



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 1 (89), 2015

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: 800 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?

Codul Educației: provocări și perspective la nivel managerial
(Education Code: challenges and perspectives at the managerial level) 2

EX CATHEDRA

Tudor COJOCARU 5
Politici educaționale: concept și tendințe
(Educational policies: concept and tendencies) 5

EDUCAȚIE PENTRU LECTURĂ

Sergiu OREHOVSCHI
A fi în pas cu timpul marilor provocări
(To be in step with a time of great challenges) 9
Constantin ȘCHIOPU
Formarea elevului-cititor prin tehnica generării de alternative
(The formation of the student-reader through alternative generation technique) 12

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Strategii de proiectare didactică. II. Strategia Știu – Vreau să știu – Am învățat
(Didactic planning strategies. II. The Strategy Know – Want to know – Learned) 16
Fatima LEȘCU
Using multimedia in the English classroom to provide students with challenging
learning activities
(Utilizarea mijloacelor media la orele de limba engleză, pentru a oferi elevilor
activități de învățare atractive) 19

DOCENDO DISCIMUS

Ecaterina MOGA
Abilitate și competență – 11 căi în atingerea excelenței
(Ability and competence – 11 ways to achieve excellence) 23
Rodica MAFTEUȚĂ
Abordări conceptuale ale formării competenței de negociere la managerii instituțiilor
preuniversitare
(Conceptual approaches for negotiation competence training at undergraduate
institution managers) 26
Rima BEZEDE
Promovarea educației deschise și a resurselor educaționale libere
(Promote the open education and the open educational resources) 29
Galina FILIP, Iurie MELINTE
Masa rotundă: Strategia sectorială de descentralizare. Optimizarea rețelei școlare
(The round table: Sectoral decentralization strategy. Optimization of the school network) 33

EXERCITO, ERGO SUM

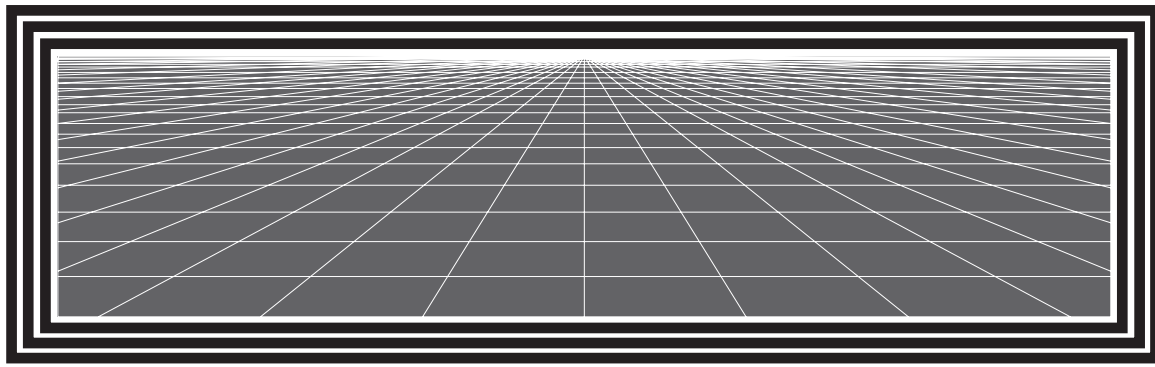
Eugenia NEGRU, Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Săptămânile Uniunii Europene în școlile din Moldova
(The European Union weeks in Moldovan schools) 35
Angela TELEMAN
Investigația de clasificare în clasele primare
(The classification as investigative action in primary school) 38
Lidia BEZNIȚCHI, Roman COPĂCEANU
Și iar despre calitate în educație...
(And again about the quality of education ...) 42

EVENIMENTE CEPD

Lilia NAHABA
Activități în cadrul proiectului Pentru reforme calitative în educație
(Activities within the project For qualitative reforms in education) 49
Lilia NAHABA
Programul Servicii la solicitarea beneficiarului
(The program Services at the request of the beneficiary) 49
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Ne îmbogățim cultura bunei vecinătăți
(We enrich the culture of good neighborhood) 50
Octombrina MORARU
Laboratoare performante destinate pregătirii specialiștilor TIC
(Performant laboratories for preparing ICT specialists) 50

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA
Management strategic în educație
(Strategic management in education) 51



QUO VADIS?

SONDAJ

Codul Educației: provocări și perspective la nivel managerial

1. Care sînt noile provocări pentru un manager din învățămînt după intrarea în vigoare a Codului Educației?
2. Ce idei inovative referitoare la conducerea instituției ar putea fi implementate pentru a asigura un proces instructiv-educativ de calitate?

Larisa MARARAȘ, director, Instituția preșcolară nr. 52, mun. Chișinău

1. Reforma în învățămîntul preșcolar a început cu mulți ani în urmă, însă, odată cu intrarea în vigoare a Codului Educației, aceasta își consolidează pozițiile. Reieșind din principiile de bază ale acestui document: *asigurarea coerenței și a continuității în dezvoltarea sistemului educațional; corelarea sistemului de învățămînt cu necesitățile sociale, economice, educaționale, politice și cu tendințele internaționale și naționale în domeniul educației*, noi, cei ce activăm la treapta preșcolară, sîntem, într-un fel, „echivalați” cu învățătorii și profesorii din învățămîntul primar/gimnazial în ceea ce privește concediul, orele de lucru, remunerarea ș.a. O provocare pentru noi este pregătirea copilului pentru viață, accentul urmînd a fi pus pe aplicabilitate, pe formarea competențelor-cheie sub formă de cunoștințe, abilități și atitudini, racordate la sistemul de valori european, ceea ce presupune o muncă realizată pas cu pas, zi de zi, „cărămidă cu cărămidă”. Deci temelia educației este pusă la grădiniță. O altă provocare constă în a crea „starea de bine” în instituție, asigurînd accesul la educație pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu CES. Desigur, este un deziderat dificil de realizat, tocmai din cauza condițiilor existente, neadaptate la specificul acestor

copii. Ca să poți face față tuturor provocărilor trebuie să fii o persoană informată, disciplinată, organizată, un model demn de urmat și, nu în ultimul rînd, să posezi abilități manageriale. Mai ales acum cînd, conform Codului Educației, organul de conducere al instituției de învățămînt este și Consiliul de administrație, cu largi atribuții în luarea deciziilor.

2. Aș enumera următoarele idei: investirea în formarea competențelor-cheie (comunicare în limba maternă; comunicare în limbi moderne; competențe în domeniul tehnologiei informației și al comunicațiilor; competențe în domeniile matematică, științe și tehnologii; competențe civice și de relaționare interpersonală; a învăța să înveți/educația pe parcursul întregii vieți; deschidere culturală); renovarea și adaptarea instituțiilor preșcolare la nevoile copiilor cu CES; asigurarea condițiilor optime pentru prestarea serviciilor educaționale de calitate (inclusiunea grădinițelor din mun. Chișinău în programul de dotări și renovări prin intermediul unor granturi sau sponsorizări, deoarece pînă acum au beneficiat doar instituțiile preșcolare din mediul rural; înzestrarea acestora cu tehnologii informaționale și de comunicații de ultimă oră).

Svetlana BUZILĂ, director, școala primară-grădiniță Mihai Secară, s. Niorcani, r. Soroca

1. Odată cu intrarea în vigoare a Codului Educației, procesul de modernizare a învățămîntului din Republica Moldova capătă noi accente. În ceea ce ține de ciclul primar, sînt de părere că este binevenită

eliminarea sistemului tradițional de notare, în favoarea descriptorilor de calitate. În acest context, elevii sînt motivați să învețe pentru viață, și nu pentru notă. Un aspect pozitiv îl constituie și integrarea copiilor cu

CES. Însă un manager din mediul rural va avea dificultăți în a asigura școala cu un cadru didactic de sprijin, care ar favoriza incluziunea acestor copii. Doresc, totodată, să îmi exprim dezacordul cu referire la prevederile care stipulează că managerul școlar nu trebuie să posede obligatoriu studii pedagogice. Se susține că noua lege este menită să schimbe accentul instruirii de pe cantitate pe calitate, or, cum poate o persoană care nu deține studii pedagogice să conducă o instituție de învățământ și, cu atât mai mult, să evalueze cadrele didactice prin intermediul testării interne? Trebuie să trecem, cât mai repede posibil, de la învățământul reproductiv la unul creativ, care presupune spirit de inițiativă și cultivarea anumitor abilități. În așa fel vom fi în unison cu cerințele Codului Educației, organizând procesul instructiv-educativ după principiul o *școală prietenoasă copilului*.

2. Oamenii de știință susțin că majoritatea lucrurilor pe care le știm astăzi sînt valabile doar o perioadă de

timp, după care sînt depășite. Pentru a se putea manifesta cu succes într-o lume atît de schimbătoare, elevii trebuie să deprindă metacompetențe, în special cea de *a învăța să înveți*.

În scopul asigurării și sporirii calității procesului instructiv-educativ, aș propune următoarele: realizarea unui parteneriat productiv învățător-elev-părinte, cu implicarea celui din urmă în diferite activități curriculare și extracurriculare; organizarea de traininguri, seminarii pentru cadrele didactice din instituția primară cu scopul de a promova umanizarea relației profesor-elev; folosirea resurselor moderne de instruire, inclusiv a TIC, pentru îmbunătățirea performanțelor elevilor; aplicarea unor practici de evaluare corecte și incluzive. Țin să remarc faptul că activitatea managerială o voi supune „exigenței permanente de deschidere față de nou”. Îmi doresc să promovez în continuare un învățământ de calitate, care neapărat va da roade, deoarece lucrez cu suflete de copii și investesc în eternitate.

Nina BURLACU, director, Gimnaziul Ion Vatamanu, s. Pîrlița, r. Ungheni

1. Codul Educației comportă mai multe provocări pentru un gimnaziu din mediul rural. Ne vom referi doar la unele dintre acestea.

- *Evaluarea anuală a cadrelor didactice.* Așteptăm criteriile de evaluare elaborate de Ministerul Educației, unul dintre care, cu siguranță, va fi *formarea continuă*. După mine, termenul de 15 zile consecutiv, stabilit pentru acumularea celor 20 de credite, creează dificultăți. Ar fi mai bine ca aceste cursuri tematice de la Institutul de Științe ale Educației să fie repartizate pe parcursul a 3 ani și să se desfășoare doar în zilele de vacanță, sau sîmbăta și duminica. Nu putem vorbi de calitatea instruirii dacă un profesor lipsește 50-54 de ore și, în multe cazuri, acestea nu pot fi înlocuite.
- *Competența digitală a elevilor și a profesorilor.* Nu poate un dascăl să fie performant fără a poseda abilități de utilizare în procesul instructiv-educativ a TIC. Ar fi necesar să dotăm instituția pe care o conduc cu calculatoare și tehnică de ultimă generație, deoarece, la moment, avem doar 2 calculatoare noi, oferite de absolvenții gimnaziului, iar cele primite de la stat sînt înve-

chite. Dacă în clasă sînt 32 de elevi, cum îi putem evalua cu ajutorul TIC?

- *Studierea limbii engleze.* Tot mai mult se solicită cunoașterea limbii engleze, dar în instituția noastră se studiază doar limba franceză. Deci e nevoie de adaptare la cerințele noi.
- *Angajarea personalului didactic.* Posturile vacante ar trebui să fie scoase la concurs. Vara trecută am realizat un asemenea experiment pentru un post de învățător, la care au candidat 3 persoane. Le-am anunțat că vom organiza un concurs, pentru a fi transparent și corect. Din păcate, nimeni nu s-a prezentat în fața comisiei, invocînd varii motive. În rezultat, am angajat un tînr specialist.
- *Normarea activității didactice.* Dacă e să ne referim la activitatea de 7 ore, nu cred că este ceva nou pentru noi. Sînt zile cînd un cadru didactic depășește acest timp, de exemplu, pregătindu-se pentru: un atelier de lucru cu părinții, o activitate extracurriculară (scenariu, repetiții etc.), ore; verificînd lucrările elevilor (pentru care ni se oferă niște bănuți).

Rita NEGRU-VODĂ, director, Liceul Teoretic Dumitru Matcovschi, s. Vadul-Rașcov, r. Șoldănești

1. Codul Educației lansează sistemul de învățământ într-o nouă provocare socială, atribuind școlii, cadrelor didactice și celor de conducere un rol esențial în formarea tinerei generații. Acest document de politici educa-

ționale presupune schimbări necesare, deoarece tindem spre un învățământ de calitate. Un aspect pozitiv ar fi obligativitatea studiilor pînă la 18 ani. După absolvirea gimnaziului, mulți tineri rămîn în afara școlii, în special

în mediul rural, neavînd posibilitatea de a se încadra legal în câmpul muncii. Instruirea lor în școli profesionale, de meserii cu întreținere de la buget ar fi o soluție, în mod special pentru cei din familii defavorizate. O provocare rămîne modernizarea bazei materiale (laboratoare, echipament, cămine) în școlile profesionale, de meserii, dar și perfecționarea cadrelor didactice. Altă provocare ar fi studierea limbii engleze ca disciplină obligatorie. Vom avea oare posibilitate să angajăm cadre didactice calificate, mai ales la sate? Evaluarea și remunerarea cadrelor didactice conform performanțelor este o idee bună, dar provocarea consistă anume în modul în care vor fi ele măsurate, astfel încît să se elimine subiectivismul și alte elemente nedorite. Noul sistem de apreciere a elevilor de la treapta primară este unul discutat deopotrivă de cadrele didactice și de părinți. Cred că aici trebuie să se producă o schimbare de mentalitate, să se cristalizeze

o nouă atitudine față de procesul de învățare, privit ca unul de formare a caracterului și de dezvoltare plenară a personalității.

2. Autonomia financiară permite gestionarea rațională și eficientă a banilor publici, fapt ce contribuie la rezolvarea multiplelor probleme, atît a celor ce țin de întreținere, cît și de dezvoltarea școlii. Remunerarea profesorilor conform rezultatelor înregistrate ar spori motivarea acestora pentru realizarea unui proces educațional de calitate. O administrare corectă a școlii poate fi înfăptuită dacă și comunitatea locală se implică în actul decizional, promovînd un management participativ, transparent. Deschiderea școlii către nevoile și aspirațiile comunității, relația mai strînsă între corpul profesoral și părinți, crearea de parteneriate viabile între toți acești actori ar asigura un proces educațional durabil și de calitate.

Otilia DANDARA, prorector, doctor habilitat în pedagogie, Universitatea de Stat din Moldova

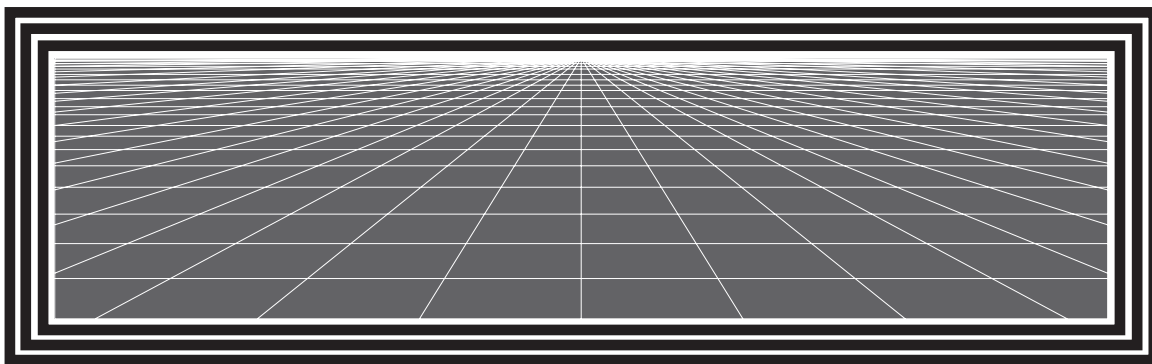
1. La general, Codul Educației oferă o mai mare autonomie universităților, inclusiv academică; consolidează preocuparea pentru calitatea studiilor și evidențiază posibilitățile parcurgerii unui traseu individualizat, raportat la perspectiva angajării. Provocările sînt multiple pentru diversele domenii de management instituțional. Pe *dimensiunea didactică*, documentul accentuează nevoia realizării paradigmei pregătirii profesionale axată pe formare de competențe, relații active și constructive cu partenerii (angajatorii, beneficiarii serviciilor etc.). Este necesar de a schimba modalitatea de derulare a procesului de formare profesională: ore de contact direct în sălile de curs și *mult lucru individual*. Această prevedere poate fi valorificată doar dacă se implică activ atît profesorul, cît și studentul. Percepția tradițională (greșită, de altfel), că norma didactică și munca academică constau, în primul rînd, din cantitatea de ore în auditoriu, este un obstacol greu de depășit. Micșorarea numărului de ore de contact direct în favoarea lucrului individual, tendință corectă în cadrul unui învățămînt centrat pe student, poate fi apreciată ca circumstanță de risc pentru calitatea învățămîntului superior, în situația cînd actorilor implicați nu le sînt formate anumite atitudini.

Sistemul de învățămînt este un subsistem al sistemului socioeconomic. *Problemele în dezvoltarea economică*, avînd ca urmare o piață a muncii destul de vag conturată pe anumite segmente, *influențează și formarea profesională*. Din considerentul că nu există condiții de colaborare între întreprinderi și instituțiile de învățămînt (indispensabile acordării de feedback despre calitatea studiilor), nu putem evalua just funcționalitatea studiilor

și necesitatea unor calificări pe piața muncii. Totodată, este anevoios să formezi competențe profesionale fără stagii practice autentice, fără implicarea activă a partenerilor, datorată lipsei unor tradiții de acest fel și, de fapt, lipsei interesului din partea angajatorilor.

Este dificil de a asigura calitatea studiilor în *condițiile masificării în învățămîntul superior* și diversității motivației pentru studiile superioare. Eterogenitatea este o condiție a succesului în educație și a calității acesteia, dar o eterogenitate prea mare creează obstacole în buna realizare a pregătirii profesionale. Se simte și *insuficiența unei responsabilități civice a tinerilor* – parte integrantă a maturității sociale. Bazele acestei dimensiuni de personalitate se pun în cadrul formării culturii generale și se consolidează prin formarea culturii de specialitate. La fel, este dificil de obținut studii de calitate în situația unei *concurențe neloiale* sau, mai bine zis, a lipsei de concurență sănătoasă. Numărul exagerat de instituții de învățămînt superior, raportat la numărul potențialilor studenți în continuă scădere, este un sacrilegiu, conștient promovat.

2. Fortificarea relației funcționale dintre procesul didactic și cercetare, a învățămîntului mixt prin utilizarea platformelor electronice de instruire, a relațiilor de colaborare cu universitățile de peste hotare; monitorizarea proceselor manageriale prin TIC, a calității activității științifico-didactice a personalului prin aplicarea unor mecanisme eficiente de evaluare a performanțelor, în raport cu prioritățile instituționale – acestea sînt doar cîteva idei care ar oferi dinamică și calitate procesului instructiv-educativ în mediul universitar.



EX CATHEDRA



Tudor COJOCARU

șef, Direcția Analiză, Monitorizare și Evaluare a Politicilor, Ministerul Educației

implementation, monitoring and evaluation of policies in education (principles, stages, roles of stakeholders etc.), which is reflected as „a new management philosophy”.

Politici educaționale: concept și tendințe

Rezumat: Articolul dat abordează un subiect de maximă importanță pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova – politicile educaționale. Se descriu în detaliu tendințele actuale în elaborarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea politicilor în domeniu (principii, etape, roluri ale factorilor implicați etc.), ce se conturează într-o „nouă filozofie a conducerii”.

Abstract: This article is focused on a topic of key importance for the educational system in Moldova – educational policies. It describes the current tendencies in the design,

implementation, monitoring and evaluation of policies in education (principles, stages, roles of stakeholders etc.), which is

Keywords: Educational policies, educational system, management, relevance, efficiency, institutionalization of change.

I. SCHIMBAREA ÎN ABORDARE SISTEMICĂ

Pentru a instituționaliza cu succes noul demers educațional, este necesar de a forma o altă gândire managerială, de a coordona ritmul de dezvoltare a componentelor procesului de modernizare și de a armoniza efortul tuturor „subiecților ce dirijează acest proces” [1].

Asaltate de chestiuni nu neapărat minore – care ar putea fi abordate cu mai bune rezultate la alte niveluri sau de alte subdiviziuni structurale – autoritățile administrative, inclusiv cele din învățământ, sînt puse în situația de a decide și soluționa probleme neadecvate misiunii lor, substituind sau chiar suprapunîndu-și acțiunile. Mai rămîne aproape „intactă” obișnuința de a aștepta ordine venite „de sus”, ordine care nu reflectă întotdeauna un raport direct proporțional între calitatea lor și „înălțimea” la care sînt emise [Idem, p. 135]. Schimbarea în învățământ comportă la noi un caracter endemic, dar „localul nu este numai proiecția generalului în particular, dar nici articularea naționalului cu localul nu este de la sine înțeleasă” [8, p. 39]. „Interacționismul... pleacă de la omul-actor al interacțiunilor, de la „aici și acum-ul” situațiilor, pentru a vedea cum emerge o structură din interacțiunile cotidiene, cum aceasta devine resursă pentru ele și se reproduce prin ele” [Idem, p. 38]. Această problemă sociologică, raportată la sistemul de învățământ, poate fi

soluționată doar în contextul managementului axat pe obiective strategice, dar nu pe sarcini *ad hoc* [Idem, p. 39].

Valoroasă, în acest sens, este concluzia cercetătorului Ion Ionescu: „...educația școlară este un loc al mizelor mari, în care se întîlnesc, ating, intersectează, întrepătrund dimensiunile importante ale socioumanului: economicul, socialul, politicul, axiologicul, personalitatea, rolurile individuale” [Idem, p. 10]. Pentru ca managementul sistemului să fie eficace, schimbarea trebuie să se axeze pe „cercetarea prospectivă”, care devine operantă doar prin intermediul „conducerii previzionale” [Idem, p. 112].

În gândirea sistemică, axa temporală conține drept elemente **trecutul, prezentul și viitorul**, care se condiționează reciproc și reclamă o viziune temporală plurală. Astfel, viziunea sistemică în cercetarea premiselor ce stau la baza instituționalizării schimbării în învățământ implică o depășire a fazei dezvoltării temporale liniare și univoce [Idem, pp. 85-86]. *Este filozofia gândirii și planificării strategice, a implementării ideilor inovative și soluționării problemelor cu deschidere spre progres, a reconsiderării pozițiilor depășite și promovării schimbării calitative. În fine, este filozofia elaborării politicilor de dezvoltare.*

Prin natura și segmentul de timp al evoluției sale, schimbarea spre o modernizare continuă a învățămîntului

este o inițiativă, în temei, „de sus în jos”, preluată de actanții educaționali, care nu întotdeauna o susțin și o promovează interesat. Or, în accepția lui Matthew Miles [7, pp. 48-49], la început, inovația are nevoie de un susținător activ, care să impulsioneze procesul ce se desfășoară în condițiile unui sistem de învățământ în dezvoltare, fie și prin acțiuni „de sus în jos”. În faza lor incipientă însă, inovațiile (politicile), promovate actualmente în învățământ, se bazează mai mult „pe agenda și pe necesitatea locală stringentă”, iar implementarea politicilor, în modul cum e tratată la noi, se consideră a fi faza definitorie a schimbării. Despre instituționalizarea inovației, adică despre fazele menite să asigure eficiența politicilor derulate se vorbește puțin. De aceea, un sistem școlar „cu mai multe viteze”, care mai depinde de „fondul clasei” și de „fondul școlii”, constituite pe baza „fondului familiei”, cere o analiză sistemică prospectivă și decizii manageriale fundamentale, deoarece „este dificil să se ajungă la destinații, dacă se merge pe niște direcții greșite” [7, p. 23].

Cert este că nu ni se oferă opțiunea de a evita schimbarea demarată doar pentru că aceasta ar putea fi neplăcută pentru unii. „Proliferarea” schimbării determină caracterul ei „omnipenetrant” [8, p. 35].

II. COMUNITATEA DE POLITICI PUBLICE:

ROLURI ȘI COMPETENȚE

Schimbările de anvergură, ce urmează a fi întreprinse în sistemul de administrare a Republicii Moldova în rezultatul implementării Codului Educației, Strategiei de Dezvoltare a Învățământului *Educația – 2020* și a altor documente relevante, plasează accentele manageriale pe aspecte mai puțin obișnuite pentru actuala conjunctură politico-administrativă. Acest demers reformator trebuie să se axeze pe „încredere, acces la informație, transparență, responsabilitate, performanță, respectare a constrângerilor bugetare și continuitate”, necesitând: a) definirea clară a rolurilor și funcțiilor de bază ale tuturor actanților manageriali; b) excluderea paralelismului și a dublării funcțiilor în administrarea sistemului educației; c) separarea funcțiilor de elaborare și promovare a politicilor de funcțiile de control și prestare a serviciilor educaționale; d) delegarea/partajarea rezonabilă a competențelor ce țin de implementarea politicilor educaționale autorităților administrației publice locale, instituțiilor de învățământ, altor subdiviziuni structurale abilitate; e) raționalizarea sistemelor de raportare și management.

Descentralizarea structurii decizionale implică o nouă viziune a managementului sistemului, axat pe politici generale (de țară), cât și sectoriale (pe domenii de activitate), care, la rândul lor, având un impact direct asupra societății, trebuie să fie rezultatul unei gândiri colective. Este vorba deci de așa-numita „comunitate de politici publice”, care constă din diverși actori interesați” [9]. Ca să fim mai expliciți, vom încerca să definim politica publică: a) este „o reacție la necesitățile sau problemele lumii reale”, care are

menirea, de regulă, să producă o schimbare, să promoveze o inovație; b) este orientată spre atingerea unor obiective; c) vizează un șir de acțiuni justificate.

În practica internațională există două abordări principale în formularea politicilor publice: 1. **politicile axate pe scopuri** – vizează aspectele strategice la nivel înalt (național sau local) sau domeniile de politici, în general. În dezvoltarea și implementarea unor astfel de strategii trebuie implicate mai multe instituții (ex., Strategia Națională de Dezvoltare *Moldova – 2020*, Strategia Sectorială de Dezvoltare a Învățământului *Educația – 2020*); 2. **politicile axate pe probleme** – se concentrează pe aspecte specifice care trebuie soluționate și care țin de o anumită zonă a politicilor (ex., Strategia de Dezvoltare a Învățământului Vocațional/Tehnic pe anii 2013-2020, Programul de Dezvoltare a Educației Incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020).

În accepția autorilor studiului *Reformă la firul ierbii*, „politica educațională reprezintă acel ansamblu de preocupări teoretice și aplicative, care, pornind de la datele și resursele reale ale unei anumite comunități umane, sintetizează opțiunile fundamentale (definitorii) ale acesteia vizând formarea/educarea eficientă a membrilor săi” [5, p. 66].

În spațiul postsocialist se mai consideră că politica educațională este prerogativa exclusivă a organelor centrale – Parlament, Președinție, Guvern, ministere de resort etc. Important este însă nu nivelul la care sînt elaborate, ci mecanismele de generare. În condițiile în care politica educațională se elaborează fără prea multă consultare cu actorii/factorii interesați, aceasta devine, după A. Crișan, o „politică de cabinet”, care, cu timpul, se dovedește a fi inoperantă [5].

Așadar, nu putem fi de acord cu faptul că politica publică/educațională este „o acțiune plenipotențiară a Guvernului”, considerînd, după cum am mai menționat, că actorii-elaboratori de politici pot fi diferiți. În sectorul educației, de exemplu, în rol de autori de politici se pot manifesta atît organele guvernamentale (mai ales ministerul de resort), precum și cele neguvernamentale, autoritățile administrației publice locale, instituțiile de învățământ etc. Politica educațională se dezvoltă, practic, la toate nivelurile sistemului, **politicile locale** urmînd să reiasă din cele la nivel național.

În acest context, putem vorbi despre politici educaționale **naționale, locale, instituționale** și chiar **interinstituționale**. De aici și necesitatea școlarizării tuturor potențialilor autori de politici (comunități de politici) în probleme de elaborare, implementare, monitorizare și evaluare a acestor documente.

Pentru a promova o politică eficientă, întîi de toate, trebuie să dăm dovadă de optimism, considerînd că „paharul este pe jumătate plin, și nu pe jumătate deșert”. Noi însă avem nevoie de o nouă școală, inovativă, de aceea procesul de modernizare pentru ea este continuu. Există și premise: un proces ritmic de dezvoltare curriculară și de perfecționare metodologică, tendințe înnoitoare de dirijare axată pe concepte cu adevărat manageriale, de edificare a unei școli informatizate, cu un

sistem de educație deschis pentru performanțe.

Așa că biroul managerului din învățământ, de orice speță, trebuie să fie fără simetrii, adică neordinar, să condiționeze o gândire netipizată, căci exigențele timpului solicită de la el un cuget nestandard, liber, descătușat, capabil să pătrundă în esența lucrurilor sub diferite aspecte, să-și formeze orientări valorice noi, ancorate în realitățile socioeconomice și spirituale actuale, să înțeleagă că orice reformă, orice schimbare presupune și unele riscuri, cele mai mari fiind de ordin managerial. Ar trebui să ne pătrundem și de adevărul că managementul axat pe sarcini *ad hoc*, pe care îl mai practicăm astăzi, nu poate asigura în nici un fel mișcarea noastră înainte și e cazul să trecem la un management participativ, bazat pe **obiective strategice**.

Pentru aceasta, avem nevoie de formarea unor veritabile abilități manageriale, ca atare, dar și a unor viziuni strategice, fundamentate pe politici bine definite, indiferent de nivelul la care sînt elaborate: național, local sau instituțional. Perfecționarea prin cursuri obișnuite și seminarii teoretico-practice, în acest context, nu mai poate răspunde imperativelor vremurilor de astăzi. Nici chiar așa-numitele stagii, să recunoaștem, nu merg mai departe de inițierea auditoriului în chestiuni de management general și educațional sau de predare-învățare a unei discipline. Este nevoie, așadar, de un nou sistem de formare, în special a managerilor educaționali, care să includă nu numai formarea lor continuă (perfecționare), dar și pregătirea/formarea inițială în management, incluzînd toate aspectele specifice unei astfel de activități: pedagogic, administrativ, economico-financiar etc. Iar programele de formare trebuie să prevadă nu numai instruirea cadrelor, în cazul nostru de conducere, dar și modelarea progresului și a finalităților scontate, a posibilităților de evaluare continuă a acestui progres și de antrenare a colectivelor și a comunităților în evaluarea impactului acțiunilor realizate.

III. POLITICA EDUCAȚIONALĂ – O NOUĂ FILOZOFIE A CONDUCERII

Semnificativă rămîne a fi însă superficialitatea cu care ne-am deprins (deja de atîta timp!) să interpretăm fenomenele în învățământ, aflîndu-ne „într-o mișcare eternă... în vederea păstrării unui echilibru de imobilism în supraîncălzire, printr-o nobilă și inutilă cheltuială de energie...” [1, p. 15] – afirmație perettiană, care continuă să fie valabilă și în zilele de astăzi. Abordarea acestor fenomene trebuie să comporte un caracter sistemic, să se axeze pe raționamente strategice. Însă ca procesele renovării să devină mai profunde, mai bine coordonate și dirijate, e nevoie de o nouă „filozofie” a conducerii, axată pe judecăți, care să dea „aviz asupra progresului, stagnării sau regresului” înregistrat [4, p. 257].

Literatura de specialitate include diverse modele în funcție de contextul politicii care urmează a fi elaborată și implementată. Există însă unele principii și reguli indispensabile acestui proces, care definesc așa-numitul *ciclu*

al politicii publice, descris detaliat de Eoin Young și Lisa Quinn [9, pp. 10-13].

De regulă, fazele procesului de politici includ: elaborarea, implementarea și evaluarea. Fiecărei faze îi corespund **etape specifice**:

1. Identificarea problemei/problemelor. Pentru a plasa problema pe agenda factorilor de decizie (Guvern, minister, autorități publice locale, consilii profesionale etc.), sînt necesare argumentări clare și fundamentate, care să „*specifice cauzele, efectele și gravitatea problemei în baza unei varietăți largi de surse de informare*”. Pentru a stabili soluția cea mai optimă, fiecare opțiune trebuie evaluată din perspectiva *eficacității, eficienței, echității, fezabilității (posibilității implementării) și flexibilității (posibilității de perfecționare)*.

2. Colectarea și analiza informației (informație cantitativă, calitativă, studii, sondaje, interviuri), folosind date statistice relevante.

3. Formularea propunerii de politici. În acest sens, ne putem conduce după referențialul de analiză structurat pe următoarele întrebări: Care este problema? Care este calea cea mai adecvată de soluționare? Care sînt obiectivele ce trebuie atinse? Care sînt mijloacele de realizare a obiectivelor? Sînt justificate măsurile propuse? Care este fundamentul juridic al politicii? Care este impactul previzibil al politicii? Care este raportul cost-beneficiu al politicii? Cum asigurăm implementarea efectivă, monitorizarea și evaluarea politicii? etc. După ce a fost identificată și acceptată varianta optimă de soluționare a problemei/problemelor abordate, opțiunea devine politică (în cazul nostru, educațională), care urmează a fi formulată/elaborată.

4. Analiza de impact pentru scenariile de politici vizează următoarele etape: stabilirea criteriilor de luare a deciziei; analiza variantelor în conformitate cu criteriile stabilite; identificarea celei/celor mai bune variante; definirea resurselor și a rezultatelor pentru varianta/variantele selectate; analiza costurilor și beneficiilor; analiza de impact pentru varianta/variantele stabilite; identificarea beneficiarilor și a părților interesate. Relevantă în acest context este analiza SWOT. Analiza de impact a implementării (impact pedagogic, impact economic (inclusiv, financiar), impact social, impact ecologic; riscuri, grad de urgență a schimbărilor propuse) nu depinde de tipul documentului de politici, ci de problema care trebuie soluționată.

5. Consultarea scenariilor de politici și a exhaustivității riscurilor. Variantele/scenariile de politici reprezintă soluții tehnice care rezolvă o anumită problemă stringentă. În scopul perfecționării procesului decizional, al diminuării riscurilor și adoptării unor politici adecvate, vor fi elaborate cîteva scenarii posibile de implementare, cu includerea analizei SWOT și, ca urmare a consultărilor, va fi aleasă politica optimă.

În vederea identificării corecte a variantei optime de politică, vom răspunde la un șir de întrebări de tipul: Care sînt avantajele și dezavantajele fiecărei opțiuni? Care este

soluția ce necesită cele mai mici cheltuieli? Sînt beneficiile soluției selectate proporționale costurilor?

La evaluarea alternativelor, este necesar să se țină cont și de deficiențele specifice cadrului de implementare: previzibilitate redusă, transparență redusă, măsuri care se dublează, reglementări nejustificate etc.

6. Elaborarea documentului de politici. *Documentul de politici*, un instrument de decizie care fundamentează politica publică și oferă detalii cu privire la: modalitatea de implementare, de monitorizare și de evaluare, descrie și analizează problemele existente; identifică obiectivele aferente problemei; definește instrumentele de soluționare a problemei/problemelor și impactul așteptat.

Documentele de politici se elaborează în conformitate cu Legea privind actele normative ale Guvernului și ale altor autorități ale administrației publice centrale și locale, precum și cu Hotărîrea Guvernului privind regulile de elaborare și cerințele unificate față de documentele de politici, sau, după caz, alte acte legislative și normative.

Documentul de politici are, de obicei, următoarea structură: *Denumirea politicii; Instituția inițiatoare; Definirea problemei; Scopul documentului; Obiectivele politicii; Beneficiarii politicii; Variantele de soluționare a problemei; Procesul de consultare a politicii; „Avatarurile” variantei recomandate: beneficii, riscuri, impact, grupuri vizate/afectate, compatibilitatea cu legislația în vigoare; Planul de acțiuni.*

Adițional, documentele de politici trebuie să identifice riscurile posibile ale implementării acestor politici.

Tipologia documentelor de politici include: *concepția, strategia, programul și planul.*

7. Consultarea lărgită și avizarea documentului. În procesul de elaborare a documentului de politici, se utilizează mecanismul de consultanță „pe viu” prin organizarea întrunirilor de lucru și a discuțiilor publice, cu implicarea tuturor factorilor vizati, direct sau indirect, pentru a minimiza divergențele de opinii, contestările și modificările ulterioare. Consultările publice, inclusiv cu societatea civilă, constituie o condiție esențială pentru respectarea transparenței documentelor în cauză. Rezultatele consultărilor vor fi sistematizate și utilizate la definitivarea documentului și, ulterior, la implementarea acestuia.

8. Definitivarea și prezentarea spre aprobare a versiunii finale. În rezultatul discuțiilor publice și în baza avizelor primite de la factorii interesați, proiectul de document se perfecționează și se definitivează.

9. Aprobarea documentului de politici. Documentul de politici elaborat se aprobă printr-un act normativ (lege, hotărîre) de instanța corespunzătoare (Parlament, Guvern, minister, autoritate publică locală) sau executoriu (ordin, dispoziție) de organul de conducere respectiv, sau, eventual, printr-un act emis de un organ consultativ (Colegiu, senat, consiliu), care urmează a fi promulgat prin ordinul conducătorului instituției respective.

10. Monitorizarea și evaluarea implementării docu-

mentului de politici. Instrumentele utilizate în evaluare sînt: studiile de caz (răspund la întrebările *cum?* și *de ce?*); focus-grup-ul; interviul (formal sau informal); observația; chestionarul; analiza documentelor scrise.

IV. PRINCIPIILE ELABORĂRII, IMPLEMENTĂRII, MONITORIZĂRII ȘI EVALUĂRII UNEI POLITICI

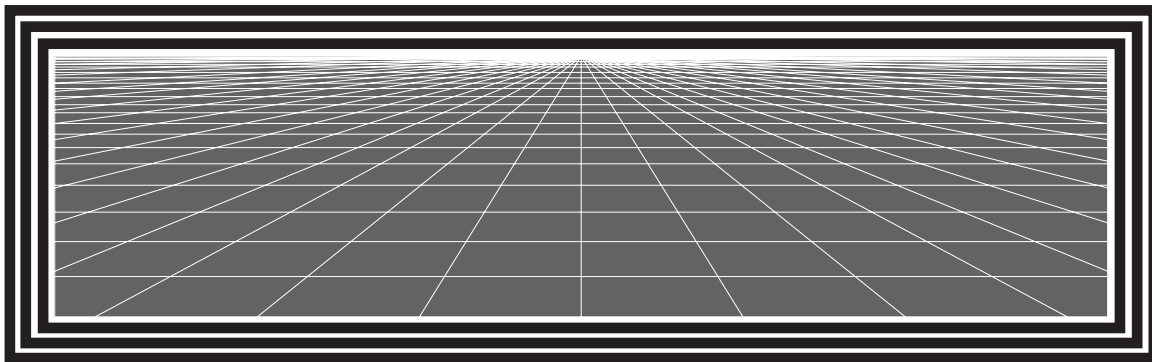
Practica internațională, în special cea europeană, definește următoarele principii de formulare a politicilor publice: a) participare, previzibilitate, transparență decizională și de implementare; b) eficacitate a costurilor; c) flexibilitate și orientare spre performanță; d) proporționalitate; e) continuitate și coordonare; f) responsabilitate; g) subsidiaritate; h) buna guvernare; i) cooperare și coerență.

V. ATRIBUȚIILE ȘI RESPONSABILITĂȚILE ORGANELOR MANAGERIALE/FACTORILOR MANAGERIALI ÎN PROBLEME DE POLITICI

Pentru ca politicile în educație să fie eficiente, factorii de decizie implicați în acest proces vor exercita un șir de atribuții, care vizează asigurarea coordonării activității de elaborare, implementare, monitorizare și evaluare a politicilor la nivel sectorial, local sau instituțional: analiza opțiunilor de politici și prezentarea propunerilor cu privire la varianta optimă; analiza costurilor și beneficiilor opțiunilor de politici; analiza impactului politicilor; elaborarea rapoartelor privind implementarea politicilor; prezentarea măsurilor de îmbunătățire a calității documentelor elaborate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. De Peretti A. Educația în schimbare. Iași: Spiru Haret, 1996.
2. Androniceanu A. Managementul schimbărilor. București: ALL Educational, 1998.
3. Botez M. Cercetarea viitorului în perspectiva sistemică. În: Prognoza sociologică (Sinteze sociologice). București, 1970.
4. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: E.D.P., 1998.
5. Crișan A. Reformă la firul ierbii. Programul *Educația 2000+* sau lecțiile unui proces de schimbare. Un studiu al politicii educaționale. București: Humanitas Educational, 2003.
6. Crișan A. Cinci exerciții de politică educațională în România. București: Centrul Educațional *Educația 2000+/UNICEF* România, 2008.
7. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. Chișinău: Prut internațional, 1998.
8. Ionescu I. Sociologia școlii. Iași: Polirom, 1997.
9. Young E., Quinn L. Cum să scriem un document de politici publice. Ghid pentru consilierii de politici publice din Europa Centrală și de Est. Chișinău: Arc, 2007.



EDUCAȚIE PENTRU LECTURĂ



Sergiu OREHOVSCHI

gr. did. sup., Liceul Teoretic Spiru Haret din Chișinău

A fi în pas cu timpul marilor provocări

Trăim timpuri în care e tot mai mult loc pentru diverse provocări. Unele ne prind totalmente și devin pentru noi, cel puțin temporar, un *modus vivendi*. Ferice de cei care știu să provoace la acțiuni nobile, în special de cei ce se lasă astfel provocați. Interesanți sînt și tipii care își lansează autoprovocări și se înverșunează să le facă față.

Probabil, cei care au auzit de Mark Zuckerberg, cofondatorul Facebook, sînt la curent cu obișnuința lui de a anunța, la început de an și pentru toată durata anului respectiv, o provocare pentru sine însuși, în scopul unei automodelări. Printre provocările altor ani au fost: să poarte zilnic cravată, să scrie zilnic un mesaj de mulțumire unei persoane care a făcut un lucru bun, să cunoască zilnic o persoană care nu lucrează la Facebook, să învețe dialectul mandarin, să predea ore la școală. Citisem adineauri pe *hotnews.ro* despre faptul că, pentru anul 2015, Zuckerberg își anunță o nouă provocare: să citească o carte la fiecare două săptămîni. În interesul tînărului miliardar este aflarea lucrurilor noi din domeniul culturii și tehnologiilor, care să-i lărgescă perspectiva dincolo de activitatea la Facebook.

Nu mi-ar fi reținut în mod special atenția acest articol, dacă nu conținea și intenția lui Zuckerberg de a crea o pagină specială pe Facebook (*A Year of Books*) destinată cărților pe care le va fi citit și discuțiilor pe marginea acestora. Îmi imaginez ce impact colosal ar putea avea respectiva pagină, chiar dacă nu toți cei circa un miliard și jumătate de utilizatori vor intra cu regularitate pe ea.

O idee similară fusese lansată, acum vreo doi ani, pe forumul profesorilor de română din țara noastră, *didac-*

tica.forumotion.net, în forma unui club de lectură. S-au găsit vreo zece entuziaști care și-au propus să citească și să discute periodic pe forum o carte, în speranța că acestei idei i s-ar alătura pe parcurs alte și alte duzine de „împătimiți de carte” (expresie ultrafrecventă din lexiconul sutelor de cadre didactice). Pentru că se știe că de prinși sînt dascălii cu tot felul de obligații cotidiene, s-a convenit a desfășura virtual ședințele clubului o dată pe lună. Într-o lună citești oricum o carte, chiar să lucrezi la două teze de doctorat. Și lecturile, iar apoi discuțiile, s-au declanșat. A ținut mai puțin de un an.

Sînt aproape sigur că fiecare profesor de limbă și literatură este preocupat de a-și motiva elevii să citească. Căutăm, bineînțeles, tot felul de stimulenți ai lecturii – punem note, acordăm diplome, oferim premii, dar mai mult ne dorim să motivăm intrinsec elevii. Cu alte cuvinte, dorim ca obișnuința de a citi să devină parte integrantă a vieții lor. Ne-am întrista dacă acest entuziasm, o dată declanșat, s-ar pierde imediat după anii de liceu. Mai grav – dacă ar ține numai un an. Sau doar un semestru... Intenția cadrului didactic constă în a-i forma elevului competența de a se interesa mereu de alte cărți, de a căuta deschideri spre alte domenii, de a-și „țese” o rețea de cărți, autori, tematici care să-i accentueze personalitatea.

Exemplul cititorilor celebri – Borges, Eliade, Pleșu – va fi relevant, în materie de motivație pentru lecturi, doar pentru o anumită categorie de cititori. Dacă intri pentru prima dată într-o clasă de a VIII-a sau a IX-a și, convingîndu-te că acești elevi nu au citit mai nimic în 14-15 ani de viață, aduci exemplul lui Galaicu-Păun, care citește săptămînal cel puțin o carte nou apărută și-i mai face și recenzia, riști să nu impresionezi nici cu pilda scriitorului laborios, nici prin propria erudiție de a lista personalități ce s-au format din lecturi. Mai relevant rămîne a fi, într-un asemenea caz, exemplul lui Zuckerberg, arhicunoscut grație miliardelor sale. Oricum, un imbold trebuie să-l cauți.

Cu oricît de frumoase intenții, profesorul de literatură de la noi se pomenește *volens-nolens* în viciosul cerc al

nedorinței de a citi. Într-o clasă de liceu, lipsa lecturilor se va pune în responsabilitatea profesorului de gimnaziu; acesta din urmă va justifica interminabilele ore de gramatică cu faptul că bine ar fi ca elevii, nefiind obișnuiți să țină o carte în mână în clasele primare, să facă măcar niște analize sintactice sau morfologice. Învățătorul de la primare va da vina pe doi factori inamici: acasă nimeni nu stă cu micuții să citească, pe lângă faptul că nici la grădiniță nu li se citește, și necesitatea de „a-i pregăti teoretic” de gimnaziu, făcându-i să tocească minuțios toate părțile de propoziție și acelea de vorbire prin care primele pot fi exprimate. Grădinița, la rîndul ei, nu citește decît „în timpul liber”, cînd micuții nu se pregătesc de școală – vezi bine, e și acolo o programă în care numai consoanele, vocalele și, mai ales, diftongii cît fac!

Important este să le inoculăm elevilor de orice vîrstă (viitorilor părinți) convingerea că lecturile au un rol covârșitor în formarea caracterului și comportamentului și să-i învățăm cum va trebui să-și educe copiii, de la cea mai fragedă vîrstă, prin cărți. Pentru ca profesorii generației viitoare să continue firesc a le cultiva interesul pentru lectură. Orele de dirigenție, de educație civică, dar și atîtea lecții de literatură pot demonstra că părintele își deprinde copilul cu lumea cărții încă ținîndu-l în brațe, prin contactul apropiat, care teleportează micuțul, cu tot cu părinte, în universul Feților-Frumoși și al Cosînznelor. Ar fi de dorit să-l învățăm pe copil, la primare, doar să devină cititor, pentru că noțiunile de lingvistică și teorie literară își au rostul lor în clasele mai mari, cînd vîrsta îi permite elevului să judece abstract. Ideal este să ne reformăm o dată viziunea asupra predării în baza esențelor care se pot regăsi în variile situații de viață, nu exclusiv în baza teoriilor academice pe care lumea le uită definitiv de cum trece de vîrsta de școlaritate. Pentru că actele educaționale principale permit schimbarea calitativă a procesului de învățare.

Nu ar trebui să ne cramponăm de ideea că o dată rătăcit, printr-a treia-a patra, firul roșu al dragostei pentru lecturi, nu-l mai regăsim ulterior. Pentru profesorul care începe a lucra într-o clasă de a cincea lucrurile stau cît se poate de simplu. Primele săptămîni de cunoștință cu elevii vor constitui, de fapt, cunoașterea experienței lor de lectură. A afla – și a valorifica! – ceea ce au citit în clasele mici este oportun în cadrul unității de învățare care deschide studiul gimnazial al românei și care, de regulă, se intitulează *Cartea – obiect cultural*.

De cele mai multe ori, cum și este corect, cadrul didactic își proiectează parcursul anual al învățării încă din timpul vacanței de vară, alegînd judicios lecturile pentru clasa următoare, potrivit minuțios succesiunea lor. În cazul cînd ia de la început o clasă de a cincea – provocare întotdeauna fericită – este bine să-și definitiveze proiectul abia spre finele primei unități de învățare. Lista de lecturi propusă va evita cărțile pe care copiii le-au tot bătătorit la primare, iar în cazul în care profesorul intuiește că un text valoros s-a trecut în revistă doar

pentru exercițiul lecturii în voce, el îl va insera la faza de extindere, punînd accente noi, mai mature.

Pentru o optimă adaptare la specificul gimnazial a copilului venit de la treapta primară, proiectarea pe unități de învățare realizată de profesorul de română pentru întregul an de studii trebuie să țină cont de o serie de factori. Printre cei mai importanți sînt: specificul instituției primare pe care a absolvit-o elevul; specificul gimnaziului unde își va continua studiile; gradul de pregătire intelectuală a elevilor clasei; nivelul de cultură a cadrului didactic și profesionalismul său; gradul de participare a părinților la susținerea morală a copilului. Ultimul factor se referă la capacitatea părintelui de a ajuta copilul, în momentul cînd pășește noua treaptă școlară, să găsească biblioteca de unde să împrumute cărțile preconizate pentru lectură suplimentară sau să le cumpere pe acelea recomandate pentru biblioteca personală a elevului.

Ținînd cont de factorii sus-indicați, dar și de alte criterii care definesc profilul intelectual și pedagogic al cadrului didactic, acesta va alcătui, pentru studiul în clasa a V-a, un „inventar bibliografic” care să-i dea siguranța de a putea forma competențe importante pentru întregul parcurs școlar al copiilor. Propun pentru selecție următoarea listă (pe care oricine o poate privi personalizat): 1. Edmondo de Amicis. *Cuore*. 2. Hans Ch. Andersen. *Povești*. 3. Tudor Arghezi. *Cartea cu jucării (selectiv)*. 4. Franc Baum. *Vrăjitorul din Oz*. 5. Gottfrid August Burger. *Baronul Munhausen*. 6. Frances H. Burnett. *Micul lord. Mica prințesă*. 7. Ion Luca Caragiale. *Povești. Schițe*. 8. Carlo Collodi. *Pinocchio*. 9. Ion Creangă. *Povești*. 10. Barbu Delavrancea. *Domnul Vucea*. 11. Ion Druță. *Bobocel cu ale lui. Balada celor cinci motănași. Frunze de dor (fragmente în care este prezent Trofimăș)*. 12. Michael Ende. *Povestea fără sfîrșit*. 13. Emil Gîrleanu. *Din lumea celor care nu cuvîntă*. 14. Frații Grimm. *Povești*. 15. Ion Iachim. *Aventurile pițigoiului Zbanț*. 16. Petre Ispirescu. *Basme*. 17. Erich Kastner. *Emil și detectivii. Emil și cei trei gemeni. Secretul celor două Lotte*. 18. Rudyard Kipling. *Cartea junglei*. 19. Selma Lagerlof. *Minunata călătorie a lui Nils Holgersson prin Suedia*. 20. Astrid Lindgren. *Piciul și Karlsson de pe acoperiș. Pippi Șoseșica. Emil din Lönneberga*. 21. Costache Negruzzi. *Sobieski și românii*. 22. Din O mie și una de nopți: *Sindbad Marinarul. Lampa lui Alladin. Ali Baba și cei patruzeci de hoți*. 23. Charles Perrault. *Povești*. 24. Cezar Petrescu. *Fram, ursul polar*. 25. Mihail Sadoveanu. *Domnu' Trandafir*. 26. Johanna Spyri. *Heidi*. 27. Mark Twain. *Aventurile lui Tom Sawyer*. 28. Spiridon Vagheli. *Isprăvile lui Guguță. Steaua lui Ciuboșel. Pantalonia – țara piticilor*. 29. Vasile Voiculescu. *Ciobănilă*. 30. Oscar Wilde. *Prințul fericit*.

Celor care vor reproșa că lista este prea mare, le aducem argumentul că nu e obligatorie. De fapt, nu toate operele literare invocate mai sus se vor studia minuțios. Fragmente din unele dintre ele pot veni în etapa de extindere, altele pot fi recomandate pentru lectură suplimentară. În același timp,

nu este oportun a te opri strict la textele plasate în manual, căci și manualul este preponderent pentru orientare.

Prin receptarea și studiul textelor selectate pentru prima unitate de învățare, profesorul va avea tabloul clar pentru activitatea ulterioară la lecțiile de română, în cadrul celorlalte unități. Mai ales grație faptului că acest prim modul îi va sugera modalitatea de abordare a orelor de română la primare, profesorul va realiza adecvat conexiunea capacităților lectorale ale copilului la cerințele mai avansate ale gimnaziului.

Începând lucrul la proiectarea unității de învățare, profesorul se concentrează pe două dimensiuni primordiale: 3-4 subcompetențe din întregul sistem preconizat pentru clasa a V-a și 2-3 texte de bază pe care se va clădi studiul întru formarea acestor subcompetențe. Textele de bază și activitățile de învățare pe care le presupun pot genera deschideri spre alte texte, astfel profesorul va fi în căutarea mai multor secvențe lirice, narative, epistolare, nonliterare care vor avea tangență cu stările de spirit desprinse din abordările anterioare.

Astfel, vor fi selectate texte literare și nonliterare cu responsabilitatea de a le putea oferi elevilor, prin tematică și imagistic, o motivație pentru permanența lecturilor, pentru trebuința de a se documenta din izvoare bibliografice. În același timp, se vor proiecta minuțios activități menite să susțină interesul elevilor pentru sistemul de imagini al bucății literare abordate la lecție. Înțelegerea fenomenului cultural al cărții o vor aprofunda tot felul de activități extracurs. Tîrgul de carte organizat la Chișinău de cîteva ori pe an devine, pentru elevii claselor a cincea, revelator prin posibilitatea de a comunica cu un scriitor, de a participa – și învinge! – la un concurs de răspunsuri blitz, de a asista la o lansare de carte, simulînd mai apoi, la ore, o serie de activități legate de un eventual festival al cărții. Pentru a cunoaște mai detaliat istoria circulației cărților pe teritoriile românești, profesorul își poate conduce elevii la Muzeul Național de Istorie, oprindu-se în mod special în sala care elucidează acest aspect.

Considerăm arhinecesară căutarea permanentă a diverselor bucăți din autori diferiți. După o experiență remarcabilă de lecturi în clasa a V-a, profesorul poate invita elevii să participe la elaborarea proiectului didactic de perspectivă pentru anul viitor, ei fiind cei ce vor „alcătui”, într-o bună parte, lista de cărți ce vor fi studiate.

O serie de profesori de la Liceul Teoretic *Spiru Haret* inițiază, în chiar primele săptămîni ale clasei a cincea, o activitate de anvergură: o dată în săptămîna, 3-4 elevi prezintă, într-un discurs oral de 5-7 minute, o carte citită. Astfel, o dată la 10-12 săptămîni, fiecare elev este în postura de prezentator de carte. Practica aceasta favorizează cunoașterea mai multor titluri de carte, provocarea la lecturi extra program și cultivă la elevi abilitatea de a valorifica pentru clasa întreagă un produs ce a constituit obiectul unei savurații personale.

Bună este practica de a trece în revistă apariții editoriale noi, deprinderea copilului de a tria ce este valoros în noile apariții și ce poartă un caracter exclusiv comercial. Este preferabil ca în clasele V-VI acest lucru să-l facă periodic cadrul didactic, iar începînd cu clasele VII-VIII să se implice activ elevii. În acest fel, în clasele superioare fenomenul ar deveni o achiziție sigură a lor.

Unele liste de cărți recomandate pot conține secvențe relativ dificile pentru clasa respectivă: nu trebuie să ne speri că una-două din imaginile textului nu vor fi pe deplin elucidate. Meritul profesorului este să descopere savoarea cititului, să genereze în sufletul de copil un dor de text, dor care l-ar face să revină la acesta și să clarifice ulterior ceea ce a rămas obscur în clasa a V-a. În esență, orice activitate de formare trebuie să finalizeze nu cu starea de satisfacție a punerii punctului pe *i*, ci cu semne de întrebare care vor fi obiectul permanentelor autoprovocări ale elevului.

În final, probabil că nu există instrucțiuni ideale în favoarea unei optime motivări a elevului de a cincea pentru lecturi. Totul depinde de măiestria cadrului didactic și de dragostea pe care acesta o va manifesta cît mai evident pentru elevii săi, primo, și pentru cărți, secundo. Niște recomandări din propria experiență vom lista, totuși, în cele ce urmează:

- în clasa a cincea, orice tip de lectură se însoțește cu activități ludice, în care profesorul și clasa de elevi nu se intimidează să imite gesturi, să emită sunete, să caricaturizeze, să provoace la rîs, să rîdă în hohote;
- profesorul pune sarcina, ascultă produsul și oferă feedback *cu entuziasm*;
- nu sînt ignorate inteligențele multiple ale copiilor: desenatul, hașuratul, modelarea, cioplirea, îngînarea melodică, interpretarea la instrumente muzicale, înscenarea, crearea decorului;
- profesorul asigură o arie cît mai vastă a textelor studiate sau puse în discuție, ținînd vizibil cont de preferințele copiilor;
- lecția mizează pe situații de învățare, minimalizînd aspectul teoretic-academic;
- se inițiază constituirea unei biblioteci a clasei (acolo unde este asigurată integritatea ei), din care, pe parcursul anului, elevii împrumută cărți;
- se organizează excursii în centre culturale: biblioteci, săli de expoziții, teatre, librării, tîrguri de carte;
- profesorul duce un jurnal de lectură al elevilor săi, studiindu-le minuțios temperamentul, gustul pentru cărți, aspirațiile, interesele, viteza lecturii, condițiile de acasă privind lectura etc.

Toate acestea fiind asigurate, nu putem avea totuși convingerea că elevii noștri vor deveni miliardari precum Mark Zuckerberg. În schimb, îi putem face astfel capabili să-și găsească mereu, pe parcursul vieții, provocări nobile, care să le facă în cele din urmă destinul împlinit.



Constantin ȘCHIOPU

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

Formarea elevului-cititor prin tehnica generării de alternative

Rezumat: În articol este abordată problema interpretării textului literar de către elevi prin tehnica generării de alternative. Autorul insistă pe ideea că învățământul de tip interactiv contribuie nu numai la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la educarea unor trăsături de personalitate, la sporirea atenției, interesului, imaginației etc. Sînt propuse cîteva tipuri, care, în înțeles didactic, pot servi ca procedee de valorificare a textului. Totodată,

sînt trecute în revistă cîteva tehnici de stimulare a mecanismelor gândirii, ale inteligenței, imaginației și creativității elevilor.

Abstract: In this article there is emphasized the problem of how pupil interpret the literary texts through the alternative generation technique. The author is highlighting that interactive education contribute not only to forming the creative and independent thinking and to creating a style of approaching the problem but also to the education of some personality features as developing the attention, interest, imagination and so on. The author is suggesting some types those that can be considered processes of interpreting the artistic text. There are also highlighted some techniques that stimulate the mechanism of thinking, intelligence, imagination and student's creativity

Keywords: Literary text, interpretation, student, technique, alternatives, interactive, creativity, restructuring, methodology.

Predarea tradițională, în care profesorul ține o prelegere, face o demonstrație, iar elevii îl urmăresc, nu produce învățare decît într-o măsură foarte mică. Or, este știut faptul că elevii sînt atenți numai 40% din timpul acordat lecției, 70% din conținuturile prezentate fiind reținute de ei în primele 10 minute și numai 20% în ultimele 10 minute ale acesteia. Comunicîndu-și neînterupt propriile gânduri, chiar dacă acestea sînt profunde și bine organizate, recurgînd la prea multe explicații, oferind soluții de-a gata, profesorul, fără îndoială, optează pentru activitatea individuală, desfășurată în mintea fiecărui elev. Alta este situația cînd profesorul organizează actul de învățare astfel încît acesta să constituie un neînterupt proces de punere în fața copilului a noi și noi probleme, într-un grad crescînd de complexitate. Rezolvarea problemelor cu mai multe soluții, învățarea prin descoperire, prin investigație etc. sînt cîteva dintre formele care pot și trebuie să înlocuiască învățămîntul tradițional, expozitiv-deductiv. Or, învățămîntul de tip interactiv duce nu numai la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la educarea unor trăsături de personalitate, la sporirea atenției, interesului, imaginației etc. Mai mult decît atît, în procesul unei activități cu caracter creativ și interactiv, în situații concrete, special alese, elevii acumulează cunoștințele mai sigur, mai trainic, își formează anumite convingeri, conștientizează și învață să învingă barierele producției creative: perceptivă (dificultăți în definirea problemei), emoțională (teamă de a greși, fixarea la prima idee apărută, teama de a nu fi luat în rîs de colegi ș.a.), culturale (lipsa cunoștințelor, prea marea încredere în

rațiune și logică etc.). Omul, de la cea mai fragedă vîrstă, se raportează la lumea concretă, învățînd să stabilească asemănări și deosebiri între obiecte, situații. Ce e „la fel” și ce e „altfel” sînt operațiuni ce intervin de timpuriu. Pe de altă parte, căutarea alternativelor este fundamentală în viață. Zilnic ne confruntăm cu nevoia unor planuri alternative de acțiune, cu moduri diferite de a privi lucrurile, cu o masivă cerere de explicații și interpretări. Principiul este de a avea cît mai multe alternative, nu doar pe cea mai bună. Anume acest fapt ar trebui luat în considerație, în mod special, în practica școlară, inclusiv în procesul predării/interpretării textului artistic. Or, așa cum vom arăta mai jos, textul literar oferă posibilități enorme de generare a alternativelor. Menționăm cîteva tipuri ale acestora care, în înțeles didactic, pot servi ca procedee de valorificare a textului artistic: a) alternative generate de restructurarea modelului prin reorganizarea elementelor și includerea elementelor noi; b) alternative rezultate din formularea de opinii/puncte de vedere diferite ale celor implicați în rezolvarea problemei; c) alternative generate prin omiterea unor informații, prin folosirea întrebărilor ajutătoare, cu ajutorul informațiilor suplimentare; d) alternative generate prin formularea de ipoteze; e) alternative generate prin rezolvarea unor situații de problemă/de opțiune morală; f) alternative generate prin aplicarea tehnicii *De ce?*

Așadar, recurgînd la *tehnica de restructurare a modelului prin reorganizarea componentelor și prin includerea elementelor noi*, în vederea generării de alternative, profesorul va alege o scenă/întîmplare, un personaj și le va propune elevilor să adauge elemente noi care ar

putea modifica situația sau comportamentul personajului („Adăugați elemente noi care să modifice scena luptei de la Rovine descrisă de M. Eminescu în *Scrisoarea III*”; „Atribuiți-i lui Vasile Baciș o trăsătură de caracter pe care doriți s-o aibă, pe care s-o manifeste în momentul când o bate și o alungă pe Ana de acasă și conturați comportamentul acestuia”). La fel, elevilor li se poate da o descriere de natură sau de interior etc., extrasă dintr-o operă literară în versuri sau în proză, ei urmînd să prezinte trei situații ce s-ar putea desfășura în cadrul natural respectiv (de ex.: „Numiți/Imaginați/Descrieți trei situații ce s-ar putea desfășura în următorul cadru natural: «Lacul codrilor albastru/ Nuferi galbeni îl încarcă/ Tresărind în cercuri albe/ El cutremură o barcă.» (M. Eminescu)”. Mai apoi se discută variantele elevilor din perspectiva mai multor întrebări: „Prin ce se impune cadrul natural creat de scriitor?”, „Care sînt elementele ce constituie cadrul natural respectiv?”, „De ce ați inventat/imaginat anume aceste situații?”, „În ce măsură acest tablou al naturii v-a determinat să imaginați anume aceste situații?”, „Ce situație imaginează scriitorul M. Eminescu în acest cadru natural?”, „Relaționați peisajul respectiv cu povestea de dragoste a celor doi îndrăgostiți desprinsă din poezie, insistînd asupra concordanței/neconcordanței dintre acestea.”). În finalul acestei activități, se trag concluziile cu privire la rolul descrierii peisagistice/de interior în comunicarea mesajului operei literare.

Formularea de opinii/puncte de vedere diferite ale celor implicați în rezolvarea problemei este una dintre cele mai importante abilități de gîndire, presupunînd un transfer în mintea altor persoane, o privire/apreciere a lucrurilor din punctul de vedere al celuilalt. Cît privește enunțarea mai multor opinii pe marginea operei literare, profesorul, după ce formulează problema, le solicită elevilor să exprime puncte de vedere din perspectiva unuia sau a cîtorva subiecți (personaje din opera literară, dar și din afara ei). Întrebarea-sarcină poate fi formulată în felul următor: „Ce crede personajul despre acest caz/această întîmplare?”, „Care ar putea fi punctul lui de vedere ținînd cont de idealurile, caracterul, modul său de gîndire, tipul uman pe care-l reprezintă?”. Punînd în discuție, de exemplu, conflictul psihologic al lui Apostol Bologa (*Pădurea spînzuraților* de L. Rebreanu) și, în mod special, evadarea lui de pe front, profesorul le poate adresa elevilor următoarele întrebări: „Ce ar putea gîndi despre această faptă următorii subiecți: generalul Karg, ofițerul Varga, prietenul său Klapka, mama, tovarășii de arme (Gross, Cervenko), Marta, Ilona, un ziarist, un om de pe stradă, un român, un ungur, un critic literar, fiecare dintre colegii voștri?” etc.

În faza inițială elevii vor formula punctele de vedere, le vor argumenta conform propriului mod de înțelegere. Ulterior, vor releva în opera literară opiniile mai multor personaje despre evadarea lui Bologa și, în final, le vor compara cu punctele de vedere emise de ei din perspectiva

unuia sau a altui subiect. Evident, nu vor lipsi și argumentele extrase din operă care vor justifica punctele de vedere ale personajelor operei artistice. Înțelegă ca formă de comunicare instrumentală, care se bazează pe raționamente și dovezi pentru a influența convingerile și comportamentul cuiva prin folosirea de mesaje orale sau scrise, argumentarea poate servi restructurării și/sau întemeierii de opinii. Orice scenă, comportament al personajului literar pot constitui o bază pentru a genera opinii divergente. *Construirea de argumente* presupune, în primul rînd, adoptarea unui punct de vedere diferit decît al celui care a lansat problema, ideea, soluția. Ținînd cont de acest fapt, profesorul va prezenta clasei un text ce conține suficiente informații care să permită identificarea autorului faptei (de ex.: Dl Goe rupe manivela și trenul sosește cu întîrziere la București; musafirul familiei Popescu realizează că cineva i-a turnat dulceață în caloși etc.). La rîndul lor, elevii trebuie să decidă cine este autorul faptei, pe baza informațiilor din schiță, transformate în argumente. Ulterior, ei pot alcătui scenarii, pe care le vor citi în fața clasei.

Dacă primul dintre criteriile aptitudinilor creativ-literare e capacitatea elevului de a manifesta o atitudine personală față de problematica, personajele operei literare, de a înțelege concepția scriitorului despre lume, cel de-al doilea constă în priceperea lui de a aprecia măiestria, individualitatea de creație a acestuia. Evident, *generarea de alternative prin omiterea unor informații, prin folosirea întrebărilor ajutătoare și/sau a informațiilor suplimentare* este cel mai la îndemînă mijloc de pătrundere în originalitatea artistică a scriitorului/operei. Modalitatea de lucru este cît se poate de simplă și de atractivă pentru elevi, care, conform procedurii, sînt puși în situația de a restabili un cuvînt într-un vers („Auzi, iubito, noaptea cum se lasă/ Din nicăieri imensă și...”), un vers într-o strofă („Ai noștri tineri la Paris învață....”). În cazul în care este omisă o strofă dintr-o poezie, elevii vor trebui nu să o restabilească, cît să propună alternative cu privire la mesajul ei, la ceea ce comunică aceasta. Întrebările adresate profesorului („Cuvîntul omis este un epitet/un adjectiv cu 2/3/4 terminații?”, „Este un adjectiv derivat?” etc.), informațiile suplimentare oferite de profesor („În strofa omisă este prezent motivul...”) vor spori numărul de alternative/variante, care, fie pe parcurs, fie ulterior, servesc drept prilej pentru discuție.

Valoarea didactică a *alternativelor generate prin formularea de ipoteze* este determinată de nevoia de a stăpîni un *sumum* de informații, de exersarea capacității de a converti informațiile în ipoteze originale. Nu validitatea acestor ipoteze este importantă, ci alternativele care se pot crea, valorificînd la maximum mesajul operei literare. Sarcina de lucru poate fi enunțată în felul următor: „Formulați ipoteze pentru cum s-ar fi constituit destinul puilului de căprioară (*Căprioara* de E. Gîrleanu) dacă mama ar fi reușit să-l ducă în vîrful muntelui”; „...cum s-ar fi constituit destinul lui Ion dacă Vasile

Baciu i-ar fi dat din capul locului toată averea (*Ion* de L. Rebreanu)”; „...cum s-a constituit destinul de creație al scriitorului G. Bacovia”; „...finalul istoriei relatate în nuvela *Toiagul păstoriei*” etc. Cu siguranță, formularea unor ipoteze va genera un șir de alternative, elevii având posibilitatea să „vadă” care dintre acestea este mai bună, care sînt circumstanțele ce au determinat-o.

Rezolvarea unor situații de problemă, care, prin însăși natura lor, generează alternative, rămîne a fi una dintre cele mai frecvente tehnici de lucru în procesul valorificării textului literar. Înscriindu-se în aria situațiilor de problemă, situația de opțiune morală reprezintă o totalitate de condiții și circumstanțe, didactic justificate, în cadrul cărora elevii, prin activitatea emotiv-cognitivă, însușesc valorile etic-estetice determinate de caracterul faptelor, comportamentul personajului operei literare, de fenomenele ori obiectele lumii înconjurătoare. Referindu-ne la structura unei situații de opțiune morală, subliniem că aceasta include: a) descrierea propriu-zisă a cazului; b) prezentarea citorva soluții ale problemei.

Pentru o mai bună înțelegere a celor menționate, propunem în continuare un model al situației de opțiune morală: *Ion, feciorul Zenobiei și al lui Alexandru Pop Glanetașu, este un băiat harnic, chipeș, voinic. Are patima pămîntului, dar e foarte sărac. Permanent simte dureros prăpastia dintre el și „bocătani” satului. O iubește pe Florica, cea „cu obraji fragezi ca piersica și ochii albaștri ca cerul de primăvară”. Dar frumoasa fată e mai săracă decît dînsul. În același timp Ion este iubit de Ana, fiica bogătașului Vasile Baciu, care-i cam slută. Căsătoria cu Ana e un mijloc, la îndemîna lui Ion, de a scăpa de sărăcie. Astfel, pe de o parte, personajul dorește să intre în stăpînirea averii lui Vasile Baciu, iar, pe de alta, gîndul îi zboară tot mai des la Florica.*

Cum ar trebui să procedeze Ion? **Soluții:** 1) *Dragostea nu e de ajuns în viață. Ea e numai adaosul. Alceva trebuie să fie temelia unei căsătorii fericite. Să se căsătorească deci cu Ana;* 2) *Să se căsătorească cu Florica: nu poți fi fericit cu o ființă pe care nu o iubești;* 3) *Conflictele apar în familie din cauza sărăciei, a neajunsurilor. Nu va fi fericit cu Florica. Să se căsătorească cu Ana;* 4) *Să mai aștepte. Poate lucrurile se vor rezolva de la sine;* 5) *Cu timpul, o va îndrăgi pe Ana, care, eventual, poate deveni mama copiilor lui. E o alegere reușită;* 6) *Să se căsătorească cu Ana. Florica îi poate deveni, cu timpul, amantă etc.*

Cît privește procedura de aplicare, remarcăm patru etape de activitate: lucrul individual, discuția colectivă (dezbaterea), jocul instructiv pe roluri, analiza propriu-zisă a textului literar.

Lucrul individual al elevilor include: cunoașterea prin lectură a situației (a cazului); alegerea unei soluții din cele propuse ori formularea alteia; argumentarea în scris (maximum 3-5 enunțuri) a soluției alese.

Discuția colectivă (dezbaterea). După ce s-au

împărțit în grupe, în funcție de opțiunile lor, elevii se vor concentra asupra argumentelor pro și contra pentru fiecare punct de vedere. Cînd se vor discuta argumentele, elevii vor avea în vedere întrebările: „Ce argumente există pentru sau împotriva fiecărui punct de vedere?”, „Care sînt cele mai convingătoare argumente și de ce?”, „Care ar putea fi consecințele aplicării fiecărei soluții asupra părților implicate și asupra altor personaje?”, „Există alternative? Care sînt ele?”.

În procesul dezbaterii elevii, încercînd să rezolve problema, vor apela la cunoștințele lor despre natura faptelor morale, la experiența lor de viață. Selectînd una dintre multiplele soluții posibile ori formulînd alta, ei o vor compara cu valorile, idealurile, viziunile lor. În acest proces de analiză elevul ajunge să înțeleagă că experiența de viață nu-i este suficientă pentru a rezolva problema. Mai mult decît atît, el simte necesitatea de a căuta o soluție ce l-ar satisface. Astfel, luarea unei hotărîri capătă un caracter pur personal, devine unul dintre motivele activității de cunoaștere a elevului. Locul acestui motiv se afirmă mai întîi în sistemul motivațional al elevului, apoi „se deplasează” și se consolidează în procesul jocului instructiv pe roluri și al lucrului cu opera literară.

Jocul instructiv pe roluri poate avea mai multe forme de desfășurare: a) profesorul va acorda un timp suficient pentru ca elevii să-și construiască rolurile pe baza cazului, după care vor acționa în problema dată improvizînd și alte situații; b) elevii vor fi solicitați să se transfigureze, să „intre” în pielea personajului, avînd ca punct de pornire întrebarea: „Cum aș proceda eu în locul lui Ion (al Floricăi, Anei etc.)?”. La finele jocului pe roluri se vor discuta următoarele aspecte: Cum s-au simțit elevii în rolurile respective? De ce au tratat situația sau personajul anume așa? Ce au învățat din experiența trăită? Cînd le-a fost mai ușor sau mai greu să ia o decizie (în momentul în care s-au exprimat la persoana a III-a ori cînd s-au exprimat la persoana I)? De ce?

Aceste și alte întrebări le vor ajuta elevilor să înțeleagă mai bine gravitatea problemei cu care se confruntă personajul, conflictul psihologic pe care îl trăiește acesta.

De reținut și faptul că în timpul dezbaterii și al jocului pe roluri se manifestă nemulțumirea elevilor în legătură cu luarea unei hotărîri colective. Insatisfacția elevilor este determinată de apariția unor noi argumente și întrebări, care stimulează necesitatea lor de cunoaștere. Necesitatea cunoașterii îi include în activitatea de lectură a operei literare, le dirijează lectura.

Lucrul cu opera literară (comentariul propriu-zis) poate fi efectuat din diverse perspective: a) elevii vor căuta răspuns, prin analiza mai multor fragmente din operă, la un șir de întrebări apărute în timpul dezbaterii și al jocului instructiv pe roluri (de ex.: Ce reprezintă totuși pămîntul pentru Ion? Care este viziunea lui asupra sentimentului iubirii? Ce crede Ana despre Ion? etc.);

b) elevii vor relua dezbaterile problemei, susținându-și punctul de vedere cu argumente din opera literară. Este posibil ca unii dintre ei să-și schimbe opțiunea inițială, să părăsească grupul și să adere la altul.

Cunoașterea procedurii de aplicare a situației de opțiune morală este o operație necesară, dar insuficientă, întrucât se impune respectarea unor cerințe față de elaborarea ei: a) să aibă un caracter de problemă; b) să conțină un conflict, o dilemă în fața căreia se află personajul; c) să reprezinte unul dintre cele mai tensionante momente ale operei; d) să propună soluții alternative ale problemei, acestea reflectând diverse niveluri de dezvoltare morală a elevilor; e) să conțină un caz relevant și interesant pentru elevi; f) să permită elevilor posibilitatea de a lucra individual, în colectiv și de a fi antrenați într-un joc instructiv pe roluri.

Vorbind despre avantajele utilizării procedurii, remarcăm, de asemenea, și faptul că el: oferă elevilor posibilitatea de a analiza o situație (un caz) în care există un conflict ori o dilemă; asigură elevilor posibilitatea de a analiza faptele, de a lua și susține decizii și de a căuta consecințele acestor decizii; dezvoltă capacitatea de gândire logică, analiză independentă, gândire critică și luare a deciziilor; generează emoții și sentimente; captează interesul și imaginația elevilor; îi ajută pe elevi să coreleze faptele personajelor literare cu experiențele vieții lor.

Ca dezavantaj considerăm faptul că, în cazul în care elevii cunosc soluția propusă de scriitor, ei ar putea să nu-și manifeste gândirea individuală. De aceea, situația de opțiune morală, la prima etapă de lucru, trebuie propusă înainte de lectura lucrării.

Prin natura sa, omul poate să se mulțumească cu orice explicație primită sau să o refuze, în cel de-al doilea caz el demonstrând că privește lucrurile diferit. Ținând cont de acest fapt, profesorul nu trebuie să lase impresia că totul este rezolvat în ceea ce privește semnificațiile unei figuri de stil, ale unui personaj sau ale operei literare, în genere. Întrebarea „De ce?” trebuie pusă și atunci când elevii dau un răspuns corect, deoarece numai așa ei nu vor avea senzația că ceva este atât de evident, încât să merite un răspuns de genul „de aceea”. Prin urmare, o întrebare de tipul „De ce poezia *De ce nu-mi vii?* este o elegie?”, precum și eventualul răspuns „Pentru că e dominată de sentimentul tristeții” pot genera următorul lanț de întrebări: „De ce eul liric trăiește sentimentul tristeții?” („Acest sentiment este provocat de despărțirea de iubită”); „De ce despărțirea de iubită are acest impact asupra eului liric?” („Iubită i-a înșeninat mereu viața sufletului”), „De ce totuși poetul o consideră „mai mîndră decît orice stea?””, „De ce autorul invocă anotimpul căderii frunzelor de nuc?” etc. După cum se observă din înșeși întrebări, dar și din eventualele răspunsuri, tehnica *De ce?* contribuie, în primul rînd, la formarea capacității de rezolvare a problemei, dar și de punere a unor noi probleme.

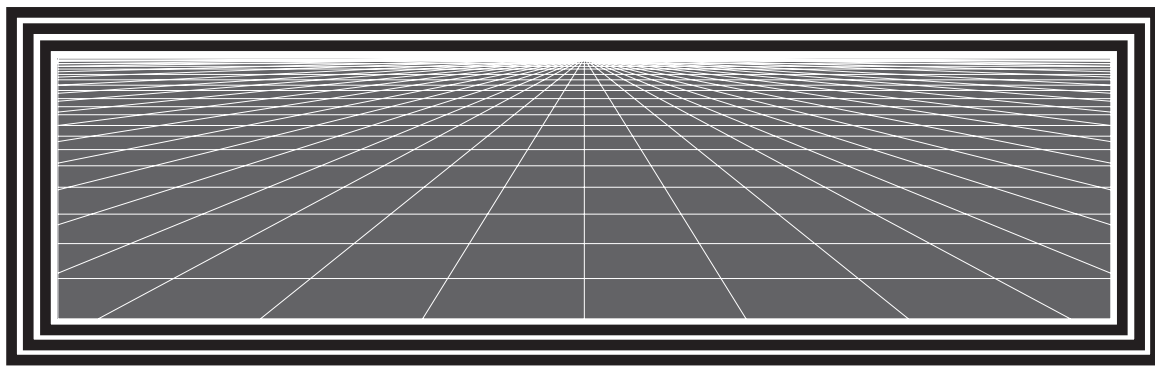
Un instrument de direcționare a atenției elevului și, în

același timp, o tehnică ce încurajează cititorul de literatură artistică să investigheze și să examineze toate laturile problemei, să evidențieze aspectele negative, pozitive ale acestora și care le stimulează interesul pentru idei noi, pentru comentarii și întrebări este *Plus, minus, interesant (PLI)*. Tehnica respectivă poate fi utilizată în procesul interpretării oricărui aspect al operei. Astfel, examinînd, de exemplu, comportamentul căprioarei în momentul întîlnirii cu lupul (*Căprioara* de E. Gîrleanu)), elevii vor fi solicitați să scrie, în fiecare din cele trei coloane, plusurile, minusurile și ceea ce li se pare interesant (*interesant de văzut...*, *interesant cine ar...*, *interesant ce s-ar întîmpla...*, *interesant dacă...*, *interesant cum...*). În alte cazuri, ca obiect de cercetare poate servi locul desfășurării acțiunii (apartamentul doamnei Popescu – *Vizită* de I. L. Caragiale), timpul desfășurării acțiunii („pe l-apus de soare” – balada *Miorița*) etc. Altă tehnică, *Consideră toți factorii (CTF)*, presupune luarea în calcul a tuturor factorilor care trebuie cercetați într-o anumită situație („Ce ar trebui să mai avem în vedere?”, „Ce a fost neglijat/uitat de noi?”). Ca sarcină poate servi și următoarea: „Realizați un CTF și enumerați toți factorii ce ar trebui luați în vedere atunci cînd ne gîndim la comportamentul/replica dlui Goe/la remarcă autorului („Ca să nu mai rămînă repetent...”).” Remarcăm în această ordine de idei și procedeele *Lista cu priorități (LCP)* („Realizați o LCP enumerînd toate motivațiile, acțiunile/demersurile, consecințele pentru următoarea situație: sacrificarea Anei din balada *Mănăstirea Argeșului*”); *Ținte, scopuri, obiective (TSO)* (*ținta* – direcția principală pe care personajul încearcă să o atingă; *scopul* – ultima destinație, ceea ce dorește personajul să obțină; *obiectivele* – punctele de referință în demersul acțional); *Consecințe, urmări (CU)* (pot fi examinate consecințele unei acțiuni pe termen scurt, mediu, lung: „Realizați un CU pentru următoarele situații: căsătoria lui George cu Ana, căsătoria lui Ion cu Florica), *Perspectivă celorlalți oameni* („Care ar fi eventualele argumente/răspunsuri/opinii ale colegilor/oponenților care să combată/să susțină părerea ta?” etc.).

În concluzie, subliniem că învățămîntul modern preconizează o metodologie axată pe dinamică, pe promovarea metodelor care să stimuleze mecanismele gândirii, ale inteligenței, imaginației și creativității. Tehnica alternativelor, așa cum am arătat mai sus, solicită efort de reflecție personală, o acțiune mentală de căutare, de cercetare și de descoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Rybacki K.C., Rybacki D.J. O introducere în arta argumentării: Pledarea și respingerea argumentelor. Iași: Polirom, 2014.
2. De Bono E. Gîndirea laterală. București: Curtea Veche, 2011.



CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Tatiana **CARTALEANU**

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

Strategii de proiectare didactică

II. Strategia Știu – Vreau să știu – Am învățat

Rezumat: Articolul prezintă o viziune modernizată asupra strategiei Știu – Vreau să știu – Am învățat, privită ca model de proiectare a unității didactice. Rodată în diferite țări timp de peste două decenii, strategia s-a cristalizat, a câștigat teren și a achiziționat și alte etape: Noi dezvoltări și Cum pot să învăț mai mult? Aceste etape vor contribui la motivarea elevului pentru a cunoaște și a se dezvolta, mai ales dacă profesorul

va prezenta un asemenea model de persoană care învață în permanență. Modelul este racordat la disciplina școlară limba și literatura română, iar respectiva abordare strategică este dezvoltată în raport cu tehnicile cunoscute și popularizate prin proiectul Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice (LSDGC). Se prezintă diverse modalități de conceptualizare a procesului – de la actualizare la metacogniție – și sînt examinate tehnicile recomandate, în paradigmatica și sintagmatica lor. Deprinderea de a învăța analizîndu-și în permanență achizițiile și fixîndu-și noi obiective ar putea să devină pentru elev una dintre cele mai importante competențe din categoria a învăța, a ști să înveți.

Abstract: The article presents a modernised view of the strategy I Know – I Wish to Know – I Have Learnt, seen as a model for didactic unit design. Having been tried out over two decades and in different countries, this strategy has become better defined, has gained terrain and has acquired other stages, such as New Developments and How Can I Learn More? These stages are going to contribute to the motivation of the student towards learning and self-development, especially if the teacher will always be a person who is permanently learning. The model is aligned to the school course Romanian Language and Literature, while this specific strategic approach is developed in relation to the teaching/learning techniques popularised through the project Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT). We present various modalities of conceptualisation for this process -- from actualisation to metacognition. We also analyse the recommended techniques in their paradigmatic and syntagmatic aspects. The skill of learning while always analysing one's acquisitions and setting new goals may become for the student one of the most important competences from the Learning, Knowing How to Learn category.

Keywords: Didactic methodology, didactic technology, didactic strategy, the strategy Know – Want to know – I Have Learnt.

Strategia didactică Știu – Vreau să știu – Am învățat [5, p. 91] este practicabilă în raport cu orice subiect din conținuturile curriculare: asimilarea unor noțiuni noi, lectura și elaborarea unor texte, exersarea comunicării. Ea se raportează inițial la un tabel cu trei coloane:

Știu	Vreau să știu	Am învățat

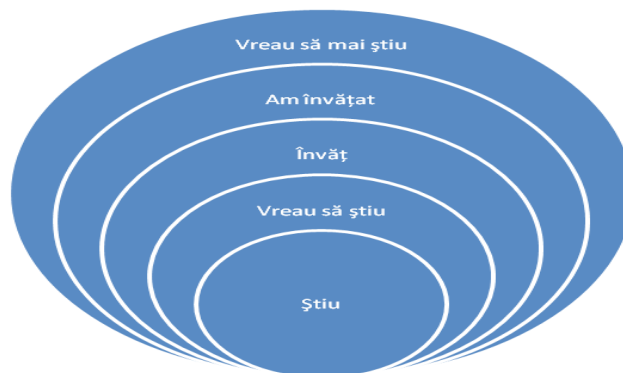
Specificul strategiei constă în capacitatea profesorului de a-i ghida pe elevi spre căutarea informației cunoscute (operaționale în memoria cognitivă, depozitate în cea de lungă durată, automatizate în sistemul de competențe etc.) și în pregătirea pentru asimilarea cunoștințelor noi, formarea unor abilități, apoi în dirijarea învățării, după care se

face sinteza celor învățate și se reperează alte obiective și așteptări. Pentru elevi este eficientă, deoarece valorifică din plin metacogniția și dezvoltă deprinderea de a monitoriza propriul proces de învățare, iar pentru profesor este destul de rigidă, căci îl obligă să respecte niște etape pe care nu le poate omite.

Cercetătorii care s-au ocupat îndeaproape de această strategie au propus adăugarea celei de-a patra coloane, intitulată *Noi dezvoltări*, iar apoi și a coloanei a cincea: *Cum pot să învăț mai mult?* [1, pp. 407-408]. Firește că în această viziune vechea tehnică descrisă inițial nu mai încapă în cadrul unei lecții școlare, dezvoltă o multitudine de forme și abordări și capătă proporții de strategie.

Reprezentată grafic, învățarea în cheia acestei strategii s-ar putea înscrie în 5 cercuri (*Vezi schema alăturată*).

Chiar dacă, la nivel pur informativ, cele cunoscute apriori la prima etapă ar fi aproape de zero, faptul că predăm o limbă pe care elevul o vorbește curent ne ajută să evocăm anumite date, deși el nu operează cu noțiunile și termenii. Modelul unei asemenea abordări dezvoltă măiestria pedagogică a profesorului, care trebuie să poată dirija completarea primelor două coloane ale tabelului înainte de a începe învățarea propriu-zisă.



Ce cunoaștem în raport cu subiectul?	Ce am vrea să aflăm? Ce am dori să învățăm?	Cum învățăm?	Ce am învățat?	Ce am vrea să mai aflăm?

Strategia poate fi aplicată, cu mult succes, ca una care cuprinde întreaga unitate didactică:

- prima lecție va avea în obiectiv trecerea în revistă a cunoștințelor existente (ȘTIU);
- a doua se va axa pe reperarea unor obiective *versus* ceea ce se va învăța (VREAU SĂ ȘTIU);
- apoi vor veni câteva lecții în care va avea loc asimilarea materiei noi și exersarea, aplicarea, rezolvarea de probleme (ÎNVĂȚ);
- într-un moment, se vor sistematiza cele învățate (AM ÎNVĂȚAT);
- și se vor jalona noi finalități (AȘ DORI SĂ MAI AFLU).

În această optică, fiecare lecție va avea un proiect cu obiective clar formulate și etape distincte.

Un moment aparte se referă la relația dintre strategia dezvoltării gândirii critice și strategia Știu – Vreau să știu – Am învățat. Pentru că ultima a fost derivată dintr-o tehnică LSDGC, tehnicile din acest arsenal se înscriu firesc în lecțiile proiectate după acest model. Am putea să afirmăm că strategia dată este aplicabilă mai ales dacă elevii sînt deja familiarizați cu strategia dezvoltării gândirii critice.

Prezentăm mai jos preceptele generale ale aplicării strategiei. [A se vedea exemple și modele de proiecte în 2; 3]

I. CE ȘTIU ÎN RAPORT CU SUBIECTUL LECȚIEI?

Frecvent, etapa inițială ia forma unei discuții cu întreaga clasă: se formulează câteva întrebări, oferite pe rînd sau prezentate odată; prin ele profesorul caută să actualizeze

cunoștințele pe care le au și le pot reproduce, la moment, elevii: *Acumulare; Graffiti; Grila lui Quintilian; GPP*.

Actualizarea se poate orienta și spre definirea termenilor (*Care este definiția metaforei? Ce înseamnă rimă?*), și spre discriminarea lor (*Ce feluri de rimă cunoașteți? Care sînt momentele subiectului?*), și spre ancorarea în opera unui scriitor cunoscut (*Ce text de Aureliu Busuioc am studiat? Cine este autorul pastelului „Sfîrșit de toamnă”?*), și spre actualizarea unor texte racordate tematic la cel ce urmează a fi citit (*Ce scriitori și-au fixat pe hîrtie amintirile?*).

N.B.! Nimic nu l-a putut împiedica pe profesor să dea, ca temă pentru lecția respectivă, sarcina de a *repeta* cele învățate anterior sau să propună un exercițiu care i-ar conduce pe elevi spre nevoia de a actualiza materia studiată în raport cu un subiect. Cînd elevii vor asimila strategia, tema poate cere explicit completarea individuală a primei coloane a tabelului, acasă, și trecerea în revistă a celor notate, în clasă.

Valorificarea datelor cunoscute printr-o scriere (*Eseu de 5’; Scriere liberă; Bliț; Pagina de jurnal*) ar putea fi la fel de eficientă în cazuri concrete: bunăoară, un *Bliț* la portretul unui autor recunoscut va aduna la fel de multe informații ca și întrebarea *Ce știți/vă amintiți despre...?* Trebuie rezervat suficient timp pentru lectura celor scrise și înregistrarea datelor în tabel.

Cînd elevii sînt obișnuiți cu lucrul în grup, sarcina de a răspunde la întrebări poate fi desfășurată prin distribuirea lor și prezentarea răspunsurilor în forme grafice (indicate, sugerate, alese de elevi) cunoscute:

Clusteringul; Floarea de lotus; Explozia stelară; Diagrama Venn; Atribute, Harta conceptuală ș.a.

II. CE AȘ VREA SĂ ȘTIU ÎN RAPORT CU TEMA NOUĂ? CE AȘ DORI SĂ ÎNVĂȚ?

Activitate de evidentă măiestrie, ghidarea elevilor spre identificarea acelor aspecte ale temei, pe care ei nu le cunosc (dar *ar trebui să le cunoască de acum înainte*, scrie curriculumul), este necesară pentru crearea motivației și pentru fixarea unor obiective proximale de învățare. De exemplu, revenind în clasa a VI-a la tema gramaticală *Adjectivul*, profesorul anunță tema *Gradele de comparație ale adjectivului* doar după ce va constata că elevii își amintesc *Ce parte de vorbire este adjectivul? Ce categorii gramaticale are? Cu ce parte de vorbire se acordă? Cum se modifică după gen, număr și caz? De ce unele adjective rămân invariabile? etc.* Și dacă nu își amintesc? Profesorul va avea în rezervă exerciții care vor duce spre evocarea datelor.

Este etapa care pregătește terenul pentru asimilarea temei noi: elevilor li se propun secvențe cu adjective la diferite grade de comparație, pentru analiză și pentru formularea întrebărilor; ei compară situațiile propuse și încearcă să înțeleagă ce nu știu; aceste incertitudini se trec în coloana a doua a tabelului și se fixează acolo în formă de enunțuri interogative.

Cînd, în aceeași clasă, se vor studia *Gradele de comparație ale adverbului*, nu doar cunoștințele despre *adverb* vor fi trecute în prima coloană, ci și cele despre *gradele de comparație* (de la tema *Gradele de comparație ale adjectivului*).

Obiectivul de a analiza un text liric – propus pentru lectura cognitivă înainte de a completa coloana a doua – ar putea genera întrebări de toate tipurile: *Care este imaginea artistică centrală? De ce strofele au această structură? De ce are acest titlu? Cum se formulează mesajul? Ce figură de stil se conține în secvența...? Ce rol au punctele de suspensie din titlu?* Cu cît mai multe întrebări vor reuși să formuleze elevii singuri, cu atît mai ușor îi va veni profesorului să-i ghideze în cercetarea textului.

Aceeași poezie poate fi abordată abia la etapa ÎNVĂȚ, dacă profesorul nu o propune spre lectură, ci discută cu elevii, pentru completarea primelor două coloane, aspecte cu care se vor confrunta în cadrul analizei: bunăoară, trece în revistă toate figurile de stil cunoscute elevilor, solicită exemple din memorie pentru fiecare și astfel actualizează subiectul valorificat în această unitate didactică.

Dacă elevii sînt obișnuiți să aplice anumiți algoritmi de analiză literară, actualizarea lor ar putea deveni prilej pentru completarea primelor două coloane: *ce știm și ce nu știm?*

Procedura recomandată după alcătuirea chestionarului este stabilirea ordinii în care se vor căuta răspunsuri-

le: aici trebuie să intervină profesorul sau chiar să o facă singur, explicînd, în anumite cazuri, de ce se va învăța mai întîi *ce?*, apoi se va afla *de ce?* și *cum?*

E la discreția profesorului cum procedează în continuare: distribuie întrebările și oferă sursele din care se pot găsi răspunsurile; ține o prelegere, prezintă subiectul/predă tema; lucrează frontal, dirijînd învățarea; îi lasă pe elevi să cerceteze individual subiectul și ascultă răspunsurile lor etc.

Subiectul lecției și gradul de pregătire a elevilor vor fi factori decisivi în alegerea modalității de desfășurare a demersului.

III. ÎNVĂȚ

Etapă esențială în derularea strategiei, învățarea are loc sub bagheta profesorului, după ce s-a consumat predarea sau concomitent cu ea, conform unor procedee/ tehnici selectate și asigurate cu materialul necesar.

Pentru studierea conținuturilor lingvistice și a celor de teorie și istorie literară se va recurge la diverse activități de predare-învățare: frontale (prelegeri, prezentări, demonstrații), individuale (*Eu cercetez; Revizuirea termenilor-cheie*), de instruire reciprocă (*Lectură în perechi. Rezumate în perechi; Predarea complementară*) sau în grup (*Mozaic; Interviu în trei trepte ș.a.*).

Remarcăm aici, îndeosebi pentru textele nonliterare sau subiectele științifice, funcționalitatea tehnicii *SINELG*, căci prima coloană a *Tabelului SINELG* coincide cu *Știu*. Pentru textul literar necunoscut elevilor e adecvată tehnica *Termeni în avans* sau *Presupunerea prin termeni*.

Învățarea și exersarea vor ține mai multe lecții, cuprinzînd, cu fiecare sarcină nouă, alte cunoștințe sau țintind alte obiective, pînă cînd profesorul va considera că învățarea a avut loc.

Lucrul asupra textului literar va urma pașii unui algoritm aplicabil la vîrsta școlară respectivă, iar actualizarea din prima coloană va viza exact noțiunile cu care se va vehicula în cadrul unității didactice date.

„Capacitatea de a învăța este dirijată de acest „fir roșu” al lecției prin discuții, prin întrebări clarificatoare, prin căutarea de exemple pentru a ilustra o noțiune abstractă, prin stabilirea de legături între ceea ce știu deja și informația nouă” [4, p. 73].

IV. CE AM ÎNVĂȚAT NOU?

Strategia dată își are rostul numai dacă se rezervă destul de mult timp pentru metacogniție – nu doar listarea informațiilor noi, ci și înțelegerea modului în care au învățat este relevantă aici. Elevii vor examina algoritmi învățării și vor sistematiza/generaliza/sintetiza ceea ce au învățat; vor aplica algoritmi asimilați sau metodele de analiză la alte texte. Alcătuirea unor tabele și grafice, completarea unor hărți conceptuale ar putea fi foarte eficientă; nu mai puțin ilustrativă este revenirea la organizatorii grafici ai

informației cunoscute, construți la prima etapă, pe care acum se lucrează cu alte culori, pentru a releva ce este nou. Un *Clustering* va dezvolta acum fascicule noi sau cele existente vor fi prelungite; într-o *Hartă conceptuală* vor apărea ramificații descoperite recent.

Mersul lecției poate urma unul dintre modele:

- se revine la întrebările din coloana a doua, în ordinea priorităților, și elevii oferă un răspuns oral la fiecare; este important să se lase timp pentru reformularea și completarea răspunsurilor, pînă cînd se va obține o variantă finală orală perfectă și ea va fi înscrisă în caiete;
- se aplică tehnica *GPP*: după ce elevul are răspunsul la o întrebare, îl compară cu răspunsul colegului și obțin o variantă de comun acord;
- elevii lucrează în grup, oferind răspunsuri la întrebări; fiecare își prezintă varianta și ascultă sugestiile colegilor, apoi grupul definitivează o formulă acceptabilă;
- întrebările se plasează într-un tabel și se aplică tehnica *Găsește pe cineva...*, pînă cînd elevii îl completează; ulterior răspunsurile se discută și se înscriu în tabelul inițial.

V. CE AȘ VREA SĂ MAI CUNOSC?

La etapa precedentă, cerințele curriculare trebuia să fi fost îndeplinite; acum se vor arunca semne de întrebare în viitor, în învățarea altor conținuturi, abordarea altor texte, formarea altor competențe. În raport cu lectura, profesorul poate propune cîteva texte de același autor, cu aceeași tematică; în raport cu scrierea, se va arăta cum textul pe

care elevii au învățat să-l scrie acum îi va ajuta să poată scrie alte texte derivate – mai extinse, mai complicate. Și noțiunile lingvistice pot deveni la acest moment suport pentru a repera niște obiective de viitor: morfologia va servi pentru asimilarea noțiunilor de sintaxă, sintaxa va asigura aplicarea conștientă a semnelor de punctuație etc. O situație de problemă, un studiu de caz, o sarcină ce depășește competențele prescrise ale elevilor pot deveni utile pentru punctarea unor finalități de perspectivă.

La fel de mare este impactul acestei etape dacă se insistă pe *cum*: formarea deprinderilor de a identifica informații, de a-și apropria cunoștințe și de a le aplica în circumstanțele adecvate este un obiectiv transdisciplinar de prima mărime și o achiziție pe care și-o dorește oricine studiază instituționalizat sau ca autodidact.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Bocoș M.-D. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013.
- Cartaleanu T., Cosovan O. et al. Designul lecției de limbă și literatură română: auxiliar didactic pentru studenți, masteranzi, profesori. Chișinău, 2014.
- Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A. et al. Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu. Chișinău: Continental Grup, 2014.
- Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. București: E.D.P., 2007.
- Temple Ch. et al. Aplicarea tehnicilor LSDGC. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, 2003, nr. 2.



Fatima LEȘCU

gr. did. I, Liceul Internat Republican cu Profil Sportiv

Using multimedia in the English classroom to provide students with challenging learning activities

Abstract: The latest multimedia technologies, such as Computers, the Internet, Electronic Dictionary, E-mail, Blogs and mobile phones, play a very effective role in teaching and learning of English language. Computer technology and Internet are new devices used in education methodology. The present

article explores the application of network technology into the English language teaching. Using multimedia to create a context to teach English has its unique advantages. This article proves the necessity of multimedia technology to language teaching and also brings out the problems faced by using these technologies.

Abstract: Lumea contemporană reprezintă o permanentă și inedită provocare pentru educație. Existența fiecărui individ în parte, ca și a societății în ansamblul ei, capătă deci un ritm din ce în ce mai alert, devine tot mai marcată de necesitatea cunoașterii rapide, complete și corecte a realității înconjurătoare, pentru ca deciziile luate să fie ferme, oportune și competente. Aceasta duce inevitabil la creșterea volumului de informații ce trebuie analizat, la necesitatea stocării și prelucrării acesteia, deci la necesitatea utilizării calculatorului atât în viața de zi cu zi cît și în procesul instructiv-educativ. Tehnologiile digitale nu

trebuie să reprezinte o simplă adăugare în planul de învățământ, ele trebuie să fie integrate deplin „în serviciul educației” la toate nivelurile sistemului școlar. Actorii educaționali trebuie să fie formați pentru a face față schimbării, incertitudinii și inovării.

Keywords: *Multimedia, Internet, Technology, English Language Teaching.*

With the spread and development of English around the world, it also enjoys the prestige and the authority as one of the most popular international language in the Republic of Moldova. At present the role and status of English in schools of our country is higher than ever as it is evidenced by its position as one of the key subjects of medium of instruction and curriculum. As the number of English learners is increasing day by day, innovative teaching methods have been introduced to increase the effectiveness of the teaching process.

The trend of English language teaching has been drastically changed with the remarkable entry of the new technologies. Technology provides many options as making teaching interesting and more productive in terms of positive changes. It is one of the most significant drivers of both social and linguistic change.

Since there are more and more English learners in Moldova, different teaching methods have been implemented to test the effectiveness of the teaching process. One method involves the use of multimedia in the learning of English language. Technology is utilized for promoting of modern styles; it satisfies both visual and auditory senses of the students. Multimedia English Classroom is made up of various sections, among which stand out using:

Videos: videos of different categories, with transcriptions and explanations of the most interesting vocabulary that appears in the video. The use of video in the English Classroom fosters creativity, improves listening comprehension, develops communicative skills, enriches vocabulary, etc.

E.g. Videos can be used to provide a visual material. The students can read a print text and watch the film later, according to Kasper and Singer¹, the film can clarify comprehension, consolidate concepts and reinforce learning. It is expected to the students to fully understand both visual and verbal comprehension. By watching the complete film the students expected to understand various areas of academic discourse such as psychology, environmental science and others to broaden the verbal and written perspective². A study case from Florida International University³, has examined a multimedia classroom, the students watching the video novels Tom Jones (the new six part A & E version) and The Scarlet

Pimpernel (Anthony Andrews and Jane Seymour). After viewing it, the class asked questions about the movie and assigned essay topics, to help them the teacher asked the students to brainstorm.

- **Music:** video clips of students' favorite artists in English, with complete transcriptions for the songs, general idea about the meaning of the song and explanations about the variety of language used in the song, along with the most important vocabulary.

Using this technique, the teacher plays a song and then has the students participate in one or more of the following activities:

- **Close Procedure** – Selected key words are removed from the text of the song and are placed in a word list that precedes the song lyrics. Students fill in the missing words as they listen to the song.
- **Word Bingo** – Students select words from the text of the song and place them in a bingo grid. Individually or in small groups, students then mark off the words as they hear them in the song. The first student or group to check off all the words is the winner.
- **Reordering** – Particular phrases of the song are listed in an incorrect order. Students must number the phrases in the order that they appear in the song. An alternative activity is to write the song phrases on sentence strips. Students must then organize the strips in the proper order.
- **Retelling** – Depending on the language capabilities of the students, retelling can begin with a simulation of the action within the song. Then, the students retell the story of the song in their own words, in a round, with each student contributing as much as he or she can in one sentence. As an extension of this activity, students could work in groups to illustrate scenes from the song. The groups could then retell the story using their illustrations.
- **Discussion** – The students begin by identifying the characters and their actions within the song, and then discuss the issues or meaning present in the song.
- **Multimedia listening exercises:** through these exercises students practice pronunciation and improve listening comprehension (e.g. various short casual dialogues between native speakers), to foster creativity, critical thinking, problem solving abilities, etc. Here are some types of listening tasks:

1 Kasper L.F and Robert Singer. Reading, Language Acquisition, and Film Strategies. In: *PostScript*, vol. 16. No. 2, 1997, p. 5.

2 *Ibidem*, p. 15.

3 Harmer J. How to teach English. Harlow, Essex: Pearson-Longman, 2007, p.76.

TYPES OF LISTENING TASKS

1.	Listen and do During or after listening, students are asked to perform some non- linguistic actions.	Numbering a drawing, completing a list, matching items, labeling, ticking.
2.	Listen and do nothing	Listen to a story or poem.
3.	Listen and follow Matching what they hear with a visual.	Students have a map or picture and have to follow a route according to the tape.
4.	Listen and respond Affective response.	Students listen and are then asked whether they liked/disliked it, who they liked etc.
5.	Listen and answer Traditional Q/A task	Students have to find answers to questions: true/false, Why-questions, m/choice.
6.	Listen and compare Listening for (dis)similarities between two (or more) language inputs.	Inputs might be listening inputs (jigsaw listening), or a mix of tape and print materials, e.g. radio and press reports on same incident.
7.	Listen and complete Gap-filling	Cloze-type exercise: listening cloze (with words masked by noise).
8.	Listen and predict Partial text provided and students have to anticipate the next move or outcome.	– What will Mr. X say next? – How will Mr. Y respond? – How will the story end?
9.	Listen and correct	Students have a printed text which they alter to match the spoken version.
10.	Listen and write	Students take notes as they listen in order to prepare a summary or to reach agreement as to what was said. (Also dictation)
11.	Listen and discuss Using tape as info source for oral interaction.	Deduction or assessment of info, problem-solving.
12.	Listen and react Expressing value judgments.	Students are asked to evaluate opinions given or actions described on tape, e.g. – Did X do the right thing?

Here are some other techniques I use while teaching poetry to my students:

Brainstorming

Give the students the title of the poem and brainstorm them for possible vocabulary used in it. Accept any suggestion even if their guesses aren't right. Make a list of the words and write it on the blackboard. Encourage the students to give opinions what the poem is about.

Predict

Give the first lines of each stanza of the poem and ask students to predict its contents. Another variation is to give the whole poem without telling the students the title or the author and encourage them to predict the epoch it was written in.

Fill in the gaps

Ask students to fill the missing lines of the poem. Compare with the original.

Put the poem in order

Use the *Jig-saw* technique by giving each student a line of a poem written on a separate piece of paper. Ask them work in group and put the poem in order.

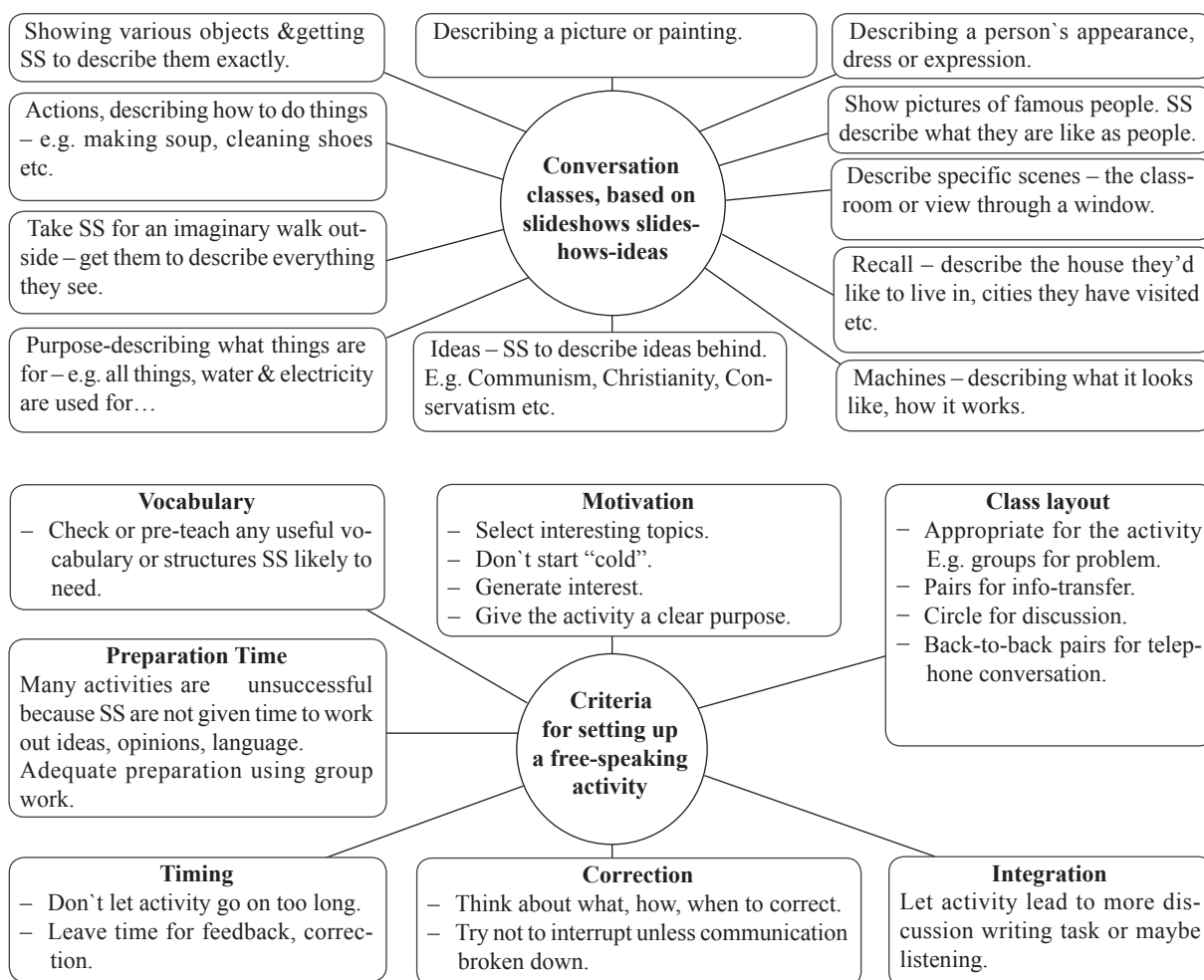
Collaboration poem reconstruction

Read the whole poem to the students and then ask them to put down whatever they remember of it. You

may help them by giving only the nouns of the poem to one group, only the verbs to another group and the rest of the words to another group. Compare with the original.

- **Lessons:** video-lessons about different topics: grammar, vocabulary; with explanations of the prominent points of the video in English.
- **Slideshows:** PowerPoint with beautiful pictures and texts to practice students' communicative skills. Here are some techniques based on slideshows and criteria for setting up a free-speaking activity (*Diagrams from Page 27*).

Multimedia provides a complex multi-sensory experience in exploring our world through the presentation of information through text, graphics, images, audio and video, and there is evidence to suggest that a mixture of words and pictures increases the likelihood that people can integrate a large amount of information. Students learn best by seeing the value and importance of the information presented in the classroom. In order to achieve the ultimate goal of student learning it is important to use a combination of teaching methods and to make the classroom environment as stimulating and interactive as possible. Multimedia offers teachers enormous oppor-



tunities for making learning and teaching environments meaningful and effective.

The one of the ultimate goals of multimedia language teaching is to promote students' motivation and learning interest, which can be a practical way to get them involved in the language learning. Without this technology, English language learners are often left to their own devices.

Concerning the development of technology, we believe that in future, the use of internet and multimedia English teaching will be further developed. The process of English learning will be more student-centered but less time-consuming. The teaching quality will be improved and students' communicative competence will be further developed.

REFERENCES:

1. Baddeley A. Working memory. In: *Science*, 255, 1992, pp. 556-559, .
2. Clark J.M. & Paivio A. Dual coding theory and education. In: *Educational Psychology Review*, 3, 1991, pp.149-170.
3. Fletcher J.D. Evidence for learning from techno-

logy-assisted instruction. In: H.F. O'Neil, Jr. & R. S. Perez (Eds.). *Technology applications in education: A learning view*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, pp. 79-99.

4. Graddol D. *The future of English*. Oxford University Press: Oxford, 2006.
5. Harmer J. *How to teach English*, Harlow, Essex: Pearson-Longman, 2007.
6. Kasper L.F. & Singer R. Reading, Language Acquisition, and Film Strategies. In: *PostScript*, vol. 16, 1997.
7. Mayer R.E. & Moreno R. A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory. In: *Journal of Educational Psychology*, 90, 1998, pp. 312-320.
8. Mayer R.E. Multimedia aids to problem-solving transfer. In: *International Journal of Educational Research*, 31, 1999, pp. 611-623.
9. Najjar L.J. Multimedia information and learning. In: *Journal of Multimedia and Hypermedia*, 5, 1996, pp.129-150.
10. Paivio A. *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press, 1998.



Ecaterina MOGA

doctorandă, USM
director, Liceul Teoretic Elimul Nou, mun. Chișinău

Abilitate și competență – 11 căi în atingerea excelenței

Rezumat: Liderii eficienți trebuie să fie deschiși spre schimbare și să promoveze succesul profesional – este o cerință inherentă concurenței din ziua de azi, o condiție care ar asigura calitatea. Pregătirea și entuziasmul de care dau dovadă aceștia în susținerea crezului de atingere a excelenței se va imprima statornic asupra echipei pe care o conduc, o va impulsiona spre autodezvoltare și autoformare continuă. Conștient de faptul că mentorarea este o componentă a procesului de atingere a excelenței, un lider nu va ascunde rețeta succesului de colec-

tivul cu care lucrează, ci, dimpotrivă, va fi preocupat ca bunul pe care îl deține să fie descoperit și de subalterni. Cele 11 căi în atingerea excelenței vizează dimensiunea axiologică, ancorată în deontologia profesională, care reclamă, din partea liderului, respectarea principiilor etice, integritate, respect, dedicare, acțiune.

Abstract: Efficient leaders must be open to change and to promote professional success. This is one of the inherent requirements of today's competition, a condition which would facilitate the efficiency and high quality. Preparation and enthusiasm proven in support of achieving the excellence credo will be steadfastly printed on the team he leads. The efficient leaders' office is the professional kitchen for subordinates. Openness to innovation of the leader will motivate subordinates to self-development and permanent self-training. A good leader will not hide the recipe for success by working with staff, but will be concerned that the benefit he owns could be revealed to those he leads, being aware that mentoring is part of the process in achieving excellence. The 11 ways aimed in achieving excellence concern the axiological dimension anchored in professional ethics, which requires from the leader ethical principles, integrity, respect, dedication, action.

Keywords: Efficiency, excellence, leader, competence, skills, expectations, self-esteem, leadership, self-development.

„Liderii buni se gîndesc rareori la limite, în schimb se gîndesc la oportunități.”

(John C. Maxwell)

În secolul nostru se vehiculează mult cu asemenea concepte ca *putere, succes și oportunități*. Întreaga lume simte o nevoie acută de un model de conducere nou, diferit, care să ofere o schimbare, deoarece există numeroase exemple de valori abandonate, de încredere trădată, de exploatare și manipulare intensă înfăptuite de oameni investiți cu autoritate și influență. Unii directori de companii profită de privilegiata poziție pe care o dețin, conducîndu-și angajații la ruină și disperare. Astfel, asistăm la dezvoltarea unui sistem de conducere lipsit de idei și polarizat de interese personale. În aceste împrejurări, și mulți lideri educaționali

trec prin crize de integritate. Dar, în contextul reformelor educaționale, al expectanțelor întregii societăți și al normelor europene, ne aflăm într-un proces competitiv de transpunere în practică a excelenței. Fie că exercită funcția de director într-o instituție preșcolară, preuniversitară, universitară, fie că este un responsabil de secție metodică, metodist sau un simplu cadru didactic, el este un lider. Dar ce fel de lider este? Ce fel de lider dorește să fie? Cum este perceput de angajați sau subalterni?

Abilitatea (exterioară) și integritatea (interioară) sînt atribute-cheie în debriefarea esenței succesului și a semnificației personale. Un lider eficient trebuie să posede anumite abilități. Conform DEX-ului, *abilitate* semnifică *îndemînare, iscusință, pricepere, dibăcie, deprinderi, obiceiuri*. Astfel, un lider trebuie să dețină deprinderi de

lucru cu oamenii, de elaborare a unei strategii, o viziune a activității în ansamblu, bucurându-se de autoritate, respect și rezultate frumoase. *Competența reprezintă capacitatea cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție; capacitatea unei autorități, a unui funcționar etc. de a exercita anumite atribuții.* Astfel, un lider eficient trebuie să demonstreze abilități de conducere și să fie competent în a-și exercita la un înalt nivel atribuțiile de manager.

În cadrul Clubului *PAIDEIA*, organizat de C.E. PRO DIDACTICA, am analizat, împreună cu 23 de participanți, câteva atribute-cheie pe care trebuie să le însușească liderii educaționali pentru a produce schimbarea din interior spre exterior, astfel încât instituția pe care o conduc să devină una performantă. Trainingul a urmărit elucidarea procesului de dezvoltare a competențelor de conducere și a cuprins anumite principii de etică profesională, care, fiind respectate, determină succesul unui lider. Aceste principii sînt desprinse din cercetările lui Stephen R. Covey [6, 7], Jim Collins [4] și Zig Ziglar [20, 21]; John C. Maxwell [15, 16, 17]; Nathaniel Branden [2]; Jeff Keller [13]; Robert Anthony [1]; Peter Koestenbaum [14]; Mike Robbins [19].

1. Liderii adevărați pun preț pe excelență. „*Bun este dușmanul lui excelent. Nu avem școli excelente, deoarece avem școli bune*”, afirmă Jim Collins [4]. În liceul pe care îl reprezintă, performanța academică a elevilor pornește de la excelența unei lecții, a relațiilor din cadrul clasei, a colectivului profesoral, a echipei manageriale, aceasta din urmă fiind deschisă spre schimbare și inovație, ținând neconținut dezvoltarea instituției. Astfel, noi investim în: perfecționarea continuă a cadrelor didactice, prin cursuri de formare de calitate și schimb de experiență cu persoane și colective ce împărtășesc aceeași viziune; dezvoltarea parteneriatelor instituționale și a lucrului cu părinții; motivarea elevilor în dorința de a progresa academic și de a aplica cunoștințele în viața cotidiană, formându-și competențele necesare; crearea unor condiții de instruire la nivel european.

Atingerea excelenței presupune înființarea unui colectiv de *oameni disciplinați*, care au o *gîndire disciplinată* și *acționează disciplinat*. Conștientizînd importanța principiului mentoratului, a fortificării celui mai valoros capital al unei instituții – *oamenii potriviți*, confruntarea cu realitatea și descoperirea celor mai optime soluții prin simplificarea lucrurilor complexe îi va ajuta pe liderii de azi să atingă un nou nivel în conducere.

2. Liderii autentici nu se mulțumesc cu performanțe medii. În opinia lui John Maxwell, liderii „trebuie să fie suficient de apropiați de ceilalți, ca să-i poată înțelege, și, totodată, suficient de înaintea lor, ca să-i poată motiva pentru progres”. A fi eficient ca individ sau ca organizație nu mai este astăzi o simplă opțiune, ci prețul intrării pe „terenul de joc”. Atingerea prosperității, implementarea inovației, obținerea supremației în condițiile noii realități impune o dezvoltare care ar depăși eficiența. Această realitate solicită,

cu stringență, realizări mărețe. Astfel, se cere deopotrivă dedicare profesională, îndeplinirea cu pasiune a sarcinilor de serviciu, un aport consistent la îmbunătățirea imaginii organizației [7]. În acest context, în centrul atenției noastre îl avem pe fiecare elev, dar, în calitate de manager, și pe fiecare profesor și lucrător.

Atîta timp cît un lider nu cunoaște ceea ce știe și ceea ce nu știe – nu poate evolua. Campionii nu devin campioni în ring, acolo ei primesc doar recunoașterea! În spatele viitorilor manageri performanți trebuie să stea o dorință mare de dezvoltare continuă.

Liderii eficienți excelează și își sporesc calificarea, perseverează în perfecționare. Contează mult atitudinea pe care o adoptă, deoarece aceasta le influențează comportamentul, care, la rîndul său, conturează atitudinea subalternilor. Pe de altă parte, comportamentul colegilor influențează atitudinea liderului. Prin urmare, anume acest cerc închis determină eficiența și succesul unei organizații, în general, și a membrilor echipei, în particular. Atitudinea pozitivă, de satisfacție generează idei creative, constructive; pe cînd nemulțumirea conduce la o stare de suspiciune și la regres.

3. Liderii eficienți acordă atenție detaliilor. De cele mai multe ori, lucrurile minore, poate nesemnificative la prima vedere, sînt adevărate obstacole în atingerea excelenței. Astfel, un lider autentic trebuie să ia în calcul orice detaliu și să vizualizeze cu un pas înainte felul în care se va derula activitatea pe care o planifică, să evite piedicile care l-ar putea deruta în realizarea cu succes a obiectivelor propuse.

4. Liderii trebuie să fie devotați lucrurilor cu adevărat semnificative. Conform studiilor efectuate de Stephen R. Covey [6], eficiența în activitate, pentru un lider, pornește de la managementul timpului, de la delimitarea clară a priorităților. Competența de a specifica și de a planifica activitățile în funcție de valoarea lor și de timpul de realizare, repartizate în cele patru cadrane, îi oferă posibilitatea de a obține performanțe. Îndeplinind condiții importante (coerență, echilibru, flexibilitate etc.), liderul eficient va reuși, prin identificarea rolurilor, să se transpună din executor al agendei în managerul propriului său timp. Schimbarea garantată va fi că directorul de instituție (sau responsabilul de secție metodică, metodistul) nu va mai învăța cum să-și gestioneze timpul, dar va ști cum să direcționeze managementul propriei identități, punînd accentul pe întreținerea și sporirea relațiilor și pe dobîndirea de rezultate, menținînd echilibrul între *produs al educației* și *capacitatea de producție*.

5. Liderii trebuie să posede principii etice, integritate și să manifeste respect față de alții. Un lider autentic are două caracteristici majore – *știe unde merge și este în stare să-i determine și pe ceilalți să-l urmeze* – lucru posibil doar dacă este o persoană de încredere, onestă. Integritatea este valoarea pe care ne-o acordăm nouă înșine, este

capacitatea de a lua și de a respecta angajamentele în raport cu propria persoană. Liderii integri sînt o raritate în societatea de azi: ei vor excela și vor fi remarcați; pe ei poți conta, fiindcă vor face ceea ce au promis. Integritatea este un avantaj pe termen lung, în comparație cu talentul. Dorința de a acționa moral și etic în toate aspectele vieții este un deziderat pentru un lider echilibrat, ce țintește calitatea, succesul profesional. De aceea, de la el se cere să manifeste un stil de viață centrat pe valori fundamentale, să demonstreze empatie față de alții, dorința de a se dedica muncii și de a aduce o schimbare.

6. Liderii trebuie să manifeste respect unii față de alții.

Excelența unei echipe pornește de la atitudinea liderului față de angajați/subalterni. Respectul este elementul-cheie în formarea unei echipe consolidate. Relațiile care se stabilesc în cadrul organizației influențează procesul de dezvoltare personală și profesională a membrilor și a instituției în ansamblu. Modul de abordare al liderului – entuziasmul său și respectul pe care îl arată angajaților – va îmbunătăți activitatea, va spori calitatea ei. Important este ca acesta să învețe să-și formeze o imagine corectă despre angajați, fără etichete și prejudecăți. „Tratează-l pe om așa cum este, și așa va rămîne. Tratează-l așa cum poate și ar trebui să fie, și va deveni așa cum poate și trebuie să fie” (Goethe).

7. Liderii trebuie să meargă „a doua milă”. Liderii care excelează fac mai mult decît ceea ce se cere de la ei – este secretul pe care îl descoperă și-l practică fiecare conducător care tinde spre eficiență în activitate. Cei ce ajung să cunoască succesul, își urmează visul cu răbdare și perseverență. Majoritatea indivizilor care eșuează în împlinirea visurilor, o fac nu din lipsă de talent, ci din lipsă de implicare, de slujire cu pasiune. Atunci cînd îți asumi rolul de lider, cauți în mod conștient să influențezi gândirea celor pe care îi conduci, comportamentul lor sau felul în care aceștia se dezvoltă în funcție de scopurile pe care doresc să le atingă în viața particulară și în cea profesională. Conducerea judicioasă poate cultiva caracterul individului, precum și valoarea de sine a acestuia, generînd o satisfacție mai profundă în relațiile personale și, totodată, făcînd posibilă implicarea, distribuirea resurselor într-o organizație.

8. Liderii trebuie întotdeauna să se dedice muncii în proporție de 110%. Psihologii cognitivi ne amintesc că între evenimentele din viața noastră și răspunsul nostru la ele se află convingerile sau interpretările pe care le dăm respectivelor evenimente. Atitudinea noastră generează o anumită atmosferă, un climat emoțional specific. Trebuie să recunoaștem că noi înșine sîntem responsabili de atmosfera favorabilă sau defavorabilă pe care o creăm în cadrul colectivului profesoral, de elevi și al instituției, în general. Reacțiile noastre sînt atitudinile noastre, iar noi, ca persoane de conducere, putem schimba numai ceea ce putem controla. Atitudinile noastre sînt semînțele semănate, a căror roadă o vom culege tot noi. Tot ceea ce facem,

oferim, spunem sau gîndim este ca un bumerang care se va întoarce la noi... Calitatea vieții depinde în proporție de 10 la sută de ceea ce ni se întîmplă și de 90 la sută de atitudinile pe care le adoptăm în fața lucrurilor pe care nu le putem controla [5]. Să reținem, așadar, că atitudinea noastră în dezvoltarea instituției și în creșterea eficienței acesteia este mai importantă ca aptitudinile noastre de manager!

9. Liderii trebuie să dea dovadă de consecvență. Ben-nis W. consideră că „un bun conducător are capacitatea de a transforma viziunea în realitate”. Pentru a realiza viziunea, liderii trebuie să învețe a conduce, iar pentru a o face eficient, ei trebuie să fie consecvenți în gîndire și în acțiune, avînd în vizor transformarea. Modelul de conducere transformațională cuprinde:

- conducerea personală;
- conducerea organizațională/comunitară;
- conducerea celui alt;
- conducerea familiei/echipei [13].

10. Liderii nu trebuie să se oprească niciodată din dezvoltare. În cadrul trainingului *Abilitate și competență – 11 căi în atingerea excelenței*, participanților li s-a prezentat importanța dezvoltării celor 7 capacități specificate de S. R. Covey [6, 7]. Acestea determină, în esență, *eficiența* și, acordate armonios cu legile naturale ale creșterii și dezvoltării, permit o evoluție stadală a eficienței personale și interpersonale, un demers progresiv, printr-un proces continuu de maturizare, de la *dependență* la *independență* și de la *independență* la *interdependență*. Cele 7 capacități:

- *proactivitatea*,
- *conducerea personală*,
- *managementul personal*,
- *conducerea interpersonală*,
- *comunicarea empatică*,
- *cooperarea creativă*,
- *autoreînnoirea echilibrată*

sînt deprinderi ale eficienței. Primele 3 capacități, care se referă la *dependență*, au ca scop consolidarea autoaprecierii în obținerea reușitei personale și în dezvoltarea *independenței*. Următoarele 3 conduc la reușită publică și la dezvoltarea abilității de a trasa obiective, cristalizînd nivelul de expectanțe adecvat și cultivînd *interdependența*. A șaptea capacitate se bazează pe *interdependență* și duce la stabilirea semnificației personale și la atingerea succesului.

11. Liderii trebuie să facă din excelență o zi din viață.

Un indicator al creșterii mele profesionale și a instituției pe care o patronez derivă din dorința de a face din excelență o zi din viață, de a da tot ceea ce pot mai bine cadrelor didactice din colectivul pe care îl conduc. A deveni lider de excelență este un proces care, într-un anume sens, se aseamănă cu investițiile în acțiuni la bursă. Contează cu adevărat ceea ce faceți zi de zi, avînd scopuri pe termen lung: „Secretul succesului este ascuns în agenda noastră zilnică”, spune J.C. Maxell [15].

În concluzie: Liderii de instituții educaționale trebuie să urmărească *eficiența* și să atingă *exelența*, dacă aspiră spre o societate nouă, transformată. Conducerea instituției (a procesului de predare-învățare) este cheia (variabila nr. 1 ca importanță) spre o școală eficientă. Directorii, prin ceea ce omit sau prin ceea ce îndeplinesc, au un profund impact asupra celor din jur, conturând valorile din școală. De aceea, cruciale sînt principiile fundamentale care ghidează deciziile unui conducător, deoarece efectele acestora își lasă amprenta asupra tinerei generații.

Așadar, să ne asumăm riscul de a deveni manageri eficienți, lideri de excelență în învățămîntul din Republica Moldova! Țara noastră are nevoie de oameni integri, care să producă o transformare autentică, ce va penetra societatea, pornind de la înnoirea calitativă la nivel personal și continuînd cu cea la nivelul celor pe care îi conducem.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Anthony R. Secretul succesului, încrederea totală în tine. București: Vidia, 2011. 204 p.
2. Brandt H., Skinner K.L. Esența problemei. Oradea: Făclia, 2008. 270 p.
3. Chelcea A. Cunoașterea de sine și a celorlalți. București: Sc. Știință și Tehnică, 1997. 302 p.
4. Collins J. Excelența în afaceri. București: Curtea Veche, 2006. 332 p.
5. Colwell P. Cheia succesului. Iași: Polirom, 2003. 170 p.
6. Covey St. R. A VIII-a treaptă a înțelepciunii. De la eficiență la măreție. București: Allfa, 2006. 392 p.
7. Covey St. R. Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii. București: Allfa, 2009. 320 p.
8. Crabb L. Conectarea interpersonală. Oradea: Imago Dei, 2007. 231 p.
9. Cucuș C. (coord.) Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Polirom, 2009. 766 p.
10. Goraș-Postică V. (coord.) Competența acțional-strategică. Chișinău: C.E.P.D., 2012. 152 p.
11. Goraș-Postică V., Bezede R. (coord.) Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chișinău: C.E.P.D., 2011. 92 p.
12. Gordon Th., Burch N. Profesorul eficient. Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii. București: Editura Trei, 2011. 369 p.
13. Keller J. Atitudinea este totul. București: Curtea Veche Publishing, 2012. 166 p.
14. Koestenbaum P. Liderul-fața ascunsă a excelenței, filosofie pentru lideri. București: Curtea Veche, 2006. 410 p.
15. Maxwell J. C. Talentul nu este suficient. București: Amaltea, 2008. 301 p.
16. Maxwell J. C. Realizează-te pe deplin. București: Curtea Veche, 2002. 199 p.
17. Maxwell J. C. Cele 5 niveluri ale leadershipului. București: Amaltea, 2012. 296 p.
18. Mândăcanu V. Etica pedagogică. Chișinău: Lyceum, 2001. 244 p.
19. Robbins M. Puterea aprecierii. București: AM-STA Publishing, 2007. 200 p.
20. Ziglar Z. Dincolo de vîrf. De la supraviețuire la echilibru, de la echilibru la reușită, de la reușită la permanența ei. București: Curtea Veche, 2011. 323 p.
21. Ziglar Z. De la bine la excelent, fă-ți viața mai frumoasă. București: Curtea Veche, 2012. 300 p.
22. Zlate M. (coord.) Psihologia la răspîntia mileniilor. Iași: Polirom, 2001. 432 p.



Rodica **MAFTEUȚĂ**

doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Abordări conceptuale ale formării competenței de negociere la managerii instituțiilor preuniversitare

Rezumat: Negocierea reprezintă o realitate a lumii contemporane, o necesitate care nu mai poate fi contestată, deoarece s-a dovedit a fi o modalitate eficientă de armonizare a intereselor; de rezolvare a unor situații conflictuale la nivel de unitate de învățămînt, la scară regională, națională și internațională. În contextul integrării europene a Republicii Moldova,

negocierii trebuie să i se acorde o atenție deosebită în toate domeniile. În învățămînt, negocierea este un cîmp ce necesită a fi explorat, solicitînd noi cunoștințe, o nouă atitudine și mentalitate, fiind, în esență, o abordare inovatoare.

Abstract: Negotiation is a reality of the contemporary world, a necessity, because it turned out to be the most convenient way to adjust interests at the level of education unit, regionally, nationally and internationally. In the context of Moldova European

integration, we state that negotiation requires special attention and increased stimulus in all social spheres of society, including the educational system. Negotiation within education is an unexplored field that requires to be investigated. In the educational management, negotiation requires new knowledge, a new attitude, a new behavior; a new approach, a new mentality, as it is innovative.

Keywords: Competence, negotiation, communication, negotiation competence, manager, educational negotiation, managerial negotiation.

Concurența acerbă în toate domeniile, inclusiv în învățământ, atribuie un rol deosebit managerului, care are misiunea de a asigura vivacitatea instituției. Acesta trebuie să fie cartea de vizită a școlii, un etalon în comunicare; să posede competențele necesare pentru a pleda o cauză, a convinge, a argumenta, demonstrând un înalt grad de profesionalism. Un instrument indispensabil realizării tuturor funcțiilor sale este *negocierea*.

Managerul școlar, în noile condiții, este obligat să negocieze cu elevii (pentru păstrarea unui climat corespunzător, pentru elaborarea unui regulament de ordine interioară), cu părinții (pentru organizarea unor acțiuni educative nonformale, pentru formarea asociației de părinți), cu administrația locală și agenții economici (pentru obținerea unor resurse financiare suplimentare), cu profesorii (pentru tratarea diferențiată sau personalizată a unor elevi), cu inspectoratul școlar (pentru angajarea unui personal calificat). Astfel, negocierea constituie una dintre premisele stabilității, dar și a dezvoltării unei instituții de învățământ, influențând relațiile dintre conducător și personal, dintre școală și diferiți actori comunitari.

Negocierea educațională este în deplină concordanță cu principiile și obiectivele învățământului de calitate, iar pentru a avea un management educațional de succes, este prioritar de a forma și perfecționa competența de negociere, deoarece în lipsa acesteia este afectată însăși esența actului de conducere.

Fiind practică din timpuri străvechi, negocierea a început să fie cercetată mai minuțios în ultimele decenii, întrucât „epoca noastră este cea a negocierilor” (W. Zartman). Rezultatele studiilor în domeniu prezintă un interes vădit datorită faptului că propun un arsenal de strategii, tactici și tehnici de aplanare a divergențelor lumii contemporane într-un „secol grăbit”, al schimbărilor majore, al eficienței.

Termenul *negociere*, consemnat pentru prima dată în secolul al VI-lea î. Hr., în Roma antică, provine de la infinitivul verbului *negotiare*, care semnifică acțiunea de a face negoț, de a încheia afaceri. Verbul *negotiare* derivă din verbul *negare* (a nega, a tăgădui, a refuza) și substantivul *otium* (odihnă, relaxare), deci *negocierea* este un proces ce neagă orice formă de odihnă și încurajează acțiunea. Deși este destul de bine cunoscută încă din antichitate – „zorii umanității”, transformarea negocierii în obiect bine delimitat al cercetării științifice s-a realizat mult mai târziu. Conform opiniei lui Kurt Lewin, Marton Deutsch, N. Chamberlain, W.E. Vinacke și A. Arkoff, studiul științific al negocierii a traversat trei etape:

1) **Etapa psihosocială** (anii 60-70 ai sec. XX): negocierea a reprezentat subiectul a sute de studii teoretice și empirice semnate de numeroși psihologi sociali. Sinteze ale acestora se regăsesc în lucrările lui Rubin și Brown (1975), Deutsch (1988). Deosebim trei direcții de cercetare ale termenului dat:

- 1) evidențierea rolului diferențelor individuale și al trăsăturilor de personalitate în procesul de negociere;
- 2) identificarea factorilor și a caracteristicilor situaționale ale negocierii;
- 3) elaborarea unor modele teoretice explicativ-interpretative referitoare la negociere [10].

2) **Etapa decizional-comportamentală** (anii 80-90 ai sec. XX): se axează pe studiul comportamentelor decizionale în vederea sporirii eficienței negocierii, care, în opinia lui Thomas C. Schelling, este „situația în care priceperea unuia dintre participanți de a-și atinge scopurile depinde, în cea mai mare măsură, de opțiunile sau deciziile celuilalt” [10, p. 527]. Zlate M., în *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, lansează „metoda negocierii raționalizatoare” – Oameni, Interese, Decizii, Criterii, Obiective).

3) **Etapa renașterii psihosociale** (înc. sec. XXI): cercetătorul Bazerman sintetizează patru perspective de cercetare:

- rolul relațiilor sociale în negociere;
- influența egocentrismului în negocieri;
- iluzii motivate în negocieri;
- rolul emoțiilor [8, p. 34].

Negocierea înseamnă un mod de a gândi, o atitudine, un comportament, o știință, o filozofie; este un concept de cooperare și avantaj reciproc. În opinia lui Emmanuel Levinas, este un „atribut de bază al omului”, grație acesteia se creează condiții pentru o dezbatere ce permite trecerea de la individual la general, făcând lumea „comună” [7, p.18]. Negocierea dezamorsează conflictul și îl soluționează, ceea ce constituie un pas obligatoriu spre neagresiune, cu care se află într-o strânsă legătură dialectică, influențându-se reciproc și alcătuind o veritabilă „ecuație a păcii”.

Negocierea este deci imperativul supraviețuirii pe o planetă „suprasaturată de armament nuclear” [5, p. 8]. Jacques Delors, în *Unitatea unui om* (1994), afirmă că ceea ce contează, de fapt, este „liantul social”, iar negocierea este un regulator social, o normă socială, ba mai mult – o instituție socială.

Prezentăm mai jos caracteristicile negocierii:

I. Elementele fundamentale: obiectul negocierii, contextul negocierii, miza negocierii, puterea de negociere, dinamica relațională.

II. Variabilele implicate, după A. Sawyer și Guetzkow (1965):

- variabile cauzale (negociatorii, interesele, organizarea negocierilor);
- variabile de proces (pregătirea, comunicarea, procedurile, strategiile de negociere);
- variabile de rezultat (moduri și criterii de evaluare) [9, p. 397].

III. Componentele procesului, după C. Dupont: actorii, divergențele și aranjamentele.

IV. Caracteristicile: un fenomen social, un proces organizat, un proces cu afinitate precisă și un proces competitiv.

V. Funcțiile:

- rezolutivă*, se referă la rezolvarea conflictelor care apar în relațiile dintre partenerii sociali;
- decizională*, orice hotărâre înseamnă asumarea unor consecințe care se pot dovedi de o importanță crucială pentru instituție;
- de restructurare*, vizează operarea unei schimbări la nivelul structurii instituției;
- de schimb*, negocierea înseamnă și un schimb între parteneri, atât la nivel de comunicare, cât și de produs final.

VI. Principiile:

- principiul reciprocității sau simetriei* – relevă tendința de a răspunde cu aceeași monedă. Se mai numește „Do ut des” (Dau dacă dai); „Facio ut facis” (Fac dacă faci);
- principiul moralității și legalității*. Legea este lege și trebuie respectată, pentru a evita consecințele. Moralitatea rămîne o chestiune de principiu, de deontologie;
- principiul schimbului* – reflectă faptul că fiecare participant la negociere trebuie să cîștige ceva și să renunțe la ceva;
- principiul preemțiunii* – vizează momentul în care este oportun să se desfășoare ca negocierea;
- principiul acordului* – negocierea se încheie atunci cînd discuțiile au adus părțile într-un punct de echilibru al intereselor, cînd pozițiile și atitudinile lor s-au armonizat.

VII. Tipurile:

- după *obiect*: negocierea obiectelor fizice (terenuri, mărfuri, ansambluri tehnice), negocierea obiectelor abstracte (reguli, norme, principii), negocierea obiectelor vii (umane sau interumane) [7, pp. 101-103];
- după *obiective*: economice, politice, militare;
- după *numărul participanților*: bilaterale sau multilaterale;
- după *finalitate*: negocierea *win-lose* (cîștig-pierdere), negocierea *win-win* (cîștig-cîștig), negocierea *lose-lose* (pierdere-pierdere).

VIII. Instrumentarul aplicat: Pentru a planifica un proces de negociere, este necesar să se cunoască tot arsenalul de tehnici, tactici, strategeme etc.

Strategie – reflecție orientată spre acțiune, constituită din viziune, obiective și mijloacele utilizate. Este un ansamblu de decizii luate pentru a îndeplini obiectivele urmărite, care țin seama atât de factorii externi, cât și de cei interni (strategii: directe, indirecte, conflictuale, cooperative, opozante, de aliere, ale coexistenței, maximin, maximax).

Strategemă – presupune integrarea într-o formulă unică de acțiune atât a tehnicilor, cât și a principiilor de implementare a acestora (strategema: reprezentantului, pașilor mărunți, compensatorie, jocului static, toleranței, surprizei, faptului împlinit, resemnării, renunțării, presiunii timpului).

Tactică – parte a strategiei care cuprinde mijloace, metode și forme de acțiune întru realizarea obiectivelor. În negociere este bine să poți orienta, influența, manipula partenerul pentru a-l face să coopereze. Manipularea este materializată prin folosirea unor tactici (*de convingere*: promisiune condiționată (dacă..., atunci...), apelul la norme; *de amenințare*: avertismentul, injoncțiunea/opoziția, faptul împlinit, totul sau nimic; *axate pe factorul temporal*: temporizarea, accelerarea, întreruperea negocierii, retragerea, diversiunea, înțîlnirea anulată).

Tehnică – modalitate majoră de organizare a negocierii, modul de direcționare a obiectivului în funcție de rezultatele scontate, „instrument practic utilizat de negociatori, respectiv procedee și scheme de acțiuni” [1, p. 165] (tehnica „manipulării timpului”; tehnici emoționale: a „enervării”, a „culpabilizării”; tehnici duale: „Cele două fețe ale lui Ianus”, „Marele patron”; tehnici extremiste: ultimativă, a „faptului împlinit”, a „amenințării”).

Cunoașterea funcțiilor și a principiilor negocierii facilitează înțelegerea specificului acestui proces și conduce spre aplicarea mecanismelor potrivite fiecărui tip. Negocierea este „prima noastră formă de comunicare”, o realitate a vieții, reprezentînd „o verigă a dialogului social” și un „instrument de

reglementare” a problemelor reale [12, p. 155]. Vasile Tran menționează că: „Un bun comunicator nu este neapărat un bun negociator, dar un negociator bun trebuie să fie neapărat un bun comunicator. Astfel, negocierea ajunge să fie înțeleasă ca metodă de *intercomunicare umană*, avînd ca obiect *sistemul de comunicare*. Întrucît o comunicare eficientă nu este posibilă în afara cuvîntului, nici negocierea nu este posibilă fără comunicare, știința stabilind „puterea cuvintelor” ca fiind absolut importantă în procesul de negociere [6, p. 47]. Comunicarea este o artă pe care orice persoană trebuie să o stăpînească, fiind „combustibilul negocierii” [11, p. 19].

Negocierea deci înseamnă artă, talent, vocație și știință. O definiție plastică arată că: „Negocierea este arta de a tăia un tort în părți egale și de a convinge pe fiecare că a primit partea cea mai mare” [3, p. 99].

Așadar, negocierea este 10% tehnică și 90% atitudine, dar și 70% pregătire, 10% punere în scenă, 20% realizare efectivă [4, p. 32]; ea implică abilitate, cultură, tact, toleranță, iscusință, rafinament, gîndire echilibrată, spirit de cooperare și compromis, putere de armonizare a intereselor, diplomație.

Evident, în condițiile unui sistem educațional în continuă schimbare și a unui mediu social „turbulent”, aflat într-o perioadă de tranziție, activitatea managerială presupune o abordare judicioasă a conflictelor ce apar. Pentru a le soluționa rapid și eficient, într-o transparență deplină și prin consens, trebuie cunoscute, în esență, aspectele negocierii, dar și tehnicile de negociere.

În concluzie: Comunicarea și negocierea rămîn a fi embleme ale profilului managerial, necesitînd actualizări sistematice și ajustări la cerințele pieței educaționale. Întrucît negocierea influențează toate

sferele de activitate umană, trebuie dezvoltată o *cultură a negocierii*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Caraiani Gh., Georgescu T. Managementul afacerilor. București: Lumina Lex, 2003. 658p.
2. Diaconu C. Negocierea conflictelor în școală. Bacău: Rovimed Publishers. 2010. 65 p.
3. Gherguț A. Managementul serviciilor de asistență psihopedagogică și socială. Ghid Practic. Iași: Polirom. 2003.
4. Moldoveanu M. Dobrescu E. M. Știința afacerilor. București: Expert, 1995. 200 p.
5. Preda A. Neagresiunea și negocierea: o ecuație a păcii. București: Politică, 1981. 169 p.
6. Slama-Cazacu T. Stratageme comunicaționale. Iași: Polirom, 2004. 302 p.
7. Thuderoz C. Negocierile. Eseu de sociologie despre liantul social. Chișinău: Știința, 2002. 162 p.
8. Voiculescu D. Psihologia negocierii contractului colectiv de muncă. Ploiești, 1995. 101 p.
9. Zamfir C. Stănescu S. Enciclopedia dezvoltării sociale. Iași: Polirom, 2007. 660 p.
10. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2007. 673 p.
11. Goraș-Postică V. Reflecții pe marginea demersului curricular de dezvoltare a competențelor de comunicare și negociere educațională. În: *Studia Universitatis*. Chișinău: USM, Anul IV. nr. 9 (39), 2010.
12. Lipciu A. Negocierea colectivă ca element al dialogului social. În: Simpozionul internațional al tinerilor cercetători. Chișinău, 28-29 aprilie, 2010. 155-159 p.



Rima BEZEDE

președinte, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

și economică sporită.

Abstract: Open Educational Resources is a topic of major interest to the educational community as an important opportunity to reduce education costs and improve student performance. These resources provide a solid number of high quality open

Promovarea educației deschise și a resurselor educaționale libere

Rezumat: Resursele educaționale deschise reprezintă un subiect de interes major pentru comunitatea pedagogică, deoarece presupun o reducere a costurilor pentru învățămînt și o îmbunătățire a performanțelor elevilor. Aceste resurse oferă conținuturi în baza cărora pot fi elaborate noi generații de modele educaționale, care vor contribui la asigurarea calității învățămîntului, la o dezvoltare socială

content, under which people and organizations build new generation of innovative educational models that will help ensure the quality of education and greater economic and social development.

Keywords: Open education, open educational resources, open licence, open content, educational community, freedom of acces, content production.

Dinamica schimbărilor ce au loc în lume, dar și în Republica Moldova, constituie o provocare pentru toți actorii sistemului educațional. Acceptarea și promovarea paradigmei postmoderne, bazate pe umanism și constructivism, abordarea educației din perspectiva celui ce învață și desfășurarea procesului de învățământ din perspectiva pedagogiei axate pe competențe sînt doar cîteva dintre noile imperative. Toate aceste realități solicită o redimensionare a procesului și a resurselor educaționale, dar și a finalităților. Sistemele de formare trebuie să contribuie la satisfacerea necesității din ce în ce mai stringente de actualizare continuă a cunoștințelor și a competențelor în condițiile unei piețe internaționale a forței de muncă din ce în ce mai extinse, urmărind, totodată, o mai mare eficiență și echitate.

În acest context, se înscrie și utilizarea pe larg, inclusiv în sistemul educațional, a tehnologiilor și a resurselor informaționale, dar și facilitarea, prin intermediul acestora, a accesului și a schimbului de informații. Resursele electronice, conținuturile on-line și spațiile educaționale virtuale oferă cele mai noi, cele mai diverse informații și oportunități de educație continuă. În ultimii ani, aspectele ce se referă nemijlocit la datele deschise/resursele educaționale deschise sînt abordate pe larg de comunitatea educațională internațională. Republica Moldova, alături de alte peste 50 de state, și-a asumat angajamente ce țin de deschiderea datelor publice și renunțarea la dreptul de proprietate intelectuală, tocmai pentru a încuraja crearea de servicii și produse noi în baza datelor existente. Această inițiativă, ce poartă denumirea de *Parteneriat pentru o guvernare deschisă* (www.opengovpartnership.org), a fost lansată în anul 2011 de SUA. Și la nivel european s-au realizat un șir de acțiuni referitoare la promovarea datelor deschise, cu scopul de a îmbunătăți calitatea și accesul la educație, Comisia Europeană elaborînd o serie de documente de politici publice prin care se încurajează reutilizarea informației în moduri inovatoare și conceperea de materiale educaționale sub licențe deschise.

David Wiley, unul dintre promotorii acestor idei, accentuează necesitatea educației deschise, care include și o pedagogie deschisă cu anumite componente-cheie,

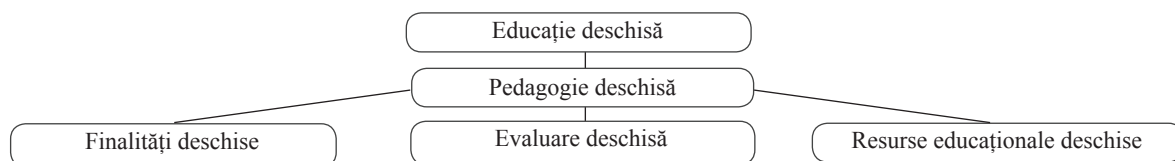
inclusiv resurse educaționale deschise (RED)/Open Educational Resources.

Resursele educaționale deschise, conform Wikipedia, se referă la accesul nestingherit la materiale cu caracter instructiv, facilitat de tehnologiile informației și comunicațiilor, pentru consultare, utilizare și adaptare de către utilizatori în scopuri necomerciale. Termenul a fost adoptat la Forumul UNESCO de la Paris (2002), în cadrul căruia s-a analizat impactul proiectelor Open Courseware asupra învățămîntului superior. În baza aceluiași surse, menționăm că RED includ: a) materiale pentru predare-învățare: proiecte deschise (open courseware și open content), cursuri *free*, directoare de obiecte de învățare (learning objects), jurnale educaționale; b) software open source – pentru dezvoltare, utilizare, reutilizare, căutare, organizare și acces la resurse; medii virtuale de învățare (LMS – Learning Management Systems), comunități de învățare; c) licențe de proprietate intelectuală care promovează publicarea deschisă a materialelor, principii de design și bune practici, localizarea conținutului.

Deci, pe lîngă materialele propriu-zise, conceptul de *resurse educaționale deschise* poate cuprinde și instrumente specializate precum software-ul necesar dezvoltării, folosirii și livrării materialelor educaționale, inclusiv cel destinat căutării și organizării conținutului, precum și comunitățile virtuale de învățare și instruire. Conform *Ghidului de bune practici "Resurse educaționale deschise"* (România, 2013), RED constituie primul „bun comun” (adică acel „commons” pe care licențele Creative Commons îl doresc a se dezvolta), la care profesorii, elevii, studenții și sfera academică ar trebui să aibă acces. Beneficiile vor fi importante pentru toți: elevi – sursa primară a conținutului digital, cadre didactice, instituția de învățămînt, reprezentanți ai altor sectoare

Elevi

- calitate sporită și flexibilitate a resurselor educaționale;
- aplicarea cunoștințelor într-un context mai larg;
- libertatea de acces (de exemplu, la locul de muncă/acasă) și oportunități sporite pentru învățare;



- suport pentru abordări centrate pe elev, individualizate, nonformale;
- dezvoltarea abilităților (de exemplu, aritmetica), prin elaborarea de RED generice care pot fi reutilizate și recontextualizate în diferite domenii;
- posibilitatea de a testa materialele înainte de predare și a le compara cu altele de la cursuri similare;
- oportunitatea de a se implica în inițiative RED, prin contribuție la dezvoltarea, testarea sau evaluarea acestora, prin activități de marketing, acționând împreună cu alți colegi sau individual;
- experiențe autentice de “viață reală” prin intermediul RED ce asigură legătura cu eventuali angajatori sau cu sectoare profesionale.

Autorul/prima sursă ce stă la originea RED

- oferire de feedback din partea utilizatorilor;
- recunoaștere profesională și creșterea reputației;
- beneficii (de eficiență și culturale) asigurate prin abordarea colaborativă în procesul predării/învățării;
- oportunități de a lucra în toate sectoarele, instituțiile și domeniile abordate;
- sporirea competențelor digitale;
- acces la un număr mai mare de cursanți etc.

Alte categorii de personal/utilizatori

- acces la materiale calitative pentru a îmbunătăți curricula;
- abordare colaborativă în procesul de predare-învățare-evaluare;
- intensificarea dialogului în cadrul organizației, dar și în afara ei (cu colegi din sector);
- posibilitatea accesării materialelor pentru discipline pe cale de dispariție;
- acces liber la materiale vechi etc.

Instituții de învățământ

- recunoaștere și reputație consolidată;
- disponibilitate mai mare a conținuturilor academice și concentrare pe experiența de învățare (inclusiv extinderea ariei de participare);
- capacitate crescută de a sprijini studenții de la distanță;
- eficiență în producerea de conținuturi (în special care pot fi utilizate pe domenii);
- stabilirea de noi parteneriate/legături cu instituții și organizații din interiorul, dar și din afara învățământului;
- schimbul de idei și de practici în cadrul instituției, sporirea rolului activităților de sprijin profesional (mentorat, consiliere etc.);
- un mecanism împotriva declinului unor subiecte sau teme specifice (care nu pot menținute la nivel de instituție, dar pot fi susținute în mai multe

organizații din resurse partajate);

- asigurarea durabilității materialelor vechi;
- o mai bună înțelegere a drepturilor de proprietate intelectuală;
- noi relații cu elevii, pe măsură ce aceștia devin colaboratori în producerea, oferirea și utilizarea RED etc.

Alte sectoare (angajatori, organizații publice și private)

- acces la o varietate bogată de conținuturi;
- contribuții la definirea, dezvoltarea și aprobarea RED în domeniul pe care îl reprezintă;
- inițierea unor parteneriate cu furnizorii de conținuturi și cu reprezentanți ai altor sectoare;
- perfecționarea angajaților;
- respectarea drepturilor de proprietate intelectuală, dezvoltarea curriculumului și a tehnologiilor de învățare;
- înțelegerea nevoilor clienților (de exemplu, editorii comerciali află ce tipuri de RED și resurse de învățare sînt solicitate de către profesori și/sau elevi) etc.

După cum vedem, avantajele promovării și aplicării acestui concept în sistemul educațional sînt impresionante. În același context, pornind de la problema costurilor foarte mari pentru manuale/suporturi de curs și, implicit, lipsa de capacitate financiară a elevilor și studenților de a le cumpăra, relevăm faptul că, atunci cînd transformăm resursele educaționale respective în resurse digitale, oferim oportunități extinse unui număr foarte mare de persoane. Referindu-se la acest aspect, David Wiley subliniază că poate fi utilizat orice material educațional, deoarece *Internetul permite acest lucru*, dar apare o problemă – *copyright-ul interzice*. Ce putem face? O soluție propusă de specialiști este utilizarea licențelor *Creative Commons* (CC), care indică că materialele pot fi diseminate. Astfel, *Internetul permite și licențele libere permit*.

Licența liberă reprezintă un document care descrie cum poate fi folosită creația unei persoane expusă în mod liber – un material audio, un text, o imagine sau material video, o prezentare. În condiții obișnuite, atunci cînd plasezi on-line o fotografie, o melodie, un articol etc., acestea sînt protejate de drepturile de autor conform legislației în vigoare. Beneficiarii nu le pot utiliza fără a solicita, în prealabil, permisiunea autorului. Licențele libere arată, în mod explicit, condițiile de utilizare și restricțiile prevăzute, adică sînt cele care oferă accesul la opera respectivă, posibilitatea de a o refolosi și redistribui fără restricții (sau doar cu cîteva). De exemplu, un text pe o pagină web, aflat sub licență liberă, poate fi folosit de ceilalți pentru a-l: imprima sau distribui; prelua pe un alt website sau include într-o publicație; face modificări sau completări; insera parțial sau în totalitate într-o altă operă

scrisă, într-o operă aflată pe un alt suport (de exemplu, audio sau video) etc. [3].

Condițiile de utilizare a creațiilor funcționează în baza *Legii celor 5 R*: **Reține** (*retain*) – descarcă și păstrează documentul; **Reutilizează** (*reuse*) – folosește-l în diverse moduri; **Revizuieste** (*revise*) – adaptează-l, modifică-l și îmbunătățește-l; **Remixează** (*remix*) – combină două sau mai multe materiale; **Redistribue** (*redistribute*) – diseminează materialul.

Dacă autorul vrea să ofere oamenilor dreptul de a distribui, de a utiliza și chiar de a refolosi ceea ce a creat, ia în considerare publicarea sub o licență *Creative Commons*, care îi permite să decidă ce drepturi dorește să păstreze, arătând foarte clar din start modul în care permite reutilizarea. Aceste licențe reprezintă o modalitate liberă, accesibilă și standardizată de a oferi celor din jur permisiunea de a distribui și utiliza creațiile autorului. Licențele CC permit modificarea cu ușurință a condițiilor privind drepturile de autor de la clasicul „toate drepturile rezervate” la „unele drepturi rezervate” [3].

Așadar, licențele *Creative Commons* nu sînt o alternativă la drepturile de autor, care permit în mod implicit reutilizări limitate fără acordul autorului. Licențele în cauză îi oferă autorului prilejul de a acorda permisiuni suplimentare, făcînd posibilă reutilizarea în condițiile care îi convin, acesta păstrînd, totodată, unele drepturi pentru sine. *Creative Commons* a colaborat cu experți în legislația drepturilor de autor din întreaga lume pentru a se asigura că licențele funcționează la nivel mondial, în baza legislației autohtone (*Licențe libere și resurse educaționale deschise. Conținuturi deschise* – România, 2013).

Posibilitățile oferite de licențele libere sînt absolut deosebite, pentru că orice material poate fi ușor distribuit, reutilizat și îmbunătățit, astfel contribuind, în mod participativ, la optimizarea și perfecționarea procedurilor, activităților, conceptelor etc. În acest context, menționăm că *resursele educaționale deschise* sînt un catalizator al creativității și dezvoltării sociale [5].

Avînd în vedere actualitatea și relevanța educațională a RED, oportunitățile și provocările implementării acestora sînt prezentate, abordate multiaspectual și dezbătute în cadrul diverselor evenimente internaționale. Astfel, la sfîrșitul anului trecut, am participat la ediția a XI-a a Conferinței anuale dedicate Educației deschise/11th Annual Open Education Conference, care s-a desfășurat la Washington. Evenimentul, destinat tuturor celor interesați de promovarea și aplicarea RED, a întrunit reprezentanți ai comunității educaționale din SUA, Canada, Cehia, China, Tunisia, Republica Moldova, Tadjikistan, Kîrgîstan, Polonia etc.

Mesajul central al Conferinței s-a referit la faptul că *resursele educaționale deschise* oferă un număr impunător de conținuturi cu liber acces, de înaltă calitate,

în baza cărora se pot elabora noi generații de modele educaționale, care, conform unor cercetări științifice recente, pot fi extrem de eficiente din perspectiva costurilor și a calității învățării. Conferința și-a propus să ofere un cadru profesional pentru extinderea impactului RED, să contribuie la diseminarea unor practici de succese ce țin de:

- studierea sinergiei dintre educația deschisă și datele deschise, accesul deschis, pedagogia deschisă etc.;
- prezentarea de modele ce sprijină adaptarea și utilizarea RED în educația formală și non-formală;
- conexiunea RED cu educația bazată pe competențe;
- măsurarea impactului RED asupra costului educației și a performanțelor celor ce învață;
- biblioteci și RED;
- promovarea și evaluarea politicilor instituționale și guvernamentale;
- dezvoltarea și aplicarea unei pedagogii noi, deschise, care include reutilizarea, remixarea și redistribuirea potențialului RED;
- învățarea socială prin RED;
- îmbunătățirea calității cercetărilor în domeniul educației deschise etc.

Agenda Conferinței a cuprins o serie de activități focusate pe depășirea barierelor în cunoașterea și extinderea accesului la informație în întreaga lume. Sesiunile plenare, atelierele paralele și întîlnirile informale au asigurat un context profesional pentru schimb de bune practici și inițierea unor parteneriate naționale și internaționale în vederea promovării RED.

Necesitatea propagarea acestui concept și în țara noastră este indiscutabilă, or, realizarea cu succes a reformelor actuale și depășirea problemelor ce țin de calitatea, accesul și relevanța educației presupun o abordare vizionară, inclusiv prin identificarea unor noi modele educaționale și valorificarea inteligentă a practicilor internaționale.

Invităm persoanele și organizațiile interesate să se documenteze și să reflecteze asupra posibilității promovării și implementării conceptelor de *acces deschis* și *resurse educaționale deschise* în contextul sistemului de învățămînt din Republica Moldova.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Atkins D.E., Brown J.S., Hammond A.L. A review of the open educational resources (OER) movement: Achievements, challenges, and new opportunities, 2007 (<http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf>).

2. Butcher N. (Ed. by Kanwar A., Uvalic' -Trumbic S.) A basic guide to open educational resources (OER). Vancouver, Canada: Commonwealth of Learning, and Paris, France: UNESCO, 2011 (<http://www.col.org/oerBasicGuide>).
3. Creative Commons (n.d.). About the licences (<http://creativecommons.org/licenses/>).
4. Open Knowledge Foundation (n. d.). Guide to open licensing. Open Definition. (<http://opendefinition.org/guide/>).
5. Guidelines for open educational resources (OER) in higher education, UNESCO, 2011. 26 p.
6. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources>
7. <http://www.acces-deschis.ro/ro/oer>
8. <http://openeducationalresources.pbworks.com>

Masa rotundă: *Strategia sectorială de descentralizare. Optimizarea rețelei școlare*

Proiectul Strategiei de Descentralizare în Sectorul Educației, care derivă din Strategia Națională de Descentralizare, adoptată prin Legea nr. 68 din 5 aprilie 2012, susține procesul de democratizare și modernizare a învățământului, de consolidare a autonomiei instituționale, de optimizare a interdependenței dintre funcțiile, competențele și responsabilitățile managementului educației și structurile instituționale corespunzătoare. Descentralizarea educației va îmbunătăți monitorizarea accesului la educație de calitate, asigurând șanse egale pentru toți copiii. În acest context, discuțiile publice pe marginea proiectului Strategiei, cu implicarea actorilor sociali, contribuie la perfecționarea aspectelor prevăzute și, totodată, la informarea și sensibilizarea populației privind calitatea reformelor curente în domeniul educațional.



Discuția publică, care s-a desfășurat la 15 ianuarie 2015 în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a avut ca temă *Strategia sectorială de descentralizare. Optimizarea rețelei școlare*. La ea au participat reprezentanți ai direcțiilor de învățământ, manageri școlari, cadre didactice, părinți din mai multe raioane ale țării. Evenimentul se înscrie în agenda activităților desfășurate în cadrul proiectului *Pentru reforme calitative în educație*, implementat de C.E. PRO DIDACTICA și finanțat de Fundațiile pentru o Societate Deschisă, prin intermediul Fundației Soros-Moldova.

Activitatea a demarat cu un cuvânt de salut adresat participanților de către Rima Bezede, președinta C.E. PRO DIDACTICA. Coordonatorul proiectului, Lilia Nahaba, s-a referit la scopul, obiectivele și rezultatele obținute în implementarea acestui proiect. Ulterior, moderatorii au prezentat succint aspectele principale ale Strategiei, argumentele întru susținerea optimizării rețelei școlare pornind de la situația actuală din sistemul educațional, schimbările pozitive care se produc la diferite niveluri, dar și riscurile, problemele/dificultățile.

Obiectivele generale ale Strategiei vizează accesul universal la educație și asigurarea calității, iar cele specifice – sporirea numărului de competențe și a autonomiei instituțiilor de învățământ, consolidarea rolului strategic al

administrațiilor publice locale, introducerea unui sistem de finanțare echitabil și transparent, consolidarea capacităților Ministerului Educației în gestionarea sistemului descentralizat. Totodată, întregul proces de descentralizare a educației are la bază drepturile omului, respectându-se, astfel, principiile participării, transparenței, incluziunii, responsabilității, nondiscriminării și al egalității de gen.

Întru atingerea obiectivelor stabilite, Strategia prevede activități sistemice și specifice, care se referă la analiza și modificarea cadrului legislativ, monitorizarea directă a accesului și a calității educației, desfășurarea campaniei de informare publică. Conform acesteia, educația va fi finanțată prin transferuri cu destinație specială, alocate din bugetul central administrațiilor locale, care întrețin instituțiile de învățământ.

Implementarea Strategiei va duce la:

- a) afirmarea unor școli autonome puternice, capabile să răspundă necesităților elevilor, aflate sub monitorizarea consiliilor școlare electivă și a administrațiilor publice locale;
- b) instituirea fondatorilor autonomi puternici de instituții preșcolare (administrații publice locale de nivelul unu) și de școli (administrații publice locale de nivelul doi);

- c) crearea instituțiilor funcționale ale administrației publice centrale, adaptate pentru activitate în cadrul sistemului descentralizat de învățământ: Minister al Educației restructurat, cu birouri desconcentrate în teritoriu, Inspecție școlară direct subordonată Ministerului Educației, Consiliul Național al Educației în calitate de forum pentru un dialog în problemele educației;
- d) crearea unui sistem transparent și echitabil de finanțare a educației, bazat pe granturi cu destinație specială, orientat spre educația incluzivă și respectarea drepturilor omului.

Participanții la masa rotundă au menționat unele probleme ale procesului actual de descentralizare: lipsa unui cadru juridic-normativ unitar, coerent; distribuirea neclară a competențelor între actorii implicați în procesul de administrare; pregătirea profesională slabă a cadrelor didactice și a conducătorilor unităților de învățământ în domeniul managementului; lipsa motivației școlilor de a trece la autogestiune, rezistența socială față de procesul de descentralizare și de optimizare a școlilor; scăderea ratei de înrolare a elevilor în instituțiile de învățământ.

În cadrul discuțiilor, participanții s-au referit la incoerența unor documente de politici la capitolul partajarea competențelor autorităților publice locale de nivelul I și II privind instituțiile preșcolare de învățământ. Astfel, Codul Educației (art. 21, cap. I), care a intrat recent în vigoare, stipulează că instituțiile publice de educație timpurie „sînt înființate, reorganizate și lichidate de către autoritățile administrației publice locale de nivelul întâi”. Totodată, conform atribuțiilor (art. 142, cap. I), APL de nivelul I „angajează și eliberează personalul de conducere al instituțiilor de învățământ ai căror fondatori sînt”. O prevedere similară se atestă și în proiectul Strategiei (activitatea 2.2.1) în care se specifică: „autoritățile publice locale de nivelul întâi pot fi fondatori competenți ai instituțiilor preșcolare”. În același timp, în noul proiect al *Regulamentului cu privire la organizarea concursului pentru ocuparea funcției de director și director adjunct în instituțiile de învățământ (II.6)* se menționează că „Direcția Raională/Municipală de Învățământ organizează concursul de angajare în cazul directorilor instituțiilor publice de învățământ preșcolar, primar, gimnazial, liceal și extrașcolar”. În baza analizelor făcute pe marginea documentelor de politici, s-a propus unificarea acestor acte normative și revizuirea art. 21 și art. 142 din Codul Educației privind partajarea competențelor autorităților publice locale. Reprezentanții Direcțiilor de Învățământ s-au referit la dificultățile ce le împing în angajarea directorilor în instituțiile preșcolare, în condițiile în care funcțiile dintre APL de nivelul I și II nu sînt clar stabilite. Au menționat faptul că și reprezentanții APL ar avea nevoie de formări în domeniu pentru a asigura calitatea procesului de descentralizare.

În cadrul ședinței s-a discutat despre necesitatea alocării de resurse financiare pentru formarea continuă a

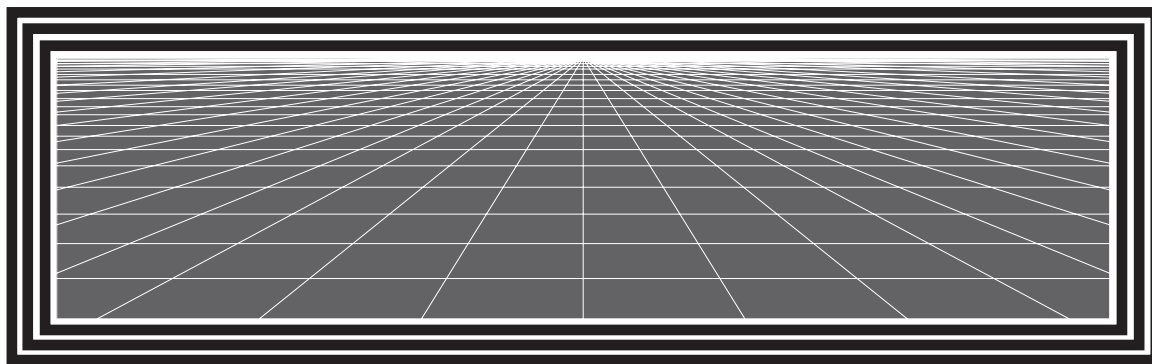
cadrelor didactice și manageriale, inclusiv cu implicarea organizațiilor prestatoare de servicii, incapacitatea instituțiilor cu deficit bugetar de a face față situației în condițiile de autogestiune, dar și despre noile prevederi privind finanțarea școlilor mici și a grădinițelor. Totodată, s-a relatat despre experiența acumulată în acest proces, practicile pozitive ale școlilor din raion, abordarea intersectorială în soluționarea a mai multor probleme în teritoriu cu referință la legislația și actele normative în vigoare.

Un viu interes a trezit și subiectul privind optimizarea rețelei școlare, determinată de necesitatea schimbării calitative a școlii. Or, optimizarea are ca scop, în primul rînd, să asigure accesul la educație de calitate al tuturor copiilor din comunitate. Dintre argumentele aduse de participanți întru susținerea acestui proces de eficientizare a școlilor au fost: îmbunătățirea condițiilor de studii, a bazei tehnico-materiale, creșterea rezultatelor la învățătură, cadre didactice profesionale, atitudinea pozitivă a elevilor și a părinților față de școlile mari, care oferă servicii educaționale de o calitate mai bună. Totodată, în acest proces de optimizare a școlilor apar multiple probleme: disconfortul în transportarea elevilor în alte instituții, starea deplorabilă a drumurilor, reparația frecventă a unităților de transport, rezistența din partea cadrelor didactice, a elevilor și a părinților etc. În acest context, participanții au relatat despre experiența de soluționare a problemelor: conlucrarea cu sectorul privat în reparația autobuzelor; organizarea timpului liber și alimentarea copiilor din clasele primare care își așteaptă colegii, reorganizarea școlilor, implicarea autorităților publice locale și responsabilizarea lor. În concluzie, s-a accentuat că acest lucru solicită din partea echipelor manageriale o abordare strategică și economică a procesului educațional, adoptarea unui management transparent și incluziv și dezvoltarea unui parteneriat comunitar durabil.

Propunerile participanților la discuția publică au vizat implicarea tuturor actorilor sociali în discuții publice pentru informarea elevilor, a părinților, a cadrelor didactice, a autorităților publice locale și a comunității privind optimizarea procesului, situația actuală în instituțiile de învățământ, angajarea în bază de concurs a cadrelor didactice și manageriale, căutarea de soluții și luarea deciziilor în mod transparent și participativ.

Pentru asigurarea calității în educație și a utilizării eficiente a resurselor, descentralizarea se constituie într-un demers dinamic ce presupune implicare și responsabilizare, pe de o parte, și gîndire strategică și control, pe de altă parte. Modelul de descentralizare propus de strategie, conferă școlii rolul de factor de decizie, asigurînd participarea și consultarea tuturor actorilor sociali interesați din comunitate.

Galina FILIP,
Liceul Teoretic *Orizont* din Chișinău
Iurie MELINTE,
șef, DGETS Drochia



EXERCITO, ERGO SUM



Eugenia NEGRU

gr. did. sup., Liceul Prometeu-Prim din Chișinău

Săptămînile Uniunii Europene în școlile din Moldova

Rezumat: *Articolul conține o descriere succintă a unei inițiativă originale privind organizarea a 3 săptămîni ale Uniunii Europene în școlile din Republica Moldova, urmată de două activități practice de educație nonformală pentru elevi de diferite vârste Mă joc, deci cunosc UE și Hai să facem mișcare. Scenariile propuse se pot adapta la contextul școlii și la specificul grupurilor de elevi, avînd posibile extinderi și aprofundări multiple, importantă fiind respectarea genericului și a obiectivelor date.*

Abstract: *The article contains a brief approach of original initiatives linked to organizing 3 EU weeks in Moldovan*

schools, followed by two practical activities of non-formal education for pupils of different ages I play, so I know the EU and Let's Move. Proposed scenarios can be adapted to the specific context of the school and student groups, also, are possible the multiple expansions and deepening, important being generic and compliance objectives.

Keywords: *European Union weeks, EU games, Olympic Games, moving, knowledge.*

La sfîrșitul lunii ianuarie curent, o echipă de formatori ai C.E. PRO DIDACTICA (Viorica Goraș-Postică, Eugenia Negru, Rodica Eșanu, Rodica Solovei, Victoria Pila și Raisa Stratulat) a facilitat un program de formare în cadrul proiectului *Promovarea Uniunii Europene în școlile din Republica Moldova*, organizat de Consiliul Național al Tineretului din Moldova (CNTM), în parteneriat cu Ministerul Educației, Ministerul Tineretului și Sportului, Ministerul Afacerilor Externe și Integrării Europene.

Ghidul metodologic *Promovarea Uniunii Europene în școlile din Republica Moldova*, elaborat de formatorii de la PRO DIDACTICA, a servit ca reper în instruirea celor 70 de participanți, reprezentanți ai direcțiilor de învățămînt, dar și coordonatori locali ai programului în cauză. Ghidul, structurat pe 3 săptămîni, cu următoarele generice: *Valori europene, Spațiul comunitar european și Europa cetățenilor*,

conține scenarii consistente și detaliate pentru activități educaționale nonformale și va ajunge în fiecare instituție preuniversitară din țară.

Proiectul, care urmează a fi implementat în toate raioanele din țară, în peste 1200 de școli și licee, în perioada februarie-aprilie 2015, are drept scop familiarizarea copiilor și a tinerilor cu instituțiile, misiunea și valorile Uniunii Europene.

Propunem două activități suplimentare, care se pot organiza în școli în contextul descris mai sus, respectînd întocmai structura și logica celor din *Ghidul Săptămînilor Uniunii Europene*.



Viorica GORAS-POSTICĂ

dr. hab., conf. univ., USM, C.E.PRO DIDACTICA

Activitatea 1. Mă joc, deci cunosc UE**Obiective:**

Elevii vor fi capabili

- să exploreze prin joc on-line portalul Uniunii Europene, ca sursă de informare oficială;
- să joace un joc de cunoaștere într-un domeniu de interes: limbi moderne, geografie, numismatică etc.

Jocul rămîne a fi una dintre activitățile primare de cunoaștere a lumii de către copii. Progresele tehnice conectează copiii la calculator și la spațiul virtual. Părinții și școala sînt obligați, pe de o parte, să-i învețe a utiliza calculatorul, iar, pe de altă parte, să-i protejeze de lumea on-line (deseori agresivă) și să-i ghideze în a manevra corect atît acest instrument, cît și informația disponibilă. Povestea Uniunii Europene devine, prin joc virtual foarte bine gîndit (<http://www.descoperaeuropa.ro/>), o modalitate de a cunoaște, de a interacționa cu acest spațiu digital. Anume prin joc le oferim copiilor accesul la o realitate europeană, din care ar putea să facă parte în viitor.

Informații suplimentare:
http://europa.eu/kids-corner/index_ro.htm
<http://www.descoperaeuropa.ro/>

Organizator: profesorul de informatică

Grup-țintă: elevi de gimnaziu, de liceu

Timp: 45 min. (disciplina *Informatica* sau un opțional realizat în sala de calculatoare)

Resurse materiale: computere cu acces la Internet, fișe de evaluare

Scenariu posibil:

1. Elevilor li se propune să acceseze site-ul Uniunii Europene în limba română (sau în altă limbă cunoscută de ei) și să aleagă unul din jocurile înserate în *Colțul copiilor*:
 - *Să descoperim Europa* (<http://europa.eu/europago/explore/init.jsp?language=ro>);
 - *Quiz lingvistic* (http://ec.europa.eu/languages/quiz/quiz_ro.htm);
 - *Citește o carte on-line pentru a cunoaște mai bine Europa* (<http://europa.eu/europago/explore/init.jsp?language=ro>).
3. Elevii sînt anunțați că se pot juca 40 de minute. Profesorul le oferă asistență în realizarea corectă, din punct de vedere tehnic, a sarcinilor.
4. Elevii completează fișa cu 5 lucruri noi aflate despre Uniunea Europeană.
5. La sfîrșitul orei, elevii plasează fișele pe panou.

Sugestii pentru organizarea activității**Fișă de autoevaluare (model)**

Clasa

Prenumele

Am accesat jocul

Cele 5 lucruri noi pe care le-am învățat:

1.
2.
3.
4.
5.

Vreau să vă mai spun

Activitatea 2. Hai să facem mișcare**Obiective:**

Elevii vor fi capabili

- să exerseze activități sportive sub genericul *Citus, Altus, Fortus*;
- să conștientizeze importanța unui mod de viață sănătos ca valoare europeană.

Autoritățile europene acordă o atenție deosebită problemelor legate de sănătate și de calitatea vieții. În acest sens, problema sedentarismului și a obezității la copii și la adolescenți necesită o atenție sporită. Politicile educaționale la nivel comunitar și național sînt orientate spre susținerea activităților sportive. În Grecia Antică, se organizau jocuri olimpice. Acestea au fost reluate în 1896 și, pînă în prezent, au avut loc în 41 de orașe din 22 de țări, 16 ediții desfășurîndu-se în orașe europene.

Informații suplimentare:
<http://www.scrigroup.com/sanatare/sport/simboluri-si-ceremonii-olimpic42381.php>
<https://www.youtube.com/watch?v=xio0tckhrui> (imnul olimpic)

Sugestii pentru organizarea activității

Organizatori: profesorul de sport, profesorul de istorie, diriginții
Tip de activitate: concurs sportiv (cu elemente de spectacol)
Grup-țintă: elevi de gimnaziu, de liceu

Timp necesar: 45-60 min.
Locație: stadion, sală de sport
Resurse materiale: inventar sportiv

Scenariu posibil:

1. Se stabilește tipul activității: starturi vesele (cu participarea unor echipe omogene ca vîrstă sau neomogene), concurs al unei probe (judo) sau concurs de echipă (volei, fotbal).
2. Se formează echipe și se aleg probele, în funcție de: posibilitățile materiale ale școlii, numărul de elevi, tradițiile sportive ș.a.
3. Se elaborează scenariul: istoricul organizării jocurilor olimpice, modul de organizare, vestimentația (chiton grecesc, torța olimpică, cununa de lauri etc.):
 - identificarea elevilor cu performanțe sportive, care pot participa la marșul onorific al olimpiadelor desfășurate pe continentul european (Atena – 1896, Londra – 1908, 1948 și 2012, Stockholm – 1912, Anvers – 1920, Amsterdam – 1928, Berlin – 1936, Helsinki – 1952, Roma – 1960, Munchen – 1972, Barcelona – 1992 etc.);
 - premierea cu cununa de lauri a elevilor școlii cu performanțe sportive;
 - deschiderea ceremoniei – audierea imnului olimpic; introducerea drapelului, a focului olimpic (purat de copii îmbrăcați în chiton grecesc), a bannerului cu deviza jocurilor olimpice; discursul de salut al profesorului de sport (sau al managerului); anunțarea programului activității;
 - depunerea jurămîntului olimpic de către căpitaniii echipelor, în funcție de tipul de concurs sportiv ales de școală (vezi *Portofoliul*).
4. Se amenajează spațiul (sală, stadion).
5. Se afișează avizul despre organizarea concursului.
6. Se desfășoară concursul, are loc premierea participanților.

Portofoliul

Jurămîntul olimpic, 776 î. Hr.:

„Mă jur pe Altarul sacru al Tău – O, Zeus – Stăpîne,
 De față cu Senatul Puterii Tutelar
 Pe laurul cel sacru și purpura ce – oare Consiliul hellanodic – Loial că voi ramîne!”

Crezul Olimpic, rostit de Baronul Pierre de Coubertin, 1894:

“Cel mai important lucru la Jocurile Olimpice nu este să câștigi, ci să participi, așa cum în viață nu contează triumful, ci lupta. Esențial nu e să învingi, ci să lupți bine.”

Jurămînt olimpic contemporan:

„În numele tuturor concurenților, promitem că vom lua parte la aceste Jocuri Olimpice, respectînd regulile care le guvernează, în adevăratul spirit de sportivitate, pentru slava sportului și onoarea echipelor noastre.”

Europa cunoaște valoarea sportului. Civilizația greacă a dat Europei și umanității Jocurile Olimpice (776 î.Hr.-393 d.Hr., cînd au fost desființate de împăratul roman Teodosiu I). Acestea au rămas în tradiția europeană prin cîteva probe sportive: *pentatlonul* (aruncarea discului, lupta, saltul, alergările, aruncarea suliței) și *maratonul*. De asemenea, jocurile olimpice grecești au lăsat omenirii renumita *pace olimpică*, cununa de lauri pusă pe fruntea învingătorilor, astăzi simbolul păcii, dar și simbolul heraldic pentru mai multe organizații internaționale.

Filozofia educației grecești stă la baza acestor valori, prin importanța acordată sănătății corpului, întru integritate fizică și morală. Școala greacă a lăsat, de asemenea, conceptul de *gimnaziu* (loc destinat exercițiilor fizice și

militare). Varianta cunoscutei expresii latine, ajunsă la noi prin poetul roman Iuvenal („Ar trebui să se roage pentru o minte sănătoasă într-un corp sănătos”, *Satira X*), copiază viziunea filozofului Thales: „Cine este un om fericit? Cel care are un corp sănătos, o minte isteată și un caracter blând.”

Spirit de echipă, solidaritate, fair-play

Programul *Erasmus+* sprijină politica destinată să promoveze „sportul pentru toți”.

Sportul: susține bunăstarea fizică și psihică; are o funcție educațională și cultivă valori sociale esențiale; îi apropie pe oameni; este un sector economic mare, în creștere rapidă; contribuie la crearea de locuri de muncă etc.

Uniunea Europeană sprijină cooperarea, dialogul între autoritățile publice și organizațiile sportive, promovând valorile pozitive asociate sportului, căutând soluții la provocările existente. (http://europa.eu/pol/spo/index_ro.htm)

În școli, educația fizică este o formă de valorificare a potențialului copiilor. Prin urmare, instituțiile de învățământ trebuie încurajate să realizeze zilnic activități fizice pentru toți elevii, în cadrul și în afara programului, în cooperare cu parteneri din comunitate. (http://ec.europa.eu/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_ro.pdf)

În concluzie, recomandăm cadrelor didactice și manageriale să se implice cu entuziasm în organizarea activităților de educație nonformală, așa încât beneficiul cognitiv și formativ al participanților să fie vizibil în întreaga comunitate, iar impactul să se simtă peste ani, când elevii vor deveni cetățeni europeni responsabili și demni, pregătiți și motivați să contribuie la bunăstarea comună.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Ferreol G. Dicționarul UE, Iași: Polirom, 2001.
2. Goraș-Postică V. (coord.), Eșanu R., Grosu V. ș.a. Integrare europeană pentru tine. Curs opțional pentru liceu. Practicum pentru elevi. Chișinău: C.E.P.D., 2009.
3. Goraș-Postică V. (coord.), Eșanu R., Scifos L. ș.a. Integrare europeană pentru tine. Ghid metodologic pentru profesori. Chișinău: C.E.P.D., 2009.
4. Cucoș C. Educația. Iubire, edificare, desăvârșire. Iași: Polirom, 2008.
5. *Europa. Revistă informativă pentru tineri*. UE, 2013.
6. *Obiectiv European*, nr. 1-4, 2014.



Angela **TELEMAN**

dr., Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă
din Chișinău

Investigația de clasificare în clasele primare

Rezumat: Clasificarea este o activitate de investigare care implică elevii în aranjarea obiectelor în grupuri sau în seturi de grupuri. Ca acțiune investigativă, determină elevii să categorizeze obiectele prin determinarea asemănărilor și a deosebirilor, în vederea construirii cunoașterii. Această activitate oferă oportunitatea atribuirii elementelor necunoscute unor concepte științifice cunoscute.

Abstract: Classifying is investigations which involve the children in arranging a range of objects or events into manageable groups or sets. The classification as investigative action allows the pupils to realize the categorizations by determining the similarities and differences in the construction of knowledge. This activity takes the opportunities to discover the scientific concepts.

Keywords: Classification, investigation, elements of classification, classes of classification, criteria of classification.

Modernizarea învățământului presupune orientarea finalităților educaționale pe noi coordonate formative, restructurând activitățile didactice în așa fel încât elevul să fie implicat într-un amplu proces de observare, descoperire, cercetare a conceptelor științifice. În general, cunoașterea științifică este o activitate cognitivă cu un algoritm bine determinat, care se bazează pe formulări de ipoteze ce necesită a fi validate practic.

Activitățile de investigare constituie procedee de condiționare a formării unui *complex cognitiv-instrumental specific*, care permite procesualitatea științifică a conținuturilor de către elevi prin mobilizarea ansamblului de cunoștințe, capacități și atitudini. Principiile-suport ale formării acestui complex vin ca argument în necesitatea formării competenței de explorare/investigare la elevii claselor primare și presupun următoarele acțiuni [3, p. 116]: a) observă, explorează, investighează; b) formulează puncte de vedere, argumentează, oferă alternative; c) compară, clasifică, discriminează; d) evaluează prin lanțuri de raționamente, controlează plauzibilitatea temeiurilor, cu o notă critică; e) generează și utilizează idei, imaginează, testează idei, rezolvă probleme, sugerează ameliorări; f) formulează ipoteze, testează enunțuri, realizează predicții; g) planifică și creează ordine prin explorare, justifică selecția căilor; h) formulează concluzii, realizează deducții, generalizări, ia decizii.

Conform unor cercetători în domeniu (Goldsworthy, 1998), *clasificarea este investigația care implică elevii în aranjarea obiectelor, modelelor, evenimentelor, într-un grup sau serii de grupuri după anumite criterii*.

Clasificarea, în calitate de activitate de investigare, poate fi pusă în evidență prin prisma mai multor modalități de abordare.

a. Abordare logică:

- clasificarea este o operație rațională prin care o mulțime de noțiuni cu un anumit grad de generalitate este grupată în noțiuni cu un grad de generalitate mai înalt, în baza unor criterii [4];
- clasificării îi corespunde procesul rațional de formare a claselor, adică reuniunea obiectelor individuale în clase de obiecte [4].

Clasificarea, ca operație logică, se aplică atunci când sînt foarte bine cunoscute elementele claselor sau cele individuale și se bazează pe *relația de asemănare* a obiectelor, modelelor etc.

b. Abordare psihologică:

- clasificarea este rezultatul punerii în ordine sistematică a obiectelor de aceeași natură: clasificarea plantelor/animalelor, clasificarea limbilor, clasificarea elementelor chimice etc. [2, p. 139];
- acțiunea clasificatoare se sprijină pe cercetarea asemănărilor și deosebirilor între obiectele de clasat și apare, astfel, ca una din activitățile fundamentale ale inteligenței [3, p.76].

J. Piaget (1972) definește *clasificarea* ca sistem format prin îmbinarea claselor elementare disjuncte. El susține că procedura de punere în ordine a diversității se află la temelia oricărui raționament [2, p. 140], iar raționamentele, în clasele primare, se fac de la condiții la consecințe, de la cauză la efect, iar gîndirea se dezvoltă prin operațiile de seriare, clasificare, tranzitivitate, asociativitate.

Elena Joița include *clasificarea* în matricea factorilor intelectivi ca factori de transformare, ce răspund de *filtrarea informațională*, care permit autoreglarea și autonomia în dezvoltarea cogniției [Apud 1].

Activitatea de clasificare ca acțiune investigativă permite elevului să realizeze categorizări a conceptelor prin determinarea asemănărilor și deosebirilor în construirea cunoașterii, devenind obligatoriu *principiul similarității*.

c. Abordare pedagogică:

- *clasificarea* este un *procedeu didactic* care înlesnește însușirea, bazîndu-se pe logică, iar predarea și învățarea, ca procese raționale, presupun a se realiza în aceste condiții [1, p. 102].

I. Albulescu, în *Pragmatica predării*, evidențiază faptul că elevii învață din acțiuni, din cercetări întreprinse de ei înșiși, iar astfel de demersuri cer noi direcții metodologice în predare. Din cele trei abordări ale clasificării, am constatat că acest procedeu, fiind aplicat la lecții, va permite elevilor să organizeze științific un ansamblu de noțiuni, atribuind claselor formate noi elemente însușite, adică un sistem ierarhizat de noțiuni, fapt care conferă clasificării o valoare teoretică și practică deosebită.

Orice clasificare are următoarele componente [1, 4]:

1. *elementele clasificării* – noțiunile care vor fi supuse clasificării și care formează obiectul acesteia, în multe cazuri – ele fiind noțiuni individuale;
2. *clasele* – noțiunile obținute ca rezultat al clasificării;
3. *criteriul clasificării* – proprietățile pe baza cărora se realizează gruparea elementelor clasificării.

Elevii de vîrstă școlară mică parcurg perioada concret-operațională (J. Piaget), de aceea se va face o trecere lentă de la *clasificarea binomă* la cea *polinomă*, bazată pe noțiunile studiate, conform particularităților de vîrstă.

Aplicarea unor asemenea activități presupune rute investigative care ar înlesni actul cunoașterii științifice, înarmîndu-l pe elev cu instrumente de inducție sau deducție necesare următoarelor demersuri:

1. demersul interpretativ:

- Tipul 1. *Întrebare-cheie: Ce?* – Ce obiect poate avea caracteristicile obiectului X? Ce are sau face X ca să fie X?
- Tipul 2. *Întrebare-cheie: Cum?* – Cum ai procedat? Cum poți face?
- Tipul 3. *Întrebare-cheie: Care?* – Care din obiecte este la fel ca...?

2. demersul justificativ:

- Tipul 4. *Întrebare-cheie: De ce?* – De ce elementul ales este anume acesta?
- Tipul 5. *Întrebare-cheie: Dacă?* – Dacă selectai X era corect? Dacă ..., atunci ...

Modelul operator al clasificării în învățămîntul pri-

mar ar putea fi împărțit în două etape:

1. *Realizarea clasificărilor-exercițiu* – presupune algoritimizarea unor clasificări cu grad de dificultate scăzut, după un criteriu, după două și chiar trei criterii simultan.

- a. *Exerciții de determinare a asemănărilor și deosebirelor dintre diferite categorii de noțiuni.*
Exemplu: Prin ce se deosebesc corpurile? Prin ce se aseamănă corpurile? (De obicei, deosebirile sînt identificate mai ușor decît asemănările.)



- b. *Exerciții de determinare a asemănărilor și deosebirelor pentru aceeași categorie de noțiuni.*
Exemplu: Prin ce se deosebesc și se aseamănă aceste corpuri? (categoria – mobilier)



- c. *Exerciții-clasificare:*

Exemple:

1. Gruparea corpurilor pe baza asocierii (hîrtie-copac, miere-albină);
2. Gruparea corpurilor după criteriul culorii;
3. Gruparea corpurilor după criteriul formei;
4. Gruparea corpurilor după criteriul mărimii;
5. Gruparea corpurilor după anumite proprietăți;
6. Gruparea corpurilor după mai multe criterii simultan.

2. *Clasificarea-investigare* – implică următoarele etape: *perceperea sarcinii, presupunerea, înaintarea ipotezei, informarea, descoperirea criteriului, luarea deciziei.*

Exemple

1. Clasa a III-a, Științe, **Pădurea – o cetate verde**

Activitate de investigare 1. Grupați plantele în serii a cîte trei: *ghiocel, alun, tei, păducel, fag, salcîm, viorea, bujor-de-pădure, odolean, stejar, frasin, urechelniță, tulichină, mutulică, cimbbru, soc, măceș, călin, păducel.*

Condiții: plantele propuse pentru clasificare nu trebuie să fie înfîlnite în manual. Elevii vor căuta informații, apoi vor realiza clasificarea.

Etapa preinvestigativă	Tehnica Știu – Vreau să știu – Am învățat constituie un cadru optim pentru această etapă. Elevilor li se explică sensul noțiunii de <i>pădure</i> . Ei colaborează în perechi și evocă ceea ce cred că știu și ce vor să afle despre pădure. La expirarea timpului alocat, ei enunță ideile formulate, iar învățătorul le notează în tabelul demonstrativ. În cadrul reflecției asupra lecturii exploratorii, se completează ultima coloană din tabel.		
	De ce pădurea nu se acoperă cu frunze?		
	Ce credem că știm?	Ce vrem să aflăm?	Ce am aflat?
Etapa de investigare	Grupați plantele în serii a cîte trei: <i>ghiocel, alun, tei, păducel, fag, salcîm, viorea, bujor-de-pădure, odolean, stejar, frasin, urechelniță, tulichină, mutulică, cimbbru, soc, măceș, călin, păducel.</i> 1. Încercuiți denumirile de plante pe care le cunoașteți foarte bine. 2. Alegeți o plantă și determinați-i caracteristicile. 3. Selectați, din cele rămase, una asemănătoare. 4. Analizînd caracteristicile plantelor, atribuiți-le la unul din grupurile formate. 5. Apelați la formula: Dacă..., atunci.... 6. Seriați cîte trei, incluzînd în fiecare grup cîte un element. 7. Ce ați obținut? Argumentați pozițiile obținute.		

<i>Etapa postinvestigativă</i>	Tehnica Aș vrea să fiu... Activitatea reprezintă un brainstorming în care elevii completează frazele propuse, cu referință la subiectul lecției: aș vrea să fiu <i>pădurar</i> , ca să....; aș vrea să fiu <i>ecolog</i> , ca să....; aș vrea să fiu <i>meteorolog</i> , ca să....; aș vrea să fiu <i>prieten</i> , ca să....; aș vrea să fiu <i>pictor</i> , ca să....; aș vrea să am <i>puteri supranaturale</i> , ca să...
--------------------------------	--

Clasificări similare:

- Grupați plantele după tipul de frunze;
- Ordonează plantele după înălțimea tulpinii;
- Aranjați plantele în grupuri. În fiecare grup să fie plante cu flori de aceeași culoare;
- Aranjați plantele în grupuri. În fiecare grup să fie numai plante pe cale de dispariție.

2. Clasa a III-a, Științe, **Bogățiile subsolului. Materiale prelucrate**

Activitatea de clasificare 2. Grupați corpurile după proprietățile mecanice de la plasticitate la duritate: *hîrtie, pahar, urcior, luminare, frunză, creion, burete, piatră, lingura, șervețel, mapă din plastic, inel, tigaie, radiera.*

<i>Etapa preinvestigativă</i>	Tehnica Cum a-i reacționa dacă... Se vor prezenta elevilor situații cu care se pot transpune în realitate: „Ești proprietarul unei fabrici de conserve. Tu poți lua decizia de a conserva produsele fie în cutii de metal, fie în vase din sticlă. Cum a-i reacționa?”. Elevii vor analiza materialul din care sînt confecționate cutiile, indicii alimentari și impactul asupra sănătății; vor lua o decizie.				
<i>Etapa de investigare</i>	Grupați corpurile după proprietățile mecanice de la plasticitate la duritate: <i>hîrtie, pahar, urcior, luminare, frunză, creion, burete, piatră, lingura, șervețel, mapă din plastic, inel, tigaie, radiera.</i> 1. Selectați unul dintre obiectele propuse spre clasificare. 2. Determinați prin îndoire gradul plasticității. 3. Următorul element testat va fi clasat în dependență de plasticitatea primului. 4. Apelați la formula: Încerc..., clasez... 5. Ce ați obținut? Argumentați pozițiile obținute.				
<i>Etapa postinvestigativă</i>	Tehnica Cele șapte schimbări. Elevii sînt împărțiți în echipe mici, membrii grupului analizează forme de schimbări dezirabile sau indezirabile ale unui corp. Elevilor li se comunică tema <i>Nu avem nevoie de materiale artificiale</i> și li se solicită să noteze 7 argumente pentru o viață fără materiale artificiale, ghidați fiind de către învățător. <table border="1" data-bbox="314 1179 1309 1306"> <tr> <td>Vreau...</td><td>Nu aș vrea...</td></tr> <tr> <td> </td><td> </td></tr> </table>	Vreau...	Nu aș vrea...		
Vreau...	Nu aș vrea...				

Clasificări similare:

- Ordonează substanțele după rapiditatea dizolvării în apă de la rapid pînă la lent.
- Ordonează obiectele după greutate de la greu la ușor.
- Grupează corpurile după gradul de transparență.
- Grupează corpurile care se scufundă ușor.
- Clasifică deșeurile după materialele din care sînt confecționate.
- Pune în ordine diferitele nuanțe ale unei culori.
- Grupează corpurile de mărimi variate de la mic la mare.
- Ordonează obiectele cu suprafețe diferite la pipăit.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albușescu I. Pragmatica predării: activitatea profesorului între rutină și creativitate. Pitești: Paralela 45, 2008. 176 p.
2. Doron R. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2007. 886 p.
3. Neacșu I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010. 331 p.
4. Mohorea E. Introducere în logică. Chișinău: Arc, 2003. 232 p.



Lidia BEZNIȚCHI

gr. did. I, Liceul Teoretic Lăpușna, Hîncești

funcționalitatea și relevanța cunoștințelor de matematică.

Abstract: Article highlights several aspects of quality in education, which stem from the recently approved legal, regulatory and public policy in this area. Are analyzed the factors that determine quality in education, changes in the performance evaluation in mathematics of pre-university education graduates. It presents an analysis of common mistakes made by students in math competitions and at the baccalaureate exams, offering practical advice and solutions. It emphasizes the necessity to revise the curriculum in order to enhance the functionality and relevance of mathematical knowledge.

Keywords: Mathematics, quality in education, performances, pre-university education, evaluation, baccalaureate exams.

”Calitatea nu este niciodată un accident, este întotdeauna rezultatul unui efort de inteligență.”
(John Ruskin)

Provocările cu caracter global ale societății contemporane imprimă educației o notă din ce în ce mai complexă. Politicile educaționale din Republica Moldova vizează dezvoltarea și sincronizarea sistemului de învățământ național cu cel european. Preocupările Ministerului Educației pentru *calitatea educației* sînt concretizate în cîteva acte legislative și normative de o importanță deosebită pentru viitorul învățământului din țara noastră. Adoptarea Codului Educației se înscrie în șirul pașilor făcuți în sensul reformării sistemului de învățământ, unul din principiile fundamentale fiind cel al calității ”în baza căruia activitățile se raportează la standardele naționale de referință și la bunele practici

Și iar despre calitate în educație...

Rezumat: Articolul abordează mai multe aspecte ale calității în educație, care reies din cadrul legal, normativ și de politici publice în domeniu recent aprobate. Sînt analizați factorii care determină calitatea în educație, modificările intervenite în evaluarea performanțelor la matematică ale absolvenților din învățământul preuniversitar. Se prezintă o analiză a greșelilor frecvente comise de elevi la concursurile de matematică și la examenele de bacalaureat, oferindu-se și recomandări practice de evitare a acestora. Se accentuează necesitatea revizuirii curriculumului cu scopul de a spori

naționale și internaționale” (Art.7).

O viziune asupra asigurării calității în educație s-a concretizat în Strategia Educația – 2020: ”Ministerul Educației propune schimbarea accentelor în favoarea *calității procesului educațional* și a competențelor pe care tinerii le obțin. Strategia este organizată pe baza a trei piloni: *acces, relevanță, calitate*. Sistemul educațional are menirea să asigure valorificarea potențialului fiecărei persoane și să educe o forță de muncă competitivă. În acest context, strategia este orientată spre rezultate și abordează problemele și soluțiile atât pe trepte de învățământ, cît și pe subiecte transversale”.

Una din problemele menționate în Strategie rezidă în *cultura* relativ joasă a calității. În confirmarea acestei afirmații vine Raportul *Examenelor și Evaluări Naționale 2014*, elaborat de Agenția de Asigurare a Calității, care conține date detaliate pe diferite criterii de la examenul de bacalaureat, examenele de absolvire a gimnaziului și evaluarea finală din ciclul primar. Rezultatele examenelor de absolvire, în condițiile în care acestea sînt organizate și desfășurate în mod corect, reprezintă nu doar o estimare a performanțelor elevilor, dar și un instrument de evaluare a calității studiilor. Analiza datelor a conturat următoarele constatări și concluzii:

- Rata de promovare a examenului de bacalaureat în sesiunea 2014 este mai mică decît în sesiunea 2013.
- Performanța absolvenților a fost destul de redusă.
- Reușita absolvenților de la profilul real este mai redusă decît a celor de la profilul umanist, deși



Roman COPĂCEANU

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

absolvenții de la real care au promovat examenul de bacalaureat au obținut medii generale mai mari decât colegii lor de la profil umanist.

- Cea mai mică medie a notelor la disciplinele de examen a fost atestată la matematică (profil real) – 4,18. La această disciplină, rata de promovare a fost de 50,74%.

Calitatea în educație este demonstrată atunci când în rezultat avem un absolvent competent în domeniul pentru care s-a format, prin competență înțelegându-se un set de cunoștințe, abilități, atitudini/valori. Cel mai ușor este să oferim *informații de calitate*. A forma *abilitățile care compun competența* e mai greu: aici avem nevoie de multă practică și de standarde cât mai apropiate de ceea ce se întâmplă într-o profesie/meserie, precum și de accent pe *competențele transversale* (comunicarea, logica și gândirea, a învăța să înveți, creativitatea etc). Cel mai dificil însă este să obținem *calitatea la nivel de atitudini/valori*. Exemplul pe care este tentat să îl urmeze copilul e cel din familie, dar și cel al profesorilor. Dacă părintele și cadrul didactic au un mesaj verbal asertiv sau pozitiv, însă comportamentul denotă agresivitate, lipsă de autenticitate, victimizare etc., atunci există riscul ca elevii să preia tipul de comportament deformat sau cu standard dublu.

Calitatea educației depinde de mai mulți *factori*: complexitatea curriculumului, pregătirea profesională a cadrelor didactice, relevanța studiilor, asigurarea didactică, condițiile de lucru, eficacitatea metodelor de predare-învățare-evaluare, utilizarea eficientă a timpului alocat instruirii, starea fizică și psihologică a elevilor, tipul instituției de învățământ și altele. Aceasta este generată, în primul rând, la nivelul relației cadru didactic-elev, atunci când se înregistrează performanțe individuale.

Cultura calității într-o instituție de învățământ începe să prindă contur numai după ce toți membrii ei gândesc prin prisma etapelor *proiectare, realizare, evaluare, îmbunătățire*. Calitatea în învățarea matematicii este asigurată prin: planificarea și obținerea rezultatelor așteptate ale învățării, monitorizarea rezultatelor, evaluarea internă și externă a rezultatelor, îmbunătățirea lor continuă. În aceste procese participă mai mulți actori: cadrele didactice, elevii, conducerea școlii, părinții, agenția de asigurare a calității, fiecare având partea sa de contribuție la creșterea nivelului de calitate: elevii – prin pregătire continuă și implicare activă, responsabilă în propria formare; profesorii – prin activitate didactică în conformitate cu documentele normative și metodologia centrată pe elev; conducerea școlii – prin asigurarea resurselor, a bazei logistice și a condițiilor adecvate; părinții – prin comunicare permanentă cu copilul și cu profesorii; Agenția de Asigurare a Calității – prin oferirea cadrului normativ de evaluare.

Din cauza complexității curriculumului, mulți profesori, alergând după cantitate, scapă din vedere calitatea. Analizând lucrări ale elevilor de la examenele de bacalaureat și de absolvire a gimaziului, ale participanților la concursurile raionale și naționale la matematică din ultimii cinci ani, am depistat o serie de *greșeli tipice*, printre care:

1. Rezolvați în R inecuația $\frac{(x-8)^2}{x-10} \geq 0$. Elevii, utilizând metoda intervalelor, obțin: $S = \{10, +\infty\}$.

Comentariu: Rezolvarea propusă este greșită. Inegalitatea conține semnul ≥ 0 care semnifică că valorile necunoscutei pentru care se anulează fracția, iar numitorul există, este soluție a inecuației. Prin urmare, răspunsul corect este $S = \{8\} \cup (10; +\infty)$.

2. Rezolvați în R inecuația: $\frac{2}{x-2} < 1$. Elevii pledează pentru următoarea rezolvare: înmulțind ambele părți ale inecuației cu $(x-2)$, inecuația propusă devine $2 < x-2$, de unde obținem $x > 4$. Răspuns: $S = (4; \infty)$

Găsiți greșeală și propuneți o rezolvare corectă.

Comentariu: Nu avem dreptul să înmulțim ambele părți ale inecuației cu o expresie la care nu-i cunoaștem semnul. De aceea, vom considera două cazuri $x-2 > 0$ și $x-2 < 0$. În aceste condiții, ecuația propusă este echivalentă cu totalitatea de sisteme.

$$\begin{cases} x-2 > 0 \\ 2 < x-2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x > 2 \\ x > 4 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x > 4 \\ x < 2 \end{cases} \Rightarrow S = (-\infty; 2) \cup (4; +\infty)$$

Elevii propun și altă metodă de rezolvare:

$$\frac{2}{x-2} < 1 \Leftrightarrow \frac{2}{x-2} - 1 < 0 \Leftrightarrow \frac{2-x+2}{x-2} < 0 \Leftrightarrow (4-x)(x-2) < 0 \Leftrightarrow (x-4)(x-2) > 0 \Rightarrow x \in (-\infty; 2) \cup (4; +\infty)$$

Este bine ca la ore exercițiul să se rezolve prin mai multe metode.

3. Rezolvați în $\mathbb{R}$ ecuația $(x^2 - 4)\sqrt{x+1} = 0$. Cea mai frecventă rezolvare propusă de elevi este: $(x-2)(x+2)\sqrt{x+1} = 0$ de unde $x-2=0$ sau $x+2=0$ sau $\sqrt{x+1}=0$ și se indică $S = \{-2; -1; 2\}$.

Comentariu: Greșeala dată este cea mai frecventă, deoarece elevii aplică incorect regula: *un produs de câțiva factori se anulează atunci și numai atunci când cel puțin unul din ei se anulează, iar ceilalți există (au sens)*. Corect, în baza regulii menționate, ecuația se rezolvă, ca model, astfel:

$$(x^2 - 4)\sqrt{x+1} = 0 \Leftrightarrow (x-2)(x+2)\sqrt{x+1} = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} x-2=0 \\ x+1 \geq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=2 \\ x \geq -1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=2 \\ x \in \emptyset \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=2 \\ x=-1 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x+2=0 \\ x+1 \geq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=-2 \\ x \geq -1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=-2 \\ x=-1 \end{cases}$$

$$x+1=0 \Leftrightarrow x=-1$$

Răspuns: $S = \{-1; 2\}$.

GREȘELI LA TRANSFORMĂRILE ECHIVALENTE

1. Rezolvați în $\mathbb{R}$ ecuația: $\lg^2(10x) + \lg x = 19$

Frecvent, elevii înlocuiesc incorect expresia $\lg^2(10x)$ prin $1 + \lg^2(x)$, care duce la un rezultat greșit. Expresia $\lg^2(10x)$ trebuie înțeleasă astfel: $\lg^2(10x) = [\lg(10x)]^2 = (1 + \lg x)^2 = 1 + 2\lg x + \lg^2 x$. Atunci, ecuația propusă,

în DVA: $x \geq 0$ este echivalentă cu ecuația $\lg^2 x + 3\lg x - 18 = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} \lg x = 3 \\ \lg x = -6 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 1000 \\ x = 10^{-6} \end{cases}$. Ambele valori aparțin DVA și obținem $S = \{10^{-6}; 1000\}$.

2. Rezolvați în $\mathbb{R}$ ecuația: $\log_5^4(x-1)^2 + \log_5^5(x-1)^3 = 25$. DVA: $x > 1$. Deseori, elevii înlocuiesc incorect expresia $\log_5^4(x-1)^2$ prin $2\log_5^4(x-1)$, iar $\log_5^5(x-1)^3$ prin $3\log_5^2(x-1)$. Având în vedere semnificațiile expresiilor din ecuația propusă, transformările corecte sînt: $\log_5^2(x-1)^3 = [\log_5(x-1)^3]^2 = [3\log_5(x-1)]^2 = 9\log_5^2(x-1)$ și $\log_5^2(x-1)^3 = [\log_5(x-1)^3]^2 = [3\log_5(x-1)]^2 = 9\log_5^2(x-1)$. Prin urmare, ecuația propusă devine $16\log_5^4(x-1) + 9\log_5^2(x-1) - 25 = 0$, care are drept soluții $x_1 = 6$ și $x_2 = \frac{6}{5}$.

GREȘELI LA REZOLVAREA ECUAȚIILOR TRIGONOMETRICE:

1. Rezolvați în $\mathbb{R}$ ecuația: $\sqrt{x} \sin x = 0$

Soluție propusă de elev: $(\sqrt{x} \sin x = 0) \Leftrightarrow (\sqrt{x} = 0 \text{ sau } \sin x = 0) \Leftrightarrow (x = 0 \text{ sau } x = \pi k | k \in \mathbb{Z})$.

Răspuns: $S = \{\pi k | k \in \mathbb{Z}\}$ - incorect.

Soluție corectă: DVA: $x \geq 0$. În DVA avem consecutiv $(\sqrt{x} \sin x = 0) \Leftrightarrow (\sqrt{x} = 0 \text{ sau } \begin{cases} x \geq 0 \\ \sin x = 0 \end{cases}) \Leftrightarrow (x = 0 \text{ sau } x = \pi k | k \in \mathbb{Z}_+)$

Răspuns: $S = \{\pi k | k \in \mathbb{N}\}$ - corect.

2. Rezolvați în $\mathbb{R}$ ecuația: $\sqrt{\sin x} = \cos x$

Soluție propusă de elev: DVA: $\sin x \geq 0 \Leftrightarrow 2\pi n \leq x \leq \pi + 2\pi n | n \in \mathbb{Z}$

Obținem consecutiv:

$$(\sqrt{\sin x} = \cos x) \Leftrightarrow (\sin x = \cos^2 x) \Leftrightarrow (\sin x = 1 - \sin^2 x) \Leftrightarrow (\sin^2 x + \sin x - 1 = 0)$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} \sin x = \frac{-1 - \sqrt{5}}{2} < -1 \\ \sin x = \frac{\sqrt{5} - 1}{2} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x \in \emptyset \\ x = (-1)^n \arcsin \frac{\sqrt{5} - 1}{2} + \pi n | n \in \mathbb{Z} \end{cases}$$

Răspuns: $S = \left\{ (-1)^n \arcsin \frac{\sqrt{5} - 1}{2} + \pi n | n \in \mathbb{Z} \right\}$ - incorect.

Soluție corectă: DVA: $\sin x \geq 0$ în DVA avem consecutiv:

$$(\sqrt{\sin x} = \cos x) \Leftrightarrow \left(\begin{cases} \cos x \geq 0 \\ \sin x = \cos^2 x \end{cases} \right) \Leftrightarrow \left(\begin{cases} -\frac{\pi}{2} + 2\pi k \leq x \leq \frac{\pi}{2} + 2\pi k | k \in \mathbb{Z}, \\ \sin^2 x + \sin x - 1 = 0 \end{cases} \right) \Leftrightarrow$$

$$\left\{ \begin{array}{l} -\frac{\pi}{2} + 2\pi k \leq x \leq \frac{\pi}{2} + 2\pi k \mid k \in \mathbb{Z}, \\ \sin x = \frac{-1 + \sqrt{5}}{2} \\ \sin x = \frac{-1 - \sqrt{5}}{2} < -1 \end{array} \right\} \Leftrightarrow \left\{ \begin{array}{l} -\frac{\pi}{2} + 2\pi k \leq x \leq \frac{\pi}{2} + 2\pi k \mid k \in \mathbb{Z}, \\ x = (-1)^k \arcsin \frac{\sqrt{5}-1}{2} + \pi k \mid k \in \mathbb{Z} \end{array} \right\} \Leftrightarrow$$

$$\left\{ \begin{array}{l} -\frac{\pi}{2} + 2\pi k \leq x \leq \frac{\pi}{2} + 2\pi k \mid k \in \mathbb{Z}, \\ x = \arcsin \frac{\sqrt{5}-1}{2} + 2\pi n \\ x = -\arcsin \frac{\sqrt{5}-1}{2} + \pi(2n+1) \mid n \in \mathbb{Z} \end{array} \right\} \Leftrightarrow (x = \arcsin \frac{\sqrt{5}-1}{2} + 2\pi n \mid n \in \mathbb{Z}).$$

Răspuns: $S = \arcsin \frac{\sqrt{5}-1}{2} + 2\pi k \mid k \in \mathbb{Z}$ – corect.

GREȘELI LA REZOLVAREA ECUAȚIILOR DE FORMA: $[f(x)]^{g(x)} = [f(x)]^{\phi(x)}$

1. Să se rezolve ecuația $|x-1|^{\lg^2 x - \lg x^2} = |x-1|^3$.

Indicație: La rezolvarea ecuațiilor de forma: $[f(x)]^{g(x)} = [f(x)]^{\phi(x)}$ distingem cazurile:

a) $f(x) = 1$; b) $f(x) = -1$; c) $f(x) = 0$ care are sens doar pentru $g(x) > 0$, $\phi(x) > 0$; d) $f(x) \neq 1$.

În cazul nostru avem: a) $|x-1| = 1 \Leftrightarrow \begin{cases} x-1 = -1 \\ x-1 = 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 0 \\ x = 2 \end{cases}$. Observăm că pentru $x = 0, \lg x$ nu există.

Deci $x = 0$ nu este rădăcina ecuației. Punând în ecuația dată $x = 2$, obținem egalitatea adevărată $1^{\lg^2 2 - 2\lg 2} = 1^3$. Așadar, 2 este soluția ecuației, deci $S_1 = \{2\}$

b) $|x-1| = -1$ este o egalitate lipsită de sens, deoarece $|x-1| \geq 0$, deci $S_2 = \emptyset$.

c) $|x-1| = 0 \Leftrightarrow x-1 = 0 \Leftrightarrow x = 1$. În acest caz, ecuația devine $0^0 = 0$ Absurd, deci $S_3 = \emptyset$.

d) $|x-1| > 0$ și $|x-1| \neq 1$ implică $x \notin \{0, 1, 2\}$. În acest caz, obținem:

$$\lg^2 x - \lg x^2 = 3 \Leftrightarrow \begin{cases} x > 0 \\ \lg^2 x - 2\lg x - 3 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x > 0 \\ \lg^2 x - 2\lg|x| - 3 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x > 0 \\ \lg x = -1 \\ \lg x = 3 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} x > 0 \\ x = 0,1 \\ x = 1000 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 0,1 \\ x = 1000 \end{cases} \Rightarrow S_4 = \{0,1,1000\}$$

Din a) – d) rezultă că ecuația dată are trei soluții: $S = \{0,1,2,1000\}$.

Răspuns: $S = \{0,1,2,1000\}$ – corect.

GREȘELI ÎNTÎLNITE LA EXAMENUL DE BAC

- Rezolvând ecuația $4\cos^2 x - 4\cos x - 1 = 0$ și obținând $\cos x = \frac{1 \pm \sqrt{2}}{2}$, elevul nu observă că $\frac{1 + \sqrt{2}}{2} > 1$, și scrie această valoare la răspuns.
- La rezolvări, elevii scriu astfel: construim graficele funcțiilor $x = 2$; $x = -1$. Greșeala este următoarea: $x = 2$ nu este funcție. Varianta corectă: construim graficele ecuațiilor: $x = 2$; $x = -1$.
- Pentru funcția $\rho(x) = \ln x$ derivata $\rho'(x) = \frac{1}{x}$ în punctul $x_0 = 0$ nu există, deci $x = 0$ este un punct critic – afirmație greșită. Punctul critic trebuie să aparțină domeniului de definiție al funcției date, în cazul nostru $D(\ln x)$. Însă pentru $x = 0$, $\ln x$ nu are sens. De aceea $x = 0$ nu este punct critic.
- Pentru funcția $y = \sqrt{x-1}$ derivata $y' = \frac{1}{2\sqrt{x-1}}$ nu există în punctul $x = 1$, deci 1 este un punct critic. Aceasta este o afirmație greșită. Punctul critic trebuie să fie punct interior al lui $D(y)$, dar $x = 1$, deși aparține lui $D(y)$, nu este punct interior al acestui domeniu.
- Propunem, **ca model**, un exemplu rezolvat corect: Aflați punctele critice ale funcției $f: R \rightarrow R, f(x) = \sqrt[3]{x^2} \cdot (x-5)$.
 - Determinăm domeniul de definiție al funcției $D(f) = R$.

- Aflăm derivata funcției:

$$f'(x) = (x^{\frac{2}{3}}(x-5))' = (\frac{2}{3})(x-5) + x^{\frac{2}{3}}(x-5)' = \frac{2}{3}x^{-\frac{1}{3}}(x-5) + x^{\frac{2}{3}} = \frac{2(x-5)}{3\sqrt[3]{x}} + \sqrt[3]{x^2} = \frac{2x-10+3x}{3\sqrt[3]{x}} = \frac{5x-10}{3\sqrt[3]{x}}$$

- Determinăm punctele critice:

$f'(x)$ există pe mulțimea $(-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$;

$$f'(x) = 0 \Leftrightarrow 5x - 10 = 0 \Leftrightarrow x = 2; 2 \in D(f');$$

$f'(x)$ nu există în punctul $x = 0$. Punctele $x = 0$ și $x = 2$ – sînt puncte interioare din $D(f)$.

Prin urmare, $x = 0$ și $x = 2$ sînt puncte critice.

Înscrieri întîlnite	Înscrieri corecte
$\sqrt{(4-\sqrt{32})^2} = 4-\sqrt{32}$	$\sqrt{(4-\sqrt{32})^2} = 4-\sqrt{32} = -(4-\sqrt{32})$
$\sqrt{x^6} = x^3$	$\sqrt{x^6} = x^3 = \begin{cases} x^3, & \text{dacă } x \geq 0 \\ -x^3, & \text{dacă } x < 0 \end{cases}$
$\sqrt{\sin^2 x} = \sin x$	$\sqrt{\sin^2 x} = \sin x $
$\lg \sqrt{(x-10)^2} = \lg(x-10)$	$\lg \sqrt{(x-10)^2} = \lg x-10 $

- Unii elevi iau drept punct de extrem al funcției p nu punctul x_0 în care funcția p atinge maxim sau minim, ci un punct cu coordonatele $(x_0, p(x_0))$, care aparține graficului funcției p , ceea ce nu e adevărat.
- Elevii consideră greșit că în punctul unde derivata funcției nu există, nu se poate duce tangenta la graficul funcției. Însă derivatele funcțiilor $\rho(x) = \sqrt[3]{x}$ și $g(x) = \sqrt[3]{x^2}$ în punctul $x = 0$ nu există, iar tangentele în punctul acesta sînt, și în ambele cazuri această tangentă este dreapta Oy .
- La rezolvarea ecuațiilor, inecuațiilor și sistemelor, mulți elevi comit greșeli la extragerea rădăcinii aritmetice de ordin par. De exemplu:
- Din cauza însușirii superficiale a proprietăților funcției exponențiale și logaritmice, a proprietăților logaritmilor se comit greșeli în rezolvarea diverselor exemple:

Înscrieri întîlnite	Înscrieri corecte
$\ln x^2 = 4 \Leftrightarrow 2 \ln x = 4$	$\ln x^2 = 4 \Leftrightarrow 2 \ln x = 4$
$\lg x^4 + \lg(x+4)^4 = 4 \lg 3$ $\Updownarrow$ $4 \lg x + 4 \lg(x+4) = 4 \lg x$ și obținem $S = \{-2 \pm \sqrt{7}\}$	$\lg x^4 + \lg(x+4)^4 = 4 \lg 3$ $\Updownarrow$ $4 \lg x + 4 \lg x = 4 \lg 3$ și se obține rezultatul corect $S = \{-3; -1; -2 \pm \sqrt{7}\}$

Cîteva sfaturi pentru absolvenți: 1. Nu comite greșeli în calcul, în utilizarea simbolurilor, a formulelor. Acestea apar din neatenție, datorită faptului că nu te concentrezi suficient. 2. Urmărește domeniul de valori admisibile ale necunoscutelor care figurează în rezolvarea problemei și schimbarea acestui domeniu în rezultatul transformărilor echivalente. 3. Judecă logic în cazul constatării echivalenței ecuațiilor, inecuațiilor, afirmațiilor, stabilește care din ele este urmarea celeilalte. 4. Descurcă-te în condițiile problemei și ține cont de exercițiu pe parcursul rezolvării, folosește metodele cunoscute creativ, nu mecanic, luînd în considerare particularitățile problemei.

Un loc aparte în formarea competențelor le revine *lecțiilor de sinteză* și *de sinteză integrativă*. Multe cadre didactice confundă aceste două noțiuni. Dacă la o lecție de sinteză a unui modul avem în vizor conținuturile și abilitățile la temă, atunci la cea de sinteză integrativă îi vom învăța pe elevi să vadă legătura transdisciplinară. Accentul în învățămîntul modern, inclusiv în cel matematic, se pune pe dobîndirea de către elevi a cunoștințelor funcționale și pe formarea capacităților și atitudinilor (competențelor). În acest context, se evidențiază lecția de sinteză integrativă, care vizează prioritar integrarea modului studiat în alte domenii. Propunem un exemplu de lecție la modulul *Aplicații ale derivatei*, clasa a XI-a, profil real:

Obiective:

Elevul va fi capabil:

- să utilizeze sensul fizic și geometric al derivatei în rezolvări de probleme;
- să aplice derivata în rezolvarea diverselor probleme din fizică;
- să scrie ecuația tangentei la graficul funcției în diverse situații;
- să determine derivata funcției date și să rezolve ecuații și inecuații.

Fiecare elev are în față un *Breviar teoretic* pregătit pe parcursul studierii temei de elevi împreună cu profesorul, pe care urmează să-l utilizeze în cadrul acestei lecții la rezolvarea diferitor probleme selectate din diverse domenii și care țin de aplicarea derivatei. De asemenea, fiecare elev are o *Fișă de lucru* care conține 21 de probleme pentru rezolvarea cărora se utilizează breviarul teoretic propus. Formele de lucru sînt diferite în cadrul lecției, dar se pune accentul pe expunerea orală a strategiei de rezolvare, pe comentarii și argumentări, justificînd, astfel, acțiunile întreprinse.

A. Breviar teoretic

1. **Intensitatea momentană** a curentului în momentul de timp t este derivata curentului în raport cu timpul $I(t) = q'(t)$.
2. **Viteza reacției chimice** în momentul dat t este derivata de la cantitatea de substanță $y(t)$, care ia parte în reacție în raport cu t , adică $v(t) = y'(t)$.
3. **Densitatea liniară** a barei în punctul x este derivata masei $m(x)$ în raport cu x $\rho(x) = m'(x)$.
4. **Capacitatea termică $c(t)$** la temperatura t este derivata de la cantitatea de căldură $Q(\tau)$ primită de corp în raport cu temperatura t adică $c(\tau) = Q'(\tau)$.
5. **Sensul geometric** al derivatei: coeficientul unghiular al tangentei $k = \tan \alpha = f'(x_0)$, unde α este măsura unghiului format de tangenta la graficul G_f în punctul de abscisă x_0 și direcția pozitivă a axei Ox .
6. **Sensul mecanic** al derivatei: **a)** viteza instantanee a unui mobil în momentul t_0 este valoarea derivatei spațiului (distanței) în t_0 , adică $v(t_0) = S'(t_0)$; **b)** accelerația instantanee a unui mobil în momentul t_0 este valoarea derivatei vitezei în t_0 (sau valoarea derivatei a doua a distanței în t_0) adică **a)** $\square(t \downarrow_0) = v'(t \downarrow_0) = S''(t \downarrow_0)$
7. **Debitul unui lichid:** se numește *debit* cantitatea de lichid scursă printr-o secțiune a unei conducte în unitatea de timp. Cantitatea de lichid scursă

între momentele t și t_0 este $Q(t) - Q(t_0)$, unde prin $Q(t)$ se înțelege cantitatea de lichid care se scurge în intervalul de timp t , măsurat la un anumit moment de referință, pe care-l notăm cu 0. Se numește debit al lichidului la momentul t_0 .

$$D(t_0) = \lim_{t \rightarrow t_0} \frac{Q(t) - Q(t_0)}{t - t_0} = Q'(t_0).$$

Prin urmare: *debitul este derivata cantității de lichid în raport cu timpul.*

8. **Aplicații în economie:** Fie $C(p)$ costul total pentru producerea a p unități dintr-un produs. Pentru a putea controla creșterea sau descreșterea producției, trebuie știut cât costă producerea suplimentară a încă h unități din acel produs; atunci costul pe unitatea suplimentară a produsului este:
$$\frac{C(p+h) - C(p)}{h}$$
 și limita acestuia cînd $h \rightarrow 0$ (dacă există), adică e un indicator important, numit *costul producției pentru p unități ale produsului considerat.*
9. **Aplicații la calcule aproximative:** Dacă f este o funcție derivabilă într-un punct x_0 are loc formula aproximativă: $f(x) \approx f(x_0) + f'(x_0)(x - x_0)$ (1), pentru orice x suficient de apropiat de x_0 . Deoarece în membrul drept al formulei se află o funcție de gradul I în x , mai spunem că formula (1) este de aproximare liniară a lui f în jurul punctului x_0 .

B. Fișă de lucru

1. Demonstrați că dacă un corp se mișcă după legea $S(t) = ae^t + be^{-t}$ (m), accelerația lui este egală cu drumul parcurs.
2. Un corp cu masa $m = 0,5$ (kg) se mișcă rectiliniu după legea $S(t) = 2t^2 + t - 3$ (m). Aflați energia cinetică a corpului peste $7s$ după începutul mișcării lui.
3. Să se afle mărimea forței F ce acționează asupra unui punct cu masa m care se mișcă după legea $S(t) = t^2 - 4t$ (m), pentru $t = 3s$.
4. Un punct cu masa m se mișcă după legea $S(t) = 3t^2$

+ $7t + 9$ (m). Demonstrați că forța care acționează asupra punctului este constantă.

5. Un volant rotitor, reținut de o frînă, în t secunde se rotește cu unghiul $\varphi = a + bt - ct^2$, unde a , b și c sînt constante pozitive. Determinați viteza unghiulară, accelerația rotirii. Aflați peste cît timp se va opri volantul.
6. Cantitatea de electricitate, care trece printr-un conductor, începînd din momentul $t = 0$, se exprimă prin formula $q = 2t^2 + 3t + 1$. Aflați intensitatea curentului la sfîrșitul secundeii a 5-a.

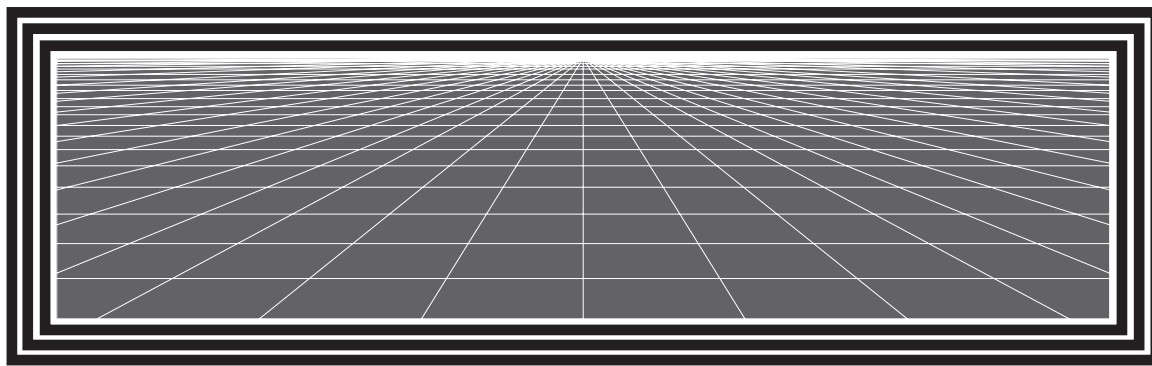
7. Dependența dintre cantitatea x de substanță, obținută într-o reacție chimică, și timpul t se exprimă prin ecuația $x = A(1 + e^{-kt})$. Determinați viteza reacției.
8. Se știe că în orice punct S al unei bare AB , situat la distanța $l(\text{cm})$ de la punctul A , masa părții AS a barei se determină din formula $m(l) = 3l^2 + 5l$ g. Să se afle densitatea liniară a barei:
- în punctul $l = 10$ cm;
 - la extremitatea B a barei, cu condiția că $|AB| = 20$ cm.
9. Să se afle forța F care acționează asupra unui punct material cu masa m ce se mișcă rectiliniu după legea $S(t) = 2t^3 - t^2(m)$ pentru $t = 2S$.
10. Determinați unghiul format de tangenta dusă la graficul funcției $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}_1$, $f(x) = x^3 - x^2 - 7x + 6$ în punctul cu abscisa $x_0 = 2$ și direcția pozitivă a axei OX .
11. Un corp se mișcă rectiliniu după legea
$$S(t) = \frac{2}{9} \sin \pi t + S_0(m).$$
 Să se afle accelerația la sfârșitul primei secunde.
12. Determinați aria triunghiului format de axa Ox și tangentele duse la parabola $y = -x^2 - x + 6$ în punctele de intersecție cu axa Ox .
13. Să se demonstreze că funcția $y = \cos e^x + \sin e^x$ satisface relația $y'' - y' + y \cdot e^{2x} = 0$.
14. Rezolvați în $\mathbb{R}$ ecuația
- $$\left(\ln \sin x \right)' = \operatorname{tg}(\pi - x) \operatorname{tg} \left(\frac{\pi}{2} \right) + \arccos 1$$
15. Să se rezolve în $\mathbb{R}$ inecuația $f''(x) \leq 0$ dacă
$$f(x) = \frac{x^2 + 3x}{x - 1}.$$
16. Un corp cu masa de 50 kg se mișcă rectiliniu după legea $S(t) = \ln(1 + t^2)(m)$. Determinați energia cinetică a corpului după $2S$.
17. Dependența temperaturii t a corpului de timp este definită prin formula $T = \frac{1}{2}t^2 - 2t + 3$. Cu ce viteză se încălzește acest corp în momentul $t = 10s$?
18. Determinați $a, b \in \mathbb{R}$ astfel încât funcția
$$f(x) = \begin{cases} \ln(x+1) + e^x, & x \geq 0 \\ x^2 + ax + 2, & x < 0 \end{cases}$$
 să fie derivabilă pe $\mathbb{R}$.
19. Determinați aria triunghiului format de bisectoarele unghiurilor de coordonate și tangenta la graficul funcției $f: [\sqrt{5}; \infty) \rightarrow \mathbb{R}$, $f(x) = \sqrt{x^2 - 5}$ în punctul $M(3; 2)$.
20. Determinați aria triunghiului, format de două tangente duse la graficul funcției $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, $f(x) = 2x^2 + 4x + 4$ în punctele $x_1 = -1$; $x_2 = 1$ și dreapta ce trece prin punctele de tangență.
21. Calculați cu aproximare de 4 zecimale: a) $\sin 31^\circ$; b) $\sqrt{4,02}$.

Concluzii:

- Metodologia asigurării calității educației precizează că demersul didactic trebuie să fie axat pe *atingerea de performanțe*. Rezultatele învățării sînt exprimate în termeni de cunoștințe, competențe, valori/atitudini, care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățămînt sau program de studiu.
- Școala contemporană trebuie să iasă din tradiția *centrării procesului instructiv-educativ pe transferul de cunoștințe către elevi*. Instituția de învățămînt este locul unde elevilor li se oferă cunoștințe, dar accentul nu trebuie să cadă pe dimensiunea informativă, ci – din ce în ce mai mult – pe *formare, integrare, relaționare*.
- Profesorii sînt actorii-cheie* în asigurarea unui învățămînt de calitate. O pregătire corespunzătoare a celor care activează astăzi în școală îi poate ajuta să răspundă provocărilor unei societăți bazate pe cunoaștere. Dar e nevoie și de a atrage cît mai mulți tineri în sistem (persoane dedicate, dar și calificate), care să fie un garant al continuității reformelor din acest sector.
- Un *curriculum revizuit și descongestionat* la matematică ar determina și o calitate mai bună a rezultatelor finale. Un curriculum excesiv de teoretizat ar trebui înlocuit cu unul funcțional, care să reflecte relevanța învățării matematicii și să demonstreze aplicabilitatea ei în diverse domenii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Codul Educației al Republicii Moldova, <http://lex.justice.md/md/355156/>
- Strategia Educația – 2020, <http://edu.gov.md/ro/strategia-educa-ie-2020/>
- <http://aee.edu.md/>

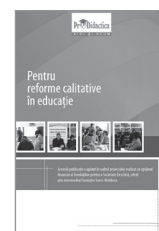


EVENIMENTE CEPD



Activități în cadrul proiectului *Pentru reforme calitative în educație*

În data de 15 ianuarie curent, C.E. PRO DIDACTICA a organizat masa rotundă cu genericul *Strategia sectorială de descentralizare: optimizarea rețelei școlare*. În cadrul evenimentului, la care au participat reprezentanți ai direcțiilor de învățământ (Drochia, Chișinău, Bălți, Briceni, Dondușeni, Fălești, Florești, Glodeni, Nisporeni, Ocnița, Rezina, Rîșcani, Sîngerei, Șoldănești), conceptori de politici educaționale, profesori, manageri școlari, au fost abordate aspecte problematice ce țin de implementarea *Strategiei sectoriale de descentralizare* (proiect). Dezbaterile constructive pe marginea unor subiecte de interes major pentru comunitatea educațională (partajarea competențelor la diferite niveluri, corelarea eficientă a acestora etc.), practicile de succes prezentate, dar și accentele puse de moderatori au permis evidențierea unor soluții în vederea realizării eficiente a procesului de descentralizare. Obiectivele generale ale strategiei, care se referă la accesul universal la educație și asigurarea calității educației, pot fi realizate doar prin dialog continuu și efortul conjugat al autorităților de la nivel central, nivel 1 și 2, prin sincronizarea responsabilităților fiecărei părți.



Conferința de bilanț a proiectului *Pentru reforme calitative în educație*, care a avut loc la 12 februarie curent și la care au participat Liliana NICOLAESCU-ONOFREI, viceministru al educației; Ana COREȚCHI, director de programe educaționale, Fundația Soros-Moldova; reprezentanți ai localităților unde s-au desfășurat discuțiile publice locale, ai direcțiilor de învățământ Chișinău, Soroca, Drochia, UTAG, Taraclia, s-a axat pe prezentarea rezultatelor și a perspectivelor proiectului, precum și a reperelor conceptuale ale calității în educație reflectate în *Codul Educației* și în *Strategia Educația – 2020*. În cadrul celor 3 ateliere (*Un viitor pentru copiii noștri*; *De la centrarea pe elev la centrarea pe starea de bine în școală*; *Școala – comunitate dinamică de învățare*), au fost acumulate idei în legătură cu ceea ce trebuie făcut pentru fiecare dintre aceste "ingrediente" ale unui viitor mai bun, ale unei școli prietenoase copilului, ale unui copil fericit.

Participanții la conferință au primit în calitate de donație publicația *Pentru reforme calitative în educație*, elaborată în

limbile română și rusă, în care au fost reflectate tematicile puse în discuție pe parcursul derulării proiectului, problemele principale identificate și recomandările pentru soluționarea acestora. Beneficiarii au fost puși în situația de a lua cunoștință de documentele de politici educaționale, de a se implica în dezbateri, astfel fiind sensibilizați în privința unor probleme care îi vizează direct.

Sperăm ca această activitate de turism didactic să fie un aport sesizabil la promovarea ideii de *calitate în educație*.

Impactul proiectului a fost cel de contracarare a interpretării unilaterale și tendențioase a subiectelor despre educație, prin discuții deschise, prin transmiterea unui mesaj coerent comunităților locale despre școală/educație *hic et nunc*.

Activitatea face parte dintr-o asistență tehnică mai largă, oferită Ministerului Educației de Fundațiile pentru o Societate Deschisă prin intermediul Fundației Soros-Moldova.

Lilia NAHABA, coordonator de proiect

Programul Servicii la solicitarea beneficiarului

În perioada ianuarie-februarie 2015, echipa de formatori ai C.E. PRO DIDACTICA a fost solicitată pentru a desfășura programe de formare destinate cadrelor didactice în mai multe instituții de învățământ: Liceul Teoretic E. Nicula, Mereni,

Anenii Noi – *Referențialul de evaluare*; Școala primară Mereni, Anenii Noi – *Referențialul de evaluare*; Liceul Teoretic Puhăceni, Anenii Noi – *Referențialul de evaluare*; beneficiari de la diferite instituții – *Formare de formatori în educația adulților*; Colegiul de construcții din Chișinău – *Formare de*

competențe prin strategii didactice interactive.

Sîntem disponibili și în continuare pentru prestarea serviciilor la solicitarea cadrelor didactice și manageriale, atât în incinta centrului, cît și în teritoriu.

Lilia NAHABA, coordonator de program



SI.
Svenska institutet

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



Ne îmbogățim cultura bunei vecinătăți

În data de 13-14 februarie curent, a avut loc seminarul de certificare și evaluare a cadrelor didactice (învățătoare de la clasa I și educatoare de la grupa pregătitoare de grădiniță) din cele 25 de instituții din 17 localități ale republicii, inclusiv multietnice, cooptate în experimentul pedagogic *Cultura bunei vecinătăți*, din cadrul proiectului *Educație interculturală pe ambele maluri ale Nistrului*. Din regiunea transnistreană au fost implicate în demersul educațional comun 5 grădinițe și 7 școli medii. Cele 41 de participante au reiterat necesitatea și utilitatea noii discipline opționale, venind cu argumente și dovezi locale elocvente pe marginea comportamentului tolerant educat la copii și părinți, dar și cu sugestii de ameliorare și de continuare. Printre remarcile cele mai frecvente am regăsit:

- Apreciem oportunitatea și utilitatea noii discipline opționale, asigurată cu curriculum și cu materiale didactice pentru copii și educatori/învățători.
- S-au creat condiții favorabile pentru extinderea parteneriatului școlii cu familia și comunitatea și învățăm împreună a fi mai toleranți și mai atenți în comunicare și în diverse activități comune.
- Copiii au devenit mai motivați și mai receptivi în procesul educațional, învățînd specificul propriei identități,

în comparație cu identitatea celui de alături.

- Ne dorim continuarea disciplinei pînă în clasa a IV-a și intensificarea schimbului de experiență cu educatoarele și învățătoarele din regiunea transnistreană etc.

Formatorii-experti Alla NIKITENKO, Efimia MUSTEAȚĂ și Daniela STATE au facilitat schimbul de experiență din aceste 2 zile, analizînd în detalii impactul și schimbările intervenite, dar și recomandările de optimizare a demersurilor educaționale ulterioare.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, coordonator de proiect



MINISTERUL
TEHNOLOGIEI INFORMAȚIEI
ȘI COMUNICAȚIILOR

Austrian
Development Cooperation

ProDidactica
CENTRU EDUCATIONAL

ASOCIAȚIA NAȚIONALĂ
A COMPANIILOR PRIVATE
DIN DOMENIUL TIC

Laboratoare performante destinate pregătirii specialiștilor TIC

În luna februarie curent, au avut loc evenimentele de inaugurare a patru laboratoare performante, create cu suportul Agenției Austriece pentru Dezvoltare (ADA). Școala Profesională nr. 6 din Chișinău, Colegiul Politehnic din Bălți, Școala Profesională nr. 5 din Bălți, Colegiul Industrial Pedagogic din Cahul sînt instituțiile-pilot care au beneficiat de condiții îmbunătățite pentru instruirea viitorilor specialiști din domeniul TIC.

Laboratoarele dotate cu echipament performant și instrumental modern vor asigura un proces de instruire de calitate, contribuind la dezvoltarea unor abilități practice indispensabile pentru angajarea tinerilor în cîmpul muncii.

Investiția pentru crearea celor 6 laboratoare a constituit 140 000 de euro, bugetul total al proiectului depășind suma de 500 000 de euro.

La evenimentele date au participat: Loretta HANDRABURA, viceministră a educației; Igor GROȘU, viceministru al educației; Gerhard REIWEGGER, Ambasadorul Austriei în Republica Moldova; Gerhard SCHAUMBERGER, șef al Biroului Agenției Austriece pentru Dezvoltare în Republica Moldova; Tatiana ZBANCĂ, Agenția Austriacă pentru Dezvoltare; Ana CHIRIȚA, director executiv al Asociației Naționale a Companiilor din Domeniul TIC; Rima BEZEDE, președinte al C.E. PRO DIDACTICA, precum și managerii instituțiilor beneficiare.

În prezent, în cele 6 instituții-pilot se implementează un curriculum actualizat, elaborat în colaborare cu reprezentanții sectorului privat. Profesorii din aceste instituții au avut parte de stagii și instruiți, inclusiv în cadrul companiilor din domeniul TIC. Elevii sînt incluși într-un proces de instruire eficient și dinamic, avînd condiții adecvate pentru a deveni specialiști înalt calificați.

Laboratoarele sînt lansate în cadrul proiectului *Îmbunătățirea calității învățămîntului vocațional-tehnic în domeniul TIC* și completează acțiunile destinate modernizării procesului de instruire a specialiștilor TIC în instituțiile-pilot. Proiectul se desfășoară în perioada 1 decembrie 2012-31 mai 2015, fiind implementat de C.E. PRO DIDACTICA și Asociația Națională a Companiilor din Domeniul TIC, cu suportul financiar al Agenției Austriece pentru Dezvoltare și în strînsă colaborare cu Ministerul Educației al Republicii Moldova.

Octombrina MORARU, coordonator de proiect



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Management strategic în educație

Rezumat: Studiul nostru abordează problematica managementului strategic din perspectivă pedagogică. Pedagogia reconstruiește conceptul respectiv prin raționamente analogice. La nivel de management strategic al educației, valorifică semnificațiile economice în raport de conceptele pedagogice fundamentale (educație, instruire, curriculum; funcție și structură de baza a educației, finalitățile educației). Astfel, devine posibilă interpretarea managementului strategic ca management al calității în educație. Această abordare valorifică, în mod special,

dimensiunea teleologică și axiologică a scopurilor generale ale educației, finalități macrostructurale care definesc direcțiile strategice de dezvoltare a sistemului și a procesului de învățământ.

Abstract: Our study addresses the issue of strategic management of pedagogical perspective. Pedagogy reconstructs this concept through analogical reasoning. At the level of strategic management in education, article fructify the economic significance in relation to the fundamental pedagogical concepts (education, training, curriculum, function and structure of education, educational aims). Thus, it becomes possible to interpret strategic management as quality management in education. This approach builds, specifically, teleological and axiological dimension of the general goals in education, the macrostructural finalities that define the strategic development of the system and of the educational process.

Keywords: Educational system, strategic management, quality management, human resource management.

Elaborarea conceptului de **management strategic în educație** impune îndeplinirea următoarelor obiective: I) definirea conceptului de management la nivelul economiei și al altor științe socioumane; II) evidențierea contribuției pedagogiei la reconstrucția conceptului de management, în general, a celui de management strategic, în special; III) analiza managementului strategic al educației ca model special de conducere socială, eficientă, (auto)perfectibilă; IV) interpretarea managementului strategic în educație ca management al calității sistemului și a procesului de învățământ; V) implicarea managementului strategic în activitatea de proiectare a scopurilor generale ale sistemului de învățământ; VI) valorificarea managementului strategic în activitatea de definire a scopurilor generale ale educației ca direcții strategice de dezvoltare a sistemului și a procesului de învățământ.

I) Managementul este la origini un concept economic. Definește un model de conducere eficientă a activității economice, realizabilă prin valorificarea la maximum a resurselor existente (productive, tehnologice, umane, financiare, comunitare etc.).

Istoria managementului începe metaforic cu „genul feminin”, considerat reprezentativ, „fiindcă acest concept s-a născut odată cu prima gospodină din lume care avea, cu siguranță, un anumit simț economic al costurilor și bugetului”. Trecerea spre „o prerogativă masculină” are loc odată cu afirmarea managementului în zona militară, a conducătorilor de armate eficiente care „combinau calitățile strategiei abstracte cu cele ale logisticii practice”, gândite însă doar „în termeni statici”, prin regulamente și ierarhii stricte, de genul celor consacrate, ulterior, prin modelul birocratic afirmat în societatea industrializată timpurie.

Știința managementului economic evoluează în direcția eliminării rigidității militare și/sau birocratice, „având mai multe în comun cu gospodina primordială decât cu Napoleon pe câmpul de luptă” sau cu organizatorii muncii industriale mecanizate, ironizați de Chaplin în filmul *Timpuri noi*. Prioritare devin curente centrate asupra managementului economic al resurselor

umane și ale managementului calității la toate nivelurile organizației, pe cale de internaționalizare/globalizare prin tehnologiile informaționale. Ca „management al schimbării”, managementul economic este adaptabil nu doar la mediul economic, ci și la cel politic, cultural, comunitar, natural etc. Din această perspectivă, *conceptul de management*, în general, va urma linii de dezvoltare amplă, care pot fi identificate și analizate în *sens restrâns* și în *sens larg* [5, pp. 9-29].

1) În *sens restrâns*, managementul este dezvoltat prin contribuția unor *științe economice* (management industrial, managementul serviciilor, planificare, finanțe, marketing, econometrie, statistică economică, informatică economică etc.), bazate pe metodologii proprii, cu aplicații specifice în zona *macroeconomiei* și a *microeconomiei*. Toate au ca *funcție generală* creșterea eficienței economiei de piață, opusă economiei dirijiste, prin acțiunile de cunoaștere, respectare, susținere permanentă a *competiției valorice*.

Managementul economic (post)modern vizează conducerea eficientă a activităților economice, în contextul *societății informaționale* bazată pe cunoaștere. Intervine la nivel general, *macroeconomic*, și concret, *microeconomic*. Din această perspectivă, identificăm *managementul strategic* și *managementul operațional*.

Managementul economic strategic valorifică la nivel global și prospectiv toate resursele existente, cu accent pe cele umane și tehnologice, restructurate *informațional* printr-un „volum uriaș de date în care zace întreaga *avuție*, reprezentând distribuția în continuă schimbare a *cunoștințelor*, *autorității* și *puterii*”. Pe acest fond, *funcția centrală a managementului economic strategic* constă în „a contopi procesul de învățare cu cel de muncă”, în contextul înlocuirii *paradigmei automatizării* cu *paradigma informatizării* [ibidem, p. 29]. Realizarea sa implică valorificarea unor componente strategice existente la nivel de: *management prin obiective* (definirea obiectivelor generale și specifice în raport de dimensiunea obiectivă a *funcției centrale a managementului strategic*); *management al resurselor umane* (stimularea motivației interne în procesul de *autoperfecționare profesională*); *management al timpului* (elaborarea unei „liste de *activități* în ordinea priorităților, cu accentuarea sarcinilor-cheie”).

Managementul economic operațional reprezintă, în mod tradițional, componentele auxiliare ale procesului decizional, fundamentate la nivel strategic. Este extins de la „managementul sistemelor de producție utilizate într-o întreprindere la managementul serviciilor (de exemplu, *activitatea bancară*)”, mergând până la integrarea sa în activitatea de *marketing* și de *creare de noi produse*. Metaforic, „managementul operațional ar semăna cu un zbor peste Atlantic care se reduce la folosirea pilotului automat”. Această abordare evidențiază dependența *managementului operațional* (utilizarea „pilotului automat”) de *managementul strategic* (elaborarea, în prealabil, a programului „pilotului automat” și *instruirea* necesară personalului înalt calificat/specializat pentru valorificarea optimă a acestuia) [ibidem, pp. 135-137; 191].

2) În sens larg, *managementul* este dezvoltat prin contribuția mai multor științe socioumane care valorifică ideea economică de *eficiență* a resurselor sociale existente la diferite niveluri de referință. Vom identifica, astfel, un *management al activităților sociale*, definit și analizat de: a) *sociologie* – accent pe *conducerea managerială sistemică*, bazată pe interdependența subsistemelor sociale care contribuie la creșterea eficienței activității sociale la nivel global (al întregii societăți) și la nivel parțial (economic, politic, cultural, comunitar, natural); b) *politologie* – accent pe *știința și arta conducerii eficiente a intereselor comunității* (locale, teritoriale, naționale, internaționale; profesionale, religioase, pedagogice etc.) în contextul unor *activități politice*, realizabilă prin cunoașterea, respectarea, susținerea și valorificarea optimă a resurselor existente; c) *psihologie socială* – accent pe valorificarea resurselor psihologice ale grupurilor și microgrupurilor sociale existente în cadrul unor organizații cu obiective specifice (culturale, profesionale, politice / civice, comunitare, religioase etc.); d) *drept* – accent pe *legiferarea* modalităților de conducere eficientă a activităților sociale care oferă premise necesare pentru identificarea, respectarea și valorificarea optimă a resurselor etc.

II) Pedagogia reconstruiește conceptul de management prin raționamente analogice angajate în valorificarea raporturilor dintre *conducerea eficientă a educației* și *conducerea eficientă a activităților sociale* economice, sociologice, politice, psihosociale, juridice etc. Pe această bază, *managementul pedagogic* reprezintă un *model de conducere eficientă a educației*, a instruirii, a proiectării educației și instruirii, a organizației școlare, a clasei de elevi etc. realizabilă prin valorificarea la maximum a *resurselor pedagogice* existente (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) la nivel *global* (*sistemic*), *optim* (în raport de *condițiile* existente, în *context deschis*), *strategic* (pe termen mediu și lungă), *inovator* (pentru / prin perfecționarea permanentă a acțiunilor care susțin activitatea de referință/*managementul educației*, *managementul organizației școlare*, *managementul clasei de elevi*, *managementul activității didactice/lecției* etc.) [1, pp. 223-242].

Managementului strategic la nivelul pedagogiei implică valorificarea semnificațiilor economice originale ale conceptului extinse în domeniul social, abordabile sociologic, politic, cultural, psihologic, cu impact tehnologic direct și indirect, angajat la nivel decizional, pe termen mediu și lung. Prelucrarea, reconstrucția și aplicarea sa la nivel de *concept pedagogic operațional* presupune analiza termenilor originali asociați contextual (*management – strategie*) prin raționamente analogice, adaptabile la zona educației (instruirii, învățământului, conducerii școlii ca organizație și a clasei de elevi ca grup sociopedagogic), raportată/raportabilă la domenii precum *managementul proiectelor*, *managementul resurselor umane*, *management al valorii* sau chiar *management de nișă*.

Problema fundamentală constă în raportarea acestor noțiuni cu origini și implicații predominant economice, la specificul activității de educație controlabil metodologic și normativ prin *concepțiile de bază* ale domeniului, definite și

fixate epistemologic de *științele pedagogice fundamentale* (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului). Avem în vedere *conceptele pedagogice fundamentale* de: *educație, funcție și structură de bază a educației, finalitățile educației, conținuturile și formele generale ale educației, contextul educației (sistemul de educație, sistemul și procesul de învățământ, activitățile și situațiile de educație/instruire concrete); instruire – normativitate, forme de organizare, obiective, conținuturi, metodologie, evaluare; curriculum – ca paradigmă, ca model de proiectare realizabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ*). Noțiunile cu impact predominant economic (*management strategic, managementul proiectului, managementul resurselor umane, management al valorii, management de nișă*), dobîndesc/pot dobîndi o semnificație predominant pedagogică.

Managementul strategic reprezintă modelul de *conducere socială* (economică, politică, culturală, comunitară, pedagogică etc.) a activităților specifice care asigură funcționalitatea sistemului de referință (economic, politic, cultural, comunitar – național, teritorial, local etc., de învățământ etc.) la nivel global, *macrostructural*, cu impact direct și indirect *microstructural*. Implică „o politică generală pentru atingerea unor obiective specifice, activității de referință (economică etc.), „cu semnificație de generalitate”. Vizează eficientizarea la nivel de „structură de funcționare” sau de „structură unitară” a activității (economice etc.), „organizată conform funcțiilor sale” generale (în cazul activității economice, vezi funcția de: planificare, *marketing*, contabilitate, producție, personal). Acest tip de *management* este angajat, îndeosebi, la nivel de „strategie generală” (*diferențiată, nediferențiată, concentrată*). În contextul practicii sociale, deschiderile sale sînt orientate și spre un anumit „management al stilului” sau chiar spre realizarea unui „management de nișă” – „adresat numai unui mic segment al unei piețe mai mari” [6, pp. 165-167].

Managementul strategic al educației reprezintă, astfel, modelul de *conducere pedagogică* a sistemului de învățământ, angajat *curricular* pe baza *finalităților* proiectate *macrostructural* (idealul educației, *scopurile generale, strategice*, ale educației – valabile la scara întregului sistem de învățământ), reflectate *microstructural* (obiectivele generale, specifice, concrete – ale activității de instruire în contextul procesului de învățământ). Implică decizii de politică generală a educației angajate la scara întregului sistem și proces de învățământ care vizează eficientizarea activității de educație/instruire la nivel de *structură de funcționare*, abordată global, dar și diferențiat/nediferențiat în raport de evoluțiile înregistrate în context social și pedagogic deschis.

III) Ca model special de conducere socială eficientă, *managementul strategic al educației/instruirii* este (auto)perfectibil prin: a) valorificarea unui anumit *management al stilului democratic*, determinat nu doar de evoluția societății postmoderne, ci chiar de structura de funcționare a educației/instruirii; b) orientarea spre un anumit „management

de nișă”, condiționat de: evoluția tehnologiilor didactice, reacțiile comunităților pedagogice, rezultatele evaluărilor periodice etc., care stimulează creșterea eficienței activității nu doar în zona solicitată (mijloace de învățământ; parteneriat școală-familie; evaluare sumativă etc.), ci la nivelul structurii de funcționare a educației/instruirii, în ansamblul său; deschiderea spre un anumit „management al valorii” bazat pe analiza funcțională a activității de educație, determinată de necesități obiective (vezi *funcțiile generale ale educației, sociale/culturală, civică, profesională și psihologice/cognitivă, noncognitivă*), rezolvabile pozitiv prin decizii subiective, optime în contextul proiectării curriculare a finalităților educației.

Managementul proiectului reprezintă activitatea de conducere socială a unor activități specifice (economice, politice, culturale etc.) prin „definirea strategiei și a obiectivelor generale și intermediare, luarea deciziei și arbitrajul” (inclusiv prin „negocierile interne și externe”, antrenarea și motivarea intervenienților, controlul bunei funcționări a procedurilor de utilizare, coordonarea activităților principale, optimizarea globală a resurselor etc. – sarcini în responsabilitatea personală a șefului de proiect” [3, pp. 13-14].

Managementul proiectului pedagogic reprezintă modelul de conducere pedagogică *sistemică, optimă, strategică, inovatoare* a unor activități angajate *macrostructural* și *microstructural*, care vizează: a) (re)construcția sistemului de învățământ, prin: proiectul de reformă a învățământului; proiecte de cercetare pedagogică fundamentală; b) elaborarea *planului de învățământ*, conform scopurilor generale ale educației, valabile la scara întregului sistem, reflectate la nivel de obiective generale ale activității de instruire în contextul procesului de învățământ; c) elaborarea programelor școlare pe trepte și *arii curriculare*, conform obiectivelor generale și specifice (stabilite pe trepte și *arii curriculare*); d) elaborarea programelor școlare anuale, conform obiectivelor generale și specifice, ale treptei și *ariei curriculare* de referință particularizate pe *ani de învățământ*; e) elaborarea manualelor școlare conform programelor școlare concepute pe trepte și *arii curriculare*, realizate pe ani de învățământ, în calitate de: *manuale ale elevilor* care asigură reușita tuturor elevilor în condiții de învățare formală (școlară), dar mai ales non-formală (extrașcolară, în afara programului școlar); *manuale ale profesorului* – cu valoare de *metodici/didactici aplicate*, pentru îndrumarea și eficientizarea activității de proiectare curriculară pe ani, semestre, unități de instruire, lecții etc.).

Managementul resurselor umane definește activitatea de conducere socială eficientă, cu funcție *strategică specială de valorificare optimă* a „forței de muncă” existentă, recrutată, pregătită, perfecționată, responsabilizată etc. conform *structurii de funcționare a organizației* de referință (economică etc.), angajată la nivel de planificare, producție, marketing, contabilitate, administrație, consultanță, dezvoltare personală; relații cu societatea, cu comunitatea profesională; lucru în echipă, tehnici manageriale de elaborare a deciziilor în condiții de *top management, management intermediar* („mi-

„dle management”), *management operațional* etc. Implică actualizarea conceptului economic de *forță de muncă* la nivelul societății postindustriale, postmoderne, bazată pe cunoaștere care re poziționează raporturile dintre *resursele materiale, financiare*, pe de o parte și *resursele umane*, pe de altă parte. Presupune evidențierea *importanței strategice* a *resurselor umane* necesare în *societatea informațională* ca: a) „*puncte forte ale unei organizații*”; b) *forță de muncă (auto)perfectibilă* în măsura în care este disponibilă profesional, psihologic, social, comunitar, cultural, pedagogic etc. „să îndeplinească o anumită activitate” la parametri *superiori*; c) factor *potențial/real de conducere managerială* la diferite niveluri (*management de top, management intermediar, management operațional*); d) *sursă inovatoare*, responsabilă „pentru crearea de raporturi constructive cu angajații”; e) model conceptual de exprimare consistentă și coerentă, susținută prin *experiența* acumulată, adaptabilă la *nou*, la condiții de *schimbare* [4, pp. 384-386; 513, 514].

Managementul resurselor umane în domeniul educației constituie o dimensiune a conducerii sociale strategice, optime, inovatoare, a sistemului și a procesului de învățământ. Implică restructurarea resurselor pedagogice la nivel de *ierarhie funcțională* și de *structură de bază a organizației școlare*.

La nivel de *ierarhie funcțională*, *resursele pedagogice informaționale* sînt/devin prioritare în contextul *societății postmoderne, bazată pe cunoaștere*, ca importanță managerială, impact general și particular, deschidere pedagogică și socială imediată și de perspectivă. *Calitatea acestor resurse informaționale* este probată la nivel de *documente curriculare* de tip *formal* (plan de învățământ, programe și manuale școlare), și *nonformal* (materiale curriculare auxiliare, didactici ale diferitelor discipline de învățământ, softuri educaționale etc.). *Valoarea acestor documente curriculare* recunoscută la scară socială (profesori, elevi, părinți, comunitate educațională etc.) este dependentă de *calitatea*: a) organizațiilor specializate în elaborarea și perfecționarea documentelor curriculare (consiliul național de curriculum, comisii pentru elaborarea programelor școlare, comisii, catedre metodice etc.); b) literaturii pedagogice, oficializată ca fundament epistemologic și social al programelor *curriculare* pentru formarea inițială și continuă a personalului didactic, care trebuie să susțină: *cultura pedagogică generală* (teoria generală a educației, didactica generală, teoria generală a curriculumului, teoria generală a cercetării pedagogice); *cultura pedagogică specifică* aprofundată la nivel interdisciplinar (psihologia educației, sociologia educației, managementul educației) și de analiză a instruirii (teoria comunicării pedagogice/teoria predării; teoriile învățării ca modele de instruire, teoria evaluării); *cultura pedagogică aplicată* (didacticile particulare; practica pedagogică – de observare, de realizare de activități didactice și educative de tip *formal/ora de dirigiență* și *nonformal/activități extrașcolare*).

La nivel de *structură de bază a organizației școlare*, *resursele pedagogice informaționale* sînt prioritare. Repoziționarea lor *calitativă* este determinată de importanța *structurală*

dobîndită de *resursele pedagogice informaționale*, în raport cu celelalte *resurse pedagogice* (umane, didactico-materiale, financiare), în special în contextul afirmării *paradigmei curriculumului* în societatea *postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere*. Avem în vedere faptul că: a) *resursele umane* (profesorii și elevii) au nevoie de informații pedagogice de calitate, concentrate la nivel de *documente curriculare* (de tip *formal*, dar și *nonformal*); b) *resursele didactico-materiale*, oricît de performante tehnologic ar fi sau ar deveni (vezi *predarea* cu ajutorul calculatorului), nu pot compensa deficiențele existente la nivel de *documente curriculare*, pregătire pedagogică a profesorilor, durabilitate a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor etc.; c) *resursele financiare*, indiferent de dimensiunea lor cantitativă (foarte bună, bună, satisfăcătoare, nesatisfăcătoare) și de contribuțiile oficializate (buget național, buget local; sponsorizare; proiecte naționale, internaționale etc.) trebuie distribuite în raport de prioritățile specifice sistemului și procesului de învățământ, angajate, în mod *obiectiv* la nivelul *calității documentelor curriculare*.

IV) Managementul strategic trebuie promovat în contextul educației ca **management al calității** angajat *global, optim, inovator*, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Managementul calității, la nivelul sistemului de învățământ, reprezintă activitatea de *conducere socială eficientă a educației/instruirii/proiectării educației* și instruirii care vizează realizarea *funcțiilor generale*, cu caracter *obiectiv*, la parametri *superiori*, prin angajarea *subiectivă pozitivă a scopurilor generale, strategice*, construite *subiectiv* prin analiza prospectivă a raporturilor dintre sistemul de învățământ și principalele subsisteme ale sistemului social (economic, politic, cultural, comunitar, natural). Stimulează capacitatea sistemului de învățământ de a asigura integrarea *psihosocială* optimă a elevilor/studenților etc. la nivel comunitar, civic, profesional.

Managementul calității, la nivelul procesului de învățământ, reprezintă activitatea de *conducere socială eficientă a educației/instruirii/proiectării educației și instruirii* pe baza obiectivelor generale, specifice și concrete ale educației/instruirii (subordonate teleologic și axiologic *scopurilor generale, strategice* ale educației) care vizează integrarea școlară, profesională, comunitară, *culturală* prin *formarea-dezvoltarea* optimă a elevilor/studenților, la nivel *cognitiv* (limbaj, gîndire, memorie logică, imaginație creativă, aptitudini intelectuale, creativitate superioară/inventivă, inovatoare) și *noncognitiv* (afectivitate, motivație, voință, caracter).

V) Managementul strategic al educației este implicat, în mod special, **în activitatea de elaborare și valorificare a scopurilor generale ale sistemului de învățământ**. Din această perspectivă, *managementul strategic reflectă*, în plan *pedagogic*, dimensiunile teleologice, axiologice și prospective ale educației, identificabile în procesul de proiectare a finalităților *macrostructurale* (idealul educației și scopurile generale ale educației) și *microstructurale* (obiective generale, specifice, concrete). În demersul său *social și pedagogic*, *managementul strategic în educație* evidențiază *poziția-cheie a scopurilor generale ale*

educației, construite în concordanță cu idealul educației, care definesc **direcțiile strategice** de dezvoltare a sistemului, dar și a procesului de învățământ, valabile pe termen mediu și lung.

Managementul strategic al educației angajează analiza raporturilor prospective dintre: a) *sistemul social global* și *sistemul de învățământ* care are ca rezultat proiectarea *finalității pedagogice* de maximă generalitate și abstractizare – *idealul educației* care definește *tipul de personalitate* necesar societății pe termen lung; b) principalele *subsisteme* ale *sistemului social global* (*sistemul – economic, politic, cultural, comunitar, natural*) și *sistemul de învățământ* care susține procesul de proiectare a *scopurilor generale* concepute ca *direcții strategice de evoluție* a sistemului și a procesului de învățământ, necesare pe termen lung și mediu.

Direcțiile strategice, definite prin *scopurile generale* ale *sistemului de învățământ*, sînt reflectate *pedagogic* la nivelul *obiectivelor generale* ale procesului de învățământ. Acestea sînt particularizate ca *obiective specifice* – angajate pe *nive-luri, trepte, cicluri* și *arii curriculare, discipline școlare*; pe an școlar, semestre școlare, *module/capitole de studii* – aflate la baza *programelor școlare curriculare*. Este asigurată, astfel, premisa tranziției pedagogice de la *managementul strategic* al elaborării *scopurilor generale* ale sistemului de învățământ, la *managementul operațional*, realizabil de fiecare profesor prin deducerea *obiectivelor concrete* ale activității didactice (lecției etc.) din *obiectivele specifice* ale programei școlare, care reflectă dimensiunea teleologică și axiologică a *obiectivelor generale* ale procesului de învățământ (determinate de *scopurile generale* ale sistemului de învățământ).

La nivel de *management strategic al sistemului și al procesului de învățământ*, *scopurile generale* ale educației sînt situate pe o *poziție-cheie*. Aceasta rezultă din faptul că, pe de o parte, *scopurile generale* sînt construite în concordanță cu idealul educației, iar, pe de altă parte, fixează *direcțiile strategice* de dezvoltare a activității de educație/instruire, prin determinarea pedagogică a: 1) *structurii de organizare* a sistemului și a procesului de învățământ pe niveluri, trepte, arii curriculare; 2) *obiectivelor generale* și *specifice* ale activității de educație/instruire în cadrul procesului de învățământ, cu valoare de *criterii de proiectare curriculară* a *planului de învățământ* și a *programelor școlare*.

Scopurile generale ale educației definesc *direcțiile strategice* de dezvoltare a sistemului și a procesului de învățământ. Importanța lor este *determinantă* pentru *calitatea educației* pe termen mediu și lung. Spre deosebire de *idealul educației*, care definește un model de personalitate *abstract*, *scopurile generale* propun *direcții concrete de acțiune psihosocială* cu implicații *strategice*. Funcția angajată este cea de *direcționare* a *obiectivelor generale* ale educației/instruirii la scara întregului *proces de învățământ*. În acest demers *teleologic* și *axiologic*, sînt fixate *criteriile pedagogice* aflate la baza *deciziilor de politică* a educației care vizează *structura sistemului de învățământ* și proiectarea *curriculumului școlar*, în special a *planului de învățământ*.

Managementul strategic al educației, abordat ca „management de proiect” promovat în context actual, *pedagogic* (paradigma curriculumului) și *social* (societatea informațională), vizează *construcția finalităților macrostructurale* prin analiza *prospectivă* a relațiilor și corelațiilor dintre: a) *sistemul de învățământ* și *sistemul social global* (reflectate la nivel de *ideal al educației*); b) *sistemul de învățământ* și principalele *subsisteme* ale sistemului de învățământ (reflectate la nivel de *scopuri generale* ale educației).

Idealul educației definește *tipul de personalitate* determinat de tendința și cerința *majoră* de evoluție a sistemului social global, reflectată la scara întregului sistem de învățământ – personalitatea deschisă, creativă, inovatoare.

Scopurile generale definesc *direcțiile strategice* de dezvoltare a educației / instruirii, determinate de tendințele și cerințele *majore*, prioritare, de evoluție a principalelor *subsisteme* ale *sistemului social global* (*politică, economie, cultură, comunitatea, natura*) reflectate la scara sistemului și a procesului de învățământ. Îndeplinesc funcția de *criterii valorice* necesare pentru: a) elaborarea structurii sistemului de învățământ; b) proiectarea pedagogică a planului de învățământ, conform *obiectivelor generale* stabilite pe *nive-luri, trepte* și *cicluri curriculare*.

VI) Proiectarea scopurilor generale ale educației solicită o *imaginație pedagogică superioară*, situată la niveluri de *creativitate inovatoare* și chiar *emergentă* integrate în *logica unui management strategic, de proiect macrostructural*. Un astfel de *proiect macrostructural* poate fi construit pe baza *analizei prospective* a relației dintre sistemul de învățământ și tendințele principale de evoluție a societății la nivel politic, economic, cultural, comunitar, natural. Din această perspectivă propunem următoarele *scopuri generale* ale sistemului și ale procesului de învățământ:

1) Democratizarea sistemului și a procesului de învățământ. Acest scop general este construit *pedagogic* în urma analizei *prospective* a raporturilor dintre educație și politică. Implică avansarea unei *noi structuri* de: a) *organizare a sistemului de învățământ* – un *învățământ general obligatoriu*, prelungit pînă la vîrsta de 16 ani, pentru egalizarea șanselor de reușită școlară la scară socială; b) *conducere*, bazată pe selecția și promovarea managerilor școlari pe criterii specifice pedagogice; c) *relație deschisă* cu societatea (vezi conceptele de „școală deschisă” sau de „organizație școlară care învață”, promovate de sociologia educației).

2) Conducerea managerială a sistemului și a procesului de învățământ. Acest scop general este construit *pedagogic* în urma analizei *prospective* a raporturilor dintre educație și economie. Implică valorificarea la maximum a *resurselor pedagogice* existente (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) în vederea realizării educației/instruirii *de calitate* în condiții *optime* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

3) Informatizarea sistemului și a procesului de învățământ. Acest scop general este construit *pedagogic* în urma analizei

prospectivă a raporturilor dintre *educație* și *cultură*. Implică selectarea resurselor informaționale *esențiale* și plasarea lor în *rețea*, în raporturi logice și didactice optime, evidente la nivel de plan de învățământ, programe și manuale școlare etc.

4) Descentralizarea sistemului și a procesului de învățământ. Acest *scop general este construit pedagogic* în urma analizei *prospectivă* a raporturilor dintre *educație* și *comunitate*. Presupune crearea unui cadru legislativ care să permită valorificarea resurselor pedagogice existente la nivelul fiecărei *comunități locale* interesată de creșterea calității educației/instruirii, a eficienței culturale și economice a școlii, pe fondul unor *obiective generale și specifice comune*.

5) Flexibilizarea spațiului și a timpului pedagogic. Acest *scop general este construit pedagogic* în urma analizei *prospectivă* a raporturilor dintre *educație* și *natură*. Creează posibilitatea realizării unor schimbări, adaptări, recondiționări ale calendarului școlar necesare pentru menținerea calității educației / instruirii în raport de situații speciale care apar la nivelul *subsistemului social natural*, îndeosebi în ceea ce privește *clima* sau factorii *demografici*.

Aceste *scopuri generale ale educației* pot fi angajate ca direcții strategice de dezvoltare a sistemului și a procesului de învățământ, valabile pe termen mediu și lung, dincolo de orice schimbare generată de dinamica proprie fiecărui *ciclu electoral*. *Importanța scopurilor generale* este determinantă în *contextul reformei învățământului*. Lipsa sau inconsistența lor permite proiectarea prioritară a unor scopuri particulare care generează soluții parțiale, ineficiente pedagogic și social, după exemplul manualelor (alternative, digitate) avansate înaintea reconstrucției programelor școlare, în cadul unui nou plan de învățământ, determinat de noua structură a sistemului de învățământ, conform noilor *obiective generale și specifice* ale procesului de învățământ.

Scopurile generale ale educației, prezentate anterior, exemplifică *logica managementului strategic* și a *managementului de proiect curricular global*, care vizează/ poate viza *reforma sistemului și a procesului de învățământ în contextul istoric al societății informaționale, bazată pe cunoaștere*. Le vom relua din perspectiva consecințelor pedagogice și sociale determinate (sau pe care le poate determina), în calitatea lor de *finalități macrostructurale care orientează valoric* activitatea de educație și instruire, organizată în cadrul sistemului și al procesului de învățământ, pe termen mediu și lung (vezi Sorin Cristea, 2013).

I) Democratizarea sistemului de învățământ determină: a) egalizarea șanselor de reușită ale tuturor elevilor prin prioritatea acordată *învățământului general, obligatoriu* între 6-16 ani (clasele I-IX), organizat pe baza unui *curriculum comun / trunchi comun de cultură generală*; b) promovarea managerilor școlari pe criterii de *reprezentativitate și legitimitate pedagogică*.

II) Conducerea managerială a sistemului de învățământ

determină: a) valorificarea optimă a resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare); b) orientarea resurselor *financiare* în direcția creșterii calității resurselor *informaționale* (plan de învățământ, programe școlare), *umane* (prioritate acordată profesorilor și elevilor), *didactico-materiale* (prioritate acordată spațiilor pedagogice necesare pentru realizarea instruirii școlare într-un singur schimb – dimineața).

III) Informatizarea sistemului de învățământ determină: a) crearea cadrului tehnologic specific procesului de *informatizare*; b) valorificarea *principiilor informatizării* în activitatea de *proiectare pedagogică* (a planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, a activităților didactice): *selectarea informațiilor esențiale*; plasarea informațiilor esențiale *în rețea*, în conexiuni funcționale pedagogic, care stimulează *învățarea eficientă, durabilă*.

IV) Descentralizarea sistemului de învățământ determină: a) *fundamentele pedagogice generale, unitare*, validate în termeni de politică a educației, necesare la nivel de *management al organizației școlare* și de *proiectare curriculară*; b) elaborarea deciziilor *administrative* la nivel de *management al organizației școlare* (distribuirea resurselor, valorificarea cadrelor didactice și a comunității locale etc.) și de *proiectare curriculară* (a disciplinelor opționale, a *curriculumului: local; la dispoziția școlii* etc.) în raport de resursele și condițiile reale existente în plan teritorial și local (cu respectarea *fundamentelor pedagogice generale, unitare, comune*).

V) Flexibilizarea spațiului și a timpului pedagogic existent în cadrul sistemului de învățământ determină: a) reconstrucția calendarului școlar în funcție de schimbările care apar la nivelul resurselor naturale (demografice, climaterice etc.); b) optimizarea raporturilor dintre *timpul formal de instruire*, oferit de fiecare profesor în clasă, conform programei școlare și *timpul nonformal de învățare* eficientă (acasă, în bibliotecă etc.) necesar fiecărui elev în condiții de respectare a unor cerințe elementare de *igienă a învățării*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera Internațional, 2000.
2. Cristea S. În așteptarea scopurilor strategice ale sistemului de învățământ, în *Tribuna Învățământului*, nr. 1219/28.X/3.XI. 2013.
3. Dicționar de managementul proiectelor. Român-englez-francez-spaniol. București: Editura Tehnică, 2001.
4. Dicționar de resurse umane și managementul personalului. Englez-român. București: Editura Tehnică, 2001.
5. Management. Ghid propus de *The Economist*. București: Nemira, 1997.
6. Strategie. Ghid propus de *The Economist Books*. București: Nemira, 1998.

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