



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 2 (90), 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: 900 ex.

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

Adresa redacției:

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

EX CATHEDRA

Vlad PÂSLARU

Educația anticorupție: concept, terminologie, strategie (Anti-corruption education: concept, terminology, strategy)	2
Teodora HUBENCO	
Educația artistico-plastică din perspectivă curriculară (Artistic education from a curriculum perspective)	10
Ghenadie DANITĂ	
Managementul evaluării cadrelor didactice (Evaluation management of the teaching staff)	13

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU

Strategii de proiectare didactică III. Strategia gândirii critice (Didactic planning strategies. III. Critical thinking strategy)	16
Rodica BOGUȘ	
Abordarea textului literar de proporții în gimnaziu: o provocare (Addressing major literary text in middle school: a challenge)	21
Raisa GAVRILIȚĂ	
Educarea integrității la orele de literatură română (The education of integrity at the Romanian literature classes)	24

EDUCAȚIE PENTRU LECTURĂ

Anton ILICA

Învățarea prin lectura media sau didactica unei noi ere a cunoașterii (Learning by reading media or teaching a new era of knowledge)	26
Mariana JITARI	
Un exercițiu de motivare a lecturii (An exercise for reading motivation)	29

DOCENDO DISCIMUS

Angela MUȘENCO

Educația anticorupție în școală, a fi sau a nu fi? (Anti-corruption education in school, to be or not to be?)	32
Olga COSOVAN	

Oferte și opțiuni pe aria LIMBĂ ȘI COMUNICARE

(Offers and options on Language and Communication area)	34
Loretta HANDRABURA	
Rolul bibliotecii din învățământ în demersul de modernizare a sectorului educației (The schools library's role in its efforts to modernize the education sector)	36
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Monitorizarea implementării curriculumului vocațional TIC din perspectiva fezabilității (Monitoring the implementation of ICT vocational curriculum in terms of feasibility)	38

CANDIDAȚI LA PEDAGOGUL ANULUI – 2015

Stanislav CIUBOTARU

Portretul profesional al profesorului (Professional portrait of teacher)	42
În numele Viitorului (In name of Future)	43

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Silvia BELIBOVA

Antrenarea părinților în procesul de dezvoltare a comunicării la copiii cu deficiențe (Involving parents in the communication development of children with disabilities)	44
--	----

EXERCITO, ERGO SUM

Aliona SMÎNTÎNĂ

Tehnologii de rezolvare a ecuațiilor cu parametru (Technologies for solving parametric equations)	47
---	----

EVENIMENTE CEPD

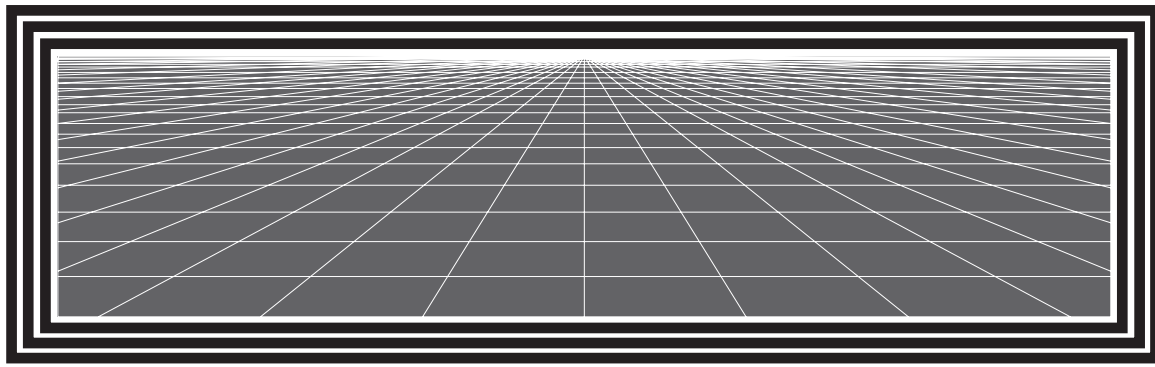
Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Proiectul Educație interculturală pe ambele maluri ale Nistrului la final (Project Intercultural education on the both sides of Nistru at the final stage)	52
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Program de dezvoltare profesională a formatorilor în domeniul metodologiei creativității pedagogice (Professional development program for trainers in the methodology of pedagogical creativity)	53
Lilia NAHABA	
Programul Servicii la solicitarea beneficiarului (The program Services at the request of the beneficiary)	53

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Educația juridică (Juridical education)	54
---	----



EX CATHEDRA



Vlad PÂSLARU

dr. hab., Institutul de Filologie al Academiei de Științe a Moldovei

Educația anticorupție: concept, terminologie, strategie

Rezumat: Corupția, statuează autorul, este un fenomen peren și universal, amploarea și profunzimea sa fiind determinate de structura mentală a societății. Purtătorii și generatorii corupției sînt oamenii: prin urmare, și combaterea/diminuarea acestui flagel uman este, în mare măsură, de competența educației. Orientarea pozitivă a educației constituie principiul fundamental al educației anticorupție. Termenii cuprinși de aceste enunțuri reprezintă și aria semantică a educației anticorupție.

Abstract: Corruption, as the author asserts, is an ageless and universal phenomenon, its amplitude and profundity being determined by the mental condition of the society. The corruption carriers and generators are people, therefore, the combating/decrease of this human rod is widely of education competence. The positive direction of education represents the fundamental principle of anti-corruption education. The terms included in these utterances also represent the semantic area of anti-corruption education.

Keywords: Corruption, phenomenon, education, society, anti-corruption education.

Conceptul de corupție

Fenomenul corupției – căci nu este doar un accident, ci un fenomen – este unul dintre cele mai des abordate în contemporaneitate, declarîndu-și cu impertinență puterea în toate sferile vieții umane: privată și socială, economică și culturală, educațională și spirituală.

Corupția se află în vizorul ONU din 1970. Au avut loc cîteva congrese ONU pe acest subiect [3]. La Congresul al VII-lea (1985) s-a constatat că aceasta a devenit un fenomen omniprezent atît de puternic încît mai multe pături sociale îl consideră indispensabil structurilor administrației de stat, de nedeazădăcinat, în consecință nefiind posibilă nici bunăstarea socială, stabilitatea și progresul. Congresul al VIII-lea anticorupție (1990) a apreciat fenomenul ca pe o structură transnațională.

În ultimele decenii, se observă atît coruperea unor persoane cu scopul obținerii altor favoruri decît cel material, cît și coruperea unor sisteme din afara producției materiale, inclusiv a învățămîntului (de ex., evaluarea la BAC). Penetrînd educația, corupția atacă și distruge temeliile sale morale și cultural-spirituale, frînează sau desființează factori și condiții aferente unei educații conforme cu idealul contemporaneității – *Libertatea umană*.

Pedagogia a reacționat prompt la prezența tot mai mare a corupției în viața omului modern, discriminînd un nou tip de educație – *educația anticorupție* (EAC). Aceasta se înscrie în lista noilor educații cu vector *anti*:- educația *antitabagism*, educația *antialcool*, educația *antidrog* ș.a., care arată *cum nu trebuie să fie omul*, în esență fiind tipuri de educație pozitivă, căci se întemeiază pe și afirmă principiul pozitiv al educației, prin care individul își creează o identitate, devenind personalitate umană constructiv-creativă.

Miturile corupției

1. *Corupția este fenomen al domeniului și valorilor economice, scopul oricărui act de corupție fiind obținerea unui favor material, pentru care însă n-a fost creat și un produs care să-l certifice.* E doar un adevăr parțial, validat

de partea de suprafață a fenomenului, căci originile corupției se află în natura ființei umane [2], deci și corupția este un fenomen la fel de complex ca și ființa umană, ea manifestându-se în cele mai multe sfere, inclusiv în propriul univers intim. Sînt cunoscute, de ex., mai multe cazuri de autocorupere a psihicului uman pînă la autoidentificarea individului cu personalități istorice, cu alte ființe sau chiar cu divinitatea, unul dintre ele fiind descris de Liviu Rebreanu în romanul *Adam și Eva*. La fel, ar fi greu de identificat un individ care să nu fi visat măcar o dată să se răzbune pe un altul/alții pentru o nedreptate/umilință etc., reală sau exagerată. Răzbunarea însă, deși acceptată neunivoc – ca act pozitiv și ca act reprobabil, este la fel de distructivă pentru cel care o face ca și pentru cel față de care se face, întrucît unica și cea mai valoroasă dreptate care ți se poate da este cea pe care ți-o crezi tu însuși prin propria desăvîrșire.

2. *Fenomenul corupției este specific doar perioadelor de tranziție de la o societate stabilă, dar depășită dezirabil, volitiv și conceptual, la una adecvată idealului social și uman.* Și această opinie este doar parțial adevărată. Corupția, afirmă sursa citată, este perenă, omniprezentă și universală, ea manifestându-se, în măsură mai mare sau mai mică, în funcție de identitatea persoanei și a grupului social și de structura mentală a societății. Știința a demonstrat că și unele ființe net inferioare omului (de la păianjeni la maimuțe) comit acte de corupție [2].

3. *Corupția își are originea în social: societatea/guvernării/statul sînt responsabili de înflorirea acesteia.* Opinia este mai mult falsă decît adevărată, deoarece calitatea unei societăți, chiar dacă nu poate fi redusă la suma mentalităților indivizilor care o alcătuiesc, totuși o reprezintă în mod generalizat: avem o societate pe măsura mentalității noastre, care, prin vot democratic, își alege guvernării, influențînd direct și calitatea statului. În acest sens, sentințele ”stat corupt” și ”stat/societate captivă” nu-și au explicație științifică, fiind, mai degrabă, niște metafore create de analiștii politici.

4. *Doar unii indivizi sînt corupți, de regulă cei care împărtășesc principii morale diferite (citește: negative) de ale comunității/societății.* În realitate, deși s-au constatat și cazuri rare de structuri psihice patologice generatoare de corupție [2], germenele acesteia este propriu fiecărui individ uman, dezvoltarea lui în acțiuni coruptive fiind o chestiune de educație, de situație și de poziție socială, precum și de jocul hazardului.

5. *Corupția nu poate fi eradicată.* Fiind parte din natura ființei umane, care devine ca atare prin educație – ”avansează din natură în cultură” – datorită educației, individul biologic devine continuu personalitate, deci și chestiunea eradicării corupției este, în primul rînd, una de educație. Doar că problema nu se pune în termeni de desființare a corupției, ci în termeni de diminuare a ace-

tea în măsura în care să nu se admită avansarea ei pînă la calitatea de masă critică a formării personalității, căci în acest caz am avea o persoană coruptă sau coruptibilă.

Abordarea cognitivist-formativă a corupției

Pornim de la preceptul-cheie că, fiind fenomen ontologic, corupția poate fi diminuată, în primul rînd, prin educație. Am definit anterior educația, în sensul ei cel mai general, drept cunoaștere [7]. Cunoașterea urmărește *descoperirea adevărului*, acest scop fiind precizat și complementat ulterior cu referire la cunoașterea prin științe umanistice (din care face parte și *Pedagogia*), cu *recrearea adevărului* [Aristotel, 1; Kant, 5; Heidegger, 4; Korșunov, 10] – precizare foarte importantă nu doar în sens scientologic, ci și în contextul definirii *corupției, educației anticorupție*. Este vorba despre natura cunoașterii umane.

Cunoașterea umană nu doar descoperă și explorează adevărul (științele naturii, științele exacte), ci și îl recrează (științele umanistice, literatura și artele) sau chiar îl creează (literatura și artele). Natura cunoașterii umane ne duce cu necesitate la natura ființei umane, căreia în ultimul timp i se recunoaște nu numai capacitatea de descoperire-recreare-creare a adevărului, dar și cea de a ...*ascunde-distorsiona-inventa adevărul* [2; 11; 8], capacitate denumită în cotidian cu cuvîntul *a minți*.

Originea minciunii, care este parte a corupției din cauza caracterului său distructiv, este în codul genetic al oamenilor, dar și al animalelor. S-a constatat [Luke McNally și Andrew L. Jackson de la *Trinity College* din Dublin. Cf.: 2] următoarele: cu cît sînt mai superioare animalele, cu atît acestea mint mai mult. S-a stabilit, de asemenea, că oamenii mint din varia cauze și motive:

- deoarece adevărul este complicat, incomod și necesită mult timp pentru a fi explicat, iar cooperarea, definitivă ființelor sociale, cele mai importante valori fiind rezultatul cooperării ontogenetice a oamenilor, reclamă adaptare permanentă. Deși cooperarea este răsplătită, ea nu totdeauna este în interesul persoanei. ”De aceea, menționează L. McNally și A. L. Jackson, minciuna, ca act de autoconservare, ar putea fi importantă pentru menținerea unei societăți complexe, ce se bazează pe relații” [2]. „În cele din urmă, afirmă cei doi cercetători, acest element al comportamentului uman, ce aduce aminte de Machiavelli, ar putea fi, de fapt, produsul uneia dintre cele mai benefice trăsături ce ne caracterizează – tendința umană de a căuta relații de cooperare reciprocă” [ibid]. Este o întorsătură mai puțin așteptată în înțelegerea faptului de a minți, dar care nu poate fi ignorată de către cercetătorii naturii ființei umane;
- deoarece oameni s-au obișnuit să mintă (obișnuințele descoperă cel mai bine natura ființei uma-

ne); pentru a nu provoca tristețe persoanelor dragi; pentru a oferi puțină fericire celor care sînt condamnați la suferință sau/și la un sfîrșit tragic; pentru a-și găsi pacea; ca să scape ei înșiși de neplăceri și de "suferințele inimii", precum și de realitatea care le provoacă; pentru a le fi acceptată identitatea etc.;

- cauzele negative ale minciunii sînt răutatea, lăcomia, teama, prostia, nemulțumirea provocată de fericirea altora (invidia îi ajută să se simtă și ei mai bine), precum și pentru a-și îndeplini mai lesne anumite scopuri; uneori mint/se mint pe sine, deoarece știu că n-au șanse să atingă scopurile propuse sau pentru a părea fericți în fața altor oameni etc.;
- oamenii sînt determinați să mintă de condițiile în care trăiesc, afirmă V.Rădulescu, copiii din familiile social-vulnerabile fiind mai dispuși să mintă decît cei din familiile normale [8].

"Oamenii mint. Mult și frumos. Puțin și dureros. Mereu și oricînd. Cu sau fără intenție. Își mint prietenii și dușmanii deopotrivă", scrie o autoare de blog la 24.05.2014 [11]. Toți autorii menționează însă că așteptările celor care mint "la negru" de cele mai multe ori sînt convertite în efecte contradictorii.

Distingem, astfel, trei tipuri de adevăr: *adevărul obiectiv*, *adevărul subiectiv-obiectiv*, sau doar *subiectiv*, și *adevărul ființei umane*, care sintetizează primele două tipuri de adevăr.

Deși minciuna (unul din aspectele erozive ale corupției) este proprie genetic, social și cultural-educativ omului, ea asumîndu-și deseori rolul uneia din cele două componente ale legii unității și luptei contrariilor în devenirea într-o proprie ființă a individului uman, are totuși un caracter esențial distructiv. Prin urmare, oricît de zeloși am fi în tentativa de a justifica corupția drept *un dat* al omului, ea este o *valoare negativă creată*, în cea mai mare măsură, prin educație. Iar fiind creată prin educație, prin educație poate fi și diminuată. Nu însă și desfîințată, căci imperfecțiunea ființei umane se manifestă nu numai prin tendința congenitală spre desăvîrșire, ci și prin fenomene distructive, unul dintre care este corupția.

Se stabilește, astfel, că determinativul definitoriu al corupției este *(auto)distructivitatea*. Altfel spus, corupția nu este doar lăcomie, invidie, prostie, minciună, fals, manipulare, spirit de gașcă, jaf, infracțiune etc., ea este, în fiecare manifestare concretă a sa, un act de *(auto)distrugere* a individului și a societății umane.

Terminologie. Cuvintele unei limbi exprimă/redau realitatea fizică și cultural-spirituală a unei comunități etnice, termenii fiind cuvintele acreditate științific să valideze anumite caracteristici ale lucrurilor și ființelor din care este alcătuită lumea, alias, existența comunității care a generat limba respectivă. Astfel, termenul *educație*

anticorupție validează necesitatea unui nou tip de educație, iar termenul *corupție* un fenomen periculos de răspîndit în viața oamenilor moderni din întreaga lume [2]. Deși este propriu întregii lumi moderne, studiul lingvistic și pedagogic al corupției este circumscris limbajului, iar limbile și limbajele sînt studiate în context național-universal, și nu invers, decît dacă sînt obiecte ale studiului comparativ al acestor științe.

Lingvistica și pedagogia au misiunea de a explora sensurile termenilor care o definesc și al termenilor care alcătuiesc domeniul educației, chemat să contracareze corupția: mai exact, să radiografieze complexul de fenomene-caracteristici de personalitate care determină, în anumite condiții, ființa educabilului să accepte/să se lase convertit corupției.

Conceptul de *corupție* stabilește și termenii de definire a acestui fenomen: I. termenul de definit este *corupția*, care are sensul de *distrugere: a corîpe* – a (se) abate de la linia moralității, corectitudinii sau datoriei; a (se) perverti; a (se) deprava; a face ca o idee, un fenomen social, un sentiment etc. să-și piardă integritatea, puritatea etc.; a (se) deforma; a (se) strica (DEX); II. termenii determinativi ai corupției sînt: *distructibilitate*, *ființă umană*, *perenitate*, *omniprezență*, *universalitate*, *identitate*, *mediu educațional*, *univers intim*.

Corupția este un fenomen individual-social, peren, omniprezent și universal, moștenit și dezvoltat social, cultural și educativ, de distrugere a identității ființei umane într-un mediu educațional favorabil convertirii universului intim al omului la acțiuni contrare naturii sale pozitive și orientării la autodesăvîrșire.

Educația anticorupție reprezintă un concept pedagogic structurat curricular în mod unitar pe o teologie, conținuturi și metodologii specifice, constînd în formarea-dezvoltarea la educabili a unor reprezentări, atitudini și viziuni cu privire la propria identitate și la manifestările corupției ca acte distructive ale identității umane și a societății democratice.

Strategie¹. Educația anticorupție este recunoscută ca cel mai nou tip de educație prin documente ale comunității mondiale și reprezintă o replică prezenței masive a corupției în modernitate. Domeniul educației anticorupție se extinde asupra întregului mediu educațional (lumea exterioară educabilului) și asupra universului intim al acestuia. Dar, spre deosebire de celelalte tipuri de educație, care sînt limitate în acțiunea lor de formare-dezvoltare a educabililor de tipul de cunoaștere definitoriu disciplinei școlare/tipului de educație, EAC penetrează toate disciplinele școlare și extrașcolare, educația nonformală și cea informală, deoarece, precum am afirmat mai

1 Unele pasaje din prezentul articol sînt preluate din *Programele integrate a educației anticorupție*, elaborată de noi în cadrul unui proiect finanțat de Banca Mondială și gestionat de Centrul Național Anticorupție, în 2013.

sus, corupția însăși penetrează toate sferele vieții umane. Perenitatea, omniprezența și universalitatea corupției impune și o educație anticorupție individual-universală, precum este și caracterul ființei umane.

Scopul educației anticorupție constă în formarea de atitudini, reprezentări și viziuni adecvate față de manifestări ale corupției în toate sferele vieții umane, inclusiv în propria viață, și de competențe-trăsături-comportamente de combatere a corupției în viața socială și de diminuare a propriilor predispoziții pentru corupere și autocorupere.

Principiile EAC. Recomandăm realizarea EAC pe un set de principii specifice, prezentate în continuare de la cele mai generale spre cele particulare, posibil a fi aplicate chiar și la proiectarea educativ-didactică a unei activități în cadrul unei discipline școlare.

Principiul identității. În conformitate cu conceptul de *corupție* și sensul stabilit al termenului dat, avansăm drept principiu de bază al EAC *edificarea prin educație complexă a identității persoanei*. Educația construiește personalitatea, îl ajută pe educabil să-și creeze propria identitate – valoarea unică și netrecătoare a personalității, în opoziție cu *corupția*, care este factorul distructiv principal al identității persoanei.

Corupția distruge condițiile formării identității prin educație, convertind-o pe aceasta în consolidarea sistemului corupțional, în care normele morale și cele de drept sînt substituite prin ”mica înțelegere”, aducătoare de câștig celui cu o poziție mai importantă în sistemul corupțional și creînd iluzia că, prin mită sau alt beneficiu acordat celui cu o poziție mai înaltă în sistem, autorul beneficiului ar rezolva o problemă de viață, socială, economică, de educație, de sănătate etc. În realitate, cel care oferă un beneficiu nelegal face un rău nu doar societății și oamenilor; el își face sie însuși un rău și mai mare, căci se autoprivează de un proces firesc de autodesăvîrșire și de recunoașterea sa ca parte a armoniei naturale, sociale și cultural-spirituale. În consecință, activitatea de formare-dezvoltare a identității persoanei este substituită treptat cu o activitate de distrugere, mai întîi nedorită și nevoită, apoi și intenționată, a condițiilor de formare-dezvoltare a identității; persoana devine tot mai dependentă de un sistem cu acțiuni imprevizibile pentru ea, căci sistemul corupțional ignorează și contrazice normele și legile care mențin ființa umană în armonie cu natura, societatea și spiritul: natura încetează a mai fi unicul mediu de viață, transformîndu-se într-o sursă de colectare a bunurilor materiale; societatea încetează a mai fi o asociație a oamenilor, menită să-i protejeze și să-i încurajeze în ființarea lor cît mai liberă, transformîndu-se într-un sistem de relații cu caracter distructiv; iar spiritul încetează a mai exista pentru oameni, ființa lor convertindu-l imperturbabil într-un hedonism trecător.

Identitatea persoanei se construiește întreaga sa viață, căci omul, conform lui C.Noica, mereu *devine într-*

ființă [6]. Totuși, în cea mai mare parte și la cea mai mare intensitate, identitatea omului se formează în anii de școlaritate. Este firesc deci ca și educația anticorupție să se producă anume în această perioadă a vieții, cînd educabilul este cel mai deschis formării pozitive a ființei sale, dar și cel mai vulnerabil acțiunilor distructive devenirii sale întru ființă. Și cea mai mare forță distructivă a eului copilăriei și adolescenței este corupția, înțeleasă în context educațional drept corupere – distrugere! a formării ființei celui educat.

Formarea identității educabilului este deci identificabilă cu educația. Distrugerea identității educabilului este identificabilă cu corupția. De aici EAC este identificabilă cu protejarea educabilului de acțiunile nocive ale corupției. Și nu este protecție mai bună împotriva coruperii identității persoanei decît formarea unei identități cît mai puternice.

Programa integrată de educație anticorupție (programă-tip) își propune să ofere cadrelor didactice o *matrice a educației anticorupție* – un sistem de principii-obiective, posibil a fi aplicat la proiectarea educativ-didactică a oricărei lecții/activități.

- *Principiul universalității educației anticorupție* stabilește că acțiunile acestora vor angaja toate sferele/domeniile educației (familială, școlară, socială, religioasă) și tipurile educației (formală-nonformală-informală), disciplinele și cursurile școlare, activitățile la clasă și cele extrașcolare.
- *Principiul totalității* prevede valorificarea tuturor factorilor și a componentelor EAC: teleologică, conținutală, metodologică.
- *Principiul unității universului intim al elevului și a lumii exterioare în EAC* stabilește că actele de corupție în educație nu sînt doar exterioare formabilului, ci și aferente propriului univers intim, de aceea respingerea și combaterea corupției urmează a se realiza concertant în ambele existențe ale elevului: în lumea exterioară și în universul său intim. Se va acorda prioritate universului intim al educabilului, de asemenea în unitatea a două acțiuni: de formare-dezvoltare a capacității de respingere-combatere a corupției din lumea exterioară eului și de formare-dezvoltare a propriei identități – în context, de formare-dezvoltare a capacității de respingere-combatere a acțiunilor de corupere a propriei identități.
- *Principiul unității factorilor anticorupție/EAC* stabilește antrenarea în acțiunea EAC a tuturor factorilor de combatere a corupției și de EAC: familia, comunitatea locală, instituțiile statului, școala, biserica etc. Acțiunea acestui principiu nu presupune participarea directă a factorilor indicați la activitățile de combatere a corupției și de educație anticorupție, ci, mai ales, valorificarea

de către școală a potențialului acestora în acțiunile date.

- *Principiul deschiderii individuale către actele-fenomenul corupției* prezumă interacțiunea firească, conștientă, intraversă-extraversă a educabilului cu corupția din lumea exterioară și cu tentația de autocorupere a propriei identități: el va fi încurajat să manifeste atitudini proprii față de actele corupției din mediul său educațional și de viață și din propriul univers intim.
- *Principiul suficienței de sine* prevede o astfel de EAC care să se producă în condiții concrete, valorificând optim mijloacele disponibile ale mediului educațional. Artificiile în EAC sînt ele însele un act de corupere a educației. Acordarea unui rol exagerat unor tipuri de metode (de ex., așa-ziselor tehnici active/activ-participative/interactive/creative) conduce la diminuarea rolului metodelor-procedeeleor acumulativ-explicativ-reproductive, fără de care nu este posibilă aplicarea metodologiilor zis active. Într-un sens mai larg, principiul suficienței de sine în EAC preconizează valorificarea, în contextul realizării obiectivelor de referință ale disciplinei școlare, a potențialului anticorupțional al obiectivelor disciplinare urmărite, ale conținuturilor educative ale disciplinei și ale metodologiilor aplicate în cadrul activităților.

Abordarea disponibilităților anticorupționale ale disciplinei școlare explică caracterul universal și omniprezent al corupției: de vreme ce corupția se află peste tot, și metodele de combatere a ei trebuie să se găsească peste tot. Totodată, principiul dat este temei și pentru elaborarea unor metodologii specifice *stricto sensu* educației anticorupție.

Obiectivele generale ale EAC marchează sferile principale ale acestora și aspectele definitorii ale obiectului educației anticorupție: (I) familiarizarea educabililor cu fenomenul corupției și cu modalitățile accesibile de combatere a acestuia; (II) formarea la educabili a capacității de identificare a actelor de corupție în mediul lor educativ (familie, comunitate locală, instituții de stat, școală, biserică); (III) familiarizarea educabililor cu fenomenul autocoruperii și cu principiile și metodologia combaterii acestora în formarea identității lor; (IV) formarea-dezvoltarea la educabili a conștiinței anticorupție, evaluarea, autoevaluarea/autodiagnosticarea trăsăturilor de personalitate (identității) ale educabililor (factorul definitoriu de combatere a corupției și autocoruperii); (V) valorificarea și consolidarea în procesul instructiv-educativ și în practica socială a achizițiilor educabililor aferente respingerii și combaterii corupției; (VI) consilierea profesională a părinților în domeniul educației anticorupție.

Obiectivele specifice ale EAC (matricea EAC) au un caracter mult mai general în raport cu obiectivele specifice ale disciplinelor școlare, generalitatea lor fiind dată de generalitatea fenomenului corupției, deci și de convertirea (oportună, parțială și graduală) a unor obiective disciplinare în obiective ale EAC: *Programa integrată a EAC* structurează doar tipuri de obiective specifice EAC, fiecare cadru didactic urmînd să-și proiecteze propriile obiective de referință pentru EAC a unor elevi concreți în condiții social-educative concrete.

Sistemul de obiective specifice EAC este structurat în conformitate cu principiile elaborării teleologiei educației în școala generală și în liceu, fiecare obiectiv fiind formulat în forma unei componente organice a competenței: *cunoștințe*, *capacități* sau *atitudini*, astfel asigurîndu-se o corelare logică a acțiunilor de transformare a competențelor proiectate (=obiective)

în competențe formate (=finalități) (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Structurarea tipurilor de obiective specifice în EAC (fragment)*

Cunoștințe	Capacități	Atitudini
<i>A. Familiarizarea elevilor cu fenomenul corupției și cu modalitățile accesibile de combatere a ei</i>		
A.1. Formarea la elevi (părinți) a conceptului de <i>corupție</i> : • definirea corupției; • tipuri de corupție; • structura socială a corupției; • tentații individuale de corupere a identității elevilor.	A.1. Identificarea caracteristicilor corupției: • drept componente ale definiției corupției; • a tipurilor de corupție; • a structurilor sociale mai des coruptibile; • a manifestărilor individuale de corupere a propriei identități (morale, spirituale, intelectuale, fizice).	A.1. Respingerea corupției și a gătîței de combatere a acesteia.

Sistemul de obiective specifice EAC este structurat în continuare (în programa-tip) în compartimentele:

B. Formarea la elevi a capacității de identificare a actelor de corupție în mediul lor educațional (familie, comunitate locală, instituții de stat, școală, biserică);

C. Familiarizarea elevilor cu fenomenul autocoruperii și cu principiile și metodologia combaterii acestora în

formarea identității lor;

D. Valorificarea achizițiilor de combatere a corupției făcute în cadrul disciplinelor școlare;

E. Evaluarea, autoevaluarea/autodiagnosticarea trăsăturilor de personalitate (identității) ale elevilor drept factor definitoriu de combatere a corupției și autocoruperii;

F. Valorificarea și consolidarea în procesul educațional și în practica socială a achizițiilor elevilor, aferente respingerii și combaterii corupției;

G. Consilierea profesională a părinților în domeniul educației anticorupție.

Conținuturile educației anticorupție. Fiind corupția un fenomen ce erodează toate sferele vieții umane, inclusiv educația, conținuturi ale educației anticorupție pot fi identificate în cadrul fiecărei discipline școlare și activități extrașcolare. Însă cele mai multe materii pentru EAC pot fi identificate în disciplinele umanistice și cea mai mare libertate a cadrelor didactice de elaborare a conținuturilor EAC se manifestă în procesul proiectării orelor de dirigenție, a activităților în afara clasei și a celor extrașcolare.

Domeniile de selectare-structurare a conținuturilor EAC. Conținuturile EAC, ca și cele pentru alte tipuri de educație, se vor selecta-structura din cele două domenii care le alcătuiesc: a) materiile de predare-învățare; b) materiile despre activitatea de învățare a elevilor în cadrul disciplinei școlare/tipului de educație.

Primul tip de materii nu se limitează la cele din manual, ci antrenează toate informațiile aferente atingerii obiectivelor EAC în clasa dată din toate mediile de viață și educaționale ale elevilor: familie, comunitatea locală, instituțiile statului (din localitate), școală, biserică etc. Al doilea tip de materii este deosebit de important, mai ales pentru formarea-dezvoltarea capacităților anticorupție. Elevii înșiși vor fi încurajați să completeze conținuturile EAC cu date, informații, fapte etc. particulare, acestea având și cea mai mare pondere în formarea-dezvoltarea de atitudini anticorupție.

Selectarea-structurarea conținuturilor EAC este determinată de **principiile**:

- **Principiul complementarității:** materiile alese pentru EAC vor fi complementare – conceptual, informațional și metodologic – materiilor disciplinelor școlare, orelor de dirigenție și activităților în afara de clasă și extrașcolare.

- **Principiul relevanței:** materiile selectate pentru

EAC vor fi cele mai relevante atingerii obiectivelor specifice în clasa dată și în condițiile concrete de desfășurare a acțiunii de EAC.

- **Principiul adecvării multiple:** conținutul informației antrenate în EAC și structura ei vor fi adecvate: a) documentelor conceptual-normative ale învățămîntului și educației: *Concepției dezvoltării învățămîntului în R.Moldova, Codului Educației, Curriculumului Național, curriculumului disciplinar, Curriculumului de dirigenție, Curriculumului educației extrașcolare* ș.a.; b) demersurilor social și comunitar de EAC; c) teleologiei curriculumului disciplinar/*Curriculumului de dirigenție/Curriculumului educației extrașcolare*; d) structurii materiilor disciplinei școlare, *Curriculumului de dirigenție și Curriculumului educației extrașcolare*; e) particularităților psihologice și de vîrstă ale elevilor; f) nivelurilor de formare a identității personale și a atitudinilor anticorupție ale elevilor; g) nivelurilor de formare a atitudinilor anticorupție ale părinților.

- **Principiul suficienței:** materiile antrenate în EAC nu vor substitui materiile disciplinelor școlare, ci le vor dezvolta prin *inter-, intra- și transdisciplinaritate*; nu vor suprasolicita elevii, cadrele didactice și părinții, ci vor evidenția fenomene ale corupției și valori ale EAC și combaterii corupției, conținute potențial de materiile disciplinei școlare, ale orei de clasă sau ale activităților extrașcolare.

- **Principiul praxisului educațional:** materiile pentru EAC vor reprezenta, în cea mai mare parte, fenomene de corupție/EAC din practica socială și cea educativă.

Modalitatea de selectare-structurare a conținuturilor EAC. Materiile pentru EAC vor fi selectate-structurate: a) în cadrul disciplinei școlare: prin marcarea unităților de conținut cu potențial de EAC; prin complementarea unor unități de conținut cu materii din praxisul corupțional, de EAC și de combatere a corupției; b) în cadrul orelor de dirigenție: prin marcarea unităților de conținut recomandate de *Curriculumul de dirigenție*, avînd potențial de EAC; prin complementarea unităților de conținut recomandate de *Curriculumul de dirigenție* cu materii din praxisul corupțional, de EAC și de combatere a corupției; c) în cadrul activităților în afara de clasă și extrașcolare: prin selectarea-structurarea unor materii din praxisul corupțional, de EAC și de combatere a corupției; prin complementarea materiilor din praxisul corupțional, de EAC și de combatere a corupției cu materii cu potențial de EAC din disciplinele școlare [3, 9] (Tabelul 2).

Tabelul 2. Conținuturile recomandate de EAC (fragmente)

Unități de conținut	Domeniu de selectare și aplicare	Clasă
A. Conceptuale, vizînd:		
1. Corupția ca fenomen social-economic	Dirigenție, Istorie, Educație civică	X-XII

2. Corupția în mediul educațional	<i>Dirigenție, Istorie, Educație civică</i>	X-XII
3. Autocoruperea propriei formări-dezvoltări	<i>Dirigenție, Istorie, Educație civică</i>	X-XII
4. Educația/autoeducația anticorupție	<i>Dirigenție, Istorie, Educație civică</i>	X-XII
5. Combaterea corupției	<i>Dirigenție, LLR, Istorie, Educație civică</i>	V-IX X-XII
<i>B. Teoretic-aplicative, vizînd:</i>		
1. Noțiunile: <i>om, ființă umană, personalitate, identitate, cunoaștere (tipuri de cunoaștere), educație, autoeducație; corupție, autocorupere</i>	<i>Dirigenție, LLR, Educație muzicală, Educație artistico-plastică, Istorie, Educație civică, Religie, Biologie, Geografie</i>	V-IX X-XII
...	...	...
<i>C. Aplicativ-productive, vizînd:</i>		
1. Caracteristici ale omului-naturii-societății în științele umaniste, literatură și arte, creația populară, dogma creștină	<i>Dirigenție, LLR, Educație muzicală, Educație artistico-plastică, Istorie, Educație civică, Religie, Biologie, Geografie</i>	V-IX
2. Definiții ale omului-naturii-societății în științele umaniste, literatură și arte, creația populară, dogma creștină (altele)	<i>Dirigenție, LLR, Educație muzicală, Educație artistico-plastică, Istorie, Educație civică, Religie, Biologie, Geografie</i>	X-XII
3. Caracteristici ale omului în raport cu valorile fundamentale ale omenirii – <i>Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptate, Libertatea</i> – în științele umaniste, literatură și arte, creația populară, dogma creștină	<i>Dirigenție, LLR, Educație muzicală, Educație artistico-plastică, Istorie, Educație civică, Religie, Biologie, Geografie</i>	V-IX
...	...	...

Metodologii de educație anticorupție

În plan teoretic, metodologiile EAC sînt determinate teleologic, axiologic (conținutul) și social-cultural.

Principiile metodologiei EAC. Principiul de bază al EAC: *unitatea și complementaritatea teleologică și conținutală a instruirii și educației de bază și celei complementare – a EAC.* Drept principii particulare sînt indicate un șir de principii aplicate deja în cadrul disciplinelor școlare, dar care conservă un potențial sporit de EAC, precum: *principiul unității conceptual-cognitive a activităților instructiv-educative la clasă, în afară de clasă și extrașcolare; principiul interdisciplinarității; principiul individualizării pronunțate a EAC; principiul interacțiunii literaturii și artelor; principiul valorificării depline a factorilor educaționali etc.* – prin care se realizează în special unitatea și complementaritatea educației.

Structura metodologiilor EAC. Ca și celelalte tipuri de metodologii, metodologiile EAC se compun din *metode-procedee/tehnici-forme-mijloace.*

Factorii antrenaj de metodologiile EAC. Metodologiile EAC vor fi deduse, selectate și combinate în funcție de: *obiectivele de referință urmărite în cadrul activității educaționale; conținuturile educaționale (materiile de predare-învățare) antrenate/valorificate în activitate; particularitățile educabililor: psihologice individuale, de vîrstă și socioculturale; condițiile desfășurării activității educaționale: mediu educațional*

și sociocultural; spațiu de desfășurare: în clasă, în școală, în comunitatea locală, în alt spațiu; dotare logistică a procesului educativ; *particularitățile educatorului:* studii, experiență pedagogică, sex, vîrstă, proveniență socială etc.

Metodele EAC. În contextul general al conceptului de *educație* nu există metode bune și rele, eficiente și ineficiente. Există metode vechi (tradiționale, clasice) și noi. Dar vechimea nu înseamnă neapărat și ineficiență, precum noutatea nu întotdeauna ne poate garanta eficiența actului educativ. Sînt deci recomandabile orice metode educative care aduc succes în EAC.

Teoria și practica educației sugerează însă că în EAC pot fi mai eficiente metodele care răspund principiilor prezentate. Astfel, unitatea și complementaritatea presupune analiză comparativă, generalizare și sinteză, realizabilă prin *inter-, intra- și transdisciplinaritate*, în cadrul *Limbii și literaturii române, Istoriei, Educației muzicale și Educației artistico-plactice*, înfăptuite prin interacțiunea literaturii și artelor (principiu și metodă).

Evaluarea actelor de corupție și autoevaluarea propriei formări reclamă *studiul, analiza, sinteza, portofoliul, elaborarea de proiecte și autorefecția.* Contează mult și modul în care sînt combinate metodele și procedeele/tehnicele. *Brainstorming-ul (Furtuna de idei)* și *Feedback-ul (Retroacțiunea)*, de ex., nu pot anticipa metodele cumulativ-reproductive, precum acumularea de date și stocarea acestora, analiza și

sinteza, căci fără cunoștințe ample și profunde, fără capacitatea de a dialoga, discuta și polemiza nu este posibil a aplica cele două metode.

Activitățile de EAC. Deoarece educația anticorupție este complementară disciplinelor școlare, activităților la orele de clasă, celor în afară de clasă și extrașcolare, metodologiile EAC vor include activități preponderent teoretic-aplicative și aplicativ-productive, care să se constituie din acțiuni de colectare, stocare, analiză, generalizare și sinteză a datelor, încheiate cu definirea fenomenului/situației/faptei, care să presupună neapărat exprimarea atitudinilor personale și propuneri de îmbunătățire a situației, inclusiv de diminuare a fenomenului corupției.

Formele de EAC. Se prezumă că activitatea principală de EAC este cea complementară activităților instructiv-educative în cadrul disciplinelor de științe umanistice, de educație lingvistică și literară, de educație artistic-estetică, civică și religioasă. Vor fi însă desfășurate și activități speciale de EAC la orele de clasă, în afara clasei și extrașcolare.

Mijloacele EAC. La stabilirea metodologiei unei activități EAC vor fi luate în considerație *condițiile pedagogice și socioculturale* de desfășurare a activității. Este important să se rețină că în EAC contează nu atât mijloacele pedagogice, despre care ne plîngem mereu că nu ne ajung sau ne lipsesc la lecțiile de predare a unor științe, cât, mai ales, capacitatea de a transforma în mijloace pedagogice date, materiale, acțiuni, fapte, fenomene ale corupției din mediul de viață și cel educațional al elevilor, din comunitatea locală, instituțiile statului și cele sociale, din școala în care învață, dar și valorile cognitiv-culturale deja achiziționate în cadrul tuturor disciplinelor școlare și al oricăror altor activități de educație formală, nonformală și informală.

În concluzie. Corupția este un fenomen prezent la scară mondială, recunoscut ca atare de ONU. A nega existența acesteia la scară națională și a nu întreprinde nimic pentru diminuarea ei n-ar fi decît un nou act de corupție a educației la primul său nivel – al conceptualizării.

Corupția este de natură subiectiv-obiectivă în raport cu individul și de natură obiectiv-subiectivă în raport cu societatea. Deși este perenă, omniprezentă și universală, sau tocmai pentru aceste caracteristici, ea poate fi diminuată în măsura în care să nu contracareze desăvîrșirea ființei educabilului.

Corupția poate fi diminuată, întâi de toate, prin educație, deoarece este un fenomen de ontologie și abia apoi unul social.

Educația anticorupție trebuie inițiată printr-un demers proiectiv, structurat în conformitate cu conceptul și definiția *corupției* și a *educației anticorupție*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aristotel. Categorii. București: Humanitas, 1994.
2. De ce mint oamenii? Cercetătorii dezvăluie rolul-cheie jucat de minciună în supraviețuirea speciei umane. În: descoperă.ro, 27.05.2013.
3. Educație împotriva corupției. Material metodologic pentru învățămîntul preuniversitar și superior. Vilnius: Modern Didactics Centre, 2006.
4. Heidegger M. Originea operei de artă. București: Univers, 1982.
5. Kant I. Critica facultății de judecare. București: EȘE, 1981.
6. Noica C. Devenirea într-o ființă. București: EȘE, 1981.
7. Pâslaru VI. Cunoașterea umană și educația artistic-estetică. În: *Didactica Pro...*, 2014, nr. 1, p. 9-14; Pâslaru VI., Callo T., Silistraru N. ș.a. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Print Caro, 2011; Pâslaru VI. Idealul personalității integre – replică educației pragmatice moderne. În: Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. Mat. conf. șt. intern., 29-30 oct. 2010. Chișinău: S.n., 2010, p.139-140; Pâslaru VI. Educația intelectuală și subiectivarea cunoașterii. În: *Didactica Pro*, 2009, nr. 2-3, pp. 19-21; Pâslaru VI. Identitate și entitate în educație. În: *Buletinul științific al USB.P.Hasdeu din Cahul*, Vol. I (1), 2009, p. 35-40; Pâslaru VI. Libertatea umană și societatea cunoștințelor În: *Didactica Pro...*, 2008, nr. 1, pp. 4-7; Pâslaru VI. Educația ca sursă a identității noastre. Prefață în: I. Axiintii, Gîndirea pedagogică în Basarabia (1918-1940). Chișinău: Civitas, 2006, pp. 4-7; Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003; Pâslaru VI., A. Drăguțan, E. Grîu. Atitudini fundamentale. Chișinău: Cartier Educațional, 1998.
8. Rădulescu V. Minciuna poate avea cauze genetice. Zece explicații de ce mint oamenii. În: HotNews.ro, 13 mai 2008.
9. Антикоррупционное воспитание в школе. Методическое пособие для общеобразовательных и высших учебных заведений. Вильнюс: Центр современных дидактик, 2006.
10. Коршунов А.М. Отражение, деятельность, познание. Москва: Политиздат, 1979. Подготовительные материалы касающиеся переговоров о разработке Конвенции Организации Объединенных Наций против коррупции. Нью-Йорк, 2011.
11. <https://manuellaaa.wordpress.com>



Teodora HUBENCO

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

Educația artistico-plastică din perspectivă curriculară

Rezumat: Articolul abordează problema implementării curriculumului școlar la Educația plastică pentru învățământul preuniversitar. Sînt enumerate obiectivele educației artistice, care vizează formarea capacității de a percepe, a însuși și a folosi adecvat valorile artistice și a celei de a crea valori artistice pe cale emoțional-logică. Realizarea lor va contribui la cultivarea gustului artistic, la dezvoltarea senzorialității estetice, a emoțiilor, sentimentelor și creativității artistice la elevi. De asemenea, se oferă sugestii metodologice și de

evaluare în procesul de implementare a conținuturilor curriculare. Profesorul va acorda prioritate metodelor de învățare activ-participative. Prin folosirea cu iscusință a materialelor și a tehnicilor de artă, elevii vor fi învățați să aplice diferite modalități de expresie: pictură, grafică, sculptură, artă decorativă, fotografie etc.

Abstract: This article approaches the problem of developing the school curriculum for Arts Education in pre-university education. There are listed the objectives for arts education which refer to the formation of capacities of perception, the assimilation and use of artistic values adequately, in addition developing the capacity to create artistic values in a emotional-logical way. The achievement of those objectives will contribute to the cultivation of childrens artistic taste, develop their aesthetic sensory, emotions, feelings and creativity. It also offers methodological suggestions and proposals for evaluation in the process of implementation of the curricula. A special role in forming children's abilities belongs to the teacher; he/she will give priority to the interactive methods of teaching and active-participation methods of creative learning and will apply various styles of teaching. Through using wisely different types of materials and art techniques, the children will learn to apply various possibilities of expression: painting, graphics, sculpture, photography, decorative art etc.

Keywords: Arts education, pre-university education, artistic taste, aesthetic sensory, creativity, abilities, active-participation methods.

Imperativul unui sistem educațional asociat societății postindustriale în rapidă și permanentă schimbare este formarea unui cetățean proactiv, cu spirit de inițiativă, capabil să își asume responsabilitatea, creativ din toate punctele de vedere – științific, organizațional, artistic etc. Pentru atingerea acestui deziderat, învățământul artistic va realiza prin conținuturile curriculare la disciplină două grupe de obiective urmărite de educația artistico-plastică: (I) *obiective privind formarea capacității de a percepe, a însuși și a folosi adecvat valorile artistice* și (II) *obiective privind dezvoltarea capacității de a crea valori artistice*.

În prima grupă sînt incluse obiectivele referitoare la valorificarea, din perspectivă teoretică și practică, a valorilor estetice/artistice, acestea înscriindu-se într-o ierarhie de componente în conformitate cu planurile comportamentale adiacente. În acest sens, formarea *gustului artistic* reprezintă o sarcină prioritară și vizează capacitatea elevului de a reacționa spontan, printr-un sentiment de satisfacție sau insatisfacție, la obiectul estetic. În procesul dat o importanță deosebită o are *judecata estetică*, care este un act de deliberare și de ierarhizare a obiectelor estetice într-un câmp axiologic, pe baza unor criterii stabilite în prealabil

de către cadrul didactic. Astfel, un prim moment în dezvoltarea *gustului artistic* îl reprezintă formarea *senzorialității estetice* adecvate limbajului artistic ce trebuie asimilat, adică acele simțuri prin intermediul cărora vor fi sesizate formațiile cromatice, acustice, gestuale etc. etalate de opera de artă. Urmează un set de exigențe orientate spre stimularea *emoțiilor estetice, a sentimentelor* cu tensiuni și opoziții complexe (plăcere – neplăcere, interesat – dezinteresat, original – ordinar, personal – impersonal etc.).

Caracterul tot mai sincronic al unor arte (de exemplu, unele genuri și stiluri ale artei plastice, muzicii tinere ce înglobează nonverbalul, gestualitatea, vestimentația, muzicalul, materialul, comportamentul etc.), lărgirea evidentă a sferei artisticului reclamă o re-învățare a senzorialității, în acord cu o parte a noilor stimuli culturali. Astfel, educația estetică trebuie să fie îndreptată și spre noile valori artistice, care se impun prin condițiile lor sinestezice de afectare a senzorialității.

Cea de-a doua grupă de obiective ținse *dezvoltarea creativității artistice la elevi*, care poate avea atît un caracter general, cît și unul particular. Ne referim la aptitudinea de a produce într-o manieră specifică și

diferențiată forme, obiecte artistice, opere de artă etc. capabile de a mobiliza mecanismele senzoriale și emoționale. Această grupă de obiective cuprinde măsurile de depistare a aptitudinilor artistico-plastice și cele de formare a deprinderilor și abilităților cerute de specificul creației fiecărei arte în parte. Obiectivele respective se adresează tuturor elevilor, dar ele vor fi operaționalizate diferit, în funcție de individualitățile subiecților: elevi fără performanțe artistice deosebite sau elevi talentați pentru anumite arte.

Aceste obiective generale pot și trebuie realizate prin implementarea curriculumului național la *Educația plastică* pentru învățământul preuniversitar. În acest sens, disciplina de studiu vizată are un rol decisiv, fiind una care asigură o abordare complexă a subiectelor ce țin de artistic, pragmatic, cotidian, relații interumane, tezaur cultural etc. Astfel, *Educația plastică* asigură achiziționarea aceluși set de competențe care va permite viitorului adult aplicarea unui comportament creativ, social adecvat și adaptarea la noile condiții apărute în rezultatul dezvoltării civilizației umane.

Curriculumul la *Educația plastică*, axat pe formare de competențe, proiectează finalitățile de atins în rezultatul actului de studiu. De accentuat că, în procesul de implementare a acestui document reglator, profesorul este specialistul principal ce selectează acele conținuturi care, în opinia sa, vor contribui cel mai bine la formarea competențelor și la realizarea obiectivelor stipulate.

Întrucât curriculumul reprezintă o structură destul de complexă și variată, reușita depinde, în mare măsură, de capacitatea fiecărui profesor de a combina unitățile de conținut în lecții, incluse în proiectarea de lungă durată. Astfel, pentru a optimiza procesul de învățare, conținuturile structurate în cinci compartimente pot fi combinate într-o oră academică.

Implementarea eficientă a curriculumului impune respectarea coerenței componentelor sale, utilizarea flexibilă a conținuturilor și acordarea priorității metodelor interactive de predare și celor activ-participative de învățare, valorificarea creativității elevilor și profesorilor în cadrul activităților didactice. Finalitatea educației artistice a elevilor este exprimată în formarea competențelor de comunicare artistică cu opera de artă și de creare a imaginilor plastice. Includerea actului de creație în procesul de instruire este una din condițiile principale ale realizării educației artistico-plastice în instituțiile de învățământ.

Pentru dezvoltarea optimă a competențelor artistico-plastice, se propune ca în demersul la clasă să se utilizeze diverse materiale de artă clasice și materiale netradiționale (plante, fructe, aluat, nisip, sîrmă, zăpadă, textile etc.), instrumente și tehnici mixte. Acestea îi vor ajuta pe elevi să însușească arta comunicării ideilor

și mesajelor vizuale, să rezolve probleme și concepte complexe pe care nu le pot reda verbal.

Centrarea pe competențe stabilește o viziune netradițională față de utilizarea conținuturilor: acestea devin mobile, flexibile și redau viziunea elevilor despre realizarea obiectivelor stabilite. În procesul de implementare a educației plastice profesorul va selecta acele conținuturi care, în opinia sa, vor contribui cel mai bine la formarea competențelor specifice stipulate de curriculum: culturalizarea elevilor, formarea competențelor de comunicare artistică și de autoexprimare prin simboluri vizuale. Totodată, profesorul poate propune alte conținuturi care vor asigura realizarea obiectivelor proiectate (standardelor la educația plastică). Sarcina inspectorilor școlari, a metodiștilor este monitorizarea atingerii acestor standarde și competențe, pe cînd calea ce urmează a fi parcursă în procesul de realizare va fi planificată de profesor și poate fi diferită de sugestiile recomandate de curriculum.

Curriculumul *sugerează* mecanismele posibile de realizare a obiectivelor educaționale în contextul resurselor de spațiu și de timp aflate la dispoziția cadrului didactic. Aceasta presupune aplicarea unor structuri de proiectare flexibile și adaptarea competențelor specifice la condițiile existente, la nivelul fiecărui colectiv de elevi. Astfel, pentru fiecare temă sau subiect, profesorul va proiecta, de dorit, nu mai puțin de 2-3 ore. Cadrul didactic trebuie să țină cont de redirecționarea activității sale de la *instruirea artistică* (care poartă caracter profesionist) spre *educația artistică*, adică activitatea artistico-plastică va fi axată nu pe dezvoltarea abilităților tehnice de reproducere a mediului înconjurător și a elementelor lui, ci pe dezvoltarea imaginației, a spiritului de observație, a capacităților de analiză, de comparare, de critică constructivă, de gândire divergentă și convergentă, receptivitate emoțională, toate acestea fiind însoțite de un proces continuu de creație și invenție.

Formarea competențelor la *Educația plastică* necesită acumularea anumitor cunoștințe, de aceea procesul de instruire trebuie organizat în așa mod încît elevii să aibă oportunități de a crea, a evolua, a discuta și a căpăta experiență artistică nu numai în clasă, ci și în cadrul unor tabere de creație, excursii la muzee, participări la simpozioane artistice și științifice etc. Totodată, este binevenită organizarea unui schimb de experiență cu școli din localitate, din republică sau din alte țări.

Așadar, elevii vor fi învățați să lucreze cu diferite simboluri vizuale și spațiale; să gîndească în termeni de imagini: cum pot fi create, ce reprezintă, ce emoții provoacă diverse forme plastice; să compare lucrările lor cu altele, inclusiv cu cele pe care le studiază; să aplice variate modalități de expresie: pictură, grafică, sculptură, artă decorativă, fotografie etc.

În activitatea didactică, profesorii vor utiliza metode diverse și creative, stiluri variate de predare, pentru a-i ajuta pe elevi să își atingă scopurile, să conștientizeze că orice problemă poate avea multiple soluții, să cunoască materia și să fie în stare să se descurce la toate treptele de învățământ, aplicând deprinderile obținute la orele de educație plastică în procesul de studiere a altor discipline.

Dezvoltarea imaginației și a creativității artistice poate fi realizată prin folosirea cu iscusință a materialelor și tehnicilor de artă. Familiarizarea elevilor cu materialele de artă se va produce prin exersarea, experimentarea, analiza efectelor oferite de acestea.

Și *inițierea în istoria artelor* poate fi organizată în îmbinare cu activitatea practică (elevul va executa o lucrare în maniera, stilul, tehnica de lucru a artistului studiat), opera de artă având diferite roluri în contextul didactic (de exemplu, studierea elementelor de limbaj și deducerea noțiunilor în baza operelor de artă reprezentative, prezentare a noțiunilor însoțită de o operă artistică relevantă). În același timp, profesorul poate opta pentru desfășurarea unor lecții dedicate dezvoltării percepției artistice a operelor de artă plastică pe cale *emoțional-logică*. Aceasta presupune că în timpul analizei unei opere de artă profesorul va evalua nivelul de percepere artistică a elevilor, având ca repere următoarele criterii:

- *perceperea fondului emoțional dominant al operei;*
- *perceperea mijloacelor de expresie prin care este redat mesajul plastic;*
- *sesizarea viziunii artistice a autorului reliefată în operă;*
- *atitudinea față de mesajul plastic.*

Pe parcursul realizării sarcinilor, elevii vor explora diverse suporturi, materiale de artă și materiale netradiționale, instrumente și tehnici mixte. Procesul de predare-învățare nu poate fi conceput fără prezența unui suport vizual, care să exercite o funcție instructiv-educativă. De exemplu:

- prezentarea unei imagini, pentru a ilustra discursul didactic (ca exemplu de mesaj, de tehnică, de procedeu, de soluționare cromatică etc.);
- demonstrarea unor reproduceri, cerînd elevilor să descifreze elementele semantice sau plastice (învățarea prin descoperire);
- prezentarea unui grup de imagini, pentru a le compara, cu scopul de a scoate în evidență (prin contrast) elementele de limbaj plastic studiate la moment;
- demonstrarea imaginii la etapa finală a lucrului practic, în calitate de exemplu confluent cu problema plastică rezolvată la lecție;
- utilizarea unor imagini drept suport pentru o

acțiune plastică (descompunere, decupare, reconstruire, continuare sau deturnare a ideii etc.).

Deoarece funcția de bază a educației plastice în școala generală este culturalizarea, formarea simțului artistic, dar nu a unui artist profesionist, este important ca evaluarea să se axeze nu atât pe profesionalism în realizarea lucrărilor, cît pe: gradul de participare, efortul depus, motivație, ideea aleasă de elev, expresivitate și originalitate în prezentare etc. În evaluarea competențelor artistico-plastice pot fi aplicate toate tipurile de evaluare.

Educația plastică este disciplina ce contribuie la edificarea culturii fiecărei persoane, iar una din valorile de bază este competența de a aprecia și a respecta ceea ce fac și gîndesc alții. În cadrul orelor se recomandă a fi aplicate metode didactice de formare și evaluare cît mai variate: aprecierea reciprocă, revizuirea circulară etc., pentru a le oferi elevilor prilejul de a-și exprima opinia civilizat, fără a ofensa sau marginaliza ideile de creație ale colegilor. Toate acestea ar contribui la formarea competenței de comunicare interpersonală și a valențelor civice și morale ale subiectului educației.

Lucrările practice sau testele propuse elevilor pentru evaluarea sumativă vor conține sarcini sau itemi din toată materia învățată pînă la momentul administrării probei. Probele de evaluare trebuie să fie în conformitate cu curriculumul la disciplină, iar la verificare se vor folosi grile de măsurare-apreciere. Pentru evaluarea obiectivă a lucrărilor plastice, profesorii vor stabili criterii de evaluare formulate în baza conținutului predat, iar elevii vor fi familiarizați cu ele în prealabil.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cioca V. Imaginea și creativitatea vizual-plastică. Cluj-Napoca: Limes, 2007.
2. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996.
3. Hubenco T., Prisăcaru L., Ranga V. Curriculum școlar la educația plastică. Clasele V-VII. Chișinău: Lyceum, 2010.
4. Hubenco T., Prisăcaru L. Educația plastică. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învățământul primar și gimnazial. Chișinău: ME, 2010.
5. Morel M., Mocanu-Nosco R., Frumosu A. Educație plastică, clasa VII, Ghid pentru profesori. Chișinău: Știința, 2010.
6. Stoica A., Musteață S. Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodic. Chișinău: Lumina, 2001.
7. Șușală I. Culoarea cea de toate zilele. Chișinău: Lumina, 1993.
8. Fiona W. Artă și imaginație. Cartea Micilor Artiști. București: Enciclopedia RAO, 2008.



Ghenadie DANIȚĂ

director, gr. manag. I, Liceul Teoretic Culumna,
mun. Chișinău

Managementul evaluării cadrelor didactice

Rezumat: În articolul de față autorul abordează problema evaluării cadrelor didactice din perspectiva asigurării calității procesului educațional. În acest context, se pune accent pe importanța definirii funcțiilor, rolurilor și competențelor cadrelor didactice; pe necesitatea unui sistem instituțional bine conturat și a unei strategii clare de evaluare, însoțite de planuri, programe, proceduri, instrumente de evaluare, de valorificare a feedbackului din partea elevilor, părinților, de analiză a rezultatelor evaluării interne și a rapoartelor

evaluării externe etc. Este prezentat modelul managerial al evaluării cadrelor didactice la nivel de instituție de învățământ.

Abstract: In this article the author addresses the issue of teaching staff evaluation in terms of ensuring the quality of educational process. In this context, the focus is on the importance of defining the functions, roles and competences of teaching staff, the need for a well-defined institutional system and a clear strategy of evaluation, accompanied by plans, procedures, assessment tools, tools for revaluation of the feedback from students, parents, tools for the analysis of the results of internal evaluation and external evaluation reports, etc. In this article we have presented the managerial model of the evaluation of teaching staff to the level of educational institution.

Keywords: Teacher evaluation, quality of the educational process, Quality Management System, managerial model of teacher evaluation

În ultima vreme, preocupările privind promovarea calității în toate domeniile vieții au sporit considerabil. Schimbările proprii epocii se reflectă și asupra managementului educațional din R. Moldova, plasând problema calității în centrul atenției teoreticienilor, practicienilor, factorilor de decizie.

Calitatea serviciilor educaționale este determinată de un șir de factori: competența managerială a cadrelor de conducere, calitatea resurselor materiale și financiare disponibile etc. În același timp, excelența în educație depinde esențialmente de calitatea cadrelor didactice; profesorul are prerogativa de a ameliora calitatea, de a promova și a anticipa schimbarea, de a asigura eficacitatea instruirii. În această ordine de idei, calitatea activității profesionale este, în mare măsură, condiționată de *calitatea procesului de evaluare*. Însă, pentru a stabili dacă un cadru didactic răspunde exigențelor educaționale, cultural-spirituale și sociale moderne, trebuie să se definească clar *funcțiile, rolurile și competențele profesionale* necesare pentru a asigura calitatea educației.

Astăzi, evaluarea cadrelor didactice rămâne a fi un domeniu puțin explorat, afectat de mai mulți factori: în primul rând, nu este clar statutul și standardul profesional al cadrului didactic; în al doilea rând, nu există referențialul, metodologia și instrumente unice de evaluare, fundamentate științific și validate experimental. Se recunoaște că sistemele convenționale de evaluare nu motivează cadrele didactice; uneori, evaluarea este un simplu exercițiu administrativ și nu oferă elemente de

critică constructivă, nu poate servi la justificarea deciziilor luate, nu este conexasă la sistemul de salarizare, are puțină legătură cu realitatea și condițiile în care instituția își desfășoară activitatea; este aplicată mecanic și fără a se ține cont de individualitate, de contextul general și local; este lăsată în seama unui singur protagonist, care nu are pregătire specială în domeniul evaluării resurselor umane, fapt ce mărește gradul de subiectivitate.

Este cert că evaluarea autentică încurajează dezvoltarea profesională, presupunând un demers în care cadrele didactice sînt solicitate să îndeplinească sarcini reale, prin care demonstrează „pe viu” că stăpînesc competențele vizate. Astfel, pentru asigurarea calității procesului educațional, este nevoie de un sistem instituțional bine definit și de o strategie clară de evaluare a cadrelor didactice, însoțite de planuri, programe, proceduri, instrumente de evaluare, de valorificare a feedbackului din partea elevilor, părinților, de analiză a rezultatelor evaluării interne și a rapoartelor evaluării externe etc. Este important ca și criteriile de evaluare a cadrelor didactice să fie negociate, conștientizate, cunoscute și asumate de către toți și să determine elaborarea planurilor de ameliorare a calității activității didactice.

În contextul Sistemului de Management al Calității (SMC), se avansează ca oportunitate elaborarea unui sistem obiectiv de evaluare, bazat pe o *cultură a evaluării*. Astfel, fiecare instituție de învățământ urmează să își elaboreze *Sistemul propriu de evaluare*, corelat cu sistemul de potențialități individuale, cu misiunea, struc-

tura, valorile, strategia de formare internă, cu sistemul promovărilor și retrogradărilor etc. *Sistemul* are rolul de a analiza, pe de o parte, gradul de conformitate a competențelor cadrelor didactice cu standardul, iar, pe de altă parte, de a contribui la îmbunătățirea performanțelor, astfel asigurându-se *calitatea cadrului didactic* și, în final, a procesului de învățământ. În cadrul SMC, evaluarea este continuă, documentată în scris la anumite intervale; se desfășoară pe baza standardelor de performanță stabilite preventiv; dispune de o metodologie validată și este susținută de o gamă variată de instrumente de evaluare; este revizuită și perfecționată periodic.

Sistemul de evaluare instituțională este binevenit, mai ales în contextul oportunității de conexare cu schemele de recompensare. Astfel, se impune revizuirea sistematică a criteriilor și ponderii acestora conform obiectivelor pe care și le fixează instituția de învățământ; pentru fiecare criteriu vor fi stabiliți o serie de indicatori relevanți.

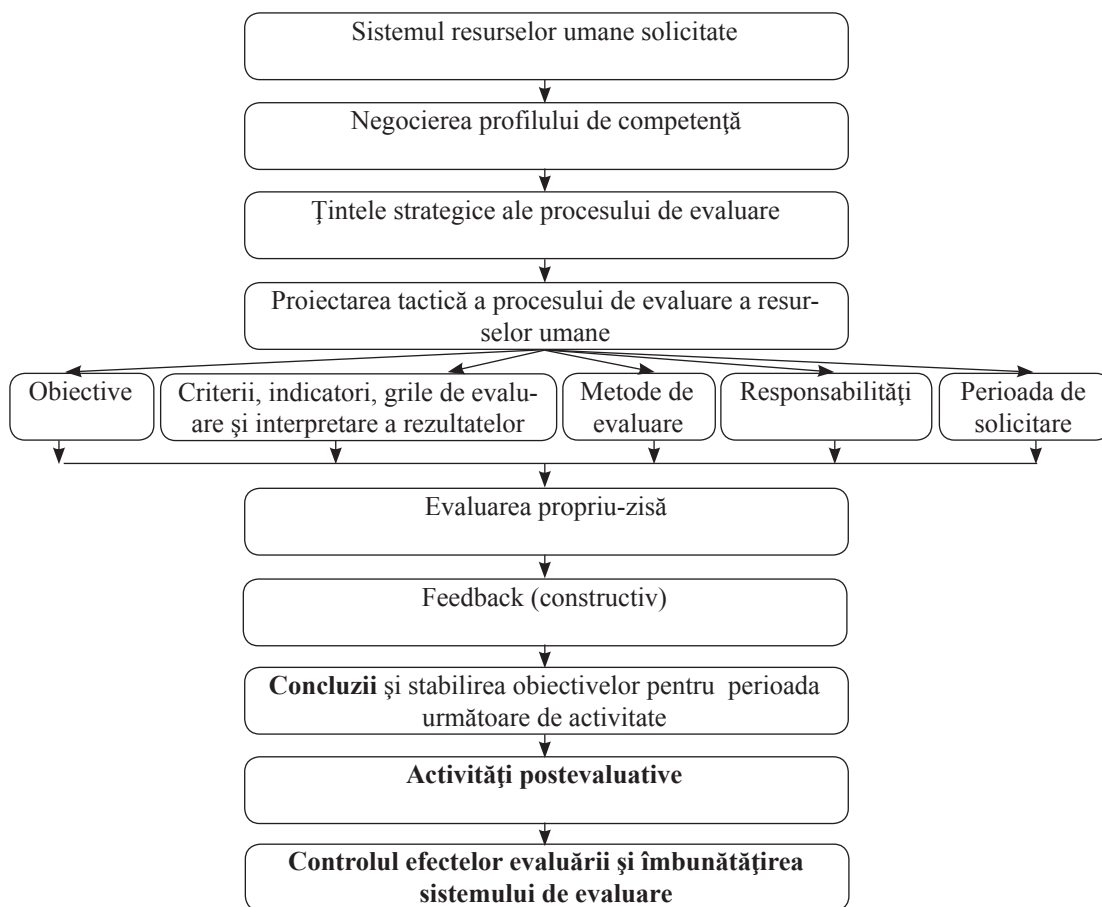
Urmează ca echipa managerială să elaboreze *Strategia de evaluare*, determinând: *scopul și obiectivele evaluării, obiectul evaluării; metodologia și instrumen-*

tele de evaluare; modul de valorificare a rezultatelor acumulate.

Credem că un sistem de evaluare trebuie să aibă în vedere, în primul rând, performanța realizată în clasă. Schimbarea modului actual de evaluare presupune modificări concomitente și în celelalte componente ale sistemului educațional: *managementul unităților de învățământ, salarizare diferențiată, rolul și structura consiliilor de administrație, accesul la gradele didactice etc.*

Odată ce fiecare instituție de învățământ urmează să își elaboreze *Sistemul propriu de evaluare*, vom identifica, în continuare, reperele teoretico-praxiologice necesare în acest sens. Evident, *sistemul* are rolul de a analiza, pe de o parte, gradul de conformitate a competențelor cadrelor didactice cu standardul, iar, pe de altă parte, de a contribui la îmbunătățirea performanțelor acestora.

Studiul literaturii de specialitate ne-a sugerat că procesul de evaluare trebuie să se întemeieze pe **modelul managerial al evaluării cadrelor didactice**, pe care îl vom prezenta mai jos. Precizăm că acest model se referă la evaluarea anuală internă. Întrucât standardele profesii-



Modelul managerial al evaluării cadrelor didactice la nivel de instituție de învățământ (adaptare după V. Andrițchi)

onale încă nu sînt aprobate, vom focusa investigația pe procesul de evaluare în raport cu prevederile Proiectului de Dezvoltare strategică a liceului.

Precizăm, în context, că dezideratele sistemului de învățămînt solicită ajustarea nivelului de competență profesională a cadrelor didactice. Pentru aceasta, urmează să se afle nivelul real al competențelor necesare pentru realizarea tuturor prevederilor și pretențiilor sistemului. De aceea, se impune elaborarea unor planuri concrete pentru o perioadă îndelungată de timp și de largă anvergură privind evaluarea cadrelor didactice, elaborarea instrumentelor de evaluare a pretendenților la angajare, de rînd cu identificarea oportunităților de formare continuă și dezvoltare profesională.

Conform modelului, managementul evaluării cuprinde 3 faze: (I) *planificarea și organizarea evaluării*, (II) *evaluarea propriu-zisă* și (III) *activități postevaluative*.

În prima fază, se realizează analiza misiunii și a obiectivelor strategice ale instituției de învățămînt pentru perioada proiectului de dezvoltare a acesteia; se deduce sistemul de resurse interne necesar cadrelor didactice pentru realizarea misiunii și scopurilor strategice ale instituției și se trasează profilul profesional indispensabil implementării celor stipulate în proiect. Se formulează **scopurile strategice ale evaluării resurselor umane**.

Procesul de *planificare tactică* începe cu formularea obiectivelor evaluării; elaborarea criteriilor și a indicatorilor de evaluare, susținuți de grila de evaluare și de interpretare a rezultatelor; alegerea metodelor de evaluare, a categoriilor de evaluatori, a perioadei de evaluare. Este important de a discuta/negocia (cu cei ce vor fi evaluați) obiectivele, criteriile, metodele și perioade de evaluare, pentru a introduce unele ajustări la elementele enumerate mai sus, stabilindu-se și un sistem de contestare.

Evaluarea propriu-zisă se va desfășura în condiții favorabile procesului. Realizarea feedbackului va începe cu discutarea rezultatelor și va finaliza cu identificarea direcțiilor de dezvoltare profesională. În acest context, se evidențiază semnificația conexiunii inverse pentru sporirea performanțelor, deoarece conduce la îmbunătățiri substanțiale, reducînd incertitudinea și oferind o imagine clară a propriei valori profesionale. De asemenea, feedbackul oferă informații despre calitatea și cantitatea performanței și sugerează direcții pentru optimizarea acesteia. Procesul de feedback constă în: *pregătirea/documentarea, măsurarea obiectivă a performanței, ascultarea activă, concentrarea asupra performanțelor* (mai degrabă decît asupra personalităților), *specificarea succesorilor și a eșecurilor*.

Etapă concluziilor și trasarea obiectivelor pentru perioada următoare de activitate, desfășurarea unor activități postevaluative, controlul efectelor evaluării și îmbunătățirea sistemului de evaluare încheie acest

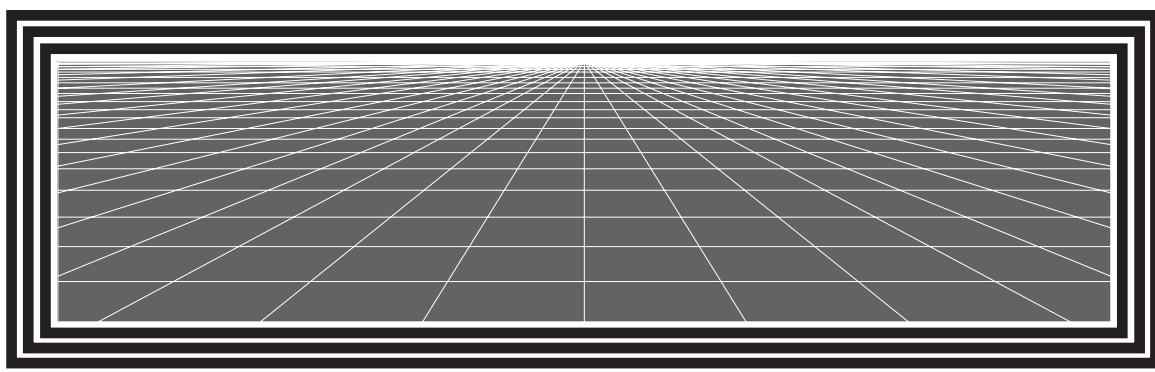
proces.

În concluzie, evaluarea cadrelor didactice este concepută astfel încît să asigure:

- *îmbunătățirea activității curente* (evaluarea trebuie să împiedice apariția disfuncțiilor majore în realizarea Proiectului de Dezvoltare strategică și, în același timp, să indice foarte clar ce a mers și ce nu a mers în activitățile trecute);
- *feedbackul pentru toate grupele de interes* (rezultatele acțiunilor întreprinse în contextul Proiectului trebuie să fie cunoscute de către elevi, părinți, cadre didactice, manageri, comunitate în ansamblul ei, pentru a putea aprecia dacă “investiția” făcută, nu numai cea financiară, a dus sau nu a dus la impactul scontat și dacă merită continuată);
- *revizuirea și optimizarea politicilor și a strategiilor educaționale* la nivelul unității școlare, pentru ca acestea să servească mai bine misiunii asumate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrițchi V. Teoria și metodologia resurselor umane în învățămînt. Chișinău: Print-Caro, 2012. 288 p.
2. Baci S. Managementul instituției școlare. Chișinău: Știința, 2007. 54 p.
3. Caprini V., Mitroi E., Bălan M., Grigorescu E., Petre C. Ghid practic al evaluatorului de competențe profesionale. CNEPA, 2005. 43 p.
4. Cojocaru V., Cojocaru Gh., Postica A., Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației. Chișinău, 2011. 191 p.
5. Cristea S. Managementul organizației școlare. București: EDP, 2003.
6. Deaconu A., Podgoreanu S., Rasca L. Factorul uman și performanțele organizației. București: ASE, 2005.
7. Iosifescu Ș. (coord.) Asigurarea calității: Ghid pentru unitățile școlare. București: IȘE, 2005.
8. Lisievici P. Evaluarea în învățămînt. Teorie, practică, instrumente. București: Aramis Print, 2002. 304 p.
9. Nicolaescu L. Evaluarea cadrelor didactice și dezvoltarea profesională, www.proeducation.md/files/Evaluare
10. Pânișoară G., Pânișoară I. Managementul resurselor umane: Ghid practic. Iași: Polirom, 2005.
11. Rogojină D. Metodologia de evaluare/autoevaluare a competențelor cadrelor didactice. Chișinău: IȘE, 2004.
12. Stan C. Autoevaluarea și evaluarea didactică. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001.



CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Tatiana **CARTELEANU**

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

Strategii de proiectare didactică III. Strategia gândirii critice

Rezumat: Articolul încheie un bloc de trei publicații consecutive, scrise cu intenția de a prezenta strategiile moderne de proiectare didactică. Strategia este cunoscută în republică datorită promovării plenare a proiectului LSDGC, este reflectată în documentele curriculare la toate materiile de studiu și a fost asigurată prin numeroase publicații elaborate la Centrul Educațional PRO DIDACTICA. Strategia are două exigențe: transparența, care presupune metacogniția, înțelegerea și mo-

nitorizarea propriului proces de învățare de către cei care se implică în activități, și sistematizarea, care necesită consecvență, exersare, repetare pînă la automatism. După ce sînt raportate la cele patru etape obligatorii ale strategiei – evocarea, realizarea sensului, reflecția și extinderea – tehnicile sînt prezentate într-un tabel care îi sugerează profesorului cu ce obiectiv pot fi aplicate și care este succesivitatea asimilării lor. Deși se referă în mod expres la predarea integrată a limbii și literaturii române, cu cele trei domenii – Textul literar și nonliterar; Practica rațională și funcțională a limbii; Cultura comunicării – sugestiile sînt aplicabile și pentru proiectarea în cadrul altor discipline școlare, dacă profesorul formează și valorifică aceleași competențe transdisciplinare: capacitatea de a citi orice text; capacitatea de a susține o discuție; capacitatea de a produce un text.

Abstract: This is the conclusive article in a cycle of three pieces written about modern strategies of didactic planning. The Critical Thinking strategy is known in the country due to its promotion by the RWCT project. It can be found in the curricular documents for all school disciplines and it is supported by numerous publications prepared by the Educational Centre PRO DIDACTICA. This strategy imposes two requirements: transparency, which implies metacognition, the understanding and monitoring of one's own learning process by those involved in activities, and systematisation, which necessitates consecutivity, exercising, and repetition up to automatism. The didactic techniques are first related to the four mandatory stages of the strategy – evocation, realisation of meaning, reflection, extension – and then presented in a table where the teacher can see with which objective they may be applied and in what order of assimilation. Although the article is mostly concerned with the integrated teaching of Romanian language and literature, with its three core areas – The Literary and Non-literary Text, Rational and Functional Language Practice and Culture of Communication – the suggestions offered within are also applicable for course and lesson planning in other school disciplines, provided the teacher forms and explores the same transdisciplinary competences: the ability to read any text; the ability to participate in a discussion; the ability to produce a text.

Keywords: Reading and writing for critical thinking; evocation; realisation of meaning; reflection; extension; metacognition.

Strategia gândirii critice se edifică pe teorii elaborate detaliat în SUA, unde există un Centru Național pentru Gîndirea Critică și un instrumentar de evaluare axat pe această capacitate, dar „rădăcinile intelectuale ale gîndirii critice se află în antichitate, fiind decelabile în dialogurile practice de Socrate, acum 2500 de ani” [5, pp. 24-34]. Din experiența de implementare a strategiei în raport cu diferite discipline școlare a derivat programul internațional RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), promovat începînd cu 1998 și în Republica Moldova: LSDGC (Lectură și scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice) [6; 7; 8]. Respectiva strategie a determinat elaborarea cadrului

de proiectare didactică *Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere (E-R-R-E)*, care constituie un circuit închis de învățare explicită și unde nu este permis să se omită unele etape și să se treacă peste anumite activități, considerate obligatorii.

Odată cu strategia *LSDGC*, care a însoțit implementarea documentelor curriculare, în școală au fost acclimatizate tehnici interesante și o gamă variată de produse evaluabile, care au diversificat meniul tradițional: *eseul, proiectul individual și de grup, portofoliul, jurnalul reflexiv, posterul, colajul, prezentarea cu ajutorul TIC, videoclipul, filmul etc.* Pentru a fi privită ca o veritabilă strategie de predare-învățare-evaluare, gândirea critică va fi secondată de promovarea unor tehnici specifice de lectură, organizare a informației, scriere, discuție, a căror aplicare, de regulă, urmează un algoritm. Multe dintre ele vin din management, marketing, logistică, psihologie, business – de unde preiau rigurozitatea pragmatică, fiind adaptate, în procesul aplicării, unor scopuri didactice certe.

Pentru ca strategia de gândire critică să devină funcțională și eficientă, se va ține cont de două exigențe de bază ale respectivei strategii: (1) *transparența*, care presupune metacogniția, înțelegerea și monitorizarea propriului proces de învățare de către cei care se implică în activități, și (2) *caracterul sistematic al aplicării*, care necesită consecvență, exersare, repetare pînă la automatism [8, p. 7]. În prescripțiile curriculare ale unor țări, tehnicile de muncă intelectuală sînt trecute la arsenalul achizițiilor obligatorii ale elevului: bunăoară, în Canada acestea sînt *Jurnalul reflexiv, Harta cognitivă, Păienjeniișul, Clusteringul, Piramida narațiunii, Axa temporală, Diagrama Venn, Harta narativă, Bibliografia, Graficul T, Harta conceptuală ș.a.* [2, p. 225].

Tehnicile – a căror exersare, de regulă, coincide cu o etapă a lecției – au denumiri limpezi (*Ghidul pentru învățare; Lectura ghidată; Discuția ghidată; Discuția dirijată; Scrierea liberă; Scrierea ghidată; Argument în patru pași ș.a.*), uneori reduse la abrevieri și acronime (*SINELG; TASC; SORA; OPERA; PRES; FRISCO*), altele cifrate, metaforice (*Comerțul cu o problemă; Linia valorii; Mozaicul; Cercul; Roata; Mîna oarbă; Maratonul de scriere; Pixuri în pahar; „Lasă-mi mie ultimul cuvînt”* etc.). Fiecare tehnică se regăsește în descrierea uneia dintre metodele didactice cunoscute, fundamentate în sistemul științelor educației. Tehnicile derivate din strategia gândirii critice au cîteva avantaje, în raport cu procedeele tradiționale ale acelorași metode pedagogice: flexibilitatea și adaptabilitatea la diferite condiții de lucru; impactul motivațional asupra copiilor, mai ales datorită certitudinii în aplicare (conform algoritmului) și libertății de acțiune; caracterul universal, în raport cu vîrsta copiilor: odată însușite în școală, pot rămîne printre instrumentele de lucru intelectual pentru toată viața; eficiența: permit asimilarea temeinică a materiei de către toți elevii în timp relativ scurt.

Proiectarea unei activități didactice în baza strategiei date presupune patru etape distincte și nici una dintre ele nu poate fi omisă: *Evocarea, Realizarea Sensului, Reflecția, Extinderea.*

Evocarea este secvența de debut a lecției, dar ea nu se rezumă la salut, organizarea clasei și captarea atenției (și nici nu le exclude). Evocarea este considerată etapă a lecției deoarece se edifică pe un obiectiv operațional cert/distinct: această exigență nu vizează și momentul de captare a atenției. Menirea operației de evocare este să coreleze cunoștințele și abilitățile anterioare ale elevilor cu ceea ce urmează să fie asimilat: să ajute în construirea unor punți, să faciliteze dezvoltarea în memorie a unor „filme” mai vechi, să trezească emoții. La începutul lecției profesorul e cel care cunoaște traseul și finalitatea, dînsul urmează să proiecteze activități și să dea sarcini care i-ar ajuta pe elevi să-și sporească interesul și motivația, să se conecteze la ce se va întîmpla astăzi la lecție. Evocarea nu neapărat se axează pe conținuturile disciplinei; ea deseori apelează la competențe transdisciplinare, implică experiența elevilor, sistemul lor de valori, poziția civică. Alegînd un singur verb de sinteză care să exprime esența evocării, cercetătorii se opresc la *Implică-te!*

Obiectivele evocării ar putea fi: (a) actualizarea cunoștințelor de care dispun elevii versus unul dintre aspectele abordabile ale textului literar (deja citit sau încă necunoscut) – tematica, cronotopul, personajele, problemele, motivele, titlul etc. – sau ale subiectului lingvistic (*Acumulare; Scrierea liberă; Clustering; Graffiti; Asocieri libere; Secvențe contradictorii; Discuția ghidată*); (b) trecerea în revistă a informației studiate anterior: autorul și opera lui, noțiunile și termenii necesari demersului (*Explozia stelară; Diagrama Venn; Citate; Asocieri forțate*); elaborarea unui cîmp conceptual al subiectului (*Harta conceptuală; Atribute; Floarea de nufăr; Clustering; Găsește pe cineva care...*); (c) acumularea unor idei în raport cu problema enunțată de profesor (*Brainstorming; Brainwriting; Scrierea liberă; Phillips 6x3x5; Cinquain; Eseul de 5’; Graficul T*); (d) provocarea unor emoții, crearea atmosferei necesare, stimularea motivației, trezirea interesului (*Bliț; Reacția cititorului; Pagina de jurnal; Lanțuri asociative; Discuția ghidată; Dialogul dirijat; Scrierea liberă; Pixuri în pahar; Discuție la manej; Linia valorii; Găsește cuvîntul-țintă; GPP; Schimbă perechea!*).

Evocarea nu există în afara întregului proiect: dacă realizarea sensului se va axa pe scriere, ar fi bine ca evocarea să se edifice pe o acumulare de idei sau informații, pe crearea dominantei psihologice potrivite pentru declanșarea imaginației, iar reflecția să ia în discuție cele scrise sau modul în care s-a lucrat. Timpul rezervat etapei nu va depăși 10-12 minute și ea poate fi combinată cu verificarea temei de acasă, dacă aceasta a fost gândită în perspectivă.

Realizarea sensului este etapa principală a lecției: elevii acum învață conținuturi sau exersează deprinderi – citesc un text, urmăresc o prezentare, ascultă o prelegere, un discurs, o argumentare, experimentează, sînt ghidați în lectura sau în scrierea unor texte, elaborează monitorizat un produs etc. Elevul nu trebuie să rămînă un simplu spectator în timpul predării – el urmează să se ocupe activ de propria învățare. În diada *predare-învățare*, *predarea*, oricît de calitativă, nu duce la un rezultat dacă nu se realizează *învățarea*. Dacă ne referim la lectură, una dintre cele mai ilustrative metodologii este *Interogarea multiprocesuală*, adaptată de Sanders în baza taxonomiei lui Bloom [6, pp. 27-32]: formularea și dezbaterăa unor întrebări ce cuprind consecutiv toate procesele cognitive (*înțelegerea*, *traducerea*, *interpretarea*, *aplicarea*, *analiza*, *sinteza*, *evaluarea*) îi dă profesorului siguranța că nu a omis vreuna dintre etapele învățării; de asemenea, *Lectura ghidată* pentru textul literar și *Lectura intensivă* pentru cel nonliterar ar fi printre tehnicile din prima linie, cu care profesorul va începe dezvoltarea gîndirii critice.

Pentru scriere sau prezentare orală, tehnica-pattern este *Cubul*: șase pași consecutivi în examinarea problemei, comentarea motivului, descrierea evenimentului, caracterizarea personajului, elaborarea eseului; dacă textul va fi argumentativ, exersarea ar putea începe cu *Argument în patru pași* sau *6 De ce?*

Două verbe de sinteză rezumă esența activităților de construire a cunoștințelor noi: *Informează-te!* și *Procesează informația!* În cel de-al doilea se conține esența învățării active: informarea fără procesarea informației nu asigură realizarea sensului. Și aici măiestria pedagogică a profesorului se va oglindi în capacitatea lui de a-i mobiliza pe toți elevii, de a organiza învățarea (frontal, în grup, individual). În raport cu textul literar, acestea sînt tehnicile *Consultații în grup*; *Comerțul cu o problemă*; *Mîna oarbă*; *Interviul în trei trepte*; *Lectura ghidată*; *Interogarea încrucișată*; *Lectura împotriva*; *Lectura intensivă*; *Lectură în perechi*, *rezumate în perechi*; *Piramida narațiunii*; *Pînza discuției*; *Phillips 6x6 ș.a.* Pentru textul nonliterar, pot fi adaptate sarcini în baza tehnicilor cunoscute: obiectivul fiind lectura, li se vor oferi elevilor textele nonliterare din specia studiată și se va pune accentul pe structura, caracteristicile și aspectele de conținut ale textului (*SINELG*; *Mozaicul*; *Predarea complementară*). Obiectivul fiind scrierea, elevii vor fi ghidați în elaborarea textului: *6 De ce?*; *Cercul*; *TASC*; *PRES*; *OPERA*; *SORA*; *Cubul*.

Alegerea tehnicii centrale de construire a noilor cunoștințe sau formare a noilor competențe depinde de domeniul vizat – lectura, discuția sau scrierea? Deoarece abordarea textului se desfășoară pe parcursul mai multor lecții dintr-o unitate didactică, la fiecare din acestea realizarea sensului va activa alte procese cognitive și va solicita alte produse.

Realizarea sensului este etapa în care se formează și se dezvoltă competențele specifice ale disciplinei. Studiarea materiei noi se circumscrie competenței pragmatice, care se exprimă în „cunoașterea de către elev a principiilor conform cărora mesajele sînt organizate, structurate, adaptate. Ea se manifestă în **competența discursivă** (ordonarea frazelor în secvențe cu scopul de a produce ansambluri; structurarea discursului) și în **competența funcțională**: procedura propriu-zisă. În planul de studiere a textelor, elevul analizează mesaje de gata, deducînd ideile și asimilînd modele relevante” [4, p. 14].

Reflecția poate deveni etapa principală a unei lecții, dacă profesorul reușește să pună accentele pe exersare, formarea competențelor, rezolvarea problemelor, adică pe integrare în toată amploarea ei, nu doar pe tradiționalele generalizare și creație. Reflecția este mai importantă și uneori mai cronofagă decît realizarea sensului – în cazul limbii și literaturii, asimilarea unor noțiuni gramaticale va fi urmată de exersarea în condiții noi, care trebuie să asigure înțelegerea și aplicarea. Este adevărat însă că reflecția, oricît de atrăgătoare, nu-și are rostul dacă nu s-a produs învățarea. Bine chibzuită, reflecția ar trebui să-i dea elevului ocazia de a-și valorifica anumite deprinderi, de a realiza transferul, de a evalua importanța subiectului nou pentru sistemul său de cunoștințe.

Reflecția încheie cercul inițiat prin promisiunile evocării: ai fost interesat să citești un text și să aplici la analiza lui anumite noțiuni sau categorii, ai fost curios să vezi cum se desfășoară evenimentele – acum este timpul să înțelegi de ce a fost necesar să citești acest roman, să formulezi mesajul acestui text, să caracterizezi acest personaj. Este destul loc aici și pentru legături inter- și transdisciplinare, și pentru raportare la situații de viață.

Verbele de sinteză din care vor deriva sarcinile sînt: *Comunică!* *Decide!* *Apreciază!* Amplitudinea lor rezultă din gama foarte largă a activităților posibile, din diversitatea produselor și multiplicarea impactului. Profesorul îi va crea elevului condiții de comunicare în baza textului – oral sau în scris, individual sau din partea grupului, imediat sau mai tîrziu, iar operațiile implicate țin de sinteză, evaluare, creație. Textul devine acum pretext pentru producerea discursului – literar, metaliterar, narativ, publicistic etc.

După lectura și analiza **textului literar**, tehnicile de reflecție vizează discuția urmată de scriere sau scrierea soldată cu prezentarea produsului: *Cadranul argumentării*; *Argument în patru pași*; *TASC*; *Graficul T*; *Diagrama Venn*; *FRISCO*; *6 De ce?* *Pălării gînditoare*; *Masa rotundă*; *Cercul*; *Panelul*; *Acvariul*; *Din fotoliul autorului*. Frecvent, reflecția se materializează în prezentarea și discutarea în profunzime a produselor sau a problemelor. Elevii trebuie să aibă oportunitatea de a-și

face publice textele, schemele, ideile, de a le compara cu ale altora și de a-și perfectă produsul.

Textul nonliterar analizat va fi raportat la alte situații similare, în funcție de ce s-a urmărit: se va discuta în tehnici ca *Pixuri în pahar*; *Discuția ghidată*; *Colțuri*; se vor face prezentări (*Turul galeriei*). Dacă pentru lectura textului a fost aplicat *SINELG*-ul, se va examina pe coloane tabelul; dacă s-a exersat *Mozaicul*, este cazul să se verifice gradul de înțelegere și să se desfășoare o evaluare reciprocă. Pentru textele nonliterare științifice, sînt bineveniți organizatorii grafici (*Harta conceptuală*; *Diagrama cauzelor și a efectelor*).

Cînd materia de studiu este, în linii mari, **sistemul limbii române**, *reflecția* derivă firesc din cele studiate recent, dar cuprinde neapărat și alte subiecte sau competențe tangente, de aceea se poate manifesta diferit, de la caz la caz:

- Reformularea: elevii prezintă ceea ce au asimilat, scriu texte utilizînd anumite cuvinte, forme paradigmatică sau valorificînd un fenomen de limbă (*Eseu de 5/10 minute*; *Consultații în grup*; *Pagina de jurnal*; *Scrierea ghidată*; *Fire alternative*).
- Includerea conceptelor noi în schema existentă: tema predată completează cunoștințele și ajută la elaborarea sintezelor; are loc integrarea noilor achiziții (*Tabel sinoptic*; *Ghidul pentru învățare (II)*; *Jurnalul reflexiv*).
- Construirea unor scheme noi: *Atribute*; *Clustering*; *Diagrama Venn*. Activitatea este firească pentru subiectele predate prima dată (d.e., *Sistemul de moduri și timpuri ale verbului*; *Gradele de comparație*; *Locuțiunea verbală*; *Complementele circumstanțiale*).

Reflecția va stimula creativitatea elevilor, pentru care simpla repetare a situației de comunicare standard va trece firesc în interpretarea datelor și adaptarea textului propriu produs: *Jocul de rol*; *Revizuirea circulară*; *Maratonul de scriere*; *Dezbateri* etc. Metacogniția, exersată prin tehnici ca *Eu cercetez*; *Jurnalul reflexiv*; *Pagina de jurnal*; *Consultații în grup*; *Pălării gînditoare* devine dovada cea mai sigură a faptului că învățarea a avut succes.

Extinderea vizează preponderent comportamentul ulterior al celor instruiți – formarea de competențe trebuie să se definitiveze cu aplicarea lor în situații de integrare autentică. De regulă, etapa extinderii este programată „după lecție” [1, p. 426]. Extinderea poate fi concepută ca temă pentru acasă, prezentarea/discutarea căreia va deveni evocare pentru lecția următoare. Alteori, extinderea poate genera o sarcină de durată, care va reclama acțiuni sesizabile, deși nu întotdeauna evaluabile, măsurabile (căci nu pot fi evaluate atitudinea sau comportamentul).

Tehnici ca *Imaginația ghidată*; *Colajul*; *Harta conceptuală*; *6 Cu ce scop?*; *6 Cum?*; *Studiul de caz*; *Jurnalul reflexiv*; *SORA*; *OPERA*¹ oferă condiții autentice de integrare a celor învățate. Acestea vor sta la baza unor modele comportamentale asimilate prin învățare și rodare, multe dintre sarcini necesitînd depășirea cadrului lecției și solicitînd implicarea în viața comunității. Una dintre oportunitățile de desfășurare și valorificare a etapei o constituie astăzi revistele și ziarele școlare, posturile de radio locale, proiectele comunitare. *Acționează!* este verbul prin care sarcinile date elevului depășesc perimetrul clasei și pereții școlii. Anume din această cauză evaluarea produselor de extindere nu întotdeauna va fi posibilă cu instrumentarul tradițional și nu neapărat va oferi note încolonate în registru.

Cu siguranță, asimilarea tehnicilor eficiente și stabilirea priorităților în instrumentarul propriu al profesorului nu se face în timp scurt și, în raport cu obiectivele de bătaie lungă ale strategiei LSDGC, nu se realizează într-un an de studii. Dar 5 ani de instruire la treapta gimnazială ar fi suficienți pentru ca elevii și profesorul să dețină, la încheierea clasei a IX-a, un număr de tehnici de lectură, scriere, discuție, organizare a informației, a căror nominalizare declanșează procesul de gîndire, evocă în memorie algoritmul și permite construirea riguroasă a unui discurs, lectura calitativă a unui text, participarea efectivă la un dialog. Dificultățile pe care le întîmpină profesorul ce intenționează să valorifice strategia gîndirii critice țin de managementul timpului, de paradigmatica și de sintagmatica tehnicilor.

Iată cîteva sugestii:

- ✓ Selectînd tehnicile pe care intenționăm să le aplicăm la o lecție, vom avea în vizor diferite deprinderi integratoare (lectură, scriere sau discuție) și vom solicita produse adecvate acestora.
- ✓ Pentru o etapă a lecției este suficientă o tehnică de lucru, derivată din obiectivul operațional al etapei.
- ✓ Tehnicile sînt interșanjabile și selectarea uneia din mai multe apropiate depinde de obiectivele demersului didactic și de circumstanțe spațio-temporale.
- ✓ Tehnicile complexe (*SINELG*; *Mozaic*; *Maratonul de scriere*) pot cuprinde două-trei etape ale lecției. Să exemplificăm cu *SINELG*: la evocare, se trec în revistă cunoștințele elevilor în raport cu subiectul și se completează prima coloană a tabelului; la realizarea sensului, elevii citesc textul nonliterar dat și completează următoarele trei coloane; la reflecție, se discută momentele care au generat

1 Acestea două din urmă conțin comanda *Acționează!* în acronime: SORA (Situație – Observație – Reflecție – Acțiune); OPERA (Observație – Prezentare – Explicație – Reflecție – Acțiune).

minusuri și semne de întrebare, se rezolvă dilemele. Extinderea ar putea solicita transferul, aplicarea informației la alte circumstanțe decât cele examinate la lecție sau redactarea unui text similar la alt subiect.

Cea mai frecventă sarcină aici este aplicarea celor învățate la producerea de texte orale și scrise, dar acest obiectiv se consumă frecvent în cadrul etapei precedente. Pentru ca extinderea să ateste o altă etapă a ciclului învățării, elevul trebuie lăsat să descopere singur unde, când, pentru ce îi sînt necesare aceste cunoștințe și ce se întîmplă dacă nu le are sau ne le aplică. Redactarea unor texte cu erori nu este pe puterile fiecărui elev luat aparte, dar poate deveni o sarcină de grup în care și din care se învață. Ideea de a ieși din școală și a valorifica pe viu cultura comunicării orale și scrise poate să se soldeze cu sarcini de acțiune directă – *Corecți erorile în toate anunțurile pe care le găsiți* – sau indirectă – *Generalizați cu privire la cele mai frecvente greșeli comise în anunțurile de pe un site de vânzare-cumpărare*. Redactarea unor sugestii adresate tuturor celor care doresc să scrie un text funcțional de anume tip, ca proiect de grup, elaborarea unui ghid cu modele de *cereri, anunțuri, CV-uri etc.* fac parte din această etapă a ciclului instruirii. Pe lîngă faptul că elevul nu va primi sarcini de această anvergură în fiecare zi, mai există o problemă delicată: evaluarea amînată. Prin urmare, din momentul formulării sarcinii elevul trebuie informat și asupra termenului, și asupra modului în care va fi apreciat lucrul său. Deseori se va constata că nota nu poate exprima integral efortul și nu poate aprecia contribuția fiecăruia atunci cînd s-a lucrat în grup: un feedback onest și direct din partea colegilor ar putea să substituie evaluarea propriu-zisă.

Cum ar trebui să procedeze profesorul care nu a beneficiat de formări speciale în domeniul LSDGC și intenționează să cunoască strategia? După ce a citit sursele accesibile [3; 6; 7; 8], este bine să determine, în raport cu disciplina sa, succesivitatea tehnicilor pe care le va aplica. Adică, să meargă cu pași mici, rodînd cîte o tehnică pînă cînd aceasta le devine familiară elevilor, să nu înceapă cu tehnici dificile, complicate ca algoritm, care necesită timp și materiale. Vom exemplifica mai jos în trei filoane, după obiectivul vizat:

Dezvoltarea competenței de lectură	Dezvoltarea competenței de discuție	Dezvoltarea competenței de scriere
Tehnici recomandate pentru exersare la etapa de inițiere în strategia LSDGC		
• Conferința de lectură • Lectura ghidată • Agenda cu notițe paralele/ Jurnalul dublu • Lectura intensivă • Lectură în perechi, rezumate în perechi • SINELG • Harta narațiunii	• Discuția ghidată • Pixuri în pahar • Graficul T • Secvențe contradictorii • Discuția la manej • Gîndește – Discută în perechi – Prezintă • Linia valorii	• Scrierea liberă • Scrierea ghidată • Brainwriting • 6 „De ce?” • Pagina de jurnal • Reacția cititorului • Cinquain • PRES • Eseu de 5’/10’
Tehnici recomandate pentru exersare la etapa de aprofundare în strategia LSDGC		
• Agenda în trei părți/Jurnalul triplu • Mozaicul • Comerțul cu o problemă • Interviu în trei trepte • În căutarea autorului • Mîna oarbă • Predarea complementară • Lectura împotrivă • Procedul cercetării reciproce	• Consultații în grup • Argumente pe cartele • Colțuri • Controversa constructivă • Cercul • Roata • Pînza discuției • Acvariul • Panelul de discuție • FRISCO • Intra-actul	• Cubul • TASC • Presupunerea prin termeni • Piramida narațiunii • Fire alternative • Maratonul de scriere • SORA • OPERA • Scrisoarea literară • Revizuirea circulară • Manuscrisul pierdut

În concluzie: Asimilată ca strategie de proiectare a unor lecții luate aparte (mai ales a lecțiilor-atelier), strategia LSDGC își va face loc printre achizițiile profesionale ale pedagogului și va deveni ceea ce i se cuvine prin definiție: *Arta de a folosi cu dibăcie toate mijloacele disponibile în vederea asigurării succesului.*

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A., Bolocan V., Suff E., Șișcanu-Boz O. Textul funcțional în gimnaziu: Strategii de abordare didactică. Chișinău, 2013.

3. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V., Lîsenco S., Scîlîfos L. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008.
4. Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău: Lyceum, 2010.
5. Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. București: E.D.P., 2007.
6. Temple Ch. et al. Inițiere în metodologia Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, 2001, nr. 1.
7. Temple Ch. et al. Învățare prin colaborare. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, 2002, nr. 7.
8. Temple Ch. et al. Aplicarea tehnicilor LSDGC. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, 2003, nr. 2.

Abordarea textului literar de proporții în gimnaziu: o provocare



Rodica BOGUȘ

Liceul Teoretic Vasile Lupu, s. Susleni, r. Orhei

Rezumat: Articolul valorifică o experiență didactică inovatoare, aceea de a proiecta un bloc de lecții (o unitate de învățare, un modul) în baza textului literar de proporții Lătrînd la lună de Aureliu Busuioc, propunînd un model de abordare a acestuia în gimnaziu. Se trec în revistă aspectele de analiză și interpretare a textului, precum și modalitățile de aplicare a unor tehnici din arsenalul strategiei Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice. Se insistă asupra

acelor situații de învățare care ar trebui să fie cardinale în ultima clasă de gimnaziu: integrarea noțiunilor studiate, elaborarea textelor funcționale și capacitatea de sinteză. O atenție deosebită se acordă dezvoltării creativității elevilor; pentru care romanul devine un text de reper.

Abstract: The article improves an innovative teaching experience that of designing a block of lessons (a unit of learning, a module) based on a major literary text – the novel *Lătrînd la lună* by Aureliu Busuioc, proposing a model of its approach in the gymnasium. We are concerned by the aspects of analysis and interpretation of the text, and also the ways of applying techniques in the Reading and Writing for Critical Thinking arsenal strategy. The emphasis is on those situations that should be cardinal in the last grade of the gymnasium: the integration of studied concepts, the elaboration of functional texts and synthesis ability. A particular attention is given to the pupils' creativity development for whom the novel becomes a landmark text.

Keywords: Novel, reading competences, analysis of a text, literary text, functional text, interactive teaching strategies.

„Școala trebuie să producă nu oameni mari, ci oameni buni...”

(Aurelian Silvestru)

Lecțiile de limba și literatura română sînt o piatră de temelie în formarea elevilor, ajutîndu-i să depășească barierele de comunicare, să-și învingă temerile și nedumeririle, să înainteze ferm în labirintul vieții, reușind să-și argumenteze punctul de vedere în funcție de circumstanțe, să relaționeze o situație nouă cu ceea ce au învățat în anii de școală, dar, mai ales, să aplice în cotidian cele asimilate. Toate acestea se aprofundează la lecții prin studiul unor texte literare ce prezintă diverse arhetipuri, făcîndu-i mai rezistenți, mai toleranți, mai oameni. Ei sînt puși în situația de a empatiza cu personajele literare, de a simți emoțiile acestora doar prin cuvintele naratorului, dezvoltîndu-și, astfel, inteligența verbală și, în mod special, cea emoțională. Lectura de

orice fel are menirea de a educa cititorul, oferindu-i etaloane sau determinîndu-l să înțeleagă, să aprobe ori să condamne acțiunile cuiva pe care îl cunoaște prin intermediul textului scris. Iar obiectivul de bătaie lungă este acela de a educa un om capabil să simtă, să înțeleagă și să facă transferul asupra vieții sale.

În alegerea textelor literare, luînd în calcul anumite particularități de vîrstă ale copiilor, profesorul este ghidat de documentele curriculare și se sprijină pe mijloacele didactice existente (manuale, creștomatii, antologii etc.). Pentru ultima clasă de gimnaziu, curriculumul la limba și literatura română propune un număr impunător de texte la alegere, compatibile cu temele literare recomandate, dar lasă lista deschisă pentru orice profesor creativ și receptiv, care dorește să experimenteze și altceva decît cele încetățenite în tradiția didactică. Nu ultima dintre sursele de inspirație și nu cel din urmă dintre factorii decisivi în alegerea textelor devine acum bagajul de

lecturi ale profesorului.

Conform standardelor de formare, absolventul de gimnaziu trebuie să citească diverse texte literare, inclusiv romane. De aceea, în clasa a IX-a am acordat prioritate textului de proporții, continuând itinerariul început în clasele a VII-a și a VIII-a. Orice text care nu a fost deocamdată abordat în literatura didactică devine o provocare pentru profesor și elevii săi. Iar obiectivul pe care îl urmărim este dezvoltarea competenței lectorale, în accepția ei curriculară, care: „rezidă în capacitatea de a citi adecvat orice text, a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor exterioare acelui text (de viață cotidiană, istorie, geografie, științe) și – nu în ultimul rând – prin uzul unui instrumentar de teorie literară” [3, p. 5].

În articolul de față ne propunem să împărtășim experiența de abordare didactică a romanului *Lătrind la lună* de Aureliu Busuioc, obiectivul nostru fiind și acela de a aduce în atenția colegilor un text original construit, și acela de a valorifica vasta operă narativă a regretatului scriitor. Iar pe agenda mea de profesor scrie, cu mult optimism, că aș vrea ca elevii să caute și alte romane ale prozatorului, la care voi avea grijă să fac referință pe parcurs – *Unchiul din Paris; Pactizînd cu diavolul; Și a fost noapte...; Spune-mi Gioni*.

Pentru a facilita activitatea nemijlocită în clasă la studierea acestui text, fiecare elev a avut un suport de curs elaborat de noi, care includea un fragment din roman, imagini și sarcini în baza textului. Am proiectat o unitate didactică de 12 lecții: nu vom prezenta aici proiectele didactice ale lecțiilor, ci doar vom puncta câteva aspecte ale abordării textului.

Inițial, ne-am propus să arătăm elevilor un alt gen de roman decît cele cunoscute de ei pînă atunci, să-i „înfiltrăm” în lumea animalelor, făcîndu-i să înțeleagă că orice vietate are sentimente și emoții, chiar dacă nu cuvîntă, și, în același timp, că alegerea unui narator reprezintă o sursă de a ne vedea altfel decît considerăm noi că sîntem. Un alt obiectiv a constat în a le trezi dorința de a citi integral romanul, deși aveam la dispoziție un singur exemplar de carte (atunci cînd am demarat studierea, îl citiseră trei elevi; astăzi, zece din cei douăzeci de elevi înscriși pe listă au citit romanul cap-coadă, confirmînd axioma că se poate face carte și cu resurse modeste).

Zilnic, am experimentat metode și tehnici ce ar facilita comprehensiunea lucrării epice, care i-au făcut pe elevi mai receptivi, i-au adus mai aproape de text. În acest sens, au fost utilizate:

- pentru **Evocare** – *Asocieri libere, Bliț, Axa cronologică, Cvintet, Cercetarea împărtășită, Din fotoliul autorului, Alb și negru;*
- pentru **Realizare a sensului** – *Eseu nestructurat, Cluster, Diagrama Venn, Harta personajelor;*
- pentru **Reflecție** – *Pixuri în pahar, Argument în*

patru pași, Linia valorii, Prezentare de grup;

- pentru **Extindere** – lectura romanului, iar apoi lucrări produse în baza lui – *Rezumatul, Compunerea – caracterizare de personaj, Colajul de imagini, SMPR, Maratonul de scriere, Alocuțiunea* [A se vedea descrierea tehnicilor și exemple de aplicare în: Cartaleanu T. et. al. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2008].

Fiecare tehnică a avut menirea să favorizeze înțelegerea acestui roman și să-i dezvăluie coloritul specific, ajutînd la construirea unui puzzle al textului. Siguranța că modelul didactic propus este transferabil și asupra altor romane alese pentru lectura *extra muros* ne motivează să trecem în revistă activitățile desfășurate, iar atitudinea elevilor față de lectură și față de creația lui Aureliu Busuioc ne dă încrederea că o planificare perspicace și minuțioasă este, într-adevăr, cheia succesului în motivarea pentru lectură. În această ordine de idei, menționăm că am urmat îndeaproape etapele reperate de domeniile și verbele taxonomiei lui Krathwohl:

- **receptarea** – *ascultă, interesează-te;*
- **răspunsul** – *consimte, acceptă;*
- **valorizarea** – *aderă, implică-te, promovează;*
- **organizarea** – *dezvoltă valori și convingeri;*
- **caracterizarea** – *structurează-ți valorile proprii într-un sistem coerent* [4, p. 53].

Prima lecție din cadrul acestei unități a demarat cu *Asocieri libere* pentru substantivele „dragoste” și „prietenie”, elevii scriind pe fișe cîte un cuvînt potrivit pentru fiecare dintre cele două lexeme. În urma prezentării fișelor, am discutat despre similitudinile și diferențele dintre cele două noțiuni. Asocierile propuse de elevi au fost:

- a) **dragoste** – *trădare, foc, încredere, bătaie de cap, loialitate, fidelitate, suferință, mîngiere, fericire;*
- b) **prietenie** – *secrete, încredere, respect, bucurie, aer, dor, ajutor reciproc, veșnicie, devotament.*

Elevii și-au argumentat alegerea prin exemple. Ulterior, ei au scris un *Eseu nestructurat* bazat pe aforismul din debutul temei: „Dragostea ne pune în legătură cu stihiiile, și nu încapă îndoială că alături de cele patru elemente: aer, apă, foc și pămînt, ea este al cincilea. Altfel, anticii nu ar fi întruchipat-o în marmură trandafirică, precum au făcut-o.” și inspirîndu-se din tabloul *Nașterea lui Venus* de Sandro Botticelli. După expirarea timpului alocat, cîțiva elevi și-au citit lucrările. Am evaluat frontal ideile expuse în eseu, interdependența dintre motto și imagine, limbajul utilizat și coerența enunțurilor.

Un cu totul alt impact am urmărit prin sarcina de a alcătui *axa cronologică* a contactului pe care l-au avut, ca elevi, cu opera lui Aureliu Busuioc: să răsfoiască

toate manualele de gimnaziu în uz ca să-și amintească ce texte au studiat de-a lungul anilor și să le plaseze pe o axă a timpului. Iată ce au descoperit: în clasa a VI-a un fragment din textul *Cînd bunicul era nepot*, în a VII-a – poeziile *Impresionistă* și *Bătrînul poet*, în a VIII-a – fragmente din romanul *Singur în fața dragostei*, iar în clasa a IX-a au identificat textul liric *Cearta*. Astfel că romanul cu care intenționam să lucrăm nu mai apărea de nicăieri, ci se așeza firesc într-o gamă de texte studiate, prezentîndu-ni-l pe Aureliu Busuioc prozatorul, alături de Aureliu Busuioc poetul și Aureliu Busuioc memorialistul.

Revenind la cuvintele-cheie ale lecției, am aplicat tehnica *Alb și negru*, conform căreia elevii au avut de alcătuit definiții metaforice pentru substantivul „dragoste” (*Ce este/pare/înseamnă dragostea? Ce nu este/nu pare/nu înseamnă dragostea?*). Aducem cîteva exemple: **dragostea** – este *gingășie, fericire, loialitate*; pare un *miracol, nebunie, pasăre*; înseamnă *jertfă, chin, fericire*; nu este *veșnicie, dezamăgire, rai*; nu pare *floare, zi însorită, dulceță*; nu înseamnă *trădare, cuib de viespi, soare*. Finalitatea acestei activități a fost exersarea formării metaforelor prin intermediul verbelor copulative. Am evaluat frontal ineditul și originalitatea asocierilor propuse pentru lexemul „dragoste”, dezvoltînd în comunicări orale semnificația acestora.

Insistăm asupra momentului, pentru a sublinia aspectul integrator al activității: nu este suficient ca noi, profesorii, să nu separăm „limba” de „literatură” – important este ca și elevii să-și mobilizeze cunoștințele și să-și aplice deprinderile formate acolo unde e cazul. Și, pentru că sîntem în clasa a IX-a, subliniem: recapitularea, actualizarea, ordonarea noțiunilor, sinteza, abordarea din alt unghi a celor învățate constituie un obiectiv de primă importanță în această clasă. Chiar dacă *predicatul nominal* sau *verbele copulative* nu au fost subiecte de predat (tema s-a consumat în clasele precedente), am actualizat termenii; la fel, am reușit să valorificăm și *antonimia*, și *antiteza*, și *metafora*, și *comparația*, și alte aspecte tangente cu problema discutată, deși, aparent, doar am construit niște definiții metaforice.

Realizarea exercițiului de creare a metaforelor a facilitat demersul identificării și selectării figurilor de stil de care abundă textul, oferindu-ne lejeritatea numirii imaginilor plastice selectate și comentînd o parte din ele în *Jurnalul dublu*. Am concluzionat că autorul are predilecție pentru hiperbole. Elevii au încercat să motiveze varietatea asocierilor dintre cuvinte, argumentînd că o parte substanțială a acestora se regăsește anume în descrieri. Afirmarea celor de mai sus ne-a deschis un alt itinerar, cel al modurilor de expunere, așa că le-am identificat și ilustrat cu secvențe de text. Am încercat să urmărim simultan și sarcinile propuse în suportul de curs, ca să obținem o viziune de ansamblu asupra acestui

text anume prin prisma lor. Avînd ca vector obținerea mai multor produse, am evocat noțiunile necesare de teorie literară.

Pentru a realiza o compunere de caracterizare a personajului, am triat parametrii și i-am cercetat pe fiecare independent. Am identificat și am numit naratorii atestați în text, am interpretat perspectiva naratorilor asupra evenimentelor relatate, am nominalizat personajele implicate în firul narativ al romanului, clasificîndu-le după locul ocupat și după semnificația morală. Am cercetat, în cadrul grupurilor, modalitățile de caracterizare a personajului și interdependența dintre ele, construind liniile de subiect și obținînd *Harta personajelor*, care a fost punctul de pornire al compunerii de caracterizare a personajului (realizată acasă). Varietatea de exerciții ce au derivat unele din altele au favorizat lucrul pe text.

După ce s-au decodificat semnele textului, am propus elevilor să-și imagineze un alt deznodămînt al romanului, modificînd ceva în conținut. Activitate interesantă în sine, ca exercițiu, schimbarea finalului sau continuarea firului narativ vin să valorifice capacitatea elevilor de a gândi logic, în contextul datelor oferite de autor: cronotop, sistem de personaje, probleme, motive, mesaj. Fiecare a explorat într-o manieră inedită ideile; totuși, am ajuns la concluzia că viziunea cea mai firească îi aparține autorului.

În aceeași cheie am realizat și *Maratonul de scriere*, în care elevii și-au imaginat că animalul lor de companie (sau un animal din curte) ar putea vorbi. Ei au mărturisit ce cred că ar putea acesta să scrie, redactînd o povestire din perspectiva lui, apoi din propria perspectivă și în viziunea unui martor. Exercițiile, care invită elevii la creativitate, sînt necesare pentru extinderea viziunii asupra lumii în care trăiesc sau în care ar vrea să trăiască, le oferă un spectru infinit de asocieri pentru exprimarea frumosului.

Cînd pare că momentele-cheie ale analizei au fost parcurse, rămînem tot în aria textului, însă de data aceasta depășim barierele lui firești și ne focusăm pe sinteză și creație. Competențele elevilor de a produce texte funcționale sînt exersate în parametrii romanului discutat. În urma selectării textelor funcționale care s-ar putea elabora în contextul romanului, elevii au fost repartizați în grupuri, pentru a scrie: *cerere* (de înmatriculare la un liceu, pentru Rodica); *invitație* (la un concurs de frumusețe pentru cîini); *anunț* (pentru o expoziție de cîini); *CV-ul* Grăsanului, așa cum se poate deduce din roman; *scrisoare* din partea lui Riki către Nancy.

Fiecare lider a prezentat clasei produsul grupului și s-a evaluat structura textelor, conținutul, ortografia și punctuația utilizată, intervenindu-se cu specificări acolo unde era nevoie. Necesitatea scrierii unor texte funcționale în baza textelor literare este una esențială,

deoarece elevii vor experimenta situații tangente cu cele cotidiene, formându-și competența de a redacta texte funcționale în funcție de situația pe care viața de dincolo de pereții școlii le-o va înainta.

O importanță majoră am acordat discuției, lăsând undă verde elevilor pentru a-și comunica ideile vizavi de subiectele enunțate. Comunicarea ca abilitate de exprimare este exersată la lecțiile de limba română nonstop; observăm că, de la o clasă la alta, discuțiile libere favorizează relaționarea copiilor în cadrul orelor: ei exprimându-și opinia, lansând întrebări, ascultând ideile colegilor, tolerându-le sau argumentându-și poziția, fără a atenta la părerile altora. Uneori, discuția era ca un preludiu pentru activitățile scrise, alteori – ca un deznodământ al celor scrise.

În concluzie: Educația, în cazul dat, este privită ca un sistem de acțiuni specifice orientate la formarea unor calități și atitudini ale personalității. Strategiile aplicate în decursul acestor ore au favorizat atingerea obiecti-

velor inițiale prin înlănțuirea metodelor și tehnicilor de învățare. În același timp, au fost prezente și căi de influențare a conștiinței, sentimentelor și comportamentului elevilor. De aici, conchidem că lecțiile de limba și literatura română își înfăptuiesc menirea de a forma elevilor de azi și cetățenilor de mâine competențe pentru viață, nu pentru școală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Busuioc A. Lătrând la lună. Chișinău: Cartier, 2012.
2. Cartaleanu T. et. al. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2008.
3. Curriculum pentru disciplina Limba și literatura română pentru clasele a V-a – a IX-a, Chișinău, 2010.
4. Minder M. Didactica funcțională. Chișinău: Cartier, 2003.



Raisa GAVRILIȚĂ

gr. did. sup., Liceul Teoretic M. Sadoveanu, or. Călărași

Educarea integrității la orele de literatură română

Rezumat: Copiii învață integritatea după modelele din viața lor: din familie, de la școală, dar și din operele literare. Este de datoria maturilor să le ofere exemple de comportament integru și să păzească sufletul lor de alterare.

Abstract: Children learn about integrity according to the models in their life: family, school, and even literature. It is the grown-ups duty to provide examples of integrity and defend their soul from rottenness.

Keywords: Integrity, children, literature, school, true relationships, responsibility, spiritual health.

Integritatea se educă, se învață, dar se trăiește mai întâi. Copilul crește într-o familie unde urmărește niște modele de conduită. Oricâte cărți i s-ar citi, faptele părinților, apoi ale fraților și ale profesorilor mai târziu îi marchează fundamental comportamentul. El învață să fie cineva, învață să se afirme după anumite standarde vizibile, dar și virtuale.

Un mijloc eficace de a educa cinstea este, desigur, opera literară. Din texte desprinde micul cetățean cum trebuie și cum nu trebuie să fie un om integru. Studiind în clasa a VII-a poemul *Dan căpitan de plai* de V. Alecsandri, profesorul trebuie să analizeze cu elevii episodul când Dan refuză să-și trădeze strămoșii, să-și schimbe credința: *"Alb am trăit un secol pe plaiul strămoșesc/ Și vreau cu fața albă senin să mă sfîrșesc"*. Această puritate morală e o comoară a fiecărui om, care trebuie prețuită și păzită.

Mircea cel Bătrîn, protagonistul din poemul *Scrisoarea III* de M. Eminescu, este de asemenea un promotor al integrității și demnității omenești: *"De-un moșneag, da, împărate, căci moșneagul ce privești/ Nu e om de rînd, el este domnul Țării Românești."* Aceste cuvinte definesc coloana vertebrelă a oricărui patriot.

În baza personajelor negative, elevii învață cum nu e bine să fie un om care trăiește după principiile integrității. De ex., Ghiță din nuvela *Moara cu noroc* de I. Slavici, care, de dragul banilor, este gata să renunțe la familie, la toate cele agonisite prin hărnicie și simplitate. Copiii învață că cel lacom ajunge, într-un final, foarte rău: își pierde familia și chiar viața. O galerie întreagă de personaje sînt antimorele de comportament integru: Costache Giurgiuveanu, Stănică Rațiu și Aglae Tulea din romanul *Enigma Otiliei* de G. Călinescu; Hagi Tudose din nuvela eponimă de B. Delavrancea ș.a.

Vă propunem mai jos un eseu realizat de o elevă din clasa a VIII-a pe tema integrității.

PREGĂTIREA PENTRU VIAȚĂ

Sanda intră în bucătărie și își aruncă geanta într-un colț cu un gest de plictiseală. Mama trebăluia, discutând cu tata despre un articol dintr-un ziar. Zgomotul produs de aterizarea genții îi făcură să-și întoarcă capetele spre Sanda. Mama dădu să deschidă gura pentru a o saluta și pentru a o întreba cum a fost ziua ei de școală, însă fata i-o luă înainte:

– M-am săturat de școală, mamă, nu mai are rost să merg acolo.
– Ești abia în clasa întâi, nu poți să te sature de școală, spuse mama.
– Mamă, eu ridic mîna și răspund la toate lecțiile, însă fata aia bogată, Mădălina, care nici măcar nu e atentă, ia zece la toate orele. Mi-a spus că sînt o sărăntoacă fără viitor.

Tatăl Sandei privi cu subînțeles spre mama, apoi zise:

– E timpul să anunțăm autoritățile. Am încercat ieri să vorbesc cu tatăl Mădălinei pentru a nu știu cîta oară, dar nu am avut cu cine. Nu mai trebuie să tolerăm discriminarea și corupția.

– Ce e corupția, tată?

– E ceva grav și urît, draga mea, cînd unii oameni oferă sau acceptă, direct sau indirect, o sumă de bani ori un alt avantaj necuvenit sau promisiunea unui asemenea avantaj, ceea ce afectează exercitarea normală a unei funcții sau comportamentul beneficiarului.

– E un fel de mită, tată? Adică părinții Mădălinei plătesc bani pentru ca ea să aibă note mari?

– Exact, interveni mama. La baza cuvîntului „corupție” se află latinescul „corruptio”, ceea ce în traducere directă înseamnă „stricăciune, mită”. ONU a realizat multe sondaje pentru a urmări progresele țărilor în lupta cu acest fenomen.

– Nu toate încălcările sînt la fel, nu-i așa, mamă?

– Așa e, draga mea, convenția penală privind corupția definește fenomenul în cele două modalități de săvîrșire: corupția activă și corupția pasivă. Corupția activă este promisiunea, oferirea sau darea, cu intenție, de către orice persoană, direct sau indirect, a oricărui folos necuvenit, către un funcționar public, pentru sine ori pentru altul, în vederea îndeplinirii ori abținerii de la a săvîrși un act în exercițiul funcțiilor. Adică corupția activă îl vizează pe cel care comite fapta.

Corupția se referă la persoana care solicită sau primește intenționat, direct sau indirect, un anumit folost necuvenit, pentru sine sau pentru altcineva, în vederea îndeplinirii sau abținerii de la a săvîrși un act în exercițiul funcțiilor sale. Cel care acceptă este la fel de vinovat ca și cel care oferă.

Aceste fapte constituie acte de corupție dacă sînt înfăptuite de funcționari publici, străini, parlamentari naționali, străini și ai adunărilor parlamentare internaționale, funcționari internaționali, precum și de persoane care reprezintă organizații internaționale. De asemenea, corupția ține atît de sectorul public, cît și de cel privat.

– Mamă, nu se face nimic pentru a opri astfel de fapte?

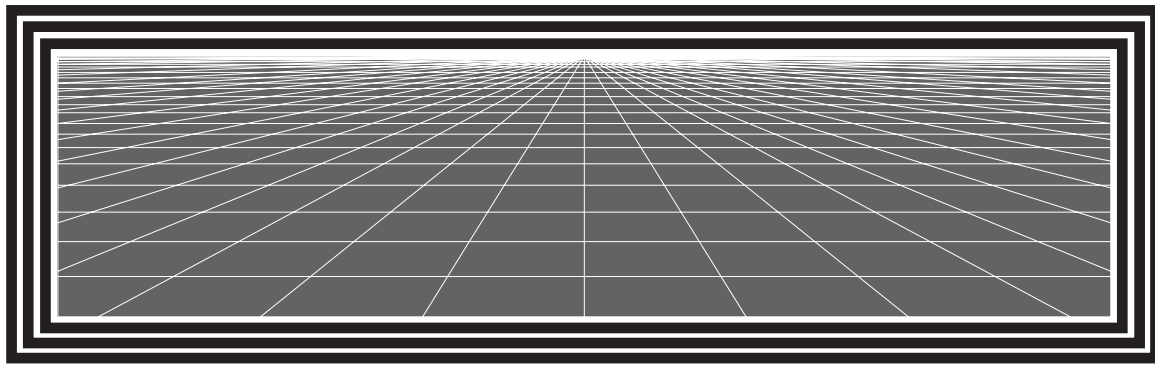
– O, draga mea, se iau măsuri, doar că pașii sînt mici. Spre exemplu, în 2005 a intrat în vigoare hotărîrea Parlamentului R. Moldova despre aprobarea Strategiei naționale de prevenire și combatere a fenomenului corupției. Se zice că nivelul corupției întotdeauna crește în perioada modernizării țării.

– Dar corupția apare doar atunci cînd cineva are nevoie de note mari sau de bani?

– Nu doar. Unele companii pot comite astfel de încălcări cînd vor să ascundă unele venituri sau acțiuni, pentru a plăti impozite mai mici. În consecință, fenomenul corupției a afectat domeniile: politic și instituțional, economic, judiciar și de drept, educațional, de asistență socială și medicală, investițional și de comerț internațional, subminînd grav statalitatea țării. Toate aceste domenii formează un lanț: dacă unul dintre ele este afectat, întreg lanțul nu va mai funcționa cum trebuie.

Ține minte, draga mea: cel care își respectă munca, nu ia și nu oferă mită. O să crești mare, dar să nu lași greutățile să-ți deformeze calea cinstită pe care o ai. Țara depinde de noi, iar noi trebuie să fim cinstiți și muncitori, pentru a contribui la dezvoltarea țării. Nu este imposibil să creăm o lume lipsită de nelegiuiri. Avem nevoie de integritate, să putem spune „Nu!” ilegalităților. Prin pași mici și siguri vom obține succesul! (*Anastasia Gavriliță, clasa a VIII-a*).

Este de datoria noastră, a părinților și a profesorilor, să păzim sufletul curat al copiilor, să-l ferim de fapte nedemne și de stricăciune, folosind toate metodele și strategiile posibile, dar, mai ales, oferindu-le exemple și modele constante de comportament integru.



EDUCAȚIE PENTRU LECTURĂ



Anton ILICA

dr., prof. univ., Universitatea Aurel Vlaicu Arad,
România

Învățarea prin lectura media sau didactica unei noi ere a cunoașterii

Lectura cuprinde în sine o experiență individuală de învățare și presupune restituirea unui sens textului. Parcurgerea și comprehensiunea acestuia induc un exercițiu permanent de angajare a unor procese cognitive și metacognitive (M. Marin le numește "atitudini"). În acest articol vom puncta necesitatea emergenței unor atitudini față de lectura efectuată prin răsfoirea paginilor tipărite, al căror foșnet a ajuns nostalgie.

Generația noastră este contemporană cu globalizarea informațională a „satului universal”, grație facilităților calculatorului personal și programelor Internet. Lumea întreagă e un „ciber-spațiu” (termen propus de W. Gibson în romanul de ficțiune *Neuromancien*, 1985), în care legăturile informaționale dintre oameni și comunități se constituie într-o rețea unică (**www** și **Internet**). Birourile societăților și ambianțele familiale se deschid către universul informațional, permițând oamenilor, prin intermediul unui buton, să corespundă, să vorbească, să citească, să rîdă cu cineva aflat la distanțe apreciabile. Aproape toate evenimentele pot fi cunoscute în orice moment, concomitent cu producerea lor. Evenimente din orice parte a lumii prezentate direct pe ecran – revolta din Ucraina și intrarea avioanelor în turnurile gemene americane, olimpiadele și competițiile sportive, noutățile științifice și tehnice – sînt exemple ale globalizării șanselor oamenilor la cunoaștere. Pentru

toate cele, trebuie să știm a citi cum se cuvine textele scrise, vorbirea celorlalți, imaginile, semnele descriptive și simbolice.

De ce și ce citim? Citim ca să comunicăm, să învățăm, să evaluăm că nu sîntem singuri și că lumea nu e suficient de mică pentru un rol atît de mare. Citim semnele timpului și spațiului, citim urmele celor vii și nevii, ne citim pe noi înșine, citim ca să creăm propria noastră lume. Limita cunoașterii mele devine limita lumii mele. Cu cît știm mai multe și mai mult, cu atît scurta noastră existență pare mai mult decît „o clipă suspendată” în Univers.

”A citi” este prima etapă a lui ”a lectura”. În viziunea noilor teorii ale lecturii, „a lectura” înseamnă **a descifra un text plus a-i forja destinația semantică**. Există o importantă diferență calitativă între „a citi” (a descifra un cod) și „a lectura” (a înțelege semnificația „și adîncimea” codului). La întrebarea „Ce citim?”, răspundem: „vorbirea” partenerului, convertind sunetele sale în mesaje receptate; scrierea textelor (pe hîrtie, ecran); *sunete* muzicale, *imagini* fixe, *imagini* mobile; citim *semnele universului* – divine și umane, citim toate *realitățile* în care ne regăsim prin comunicare. Ideea de citire se referă nu numai la texte, ci și la mesaje audiovizuale.

Biblioteca noastră personală (de cărți) poate avea 800 de volume sau 2400 de tomuri. Toate pot fi înregistrate pe 1-4 CD-ROM-uri, un minuscul disc de trei grame ori pe un styk de 2 centimetri. Un singur asemenea **disculeț** are capacitatea de a înmagazina 9 milioane de cuvinte, 8 ore de sunet, 7000 ilustrații, 800 cărți, 250 grafice și 100 video-clipuri. O veritabilă enciclopedie se află în **Microsoft Encarta**. Asemenea facilități motivează accelerarea intrării noastre în civilizația socială, familială și în viața personală.

Lectura electronică sau lectura pe ecran se realizează în urma accesării unor **hipertexte** prin intermediul

sistemului **Internet** (cu care se poate intra în marile biblioteci ale lumii) a unor texte-scrisori (**e-mail**) ori preluate prin teletext, **cederom**-uri sau stykuri.

Revenind la modul de lecturare electronică, atragem atenția că „navigatorul în acest ocean informațional” (F. Bacon) nu se află nici în pericol de a se pierde și nici în singurătate. Electronica propune un nou mod de lecturare a textelor legate în hipertexte:

- prin intermediul unei „adrese” sau **cuvinte-cheie** se apelează un domeniu – texte scrise, imagini;
- ecranul afișează lista cu titluri (de ex., la „*ap-prendre en navigant*” există 17.500 de texte);
- cu clicul *mouse*-ului, pe un titlu – de carte, articol, studiu, recenzie, ecranul afișează textul, evident presărat cu **butoane**, **noduri**, **ancore**);
- lectura se realizează obișnuit ca pe pagina unei cărți, dar...;
- clicarea pe un buton – semn colorat în text – deschide un alt text, legat de primul prin problematică;
- acest nou text – secundar – are la rîndul său butoane, ce pot fi activate, și alte texte apar ș.a.m.d.;
- în locul textelor ajutoare, pot fi fotografii, sunete, diapozitive etc.;
- dacă lectorul dorește să depășească simpla informatizare, el poate participa la scrierea **hipertextului**, intervenind în text cu propria opinie și devenind astfel un **coautor**. Cînd cititorul a obosit, poate salva textul întreg pe propriul calculator, îl poate imprima sau abandona, trecînd din nou la lista de titluri.

Iată motivul pentru care zapping-ul valorează mai mult decît un Shakespeare ori un Platon. Este nevoie de **o reînvățare a lecturii** pentru deprinderea tehnicii de a căuta informația, pentru că fiecare lectură pe ecran are propriul său itinerar de căutare. De aceea, **înțelegerea textului presupune o nouă didactică**¹. Aceasta începe cu conștientizarea necesității de informatizare socio-profesională. Capacitate esențială, de supraviețuire intelectuală, utilizarea documentelor electronice ar trebui să fie deprinsă în școală. Unele sisteme naționale de învățămînt se află într-un stadiu avansat de introducere a tehnologiei computaționale. Finlanda, Olanda, Anglia, Japonia și China au integrat informatica în programele lor naționale, iar Franța a echipat toate sălile de clasă

cu material informatic și echipamente electronice. Țările de Jos au asigurat calculatoare personale pentru fiecare elev din învățămîntul obligatoriu de stat, iar SUA asigură elevilor calculatoare pe fiecare măsută școlară. La noi, elevii și studenții asistă încă la expuneri, ascultă explicațiile profesorilor și reproduc, scriu cu cretă și șterg tabla cu burete sau cîrpă umezită, stau în bănci privind ani de zile ceafa colegului, privesc spre tavan la un bec atîrnat de un fir, iar școlile sînt spații care exclud un confort acceptabil. Realitatea socială și morală pretinde abilități de conducere auto, de utilizare a calculatoarelor, de tranzacții și antreprenoriate, de management familial și design ambiental, de conduită relațională etc. Acum avem nevoie de instituții de învățare, nu instituții de instruire. Avem nevoie de instituții care ele însele învață.

Bill Gates își încheie volumul *Autostrada viitorului* (1995) cu următoarele: „Grație autostrăzii informaționale, egalitatea virtuală este mult mai accesibilă decît egalitatea din lumea reală. În ziua în care toate instituțiile de învățămînt vor fi conectate la autostrăzile informaționale, toți elevii vor beneficia de aceleași drepturi de acces la informație. Sîntem toți egali în lumea virtuală. Dați tuturor copiilor șansa de a gusta din posibilitatea de acces la întreaga inteligență umană”. Numai lectura asigură intelectualitatea și învățarea. Cîți analfabeți există în țară, dar mai ales cîți „alfabetizați” nu mai citeșc decît firimituri informaționale? Într-o epocă electronică și deopotrivă cognitivă, cine nu citește întreaga viață își găsește locul la periferia socială.

Textul scris pe suport material începe să fie serios concurat. **Galaxia Gutenberg** este „amenințată” de **Galaxia Marconi**, denumită astfel pentru preponderența tehnologiilor de comunicare electronică și digitală. Deja ne aflăm în fața unei crize a documentelor scrise determinată de concurența cu documentele electronice: “Sur les autoroutes de l’information, la richesse des documents électroniques nous apportera une aide qu’on ne peut attendre d’aucune feuille de papier. On va pouvoir repertorier et interroger le bases de données grace a l’exploration interactive” (B. Gates, 1995). Principala caracteristică a lumii pe care o trăim este **viteza**. Dacă în basmele populare, calul năzdrăvan alergeră “ca gîndul și ca vîntul”, astăzi viteza nu mai constituie o aspirație visată, imaginată în literatura copiilor. Mașinăriile au atins viteze de mai multe ori supersonice, iar informațiile “se deplasează” în spațiu, ignorînd orice fel de convenții temporare. De aceea, “satul mondial” ca simbol pentru lumea mileniului trei nu mai este o fantezie lingvistică. Orice se întîmplă într-un colț al “satului”, prin intermediul telefoniei mobile, multimediei, mijloacelor informaționale electronice,

1 Recent, Mariana MARIN, de la IȘE Chișinău, a tipărit un provocator volum, intitulat **Didactica lecturii. Interacțiunea elev-operă literară din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice** (2013), o caldă pledoarie pentru lectura activă, implicată, analitică, atitudinală a textelor literare, pentru restituirea prestigiului cărții tipărite. E un exemplu și un îndemn pentru recuperarea virtuților afective și intelectuale ale textelor.

poate fi aproape concomitent cunoscut în întreaga lume. Prin intermediul *sms*-urilor, *e-mail*-urilor, a *Internet*-ului se încropesc scenarii de dragoste, se fac și se desfac căsătorii, se realizează tranzacții comerciale și se efectuează plăți, oamenii “se plimbă” prin lume prin intermediul biților de informație și al programelor faceboock, skype etc. Această nouă realitate determină remanieri în stilul de muncă intelectuală, modificări ce țin de o mentalitate și stare existențială. Bunăoară, la nivelul anului 2005, conform unui sondaj MM Transilvania, în România, 63% din tineri știu a utiliza computerul, din care 41% îl folosesc acasă, iar 24% în școală. Dintre aceștia, 82% utilizează calculatorul pentru navigarea pe Internet, 64% – pentru tehnodactilografiere, 39% – pentru grafică, iar 32% – pentru administrare rețele. Este un progres extraordinar realizat în ultima perioadă, care nu mai poate fi trecut cu vederea în organizarea și desfășurarea învățămîntului.

Formulele de carte tipărită, imprimată pe hîrtie, au și alternativa „cărților” electronice, benzi desenate, CD-uri. Purtătoarele de ecrane, *media*, au început să concureze serios textul pipăibil, tipărit pe suport de hîrtie. Limbajul ecranelor, atracția imaginilor directe, colorate, integrale, “zapping”-ul, alternativa de canale diverse ale micilor ecrane ale televizoarelor sau calculatoarelor fac ca tot mai puțini oameni să prefere lectura textelor din cărți. În fața unei atari situații, este nevoie de o *nouă strategie a învățării prin lectură*. Este nevoie de o redimensionare a sistemului de învățămînt, ca proces didactic bine organizat, ca să funcționeze, să se regleze, să-și controleze efectele și eficiența activității “actorilor”.

Pierderea prestigiului tiparului – de vreo cinci sute de ani, cel mai eficient purtător de învățăminte – pune serios în cumpănă educația și învățarea în sala de clasă. Este vorba de provocarea pe care circulația informației o lansează “industrii cunoașterii”. Dacă documentele scrise descriu trecutul, cartea (textul) tipărită stochează experiențe consumate, iar acestea sînt principalii vectori de informație școlară, atunci învățămîntul are privirea întoarsă de la descrierea viitoare a realităților socio-naturale. Partea principală din conținutul învățării, cunoștințele, “mărturisește” despre ceea ce s-a întîmplat: “Programele școlare actuale sînt o menținere absurdă a trecutului” sau “trecutul se infiltrează în prezent pentru a se repeta în viitor” (A. Töffler, 1973). Textele cărților se zbat în dificultate tocmai prin caracterul lor istoric, memorialistic, de descriere a trecutului. O școală, spun futurologii, bazată numai pe lectura cărților formează oameni condamnați la *consumul de progres*. Multe argumente pledează pentru un nou sistem educativ și noi instituții de educație. Dintre acestea, prioritar este acela care se bazează pe valoarea și valorificarea operațională a informației. Oamenii “se hrănesc” cu informații, iar tinerii (elevi și studenți) deprind capacități și își formează competențe prin utilizarea cunoștințelor (informațiilor) despre realitatea virtuală sau

reală. Informațiile sînt stocate în memoria colectivă (orală), în cărți, în arte, formule, simboluri, sisteme electronice. Ele cuprind experiența de excepție a umanității, mărturisind progresul acesteia sub toate dimensiunile ei. Informația este “esența semnelor și semnalelor”. “Punerea” acesteia într-un cod lingvistic și înregistrarea prin intermediul unui cod scriptic au dat cărților (manuscrite și apoi tipărite) o valoare umanitară și identitară. De peste jumătate de mileniu, inovația lui Gutenberg a făcut din carte (textul tipărit) principalul instrument de învățare organizată. Limbajul diferit de elaborare a textelor (limbile naționale) a întărit conștiința identității, a perfecționat cadrul lingvistic, creînd stiluri de elaborare și capacitate de exprimare verbală a unor stări afective, multiple și ambigue. Cartea a fost atîta vreme un model de “încoronare” și de transmitere a valorilor. Cartea însemna cultura omului și diferențierea intelectuală a acestuia de semenii. Cantitatea de “carte” învățată ierarhiza statutul intelectual al ființei umane și “marca” devenirea/educația acesteia. *Textele scrise*, care de atîta vreme au instruit și educat umanitatea, propunîndu-i valori, modele, experiențe ș.a. sînt serios concurate în menirea lor fundamentală.

Din punctul de vedere al lecturii, tehnologia electronică nu trebuie recepționată ca “o năucire a omului care transformă globul într-un sat mondial”; ea trebuie să sprijine școala, învățămîntul de a participa la construirea/alcătuirea noii societăți educaționale și informaționale. Pedagogia urmează “să regîndească diferitele strategii ale procesului educațional” și “să reconsidere rolul și funcțiile sistemelor educaționale” (B. Gates, 1995).

Se conturează noua didactică a lecturii, ca proces, care nu mai poate ignora avantajele recentelor tehnologii computaționale. Lectura reprezintă “cea mai de preț a omului zăbavă”, după exprimarea metaforică a cronicarului Miron Costin. Cartea (textul) e “formă a fericirii” (J.L.Borges), “semn de civilizație artizanală”, “principala uzină de miraje”. Faptul că “lectura se subțiază și se restratifică”, iar cărțile “și-au pierdut din clientelă și prestigiu” poate fi recepționat, după P. Cornea (1998), ca “**un eșec al sistemului pedagogic**”. Noua condiție a cărții nu are șanse să sperie. Tehnologia informațională nu constituie decît un adjuvant pentru carte și un stimulator pentru lectură. Oamenii vor lectura, indiferent dacă textele apar pe hîrtie sau ecran.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Polirom, 1998. 256 p.
2. Ilica A. Pedagogia lecturii. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu, 2003.



Mariana JITARI

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

Un exercițiu de motivare a lecturii

moment prin întrebări literale și de traducere – cercuri importante ale interogării multiprocesuale. Un brainstorming, un joc de asocieri, predicții individuale, în perechi sau în grup, repovestirea sau rezumatul, exerciții de vocabular și alte strategii interactive ne sînt la îndemînă. Important e să știm la ce moment oprim lectura, cum secționăm textul într-o discuție ghidată, cum porționăm oferta textuală ca elevul să o cuprindă cu privirea minții sale. Urmează grija cu care formulăm întrebările/sarcinile – acestea trebuie să fie accesibile, dar nu simpliste, oferindu-le tinerilor receptori de text curiozitate și motivație de implicare personalizată. Această fază de abordare a textului trebuie să incite dorința de a cunoaște opera în detalii. Aidoma unei vizite la muzeu: ne apropiem de exponatele care trezesc interes.

Putem anticipa întâlnirea cu textul propriu-zis, ales pentru explorare, prin examinarea cuprinsului unei culegeri a autorului, dîndu-le elevilor posibilitatea să-și pună la contribuție intuiția și să presupună temele fundamentale ale creației acestuia, motivele frecvente, atmosfera textelor, stările dominante, stilul individual. Ar fi bine la final de unitate să revenim la discuție și să verificăm în ce măsură s-a intuit corect. Dacă la începutul studiului monografic al creației lui Lucian Blaga, în clasa a XII-a, îndreptăm atenția elevilor spre cuprinsul unei culegeri de poezii, cu siguranță va fi observată pregătirea religioasă și predilecția poetului pentru mit (Pan, Ulise, Oedip, Euridike, Caron etc.), pentru simbolul focului, pentru poezia-cîntec (*Cîntecul bradului, Cîntecul călătorului în toamnă, Cîntec despre regele Ion, Cîntecul obîrșiei, Cîntec sub stele, Cîntecul focului, Cîntecul spicelor, Cîntec înainte de-a adormi*), pentru titluri-cronotop (*9 mai 1985, Cîntec pentru anul 2000, Inima mea în anul 1940, 1939!*). Ulterior, s-ar putea stabili unele relații dintre aceste observații și biografia autorului. Asemenea priviri de ansamblu îmi par oportune pentru cultura generală a elevilor, dar și parte indispensabilă a unui studiu monografic.

O listă de titluri bacoviene dictează cromatica preferată a poetului, specifică melancoliei, angoaselor, nevrozei. Sau din sumarul *Cărții cu jucării* de T. Arghezi, pînă și cititorii din clasa a V-a observă un șir de particularități ale stilului artistic. Pornind de la înlocuirea termenului ”sumar/cuprins”, studiat în cadrul primei unități de învățare, prin sintagma ”Jucăriile din carte” și continuînd cu *poveste, jucării, păpuși, păcăleală*, dar și cu schimonoselile *abecetarul, uniț și sumos*, elevii pornesc la drum cu anumite așteptări de distracție, voie bună, surprize și, astfel, aprioric, îndrăgesc autorul și creația lui.

Monopolul Internetului asupra tinerilor (și nu numai!), dimensiunea consumistă și hedonistă a lumii în care trăim, demodarea valorilor intelectuale și spirituale în concurență cu cele materiale, împinge profesorul într-o criză profesională, iar argumentele lui în favoarea lecturii aduce cu *un izvor de horum-harum*, la care elevii devin imuni. Probabil, în aceeași dilemă se pomeniște autorul și profesorul portughez Rui Zink și decide să ne ofere o carte de pedagogie implicită a lecturii. *Cititorul din peșteră* devine un ghid metodic pentru profesorul care și-a propus să le cultive elevilor săi competențe de lectură. Naratorul-personaj este la hotarul dintre copilărie și adolescență și declară un război maturilor, pledînd neînțeles, și e pe punctul de a se transforma dintr-un rebel într-un borfaș, risc, la fel de actual, pentru societatea în care trăim. Culmea este că drama o preîntîmpină un monstru, un Anibalector, izolat pe o insulă-bibliotecă și devenit gazda puștiului rătăcit la propriu și la figurat. Ca profesor de literatură, mă regăsesc în Anibalector, parțial sau total – rămîne de văzut. Urmează pașii subiectului, meritul autorului, care devine un algoritm verificat în practica profesorului-consilier de lectură. Aș împărți convențional traseul în două etape:

- lectura extensivă – consumarea cantitativă, pentru antrenament și stîrnirea gustului, apoi
- lectura intensivă – digerarea meticuloasă, profundă, pentru educarea propriului discernămint.

Dacă la început profesorul, ca un maestru, îl inițiază pe elev, oferindu-i de-a gata titluri și autori, e necesar, într-un moment, să treacă la subtilizarea relației cititor-carte și să-l îndrepte cu grijă spre asumarea alegerilor personale.

Voi vorbi în continuare despre două unghiuri, perspective de apropiere de un text, care presupun două niveluri de abordare a acestuia.

Prima etapă ține de o privire de ansamblu asupra textului, o percepere panoramică, ”din avion”. La această fază, profesorul se convinge de o impresie postdoctorală adecvată, de comprehensiunea per ansamblu, de conexiunea afectivă a elevilor la text. Se poate realiza acest

Urmează să ne apropiem de text, dar deocamdată să păstrăm distanța tentantă față de subtilitățile acestuia. Atunci când propunem elevilor poezia *O furnică* de T. Arghezi, am putea, anterior lecturii, să-i întrebăm ce așteptări au de la un text cu asemenea titlu, ce întâmplare din viața unei furnici ar putea deveni subiect literar, cum cred că va fi furnica din poezie – sarcini care ar pune în valoare achizițiile anterioare ale elevilor, cunoștințele lor despre mediul înconjurător și i-ar transforma în potențiali creatori de literatură. În felul acesta, îi vom pregăti pentru concluzia finală despre lumea înconjurătoare devenită sursă de inspirație artistică și pentru delimitarea raportului realitate-ficțiune într-un text literar.

Abordarea rămîne în dimensiunea generalului și după prima lectură-model a textului prin solicitarea impresiilor postlectorale. Potrivită la acest moment este tehnica *V. A. S.* (Văd – Aud – Simt), *În căutarea autorului* (dacă nu a fost anunțat sau dacă elevii sînt la prima întâlnire cu creația acestuia). Sarcinile legate de precizarea sensului cuvintelor necunoscute, de elucidarea polisemiei la fel sînt ”de anticameră”.

Abia după prima întâlnire mai mult de impresie cu textul, urmează investigarea acestuia, meticolos, detaliat, subtil, un fel de studiu ”cu lupa”. Îi anunț, de obicei, și pe elevi în ce moment punem mîna pe lupă și iscodim textul. Îi motivează ideea că fiecare în parte ar putea descoperi ceva ce nu se vede cu ochiul liber și ar putea fi original printr-un spirit de observație și capacități analitice profunde. Elevul-cititor își dă seama că textul literar spune mai mult decît pare, că o lectură atentă, cu accent pe unele imagini, adîncește semnificația și multiplică piste de interpretare, astfel oferind posibilități de angajare plenară a tuturor cunoștințelor și experiențelor personale. Copilul prinde drag de text, pentru că îl tratează ca pe o ghicitoare, ca pe un joc. E ca într-o cursă: cine va reuși să descopere cît mai multe secrete, iar copiilor le plac provocările și competițiile. Exercițiul acesta de *genistică* textuală le cultivă tendința de a aduce în discuție ceva nou, de a se elibera de clișee – dacă la început de an 20 de elevi sînt gata să repete același răspuns, fără a se sinchisi că l-au mai spus și alți colegi, atunci pe parcurs ei se obișnuiesc să caute cu entuziasm subtilități ce ar da un aer de inovație răspunsului. Doar în felul acesta un profesor motivant îi ajută pe tinerii cititori să fie într-o relație liberă, descătușată, amicală cu textul, să facă parte din lumea lui, să devină coautori prin lectură de calitate.

De exemplu, le propun elevilor să descoase o frază arbitrară din textul lui R. Bradbury: ”Obiectul pe care-l lovește cu piciorul strălucea chiar sub marginea patului lui; era sticlucă cu somnifere”, să presupună circumstanțele acțiunii, elaborînd un fel de cronotop și personaje potrivite, valorificînd *insinuările* textului.

De la dezordinea din cameră și pînă la motivul luării somniferelor, spațiul, timpul și personajele se metamorfozează uimitor.

La etapa interpretării minuțioase, profesorului i se deschide o listă ofertantă de strategii prin care ar interpreta profund textul fără a-i lipsi pe elevi de plăcerea lecturii și comunicării. Dacă toate sarcinile noastre vor suna ”Comentați în caiete figura de stil...” sau ”Rezumați în două enunțuri alineatul...”, riscăm să transformăm lecțiile într-o cultivare de automatisme, depersonalizate și clișeizate. Aceleași sarcini le putem îmbrăca în formulă ludică de tipul *Licitația figurilor de stil* – fiecare se străduiește să găsească figura ”cea mai scumpă” și să-i convingă pe ceilalți de valoarea ei. Sau rezumatul va fi nu un simplu text, ci unul înrămat în textul unei scrisori, al unui reportaj sau al unei promovări/prezentări de carte.

Matei Călinescu, profesorul român de literatură comparată, în lucrarea sa *A citi, a reciti*, confirmă ideea jocurilor de lectură: ”Orice lectură a unui text meritoriu, fie că este întreprinsă din dorința de amuzament sau pentru dobîndirea de cunoștințe, poate căpăta o dimensiune ludică.”¹ Altfel spus, citirea unui text, cu condiția să fie valoros și adecvat, își poate asuma, pe lîngă toate funcțiile cognitive, morale, psihologice, artistice etc., caracteristicile unui joc. Un fel de colaborare dintre *homo ludens* și *homo sapiens*.

Roger Caillois subliniază unele semne ale jocului:

- *liber* – prin caracterul neobligatoriu, rămîne amuzant și plăcut;
- *nesigur* – poate să-și schimbe cursul și are un final imprevizibil;
- *neproductiv* – nu creează valori materiale;
- *guvernat de reguli proprii* – el sfidează, pentru o perioadă anume, regulile obișnuite și fondează o legislație nouă, specifică;
- *creator de iluzii* – jocul reușește să modeleze o realitate secundară, liberă, deosebită de viața reală.

De cealaltă parte, munca este obligatorie, rezultatele ei sînt în prealabil stabilite, urmărește întotdeauna să producă ceva, conform parametrilor propuși, respectă o legislație unică și ține cont doar de viața reală și condițiile ei. Aceste diferențe conving de reușita exercițiului lectură-joacă, spre deosebire de tratarea cititului ca și sarcină, muncă asiduă. Rezultatul ar putea fi calitativ și în al doilea caz, dar se pierde din motivație, susținută de plăcere și entuziasm.

Unul dintre cuvintele-cheie în afirmația lui M. Călinescu este ”text meritoriu”. Aici miza este pe universul profesorului, pe hărnicia lui de cititor, pe bransarea acestuia la tot ce oferă piața cărții. După epuizarea secvențelor din manual, în special pentru extindere sau lecțiile-atelier, profesorul își scoate de pe raft bucățile

literare îndrăgite, variindu-le în funcție de vârsta elevilor, de preferințele acestora, de intenția pedagogică a lecției. Ele pot fi cărți-parabolă de tipul:

- *Cititorul din peșteră* de R. Zink;
- *Pescărușul Jonathan Livingston* de R. Bach;
- *Băiatul care voia să doarmă* de M. Brule;
- *Kaštanka* de A. P. Cehov;
- *Lătrând la lună și Când bunicul era nepot* de A. Busuioc.

Pot fi texte scurte, de natură memorialistică sau eseistică. Profesorul de literatură, care se asigură cu una sau mai multe din colecțiile pe care le voi lista, are întotdeauna la îndemână un fragment de calitate:

- Ioana Pârvulescu, *Întoarcere în secolul 21*, Humanitas, 2009;
- *Cartea cu Bunici*, Humanitas, 2007;
- *Intelectuali la cratiță*, Humanitas, 2012;
- *Casele vieților noastre*, Humanitas, 2014;
- *Care-i faza cu cititul?*, Artur, 2010;
- *Ce poți face cu două cuvinte?*, Artur, 2011;
- *Cui i-e frică de computer?*, Artur, 2013;
- etc.

Să nu uităm că mai avem un tezaur de texte lirice din creația lui V. Romanciuc, A. Suceveanu, A. Busuioc, Gr. Vieru, I. Vatamanu, A. Blandiana, M. Sorescu și alții, texte cu un vast diapazon de valori moral-spirituale.

Alegerea bună a textului ne responsabilizează în elaborarea activităților de învățare, capabile să transmită și elevilor convingerea noastră.

Dacă la primul nivel am făcut uz de întrebări literale și de traducere, aici deja vom elabora setul de întrebări interpretative, aplicative și analitice, pregătindu-i pe elevi pentru cele sintetice și evaluative. De la SINELG, în cazul textului metaliterar, *Termeni în avans* sau *Reacția cititorului* până la *Agenda cu notițe paralele*, comentariul se adâncește, iar semnificația textului se dezvăluie, astfel putem trece la tehnici centrate pe dezbateri/argumentare de tipul *Argumente pe cartele*, *Pînza discuției*, *Controversa academică*, *6 De ce?*, *Colțurile*, care se vor încheia, preferabil, prin alegerea motivată a unei opinii între mai multe alternative.

Pentru a ne asigura că elevul este conectat la text și urmează sarcinile de interpretare adecvat, nu avem altă dovadă decât produsul acestuia, oral sau scris, în formă de cuvânt, sintagmă, enunț, text coerent, reprezentare iconică etc. După modelul lui R. Scholes⁵, la etapa lecturii inocente urmărim producerea de text din text: *selectează, identifică, subliniază, rescrie, extrage* sînt sarcinile adresate elevului-cititor. La etapa lecturii

interpretative solicităm producerea de text despre text: *aplică, analizează, comentează, motivează, interpretează, descifrează, demonstrează, argumentează, dezvoltă*. Și abia în momentul lecturii critice ne putem aștepta la producerea de text împotriva textului: *elaborează, sintetizează, compară, justifică, exprimă-ți opinia, inventează, creează* ș.a.

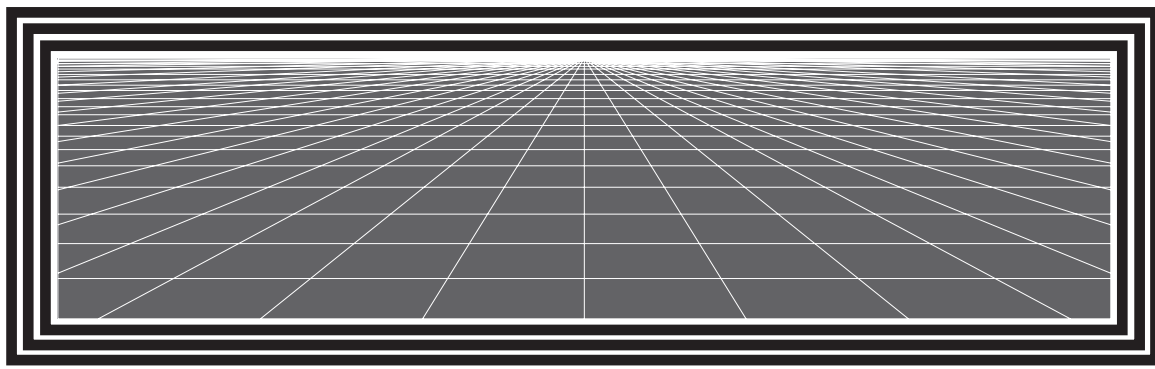
O bună investigație a textului literar/non- sau metaliterar ar trebui să incite interesul cititorilor pentru depășirea lui, ducîndu-i spre paratekst, adică spre "tot ce se găsește înainte, după și în jurul textului"². Paratekstul este separat în **peritext** – orice fel de material legat de carte: frontispiciul, introducerile, dedicațiile, pre- și postfețele, coperta, supracoperta ș.a.m.d. și în **epitext** – ceea ce este situat în afara cărții, dar se referă la ea: prezentările, comunicatele de presă, recenziile, criticile, interviurile. Dacă profesorul reușește să-și convingă discipolul de misiunea de extindere și aprofundare a paratekstului și îl face curios să le examineze, să le caute și să le abordeze în discuție, să facă trimiteri și comentarii valoroase în baza lor, în acest caz putem vorbi de un cititor avizat, cu o competență de lectură durabilă.

Prin această apropiere treptată de universul cărții, conectat la universul elevului pe care vrem să-l formăm, explorînd cu migală cotloanele cele mai pline de mistere, extinzînd studiul pînă la paratekst, ne vom asigura că discipolii noștri nu sînt doar cititori forțați de ora de literatură, ci pasionați de tot ce presupune o lume a cititului.

La final, îl voi cita pe Umberto Eco, care citează din Richard de Burry, care îl citează pe Seneca: "Lenevia fără buchii este moarte și mormîntul celor vii, și numai îndeletnicirea cărților și a buchiilor dă viață omului."

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V., Lîsenko S., Scîlîfos L., Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008.
2. Călinescu M. A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii. Iași: Polirom, 2007.
3. Eco U. Memoria vegetală și alte scrieri de bibliofilie. București: RAO, 2007.
4. Lecturiada 3. Cercuri de lectură, coordonator: Monica Onojescu. Pitești: Paralela 45, 2009.
5. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2006.
6. Pânzaru I. Regimul interpretării. Literatura și sensul acțiunii. Iași: Polirom, 2012.



DOCENDO DISCIMUS



Angela MUȘENCO

specialist principal, Direcția de învățământ Soroca

Educația anticorupție în școală, a fi sau a nu fi?

Rezumat: În articol sînt analizate perspectivele integrării educației anticorupție ca parte componentă a "noilor educații" în sistemul de învățămînt din R. Moldova. Autoarea tinde să evidențieze potențiale blocaje în realizarea acestora: lipsa unei accepțiuni unice asupra noțiunii de corupție și a modelelor de educație anticorupție în sistemul tradițional de învățămînt, insuficiența de profesioniști instruiți în domeniu, cît și a sprijinului metodologic.

Abstract: The paper explores the integration prospects of the anti-corruption education as a part of the "new education" in the education system in Moldova. The author tends to highlight the potential obstacles in its implementation: the lack of an unique understandings of the concept of "corruption" and the models of anti-corruption education in the traditional education system in Moldova, the lack of professionals trained in the field of anti-corruption education, as well as the methodological support.

Keywords: Anti-corruption education, new education, methodological support.

Evenimentele din ultimele luni creează impresia că lupta împotriva corupției în R. Moldova a ajuns la apogeu. Așteptăm cu sufletul la gură știrile despre raportul Comisiei de anchetă cu privire la furturile *de miliarde* din sistemul bancar. E timpul în care ne punem speranța că, în sfîrșit, adevărul și dreptatea vor triumfa și toți cei care au avut cutezanța și impertinența să bage mîna în buzunarul statului vor fi pedepsiți, că legile se vor situa deasupra intereselor partidelor politice și ale celor de clan, că parcursul european al țării va fi menținut.

În ultima vreme, s-au făcut suficiente studii asupra corupției în R. Moldova. Instrumentele de evaluare a percepției publice cu privire la acest fenomen arată că, an de an, țara se îndreaptă cu pași rapizi spre „palierul” statelor cu un nivel înalt de corupție. În anul 2013, indicele de percepție a corupției calculat de Transparency International situa R.Moldova pe poziția 103, mult sub media țărilor membre UE (60-64). Astfel, țara noastră este aproape în acest clasament de Mexic, Bolivia, Nigeria și Djibouti.¹ De asemenea, Barometrul Opiniei Publice realizat în aprilie 2014 a scos în evidență faptul că circa 60% de moldoveni nu sînt mulțumiți de ceea ce face conducerea țării pentru combaterea acestui flagel.² Sînt semnale clare că faptele de corupție rămîn nepedepsite, iar instituțiile statului nu își onorează obligațiile. Mai avem și un alt motiv de îngrijorare – cazurile descoperite de organele abilitate constituie doar vîrfurile aisbergului, în partea sa nevăzută se ascund principalele acte și activități „în domeniu”. Pe de altă parte, puțini moldoveni au curajul să denunțe astfel de cazuri. O spun statisticile, recunosc și oamenii: li s-a cerut de multe ori să dea mită și au oferit-o, ca să își rezolve mai lesne unele probleme personale.

În acest context, să vorbim despre educația anticorupție în școală pare a fi nu doar firesc, ci și necesar, or, fenomenul corupției, pe lîngă faptul că creează obstacole serioase în calea dezvoltării economice, este și o amenințare pentru viitorul țării: potrivit sondajelor, tinerii prezintă cea mai înaltă toleranță față de fenomen [4]. Prin urmare, educația anticorupție trebuie să se plaseze în registrul "noilor educații" alături de educația pentru pace, educația

1 <http://anticoruptie.md/stiri/transparency-international-moldova-printre-cele-mai-corupte-tari-din-lume/>

2 <http://www.e-democracy.md/files/guvernare-democratie-14-ro.pdf>

ecologică, educația economică etc.

În rîndurile ce urmează vom încerca să analizăm perspectivele integrării educației anticorupție în sistemul de învățămînt, dar și să evidențiem potențiale blocaje.

- **Lipsa unei accepțiuni unice asupra noțiunii de corupție**

Există mai multe definiții ale noțiunii de *corupție* și ele se modifică în mod constant, ca urmare a schimbării percepțiilor asupra fenomenului. Astfel, una dintre cele mai frecvente califică actul ca ”fapta unui funcționar public sau funcționar angajat în sectorul privat, care constă în traficare a atribuțiilor specifice funcției deținute în schimbul unor foloase sau specularea în aceleași scopuri a influenței pe lângă funcționarii publici, faptă prevăzută în legea penală” [2]. Definiția dată are un caracter eminent penal. Din această perspectivă, ar fi firesc ca educația anticorupție să fie realizată în clasele de liceu, cu participarea nemijlocită a specialiștilor din cadrul Procuraturii, CNA, CNI, a profesorilor de drept etc. Există însă și o altă accepțiune a termenului. Amartya Sen, economist distins cu Premiul Nobel, susține următoarele: „Corupția este încălcarea oricăror valori morale în scopuri personale”. Așadar, regăsindu-se la toate nivelurile societății, acest tip de interacțiune poate fi observat adesea de elev chiar și în viața școlii: copiatul, șpaga și cadourile din partea părinților pentru un tratament mai special, diversele plăți informale pentru reparații, fondul clasei etc.

O altă dificultate ține de analiza cazurilor de corupție: uneori, acțiunile ilegale nu sînt neapărat acte de corupție, iar unele acțiuni legale pot fi considerate ca atare. Spre ilustrare vă propunem două exemple.

În Germania nazistă, în timpul celui de-al Doilea Război Mondial, evreilor li s-a interzis prin lege să călătorească. Putem cataloga drept „act de corupție” acceptarea de către un inspector al serviciului de pașapoarte de la o familie de evrei a sumei de 1000 de mărci pentru a le permite plecarea? Inspectorul lua bani în schimbul unei decizii ilegale, dar oare această decizie se înscrie în albia corupției? Îi putem găsi justificare? Majoritatea elevilor ar spune, probabil, că impunerea unor legi mai stricte pentru evrei a fost un lucru rău și că eludarea legii amintite mai sus a fost un act etic [1].

Cel de-al doilea caz. În anii 1950-60, cînd orașele din SUA se aflau în criză, Congresul american a dezvoltat un Program de revitalizare urbană, conform căruia agențiile de stat au declarat unele pămînturi ca fiind improprie și, demolînd clădirile, le-au vîndut. Ca urmare, majoritatea parcelelor au fost „revitalizate”. În mare, acestea aparțineau săracilor și reprezentanților minorităților rasiale. Pe acele pămînturi s-au construit case luxoase și instituții. În mod evident, funcționarii publici au respectat toate procedurile legale. Dar aceste acțiuni pot fi calificate drept acte de corupție? [1].

- **Lipsa modelelor de educație anticorupție**

În sistemul tradițional de învățămînt din Moldova

Începînd cu ce clasă și în ce mod urmează a fi familiarizați elevii cu fenomenul corupției?

Dacă e să facem recurs la experiența europeană, constatăm că, în școală, educația împotriva corupției poate fi realizată pe două căi. Prima ține de organizarea unor activități extracurriculare cu acest subiect – o formă ce nu prezintă dificultăți de realizare, nu ia mult timp și e simplu de controlat: pur și simplu, trebuie să ne asigurăm că toate școlile și toate clasele participă la evenimente desfășurate sub egida combaterii corupției. Unicul dezavantaj este că activitățile respective s-ar consuma într-un eveniment singular, pe cînd contracararea corupției este un proces de lungă durată [1]. A doua formă vizează integrarea conceptelor fundamentale legate de fenomenul corupției în cadrul disciplinelor de studiu. Ea solicită o abordare mult mai complexă. La prima etapă, este necesar ca profesorii de științe socio-umane să fie familiarizați cu obiectivele educației împotriva corupției, cu conținuturile și metodele de realizare a acesteia. Ulterior, vor fi identificate în curriculum subiectele ce au tangență cu studierea fenomenului.

- **În mediul moldovenesc, comportamentul corupt este privit ca normă**

Spre confirmare, un sondaj realizat de organizația Transparency International relatează despre faptul că moldovenii tolerează corupția.³ Astfel, 76 la sută dintre oamenii de rînd și peste 80 la sută dintre antreprenorii intervievați în cadrul unui sondaj au declarat că, dacă va fi cazul, sînt gata să plătească mită. În acest context, ne întrebăm:

- ✓ Poate școala să contribuie la formarea unei conștiințe anticorupție la elevi, dacă în mediul în care cresc (familie, prieteni, societate) fenomenul este privit ca ceva firesc?
- ✓ Este eficient să oferi lecții de moralitate, care sînt în contradicție cu realitatea?
- ✓ Pot tinerii învăța cum să lupte împotriva corupției cauzate de adulți?

Oricît de bune ar fi lecțiile și activitățile extracurriculare, exemplul viu pe care elevii îl urmăresc zi de zi reprezintă factorul decisiv în formarea unor atitudini și comportamente oneste. În aceste condiții, există premise ca educația anticorupție să se transforme într-un discurs dogmatic, teoretic, iar partea cea mai proastă ar constitui-o faptul că, în urma unor asemenea intervenții, elevii pot deveni duplicitari și cinici. Cu siguranță, nu acesta este rezultatul așteptat de la educația anticorupție.

- **Ce este prioritar: informarea sau educația anticorupție?**

Indiscutabil, introducerea tematicii anticorupție în

3 <http://www.rfi.ro/articol/stiri/politica/coruptia-republica-moldova-este-ea-acasa>

programele școlare și în activitățile extracurriculare va produce cunoștințe noi despre fenomen, îi va învăța pe elevi să recunoască actele de corupție (să facă distincție între ele și alte infracțiuni), să argumenteze de ce corupția este inadmisibilă, să descrie metodele de eradicare a acesteia. Totuși, pasul respectiv consituie o garanție a faptului că elevii care învață azi despre anticorupție nu vor fi angajați pe viitor într-un comportament corupțional?

- **Impact negativ al mass-media asupra educației anticorupție**

Mass-media nu întotdeauna elucidează adecvat cazurile de corupție. Privind televizorul, citind presa, elevii adeseori iau act de cazuri de corupție care rămân nepedepsite. În rezultat, mai ales cei din clasele superioare, își formează o atitudine negativă față de activitățile cu aceste tematici derulate în școală.

- **Lipsa de profesioniști instruiți în domeniul educației anticorupție**

Profesorii, diriginții de clasă nu au pregătire suficientă în această chestiune, deoarece nu au beneficiat de formare inițială în domeniu. De aceea, pentru a face față situației, pentru a putea aborda subiectul, ei trebuie să învețe, să acumuleze noi cunoștințe și să dobândească noi abilități.

- **Lipsa de sprijin metodologic privind educația anticorupție**

Acest tip de educație solicită noi strategii și metode de lucru. Cele mai potrivite tehnici de predare sînt discuțiile în grupuri mici pe marginea unor studii de caz, interviurile cu elevii, dezbaterile și jocul de rol. În toate

aceste demersuri, profesorul trebuie să fie facilitator, să stimuleze elevii și să-i ajute să înțeleagă fenomenul. În al doilea rînd, educația împotriva corupției este mai puțin centrată pe informații factice, spre deosebire de alte discipline, cum ar fi *Istoria*, *Științele politice* sau *Psihologia*. Scopul unei asemenea formări este nu doar să aflăm răspunsuri la întrebări punctuale.

Nelson Mandela afirma că “educația este cea mai puternică armă pe care o puteți folosi pentru a schimba lumea”. Prin urmare, lupta împotriva corupției prin educație ar putea contribui la formarea tinerei generații în spiritul respingerii corupției ca fenomen social și al *respectului față de legile țării*. Dar, mă întreb, vor fi suficiente numai eforturile școlii? Or, fără voința guvernării de a schimba lucrurile, măsurile anticorupție din educație vor semăna cu efortul Danaidelor de a umple un butoi cu niște ulcioare sparte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Educație împotriva corupției. Material metodologic pentru învățămîntul preuniversitar și superior. Vilnius, 2006.
2. Bejan O. Corupția: noțiune, prevenire și contracarare. Chișinău, 2007.
3. Ilie S. Corupția: aspectul criminologic. În: Corupția. Chișinău: ARC, 2000.
4. Hotărîrea nr. 154 din 21.07.2011 pentru aprobarea Strategiei Naționale Anticorupție pe anii 2011-2015.

Oferte și opțiuni pe aria LIMBĂ ȘI COMUNICARE



Olga COSOVAN

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

Rezumat: Dezvoltarea curriculară a domeniului opțional este un imperativ al școlii din R. Moldova, pentru că acest segment al planului de studii capătă o importanță tot mai mare în formarea personalității elevului, în individualizarea demersului educațional, dar nu are asigurare didactică adecvată. Proiectul Dezvoltarea curriculară a cursurilor opționale pe aria Limbă și comunicare în gimnaziu și liceu își propune să cerceteze abordarea instituțională a problemei în țări cu succese vădite în educație, dar și experiența profesorilor și a instituțiilor autohtone, după care cercetătorii se vor orienta spre elaborarea unor paradigme și a unor curricula-modele, variate metodologic și tematic.

Abstract: Developing the optional section of the national school curriculum is increasingly imperative, due to the growing importance given to optional courses in the building of students' personalities and the individualisation of didactic approaches. However, there is a pronounced lack of a specific didactic framework for such courses. The project The Curricular Development of Optional Courses in the Language and Communication Discipline Area in Gymnasium and High School will begin with studying the institutional approach to the issue in countries known for educational success, as well as learning from the experience of Moldovan teachers and schools. After this stage, the researchers will develop a general paradigm and sample curricula for optional courses, which will be varied in topics and methodological approach.

Keywords: Curriculum, the Language and Communication curricular domain, optional course, enhancing optional course, extending optional course, integrative optional course, innovative optional course.

În polifonia comunicării cotidiene de astăzi, omul-elevul-profesorul se identifică drept emițător și receptor, făcând uz de varii canale și coduri și realizând un text continuu, fragmentat în zeci și sute de acte comunicative: conversații, interviuri, dialoguri, schimb de replici etc. Dacă am sta să înregistrăm, la finele zilei, doar lista persoanelor cu care am interacționat verbal, am vedea cum se extinde aria ideii de LIMBĂ ȘI COMUNICARE mult peste ceea ce prevăd disciplinele școlare din sus-pomenita arie.

Lecția clasică de limbă și literatură română, ca limbă de instruire, studiul instituționalizat al limbilor moderne străine sînt implicate într-un proces de schimbare a paradigmei, unde comunicarea eficientă devine finalitate. Schimbarea paradigmei, la moment, înseamnă și valorificarea posibilității de a propune elevilor cursuri opționale relevante, atractive, realizabile și eficiente pentru formarea/dezvoltarea competenței de comunicare în ansamblu și a competenței de comunicare într-o anumită limbă.

Dezvoltarea curriculară a domeniului opțional este un imperativ al școlii din R. Moldova, pentru că acest segment al planului de studii capătă o importanță tot mai mare în formarea personalității elevului, în individualizarea demersului educațional, dar nu are asigurare didactică adecvată.

Conform Planului-cadru 2014-2015, pe aria curriculară LIMBĂ ȘI COMUNICARE elevii din gimnaziu pot să aibă 1 oră de curs opțional în clasele V-VI, 2 ore – în clasele VII-IX, iar liceenii – 1 oră la profilul real și 2 ore la cel umanist. Problema rezidă în lipsa asigurării lor didactice, totul rămînînd la decizia instituției și depinzînd de posibilitățile și de creativitatea pedagogică a profesorilor.

Pe aria curriculară LIMBĂ ȘI COMUNICARE oferta-sugestie din Planul-cadru pentru anul de studii 2014-2015 este limitată la 5 materii în gimnaziu și 3 în liceu, cu plaja orară 0-2, rămînînd neschimbată pe parcursul multor ani, de unde rezultă necesitatea stringentă a elaborării unor documente care să reflecte concepții și strategii educaționale moderne. Ofertele respective nu iau în calcul nici interesele elevilor, nici posibilitățile reale ale cadrelor didactice, nici nu valorifică abordarea inter- și transdisciplinară a materiilor școlare.

Pledoaria noastră ar fi pentru o ofertă largă de cursuri opționale, elaborată de către cercetătorii din laborator în baza unei metodologii științific fundamentate, propusă spre pilotare, testare, evaluare de către profesorii inovatori, în așa fel încît metodologia să devină funcțională la momentul aprobării de Consiliul Național de Curriculum. În acest sens, laboratorul Didactica studiului integrat, care funcționează de 4 ani la Catedra de limbă română și filologie clasică a Universității Pedagogice de Stat Ion Creangă din Chișinău, își propune să cerceteze, în perioada 2015-2018, problema asigurării didactice a cursurilor opționale și să sugereze soluții.

Prezentul proiect își propune să cerceteze abordarea

instituțională a problemei în țări cu succese vădite în educație, dar și experiența profesorilor și a instituțiilor autohtone, după care cercetătorii se vor orienta spre elaborarea unor paradigme și a unor curricula-modele, variate metodologic și tematic. Oferta nominală a cursurilor, alcătuită conform principiului concentric și elaborată în prima etapă a cercetării, vizînd cele patru tipuri de opționale (de aprofundare, de extindere, integrate, inovative), va fi supusă dezbaterilor publice și evaluată de către profesori și elevi. Cursurile care vor întruni punctajul de baraj vor fi dezvoltate: se va elabora curriculumul și vor fi instruiți profesorii care le vor ține în perioada de pilotare. Întrucît pregătirea studenților la ciclul licență în acest sens lipsește cu desăvîrșire, în cadrul proiectului se va concepe și se va propune pentru ciclul II masterat în științe ale educației un curs asigurat de investigațiile din proiect: *Designul cursului opțional în gimnaziu și liceu*. Subiectul cercetării va genera sesiuni special consacrate problemei cursurilor opționale în cadrul activităților de formare continuă, aplicîndu-se metode variate: de la anchete, studii de caz și interviuri focus grup la experimente pedagogice, teze, lucrări metodice și recomandări de dezvoltare curriculară, reflectate în studii și publicații în reviste de specialitate, participări la conferințe naționale și internaționale. Analiza procesului și a rezultatelor va deveni suport pentru redactarea documentelor curriculare, care vor fi propuse spre aprobare Consiliului Național de Curriculum.

Pe plan internațional, anumite practici ale predării cursurilor opționale la nivel preuniversitar diferă de la un sistem educațional la altul. Obiectivul cercetării noastre ar fi acela de a elabora un model autohton, adaptat la tradițiile și posibilitățile școlii naționale, apt să răspundă exigențelor unui core-curriculum complet, axat pe competențe și centrat pe elev.

În unele țări se promovează preponderent *cursurile opționale inovative (WEB design, Teatru, Menaj)*, deoarece disciplinele opționale îi permit elevului să-și construiască o tramă educațională individuală. Practica altor țări dezvoltă paralel două paradigme ale cursurilor opționale: *cursuri opționale de extindere și cursuri opționale de aprofundare*. *Cursurile opționale integrate (Cultura clasică)* se propun prioritar la liceu și cuprind disciplinele de pe aria curriculară corespunzătoare profilului ales.

În R.Moldova, oferta de cursuri opționale derivă din curriculumul la decizia școlii (CDȘ), pentru care există o listă restrînsă; doar *Religia* este asigurată cu un curriculum aprobat. Deși binevenită, această libertate dată instituției de învățămînt creează dificultăți prin lipsa unui suport științifico-didactic și a unei asigurări materiale, îl lasă dezarmat pe profesor și sugerează actorilor că opționalele nu sînt la fel de importante ca disciplinele pentru care există curriculum și manuale. Din cauza lipsei unei viziuni clare asupra strategiei

și delimitării cursurilor, nu se atestă nici practici diseminabile la nivel republican.

Opționalul de aprofundare va fi alimentat de tematica unei discipline din trunchiul comun (*Limba și literatura română, Limba modernă I, Limba modernă II, Literatura universală*), ale cărei unități de conținut, selectate riguros, se studiază în profunzime.

Opționalul de extindere se inspiră din tematica unei discipline studiate în trunchiul comun, ale cărei unități de conținut și competențe se completează prin noul curs. Valoarea lui rezidă în conținuturi și formare/dezvoltare de competențe noi.

Opționalul inovativ depășește cadrul trunchiului comun și oferă cursuri noi, cu tematică inedită, ale căror noțiuni, conținuturi, competențe, forme de studiu nu există deocamdată în curriculumul aprobat.

Opționalul integrat ia naștere din relațiile inter- și transdisciplinare, el apare la intersectarea și suprapunerea disciplinelor, combinând competențe și conținuturi din diverse materii școlare.

Obiectivele noastre vizează următoarele momente:

- Documentarea în vederea identificării diferitelor viziuni asupra curricula disciplinelor opționale în învățământul preuniversitar din țările cu performanțe în educație, situate în topul testărilor internaționale.
- Analiza tradiției de predare a cursurilor opționale în R. Moldova, în contextul practicilor internaționale.
- Sondarea așteptărilor și preferințelor exprimate de elevi *versus* predarea cursurilor opționale pe aria curriculară LIMBĂ ȘI COMUNICARE.
- Informarea comunității pedagogice cu privire la spectrul de oferte plauzibile și oportunitățile de elaborare a opționalelor pe aria curriculară LIMBĂ ȘI COMUNICARE.
- Conceptualizarea noțiunii de *portofoliu al cursului opțional*, prin valorificarea potențialului interdisciplinarității și al abordării transdisciplinare a subiectelor de interes.
- Stabilirea modelelor concentrice de ofertare a cursurilor opționale pe o arie curriculară, racordabile la sistemul și planul de învățământ din R. Moldova, prin raportare la actele normative în vigoare în perioada derulării proiectului.

- Delimitarea specificului epistemologic și teleologic al cursurilor opționale, conform tipologiei: de aprofundare, de extindere, inovative, integrate.
- Elaborarea și testarea modelelor conceptuale de cursuri opționale fezabile pentru treapta gimnazială și liceală: consultări publice prin intermediul cursurilor de masterat, de instruire continuă și de recalificare a profesorilor.
- Monitorizarea pilotării: consultarea on-line a profesorilor; generalizarea experienței; valorificarea sugestiilor; redactarea variantelor finale.
- Discutarea ofertei prin focus grup, conferințe, conferințe video, mese rotunde, mass-media, rețele sociale.
- Alcătuirea reperelor metodologice de evaluare a competențelor, în perimetrul cursurilor opționale, la nivelul Standardelor Educaționale și al exigențelor Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi.
- Esențializarea conceptelor strategice de elaborare a cursurilor opționale, în conformitate cu tipologia lor.
- Promovarea unor paradigme noi de abordare a cursurilor opționale.
- Elaborarea syllabusului unui curs opțional pentru ciclul II masterat, la diferite specializări, și pentru programele de formare continuă, cu genericul *Designul cursului opțional în gimnaziu și liceu*.
- Aprobarea metodologiei de dezvoltare curriculară pentru cursurile opționale la Consiliul Național de Curriculum.

Metodologia va permite dezvoltarea curriculară prin cursuri opționale, respectând atât principiul concentric, cât și principiul de trepte și oferind diverse paradigme.

În această ordine de idei, oferta de cursuri opționale va crește importanța unei orientări precoce a elevului spre anumite domenii, ceea ce va reclama pregătirea profesională a pedagogilor și asigurarea didactică a demersului. Cursurile opționale preconizate trebuie să aibă în obiectiv și nevoile elevilor, și recomandările curriculare, acoperind toată tipologia cunoscută. Viziunea pe care o vom promova în cadrul ariei curriculare LIMBĂ ȘI COMUNICARE, respectând preceptele pedagogiei moderne, are șansele să devină transferabilă și asupra altor arii.

Rolul bibliotecii din învățământ în demersul de modernizare a sectorului educației

Biblioteca, cartea și lectura sînt percepute ca triumphiul cunoașterii, cu implicații deosebite în dezvoltarea personală, socială și în era digitală. La intrarea într-un nou mileniu, viitorul este, desigur, al bibliotecilor electronice. Atîta timp înșă cît cultura modernă nu este concepută fără carte și fără actul lecturii, se vor păstra și bibliotecile tradiționale, printre ele și cele școlare.

Biblioteca modernă nu mai este, aşadar, doar loc de păstrare a cărţilor – chiar dacă, indiferent de format, cartea şi lectura continuă să formeze axa tuturor activităţilor, deoarece numai 30% din totalul de biblioteci dispun de tehnologii de informare şi comunicare. Noile realităţi socioculturale au determinat regândirea misiunii acesteia şi redimensionarea pachetului de servicii. Pentru a rămâne relevante, bibliotecile îşi asumă tot mai multe responsabilităţi, creează servicii noi, implementează tehnologii de informare şi comunicare fără de care nu mai pot activa eficient. Astfel, biblioteca este şi locul unde se întrunesc membrii comunităţii; ea oferă resurse publice (calculatoare şi acces la Internet pentru cei care nu le au la domiciliu), asistenţă în utilizarea tehnologiilor etc.

Conform *Codului Educaţiei*, bibliotecile din instituţiile de învăţământ „...sînt parte integrantă a sistemului de învăţământ şi participă la activitatea didactică, cultural-educativă, de cercetare şi de perfecţionare. Bibliotecile contribuie, prin mijloace specifice, la procesul de instruire, formare şi cercetare ce se desfăşoară în instituţia de învăţământ.”¹ Ca obiectiv principal, acestea trebuie să asigure posibilităţi de informare, documentare, lectură, recreere şi studiu elevilor, studenţilor, cadrelor didactice, cercetătorilor, personalului nedidactic şi auxiliar, prin oferirea accesului nelimitat la fondul de carte.

Pentru achiziţia partajată şi utilizarea în comun a surselor documentare (baze de date, reviste electronice), bibliotecile din instituţiile de învăţământ pot crea consorţii. O noutate reprezintă prevederea din punctul 6 al aceluiaşi art. 128: “La nivel naţional, pot fi organizate biblioteci şcolare virtuale cu funcţii de e-learning, cu fonduri de curricula şcolare, proiecte didactice, ghiduri metodologice, manuale electronice, exemple de teste docimologice etc.”²

Prevederile stipulate în noua lege a educaţiei se vor regăsi în Regulamentul-cadru de organizare şi funcţionare a bibliotecilor din instituţiile de învăţământ preuniversitar, care urmează să fie revizuit în luna mai a anului curent.

Luînd în considerare rolul şi contribuţia bibliotecarului în procesul instructiv-educativ actual, a fost revizuit statutul acestuia şi majorat salariul. Prin urmare, conform art. 53, punct 7 (a) din *Codul Educaţiei*, bibliotecarul şcolar devine personal didactic auxiliar³. La 17 iulie 2014, Parlamentul R. Moldova a aprobat legea prin care au fost introduse modificări şi completări la Legea nr. 355-XVI din 23 decembrie 2005 cu privire la sistemul de salarizare

în sectorul bugetar. Spre exemplu, un bibliotecar cu studii superioare, cu vechime în muncă de 5 ani şi categorie de calificare II beneficiază de o mărire cumulată a salariului (spor de 20% de la 1 septembrie 2014 şi majorarea salariului de funcţie pe reţeaua tarifară unică de la 1 octombrie 2014) de circa 600 lei sau cu 33% mai mult.

Analiza făcută pe reţeaua bibliotecilor din toate instituţiile de învăţământ conturează următorul tablou. Conform datelor statistice (*Raport 6-C*) colectate pe segmentul preuniversitar, prezentate de către metodisti-coordonatori, responsabili de activitatea bibliotecilor şcolare, în anul 2014 activau 1309 biblioteci şcolare. A crescut numărul de biblioteci care deţin calculatoare (333, 57 fiind achiziţionate în 2014), conectate la Internet fiind doar 130. De asemenea, s-a mărit de două ori numărul vizitelor virtuale (35193), fiind atestate pagini web şi bloguri în 23 de biblioteci şcolare.⁴ Cu toate acestea, trebuie să recunoaştem că numărul de calculatoare deţinute, precum şi al echipamentelor tehnice rămîne foarte mic, ceea ce nu asigură digitalizarea activităţii bibliotecilor şcolare. Este imperios necesară dotarea bibliotecilor şcolare din ţară cu PC şi echipamente tehnice. Bucură faptul că Programul Novateca, lansat la scară naţională, urmează să contribuie la informatizarea bibliotecilor şi din sectorul învăţământului.

Conform obiectivului nr. 7 “Implementarea tehnologiilor informaţionale în gestiunea bibliotecilor şcolare” din Planul de acţiuni 2015 al Ministerului Educaţiei, vor fi elaborate şi aprobate standarde/criterii de evaluare a gradului de informatizare a unei biblioteci.

În plină eră digitală, în lume se construiesc edificii fundamentale pentru biblioteci. La 18 august 2014, excelenţa sa Prinţesa Laurentien a Olandei, care este şi fondatoarea şi preşedinta de onoare a Fundaţiei Lectură şi Scris, fundaţie ce înclină spre a fi succesoarea Programului Biblioteci Globale, în mesajul de salut a participanţilor conferinţei generale IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) menţiona faptul că bibliotecile au o sarcină deosebită – de a convinge decidenţii de importanţa lor. “Pentru ca această muncă să fie mai eficientă, noi trebuie să ne facem auziţi, să ne unim eforturile atît în interiorul comunităţii bibliotecare, cît şi cu alţi parteneri.”⁵

Problema potenţialului intelectual este considerată ca fiind cea mai mare problemă a lumii bibliotecare, iar miza se pune pe: formarea profesională continuă; angajarea pe posturile vacante sau pe posturile noi a unor persoane care deţin competenţele reclamate de era digitală; perfecţionarea calificării personalului existent; salarii competitive.

4 *Rezultatele Raportului 6-C*, care urmează să fie publicat la BNS şi CBN în anul curent.

5 Blog de biblioteconomie şi ştiinţă a informării: <https://club-bib2.wordpress.com/articole-traduceri/>

1 *Codul Educaţiei*, nr. 152 din 17.07.2014, intrat în vigoare la 23.11.2014, publicat în Monitorul Oficial al R. Moldova, 24 octombrie 2014, nr. 319-324, anul XXI (4958-4963), art. 128, p. 45.

2 *Ibidem*

3 *Idem*, p. 28

Reieșind din tendințele dezvoltării informaționale a societății, necesitățile actuale și de perspectivă ale R. Moldova, în anul 2014 au fost incluse două specialități noi: 344.2 *Tehnologia comunicării infodocumentare* și 344.3 *Servicii informaționale și socioculturale*. Inițierea acestora a fost făcută la solicitarea Asociației Bibliotecarilor din R. Moldova, în scopul asigurării sistemului național de biblioteci cu personal calificat. Din păcate, nu s-au suplinit locurile și nu s-au format grupe de studii, domeniul fiind unul neatractiv pentru tineri.

Totodată, la Universitatea de Stat din Moldova a fost elaborat Programul de master *Managementul instituției infodocumentare*, ce își propune formarea specialiștilor în administrarea structurilor infodocumentare, gestionarea resurselor instituțiilor infodocumentare, cercetarea și analiza sferei infodocumentare. Misiunea programului *Managementul instituției infodocumentare* vizează pregătirea unor profesioniști cu înaltă calificare în domeniile cerute pe piața muncii de instituțiile infodocumentare atât în sectorul de stat, cât și în cel privat. Programul de master este axat pe prezentarea într-un mod consistent și aprofundat a managementului și marketingului instituției; a metodelor și tehnicilor de cercetare în domeniul infodocumentar; a politicii și strategiei de dezvoltare a colecțiilor, politicii culturale și informaționale; a gestiunii informației în societatea contemporană; a culturii și practicii calității serviciilor bibliotecii etc.

O poartă deschisă, care oferă studenților și cadrelor didactice posibilitatea să acceseze Internetul și să studieze noile tehnologii informaționale, reprezintă centrele multimedia ale ULIM, ASEM, USM, Universității de Stat *Al. Russo* din Bălți, Universității *B.P. Hasdeu* din Cahul. Succesul acestora în deservirea utilizatorilor se datorează angajaților bine instruiți, profesioniști, care își îndeplinesc funcțiile cu dăruire.

Una dintre problemele majore cu care se va confrunta biblioteca viitorului va ține de cultivarea competențelor necesare personalului pentru a face față tehnologiilor și serviciilor inovative, dezvoltate în baza acestor tehnologii. Instruirea pe care pot conta bibliotecarii la moment nu este suficient de relevantă. Dar apar noi oportunități și bibliotecarii trebuie să profite de ele, pentru a se ridica la nivelul așteptărilor utilizatorului. Pentru a-și crea o nouă imagine, ei trebuie să fie mai activi și să încurajeze membrii comunității să se implice în lansarea de noi servicii și în activitatea bibliotecii.

Concluzia principală care se impune este că biblioteca postmodernă are nevoie de un nou model de business, care să corespundă mutațiilor în ecosistemul informațional și nevoilor comunităților pentru care există. Ministerul Educației va susține activitatea acestor instituții și în continuare, ca una integrată armonios în școala sec. XXI.

Loretta HANDRABURA,
dr., conf. univ., viceministră a Educației



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

dr. hab., conf. univ., Universitatea de Stat
din Moldova, C.E. PRO DIDACTICA

Monitorizarea implementării curriculumului vocațional TIC din perspectiva fezabilității*

Rezumat: Articolul abordează procesul de monitorizare a curriculumului vocațional din domeniul TIC din perspectiva fezabilității acestuia, de o manieră aplicativă. Pilotarea curricula modulare în 2 școli de meserii și în 4 colegii s-a produs pe parcursul anului curent de învățământ și a urmărit verificarea documentului ca atare, realizat în premieră pentru R. Moldova, dar și procesul de predare-învățare-evaluare desfășurat în baza lui, cu scopul de formare a competențelor profesionale în mod calitativ și cu perspective realiste de angajare în câmpul muncii.

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

Abstract: The article approaches in applicative way the monitoring of ICT vocational curriculum in terms of its feasibility. The piloting process of the modular curricula takes place in 2 vocational schools and 4 colleges from Republic of Moldova, during of the current educational year and aims to verify the document itself in premiere for Moldova, but also to assess the teaching-learning-evaluation process, based on professional competencies, and on realistic perspectives of employment.

Keywords: Modular curriculum, piloting process, vocational school, ICT, professional skills/competencies

Pe parcursul anului de învățămînt 2014-2015, participăm la realizarea unui experiment inedit în 6 instituții vocaționale din R. Moldova: pilotarea a trei curricula modulare pentru învățămîntul vocațional-tehnic, în domeniul TIC, care vizează calificarea profesională la specialitățile *Calculatoare, Informatică și meseria Operator pentru suportul tehnic al calculatoarelor*. Activitățile au loc în cadrul proiectului *Îmbunătățirea calității învățămîntului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor/(TIC) din R.Moldova*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC/ATIC, cu sprijinul financiar al Cooperării Austriece pentru Dezvoltare/Austrian Development Cooperation/ADC, în: Colegiul Politehnic din Bălți; Școala profesională nr. 5 din Bălți; Școala profesională nr. 6 din Chișinău; Colegiul Financiar-Bancar din Chișinău; Colegiul de Informatică din Chișinău și Colegiul Industrial-Pedagogic din Cahul.

Prin monitorizarea curricular date ne propunem să evaluăm relevanța acestora din perspectiva legăturii cu piața muncii, fezabilitatea acestora în contexte didactice variate, dar și corectitudinea, accesibilitatea conținuturilor și strategiilor pentru elevii din învățămîntul vocațional, cu determinarea clară a oportunităților de angajare profesională. De asemenea, se vizează obținerea informațiilor despre proiect la un moment dat, precum și tendințele de derulare a activităților incluse în el. Monitorizarea permanentă, efectuată inclusiv prin discuții cu personalul și cu alți beneficiari implicați, prin înregistrarea rezultatelor și a problemelor apărute, prin asistarea la activități, a făcut posibilă dobîndirea de informații a căror procesare sprijină raportarea finală. Scopul monitorizării a fost de a supraveghea progresul, realizările elevilor și ale cadrelor didactice, de a vedea dacă acest curriculum scris și predat evoluează conform planului indicat în termenele de referință și dacă produce beneficiile declarate pentru instituțiile-pilot, urmărind relevanța și impactul implementării la nivel instituțional și/sau național.

Împărtășim opinia experților, care consideră exercițiul de monitorizare drept crucial pentru a valida sau modifica conținutul și activitățile curriculare, fiind o ocazie unică de a înțelege importanța acestor documente în învățămîntul vocațional, de a asculta părerea beneficiarilor despre acesta și de a învăța lecțiile respective, care ar optimiza experiența ulterioară.

Monitorizarea în cauză a fost instrumentul de bază în

gestionarea pilotării, fiind percepută ca o activitate pozitivă și constructivă, care vine în sprijinul conectorilor de curriculum, dar și al profesorilor implementatori, ajutîndu-i să atingă obiectivele fixate. Astfel, beneficiile monitorizării s-au extins dincolo de proiect, din moment ce împreună am învățat anumite lecții, iar bunele practici vor fi diseminate, asigurînd durabilitatea schimbărilor inițiate.

În acest sens, procesul de monitorizare s-a bazat, în primul rînd, pe un sistem coerent de date (rapoarte, analize și indicatori), constituind, totodată, un mecanism de evaluare analitică a implementării curriculumului (care constă în colectarea și procesarea datelor, comunicarea și utilizarea informațiilor obținute despre progresul și impactul înregistrat la diferite niveluri: individual, școlar, comunitar și social, în ansamblu); o sursă importantă de informații privind „lecțiile învățate” pentru perioada următoare a implementării curriculumului, precum și pentru alte proiecte sau politici în domeniu. Deoarece în învățămînt se recurge la trei tipuri de monitorizare, le evidențiem cu intenția unei abordări cît mai cuprinzătoare a problematicii:

- *monitorizarea administrativă* – urmărirea/supravegherea respectării dispozițiilor legale referitoare la planul de învățămînt, curriculum, suporturi didactice, organizarea și desfășurarea procesului educațional;
- *monitorizarea formativă* – supervizarea procesului de învățare, de cele mai multe ori prin administrarea unor teste criteriale, care vizează esența proiectului în cauză de studii, pentru identificarea problemelor în derularea acestuia;
- *monitorizarea/pilotaajul randamentului școlar* – realizat, în general, cu ajutorul testelor normative, avînd rolul de a informa, în plan comparativ, despre ceea ce „produc” școlile;
- *monitorizarea ipotezelor științifice și practice*, emise în stadiul inițial de elaborare și de implementare de către conceptori, politicieni, practicieni cu privire la necesitatea și utilitatea curriculumului modular, dar și a unei noi meserii pe piața profesională *Operator pentru suportul tehnic al calculatoarelor* etc.;
- *monitorizarea impactului* (la nivel de elevi, profesori, admitere la facultate, piața muncii, inserție socială).

Procesul de monitorizare a permis factorilor interesați (*stakeholders*) să identifice problemele potențiale

înainte de apariția acestora sau imediat după, oferind posibilitate beneficiarului (în cazul nostru, cadrele didactice și manageriale sau instanțele de luare a deciziilor la nivel de minister) să introducă măsuri corective, care să mențină implementarea curriculumului în stare optimă de funcționare. Este deosebit de important că monitorizarea a fost percepută mai mult ca un instrument de management decât un mecanism de control. Apreciem implicarea specialiștilor și a consultanților responsabili de la Ministerul Educației, care au oferit șanse în plus de responsabilizare a cadrelor didactice și a elevilor, dar și a echipelor manageriale, inclusiv pentru facilitarea abordării integrale/holistice a curriculumului pilotat.

Așadar, în vizorul abordării s-a aflat parcurgerea analitică a unor idei vectoriale pentru procesul de monitorizare a curriculumului vocațional TIC, centrat pe elev, pe nevoile, interesele și potențialul său și pe formarea de competențe profesionale, dar și analiza unor experiențe avansate, demne de remarcat. Menționăm, în acest context, și cercetările de tip acțional realizate, care au contribuit la parcurgerea interpretativ-explicativă a curricula modulare scrise și predate, la aprofundarea și ameliorarea demersurilor didactice din experiment [2; 3, 4].

Printre formele și instrumentele cele mai uzuale, care ne-au permis să supervizăm multiaspectual procesul, se numără: vizite de monitorizare cu fișe detaliate; activități de instruire pentru toți cei implicați, organizate de C.E. PRO DIDACTICA și ATIC; întâlniri formale și mai puțin formale cu profesorii implicați, pentru dezbateri și schimb de experiență; ateliere; conferințe ale experților naționali și internaționali; elaborarea unor rapoarte de performanță, care au inclus comentarii privind principiile și esența documentului; colectarea informațiilor despre experiența dobândită; agendele profesorilor experimentatori; rapoartele din teren, manageriale și de cercetare; cercetări de acțiune (*action research*); furnizarea unor rapoarte speciale pentru politicienii din domeniul educației și, în ultimă instanță, modificarea/optimizarea curriculumului, care se va produce la finele anului curent de studii.

Pentru monitorii locali, cele mai accesibile instrumente au fost: chestionarele, fișele de monitorizare cu indicatori cantitativi și calitativi de proces, progres și rezultate – toate fiind administrate și completate sistematic, pentru a cuprinde profesorii, elevii, părinții și alți agenți comunitari. Sintezele acestora, prezentate în diferite tipuri de rapoarte, vor constitui drept bază și materie primă valoroasă pentru concepătorii de curriculum, cercetători, instituțiile de formare, instanțele de politică și de decizie la nivel superior.

În contextul curriculumului vocațional din R. Moldova, s-a monitorizat îndeosebi procesul de achiziționare de cunoștințe+capacități+atitudini, valorificate în situații inedite (de viață/de problemă, simulate sau autentice). Le-am urmărit, în mod evident, și separat, dar concluzii pertinente am putut trage doar în

procesul de integrare. Am dedus clar că bateriile de teste ca probe de evaluare nu sînt suficiente, ele constituind doar primul pas, baza piramidei pentru formarea/evaluarea competențelor specifice fiecărui modul fiind situațiile integratoare de problemă, autentice și simulate, propuse inclusiv pentru *funcționalizarea procesului de formare de competențe* în noul context curricular. Pe parcursul monitorizării curriculumului din perspectiva realizării competențelor, s-a recurs în mod curent și la obișnuitele asistențe la lecții, urmărindu-se în ce măsură se apelează la experiențe profesionale și sociale, la studii de caz și jocuri de rol, la dezbaterile unor subiecte controversate, punîndu-se în evidență atu-urile, cît și problemele, dar și la discuțiile ghidate de la seminarii și întruniri, cu accent pe schimbul de experiență și consultanță metodică.

De un real folos au fost indicatorii cantitativi și calitativi, care servesc la determinarea procesului individual de dezvoltare, de dobîndire de competențe, drept exemple relevante amintim: gradul în care elevul poate demonstra o competență sau alta, inclusiv la finele unui modul; realizarea unui demers didactic diferențiat și individualizat pe bază de interdisciplinaritate și prin antrenarea/promovarea gîndirii divergente din partea profesorului; gradul de achiziționare a valorilor (intelectuale, profesionale, morale, estetice etc.), care să permită elevilor adaptarea din mers la condițiile vieții în continuă schimbare; gradul de funcționalitate și accesibilitate a conținuturilor promovate; calitatea relațiilor profesor-elev, elev-elev; gradul de motivație și de implicare a elevilor; eficiența strategiei didactice utilizate; gradul de promovare a ECC și a formării de competențe prin intermediul suporturilor didactice folosite la oră; măsura în care scenariul didactic proiectat și realizat a fost deschis, perfectibil, în funcție de situațiile apărute *aici* și *acum* în clasă; perfecționarea managerială a lecției, care invită profesorul la o activitate de cercetare pedagogică a procesului și a produsului muncii sale etc.

Seminariile de informare și instruire, organizate în școală, dar și la nivel raional, zonal și republican, au fost binevenite pentru profesorii din experiment. Astăzi, nimeni nu mai stă liniștit în „zona sa de confort” fără a participa la instruirii și formări, recunoscînd imposibilitatea de a implementa calitativ curriculumul fără a fi angajat într-un proiect de dezvoltare. De fapt, oferta de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale în materie de curriculum este impresionantă și adusă la zi, numai să existe deschidere și disponibilitate din partea beneficiarilor.

Deoarece curriculumul este un document adresat cadrelor didactice și este fezabil, vom trece în revistă cele mai importante constatări experimentale și sugestii ale participanților, toate urmînd a fi procesate și luate în considerare la revizuirea finală:

- Curriculumul corespunde necesităților pieței muncii, or, absolvenții de colegiu se angajează

în special în organizații de comerț, în care „administrează” bazele de date, de exemplu. De asemenea, unii dintre cei mai buni absolvenți elaborează pagini Web sau aplicații. Materiile predate în colegiu sînt foarte utile și pentru cei ce își continuă studiile în universități.

- Conținuturile recomandate de curriculum sînt accesibile elevilor, însă, în opinia unor cadre didactice, simplificarea acestora este nejustificată. Se cere o pregătire teoretică mai profundă și mărirea numărului de ore.
- Planul de studii a fost actualizat în conformitate cu modulele din curriculum. Unele discipline au fost comasate. S-a redistribuit numărul de ore. Astfel, a fost consolidată componenta aplicativă, dar ar fi indicată o reformulare a competențelor și o detaliere mai profundă a abilităților.
- Este bine că structura modulelor, dar și ordinea acestora, este flexibilă și se poate ușor ajusta la echipamentele disponibile în școală.
- Majoritatea profesorilor pregătesc în mod curent conspecte și prezentări digitale, mai ales din cauza lipsei manualelor și a ghidurilor metodologice, care sînt în curs de elaborare.
- Evaluările intermediare arată că elevii au o pregătire adecvată la disciplinele de specialitate. Totodată, există și elevi care întâmpină dificultăți în ceea ce privește abordările teoretice.

Dintre dificultățile cel mai frecvent semnalate, menționăm:

- Informația utilizată în predarea-învățarea conținuturilor din noul curriculum este preluată mai mult din Internet, fiind nesistematizată. Se atestă bariere lingvistice, mai ales în cazul limbii engleze. Lipsa suporturilor de curs pentru elevi, a softurilor educaționale.
- Lipsa aplicațiilor pentru testări cu caracter didactic, a unor teste-model. Companiile protejează tainele comerciale și nu oferă acces la softuri, la documentația de testare. Elevii nu au o pregătire generală în domeniul elaborării documentelor tehnice de tip text.
- Unele cadre didactice nu au înțeles următoarele: conținuturile sînt recomandate; ordinea temelor poate fi schimbată, dacă acest fapt nu afectează logica expunerii materiilor; repartizarea orelor pe teme este orientativă.
- Lipsește o viziune clară asupra traseelor profesionale ale viitorilor absolvenți, unele cadre didactice optînd pentru deservirea mijloacelor TIC din primării și unitățile de comerț.
- Organizațiile în care sînt efectuate stagiile de practică (primăriile, magazinele de calculatoare, unitățile de comerț) nu oferă posibilități de însu-

șire a tuturor modulelor, în special a celor legate de programarea orientată pe obiect și testarea produselor-program.

- Unele cadre didactice sînt nemulțumite de faptul că numărul de ore s-a micșorat. Se insistă mai mult pe componenta formare (pregătire teoretică, orientare spre continuarea studiilor) și mai puțin pe componenta instruire (pregătire aplicativă, orientare spre piața muncii etc.).

Sugestiile și recomandările cadrelor didactice și manageriale includ:

- Organizarea unui master class pentru modulul *Testarea și depanarea produselor-program*.
- „Ne interesează procedura de testare pe o aplicație reală, dar mică, realizată de o întreprindere.”
- „În cadrul proiectului, ar putea fi elaborat un ghid de testare – un material de învățare destinat studenților, care să includă sarcini practice, cu utilizarea unei abordări din proiectul *Firma de exercițiu*.”
- „Avem nevoie de o metodologie de desfășurare a lucrărilor de laborator (tematică, instrumentar, sarcini, referențial de evaluare).”
- „Ar fi bine ca, după cursurile de instruire, să formăm o echipă de lucru la TESTING, alcătuită din profesorii-implementatori (care să prezinte pașii de realizare etc.), o persoană din cadrul întreprinderii (care să vină cu experiența de lucru cu instrumente soft), un psihopedagog (care să intervină cu metode și tehnici de predare), și să se lucreze asupra proiectului final – să fiu înțeleasă corect: este vorba de o altă formă de abordare (am avut lecții de teorie, practice și de psihopedagogie, dar în fața elevilor totul e altfel). Scopul final al muncii noastre este ca acest proiect să aducă rezultate bune, de aceea asemenea ateliere vor fi binevenite etc.”

Experții angajați pe alte direcții de activitate în proiectul vizat au evaluat performanțele cadrelor didactice și ale elevilor din diverse perspective, în special cu accent pe competențele de comunicare și sociale, în general, așa încît să obținem o imagine amplă asupra demersului curricular pilotat, dar și să putem oferi asistență didactică profesionistă pe parcurs. Împărtășim viziunea acestora precum că „dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor, în lipsa unor ore de limba română, cade pe umerii întregului corp didactic, dar și elevii trebuie să-și asume responsabilitatea pentru propria formare și să conștientizeze rolul competenței de comunicare în viața profesională” [2, p. 46].

Avantajul de bază al structurii modulare constă în flexibilitatea sa. Investițiile inițiale făcute în elaborarea/ producerea modulelor pot fi recuperate prin utilizarea repetată a acestora în sălile de curs, dar și pentru învățămîntul la distanță. Modulele pot fi folosite fie ca parte a unui curs de tehnologie asistată sau pot fi puse la dispoziție pentru necesitățile de specializare.

Elevii sau profesioniștii care au nevoie pentru a actualiza cunoștințele sau pentru a sprijini performanța întreprinse pot accesa modulele la cerere. Mai mult decât atât, faptul că o arhitectură modulară oferă un cadru pentru informare, actualizare și raționalizare este un avantaj. Un expert (sau mai mulți experți pentru o anumită zonă) îl pot folosi pentru a dezvolta module specializate [7]. Or, tehnologia de instruire modulară este una avansată, care are impact semnificativ asupra sporirii eficienței și eficacității procesului de formare a competențelor profesionale, iar funcționalitatea acestora depinde de pregătirea cadrelor didactice și de baza materială a școlii, care reclamă investiții suplimentare [6, p. 59].

Întru asigurarea corectitudinii activităților de monitorizare, în calitate de activitate managerială, ne-am ghidat de principiile managerial-pedagogice ale implementării proiectelor educaționale: principiul inovației și al abordării inedite; principiul carității; principiul utilității; principiul globalizării valorilor educaționale; principiul acțiunii prompte și ordonate; principiul fidelității; principiul cercetării prin acțiune; principiul evaluării imediate și a feedbackului permanent și principiul corectărilor din mers [Cf. 3, p. 140]. Toate acestea au un rol axiomatic în deontologia monitorizării și vin să fundamenteze traseul complex al procesului, care are în vizer elevul și profesorul, ca beneficiari prioritari, iar curriculumul ca proiect educațional se pretează monitorizării clasice a unui proiect, cu specificul argumentat de noi.

Apreciem contribuția importantă a monitorizării curricula modulare pentru desfășurarea cu succes a reformei curriculare din învățământul vocațional din domeniul TIC, în general, și a procesului de dezvoltare

curriculară în ajutorul cadrului didactic, *aici și acum*, sperînd la corelaționări eficiente cu piața muncii, în beneficiul sensibil al elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Braniște S. English teachers addressing the challenges of the IST environment. În: *Didactica Pro...*, nr. 3 (85), 2014, pp. 35-37.
2. Cosovan O. Competența de comunicare: aspecte de formare profesională. În *Didactica Pro...*, nr. 5-6 (87-88), 2014, pp. 42-46.
3. Goraș-Postică V. Monitorizarea implementării curriculumului în calitate de proiect național de anvergură. În: *Orizonturi didactice. Materialele Forumului Științifico-Practic Pedagogic Internațional*. Chișinău-Iași: Studis, 2012, pp. 139-144.
4. Gremalschi A. Dezvoltarea curriculară în învățământul vocațional: Un instantaneu al domeniului Tehnologia Informației și Comunicațiilor. În: *Didactica Pro...*, nr. 5-6 (81-82), 2013, pp. 24-29.
5. Păduraru R. A Required English Course for ICT Teachers (Un curs indispensabil de limbă engleză pentru profesorii din domeniul TIC). În: *Didactica Pro...*, nr. 4 (86), 2014, pp. 24-29.
6. Vasiliev M. Instruirea modulară – tehnologie didactică axată pe formarea competențelor profesionale. În: *Didactica Pro...*, nr. 5-6 (87-88), 2014, pp. 55-59.
7. Zahorian S., Swart W., Lakdawala V. Etc. A Modular Approach To Using Computer Technology For Education And Training În: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.118>.

CANDIDAȚI LA PEDAGOGUL ANULUI – 2015

Portretul profesional al profesorului

Cea mai evidentă caracteristică a secolului în care trăim este reducerea gradului de stabilitate în toate domeniile, fapt datorat schimbărilor rapide și riscurilor aferente cu care se confruntă omenirea. Dezvoltarea accelerată influențează toate aspectele vieții, definind contextul în care activăm. Reacțiile și acțiunile pe care le întreprindem drept răspuns la aceste provocări condiționează politica globală, vitalitatea economică, diversitatea culturală, sistemul de valori și, cu siguranță, sistemul educațional.

În toate timpurile, școala a trebuit să fie model și să ofere modele de responsabilitate civică, de patriotism, de cultură înaltă, de omenie și cumsecădenie. Profesia didactică are o dimensiune umană extrem de puternică, care implică atât cunoștințe și competențe, cât și atitudini, valori, etos și, în general, o conștiință profesională.

Un sfert din viața fiecărui om înseamnă studii și educație. La început este grădinița, după care școala primară, gimnazială, liceul, facultatea și alte forme de instruire. Fiecare din aceste etape își are ghidul său, fie că este vorba de educatori, învățători, profesori, lectori ori conferențieri universitari. Profesorul din toate timpurile, și de azi, a fost, și este, responsabil de modelarea personalității umane, de ceea ce filozoful Constantin Noica numea “devenirea întru ființă a omului”. Acesta trebuie să fie expert la disciplina de specialitate, profesionalismul incluzînd și abilitatea de a



Stanislav CIUBOTARU

funcționa ca parte a unei clase de elevi, fapt prin care se pot dobîndi noi experiențe ce îmbogățesc activitatea de predare. Factorul determinant al succesului într-un demers didactic, fie tradițional sau modern, rămîne a fi profesorul, ghid competent, inteligent, imaginativ, sensibil, amabil, cu gust elevat, oferind lecției dimensiunea estetică.

Profesorul este persoana care hrănește curiozitatea elevilor, explică trecutul și imaginează viitorul. Un profesor bun investește mult în ceea ce face, manifestînd pasiune și dăruire, valorificînd potențialul ideatic al elevilor săi. Îi pune în situația de a descoperi independent soluția și de a învăța din greșeli. Le dezvoltă responsabilitatea pentru actul de învățare și încrederea în propriile forțe, în atingerea performanțelor. Un profesor bun se cultivă în permanență, fiind un exemplu pentru elevii săi, învățîndu-i să respecte Cunoașterea. Un profesor bun are un caracter integru, vorbele lui coincid cu faptele; este o persoană caldă, care îi obișnuiește pe elevi să muncească cinstit și să se respecte pentru ceea ce sînt, și nu pentru ceea ce par a fi.

Chipul profesorului de astăzi și din toate timpurile

mi se asociază cu cumpăna fîntîinii – străjuind loială între pămînt și cer, între contingent și transcendent, cîmpiile ușor ondulate și marcate mioritic de singurătate și sufletul, talentul, harul și omenia copiilor, sfințind locul și fiind o adevărată axă a lumii. Consider că menirea profesorului de astăzi nu este aceea de a crea elevi asemenea imaginii lui, ci de a-i ajuta să-și creeze propria imagine. Edward Lytton afirma: “Cel mai bun profesor este cel care mai curînd sugerează decît dogmatizează și îi inspiră pe cei ce-l ascultă cu dorința de a fi propriii lor profesori”.

Un înțelept spunea despre meseria de profesor următoarele: “Nici o profesiune nu cere posesorului ei atîta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decît este omul în devenire”.

Profesorii sînt asemenea olarilor, care modelează viitoarele personalități din lutul cimentat de Cunoaștere, Înțelepciune, Adevăr, Frumos; sînt asemenea unui ghid competent, care îndrumă copiii în sensul devenirii și evoluției dintr-un omuleț mic într-o personalitate notorie.

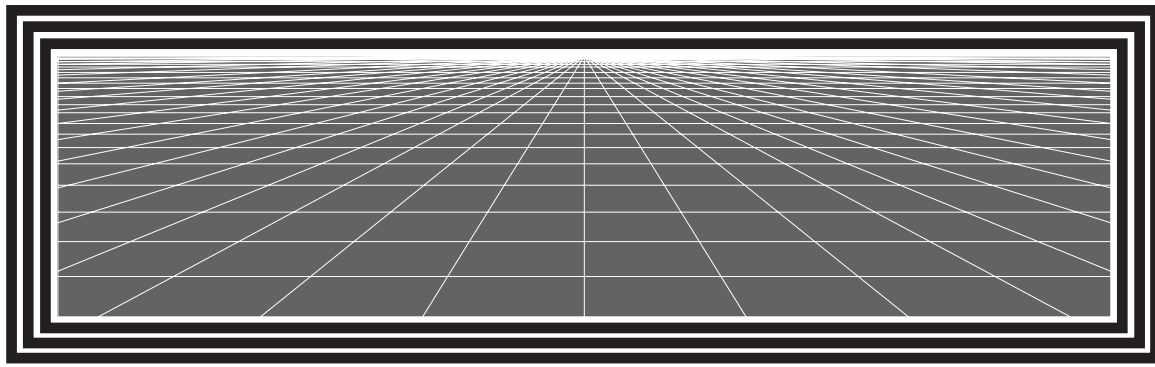
În numele Viitorului

Poate că nu am înțeles pînă acum sau poate că este atît de evident încît uităm să ne reamintim că timpul ne condiționează viața. Este un cîmp de luptă între noi cei de astăzi și noi cei care am vrea să fim, între ce avem și ce am dori, între realitate și visare. Rezultatul acestei lupte este dirijat de faptul cine am vrut să fim, ce am dorit să avem, de la ce am început. Trecutul este “-∞” pentru ideea de timp, e începutul și continuarea pînă în punctul care constituie prezentul. Pentru mine, punctul de început a fost cercul – prima mea descoperire fiind fața mamei, apoi soarele, pîinea de pe masa bunicii, chiar și curcubeul, marele mister: îl completam în imaginația mea pînă îl transformam într-o circumferință a viselor, a speranțelor, a tainelor care mă chemau să le descopăr, să le descifrez. Îmi părea că Pămîntul este o minge de fotbal și că această minune mi-ar încăpea perfect în palme. Treptat, îmi apăreau mii și mii de întrebări și astfel lumea, care credeam că-mi încape în palme, s-a transformat în mintea mea într-un labirint. Firul Ariadnei pe care mi l-au încredințat școala, profesorii, dar mai ales regina științelor – Matematica, au transformat labirintul din mintea mea într-o linie dreaptă, stabilind că fac parte din viața mea. Așa am ajuns pe cîmpul de luptă al timpului, în care aliați îmi sînt matematica și școala.

Îmi dau seama că trebuie să strîng, în stil blagian “pietre pentru templul meu” sau cel puțin pentru o casă. Dar pînă atunci, voi încerca să le ordonez în funcție de priorități într-un simplu bol – pietre mari: credința, familia, iubita, prietenii, iubirea echivalentă cu matematica

și școala; pietre mici, tot importante: casa, masa; apoi nisipul: grijile de fiecare zi, mici și multe, din care se compune viața noastră. Chiar dacă nu voi avea timp să ridic piramide, îmi voi zidi faraonii în definiții, axiome, teoreme, formule, ca “muncitor calificat” sau, cel puțin, un Meșter Manole la uzinele Pitagora, Euclid, Arhimede sau Viete, printre rigle și logaritmi, fiind sigur de faptul că două drepte paralele se pot intersecta, totuși, dincolo de infinitul din noi... Chiar dacă sînt încă un copil pe tărîmul pedagogiei, există oameni și fapte care mă încurajează să merg mai departe, aceștia fiind copiii care îmi spun în fiecare zi “Buna dimineața”; elevii care s-au întors cu capul sus de la zecile de olimpiade locale, raionale, republicane și chiar internaționale; discipolii care au ales să meargă pe urmele mele de profesor. Mi-aș dori să pot încadra toate emoțiile și trăirile, bucuriile și tristețile acestei lumi în scheme și grafice. Să am formule pentru soluționarea tuturor problemelor, dar viața greu se încadrează în formule matematice. Într-o lume relativă, unde unu și cu unu nu mai pot să facă doi, nu voi încerca să găsesc formula fericirii, dar voi oferi fiecăruia dintre discipolii mei șansa de a-și descoperi propria formulă a fericirii, una profund personalizată. O formulă care ar permite ca microuniversul sufletului omenesc să fie co-tangent cu macrouniversul Marelui Tot. Și atunci, oricît de dură ar fi bătălia, ei vor ieși învingători de pe cîmpul de luptă al timpului.

Stanislav CIUBOTARU,
Liceul Teoretic Mihai Eminescu, or. Hîncești



EDUCAȚIE INCLUZIVĂ



Silvia **BELIBOVA**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

Antrenarea părinților în procesul de dezvoltare a comunicării la copiii cu deficiențe

Rezumat: Acest articol prezintă unele aspecte ale parteneriatului educațional, care constituie garantul succesului în integrarea copiilor cu dizabilități. Cerințele moderne și noile finalități ale educației necesită o colaborare strânsă între școală și familie. Nu poate fi considerată normală societatea

care neglijează problemele familiilor ce îngrijesc copii cu dizabilități.

Abstract: This article discusses some aspects of educational partnership, which is the guarantor of success in integrating children with disabilities. Modern requirements and new objectives of education require a close collaboration between school and family. It cannot be considered normal society that neglects the problems of families caring for children with disabilities.

Keywords: Partnership, family, communication, teacher, educational process, rehabilitation, multidisciplinary team, continuity, support, contact, interaction.

Un rol deosebit în dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe îi aparține familiei, care creează baza, premisele pentru evoluția lor reușită. Familia trebuie să devină un partener esențial al echipei multidisciplinare. Ea este cea care cunoaște copilul cel mai bine și care are dreptul de a stabili prioritățile și obiectivele în educarea acestuia. Între specialiști și părinți trebuie să existe raporturi de respect reciproc, de empatie și de încredere. Familiei trebuie să i se ofere ocazia de a împărtăși observațiile și sentimentele despre copil cât mai des cu putință.

Discuțiile cu părinții sînt favorabile construirii comunicării interpersonale și a relațiilor de prietenie, ne ajută să-i implicăm în procesul de instruire și dezvoltare a copilului, să identificăm abordarea corectă a acestuia. În cadrul acestor discuții, îi putem motiva să fie sinceri, să vorbească despre ceea ce îi îngrijorează, să împărtășească lucruri pe care nu le spun în prezența unor persoane străine, precum și găsi modalitatea de acțiune optimă, care va avea influența dorită asupra părinților.

Vizitînd familia, pedagogul nu doar o studiază, dar îi aduce la cunoștință scopul și obiectivele modelului de dezvoltare a comunicării, particularitățile stării psihofizice a copilului, specificul activităților întreprinse. Pedagogul are posibilitatea să le acorde părinților ajutor practic în organizarea regimului și a timpului liber al copilului.

Lucrul cu părinții oferă teren pentru:

- studierea experiențelor pozitive de educație familială;
- verificarea eficacității metodelor și mijloacelor utilizate;
- depistarea neajunsurilor și a greșelilor în educarea copilului;
- folosirea informațiilor colectate în activitatea practică.

Mulți părinți sînt susceptibili, de aceea acordăm prioritate consultărilor individuale. Inițial, stabilim relații de încredere reciprocă, prin convorbiri sincere. Discuțiile ulterioare se axează pe analiza stării psihofizice a copilului, pe eventualele acțiuni de recuperare-

dezvoltare, pe perspectivele dezvoltării, pe suportul pe care poate și trebuie să-l ofere familia. Pedagogul evocă reușitele, dozează activitățile, care vor fi gândite minuțios, cunoscând caracteristicile familiei respective (nivelul de cultură, relațiile dintre membri, numărul de copii etc.), în așa fel ca părinții să nu fie dezarmați de sentimentul propriei incapacități.

La etapa următoare, se examinează și se accesează abilitarea psihopedagogică a părinților, ei fiind implicați în realizarea activităților, în elaborarea unui plan de acțiuni în familie.

Lucrul cu părinții antrenează cunoașterea acestora în cadrul unor seminarii practice și consultări tematice:

- *Dezvoltarea vorbirii în ontogeneză;*
- *Particularitățile de comunicare ale copiilor în familie și cu semenii;*
- *Rolul jocului în dezvoltarea abilităților de comunicare la copii;*
- *Tehnici de depășire a barierelor în comunicare;*
- *Înlăturarea încordării psihice și crearea contextului necesar autoformării.*

Cunoașterea particularităților de dezvoltare a comunicării conduce la conștientizarea rolului acesteia în evoluția copilului, la comprehensiunea procesului dat la vârsta școlară mică, la studierea mijloacelor principale de comunicare.

O atenție deosebită trebuie să se acorde comunicării emoționale a adultului cu copilul, relațiilor cu membrii familiei și stilurilor de educație în familie (*responsabil, autoritar, hipertutelar* etc.), precum și trăsăturilor actelor de comunicare ale copiilor, condițiilor apariției nevoii de comunicare cu semenii, motivelor (*practice, cognitive, personale*) și dinamicii comunicării, mijloacelor de comunicare.

Activitatea de pregătire a părinților pentru rolul de factor de sprijin în dezvoltarea comunicării la copil se axează inclusiv pe cunoașterea:

- jocului ca instrument de dezvoltare a comunicării;
- principiilor generale ale jocurilor de dezvoltare a comunicării: combinării elementelor de joc și a învățării; complicării treptate a sarcinilor instructive și a condițiilor de realizare a jocului; modalităților de dezvoltare a comunicării verbale și nonverbale prin activități ludice;
- metodologiei de organizare și desfășurare a diverselor tipuri de jocuri, accentul punându-se pe jocurile de familie și pe rolul părinților în realizarea lor.

În cadrul consultațiilor de grup, părinții își împărtășesc experiențele, depistează greșelile, re trăiesc împreună insuccesele, se bucură de reușite, ajutându-se reciproc. Pedagogul nu numai le „predă materia”, îi învață cum să procedeze într-o situație sau alta, dar și se

sfătuiește cu ei, pentru a stabili în comun căi de depășire a dificultăților și neajunsurilor. O astfel de abordare îi încurajează pe părinți să devină participanți activi ai procesului de dezvoltare a comunicării la copil.

Părinții sînt instruiți prin:

- demonstrație: pedagogul le arată cum trebuie să lucreze cu copilul folosind jocul de rol;
- inversarea rolurilor: părintele demonstrează ceea ce tocmai a învățat;
- ghidare: pedagogul supervizează acțiunile părintelui, îndrumîndu-l pe parcurs.

Implicîndu-se în activități de dezvoltare a comunicării la copil, părinții devin martori și participanți ai procesului respectiv, ei pot compara succesele acestuia cu succesele altor copii, precum și analiza dinamica schimbărilor pozitive în evoluția lui.

Finalitățile activităților descrise sînt:

- sporirea responsabilității părinților pentru educația copilului lor;
- cultivarea/dezvoltarea capacității de a aprecia obiectiv munca cadrelor didactice în instruirea și educația copiilor;
- îmbogățirea culturii pedagogice a părinților: alfabetizarea în domeniul pedagogiei speciale, familiarizarea cu cerințele față de activitatea pedagogului.

După realizarea activității, pedagogul inițiază o discuție cu părinții, explicîndu-le încă o dată obiectivele acesteia, metodele aplicate, apreciază rezultatele.

Părinții sînt ghidați să își canalizeze efortul de sprijinire a dezvoltării comunicării la copil spre conștientizarea și realizarea următoarelor dimensiuni:

- dezvoltarea comunicării are loc prin stabilirea legăturii dintre cele emise de adult și ceea ce îl înconjoară pe copil în spațiul casnic;
- necesitatea fixării cunoștințelor și a abilităților dobîndite în cadrul activităților de dezvoltare a comunicării;
- încurajarea oricăror inițiative ale copilului față de adult;
- organizarea activității copilului astfel încît el, acasă, zilnic, la aceeași oră, într-un loc special destinat, să aibă posibilitatea să fixeze, să analizeze cunoștințele și comportamentele de formate prin activități speciale;
- evidența „agendei verbale” a copilului, care oglindește completarea de către acesta a vocabularului activ;
- alegerea jucăriilor și cărților luînd în considerație impactul așteptat asupra dezvoltării comunicării la copil;
- învățarea de către părinți a limbajului mimico-gestual al copilului, pentru a-l înțelege și a iniția discuții cu el;

- acordarea de către părinți a unei atenții speciale propriului limbaj (verbal, nonverbal, mimico-gestual);
- asigurarea condițiilor necesare deschiderii copilului pentru comunicarea cu semenii, drept cel mai bun stimul și model de imitare a vorbirii.

Pentru ca părinții să dobândească încredere în potențialul de dezvoltare a copilului lor, ei sînt invitați să participe la jocuri teatralizate comune, la sărbători, excursii etc., care sînt ocazii mai puțin formale, dar foarte utile, de cunoaștere reciprocă, pedagogul putînd surprinde astfel numeroase aspecte ale relației părinte-copil.

Este încurajată și participarea părinților la elaborarea și implementarea programelor individuale, pentru a aprecia relevanța deprinderilor formate în școală pentru viața de zi cu zi a copilului. Mai întîi, se efectuează o evaluare preliminară – pentru a identifica comportamentele copilului și a stabili expectanțele de progres în dezvoltarea acestuia, inclusiv în ceea ce privește comunicarea, și a marca prioritățile învățării. Apoi, se are grijă ca planul individualizat de intervenție, a cărui realizare începe în instituție, să fie continuat și dezvoltat în familie, care va acționa în echipă cu învățătorul, profesorul de sprijin, logopedul, asistentul social, cadrele medicale, psihopedagogul, consilierul școlar, kinetoterapeutul și alți membri ai echipei multidisciplinare – condiții acreditate teoretic, praxiologic și experimental de organizare corectă a vieții și activității copilului în familie, creîndu-se, astfel, o atmosferă moral-afectivă propice formării trăsăturilor și a comportamentelor sociale pozitive și prevenirii deficiențelor secundare.

Implicarea reușită a părinților în procesul de dezvoltare a comunicării la copil este ghidată de anumite *reguli-principii*:

- Răbdarea este de o importanță crucială în tendința de a-i altoi copilului deprinderi trainice. Uneori, pare că eforturile depuse sînt zadarnice – atît de lent își formează copilul abilitățile necesare. Dar rezultatele scontate vor veni neapărat.
- Părinții trebuie să știe că formarea deprinderilor necesare se produce în timp: uneori, pentru copil, o acțiune complexă poate fi inițial imposibilă. Prin urmare, acțiunea respectivă va fi divizată în operații/pași mici, căci numai astfel se vor dobîndi competențele, trăsăturile și comportamentele comunicative așteptate.
- Adultul va însoți acțiunile sale și ale copilului

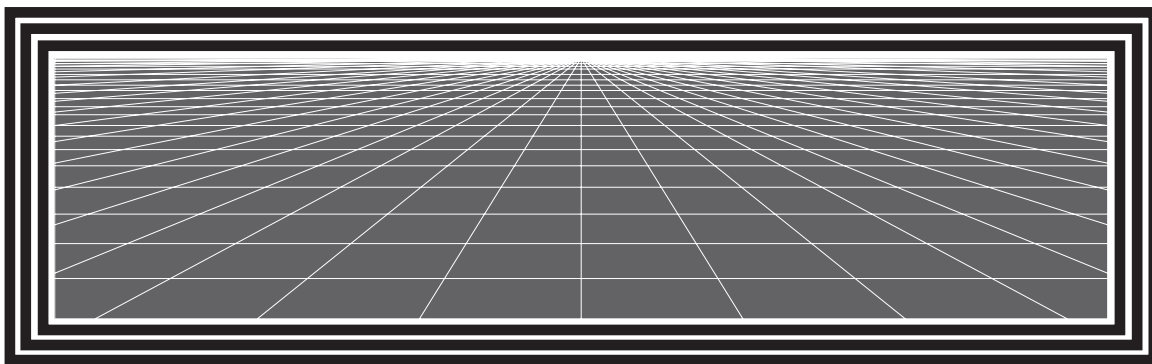
cu anumite comentarii, va oferi explicațiile de rigoare, atrăgînd atenție asupra unor detalii, tinzînd ca și copilul să-și verbalizeze acțiunile.

- Adultul își va ajuta copilul în limite raționale, căci cu cît copilul este mai independent astăzi, cu atît mai liber și mai fericit va fi mîine.
- Instruirea copilului este incompatibilă cu graba și iritabilitatea. De aceea, activitățile vor fi desfășurate atunci cînd copilul are dispoziție bună, iar părinții nu se grăbesc.
- Părinții trebuie să-și expună părerea cu privire la reușitele și nereușitele copilului, pentru care implicarea reală a acestora în demersurile ce îl vizează este foarte importantă.

Concluzii: Rolul părinților în recuperarea copilului este unul activ, ei fiind orientați spre comunicare cu membrii grupurilor de sprijin și de consiliere, de la care pot prelua experiențe și învăța metode eficiente de abordare a dizabilității propriului copil; spre autoinstruire continuă în vederea unei mai bune cunoașteri a particularităților de vîrstă și de dezvoltare a copilului; spre însușirea procedurilor de recuperare utilizate de către specialiști, deoarece acțiunile întreprinse vor avea efectul dorit numai dacă vor avea o continuitate în familie. Efectele unui astfel de program vor fi cu atît mai palpabile, cu cît mai devreme va începe implementarea acestuia, preferabil imediat ce a fost diagnosticată deficiența.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație. București: Aramis, 2004.
2. Cartea Albă RENINCO. Integrarea/includerea copiilor cu dizabilități. București: UNICEF și Asociația RENINCO, 1999.
3. Crețu V. Incluziunea socială și școlară a persoanei cu handicap. Strategii și metode de cercetare. București: Printech, 2006.
4. Crețu V. Ghid de educație a copilului cu handicap în familie. Anul Internațional al Persoanelor cu Handicap. București: A.N.P.H, 2003.
5. Danii A., Racu A. Educația terapeutică complexă și integrată. Chișinău: Univers Pedagogic, 2006.
6. Racu A. Interacțiunea dintre școala auxiliară și familie în adaptarea socială a elevilor. Chișinău: Știința, 1982.
7. Weihs T.J. Să-i ajutăm iubindu-i. București: Humanitas, 1992.



EXERCITO, ERGO SUM

Tehnologii de rezolvare a ecuațiilor cu parametru



Aliona SMÎNTÎNĂ

gr. did. I, Liceul Teoretic Gheorghe Asachi,
mun. Chișinău

Rezumat: În articolul de față autoarea prezintă câteva tehnologii de rezolvare a ecuațiilor cu parametru prevăzute de curriculumul la disciplina Matematica, ciclul liceal. Rezolvarea ecuațiilor cu parametru integrează cunoștințe, deprinderi și capacități, contribuind la: dobândirea de către elevi a cunoștințelor matematice fundamentale, necesare continuării studiilor și/sau inserției sociale; utilizarea conceptelor matematice, a metodelor, algoritmilor, proprietăților; teoremelor învățate și exersate în contexte

variate de aplicare; folosirea terminologiei și a notațiilor specifice matematicii în situații reale și/sau modelate; analiza rezolvării unei probleme, situații-problemă; elaborarea strategiilor și proiectarea activităților pentru rezolvarea unor probleme teoretice și/sau practice etc. O contribuție aparte în creșterea eficienței rezolvării acestui tip de ecuații o are metoda grafico-analitică, activitatea elevului fiind axată pe problematizare și investigare.

Abstract: In this article the author presents several technologies for solving parametric equations provided by curriculum for Mathematics discipline, high school cycle. Solving parametric equations integrates knowledge, skills and abilities, contributing to: acquisition by students of fundamental mathematical knowledge necessary for further learning and/or social insertion; using of mathematical concepts, methods, algorithms, properties, learning and practiced theorems in various contexts of application; using of terminology and mathematics specific notations in real situations and/or shaped; analysis of solving a problem, problem situations; elaboration of strategies and projection of activities to solve theoretical and/or practical issues etc. A special contribution for enhancing the efficiency of solving of this kind of equations has a graphic-analytical method; the student's activity being focused on problem solving and investigation.

Keywords: Mathematics, problems, exercises, parametric equations, solving technologies, analytical and graphical method, skills, theorem, properties.

Strategia Educația – 2020 își propune asigurarea relevanței studiilor pentru viață, cetățenie activă și succes în carieră drept una dintre direcțiile principale. Totodată, *Codul Educației* militează pentru dezvoltarea competențelor-cheie încă de pe băncile școlii, ceea ce ar permite participarea activă a individului la viața socială și economică. Astfel, dintre competențele-cheie, programa școlară la disciplina *Matematica* vizează direct *competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii* și indirect transferabilitatea celorlalte competențe-cheie prin deschidere către abordări interdisciplinare și transdisciplinare.

Ecuațiile cu parametru reprezintă un aspect specific al conținuturilor matematice incluse în curriculumul modernizat. „Introducerea parametrului a contribuit la apariția altor genuri de probleme, „a insuflat” o viață nouă unor tipuri tradiționale de probleme, cum ar fi rezolvarea ecuațiilor și inecuațiilor”, susține cercetătorul Șarîghin.

În cadrul rezolvării celor mai simple probleme cu parametru, elevilor li se va propune nu o singură ecuație, ci o „familie” de ecuații. Problemele cu parametru dezvoltă o viziune globală asupra rezolvării exercițiilor și problemelor, dar și gândirea logică, întrucât activitatea este concepută în spirit problematizat, incitant, investigator.

Termenul de *ecuație cu parametru* este consemnat pentru prima dată în curricula de clasa a X-a, la rezolvarea

ecuațiilor și inecuațiilor de gradul întâi, de gradul doi și exponențiale cu parametru. Fie $F(x; a) = 0$ egalitate care conține necunoscutele x și a . Dacă se pune problema ca pentru fiecare valoare a lui a să se rezolve ecuația cu necunoscuta x , atunci $F(x; a) = 0$ se numește ecuație cu necunoscuta x și parametrul a . De asemenea, o ecuație poate conține unul, doi sau mai mulți parametri.

Rezolvarea ecuațiilor cu parametru contribuie la: dobândirea cunoștințelor matematice fundamentale, necesare continuării studiilor și/sau inserției sociale; utilizarea conceptelor matematice, a metodelor, algoritmilor, proprietăților, teoremelor studiate în contexte variate de aplicare; folosirea terminologiei și a notațiilor specifice matematicii în situații reale și/sau modelate; analiza rezolvării unei probleme, situații-problemă în contextul corectitudinii, al simplității, al clarității și al semnificației rezultatelor; elaborarea strategiilor și proiectarea activităților pentru rezolvarea unor probleme teoretice și/sau practice; justificarea unui demers sau rezultat matematic obținut sau indicat, recurgând la argumentări. De asemenea, acestea conduc la realizarea prevederilor curriculare (cl. a X-a) vizînd subcompetențele: 2.4. *Folosirea terminologiei și notațiilor specifice teoriei mulțimilor în situații reale și sau modelate*; 3.6. *Aplicarea unor metode grafice pentru rezolvarea ecuațiilor, inecuațiilor și a sistemelor de ecuații*; 3.9. *Clasificarea după diverse criterii a tipurilor de ecuații, inecuații, sisteme, totalități și determinarea metodei, metodelor optimale de rezolvare a acestora*; 3.12. *Analiza rezolvării unei ecuații, inecuații, sistem, totalitate în contextul corectitudinii, simplității, clarității și al semnificației rezultatelor*.

1. METODA ANALITICĂ DE REZOLVARE A ECUAȚIILOR CU PARAMETRU

Din punct de vedere metodologic, la introducerea noțiunii de *parametru* în narațiunea didactică, profesorul va atrage atenția elevilor la următoarele aspecte: una din variabile într-o ecuație poate fi necunoscută, iar cealaltă – parametru; ecuațiile cu parametru reprezintă o familie de ecuații rezolvate pentru valorile fixate ale parametrului; ecuațiile pot fi cu unul sau mai mulți parametri. Ca urmare, elevii vor conștientiza faptul că parametrul are o natură dublă. În primul rînd, faptul că este cunoscut ne permite să operăm cu el la fel ca și cu un număr, iar, în al doilea rînd, gradul libertății de operare este limitat de necunoașterea lui. Astfel, împărțirea la o expresie ce conține parametru, extragerea rădăcinii de ordin par din expresii de acest fel necesită cercetări preliminare, ale căror rezultate, de regulă, influențează atît soluția, cît și răspunsul.

Rezolvarea ecuațiilor prin metoda analitică presupune schițarea unui plan logic, precum și aplicarea unor raționamente mai puțin complicate. Aceasta demarează, de obicei, prin efectuarea unor transformări echivalente, pe DVA, de tipul: aplicarea formulelor de calcul prescurtat,

descompunerea în factori, evidențierea pătratelor perfecte sau a expresiilor pozitive. Astfel, prin transformări echivalente reducem ecuația inițială la o formă standard, ceea ce induce analiza tuturor cazurilor posibile ale parametrului care influențează soluția acestei ecuații.

2. METODA GRAFICO-ANALITICĂ DE REZOLVARE A ECUAȚIILOR CU PARAMETRU

La rezolvarea ecuațiilor cu parametru este eficientă și metoda grafico-analitică, care îmbină elemente ale metodei analitice și ale celei grafice. Accentul se pune pe aplicarea deprinderilor de trasare a graficelor funcțiilor elementare, acordîndu-se atenție graficelor funcțiilor definite prin formulele $y = f(x+a)$, $y = f(x) + a$, $y = f(|x|)$, $y = |f(x)|$, $y = f(kx)$, $y = kf(x)$, care se obțin prin transformări ale graficului funcției definit prin formula $y = f(x)$. Din această perspectivă, se propune următoarea metodă de rezolvare: **(I)** Dacă ecuația conține necunoscuta x și parametrul a , exprimăm (dacă e posibil) parametrul a în funcție de x : $a = f(x)$. **(II)** În sistemul de coordonate xOa trasăm graficul funcției definite prin formula $a = f(x)$. **(III)** Examinăm dreptele $a = \text{const}$ și evidențiem pe axa Oa intervale în care aceste drepte: a) nu intersectează graficul funcției; b) intersectează graficul $a = f(x)$ doar într-un singur punct; c) intersectează graficul funcției doar în două puncte; ș.a.m.d. **(IV)** Dacă în condiție se cere să găsim soluțiile ecuației, atunci în fiecare interval găsit exprimăm x prin a . Menționăm faptul că rezolvarea ecuațiilor cu parametru prin această metodă solicită cunoștințe vaste la capitolul *Funcții. Reprezentarea grafică a funcțiilor*.

3. METODA APLICĂRII PROPRIETĂȚILOR FUNCȚIEI

Fiecare ecuație cu parametru include o expresie analitică care o definește, aceasta putînd fi funcție de una sau mai multe variabile, adică cheia rezolvării constă în proprietățile funcției. Modelul propus descrie o serie de teoreme referitoare la proprietățile funcțiilor care se aplică la rezolvarea ecuațiilor cu parametru. Studiind *Funcțiile reale*, elevii au învățat următoarele proprietăți ale funcțiilor: *monotonia, paritatea, periodicitatea, punctele de extreme, efectuarea operațiilor cu funcții ca suma, produsul, cîmul, compunerea funcțiilor; determinarea inversei unei funcții; deducerea proprietăților principale ale funcțiilor elementare*. Cum am putea aplica proprietățile funcțiilor la rezolvarea ecuațiilor? În ajutor ne vin cîteva proprietăți pe care le vom formula mai jos sub formă de teoreme (ulterior demonstrare la clasă sau de către elevi individual).

Definiție. Funcția $f: D \rightarrow R$ se numește crescătoare (respectiv descrescătoare) pe mulțimea I , $I \subseteq D$, dacă pentru $\forall x_1, x_2 \in I$, $x_1 < x_2$ avem $f(x_1) \leq f(x_2)$ (respectiv $f(x_1) \geq f(x_2)$). Funcția $f: D \rightarrow R$ se numește

strict crescătoare (respectiv strict descrescătoare) pe mulțimea I , $I \subseteq D$ dacă pentru $\forall x_1, x_2 \in I$, $x_1 < x_2$ avem $f(x_1) < f(x_2)$ (respectiv $f(x_1) > f(x_2)$).

Teorema 1. Dacă funcțiile f și g cresc pe intervalul I , atunci funcția $h = f + g + c$, unde c – constantă, de asemenea crește pe intervalul I . (**Observație:** O proprietate similară are loc și pentru funcțiile descrescătoare.)

Exemplu: Funcția $f: R \rightarrow R$, $f(x) = 5^x + \sqrt[3]{x}$ crește pe R ca sumă de două funcții crescătoare, iar funcția $g: R_+^* \rightarrow R$, $g(x) = 2^{-x} + \log_{\frac{1}{3}} x$ descresce pe intervalul

$(0; +\infty)$, ca sumă de două funcții descrescătoare.

Teorema 2. Dacă funcțiile f și g sînt nenegative și crescătoare pe intervalul I și $c > 0$, atunci funcția $h = f \cdot g \cdot c$ de asemenea crește pe intervalul I . (**Observație:** O proprietate analogică are loc și pentru funcțiile descrescătoare și pentru $c < 0$.)

Exemplu: Funcția $h: D \rightarrow R$, $h(x) = 9 \cdot \sqrt{x} \cdot \tan x$ crește pe intervalul $(0; \pi/2)$, iar funcția $h: D \rightarrow R$, $h(x) = -\sqrt{x-1} \cdot \log_2 x$ cu $c = -1 < 0$ descresce pe intervalul $[1; +\infty)$.

Teorema 3. Dacă funcția f este strict monotonă pe intervalul I , atunci afirmațiile

1. $f(g(x)) = f(h(x))$ (1); $g(x) = h(x)$ (2) sînt echivalente pe intervalul I .

Exemplu: În baza Teoremei 3, se rezolvă ecuații de tipul:

$$1) 3^{\sqrt{x}} = 3^{x^2} \Leftrightarrow \sqrt{x} = x^2$$

$$2) \log_4 x = \log_4 \sqrt{x} \Leftrightarrow \begin{cases} x = \sqrt{x} \\ x > 0 \end{cases}$$

$$3) \sqrt{x} + 3x^5 = \sqrt{y} + 3y^5 \Leftrightarrow \begin{cases} x = y \\ x \geq 0 \end{cases}$$

Teorema 4. Dacă funcția f crește (descresce) pe intervalul I , atunci din inegalitatea $f(g(x)) < f(h(x))$ $\Rightarrow g(x) < h(x)$ ($g(x) > h(x)$) pe intervalul I . (**Observație:** O proprietate analogică are loc și în cazul inegalităților nestricte.)

Exemplu 4. În baza Teoremei 4, avem:

$$1) \log_{\frac{1}{3}} x \leq \log_{\frac{1}{3}} \sqrt{x} \Leftrightarrow \begin{cases} x \geq \sqrt{x} \\ x > 0 \end{cases}$$

$$2) 3^x + \log_2 x < 83 \Leftrightarrow 3^x + \log_2 x < 3^4 + \log_2 4 \Leftrightarrow \begin{cases} x < 4 \\ x > 0 \end{cases}$$

Teorema 5. Dacă funcția f este periodică cu perioada T și este strict monotonă pe intervalul de lungime T , atunci pe domeniul valorilor admisibile ale ecuației $f(g(x)) = f(h(x))$ (1), ecuația (1) este echivalentă cu totalitatea de ecuații $g(x) = h(x) + Tk$ (2) unde $k \in Z$.

Teorema 6. Dacă funcția f este strict monotonă pe intervalul I , atunci ecuația $f(x) = c$ are pe intervalul I cel mult o soluție.

Exemplu: $x = 3$ este soluția ecuației $x^3 + x = 30$ (o găsim prin alegere). În baza Teoremei 5 ea va fi unică, deoarece funcția $f(x) = x^3 + x$ este crescătoare pe R .

Teorema 7. Dacă funcția f strict crește pe intervalul I , iar funcția g strict descresce pe I , atunci ecuația $f(x) = g(x)$ admite pe acest interval cel mult o soluție.

Exemplu: Ecuația $2^x = \frac{2}{x}$ admite cel mult o soluție, deoarece $f(x) = 2^x$ crește pe intervalul $(-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$ iar funcția $g(x) = \frac{2}{x}$ descresce pe acest interval. Prin alegere găsim $x = 1$.

Teorema 8. Dacă funcția f strict crește pe intervalul I , atunci ecuația $f(f(x)) = x$ (1) este echivalentă pe acest interval cu ecuația $f(x) = x$ (2). (**Observație:** Dacă f este strict crescătoare pe intervalul I , atunci ecuațiile $f(f(\dots f(x)\dots)) = x$ și $f(x) = x$ sînt echivalente pe I .)

Exemplu: Conform Teoremei 8, avem:

$$1) 2^{2^x} = x \Leftrightarrow 2^x = x;$$

$$2) \sqrt[3]{\sqrt[3]{x} + 2} + 2 = x \Leftrightarrow \sqrt[3]{x} + 2 = x.$$

Teorema 9. Dacă pentru funcțiile f și g are loc relația $E(f) \cap E(g) = \{A_1; A_2; \dots; A_k\}$, atunci

$$f(x) = g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) = A_1 \\ g(x) = A_1 \\ f(x) = A_2 \\ g(x) = A_2 \\ \dots \\ f(x) = A_k \\ g(x) = A_k \end{cases}$$

Exemplu: Pentru a rezolva ecuația $x^2 + 1 = 2^{-|x|}$ considerăm funcțiile $f(x) = x^2 + 1$ și $g(x) = 2^{-|x|}$. Determinăm $E(f) = [1; +\infty)$; $E(g) = (0; 1]$. Deci $E(f) \cap E(g) = \{1\}$. În baza Teoremei 8, obținem:

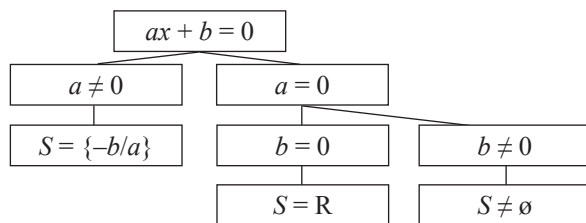
$$x^2 + 1 = 2^{-|x|} \Leftrightarrow \begin{cases} x^2 + 1 = 1 \\ 2^{-|x|} = 1 \end{cases} \Leftrightarrow x = 0.$$

Remarcă: Analizînd aceste proprietăți, este necesar să atragem atenția elevilor la importanța cuvintelor-cheie folosite la formularea teoremelor. În cazul Teoremei 8, vom releva faptul că ea este adevărată doar pentru funcții crescătoare, nu și pentru cele descrescătoare. Pentru a ne convinge de aceasta, vom prezenta un contraexemplu: Fie funcția $f(x) = -x$. În acest caz $f(f(f)) = x \nLeftrightarrow f(x) = x$ (deoarece $x = x \nLeftrightarrow -x = x$). În Teorema 2 atenționăm elevii că $f(x) \geq 0, g(x) \geq 0$. Lucrînd cu teoremele 5 și 6, elevii trebuie să înțeleagă de ce concluzia este “cel mult o soluție” și nu “o singură soluție”.

Exemple de rezolvare a ecuațiilor de gradul I cu parametru

Operînd cu parametrul, se va pune accentul pe necesitatea unei cercetări atente, chiar delicate, cu acest număr fixat, dar necunoscut. Le reamintim elevilor că la rezolvarea ecuațiilor de gradul I se evidențiază următoarea

rele 3 cazuri, în care deja am cercetat doi parametri.



La rezolvarea ecuațiilor de gradul I cu parametru elevii se vor ghida de următorul algoritm.

Exemplul 1. Să se rezolve în $\mathbb{R}$ ecuația: $a^2(x-3) + 5a = 4x - 2$ (1), unde a este un parametru real.

Rezolvare: În primul rând, vom accentua că este o ecuație de gradul întâi în raport cu necunoscuta x și a un parametru real și că dacă a ar fi necunoscută, iar x – parametru, atunci am avea de a face cu o ecuație de gradul doi. Aducem ecuația (1) la forma: $(a^2 - 4) \cdot x = 3a^2 - 5a - 2$ (1').

Primul caz: Dacă $a^2 - 4 \neq 0$, adică $a \neq \pm 2$, atunci ecuația are o singură soluție. Atunci când trecem de la ecuația $x(a-2)(a+2) = (a-2)(3a+1)$ la $x = \frac{3a+1}{a+2}$ vom aminti că se cercetează cazul pentru $a \neq \pm 2$. Am găsit soluția unică $x = \frac{3a+1}{a+2}$.

Al doilea caz: Dacă $a^2 - 4 = 0$, vom examina două cazuri: $a = 2$ și $a = -2$. (I) Fie $a = -2$. După înlocuirea în (1'), obținem o egalitate falsă $0x = 20$. Prin urmare, pentru $a = -2$ nu există soluții. (II) Fie $a = 2$. Atunci obținem identitatea $x \cdot 0 = 0$, care este adevărată pentru orice x . Prin urmare, pentru $a = 2$ ecuația are o infinitate de soluții.

Răspuns: Pentru $a = -2$, $S = \emptyset$; pentru $a = 2$, $S = \mathbb{R}$; pentru $a \in \mathbb{R} \setminus \{-2; 2\}$, $S = \left\{ \frac{3a+1}{a+2} \right\}$.

Remarcă: O variație utilă a ecuației inițiale ar putea fi aceeași problemă, dar cu o altă necunoscută în calitate de parametru. De exemplu: Câte soluții reale admite ecuația $a^2(x-3) + 5a = 4x - 2$, unde x este parametru real?

Comentariu: Rezolvăm o ecuație pătratică față de necunoscuta a , al cărei discriminant este:

$$\Delta_a = 25 + 4(x-3)(4x-2) = 25 + 16x^2 - 56x + 24 = 16x^2 - 56x + 49 = (4x-7)^2$$

Discriminantul ia valoarea zero pentru $x = \frac{7}{4}$; în celelalte cazuri el este pozitiv.

Răspuns: Dacă $x \in \left(-\infty; \frac{7}{4}\right) \cup \left(\frac{7}{4}; +\infty\right)$ ecuația admite 2 soluții reale; dacă $x = \frac{7}{4}$, ecuația are o singură soluție reală.

La rezolvarea problemelor cu parametru, capacitatea de a transforma atent expresiile, examinând cazurile

particulare, ar trebui să fie completată cu cea „de a le simți”, intuind valorile pe care le poate primi expresia în întregime sau unele componente ale ei. La dezvoltarea unor astfel de deprinderi contribuie problemele cu modul și parametru.

Exemplul 2. Rezolvați în $\mathbb{R}$ ecuația:

$$|a(x+b)| + |x-5| = 0, \quad a \in \mathbb{R}$$

Rezolvare: Deoarece $|a(x+b)| \geq 0$ și $|x-5| \geq 0$ pentru orice valoare ale lui x , atunci suma lor va fi egală cu zero dacă fiecare termen este egal cu zero:

$$\begin{cases} a(x+b) = 0 \\ |x-5| = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a = 0 \\ x = 5 \end{cases} \quad (2)$$

Vom analiza două cazuri: (I) $a = 0$, atunci soluție a ecuației inițiale este $x = 5$ pentru toate valorile admisibile ale lui b ; (II) $a \neq 0$, atunci primul sistem al totalității (2) nu are soluții, iar al doilea are soluții pentru $b = -5$. Prin urmare, pentru $b = -5$, ecuația are o unică soluție $x = 5$, iar pentru $b \neq -5$, nu are soluții.

Răspuns: Pentru $a = 0$ sau $b = -5$, $S = \{5\}$; pentru $a \in \mathbb{R} \setminus \{0\}$ și $b \in \mathbb{R} \setminus \{-5\}$, $S = \emptyset$.

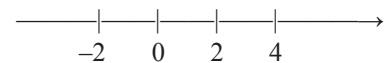
Observație: Am putea să propunem elevilor o rezolvare folosind următorul raționament: suma a doi moduli este egală cu zero, dacă fiecare termen este egal cu zero. Al doilea termen indică o unică soluție posibilă $x = 5$, iar celălalt termen este zero, dacă cel puțin unul din factori este egal cu zero: $a = 0$ sau $b = -5$, ceea ce indică faptul că $b = -5$. În celelalte cazuri ecuația nu are soluții.

Exemplul 3. Să se rezolve în $\mathbb{R}$ ecuația: $||x|-2| - |x-4| = a$ (3)

Comentariu: Egalăm cu zero expresiile de sub modul.

$$|x| = 0; |x| - 2 = 0; |x-4| = 0 \\ x = 0 \quad x = \pm 2 \quad x = 4.$$

Vom rezolva (3) pe fiecare din cele 5 intervale obținute.



1) Fie $x \in (-\infty; -2)$. Atunci ecuația (4) se scrie: $-x-2+x-4=a$ sau $a=-6$. Deci dacă $a=-6$, $x \in (-\infty; -2)$; dacă $a \neq -6$, $x \in \emptyset$.

2) Fie $x \in [-2; 0)$, atunci ecuația (4) are forma: $x+2+x-4=a \Leftrightarrow 2x-2=a \Leftrightarrow x = \frac{a+2}{2}$.

Pentru a determina valorile lui a pentru care $x \in [-2; 0)$, rezolvăm inecuația dublă:

$$-2 \leq \frac{a+2}{2} < 0 \Leftrightarrow -6 \leq a < -2.$$

3) În cazul în care $x \in [0; 2)$, atunci $-x+2+x-4=a \Leftrightarrow a=-2$. Deci pentru $a=-2$, $x \in [0; 2)$; pentru $a \neq -2$, $x \in \emptyset$.

4) Dacă $x \in [2; 4]$, atunci

$$x - 2 + x - 4 = a \Leftrightarrow 2x - 6 = a \Leftrightarrow x = \frac{a+6}{2}$$

și verificăm pentru care valori ale lui a , x aparține intervalului indicat:

$$2 \leq \frac{a+6}{2} < 4 \Leftrightarrow -2 \leq a < 2.$$

5) Fie $x \in [4; +\infty)$, prin urmare

$$x - 2 - x + 4 = a \Leftrightarrow a = 2.$$

$$5.1. a = 2, x \in [4; +\infty)$$

$$5.2. a \neq 2, x \in \emptyset.$$

Remarcă: Un moment important în rezolvarea ecuațiilor cu parametru îl constituie scrierea răspunsului. Această observație se referă îndeosebi la exemplele a căror soluție se „ramifică” în funcție de valorile parametrului. Cele mai dificile momente pentru elevi sînt: tragerea concluziei și scrierea corectă a răspunsului (alegerea și sistematizarea rezultatelor obținute). În exemplul analizat anterior avem următorul răspuns:

Răspuns: Pentru $a \in (-\infty; -6) \cup (2; +\infty)$, $S = \emptyset$;
pentru $a = -6$, $S = (-\infty; -2]$;

$$\text{pentru } a \in (-6; -2), \quad S = \left\{ \frac{a+2}{2} \right\}$$

$$\text{pentru } a = -2, \quad S = [0; 2),$$

$$\text{pentru } a \in (-2; 2), \quad S = \left\{ \frac{a+6}{2} \right\}$$

$$\text{pentru } a = 2, \quad S = [4; +\infty).$$

Există și alte metode de rezolvare a ecuațiilor cu parametru, printre care o amplă utilizare își găsește *metoda grafico-analitică*. Să comparăm metoda analitică de rezolvare a ecuației (3) cu metoda grafico-analitică.

Comentariu: Din ecuația (3) exprimăm a în funcție de x : $a = f(x)$; unde $f: R \rightarrow R$, $f(x) = |x| - 2 - |x - 4|$. Să explicităm funcția f .

$$a = \begin{cases} -6, & \text{dacă } x < -2; \\ 2x - 2, & \text{dacă } -2 \leq x < 0; \\ -2, & \text{dacă } 0 \leq x < 2; \\ 2x - 6, & \text{dacă } 2 \leq x < 4; \\ 2, & \text{dacă } x \geq 4. \end{cases}$$

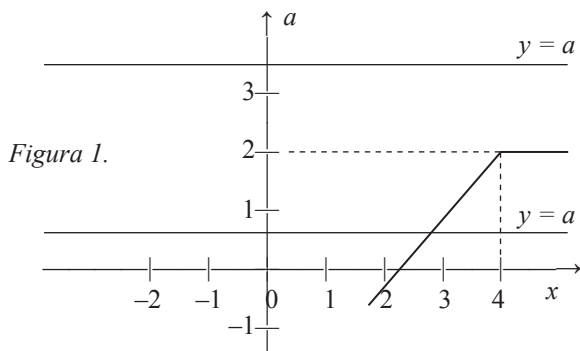


Figura 1.

Trasăm graficul acestei funcții într-un sistem xOa (Figura 1). Analizînd graficul funcției, putem afirma că:

1) pentru $a \in (-\infty; -6) \cup (2; +\infty)$ dreapta $y = a$ nu intersectează graficul funcției f , în concluzie ecuația nu are soluții;

2) dacă însă $a = -6$, atunci $x \in (-\infty; -2]$;

3) fie $a \in (-6; -2)$, ecuația are forma $2x - 2 = a \Leftrightarrow x = \frac{a+2}{2}$;

4) dacă $a = -2$, soluția ecuației va fi $x \in [0; 2)$;

5) pentru $a \in (-2; 2)$, considerăm $2x - 6 = a \Leftrightarrow x = \frac{a+6}{2}$;

6) pentru $a = 2$, $x \in [4; +\infty)$.

Remarcă: În baza experienței proprii am remarcat că elevii percep mai ușor metoda grafico-analitică de rezolvare a problemelor, din considerentul că o mare parte a răspunsului este percepută vizual, acest lucru contribuind la dezvoltarea imaginației. Le vom accentua elevilor că metoda grafico-analitică nu este universală. Ea este adecvată doar unor clase de ecuații cu parametru.

Exemple propuse spre rezolvare la subiectul *Ecuații de gradul I cu parametru*:

1. Să se discute după valorile parametrului real m soluțiile ecuației:

$$a) (m-1)x = m+1; \quad b) (m^2-1)x = m+1; \\ c) (m^2-m-2)x = m+1.$$

2. Pentru care valori ale parametrului real a ecuația $6(ax+1)+a=3(a-x)+7$ admite o infinitate de soluții?

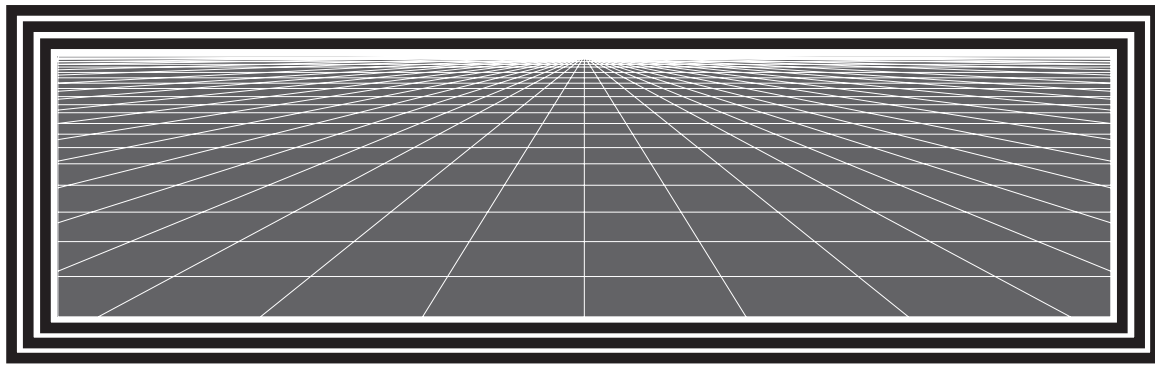
3. Pentru care valori ale parametrului real a ecuația $a(4x-a)=12x-9$ admite o unică soluție pozitivă?

4. Să se determine valorile parametrului real a pentru care ecuația $2|x-a|+a-4+x=0$ admite soluții care satisfac inegalitatea $0 \leq x \leq 4$.

În concluzie: Ecuațiile cu parametru integrează cunoștințe, deprinderi și capacități dobîndite în cadrul studierii modulelor *Numere reale*; *Funcții*. *Proprietăți de bază ale funcției*; *Ecuații de gradul întâi, de gradul doi, exponențiale*. Constatăm că rezolvarea ecuațiilor cu parametru contribuie eficient la formarea competențelor specifice disciplinei *Matematica*, dar mai ales a competențelor-cheie *a învăța să înveți* și *acțional-strategică*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Ministerul Educației al R.Moldova, Curriculum național. Matematica. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chișinău: Știința, 2010.
- www.files.schoul-collection.edu.ru
- Дорофеев Г. В. О задачах с параметрами, предлагаемых на вступительных экзаменах в вузы. *Математика в школе*, №4, 1983.



Evenimente CEPD



Si.
Svenska institutet

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



Proiectul *Educație interculturală pe ambele maluri ale Nistrului la final*

Pe 20 februarie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat **Conferința de bilanț** a proiectului *Educație interculturală pe ambele maluri ale Nistrului*, implementat în parteneriat cu Centrul de Inovații Educaționale și Programe Sociale din regiunea transnistreană, Institutul Suedez pentru Pace și Arbitraj, Centrul de Integrare și Dezvoltare din Ucraina. Proiectul s-a desfășurat în perioada 5 mai 2014-28 februarie 2015, cu un buget total de 48 de mii de dolari SUA, fiind realizat cu asistența financiară a Uniunii Europene și PNUD, în cadrul Programului *Susținerea Măsurilor de Promovare a Încrederii*.

Printre cei peste 40 de participanți la Conferință, în principal manageri și cadre didactice din proiect, au fost și personalități cu renume național și internațional: Fabien SCHAEFFER, reprezentantul Secțiunii Operaționale a Delegației UE în R.Moldova; Andrei KAMENSHCHIKOV, președintele rețelei regionale GPA-AC; Oleg SMIRNOV, directorul Centrului de Integrare și Dezvoltare din Ucraina; Bjorn ERIKSSON, Institutul Suedez pentru Pace și Arbitraj; Lovissa HAVDELIN, ONG-ul *Ordinul Lingurița de Ceai* din Stockholm; Olga VASILIEV, coordonator PNUD Moldova etc.

Scopul proiectului a constat în ameliorarea dialogului intercultural și promovarea diversității culturale la nivel local și regional, prin cooperarea eficientă între instituțiile guvernamentale și societatea civilă de pe ambele maluri ale râului Nistru, prin introducerea unei discipline opționale *Cultura bunei vecinătăți*. Desfășurarea și monitorizarea experimentului pedagogic propriu-zis va avea loc pe parcursul anului de învățământ 2014-2015, proces urmat de evaluarea și editarea materialelor, în vederea diseminării acestora și a includerii disciplinei în lista opțiunilor recomandate de Ministerul Educației pentru grupa mare și pregătitoare din grădiniță, dar și pentru toate clasele din învățământul obligatoriu, inclusiv în zonele multietnice.



Printre rezultatele semnificative ale proiectului, enunțăm: 15 grădinițe și 22 de școli implicate în proiect, inclusiv 5 grădinițe și 7 școli medii din regiunea transnistreană; 19 localități cuprinse cu peste 2000 de copii și 60 de educatoare și învățătoare încadrate în experiment; o disciplină opțională nouă elaborată și asigurată didactic; metode inovative de educație interculturală promovate prin intermediul unor conținuturi axate pe arta și tradițiile culturale ale diferitelor grupuri etnice; cooperare îmbunătățită între ONG-uri și instituțiile educaționale de stat etc.

Participanții la eveniment au reiterat faptul că proiectul i-a abilitat profesional pentru a-i învăța mai eficient pe copii să trăiască în pace și înțelegere, să-și cunoască identitatea, să fie toleranți și buni vecini de la cea mai fragedă vîrstă, acasă, la școală, pe stradă și în comunitate/societate, în general.



Center of Innovative
Educational and Social Programs
of Transnistria



Cooperarea dintre instituțiile educaționale de pe ambele maluri ale Nistrului cu experții din Suedia și Ucraina a contribuit la edificarea unui dialog social constructiv și la o mai bună înțelegere între reprezentanții diverselor etnii, întru sporirea încrederii și promovarea toleranței în regiune. S-au creat niște practici de succes, care vor fi extrapolate și diseminate în întreg spațiul educațional din R. Moldova, sensibilizând comunitățile de pe ambele maluri în vederea practicării culturii bune vecinătăți. Sperăm în continuarea proiectului prin elaborarea setului didactic *Cultura bunei vecinătăți* pentru întreg ciclul primar și elaborarea altor materiale ilustrative pentru educația timpurie, or, necesitatea și interesul din partea grădinițelor și al școlilor este foarte mare.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, coordonator de proiect

Program de dezvoltare profesională a formatorilor în domeniul metodologiei creativității pedagogice

„O societate care stimulează creativitatea asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază: libertatea de studiu și pregătire, libertatea de explorare și investigare, libertatea de exprimare, libertatea de a fi ei înșiși.”

(Morris Stein)

Recent, echipa de formatori de la C.E. PRO DIDACTICA a beneficiat de un ciclu de traininguri deosebite în domeniul metodologiei de dezvoltare a creativității pedagogice, concepute și facilitate de Tatiana CAR-TALEANU. Am avut parte de un regal de formare a adulților, condus de o colegă experimentată, cu abordări creative ale pregătirii cadrelor didactice, de la care am învățat să fim și noi, formatorii, mai creativi, ca să putem educa în spirit creativ și inovativ.

Printre tematicile parcurse, menționăm genericele sugestive din prima zi: formarea comunității dinamice de instruire; prioritizarea nevoilor/așteptărilor; testarea creativității; produsele creativității. În cea de-a doua zi, formatorii au exersat tehnicile: *Alfabetul vizual, Analogia, Analiza procesului, Brainstorming cu obiecte, Maratonul de scriere, Iarmarocul cu idei, Îmbrăcăm păpușa, Cartea de vizită: biografii și Lista Kent-Rosanoff*, în ziua a III-a s-a lucrat pe analiza în cadranul Da

sau Nu, pe text ca produs al creativității, dar și în cheia tehnicilor: *Turul galeriei, Martorii oculari, Harta conceptuală, Harta afinităților, Harta istorică, Harta empatiei, Harta socială* etc. Am avut de fiecare dată temă de casă pentru aplicare și valorificare inedită a achizițiilor în varia contexte educaționale, fiind un program clasic. De asemenea, am aplicat ulterior tehnicile de stimulare a creativității și ne-am convins de utilitatea acestora, dar și de educația *altfel în spiritul creativității*, pe care o putem face prin ele.

Am învățat prin cooperare, am creat și am trăit satisfacția lucrului bine făcut și a creației ca proces pedagogic. Ne exprimăm recunoștința pentru efortul depus, pentru convingerea împărtășită și demonstrată din cunoscutul proverb: „Învățătura este unica avere, din care cu cât mai mult dai, cu atât mai mult ai.”

În numele echipei de formatori, cu considerație,
Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Programul Servicii la solicitarea beneficiarului

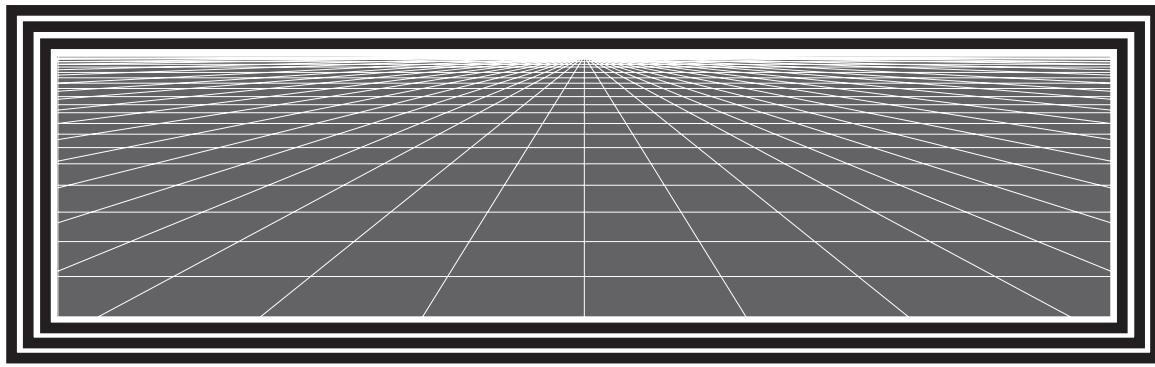
În perioada martie-aprilie 2015, echipa de formatori a C.E. PRO DIDACTICA a fost solicitată pentru a desfășura programe de formare destinate cadrelor didactice în mai multe instituții de învățământ:

- Liceul Teoretic P.Zadnipru, Chișinău – *Metode, tehnici de diferențiere a instruirii. Lucrul cu copiii dotați;*
- Training pentru formatori – *Dezvoltarea creativității didactice;*
- Liceul Teoretic Sireți, Strășeni – *Educația incluzivă;*
- Gimnaziul Luceafărul, Delacău, Anenii Noi – *Metode și tehnici de predare-învățare-evaluare;*
- Ciorăști, Nisporeni – *Educație incluzivă centrată pe elev. Activitate de follow-up;*
- Liceul Teoretic M. Eminescu, Otaci, Ocnița – *Educație incluzivă centrată pe elev. Activitate de follow-up;*
- Școala profesională nr.1 din Cahul – *Educație pentru integrare europeană.*

În rezultat, în această perioadă, la programe de formare au participat peste 180 de persoane.

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

Lilia NAHABA, coordonator de program



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Educația juridică

Rezumat: Educația juridică reprezintă o dimensiune particulară a activității de formare-dezvoltare morală a personalității proiectată și realizată în raport de valorile binelui moral-juridic. Calitatea sa este probată normativ la nivelul optimizării raporturilor dintre conștiința juridică teoretică (norme, noțiuni, raționamente etc. – juridice) și conștiința juridică practică (mentalități, conduite etc. – juridice). Conținutul educației juridice vizează cunoașterea și înțelegerea cadrului legislativ la nivel normativ (legi constituționale, organice etc.) și acțional (amendamente, abrogare, putere reglementată etc.). Metodologia educației juridice a elevului, realizată la nivel

școlar și extrașcolar, valorifică metodele educației morale în contextul specific unor forme de activitate organizate formal (oră de dirigenție, cultură civică, filozofie, economie etc.) și nonformal (cercuri de dezbateri moral-juridice etc.).

Abstract: Juridical education is a particular dimension of activities for development the moral personality designed and built according to the values of moral-juridical good. The quality of juridical education is normatively proven through optimization of the relationship between theoretical juridical consciousness (rules, concepts, reasoning, etc. – juridical) and practical juridical awareness (attitudes, behavior, etc. – juridical). The content of juridical education includes the knowledge and understanding of legislative framework at the normative level (constitutional, organic, etc.) and functional (amendments, repeal regulated power etc.). The methodology of juridical education of the pupils performed at the school and extraschool level, exploits the methods of moral education in the specific context of formal organized activity (civic culture, philosophy, economics, etc.) and non-formal (debates club etc.).

Keywords: Juridical education, juridical consciousness, juridical awareness, methodology of juridical education.

Problematica educației juridice poate fi abordată în funcție de următoarele obiective: a) *definirea conceptului*; b) *evidențierea conținutului specific*; c) *prezentarea metodologiei de realizare în context școlar și extrașcolar*.

1) Conceptul de educație juridică

Este promovat la nivelul *teoriei generale a educației*, în calitate de *concept pedagogic operațional*, subordonat conceptului pedagogic fundamental de *educație morală*. Definește o dimensiune a *formării-dezvoltării* elevului integrată în activitatea de educație morală, proiectată și realizată conform valorii generale a *binelui moral*, reflectat la nivelul normelor de *justiție*, validate social, național și internațional, în termeni de: a) *justiție civilă*, care „are ca obiect *dreptul persoanelor și bunurilor*”; b) *justiție penală* care „are ca funcție reprimarea *infracțiunilor: contravenții, delict, crime* calificate” [5, p. 36].

Ca *valoare* distinctă, integrată în sfera mai extinsă a

binelui moral (moral-filozofic, moral-religios, *moral-juridic*, moral-civic, moral-politic, moral-economic), *justiția socială* are următoarele caracteristici: a) *obiectivitate*, susținută prin legi, coduri, proceduri, determinate de necesitatea funcționării societății la nivelul tuturor structurilor sale (economice, politice, culturale, comunitare, naturale etc.); b) *imparțialitate* în luarea deciziilor juridice, expresie directă și vizibilă a *obiectivității*; c) *reprezentativitate*, în calitate de „serviciu public” afirmat în statele moderne; c) *accesibilitate* asigurată prin simplitatea și claritatea regulilor și prin rapiditatea aplicării lor, opusă tendințelor birocratice de „eternizare a proceselor prin procedee dilatare”; d) *unitate și adaptabilitate*, realizabile între *limite circumstanțiale* atenuante sau agravante [5, p. 36].

Evoluțiile istorice reflectă concepțiile afirmate în *filozofia juridică* într-o perspectivă deschisă, care consemnează înfruntarea generică dintre *dreptul natural* și *dreptul pozitiv*,

prelungită în multiple variante în modernitate și în post-modernitate, reflectată aproape simbolic în „criza studiului dreptului și nevoia învățământului trans-sistemic” [4].

Educația juridică, realizabilă în contextul sistemului și al procesului de învățământ, reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității elevului, bazată pe valoarea binelui moral-juridic conceput în termeni de justiție socială. Are la bază valoarea morală a binelui justițiar semnificativă pedagogic în raport de: a) obiectivul general al educației juridice – formarea-dezvoltarea conștiinței juridice; b) norma juridică angajată cognitiv (dar și noncognitiv), care subordonează valoarea datorită capacității sale de: b-1) prescriere/orientare a activității în cadrul grupului (clasei de elevi), școlii, comunității educative locale etc.; b-2) realizare calitativă a acțiunilor specifice în funcție de tendința centrală măsurabilă statistic, în limitele legilor din domeniul științelor socioumane [7, pp. 102, 103]; b-3) stabilizare a grupului (clasei de elevi etc.); b-4) stimularea a resurselor grupului (clasei de elevi etc.) în condiții care impun adaptarea la situații diverse, multiple, contradictorii etc. [1, pp. 64-67].

Educația juridică este proiectată și realizată conform obiectivelor specifice angajate, în mediul școlar și extrașcolar, în formarea-dezvoltarea conștiinței juridice teoretice și practice a elevului.

Conștiința juridică teoretică include ansamblul noțiunilor, judecăților, raționamentelor juridice, care asigură raportarea cognitivă, dar și noncognitivă, ideologică (afectivă, motivațională, volitivă) a personalității umane la normele de drept integrate într-un cadru legislativ determinat social-istoric. *Conștiința juridică practică* reprezintă ansamblul comportamentelor/conduitelor umane, exprimate prin diferite deprinderi/obișnuințe, cutume, mentalități, atitudini juridice, angajate la toate nivelurile existenței umane (comunitare, culturale, economice, politice etc.).

Calitatea educației juridice este probată, în orice context, la nivelul concordanței existente/create/asigurate/perfectate între conștiința juridică teoretică și conștiința juridică practică; între normele de drept însușite teoretic (cognitiv) și susținute noncognitiv, ideologic (afectiv, motivațional, volitiv) și comportamentele/conduitele confirmate în acord cu normele de drept însușite, interiorizate, respectate și valorificate în orice context social.

2) Conținutul specific educației juridice

Implică înțelegerea funcției prioritare a statului de drept într-o societate democratică – funcția de legiferare atribuită reprezentanților aleși la nivel de Parlament. Analiza sa presupune evidențierea principiilor care ordonează valoric procesul de legiferare în statul de drept, în societatea democratică: a) recunoașterea legii ca ansamblu de reguli obligatorii pentru toți cetățenii, care „exprimă voința poporului suveran”; b) separarea puterilor, care evidențiază faptul că „Legea este opera Legislativului (Parlamentului)”, aplicată de Executiv (Guvern central, local); c) acordarea

puterii judiciare judecătorilor, „care condamnă pe cei ce nu respectă regulile legale” [5, p. 28].

Educația juridică presupune cunoașterea cadrului legislativ la nivel normativ și acțional. La nivel normativ, vizează cunoașterea tipurilor de legi: a) *Lege constituțională* – „text legislativ referitor la ansamblul legilor fundamentale care determină forma de guvernământ a unui Stat”; b) *Lege organică*, „votată de Parlament pentru a preciza dispozițiile Constituției”; c) *Lege de finanțare* – „fixează natura, nivelul și afectarea resurselor și obligațiilor Statului”; c) *Lege cadru* – propune doar „principiile generale” pe care Guvernul poate să le dezvolte; d) *Ordonanță* – act elaborat de Guvern cu autorizarea Parlamentului „în materii care sînt de domeniul legii”. La nivel acțional, cadrul legislativ este perfectibil prin: a) *retroactivitate* – „intrare în vigoare a unor dispoziții înaintea datei publicării” legii; b) *amendament* – „modificarea adusă unui text legal de membrii unui ansamblu legislativ”; c) *abrogare* – anularea unor articole, dispoziții, legi; d) „*putere reglementară* – atribuită primului ministru pentru a publica acte legislative” (idem).

Aprofundarea cunoștințelor necesare în activitatea de educație juridică este posibilă în contextul studierii procesului legislativ care implică: a) elaborarea legilor; b) participarea cetățenilor la elaborarea legilor [6, pp. 70-77].

Elaborarea legilor constituie un proces de creație socială esențial într-un stat de drept. Confirmă valorile juridice fundamentale ale unei societăți democratice în cadrul căreia „nimeni nu este mai presus de lege”.

Educația juridică este centrată asupra analizei legilor care „reglementează aspectele fundamentale ale organizării și funcționării instituțiilor, dar și a relațiilor dintre cetățeni”. Evidențiază importanța respectării principiului separării puterilor. În acest context, rolul Parlamentului este determinant prin contribuția sa la votarea legilor inițiate de: a) Guvern; b) parlamentari; c) cetățeni (în anumite condiții determinate social). Importanța legilor este reflectată la nivelul tipologiei lor și a procedurilor de vot care angajează perfecționarea textelor propuse inițial: a) *legi constituționale* – considerate *supreme*, datorită forței lor juridice „supreme în raport cu alte legi, cu alte acte normative”; un exemplu îl constituie „legile de revizuire a Constituției”; b) *legi organice* – intermediare „între legile constituționale și cele ordinare”, adoptate prin votul majorității membrilor din fiecare Cameră (Camera Deputaților, Senat); c) *legi ordinare* – elaborate „în procedură obișnuită de legiferare, avînd ca obiect reglementarea diverselor domenii și raporturi sociale ce nu sînt de domeniul Constituției sau legilor organice”; pot fi adoptate prin jumătate din numărul parlamentarilor prezenți [6, p. 72].

Perfecționarea cadrului juridic în societatea democratică este realizabilă prin extinderea formelor de participare a cetățenilor la elaborarea legislației. Sînt semnalate următoarele trei tendințe: a) susținerea de inițiative legislative în anumite condiții (un număr de 100000 de semnături,

reprezentînd minimum un sfert din județele țării); b) accesul publicului la lucrările Parlamentului, în plen; c) practica inițierii și finalizării unor consultări publice, în procesul de elaborare și adoptare a legilor. Ultima tendință, dependentă de calitatea educației juridice și de efectele sale pozitive, înregistrate la scară socială, „este tot mai extinsă în țările democratice”.

Calitatea educației juridice stimulează procesul de „implicare publică”, bazată pe articularea următoarelor acțiuni transparente și competente în plan social: a) *informarea* asupra politicilor publice; b) *consultarea* ca *exercițiu* care oferă cetățenilor prilejul asumării unor răspunsuri referitoare la opțiunile posibile în cadrul unor politici publice aflate în diverse stadii predecizionale; c) *participarea* cetățenilor la luarea unor decizii importante în politicile publice angajate în zonele lor de interes comunitar, socioprofesional, pedagogic etc.; d) *mobilizarea* organizațiilor nonguvernamentale pentru elaborarea de amendamente la legi, regulamente etc.; e) *perfecționarea* procesului de instituționalizare a formelor de consultate activă, interactivă, proactivă în procesul legislativ, cu efecte directe, imediate la nivelul actelor decizionale ale administrației centrale și locale [ibidem, pp. 73-75]. Pe de altă parte, educația juridică de calitate presupune cunoașterea și înțelegerea: a) *instrumentelor* care asigură promovarea unei inițiative legislative; f) *formelor* care asigură accesul la justiție (cererea de chemare în judecată, apelul, contestația în anulare, recursul) [ibidem, pp. 78-92].

Un aspect important în *educația juridică* îl constituie cunoașterea structurii unei legi sau propuneri legislative, care include: a) expunerea de motive; b) textul propriu-zis al legii. Această structură corespunde funcției de bază a unei legi care anticipează schimbarea calitativă a unei anumite realități sociale la un nivel de maximă generalitate. *Expunerea de motive* concentrează *filozofia legii* și anticipează dinamica schimbării necesară la nivelul raporturilor optime dintre *continuitate* și *discontinuitate*. *Textul legii* definește, în termeni juridici, principiile și direcțiile principale ale schimbării, exprimate concis și precis, aplicabile în condiții optime, în contextul sistemului de referință.

Un exemplu în domeniul educației este cel al *Legii reformei învățămîntului*. *Expunerea de motive* concentrează filozofia/concepția legii care evidențiază: a) *cauzele* care impun necesitatea schimbării reformatoare (contradicțiile existente la nivelul sistemului de învățămînt); b) *soluțiile* necesare care vizează proiectarea: b-1) *noilor finalități* ale sistemului de învățămînt; b-2) *noii structuri de organizare* a sistemului de învățămînt; b-3) *noului conținut* al procesului de învățămînt (plan de învățămînt – programe – manuale); c) *modalitățile de tranziție*, în timp pedagogic optim, de la *vechiul* la *noul sistem de învățămînt*. *Textul*

legii precizează cu rigurozitate soluțiile juridice adoptate în acord cu *expunerea de motive*. Fixează în termeni juridici: a) *principiile legii reformei*; b) *finalitățile educației*: b-1) *idealul educației*, care orientează valoric construcția întregului sistem de învățămînt; b-2) *scopurile generale* ale educației, care definesc *direcțiile strategice de dezvoltare a sistemului și a procesului de învățămînt* în funcție de care sînt precizate *criteriile valorice de elaborare a structurii de organizare a sistemului de învățămînt și de construcție curriculară a planului de învățămînt și a programelor școlare/universitare*; c) *structura de organizare a sistemului de învățămînt* pe niveluri și trepte de învățămînt; d) *structura de conducere managerială* a sistemului de învățămînt; e) *resursele pedagogice* ale sistemului și procesului de învățămînt: informaționale, umane, didactico-materiale, financiare; f) *relațiile sistemului cu societatea*; g) *strategiile de evaluare* adoptate la nivelul sistemului și al procesului de învățămînt; g) *măsurile/soluțiile care asigură tranziția* de la vechiul la noul sistem de învățămînt.

3) Metodologia de realizare a educației juridice

Valorifică la nivel școlar (formal) și extrașcolar (non-formal) *metodologia specifică educației morale*, bazată pe *metode verbale* (conversația, dezbaterile/moral-juridică; studiul de caz moral-juridic), *metode acționale* (exercițiul moral-juridic, exemplul moral-juridic, aprobarea-dezaprobară moral-juridică, metode de autoconducere a personalității (autoobservarea moral-juridică, autodirijarea moral-juridică, autoevaluarea moral-juridică etc. [2, pp. 209, 210]. Aceste metode de educație *moral-juridică* sînt aplicabile în funcție de specificul formei de organizare a activității de tip: a) *formal*: a-1) *ore de dirigenție*; a-2) activități didactice realizate îndeosebi prin unele discipline de învățămînt: *cultură/educație civică, filozofie, sociologie, economie, istorie*; b) *nonformal* (*cercuri de dezbateri moral-juridice* etc.).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Apostol P. Normă etică și activitate normată. București: Editura Științifică, 1968.
2. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
3. Del Vecchio G. Lecții de filozofie juridică. București: Europa Nova, 1993.
4. Duțu M. Criza studiului dreptului și nevoia învățămîntului trans-sistemic. În: *Tribuna Învățămîntului*, 23-29.03, 2015, pp. 1, 10.
5. Education civique. Paris: Bordas, 1989.
6. Bălan E., Chirițescu D. Educație pentru democrație. București: Asociația ProDemocrația, 2009.
7. Plano J. C., Riggs R. E., Robin H. S. Dicționar de analiză politică. București: Ecce Homo, 1993.

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, la 1,5 rînduri. 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.