cercetare și reflecție*: proces prin care grupul se aprofundează în conținuturi. Una dintre principalele abilități este formularea întrebărilor, care conduce la noi niveluri de înțelegere și accelerează procesul de gîndire colectivă;
- *ascultare*: capacitatea de a trece dincolo de ascultarea activă – abilitatea membrilor grupului de a fi prezenți și deschiși la sensurile (explicite sau implicite) exprimate de colegi și de grup în întregime;
- *suspendarea deciziei*: abilitatea de a fi deschis la noi perspective, alternative ale realității;
- *identificarea presupunerilor*: utilizînd variate instrumente și metafore, membrii grupului învață să identifice presupunerile proprii și ale colegilor pentru a descoperi fundamente comune, incoerențe în gîndirea colectivă care pot crea efecte și rezultate nedorite.

Activitățile organizate în cadrul programului de leadership paideutic au permis consolidarea comunităților implicate, contribuind prin interacțiune frecventă, sprijin reciproc și preluare de responsabilități la soluționarea unor probleme comune și la identificarea unor căi de fortificare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice din diferite perspective. Reieșind din rezultatele monitorizării comunităților profesionale, menționăm că membrii acestora sînt interesați, în primul rînd, de o reușită academică bună a tuturor elevilor și de crearea unui mediu prietenos copilului. Ei comunică și colaborează, asigurînd coerența și consecvența demersului educațional, care să răspundă și să satisfacă necesitățile fiecărui elev.

De asemenea, toate cadrele didactice participante în acest proces de perfecționare au conștientizat plener dimensiunile rolului de profesor-lider, înțelegînd importanța implicării în dezvoltarea profesională continuă a colegilor, precum și a relațiilor de colaborare, fapt ce permite promovarea ideilor noi și realizarea impactului la nivel de școală. Astfel, o condiție importantă pentru funcționarea comunităților profesionale este promovarea și abordarea unei *culturi a colaborării*, atît la nivel de școală, cît și la nivel de rețea de instituții și agenții externe (facultăți pedagogice, organizații neguvernamentale etc.). Colaborarea se află în centrul leadership-ului paideutic și reprezintă factorul care determină acceptarea schimbărilor în mod colectiv. Leadership-ul paideutic este premisa pentru redistribuirea puterii în cadrul școlii, trecerea de la controlul ierarhic determinat la control de la egal la egal, colegial. În modelul acestuia baza puterii este difuză și autoritatea este dispersată în cadrul comunității didactice. O dimensiune esențială a

acestei abordări este colegialitatea, încrederea și sprijinul reciproc.

În pofida faptului că importanța și eficiența *colaborării* este demonstrată prin nenumărate studii și practici pozitive (J.W. Little, 1990; E. Rosenholtz, 1989; G. Lieberman, 2000), cadrele didactice continuă să lucreze izolat. Chiar dacă este promovată în școli, aceasta se limitează la participarea la ședințele diferitelor organe și se încheie la ușa clasei. Colaborarea profesională propriu-zisă presupune însă un *proces sistematic, profesorii lucrând împreună pentru a analiza și a îmbunătăți activitatea la clasă*. În echipe, ei analizează, răspund la întrebările apărute, ceea ce favorizează o înțelegere comună mai profundă a lucrurilor. Implicit, aceasta conduce la o reușită mai bună a elevilor. Colaborarea este o relație cu un anumit sens: toate părțile aleg, dintr-un punct de vedere strategic, să coopereze pentru a atinge un țel comun. Succesul ei, datorită naturii sale voluntare, depinde, în mare măsură, de abilitatea liderului/liderilor de a menține relațiile dintre părți. La cimentarea comunității profesionale, care va facilita introducerea și înțelegerea schimbărilor, instituționalizarea practicilor inovatoare și creșterea performanțelor școlii, contribuie și aplicarea unui management participativ, și leadership-ul colaborativ la nivelul instituției.

Leadership-ul colaborativ, conform lui David Chrislip și Carl Carson (în lucrarea intitulată *Collaborative Leadership*), pornește de la premisa că „(...) dacă reușim să așezăm la aceeași masă persoanele cele mai potrivite și având la dispoziție informațiile necesare, ele vor reuși să elaboreze viziuni și strategii autentice la problemele organizației sau comunității din care fac parte”. Liderii colaborativi implică toate persoanele în procesul de conducere și decizie. Deciziile sînt luate în urma unui proces de discuții și prin aplicarea regulii majorității sau, ideal, prin ajungerea la un consens. În cele din urmă, un lider colaborativ va încuraja lucrul în echipă și încrederea între membrii organizației/instituției respective.

Liderii colaborativi prezintă unele abilități specifice. Ei înțeleg provocările leadership-ului, știu să dezvolte strategii care pot depăși stările inerțiale sau de rezistență, să adune indivizi în jurul lor, să construiască un sentiment de încredere între aceștia și să transmită competențele necesare pentru a face posibile procesele colaborative. Mobilizarea comunității este realizată, de obicei, de liderii formali, aleși. Un adevărat lider, care are viziunea dezvoltării comunității, delege rezolvarea unor probleme altor persoane, investindu-le cu încredere și acordîndu-le ajutor. Prin această delegare, se pot înfăptui lucruri mari și, în primul rînd, valorificarea resurselor umane. Cu regret însă, în comunitățile noastre, mulți manageri afirmă că subordonații lor nu sînt capabili să preia responsabilități suplimentare.

În acest context, este obligatoriu să elucidăm rolul liderului neformal în mobilizarea comunității. Liderul neformal este persoana interesată îndeaproape de problemele comunității, care cunoaște aproximativ căile de soluționare a acestora, se bucură de autoritate. Liderii neformali pot fi permanenți și temporari: primii mobilizează societatea pe termen lung, pe un spectru variat și larg de probleme, iar cei temporari – pentru o secvență scurtă de timp, pentru soluționarea unei probleme concrete.

Pașii mobilizării comunității sînt aceiași în toate cazurile:

- *identificarea problemei*, elucidarea motivelor apariției acesteia, selectarea căilor posibile de soluționare;
- *pregătirea suportului informațional* mobilizator, care trebuie să fie clar, concis, să conțină un mesaj ce ar demonstra necesitatea soluționării problemei și, respectiv, beneficiile pentru comunitate;
- *selectarea căilor de mobilizare a comunității* (mass-media, Internet, întruniri, foi volante etc.) și elucidarea resurselor financiare;
- *desfășurarea procesului de mobilizare*: discursul sau mesajul trebuie să fie expresiv, omniprezent și elocvent;
- *evaluarea impactului acțiunilor întreprinse*, importantă fiind colectarea informației privind feedback-ul (chestionare, evaluări finale) [5, p. 25].

Liderii colaborativi inspiră angajament și acțiune: conduc de pe poziții de egalitate cu ceilalți, construiesc cadrul pentru participare largă, susțin speranța și entuziasmul. Avantajele leadership-ului colaborativ includ: *credibilitate și proprietate; mai multă implicare în implementare; construirea încrederii; eliminarea situațiilor legate de interese conflictuale; oportunități mai bune pentru rezultate substanțiale; generarea unor noi lideri; capacitatea comunitară sau organizațională* [11].

Eficacitatea comunității profesionale de învățare poate fi apreciată în funcție de rezultatele obținute, prin rezolvarea diferitelor probleme cotidiene. Anume într-un astfel de proces au fost implicați profesorii-lideri din cele 3 instituții participante în programul de leadership paideutic. Comunitățile au fost mobilizate de persoanele responsabile (directorii) sau de cele ce se autoresponsabilizează (profesorii-lideri), care prin atribuțiile sau competențele lor au reușit să-i antreneze și pe ceilalți. Mobilizarea a avut un caracter altruist: întindem mîna altora fără să ne preocupe beneficiul personal. Impactul funcționării celor 9 comunități profesionale și al implicării cadrelor didactice în procesul de perfecționare în baza strategiei leadership-ului paideutic s-a manifestat atît la nivel de clasă, cît și la nivel de instituție, concretizîndu-se în influențe pozitive asupra elevilor, profesorilor-colegi și a școlii:

Categorii	Influențe
<i>Impact asupra elevilor</i>	Înrîurire pozitivă asupra atitudinii și mobilizării elevilor, rezultate academice mai bune, entuziasm.
<i>Impact asupra profesorilor-colegi</i>	Performanțe profesionale sporite, practici la clasă îmbunătățite.
<i>Impact asupra școlii</i>	Relații colegiale, activitate didactică de calitate, coerență în promovarea valorilor la nivel de școală, imagine îmbunătățită a școlii prin succesele elevilor la concursurile interne, locale, raionale, naționale.

Reiterăm faptul că funcționarea unor comunități dinamice de învățare poate fi asigurată doar prin colaborarea eficientă dintre toți membrii acesteia. Profesorul, lider al propriei activități, împărtășește succesele și provocările sale cu colegii, cadre didactice interesate. De asemenea, printr-o colaborare fructuoasă, el se asigură că inițiativa este acceptată, obține suportul și resursele necesare, contribuie la dezvoltarea profesională a colegilor etc. Totodată, rezultatele activității profesorului-lider influențează benefic un număr mai mare de studenți/elevi, avînd impact pozitiv asupra capacității de dezvoltare și asupra culturii organizaționale a școlii.

În concluzie: Pentru formarea profesorului ca lider, pentru calitatea și eficiența acestuia la nivel de *proces, relații, rezultat*, funcționarea comunităților profesionale este indispensabilă. Doar în cadrul lor sînt asigurate condiții optime pentru generarea continuă a cunoștințelor și sporirea rezultatelor activității profesionale, concretizate în efecte practice și schimbare culturală. Contextul oferit de acestea facilitează înfrumusețarea cadrelor didactice să se implice direct în luarea deciziilor la nivel de instituție, să exercite rolul de lider prin contribuție la dezvoltarea profesională a colegilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bezede R. Rolul comunității de învățare în edificarea leadership-ului paideutic. În: Materialele Conferinței Științifice *Integrare prin cercetare*
2. Bezede R., Goraș-Postică V. Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2011, 92 p.
3. Clarke P. Comunități de învățare: școli și sisteme. Chișinău: ARC, 2002. 190 p.
4. Dumbrăveanu R., Pâslaru V.I., Cabac V. Competențe ale pedagogilor: interpretări. Chișinău: Continental Grup, 2014, 192 p.
5. Goraș-Postică V. (coord.). Educație pentru dezvoltarea comunității. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2005.
6. West M.A. Lucrul în echipă. Lecții practice. Iași: Polirom, 2004. 270 p.
7. Bennis W. On Becoming a Leader, Eit. Arrow Business Books, 1998, 226 p.
8. Bonk, C.J., Wisner R & Nigrelli M. (2004) Chapter 12. Learning Communities, Communities of practices: principles, technologies and examples, in: Littleton K. Learning to Collaborate. Nova. USA
9. Brookfield S.D. Becoming a Critically Reflective Teacher. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1995. 293 p.
10. <http://carbon.ucdenver.edu/~mryder/dlc.html>
11. <http://ctb.lsi.ukans.edu/tools/EN>



Adrian GHICOV

dr., conf. univ.,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Principiul retellizării în paradigma constructivistă a învățării ca factor al înțelegerii realității

Rezumat: Pornind de la ideea postmodernistă care afirmă că realitatea întreagă este un text, iar prin lectură cititorul „scrie” textul, în acest articol se analizează sintetic rolul promovării principiului retellizării atât în învățare, în general, cât și în abordarea textului în procesul educațional. Deoarece elevul cititor așteaptă să regăsească în textul denotator experiența sa cotidiană și unul din tiparele care îi modelează existența, prin interpretarea retellizatoare poate încerca de a pune în relație lumea textului cu lumea lui reală. Decupajul înțelegerii textului, în acest context, este un fapt de pătrundere în legături și semnificații, în nesfârșitele interacțiuni între diversele realități care înconjoară ființa umană.

Abstract: Starting with the postmodern idea according to which the whole of reality is but a text, and the reader “writes” the text through reading it, the present article analyses in a synthetic way the role played by the promotion of the principle of retellisation in both learning in general and text approach in education in particular. Since the reading student expects to find in the denoting text his own daily experience and one of the patterns which model his existence, it is through the retellisation interpretation that the student may try to construct a relationship between the world of the text and his own real world. In this context cut-outs of text comprehension are in fact an immersion into connections and meanings, into the perpetual interactions between the various realities that surround the human being.

Keywords: Retellisation, network, text, denoting text, relationship, textual education, reality.

Pentru a realiza dezideratele educației actuale, ea trebuie concepută și implementată în spiritul științific, tehnic, informațional al societății, în spiritul valorilor culturii și civilizației, al cercetării, inventivității și creativității, al umanismului, al respectului drepturilor și libertăților. Adâncirea caracterului formativ al educației – prin organizarea informațiilor și instrumentarea lor pentru a forma și dezvolta capacități de cunoaștere, atitudini favorabile performanțelor învățării – din deziderat trebuie să devină realitate. Sensul acțiunilor de influențare educațională este acela al transformării interioare și al dezvoltării sociale prin acumularea statusurilor, obiectivele prioritare fiind de a privi larg, cuprinzător, a analiza în adâncime, a asuma riscuri, a gândi la om.

Astăzi, tot mai mult se evidențiază importanța instituțiilor virtuale în dezvoltarea cercetării europene și în trendurile actuale, bazate pe utilizarea intensă a rețelelor. Acestea au fost inițiate pentru grăbirea transferului de cunoștințe *know-how* și facilitarea transferului tehnologic.

Rețeaua ca structură are o mare importanță pentru textul ca atare, iar studierea acestui fenomen în raport cu textul presupune căutarea sensului naturii sale de referință – legătura dintre semne și realitate. Elevul urmează să fie format pentru a pătrunde în specificul acestei structuri, să înțeleagă dispunerea logică a conținuturilor ei fundamentali.

Fiecare element al textului este un factor de particularitate în raport cu celelalte, consemnat de o anumită *figură de relație*, pe care elevul trebuie să o perceapă. „Capturarea” structurii realității de către text se produce prin condensarea lumii în conținutul care trebuie dezvoltat pentru a putea înțelege referirea. De asemenea, trebuie să constatăm că în educație se promovează activ ideea postmodernistă care afirmă faptul că *realitatea ca atare este un text*, iar citirea lui produce un alt text. *Prin lectură elevul cititor scrie textul*, dându-i un înțeles specific. Accentul se plasează deci de pe scriitor pe cititor.

Este unanim recunoscut faptul că instituția de învățământ este un generator de cultură, or, cultura, la rândul ei, este o *relație* dintre ceea ce a produs, produce și va produce omul în activitatea sa continuă. Nevoia de calitate în educația de azi dobândește o importanță deosebită în contextul educației postmoderne, care privește educația ca o facilitare a creației proactive a elevilor, stabilind diverse relații între elementele realității. Nu se mai caută

certitudine, afirmă E. Stan, ci se explorează la infinit, fiecare elev identificând o altă latură a realității, la fel de îndreptățită ca celelalte laturi, dar, oricum, alta [1].

Important este să găsim răspuns la întrebarea: Cum poate fi asigurat un produs educațional de calitate și ce semnificație are această acțiune pentru învățământ, în general? Produsul educațional, în acest cadru analitic, poate fi considerat un rezultat al unui proces de relații și interacțiuni dintre factorii educaționali, care satisfac anumite standarde, adecvate cerințelor socioculturale și economice ale timpului. Instituțiile de învățământ, fiind furnizoare de anumite servicii educaționale, implică pe acest segment diferite entități, care, în totalitatea interacțiunilor, se structurează într-o rețea determinantă în aspect formativ, răspunzând **principiului retelizării** al învățării constructiviste. Acest produs, pe lângă faptul că este util, mai este original și calitativ, adică răspunde într-o măsură prestabilă unui ansamblu de caracteristici, dar o și întrece [2].

Educația este mereu în căutarea unor drumuri pe care să le urmeze, în căutarea unor principii care i se potrivesc, cu care se poate identifica. În acest sens, formarea gândirii elevului prin propriile forțe devine un factor de primă importanță. Emergența cunoașterii elevului, prin gândire independentă, devine analogică conceptului de *retellizare* și se referă la geneza relațională, adesea spontană și intuitivă, a cunoștințelor și semnificațiilor. În procesul cunoașterii se suprapun diferite rețele cognitive și elevul trebuie să se concentreze pe o anumită rețea nu într-un proces de creștere a masei de cunoștințe, ci, mai ales, într-o diferențiere de clarificare a diverselor scheme cognitive. Învățarea nu reprezintă, doar acumulare de cunoștințe, ci și extinderea structurilor și a *rețelelor informative*.

Așadar, formularea unui **principiu al retelizării**, în special în procesul învățării, poate avea un impact determinant în vectorizarea calității rezultatelor educaționale. Fiind unul de referință în învățarea constructivistă, acest principiu permite a reprezenta cunoștințele sub forma legăturilor cu alte fenomene, concepte, noțiuni, informații, fapt care pune în valoare modalitatea de cunoaștere.

Retellizarea implică instituirea unei ordini mentale într-o formă de rețele diversificate. Una dintre cele mai frecvente tehnici ale retelizării este *harta cognitivă* a lui L. Ciompi: o copie a rețelelor mentale, conținând atât cunoștințe abstracte, cât și empirice, logici afective, ascunzând un real potențial de acțiune. Hărțile cognitive

reflectă constructele realității deja existente, servind drept *premise ale învățării*. La baza lor stau diverse experiențe și surse de informații, constituind fie rețele empirice, fie teoretice. Harta cognitivă ilustrează, de fapt, cum a fost construită realitatea de către elev, cum acesta a putut relaționa cunoștințele și experiențele sale. Este semnificativ faptul că harta cognitivă indică nu doar *cunoașterea*, ci și *non-cunoașterea* elevului [3].

A nu observa tot ce îl înconjoară este specific pentru elev, fiind un mecanism de protecție. Dar acest lucru devine un obstacol în calea învățării, dacă el vede și percepe doar ceea ce se potrivește cu concepția și interesele lui personale. Realitatea depinde de o anumită perspectivă de a fi observată, mereu dintr-un alt punct de vedere, ea poate fi privită „cu mai multe perechi de ochelari”. În acest caz, un instrument util de „schimbare a ochelarilor” este tehnica de structurare a diverselor rețele. Încurajarea și exersarea unor schimbări și a intersectării perspectivelor devine, o oportunitate educațională în contextul asigurării calității.

Prin retellizare, cunoștințele sînt reprezentate sub forma legăturilor cu alte fenomene, diagramatic, în formă de relații între concepte, noțiuni, informații, fapt care pune în valoare mai mult modalitatea de cunoaștere decît pe cea a volumului de informații. Relațiile pot să se intersecteze, rezultînd o țesătură posibilă a legăturilor semantice, pentru a sugera mai multe semnificații. Prezentarea relațiilor tipologice dintre obiecte, elemente, fenomene, forme conduce spre elaborarea de diverse scheme, schițe, folosirea punctelor de reper, a cuvintelor-cheie, a ideilor-ancoră, a reprezentărilor și graficelor etc. De aici și posibilitatea utilizării numeroaselor tehnici de creativitate, imaginație, bazate pe variate combinații, recombinații.

Retellizarea are ca avantaj faptul că permite procesarea rapidă a informației, operarea unor cunoștințe reale; dispune de o organizare riguroasă, într-un anumit cadru de combinații posibile ale cunoștințelor [4]. Rețelele reprezintă o *modelare conexiunistă*, în care informațiile sînt relevante de conexiunile dintre elementele rețelei, prin intermediul nodurilor rezultate din interacțiuni și care le conferă anumite semnificații.

Prin urmare, există indicii de „reîncărcare” a realității și de refacere a procesului educațional în baza **principiului retellizării ca factor al calității educației**. Legătura dintre educație și realitate atinge cel mai înalt nivel atunci cînd dispar ambiguitățile deranjante și se „instalează” calmul, cunoașterea prinde viață, iar realitatea devine elocventă. Acest lucru îl obținem prin retellizare, iar cînd se produce cu adevărat, *ceva foarte important conferă vieții elevului coerență și semnificație*.

Este firesc, în acest caz, ca vectorizarea calității să fie direct dependentă de aprofundarea procesului de formare a personalității elevului în baza valorificării totale a principiului retellizării, pornind de la valoarea

lui științifică și aplicativă.

Stadiul actual al cercetărilor în domeniul retellizării, interpretată într-un raport dihotomic cu cercetările din pedagogie, permite apariția unui domeniu derivativ, fără ca această noțiune să aibă o conotație minimalizatoare, care să producă o anumită ordine structurală în analiza și interpretarea textului.

Acțiunea de ordonare și definire conceptuală a retellizării oferă șansa unei generalizări în raport cu problematica textuală, pătrunzînd în sensul schimbărilor din domeniu și folosind din plin achizițiile respective.

Printr-o analiza interpretativă, s-a stabilit faptul că rețeaua reprezintă o relaționare (economică, socială, personală etc.) între fenomene, evenimente, entități, subiecți, instituții, care, spre deosebire de caracteristici, însușiri, sînt dependente de context. Analiza de rețea este extrem de puternică în înțelegerea și explicarea fenomenelor. Rețeaua se manifestă în diferite metamorfoze în spațiu și timp.

Un aspect determinant în specificarea conceptelor de *rețea* și *retellizare* este cel din științele informaționale, prin noțiunile de *topologie* (structură) a rețelei; prin raportarea exemplelor de topologii la text (*bus, ring, star, combinată*); prin noțiunea de *noduri de conținut*.

Gîndirea în rețea, ca un împrumut, devine unul din noile tipuri de gîndire umană, bazată pe diverse relații ce se stabilesc între entități.

Un concept important în dezvoltarea specificului retellizării este cel de *formă*, care, derivînd din latină, a moștenit o variată polisemie, ideea principală semnalînd drept corelate elementele și conținutul. Aderînd la ideile expuse, a fost formulată următoarea **regulă**: *un text niciodată nu este o simplă alcătuire, ci întotdeauna este o anumită alcătuire, o ordine determinată a părților*.

S-a constatat că una din condițiile esențiale ale realizării eficiente a procesului educațional este relaționarea în cadrul grupului educațional (ca intercunoaștere, intercomunicare, influențare), fapt ce a permis raportarea retellizării la acest micromodel de interacțiune a factorilor. Un fenomen semnificativ în acest context este cel al aplicării metodei învățării prin predare, prin care clasa este înțeleasă ca o rețea neurală: profesorul ca realizator al rețelelor neurale, iar elevii ca „neuroni”.

Plasarea în rețea presupune organizarea unor elemente între ele, în care un rol deosebit îl au nodurile și arcele, care leagă logic și funcțional elementele conexe. Prin analogie, a fost formulată următoarea **teză**: *Harta cognitivă, ca instrument de lucru la text, se reprezintă în diferite structuri, implicînd atît operațiile gîndirii, cît și analizatorul vizual, prin redarea grafică a informației*. Schematizarea, în acest caz, se utilizează pentru înțelegere, recurgîndu-se la punctarea nodurilor și a relațiilor semantice.

Rolul rețelelor (conexiuniste, de caracteristici, operatorilor, rețelelor semantice, schemelor cognitive, rețelelor interactive) este unul special, acestea compunîndu-se

din elemente de procesare simple și legături ponderate între ele.

Abordarea neurală a rețelei în aspect cognitiv, consemnată de trei paradigme distincte: simbolică (sistemul cognitiv real); subsimbolică (sistemul teoretic), neural (sistemul de agregare) pune în lumină una dintre cele mai importante distincții – cea dintre *nivelurile de analiză* și *nivelurile de agregare*: unul și același proces (cognitiv) poate fi analizat din mai multe perspective, dar el nu poate fi identificat la mai multe niveluri de agregare. Deci într-un demers explicativ trebuie să fie precizat nivelul de analiză, nivelul de agregare, scopul explicației.

De aici reiese că una din orientările actuale ale școlii devine necesitatea *formării gândirii în sistem* a elevului, prin care înțelege ansamblul elementelor, fenomenelor ce îl înconjoară și poate influența mai eficient ceea ce vrea să schimbe. Abordând sistemul cognitiv al celui ce învață, putem menționa rolul decisiv al reprezentărilor (structuri simbolice cu sintaxă și semantică combinatorică) și al computării (însușește reguli ce permit manipulări de simbol proprii).

În felul acesta, prin sintetizare, s-a ajuns la ideea că – deoarece rețelele de informații se construiesc – în procesul educațional apare necesitatea: promovării *inteligenței operative* și a *vizualizării imaginative* a elevului; dezvoltării *imaginației structurale* a elevului, ca o capacitate de a combina și recombina date din experiență; *configurării gnoseologice a informației*, ordonării semnificațiilor, a identificării și interpretării semnificațiilor la un nivel mai înalt; selectării informației valorificate în procesul educațional reieșind din *necesitățile practice* ale elevului, care trebuie învățat *să coreleze fenomenele realității, să îndrăznească structural, să valorifice noi modalități de a vedea realitatea; potențării activității spirituale*, prin posibilitatea organizării în rețele a ideilor, prin ordonarea argumentelor și antrenarea cogniției operative.

Aceste componente sînt factori determinanți în formularea *unui nou principiu în învățare, cel al retellizării*, ca unul de referință în paradigma constructivistă. Principiul retellizării permite, astfel, reprezentarea cunoștințelor sub forma legăturilor, stimulînd formarea gândirii în sistem și a gândirii în rețea a elevului prin propriile forțe. Avantajele educaționale ale retellizării rezidă în posibilitatea unei învățări active, prin stabilirea legăturilor, înțelegerea relațiilor, arhitecturarea cunoașterii, valorificarea experienței personale.

În felul acesta, în tentativa de a specifica textul din perspectivă educațională, constatăm că postmodernismul începe să-l delegitimeze, afirmînd că acesta este unul plural, deschis foarte larg, permite o infinitate de interpretări și nu poate legitima o anumită lectură [1; 5], interpretările sînt niște alternative, care pot chiar să nu armonizeze una cu alta [6], de la interpret se cere un angajament existențial, o producție originală de sens.

Din cele trei planuri sau dimensiuni de referință (sintactica textului, pragmatica textului, semantica textului), se impune o atitudine diferențiată în formarea elevului ca „beneficiar” al textului, ca participant la un act informativ. Susținem deci ideea că izolarea uneia dintre dimensiunile textului este nerecomandată în procesul educațional, fapt care se manifestă actualmente în educația textuală. O problemă relevantă de cercetători este aceea a *textului denotativ*, atunci cînd conținutul său este un fenomen al realității și un *text designator*, atunci cînd conținutul său este o realitate mentală [7].

Putem, de asemenea, remarca iradierea masivă a semnului lingvistic *text* în teoria textului, în care el devine, așadar, supersemn, o structură de comunicare a ceva care conduce la dobîndirea unei culturi funcționale a elevului, la formarea unor atitudini și capacități spirituale, la dezvoltarea competenței de a plasa textul acolo unde îi este locul – în ecuația actului comunicativ dintr-o realitate dinamică. O privire asupra „scenei” critice ne sugerează că situația în educația textuală se schimbă esențial atunci cînd vorbim de un *text adevărat*, adică care mulțumește, umple, dă euforie, un text care vine din cultură și care este legat de o practică confortabilă a lecturii. Textul adevărat nu încetează niciodată de a fi produs, dar nici de a fi legat de originea sa.

În concluzie: În paradigma constructivistă a învățării, principiul retellizării, aplicat metodologic pe text, se afirmă ca factor esențial ce impulsionează înțelegerea realității de către elev. Valoarea educațională a retellizării devine certă în sensul în care elevul este, în consecință, ajutat să caute în text un tipar care să-i modeleze existența și să-i potențeze trăirea spirituală. În așa mod, se produce interiorizarea valorilor textului prin mesajul care trebuie, întîi de toate, înțeles și pe urmă interpretat, comentat, asumat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Stan E. Pedagogie postmodernă. Iași: Institutul European, 2004.
2. Popescu S., Brătianu C. Ghidul asigurării calității în învățămîntul superior. București: Ed. Universității București, 2004.
3. Siebert H. Pedagogie constructivistă. Iași: Institutul European, 2001.
4. Joița E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002.
5. Constantinescu M. Post/postmodernismul: Cultura divertismentului. București: Univers Enciclopedic, 2001.
6. Щирова И.А., Гончарова Е.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация. Москва: Книжный Дом, 2007.
7. Plămădeală I. Opera ca text. O introducere în știința textului. Chișinău: Prut Internațional, 2002.

College choices among arab pre-service teachers between intrinsic and extrinsic motivation

Basma JARJOURA, Oranim Academic College, Israel; PhD student, Moldova State University

Rezumat: În acest articol ne-am propus să oferim o imagine curentă privind alegerea profesiei didactice și a universității de către studenții arabi, precum și să subliniem nevoia de cercetare continuă a acestei tematici. Trecerea de la nivelul preuniversitar la învățământul superior pentru liceenii arabi în Israel – care sînt o minoritate –, alegerea unui domeniu de studiu și a instituției concrete constituie o etapă crucială pentru ei, deoarece poate determina profund motivația acestora pentru învățare.

Abstract: The purpose of the article is to provide a snapshot on the choice of the teaching profession and the type of college among Arab pre-service teachers, and to emphasize the need for continuing research that will examine the impact of these choices on the learning motivation. Transitioning from high school to higher education, choosing a field of study and academic institution is a crucial phase, which can affect Arab minority student motivation to learn and to persist in college.

Keywords: Motivation for learning, college choice, teaching profession choice, intrinsic choice, extrinsic choice, Arab minority, pre-service teachers, special education.

College student motivation for learning is a consistent problem at all levels of post-secondary education. Faculty and staff at colleges, in private and public universities all sigh on the lack of student motivation [20, p. 731]. College faculty and staff question the students' carelessness about their work, lack of curiosity in the disciplinary content of the courses, giving importance to grades but not to learning process. Students seem to lack the desire to study or to try very hard, they also postpone and attempt to study for an exam at the last minute, or try to write a paper the day before it is due, they are neither organized enough, plan their work in a better way, nor they learn to perform very well. The decrease in the motivation of students at the college, is expressed also in late arrival to class, absence from lessons, boredom, non-satisfaction and complaints, low grades, lack of perseverance [2, p.75; 20, pp. 731-732]. This can have deep implications on the students' eventual contribution as teachers in the school system.

As a lecturer and pedagogical supervisor at the departments of special education in Israeli Arab College and mixed college in Israel, I have extensive interaction with the students of these departments. Based on my own experience and that of my colleagues, there is an obvious need for developing insights regarding the effect of the student choices of the teaching profession and type of college on students' motivation to learn. Most of the Arab students reach higher education at age 18, right after high school. Most of the young Arab students face psycho-social difficulty of moving from a closed and differentiated Arabic village or town to college. They usually lack the knowledge and find difficulty to consult or ask for support. Some lose confidence and make mistakes in choosing college and specific department – which lead

to changes in the domain of the academic specialty, thus lengthening the studying period and therefore increasing the probability for dropping out of college. In addition they have difficulties to make decisions independently; they call their parents to consult on any matter [18; 29].

In the past there was only one Arab teacher training college for Arab students. Recently, there has been a rise in Arab programs and colleges, which competes with the mixed colleges, and a significant increase in the percentage of students who attend Arab and mixed colleges, especially woman. Only Arab students attend Arab colleges. Most members of the teaching staff are Arab, and classes are mostly held in Arabic language. Nevertheless Hebrew language is not avoidable and also dealing with English as the academic language. In Arab colleges students don't have the criteria of Hebrew proficiency test. Most of the graduated students afterwards teach in Arab schools in Arabic language. Today, there is an influx of Arab students attending mixed colleges [18, p.117]. Arab students who graduate from mixed colleges teach in Arabic schools, and they have to make the translation, transformation and adaptation of their learning content by themselves [18, p. 108]. It seems that the process of training Arab teachers, in Arab and mixed colleges of education, still needs to invest more efforts to provide the future Arab teacher with the essential tools to deal with the complex reality of the cultural and national uniqueness in Israel. This reality is experienced by half a million Arab students living in a society undergoing continuous changes that are often quite dramatic.

CHOOSING THE TEACHING PROFESSION AMONG ARAB

Choosing a profession is one of the most significant

decisions in the individual life, and it is a complex process that consists of several phases. The decision of choosing a career is made on a base of internal and external factors. There is an extensive literature about the motives for choosing the teaching profession. Researchers generally tend to divide these motives into three categories [4; 5; 30; 23].

1. *External motivation* such as influence of family and teachers, salary, stability and security, occupational status and prestige, convenient work hours and long vacations, especially among women.
2. *Internal motivation* such as natural talent for teaching, pleasure from teaching, children love, academic ability and intellectual challenge.
3. *Altruistic type motivation* such as desire to help children and contribute to society, desire to inter-personal relationship, the will to continue purchasing education.

Choosing a field of study and academic institution is also influenced by social and cultural considerations. Family and social environment takes an active part in selecting the weights given to the various factors, especially in Arab society which holds traditional elements. Among Arab students, many of whom is first-generation higher education and among minority populations a priority and prestige is given to professions that will enable greater certainty to secure employment and higher income [24].

Abu Asbeh [1] claims that the reason that a high percentage of educated Arabs choose to attend the colleges of education are caused by limited possibilities of operating. Many academics Arabs do not find a job in the field of specialization, and go to education as a source of livelihood. The fact that the opportunities to work in the open labour market are very limited, so a large part of the young Arabs enrol in teacher training colleges. In parallel Ilaiyan et al. [13] studied the motives in choosing the teaching profession among Arab teacher trainees. The purpose of the research was to identify the main motives that direct the Arab students in choosing the teaching as their profession, and to examine the factors that affect their choice. The results indicated that the main motives for choosing teaching as a profession are internal motivations such as: intellectual development, creativity, pleasure, satisfaction and social commitment. The most crucial factors that affect the process of choosing the teaching profession are conviction of a relative and request or recommendation of parents. The results presented a profile of the teaching trainees in Israeli-Arab society, which consider the teaching profession as self-fulfilment, expression of their development, and a way to be agents of change in their society.

In Agbarias' [2] research significant correlations were found between motivation and self-efficacy, as well as between participation in choosing one's collage and the academic year. Increasing students' involvement in shaping their professional future will have a positive effect on their motivation, as expressed by persistence in study, enthusiasm to study and to face challenges productively, and a greater emotional bond. For that reason the study recommends better consciousness on the part of parents and high school teachers of the drawbacks of commanding a choice of profession that does not settle with the student's personal wishes. Such pressure may have long-standing effects on student professional development [2].

The Arab students perceive the educational field as a default option, differently from other academic fields in which they feel they basically have no possibility for development [7; 6]. Diab & Shalom [7] studied the voices of Arab students and faculty members in teacher training institutions. They found a substantive number of Arab students and faculty members in teacher training institutions but in spite of the large number of Arabs in these institutions there are many signs of exclusion.

The factors of choosing the teaching profession is an important variable in the research, as it could affect the motivation to learn of the students. In first academic year, students also start to realize if their choice of the teaching profession, and of the specific discipline meets their expectations. This is particularly obvious to them and tangible in their teaching practice at schools. The question of participation in choosing the teaching profession is important also in light of the support it gains from previous studies that indicated that choosing a profession that fulfils the individual's needs and personal tendencies leads to greater personal welfare, as expressed in satisfaction at work, motivation, persistence and achievements, and vice versa [21; 27].

It is important to mention that statistically the majority of the teachers are females [13; 29]. Therefore "teaching as feminized" is not a recent phenomenon [25, p. 85]. In the Arab society the phenomenon of "feminization of teaching" is also obvious [3]. The Arab society is still characterized as a traditional and patriarchal society therefore prefers the teaching profession which enables the Arab women needs to reconcile the demands of home and work outside. In addition they look to the teaching profession as a natural continuation of the role of women responsible for the upbringing of their children, and that explains the influence of parents on the choice of the teaching profession. We are witnessing the phenomenon of seeing young Arab women's who go to Jordan to study medicine, pharmacy and educational counselling [6], but still a large share of the total professions practiced are by Arab young women.

CHOOSING THE COLLEGE

College choice research has been best described as a three-stage process by Hossler and Gallagher's [12]. The college choice model includes predisposition, search, and choice. Hossler and Gallagher's framework suggests an explanation of the college-choice process, or the stages students go through as they decide whether or not they will register to college. Each stage contributes to the understanding of students' behaviours and attitudes for attending college [9; 16]. Throughout the predisposition phase (nursery school – grade 8), students build up an attitude toward postsecondary education. Before making a decision about whether or not to attend college, students consider the possible profit and costs of enduring their education and eventually decide whether they will go to college [12]. In the second phase- search (grades 9-10), students expand their choice set, or the group of schools to which they will apply, on the basis of their needs, values, and boundaries [12]. During this phase, students look for information about and consider the institutions to which they would like to apply [12]. Choice is the final stage of the process (grades 11-12), during which students apply for admission at one or more colleges and eventually choose an institution to attend [12]. Economic, social status and social psychology theories have contributed a perspective for examining the college choice process along with specific factors that influence each stage. The choice stage involves both institutional and individual factors and rational and intuitive processes that result in a student's decision to apply to and enrol at an institution. Factors considered by students in making their choice of college to attend include individual attributes such as socioeconomic class, ability, parental education, residency characteristics, parental encouragement, peer encouragement and support, and ethnicity. Institutional factors include costs (tuition, living expenses, and transportation), financial support, special academic and non-academic programs, institutional reputation, location, social atmosphere, institutional size and class size [16].

Studying in a mixed college rather than in Arabic city could be a similar experience for studying abroad since many students leave their villages and towns and live away from home for the first time, and meet with "the other" in college. Salisbury et al. [22] concentrated their research on the process of students' choice to study abroad. They found that factors including socioeconomic status, social and cultural capital influence student intent to study abroad, and these factors influence males and females differently. Their findings were based on surveys with a sample size of 2 772 students. They applied student choice theory [17; 28] and Laura Perna's [19] integrated model used by her to foresee college choice. According to this model there are three decision-making stages of college choice, which the authors argue are

nearly identical to the choice process for study abroad. These stages are (a) the development of the pre-tendency or intent to study abroad, (b) the search for a appropriate program, and (c) the selection of a specific location and program [12]. The student choice theory [17; 28] argues that students' decisions are shaped by their socioeconomic background such as home life and school environment. That is, long-lasting influences that an individual gains throughout their home and school environments – such as values, attitudes, aspirations and perceptions – generate a framework for individual decisions [10].

The college choice process is most often conceptualized as the series of decisions students and their families make about whether the students will continue their formal education beyond high school and if so, what institution the student will attend. This process begins with the formation of college aspirations and continues through enrolment in a postsecondary education institution. Many questions come in mind when we think about the factors that lead the Arab students to choose Arab college or Jewish college which has a minority of Arab students in it. It is important to understand what motives the Arab student to choose an Arab college or a Jewish college. Moreover, in the Arab society religion serves as a resistance force and suppression against liberal changes in the society. Religion has a considerable influence and often decisive on the social, cultural and political life [14]. Furthermore, religion is strengthening and becoming a powerful factor among the three religions in the Arab society: Islam, Christianity and the Druze religion [14; 26]. So is it the religiosity (whether the college is in an Arabic country with a majority of religious people or an Arab oriented college) a crucial factor in choosing the college?

Thus this life decision- choice of college-examined in the study was selected for a variety of reasons. First, it is an important and difficult life decision, faced by many adolescents and their families. This decision has implications on family ties, friendship, professional and career plans. The choice of college is expected to determine whether the student will live away from home, will need loans, will maintain the same relationship with high school friends. Moreover, the choice of college may determine, or at least influence, the chances of success in finding career opportunities, in intellectual development, possibility of admission to graduate or professional school, or in social status. This decision is one that occurs during a well-delimited time period and on a well defined timetable. In few other significant life decision can a large cohort of decision makers be found all of whom are expected period of time away from the last decision. This allows us to make better predictions about where in the process a student is likely to be at any given point [8].

College choice is the first most important financial, educational, social and professional decision for many students which they have had much responsibility for and choice in. Lastly, like most difficult decisions, the choice of college requires the student to search for and integrate information from a variety of sources. This decision can take days or even weeks of a decision-makers time. Information on college is willingly accessible from various sources such as high school guidance, counsellors and the guidebooks, brochures and pamphlets, videotapes produced by colleges and universities. Indeed there is more information than any one individual can hope to process thoroughly in the year or so in which college decisions are typically made. Thus, this decision is one rich enough to support various approaches and strategies of information gathering and synthesis [8].

There is no single right choice to make when choosing a college. Instead, any number of choices might all be possible or reasonable, leaving the decision maker to find means by which to choose. Definitely, the college decision, unlike many laboratory decision-making tasks, requires students to seek out information, develop or discover own criteria, assess different alternatives—all processes themselves that might require countless decision. Students do not have all of the important information with which to make the decision placed before them—indeed, they must decide when they have collected adequate information. Most laboratory tasks present students with information of known (often perfect) reliability or validity (at least by hypothesis). In this real-life decision, the quality information collected (including impressions from visits, opinions of family and friends) must be assessed. These plausible differences between real-life and laboratory decision making raise the question of what yardsticks, if any, can be used to assess the process of making real-life, ill-defined decision, such as choosing a college [8]. In Hemsley-Brown [11] research on college choice among 16 year olds students in London it was found that though students initially base their choices on ‘pre-dispositions’ and work within social and cultural frames of reference, young people also rely on the marketing information provided by colleges to justify their choices, and to announce their decisions to others [11].

Higher ability students are likely to consider more criteria, more different types of criteria, and more schools than do lower ability students. This tendency suggests that higher ability students make a slightly more complex decision ‘map’ for themselves, by using more criteria with which to make a decision. The general conclusion of the research is that students find this decision hard to make, and they seem to limit the set of information they actively consider at any point in time to about nine criteria and about four alternatives [8].

Studies conducted on college choice among Israeli-Arab minority [29] show that a large part of the respondents indicated that the high level of teaching and the good name of the college were the main reasons for their choice to learn in Oranim College (Jewish college). Only a small part of the respondents mentioned that the media advertising was the main reason for their choice.

Diab, K. & Mi’ari, M. [6] conducted a research on motives of Arab students in attending teacher training institutes and its affect on their professional development. The results of the quantitative research indicate that the factors influencing the decision to attend college are summarized as follows: The vast majority of participants (75%) indicated that employment opportunities in the future influenced or greatly influenced their decision. This factor follows, according to the arrangement, professional and academic factors as follows: personal interest (69%) and college level (68%). And only then three non-professional and non-academic factors, as follows: desire of parents (51%) and the influence of friends or significant other (45%) and the difficulties of university admissions (42%). When students were asked about the most influential factor in their decision to attend college, most of the participants (30%) stated that the choice is personal interest in the profession, (24%) “Jobs in the future” and (23%) “University admission difficulties”.

Even though school and colleges attempted to provide rich information when they reached 14, most students were already disposed to desired or non-desired options [11]. Hemsley-Brown [11] findings suggest that college and careers education and guidance staff enter the process of decision making to a certain extent at a late stage. Students already had preconceptions about professional and academic options (and some colleges) before they entered an official process of decision making. These preconceptions had been shaped within the context of the family and among peers. It was suggested that colleges need to consider ways of handing over positive information about the value of higher education to parents and to pupils at a younger age. On the contrast, in Totris’ [29] research it was found that the majority of the Arab students did not receive guidance in selecting the department in which they learn (not during their high school or when registering in college), but along with that most of them said they were satisfied with their choice of departments.

Nora [16] study on ‘choosing college among minority and non-minority students’ examined the dimensions of pre-college psychosocial factors, determined the extent to which those factors were reflected in students’ college choices, and established the effects those factors exert on measures of student satisfaction. In general, students choose colleges where they experience comfort, acceptance, and fit. The study focused on sources of change over which institutions and individuals have some control. For

example, if minority students are underrepresented on a college campus, what can that institution do to attract minority students and provide experiences that facilitate their feeling accepted and comfortable? If we know that students who depend on psychosocial factors to inform their college decisions are afterward more satisfied with their college experiences, what can be done to translate this finding into informational programs to inform students and parents? The college choice process is a complex effort and many questions remain unanswered demonstrating that further research is necessary to unravel its countless complexities. These results begin to update practice at secondary and postsecondary institutions. Secondary school counsellors should encourage students to visit campuses before enrolling. Similarly, college administrators ought to estimate their campus visit programs to ensure visitors feel at home and are encouraged to attend. Generally, students should choose a college where they experience comfort, acceptance, recognition and fit. These experiences are influential predictors of satisfaction that provide the drive for students to return for another year [16].

Given the above transitioning from high school to higher education is a crucial phase, which can affect Arab minority student motivation to learn and to persist in college. Therefore it is important to understand the reasons for choosing a college- is it because of the lecturers, staff – Arab or Jewish? Is it the language- in light of the difficulty in Hebrew and in passing the “Yael test”? Is it the choice of Arab culture or Jewish culture? Is it political views? Is it the location of the college- closeness to home, or distance from home and parents and desire for independency?

CHOOSING SPECIAL EDUCATION PROFESSION

In the last few years a large number of students choose to study special education in preference to other fields in the colleges of education. Several studies have addressed the issue of the motivation for selecting teaching in regular education but this topic has barely been investigated in special education. The sources and implications of this phenomenon must be investigated particularly considering the percentage of pupils with special needs in the educational system. In Lavians' [15] research on motives of student teachers to major in special education, it was found that most of them perceive special education as more meaningful than regular education, while some of them see educational studies as a step towards studying various types of therapy. Most of them came to special education from a very personal place or familial difficulties. Some of them are sisters to children with special needs and some of them have learning disabilities or were new immigrants. This forced them to experience in the early stages of their lives a treatment where they

experienced success either through personal responsibility or in the army. They come to teaching with the intention of changing the system, to make it better and more compassionate. Some of them come to teaching out of a wish for a corrective experience for themselves after a sense of failure in the regular system. Some of the participants indicated the influence that significant special education teachers had on them as models of identification. All the participants recognized themselves as having personal characters and abilities that drove them to pursue this profession such as creativeness, flexibility, dedication, endurance, compassion and sympathy [15].

SUMMARY

Transitioning from high school to higher education is a crucial phase, which can affect Arab minority student motivation to learn and to persist in college. Therefore it is important to understand the reasons for choosing a college- is it the parents' decision in a patriarchal society? Is it the location of the college- closeness to home, or distance from home and parents and desire for independency? Is it because of the lecturers, staff – Arab or Jewish? Is it the language – in light of the difficulty in Hebrew and in passing the “Yael test”? Is it the choice of Arab culture or Jewish culture? Is it political views?

Further research directions can include deeper understanding of the effect of student choices of special education profession, the college and type of college (mixed-multicultural or Arab culture) on Arab students learning motivation specifically and on minorities and populations with different socio-economic characteristics and in studying the interaction of these factors with the students' extrinsic and intrinsic motivation.

BIBLIOGRAPHY:

1. Abu-Asbeh K. Arab Education in Israel: Between the Discourse of Struggling Identity and Low Achievement. *Adalah's Newsletter*, Volume 63, pp. 1-3, 2009.
2. Agbaria Q.A. Self-Efficacy and Participation in Choosing the Teaching Profession as Predictors of Academic Motivation among Arab Student's Girls. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (3), p. 5, 2013.
3. Al-Haj M. Education among Arabs in Israel. Control and Social Change. Jerusalem: Magnes (In Hebrew), 1996.
4. Book L.C., Freeman D.J. Differences in entry characteristic of elementary and secondary teachers candidates. *Journal of Teacher Education*, March-April, pp. 47-51, 1986.
5. Brown N.M. Caribbean first-year teacher's reasons for choosing teaching as a career. *Journal of Education for Teaching*, 18 (2), pp. 185-195, 1992.

6. Diab K., Mi'ari, M. Motives of Arab students in attending teacher training institutes and its' affect on their professional development. *El-Karma*, (6-7), pp. 90-128 (In Arabic), 2009.
7. Diab, K., & Shalom, Y. B. Dancing between Integration and Exclusion: Voices of Arab Teachers and Students at an Israeli Teachers College. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*, 7(4), 2007.
8. Galotti K.M. A longitudinal study of real life decision making: Choosing a college. *Applied Cognitive Psychology*, 9(6), pp. 459-484, 1995.
9. Griffin K.A., Del Pilar W., McIntosh K., Griffin A. "Oh, of course I'm going to go to college": Understanding the role of habitus in the college choice process of Black immigrant college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(2), 2012.
10. Hackney K., Boggs D., Borozan A. An Empirical Study of Student Willingness to Study Abroad. *Journal of Teaching in International Business*, 23(2), pp. 123-144, 2012.
11. Hemsley-Brown J. College choice perceptions and priorities. *Educational Management Administration & Leadership*, 27(1), pp. 85-98, 1999.
12. Hossler D., Gallagher K.S. Studying student college choice: A three-phase model and the implications for policymakers. *College and University*, 62, pp. 207-221, 1987.
13. Ilaiyan S., Zedan R., Torin Z. Motives in choosing the teaching profession among Arab teaching students. *Dapeem*, 44, pp. 123-147 (In Hebrew), 2007.
14. Landau J.M. The Arab minority in Israel, 1967-1991: Political aspects. Oxford: Clarenton Press, 1993.
15. Lavian R.H. You and I Will Change the World Student Teachers' Motives for Choosing Special Education. *World Journal of Education*, 3(4), 2013.
16. Nora A. The role of habitus and cultural capital in choosing a college, transitioning from high school to higher education, and persisting in college among minority and non-minority students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(2), pp. 180-208, 2004.
17. Paulsen M.B., St. John E.P. Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence, *The Journal of Higher Education*, 73(2), pp.189-239, 2002.
18. Peleg R., Raslan Sh. The evaluation of teacher training of minorities in Oranim College: multiculturalism model or uniform. Tivon: Oranim College (In Hebrew), 2003.
19. Perna L.W. Studying college access and choice: A proposed conceptual model. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. XXI, pp. 99-157. New York: Springer Press, 2006.
20. Pintrich P.R., Zusho A. Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In: *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. Springer Netherlands, pp. 731-810, 2007.
21. Rounds J.B., Tracey T.J. From trait and factor to person environment fit counseling: Theory and process. In: W. B. Walsh, S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Hilldale, NJ: Erlbaum, 1990.
22. Salisbury M.H., Umbach P.D., Paulsen M.B., Pascarella E.T. Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in higher education*, 50(2), pp. 119-143, 2009.
23. Serow, R.C., Forrest, K.D. Motives and circumstances: occupational change experiences of prospective late-entry teachers. *Teaching and teacher Education*, 10(5), pp. 555-563, 1994.
24. Shavev M., Benshtain N., Ston A., Poden A. Pluralism and equal opportunity in higher education-Expanding Arab, Druze and cherkessians access to Academy in Israel. Professional staff report of Planning & Budgeting Committee, Council for higher education (In Hebrew), 2013.
25. Skelton C. The "Feminisation of schooling" or "Re- masculinising" primary education?. *International Studies in Sociology of Education*, 12 (1), pp. 77-96, 2002.
26. Smootha S., Ghanem A. Ethnic religious and political Islam among the Arab in Israel. Working paper 14. Haifa: Haifa University, the Jewish-Arab Centre, 1998.
27. Spokane A.R. The resolution of incongruence and the dynamics of person-environment fit. In: M.L. Savickas, R.W. Lent (Eds.) *Convergence in career development theories*, pp. 119-137. Palo-Alto. CA: Consulting Psychologist, 1994.
28. St. John E.P., Asker, E.H., Hu S. The role of finances in student choice: A review of theory and research. *The finance of higher education: Theory, research, policy, and practice*, pp. 419-438, 2001.
29. Totri M. Arab students and the degree of absorption in teacher training college. *Authority for Research and Evaluation*. Tivon: Oranim College (In Hebrew), 2009.
30. Yong C.S. Teacher trainee's motives entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), pp. 275-280, 1995.

Teaching career and personal development of teachers

Cochava FARJUN, Carmel College, Israel; PhD student, Moldova State University

Rezumat: Studiile realizate în diferite țări cu referire la cariera didactică, au scos în evidență anumite probleme tipice. Una dintre problemele cadrelor didactice sînt perspectivele reduse ale avansării în carieră și lipsa unor condiții foarte clare de creștere profesională. Aceste circumstanțe, precum și uzura emoțională sporită, generează plecarea din sistem. În diverse țări, strategiile de motivare a profesorilor se bazează pe oferirea scalelor de promovare profesională, al cărei scop este de a oferi stimulente pentru cadrele didactice de a investi în dezvoltarea lor în prezent și în viitor. Criteriile de promovare de la un nivel la altul (experiență, feedback-ul pozitiv, achiziționarea de grade, participarea la dezvoltarea profesională, recompensa la fiecare nivel etc.). Un profesor trebuie să-și asume responsabilitatea de a gestiona propria carieră. Elementul-cheie al dezvoltării profesionale este perfecționarea continuă, concepută astfel încât fiecare profesor să își creeze un parcurs de dezvoltare semnificativ într-un mediu propice de învățare.

Abstract: Studies conducted in different countries with regard to the teaching career, highlighted some typical problems. One of the common problems for teachers is limited perspective for career advancement and lack of clear terms of career advancement. These circumstances, as well as increased emotional state, generate leaving the system. In many countries, teachers' motivation strategies are based on providing professional promotional scales, whose purpose is to provide incentives for teachers to invest in their present and future development. Criteria for promotion from one level to another are: experience, positive feedback, purchase degrees, participation in professional development, reward every level, etc. A teacher must take responsibility for managing his own career. The key for professional development is learning continuing, designed so that each teacher could create a path of significant growth in a supportive learning environment.

Keywords: Teaching career; career advancement; professional development; personal development.

TEACHING CAREER

A literature review performed by the researcher (OECD, 2012; McKenzie report, 2007; Ezioni, 1979; Paz & Salant, 2012), reveals that since the 80's of the 20th century, there is a world trend of improving the pattern of stable and permanent career pattern that characterizes the teaching career that is not essentially different in its beginning and in its end. The researcher presumes that according to an experience of over 20 years of occupation in the field, in Israel, and a review of the situation as it appears in the global literature, that this international trend stems from a lack of satisfaction from a reality in which teaching career does not allow for many promotional opportunities and that its career courses are short and limited and there is hardly any occupational perspective in this profession. The lack of satisfaction stems, to the opinion of the researcher, as well, from the fact that the array of duties and promotion courses existing in teaching are very limited, there is no definite and obligatory continuation of duties for the purpose of rising in teaching levels, and it is not always clear what is required of a teacher in order for him to advance. Be it so, a teacher who wants to devote his life to teaching is not able to plan his professional future effectively. The barriers and the fog around the occupational perspective of teachers lead to a lack of motivation amongst them and a high level of attrition and the leaving of the profession. In relation to this, the Ezioni Committee (1979) has

determined that "a lack of promotional courses causes a feeling of frustration and hopelessness", and therefore the report determines that "it is necessary to create a system of professional promotion for teachers" within the educational establishment. It should be mentioned that the above described characteristics are compatible with the traditional paradigms according to which career is stable and permanent and the global trend requires the adjustment of the teaching career to the novel paradigms. Out of this understanding, various educational systems around the world began developing various models of promotion scales for teachers in the teaching profession. Thus, for example, teachers in the state of Victoria in Australia are being classified into duties according to a three-level scale. The first one includes a sub-division into: probation teacher, beginning teacher, experienced teacher; and in the second and third levels there are 'leading teachers' who have special teaching duties. In the US there is a promotion scale of four levels of professionalization. The first is leading-teacher offered by the Carnegie Committee in 1986.

In Britain, a new job has been developed of a 'senior skilled teacher', a job that is required to fulfil professional duties beyond the ordinary duties in class. Thus, for example, amongst his duties are: counselling to other teachers, creation of teaching materials of high standard, assisting teachers in difficulties, guiding of new teachers, working with teachers in other schools and more (Paz &

Salant, 2012). From the idea of professional career scale for teachers, the researcher has concluded that it attempts to change the situation in which the teaching career has a stable and permanent pattern, and which purpose is to give incentive to teachers to invest in their development in the present with a glance to the future, to supply teachers with a perspective of development and change, to pull in people who appreciate opportunities of personal and professional development into the teaching career, and to encourage professional development. The McKenzie report from 2007, which has reviewed successful educational systems and examined the way the quality of teachers and teaching is improved, has discovered that the global effort to improve the quality of teachers and teaching is characterized by two lines of policy: one, an individual teacher-oriented policy, and the second is organization-oriented policy. In relation to this, an individual teacher-oriented policy defines: levels of the scale; criteria to promotion from one level to another (experience, positive feedback, acquisition of degrees, participating in professional development, etc.); reward at each level; the emphasis is on improvement and personal promotion of the individual teacher. An organization-oriented policy, also defines levels for promotion; however, the definition of promotion is responsibility and acceptance of leading and leadership roles. Teachers in their advanced stages of career integrate teaching in a class with a variety of leadership duties in the school, district or country. This policy allows for a school to offer promotional courses for teachers and make the most out of their skills in the process, for the benefit of the school. From these two lines of policy, as it appears from the McKenzie report, it can be seen that there is an intention to supply teachers with a developmental perspective, opportunities for personal and professional development and to encourage professional development.

The teachers' condition report of the OECD countries (2012), similarly to the McKenzie report, indicates more diverse career courses in several countries. For example: teachers in Australia work in a career structure comprised of two to four levels, with annual pay gradation in each level. The level usually are: beginning teacher; experienced teacher; experienced teacher with responsibility (leading teacher) or a study field of grade coordinator; vice principal; principal; area/district staff positions. The report indicates that a progress from one level to another, especially in the high levels, usually requires an application for publicly published positions. With a rise up in the scale of ranks, teachers are expected to have a more profound knowledge, exhibit more sophisticated and effective teaching, accept upon themselves responsibilities for more peripheral aspects of study programs in a school, assist colleagues, etc. in the level of 'leading teacher' they are expected to

exhibit an excellent teaching, educational leadership, initiative and ability to manage changes. In England and in Wales, a new career rank has been launched in 1998 – Advance Skills Teacher (AST) – which was meant to provide alternative promotion courses for teachers who wish to continue teaching in classes. Their duties are to supply pedagogical leadership in their school and in other schools. It is customary that these teachers devote 20% of their time for an outreach duty – supporting the professional development of their colleagues – and in the rest of the time to teach in classes. Ireland has launched four categories for promotional positions: principal; vice principal; principal's assistant; in-charge teacher. Each one of these positions has specific areas of management and allocation of pay and time. In addition to teaching in a class, principals' assistants and in-charge teachers have a special responsibility for academic, administrative and education-personal issues, amongst which is organizing of schedules, maintaining the contact with parents' unions, supervision over school equipment and its availability, etc. a team comprised of a principal, executive committee chairman and external independent evaluator is the choosing body of the special position holders. Throughout the career, about half the teachers can expect to get appointed to one of these positions. Experienced teachers in Quebec, Canada, can work as tutors of beginning teachers. Experienced teachers guide and instruct the beginning teachers and participate in focused training. They get incremental pay or reduction in teaching duties. Some experienced teachers are also offered an opportunity to become researchers-colleagues of Academics and take part in collaborative researches on the subjects of teaching, learning, class management and success or failure of pupils. Additionally, experienced teachers occasionally get a partial release from their regular duties so that they are able to support their less experienced colleagues (Educational Echo, 2012).

Regarding career in general, in a reality we live in, we have to consider that:

1. Career is characterized by much dynamicity.
2. Psychological aspects add up to career purposes the likes of self-realization and a sense of pride.
3. Choice, rather than need, constitutes the source of career.
4. The working individual is autonomous.
5. Additional considerations add up to the considerations of pay of the employee.

And regarding teachers' career, it should be claimed that a teacher has to assume the responsibility of managing his own career.

In order to transfer form an existing state to a future desirable state, a teacher is required as any person that wishes to make changes, to act according to change

management approach, an attitude which purpose is to maximize the advantages entailed in changes by acquiring tools. In the basis of this approach there are five basic principles:

1. Every individual has unique needs for change.
2. Different people react in different ways to a change.
3. Change often entails loss.
4. Expectations have to be managed realistically.
5. Fears stemming from change have to be handled.

According to self-management approach, a management of five main purposes is required in order for the process to be effective. These purposes are in the basis of the model of ADKAR (Internet reference 2):

1. Awareness of the need for change – a person interested in change has to be aware of the reason for which he requests the change.
2. Desire to participate and support the change – a person must desire the change he asks for.
3. Knowledge of how to change – he must know the measures he has to take in order to reach the desired target.
4. Ability to implement the change – he must examine whether he has the required ability and skills for the implementation of change.
5. Reinforcement to maintain the change – he must examine whether he is in possession of the self-capability required for maintaining the change, that it is viable.

(www.change-management.com/tutorial-adkar-overview.htm&prev=/search,

<http://www.teamtechnology.co.uk/changemanagement.html>).

These purposes that lie in the basis of the self-management approach are attributed to all the people requesting to make changes and therefore, it can include the group of teachers that wish to make changes in their teaching career. In order for a teacher to reach the desired state from his standpoint, he must use four strategies that seem important for him:

1. **Target identification** – a teacher must look into himself and identify his aspirations. He must explore by himself, which life he would like to have? Which values and targets are important for him to realize in his life? And whether the wished-for change is compatible with the change he wishes for?
2. **Awareness of self-capability** – in order to achieve the target he set for himself, he must identify his skills and fields of interest. Additionally, he must indicate the points of strength and weakness in various situations and duties and examine whether he has the self-capability to achieve the

change he wishes for himself.

3. **Personal development and innovation** – a teacher must develop new skills through a process of perpetual learning in order to reach a state in which he always has something to offer.
4. **Receiving information on the economy state** – a teacher must explore the existing opportunities, the working environment. This research will allow him to understand what his chances are to integrate in a certain field and profession, and develop a career there.

According to the management approach, awareness and motivation are two critical components of the change model. If a teacher has a high motivation for expected results, for better or for worse, and awareness for the reasons according to which he believes that personal development is necessary and for skills and knowledge necessary to support personal development – the personal development would be optimal.

It seems that it is correct to say that motivation is a necessary condition for personal development; however, it is not a sufficient condition. A teacher who wishes to advance in the teaching career must have a clear picture of the position he wishes, in order for the advancement to be positive for him.

TEACHERS' PERSONAL DEVELOPMENT

From the literature review (Paz & Salant, 2012; Kfir, 2009; Berg et al., 2005) it can be seen that presently, there is an international trend to perceive personal development of teachers as a unified and long term sequence and not as a single event, such as a professional workshop or training days. This perception requires teachers to constantly change throughout their professional career lives. The meaning of this is that being a teacher means to study endlessly. Just as a doctor cannot remain in a Med-school level of knowledge, a teacher should know that his professional specialization does not end with his assuming the position. Paz & Salant (2012) indicate three main reasons for this global tendency: first, our becoming a society of knowledge, the second, the development of the teaching profession and third is the existence of public pressures for making the profession more efficient.

The perception of professional development of teachers as a unified sequence is expressed in the term 'life-long learning' that the teaching profession has borrowed from other areas of life and occupation that poses the need for structuration of professional development so that each teacher would have a significant development course in a learning supportive environment (Kfir, 2009). Additionally, this perception is expressed in the term 'career circle' (Paz & Salant, 2012). The teaching career in practice includes several different stages that

altogether are termed a 'career circle'. The meaning is that when teachers' progress from one stage to another, the need for change of professional development opportunities they receive, arises. From addressing teaching as life-long learning (Kfir, 2009) and as a career circle (Paz & Salant, 2012) and from dealing with the term of personal development, the researcher presumes that the tendency to perceive the professional development of teachers as a unified sequence stems from a desire to respond to the natural tendency that is inherent in a person for personal development, which exists throughout his entire life. This assumption is supported by Berg et al. (2005), according to which "teachers become frustrated due to unsuccessful attempts to experience and grow and leave the profession", a statement that is accepted by the researcher as an inadequate or improper professional development might be in the focus of the decision to leave the profession.

In the previous part it has been stated that the global effort to improve the quality of teachers and teaching arising from the McKenzie report (2007) that is characterized by two lines of policy: one is an individual-oriented policy and the other is organization-oriented policy. Despite the fact that each one has a unique policy and distinguished strategies, these two lines of policy lead to personal development of teachers through professional development in the teaching career. In order to achieve this goal, in individual-oriented policy, a career scale has been determined on which there are criteria for promotion from one stage to another, with an emphasis on personal promotion and improvement of the individual teacher. The purpose of the career scale is to provide an incentive for teachers to invest in their personal development in the present from a glance to the future, to provide teachers with a perspective of development and change, to pull people into the profession who appreciate opportunities for professional and personal development and encourage professional promotion. Additionally, in this policy what is being emphasized is the autonomy of a teacher to choose the training apprenticeships and courses that are suitable for him and rewards him for taking part in them. In organization-oriented policy, the purpose of personal/professional development is achieved as well, through defining of stages for promotion; however, the definition of promotion is responsibility and accepting of leadership roles. Teachers in their advanced stages of career combine teaching in a class with a variety of leadership duties in a school, district or country. Such policy allows the school to propose promotional courses for teachers and get the most out of their skills in the process, for the benefit of the school. Such a policy of promotion of teachers from a general school perspective is implemented in Montgomery County in the state of

Virginia, and it is termed 'professional growth system for teachers'. This is a system in which teachers can progress to leadership positions that support and assist other teachers in their school. Leadership roles include: teachers responsible for professional development, coaching teachers in fields of contents, teachers who lead teams and counselling teachers (Paz & Salant, 2012). A similar policy is expressed in the "new horizon" reform in Israel. The reform has defined nine promotion levels throughout the teaching career (clause 38 of the agreement), the differences between which are recognized in salary and content of professional development. An organization-oriented rendition of the career scale, set forth in the agreement of "new horizon", means that teachers in more advance levels would get definite leadership positions that have impact on the entire system (Ministry of Education, 2009). The "Charter Teacher" program (internet reference 5) that represents the commitment of Scotland to seriously invest in the quality of studies, training and development of teachers, tried to change the career structure, term of employment and the salary in the teaching profession. Teachers who have reached the top pay scale (usually after 6 years of practical experience) are entitled to a charter teacher's status, an alternative course in the career for those who aspire to remain and teach in a class with an improved pay structure. Starting from 2008, teachers have been able to become charter teachers through a program for those with Master's degree of one of the nine qualified suppliers of the general training council of Scotland (GTC). The motivation teachers had to participate in the program – has been extremely high due to the fact that qualification lies in the hands of a professional body such as the GTCS that grants a precious qualification and recognition.

The charter program indicates that teachers get a strong sense of professional autonomy and control over the professional development of learning in their career, while being able to choose what they desire. Their status changes and they have goals to aspire to. Paz & Salant (2012) report that teachers that achieve such a status become positive and satisfied in relation to their professional development and to their enthusiasm from assuming challenges, and tasks as well, and from sharing of their learning experience practice with other colleagues. The inner-role teachers' training in Norway is focused on the investment in continued professional development of teachers, while the organizational means for professional development are flexible in relation to contents and methods and they can be adjusted for present needs. Many of the training courses offered in Norway stem from the need for being updated on the fields of knowledge and pedagogy of teachers. Other courses stem from various reforms implemented in

the educational system. The character of professional development in Norway can be explained as training that stems from the frequent changes in the educational system and the need for personal development and professional updating of teachers, in order to adjust the school to the world of a changing society (Volenski & Melamed, 2006).

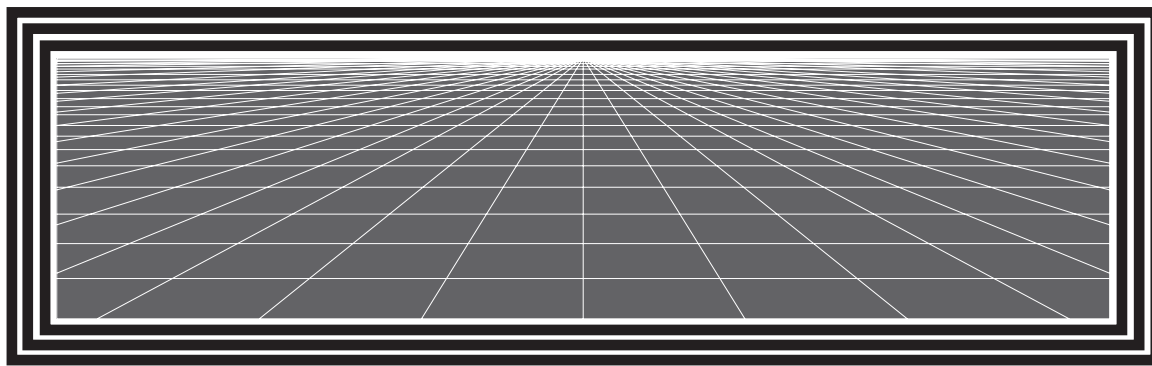
From the various models in the different countries that have been reviewed by the researcher, and from the terms of motivation and career, the components required to be a part of the teaching career for the achieving of the purpose, turn up. The components can be divided into two dimensions: one is teacher-dependent and the other is organization-dependent. Teacher-dependent dimension – means that the origin point for personal development is motivation. In order for development to occur, a teacher needs a motive for development. The components of motivation as can be seen from the part on motivation, and that are required for personal development are: **need and/or desire** – the professional development can stem from a necessity – a teacher asks for a certain job because he need to. For example, his financial situation is harsh and he requests for a job in order to get a raise in his pay. Professional development can also stem from a choice and recognition – a teacher asks a certain job because he wants. For example a sense of saturation from current job can bring a teacher to search for a new job. **Striving at reaching of a purpose** – a teacher must identify the job he aspires for in terms of target recognition. **Sense of capability** – on order for professional development to occur a teacher is required to test his abilities and skills and the level they are suitable with the purpose he has set for himself. **Action** – a teacher must take the appropriate measures that are required for arriving at the wished for job.

The second dimension is as mentioned earlier, organization-dependent – the meaning is that it is not enough for teachers to be full with motivation in order for professional development to occur. Motivation is a necessary condition; however, it is not a sufficient one. For this purpose certain suitable conditions are required that allows for it, in terms of a promise of a sustainable professional development program throughout the career, which means, the recognition of a need for development throughout the career and the need for analyzing the individual development needs of teachers and he recognition of the existence if different career

stages in order to design suitable professional development for each stage.

BIBLIOGRAPHY:

1. Aviram R. To Navigate in a Storm: Education and Democracy in the Post-Modern Era. Masada Publishers, 1999.
2. Bar Haim A., Hofstater H. & Lev. Organizational Behaviour, in *Work Motivation*. vol. A Unit 4. Open University, 2004.
3. Kaplan A., Ashur A. Learning Motivation in the School – Rule and Practice, in *Education of Thought*, 20, pp. 7-30. 2001.
4. Krampf A. What is Post-Modernism, and Why Should We not Fear this Animal? *Galileo: Journal of Science and Thought*, 1998.
5. Louis M.R. Career Transitions: Varieties and Commonalities, in *Academy of Management Review*, 5, pp. 329-340, 1980.
6. Malach-Pines A. Teachers Also needs Motivation, in *Echo of Education*, 7, vol. 85, p. 25, August, 2011.
7. McClelland D.C. The Achieving Society. Princeton: Van Nostrand, 1961.
8. Meltzer S. Conflicts and Burn-Out in a Teacher's Job, Master's Thesis Department of Education, Haifa: University of Haifa, 1998.
9. Nicholson N. The Transition Cycle: Causes, Outcomes, Processes and Forms, in: Fisher S. & Cooper C.L. (Editors). On the Move: The Psychological Effects of Change and Transition, pp. 83-108. 1990.
10. Oplata I. Change of the Work Place: an Opportunity for the Teacher's Self-Renewal throughout His Career, p. 46. 2008.
11. Ryan R.M. & Weinstein N. Undermining Quality Teaching and Learning: Self-determination Theory Perspective on High-stakes Testing, in *Theory and Research in Education*, 7 (2), pp. 224-233. 2009.
12. Ryan R.M. & Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definition and New Direction, in *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67. 2000.
13. Simchon A. Variables which Predict Teachers' Burn – Out in Junior High Schools in Israel, in *Reader and Study*, 78, pp. 17-21. 2000.



MANAGEMENT EDUCAȚIONAL



Valentina CHICU

șef Direcția Învățământ Preuniversitar,
Ministerul Educației

Director, manager, lider...

Rezumat: De calitatea conducerii unității de învățământ depinde și calitatea procesului instructiv-educativ, iar managerul școlar, care trebuie să ia tot mai multe decizii la nivel local, întâmpină dificultăți. Pentru a face față acestor provocări, este nevoie de o schimbare de paradigmă. Abordarea propusă este bazată pe următoarele elemente: reingineria structurii funcționale a organizației școlare, prin remodelarea ierarhiilor, a rolurilor și responsabilităților existente; dezvoltarea organizației care învață, ceea ce asigură creșterea ei; leadership-ul împărtășit, care presupune împuternicire și, totodată, responsabilitate în luarea deciziilor pentru fiecare membru al echipei.

Abstract: As the school management quality directly determines quality of education provided, and as more decision-making occurs at school level, the school Principal role becomes more difficult to cope with. The challenges require a paradigm shift. The below presented approach is based the following elements: reengineering school functional structure by refactoring hierarchies, roles and responsibilities, developing a learning organization which drives development, and sharing leadership which launches empowerment and decision-making liability of each team member.

Keywords: School management, quality management, functional structure of the school, learning organization, sharing leadership.

Pentru ca școala să corespundă cerințelor începutului de secol XXI, este necesară identificarea, explicarea și sintetizarea principalelor schimbări – oportune și raționale – ce le propun variatele paradigme educaționale. Acestea ne oferă viziuni clare asupra dinamicii modificărilor conceptuale și practice în educație, capabile să asigure creșterea rezultatelor școlare. Dependența directă dintre calitatea managementului instituției de învățământ și performanțele elevilor a fost demonstrată în ultimii 10 ani în mai multe lucrări ale cercetătorilor în domeniu din diferite țări. Iată de ce este important să analizăm și să evidențiem elementele esențiale ale paradigmei managementului educațional, aptă să facă față provocărilor contextului social, politic, economic și cultural, să răspundă, astfel, cerințelor vremii.

Directorii de școli asigură zilnic multiple conexiuni între profesori, elevi, părinți, comunitate și întreg sistemul educațional. Deși ei au „dirijat” întotdeauna această „intersecție”, a fi director al unei unități de învățământ

devine, în timp, o misiune tot mai dificilă. În contextul procesului de descentralizare (în plină desfășurare în majoritatea sistemelor de învățământ din Europa), în care autoritatea de luare a deciziilor este transferată tot mai mult la nivelul școlii, directorii se simt copleșiți de numărul și varietatea de cerințe cărora trebuie să le facă față, de elementele de noutate necesare a fi introduse în practica managerială.

Activitatea directorilor de școli din Republica Moldova este determinată astăzi de:

- aplicarea Codului Educației, de implementarea Strategiei de Dezvoltare Sectorială *Educația – 2020*;
- atingerea *standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului*;
- gestionarea bugetului școlii și bugetarea pe programe, de realizarea *Curriculumului Național*;
- aplicarea corectă a *Planului-cadru de învățământ*.

Politica în domeniu optează pentru o școală capabilă să ofere fiecărui elev acces la educație de calitate, fiecărei familii – siguranța mediului școlar în care se află copilul, comunității – un absolvent care posedă competența de a învăța și a se autoedifica pe parcursul întregii vieți, a se integra socioprofesional. Directorul instituției de învățământ urmează să planifice, să organizeze, să coordoneze, să asigure funcționarea și dezvoltarea instituției în parametrii solicitați. E de la sine înțeles că nivelul înalt de complexitate a contextului solicită un management care va conduce la modificarea anumitor funcții ale unității școlare, de la orientarea pe operații concrete spre o abordare multidimensională. Această nouă abordare se bazează pe următoarele elemente esențiale:

- reingineria structurii funcționale a organizației școlare;
- dezvoltarea organizației care învață;
- leadership-ul împărtășit.

Toate acestea derivă din teoria descentralizării, una dintre axiomele căreia evidențiază faptul că abilitarea cu dreptul de a decide nu se poate opri la nivelul managerului, ci trebuie să coboare pînă la elev. Astfel, directorul de școală identifică dimensiunile concrete pe care urmează să le delege angajaților. Procesul va purta un caracter de *împuternicire* (*empowerment*), care înseamnă oferirea dreptului/puterii de decizie pe anumite aspecte, în contexte concrete, concomitent cu motivarea/încurajarea angajaților de a-și asuma responsabilitatea pentru consecințele deciziilor luate. Împuternicirea va fi eficientă doar dacă toți angajații:

- împărtășesc misiunea și viziunea, valorile și principiile organizației;
- cunosc obiectivele și rezultatele așteptate;
- pot aplica instrumentele de monitorizare, autoevaluare și evaluare validate de instituția de învățământ.

REINGINERIA STRUCTURII FUNCȚIONALE A ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE

Ce modificări în instituția școlară se impun?

- Structurile organizaționale trebuie să se transforme treptat din entități puternic ierarhizate în *structuri plate*, ceea ce înseamnă mai multă autonomie în planificare, în implementarea activităților preconizate, în atingerea obiectivelor, în luarea deciziilor etc. Transformarea respectivă va solicita mai multă atenție față de circulația informației (de la manager spre angajat și invers), mai multă monitorizare din partea conducerii. În același timp, se vor oferi șanse reale de implicare a întregului colectiv în dezvoltarea instituției.
- Structurile organizaționale se vor modifica și din perspectiva *funcțiilor*. Se va diminua treptat nu-

mărul de comisii, comitete, alte entități cu funcționare permanentă și va crește numărul echipelor de proiect/echipelor de proces/echipelor de caz etc. Echipetele reprezintă grupuri de persoane care lucrează împreună pentru a realiza un proces, activități complexe și complete. Componenta acestora va fi flexibilă și va include persoanele cele mai potrivite pentru fiecare situație în parte. În acest caz, managerul va stabili clar, împreună cu cei implicați, indicatorii de succes ai activității echipei/grupului. Prin urmare, managerul, echipa/grupul și întregul colectiv vor evalua nu activitățile efectuate, ci rezultatele obținute.

- Această reformare presupune, de asemenea, și *modificarea atribuțiilor angajaților școlii*, astfel realizându-se o schimbare a rolurilor prin trecerea de la subordonare la luare de decizie.

Reingineria structurii funcționale a organizației modifică și *modul de funcționare a școlii*. Managerul nu se mai comportă ca un supraveghetor, dar, mai degrabă, ca un coordonator, mentor, iar cadrele didactice și ceilalți angajați își concentrează atenția nu pe așteptarea indicațiilor „de sus”, ci pe nevoile elevilor, părinților și ale altor beneficiari ai școlii.

Pentru asigurarea reușitei procesului de reinginerie a structurii funcționale, este nevoie de un mediu comun de învățare. Nu fiecare cadru didactic este pregătit pentru asumarea responsabilităților și luarea deciziilor, pentru identificarea problemelor și elaborarea planurilor de acțiune în soluționarea acestora, pentru conducerea și coordonarea unei echipe/unui grup de lucru. Chiar dacă în organizație există persoane pregătite pentru a realiza acțiuni de acest gen, întotdeauna este loc pentru o nouă experiență.

DEZVOLTAREA ORGANIZAȚIEI CARE ÎNVAȚĂ

Este important ca prin implicarea subiecților în activități să se producă un proces continuu de acumulare a experienței noi și de dezvoltare a competențelor, precum și capacitatea întregii organizații. Transformarea instituției de învățământ într-o *organizație care învață* este o acțiune indispensabilă. Ce reprezintă o astfel de instituție?

Specialiștii utilizează, de rînd cu termenul *organizația care învață* (*learning organization*), cel de *organizație inteligentă*, avînd în vedere o lume instituțională ce valorizează, într-o mai mare măsură decît în trecut, cunoașterea, talentele, motivațiile sau spiritul inovativ. Deci este, mai degrabă, o filozofie, o abordare a realității organizaționale decît un program, totul se află în continuă evoluție. Dacă fiecare cadru didactic poate învăța, poate avea performanțe, nu înseamnă că și întreg grupul este capabil de acest lucru, esențiale fiind gîndirea și acțiunea comună. Pentru a facilita în-

țelegerea conceptului de *organizație care învață*, vom recurge la o comparație. Activitatea trupei de jazz se aseamănă cu două rădăcini care se împletesc armonice, sinergic într-un tot întreg. Una reprezintă înțelegerea și împărtășirea comună a fundalului muzical, cealaltă valorifică potențialul fiecărui membru al trupei, solicitând implicare creativă. Astfel, schimbarea se produce continuu: un început individual este preluat, dezvoltat de alt membru al trupei. Pentru a întregi produsul echipei, fiecare adaugă sunetul și culoarea sa, având șansa de a se manifesta în grup ca individualitate.

Peter Klin remarcă faptul că organizațiile care nu își vor crea o cultură a învățării generative, nu se vor adapta suficient de repede, nu vor putea face față mediului în care activează.

Ce pași trebuie să întreprindă un director pentru a transforma școala într-o instituție care învață?

1. *Evaluarea propriei culturi de învățare.* Găsiți cât mai multe răspunsuri și exemple la un șir de întrebări de genul:
 - Ce învățăm împreună?
 - Ce învață fiecare?
 - Când învață?
 - Din ce învață?
 - Pentru ce învață?
 - Reușim să învățăm din propria experiență?
2. *Stabilirea viziunii pozitive.* Descrieți un model pozitiv, clar exprimat, al organizației care învață. În procesul de elaborare a respectivei viziuni, căutați repetat răspunsuri la întrebarea: De ce anume așa trebuie să arate acest model? Operația în cauză vă va ajuta să înțelegeți mai bine modelul construit de dvs.
3. *Oferiți fiecăruia ocazia de a gândi.* Chiar dacă cineva cunoaște răspunsul la toate întrebările, solicitați și opinia persoanelor care, de regulă, tac. Aveți răbdare și oferiți-le timp, deoarece gândirea este un proces complex, cronofag.
4. *Oferiți fiecăruia ocazia de a deveni resursă de învățare pentru alții.* O persoană cunoaște anumite lucruri, poate realiza excelent anumite activități. Identificați ce pot face bine cadrele didactice din școală, fiecare în parte, și oferiți-le prilejul să împărtășească cunoștințele celorlalți, transformându-i în persoane-resursă.
5. *Instituționalizați tradiții, activități, proceduri care oferă oportunitatea și solicită de la fiecare angajat să prezinte propria experiență și să învețe de la ceilalți.* În acest scop, nu este necesar să organizați consilii profesionale la care să se citească referate ori să se facă prezentări Power-

Point – un element din paradigma managerială veche, care, ca formă, nu se integrează în paradigma nouă, nu duce la rezultatul pe care ni-l dorim. Ceea ce construim este o organizație care învață, în care fiecare membru, la fel ca în trupa de jazz, poate „interpreta o creație improvizată”, dar care se înscrie perfect în întreg, constituind o platformă pe baza căreia un coleg va continua să creeze...

Directorul urmează să furnizeze în mod continuu oportunități de învățare; să folosească instruirea pentru a atinge scopurile organizației; să găsească legătura și echilibrul între performanța individuală și cea organizațională; să încurajeze dialogul, exprimarea opiniilor și asumarea riscurilor.

LEADERSHIP-UL DISTRIBUIT/ÎMPĂRTĂȘIT

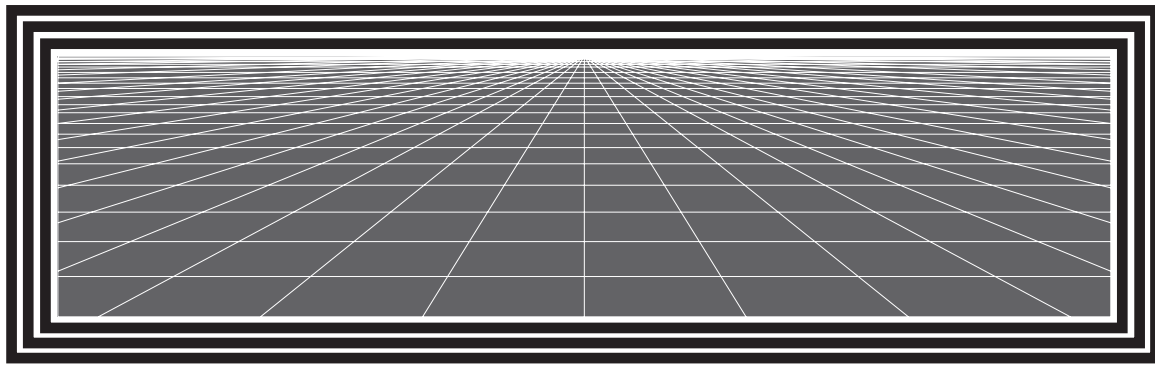
Acest element este cel mai important în procesul de transformare a instituției de învățământ, a cărui reușită depinde în totalitate de manager. Artă conducerii se definește prin procesul complex de leadership, care se referă la implicarea fiecărui angajat, obținută prin participare liber consimțită, având ca finalitate îndeplinirea anumitor obiective. Leadership-ul autentic este leadership-ul distribuit/împărtășit, adică directorul trebuie să creeze condițiile necesare pentru a edifica în școală o capacitate adecvată de conducere și autoconducere, dezvoltând-o în permanență. Fiecare cadru didactic se va percepe ca parte a leadership-ului școlii, va dispune de competențele necesare și va manifesta, în situații concrete, un comportament de lider.

În concluzie: Un manager școlar poate răspunde provocărilor profesionale generate de complexitatea procesului de dezvoltare doar dacă aplică o paradigmă managerială pe măsură. Tendințele de dezvoltare a teoriei și practicii manageriale oferă mai multe soluții la baza cărora stau câteva repere indispensabile:

- reconsiderarea structurii organizaționale;
- crearea organizației care învață;
- promovarea leadership-ului împărtășit.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bush T. Theories of Educational Leadership and Management. The University of Nottingham, UK, 2011.
2. OECD. TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning. OECD Publishing, 2014.
3. Joița E. Metodologia educației. Schimbări de paradigmă. București: Academica, 2010.



CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Tatiana **CARTELEANU**

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

Strategii de proiectare didactică: 1. Strategia învățării directe sau explicite

Rezumat: Articolul prezintă o viziune de ansamblu asupra strategiilor didactice de predare-învățare-evaluare, reflectate în proiecte de lecții cu diverse structuri și urmînd diferite modele populare. În această primă secvență este prezentată strategia didactică a învățării directe sau explicite, care se edifică pe patru secvențe de învățare distincte: Ce urmează să învățăm la lecție? De ce avem nevoie să învățăm aceste lucruri? Cum se aplică ceea ce învățăm? Cînd vom avea nevoie de ceea ce am învățat

acum? Raportarea strategiei respective la exigențele curriculare ale disciplinelor din aria Limbă și comunicare este ilustrată prin referire la studierea textelor literare și nonliterare. Platforma de pe care se pot examina scenariile didactice aplicabile valorifică metodele și procedeele clasice (metoda conversației, metoda lucrului cu sursele scrise, lectura cognitivă, lectura analitică) sau se edifică pe metode și tehnici recent intrate în arsenalul profesorilor (metoda învățării prin descoperire, metoda studiului de caz, lectura interogativă, lectura ghidată). Esența strategiei rezidă în măiestria profesorului de a-i ghida pe elevi spre Ce? și De ce?, de a insista pe Cum? pentru a ajunge la Cînd? și a-i ajuta să înțeleagă singuri că strategia asimilată este aplicabilă și la alte materii școlare.

Abstract: The article presents a general view on the didactic strategies of teaching-learning-assessment as reflected in lesson plans based on different structures and following various popular models. This first instalment presents the didactic strategy of direct or explicit learning, which is based on four distinct learning sequences: What are we expected to learn during this lesson? Why do we need to learn this? How do we apply what we learn? When will we need what we have learnt now? This strategy is coordinated with the curricular demands for disciplines from the Language and Communication section while illustrating the study of literary and non-literary texts. The platform from which the applicable didactic scenarios may be examined either explores classic methods and means of teaching (the conversation method; the study based on written sources method; cognitive reading; analytical reading) or is edified on more recent methods and techniques (the method of learning through discovery; the case study method; interrogative reading; guided reading). The point of the strategy is the teacher's skill denoted in guiding the students towards What? and Why?, in insisting on How? in order to reach, with the students' help, When? and help them understand by themselves that this assimilated strategy may also be applied to other school disciplines.

Keywords: Didactic methodology; didactic technology; didactic strategy; the strategy of direct or explicit learning.

Metodologia didactică a oricărei discipline școlare se bazează pe o viziune științifică explicită cu privire la cadrul conceptual și practicile internaționale de predare; ea reperează sistemul de principii și metode pedagogice utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare. Actele normative care reglementează demersul sînt: Planul-cadru; Standardele educaționale; Curriculumul de bază; Curriculumul disciplinar; Produsele curriculare (ghidul de implementare a curriculumului; manualele; ghidurile pentru utilizarea manualelor; culegerile de probleme, exerciții, lucrări de laborator; atlasele școlare; crestomațiile și antologiile de texte; caietele pentru elevi; bateriile de teste etc.); Programă de examen pentru absolvirea gimnaziului/liceului; Modelele de teste pentru evaluare finală.

Tehnologia (ansamblul proceselor, metodelor, procedeeleor, operațiilor etc. folosite pentru obținerea unui anumit

produs) care vizează predarea unei materii școlare are în obiectiv trasa educațională la disciplina respectivă: aici se conjugă (1) strategiile, metodele, mijloacele de predare-învățare-evaluare, (2) conținuturile de studiat, (3) competențele ce urmează a le fi formate astăzi elevilor, în acest sistem de învățământ și (4) modalitățile de evaluare curentă și finală. Aceste aspecte ale didacticii disciplinei se regăsesc în curriculumul aprobat instituțional, revizuit, descongestionat, modernizat la anumite intervale (dacă se produc schimbări majore în documentele normative, dar și în funcție de referințele celor implicați în implementarea lui).

Procesul complex de predare-învățare-evaluare se structurează coerent și logic, dacă sînt respectate procesele cognitive și consecutivitatea lor nu este încălcată. Ca în orice tehnologie, există anumite operații, fără de care produsul nu va fi cel scontat, iar abaterea, devansarea sau ocolirea unora va genera lacune și impedimente în alte activități.

Strategia este definită ca *arta de a folosi toate mijloacele disponibile în vederea asigurării succesului într-o activitate*: aici identificatorul termenului este *arta*, iar cuvîntul-cheie al acestei definiții este *succes*. Deoarece procesul educațional îi sînt specifice rigurozitatea și caracterul prospectiv, planificarea activităților didactice este obligatorie și vitală; o viziune holistică ar trebui să reflecte *conceperea, dirijarea (desfășurarea + monitorizarea) și evaluarea* demersului. Strategia se materializează într-un scenariu didactic al activității, iar factorul care dictează alegerea strategiei ține de finalitățile demersului educațional. Tipologia strategiilor și a metodelor didactice diferă de la autor la autor [3, pp. 273-283; 6, pp. 22-33; 4, pp. 244-247], în funcție de criterii și distincții terminologice, dar toate converg spre ideea că *strategiile* includ *mijloacele și metodele didactice*, care sînt interdependente, deseori intersanjabile și se determină reciproc, desfășurîndu-se sub semnul *finalităților* educaționale. Raportate la o disciplină școlară, *obiectivele* desemnează tipul de schimbări așteptate sau realizate sub formă de rezultate concrete, măsurabile. Obiectivele demersului educațional sînt decisive în alegerea strategiei didactice, însă profesorul nu poate opta decît pentru una dintre cele pe care le stăpînește. Această limită o punctează tranșant Michel Minder: „Expresia concretă a aptitudinilor relaționale ale profesorului și abilitatea lui de a manevra componentele psihosociologice ale situației de învățare sînt factori importanți în stabilirea unei strategii didactice” [5, p. 137].

Strategia se referă la traseu, la proces, avîndu-l în centru pe elevul căruia i se adresează predarea-învățarea-evaluarea – adică ar trebui delimitate *strategiile de*

predare, strategiile de învățare, strategiile de evaluare. Fiecare dintre acestea face parte dintr-un sistem rafinat în timp și spațiu. Factorii care determină alegerea strategiei didactice sînt:

- actorii implicați în proces – profesorul (competențele profesionale, stilul de lucru) și elevul (vîrsta, nivelul de pregătire, stilul de învățare, motivația);
- tradiția de predare a disciplinei;
- sugestiile curriculumului scris (ce anume se recomandă pentru această disciplină și la această vîrstă de școlaritate);
- aspectele de procedură (cît timp are la dispoziție profesorul, de ce resurse dispune, în ce spațiu se va desfășura activitatea).

Atunci cînd o strategie didactică nouă intră în cîmpul de interes profesional al pedagogilor, este firesc ca ea să fie testată nemijlocit în sala de studii și să se încerce evaluarea ei. Cîteva criterii ar fi plauzibile aici:

- ✓ După impactul motivațional: Se consideră că strategia nouă va crește interesul sau motivația elevilor? Prin ce aspect?
- ✓ După corelarea cu aspectele de conținut ale prescripțiilor curriculare: Alegerea strategiei va facilita transmiterea cunoștințelor și formarea-dezvoltarea competențelor?
- ✓ După eficiență: Strategia pe care o aplicăm (a) este descrisă ca fiind eficientă sau (b) efectul ei vizează anume problemele pe care le atestăm la elevii noștri?
- ✓ După raportul dintre efort și rezultat: Aplicarea acestei strategii, care solicită mai multă pregătire, materiale și condiții speciale, (a) va da rezultate mai bune, (b) va deruta elevii sau (c) îi va lăsa la același nivel?
- ✓ După gradul de autenticitate: Strategia respectivă va apropia școala de realitatea cotidiană și va crea condiții pentru formarea unor competențe cu adevărat utile în viață?
- ✓ După rezultatul final: Efectul aplicării acestei strategii va fi resimțit în rezultatele evaluării finale/de certificare a elevilor?

În continuare, ne vom referi la **strategia învățării directe sau explicite** în domeniul ariei curriculare *Limbă și comunicare*. Promovată în baza studiilor lui Joceyne Giasson [cf.: 7, p. 46; 8] și inițial orientată spre formarea competențelor lectorale, ea poate fi raportată la oricare dintre deprinderile integratoare (*audierea, lectura, vorbirea, scrierea*) și la oricare dintre unitățile de conținut din domeniile: *Textul literar și nonliterar; Practica rațională și funcțională a limbii; Cultura comunicării*. În prezentul articol o ilustrăm în raport cu asimilarea procedurii de lectură a textului literar sau nonliterar – adică mergem pe ideea că elevul, din momentul în care trece din școala primară în gimnaziu, trebuie ghidat în învățarea unor

1 „Problema mijloacelor este cea a strategiilor didactice: cum să se promoveze modificările comportamentale care îi vor conduce pe elevi de la starea A (cea în care se consideră că se află aceștia) la starea A¹ (cea care concretizează obiectivul urmărit).” [5, p. 106].

modalități de lectură și comprehensiune a textului, pe care admitem că nu le cunoaște sau le-a asimilat intuitiv. În acest scop, profesorul proiectează anumite lecții – în învățămîntul nostru ele au intrat cu termenul de *atelier de lectură* [1; 2] – la care, metodic, cu răbdare și migală, îl învață pe copil cum anume urmează să citească un text și ce trebuie să facă (1) înainte de lectură, (2) în procesul lecturii și (3) după încheierea ei. Doar formîndu-le elevilor asemenea abilități de muncă intelectuală, profesorul este în drept să dea respectivele sarcini pentru lucru independent și în cadrul probelor de evaluare – ceea ce nicidecum nu garantează că toți elevii vor reuși perfect, ci numai că ei ar trebui deja să știe cum se realizează o asemenea sarcină, cum urmează să procedeze, ce pași parcurg, ce algoritm aplică, ce produs se așteaptă etc. Fiecare nouă sarcină de învățare și probă de evaluare se va edifica pe rezultatele precedentei, obiectivele operaționale sau de evaluare lărgind, treptat, cercul competenței vizate și ilustrînd principiul concentric al instruirii. Rodate cu timpul, aceste activități de învățare vor deveni automatisme în achizițiile personale ale elevului și îi vor proba competențele veritabile.

Pentru a include în arsenalul elevilor o tehnică nouă de lectură sau a le solicita un produs scris de factură nouă, este firesc să se pornească de la experiența de cititori/scriitori pe care aceștia deja o posedă, adică de la *evaluarea inițială*. Ideea de evaluare inițială la începutul unei noi unități didactice nu trebuie să se materializeze neapărat într-un test scris – în cazul nostru, este suficientă o *conversație* desfășurată în baza lecturii independente sau o *lectură ghidată* riguros proiectată. Analiza rezultatelor acestei evaluări, prin conștientizarea lacunelor sau a dificultăților, ar putea deveni un factor motivațional foarte puternic.

Strategia în sine presupune acordarea permanentă a unui sprijin didactic în formarea competențelor: cu cît mai repede reușește elevul să-și formeze deprinderile scontate, cu atît mai neînsemnat devine concursul profesorului (pînă la momentul cînd se stabilește o nouă finalitate, deci se purcede la formarea altei competențe). Se răspunde la 4 întrebări cardinale, iar acestea devin etape ale scenariului didactic:

CE urmează să învățăm la lecție?

DE CE avem nevoie să învățăm aceste lucruri?

CUM se aplică ceea ce învățăm?

CÎND vom avea nevoie de ceea ce am învățat acum?

Dacă activitatea vizează clasele V-VII, diferența s-ar putea reflecta în specia literară selectată, volumul și complexitatea textului, în cantitatea și dificultatea sarcinilor, iar modalitatea de desfășurare a procesului va rămîne neschimbată sau va fi determinată de obiectivele operaționale. Dacă activitatea se proiectează pentru clasele VIII-IX, modalitatea de desfășurare a demersului didactic va miza mai mult pe competențele de lectură deja formate, pe lectura independentă prealabilă, obligatorie în unele cazuri, și pe capacități de interpretare mai profundă.

Domeniul *Textul literar și nonliterar* se reflectă în termenii care urmează a fi asimilați, în deprinderile care vor fi formate, în exersarea unor strategii etc. Competențele specifice vizate de acest domeniu sînt: 3. *Rezumarea textelor literare și nonliterare*. 8. *Lectura, audierea și interpretarea textelor literare și nonliterare, în limita standardelor de conținut*. 9. *Operaționalizarea terminologiei lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut*. 10. *Valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române literare, în diferite situații de comunicare orală și scrisă*. 13. *Producerea textelor care reflectă propriile experiențe senzoriale, idei, judecăți, opinii, argumente*.

CE? La început, printr-o conversație, profesorul va direcționa dialogul cu elevii spre tema și obiectivele lecției sau spre domeniul de conținut al textului. Aproximarea metodică de subiectul textului ce urmează a fi citit, prin valorificarea experienței elevilor în raport cu acesta, nu este singura pistă de start. Cu același succes, alte texte, semnate de autori cunoscuți, vor necesita discuții despre opera scriitorului sau despre experiența de cititor a fiecăruia dintre elevi – iar acestea sînt valorificate în cadrul unei teme date pentru acasă. Tot acum este cazul să se treacă în revistă experiența actuală a elevilor *versus* obiective sau să se facă referință la rezultatele unei evaluări, ale unei activități anterioare.

Prin urmare, „anunțarea temei lecției” se poate edifica pe un dialog, pe monologurile elevilor cu privire la cunoștințele, experiența, emoțiile lor *versus* subiectul enunțat de profesor. De exemplu, obiectivul lecției este *Formarea deprinderii de a alcătui planul simplu de idei al textului, din enunțuri interogative*. În raport cu obiectivul formulat astfel (*Elevul va fi capabil să alcătuiască planul simplu de idei, din enunțuri interogative, al unui text citit și analizat în clasă*), lecția face parte dintr-o unitate didactică în cadrul căreia se studiază un text și locul ei în această unitate este fixat.

DE CE? Această secvență a lecției trebuie să vizeze actualizarea noțiunilor, a datelor, a deprinderilor formate, dar – mai ales – motivația pentru învățarea celor noi. Secvența se poate concepe ca o discuție liberă: (1) se vor actualiza informații despre planul de idei – *ce știu elevii, ce fel de planuri deja au alcătuit*; (2) vor fi evocate cunoștințele despre enunțurile interogative – *cînd se recurge la întrebări în viața cotidiană, de ce se formulează, cui le adresăm, de ce este necesar ca întrebarea să fie formulată corect, ce structură are enunțul interogativ etc.*; (3) apoi problema va fi raportată la text: *de ce se adresează întrebări asupra textului; cine o face; cine răspunde; ce este dificil pentru cel care întreabă; dar pentru cel care răspunde etc.* În final, urmează să discutăm de ce elevii au nevoie de deprinderea de a formula planul simplu de idei din enunțuri interogative și, astfel, să prezentăm obiectivul lecției.

Discuția care precede lectura nu este singura opți-

une pentru această etapă – elevii pot fi lăsați să scrie un text coerent sau doar să acumuleze idei (*Scriere liberă; Brainwriting; Pagina de jurnal*), să examineze o imagine (*Discuție ghidată; Scriere ghidată*), să reacționeze la o melodie, la un citat sau la un proverb (*Bliț; Reacția cititorului; V.A.S.*) etc. Dacă, așa cum am menționat, profesorul a elaborat proiectul integral al unității didactice, este probabil ca tema dată elevilor pentru acasă la lecția precedentă să devină prilej de actualizare și să contribuie la rezolvarea primelor două probleme: *Ce? De ce?*

CUM? Este etapa esențială a lecției, în care profesorul ghidează elevii în asimilarea unor conținuturi sau în formarea unei competențe noi (ori în dezvoltarea unei deprinderi deja formate). *Cum se alcătuiește planul simplu de idei (din citate, din enunțuri interogative, din enunțuri informative, din cuvinte/sintagme)?*

Elevii sînt puși în situații de învățare doar după ce li s-a demonstrat *cum se face*; profesorul arată cum gîndește, cum acționează, cum redactează produsul final – într-o singură priză sau pe etape – și creează condiții optime de exersare a deprinderii.

De exemplu, se lucrează cu un text epic pe parcursul mai multor lecții consecutive: cînd lectura este o etapă depășită, în clasă sau acasă, (1) la o lecție se verifică gradul de înțelegere a cronotopului și a evenimentelor, se identifică tema; (2) apoi se purcede la selectarea citatelor: textul se împarte în fragmente, din fiecare fragment se alege o secvență ilustrativă și se scrie în plan, cu ghilimelele de rigoare; cînd metodologia este asimilată, se poate trece la formularea planului simplu din enunțuri proprii sau din sintagme; (3) cu planul alcătuit, se determină momentele subiectului, se restabilește fabula narațiunii, se analizează problemele și motivele, se formulează mesajul; (4) se alcătuiește lista sau sistemul de personaje; (5) personajele sînt caracterizate. Ordinea de mai sus nu este singura posibilă: depinde de text, de nivelul clasei, de stilul profesorului, de structura manualului cu care se lucrează. Important este ca profesorul să nu omită nici unul dintre aspectele stipulate de curriculum pentru clasa respectivă și să revină la noțiunile asimilate, la deprinderile formate.

Se poate întîmpla ca elevii să nu reușească din prima elaborarea planului; atunci li se oferă în dezordine textul și citatele, ei doar citesc textul, ordonează citatele și obțin planul, examinînd cu atenție modul în care acestea au fost extrase; ulterior, se va lucra pe alt text, din care elevii vor extrage singuri citatele.

O altă activitate de învățare ar fi ca profesorul să adreseze clasei întrebări asupra textului (mai multe decît ar putea constitui punctele planului). Elevii răspund la întrebări, apoi acestea sînt examinate pentru a determina care sînt principale și care – secundare, iar trierea și dispunerea lor în ordinea apariției în text vor facilita elaborarea planului. În una din clasele următoare, aceeași activitate ar putea netezi calea spre elaborarea planului dezvoltat de idei – cu puncte și subpuncte.

Aceeași procedură este fezabilă și pentru planul din enunțuri interogative: elevii primesc 5 întrebări asupra textului, la care răspund; apoi întrebările sînt ordonate după cum vine în text informația, într-o coloană, iar răspunsurile – în alta. Așa elevul are concomitent un tabel cu 2 coloane și 2 planuri de idei: unul – din enunțuri interogative, altul – din enunțuri informative.

Dacă acum obiectivul profesorului este acela de a le forma deprinderea de a alcătui planul simplu de idei din cuvinte/sintagme/enunțuri nominative, el ar putea să lucreze în continuare cu tabelul, unde coloana a patra va conține sintagma respectivă, dedusă din enunțul informativ. Iată un tabel de sinteză, pe care, sigur, nu îl vom elabora într-o oră, dar care ar putea fi completat pas cu pas, pentru ca elevii să sesizeze concomitent și asemănările, și deosebirile și să aibă în fața ochilor întreaga paradigmă a planului simplu de idei²:

Citatul	Enunțul interogativ	Enunțul informativ	Cuvîntul/Sintagma
„Mă duc la moș Vasile, fratele tatei, să fur niște cireșe.”	Pentru ce se duce Nică la fratele tatei?	Nică se duce să fure cireșe de la fratele tatei.	Cu gîndul la furat.
„Cu asta se hrănesc mai mult humuleștenii, răzăși fără pămînturi...”	Care este sursa de venit a humuleștenilor?	Nică relatează despre ocupațiile consătenilor săi.	Negustorii humuleșteni.
„Sărut mîna mătușii, luîndu-mi ziua bună.”	Ce face Nică, aflînd că vărul Ioan nu este acasă?	Nică își ia rămas-bun și se face a pleca.	Fățărnicia nepotului.
„Mă trezesc în cireșul femeii.”	Unde se duce Nică?	Nică se duce la cireș și urcă în el.	În cireș.
„Și eu fuga, și ea fuga...”	Ce se întîmplă cînd mătușa îl zărește pe Nică?	Mătușa și Nică se fugăresc prin cînepă.	Fuga prin cînepă.
„Stricăciunea se făcuse și vinovatul trebuia să plătească.”	Pentru ce a venit moș Vasile la părinții lui Nică?	Moș Vasile a venit să ceară plata stricăciunii.	Despăgubirea.

- 2 Cînd elevii se pricep să elaboreze planuri de fiecare tip, sarcinile diferențiate pe grupuri (patru grupuri – patru tipuri de plan, apoi compararea lor și redactarea finală) ar putea să facă lecția mai interesantă și produsul învățării să ofere mai multe motive pentru discuții, evaluare reciprocă și autoevaluare.

„Tata... mi-a tras o chelfănea-lă...”	Cum a fost pedepsit Nică?	Tata i-a tras o chelfăneală lui Nică.	Pedeapsa.
---------------------------------------	---------------------------	---------------------------------------	-----------

O formă de evaluare continuă deosebit de ilustrativă aici – spectaculoasă chiar! – este să se încerce expunerea textului în baza planului alcătuit (sarcina este relevantă pentru fiecare tip de plan simplu sau dezvoltat). Înainte de a trece la etapa următoare, elevii vor fi lăsați să analizeze care sînt particularitățile unei relatări în baza planului de fiecare tip, pentru ca în final să conchidă: dacă fac o prezentare la care pot folosi sau îmi pot proiecta un plan, ce tip ar fi mai util pentru mine?

CÎND? Asimilarea oricărei strategii de muncă intelectuală nu-și are rostul fără ca elevul să conștientizeze de ce are nevoie de o asemenea competență, unde ar putea să o aplice, cum ar putea să o adapteze la situații noi, cum să facă transferul etc.

Adică, după ce a fost obișnuit la lecțiile de limbă și literatura română să alcătuiască planul simplu de idei al unui text literar și nonliterar, învățarea unor teme la *Științe, Istorie, Geografie*, pregătirea unor referate la *Educația fizică* sau a unei prezentări la *Educația muzicală* ar putea mobiliza anume această competență. Prin urmare, secvența *cînd?* nu se poate epuiza în clasă, dar elevul trebuie ajutat să repereze activitățile de învățare în care este oportună deprinderea deja formată. Aici un rol aparte le revine sarcinilor interdisciplinare, proiectelor comune cu profesorii de alte materii, activităților extracurriculare etc.

Este suficient ca elevul, elaborînd *manu propria* un referat la educația fizică, la tema *Sporturile de iarnă în Moldova*, să-și dea seama că strategia asimilată la limbă și literatura română este adecvată – să alcătuiască o listă de întrebări, apoi să le ordoneze în formă de plan – și structura referatului s-a conturat. Identificarea răspunsurilor la întrebări, documentarea din diferite surse se va solda cu o lucrare bine organizată, logică, elegantă.

Iar strategia la care ne-am referit îi permite profesorului să urmărească, de la o unitate didactică la alta, cum reușește elevul să-și formeze acele deprinderi de muncă intelectuală care îl definesc drept persoană instruită, cu știință de carte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Atelierul de lectură în demersul educațional. Strategii de dezvoltare a gândirii critice. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2004. ISBN 9975-9850-1-7. 68 p.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V., Lîsenko S., Sclifos L. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008. 978-9975-9763-4-3. 204 p.
3. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii. București: Aramis Print, 2002. ISBN 973-85939-4-8. 320 p.
4. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul Editorial *Litera*, 2000. ISBN 973-9355-51-X; ISBN 9975-74-248-3. 398 p.
5. Minder M. Didactica funcțională, obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003. ISBN 9975-79-39-1. 360 p.
6. Oprea C-L. Strategii didactice interactive. Ed. a 2-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. ISBN 978-973-30-1695-3. 304 p.
7. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Ediția a 3-a. Pitești: Paralela 45, 2006. ISBN (10) 973-697-669-6; ISBN (13) 978-973-697-669-8. 230 p.
8. Jocelyne G. Les stratégies de lecture. <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>.



Olga COSOVAN

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

Competența de comunicare: aspecte de formare profesională*

Rezumat: În procesul formării profesionale, competența de comunicare are o importanță subestimată la moment. Evaluarea acestei competențe a elevilor din învățământul profesional a scos în evidență practici pozitive și probleme

* Articol elaborat în cadrul proiectului *Îmbunătățirea calității învățământului 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

asupra cărora urmează să se lucreze. Este necesară crearea și menținerea unui mediu lingvistic adecvat, exersarea, observarea și evaluarea constantă a competenței de comunicare lingvistică atât în cadrul activităților de studiu (elev-elev grup de lucru, elev-profesor), cât și în activitățile extracurriculare.

Abstract: *At the moment, the communicative competence is frequently underestimated in professional training. The assessment of this competence in vocational education students has highlighted both best practices and issues to be worked on further. It is important to create and maintain an adequate linguistic milieu, to exercise, to observe and to constantly evaluate the competence of linguistic communication during both learning activities (student-student in groups, student-teacher) and extracurricular endeavours.*

Keywords: *Communicative competence, vocational education, linguistic milieu, linguistic communication.*

Competența de comunicare în limba de instruire este o parte esențială a demersului educațional. În varii contexte, comunicarea este la rang de competență generală, indiferent de subcategoria în care se încadrează. De exemplu, în curriculumul din Australia, comunicarea se regăsește în *competențele ce țin de muncă* și se învecinează cu cea de colaborare (lucrul în echipă). În varianta americană, aceasta se referă la secvența *deprinderi de instruire și inovații* și include: creație și inovație, gândire critică și rezolvare de probleme, comunicare și colaborare. Varianta europeană cuprinde în competențele generale comunicarea în limba maternă (cu unele rectificări – limba de instruire, limba de stat) și comunicarea în 1-2 limbi străine. Cert este că nu doar studiul instituționalizat al limbii și literaturii asigură dezvoltarea competenței de comunicare, ci fiecare disciplină își are partea de contribuție.

La dimensiunea gimnaziului, toate materiile școlare își propun, prin competențele specifice ale disciplinelor, conform curriculumului modernizat (2010), să formeze și să dezvolte această competență. În mare, este vorba de asimilarea limbajelor specifice domeniilor științei, mai cu seamă a terminologiei, a modului de a scrie și a comunica în acest domeniu. Dar nu este vorba doar de asimilarea și utilizarea unui limbaj terminologic specific, a unor convenții de scriere și citire – formule, nume de savanți, localități, legi și fenomene, ci, mai ales, de capacitatea de a susține un dialog constructiv, de a manifesta interes pentru comunicare, de a înțelege întrebarea și a oferi un răspuns adecvat, care implică anumite cunoștințe din aceste sfere.

Domeniile de utilizare a limbii sînt variate. Cadrul european comun de referință pentru limbi specifică, în acest sens, *domeniul public*, *domeniul profesional*, *domeniul educațional* și *domeniul personal*. Domeniile relevante pentru implementarea proiectului *Îmbunătățirea calității învățămîntului vocațional-tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova*, în contextul formării și dezvoltării competențelor de comunicare în limba de instruire, sînt cel **profesional**, care include toate activitățile unui actor social și relațiile acestuia legate de exercițiul funcțiilor sale, subiectul fiind angajat să-și exercite meseria sau profesia, și **domeniul**

educațional – domeniul în care actorul social se află într-un context (de cele mai multe ori, instituționalizat) de instruire cu scopul de a dobîndi cunoștințe sau deprinderi specifice.

Formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor din sistemul învățămîntului vocațional-tehnic diferă întrucîtva de studiul instituționalizat al limbii și literaturii române în liceele teoretice, la fel orientate spre dezvoltarea competențelor de comunicare. În învățămîntul vocațional-tehnic în prim-plan ies competențele impuse de comunicarea în domeniul profesional. Acestea, la rîndul lor, implică atât utilizarea unui limbaj profesional adecvat (cunoașterea termenilor, a sintagmelor specifice), cât și capacitatea de a recepta și transmite o informație legată de executarea funcțiilor de serviciu: a primi și a da niște instrucțiuni, explicații; a percepe la lectură un regulament, o schemă însoțită de legendă etc. În plus, competențele de comunicare se valorifică în interacțiunea socială, în manifestarea lor pragmatică și socioculturală. Este vorba de Colegiul Financiar-Bancar din Chișinău, Colegiul de Informatică din Chișinău, Colegiul Politehnic din Bălți, Colegiul Industrial-Pedagogic din Cahul, Școala Profesională nr.5 din Bălți și Școala Profesională nr. 6 din Chișinău.

Evaluarea competențelor de comunicare ale elevilor din 6 instituții implicate în proiect (cîte o grupă din fiecare) a inclus:

- observarea comunicării orale în cadrul unor ore la disciplinele de specialitate: elevii au avut ocazia de a comunica în cadrul grupelor mici, create pentru realizarea unor sarcini, de a face prezentări publice în fața colegilor, de a adresa întrebări profesorului sau colegilor și de a răspunde la asemenea întrebări. În acest caz, s-a putut urmări nu numai competența de comunicare lingvistică (alegerea și utilizarea cuvintelor, modul de articulare, construcția frazelor etc.), ci și aspectele paraverbale și nonverbale ale comunicării: modalitatea de a stabili un contact cu auditoriul, de a deschide canalul de comunicare, de a-și depăși emoțiile, de a oferi și primi feedback;

- analiza unor chestionare completate de elevi, prin care s-a intenționat evaluarea competenței de comunicare scrisă – atât înțelegerea unor sarcini la lectură independentă, cât și producerea unui răspuns scris. În vizor a fost capacitatea de a construi un răspuns coerent, ce ținea de domeniul formării profesionale, dar și modalitatea de a scrie corect în limba română;
- discuții cu profesorii care predau în aceste grupe. Experiența cadrelor didactice și observările lor în legătură cu dinamica grupului, în speță evoluția competențelor de comunicare ale elevilor, generează formularea unor probleme și soluții pentru ele.

Obiectivul acestei evaluări nu a fost notarea elevilor la limba română sau la una dintre materiile de specialitate – pentru cei implicați în derularea proiectului a fost important să determine un grad general de utilizare corectă și coerentă a limbii de instruire, de competențe de comunicare în ansamblu, ca premisă a succesului profesional ulterior, precum și să constate problemele și să sugereze unele soluții. Presupunem că aceleași probleme există și în alte domenii de învățământ vocațional-tehnic și nu numai, iar soluțiile ar putea fi viabile/aplicabile/utile pentru cadrele didactice care constată prezența problemei și încearcă să o depășească.

I. COMUNICAREA ÎN CADRUL ORELOR

Comunicarea elevilor la orele la care am asistat se înscrie într-un diapazon destul de larg, diferențele fiind vizibile atât în cadrul unei grupe, cât și între grupe sau instituții. Problemele care se pot remarca țin de dificultăți de comunicare în genere – nu oricine este gata să vorbească în public, mulți nu prea comunică nici în grupele de lucru, au carențe de vocabular și construiesc cu greu un discurs articulat. În majoritatea cazurilor, s-a mizat pe strategii interactive și sarcini de lucru în grup, pe aplicarea cadrului *ERRE*, acestea s-au dovedit insuficiente pentru ca fiecare elev să se manifeste ca vorbitor.

Problemele identificate în procesul asistării la ore țin de statutul de observator pe care îl adoptă mulți elevi. Deși li se creează condiții de a se încadra în dialog cu profesorul sau cu alți elevi, valorificarea oportunității de a-și dezvolta competențele de comunicare este reală doar pentru unii. Mulți preferă să tacă, să nu își asume nici un rol și să nu exerseze comunicarea în domeniul educațional, pregătindu-se de comunicare eficientă în domeniul profesional. Toate activitățile prezentate au mizat și pe lucrul în grup/echipă, dar, uneori, intenția nobilă a profesorului nu s-a soldat cu discuții între elevi (or, acesta ar fi ciștigul: elevii au posibilitatea să vorbească, să explice unui cerc restrâns de colegi, nu grupele în întregime, depășind dificultățile de comunicare în public; în plus, în același timp, exersează comunicarea

nu un elev, ci câte unul în fiecare grup. Ne putem aștepta ca și exersarea ascultării active în acest caz să progreseze.). Totuși, realizarea sarcinilor de lucru în echipe se produce preponderent în tăcere – un elev-doi lucrează la calculator, ceilalți doar asistă. Randamentul prezenței la ore în tăcere absolută este oarecum dubios.

Soluțiile posibile țin de explicitarea sarcinilor date, detalierea printr-un algoritm, monitorizarea lucrului în grup și crearea condițiilor ca toți elevii să își asculte colegii atunci când este prezentat produsul. Ar fi perfect dacă prezentarea făcută de un grup ar fi însoțită de întrebări din partea colegilor, a profesorului, dacă s-ar exersa discuția, negocierea pe viu, jocul de rol și simularea unor situații apropiate de cele pe care le vor găsi la locul de muncă.

Dialogul pe care îl ține profesorul cu elevii ar putea pune în valoare competențele lor de comunicare, dar, frecvent, acesta se soldează cu răspunsuri simpliste, vagi, uneori „în cor”, oscilând între *da* și *nu*, iar întrebările venite din partea elevilor sînt rarissime – nu oricine poate alcătui și sonoriza o întrebare cap-coadă sau nici nu realizează că ar putea să întrebe ce nu îi este clar, să solicite o explicație detaliată. Credem că dialogul dintre profesor și elevi trebuie extins și explorat, profesorul ghidîndu-i spre descoperirea unui răspuns, a unei soluții. Elevii trebuie obișnuiți să articuleze pe cont propriu o explicație, un comentariu, să exerseze dialogul în condiții de studiu, pentru a putea face același lucru pe teren, în activitatea profesională ulterioară. Evident, acest exercițiu poate fi enervant, cronofag, stresant, dar substituirea lui prin răspunsuri oferite de profesor este ineficientă și chiar nocivă. Elevul care nu a formulat singur pe durata studiilor nici o explicație, nu a oferit o soluție pentru problema tehnică iscată va avea în continuare dificultatea de comunicare cu clientul, colegul de serviciu etc.

Mai există și problema limitelor lexicale. Pe lângă faptul că în unele grupe cu predare în limba română sînt absolvenți ai școlii ruse, care depășesc cu greu barierele de comunicare, elevii vorbitori nativi de limbă română nu cunosc cuvintele de care ar avea nevoie, uneori recurg la termeni în limba rusă sau engleză, doar în cazuri foarte rare se comentează acești termeni și se explică sensul lor. Impresionează momentul cînd elevii înșiși (e adevărat, doar unii și în contextul prezentării) utilizează paralel și comentat termenul englez în uz în domeniul informaticii, alături de echivalentul românesc. Mai gravă e situația cînd termenul uzual este înlocuit de elevi prin rusisme neadaptate, acceptate de profesor.

Soluția ar fi crearea de către elevii ghidați de profesor a unui fișier cu termeni, utilizarea lor coerentă în comunicarea de zi cu zi. De asemenea, credem că ar fi binevenită explicarea formării termenului – de ce un

cuvînt obișnuit din limba engleză, de exemplu, devine termen de informatică, ce înseamnă acest cuvînt în engleza uzuală.

II. COMUNICAREA ÎN FORMĂ SCRISĂ

Pentru a aprecia competențele de comunicare în formă scrisă, cei cca 150 de elevi, implicați în evaluare, au fost rugați să completeze un chestionar, alcătuit din două părți. Datele sociodemografice au arătat că elevii care studiază în grupele respective sînt absolvenți de gimnaziu (unii au făcut și studii liceale, fără să fi susținut cu succes examenul de bacalaureat) și provin preponderent din mediul rural. Nu toți elevii au trecut cu succes proba de a scrie corect denumirea instituției și a specialității la care studiază. Faptul în sine denotă o oarecare neglijență în raport cu utilizarea variantei scrise a limbii române literare și ar merita o atenție din partea întregului corp didactic al instituției – să se facă toate precizările din start și să se creeze un mediu favorabil pentru promovarea culturii comunicării.

Itemii chestionarului propriu-zis au urmărit ca elevii să demonstreze individual că pot comunica în limba română literară, în scris, la subiecte care trebuie să le fie accesibile ca vîrstă și studii.

De exemplu:

- *Numește (în limba română) 5 unelte pentru asamblarea și depanarea calculatoarelor personale.*
- *Explică, în text coerent, în limita dată, ce este un sistem de operare.*
- *Explică, în text coerent, în limita dată, cum trebuie instalate și dezinstalate unitățile adiționale de răcire sau descrie pașii.*
- *Continuă enunțurile, explicînd unei persoane, care utilizează calculatorul, cum să procedeze:*
 - a. *pentru a redenumi un fișier cu extensia *.docx;*
 - b. *pentru a imprima o imagine în format *.jpeg;*
 - c. *pentru a înlocui sursa de alimentare.*
- *Convinge-l, prin două argumente, pe un prieten de-al tău să aleagă meseria ta sau povestește despre avantajele profesiei pe care ai ales-o, aducînd două argumente.*
- *Numește două reguli de protecție a muncii în activitățile de asamblare a calculatoarelor personale.*
- *Explică-i bunicii tale ce este: o memorie RAM; BIOS; un virus informatic (virusul de calculator).*
- *Ghidează o persoană în utilizarea unui motor de căutare, pentru a se documenta vizavi de specificațiile tehnice ale monitorului LG 34UM95.*

În eventualitatea intenției de a testa aceleași competențe pentru elevii de la alte specialități, chestionarul dat poate fi ajustat și aplicat, urmărindu-se să se demon-

streze cunoștințe, abilități și atitudini prin producerea secvențelor solicitate.

Răspunsurile arată că prezența unor surse de documentare este benefică. Elevii citează fidel conșpectele sau suporturile pe care le au, iar acolo unde nu există un atare suport sau subiectul nu este recent studiat se atestă rusisme și gafe ortografice grave. Nu e vorba doar de o literă utilizată în locul alteia, ci și de scrierea unor secvențe întregi ca un cuvînt, o scriere care arată bizar, sprijinindu-se pe rostirea neliterară (de exemplu, *dela și pînîla, landemînă*). În măsura în care studiile au „așezat” la vedere terminologia domeniului și dacă profesorii sînt atenți la corectitudinea utilizării termenilor, și elevii demonstrează asimilarea lor. Dacă în instituția de învățămînt se manifestă o toleranță inexplicabilă față de comunicarea în limba de instruire, iar elevului nu i se oferă nici modelul, nici suportul pentru o comunicare corectă și eficientă, rezultatul nici nu poate fi așteptat.

Soluția ar fi crearea unui mediu lingvistic adecvat, oferirea și tirajarea modelelor de comunicare corectă în cadrul orelor și în afara lor, intoleranța corpului didactic față de utilizarea rusismelor ca termeni de domeniu.

Cînd itemul cere construirea unei secvențe de text, mulți elevi nici nu încearcă să răspundă. Acolo unde există, răspunsurile nu sînt clone (nu sînt secvențe memorate din suport, conspect), deci informația, în acest limbaj, a fost și înțeleasă.

Dacă itemul cere o prezentare algoritmică a pașilor care urmează a fi făcuți, iar subiectul nu a fost învățat deloc sau nu la această etapă de formare, elevii evită să răspundă, dau răspunsuri incomplete, inspirate mai curînd din experiență decît din studii, răspund inexact și cu limbaj de *Internet-cafe*. Construcția frazelor este incoerentă, se atestă o vastă tipologie a greșelilor – de la ortografie la acord gramatical și stil. Elevii nu pot să comunice coerent în limba română despre subiecte pe care nu le-au studiat sau nu le-au asimilat încă, deși, credem, pot printa o fotografie sau redenumi un fișier.

Subiectul-problemă (*Explică-i bunicii tale ce este...*) nu urmărea să se dea o informație exactă de suport de curs, ci transferul cunoștințelor asimilate în alt registru de comunicare. Majoritatea elevilor încearcă să răspundă, dar detașat de sarcina pusă în fața lor (de a-i explica bunicii). Sînt formule memorizate de la cursuri, poate de la cursul de informatică din școală, dar nu se simte că ar înțelege și, mai ales, că pot explica ce este – știu să utilizeze computerul, nu și să explice. Doar unul chiar i se adresează bunicii, 2 încearcă să dea o metaforă și să o explice ca pentru un om din afara ariei de acoperire a calculatorului. Reproducerea unei informații asimilate nu a trecut în sinteza unui discurs încheiat. Elevii construiesc cu greu un text coerent propriu, chiar dacă subiectul le este familiar.

Competențele de comunicare în limba de instruire, ca

și deprinderile de muncă intelectuală în ansamblu, nu sînt doar rezultatul activității corpului profesoral din instituția unde studiază elevii respectivi. Cu toate acestea, este recomandabil ca orice profesor să urmărească și corectitudinea comunicării orale și scrise a elevilor, oferindu-le mediu propice pentru comunicare civilizată, modele de urmat, explicînd în limite rezonabile cum se poate și cum nu se poate spune despre realitățile examinate.

III. OPINIILE PROFESORILOR

Discuțiile cu profesorii care predau la grupele încadrate în proiect au scos în evidență o serie de probleme de comunicare elevi-profesori și elevi-elevi. Problema principală, pe care o văd profesorii, este indiferența elevilor față de studii, de formarea profesională. Uneori, aceasta se amplifică prin nedorința + incapacitatea de a învăța pentru a obține o profesie. Iar de aici derivă și comunicarea elevilor – implicarea în activități, (ne)seriozitatea realizării sarcinilor. Statutul incert al studiilor și cultura precară a

muncii intelectuale nu sînt în stare să creeze o atmosferă benefică formării profesionale și un context adecvat. Și pesimismul pedagogilor amplifică problema.

Acolo unde există o practică pozitivă de dezvoltare a competențelor de comunicare ale elevilor (CFBC, ȘP nr. 5 din Bălți) se menționează că nu doar activitățile din orar contribuie la stabilirea unui registru adecvat în relațiile interpersonale ale elevilor, ci și numeroasele activități extracurriculare, care dau posibilitate de manifestare tuturor, mediul lingvistic și atmosfera din instituție – aceasta din urmă cultivă și cizează personalitățile în proces de formare.

În concluzie: Cert este că dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor, în viitor specialiști în informatică, în lipsa unor ore de limbă română, este o sarcină care cade pe umerii întregului corp didactic, dar și elevii trebuie să-și asume responsabilitatea pentru propria formare și să conștientizeze rolul competenței de comunicare în viața profesională.



Galina SĂRBUȘAN

gr.did.I, Colegiul Politehnic din Chișinău,
masterandă, UPSC Ion Creangă

Lectura în scopul formării competenței de comunicare

Rezumat: Școala are ca finalitate instruirea și educarea copilului; dacă viitorul adult trebuie să fie un om bine educat și format, aceasta se realizează și prin cultivarea gustului pentru lectură. Copilul trebuie îndrumat să facă lecturi, ajutat să aleagă cărțile care se potrivesc cerințelor și dorințelor sale de cunoaștere. La orele de limba și literatura română, el citește pentru a se cultiva, a descoperi noi informații, a se realiza spiritual. În zilele noastre, grație calculatoarelor și Internetului, elevii au acces nelimitat la informație. Prăbuși-

rea cărții și a cititului a început să se simtă în miile de elevi care nu pot susține o conversație în afara banalului cotidian. Deși posibilitățile unui calculator sînt atît de acaparatoare, emoția citirii unei cărți nu poate fi înlocuită cu nimic, iar televiziunea propagă imaginea omului de succes detașat de valorile ce promovau altădată școala ca structură socială care îi oferă copilului cadrul psihosocial favorabil unei dezvoltări echilibrate.

Abstract: The school aims at the end the training and the child education; if future adult has to be a well-educated and formed as personality, it is achieved through the development of reading desire. Child must be regularly guided towards reading, helped to choose those books that fit his needs and desires of knowledge. The pupil at the Romanian language and literature classes read to find the necessary information for a communication project and to realize spiritually point. Nowadays, access to information is unlimited with computers and the Internet. The collapse of reading and of the book result in thousands of students who can not hold a conversation right outside of the daily routine. Although the possibilities of a computer are so intrusive, the excitement of reading a book can not be replaced by anything, and current television propose an image of successful man, no longer has to do with the old moral values that promoted school as social structure, and which gives the child the psycho-social environment of balanced development.

Keywords: Key-competence, communication in the native language, acquaintances, skills, attitudes, intellectual work techniques.

„Cetim ca să trecem examene (deci lectura studiu), ca să omorîm timpul (deci lectura de loisir) sau cetim din profesiune (deci lectura informativă). Lectura ar putea fi un mijloc de alimentare spirituală continuă, nu numai un instrument de informație sau de contemplație.”

(Mircea Eliade)

„Comunicarea în limba maternă este abilitatea de a exprima și de a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă scrisă, cât și orală (ascultare, vorbire, citire și scriere), și de a interacționa lingvistic adecvat și creativ, în diverse contexte sociale și culturale: în educație și formare, la muncă, acasă și în timpul liber.”
(Cadru european de referință)

C. Simard (*Éléments de didactique du français langue première*, Montréal, De Boeck și Lancier, 1997) structurează competența de comunicare în șase componente:

- *verbală* – integrează dimensiunea lingvistică (care presupune cunoașterea aspectelor de ordin fonetic, lexical, morfologic și sintactic), dimensiunea textuală (care presupune cunoașterea regulilor de stabilire a unor conexiuni logice între propoziții, fraze, părți, putând fi identificate mai multe structuri textuale – narativă, descriptivă, argumentativă, explicativă, dialogată etc.) și dimensiunea discursivă (care presupune folosirea contextuală a limbii, a registrelor acesteia, a normelor de interacțiune verbală etc.);
- *cognitivă* – se referă la identificarea operațiilor intelectuale implicate în producerea și înțelegerea limbajului;
- *enciclopedică* – ține de cunoașterea aspectelor lingvistice, textuale, discursive, specifice unor anumite domenii de activitate umană: istorie, geografie, tehnică, artă etc.;
- *ideologică* – se raportează la capacitatea de a ne situa și de a reacționa la diverse idei, valori, atitudini, principii vehiculate prin discurs;
- *literară* – se referă la trimiterele literare și la capacitățile de exploatare a creativității verbale individuale;
- *socioafectivă* – este legată de sentimentele și atitudinile care pot influența comportamentul verbal al fiecăruia.

Această competență-cheie (comunicarea în limba maternă) se transpune într-un set de cunoștințe, deprinderi, atitudini specifice, sistematizate în tabelul de mai jos:

Cunoștințe	Deprinderi	Atitudini
• vocabular; • gramatică funcțională; • funcțiile limbii (acte de vorbire); • principalele tipuri de interacțiuni verbale; • registrul textelor literare și neliterare; • caracteristicile diferitelor stiluri ale limbii și registre lingvistice.	• de a comunica oral și scris într-o varietate de situații; • de a monitoriza și a adapta propria comunicare la diverse situații; • de a distinge și a folosi diferite tipuri de texte; • de a căuta, a colecta și a procesa informația; • de a folosi resurse; • de a formula argumente, a le folosi în discursurile orale și în scris în mod convingător, adecvat contextului.	• deschidere spre dialog constructiv; • aprecierea frumuseții limbajului literar și dorința de a promova valorile limbii materne; • manifestarea interesului pentru comunicare și interacțiune civilizată cu alții; • conștientizarea impactului comunicării asupra celorlalți; • responsabilitate pentru folosirea limbajului corespunzător în diferite contexte sociale.

Prin lectură, care îi furnizează copilului cunoștințe despre mediul înconjurător, despre trecutul istoric al poporului, despre muncă și profesii etc., se realizează educația cultural-artistică și moral-religioasă, ceea ce determină crearea propriului sistem de valori și a viitorului comportament.

Copiii pot citi atât creații literare care se adresează acestui segment de cititori, cât și altele, care, prin problematică și mesaj, îi interesează deopotrivă și pe adulți. Marea varietate a lucrărilor, aparținând unor genuri și specii literare diferite, stimulează receptivitatea acestora față de frumos, dorința lor de cunoaștere.

Prin activități diferențiate, elevul este pus în situația de a se folosi de cunoștințele însușite în mod independent, formându-și deprinderi de muncă intelectuală.

Grație acestor demersuri, care solicită implicare maximă, efort susținut, capacitate de concentrare, un anumit ritm de lucru, el se obișnuiește să fie responsabil față de sarcinile încredințate. Elevul știe că, în urma realizării acestora, este verificat și apreciat, fapt ce îi sporește încrederea în forțele proprii. Sarcinile de muncă independentă reclamă creativitate, ceea ce dezvoltă spiritul de inițiativă, flexibilitatea gândirii și imaginația; precum și priceperea de a-și gestiona corect timpul. Activitățile diferențiate prezintă reale valențe formative și, mai ales, stimulative. Elevii se întrec între ei atât în ceea ce privește corectitudinea, cât și viteza îndeplinirii sarcinilor. Competiția poate fi organizată între membrii unui grup sau între grupuri. Atunci când un elev mai slab la învățătură vede că rezolvă sarcina

odată cu cei mai puternici, se simte mult mai bine și mai sigur.

Organizarea frontală a activităților face posibilă cunoașterea de către profesor a personalității elevului, pe de o parte, și facilitează însușirea de către elev a noțiunilor esențiale, a tehnicilor de muncă intelectuală; formarea priceperii de a învăța de sine stătător, de a fi responsabil pentru ceea ce fac, pe de altă parte. Important este ca atenția noastră să se îndrepte asupra fiecărui elev din clasă, deoarece lecția este cadrul principal în care, prin diferențierea sarcinilor, se previne eșecul școlar.

Dacă școala are ca finalitate instruirea și educarea copilului, dacă viitorul adult trebuie să fie un om bine format, elevat, aceasta se înfăptuiește inclusiv prin cultivarea gustului pentru lectură. Copilul trebuie îndrumat spre lectură, ajutat să aleagă cărțile care se potrivesc cerințelor și dorințelor sale de cunoaștere. El trebuie să citească, de exemplu, nu numai pentru a găsi informațiile necesare realizării unui proiect la limba și literatura română, dar și pentru a se împlini spiritual.

Valorificarea operei literare implică, între altele, și o lectură expresivă a acesteia, care este superioară celei cognitive sau reproducerii textului. Însușirea citirii expresive este însoțită de o muncă migăloasă, aceasta presupunând exersare sistematică, în urma căreia elevul va distinge: specificul intonației: interogativă, exclamativă, enunțiativă, imperativă; melodia versului/frazei: ascendentă, descendentă, monotonă; tonul fundamental: narativ (poemul, basmul), meditativ-filozofic (caracteristic meditațiilor), solemn-patetic (specific odei, imnului) și conversațional (aplicat la lectura secvențelor dialogate prezente într-o operă artistică); respectarea accentelor logice; pauzele de durată: de scurtă durată (marcate de virgulă sau de cezura din interiorul versului), duble (scoase în evidență de semnul exclamării, semnul interogării ori de punctul de la sfârșitul enunțului), triple (necesare la sfârșitul textului ori în cazul punctelor de suspensie); pauzele psihologice: de reflecție, de tensiune, de reamintire.

Observarea sistematică a activității elevilor oferă cadrului didactic posibilitatea de a culege informații relevante asupra performanțelor acestora din perspectiva capacității lor de acțiune și de relaționare, a competențelor pe care le posedă.

Este necesar ca fiecare profesor să își fundamenteze activitatea pe cele trei tipuri de lectură:

- aprofundată (obligatorie);
- suplimentară;
- particulară.

Pentru a-i apropia pe elevi de lumea literaturii, a-i ajuta să deprindă gustul cititului, sînt indicate texte atractive, incitante, accesibile, care stîrnesc curiozitatea, generează idei, îmbogățesc experiența de viață și cea culturală și, totodată, ceea ce este la fel de important, îi antrenează în alcătuirea listei de lecturi recomandate.

Faptul că nu li se vor propune texte cu nota ”trebuie citit”, că alegerea le aparține (profesorul însă va supraveghea ca această listă să fie aproape de operele propuse de Curriculumul Național), îi va motiva, odată în plus, să nu vină la lecții cu textele nelecturate. Ei le vor explora nu din perspectiva obligativității, ”pentru că așa a spus profesorul”, dar din perspectiva lectorului care descoperă Lumea Cărții, un lector avizat.

INSTRUMENTE DE VALORIFICARE

A CULTURII LITERARE

Fișa de lectură

a. Informații tehnice și de organizare a fișei:

1. Dimensiunea obișnuită a fișei: o pătrime dintr-o coală A4.
2. Se notează doar pe față (recto), valorificîndu-se suprafața de scris econom, rezumîndu-se la strictul necesar. Dacă vor fi elaborate mai multe fișe la aceeași temă, ele se numerotează.
3. Capul fișei cuprinde: titlul fișei (dreapta, sus); autorul și titlul operei (stînga, sus, pentru a ne permite apoi așezarea fișelor în ordine alfabetică), locul și anul apariției, editura, cine semnează introducerea/prefața (dacă este cazul, în funcție de clasă și de utilizarea ulterioară a fișei), eventual data la care s-a întocmit fișa. Între numele și prenumele autorului se pune virgulă. Titlul lucrării va fi subliniat, pentru a-l scoate în evidență (aceste reguli devin obligatorii doar în cazul în care dorim să responsabilizăm elevii).
4. Evidențierea citatelor se face prin ghilimele, cu indicarea, între paranteze, a operei, a autorului și paginii.
5. Se pot folosi prescurtări ca *idem*, *ibidem*, *op.cit.* sau *lucr. cit.*, *p. sau pag.*, *cap.*, *nr.*, *vol.*, *v.* etc.
6. Se păstrează în plicuri, după autori, titluri sau teme (sau în mape speciale, care permit păstrarea foilor în astfel de format).

b. Tipuri de fișe utilizate în liceu:

- fișă-rezumat (de adnotare);
- fișă de idei;
- fișă pentru descrieri, trăiri, stări, opinii, aprecieri, constatări;
- fișă cu citate (sau cu extrase);
- fișă-comentariu;
- fișă-portret;
- fișă de mijloace artistice;
- fișă biografică;
- fișă biobibliografică;
- fișă cu date;
- fișă cu personaje etc.

Prezentăm cîteva exemple de fișe frecvent folosite.

Fișa de citate

Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*, București: Minerva, 1970, colecția „Scriitori români”

Portretul mamei lui Nică: „Și când învățam eu la școală, mama învăța cu mine acasă și citea acum la ceaslov, la psaltire și Alexandria mai bine decât mine și se bucura grozav când vedea că mă trag la carte.” (p. 159)

„Mama însă era în stare să toarcă-n furcă și să învăț mai departe.” (p. 159)

„Și mama, care era vestită pentru năzdrăvăniile sale...” (p. 171)

Fișa cu mijloace artistice

Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*, București: Minerva, 1970, colecția „Scriitori români”

1. Oralitatea stilului rezultă din folosirea:
 - a. dativului etic: „...și-am căzut în Ozana cât mi ți-i băietul”;
 - b. a expresiilor și locuțiunilor: ”Ei, ei! acu-i acu...”;
 - c. a interjecțiilor: „Iar el zvîrrr! Cu o scurtătură...”;

2. Umorul se conține în:
 - a. situații și întâmplări hazlii;
 - b. numele personajelor;
 - c. exagerări;

N.B.! Fișele respective pot fi utile la studierea elementelor realiste în opera lui Ion Creangă, clasa a XI-a.

Jurnalul personal

Acest instrument nu poate fi folosit în clasă. Elevii trebuie convingși de utilitatea lui, întrucât mulți susțin că: ”...sîntem oameni moderni, avem calculatoare, telefoane mobile, televizoare, facem sport, circulăm și trăim în mare viteză. Cît despre prezent, îl putem înregistra oricînd și oriunde în format video sau audio. Gata cu amintirile, jurnalele intime, scrisorile și autobiografiile de pe vremea bunicilor!”. Încerc să le dau o replică acestor elevi, făcînd două precizări:

a. Înainte de toate, voi, cei aflați la vîrsta adolescenței, vă pregătiți să bateți la porțile vieții. Cred că nimeni nu concepe să intre neinstruit și neantrenat în arena nesfîrșită și atît de complicată a vieții moderne. Anume din acest motiv învățați la școală, primiți sfaturi și îndemnuri de la părinți, profesori. Tot din acest motiv trebuie să reflectați mereu asupra evoluției voastre, să vă cîntăriți bine trecutul, corectînd erorile și ducînd mai departe ceea ce s-a dovedit bun în voi. În acest sens, jurnalul poate fi, la vîrsta voastră, un excelent exercițiu de cunoaștere și de autocunoaștere.

b. Fiecare om are, pe lîngă o viață socială (adică trăită în colectiv), și o viață intimă, pe care o cultivă cu grijă. Aici, în acest sector privat, regăsim bucurii și eșecuri, ambiții, sentimente, aspirații, secrete etc., adică Eul unic al fiecăruia. Renunță cineva la toate acestea? Foarte puțini, iar cei care o fac, riscă să plătească un preț mare: o viață sufletească searbădă și tristă, ca a celui aflat după gratii. Cît despre materialele video și audio... Într-adevăr, putem înregistra voci, chipuri, gesturi și fapte, dar aproape nimic din universul nostru intim.

Care sînt avantajele folosirii jurnalului? Iată cîteva dintre ele: elevul cunoaște mai bine firea oamenilor, dar și propria fire; scoate la iveală și dezvoltă părțile cele mai bune din el; dă frîu liber visurilor și idealurilor dragi

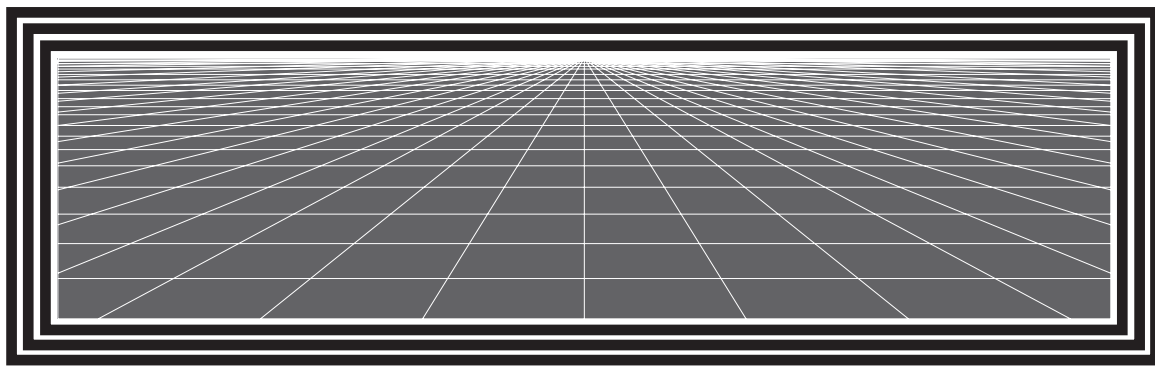
lui; învață să exprime mai ușor, exact și nuanțat, ceea ce gîndește și ce simte; devine mai receptiv. Într-un cuvînt, lumea din jurul elevului se va dezvălui mai repede, el avînd satisfacția de a-și cunoaște mai bine rostul între oameni.

În scopul stimulării potențialului creativ al elevilor, profesorul trebuie să nu-i inhibe manifestările pozitive și să intervină conștient și activ în îndepărtarea blocajelor obiective și subiective.

Formarea gustului pentru lectură și lectura în sine contribuie la edificarea unei personalități integre, aceasta demonstrînd un nivel înalt al competenței de comunica-re, fiind un bun și plăcut interlocutor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Succesul demersului didactic la limba română, competențe, creativitate. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, nr. 3, 2002.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V., Lîsenko S. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Ciobanu M. Limba și literatura română. Ghidul profesorului. Chișinău: Știința, 2003.
4. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2002.
5. Curriculum Național. Ghid metodologic de implementarea pentru învățămîntul licee. Chișinău, 2000.
6. Curriculum de liceu. Recomandări practice pentru predare/învățare/evaluare. Chișinău: Cartier, 2000.
7. Clarke P. Comunități de învățare: școli și sisteme. Chișinău: ARC, 2002.
8. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București, 2000.



MAPAMOND PEDAGOGIC



European Union

Si.
Svenska institutet

Acest proiect este realizat cu asistența Programului „Susținerea Măsurilor de Promovare a Încrederii”, finanțat de Uniunea Europeană, cofinanțat și implementat de Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare (PNUD)



Empowered lives.
Resilient nations.

Educația interculturală în Suedia

Viorica **GORAȘ-POSTICĂ**, dr. hab., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova
Rima **BEZEDE**, președinte, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Rezumat: Articolul prezintă rezultatele unei vizite de studiu la Stockholm, Suedia, a unei delegații multiculturale în cadrul proiectului „Educație interculturală pe ambele maluri ale Nistrului”, inițiat și coordonat de C.E. PRO DIDACTICA. Valorile promovate de școala suedeză și în societate sînt: libertatea, pacea, democrația și respectul pentru fiecare, stimularea dezvoltării creatoare a personalității și a comunității într-o societate aflată în schimbare continuă.

Abstract: The article presents the results of a study visit to Stockholm, Sweden, of a multicultural delegation implementing in the partnership the project „Intercultural Education on both banks of Nistru river”, initiated and coordinated by EC PRO DIDACTICA. The values promoted in the Swedish school and in the society are: freedom, peace, democracy and respect for each other, stimulating the creative development of personality and of the community in a rapidly changing society.

Keywords: Intercultural education, Swedish education system, common values, democratic approach, education for freedom and peace.

Începutul iernii ne-a oferit o posibilitate inedită de a cunoaște domeniul educației interculturale în cadrul unei delegații multiculturale la Stockholm, care implementează, în perioada iunie 2014-februarie 2015, în parteneriat proiectul Educație interculturală pe ambele maluri ale Nistrului, inițiat și coordonat de C.E. PRO DIDACTICA.

Institutul Suedez, o organizație de stat finanțată de MAE, fiind similar Institutului Goethe în alte țări, are un program regional dezvoltat, care cuprinde și țările din Europa de Est. Interesați de colaborarea cu Republica Moldova, inclusiv în domeniul educației interculturale, ei ne sprijină prin intermediul Societății Suedeze pentru Pace și Arbitraj (care activează de 160 de ani), care este preocupată de politica țării, de asigurarea păcii și a democrației, așa precum există de 200 de ani în Suedia. Parteneriatul inițiat ne motivează să învățăm unii de la alții și să devenim mai buni, fiecare în parte, în țările noastre.

PNUD implementează acest proiect, ca inițiativă a societății civile, în cadrul programului Promovarea măsurilor de încredere pe ambele



maluri ale Nistrului, finanțat de UE, care și-a început activitatea în 2009, acum aflându-se la finele etapei a III-a. Dezvoltarea businessului, a societății civile, ocrotirea sănătății și protecția mediului înconjurător sînt direcțiile principale ale programului, care a demonstrat performanțe impresionante. Astfel, sperăm că aspirația de a consolida eforturile de dialog și armonizare spirituală a persoanelor ce locuiesc pe cele două maluri ale Nistrului, în pofida situației politice tensionate, se va încununa cu rezultate practice sensibile. Or, pacea este posibilă în toată lumea prin implicarea fiecăruia în parte.

În demersurile educaționale prezentate în acest cadru este foarte importantă contribuția rețelei regionale GPAAC (Parteneriat Global pentru Preîntîmpinarea Conflictelor Armate), care promovează dialogul intercultural la scară regională prin proiecte de soluționare pașnică a conflictelor, stimulînd cunoașterea culturilor noastre și prețuind diversitatea, nu doar la nivelul sistemului de învățămînt, dar și la nivel politic și social. Probabil, era cu mult mai bine ca asemenea proiecte să se realizeze cu 15-20 de ani în urmă, poate, găseam mai multe compromisuri și soluții eficiente, afirmă liderul rețelei, moscovitul Andrei Kamenscikov.

Atît peisajul capitalei suedeze, situată pe malul Mării Baltice pe 14 insule, denumită "Veneția Nordului", graniț și piatra solidă din construcții, cît și activismul și energia suedezilor (fac sport, merg mult pe jos sau folosesc bicicletele) ne-au impresionat mult. Faptul că femeile de aici trăiesc în medie 85 de ani, iar bărbații – 82 este un indicator important al calității vieții în această țară.

Directorul unei școli primare din Stockholm a prezentat un curriculum opțional original pentru promovarea dialogului intercultural și a toleranței, realizat de ONG-ul *Ordinul Linguriței de Ceai*, pentru toate clasele învățămîntului general, inclusiv pentru grădinițe (cuprinzînd copii de la 6 la 15 ani). Acesta se implementează în regiuni multiculturale ale Suediei, unde există copii ce vorbesc acasă peste 25 de limbi. Au început prin chestionarea părinților și a copiilor, prin întrebări simple, care evaluează gradul de interacțiune la școală, atitudinea față de profesori etc. Copiii mici au fost intervievați privind climatul și relațiile din școală, rezultatele oferind posibilitatea de a formula valorile comune: respectul, liniștea, responsabilitatea, bucuria de la școală, securitatea psihologică. În toate clasele se lucrează în mod aprofundat, la fiecare dimensiune deducîndu-se niște reguli de conviețuire: de exemplu, *în școala noastră ne respectăm unii pe alții; iubeste-l pe aproapele tău ca pe tine însuși*, postulat creștin preluat de toate țările lumii. Regulile de conviețuire în școală, ca în societate, sînt urmate și de pedepse, în cazul în care nu se respectă. De exemplu, toți copiii care întîrziu erau conduși într-o clasă pentru a da o explicație în scris, apoi directorul discuta în mod individual cu fiecare despre ceea ce se poate face pentru a evita acest

comportament. Ulterior în discuție se implicau și părinții, ca să se convingă că acest lucru este o încălcare, și ceilalți copii, care le povesteau colegilor cît de interesantă a fost la oră și cît de mult pierd ei, lipsind. Astfel, pe parcursul unei luni, problema se rezolvă. Așa se parcurge fiecare regulă. Cultura foarte diferită a familiilor a generat necesitatea unor activități suplimentare cu părinții, mulți fiind șomeri, necunoscînd limba suedeză; o mare parte din copiii cu astfel de probleme sînt de origine arabă sau rromă. În școala noastră, susține directorul, este interzisă intimidarea elevilor, contează cum se simte fiecare aici. Convenția internațională privind drepturile copilului a fost ratificată de Suedia și art. 12 este primordial: „Statele părți vor garanta copilului capabil de discernămint dreptul de a-și exprima liber punctul de vedere asupra oricărei probleme care îl privește, opiniile lui urmînd să fie luate în considerare, ținîndu-se seama de vîrsta sa și de gradul de maturitate. În acest scop, copilului i se va oferi posibilitatea de a fi ascultat în orice procedură judiciară sau administrativă care îl privește, fie direct, fie printr-un reprezentant sau un organism competent, în conformitate cu regulile de procedură din legislația națională.” [2].

Printre limbile predate în școala suedeză, enumerăm: finlandeza, spaniola, araba, poloneza etc., lucru stipulat în Planul de învățămînt de stat: părinții decid ce limbă maternă să studieze și care alte discipline să învețe în acea limbă. Numărul de ore este decis de Agenția educațională de stat.

Școlarizarea la suedezi începe la 6 ani (de la 5 ani este clasa pregătitoare – *forskola*), 9 ani fiind învățămîntul obligatoriu (*grundskola*), urmează 3 ani de gimnaziu, similar cu liceul nostru (*gymnazium*). La finele claselor primare, copiii susțin probe de evaluare obligatorii pentru 3 discipline: limba suedeză, limba engleză și matematica. În grădinițe, un educator este răspunzător de 8 copii, la o grupă fiind 3 educatori.

Rezultatele școlare în Suedia nu sînt dintre cele mai bune, țara fiind în proces de reformă, mai sînt necesare îmbunătățiri. De exemplu, în școli nu sînt psihologi, doar medicul și asistentul social. Asistent didactic există în fiecare clasă, inclusiv unde sînt copii cu CES. Mari probleme de comportament apar în clasele mari: pentru a oferi suport specializat, sînt invitați profesioniști din afara instituției.

Prestigiul și imaginea pedagogului a scăzut în ultimii ani, chiar dacă salariul este bun. În ultimii 2 ani, a apărut posibilitatea de ascensiune profesională a cadrelor didactice: 20% din normă fiind oferită pentru activități extrașcolare, participare în proiecte internaționale, autoformare și perfecționare. În Suedia nu este prestigios și nici atractiv să devii director de școală, inclusiv din cauza multiplelor responsabilități birocratice, țara, în general, considerîndu-se una fără ierarhii manageriale și subordonări pronunțate. Norma didactică a profesorilor preuniversitari este de 35 de ore săptămînal.

Pe parcursul anului de învățământ, copiii suedezi au 5 vacanțe: de toamnă, de iarnă, vacanța sportivă (la sfârșitul lui februarie), vacanța de Paște și vacanța de vară, care durează în mediu o lună. Anul de învățământ durează 195 de zile: de la mijlocul lui august până la mijlocul lui iulie. Școlile sînt finanțate în totalitate de municipalitate, fiind asigurate pe deplin din cele 32% de impozite plătite de fiecare cetățean. De altfel, în această țară cu un nivel ridicat de trai, părinții nu se implică deloc financiar în sprijinirea școlii.

”Municipalitățile și consiliile județene trebuie să se asigure că profesorii, educatoarele și animatorii pentru timpul liber care predau posedă cunoștințele necesare conform regulamentelor aplicate în cadrul Sistemului Național de Învățământ, în special care stabilesc țelurile educației. Toate municipalitățile trebuie să aibă un plan școlar, adoptat de comitetul municipal, care să arate modul de structurare și de dezvoltare al sistemului educațional municipal. Planul școlar trebuie să includă acțiunile municipalității în vederea atingerii obiectivelor naționale. Municipalitatea analizează și evaluează planul școlar.” [4].

Așadar, sistemul educațional suedez înregistrează în ultimii ani rezultate tot mai slabe, conform evaluărilor PISA, fapt ce scandalizează opinia publică și impune autoritățile să pună la îndoială eficiența conducerii municipale, optîndu-se tot mai mult pentru trecerea la gestionarea centralizată de stat.

După gimnaziu, tinerii continuă studiile fie la universități, fie la institutele populare. Universitățile, în afară de formare profesională, fac și cercetare. Institutele populare, fiind private, oferă doar formare profesională inițială și studii practice, pentru obținerea unei meserii, aici învață copii cu o reușită academică mai modestă. Învățământul superior face parte din sistemul Bologna. Studiile superioare sînt gratuite, mulți străini au posibilitatea să învețe în așa mod, dar mai întîi însușesc limba suedeză. Tinerii primesc o dată în viață un credit pentru studii, avînd posibilitatea să urmeze o a doua facultate. Cursurile universitare sînt disponibile în mai multe limbi. Copiii imigranților au dreptul la instruire în limba suedeză ca limbă străină.

În Suedia, cercetarea este concentrată în universități, aici nu există Academie de Științe. Universitățile sînt acelea care eliberează diplome de doctor (actualmente, la doctorat, există un singur grad științific, anterior fiind două trepte). Evaluarea cercetărilor (în terminologia noastră – acreditarea științifică) se efectuează în baza rapoartelor financiare prezentate de instituțiile de învățământ superior finanțatorilor cercetării (statul, marile companii industriale etc.). În universități nu există acreditate științifice a profesorilor universitari, concursuri periodice pentru ocuparea posturilor didactico-științifice [1].

O impresie absolut deosebită ne-a produs-o vizita la școala primară ALTA (clasă pregătitoare-clasa a VI-a), situată într-o localitate apropiată de capitală. Cei 500 de copii

(60 de cadre didactice), sănătoși, căliți, mulți hiperactivi, după noi, marea majoritate tipic nordici, blonzi, foarte colorați, divers îmbrăcați și deschiși pentru interacțiune și dialog, aveau un comportament degajat. Am asistat la o lecție în clasa a II-a, cu tema *Toleranța-intoleranța*, organizată în cheia metodei proiectelor de grup. Împărțiți în două echipe, copiii aveau de ilustrat ce înseamnă *toleranța* și ce înseamnă *intoleranța*, fiind ghidați în activitate de învățătorul de bază și de cadrul didactic de sprijin (care lucrează cu jumătate de clasă la lecțiile practice, dar și la programul prelungit de după amiază, de la 13.00 -15.00). Învățătorii au recunoscut că nu pun în clasele mici accent pe achizițiile cognitive, contînd mult dezvoltarea individuală a fiecărui elev și confortul acestuia. O asemenea abordare este relativ nouă și pentru ei, de vreo 20 de ani, imperativul fiind mediul de învățare prietenos, dezvoltarea liberă și creativă a fiecărui copil.

Un alt indicator nelipsit de importanță este și sporul demografic continuu, dar și întoarcerea acasă a suedezilor plecați în alte țări după o viață mai bună. De asemenea, se recunoaște atractivitatea pieței de muncă și pentru cetățenii altor țări nordice, pentru finlandezi, de exemplu.

În Suedia există numeroase ONG-uri, care, deși implementează proiecte internaționale, sînt sprijinite în totalitate de donatori suedezi.

Ca studiu de caz relevant a fost întîlnirea cu Annica Wennstrom, scriitoare care face parte dintr-o minoritate nordică – *saami* – ”copiii soarelui” (recunoscută oficial ca minoritate aborigenă în Suedia) și care a scris mai multe cărți despre identitatea sa. Populația saami locuiește în Suedia, Norvegia, Finlanda, SUA și Rusia, care practică șamanismul. Populația saami recunoaște 8 anotimpuri. Scriitoarea consideră că nu este deloc ușor să combați rasismul și discriminarea în lumea actuală, cu asemenea structuri sociale rigide. Ea împărtășește că a devenit mai puternică, familia ei la fel. A lucrat ca jurnalistă în nordul țării, unde a scris mult și s-a întîlnit cu noii veniți în Suedia, a făcut cunoștință cu multe familii. Saamezii au devenit importanți, inclusiv pentru ei înșiși, prin faptul că despre ei s-au scris articole și cărți. La începutul secolului al XIX-lea, pămînturile saamilor au fost date fermierilor suedezi, s-a ”impus” creștinismul, s-au interzis celebrele cîntece *ioik*, inclusiv din cauza unor prejudecăți. Tradiția populară saami este foarte dezvoltată, promovînd ideea că un saami este în viață atîta timp cît dăinuiește în memoria altora, dar, în general, mulți și-au pierdut identitatea, majoritatea covârșitoare fiind trecuți în acte ca suedezi. Aceasta le permite să vorbească mai insistent despre toleranță, despre faptul că este o rușine să te mai gîndești astăzi că ești urmărit, că nu ești considerat saami sau suedez veritabil. Annica Wennstrom a scris și o carte pentru tinerii saami, despre faptul cum își pot afirma identitatea în Suedia contemporană, pentru a nu se simți discriminați. Saami nu ascund însă că au avut parte în aceste țări

nordice, inclusiv în Suedia, și de multe circumstanțe absolute favorabile, pozitive: ei sînt recunoscuți oficial, își pot învăța limba, alături de alte etnii. Prejudecățile se spulberă pe an ce trece. În școala unde învață copiii saami, se prezintă diferite obiecte, bucate naționale, ocupații specifice, ca să se poată manifesta ca saami în cultura suedeză, ca parte a acesteia. Dacă în trecut ei nu au avut istorie, acum aceasta se scrie: ei se implică în viața socială, integrîndu-se în epoca globalizării. Pot, nestingheriți, să poarte vestimentație populară, își dezvoltă cultura: muzica, tradițiile, pictura, arta populară, limba. Ei își învață copiii să nu se rușineze de tradițiile lor, ci să le fortifice și să le perpetueze.

Limba saami de sud este vorbită de 500 de oameni. În anii 60 ai secolului trecut, a început reanimarea limbii și culturii saami. În Norvegia și în Finlanda, există facultate de limba saami, aici au reprezentanți în parlament. În Suedia există și un parlament Saami, care are doar funcție consultativă. Cultura saami este mai dezvoltată în Norvegia, unde și semnele de circulație sînt în 2 limbi. În Finlanda, s-a muncit asupra asimilării acestei populații; în Rusia – ea a fost întotdeauna neglijată. Așa cum civilizația saami s-a dezvoltat în condiții naturale destul de dificile și este oarecum straniu că nu au cuvîntul *război*, conflicte cu alte etnii există, mai mult de natură politică, dar ei luptă să supraviețuiască: fiecare fir de iarbă este important, cu atît mai mult un om; din cauza conflictelor suferă în cele

din urmă cei care le încep, conchid ei.

O curiozitate pentru noi a fost și faptul că mulți bărbați își plimbau pe stradă copiii în cărucioare, avînd grijă de ei, în egală măsură, cît femeile muncesc. Aceștia își ajută soțiile atît la creșterea copiilor, cît și la treburile gospodărești. Așa cum bărbații se distrează, se întîlnesc la un meci de fotbal, la fel și femeile se întîlnesc în cercuri de prietene, merg în cluburi, la cafenele sau petreceri. Este o țară unde egalitatea între sexe își spune cuvîntul prin comportamentele oamenilor. (Apud 5)

Finalizînd, conchidem că Suedia, în general, și sistemul socioeducațional, în special, poate fi catalogată ca o poveste de succes a păcii și democrației europene, unde omul se bucură de viață și se simte liber.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Guțu A. Managementul calității în învățămîntul superior din Suedia. În: http://anagutu.net/page_id=50
2. www.unicef.org/moldova/CRC_RO
3. <http://www.paragona.com/ro/candidati/unde-ai-vrea-sa-lucrezi/suedia/informatii-practice/>
4. Legea Educației în Suedia. Legea (1999:887). În: www.see-educoop.net/education_in/.../swe-den_ed_act-oth-rmn-t04.pdf
5. http://www.boncafe.ro/diaspora-ce-este-ciudat-in-suedia-c31_a101



Valeriu GORINCIOI

gr. did. sup., gr. manag. sup.
Liceul Teoretic Mihail Sadoveanu, or. Călărași

În perioada 5-10 octombrie 2014, am avut ocazia să particip la atelierul *Cum să dezvoltăm un leadership școlar pentru echitate și învățare eficientă?*, organizat la Riga, Letonia, în cadrul Programului PESTALOZZI al Consiliului Europei, adresat managerilor din instituțiile de învățămînt preuniversitar. Sesiunile de formare au durat 3 zile, fiind focusate pe principalele aspecte de perfecționare a conducerii unei instituții de învățămînt (pentru mai multe detalii, a se accesa: <http://www.coe.int/en/web/pestalozzi>).

Procedura de aplicare a fost extrem de simplă:

Leadership școlar pentru echitate și învățare eficientă

1. Am analizat calendarul activităților programului pentru anul 2014.
2. Am identificat domeniul de interes/sesiunea de formare (management educațional).
3. Am completat formularul de aplicare (se găsește pe site-ul programului).
4. Am coordonat formularul cu DRÎTS Călărași.
5. Am prezentat formularul de aplicare la Ministerul Educației, Direcția Relații Internaționale și Integrare Europeană.
6. Am obținut de la Ministerul Educației scrisoarea de recomandare adresată Consiliului Europei.
7. Am transmis actele de aplicare la Consiliul Europei.

În scurt timp, a venit și scrisoarea de confirmare pentru participarea mea la acest atelier european. Organizatorii – Valsts Isglitibas Satura Centras, în persoana Intei Baranovski și Ainei Spaca – ne-au trimis toate informațiile necesare (agenda atelierului, ghidul de călătorie, modalitățile de cazare, condițiile meteo și unele

sugestii pentru pregătire de activitățile preconizate).

Riga, oraș fondat în 1201, a fost construit pe locul unei foste așezări livoniene. Orașul de pe râul Daugava, devenit și reședință a episcopului de Bremen (acum de Riga) – Albert – amprentă vizibilă și astăzi, ne-a întâmpinat cu o toamnă de aur veritabilă (surprinzându-ne, totodată, prin verdețură, varietatea de flori, neobișnuite parcă pentru o capitală nordică), cu monumente de valoare care ne-au apărut în toată splendoarea lor (centrul istoric al capitalei letone a fost inclus de UNESCO, în anul 1997, în patrimoniul cultural mondial, iar orașul este remarcat prin arhitectura în stil Art Nouveau (Jugendstil); din acest punct de vedere îl putem compara cu Viena, Praga sau Barcelona. Curățenia ideală, infrastructura, inclusiv cea de transport public (biletul de autobuz face 1,2 euro, dar există și sistemul e-tichet), oamenii ce vorbesc fluent letona, rusa, dar și engleza – toate la un loc fac din acest oraș un loc deosebit de atractiv pentru miile de turiști care se simt aici bine, „ca acasă”.

A venit și momentul emoționant al întâlnirii cu participanții la atelier – cu unii dintre ei am luat legătura, în prealabil, pe rețelele de socializare – reprezentanți ai Letoniei, Georgiei, Armeniei, Belarusului, Spaniei, Portugaliei, Italiei, Greciei, Ciprului, Maltei, Olandei, Croației, Bulgariei și, desigur, Republicii Moldova.

Sesiunile atelierului s-au axat pe următoarele subiecte:

- *Provocările secolului al XXI-lea în educație;*
- *Dezvoltarea leadership-ului școlar pentru echitate și învățare eficientă – de la teorie la practică;*
- *Școala ca și centru al echității și egalității șanselor;*
- *Leadership-ul distribuit prin coaching.*

Reflecții în rezultatul atelierului...

- Echitate – educația se oferă fiecăruia după necesități.
- Egalitate – educația se oferă tuturor în mod egal.
- Dacă ești lider – gândește-te permanent la elevi, dar nu uita nici pentru o clipă și de profesori, deoarece ei sînt cei care lucrează nemijlocit cu copiii.
- Managerul școlar nu poate asigura calitatea educației de unul singur, are nevoie de echipă.
- Echitatea educațională pornește de la profesor.
- Echitatea este rezultatul deciziilor, nu al circumstanțelor!
- Educația ține de învățare (nu neapărat de la școală, chiar și în Africa se face educație!).
- Sistemul educațional ține de politică, putere, adică de competiție.
- Școala în dezvoltare este instituția care merge de la standardizare spre individualizare; de la

testare, ca metodă unică de apreciere a calității, spre evaluarea responsabilă; de la fragmentarea disciplinelor școlare spre integrare, spre inter- și trans-disciplinaritate; de la competiție între școli, cadre didactice și manageriale spre colaborare.

Am discutat despre sistemul educațional leton și cu manageri școlari, cadre didactice și elevi, în cadrul vizitei efectuate la Liceul de Studiere a Limbilor Nordice din Riga.

În Letonia, școlile au trei destinații principale: școala pentru minte (învățare); școala pentru corp (sport, dans); școala pentru inimă (emoții pozitive).

Școala letonă se remarcă prin:

- cultura organizațională la nivel;
- valori comune;
- reguli și regulamente unanim recunoscute (nu sînt doar restricții, ci principii ce ghidează activitatea profesorului de zi cu zi);
- organe de conducere și autoconducere (formale și neformale, leadership distribuit);
- condiții adecvate de funcționare (infrastructură, igienă etc.).

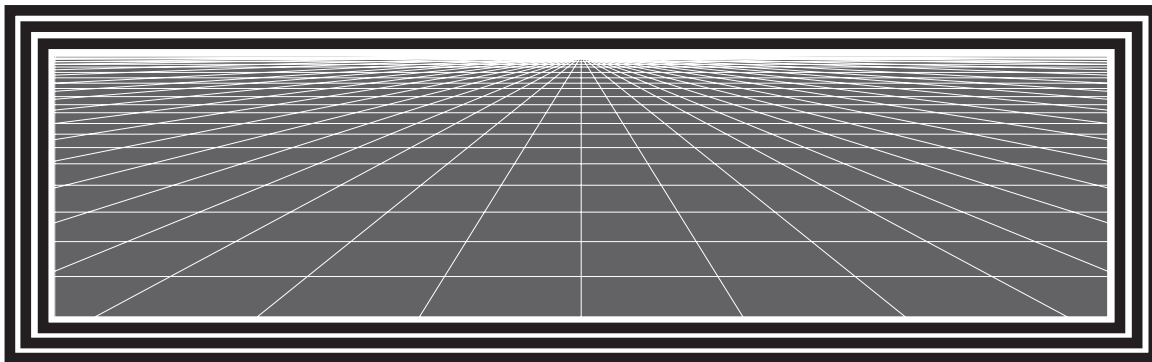
Multe lucruri, pe care noi abia dorim să le implementăm, în Letonia aduc deja roade (salariul lunar mediu al profesorilor este de 700 euro, săptămîna de muncă este de 40 de ore: 20 – de predare, 20 – pregătire de lecții, participare la activități educaționale, activități cu părinții, consultații cu elevii pe niveluri de capacitate, activități de formare și autoperfecționare, cercetare științifică, elaborare de materiale didactice, inclusiv curricula „la decizia școlii”).

Școlile au cabinete dotate cu echipament modern, conexiune Internet și literatură metodică, cantină cu meniu variat (de specificat că în Letonia de alimentare se ocupă agenții economici, care sînt selectați prin concurs, dar nu directorul de școală).

Cu toate acestea, principiul care se aplică este: Nu-ți place salariul – părăsește acest loc de muncă! Și acolo, ca și la noi, sînt foarte mulți profesori care văd în pedagogie o vocație, o hrană pentru suflet – nu doar o meserie.

În final, vreau să încurajez cît mai multe cadre didactice și manageriale de la noi să participe la activitățile Programului PESTALOZZI. În așa mod putem să implementăm experiența înaintată europeană și globală – aceasta devenind deja un imperativ al timpului.

Dacă în anul 1991 Moldova și Letonia au avut aproximativ același start, începînd cu anul 2004, în calitate de membru (cu drepturi depline) al Uniunii Europene, Letonia a beneficiat de alte posibilități. Ne bucură faptul că, cel puțin acum, sîntem pe același vector – cel european – ceea ce ne inspiră optimism pentru viitorul școlii naționale. Doar că acest viitor depinde, în mare măsură, de atitudinea tuturor subiecților implicați în educație: autorități, manageri, cadre didactice, elevi și părinți.



DOCENDO DISCIMUS



Maria VASILIEV

dr., conf.univ., Universitatea Tehnică din Moldova

Instruirea modulară – tehnologie didactică axată pe formarea competențelor profesionale

Rezumat: În articolul de față este abordată problematica instruirii modulare ca tehnologie de sporire a eficacității și eficienței formării competențelor profesionale la treapta învățământului profesional secundar. Sunt prezentate principiile instruirii modulare, structura modulului și procedura de constituire a acestuia. Un loc aparte îl ocupă descrierea avantajelor instruirii modulare, dar și acțiunile care ar asigura reușita implementării tehnologiei date.

Abstract: This paper presents the challenges of modular training as a technology of enhancing the effectiveness and the efficiency of skills training at secondary vocational education level. The author presents the principles of modular training, the module structure and the procedure of how to create the modular units. A special attention is paid to the presentation of the advantages of modular training technology, and the actions which would ensure its successful implementation.

Keywords: Modular training, module, modular units, modular package, modular curriculum, content, professional skills, authentic assessment/evaluation.

Preocupările insistente pentru modernizarea învățământului profesional și tehnic a (re)adus în centrul atenției teoreticienilor, dar și a practicienilor ideea de instruire modulară ca tehnologie didactică menită să contribuie la sporirea eficacității (calității) și eficienței (randamentului) pregătirii meseriașilor și specialiștilor. Interesul nostru pentru abordarea acestui subiect de certă actualitate a fost călăuzit de dorința de a veni în ajutor celor implicați în acest proces de eficientizare a învățământului, mai ales cadrelor didactice, care trebuie să fie promotori activi ai noilor tehnologii. Nici o tehnologie didactică nu va aduce rezultatul scontat fără contribuția celui ce o aplică. De personalitatea profesorului, de nivelul pregătirii și atitudinii față de rezultatele muncii sale, dar și ale elevilor, depinde reușita oricărui demers didactic și a reformelor inițiate. Acest articol este destinat, în primul rând, cadrelor didactice din învățământul profesional și celor care urmează să ghideze, să monitorizeze bunul mers al implementării noilor tehnologii.

Incursiunea în ceea ce înseamnă *instruire modulară* se face cu scopul de a sensibiliza comunitatea didactică responsabilă de calitatea învățământului profesional și tehnic în necesitatea deschiderii spre noile tehnologii și ieșirii din „zona de confort”. Or, la momentul actual, în învățământul profesional secundar se pilotează deja curriculumul modular pentru câteva meserii: bucătari, electrogazosudori, zugravi, zidari, cusători-croitori, cofetari, iar aceasta solicită implicare și participare activă, pregătire minuțioasă și cunoștințe profunde.

Idei despre instruirea modulară au apărut încă în secolul al XIX-lea, iar o răspîndire mai largă se atestă în anii 60 ai secolului al XX-lea. La baza acestei tehnologii a stat ideea programării îmbinate cu conceptul de predare a materiei pe blocuri sau minicursuri. Instruirea modulară a fost obiectul cercetărilor științifice efectuate de savanți din diferite țări: G. Rassel, S. Postletuiet (SUA); P.A. Iuțevicene (Lituania); Gh.V. Lavrentiev, P.I. Treteakov, M.A. Cioșanov (Rusia); A. Alexsiuk, O. Gumeniuk, A. Furman și N. Șean (Ukraina).

Instruirea modulară presupune, întâi de toate, ordonarea conținuturilor pe module, nu pe discipline ca în învățământul tradițional. P.A. Iuțaviciene a numit modulul „unitate funcțională” care se caracterizează printr-un nivel foarte înalt de integrare și care conduce elevul conform schemei „de la general spre particular (cu aprofundare ulterioară pînă în cele mai mici detalii), trecînd de la cunoștințe teoretice spre activități de transpunere a acestora în practică. Idei similare au fost propuse și de către savanții V.M. Garaev, S.I. Kulicov, E.M. Durko, care evidențiază mecanismul de „integrare a diferitelor moduri și forme de instruire ce țin de o temă generală sau problemă tehnico-științifică dintr-un domeniu concret”. Actualmente, chiar și universitățile britanice (mai tradiționale), cum ar fi Oxford sau Cambridge, oferă elemente de învățămînt modular, în sensul că studenții își aleg cursurile dintr-un meniu, în conformitate cu aspirațiile lor, sub îndrumarea unui profesor.

Un modul include seturi de cunoștințe, situații didactice, activități și mijloace de învățămînt specifice pregătirii profesionale menite să faciliteze formarea competențelor. Unul dintre scopurile învățămîntului modular se referă la accentuarea flexibilității conținuturilor în funcție de cerințele pieței muncii, dar și de interesele și capacitățile elevilor, de particularitățile lor psihice. Deci modelul de *instruire modulară* presupune o schimbare conceptuală a pregătirii profesional-tehnice.

Tehnologia instruirii modulare (TIM) este definită ca fiind un sistem didactic ce reprezintă ansamblul de forme, mijloace de organizare și dirijare a procesului de învățămînt care oferă elevilor un nivel înalt de independență, asigurată de o programare „pas cu pas”, pe etape, a însușirii unor cunoștințe funcționale din domeniul activității profesionale. TIM este una dintre direcțiile de modernizare a procesului de învățămînt profesional-tehnic (deocamdată la nivelul celui secundar), plasînd accentul pe individualizarea învățării și pregătirii profesionale, care permite dezvoltarea capacităților de autoinstruire, reglarea ritmurilor de învățare, dar și a conținuturilor de învățare. *Trăsăturile relevante ale TIM* sînt: conținuturi divizate în doze/porții nu prea mari, exerciții practice de învățare (a căror dificultate depinde de nivelul de pregătire al elevilor), prezența conexiunii inverse (feedback-ului) directe și imediate pe parcursul întregului proces de învățare, posibilitatea evaluării autentice și de clasament.

Noțiunile de bază ale TIM sînt: *modul, unități modulare, curriculum modular, programa de lucru pentru elev (sau pachetul modular)*. În literatura de specialitate, *modulul* este tratat ca segment sau unitate de conținut finalizată logic, a cărei însușire este obligatorie și însoțită de evaluarea autentică a nivelului de însușire a cunoștințelor, a formării abilităților practice. Instrumentul

didactic principal în instruirea modulară este *blocul finit de informații*, care include un program de acțiuni și ghidul metodic de realizare a scopurilor didactice (Gh.V. Lavrentiev). „Modulul este un element autonom constituit din conținuturile de învățămînt însoțit de un program de acțiuni” (G. Russel). Deci *modulele* sînt unități de conținut care le furnizează elevilor experiențe de învățare (teoretice și practice), care, în final, le oferă posibilitatea să efectueze anumite operații tehnologice, activități specifice calificării/profesiei. Această definiție este menită să înlăture din start o confuzie/greșală de înțelegere a noțiunii de *modul*, aceea de a identifica modulul ca fiind un capitol de învățare finit dintr-o disciplină.

Modulul, un element instructiv funcțional care întrunește conținuturile și tehnologia de însușire, servește drept instrument de realizare a instruirii modulare și conține: planul de acțiuni, banca de informații, sugestiile sau ghidul metodic pentru realizarea obiectivelor didactice. Anume modulul, după cum este prezentat și structurat conținutul, metodele de instruire, nivelul de independență, ritmurile de activitate instructiv-cognitivă al elevului, poate servi ca model de programă pentru instruirea individualizată.

Instruirea modulară (IM) se deosebește de alte sisteme de instruire prin faptul că:

- toate conținuturile sînt propuse în complexe independente, însușirea lor fiind realizată în conformitate cu scopurile și obiectivele propuse;
- scopul este formulat pentru cel ce învață și conține indicații privind volumul materialului de învățat, dar și nivelul de însușire;
- elevul primește de la profesor, în formă scrisă, recomandări legate de modul de acțiune în timpul învățării;
- se schimbă forma de comunicare cu elevii (aceasta se realizează prin comunicare individuală dintre cel ghidat și cel ce ghidează);
- elevul lucrează mai mult timp individual, învață să își formuleze obiective, să își proiecteze, organizeze și autocontroleze activitatea de învățare și rezultatele;
- scopul IM este de a influența dezvoltarea independenței la elevi, a deprinderilor de lucru în corespundere cu propriile capacități;
- elevului îi sînt oferite indicațiile necesare: care este scopul însușirii modulului, unde poate fi găsit materialul de învățat, cum să învețe, cum să verifice corectitudinea executării sarcinii (testul, lucrări grafice și scrise etc.).

Modulele sîntordonate, construite și corelate după criterii științifice și psihopedagogice, constituind o modalitate de modernizare și adaptare la cerințele crescînde ale pieței muncii. Un *modul didactic* este, de fapt, un

program complex de instruire, organizat ierarhic, care trebuie să corespundă acestor 4 criterii fundamentale:

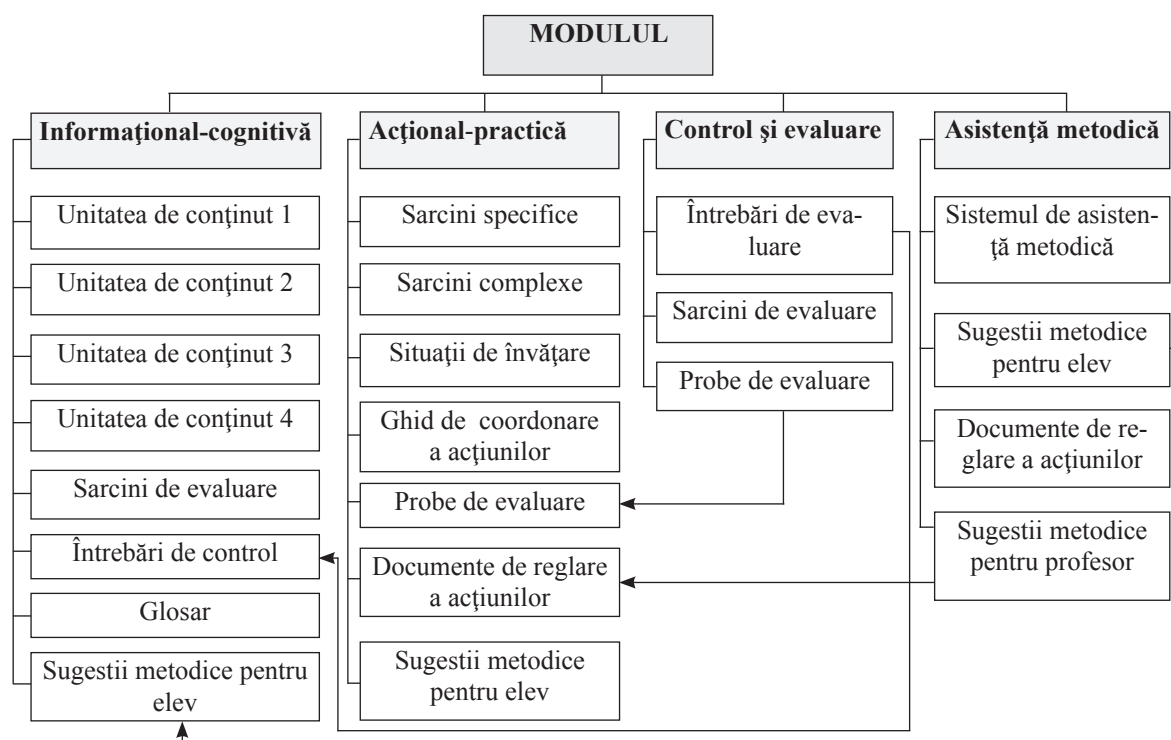
- să definească clar un ansamblu de situații de învățare;
- să vizeze formarea unor competențe profesionale concrete bine definite;
- să propună probe de verificare, pentru ca educatul să primească la timp feedback;
- să se integreze în contexte de învățare variate.

Conținutul modulului este determinat de tematica profesională, care trebuie să asigure o legătură echilibrată dintre teorie și practică. *Dimensiunile modelor* depind de conținuturile specifice meseriei și de disponibilitățile instituționale. Se recomandă, în funcție de sistemul de predare/învățare, ca acestea să nu fie nici prea mari, dar nici prea mici (de la 12-18 până la 70-75 de ore), inserate pe trepte/paliere săptămânale, semestriale sau anuale. Numărul de module pentru o meserie nu este nici el unul fix (8-12 module).

Modulul se constituie din următoarele elemente componente: *denumirea modulului*, *scopul*, *competențele*, *conținuturile* (harta cunoștințelor) bine structurate, în care materia să fie percepută în relație cu cunoștințele și experiențele dobândite anterior; *condițiile de intrare* (achizițiile anterioare sau cunoștințele necesare la început de modul), *sugestiile metodologice de predare-învățare* (prevăd o abordare bazată pe coparticiparea activ-reflexivă în locul celei pasiv-receptive caracteristică metodei tradiționale); *materialele și mijloacele necesare procesului de instruire*. Fiecare modul se încheie cu o probă de evaluare, deci va conține și teste de evaluare, fișe de lucru etc.

E.G Schibițkii evidențiază următoarele componente ale unui modul: informațional-cognitivă, acțional-practică, control și evaluare, asistență metodică [4, p. 110]. În Figura 1 este reprezentată corelația dintre componentele și unitățile modulare.

Figura 1. Componentele și unitățile modulare (după E.G Schibițkii)



Instruirea modulară, în opinia cercetătoarei P.A. Iuțiviciene [8, p. 107], presupune:

- evidențierea unor elemente esențiale din conținutul de învățare;
- armonizarea obiectivelor didactice;
- utilitatea materialului informațional din modul;
- obținerea imediată a conexiunii inverse (a feedback-ului);
- flexibilitatea și dinamismul procesului de învățământ;
- conștientizarea de către elev a rolului activ în instruire, dar și certitudinea utilității competențelor acumulate pentru parcursul său profesional.

IM mai presupune și o abordare cu totul deosebită de cea tradițională a rolurilor pe care le deține profesorul și elevul în acest proces. Elevului îi sînt create condiții să lucreze mai mult independent, avînd ca reper *programa de lucru* (numită de unii autori *pachet modular*) propusă de către profesor. Programul/pachetul include: *scopul, obiectivele/competențele, banca de informații necesare, indicațiile metodice de realizare a obiectivelor propuse și criteriile de evaluare*.

O altă componentă, fără de care nu poate fi aplicată TIM, este **curriculumul modular (CM)** la meserie/profesie – documentul principal care reflectă Concepția IM și care ghidează activitatea cadrelor didactice în implementarea TIM. La baza elaborării documentului dat trebuie să fie pus planul de învățămînt și standardele ocupaționale. Procedura de elaborare a CM presupune: gruparea conținuturilor în jurul unor noțiuni de bază, constituirea modulelor; asigurarea consecutivității logice și a expunerii sistematice a materiei în cadrul fiecărui modul; asigurarea integrității și utilității practice a materiei; definirea scopului didactic general, complex al curriculumului modular ce reiese din standardele ocupației/meseriei; stabilirea scopurilor și a denumirii fiecărui modul; evidențierea competențelor ce vor fi formate în cadrul fiecărui modul, determinarea structurii modulelor (identificarea elementelor modulare); asigurarea bazei metodice de predare-învățare-evaluare (recomandări/sugestii, probe de evaluare inițială, curentă, finală, seturi de teste de evaluare); selectarea bibliografiei de bază pentru fiecare modul în parte.

TIM se bazează pe principiile specifice activității didactice, strîns legate de sarcinile didactice generale. Regula de bază a aplicării TIM trebuie să fie în consonanță deplină cu legitățile identificate și dovedite de știința psihopedagogică. Materia trebuie oferită astfel încît să fie ușor percepută și însușită, folosind variate căi, modalități, canale (vizual, verbal, simbolic, numeric).

Cercetările au demonstrat că sistemul de instruire modulară reduce numărul de discipline, diminuînd, astfel, efortul elevilor, dar și al profesorilor; pune profesorul și elevul în situația de a alege, sporind responsabilitatea lor pentru produsul muncii. Ca rezultat, numărul de obiecte se micșorează cu cca 30% față de orarul tradițional, în așa fel evitîndu-se dublarea nejustificată a conținuturilor din cadrul mai multor discipline. Totodată, se mărește timpul acordat lucrului independent pentru toate tipurile de activități de învățare, existînd posibilitatea reală de a îmbunătăți calitatea procesului de învățămînt prin conținuturi realizate *în* și *prin* activități ce corespund necesității de pregătire profesională.

Cercetarea teoriei și practicii TIM, precum și analiza rezultatelor obținute de elevi ne permit să tragem următoarele concluzii:

1. În comparație cu alte teorii didactice, IM este

determinată de cîteva trăsături definitorii: asigură o studiere detaliată, minuțioasă, obligatorie a fiecărei componente a sistemului didactic; presupune o structurare clară a conținuturilor instruirii, o explicare consecutivă, continuă a materialului teoretic; prevede diversificarea conținutului instruirii, adaptarea procesului de învățămînt la posibilitățile și necesitățile elevilor.

2. TIM, înglobînd dinamica dezvoltării altor teorii didactice, a sintetizat și preluat particularitățile care i-au permis să îmbine reușit diferite abordări față de selectarea conținuturilor și a procedurilor de percepere, de prelucrare și de prezentare a conținuturilor, față de selectarea formelor și a metodelor de instruire.
3. Continuitatea instruirii modulare se manifestă în posibilitatea de a integra, într-un sistem didactic unic programat, instruirea individualizată, diferențiată, problematizată și activă. Teoria IM se bazează pe principiile dinamismului, structurării, conexiunii inverse, iar realizarea acestor principii asigură flexibilitate, atît sub aspectul conținuturilor, cît și al structurii lor.
4. Flexibilitatea dirijării procesului de învățămînt determină aspectul procesual al IM, incluzînd varietatea metodelor și mijloacelor de instruire, integrarea metodelor tradiționale și a celor moderne, flexibilitatea formelor de control, individualizarea activității cognitive a elevilor, oferind posibilități reale de a-i ajuta să fie responsabili de rezultatele învățării.
5. Abordarea modulară a organizării instruirii solicită aplicarea taxonomiilor didactice pe niveluri (complexe, integrative, particulare) și pe tipuri (cognitive, psihomotorii, atitudinale), structurarea conținuturilor, prezentarea lor pe module, selectarea formelor și a metodelor de instruire.
6. TIM permite crearea unui sistem didactic complex, centrat pe elev, care sporește eficiența și eficacitatea procesului de pregătire profesională, astfel se asigură conexiunea dintre cerințele pieței muncii și formarea profesională, plasînd accentul pe formarea competențelor prin oferirea unor condiții reale pentru învățare deplină (însușirea materiei de către 80-90% dintre elevi).
7. TIM asigură condiții reale pentru respectarea principiului interdisciplinarității, diminuează cazurile de suprapunere/dublare a informațiilor/conținuturilor, previne lipsa de conexiune a acțiunilor profesorilor și elevilor în vederea formării competențelor, asigură un cadru optim de îmbinare a teoriei cu practica, oferă posibilități de realizare a evaluării autentice a competențelor.

8. TIM este produsul necesității de a asigura continuitatea în formarea profesională, presupunând organizarea rațională a conținuturilor învățământului, posibilități de intrare, de ieșire, de reorientare, de schimbare în perspectivă, de adecvare la diferite medii.

Reușita implementării TIM implică un set de acțiuni de anvergură:

- Elaborarea *Concepției Instruirii Modulare* (CIM) pentru învățământul profesional secundar. CIM ar asigura elaborarea unui model (selectat din multe existente) ajustat la specificul sistemului nostru de învățământ, servind ca temei științific cu principii unice care vor fi puse la baza elaborării celorlalte documente școlare (curriculum, proiecte, pachete modulare, ghiduri pentru profesori și elevi etc.).
- Traininguri modulare de formare pentru cadrele didactice care necesită pregătire psihopedagogică și de specialitate în vederea realizării TIM.
- Acțiuni de recrutare/selectare și pregătire a cadrelor didactice, pentru a fi implicate în grupurile de lucru în scopul elaborării curriculumului modular, a manualelor, a ghidurilor, a altor materiale didactice. Aceste grupuri trebuie să fie constituite din profesioniști (practicieni și teoreticieni) din domeniul învățământului profesional-tehnic.

În concluzie: TIM este o tehnologie pedagogică care va avea un impact semnificativ asupra sporirii eficienței și eficacității procesului de formare a competențelor profesionale. Funcționalitatea acesteia depinde de competența și de pregătirea cadrelor didactice, dar și de baza materială a școlii. Menționăm că, la etapa actuală, atât conținuturile, modul de ordonare a acestora, cât și strategiile utilizate pentru realizarea conținuturilor trebuie privite ca o pro-

blemă ce necesită soluționare urgentă. Cum să trezim interesul pentru aceste conținuturi? Cum să dezvoltăm capacitățile intelectuale ale fiecărui elev pentru a-și completa cunoștințele pe parcursul întregii vieți? Cum să-l învățăm să utilizeze cunoștințele în situații nestandard? Cum să-l responsabilizăm pentru calitatea produsului muncii sale? Răspunsurile la întrebările enunțate pot fi găsite aplicând în învățământ TIM, ceea ce solicită investiții serioase și suport substanțial atât pentru profesori, cât și pentru școală, în general. Performanța școlii se reflectă în nivelul de dezvoltare a societății, iar acesta este direct proporțional cu investițiile care se fac în educație și în cei ce fac educație.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Polirom, 2008.
2. Frumos F. Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive. Iași: Polirom, 2008.
3. Postelnicu C. Fundamente ale didacticii școlare. București: Aramis, 2002.
4. Скибицкий Э.Г., Толстова И.Э., Шефель, В.Г. Методика профессионального обучения. Учебное пособие. Новосибирск, 2008.
5. Третьяков П.И. Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография. Москва: Новая школа, 1997.
6. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. Москва: Народное образование, 1996.
7. Шамова Т. Модульное обучение: сущность и технология, Биология в школе, № 5, 1994.
8. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989.

Dimensiunea morală, o dimensiune neglijată în formarea continuă a cadrelor didactice. Studiu de caz



Gabriel ALBU

dr., prof. univ., Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

teme, programe, proiecte legate de problematica actuală a domeniului moral-etic (ce vin în întâmpinarea intereselor celor care lucrează zilnic cu tinerele generații).

Rezumat: În contextul actual al formării continue a cadrelor didactice din România, se constată faptul că dimensiunea referitoare la valorile morale este (aproape) inexistentă. În urma unei investigații de teren, a reieșit necesitatea unei noi viziuni în ceea ce privește perfecționarea continuă a personalului didactic, a unor

Abstract: *In the current context of continuous training of teachers in Romania, it is found that the dimension on moral values is (almost) non-existent. As a result of an investigation, revealed the need for a new vision regarding continuous improvement of teaching staff and propose topics, programs, projects related to the current issue of the moral-ethical field (that come to greet interests of those who work daily with young generations)*

Keywords: *Continuous training, teacher, moral values, training program.*

INTRODUCERE

Cînd în funcționarea și în evoluția vieții sociale predomină, ca niciodată, structurile și mecanismele economico-financiare, tehnologice, cînd – în documentele oficiale și în mass-media – se insistă aproape pînă la sațietate pe formarea și pe încurajarea valorilor și a comportamentelor antreprenoriale, a vorbi și a ne ocupa de sfera moralității pare, dacă nu o naivă și pedantă aventură cognitivă, atunci o cercetare lipsită de sens (practic). Cînd – în documentele oficiale, în preocupările administratorilor (școlii) și în literatura de specialitate – se insistă cu fermitate și fără echivoc pe formarea competențelor necesare integrării cît mai rapide a noilor generații de absolvenți pe piața muncii, a ne concentra asupra valorilor, normelor și principiilor morale pare ori o elitistă aroganță, ori o îngrijorătoare disfuncție adaptativă; mai mult, poate sugera chiar o falsă și lamentabilă viziune asupra lumii în care – c-o vrem sau nu – trăim.

Dacă însă stăm să reflectăm în profunzime și sîntem dispuși să ne recunoaștem superficialitatea (primei reacții), atunci vom constata faptul că structurile și mecanismele economico-financiare, tehnologice, sociale au ca fundament (și nici nu ar putea fi altfel!) valorile, principiile și normele morale. Toate celelalte aspecte ale societății ar funcționa anarhic, imprevizibil, după legea celui mai tare/mai puternic/mai viclean și a celei a satisfacerii imediate a instinctului, dacă nu ar exista și nu ar funcționa un sistem – mai mult sau mai puțin coerent, stabil, credibil/autoritar – de rigori și constrîngeri morale. De altfel, în măsura în care acest fundament moral este șubred și/sau se clatină, fenomenele și cazurile de corupție, de furt, de minciună, de impostură, de parvenitism, de disimulare, de agresivitate (domestică), de degradare a bunurilor comunității, de exacerbare a comportamentelor strident și dezgustător erotice etc. se înmulțesc, se extind și tind să compromită persoana ca ființă rațională, echilibrată, culturală, civilizată, auto-controlată și atentă față de semenul său.

ȘCOALĂ ȘI MORALITATE

În acest tensionat și complex context, școala românească (și nu numai) este pusă în situația de a se concentra – aproape în exclusivitate – pe formarea la elevi a competențelor legate de o cît mai rapidă și eficientă integrare pe piața muncii (unde nu vedem de ce ar fi exclusă educația pentru valori și principii morale). Ea

se găsește însă în ipostaza în care, între altele:

1. Se mărește numărul cazurilor de manifestare a violenței în rîndul elevilor (Jigău, Liiceanu, Preoteasa, 2006; Jigău, 2006), care se află la o vîrstă critică, a crizelor de creștere, cînd își clarifică identitatea și vor să și-o afirme. Aceasta: a) pe fondul crizei economico-financiare, cu tensiunile și fluctuațiile ei, dar și al instabilității/fragilității relațiilor interpersonale, al pătrunderii decisive a Internetului în viața lor. Internetul, susține H. Gardner, „ne plasează în mijlocul unei lumi populate de persoane ale căror roluri și identități nu le putem verifica, o lume în care autoritățile obișnuite de reglementare a raporturilor interumane nu mai pot fi invocate” [2, p. 104]; b) pe fondul accentuării crizei familiei (tensiuni/neînțelegeri – frecvente – dintre părinți, plecarea acestora – sau numai a unuia dintre ei – în străinătate, în căutarea unui loc de muncă (cît) mai bine plătit, creșterea ratei divorțialității, înmulțirea numărului recăsătoriilor, timpul petrecut tot mai puțin cu membrii familiei datorită programului prea încărcat și extenuant și de aici înstrăinarea etc.) (Segalen, 2011; Gouti, Kokkilou, 2011; Vrăsmaș, 2008); c) pe fondul expunerii elevilor la tot felul de „oferte”/„experimente” – directe sau indirecte – pseudomorale.

2. Are loc, la nivel teoretic și practic, contestarea unui sistem unitar și general-valabil de valori morale (la scara întregii umanități) – cum ar fi, de pildă, cel kantian – în numele relativismului cultural sau al subiectivismului în etică (Droit, 2009; Rachels, 2000). „Vremurile noastre, scrie R.P. Droit, nu mai sînt guvernate de o morală dominantă, capabilă să arbitreze totul. Dimpotrivă, ceea ce domină, de cele mai multe ori, este îndoiala asupra regulilor de urmat, perplexitatea față de principiile de aplicat” [1, p. 20]. În societățile hipermoderne (cum sînt cele din Occident, bunăoară), axiomele morale sînt tot mai rare, „deoarece există mereu mai multe unghiuri din care putem privi problemele morale. Răspunsurile nu mai sînt unice. Ne confruntăm cu un pluralism de criterii ale moralității, cu un fel de pluricentrism, de structură-arhipelag, care dă seama despre o pulverizare a valorilor și a metodelor de a aprecia ceea ce este bine și ceea ce este rău”, notează același autor. Pe scurt, ne aflăm în fața „unei multitudini de morale”, unde „reflecția și cercetarea etice devin imperios mai active” [Ibidem]. Totodată, observă celebrul autor al teoriei inteligențelor multiple, „comunicarea digitală aduce provocări fundamentale modului nostru de a conceptualiza binele, de a

ni-i reprezenta pe semenii noștri, de a ne raporta la ei și la felul în care se comportă față de noi” [2, p. 102].

3. Inexistența, sau foarte palida prezență, în procesul de formare continuă a cadrelor didactice, a unor programe de inițiere și/sau de aprofundare a problematicii *actuale* a domeniului moralității. Dacă, precum vom vedea, dimensiunile psihologică, managerială și meto-dico-didactică sînt (foarte) bine reprezentate, cea etică lipsește aproape cu desăvîrșire.

Toate cele prezentate sînt aspecte/argumente care susțin necesitatea unui nou concept, a unei noi viziuni referitoare la perfecționarea continuă a personalului didactic, personal aflat în plin proces de autoformare profesională și de îndrumare a tinerelor generații (ce se trezește într-o altă lume morală decît cea în care au crescut, în care cred și pe care o pretind profesorii lor). Și poate că, și în felul acesta, fenomenul corupției și al furtului, al violenței și al disimulării, al arivismului și al imposturii ar putea fi, dacă nu eliminate, atunci descurajate, limitate, marginalizate.

MICROCERCETARE

În cadrul cercetării noastre, desfășurate în luna aprilie 2013, am aplicat unui număr de 120 de profesori de la trei colegii naționale din orașul Ploiești, județul Prahova (două cu profil teoretic și unul cu profil vocațional), un chestionar cu patru itemi.

Tabelul 1. *Structura lotului de cercetare în funcție de vechimea în învățămînt*

Vechimea în învățămînt	Număr de subiecți	Procente (%)
1-5 ani	10	8
6-10 ani	22	20
11-15 ani	14	11
16-20 ani	15	12
21-25 ani	18	15
26-30 ani	16	13
Peste 31 de ani	25	21
Total	120	100

REZULTATE ȘI INTERPRETAREA DATELOR

Tabelul 2. *Programele urmate de profesori în cadrul formării lor continue**

Vechimea în învățămînt	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	r
	%																
1-5 ani (29 opțiuni)	3,4	3,4	3,4	10,3	6,9	6,9	-	6,9	6,9	13,8	-	6,9	3,4	10,3	-	13,8	3,4
6-10 ani (77 opțiuni)	14,3	7,8	5,2	11,7	20,8	6,5	1,3	1,3	-	1,3	2,6	2,6	7,8	14,3	-	-	2,6
11-15 ani (67 opțiuni)	10,4	7,5	4,5	7,5	14,9	4,5	3	3	3	6	4,5	6	9	13,4	1,5	1,5	-
16-20 ani (50 opțiuni)	8	4	2	12	16	8	-	2	2	8	6	-	6	16	2	6	2
21-25 ani (74 opțiuni)	13,5	2,7	4,1	14,9	21,6	5,4	2,7	1,4	-	2,7	1,4	2,7	10,8	16,2	-	-	-
26-30 ani (61 opțiuni)	13,1	6,6	6,6	6,6	11,5	4,9	4,9	3,3	3,3	4,9	1,6	6,6	11,5	11,5	1,6	1,6	-
Peste 31 ani (125 opțiuni)	15,2	11,2	6,4	10,4	11,2	5,6	4	1,6	1,6	4	3,2	8	7,2	7,2	1,6	1,6	-
Total (483 opțiuni)	12,5	7	5	10,6	15,1	5,8	2,7	2,3	1,9	4,8	2,9	5	8,3	12,2	1	2,3	0,8

* a. Management educațional; b. Managementul calității; c. Managementul timpului; d. Managementul clasei; e. Instruire asistată de calculator; f. Tehnologia comunicării online; g. Legislație școlară; h. Program de educație morală; i. Program antidrog; j. Program de educație pentru sănătate; k. Program de consiliere a familiei; l. Managementul proiectelor; m. Teoria și metodologia curriculumului; n. Metode de predare-învățare activ-participative; o. Programe de educație ecologică; p. Alte programe; r. Nu am urmat.

Precum se vede, subiecții au formulat un total de 483 de opțiuni. Doar 0,8% au semnalat că nu au urmat, pînă la data investigației, un program de formare continuă. Aceasta (ne) arată faptul că personalul didactic din învățămîntul liceal a participat la numeroase și diverse activități de perfecționare, că există o stare de constantă emulație profesională. Din Tabelul 2 mai reiese și faptul că: 15,1% dintre respondenți au fost integrați într-un

program de *instruire asistată pe calculator*; 12,4% – *management educațional*; 12,2% – *metode de predare-învățare activ-participative*; 10,6% – *managementul clasei*; 8,3% – *teoria și metodologia curriculumului*; 7% – *managementul calității*; 4,8% – *educație pentru sănătate*; 2,7% – *legislație școlară*. Cele mai mici procente au obținut programele referitoare la *educație pentru valori morale* (2,3%), *educație antidrog* (1,9%) și *educație ecologică* (1%). Pare că aceste tipuri de cursuri/de debateri/de ateliere sînt trecute cu vederea de către ofertanții de programe de formare continuă, chiar dacă – precum știm – nu putem trece cu ușurință peste aspectele morale ale atmosferei sociale, peste problema consumului de substanțe halucinogene cu mare risc sau peste cea a protecției și menținerii unui mediu natural cît mai curat.

Din punctul de vedere al perioadelor de vechime în învățămînt:

- cei care au urmat programul de management educațional în procentul cel mai mare (15,2%) au fost cu peste 31 de ani vechime; iar cu procentul cel mai mic (3,4%) – cu vechimea 1-5 ani;
- cei care au frecventat cel mai mult cursul de management al calității au fost, din nou, cei cu vechimea cea mai mare (11,2%), iar la polul opus se află cei cu o vechime cuprinsă între 21 și 25 de ani (numai 2,7%);
- cei care au absolvit în număr cel mai mare programul de managementul timpului au fost cu o vechime cuprinsă între 26 și 30 de ani (6,6%), iar cel mai puțin – între 16 și 20 de ani (numai 2%);
- cei care au urmat în număr cel mai mare programul de managementul clasei au fost cu o vechime cuprinsă între 21-25 ani (14,9%), iar cel mai puțin – între 26 și 30 de ani (6,6%);
- cei care au frecventat cel mai mult programul de instruire asistată de calculator au fost din categoria 21-25 ani (21,6%), iar cel mai puțin (cum era, poate, și firesc, deoarece această generație de profesori a crescut odată cu extinderea tehnologiilor digitale) – din categoria 1-5 ani vechime (6,9%);
- cei care au urmat în procentul cel mai mare cursurile de inițiere și de utilizare a tehnologiei de comunicare on-line au fost cu o vechime cuprinsă între 16 și 20 de ani (8%), pe cînd cel mai puțin – între 11 și 15 ani (4,5%);
- cei care au urmat în număr cel mai mare programe de educație pentru sănătate au fost cu o vechime cuprinsă între 16 și 20 de ani (8%), pe cînd cel mai puțin – între 6 și 10 ani (numai 1,3%);
- cei care au obținut procentul cel mai mare refe-

ritor la cursurile de managementul proiectelor au fost cu o vechime de peste 31 ani (8%), iar cei din categoria 16-29 ani au declarat că nu au urmat un astfel de curs (ceea ce dovedește o îngrijorătoare lipsă de interes sau de preocupare a acestei categorii de cadre didactice investigate). Este vorba despre acei profesori care au intrat în învățămînt după transformările politice și juridico-administrative de structură din țara noastră de după 1990;

- în schimb, categoria de profesori care a urmat în procentul cel mai mare cursurile de metode de predare-învățare activ-participative a fost cea cu o vechime cuprinsă între 21 și 25 de ani (16,2%) și între 16 și 20 de ani (16%). Cei care au obținut procentul cel mai mic la această categorie de program au fost profesorii cu peste 31 ani vechime. Un fapt interesant, desigur, este acela că subiecții cu cea mai mare vechime au cea mai slabă participare atunci cînd vine vorba de ateliere, debateri referitoare la metode noi, activ-participative utilizate în actualele condiții și cerințe ale sistemului nostru de învățămînt.

De asemenea, sînt categorii de vechime care nu au urmat (pînă la momentul cercetării):

- categoria 1-5 ani – programe de legislație școlară, de consiliere a familiei, de educație ecologică și numai 1,3% de educație pentru valori morale;
- categoria 6-10 ani – programe antidrog și de educație ecologică și numai 1,3% de educație morală;
- categoria 16-20 de ani – programe de legislație școlară, de managementul proiectelor și foarte puțin programe precum: managementul calității (2%), educația pentru valori morale (2%), programe antidrog (2%), de educație ecologică (2%);
- categoria 21-25 ani – au participări restrînse la programe referitoare la managementul calității (2,7%), legislație școlară (2,7%), educație morală (1,4%), program antidrog (nici o participare), program de educație pentru sănătate (2,7%), de consiliere a familiei (1,4%), de managementul proiectelor (2,7%) sau de protecția mediului înconjurător (nici o participare). Pare că totuși nu este suficient să aibă procentul cel mai mare la programele referitoare la cunoașterea/aplicarea metodelor activ-participative, ci, de asemenea, că este necesară o extindere, o diversificare a tipurilor de programe/cursuri/dezbateri în procesul continuu de (auto)formare profesională. Altfel spus, constatăm o anumită îngustare/restrîngere a intereselor acestei categorii de profesori doar la cîteva teme și aprofundări (cu profil metodicodidactic);

- categoria 26-30 de ani – au obținut procente foarte mici la programe de educație morală (3,3%), antidrog (3,3%), de consiliere a familiei (1,6%) și de îngrijire și protecție a mediului ambiant (1,6%);
- cei cu o vechime de peste 31 de ani au participări restrânse la programe de educație morală (1,6%), antidrog (1,6%) și ecologică (1,6%).

Pe scurt, se vede nevoia extinderii, a diversificării tematicii activităților de formare continuă a personalului didactic din învățământul liceal, în condițiile multiplicării și diversificării problemelor pe care le ridică educația generațiilor viitoare și cu care se confruntă (sau cu care se vor confrunța) tinerii. Este, de asemenea, relevant faptul că profesorii (investigați) au o foarte slabă participare la programe/cursuri/proiecte referitoare la educația pentru valori morale și pentru comportament civilizat în societate, pentru formarea unor atitudini civice, de eleganță și rafinament relaționale.

Tabelul 3. *Opinia profesorilor din învățământul liceal privind necesitatea prezenței domeniului moral-etic în perfecționarea lor continuă*

Vechimea în învățământ	Foarte necesară (%)	Necesară (%)	Auxiliară (%)	Irelevantă (%)
1-5 ani	80	20	-	-
6-10 ani	77	23	-	-
11-15 ani	71	29	-	-
16-20 ani	93	7	-	-
21-25 ani	61	33	6	-
26-30 ani	63	31	6	-
Peste 31 ani	72	20	8	-
Total	74	23	3	-

Astfel, 74% dintre respondenți consideră că asemenea teme, cursuri sînt binevenite și ar motiva participarea cadrelor didactice la dezbateri pe probleme referitoare la educația pentru valori morale; 23% le consideră necesare, iar 3% – că ar avea un statut auxiliar. Niciun subiect nu a considerat existența programului de acest tip drept irelevantă.

Pe categorii de vechime, observăm că profesorii cu o vechime de 16-20 de ani (93%) apreciază domeniul moral ca foarte necesar în formarea lor continuă. Îi urmează cei din categoria de vechime 1-5 ani (80%). Astfel, profesorii formați imediat după anul 1990 sînt cei mai motivați de un asemenea program. Cei care au obținut cel mai mic procent (61%) au fost subiecții cu o vechime în învățământ cuprinsă între 21 și 25 de ani.

Tabelul 4. *Tipul de probleme cu care se confruntă cel mai des profesorii în relația lor cu elevii**

Vechimea în învățământ	a (%)	b (%)	c (%)	d (%)	e (%)	f (%)	Non-răspuns (%)
1-5 ani	21,7	21,7	8,8	21,7	21,7	-	4,4
6-10 ani	24,4	19,5	19,5	17,1	19,5	-	-
11-15 ani	23,3	16,7	13,3	26,7	16,7	3,3	-
16-20 ani	17,3	24,1	10,3	31	13,8	3,5	-
21-25 ani	26,2	14,3	9,5	16,6	31	2,4	-
26-30 ani	27,6	27,6	10,2	17,3	17,3	-	-
Peste 31 ani	24,5	17	20,8	17	15	1,9	3,8
Total	23,9	19,4	14,2	20,3	19,4	1,6	1,2

* a. Educația morală în familie; b. Idealul moral al elevilor; c. Comportamente inadecvate moral ale elevilor; d. Necunoașterea normelor și a valorilor morale în relațiile dintre elevi; e. Necunoașterea normelor și a valorilor morale în relația dintre profesor și elev; f. Alt răspuns.

De menționat faptul că au fost formulate în total 247 de opțiuni. Pe variantele de răspuns, scorurile au fost relativ apropiate. Astfel, 23,9% dintre respondenți au considerat că cea mai frecventă problemă este *educația morală în familie* (primită de la părinți și, eventual, de la bunici sau de la frați), iar 20,3% – *necunoașterea normelor și a valorilor morale în relațiile dintre elevi* și că ar fi necesară organizarea unor dezbateri, analizarea unor cazuri prin care și din care elevii sînt învețe, să interiorizeze importanța respectului (reciproc), a normelor și principiilor de comportament civilizat, de eleganță și de rafinament comportamental. La rîndul lor, 19,4% dintre respondenți consideră că cea mai frecventă problemă cu care se confruntă este legată de *idealul moral al elevilor*, iar o altă categorie de 19,4% – *necunoașterea normelor și a valorilor morale în relația dintre profesor și elev*. Pare că este încă loc pentru lămuriri/clarificări referitoare la idealul moral al adolescenților în măsura în care acesta tinde să fie afectat/contaminat – sau chiar marginalizat – de idealul antreprenorial/financiar, promovat cu tenacitate în societate ca fiind tendința cea mai evidentă și cea mai eficientă/pragmatică/realistă.

De asemenea, ar fi potrivite și dezbateri care să explicitizeze normele și valorile morale necesare în relația dintre profesor și elev (în condițiile democratizării atmosferei școlare). Pe ultimul loc, cu 14,2% se situează cadrele didactice care consideră că cea mai frecventă problemă este cea referitoare la *comportamentele inadecvate moral ale elevilor*. Aceasta poate semnifica faptul că se pot face lucruri foarte bune din elevii noștri atunci cînd „terenul” lor sufletește este (încă) bun.

Ținînd seama de criteriul *vechime în învățământ*,

ne-au reținut atenția următoarele: a) numai 8,8% dintre cei cu o vechime cuprinsă între 1 și 5 ani au apreciat că cea mai frecventă problemă cu care se confruntă este cea a comportamentelor inadecvate ale elevilor; în schimb, procentul cel mai mare – 20,8% – l-au obținut cei cu o vechime mai mare de 31 de ani; b) 31% dintre cei cu o vechime de 16-20 de ani au indicat drept cea mai frecventă problemă necunoașterea normelor și a valorilor morale în relațiile dintre elevi; de asemenea, tot 31% dintre cei cu o vechime de 21-25 de ani au considerat că cea mai frecventă problemă de care se lovesc constă în necunoașterea normelor și a valorilor morale în relația dintre profesor și elev. Pare că această ultimă categorie de subiecți este cea mai nemulțumită (și mai afectată) de comportamentul inadecvat al elevilor.

Tabelul 5. *Programe/Teme/Cursuri de educație morală solicitate de către profesori în formarea lor continuă**

Vechimea în învățământ	a (%)	b (%)	c (%)	d (%)	e (%)	f (%)	g (%)	h (%)	i (%)	Nonrăspuns (%)
1-5 ani	-	-	5	15	20	30	-	25	-	5
6-10 ani	2,4	14,2	19	16,7	9,5	2,4	16,7	16,7	2,4	-
11-15 ani	4,8	9,5	7,1	19	23,8	7,1	14,4	2,4	2,4	2,4
16-20 ani	3,1	6,3	6,3	15,6	15,6	18,8	9,3	25	-	-
21-25 ani	-	11,1	8,3	30,5	16,7	16,7	11,1	5,6	-	-
26-30 ani	3,2	29	6,5	3,2	9,7	12,9	6,5	29	-	-
Peste 31 ani	6	16,3	7,5	17,9	11,9	7,5	19,4	11,9	1,5	-
Total	4	13	9	15	14	14	12	17	1	1

*a. Istoria doctrinelor morale; b. Valorile morale ale poporului român; c. Valorile morale și postmodernismul; d. Valorile morale și economia de piață; e. Tehnologiile digitale și viața morală; f. Marile teorii referitoare la dezvoltarea morală a copilului; g. Etică aplicată; h. Psihologie interculturală și etică interculturală; i. Alte teme/programe.

La acest item au fost obținute 270 de opțiuni. Între acestea, 17% din intervievați au considerat că le-ar fi necesar un program legat de *psihologie interculturală și etică interculturală*. În condițiile creșterii dialogului dintre culturi, dintre civilizații, în cele ale emigrației și ale imigrației intense este important să știm cum să ne comportăm noi, profesorii, în raport cu elevii proveniți din alte spații axiologice, dar și cum să educăm elevii care trăiesc (și/sau vor trăi) într-o lume a deplasărilor, a colaborărilor interculturale, transculturale. În asemenea vremuri de intense și de numeroase schimburi economice, financiare, tehnologice, politice, militare, culturale poate apărea și extinde foarte repede fenomenul anomiei, de excludere socială, de discriminare psihoculturală ca efecte perturbatoare asupra bunei funcționări a relațiilor dintre oameni și dintre grupuri.

Pe locul al doilea s-au situat cei care au optat pentru programe legate de *valorile morale și economia de piață*. Sînt provocări extrem de interesante, de vreme ce între valorile morale și economia de piață pare să existe mai degrabă un raport de opoziție, de incompatibilitate. Am putea spune că gradul de sălbăcie a funcționării economiei de piață depinde, în mare măsură, de educația morală a angajaților și a angajatorilor, a antreprenorilor, a celor care manipulează mari cantități de bani, a celor cu influență economic-financiară și politică, a calității conducerii și a muncii prestate.

Pe locul al treilea se situează subiecții care solicită programe/cursuri/dezbateri privind *tehnologiile digitale și*

viața morală (14%) și *marile teorii referitoare la dezvoltarea morală a copilului* (alte 14%). Desigur, viața morală tinde să se relativizeze foarte mult în contextul interacțiunii online. Se ridică multe probleme legate de securitatea morală a celor care accesează universul digital. Este un domeniu care își așteaptă cercetătorii, pe cît de serioși, pe atît de profunzi și de pasionați. Totodată, subiecții vor și informații referitoare la evoluția morală a elevilor pentru a înțelege mai bine particularitățile acesteia, cu tensiunile, controversele, căutările și decantările ei. Este vorba despre o etapă de viață – adolescența – foarte tulbură, în care se pun temeiurile morale ale personalității tînărului. Profesorul poate ajuta la edificarea personalității sănătoase din punct de vedere moral, aptă să-și apere demnitatea și să-și conștientizeze posibilele compromisuri morale la care este sau va fi expus. Cadrul didactic nu este, nu mai este doar un transmițător de informații, de cunoștințe, ci și un consilier în edificarea și maturizarea morală/socială a elevilor săi. La un procent distanță (cu 13%) se situează subiecții pe care i-ar interesa un program referitor la *valorile morale ale poporului român*. Se vede că această categorie este mai degrabă interesată de specificul moral al poporului nostru decît de o etică interculturală. Respondenții în cauză au în vedere orizontul axiologic autohton, care, pentru ei, pare că s-a alterat sub impactul influențelor actuale, cosmopolite venite din alte zări cultural-morale. Pare, de asemenea, că actualele relativisme sau imprecizii morale ar putea fi limitate (poate chiar stopate) dacă am ști sau am redescoperi valorile morale ale poporului nostru.

Între participanții la cercetare, 12% ar fi interesați de programe/dezbateri/teme legate de *etică aplicată*, 9% – de *valori morale și postmodernism* și doar 4% – de *istoria doctrinelor morale*.

Din cele surprinse pînă acum, rezultă, credem: a) că nu există o preferință fermă, care să se evidențieze net în raport cu celelalte teme/propuneri/variant; se constată un clar apetit pentru domeniul valorilor moral-etice; b) că subiecții nu preferă fundamentele istorice și filozofice ale moralei și cunoașterea evoluției ideilor și doctrinelor morale în cultura umanității; aceste consistente programe rămîn la dispoziția specialiștilor.

În legătură cu vechimea profesorilor în învățămînt, am putut constata faptul că:

- cei cu o vechime cuprinsă între 1 și 5 ani preferă în proporție de 30% (cel mai mare procent la această variantă de răspuns) să cunoască marile teorii referitoare la dezvoltarea morală a copilului;
- cei cu o vechime cuprinsă între 21 și 25 de ani preferă într-o proporție de 30,5 la sută (de asemenea, cel mai mare procent la această variantă de răspuns) să cunoască raportul dintre valorile morale și economia de piață, iar 29% din cei cu o vechime între 26 și 30 de ani (față de nici un procent în dreptul subiecților cu o vechime cuprinsă între 1 și 5 ani) preferă programe legate de valorile morale ale poporului român, de psihologie interculturală și etică interculturală (unde cei cu o vechime cuprinsă între 1 și 5 ani și între 16 și 20 de ani au optat în procent de 25%). Cum se vede, subiecții cu o vechime de 26-30 de ani se situează la cei doi poli: la unul dintre ei constatăm preferința pentru valori autohtone, la cel opus – pentru valori interculturale; putem trage concluzia că aceștia nu au o tendință de a se închide în sistemul de valori etice românești, dar nici de a accepta facil, necritic etica interculturală;
- categoria de vechime care a obținut scorul cel mai mare (6%!) la preferința pentru un program care să vizeze istoria ideilor și doctrinelor morale este cea de peste 31 de ani.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Conform cercetării noastre, din multitudinea de cursuri/programe și de proiecte de perfecționare continuă a cadrelor didactice lipsesc – aproape total – cele referitoare la educația pentru valori morale, pentru educația antidrog, pentru educația ecologică și consiliere a familiei. Foarte multe s-au concentrat, în schimb, pe management (educațional, al calității, al clasei, al timpului, al proiectelor), pe instruirea asistată de calculator și pe metode de predare-învățare activ-participative. Au fost neglijate domenii importante precum: temeiurile morale ale comportamentului (tinerelor generații într-o lume a hiperconurenței,

a accentuării importanței mecanismelor economiei de piață și a divertismentului), cele care privesc consumul de stupefiante sau cele care vizează protecția și conservarea mediului înconjurător. Prin urmare, devin pe cît de necesare, pe atît de utile astfel de activități, de teme, de ateliere, de dezbateri, de focus-grupuri.

De asemenea, nu poate fi trecut cu vederea nici atmosfera morală din familiile elevilor. Programele/proiectele de educație pentru valori morale organizate în vederea perfecționării personalului didactic sînt oportune și pentru părinți, pentru cît mai mulți părinți, formați și crescuți într-o societate cu o morală improvizată, afectată de mass-media îndoielnice, camuflată de (puternice) interese materiale, financiare, de comportamentul consumist și de un masiv proces de migrație transfrontalieră.

Totodată, ar fi oportun un program sau activități extrașcolare prin intermediul cărora elevii (adolescenții/de liceu) să cunoască și să învețe codul bunelor maniere, să dezbată modul cum înțeleg ei relațiile interumane elegante și ceea ce s-ar impune pentru o viață și o atmosferă socială civilizate, de respect reciproc și de consolidare a raporturilor interpersonale. Ar fi binevenite dezbaterile referitoare la idealul moral al tinerelor generații, care ar putea cunoaște nu numai oameni foarte mediatizați pe perioada formării personalității lor (ca exemple de reușită antreprenorială, politică, sportivă etc.), dar și oameni de cultură celebri, mari personalități științifice, exemplare destine religioase, filozofi și artiști (împliniți prin creația lor).

Chiar dacă subiecții investigați nu întrevăd importanța ideilor și doctrinelor morale în cultura lor (generală, profesională), nu înseamnă că nu sînt interesați de problemele contemporane ale domeniului moral, etic. Ar fi, de aceea, recomandabil a pune la dispoziția cadrelor didactice oferte care să vizeze programe, proiecte, ateliere legate de *psihologie interculturală și etică interculturală*, de *dinamica raportului dintre valorile morale și economia de piață*, de *relația dintre tehnologiile digitale și viața morală a noilor generații* sau legate de *marile teorii referitoare la dezvoltarea morală a ființei umane*. Nu sînt mai puțin agreeate nici teme precum: *valorile morale ale poporului român* sau cele referitoare la *etică aplicată* (chiar dacă într-un procent mai mic).

Credem că a sosit momentul să ne gîndim mai serios, mai atent la introducerea în programele de formare continuă a personalului didactic și a unor cursuri/teme care țin de problematica actuală a domeniului moral-etice (desigur, în funcție de propunerile, necesitățile și cerințele acestuia).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Droit R.P. Etica pe înțelesul tuturor. Chișinău: Cartier, 2009.
2. Gardner H. Adevărul, frumosul și binele. Noi valențe în educația secolului XXI. București:

- Sigma, 2012.
3. Gouti D., Kokkinou M.D. Criza familiei. București: Sophia, 2011.
 4. Jigău M. (coord.). Prevenirea și combaterea violenței în școală. Ghid practic pentru directori și cadre didactice. București: Alpha MDN, 2006.
 5. Jigău M., Liiceanu A., Preoteasa L. (coord.). Violența în școală. București: Alpha MDN, 2006.
 6. Rachels J. Introducere în etică. București: Punct, 2000.
 7. Segalen M. Sociologia familiei. Iași: Polirom, 2011.
 8. Vrăsmaș E. Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți. București: Aramis, 2008.



Tatiana ȘOVA

lector, Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți

Strategii de reducere a stresului ocupațional al profesorilor școlari

Rezumat: Articolul include experiențe metodologice privind strategiile diminuării stresului ocupațional al cadrelor didactice, orientate atât spre reducerea efectelor distructive ale distresului la debutul carierei, cât și spre valorificarea optimă a eustresului cu puternică forță motivațională pentru dezvoltarea profesională. Din punct de vedere praxiologic, coping-ul centrat pe problemă și coping-ul centrat pe emoție

sînt considerate modalități eficiente de confruntare cu o situație stresantă, valabile și pentru cadrele didactice debutante.

Abstract: This article includes methodological experiences on strategies reduce occupational stress of teachers, directed both to reduce the destructive effects of distress at the onset of his career, and at the best use of eustress with strong motivational force for professional development. Praxiological speaking, problem focused coping and emotion-focused coping are considered effective ways of confrontation with a stressful situation, valid for novice teachers.

Keywords: Stress, occupational stress of teachers, occupational stress management strategies, conduct stress adaptation.

Stresul este considerat dușmanul civilizației moderne. Uniunea Europeană investește mult în monitorizarea și diminuarea stresului ocupațional în învățămînt, catalogînd acest fenomen drept una dintre cele mai grave probleme ale instituțiilor de educație, cu puternic impact nu numai asupra cadrelor didactice debutante, cărora le pune în pericol sănătatea fizică și mentală, dar și asupra calității întregului proces educațional.

Din acest unghi de vedere, stresul ocupațional la începutul carierei necesită o abordare specifică și prezintă un aspect aparte al fenomenului în general, care circumscrie un întreg domeniu de cercetare, a cărui problematică reclamă, mai ales în Republica Moldova, demersuri investigative pe direcția pregătirii profesionale a cadrelor didactice. Astfel, profesorii vor putea anticipa multiple probleme de abordare individuală a educaților, care se formează într-un mediu marcat de efort continuu, ceea ce va favoriza monitorizarea eficientă a stresului și a calității muncii, a sănătății și a calității vieții, în sens larg.

Întrucît este demonstrat faptul că nu există rețete ce garantează o viață fără stres, ci doar posibilități de a-l diminua, întrebarea esențială ce apare în situații complicate este: Schimbăm situația sau pe noi înșine?

A. O. Țabără [8, p. 88] afirmă că cele mai eficiente strategii de management al stresului ocupațional sînt:

- informarea privind sursele de stres;
- conștientizarea reacțiilor la stres;
- dezvoltarea unor abilități și comportamente de management al stresului;
- stabilirea și menținerea unui suport social adecvat;
- dezvoltarea unui stil de viață sănătos;
- dezvoltarea stimei de sine;
- managementul timpului.

Din punct de vedere praxiologic, cercetătorul A. Percek (1992) deosebește două modalități de confruntare cu o situație stresantă: *coping centrat pe problemă* și *coping centrat pe emoție* [Apud 7, p. 83]. În primul caz individul încearcă să rezolve problema cu care se confruntă, face eforturi, uneori disperate, pentru a depăși situația respectivă. În al doilea caz, persoana se concentrează preponderent pe starea emoțională generată de problemă, și mai puțin pe rezolvarea acesteia. Ambele variante au avantaje și dezavantaje. Pe de o parte, a încerca rezolvarea radicală a unei situații stresante poate avea efecte pozitive, dacă acest lucru va fi realizabil pentru individ. Pe de cealaltă parte, complacerea, într-o

situație neplăcută, poate avea efecte negative, dacă nu există modalități de soluționare a acesteia.

Specialiștii în domeniu se confruntă în practică cu inadecvarea tipului de *coping* la situație: în cazurile fără soluții evidente, persoana se încapățânează să găsească una, epuizându-și resursele adaptative sau, invers, în situațiile cu soluții evidente, se resemnează prematur sau visează „cu ochii deschiși” la o rezolvare venită din afară. Cu toate acestea, există și modalități prin care poate fi refuzată totalmente confruntarea cu un agent stresor. De obicei, aceste comportamente sînt rezultatul unor strategii „comode” de autoînșelare sau de autoiluzionare. Deseori, fie existența situației respective este pur și simplu negată, fie dăm vina pe altcineva pentru apariția ei (*proiecție*), fie „ne descărcăm nervii pe altcineva” (*comutare*) sau „ne facem că plouă”, uitînd, pentru moment, de ea (*refulare*). În toate cazurile, oamenii se apără, aparent eficient, de stres [8, p. 84].

Ineficiența metodologică în eliminarea stresului ocupațional rezultă, în primul rînd, din cunoașterea insuficientă și nerespectarea unor principii, norme, ajungîndu-se la erori, efecte contrarii, acutizarea stării, iar îndepărtarea lor ar constitui soluții de prevenire. Profesorul trebuie să anticipeze un aspect: orice abatere, a sa sau a elevilor, de la normele, regulile raționale, firești ale activității educaționale va trezi imediat comportamente nedorite. În contextul dat, cadrele didactice trebuie să-și structureze activitățile astfel încît acestea să le dea un sentiment de confort și siguranță; ele trebuie să aibă o viață activă și corectă.

Pentru asigurarea unei stări psihologice adecvate, A. Băban (2003) identifică trei tipuri de *strategii de management al stresului ocupațional*:

- 1) *strategii referitoare la cerințele profesionale*: stabilirea unor modalități concrete de îndeplinire a sarcinilor de serviciu (formularea cerinței de către manager, dar și a algoritmului de rezolvare), creșterea graduală a complexității cerințelor, negocierea alocării resurselor pentru îndeplinirea unor sarcini noi, schimbarea sarcinii sau a procedurii de realizare (în caz de necesitate), comunicarea adecvată la toate etapele;
- 2) *strategii referitoare la capacitățile angajatului*: se urmărește motivarea pentru activitate și pregătirea de a fi rezistent la stres în diferite situații, deoarece acesta poate duce la descreșterea performanțelor profesionale;
- 3) *strategii referitoare la controlul situațiilor dificile*: se urmărește atenuarea disfuncționalităților legate de solicitările profesionale (sub aspect fiziologic, psihologic și comportamental). Se recurge la diferite tehnici de relaxare sau meditație, fie în timpul activității, fie în pauze speciale [1].

În aceeași ordine de idei, Bogathy Zoltan (2007)

afirmă că salariații sînt mai performanți atunci cînd următoarele *variabile* există în zona de confort: *încărcătura muncii* (prea multă sau prea puțină muncă stresează; munca trebuie să fie moderată), *claritatea descrierii muncii și criteriile de evaluare* (cu toate că avem o descriere clară a muncii, ce sporește performanța, nu este bine să avem prea multă rigiditate), *variabilele fizice* (spațiul de muncă trebuie să asigure o zonă de confort salariaților, luînd în considerare temperatura, zgomotul, lumina, poluarea, mărimea etc.), *statutul profesiei* (un statut extrem de înalt ori extrem de jos tînde să fie mult mai stresant), *responsabilitatea* (se referă la răspunderea asumată de persoană; nici subîncărcarea, nici supraîncărcarea nu sînt benefice), *varietatea sarcinilor* (muncile care sînt plicticoase, repetitive și monotone tind să fie mult mai stresante), *contactul uman* (unele meserii cer mai multă interacțiune cu alți oameni decît altele, respectiv, stresul este mai redus atunci cînd există o potrivire între interesul salariaților în interacțiunea cu ceilalți și cu cerințele slujbei), *problemele fizice* (unele ocupații solicită mai mult efort fizic decît altele), *problemele psihologice* (prea multe probleme mentale pot conduce la frustrare și epuizare, iar provocarea mentală diminuată poate duce la plictiseală) [2, p. 247].

Stresul și oboseala profesională, numite și bolile secolului, pot crea grave disfuncționalități în activitate. Managementul stresului este abilitatea individului de a face față presiunilor de zi cu zi. Prin urmare, cercetătoarea Andreea Otilia Țabără susține că managementul stresului este *condiționat* de: (1) managementul activităților, (2) managementul timpului și (3) strategiile întreprinse de cadrul didactic/organizația școlară în scopul reducerii factorilor de stres [8].

Pentru a manifesta rezistență la stres, cadrele didactice trebuie să corespundă următorului profil psihopedagogic: să dețină un nivel înalt de inteligență, memorie, capacitate de învățare pe baza experienței, atenție, un vocabular bogat, aptitudini în redactarea unor conținuturi; să manifeste dinamism, inițiativă, autonomie, încredere în sine, spirit de organizare; un mod de prezentare adecvat etc. Se impune, astfel, ca, în toate activitățile desfășurate, să se respecte anumite norme de eficiență referitoare la timp, consumul de resurse materiale și umane, luarea deciziilor, încorporarea de idei noi. Deci nu este suficientă o evaluare cantitativă, ci și una calitativă, măsurîndu-se și calculîndu-se eficacitatea muncii în instituția școlară.

Rezumînd cele relatate anterior, putem afirma că punctele de reper în procesul de management al activităților în scopul diminuării stresului ocupațional al cadrelor didactice sînt: planificarea și vederea de ansamblu; planificarea și gestiunea timpului; ordinea; cunoașterea și aplicarea efectivă a mijloacelor tehnice auxiliare; stilul de muncă personal eficient; buna autoconducere.

Un răspuns adecvat la întrebarea enunțată la începutul

tul articolului îl propune Z.Bogathy (2007). Astfel, autorul sugerează să încercați de câteva ori pe zi să vă relaxați înții fizic; apoi, îndepărtați-vă din minte toată iritarea, ranchiuna, dezamăgirea, frustrarea și încordarea. Un ultim pas: intrați în armonie cu spiritul și vă veți umple de pace și liniște! Trebuie să încercați să deveniți o persoană plăcută, fericită, plină de umor; în orice situație, să fiți relaxat, să vă păstrați calmul, să aveți o atitudine prietenoasă, să aveți credință, să faceți bine tot ce faceți. Cei mai mulți autori preferă să stabilească *strategiile de gestionare a stresului ocupațional* în funcție de nivelul la care acestea sînt amplasate. De regulă, sînt desprinse două asemenea niveluri: organizațional și individual, primul fiind dependent de posibilitățile instituțiilor, celălalt – de capacitățile și resursele individului [2].

În același context, subliniem importanța ideilor enunțate de M.Zlate (2007). Savantul propune trei tipuri de *intervenții în cazul stresului profesional continuu*:

- *primară*: proactivă și preventivă, are scopul de a reduce numărul sau intensitatea agenților stresori;
- *secundară*: oscilează între proactivă și reactivă, avînd scopul de a modifica răspunsurile indivizilor la stresori;
- *terțiară*: bazată pe tratament și reabilitare cu scopul de a minimiza consecințele stresorilor și a contribui la starea de bine a individului [Apud 2, p. 244].

La fel de valoroasă este opinia lui P.Legeron (2001), care consideră că principalii mediatori ai relației *factor de stres-tulburare a echilibrului individual* (în principal emoțional) sînt reprezentați de:

- *perceperea stresului* sub influența experienței anterioare cu același tip de stres, susținerii sociale și religioase;
- *mecanismele individuale de apărare a Eului*, care acționează *inconștient*;
- *eforturile conștiente*: punerea în funcțiune a unui plan de acțiune, recurgerea la diferite tehnici (relaxare, exerciții fizice etc.) [6, p. 147].

Acești mediatori sînt antrenați în două procese de mediere a relației: autoevaluarea propriilor posibilități vizavi de situația respectivă și strategiile individuale de ajustare în raport cu aceasta.

Strategiile de reacționare la stresul ocupațional (modalitățile de *coping*) propuse de R.Floru (1974) pot modela conduita afectivă a individului: modificînd sensul orientării atenției – deturnînd-o de la sursa stresului (*strategii de evitare*) sau, dimpotrivă, dirijînd-o către aceasta (*strategii de vigilență*). Strategiile de evitare conduc la orientarea individului către activități de substituire comportamentală sau cognitivă, tinzînd spre eliminarea tensiunii emoționale (activități sportive, jocuri, relaxare etc.). Strategiile date sînt mai eficace în asociere cu cele

de confruntare cu evenimentul [5, p. 109]. Cele trei căi de orientare a conduitei de adaptare la stres determină modificarea modului de percepere a situației, reevaluarea potențialului stresant: *coping-ul, mai mult decît o simplă reacție la stres, reprezintă o strategie multidimensională de control, a cărei finalitate este schimbarea, fie a situației, fie a aprecierii subiective*.

În soluționarea situațiilor stresante, se vor parcurge câteva *etape*: (1) determinarea sursei de stres și definirea acestuia, (2) identificarea soluțiilor, (3) analiza soluțiilor, (4) dezvoltarea unui plan de acțiune, (5) evaluarea planului, (6) aplicarea și evaluarea rezultatelor reale [1, p. 175]. Parcurgerea cu succes a fiecărei etape, în viziunea cercetătorului A.A.McLean (1979), va fi posibilă dacă persoanele vor întruni cel puțin *cinci caracteristici*: se cunosc bine și își acceptă calitățile/defectele; au variate interese, preocupări, îndeletniciri în afara serviciului; reacționează divers la stres; dovedesc toleranță și acceptare față de cei care au valori și stiluri diferite de cele personale; sînt activi și productivi atît la serviciu, cît și în afara lui [10, p. 126-127].

Concluzii. Varietatea experiențelor metodologice de diminuare a stresului ocupațional, la debutul carierei pedagogice, permit selectarea, sintetizarea și elaborarea noilor strategii specifice domeniului de activitate profesională valabile individual. Cercetătorii reprezentativi de domeniu [3; 4; 8; 9] demonstrează *interdependența dintre eficiența profesională a cadrelor didactice și stilurile de reacționare la stresul ocupațional*, menționînd faptul că *profesionalismul cadrelor didactice* apare ca rezultat al implicării în acțiuni educaționale stresante, creînd noi situații și contexte de învățare. Maniera în care profesorul reacționează la factorii stresogeni îi sporește gradul de performanță, iar sincronizarea comportamentelor în activitatea pedagogică sînt direct proporționale cu stilul personal al profesorilor școlari.

Condiția de bază a autoeficacității profesionale în prestanța didactică este formarea culturii psihopedagogice la nivelul unor standarde profesionale, definite în termeni de competență, ce asigură o conduită deontologică inteligentă a acestora în situații pedagogice inedite, atipice și, respectiv, stresante la debutul carierei.

În documentele normative și reglatorii, elaborate pe plan global și național, se configurează tot mai mult ideea că, într-o societate în continuă schimbare, este nevoie ca responsabilii de pregătirea profesională a cadrelor didactice să formuleze/realizeze obiective privind formarea acestora pentru abordarea stresului ocupațional din perspectiva competențelor necesare pentru a exercita onorabil noile roluri profesionale și a se simți confortabil în cîmpul educațional, deoarece caracterul continuu și accentuat al acestui fenomen pune în pericol sănătatea psihică a agenților, care este interpretată ca factor de succes al acțiunii pedagogice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Băban A. Stres și personalitate. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2003.
2. Bogathy Z. Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2007.
3. Capotescu R. Stresul ocupațional. Teorii, modele, aplicații. Iași: Lumen, 2006. 118 p.
4. Cojocaru-Boroza M. Metodologia cercetării culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPSC Ion Creangă, 2012. 208 p.
5. Floru R. Stresul psihic. București: Editura Enciclopedică Română, 1974.
6. Legeron P. Cum să te aperi de stres. București: Trei, 2001. 342 p.
7. Percek A. Stresul și relaxarea. București: Teora, 1992.
8. Țabără A. Managementul stresului în învățământul preuniversitar. Vatra Dornei: Stud IS, 2009. 136 p.
9. Митина Л. М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя. Учебное пособие для практических психологов. Москва: Психологический институт, 1992. 323 с.
10. McLean A.A. Work stress reading. MA: Adison-Wesley, 1979.



Ana VIVDICI

directoare, Liceul Teoretic M. Eminescu, or. Hîncești

Paradigma calității educației din perspectiva autonomiei financiare școlare

Rezumat: Autogestiunea financiară a instituțiilor de învățământ lărgeste spectrul posibilităților și oportunităților de dezvoltare a comunității școlare, dar nu asigură, de sine statător, decât cheltuielile pentru infrastructură. Se impun acțiuni sistemice care să implice redimensionarea conținutului procesului educațional, cât și formarea, stimularea și dezvoltarea resurselor umane, ca parte indisolubilă a procesului

instructiv-educativ. Pentru efecte de durată medie și pe termen lung, este nevoie de: abilitarea instituțiilor publice cu competență de decizie în repartizarea alocațiilor pe articole de cheltuieli și augmentarea sumei pentru remunerarea muncii cadrelor didactice; elaborarea unui cadru legislativ care să reevalueze programele de formare continuă încît să măsoare impactul acestora asupra predării la clasă, iar furnizorii să fie certificați în formarea adulților ca practicieni; elaborarea unei strategii naționale care să asigure coerență între curriculum-manual-realități-nevoi de cunoaștere-competențe și cerințele pieței muncii.

Abstract: Financial self-management of educational institutions widens the range of possibilities and opportunities for development of the school community, but not by itself, it ensures nothing more than infrastructure; we need systemic actions that involve resizing the content of education as well as training and human resource development as indissoluble part of the educational process. For medium-term and long-term effects it is needed: empowerment of public institutions with competence in making decisions on how the expenditure items and renumbering amount for labor augmentation of teachers; develop a framework to reassess training programs that measure their impact on classroom teaching due trainings and training providers to be certified as practitioners in adult education and training programs to meet the needs of trainees; develop a national strategy to ensure consistency between social realities-textbook-curriculum-needs of knowledge-skills and labor market needs.

Keywords: Financial self-management, quality, inclusive education, teaching norm, relevance.

“Întîi trebuie să cunoști bine întunericul ca să poți aprecia lumina.”

(Madeline L'Engle)

Educația reprezintă o prioritate națională și factorul primordial al dezvoltării durabile a unei societăți bazate pe cunoaștere, conform prevederilor Codului Educației, care reglementează activitatea instituțiilor de învățământ din țară de toate nivelurile.

Statul, prin hotărârile de Guvern, asigură finanțarea

pachetului standard de servicii educaționale pentru învățământul preșcolar, primar, gimnazial și liceal, indiferent de tipul de proprietate. Finanțarea de bază a învățământului general se face după principiul *banul urmează elevul*, conform căruia resursele alocate per elev/copil se transferă la instituția de învățământ.

Formula pentru determinarea transferurilor categoriale pentru UAT¹ este $C = A \cdot N + B \cdot S$, unde

¹ Anexa 1 la Regulamentul privind finanțarea în bază de cost standard per elev.

- C – suma transferurilor categoriale pentru toate instituțiile unei unități administrativ-teritoriale;
 A – normativul valoric pentru un „elev ponderat”;
 N – numărul de „elevi ponderați” dintr-o unitate administrativ-teritorială;
 B – normativul valoric pentru o instituție;
 S – numărul de instituții ale unei unități administrativ-teritoriale (la situația din 01.10. 2007).

Parametrii formulei

- Normativul valoric pentru un elev, A: normativ unic pentru toți „elevii ponderați” (pentru 2015 este 8771 lei, cu 27% mai mare față de 2014);
- Normativul valoric pentru o școală, B: normativ unic pentru toate școlile UAT (pentru 2015 este 428982 lei, cu 6% mai mare față de 2014);
- Ponderea parametrilor A și B în totalul de cheltuieli calculate de Ministerul Finanțelor (MF) pentru UAT este: $A - 0,82$ și $B - 0,18$.

Cheltuielile incluse în metodologia de finanțare

Aici se regăsesc toate cheltuielile curente (cu excepția celor pentru: alimentație, studierea limbilor minorităților naționale, retribuirea muncii în unele instituții din raioanele Căușeni, Anenii Noi și Dubăsari, cele ce țin de activitatea grupelor de pregătire obligatorie a copiilor pentru școală) și investițiile capitale (resurse ce sînt alocate de MF separat).

Costul standard per elev se aplică pentru școli primare-grădinițe, școli primare, gimnazii, licee.

Determinarea volumului alocațiilor pentru o instituție de învățămînt se face după formula
 $V = (A * N + B) * K + R + I$, unde:

- V – volumul alocațiilor pentru o instituție;
 A – normativul valoric pentru un „elev ponderat”;
 B – normativul valoric pentru o instituție;
 N – numărul de „elevi ponderați” pentru o instituție;
 K – coeficientul UAT (raional) (0,95, max. 3% CR + max. 2% EI);
 R – alocații pentru instituție din componenta raională;
 I – alocații pentru instituție din fondul pentru educație incluzivă.

Informații necesare pentru calcularea volumului alocațiilor unei instituții

- Numărul elevilor pe grupe de clase I-IV, V-IX și X-XII la situația din 1 octombrie 2014 (pentru bugetul anului 2015).
- Coeficienți de ponderare:
 - 0,75 – pentru elevii claselor I-IV;
 - 1,00 – pentru elevii claselor V-IX;
 - 1,22 – pentru elevii claselor X-XII.
- Parametrii formulei pentru anul 2014
 - Parametrul A (pentru un „elev ponderat”) = 8771 lei;

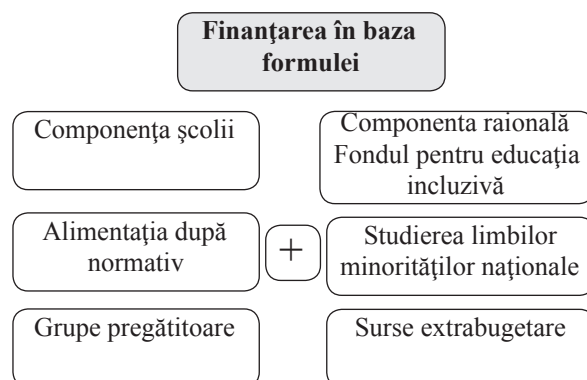
- Parametrul B (pentru o instituție) = 428982 lei.

Determinarea volumului alocațiilor pentru școală primară, primară-grădiniță mică se face după formula:
 $V = N * (N1 * A + B) / N1 * K + R + I$, unde

- V – volumul alocațiilor pentru o instituție;
 A – normativul valoric pentru un „elev ponderat”;
 B – normativul valoric pentru o instituție;
 N – numărul de „elevi ponderați” pentru o instituție;
 N1 – pragul admis al numărului de elevi ponderați pentru o școală mică (41 „elevi ponderați”);
 K – coeficientul (0,95, max. 3% CR + max. 2% EI);
 R – alocații pentru instituție din componenta raională;
 I – alocații pentru instituție din fondul pentru educație incluzivă.

Bugetul instituției educaționale

Bugetul unei unități de învățămînt poate fi reprezentat grafic astfel:



Cazuri cînd poate fi rectificat bugetul UAT de nivelul II și al instituțiilor în timpul anului

- Modificarea plafoanelor de cheltuieli estimate de MF (majorarea salariului; schimbarea tarifului la energia electrică, termică etc.);
- Lichidarea instituției;
- Schimbarea numărului de elevi din instituție cu 5% și mai mult în cazul modificării numărului de clase (transferul de la o instituție la alta).

În procesul deplasării accentelor în sistemul educațional pe calitate, extinderea autonomiei școlare în planul gestiunii financiare are o importanță substanțială. Augmentarea atribuțiilor conducătorilor de instituții în procesul decizional, de planificare, de monitorizare, de executare a bugetelor are drept consecință conștientizarea sporită a rolului asumat și eficientizarea cheltuirii banului public.

Transparența și implicarea beneficiarilor sistemului educațional în luarea deciziilor sînt, deseori, raportate la procesul bugetar.

Conducătorii instituțiilor de învățămînt au dreptul:
 a) să efectueze cheltuieli de la buget în limita alocațiilor

aprobate; b) să determine efectivul-limită al statelor de personal, în limita mijloacelor aprobate.

Conducătorii instituțiilor de învățământ au obligația:

a) să elaboreze și să prezinte propuneri de buget conform termenelor și cerințelor stabilite; b) să repartizeze volumul alocațiilor bugetare pe articole și aliniate conform clasificății bugetare; c) să prezinte, în termenele stabilite, direcției finanțe propuneri de modificare a devizului de cheltuieli și a planului de finanțare a instituției, cu justificare prin calcule.

Reforma instituțională în educație a fost inevitabilă în contextul diminuării numărului de elevi și a utilizării spațiilor școlare în proporție de 26-50%. În rezultat, avem: incapacitatea de alocare a bugetului; reducerea numărului de clase, a orelor; cadre didactice care predau câteva discipline școlare fără calificarea necesară etc.

Tot în cadrul procesului de reformare, în ianuarie 2013, liceelor din raionul Hîncești li s-a oferit șansa de a trece la autogestiune financiară, dîndu-le posibilitate celor care au un flux continuu de copii și un raport adecvat număr de elevi *versus* folosirea spațiului să se dezvolte firesc.

Instituția pe care o reprezintă are 703 elevi, puțin peste capacitatea proiectată, deci utilizarea spațiului școlar atinge cota de 109%. Este o ușoară suprasolicitare, dar care nu influențează calitatea procesului instructiv-educativ. Avem o acoperire cu cadre calificate de 100%, 74% dintre care sînt deținătoare de grade didactice. Dispunem de condiții sanitare-igienice adecvate și perspective bune de dezvoltare a infrastructurii, a bazei tehnico-materiale.

Comparativ cu perioada precedentă (ultimii 5 ani), cînd investițiile capitale și achizițiile nu au depășit suma de 200 mii lei, în mai puțin de 2 ani de autogestiune am valorificat aproximativ 3 mln lei, implementînd mai multe proiecte de investiții și nu numai. Acești bani au venit din diferite surse: de la organizații europene, prin intermediul Fondului pentru Eficiență Energetică (946 mii lei); de la Consiliul Raional Hîncești (803 mii lei), din componenta raională pentru termoizolare a fațadei și schimbare a geamurilor în 2013; din bugetul instituției, ca și cofinanțare la investiții capitale (400 mii lei); din componenta raională pentru reparație capitală a acoperișului instituției (650 mii lei); din componenta raională pentru lucrări de amenajare (230 mii lei) și o cofinanțare din bugetul instituției pentru asigurarea durabilității proiectului; din cadrul proiectului Ministerului Educației *Conectează-te! TIC pentru succes în învățare* (dotare cu 60 laptop-uri pentru elevii clasei a X-a, după principiul 1:1) în valoare de peste 415 mii lei; din alte proiecte cu o pondere financiară mai mică (segmentul academic, reducerea absenteismului și prevenirea abandonului copiilor din familii social-vulnerabile și de etnie romă etc.), dar importante pentru sporirea accesului și

a calității instruirii.

Autogestiunea a permis prioritizarea obiectelor de achiziții și a tipurilor de servicii și lucrări care permit realizarea *Programului de dezvoltare a instituției pentru 5 ani*, ceea ce nu a fost posibil anterior. În schimb, cel mai important element al școlii de calitate – profesorul – rămîne cu un salariu fix atît în cazul în care predă oarecum, cît și în cel în care lucrează profesionist. Cum să se mențină cei buni în sistem? E total demotivant.

S-a putut interveni pe segmentul premiere și stimulare pe criterii de performanță (cadre didactice și elevi), inițiere a unei *Gale anuale a laureaților*, deși normativele legislative care specifică limitele unui premiu nu mai corespund realităților sociale, deci nu au fost ajustate în timp.

Raportul dintre sumele pasibile a fi planificate la articolele destinate infrastructurii instituției și retribuirea muncii angajaților este mare și nu în favoarea profesorilor. Infrastructura este concepută ca cea mai durabilă investiție care trece de la primărie, ca executor primar de buget, la consiliu și viceversa, dar tot acolo rămîne. Iar cadrul didactic este nevoit să devină nomad.

În condițiile în care se va reduce numărul școlilor ineficiente, profesorii buni vor rămîne în sistem, iar cei necompetitivi vor pleca, astfel *majorarea de salarii va fi posibilă, dar pentru mai puțini*.

În cadrul reformei, consiliile raionale au fost abilitate cu capacități de decizie. În Hîncești, în baza criteriilor eligibile pentru înființarea claselor liceale, din 12 licee au rămas doar 4, care au întrunit condițiile. Media de concurs pentru admitere la această treaptă – 6,50 – a fost stabilită prin efortul susținut al Direcției Învățământ Hîncești. Probabil, în cîțiva ani, se va putea măsura rata promovabilității la examenele de BAC prin admitere mai calitativă.

Cît privește educația incluzivă, s-au luat doar măsuri parțiale. Crearea centrelor de resurse fără un mecanism viabil de alimentare a copiilor cu CES, infrastructura lacunară, grație căreia copiii cu deficiențe locomotorii au acces doar în sălile de studii de la parter (clădirile de tip vechi cu 3-4 etaje n-au fost ajustate), ne lipsește de dreptul de a declara că respectăm principiul *educație de calitate pentru toți*.

Sistemul rezidențial este în plină reformă. Avîntîndu-ne după standardele europene, fără a oferi alternative de acolo, noi trimitem copiii în școlile de masă și ni se pare că le-am asigurat incluziunea. Considerăm că sînt prea mari cheltuielile în internate pentru întreținere? Dar *școala de masă nu poate deocamdată să ofere o educație de calitate acestor copii*, deoarece avem lacune serioase pe următoarele dimensiuni: infrastructură, pregătirea profesorilor, remunerarea cadrelor didactice de sprijin care lucrează cu copiii cu CES la

lecții, servicii specializate în instituție etc. Îl scoatem pe copil dintr-un sistem în care are logoped, educator, profesor etc., care lucrează cu un grup de maximum 5 copii, și îl transferăm în școala de masă unde, rareori, îi putem oferi un cadru didactic de sprijin. Deci nu putem vorbi de incluziune totală, de calitate, de șanse egale sau de acces liber la studii pentru toți în condițiile descrise mai sus.

Mai există și problema transportării elevilor spre/de la școlile de circumscripție. Lozinca inițială *Hai cu noi la o școală mai bună!* rămâne doar o intenție în situația în care privează copiii de participare la activități extra-curriculare, din cauza graficului autobuzului școlar. În plus, încă nu s-au găsit mecanisme eficiente (inclusiv financiare) ce ar garanta siguranța transportării elevilor, deoarece nici un cadru didactic nu dorește să-și asume această răspundere.

Strategia sectorială de cheltuieli în domeniul educației (2015-2017) este un document elaborat de Ministerul Educației și lansat spre dezbatere publică. Recunoscând utilitatea acestuia pentru întregul sistem de învățământ de la noi, vom puncta câteva lucruri importante care nu au fost luate în calcul.

În strategie nu se reflectă cheltuielile pentru *securizarea spațiilor școlare și asigurarea integrității copilului*. Întîi de toate, părintele trebuie să aibă certitudinea că în instituție copilul lui se află în siguranță, că sînt luate toate măsurile de prevenire a violenței și a altor fenomene negative. Iar lipsa gardianului este un motiv în plus de îngrijorare în acest sens. De asemenea, se resimte și lipsa asistentului medical în școală, o unitate ce ar fi binevenită, dat fiind numărul mare de elevi, iar soluția ține, la fel, de latura financiară.

Absenteismul școlar și abandonul nu sînt reflectate în nici o acțiune, în nici un plan strategic ca problemă cu soluții tactice susținute. Nu există instrumente de responsabilizare a părinților și reguli de partajare a rolurilor. De obicei, se cere mult doar de la școală, iar de la părinte – mai puțin. Chiar dacă un articol prevede amendă pentru nefrecventare, acesta nu rezolvă, desigur, și restul problemelor.

Alimentația elevilor din clasele gimnaziale și liceale rămîne un obstacol major, deoarece nu s-a găsit un mecanism viabil și recunoscut de Direcțiile Raionale de Finanțe care ar permite acest lucru. Doar un copil din clasele primare are nevoie de alimentație? Cel din gimnaziu sau din liceu nu are nevoie? Calitatea nu se face pe stomacul gol sau cu rata morbidității în rîndul minorilor înaltă.

Cred că nu trebuie să majorăm *indemnizațiile pentru tinerii specialiști*, nu avem nevoie de alți dependenți de injecții sociale sau de oameni împlîntori. Mai degrabă, trebuie să înăspriam condițiile de menținere în funcție a specialiștilor. Astfel, cei cu o pregătire inadecvată vor

pleca, iar cei competenți vor fi remunerați după criterii de performanță, competiția pentru un post didactic fiind una viabilă și naturală.

Formarea continuă a cadrelor didactice nu corespunde realităților școlare, deoarece este realizată de profesori universitari, teoreticieni, mai puțin de practicieni. Și disciplinele școlare nu sînt ajustate la realitățile pe care le trăiește copilul: multe din cunoștințe sînt irelevante pentru el. Astfel, nici în primul caz, nici în cel de-al doilea ofertantul (profesorul/școala) nu răspunde întru totul expectanțelor beneficiarului (elevului), ceea ce contravine conceptului de *asigurare a calității în educație*.

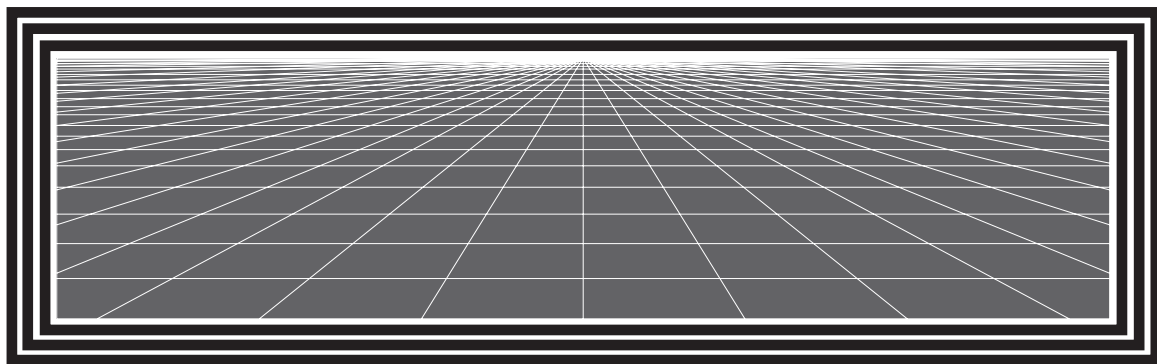
De aceea, *autogestiunea vine ca o componentă a calității educației, centrată pe eficientizarea cheltuirii banului public și mai puțin pe segmentul resurse umane* și nu poate, fără o abordare complexă, de sistem, să asigure calitatea procesului educațional.

Printre **soluții** ar putea fi:

1. Abilitarea instituțiilor publice cu competență de decizie în repartizarea alocațiilor pe articole de cheltuieli, inclusiv augmentarea sumei pentru remunerarea muncii cadrelor didactice, dacă bugetul instituției permite.
2. Elaborarea unui cadru legislativ care să reevalueze programele de formare continuă încît să măsoare impactul acestora la clasă; furnizorii de servicii trebuie să fie certificați în formarea adulților ca practicieni, iar programele să răspundă nevoilor formabililor.
3. Elaborarea unei strategii naționale care să asigure coerență între curriculum-manual-realități-nevoi de cunoaștere-competențe și cerințele pieței muncii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. www.edu.md
2. Strategia sectorială de cheltuieli în domeniul educației, 2015-2017. www.edu.md
3. Hotărîrea de Guvern cu privire la finanțarea în bază de cost standard per elev a instituțiilor de învățământ primar și secundar general, întreținute din bugetele unităților administrativ-teritoriale de nivelul al doilea.
4. Ordinul comun al ME și MF nr. 868-131 din 06.10.2012 referitor la suspendarea valabilității anexelor nr. 1 și nr. 2 din ordinul nr. 542/108 din 21.08.1999 Cu privire la statele titulare provizorii ale instituțiilor de învățământ preuniversitar, www.justice.md
5. Legea privind finanțele publice locale nr. 397 din 16.10.2003, www.justice.md
6. <http://www.webdex.ro/dex/48518>



EXERCITO, ERGO SUM



Ion **BOTGROS**

dr., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației

Unitatea de învățare – model didactic optim în procesul de predare-învățare-evaluare la *Biologie*

Rezumat: În acest articol este prezentată o nouă viziune asupra optimizării curriculumului școlar la Biologie prin modelul unității de învățare, care, la rândul lui, devine instrument de cercetare științifică. Se analizează rezultatele școlare în raport cu cele două tipuri de achiziții: teoretice și practice.

Sînt enumerate produsele prin care se va măsura/evalua competența de cunoaștere științifică. De asemenea, se propune o metodologie de evaluare a procesului și a produselor specifice lecțiilor de biologie, utilizînd modelarea și problematizarea.

Abstract: This paper proposes a new vision of the school curriculum in Biology optimizing the sample unit, which in turn, becomes the instrument of scientific research. School results are analyzed in relation to the two types of acquisition: theoretical and practical. The products that will measure/evaluate the power of scientific knowledge are listed. It is also proposed the evaluation methodology and process as specific products of Biology lessons: modeling and problem solving.

Keywords: Learning unit, the power of scientific knowledge, assessment, assessment process, product evaluation.

Etapa postmodernă în educație presupune o trecere de la transmiterea formală a cunoștințelor la dezvoltarea personalității, în special a sistemului de capacități cognitive de construire a cunoștințelor proprii, astfel încît esențială devine dezvoltarea potențialului intelectual al elevului.

Competența de cunoaștere științifică specifică disciplinei *Biologia* poate fi formată doar prin reorganizarea proiectării procesului de predare-învățare-evaluare. Este necesară, deci, restructurarea conținuturilor școlare la *Biologie* pe unități de învățare, optimizarea curriculumului.



Crenguța **SIMION**

doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

Pentru realizarea paradigmei bazată pe formarea competenței de cunoaștere științifică, cît și pentru implementarea eficientă a curriculumului modernizat de *Biologie*, s-a propus modelul didactic numit *unitate de învățare*. Conceptul de *model* înglobează diverse semnificații. C. Bîrzea este de părere că „modelul poate deveni un instrument important de cercetare științifică, alături de teorie și paradigmă” și îl definește drept „o reprezentare analogică a unor structuri prin altele, redate sau schematizate, care facilitează cunoașterea și acțiunea” [1]. Modelele au consecințe pragmatice, care servesc la ceva, fie că stimulează o cunoaștere mai profundă, fie că reprezintă un suport pentru ameliorare, fie că inspiră o acțiune practică. În literatura de specialitate

[7] găsim un șir de caracteristici ale conceptului de *model*, care oferă posibilitatea definirii mai exacte a acestuia: „un instrument eficient pentru configurarea structurilor interacționale din perspectiva determinării curriculumului, a elaborării materialelor, a predării și susținerii activităților de formare a personalității elevului”.

În acest context, modelul *unitate de învățare* se regăsește în paradigma bazată pe *formarea competenței de cunoaștere științifică*. Prin urmare, *unitatea de învățare reprezintă un model de proiectare didactică, constituit dintr-un număr de lecții structurate într-un sistem, în baza unor principii specifice formării competenței școlare*.

E. A. Galkina remarcă mai multe aspecte legate de instruirea pe unități de învățare:

- motivațional (necesitățile, interesele);
- teleologic (formularea și urmărirea scopului);
- de conținut și operațional (sistemul de cunoștințe, legități etc.);
- afectiv (atenția, voința, emoțiile);
- evaluativ (autoevaluarea) [9, p. 13].

Structurarea pe unități de învățare ne asigură o nouă viziune asupra proiectării lecției, care nu mai este o verigă a conținutului segmentat, ci devine o componentă operațională a unității de învățare. Proiectarea pe unități de învățare presupune o abordare integrativă, unitară a conținuturilor curriculare identificate în teme care determină integralitatea unităților de învățare. Pentru curriculumul de *Biologie*, unitățile de învățare au fost structurate conform funcțiilor de bază ale organismelor vii – de relație, nutriție și reproducere, care, la rândul lor, includ principiile universale ale vieții [3, pp. 81-83]. În acest context, *unitatea de învățare* înseamnă un sistem de cunoștințe fundamentale care aparțin unui domeniu mai restrâns de cunoaștere științifică, explorate prin intermediul unui sistem de unități de conținut. Cele două tipuri de achiziții – *teoretice* și *practice* – ale unității de învățare se încadrează întocmai în etapele de formare a competenței de cunoaștere științifică, a cărei metodologie prevede parcurgerea a patru etape: *cunoștințe fundamentale*, *cunoștințe funcționale*, *cunoștințe interiorizate* și *cunoștințe exteriorizate*.

Tabelul 1. *Etapele activităților didactice în realizarea unității de învățare*

Etapele de formare a competenței de cunoaștere științifică	Etapele unității de învățare
1. <i>A ști</i> (cunoștințe fundamentale)	I. Achiziții teoretice
2. <i>A ști să faci</i> (cunoștințe funcționale)	
3. <i>A ști să fii</i> (cunoștințe interiorizate)	II. Achiziții practice
4. <i>A ști să devii</i> – competența/permanența (cunoștințe exteriorizate)	

Etapele *a ști* și *a ști să faci* – care presupun formarea unui sistem de cunoștințe științifice și aplicarea acestora în diferite situații, devenind, astfel, cunoștințe funcționale – reprezintă *achiziții teoretice*. Pe când etapele *a ști să fii* și *a ști să devii* – care exprimă ceea ce este elevul și demonstrează competența prin aplicarea cunoștințelor interiorizate, personalizate și conștientizate [4] – permit formarea *achizițiilor practice*. Așadar, achizițiile teoretice și practice asigură în final manifestarea/demonstrarea competenței școlare, în cazul dat – a competenței de cunoaștere științifică.

Evaluarea rezultatelor școlare se realizează prin diferite metode. În cazul aprecierii competențelor, nu ne limităm la evaluările în trei timpi: inițială, formativă și sumativă, ci recurgem și la cele efectuate prin intermediul metodelor alternative/complementare. Astfel, evaluarea competenței școlare este un act complex, unde metodele tradiționale și cele moderne alternează sau se completează. Unii cercetători consideră că rezultatele școlare trebuie să corespundă următoarelor cerințe [10]:

- să fie *minuțios* gândite din perspectiva utilității;
- să fie formulate în mod *simplic* și *clar*;
- să fie *măsurabile*.

În acest context, formularea corectă a rezultatelor școlare:

- va concretiza ceea ce elevul trebuie să știe să facă și, totodată, îl va ajuta să înțeleagă ce se așteaptă de la el;
- va permite atingerea acestora într-un anumit interval de timp și prin intermediul conținuturilor unității de învățare.

În ceea ce privește elaborarea metodologiei de evaluare, I.T. Radu susține că punctul de plecare ar fi varietatea obiectivelor pedagogice corelate cu cele trei laturi ale personalității elevului [8]. Evaluarea rezultatelor școlare în baza taxonomiei lui Bloom ține de domeniul *cognitiv* sau de cunoaștere (procesele de gândire), dar rezultatele învățării sînt reprezentate de celelalte două domenii importante – *afectiv* (valori, sentimente, relații) și *psihomotor* (deprinderi).

Etapă *achizițiilor teoretice* asigură formarea unui

sistem de cunoștințe fundamentale la o anumită unitate de învățare. Precizăm că această etapă nu presupune oferirea unor cunoștințe de-a gata la anumite unități de conținut, ci a posibilității de a construi de sine stătător o imagine despre lumea înconjurătoare. Deși astăzi accentul este pus pe formarea la elevi a capacităților, pe valorificarea potențialului lor de autorealizare pe tot parcursul vieții, acumularea/însușirea de cunoștințe nu trebuie subestimată. Pentru că *a învăța să înveți* înseamnă un proces de dezvoltare cognitivă. Or, nivelul intelectual al unui elev nu depinde de volumul de informație acumulată, ci de nivelul capacităților formate. Prin urmare, esența achizițiilor teoretice constă în determinarea *cunoștințelor utile* pentru diferite contexte ale vieții.

Metodologia de evaluare a cunoștințelor la etapa *achizițiilor teoretice* poate fi realizată prin numeroase metode și tehnici, încât spectrul modurilor de evaluare este destul de variat. Care sînt produsele specifice etapei respective ce trebuie evaluate? Evident că pentru fiecare unitate de învățare evaluarea se efectuează atât în proces, cît și ca finalitate. Evaluarea în proces reprezintă nu altceva decît dinamica dezvoltării elevului ca personalitate, la general, și formarea competenței de cunoaștere științifică, în particular. Unii specialiști [6] consideră că evaluarea în procesul cunoașterii permite emiterea unor judecăți de valoare asupra realității complexe și dinamice, iar, în cazul evaluării produsului, judecata de valoare urmărește ceva concret: realizarea unui experiment, a unei comunicări științifice, a unui proiect; rezolvarea unei situații-problemă etc.

Pentru etapa *achiziții practice*, cu subetapele *Exersează*, *Experimentează* și *Cercetează*, îi sînt caracteristice utilizarea cunoștințelor fundamentale în rezolvarea de situații-problemă, clasificate pe trei niveluri de complexitate, precum și în realizarea de lucrări de laborator/practice, în elaborarea diverselor proiecte de cercetare, comunicări științifice etc. Nivelul de cunoaștere al elevilor se rezumă nu doar la acumularea de cunoștințe, ci și la aplicarea acestora în noi demersuri cognitive și în activități practice. Cunoștințele vor avea valoare atunci cînd elevii vor investiga, vor rezolva probleme, vor realiza activități practice. Deoarece cunoașterea presupune nu doar *a ști* și *a ști să faci*, procesul de evaluare nu poate fi limitat doar la cunoștințele achiziționate, dar va fi extinsă și asupra aplicabilității celor învățate. Or, procesul de evaluare a capacităților de aplicare implică și evaluarea gradului de posedare a cunoștințelor achiziționate, care își găsesc utilizarea în activități practice.

Dat fiind faptul că *Biologia* este disciplina care cuprinde conținuturi cu caracter experimental, rezultatele școlare vor releva și capacități de aplicare, în a căror evaluare, consideră I.T. Radu, importante sînt două operații premergătoare:

- descompunerea activității practice în acțiuni și operații componente;
- stabilirea elementelor măsurabile ale fiecărui indicator [Idem 8].

La finele fiecărei unități de învățare are loc o evaluare sumativă, prin rezolvarea unui test complex sau a unei situații semnificative. Astfel, elevul demonstrează performanțele individuale atinse în procesul de formare a competenței de cunoaștere științifică, competență ce presupune nu altceva decît manifestarea ansamblului de calități din cele trei domenii (cognitiv, afectiv și psihomotor) într-o activitate de cunoaștere productivă și eficientă. În această ordine de idei, este necesar să conștientizăm că evaluarea rezultatelor școlare la finele unității de învățare trebuie să reflecte neapărat cele trei domenii amintite.

Competența de cunoaștere științifică este caracteristică disciplinelor reale *Biologia*, *Chimia* și *Fizica* și include cinci competențe specifice: de achiziții cognitive, de achiziții pragmatice, de investigație științifică, de comunicare științifică, de protecție a mediului ambiant și a sănătății personale. Prin ce produse se vor măsura/evalua aceste competențe specifice? Pentru disciplina *Biologia*, propunem următoarele produse:

1. Descrierea:
 - conceptelor științifice studiate (oral/scriș);
 - fenomenelor și proceselor (oral/scriș);
2. Rezumatul unui text științific (oral/scriș);
3. Eseul structurat/nestructurat;
4. Comunicarea/referatul științific (după algoritm);
5. Rezolvarea de probleme/situații-problemă;
6. Observația științifică (după algoritm);
7. Experimentul științific (după algoritm);
8. Modele de organe, sisteme de organe;
9. Proiectul;
10. Testul complex (sumativ)/rezolvarea situației semnificative.

Aceste produse asigură formarea competențelor specifice, în particular, și a celei de cunoaștere științifică, la general. Bineînțeles, pentru fiecare unitate de învățare vor fi selectate produse care ar răspunde exigențelor curriculumului școlar și ar asigura dezvoltarea capacităților de cunoaștere. Și atunci cele cinci competențe specifice devin finalități ale fiecărei unități de învățare. De asemenea, obiectivul evaluării competenței de cunoaștere științifică este nu doar produsul învățării/cunoașterii, ci și procesul prin care elevul ajunge la acest rezultat.

Proiectarea și evaluarea procesului de cunoaștere are la bază obiective clar formulate, care devin și *criterii obiective și coerente de evaluare*. Din lista de produse enumerate mai sus, propunem spre analiză *modelarea și problematizarea*, specifice unității de învățare *Funcția de relație la om*, clasa a VIII-a.

Tabelul 2. Metodologia de evaluare la unitatea de învățare

Unitatea de învățare	Etapale unității de învățare	Metodologia de evaluare	
		în proces	ca produs
Funcția de relație la om – 13 ore	I. Achiziții teoretice – 7 ore Evaluare formativă – 1 oră	Modelarea	Modelul scheletului uman
	II. Achiziții practice – 4 ore Evaluare sumativă – 1 oră	Problematizarea	Exemplu de situație-problemă: <i>În cazul unei hemoragii la nivelul emisferelor cerebrale, se observă tulburări legate de mișcarea organismului sau de simțuri. Explicați care este cauza diferențierii acestor efecte.</i>

În procesul cognitiv, utilizarea *modelării* are ca scop îmbogățirea cunoașterii prin descoperirea analogiilor dintre sistemul original și model. Metodologia de evaluare *în proces* poate fi realizată în câteva etape:

- I. Etapa de construire a modelului:
 - a) stabilirea mentală de către elev a modelului, prin identificarea elementelor relevante/esențiale;
 - b) construirea modelului din materialele de care dispune elevul.
- II. Etapa de investigare a modelului material:
 - a) studierea atentă a regiunilor scheletului uman;
 - b) evidențierea legăturilor/articulațiilor dintre oasele scheletului;
 - c) emiterea unor ipoteze și verificarea lor prin experimente;
 - d) formularea de concluzii.
- III. Etapa de transferare a concluziilor de la model la original.
- IV. Etapa de personalizare a noilor achiziții, de integrare a acestora în sistemul cognitiv al elevului într-o viziune sistemică [Adaptare 2, p. 335].

Evident, aceste etape reprezintă și devin criterii de evaluare atât *în proces*, cât și *ca produs*. Modelul trebuie să întrunească mai multe caracteristici, pe care elevii trebuie să le cunoască de la bun început și care devin criterii generale în metodologia de evaluare a acestuia *ca produs*:

1. *simplitate* – accesibil observației, se bazează pe o simplificare rațională, ținându-se cont de unii parametri esențiali (funcție, structură);
2. *corectitudine* – modelul nu posedă simplificări exagerate și nu conține greșeli;
3. *izomorf (fidel)* – modelul corespunde întocmai cu originalul;
4. *accesibilitate* – modelul realizat se înscrie în sistemul cognitiv de care elevul de vîrsta respectivă este capabil.

Așadar, valorificarea modelării ca metodă de evaluare și produs al cunoașterii va scoate în evidență cele trei componente/laturi ale psihicului uman: cognitiv, afectiv și psihomotor.

Vom ilustra metodologia de evaluare a *achizițiilor*

practice pe exemplul problematizării, care este o metodă atât de cunoaștere/de descoperire, cât și de evaluare. Evaluarea *în proces*, prin aplicarea problematizării, include câteva etape și subetape, adaptate după M. Bocoș (2013) și I. Cerghit (2006).

- I. Etapa de sesizare a situației-problemă de către elev, de conștientizare și de confruntare cu ea:
 1. Reflecția personală, sesizarea și conștientizarea situației-problemă;
 2. Perceperea problemei și modelarea ei în funcție de propriile resurse cognitive;
 3. Formularea individuală a problemei;
 4. Provocarea curiozității și a trăirilor interioare la cei educați de către cadrul didactic.
- II. Etapa de căutare/descoperire independentă a soluțiilor la problemă – fiecare elev își alege calea de rezolvare și metodologia de lucru:
 1. Reflecția asupra problemei și mobilizarea achizițiilor anterioare în scopul rezolvării problemei;
 2. Emiterea și formularea ipotezelor de soluționare a problemei prin discuții și activități colective, dirijate de profesor;
 3. Elevul își imaginează, conturează și aplică strategia de rezolvare a situației-problemă, efectuează investigații, cercetări teoretice și/sau practice. În final, se alege varianta optimă de rezolvare, care se pune în aplicare.

Evaluarea rezultatului, adică rezolvarea situației-problemă, necesită o evaluare minuțioasă din toate punctele de vedere. Construcția și emiterea soluțiilor la problemă se aseamănă cu „actul descoperirii” de către elev: acesta identifică soluția finală a problemei și realizează noi achiziții – descoperă noi adevăruri, cunoștințe, reguli, legități, operații intelectuale sau practice etc.

Propunem în continuare câteva criterii care stau la baza evaluării unei situații-problemă *ca produs*. Soluția la problemă trebuie:

- să armonizeze cu situația luată în ansamblu;
- să răspundă la întrebarea ce stă la baza situației-problemă;
- să fie argumentată din punct de vedere teoretic și practic;

- să fie verificabilă științific;
- să excludă contraexemplele ce ar putea s-o infirm.

Prin urmare, *evaluarea în proces* a unei situații-problemă îl determină pe elev să participe activ la soluționarea ei, îl îndeamnă să facă observații și să reflecteze, pe când *evaluarea ca produs* îi permite înglobarea noilor achiziții de ordin cognitiv, afectiv și psihomotor.

În concluzie: Competențele școlare pot fi formate doar prin proiectarea unui demers de predare-învățare-evaluare optim. Acest demers poate fi realizat prin reorganizarea conținuturilor curriculare pe *unități de învățare*, care reprezintă, alături de teorie și paradigmă, modelul didactic de perfecționare a procesului educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bîrzea C. Arta și știința educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
2. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013.
3. Botgros I., Franțuzan L., Simion C. Principiile universale ale vieții – argument de optimizare a conținuturilor educaționale la biologie. În: *Didactica Pro...*, nr. 2-3 (72-73), 2012, pp. 81-83.
4. Botgros I., Gordienko A. Ghidul profesorului. Fizică, clasa a VII-a. Chișinău: Cartier, 2012.
5. Cerghit I. Metode de învățămînt. Iași: Polirom, 2006.
6. Florea N.-M., Țăranu A.-M. (coord). Pedagogie. Curs de formare inițială pentru cariera didactică. București: Editura Fundației *România de Măine*, 2008.
7. Iucu R.B. Instruirea școlară – perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008.
8. Radu I.T., Ezechil L. Didactica. Teoria instruirii. Pitești: Paralela 45, 2006.
9. Галкина Е.А. Технологии обучения биологии. Учебно-методическое пособие. Красноярск: Гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2011.
10. Назарбекова С.П., Абдигиппарова Б.Т. О формировании результатов обучения для модульных образовательных программ// *Иновации в образовании*, № 6, 2013, стр. 43-49.



Maria Eliza DULAMĂ

dr., conf. univ., Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Organizarea activităților de învățare din perspectiva paradigmei cognitive

Rezumat: Acest articol analizează una dintre cele mai relevante paradigme educaționale – paradigma cognitivă, care pune accentul pe procesele mentale inerente procesului de învățare. Se descriu amănunțit caracteristicile paradigmei cognitive și se prezintă modele de realizare eficientă a unei lecții. Rolul profesorului este esențial în valorificarea aspect-

teilor cognitive și metacognitive ale demersului didactic la o lecție de geografie.

Abstract: This article examines one of the relevant educational paradigms – cognitive paradigm, which focuses on mental processes inherent in the learning process. Are described in detail the characteristics of cognitive paradigm and are presented models of efficient implementation of a lesson. The teacher's role is crucial in realizing the cognitive and metacognitive aspects of teaching at Geography lesson.

Keywords: Educational paradigm, cognitive paradigm, learning activities, the role of the teacher, geography.

Paradigma cognitivă s-a impus în domeniul psihologiei și al educației în ultimele trei decenii, contribuții importante avînd în acest sens Jerome Bruner și David Ausubel. Paradigma cognitiv-educatională pune accentul pe *procesele mentale* implicate în învățare (concentrarea atenției, memorare, elaborare și organizare de cunoștințe, conceptualizare, categorisire, interpretare, luare de decizii, rezolvare de probleme etc.), iar produsele învățării, *performanțele*, fiind în planul al doilea.

Viorel Mih [3, pp. 38-41] evidențiază câteva asumții ale paradigmei cognitiv-educatională:

- cunoștințele anterioare reprezintă un important preambul al procesărilor actuale;
- cea mai eficientă formă de motivație pentru studiu este cea intrinsecă;

- gradul de achiziție a noilor informații este dependent de relevanța personală a acestora;
- elevii procesează în mod activ informația, existând diferențe privind capacitatea de procesare și de stocare a informației a fiecăruia;
- dobîndirea de strategii de învățare este la fel de importantă precum achiziția de cunoștințe;
- abilitățile metacognitive pot fi dezvoltate prin instruire;
- procesările cognitive se automatizează prin repetiție.

Pornind de la aceste asumptii, ne punem problema: Cum ar trebui concepută activitatea de învățare într-o lecție din perspectivă cognitivă? Vom analiza în continuare aspectele enumerate anterior în raport cu unele modele de structurare a lecției și cu un exemplu practic.

a. Actualizarea cunoștințelor anterioare, important preambul al procesărilor actuale, este inclusă în multe modele de structurare a lecțiilor. În modelul tradițional (Dulamă, 2008), actualizarea cunoștințelor anterioare („idei-ancoră”) se realizează, de obicei, prin conversație, la începutul momentului de dobîndire a noilor cunoștințe sau pe parcursul derulării acestui moment. În modelul învățării secvențiale a cunoștințelor în lecție, autorul, R.M. Gagné (1968), propune un eveniment al instruirii care vizează „stimularea reactualizării cunoștințelor învățate anterior”. În modelul de structurare a lecției *Știu-Vreau să știu-Am învățat* (*Know-Want to know-Learned* sau *K-W-L*), creat de Donna Ogle [8, pp. 564-570], cunoștințele și deprinderile învățate la școală și în afara ei sînt aduse la suprafață în prima etapă ca răspuns la întrebarea: Ce știi despre subiect? În modelul *Evocare-Realizare a sensului-Reflecție*, realizat de J.L. Meredith și K.S. Steele în 1995, prin modificarea și extinderea celui propus de Vaughn și Estes, actualizarea cunoștințelor și a experiențelor pe care elevii le au despre subiectul ce va fi abordat în lecție se realizează în etapa de evocare. Actualizarea cunoștințelor și a experiențelor anterioare ale celor care învață, efectuată în toate aceste modele, fie prin conversație, fie printr-o metodă individuală, centrată pe elev, evidențiază importanța secvenței în cauză în învățare. Prin procesele de amintire și de analiză activă a cunoștințelor și convingerilor elevilor despre subiectul lecției, sînt aduse la suprafață, din baza lor de cunoștințe, neînțelegerile, confuziile, erorile, incertitudinile sau necunoscutele în cunoaștere, pregătind trecerea spre studiul propriu-zis.

Exemplu de actualizare a cunoștințelor anterioare

Subiectul: *Forme de relief major: dealul și podișul*

Obiectiv operațional: La finalul activității de învățare, elevii vor fi capabili să definească dealul și podișul.

Conversație:

- Ce este dealul?
- Ce este podișul?
- Care sînt asemănările dintre deal și podiș?
- Care sînt deosebirile dintre deal și podiș?

Comentarii. Evocarea cunoștințelor anterioare se poate realiza în lecție prin conversație sau prin tehnici de activitate individuală sau în grup. Atunci cînd elevii răspund la întrebările exemplificate, se constată că ei fac frecvent confuzii între *deal* și *podiș* și nu cunosc atributele lor esențiale.

b. Cea mai eficientă formă de motivație pentru învățare este cea intrinsecă. Din perspectiva paradigmei cognitive, elevii pot fi motivați intrinsec pentru procesarea informațiilor prin subiecte ce le stîrnesc interesul, curiozitatea și nevoia de descoperire, prin conținuturi ambigue, paradoxale, contradictorii, nefinalizate sau incerte. Faptul că profesorul le spune că noile cunoștințe învățate într-o anumită lecție le vor fi utile în viață nu este suficient pentru a-i motiva intrinsec: el ar trebui să găsească aceea întrebare sau idee cu rol declanșator al curiozității și al interesului. Elevii motivați astfel nu abandonează sarcina, caută materiale suplimentare, nu lucrează superficial pentru a termina cît mai repede sau pentru a obține note mari ori calificative foarte bune, sînt preocupați de calitatea rezolvării și nu copiază rezolvările de la colegi.

Modelele exemplificate nu includ etape dedicate motivării elevilor, deși, în descrierea lor, adesea se face referire la acest aspect. În etapa *Evocare* a modelului *ERR*, generarea interesului – ca factor motivant în reconstruirea schemelor sau pentru introducerea de noi informații în aceste scheme – se face cu ajutorul unor metode sau tehnici prin care sînt identificate idei contradictorii, diferențe, probleme, cazuri pe baza cărora se nasc întrebările, acestea putînd deveni un puternic factor motivațional pentru lectură, înțelegere și învățare. În modelul *K-W-L*, în a doua etapă, centrată pe întrebarea: Ce vreau să știu?, elevii formulează propriile întrebări, prin care subiectul este înscris în sfera lor de interes.

Exemplu de motivare a elevilor pentru învățare printr-o situație-problemă

Pe *Harta fizică a lumii* observați că există suprafețe colorate cu maro închis ca și munții, totuși ele reprezintă unități de podișuri. Observați, de asemenea, că anumite suprafețe sînt colorate cu aceeași nuanță de maro, unele reprezentînd dealuri, iar altele – podișuri. Cum explicați aceste aspecte?

c. Gradul de achiziție a noilor cunoștințe depinde de relevanța personală a acestora. În general, o persoană este motivată să învețe ceea ce o interesează, ceea ce

apreciază că îi este util. La școală, relevanța informațiilor depinde de unii factori ce țin de elev: interesul lui pentru subiect, pentru disciplina de învățămînt sau pentru cunoaștere, în general; cunoștințele anterioare despre acel subiect; preocupările sale. Prin strategiile pe care le utilizează, prin interacțiunile continue dintre el și elevi, profesorul poate facilita conștientizarea de către cei care învață a relevanței noilor informații. Semnificația acestora rezultă dintr-un mixaj dintre baza de cunoștințe anterioare ale elevilor, tema abordată în lecție, conexiunile cu viața reală, activitățile preferate (proiecte, jocuri, postere, scrierea unor texte).

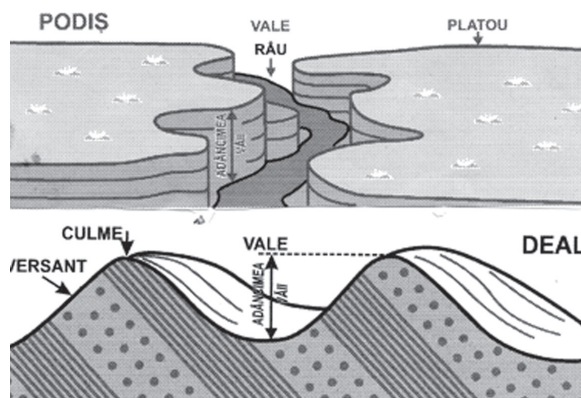
Exemplu de conștientizare a relevanței informațiilor prin conversație

- De ce credeți că este important să deosebim dealurile de podișuri?
- Care sînt caracteristicile dealurilor și ale podișurilor?

d. Elevii procesează în mod activ informația. În modelul tradițional, în care informațiile sînt transmise de la profesor – actorul principal spre elevi – spectatorii, prin strategii predominant expozitive, descriptive, explicative, demonstrative etc., elevii au puține oportunități de a le procesa în mod activ. În etapa *Realizare a sensului* din cadrul modelului *ERR*, elevii vin în contact cu noile informații în timpul anumitor experiențe sau sarcini de învățare pe mai multe căi: lecturarea unui text, vizionarea unui film, audierea unei expuneri/prelegeri, efectuarea unui experiment, discuția într-un grup, studiarea unui material vizual (fotografie, diagramă, hartă etc.). Prin rezolvarea sarcinilor primite, ei efectuează diverse procesări cognitive: analizarea unor structuri, compararea unor elemente, punerea în corespondență, categorisirea în funcție de diferite criterii, avansarea de predicții/ipoteze, interpretarea unor conținuturi, argumentarea unor opinii, evaluarea unor aspecte, rezolvarea unor probleme sau situații-problemă etc.

Profesorul are un rol important în acest proces de dirijare a travaliului cognitiv, deoarece poate selecta materiale relevante pentru elevi, poate confrunta elevii cu întrebări, cu situații-problemă sau cu cazuri care necesită un demers euristic de rezolvare, poate solicita argumentarea unor opinii personale. În cadrul modelului *K-W-L*, profesorul este cel care discută cu elevii despre răspunsurile lor la întrebări, ajutîndu-i să proceseze profund informația și să nu rămînă la suprafața conținutului.

Exemplu de sarcină: Analizați fotografiile (dealuri, podișuri, munți, cîmpii). Identificați în care dintre acestea sînt fotografiate dealuri și în care sînt fotografiate podișuri. Stabiliți din ce roci sînt alcătuite dealurile și din ce roci sînt alcătuite podișurile.



Conversație:

- În care fotografii ați identificat dealuri?
- În care fotografii ați identificat podișuri?
- După ce criterii ați luat decizia?
- Din ce roci sînt alcătuite dealurile?
- Din ce roci sînt alcătuite podișurile?

Exemplu de sarcină: Analizați în desenele schematice modul de dispunere a stratele de roci.

Conversație:

- Cum sînt așezate stratele de roci în interiorul dealurilor?
- Cum sînt așezate stratele de roci în interiorul podișurilor?

Exemplu de sarcină: Analizați *Harta fizică a Republicii Moldova*. Identificați unități de dealuri și unități de podișuri. Stabiliți altitudinea podișurilor și a dealurilor identificate. Analizați *Harta fizică a lumii*. Identificați altitudinea Podișului Tibet și a Podișului Pamir.

Conversație:

- Cu ce culoare sînt reprezentate dealurile pe hartă?
- Cu ce culoare sînt reprezentate podișurile pe hartă?
- Ce podișuri ați descoperit pe *Harta fizică a Republicii Moldova*?
- Ce altitudine au aceste podișuri?
- Ce dealuri ați descoperit pe *Harta fizică a Republicii Moldova*?
- Ce altitudine au aceste dealuri?
- Ce altitudine are Podișul Tibet?
- Ce altitudine are Podișul Pamir?

Exemplu de sarcină: Pe baza celor descoperite, completați informațiile din tabelul următor.

Forma de relief	Altitudi-ne	Adînci-me-a văii	Înclinare	Roci
Podiș				
Deal				

Conversație:

- Care este deci altitudinea dealurilor?

- Care este altitudinea podișurilor?
- Care este adâncimea văilor în cadrul podișurilor?
- Care este adâncimea văilor în cadrul dealurilor?
- La care dintre cele două forme majore de relief partea superioară (interfluviile) este întinsă și aproape netedă?
- Cu care formă de relief se aseamănă podișurile după această caracteristică a lor?
- La care dintre cele două forme majore de relief partea superioară este o culme rotunjită?
- La care formă de relief suprafețele înclinate (versanții) au extindere mare, ca la dealuri?

- Din ce roci sînt alcătuite dealurile?
- Din ce roci sînt alcătuite podișurile?
- Prin ce se aseamănă podișurile cu munții în privința rocilor?
- Prin ce se deosebesc podișurile de munți în privința rocilor?
- Care este principala deosebire dintre dealuri și podișuri?

Comentarii. Profesorul și elevii completează împreună tabelul de pe tablă și construiesc definițiile celor două forme de relief. Elevii ajung la concluzia că, prin evoluția versanților, în cadrul podișurilor, în unele locuri se pot forma dealuri. Ei identifică pe hartă astfel de situații.

Tabelul 1. Caracteristicile dealului și ale podișului (Dulamă, 2008)

Forma de relief	Altitudine	Adâncimea văii	Înclinare	Roci
Podiș	> 300 m	> 100 m	Predomină suprafețele largi și netede față de cele înclinate.	Roci sedimentare așezate în straturi orizontale, dar și roci metamorfice sau magmatice.
Deal	300-800 m	> 100 m	Predomină suprafețele înclinate peste 20° față de cele netede de pe culmi.	Roci sedimentare (nisipuri, pietrișuri, argilă) așezate în straturi puțin înclinate sau orizontale.

- Podișul este o formă majoră de relief a scoarței terestre, cu altitudine de peste 300 m, unde predomină suprafețele largi și netede, în care văile s-au adîncit peste 100 m (Dulamă, 2008).
- Dealul este o formă majoră de relief a scoarței terestre, cu altitudine de 300-800 m, în care văile se adîncesc peste 100 m și unde suprafețele înclinate predomină față de cele netede de pe culmi (Dulamă, 2008).

c. Dobîndirea de strategii de învățare este la fel de importantă precum achiziția de cunoștințe. În modelul tradițional, obiectivul principal îl constituie asimilarea informațiilor transmise. În acest demers educațional, unii elevi memorează informațiile fără să fie capabili să transfere conținutul informațional al acestora în contexte similare. De exemplu, dacă se abordează subiectul exemplificat, profesorul expune definițiile, iar elevii le memorează. Viorel Mih (2004) afirmă că *memorarea textului* se referă la abilitatea subiectului de a reactualiza textul utilizînd cuvintele autorului, respectiv de a reproduce forma verbală a acestuia. Ea este evidențiată parțial prin intermediul parafrazării și al sumarizării, ceea ce dovedește o procesare superficială a textului. Dacă nu este relaționată cu alte cunoștințe, informația din text rămîne inertă. Dacă elevii doar memorează definițiile, ei vor avea dificultăți în a stabili asemănările și deosebirile dintre formele majore de relief și de a le identifica în realitate.

În modelele cognitive, metaînvățarea (*a învăța să înveți*) devine mai importantă decît acumularea unor cunoștințe inerte, pasive (definițiile, în acest caz). Învățarea conținutului unui text sau al unui material vizual implică o înțelegere ce decurge dintr-o procesare de adîncime. Kintsch (1998) susține că învățarea este abilitatea de utilizare eficientă a conținutului informațional al textului

în diferite contexte noi. Abilitatea respectivă presupune integrarea informației din text în baza de cunoștințe generale a cititorului, pentru a deveni parte constitutivă a acesteia (Mih, 2004). Prin integrarea celor două categorii de informații se facilitează înțelegerea și rezolvarea de probleme în contexte noi. Wertheimer (1945) diferențiază între rezolvarea superficială, mecanică și rezolvarea reală de probleme, care implică înțelegere de adîncime. Miclea (1999) subliniază că aspectul fundamental al înțelegerii conținutului unui text îl constituie capacitatea de integrare a informației învățate de către subiect în baza proprie de cunoștințe, în care cunoștințele sînt organizate sub forma unor rețele propoziționale, rețele semantice, scheme și scenarii cognitive. Prin urmare, conceperea și realizarea activităților de învățare conform paradigmei cognitive ar trebui să faciliteze utilizarea și învățarea de către elevi a strategiilor care favorizează procesarea de adîncime a conținuturilor studiate și construirea sensului propriu. În paralel cu învățarea unor strategii de procesare a informațiilor, elevii ar trebui să însușească și strategii metacognitive de planificare, de automonitorizare și de evaluare, pe care le utilizează pe parcursul învățării.

f. Abilitățile metacognitive pot fi dezvoltate prin instruire. Mih (2010) subliniază că această capacitate

a elevilor de a realiza simultan mai multe sarcini cognitive (citire, scriere, rezolvare de probleme) depinde mult de eficacitatea abilităților metacognitive de care dispun. Elevii au nevoie de instruire sistematică în mediul școlar și exersare monitorizată de către profesor pentru a învăța cum să își planifice, să structureze și să monitorizeze activitățile pe care le realizează, cum să înțeleagă un conținut, cum să își autoregleze învățarea. În mod frecvent, în aplicarea modelelor exemplificate, profesorii acordă o mică atenție dezvoltării abilităților cognitive și metacognitive, fiind adesea focalizați pe asimilarea conținuturilor de către elevi și pe aplicarea unor metode „centrate pe elev”.

În exemplul prezentat, elevii învață să analizeze elementele componente într-un desen schematic, să identifice pe hartă unități de relief și caracteristici ale acestora, să compare forme de relief și să stabilească asemănări și deosebiri dintre ele pe baza unor criterii (altitudine, adâncimea văii, roci, structură, aspectul interfluviilor, extinderea versanților *versus* a interfluviilor etc.), să sintetizeze informații într-un tabel comparativ și atributele dealului și ale podișului într-o definiție, să identifice dealurile și podișurile în realitate sau în fotografii. Elevii învață un model de analiză (un scenariu cognitiv) a unei forme majore de relief, criteriile după care ar trebui realizată aceasta. Ei efectuează sarcini cognitive care necesită citirea și înțelegerea hărții, a desenului schematic, alături de scrierea informațiilor într-un tabel.

g. Procesările cognitive se automatizează prin repetiție. Mih (2010) susține că procesările automatizate sînt operații care nu pot fi sesizate în mod direct, ci numai urmărind efectele pe care le au asupra comportamentelor observabile. El afirmă că există doi factori implicați în dezvoltarea și facilitarea unui proces automatizat: repetiția și structura relativ stabilă a sarcinii. Sesizăm că, indiferent ce model de structurare a lecției ar fi utilizat, metodei exercițiului îi revine un rol aparte tocmai pentru că asigură existența ambilor factori evidențiați anterior. Același autor remarcă faptul că unul dintre scopurile instruirii îl reprezintă dezvoltarea unor deprinderi de procesare rapidă și automatizată a informației de către elevi (prin achiziția de subrutine și algoritmi), pentru a permite ca alte resurse cognitive să poată fi orientate spre procesarea de adâncime.

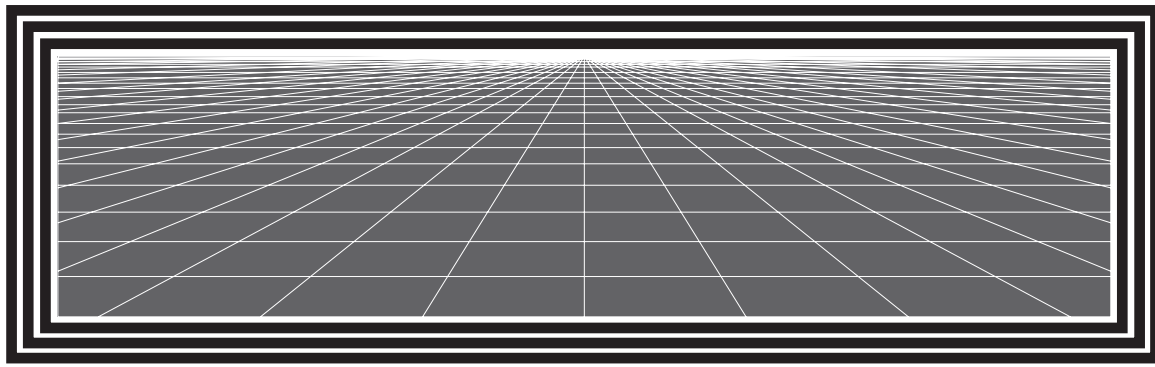
În modelul tradițional, se propun unele repetiții în momentul de fixare sau de consolidare a cunoștințelor.

În modelul învățării secvențiale a cunoștințelor, elevii rezolvă sarcini care vizează intensificarea retenției și transferul celor învățate în contexte noi într-o etapă destinată acestor scopuri. În modelul *ERR*, elevii efectuează exerciții în etapa de reflecție sau în cea de extindere. În modelul *K-W-L*, ei fac unele exerciții care vizează repetiția în etapa *Învăț*. Remarcăm totuși că în lecțiile construite după modelele *ERR* și *K-W-L*, profesorii nu pun accentul suficient pe repetiție, fapt ce are consecințe în fixarea cunoștințelor și în asigurarea temeiniciei acestora. Dulamă (2008) subliniază necesitatea existenței în fiecare lecție a unui moment de evaluare a cunoștințelor asimilate în lecția anterioară, activitate care implică și repetiție, tocmai pentru a asigura însușirea de calitate a acestora.

În concluzie: Profesorul are un rol determinant în construirea demersului didactic în clasă din perspectiva unei anumite paradigme educaționale, iar modul în care el concepe și organizează actul de învățare își pune amprenta asupra proceselor cognitive și a celor metacognitive pe care le învață elevii, nu numai asupra volumului de cunoștințe acumulate în baza lor de cunoștințe.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Dulamă M. E., Metodologii didactice activizante. Cluj-Napoca: Clusium, 2008.
2. Kintsch W. Comprehension: A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press, 1998.
3. Mih V. Înțelegerea textelor. Strategii și mecanisme cognitive. Cluj-Napoca: ASCR, 2004.
4. Mih V. Psihologie educațională. Cluj-Napoca: ASCR, 2010.
5. Miclea M. Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Ed. a II-a revăzută. Iași: Polirom, 1999.
6. Gagné R.M., Briggs L.J. Principii de design al instruirii. București: E.D.P., 1977.
7. Meredith K.S., Steele J.L. Corn or maize: What good is it? Reading and reasoning beyond the primary grades. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1995.
8. Ogle D. K-W-L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text. In *The Reading Teachers*, 39, 1986, pp.564-570.
9. Wertheimer M. Productive Thinking. New York: Harper, 1945.



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Viorel BOCANCEA

dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol

Aspecte ale formării competenței interculturale în cadrul studierii fizicii

Rezumat: În articol este argumentată necesitatea formării competenței interculturale în școală, cu scopul de a educa elevii în spiritul toleranței față de reprezentanții altor culturi. Istoria fizicii ne oferă numeroase exemple de cooperare dintre savanți din diferite țări la descoperirea de noi legi, la realizarea unor invenții. Competența interculturală poate fi dobândită într-un cadru educațional formal, nonformal și

informal. Activitatea extracurriculară este o modalitate eficientă de formare a competenței date, iar dezbaterile, organizate în diferit format, și-au demonstrat utilitatea în acest sens.

Abstract: The article argued necessity of intercultural competence forming in school in order to educate the students in the spirit of tolerance towards representatives of other cultures. History gives us many examples of physics cooperation when scientists from different countries worked together to discover new laws of physics or inventions. This competence can be achieved within the formal, non-formal and informal educational context. Extracurricular activity is an effective way of intercultural competence training and debates, organized in various forms, have proved useful in this regard.

Keywords: Physics, forming the competence, intercultural competence, non-formal education, debate.

Interculturalitatea reprezintă o dimensiune a lumii contemporane. Societatea prefigurează o intensificare a schimburilor și transformărilor în toate domeniile, inclusiv în învățământ. Educația interculturală urmărește îmbunătățirea conexiunilor interpersonale și implică membrii diferitelor culturi. Scopul acesteia este de a facilita relațiile interculturale, de a contribui la formarea atitudinii de toleranță, de acceptare a celuilalt. Deosebirile dintre oameni vizează mai multe arii: limbă, religie, tradiții; practici sociale de comunicare, de relaționare,

vestimentare, de alimentare, de producție, de petrecere a timpului liber etc. În funcție de acestea, individul, în interacțiunile sale, poate avea reacții complexe: fie de acceptare, fie de negare a celuilalt. Valorile incluse în finalitățile educației interculturale nu se pot realiza de la sine. Deschiderea față de celălalt, acceptarea acestuia, toleranța nu sînt înnăscute, ci se construiesc prin demersuri educaționale sistematice. Din perspectiva cultivării și promovării valorilor în cauză, rolul școlii în transformarea diferențelor într-o sursă a dezvoltării personale și comunitare – nu în sursă pentru prejudecăți, tensiuni, disconfort – este deosebit de important.

Problema pluralismului cultural este tot mai des



Victor CIUVAGA

gr. did. sup., Liceul Teoretic C. Stere, or. Soroca

dezbătută în occident și constituie un suport acțional în multe state democratice din lume. Pluralismul cultural formulează ipoteza că minoritățile etnice au un stil unic de învățare și curriculumul ar trebui revizuit pentru a veni în întâmpinarea stilului cognitiv și profilului spiritual al elevilor care fac parte din diferite grupuri etnice. Planul de învățămînt și programele analitice se recomandă a fi structurate astfel încît să interpreteze evenimentele din mai multe unghiuri de vedere.

Perspectiva interculturală a educației trebuie astfel concepută încît să conducă la atenuarea conflictelor și la eradicarea violenței în școală. Aceasta presupune: deschidere spre comunicare și cooperare; instaurarea încrederii în cadrul unui grup; respectul de sine și față de ceilalți, toleranță față de opinii diferite; luare de decizii în mod democratic; acceptarea responsabilității; soluționarea problemelor interpersonale; gestionarea emoțiilor; capacitatea de a evita altercațiile fizice etc.

FORMAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE

Conceptul de *competență interculturală* vizează un ansamblu de cunoștințe, abilități, aptitudini și comportamente, care, utilizate armonios și complementar, îi permit individului rezolvarea unor situații de interacțiune interculturală. Competența interculturală include următoarele componente: cognitivă, afectivă și comportamentală. Componenta cognitivă presupune existența conștiinței culturale și interculturale. La acest nivel este implicată recunoașterea faptului că oamenii interpretează unul și același comportament diferit. Componenta afectivă cuprinde un ansamblu de atitudini: respect, recunoaștere, deschidere, valorizare, curiozitate față de celălalt. Componenta comportamentală și a comunicării presupune capacitatea de a empatiza, de a tolera prezența celui alt, de a găsi și a utiliza optim modalități de adaptare în situații de interacțiune interculturală. Astfel, competența interculturală se poate evalua la nivel: cognitiv (capacitatea de conștientizare și înțelegere a diverselor aspecte/situații, pentru a relaționa corespunzător și eficient), afectiv (atitudini, gradul de implicare emoțională, dorința și motivația de a comunica adecvat și eficient cu ceilalți) și comportamental (abilități, aptitudini mobilizate și manifestate în comportamente, pentru a relaționa eficient în interacțiunile de natură interculturală).

Competențele interculturale favorizează instituirea și dezvoltarea relațiilor interculturale – relații dintre reprezentanții a două sau mai multe culturi constînd în valorificarea cunoștințelor, capacităților, abilităților, atitudinilor celor implicați, pentru a favoriza comunicarea, înțelegerea, transferul de informații dintre aceștia.

Competența culturală poate fi formată, dezvoltată și evaluată în funcție de cel puțin două variabile:

a) *situația externă*, prin care înțelegem totalitatea provocărilor care acționează asupra persoanei și la care aceasta trebuie să răspundă;

b) *resursele interne*, care vizează întregul potențial pe care trebuie să-l mobilizeze persoana aflată în situație de interacțiune interculturală pentru a avea un răspuns corespunzător.

Competențe formate și dezvoltate în mediul educațional formal. Activitățile instructiv-educative din școală reprezintă un cadru propice pentru dobîndirea de către elevi a unor capacități care să constituie elementele fundamentale ale competenței interculturale. Se urmărește dezvoltarea cognitivă și metacognitivă a elevului prin formarea capacității de:

- a coopera cu colegii în realizarea sarcinilor primite;
- a elabora împreună cu ceilalți elevi un cod comportamental comun față de credințe, norme, principii, valori, opinii diferite;
- a conștientiza caracteristicile proprii persoane, derivate din mediul cultural de proveniență, și a le valorifica în contexte corespunzătoare;
- a observa și evalua comportamentele colegilor în vederea raportării comparative la acestea;
- a stabili anumite repere (modele de personalitate, elemente simbolice) și a le urmări pe parcursul evoluției proprii;
- a se adapta și integra într-un colectiv, în medii interculturale.

Competențe formate și dezvoltate în mediul educațional nonformal. Activitățile desfășurate în afara clasei oferă elevilor multiple oportunități de participare la evenimente și acțiuni cu caracter intercultural. Activitățile de petrecere a timpului liber (excursii, vizite, tabere, expoziții, spectacole), precum și cele organizate într-un cadru socioprofesional contribuie la dezvoltarea la elevi a capacității de:

- a organiza activități interculturale;
- a stabili și menține prietenii, contacte interculturale;
- a explora și investiga alte medii culturale;
- a media și rezolva eventuale conflicte interculturale;
- a aplica anumite cunoștințe (limbi străine, geografie, fizică, istorie etc.) în situații interculturale.

Competențe formate și dezvoltate în mediul educațional informal. mediu ce cuprinde totalitatea influențelor exercitate asupra elevului la nivelul familiei, localității, comunității, grupului de prieteni, de mass-media. Elevii își pot dezvolta capacități de:

- a relaționa cu colegi care provin din medii culturale diferite și cu familiile acestora;
- a se implica în acțiuni cu caracter cultural, religios din comunitate;

- a viziona și audia emisiuni cu caracter intercultural;
- a citi materiale, cărți, reviste, ziare, broșuri care tratează teme interculturale;
- a accesa, prin intermediul Internetului, site-uri ce conțin materiale, programe, proiecte interculturale;
- a participa la acțiuni interculturale organizate de diverse asociații, fundații, instituții specializate în acest domeniu.

SENSIBILIZARE ȘI EXPRIMARE INTERCULTURALĂ

În acest sens, avem nevoie de cunoștințe, deprinderi și atitudini corespunzătoare.

Cunoștințe:

- asimilarea moștenirii culturale locale, naționale, europene;
- conștientizarea locului patrimoniului cultural al reprezentanților diferitelor culturi în lume;
- cunoștințe de bază referitoare la opere valoroase ce aparțin altor culturi;
- înțelegerea diversității culturale și lingvistice din Europa și din alte regiuni ale lumii;
- conștientizarea necesității de a conserva această diversitate culturală și lingvistică.

Deprinderi/apitudini:

- a aprecia critic și estetic cunoștințele obținute despre diferite culturi;
- a exprima punctul de vedere propriu prin variate mijloace;
- a compara propriile opinii cu cele ale reprezentanților altor culturi;
- a identifica și realiza oportunitățile sociale și economice în activitatea interculturală;
- a dezvolta aptitudini creative transferabile în diverse contexte profesionale.

Atitudini:

- înțelegerea profundă a propriei culturi și sentimentul identității ca bază a respectului și a deschiderii față de diversitatea exprimării culturale;
- manifestarea creativității și a voinței de a dezvolta propriul sens estetic prin practicarea exprimării artistice și participarea la activități interculturale.

SPECIFICUL FORMĂRII COMPETENȚEI INTERCULTURALE ÎN CONTEXTUL STUDIERII FIZICII

Disciplina școlară *Fizica. Astronomie* oferă oportunități considerabile pentru dobândirea de către elevi a unor capacități care ar constitui elementele fundamentale ale competenței interculturale. La ore, elevii acumulează cunoștințe despre viața și activitatea unor personalități marcante, care au contribuit la dezvoltarea fizicii și astronomiei. Există numeroase exemple de colaborare

dintre savanți fizicieni, *reprezentanți ai diferitelor culturi*, care au condus la descoperiri științifice remarcabile (de exemplu, cea dintre Ernest Rutherford de la Universitatea din Cambridge (Marea Britanie) și discipolul său Piotr Kapița (Rusia), ambii laureați ai Premiului Nobel, care s-a soldat cu descoperiri în domeniul fizicii temperaturilor joase).

Totuși, posibilități mai ample pentru formarea competenței interculturale oferă activitățile extracurriculare la fizică: conferințe științifice, mese rotunde, serate, concursuri etc., în cadrul cărora tematica interculturală să fie abordată sub multiple aspecte.

Propunem proiectul unei sesiuni de comunicări cu dezbateri pe marginea invenției radioului.

Activitate extracurriculară la fizică

Clasa: a XII-a

Tema activității: *Cine a descoperit radioul? sau nedreptățile istoriei.*

Durata: 125 min.

Subcompetențe:

- cercetarea și elaborarea comunicărilor la subiectul activității prin prisma aportului reprezentanților diferitelor culturi;
- prezentarea investigațiilor proprii, în baza obiectivelor de cercetare științifică a problemelor abordate;
- argumentarea opiniei personale față de informațiile survenite din diferite surse, aparținând diferitelor culturi;
- compararea propriilor puncte de vedere cu cele ale reprezentanților altor culturi.

Obiectivele operaționale:

La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

- O₁** – să argumenteze cine este inventatorul radioului, aducând 2-3 dovezi în acest sens;
- O₂** – să aprecieze contribuția oamenilor de știință, reprezentanți ai diferitelor culturi, în descoperirea radioului;
- O₃** – să evalueze/autoevalueze comunicările prezentate.

Resurse:

- umane: profesor, elevi;
- materiale: proiector multimedia, laptop cu acces la Internet, ecran, manual, literatură suplimentară.

Tehnologii didactice:

- metode: conversația euristică, explicația, sesiune de comunicări, demonstrația secvențelor video, dezbateri;
- forme de activitate cu elevii:
 - în echipă: în timpul dezbaterii;
 - frontal: pentru reactualizarea cunoștințelor, discutarea concluziilor formulate.

Scenariul activității extracurriculare

Nr.	Etapa	Du- rata	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
1.	Moment organizatoric Captarea atenției	5 min.	– Salută elevii. – Anunță tema activității extracurriculare. – Anunță etapele desfășurării activității. – Enunță obiectivele activității.	– Salută profesorul. – Se pregătesc pentru activitate. – Ascultă, notează în caiete.
2.	Evocare Vizionarea secvențelor video Tehnica <i>Gîndește-perechi-prezintă</i> (Fișa 1)	20 min.	– Prezintă câte un fragment din secvențele video [4],[5]. – Propune elevilor să își expună punctul de vedere privitor la persoana care a inventat radioul.	– Se pregătesc pentru vizionare. – În timpul vizionării, fac notițe. – Meditează asupra celor vizionate. – Discută în perechi și prezintă punctul de vedere comun.
3.	Realizare a sensului	15 min.	Sesiunea de comunicări: – Prezintă tematica comunicărilor (Fișa 2). – Prezintă cerințele față de elaborarea comunicării (Fișa 3).	– Prezintă comunicări. – Ascultă, notează în caiete.
4.		60 min.	Dezbateri: – Prezintă echipele, arbitrul (poate fi profesorul) și responsabilul de cronometrarea timpului. – Cere elevilor (publicului, care poate avea drept de vot în unele cazuri) să facă notițe și să respecte disciplina în sală. – Dă startul dezbaterii, care se desfășoară conform regulilor K. Popper. – Anunță echipa învingătoare, discută cu publicul (Fișa 4).	– Se grupează în echipe. – Analizează planul dezbaterii. – Pun întrebări profesorului. – Membrii echipelor participă la dezbateri, publicul ascultă și face notițe. – Pun întrebări profesorului. – Notează indicațiile profesorului.
5.	Reflecție Tehnica <i>Graficul T</i>	20 min.	– Inventariază principalele momente ale activității. – Organizează completarea <i>Graficului T</i> (Fișa 5). – Sistematizează cunoștințele elevilor.	– Răspund la întrebările adresate de profesor. – Completează <i>Graficul T</i>. – Formulează concluzii.
6.	Extindere	5 min.	Propune elevilor să inițieze o investigație a contribuțiilor lui Nikola Tesla în descoperirea radioului [6], [7].	Precizează cerințele față de prezentarea rezultatelor investigației.

Fișa 1. Tehnica *Gîndește-perechi-prezintă*

Această tehnică are drept obiectiv principal formularea în perechi a unei atitudini. Elevii sînt împărțiți în perechi. După 3-5 minute de reflecție asupra problemei și de formulare în scris a opiniei (activitate obligatorie), partenerii își prezintă reciproc informația. Se discută ambele păreri și se elaborează o alocuțiune comună, care se prezintă clasei. Urmează dezbateri de opinii [3].

Fișa 2. Tematica comunicărilor

- Activitatea lui A. Popov (<http://acum.tv/articol/36736/>; http://en.wikipedia.org/wiki/Alexander_Stepanovich_Popov);

- Activitatea lui G. Marconi (<http://www.teenpress.ro/articole/istoria-radioului-azi-un-deal-maine-un-mapamond/>; http://ro.wikipedia.org/wiki/Guglielmo_Marconi);
- Activitatea lui Karoly Jozsef Irenaeus (<http://acum.tv/articol/36736/>; <https://sites.google.com/a/welcometoromania.ro/irenaeus/karoly-jozsef-irenaeus>).

Fișa 3. Structura comunicării**1. Introducere**

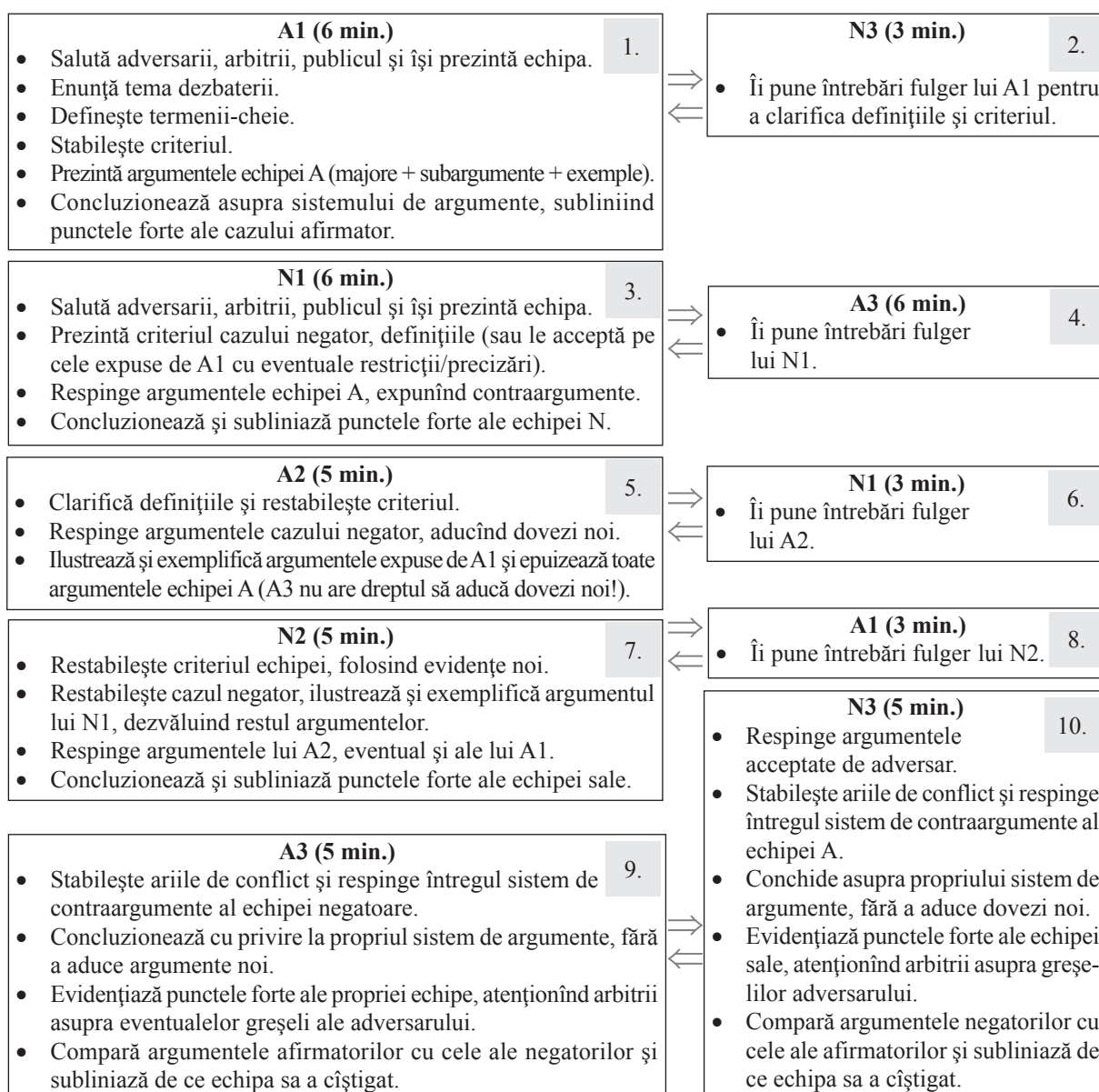
- Este prezentată pe scurt biografia savantului;
- Sînt formulate clar problemele și obiectivele

- investigațiilor preconizate;
 - Este formulată ipoteza cercetării.
2. **Cuprins**
 - Este expus amănunțit și succesiv conținutul problemei de cercetare;
 - Sînt prezentate rezultatele cercetărilor efectuate.
 3. **Încheiere**
 - Sînt formulate concluziile investigațiilor efectuate;
 - Sînt enunțate recomandările de aplicare a acestora.
 4. **Anexe**
 - Sînt incluse documente, foto, filme etc.
 5. **Bibliografie**
 - Sînt listați autorii și lucrările la care s-au făcut

referiri în proiect, din care s-au utilizat date, materiale.

Fișa 4. Activitatea-dezbateri

Acest tip de activitate constă în orientarea demersului spre dobîndirea de către elevi a unor cunoștințe prin intermediul comunicării (tradiționale, deseori interactive), care deține ponderea hotărîtoare. De cele mai multe ori, evenimentul este divizat într-o serie de secvențe: pregătirea elevilor în vederea asimilării noilor cunoștințe, anunțarea subiectului și a obiectivelor de realizat, a temelor. Dezbateri este un concurs de argumentare formală între două echipe sau persoane fizice, un instrument esențial pentru dezvoltarea și menținerea democrației și a societăților deschise, a toleranței față de punctele de vedere divergente; o modalitate pentru cei cu opinii opuse să discute pe marginea problemelor controversate (*pro* și *contra*) [1].



Structura unei runde [2]

Formatul Karl Popper este o formă structurată de dezbatere educațională, care are la bază dialogul dintre două echipe, numite în mod formal *Afirmatori* și *Negatori*. Fiecare echipă este compusă din 3 membri, care au la dispoziție o cantitate egală de timp pentru a argumenta în favoarea sau împotriva unei teme – *moțiune* (o afirmație care permite atât susținere, cât și contrazicere). Participanții într-o rundă de dezbateri trebuie să prezinte argumente în baza unor raționamente logice și dovezi palpabile, nu în funcție de opiniile personale cu privire la tema abordată.

Fișa 5. Tehnica *Graficul T*

Această tehnică are drept obiectiv principal găsirea argumentelor și a contraargumentelor într-o problemă binară. Graficul se proiectează în forma literei „T” și în el se înscriu binoame (da-nu; pro-contra). În partea stîngă se vor puncta argumentele (avantaje, afirmare, prioritate etc.); în partea dreaptă se vor nota contraargumentele (dezavantaje, negare, vulnerabile etc.). Completarea graficului este urmată de o analiză și de formularea concluziilor. Prin aplicarea tehnicii date elevii achiziționează abilități de comparare a diferitelor evenimente și fenomene. Se recomandă la etapa *Evocare* și la etapa *Reflecție*.

Condiții [3]:

1. Nu se insistă pe spontaneitatea ideilor, ci pe valabilitatea lor.
2. Persoana care lansează argumentul îl califică drept *pro* sau *contra* și îl formulează laconic.
3. Se urmărește ca argumentele să nu se repete.
4. În procesul de analiză, argumentele primesc indici de prioritate (cifre sau litere).

Moțiunea: G. Marconi – părintele radioului

Pro	Contra
Argumentarea afirmației că părintele radioului este G. Marconi.	Argumentarea afirmației că G. Marconi nu este părintele radioului.

Exemplu de tabel completat:

Pro	Contra
Argumentarea afirmației că părintele radioului este G. Marconi.	Argumentarea afirmației că G. Marconi nu este părintele radioului.
– A obținut primul brevet pentru sisteme de telegrafie fără fir. – A perfecționat continuu invenția, măbind raza de transmitere a informației. – A făcut posibilă recepția sunetului. – A asamblat eclatorul lui Hertz, antena lui Popov și coherorul lui Branly, realizînd prima instalație de telegrafie fără fir.	– A obținut brevet pentru sistem bazat pe invenții care nu îi aparțineau (eclatorul lui Hertz, antena lui Popov, coherorul lui Branly). – Nu a realizat prima radiogramă (transmitere a informației cu unde electromagnetice). – Este, mai degrabă, un promotor iscusit al radioului, deoarece a cooptat un număr mare de savanți, inventatori (inclusiv celebrul Edison) la dezvoltarea radiocomunicației.

CONCLUZII

Disciplina școlară *Fizica. Astronomie* poate contribui la formarea competenței interculturale prin intermediul conținuturilor legate de istoria acestei științe și de invențiile realizate de reprezentanții diferitelor culturi. O altă dimensiune de aplicare ar fi activitățile de protecție a mediului, la care pot participa elevi de diferite etnii, precum și colaborarea cu semenii de peste hotare în cadrul unor proiecte comune, cum ar fi instruirea la distanță, participarea la concursuri etc. Toate acestea favorizează cunoașterea mai profundă a diversității culturale și obținerea unui comportament bazat pe respect față de valorile proprii și ale reprezentanților altor culturi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. http://blog-fizica.first-jump.com/?l=ro&p=home&sp_p=0&sp_i=inacnm
2. <http://www.slideshare.net/Koroli/alexai-slivca>
3. <http://prodidactica.md/files/4.pdf>
4. Попов и Маркони. <https://www.youtube.com/watch?v=bJQCYzmgeIM>
5. Guglielmo Marconi and the invention of radio <https://www.youtube.com/watch?v=VM3JEUk6Q2s>
6. http://ro.wikipedia.org/wiki/Nikola_Tesla
7. http://noema.crist.ro/doc/2012_3_01.pdf

De la planificare strategică la planificare operațională

În perioada 28-30 octombrie curent, în incinta C.E. PRO DIDACTICA, s-a desfășurat seminarul-training *De la planificare strategică la planificare operațională*, la care au participat membrii echipelor manageriale din 6 instituții din învățământul secundar profesional. Activitatea face parte din Proiectul *CONSEPT*, componenta *Dezvoltare organizațională*, implementată de C.E. PRO DIDACTICA și sprijinită financiar de *Fundația Liechtenstein Development Service (LED)*. Proiectul are drept scop îmbunătățirea funcționării școlilor profesionale prin consolidarea competențelor manageriale ale membrilor echipelor administrative.

Participanții la activitate au fost abordate subiecte de interes major ce țin de planificarea strategică, de elaborarea și realizarea planului de activități. Printre cele mai importante obiective propuse la începutul seminarului-training (și atinse pe parcurs), se numără:

- clarificarea nuanțelor legate de planificarea strategică și cea operațională;
- operaționalizarea adecvată a obiectivelor generale;
- elaborarea și formularea corectă a indicatorilor calitativi și cantitativi;
- dezvoltarea abilităților de motivare a angajaților pentru implementarea PDS-ului etc.

În timpul sesiunilor, echipa de formatori a facilitat un demers de formare profesională, axat pe învățarea experiențială și schimbul de bune practici, punând accent pe dezvoltarea abilităților de lucru în echipă, implicarea plenară a participanților în activități, promovarea managementului participativ, dar și pe importanța succesiunii logice și concordanței dintre problemă – obiectiv general – obiectiv specific – acțiune – indicatori – schimbarea (calitatea) produsă. Menționăm că participanții la seminar implicați și în alte programe de formare din cadrul com-



ponentei au avansat în ceea ce privește lucrul în echipă și profunzimea abordării subiectelor, oferind un feedback constructiv într-un climat deschis și prietenos.

Următoarele activități din cadrul componentei *Dezvoltare organizațională* se vor desfășura în instituțiile respective și vor fi axate pe monitorizarea implementării PDS-ului. Fiecare școală profesională va fi asistată și sprijinită în continuare în procesul de realizare a programului de dezvoltare.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect

Activități în cadrul proiectului Pentru reforme calitative în educație

I. MESE ROTUNDE

În data de 26 septembrie curent, C.E. PRO DIDACTICA a organizat masa rotundă cu genericul *Strategia Educația – 2020*, la care au fost dezbătute probleme-cheie din acest document cu referire la componenta *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*. Au participat diverși actori educaționali – profesori școlari și universitari,

manageri, studenți, părinți, reprezentanți ai DRÎTS, ai unor ONG-uri etc., care s-au pronunțat pe marginea problemelor și direcțiilor semnalate de strategie și au propus soluții locale contextualizate de optimizare a procesului de formare a cadrelor didactice.

Valentina CHICU, șefa Direcției Învățământ Preuniversitar a Ministerului Educației al Republicii Moldova, a îndemnat participanții să depună efort pentru a face față schimbărilor tot mai frecvente din învățământ, or, schimbarea este o lege a vieții, iar educația este cea care trebuie să o însoțească mereu.

Reprezentanții DRÎTS Criuleni, Ungheni, Soroca, Ialoveni, Hîncești, Ștefan-Vodă au reiterat importanța atragerii și menținerii tinerilor specialiști în sistem, dar și necesitatea sporirii calității formării inițiale și continue a cadrelor didactice.

A doua masă rotundă în cadrul aceluiași proiect a avut loc în data de 27 noiembrie. Subiectul abordat a fost *Atestarea cadrelor didactice din perspectiva Codului Educației*. La eveniment au fost prezenți: Liliana NICOLAESCU-ONOFREI, Viceministru al Educației; reprezentanți ai Direcțiilor de Învățământ Edineț, Leova, Soroca, Taraclia, UTAG; concepatori de politici educaționale, președinți ai comisiilor de atestare, profesori, manageri, care s-au referit la *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice*, discuția fiind axată pe următoarele aspecte: tradiții și experiențe pozitive în atestarea cadrelor didactice; actualitatea rigorilor de atestare, importanța performanțelor elevilor, inclusiv în procente, în evaluarea/atestarea profesorului. Pentru a accentua rolul decisiv al competenței în procesul de atestare a cadrului didactic, moderatorii Olga COSOVAN și Angela MUȘENCO au aplicat tehnica SWOT, participanții lucrînd interactiv, în grup.

II. DISCUȚII PUBLICE LOCALE

Discuțiile publice locale pentru actori educaționali și comunitari au oferit un cadru prielnic dezbaterii problemelor și a direcțiilor semnalate de documentele actuale de politici educaționale, inclusiv reforma structurală și pregătirea cadrelor didactice performante. Pe parcursul activităților au fost propuse soluții locale pentru problemele identificate, dar și sugestii de îmbunătățire



a procesului de elaborare și implementare deschisă și transparentă a politicilor educaționale, cu antrenarea părinților, elevilor, profesorilor și managerilor.

În perioada septembrie-decembrie, au fost realizate 10 discuții publice locale la: Enichioi, Cantemir – *Reforma structurală/optimizarea rețelei școlare*; Boșcana, Criuleni – *Educația nonformală. Valorificarea potențialului comunității în vederea diversificării ofertei educaționale a școlii*; Taraclia – *Aspecte specifice legate de procesul educațional din perspectiva comunităților multietnice*; Fetești, Edineț – *Implicarea părinților în procesul de luare a deciziilor cu privire la procesul educațional, inclusiv alegerea cursurilor opționale*; Drochia – *Rezultatele de la BAC versus calitatea procesului educațional*; Cazangic, Leova – *Școala – centru comunitar: oportunități locale pentru sporirea atractivității școlii*; Soroca – *Problema capacității financiare reduse a școlilor mici*; Comrat – *Misiunea-cheie a asociațiilor de părinți din perspectiva diferiților actori comunitari*; Călărași – *Importanța parteneriatelor sociale: școală – părinți – autorități publice de toate nivelurile*; Popeasca, Ștefan-Vodă – *Copii cu CES și reorganizarea sistemului rezidențial*.

Aducem mulțumiri formatorilor care au facilitat aceste dezbateri: Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Angela MUȘENCO, Galina FILIP, Daniela VACARCIUC, Iurie MELINTE, Valeriu GORINCIOI, Sergiu OREHOVSCHI, Serghei LÎSENCO.

C.E. PRO DIDACTICA implementează proiectul *Pentru reforme calitative în educație* în perioada iulie 2014-ianuarie 2015, cu un buget total de 34 200 dolari SUA. Proiectul își propune să contribuie la promovarea și implementarea calitativă a reformelor curente din domeniul educațional prin implicarea activă a tuturor actorilor interesați, inclusiv a membrilor comunităților rurale. Activitățile preconizate asigură vizibilitatea reformelor în educație și oferă oportunități pentru participare și dialog social axat pe proces, relații și rezultate. Problemele prioritare abordate vizează: transparența decizională, parteneriatele durabile, managementul participativ și optimizarea rețelei școlare. Proiectul prevede și alte activități: o a treia masă rotundă, rubrici tematice în *Făclia*, *Didactica Pro...* și pe site-ul Ministerului Educației, al C.E. PRO DIDACTICA, cicluri de interviuri (radio, TV), promovarea reformelor și a schimbărilor de calitate prin intermediul materialelor de informare/sensibilizare (pliante, flyere etc.).

Lilia NAHABA, coordonator de proiect



Austrian
Development Cooperation



Laborator performant destinat pregătirii specialiștilor TIC

Guvernul Austriei finanțează lansarea unei serii de laboratoare performante pentru specialități TIC în colegii și școli profesionale din Republica Moldova.

Începînd cu anul 2014, tinerii înmatriculați la specialități TIC de la 4 colegii și 2 școli profesionale beneficiază de condiții îmbunătățite de studiu și șanse mai mari de angajare după absolvire grație suportului financiar oferit de Agenția Austriacă pentru Dezvoltare (ADA) în cadrul Proiectului *Îmbunătățirea calității învățămîntului vocațional-tehnic în domeniul TIC*. În acest sens, pe data de 19 noiembrie, în incinta Colegiului de Informatică din Chișinău, a avut loc evenimentul de inaugurare a primului laborator performant dedicat pregătirii specialiștilor TIC, creat cu suportul ADA, la care au participat: Igor GROȘU, Viceministru al Educației; Gerhard SCHAUMBERGER, Șef al Biroului Agenției Austriece pentru Dezvoltare în Republica Moldova; Ana CHIRIȚA, Director Executiv al Asociației Naționale a Companiilor din Domeniul TI; profesori, studenți etc. Laboratoare similare vor fi lansate în perioada imediat următoare în cadrul celorlalte 5 instituții-pilot: Colegiul Financiar-Bancar din Chișinău, Colegiul Politehnic din Bălți, Colegiul Industrial din Cahul, Școala Profesională nr. 6 din Chișinău, Școala Profesională nr. 5 din Bălți. Suma investită în crearea laboratoarelor este de 140 mii euro.

Potrivit unui studiu realizat la începutul anului curent cu referire la educația TIC în colegii și școli profesionale, cele mai mari provocări țin de adaptarea conținuturilor educaționale la cerințele sectorului privat, echipamentele uzate, tehnologiile învechite aplicate în procesul de instruire, dar și colaborarea insuficientă cu companiile TIC.

Anume în cadrul acestui proiect procesele de instruire din instituțiile-pilot sînt supuse unor ample transformări. Elevii vor avea posibilitatea să acumuleze cunoștințe trainice și să își dezvolte abilități ajustate la cerințele actuale, datorită implementării unui curriculum modernizat, elaborat împreună cu reprezentanții sectorului privat, introducerii unor module și servicii educaționale adiționale. Profesorii își vor îmbunătăți metodele de predare, avînd posibilitatea de a participa la stagiile de instruire oferite de companiile TIC.

Laboratoarele dotate cu echipament și instrumentar de ultimă generație vor susține și conferi eficiență procesului de instruire, contribuind la dezvoltarea unor



competențe practice importante pentru angajarea tinerilor în cîmpul muncii. Gerhard SCHAUMBERGER a menționat: „Mizăm, din punct de vedere strategic, pe creșterea sectorului IT, pentru care știm că în viitor va fi necesară o forță de muncă calificată. Faptul că tinerii și tinerele vor avea parte de o practică consistentă pe parcursul instruirii, va fi apreciat ulterior de firmele IT”.

Proiectul *Îmbunătățirea calității învățămîntului vocațional tehnic în domeniul TIC* se desfășoară în perioada 1 decembrie 2012-31 mai 2015 și este implementat de C.E. PRO DIDACTICA, Asociația Națională a Companiilor din Domeniul TIC, în strînsă colaborare cu Ministerul Educației al Republicii Moldova și cu suportul financiar al ADA. Scopul proiectului îl constituie modernizarea educației TIC și corelarea acesteia cu cerințele pieței forței de muncă. În rezultatul implementării proiectului, tinerii care absolvest specialități TIC în cadrul instituțiilor vocațional-tehnice selectate vor beneficia de șanse reale de angajare și de perspective de dezvoltare profesională.

Octombrina MORARU,
coordonator de proiect



Servicii la solicitarea beneficiarului

În perioada octombrie-decembrie curent, echipa de formatori a C.E. PRO DIDACTICA a fost solicitată pentru a desfășura programe de formare destinate cadrelor didactice în mai multe instituții de învățământ:

- Gimnaziul C. Negruzzi, Tîrnova, Dondușeni – *Evaluarea în baza standardelor*;
- LT I. Creangă, Cimișlia – *Referențialul de evaluare*;
- Școala primară nr. 82, mun. Chișinău – *Proiectarea pe unități de învățare*;
- LT M. Sadoveanu, Hîncești – *Proiectarea pe unități de învățare*;
- Cadrele didactice din r. Cimișlia – *Evaluarea în baza standardelor și a referențialului*;
- LT Sportiv nr. 2, mun. Chișinău – *Corelarea între competențe și proiectarea activității didactice*;
- Învățătorii din r. Soroca – *Educație pentru dezvoltarea caracterului*.

La programele de formare enumerate au participat peste 170 de persoane.

La 26-27 decembrie vor mai avea loc două trai-



ninguri cu subiectul *Referențialul de evaluare*, la LT E. Nicula, Mereni, Anenii Noi, și la LT Puhăcenii din același raion.

Sîntem disponibili și în continuare pentru prestarea serviciilor la solicitarea cadrelor didactice și manageriale, atît în incinta centrului, cît și în teritoriu.

Lilia NAHABA, coordonator de program



Clubul de dezbateri educaționale

PAIDEIA

Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță continuarea ședințelor Clubului de dezbateri PAIDEIA. Pentru perioada ianuarie-februarie 2015, vă propunem următoarele tematici:

Data	Denumirea clubului	Denumirea Clubului Tema activității	Formator	Ora
16.01	Clubul învățătorilor	Să creăm oportunități pentru învățarea citit-scrisului și a lecturii utile. Activizarea elevilor la lecțiile de limba și literatura română	Nina MÎNDRU	15.00-18.00
23.01	Clubul diriginților	Cum să-ți ajuți copilul în funcție de temperamentul acestuia	Ecaterina MOGA	15.00-18.00
30.01	Clubul managerilor	Mentoratul – context pentru dezvoltare profesională la locul de muncă	Lia SCLIFOS	15.00-18.00
13.02	Clubul învățătorilor	Tehnici de lucru cu copiii agresivi în cadrul activităților extracurriculare.	Octombrina MORARU	15.00-18.00
13.02	Clubul managerilor	De la <i>bun</i> la <i>excelent</i> . Viața școlii – responsabilitatea liderului	Ecaterina MOGA	15.00-18.00
27.02	Clubul profesoriilor de discipline socioumane	Proiectarea didactică la disciplinele socioumane din perspectiva valorificării educației incluzive (curriculum adaptat, curriculum modificat etc.)	Rodica SOLOVEI	15.00-18.00

Ședințele, desfășurate în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA (mun. Chișinău, str. Armenească, 13), încep la ora 15.00 și durează 4 ore academice.

Participanții la minimum 5 ședințe vor primi certificate acreditate de Ministerul Educației, valabile pentru procesul de atestare periodică a cadrelor didactice și manageriale.

Costul unei participări constituie 50 de lei.

Pentru mai multe detalii și înscrieri, contactați-ne la numerele de telefon: (+373 22) 54 29 77, 54 25 56.

Oferta de formare 2015 pentru cadre didactice și manageriale

Centrul Educațional PRO DIDACTICA oferă în continuare programe de formare la solicitarea beneficiarilor, organizând cursuri de perfecționare a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar și universitar, avizate de Ministerul Educației al Republicii Moldova, conform ordinului nr. 780 din 18 iulie 2013.

CertIFICATELE SÎNT VALABILE PENTRU PROCESUL DE ATESTARE PERIODICĂ A CADRELOR DIDACTICE.

În anul de studii curent, Vă oferim următoarele servicii de formare:

- *Formare de competențe prin strategii didactice interactive;*
- *Implementarea curriculumului școlar modernizat;*
- *Educație pentru echitate de gen și șanse egale (program de 1-3 zile pentru diriginți și directori adjuncți pentru educație);*
- *Depășirea dificultăților la lectură și scriere (seminar pentru profesorii claselor primare);*
- *O oră pentru lectură (seminar pentru profesorii claselor primare);*
- *Psihopedagogie generală;*
- *Didactici particulare (la fiecare disciplină): Tehnologii interactive de predare-învățare-evaluare;*
- *Evaluarea continuă la clasă;*
- *Evaluarea sumativă a rezultatelor școlare;*
- *Evaluarea în baza standardelor educaționale;*
- *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice: Curs de inițiere în LSDGC; Proiectarea lecțiilor; Strategii de promovare a gândirii critice la disciplinele umaniste; Strategii de promovare a gândirii critice la disciplinele reale; Învățarea prin cooperare; Evaluarea lecțiilor în cheia LSDGC;*
- *Management educațional: Managementul lucrului în echipă; Managementul resurselor umane; Elaborarea proiectului de dezvoltare strategică a organizației; Rezolvarea problemelor și luarea*

- deciziilor; Evaluarea unității școlare; Managementul timpului; Planificarea strategică; Elaborarea planurilor de dezvoltare a instituțiilor educaționale; Motivarea angajaților; Abilități de lider; Abilități de delegare; Leadership situațional; Managementul schimbării; Implementarea curriculumului școlar; Arta dirijării; Abilitățile managerului eficient; Abilități de comunicare eficientă. Prezentarea reușită;*
- *Program pentru psihologi școlari: Managementul stresului; Conflictul și soluționarea lui; Comunicarea asertivă; Cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală. Aspecte psihologice în lucrul cu elevii (program pentru diriginți în baza setului operațional Învăț să fii);*
- *Educație pentru toleranță;*
- *Educație pentru dezvoltarea caracterului;*
- *Educație pentru dezvoltarea comunității;*
- *Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova;*
- *Să ne cunoaștem mai bine/Узнаем друг друга лучше (curs opțional de educație interculturală pentru înțelegerea alterității prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova – română, ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară, în limbile română și rusă);*
- *Educație pentru integrare europeană;*
- *Formare de formatori. Abilități de lucru cu adulții. TOT;*
- *Elaborarea proiectelor de finanțare;*
- *Leadership educațional.*

Costul fiecărui program de formare va fi stabilit în funcție de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanți, locul desfășurării, distanța pînă la localitate, pauză cafea, prînz etc.).

Numărul de credite pentru fiecare program de formare se va calcula conform *Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional și mediu de specialitate.*

Tel.: (+373 22) 54 25 56, 54 19 94

Fax: (+373 22) 54 41 99

E-mail: prodidactica@prodidactica.md



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Paradigme în educație/pedagogie

Rezumat: Conceptul de paradigmă definește un model exemplar de abordare a științei aflată în stadiul epistemologic avansat, recunoscut de comunitatea cercetătorilor. Este un concept epistemologic fundamental, lansat de Kuhn, cu aplicații în științele naturii, îndeplinind o dublă funcție: susținere a domeniului cercetat fixat ca „matrice disciplinară” și închidere în momentul în care criza cunoașterii impune revoluția în știință realizabilă prin înlocuirea sa cu noua paradigmă. Aplicarea conceptului de paradigmă în educație solicită eliminarea tendinței de utilizare nejustificată a termenului, în numeroase situații și contexte.

Este necesară valorificarea sa ca reper epistemologic angajat

deplin în susținerea statutului pedagogiei ca știință socioumană matură. Are drept consecință epistemologică majoră confirmarea și perfecționarea teoriilor generale ale domeniului și promovarea unor „modele-ideale” eficiente în cadrul unei cunoașteri pedagogice științifice. Identificarea paradigmelor afirmate în istoria pedagogiei validează epistemologic stadiul atins de cunoașterea științifică specifică domeniului. Paradigmele pot fi evidențiate după momentul istoric al apariției pedagogiei ca domeniu de cunoaștere specific: pedagogie premodernă – paradigma conformității educației cu natura; pedagogie modernă – paradigma pedagogiei psihocentriste și paradigma pedagogiei sociocentriste; pedagogie postmodernă – paradigma curriculumului.

Abstract: The concept of paradigm defines an exemplary model of approach to science which is in the advanced epistemological stage and recognized by the research community. It is a fundamental epistemological concept, launched by Kuhn, with applications in natural sciences, fulfilling a dual function: support researched field set as „disciplinary matrix” and closing when the knowledge crisis requires revolution in science realizable by replacing it with the new paradigm. Implementation of the concept of paradigm in education calls for eliminating tendency of unjustified use of the term in many situations and contexts. It is required the valorization as epistemological mark fully engaged to supporting pedagogy status as mature socio-human science. Has as major epistemological consequence the confirmation and improvement of general theories of the field and promotion of efficient „ideal model” in the scientific pedagogical knowledge framework. Identification of paradigms stated in the history of pedagogy epistemological validates the stage reached by specific scientific knowledge. The paradigms can be highlighted by the historical moment of occurrence of pedagogy as a field of specific knowledge: pre-modern pedagogy – the conformity of education with nature paradigm; modern pedagogy – the psycho-centrist pedagogical paradigm and the socio-centrist pedagogical paradigm; postmodern pedagogy – the curriculum paradigm.

Keywords: The concept of paradigm, curriculum paradigm, epistemological mark, ideal model, pre-modern pedagogy, modern pedagogy, postmodern pedagogy.

Paradigma în știință, în general, și în științele socio-umane (științele pedagogice/ale educației), în special, impune rezolvarea următoarelor probleme: definirea conceptului de *paradigmă*; aplicarea conceptului de *paradigmă* în educație/pedagogie; identificarea paradigmelor afirmate în istoria pedagogiei, la nivelul teoriei, dar și al practicii educației.

1) DEFINIREA CONCEPTULUI DE PARADIGMĂ

Termenul de *paradigmă* este utilizat din două perspective diferite, chiar opuse: 1) o perspectivă restrictivă, riguroasă, determinată conceptual la nivel epistemologic sau de filozofie a științei; definește „un mod central și global de a privi fenomenele” studiate de o anumită teorie afirmată istoric ca *știință normală* (logico-mate-

matică; a naturii) *matură epistemologică*; 2) o perspectivă extinsă contextual spre: a) toate științele, inclusiv cele socioumane, care nu au atins un stadiu normal de maturitate epistemologică prin fixarea unui *nucleu epistemic tare* la nivel de concepte fundamentale specifice domeniului cercetat; b) toate practicile unui domeniu (politică, economie, educație etc.), ceea ce duce la folosirea sau evocarea sa excesivă, în împrejurări nepotrivite, neadecvate – situație în care „termenul de *paradigmă* este deopotrivă ambiguu și vag” [7, p. 248].

Conceptul de *paradigmă* poate fi definit în raport de mai multe semnificații afirmate la scara *cercetării istorice și hermeneutice*, proprie domeniului de referință, delimitat la nivel de *epistemologie (teoria filozofică a cunoașterii științifice)*. Avem în vedere:

- 1) *Semnificația etimologică* (limba latină, limba greacă). *Paradigma* reprezintă un *exemplu*, un *model*, un *model exemplar*, valorificat într-un anumit domeniu de activitate.
- 2) *Semnificația generală*. *Paradigma* reprezintă „o viziune de ansamblu specifică și unificatoare a unei realități”, cercetată de o anumită *teorie științifică* recunoscută de membrii unei anumite *comunități științifice*”.
- 3) *Semnificația particulară*. *Paradigma* reprezintă „un ansamblu de enunțuri cu funcția de premise” care: asigură o viziune globală asupra domeniului cercetat; facilitează comunicarea, evaluarea și creativitatea, în contextul fenomenelor studiate; orientează teoriile elaborate în procesul maturizării lor epistemice permanente; sugerează practici proprii, realizabile în situații specifice delimitate de *teoria* afirmată istoric și de metodologia de cercetare promovată de aceasta.
- 4) *Semnificația la nivel de societate*. *Paradigma* reprezintă „un ansamblu de presupuneri, valori, raționamente, modalități de a vedea și aspirații” care: constituie o concepție despre realitatea reflectată proprie unei anumite colectivități; conduce la organizarea și evaluarea acestei realități, în contexte determinate istoric; exemplele care pot fi avansate vizează tendința de definire a societății la nivel de *paradigmă: capitalistă/socialistă; etnocentrică; economicentrică/poliscentrică/educocentrică* etc.
- 5) *Semnificația la nivel de cercetare științifică*. *Paradigma* reprezintă „un ansamblu de reguli implicite sau explicite” care: orientează cercetarea într-o anumită perioadă determinată istoric; furnizează cercetării cunoștințele fundamentale necesare, universal recunoscute, modalitățile de a pune problemele, de a efectua investigații și de a găsi soluții; paradigma include „familii de teorii și de practici comune în cadrul unei abordări

generale a cercetării” (vezi paradigma: cantitativă/calitativă în cercetarea socială/în economie, în politică, în cultură, în educație etc.).

- 6) *Semnificația filozofică*. *Paradigma* reprezintă „o școală de gândire, un ansamblu de idei fundamentale care constituie un mod exemplar de percepție a lumii sensibile”, de construcție, deconstrucție, reconstrucție a realității naturale, sociale, psihologice etc. (vezi, în filozofia lui Platon, paradigma promovată în Republica în cadrul căreia este proiectat statul ideal ca model exemplar) [6, pp. 981-982].

Paradigma* la nivel de *concept fundamental implică o abordare *epistemologică*, specifică *filozofiei științei* sau *teoriei filozofice a cunoașterii științifice*. Este lansată de Thomas S. Kuhn în cartea *Structura revoluțiilor științifice* (1962, 1970). Identificăm o evoluție a conceptului de *paradigmă*, între ediția I a cărții lui Kuhn, din 1962, și cea de-a doua, publicată în 1970, evoluție care marchează accentuarea *sensului* său prioritar:

- 1) *filozofic/metafizic* (1962) – *paradigma* reprezintă un ansamblu de credințe, convingeri, mituri, viziuni asupra realității cercetate, modalități noi de a vedea lucrurile, concepție generală despre lume;
- 2) *metodologic* (1962) – *paradigma* reprezintă o operă exemplară, clasică, elaborată și valorificată ca model artificial sau instrumental;
- 3) *sociologic* (1962) – *paradigma* reprezintă: a) „un rezultat științific, recunoscut la nivel universal”; b) „un ansamblu de credințe, convingeri, valori recunoscute și tehnici comune membrilor unui grup determinat, la nivel de comunitate științifică” (1970);
- 4) *epistemologic* (1970) – *paradigma* reprezintă: a) *matricea disciplinară* a științei respective fixată la nivelul *logisticii* acesteia, creată, susținută, dezvoltată, perfecționată prin *conceptele fundamentale* care asigură „nucleul epistemic tare” al științei respective, aflată în stadiul de „*știință normală*” (matură din punct de vedere epistemologic); b) *axiomatica științei* respective, bazată pe axiome, postulate, principii și „corolare” ale acestora – la nivel de *principii* de proiectare – de realizare și de reguli de aplicare proprii fiecărui principiu); c) *strategiile* necesare pentru rezolvarea situațiilor problematice ale domeniului cercetat, utilizate ca *modele* sau ca *exemple ideale, conceptuale* de soluționare a „enigmelor persistente în știința normală” [6, p. 983].

Analiza conceptului de *paradigmă*, definit de Kuhn, permite evidențierea a două semnificații majore incluse în formula de „*matrice disciplinară*”, a științei aflate în stadiul epistemologic matur de „*știință normală*”. În termenii autorului, *paradigma* desemnează: a) „ansamblul de valori

și tehnici pe care le deține în comun un grup științific” – teorii, concepte fundamentale, generalizări simbolice/ „de tipul celor care se găsesc în ecuațiile matematice ale fizicii”; metafore, utilizate frecvent, „care reflectă statutul anumitor elemente abordate în teorie”, explicații verbale, *scheme conceptuale* etc.; b) „modul în care cercetătorul, format în spiritul științei respective, aplică „matricea disciplinară”, învățând ”să recunoască, să izoleze, să distingă entitățile reprezentative” ale acesteia, în conformitate cu o anumită *normativitate* bazată pe axiome, postulate, principii, reguli de *tratare eficientă a problemelor* ”cu ajutorul conceptelor elaborate în teorie (...), care capătă o valoare operațională” [10, pp. 1034-1035].

Cele două *semnificații* concentrează două dimensiuni esențiale ale *paradigmei*, diferite, dar complementare: 1) *dimensiunea epistemologică* – vizează calitatea *paradigmei* de *model exemplar de abordare a teoriei* consolidată la nivelul științelor mature prin elaborarea și fixarea *conceptelor fundamentale* („nucleul epistemic tare”) care asigură *baza sau matricea disciplinară* a domeniului cercetat; 2) *dimensiunea socială/sociologică* – vizează „sociologia științei”, probată prin *modul exemplar de aplicare a teoriei prin activitatea unitară, solidară, a cercetătorilor* care reprezintă comunitatea științifică de referință, cercetători învățați „să vadă ceea ce trebuie văzut pentru a aplica teoria” în conformitate cu *axiomatica* domeniului (axiome, postulate, principii etc.).

Importanța paradigmelor în cunoașterea științifică este evidențiată de Thomas S. Kuhn prin definirea și analiza a două *concepte derivate* care reflectă stadiile de evoluție ale științei, după exemplul oferit de *științele logico-matematice* și de *științele naturii*. Avem în vedere conceptul de: 1) *știință normală* care definește momentul acceptării unei *paradigme* în condițiile existenței unei *teorii generale* a domeniului cercetat, matură, fixată epistemologic prin *concepte fundamentale*, la nivel de „nucleu epistemic tare”; 2) *revoluție științifică/în știință* care marchează trecerea necesară de la o *paradigmă depășită istoric* la o nouă *paradigmă necesară istoric*, pentru a putea valorifica, în cadrul unor noi *axiome*, conceptele fundamentale ale domeniului, aplicarea lor într-un alt context social (cultural, politic, economic, comunitar, pedagogic etc.).

1) *Conceptul epistemologic de știință normală*. Definește stadiul unei științe bazată pe o *teorie generală* a domeniului, stabilizată la nivel de concepte fundamentale, orientată conform unei *paradigme* afirmată la scară socială care permite dezvoltarea *cunoașterii științifice* „pe calea unei specializări, unei efervescente concertate, cel puțin în linii mari”. *Știința normală*, care beneficiază de o *paradigmă*, „fixează normele unui câmp de cercetare” prin care „cercetătorii dispun de o bază de reflecție stabilă și comună”.

În cadrul *matricei disciplinare* și în contextul va-

lorilor recunoscute social de comunitatea științifică, *paradigma* evidențiază „care fapte sînt importante și care sînt neglijabile, care trebuie să rețină atenția și care trebuie să fie ignorate”. Rezolvarea problemelor studiate de știința respectivă, la nivel teoretic și practic, „consolidează încrederea generală în *paradigma* dominantă și în capacitatea acesteia de a permite rezolvarea unui număr tot mai mare de probleme”; pe de altă parte, în momentul în care *paradigma* nu mai poate rezolva problemele existente sau apărute la nivelul domeniului cercetat de știința respectivă, „se instaurează o situație de criză” care impune adoptarea unei noi perspective, „a unui punct de vedere diferit”. Rezolvarea acestei *situații de criză* solicită promovarea unei noi *paradigme*.

2) *Conceptul epistemologic de revoluție științifică*. Definește stadiul unei științe aflată în criză care solicită „instaurarea unei noi paradigme”. Lansarea sa, realizabilă inițial individual, este susținută gradual la nivel de comunitate științifică, pe fondul unor rezistențe obiective și subiective, exprimate pe fondul „unui vocabular comun”, în contextul existenței unei *teorii generale* a domeniului care implică stabilitatea conceptelor fundamentale. Confruntarea dintre *vechea paradigmă* și *noua paradigmă* vizează *modul diferit* de: a) „a pune problemele” și de a proiecta soluțiile necesare pentru rezolvarea acestora; b) a vedea „situațiile experimentale sau observațiile la care se referă”; c) a interpreta raporturile dintre conceptele *fundamentale* și natura cercetată care impune afirmarea unor noi *axiome* cu impact general, *teoretic, metodologic și practic*.

Finalizarea *revoluției științifice* implică revenirea la situația de *știință normală* susținută pe baza *noii paradigme*, recunoscută de *comunitatea științifică* la nivel de „bun comun”. Dimensiunea acestei *comunități științifice* este exprimată calitativ, nu cantitativ, prin contribuția teoretică, metodologică și practică a unui număr relativ mic de participanți, apreciat convențional de Kuhn „la mai mult de o sută de membri, iar uneori chiar mai puțini”.

Miza tranziției unei științe de la *vechea paradigmă* la *noua paradigmă* o constituie progresul *cunoașterii științifice* în domeniul de referință. Exemplul clasic, invocat de filozofia și practica științei este evident în domeniul *fizicii*. Vizează trecerea de la *paradigma* lui Newton, cu „o putere proprie ce permite abordarea unui număr important de probleme, dar care reprezintă și o limitare”, la *paradigma* lui Einstein, care propune o nouă abordare, dincolo de această limitare. *Istoria științei* confirmă faptul că *paradigma* are o dublă funcție: de *susținere*, dar și de *închidere* a domeniului de cercetare în contextul unei anumite *matrice disciplinare*. Astfel: a) pe de o parte, „fiecare *paradigmă* este adevărată în cadrul pe care și-l definește ea însăși, susținut prin capacitatea de rezolvare a problemelor tipice domeniului cercetat; b) pe de altă parte, aceeași *paradigmă*, trebuie

înlocuită când apar *probleme* noi pe care ea nu le mai poate rezolva în același cadru al *matricei disciplinare*, transformabil într-un context social-istoric nou [Ibidem, p. 1035-1037].

II) APLICAREA CONCEPTULUI DE PARADIGMĂ ÎN EDUCAȚIE/PEDAGOGIE

Este o problemă dificilă care poate fi rezolvată, dar în măsura evitării/eliminării a două interferențe nocive în plan epistemologic și social, generate de: 1) aplicarea necondiționată a *metodologiei de cercetare experimentală*, tipică *științelor naturii* la nivelul *științelor socioumane*; 2) deplasarea zonei de implicare a *paradigmei* de la *teoria pedagogică* la *practica educației*.

1) Aplicarea necondiționată a *metodologiei de cercetare experimentală*, tipică *științelor naturii*, la nivelul *științelor socioumane*, este o tendință promovată, în ultimele decenii, chiar la nivel academic. Extrapolarea sa întreține iluzia validării epistemologice a științelor socioumane/pedagogice prin preluarea unei *metodologii* impusă de un *obiect de cercetare* (*natura* lipsită de *conștiință*), supus determinismului cauzal liniar (cauză – efect, stimul – răspuns), fundamental diferit de *determinismul mediat teleologic* și *axiologic* (prin intermediul *finalităților* și al *valorilor* activității umane), existent la nivelul obiectului de studiu specific *științelor socioumane/pedagogice* (societatea, omul, educația ca activitate socioumană), caracterizat prin *conștiință* (socială și individuală).

Consecință negativă, gravă a acestei tendințe, constă în întârzierea procesului de cercetare fundamentală în domeniul de referință (în cazul nostru, educația), necesar pentru elaborarea și fixarea *conceptelor de bază* care asigură „nucleul epistemic tare”, la nivel de „*matrice disciplinară*”. Inconsistența sau chiar lipsa acestui „nucleu epistemic tare”, susținut prin concepte fundamentale, integrate în *teoriile generale ale domeniului*, pune sub semnul întrebării posibilitatea identificării unor *paradigme* în zona științelor socioumane, în general, a științelor pedagogice/ale educației, în special. Iar perpetuarea acestei situații – semnalată indirect de Th.Kuhn, prin aplicarea conceptului de *paradigmă* doar în zona științelor naturii – condamnă științele socioumane/pedagogice la un *statut epistemologic* (încă) *preparadigmatic* (vezi Cătălin Zamfir, 2005).

2) Deplasarea zonei de implicare a *paradigmei* de la *teoria pedagogică* la *practica educației* (aflată, uneori/deseori, de-a lungul istoriei, chiar în contradicție cu *teoria educației*) generează tendința de extrapolare nejustificată a conceptului de *paradigmă*, deviat spre arbitrar sau chiar derizoriu. În această situație sînt formulele forțate: a) *ideologic*, de *politica educației*, ca *paradigme revoluționare* („centrarea pe copil”) sau *redundante* („centrarea pe competențe”) sau de managementul

clasei („paradigma clasei dreptunghiulare”, paradigma clasei pătrate”; „paradigma clasei circulare” etc.); b) *generic*, prin expresii precum cele încurajate chiar de titlul tematic al numărului actual al Revistei *Didactica Pro...* – *Noile paradigme ale educației*.

Oscilația între tendința conceperii *paradigmei* ca *model de abordare a teoriei pedagogice* sau a *practicii educației* este persistentă (metodic/întîmplător ?...) chiar și în literatura de specialitate, în cercetările istorice și în dicționarele consacrate.

Istoria gândirii pedagogice identifică uneori *paradigmele* înaintea definitivării *pedagogiei* ca domeniu distinct de cunoaștere, susținut prin concepte specifice (Jan A. Comenius, *Didactica magna*, 1657), evidențiind existența acestora încă din antichitate. Într-un stil tributar abordării filozofice, sînt relevante două paradigme opuse: a) *paradigma pedagogiei esenței* – care concepe educația în raport de un *model ideal, abstract* – considerată *clasică*, dezvoltată pe parcursul a trei etape istorice: Antichitatea (Platon, Aristotel), Evul Mediu (Toma d’Aquino), Renașterea (Rabelais, Montaigne), continuate și în modernitate, după afirmarea pedagogiei ca domeniu specific de cunoaștere; b) *paradigma pedagogiei existenței* – care concepe educația în raport de un *model al naturii concrete* (a *educatului*) – lansată de Rousseau în sec. XVIII, continuată prin elaborarea unor *teorii specifice*, a *învățămîntului primar* (Pestalozzi) și *preșcolar* (Froebel) etc. (vezi Bogdan Suchodolski, 1970).

Dicționarele de specialitate definesc *paradigma* ca „școală de gândire în domeniul educației”. La acest nivel, reprezintă „cadrul de referință particular al gândirii și acțiunii educaționale care cuprinde *presupunerile/premisele* (opțiunile ideologice, valorile, finalitățile, concepțiile generale despre cunoaștere, persoană și societate), noțiunile specifice, abordările, modelele, teoriile, metodologiile, criteriile de validitate referitoare la învățare, învățămînt, cercetare, practică. Exemplele degajate sînt identificate la nivelul unei relații virtuale dintre filozofia socială și educație: „paradigma umanistă/industrială/inventivă/rațională/socioculturală a educației; paradigma educației *totale*/situației pedagogice/ființei educate/artei și științelor educației”.

La nivelul *didacticii generale/teoriei generale a instruirii*, paradigma reprezintă „un model care îl învață pe elev cum să rezolve o problemă sau să efectueze o sarcină școlară prin *analogia* sau prin *imitarea* unui procedeu unic și comun mai multor cazuri similare” [6, p. 982].

Importanța paradigmei în științele pedagogice/educației este probată la nivelul raporturilor acesteia cu *teoria* și cu *modelele* înțelese ca *repere epistemologice* de bază angajate la nivelul *cunoașterii pedagogice științifice*. Calitatea lor permite: 1) depășirea obstacolelor existente în calea cunoașterii pedagogice științifice; 2)

susținerea *statutului pedagogiei de știință socioumană specializată în studiul educației*, confirmat istoric și axiomatic (logistic).

1) *Paradigma* contribuie la depășirea obstacolelor existente în calea cunoașterii pedagogice în măsura în care intervenția sa este posibilă doar în cazul existenței unor *teorii generale*, bazate pe definirea și articularea conceptelor pedagogice fundamentale angajate în cercetarea domeniului specific (educație, instruire, proiectare a educației și a instruirii). Pe acest circuit pot fi sesizate și depășite obstacolele interpușe în calea cunoașterii pedagogice, generate de stadiul încă imatur epistemologic al științelor pedagogice (ale educației) și de mentalitatea „actorilor educației”. Semnalăm următoarele obstacole care mențin cunoașterea pedagogică într-o fază preștiințifică sau chiar neștiințifică (vezi Cezar Birzea, 1995): a) *opinia/opinionita pedagogică* (generată de interferența limbaj științific – limbaj comun: eșecul școlar explicat prin cauze ereditare; reforma învățământului începută prin schimbarea manualelor școlare etc.); b) *mitul pedagogic* (generator de soluții imaginare: *mitul reformei învățământului* realizabilă după modele externe, *mitul „noilor educații”*, *mitul „metodelor activ-participative”* etc.); c) *metafora pedagogică* (generată prin transfer abuziv de semnificații – vezi profesorul-prestator de servicii, elevul-client); d) *sloganul pedagogic* (promovat periodic prin *cuvinte* sau *expresii-șoc*: centrarea pe copil, școli prietenoase, bune practici, calitatea în educație, managementul calității totale etc.

2) Statutul pedagogiei de știință socioumană autonomă *specializată în studiul educației* implică atingerea unui stadiu epistemologic matur, confirmat la nivel de cunoaștere pedagogică științifică, realizabilă la nivel de: *teorie pedagogică*, *paradigmă pedagogică*, *model pedagogic*.

A) La nivel de **teorie**, *cunoașterea pedagogică științifică* este realizabilă prin elaborarea *conceptelor pedagogice fundamentale* și articularea lor în cadrul *teoriilor generale* ale domeniului: *teoria generală a educației*, *teoria generală a instruirii*, *teoria generală a curriculumului*. În funcție de dimensiunea epistemologică stabilă a *conceptelor fundamentale*, fixate în cadrul acestor *teorii generale*, sînt dezvoltate *conceptele operaționale* (subordonate conceptelor fundamentale), variabile în context deschis, promovate metodologic de *teoriile pedagogice particulare* (teoria învățământului primar, didacticele diferitelor discipline de învățămînt, pedagogia familiei etc.) și de cele *construite intradisciplinar* (teoria comunicării didactice, teoria evaluării etc.) și *interdisciplinar* (psihologia educației, sociologia educației, managementul educației etc.).

B) La nivel de **paradigmă**, *cunoașterea pedagogică științifică* este realizată/realizabilă prin *modul* diferit de abordare a *teoriilor generale ale domeniului*, în diferite

etape istorice, valorificînd contribuția unor curente și personalități reprezentative, ca exponente ale progresului epistemologic, promovat în spiritul unor „revoluții științifice”, determinate social. Ca reper *epistemologic* fundamental, *paradigmele* afirmate în istoria gîndirii pedagogice stimulează decisiv procesul de dezvoltare a *teoriilor generale*, cu consecințe conceptuale, normative și metodologice recunoscute la scara întregii comunități științifice. Implică un tip special de evoluție a *cunoașterii științifice* în momentul în care *pedagogia* atinge stadiul *normativității* și al *maturității* epistemologice în condiții de continuitate istorică, de la *premodernitate* la *modernitate*, de la *modernitate* spre *postmodernitate*. În orice context istoric, *paradigma* contribuie la progresul cunoașterii științifice al domeniului dacă *teoria generală* elaborată fixează deja *nucleul epistemic* tare la un nivel *redus/esențializat epistemic*, concentrat și exprimat prin *conceptele fundamentale* care definesc *educația*, *funcțiile* și *structura de bază* a acesteia, *finalitățile*, *conținuturile* și *formele generale*, *contextul general* în care este realizată *educația*.

Abordarea acestor *concepte pedagogice fundamentale* este diferită la nivelul *paradigmelor* afirmate istoric, centrate asupra anumitor dimensiuni ale educației considerate prioritare: a) cerințele *educatorului*, *profesorului* care acționează dirijist – *paradigma magistrocentristă*, în *societatea premodernă*); b) *cerințele psihologice* față de educație și de educat, copil, elev, student etc. – *paradigma psihocentristă*, în *societatea modernă*; c) *cerințele sociologice* față de educație și de educat, copil, elev, student etc. – *paradigma sociocentristă*, în *societatea modernă*); d) *cerințele psihologice și sociale (psihosociale)* față de educație și educat, concentrate la nivelul finalităților educației, aflate la baza oricărui proiect pedagogic de tip *curricular*, la scara întregului sistem și proces de învățămînt – *paradigma curriculumului*, în *societatea postmodernă, postindustrială, informațională*. Modul diferit în care sînt definite și relaționate conceptele fundamentale, în cadrul fiecărei paradigme, generează o axiomatică proprie domeniului, determinată istoric.

C) La nivel de **model**, *cunoașterea pedagogică științifică* este realizată/realizabilă în cadrul cercetărilor hermeneutice, proprii științelor socioumane, care impun construcția unui *ideal-tip* (Max Weber) sau *tip-ideal* de *abstractizare* necesară pentru identificarea și fixarea epistemologică a *structurii generale de funcționare a activității de educație*, bazată pe corelația permanentă dintre *educator* și *educat*. Construcția unor astfel de *tipuri* sau *modele-ideale, conceptuale* este posibilă la nivelul cercetării pedagogice fundamentale, angajată în (re)construcția *teoriilor generale* ale domeniului din perspectiva paradigmei *curriculumului* (vezi *modelul-ideal* al structurii de funcționare a educației etc.).

III) IDENTIFICAREA PARADIGMELOR AFIRMATE ÎN ISTORIA PEDAGOGIEI

Presupune înțelegerea și aplicarea conceptului de *paradigmă* în calitate sa de *reper epistemologic* care validează stadiul *cunoașterii pedagogice științifice*. Paradigma reprezintă o *modalitate de abordare a teoriei științifice*, afirmată istoric, într-un anumit domeniu de referință – în cazul nostru, educația. Este justificată: a) *epistemologic* prin faptul că angajează un *model exemplar de realizare a teoriei științifice*; b) *social*, prin recunoașterea și aplicarea sa la nivelul comunității științifice.

Apariția *paradigmelor* confirmă faptul că *știința* respectivă a atins un (anumit) stadiu de maturitate epistemologică. Înfruntarea *paradigmelor*, în/între diferite epoci istorice, generează premise pentru realizarea progresului *epistemologic* al *cunoașterii științifice* în domeniul de referință. Acest *progres epistemologic*, realizabil în urma tranziției de la o *paradigmă* la alta, implică o *revoluție în știință*, posibilă și necesară la diferite intervale de timp (Th. Kuhn).

În mod obiectiv, „*revoluțiile în știință*” au loc la intervale relativ mari de timp. În această perspectivă, *conceptul de paradigmă* are o semnificație epistemologică precisă, legitimată istoric în contextul în care noua viziune promovată este angajată la nivelul structurii de ansamblu a științei respective, nu doar asupra unor componente particulare supradimensionate premeditat sau izolate artificial. Este o restricție normativă elementară, în plan *epistemologic*, pe care pedagogia însăși nu o respectă, ca urmare a interferențelor persistente: teorie – practică, limbaj științific – limbaj comun, cunoaștere științifică – preștiințifică.

Pe acest fond este legitimă întrebarea dacă *paradigmele* evocate în istoria educației sînt reale sau doar imaginare? Răspunsul trebuie construit în sens larg, dar mai ales restrîns, din perspectivă epistemologică.

1) *Paradigmele*, în *sens larg*, pot fi acceptate ca *modele* virtuale, exersate metaforic chiar în *dicționarele de specialitate*, care operează distincția istorică *polară* între:

A) „*Paradigma educației vechi*” – centrată pe abordarea educației din perspectivă predominant:

- a) *analitică* (accent pe elemente și relații pedagogice izolate);
- b) *cumulativă* (prin „acumulare de elemente”, generînd un *amalgam* care duce mai mult la „creșterea problemelor” decît la rezolvarea lor);
- c) *transformatoare* (prin schimbări operate continuu în formă de „cataplasma”, greu de stabilizat normativ);
- d) *punctuală, statică, simplă*, care întreține „o viziune artificială”, inadecvată pedagogic și social.

B) *Paradigma educației noi* – centrată pe abordarea

educației din perspectivă predominant:

- a) *analitico-sintetică* (accent pe elemente esențiale și relații interdependente);
- b) *integratoare* (accent pe valorificarea elementelor în cadrul unor structuri complexe);
- c) *dinamică* (accent pe schimbare în termeni de evoluție calitativă și de *reformă*, în condiții de criză a sistemului);
- d) *pragmatică* (accent pe identificarea și rezolvarea problemelor esențiale, pe baza unor modele teoretice validate social);
- e) *globală* (accent pe interdependența fenomenelor, acțiunilor, proceselor pedagogice, în cadrul unor *rețele complexe* perfectibile în contextul *activității de educație*, care întreține „o viziune naturală” la scara întregului sistem și proces de învățămînt [6, p. 984].

În acest spirit, pot fi explicate și formulele exersate, pînă în prezent, la nivel de politică a educației, fără o determinare istorică precisă, care susțin opoziția antagonică existentă între:

- a) *paradigma educației/instruirii magistrocentriste* (centrarea educației/instruirii pe *educator, profesor*);
- b) *paradigma educației/instruirii pedocentriste* (centrarea educației/instruirii pe *copil, elev, educat*).

2) *Paradigmele*, în *sens restrîns*, sînt *repere epistemologice*, justificate *epistemologic* în condițiile în care există o *teorie generală a educației* confirmată istoric (în context determinat) și *logistic* prin elaborarea conceptelor fundamentale ale domeniului și aplicarea lor consecventă într-un cadru *metodologic* și *normativ* adecvat.

La acest nivel, *paradigmele educației* pot fi identificate după momentul istoric în care *pedagogia* apare ca domeniu distinct de cunoaștere, abordat prin *concepte specifice* (educație, instruire, principii și metode didactice, lecția ca formă de organizare a învățămîntului frontal, în clasa de elevi; sistemul de învățămînt primar, secundar, superior/universitar), integrate și dezvoltate într-un prim *tratat de specialitate* (Jan A. Comenius, *Didactica magna*, 1657).

Procesul de identificare a *paradigmelor educației* presupune raportarea acestora la etapele de evoluție istorică a gîndirii pedagogice, desfășurate în diferite epoci de dezvoltare socială: *preindustrială/premodernă; industrială/modernă; postindustrială/postmodernă* (vezi S. Cristea, 2010).

A) *Paradigmele pedagogiei premoderne* sînt identificate în contextul societății *preindustriale, premoderne* (sec. XVII-XVIII). Pot fi acceptate convențional, la limita unei pedagogii preștiințifice, dominată încă de influența filozofiei/metafizicii și a teologiei: a) *Paradigma educa-*

ției în conformitate cu natura abstractă, ideală, perfectă, creată de Dumnezeu (J.A. Comenius, *Didactica Magna*, 1657); b) *Paradigma educației în conformitate cu natura concretă empirică a copilului* (a celui educat) care este bună, dar pe care societatea o corupe (J.-J. Rousseau, *Emile sau despre educație*, 1772).

B) *Paradigmele pedagogiei moderne timpurii* sînt identificabile în contextul societății industriale, moderne timpurii (sec. XX). Pot fi identificate la limita pedagogiei științifice. Aceste paradigme reflectă procesul de constituire a pedagogiei ca domeniu distinct de cunoaștere pe baza unor științe particulare (*etica, antropologia, biologia*): a) *Paradigma pedagogiei bazată pe etică*, inițiată de J.Fr. Herbart, *Pedagogia generală*, 1806; *Prelegeri pedagogice*, 1835; pedagogia este construită pe baza eticii înțeleasă ca „filozofie practică”, în funcție de un scop practic fundamentat moral, pe ideea de libertate interioară, perfecționare, bunăvoință, dreptate, echitate (vezi I.Gh. Stanciu, 1995); b) *Paradigma pedagogiei bazată pe antropologie*, inițiată de K.D. Uşinski, *Omul ca obiect al educației*, vol. I, II, 1867; educația valorifică „științele antropologice”, centrate pe studiul „naturii fizice și spirituale a omului” în condițiile vieții sale anatomice, fiziologice, psihologice, geografice, economice, politice etc.; c) *Paradigma bazată pe biologie*, inițiată de H. Spencer, *Eseuri despre educație*, 1861; promovează educația bazată pe principiul evoluționismului.

C) *Paradigmele pedagogiei moderne dezvoltate* sînt identificabile în contextul societății industriale, moderne dezvoltate (sf. sec. XIX-prima jum. sec. XX). Pot fi identificate în contextul consolidării procesului de științificare/scientizare a pedagogiei în raporturi interdisciplinare cu psihologia și sociologia (ca știință socială specializată în cercetarea societății la nivel global).

a) *Paradigma pedagogiei psihologice/psihocentriste* este inițiată în Germania (W.A. Lay, *Didactica experimentală*, 1903; E. Meumann, *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice*, vol. I-III, 1911-1915) și Franța (A. Binet, *Ideii moderne despre copii*, 1909) și dezvoltată sistematic de curentul „Educația nouă” (Claparede, Montessori, Decroly, Ferriere etc.), anticipat de E. Key, prin cartea-manifest *Secolul copilului* (1900).

Din perspectiva acestei paradigme, pedagogia este centrată prioritar asupra cerințelor psihologice ale educației și ale educatului.

b) *Paradigma pedagogiei sociologice/sociocentriste* este inițiată în Germania (P. Natorp, *Pedagogia socială*, 1899) și Franța (E. Durkheim, *Educație și sociologie*, 1922) și dezvoltată ulterior din diferite perspective sociale: civice (G. Kerschensteiner, *Conceptul de educație civică*, 1910; *Conceptul de școală a muncii*, 1912, *Teoria formării*, 1926), culturale (E. Spranger, *Cultură și educație*, 1919, *Situația actuală a științelor umaniste în*

școală, 1925), politice (A.S. Makarenko, *Poemul pedagogic*, 1933-1935, *Steaguri pe turnuri*, 1938) etc.

Din perspectiva acestei paradigme, pedagogia este centrată prioritar asupra cerințelor societății (civice, culturale, politice, economice etc.) față de educație și de educat.

D) *Paradigma pedagogiei postmoderne* este afirmată în condițiile maturizării epistemologice a pedagogiei ca știință socioumană specializată în studiul educației, în contextul istoric al societății postmoderne, postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere. Este inițiată la începutul sec. XX (J. Dewey), lansată la jumătatea sec. XX (R.W. Tyler), dezvoltată în cea de-a doua jumătate a sec. XX (B.S. Bloom, J.S. Bruner; L. D'Hainaut) cu implicații pînă în sec. XXI, ca *paradigma curriculumului* validată epistemologic de pedagogia postmodernă în societatea postmodernă.

Paradigma curriculumului încearcă să rezolve conflictul existent în pedagogia modernă între paradigma psihocentristă și paradigma sociocentristă, reflectat în teoria și practica educației și a instruirii, prelungit în diferite forme pînă în prezent. Soluția strategică propusă constă în centrarea educației pe finalitățile educației, de sistem (ideal, scopuri generale) și de proces (obiective: generale, specifice, concrete), construite la nivelul interdependenței permanente dintre cerințele:

- a) psihologice față de educație și educat (exprimate în termeni de capacități/competențe);
- b) sociale față de educație și educat (exprimate în termeni de conținuturi de bază, validate de societate).

Afirmarea epistemologică a paradigmei curriculumului are loc în cadrul unui proces istoric de anticipare, aplicare și dezvoltare. Evidențiem doar reperele principale, orientative, cu caracter deschis.

a) Anticiparea paradigmei curriculumului (John Dewey, (1859-1952): *Școala și societatea* (1896), *Copilul și curriculumul* (1902); *Democrație și educație* (1916); *Experiență și educație*, 1938)

Educația trebuie reconstruită la nivelul interdependenței dintre cerințele societății și cerințele psihologice ale elevului; curriculumul trebuie să asigure continuitatea între cunoașterea științifică elaborată social și experiența psihologică a elevului; filozofia educației proiectează idealul și scopurile pedagogice pozitive, necesare pentru formare și dezvoltarea personalității în contextul unei societăți industrializate (economic) și democratice (politic) – vezi J. Dewey, 1992.

b) Lansarea paradigmei curriculumului (Ralph W. Tyler, *Principii de bază ale curriculumului și ale instruirii*, 1949)

Promovează patru principii ale unui curriculum rațional, pe care le putem actualiza în cadrul unor modele de proiectare a instruirii: *definirea scopurilor și obiectivelor*

activității (în termeni *psihologici* „comportamente cognitive” și *sociale*/conținuturi) – *selectarea experiențelor de învățare* necesare elevilor pentru îndeplinirea scopurilor și obiectivelor propuse la începutul activității – *organizarea metodică a activității* în forme și modalități adecvate pentru realizarea eficientă a experiențelor de învățare ale elevilor conform scopurilor și obiectivelor propuse – *evaluarea rezultatelor activității* în funcție de criteriile incluse în structura scopurilor și obiectivelor, anunțate la începutul activității.

c) Aplicarea paradigmei *curriculumului*

B.S. Bloom, *Taxonomia obiectivelor educației*, 1956, 1971. (1) Elaborează prima *taxonomie a obiectivelor educației*, aplicată la nivelul activității de instruire în cadrul procesului de învățământ, în contextul principalelor discipline sau materii școlare. (2) Construcția *taxonomiei* evidențiază interdependența necesară între: *capacitățile/competențele psihologice* (cognitive) proiectate gradual în termeni de *obiective specifice* (*cunoaștere, înțelegere, aplicație; analiză, sinteză, evaluare/gîndire critică*) – *performanțele* realizabile prin însușirea unor *conținuturi*, validate *sociale* conform programei școlare, în termeni de *obiective concrete*, observabile, evaluabile pînă la sfîrșitul activității (lecției etc.) – vezi V.De Landsheere; G. De Landsheere, 1979.

J.S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, 1960; *Pentru o teorie a instruirii*, 1966. Promovează un model de proiectare a instruirii care valorifică teoria psihologică a constructivismului sociocultural, elaborată de Vygotski. Programele școlare *curriculare* sînt centrate asupra relațiilor dintre obiective și conținuturi/concepte care reprezintă „structura de bază a disciplinei”; metodele didactice trebuie să asigure eficiența învățării susținută intuitiv (*acțional, iconic*) și logic (*simbolic/verbal*), în raport de contextul sociocultural existent/construit și de vîrsta psihologică a elevilor.

L.D’Hainaut, *Programe de învățământ și educație permanentă*, 1979, trad. 1981. (1) Confirmă importanța paradigmei *curriculumului* la nivel de politică a educației prin modele de proiectare concepute la scara sistemului de învățământ, în domeniul instruirii, al cercetării pedagogice fundamentale, al reformei școlare și universitare etc. (2) Concepe *curriculumul* la nivel de concept fundamental care definește: finalitățile/„telurile, scopurile, obiectivele”; căile și mijloacele necesare pentru atingerea finalităților; metodele și instrumentele de evaluare. (3) Angajează *proiectarea curriculară* în context deschis ca direcție de dezvoltare în perspectiva *educației permanente*

te, prin integrarea și valorificarea tuturor conținuturilor și a formelor generale ale educației pe verticala temporală și orizontală spațială a sistemului de învățământ.

d) Dezvoltarea paradigmei *curriculumului*

Este intensificată la granița dintre sec. XX-XXI, în termeni de *deconstrucție* la nivel de pedagogie postmodernă (critică, multiculturală, feministă, fenomenologică, poststructuralistă, autobiografică/biografică, estetică, religioasă, instituțională, internațională) și de reconstrucție (a științelor pedagogice fundamentale) – vezi W. F.Pinar, W.William, M. Reynolds, P. Slattery; P.M. Taubman, 1994; I. Negreț-Dobridor, 2008, S. Cristea, 2010.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bîrzea C. Arta și știința educației. București: E.D.P. RA., 1995.
2. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
3. De Landsheere V., De Landsheere G. Definirea obiectivelor educației. București: E.D.P., 1979.
4. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: E.D.P. RA., 1992.
5. D’Hainaut L. (coord.). Programe de învățământ și educație permanentă. București: E.D.P., 1981.
6. Dictionnaire actuel de l’éducation. 3-e édition, direction éditorial – Renald Legendre, Montreal: Guerin, 2005.
7. Flew A. (coord.). Dicționar de filozofie și logică, ed. II. București: Humanitas, 1999.
8. Kuhn Th. S. Structura revoluțiilor științifice. București: E.Ș.E., 1976.
9. Kuhn Th. S. Structura revoluțiilor științifice. București: Humanitas, 1999.
10. Lecourt D. (coord.). Dicționar de istoria și filozofia științelor. Iași: Polirom, 2005.
11. Negreț-Dobridor I. Teoria generală a curriculumului educațional. Iași: Polirom, 2008.
12. Pinar W.F., Reynolds W. M., Slattery P., Taubman P. M. Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum. New York: Peter Lang, 1994.
13. Stanciu I. Gh. Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX. E.D.P. RA., 1995.
14. Suchodolski B. Pedagogia și marile curente filozofice. Pedagogia esenței și pedagogia existenței. E.D.P., 1970.
15. Zamfir C. Spre o paradigmă a gîndirii sociologice. Iași: Polirom, 2005.

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