Didactica Pro...©

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional
PRO DIDACTICA
Nr. 3 (49), 2008

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

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Culegere şi corectare:
Maria BALAN
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chişinău
Tiraj: 1300 ex.

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

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 16/2, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.dnt.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS?

Adela SCUTARU-GUŢU
Spiritul întreprinzător – de la intenţie la împlinire 2
Vitalie ANDONI
Educaţia antreprenorială în şcoală – de la vorbe la fapte 6
Doina CAUŞ, Tatiana BIVOL
Activitatea antreprenorială şcolară: prima treaptă spre succes! 8
Anastasia GASIŢA
TITAN **– o lume virtuală pentru o experienţă reală** 9
Victoria BRAŞOVSCHI-VELENCIUC
Cultura antreprenorială – cheia succesului pentru un stat 9

ANUL PRO DIDACTICA

Rima BEZEDE
Vizită de studiu în România – rezultate şi concluzii 11
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vizita de răspuns a profesorilor români 12
Violeta DUMITRAŞCU
Auxiliarul *Citind, învăţ să fiu* – acum şi în limba rusă! 13
Violeta DUMITRAŞCU
Proiectul *Un viitor pentru copiii noştri*. Bilanţuri preliminare 13

EDUCAŢIE TIMPURIE

Viorica PELIVAN, Angela DIMA, Natalia ZOTEA, Efimia MUSTEAŢĂ, Lilia PRICOB
Proiectarea didactică curriculară în instituţia preşcolară 14

EX CATHEDRA

Valentina TOFAN
Limbajul pedagogic între însuşire şi obiectivare 21
Elena RAILEAN
Recomandări metodice pentru elaborarea manualelor electronice 24
Olimpiada ARBUZ-SPATARI
Particularităţi ale personalităţii creatoare în artele plastice 27

EXERCITO, ERGO SUM

Lilia GUŢALOV
Operaţii cu desene – procedee eficiente de dezvoltare a imaginaţiei creative la elevii claselor primare în cadrul activităţilor nonformale 30
Aliona GANDRABUR
Structurarea şi achiziţionarea conţinuturilor prin scheme logice la chimia organică 32

INCLUSIV EU

Viorica COJOCARU
Incluziunea socială prin muncă 35
Marina OLEVSCHI
Şcoala-grădiniţă nr. 152 *Pas cu Pas* 36
Ecaterina VRASMAŞ
Dimensiuni şi particularităţi care definesc parteneriatul educaţional 38
Valentina CHICU
Şcoala de vară pentru cadre didactice (4-15 iunie 2008) 42

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Ludmila URSU
Tehnica *Echipe-Jocuri-Turnire* (variantă adaptată pentru învăţământul matematic primar) 43
Svetlana TĂBÎRŢĂ
Metode şi tehnici de lucru în predarea noţiunii de personaj 48
Violeta DRUŢĂ, Iurie DRUŢĂ
Algoritmizarea în procesul de rezolvare a exerciţiilor la chimie 50

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Economia educaţiei 55

Spiritul întreprinzător – de la intenție la împlinire



Adela **SCUTARU-GUȚU**

Junior Achievement Moldova

"Ceea de ce avem nevoie este o societate antreprenorială, în care inovația şi spiritul întreprinzător ar fi ceva firesc, solid şi continuu."

(P. F. Drucker)

Într-un eventual joc de asociații libere, conceptul de *educație antreprenorială* ar genera, probabil, o succesiune de sintagme de genul: *înțelegerea modului de funcționare a afacerilor, competență de bază în societatea modernă*, *instruire în vederea lansării de idei inedite*, *formare pentru o afirmare cu succes* etc. Sînt aspecte nu doar în vogă, promovate la nivel de politici europene, ci şi un domeniu care, cel puțin în contextul R.Moldova, induce discuții în contradictoriu: Este într-adevăr necesară educația antreprenorială sau e doar un moft de moment? Ce include şi cum se integrează aceasta în actualul cadru curricular? Cine sînt principalii agenți de promovare a formării antreprenoriale a tinerilor?

Pentru unii, privită ca efect, educația antreprenorială şi-ar propune să transforme în mod forțat elevii de astăzi în oameni de afaceri. Dacă mai ținem cont şi de percepția socială a întreprinzătorului ca fiind un „şmecher" care se îmbogățeşte pe contul altor persoane, atunci respectiva sintagmă capătă valențe oximoronice, deloc motivante. De fapt, dezideratul este întru totul opus. Formarea antreprenorială *nu se dorește* nici o pepinieră de profitori şi nici o povară curriculară suplimentară pentru elevi şi profesori – şi aşa suprasolicitați. Aspirăm spre o *culturalizare economică* în sens larg – pentru o înțelegere a realității şi o schimbare în bine: de la propriul destin al beneficiarilor la transformări în comunitate. În accepția noastră, formarea antreprenorială se axează pe valori ferme, pe creativitate, pe inovație şi asumare de riscuri, precum şi pe capacitatea de a planifica şi gestiona proiecte în cele mai diverse domenii şi contexte. Experiența de circa 12 ani în țara noastră şi de peste un secol pe mapamond confirmă că absolvenții programelor JA nu îşi aleg neapărat economia ca domeniu de activitate, însă, negreşit, sînt persoane cu obiective clare şi realizări pronunțate. Prin urmare, nu oferim un balast informațional, ci un factor integrator al curriculei naționale – încercăm armonizarea cunoştințelor şi abilităților cultivate în şcoală în direcția stabilirii conexiunii între studii şi viitoarea carieră. Mai mult decît oricare alt domeniu de educație punem accent pe *atitudinea pro-activă*, pe cultivarea *încrederii în propriile posibilități*. *Integritatea personală* şi *funcționarea conformă eticii* este o altă dimensiune cardinală pe care, credem, anume mediul şcolar îl stimulează şi afirmă cel mai bine. De aceea, majoritatea țărilor occidentale, dar şi sistemul educațional autohton încadrează formarea antreprenorială inițială în contextul opțiunilor preuniversitare.

Privită ca proces, educația antreprenorială se orientează la o diversitate de abordări, toate însă conexe principiului *învățarea prin acțiune*. Adeseori cadrele didactice nou-venite în program trăiesc o uşoară dezamăgire: la nivel de şcoală primară şi gimnaziu nu există, cel puțin, manuale în sens clasic, activitățile fiind colectate *doar* în caiete de lucru, cu sarcini practice. Frustrările inițiale se diminuează pe măsura familiarizării cu alte resurse: ghidul profesorului, plicul cu auxiliare didactice etc. Treptat, acțiunile separate se dezvoltă în simulări economice: pe computer – unde echipele-firme concurează pe o piață virtuală, dar învață aspecte reale (investiții, cheltuieli, venituri) sau crearea de minicompanii

şcolare – pe hîrtie sau în realitate, dezvoltînd o afacere în miniatură. Unii profesori mai temerari au la activ experienţe exclusiv în baza simulărilor, fără a desfăşura vreo oră „teoretică", înregistrînd rezultate spectaculoase, inclusiv la Olimpiada republicană de economie.

Ca set de acţiuni, dezvoltarea educaţiei antreprenoriale nu presupune o multiplicare mecanicistă a numărului de companii şcolare la nivel de ţară, deşi această abordare este recomandată ca una dintre *bunele practici* de pe continentul european şi constituie un criteriu cantitativ al succesului. Minifirmele şcolare, instituite în scopuri educaţionale, generează un efect complex asupra generaţiei în creştere: într-o situaţie de formare, în care miza cea mare nu este nota din registru, ci soarta propriilor investiţii (fie şi în proporţii simbolice), tinerii manifestă mai multă implicare şi responsabilitate. Or, în accepţie contemporană, a fi antreprenor nu înseamnă în mod necesar a gestiona tranzacţii de natură vînzare-cumpărare, ci, mai curînd, a face ceva (*orice*) cu plăcere şi pasiune (J. Ray). Se consideră că Bill Gates rămîne în topul celor mai bogaţi oameni pe durata mai multor decenii nu pentru că este mai inteligent decît semenii săi, ci pentru că face ceva ce îl pasionează cu adevărat. Şi recenta retragere a magnatului din conducerea Microsoft a provenit nu din epuizarea ideilor sau forţelor, ci pentru că domeniul creării de soft-uri nuanţate îl atrage mai mult decît postura de lider al unei corporaţii de vîrf.

În acest context, obiectivul principal al formării antreprenoriale ar putea fi oarecum divergent tradiţiei clasiciste în educaţie: succesul depinde nu atît de cunoştinţe şi nici chiar de abilităţi, ci de configuraţia mentală a individului, de determinarea acestuia de a face ceva inedit, ieşit din tipare. În cadrul orelor de economie şi antreprenoriat contează nu atît numărul de formule şi noţiuni însuşite, ci, mai curînd, dorinţa de a activa pe cont propriu, de a risca şi a învăţa din propriile erori şi reuşite. Aceste calităţi le cultivăm, în primul rînd, profesorilor participanţi în program. Profesorul nostru este prin natura firii un „premiant", gata să muncească nemăsurat, doar să obţină rezultatul scontat. Nu dorim să anulăm această *calitate* a dascălilor moldoveni. Dorim, dacă ne stă în putere, să reducem din efort prin împărţirea responsabilităţii cu elevii, prin admiterea faptului că sub presiunea informaţiei, în permanentă schimbare, nu mai ţinem piept ca enciclopedişti, ci trebuie să ne obişnuim cu postura de exploratori, puşi mereu în faţa necunoscutului şi a descoperirilor. Este, fără îndoială, un rol mai puţin confortabil – dar numai pentru început. Atunci cînd acceptăm că nu sîntem infailibili şi învăţăm să delegăm elevilor o parte din căutare, transformîndu-ne în moderatori ai procesului, avem de cîştigat multiplu: economie de trudă, învăţare treptată, de rînd cu discipolii, dezvoltarea încrederii reciproce şi a sentimentului de „cauză comună". În aceste circumstanţe, *învăţarea pe durata întregii vieţi* devine, firește, un mod personal de funcţionare şi nu doar un precept anost şi, posibil, impus din exterior prin Strategia de la Lisabona.

Reafirmăm că în programele Junior Achievement Moldova sînt bineveniţi nu doar absolvenţi ai facultăţilor economice, ci orice profesor care vrea să aplice strategii de conlucrare cu elevii într-un demers educaţional deosebit. Marea majoritate a actualilor performeri la nivel naţional şi în concursuri internaţionale au venit în program din curiozitate, transformată apoi în pasiune şi persistenţă. Atunci cînd profesorii ne spun că se schimbă ei înşişi ca indivizi, cînd descoperă într-un elev aparent „slab" calităţi de lider, considerăm că eforturile noastre sînt rentabile. Prin deschidere şi conlucrare, fără a renunţa la propriile coordonate de funcţionare, şcoala poate deveni un promotor important al *mentalităţii de întreprinzător* pentru tineri. Dezvoltarea modului de gîndire pro-activ în mediul şcolii ne ocroteşte de eventuale extreme şi denaturări: ne dorim noi generaţii de oameni siguri de sine, gata să acţioneze, însă nu aroganţi şi lipsiţi de bună creştere. De fapt, şi mediile de afaceri, chiar şi în ţările cu pieţe emergente, pun preţ din ce în ce mai mare pe probitatea oamenilor de afaceri – succesul financiar nu este suficient pentru recunoaştere generală. Mult mai valoros este modul corect de funcţionare şi receptivitate la nevoile celor din jur, care contribuie la formarea succesului.

Educaţia în general mai are o trăsătură specifică – ea stimulează sensibilitatea pentru alte culturi şi domenii de cunoaştere. Educaţia antreprenorială în accepţia Junior Achievement Moldova dezvoltă interesul pentru viziunile şi tendinţele din ţară cu proiecţii spre practici internaţionale. Cunoaşterea lumii de azi devine o componentă a afirmării personale şi a implicării fiecăruia în soluţionarea dilemelor comunităţii din imediata proximitate pînă la impact continental sau mondial.





Factori de decizie cu pondere mondială chibzuiesc asupra efectului anticipat al strădaniei de cultivare a modului economic de gîndire la tineri. Însă preceptele internaționale, oricît de votate de către legiuitori, nu vor induce schimbări radicale decît prin interiorizare la nivel de individ: elev, părinte, profesor, manager școlar. În multe țări occidentale, chiar dacă mediul familial este unul propice formării felului de a fi întreprinzător al copiilor – întrucît părinții înșiși sînt în situația să cunoască și să utilizeze instrumentele economiei de piață – educația antreprenorială debutează la nivel de grădiniță. În țara noastră, formarea spiritului întreprinzător treptat a cuprins întreg învățămîntul primar și secundar general. Anual, între 12-14 mii de elevi de la 6-18 ani participă în programe Junior Achievement Moldova. Totuși, privită în raport cu întreaga populație școlară de circa 460 mii de elevi, rata de penetrare este modestă. Conștienți că există și alte opțiuni educaționale de valoare, vă asigurăm că și oferta noastră de instruire este demnă de luat în considerație.

În ultimul timp, autoritățile educaționale readuc în prim-plan ideea orientării profesionale a elevilor pentru o mai bună integrare pe piața forței de muncă. Întru totul justificat acest demers – tinerii se confruntă cu dileme complicate în alegerea viitorului itinerar de afirmare! Îndrăznim însă să admitem că educația antreprenorială, care include neapărat și elemente de edificare a carierei, este mai cuprinzătoare și mai formativă – nu furnizează numai informații, ci și abilități de căutare și, mai ales, comportamente hotărîte. Acest fapt este aplicabil nu doar pentru gimnaziu sau liceu. Școala profesională face un lucru mare învățîndu-i pe elevi meserie, efectele însă ar fi și mai spectaculoase, dacă le-ar cultiva discipolilor dorința de a fi „propriul lor stăpîn", de a avea curajul să activeze pe proprie răspundere. Sună dificil sau fantezist? Ba deloc, potențial avem, rămîne doar să ne detașăm de atitudinea de expectație, să ne dorim cu tot dinadinsul o schimbare și să acționăm în acest sens. Echipa Junior Achievement Moldova vă este alături și vă invită la colaborare!

AICI SE ÎNVAȚĂ ECONOMIA DE PIAȚĂ – ROST ȘI SUCCES ÎN VIAȚĂ

Junior Achievement®
A Member of JA Worldwide
Moldova



Denumirea asociației obștești Junior Achievement Moldova (JA Moldova) se traduce prin *realizările tinerilor din Moldova* și sugerează că afirmarea cu succes a generației în creștere depinde inclusiv de dezvoltarea spiritului întreprinzător și înțelegerea economiei de piață.

JA Moldova asigură suportul didactic integral pentru desfășurarea programelor în sălile de clasă, precum și formarea profesorilor în stagii de inițiere și reactualizare.

În cadrul programelor de educație economică profesorul și elevul *învață prin acțiune*, studiază mai puțin din manuale și mai mult prin rezolvarea de probleme cotidiene. În acest demers, participanții contează pe susținerea și îndrumarea din partea voluntarilor din comunitatea de afaceri.

În R. Moldova programele s-au integrat în curriculumul opțional treptat, din anul 1995. La ora actuală, seria de programe disponibile pentru implementare răspund nevoilor de dezvoltare ale tuturor categoriilor de elevi din învățămîntul preuniversitar:

Liceu (clasele X-XII). ***Economia aplicată*** se încadrează în Curriculumul Național pentru liceu ca

materie opțională, atît la profilul umanist, cît şi la cel real. Conținuturile şi obiectivele programului sînt prezentate detaliat în volumul *Ştiințe socio-umane*. Activitățile de predare-învățare în baza manualelor şi a ghidurilor de studiu sînt amplificate prin intermediul unor laboratoare practice (activități cu consultanții de afaceri, simulări economice pe calculator şi compania şcolară).

Pentru liceeni avem o altă ofertă tentantă – participarea la un program ce presupune dezbaterea unor situații cu tendințe antagonice: Ce trebuie să fac? Cum este corect să procedez? Ce se va întîmpla, dacă...? Este vorba despre un compartiment în vogă – **Etica în afaceri**. Problemele respective nu sînt doar ale țărilor în tranziție, ci o preocupare generală a mediului de afaceri de pe mapamond.

În cadrul companiei şcolare, elevii „încearcă haina de întreprinzător" la orele de economie şi antreprenoriat. Sub îndrumarea profesorilor şi a consultanților de afaceri, ei devin manageri ai propriilor companii: generează idei, desfăşoară studii ale pieței, elaborează planuri de afaceri, se implică în producție, evidență şi raportare.

Gimnaziu (clasele VII-IX). JA Moldova pune la dispoziția instituțiilor 4 opțiuni educaționale în cadrul ariei curriculare *Educație socio-umană*, axate pe una dintre temele majore, după cum urmează:

– economia propriei persoane: ***Eu şi economia persistării în şcoală;***
– modul de funcționare a unei companii: ***Spiritul întreprinzător în acțiune;***
– elemente de economie mondială: ***Piața internațională;***
– economia şi matematica: ***Economia în cifre.***

Programul ***Economia în cifre*** serveşte drept continuare şi aprofundare a conceptelor şi ideilor dezvoltate în gama ***Eu şi economia-Piața internațională***, în registrul ce include aspecte de economie personală pînă la tranzacții complicate din gestionarea firmelor. Totodată, programul îşi propune să asigure o puternică conexiune interdisciplinară. În termeni concreți, ***Economia în cifre*** încearcă să demonstreze cît de utile sînt cunoştințele şi abilitățile cultivate la orele de matematică pentru soluționarea unor probleme din viața de zi cu zi şi pentru desfăşurarea unei activități antreprenoriale de succes. Totuşi, această componentă puternică de matematică nu ar trebui să descurajeze profesorii de socio-umane. Programul păstrează accesibilitatea altor entități educaționale oferite de JA Moldova şi beneficiază de asigurarea didactică cu care ne-am obişnuit deja.

Şcoala primară (clasele I-VI). Pentru clasele primare avem o succesiune de programe cu genericul **ABC-ul economic**. Cu cele 7 entități separate implicăm în descoperirea tainelor economice nu doar copiii din clasele I-IV, ci deschidem acces şi pentru „bobocii" din gimnaziu – elevii din clasele V-VI.

1. **Noi înşine** le sugerează tinerilor exploratori în tainele economiei că, indiferent de perioada vieții, tuturor ne revine rolul de consumatori şi lucrători. Chiar şi copiii, care par a nu fi încadrați deocamdată în circuit economic, sînt totuşi participanți importanți la îndeletniciri economice. Pentru a obține un bun sau un serviciu trebuie să facă rost de bani, fie prin munca părinților sau prin efort propriu, iar apoi să aleagă între multitudinea de dorințe şi nevoi pe care le manifestă în viața de zi cu zi.
2. **Familia noastră** lărgeşte cercul explorărilor de la participare individuală la conlucrare în familie atît pentru identificarea nevoilor şi dorințelor comune, cît şi pentru îmbinarea eforturilor individuale în atingerea scopurilor economice ale rubedeniei care gestionează în comun o gospodărie casnică. Elevii fac o primă incursiune în lumea profesiilor.
3. **Comunitatea noastră** lărgeşte şi mai mult spectrul problemelor abordate printr-o ieşire din cuibul familial în miezul activității economice a unei localități. Firme private şi autorități de stat interacționează, creînd un flux financiar şi un schimb de produse. Principala achiziție atitudinală a participanților la program o constituie sentimentul responsabilității tuturor locuitorilor pentru bunăstarea aşezării respective.
4. **Oraşul nostru** continuă discuția despre diversitatea profesiilor într-un oraş, evidențiind modul în care persoane care activează în domenii diferite îşi pun la contribuție abilitățile pentru a desfăşura o muncă performantă şi a răspunde cerințelor de pe piața forței de muncă. Modulul îşi propune să motiveze copiii pentru studiu profund şi de durată, privind actuala învățătură ca pe o investiție în afirmare ulterioară.
5. **Regiunea noastră** amplifică dezbaterea ideii de resurse, mijloace de producție necesare şi abordează problema interacțiunii dintre firme şi întreprinderi din diferite ramuri. Copiii soluționează probleme simple de afaceri, încercînd să identifice în alte zone economice resursele care lipsesc în regiunea proprie.
6. **Țara noastră** aprofundează ideea lansării şi gestionării unei afaceri într-o economie a liberei inițiative. Activitățile se succed astfel încît, spre sfîrşitul programului, echipele de elevi se aleg cu un plan de afaceri în miniatură, pe care îl prezintă pentru discuție generală.
7. **Lumea noastră** încununează seria de discuții cu o ieşire pe piața internațională, pentru a argumenta rostul schimbului comercial între diferite țări. Elevii examinează rolul schimbului valutar pentru asigurarea simplității comerțului internațional.

Fiecare program nou aduce nu doar o perspectivă mai amplă, ci şi o tratare în profunzime a problemelor de economie şi antreprenoriat. La finele întregii succesiuni, micuţii din şcoala primară vor simţi că au însuşit un rezumat simplificat de *micro*- şi *macro*-economie, fiind gata pentru a începe o scrutare mai temeinică a economiei în cadrul programelor pentru gimnaziu.

Programele JA se succed astfel încît fiecare dintre module reia şi amplifică cunoştinţele şi abilităţile dezvoltate anterior.

Clasa X-XII Economia aplicată	**Clasa X-XII** Compania şcolară	**Clasa X-XII** JA *TITAN* – simulări pe computer
Clasa IX-X Economia în cifre	**Clasa IX-X** Etica în Afaceri (GBE)	
Clasa VII Economia	**Clasa VIII** Spirit întreprinzător	**Clasa IX** Piaţa internaţională
Clasa I-IV • Noi înşine • Familia noastră • Comunitatea noastră	**Clasa V** • Oraşul nostru • Ţara noastră	**Clasa VI** • Regiunea noastră • Lumea noastră
Economia personală	Economia firmei	Economia mondială

Vă asigurăm că în comunitatea Junior Achievement Moldova există spaţiu pentru creativitatea şi afirmarea diferitelor idei. Sentimentul împlinirii este dividendul cel mai bun pentru generozitate, cutezanţă şi dăruire.



Vitalie **ANDONI**

Liceul Teoretic "Gaudeamus", mun. Chişinău

Educaţia antreprenorială în şcoală – de la vorbe la fapte

Societatea contemporană înaintează şcolii cerinţe tot mai subtile, formulînd o comandă socială inexistentă anterior. Acest fapt este generat, mai ales, de transformările vertiginoase din ultimele decenii, de necesitatea acerbă de cetăţeni activi, cu iniţiativă, capabili să se integreze în societate şi să participe, la rîndul lor, la progresul continuu al acesteia. În contextul dat, educaţia economică, în general, şi cultivarea spiritului întreprinzător la nivel de şcoală în calitatea sa de megaobiectiv, în special, vine să completeze un gol, un aspect de importanţă majoră în sistemul educaţional – formarea competenţelor antreprenoriale şi a spiritului de iniţiativă a noii generaţii, care se includ în categoria competenţelor sociale integratoare: consumator activ, abil; cunoscător al mecanismului de creare a preţurilor, al drepturilor sale; persoană capabilă să elaboreze şi să administreze bugetul personal sau cel familial. Pe de altă parte, se dezvoltă şi abilităţi specifice, deloc neglijabile în condiţiile actuale: deschiderea unei afaceri proprii, obţinerea unui profit prin mijloace legale, asumarea unor riscuri şi responsabilităţi pentru această activitate, ceea ce exprimă esenţa antreprenoriatului.

Vom prezenta în continuare experienţa inedită de formare la elevi a competenţelor antreprenoriale, în baza unei practici elaborate pas cu pas, prin tatonări şi „lecţii de învăţat", implementată cu multă perseverenţă în Liceul Teoretic *Gaudeamus* din Chişinău deja al patrulea an.

Aici funcţionează Centrul de instruire economică, care are drept obiectiv organizarea şi coordonarea activităţilor educaţionale cu caracter economic. Pe lîngă asigurarea studierii principiilor teoretice ale economiei de piaţă, Centrul are misiunea de a promova iniţiativa antreprenorială a elevilor, exprimată în desfăşurarea anuală a *Concursului companiilor şcolare* – concurs menit să consolideze conceptele teoretice de organizare şi derulare a unei mici afaceri în cadrul liceului. În acti-

vitate sînt implicate majoritatea claselor, indiferent de profil, cu respectarea strictă a unor cerinţe de organizare şi documentare a „afacerii", de repartizare a venitului obţinut, de utilizare exclusivă a monedei liceale ş. a.

Deşi la prima vedere acţiunea pare a fi extrem de complexă ca structură şi mod de funcţionare, delimitarea clară a rolurilor în cadrul subdiviziunilor permite derularea echilibrată a evenimentelor, chiar dacă numărul participanţilor este impresionant. Responsabilitatea pentru ordinea în cadrul simulării revine *Comitetului de organizare*, segmentat în 3 subdiviziuni. În primul rînd, se desemnează *consilierii-organizatori* – un grup de elevi din clasele cu profil real-economic, cărora le revine sarcina de informare, instruire, consultare a colegilor în vederea organizării unei mici afaceri şi coordonarea, supravegherea activităţii acesteia. Din componenţa grupului de consilieri fac parte şi reprezentanţi ai unui organism de autoconducere liceală, activ pe durata întregului an, nu numai în perioada simulării economice – *Ministerul liceal al economiei*. Al doilea element îl constituie *Juriul,* o echipă ce întruneşte reprezentanţi ai ministerului, ai administraţiei instituţiei, ai asociaţiei părinţilor şi, indiscutabil, profesorii de economie. Juriul examinează planurile de afaceri ale companiilor şcolare, acordă echipelor autorizaţii de activitate, totalizează rezultatele diverselor probe şi organizează premierea cîştigătorilor. Un al treilea constituent obligatoriu al sistemului nostru economic în miniatură este *Banca liceală***.** Această instituţie are menirea de a asigura circulaţia valutei liceale, organizarea schimbului valutar, documentarea financiară a activităţii, repartizarea veniturilor provenite din activitatea de concurs. „Bancheri" pot deveni exclusiv elevii din clasele cu profil real-economic.

Sistemul de administrare descris mai sus există, de fapt, pentru a crea posibilităţi de instituire şi operare a principalelor entităţi de promovare a iniţiativei antreprenoriale – *companiile şcolare*. Ideea unor mici „centre de afaceri" ale liceenilor nu ne aparţine, fiind preluată din experienţa internaţională de circa un secol şi promovată în R. Moldova de organizaţia Junior Achievement Moldova în cadrul educaţiei antreprenoriale opţionale. Ne bucurăm că, în timp, colaborarea noastră cu JA Moldova a devenit foarte cordială şi fructuoasă: comunicarea sinceră ne face mai siguri în acţiuni şi sporeşte valoarea celor întreprinse.

Contribuţia noastră inedită la aplicarea conceptului de *companie şcolară* constă în mobilizarea în cadrul unei singure instituţii a unui număr impunător de echipe dornice să genereze idei de afaceri, să le prezinte public spre aprobare şi să le pună în practică pentru a testa viabilitatea de piaţă a iniţiativei de afaceri. Echipele se structurează după principiul de clasă sau sînt mixte, permisiunea de a activa fiindu-le eliberată de juriu, după prezentarea unui plan de afaceri simplificat, dar convingător.

Acest sistem, care – ţinem să menţionăm – funcţionează exclusiv în afara orelor, include şi un organism de asigurare a ordinii economice – *Poliţia economică***.** Constituită dintr-un grup de elevi, aceasta este subordonată direct ministerului economiei şi îndeplineşte funcţia de control al rigorilor de desfăşurare a concursului: etica concurenţială, circulaţia valutară, amplasarea standurilor pentru vînzarea produselor, programul activităţilor, respectarea preţurilor şi declararea veniturilor de către micile afaceri şcolare. Poliţia îi poate amenda pe cei ce încalcă regulamentul.

Concursul economic se desfăşoară în lunile octombrie-decembrie, avînd drept obiectiv colectarea surselor pentru acţiunea republicană de caritate *Caravana de Crăciun*. În final, afacerile şcolare prezintă juriului documentele de lichidare ale fiecărei companii, în baza rezultatelor fiind desemnaţi învingătorii. În afară de cifra de afaceri, care bineînţeles, este importantă în aprecierea concurenţilor, sistemul creat la *Gaudeamus* urmăreşte şi promovarea eticii şi a corectitudinii de afaceri. Încercăm să susţinem aceste valori prin mecanisme fireşti, în temei de convingere. Tindem ca toţi participanţii la concurs să împărtăşească dorinţa de a se afirma prin metode oneste şi legale.

Deşi, datorită amploarei, proiectul pare a fi unul extrem de ambiţios, noi, cei care am riscat să desfăşurăm această acţiune în liceu deja de 6 ori, vă asigurăm că este absolut realizabil şi în limitele unor eforturi ponderate. Mai dificilă este prima încercare, aceasta însă poate fi o acţiune de proporţii mici. Lansat în 2002, proiectul a cuprins doar 3 echipe (maximum 75 de elevi), venitul total depăşind cu puţin suma de 2000 lei. În timp, succesul şi popularitatea concursului a crescut considerabil, astfel, în 2007 au activat *25 de companii şcolare*, care au implicat în forfotă creativă circa 500 de liceeni şi au generat un venit total de 12 158 lei. Sîntem siguri că la o nouă ediţie şi aceste cifre vor fi depăşite. Evoluţia se va realiza doar cu o singură condiţie: ca noi, adulţii, în calitate de îndrumători, să ne învingem pornirile perfecţioniste, oarecum înrădăcinate în orice cadru didactic şi să acceptăm faptul că elevii învaţă cel mai bine din proprie experienţă – să fim capabili să delegăm şi să susţinem iniţiativele parvenite de la elevi: idei năstruşnice şi serioase, profitabile şi nu prea, de durată sau efemere.

Educaţia antreprenorială contribuie direct la formarea competenţelor necesare pentru afirmare, le cultivă tinerilor spiritul de iniţiativă şi îi pregăteşte pentru integrarea în societate, le educă cultura şi etica economică, îi ajută în orientarea profesională etc. Dacă aveţi convingerea că aceste valori sînt cu adevărat importante în activitatea de zi cu zi, vă îndemnăm să nu ezitaţi: în cazul cînd am reuşit să vă trezim interesul sau, cel puţin, să vă intrigăm, vă invităm la colaborare!

Activitatea antreprenorială şcolară: prima treaptă spre succes!

O bună funcționare a comunității (familie, clasă, liceu, societate) este condiționată de oameni cu inițiativă, cu idei creative, capabili a-şi asuma riscuri.

Cunoaşterea noțiunilor fundamentale ale activității antreprenoriale este importantă pentru liceeni, constituind un prim pas spre succes, atît pentru viitorii antreprenori, cît şi pentru cei ce vor alege alte profesii.

În Liceul Teoretic *Gaudeamus*, în perioada octombrie-decembrie a fiecărui an, se desfăşoară tradițional un *joc economic* de proporții. Decada *Iarmarocul lui Moş Crăciun* are ca scop acumularea – prin transpunerea în practică a unor idei de afaceri – a resurselor băneşti pentru activități de binefacere. Decada demarează cu seminarul de instruire a consilierilor economici din fiecare clasă, în cadrul căruia elevii învață managementul afacerilor, pentru ca ulterior să elaboreze un proiect economic şi să-l prezinte unei comisii specializate, concurînd astfel la titlul de cea mai reuşită afacere.

Fiecare clasă se transformă într-o companie şcolară, bine organizată, care îşi lansează oferta pe piața liceală şi se străduieşte prin diverse strategii publicitare să mărească cererea la bunul sau serviciul pe care îl oferă. Profitul companiei depinde în mod direct de competența managerilor de a desfăşura un studiu adecvat al pieței, de măiestria de a gestiona resursele materiale şi financiare şi, nu în ultimul rînd, de spiritul inovator al elevilor-antreprenori. Anume creativitatea, implicarea determină apariția unor produse cum ar fi: spectacole de dans, muzică, teatru, circ; servicii foto; hippism, meditații la diferite obiecte de studiu; concursuri intelectuale; pronosticuri astrologice; karaoke etc. Elevii pot procura bunuri, începînd cu dulciuri din celebra cameră a bomboanelor, rechizite şcolare, globulețe pentru brad şi terminînd cu caricaturi ingenioase ale unor personalități. Toate tranzacțiile se fac în moneda *liței*, care poate fi obținută prin schimb valutar la *Banca* liceală la cursul stabilit de aceasta. Consumatorilor pasionați li se acordă credite pe termen scurt.



La acest *Joc economic* participă activ toată lumea, fie în postură de antreprenori, fie de consumatori.

10 argumente în favoarea participării la exerciții de natură economică:

1. Orice simulare economică permite aplicarea cunoştințelor obținute la orele de economie.
2. Într-un *Joc economic* ne cultivăm competențe de antreprenori, de lideri – calități indispensabile şi pentru desfăşurarea altor activități extracurriculare, precum şi pentru afirmare în viitor.
3. Învățăm să elaborăm şi să prezentăm corect un proiect economic, ceea ce ne va fi de folos şi în realizarea altor tipuri de proiecte.
4. Activitatea antreprenorială ne dezvoltă capacitățile intelectuale şi creativitatea, deoarece dorim să lansăm un produs inedit şi să-l promovăm prin strategii convingătoare pentru consumatori.
5. Căpătăm abilități de a lucra în echipă (prin parteneriate cu alte clase) şi de a gestiona cît mai rațional resursele materiale, de capital şi umane.
6. Devenim mai responsabili pentru acțiunile noastre, fiind conştienți de importanța maximizării profitului concomitent cu reducerea cheltuielilor.
7. Înțelegem, în baza propriei afaceri, cum se stabileşte prețul de echilibru în raport cu oferta şi cererea.
8. Învățăm să fim mai eficienți, mai productivi pentru a spori calitatea produselor oferite şi a stimula cererea.
9. Descifrăm cum funcționează mecanismul concurenței pe piață, în diversele ei manifestări – de la concurența perfectă la situația de monopol – şi acționăm în funcție de condițiile concrete, pentru a ne asigura succesul.
10. Trăim din plin viața de liceeni, participînd într-o mare varietate de activități care ne oferă argumente în favoarea unei abordări serioase a antreprenoriatului în anii de şcoală şi ne ajută să determinăm – fiecare în parte – propriile perspective în acest domeniu de afirmare.

Doina CAUŞ, XII fm_2, Tatiana BIVOL, XI ec_2,
premianți ai olimpiadei republicane la economie,
ediția 2008

TITAN – o lume virtuală pentru o experienţă reală

Titan, un cuvînt care înainte nu-mi spunea nimic, astăzi mi se asociază cu aspiraţia de a învinge. După ce am parcurs toate etapele *Titan*-ului, acest joc a devenit indispensabil existenţei mele, iar victoria în el – scopul ce urmează a fi atins.

În 13 decembrie 2007, Centrul Regional Junior Achievement-Young Enterprise Europe de la Bruxelles a lansat, prin Internet, un concurs pentru 720 de echipe de liceeni din 13 ţări europene: Belgia, Bulgaria, Cehia, Danemarca, Estonia, Letonia, Lituania, Moldova, Polonia, România, Serbia, Slovacia, Spania. Noi – Maxim Melnic, Serghei Slavinschi, Maxim Semionov, Anatolie Tanas şi subsemnata Anastasia Gasiţa – elevi din clasa a X-a de la Liceul Teoretic *Sofia Kovalevski* din Cupcini – am intrat în concurs cu echipa Rainbow (Curcubeu), dorindu-ne o experienţă multicoloră, însă neapărat pozitivă.

Titan este un program de simulare economică şi managerială pe calculator în care "companii" de elevi concurează pe o piaţă virtuală în calitate de producători şi distribuitori ai unor produse imaginare: un fel de *science fiction* pe bază de IT. Noi, ca manageri de companie, primind doar rapoarte financiare, trebuie să deducem ce se întîmplă pe „piaţa" noastră şi să elaborăm o strategie de depăşire a concurenţilor.

La început, jocul mi se părea complicat, confuz şi impenetrabil, încît aveam impresia că voi ridica mîinile în sus în semn de abandon. Dar dorinţa de a descoperi ceva nou şi de a experimenta, tentaţia de a-mi pune la încercare capacităţile şi în acest domeniu m-au făcut să-l valorific pas cu pas, fiecare nouă etapă dovedindu-se a fi mai uşoară decît precedenta. Consider că obţinerea unor rezultate bune în acest joc se datorează anume insistenţei şi setei de cunoaştere, calităţi care mă caracterizează. Nevoia de a înţelege cum este construită societatea modernă, în care pentru a-ţi atinge scopul, pentru a te afirma ca personalitate şi pentru a te integra trebuie să te „arunci în luptă",



m-au făcut să mă lansez în acest joc care mi-a deschis noi orizonturi; convingerea că nimic nu e imposibil m-a stimulat să pătrund în esenţa lui.

Mă bucur de prezenţa *Titan*-ului în viaţa mea şi că acesta m-a făcut să conştientizez necesitatea propriei evoluţii. Mă bucur că avem asemenea organizaţii ca Junior Achievement, deoarece anume acesteia îi datorăm predarea în şcoli a *Economiei aplicate,* o materie de studiu necesară fiecărui individ în parte, dar şi societăţii în ansamblu. Economia – un domeniu important din cele mai vechi timpuri, dar cu valenţe deosebite în prezent – înseamnă o luptă a intelectelor. Studierea acestei discipline m-a ajutat să învinge rivali din România, Bulgaria, Polonia, Lituania, Estonia. De menţionat faptul că toate echipele au luptat pînă la urmă, fără a se limita la mici izbînzi. Dar învingător, ca şi în viaţă, devine cel mai puternic şi mai destoinic. Pe viitor, aş vrea ca *Titan*-ul să rămînă aceeaşi casă primitoare în care se cunosc şi se apropie oameni din diferite ţări – oameni care cred într-o lume fără corupţie, o lume în care tronează raţiunea şi intelectul. Succesele pe care le-am obţinut în cadrul *Titan*-ului sînt un prilej de mîndrie nu numai pentru mine, pentru echipă, ci şi pentru ţara pe care am reprezentat-o.

Anastasia GASIŢA,
Liceul rus *S. Kovalevschi*, Cupcini, r. Edineţ

Cultura antreprenorială – cheia succesului pentru un stat



Victoria
BRAŞOVSCHI-VELENCIUC
doctorandă, Academia de Studii Economice din Moldova

Orice stat, care este sau pretinde a fi civilizat şi prosper, se preocupă de bunăstarea propriilor cetăţeni, iar oamenii de ştiinţă şi practicienii îşi unesc eforturile pentru a identifica şi a studia cauzele care fac unele naţiuni mai avansate decît altele, cu scopul de a ajunge la o "reţetă a prosperităţii" pentru fiecare ţară în parte, oricît de mică ar fi.

Astăzi, este pe larg acceptat faptul că antreprenorul constituie promotorul progresului economic. Anume acesta conduce naţiunea spre prosperare – nu este suficient a descoperi ceva nou, precum o face inventatorul, a administra resursele eficient, precum o face managerul, sau a desfăşura o activitate în cadrul căreia nu se implementează

nimic nou, precum o face businessmanul de rînd. Prin introducerea de idei, produse sau servicii noi, antreprenorii influenţează benefic activitatea firmelor, dezvoltarea industriilor şi regiunilor în care funcţionează. Iniţiativele antreprenoriale se află într-o permanentă concurenţă, fiind capabile să reziste celor mai viabile firme şi ramuri. Varietatea, concurenţa, selecţia şi chiar imitarea sporesc potenţialul productiv al economiei naţionale. Eşecul firmelor depăşite face posibilă realocarea resurselor disponibile în noi combinaţii care, prin sporirea avantajelor competitive, ar putea stimula creşterea economică.

În acest context, s-ar putea presupune că ţările cu un nivel scăzut de dezvoltare economică, din care face parte şi ţara noastră, duc lipsă de antreprenori. Studiile recente în domeniu dovedesc că spiritul antreprenorial există peste tot în lume, însă în unele ţări acesta este inhibat sau îndreptat în direcţii deseori distructive pentru societate. Problema multor state, inclusiv a R. Moldova, constă în faptul că potenţialele cîştiguri oferite de activităţile neproductive sînt cu mult mai mari decît cele productive. Avînd în vedere că obiectivul principal al activităţii economice este profitul, ar fi raţional să se instituie un mediu care ar face mai puţin atractivă pentru antreprenor activitatea orientată spre sectorul neproductiv.

Ce presupune un mediu instituţional care face ca activităţile neproductive să devină mai costisitoare decît cele productive? Numeroase lucrări de specialitate relevă ideea conform căreia libertatea economică reprezintă un stimulent al antreprenoriatului productiv. Un individ este liber din punct de vedere economic atunci cînd îşi controlează pe deplin munca şi proprietatea.

Faptul că R. Moldova deţine locul 89 în lume în ceea ce priveşte libertatea economică (conform Indicelui Libertăţii Economice 2008 elaborat de Fundaţia Heritage, SUA) indică asupra necesităţii evaluării mediului instituţional şi a modificării cît mai adecvate a acestuia în vederea sporirii libertăţii economice în ţară. Respectivul pas ar servi drept bază pentru un antreprenoriat îndreptat în direcţia productivă. Cel mai rău Moldova se prezintă la capitolul corupţie, ceea ce atestă faptul că sistemul din ţara noastră este departe de a fi integru, admiţînd posibilitatea obţinerii unor profituri pe seama altora, în detrimentul binelui social. Mediul investiţional este, de asemenea, departe de perfecţiune. Politicile investiţionale restrictive, birocraţia şi controlul sporit al fluxurilor de capital de către stat constituie un impediment pentru potenţialele investiţii în activităţi de producere. Protecţia drepturilor de proprietate reprezintă şi ea un punct slab, drepturile de proprietate sînt însă principala forţă motrice în cadrul economiei de piaţă.

Prin urmare, nu putem vorbi despre antreprenoriat eficient ce ar asigura dezvoltarea economică pe termen lung atîta timp cît există deficienţe majore în mediul instituţional. Cu toate acestea, chiar dacă statul ar putea fi învinuit de imperfecţiunea legislaţiei şi a regulilor formale, în ceea ce priveşte ideologia, cultura, valorile şi alte reguli neformale responsabilitatea o poartă societatea în ansamblu. Mentalitatea care persistă în rîndurile cetăţenilor este un factor important. Dacă iniţiativa este în permanenţă atacată şi criticată, puţini vor încerca să acţioneze. Nu este cazul de a vedea în antreprenori nişte eroi înzestraţi cu însuşiri unice care le permit să se avînte în afaceri riscante sau de a-i considera paraziţi care urmăresc doar obţinerea de profituri pe seama altora. Creşterea şi dezvoltarea economică reclamă crearea de condiţii sociale pentru ca populaţia să dorească să-şi „trezească" şi să-şi valorifice la maxim spiritul întreprinzător în direcţia corectă şi benefică atît pentru interesele proprii, cît şi pentru cele ale întregii societăţi, fie prin implementarea de inovaţii în cadrul întreprinderilor existente, fie prin iniţierea de noi afaceri, care reprezintă varietăţi ale activităţii antreprenoriale, două faţete ale aceleiaşi monede.

Din păcate, pentru a forma o cultură antreprenorială în R. Moldova, trebuie schimbată, în primul rînd, mentalitatea oamenilor. Pe parcursul mai multor decenii, cetăţenii ţării noastre s-au aflat sub influenţa unei ideologii care susţinea egalitarismul. Toţi trebuiau să gîndească la fel fără a depăşi anumite graniţe impuse. În prezent, pentru a face faţă condiţiilor economice mereu schimbătoare, populaţia Moldovei trebuie să înveţe a gîndi în mod diferit. Chiar de la o vîrstă fragedă, din grădiniţe, şcoli, universităţi, oamenii trebuie să conştientizeze că sînt unici, deosebiţi, să nu aibă frica de a gîndi altfel decît cei din jur, de a experimenta, de a-şi exprima individualitatea şi creativitatea, trebuie să aibă încredere în forţele proprii şi să nu se bazeze completamente pe ajutorul statului. Conducerea poate asigura condiţii favorabile, dar şi fiecare individ în parte trebuie să depună eforturi pentru a deveni antreprenor, a-şi forma o cultură antreprenorială.

Pivotul principal al societăţii este omul. Chiar şi în spatele oricărei firme, regiuni, ţări stă persoana. Cînd se naşte un copil, nu putem „diagnostica" cu exactitate cît este el de deştept, ager, frumos, sănătos etc., dar putem acţiona în direcţia dezvoltării acestor calităţi. La etapa actuală, pare că nu sîntem în stare să calculăm cît este de dezvoltat spiritul întreprinzător şi de cît „antreprenoriat" dispunem, cert este însă că dezvoltarea creativităţii şi acumularea cunoştinţelor sporesc potenţialul antreprenorial, iar menţinerea unui mediu instituţional adecvat este în stare să asigure condiţii pentru a valorifica acest potenţial în folosul întregii societăţi.

Concluzia pare simplă: dacă în cadrul unei societăţi vor fi susţinute atitudinile pozitive faţă de antreprenori, vor fi elaborate şi aplicate metode de dezvoltare a spiritului antreprenorial, vor fi asigurate condiţiile şi va fi creat mediul favorabil pentru promovarea şi desfăşurarea afacerilor de către aceşti oameni cu iniţiativă, va fi posibilă o creştere economică durabilă însoţită de un progres economic.



Vizită de studiu în România – rezultate şi concluzii

Ca rezulat al vizitei de studiu în România, organizată în cadrul Proiectului *Pentru o mai bună guvernare şi responsabilizare în şcoală,* cei 21 de membri ai echipelor administrative din şcolile participante s-au ales cu experienţe valoroase. A impresionat competenţa profesională a managerilor, mediul creativ şi relaxant dotat cu echipamente moderne, aspectul exterior şi interior al instituţiilor, primirea caldă şi afectuoasă a colegilor români.

Şcolile-gazdă:

Colegiul Naţional *Mihai Viteazul,* Bucureşti;

Şcoala cu clasele I-VIII *Dr. Aurel Vlad,* Orăştie;

Şcoala cu clasele I-VIII *Geo Bogza,* Bălan;

Colegiul Tehnic *Ion Creangă,* Tîrgu Neamţ

au mărturisit cu generozitate despre succesele şi problemele înregistrate în activitatea educaţională, despre practicile pozitive de bună administrare şi responsabilizare în şcoală. Printre cele mai interesante şi utile aspecte menţionate se numără:

- activitatea Consiliului Elevilor şi al Tinerilor;
- schimbul de experienţă în domeniul activităţii Consiliului de Administraţie;
- elaborarea Planului de Dezvoltare a Şcolii;
- administrarea resurselor financiare în instituţia şcolară;
- formele de administrare a echipelor manageriale;
- rapoartele de sinteză a activităţii instituţiei la finele anului de studiu;
- pregătirea, organizarea şi desfăşurarea activităţilor de orientare profesională a elevilor;
- desfăşurarea activităţilor extraşcolare;
- modalităţile de soluţionare de către şcoală şi comunitate a problemelor comunitare;
- exemple de parteneriate productive cu APL;
- reflectarea specificului naţional şi zonal în activitatea instituţiei etc.





În cadrul celor 4 vizite, participanții la proiect au abordat diverse subiecte de discuție privind managementul educațional în R. Moldova și România. De asemenea, profesorii au avut ocazia să admire peisajele din Valea Oltului, Cheile Bicazului, să viziteze mai multe monumente istorice, mănăstirea Văratic, Casa Memorială *Ion Creangă* din Humuleşti, ansamblul urban medieval Sighişoara.

Atît instituțiile din R. Moldova, cît şi cele din România au venit cu inițiativa de a crea parteneriate şcolare. Sperăm că această idee să se materializeze în practică, iar vizita de studiu să constituie un început pentru parteneriate viabile şi durabile dintre şcolile de pe ambele maluri ale Prutului, care să valorifice la maximum modalitățile eficiente de bună guvernare.

Rima BEZEDE,
conducător de grup

Vizita de răspuns a profesorilor români



În perioada 26-30 mai, în cadrul proiectului *Pentru o mai bună guvernare şi responsabilizare în şcoală*, a avut loc vizita de răspuns a cadrelor didactice şi manageriale din România în Liceele Teoretice *A. Russo* din Orhei, *M. Eminescu* din Comrat şi din Varnița, Anenii Noi. Profesorii de peste Prut au reprezentat următoarele instituții educaționale: Şcoala cu clasele I-VIII nr. 10, loc. Suceava, jud. Suceava; Şcoala cu clasele I-VIII *Dr. Aurel Vlad*, loc. Orăştie, jud. Hunedoara; Şcoala cu clasele I-VIII *Geo Bogza*, loc. Balan, jud. Harghita; Şcoala cu clasele I-VIII *Vaskertes*, loc. Gheorghieni, jud. Harghita; Colegiul Național *Mihai Viteazul*, Bucuresti; Grupul Şcolar de Telecomunicatii şi Lucrări Publice, loc. Hunedoara, jud. Hunedoara; Colegiul Tehnic *Ion Creangă*, loc. Tirgu Neamț, jud. Neamț.

Gazdele au prezentat cele mai relevante succese ale elevilor şi profesorilor, insistînd asupra rezultatelor de implementare a planurilor de dezvoltare strategică a şcolii, a proiectelor de parteneriat cu diverşi actori comunitari şi a activităților extracurriculare.

În chestionarele de evaluare a vizitei de studiu, colegii din România au apreciat-o ca fiind foarte utilă pentru dezvoltarea lor profesională, remarcînd căldura, prietenia şi respectul gazdelor, copiii frumoşi, talentați, dornici de a însuşi limba română şi valorile spirituale româneşti, amenajarea localurilor instituțiilor, a holurilor şi, nu în ultimul rînd, zonele pitoreşti în care sînt amplasate şcolile.

Deşi condițiile materiale şi culturale modeste în care îşi desfăşoară activitatea şcolile din R. Moldova suprasolicită, în multe cazuri, personalul didactic s-a arătat totuşi interesat de construirea unor parteneriate durabile cu şcolile de peste Prut.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ,
coordonator de Proiect





Auxiliarul *Citind, învăț să fiu* – acum şi în limba rusă!



Seria de carte didactică *Aici şi Acum* a fost completată, de curînd, cu auxiliarul *Читаю и учусь быть,* elaborat în cadrul Proiectului *Un viitor pentru copiii noştri*.

Primii beneficiari ai cărţii au fost profesorii-diriginţi din UTA Găgăuzia şi r. Taraclia, cărora le-a fost oferită în calitate de donaţie, dat fiind faptul implicării lor în *Programul de Burse* şi participarea activă la realizarea diverselor obiective ale acestuia.

De menţionat că auxiliarul *Citind, învăţ să fiu* şi versiunea rusă a acestuia, *Читаю и учусь быть*, vor fi distribuite pînă la începutul anului de învăţămînt 2008-2009 în fiecare instituţie şcolară din republică. Urmărind scopul de a facilita activitatea dirigintelui şi fiind structurată după modelul ghidului *Învăţ să fiu*, lucrarea constituie, împreună cu acesta, un instrument performant de lucru cu copiii. În procesul de distribuire a cărţii sînt implicaţi specialiştii principali de la Direcţiile Raionale de Învăţământ, responsabili de sectorul *educaţie.* Aceştia au participat la atelierele de lucru *Recomandări practice de utilizare de către diriginţi a auxiliarului didactic Citind, învăţ să fiu,* în cadrul cărora s-a pus accentul şi pe ajustarea conţinuturilor lucrării la activităţile structurate în ghidul operaţional *Învăţ să fiu* – prezent deja al doilea an în fiecare şcoală din republică.

Violeta DUMITRAŞCU,
coordonator de Proiect

Proiectul *Un viitor pentru copiii noştri*. Bilanţuri preliminare

Au luat sfîrşit activităţile de follow-up din cadrul *Programului de Burse* pentru profesorii-diriginţi din UTA Găgăuzia şi r. Taraclia. Pe data de 16 mai, la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA s-au desfăşurat ultimele ateliere de evaluare a muncii efectuate pe teren de către beneficiari. Pe parcursul perioadei de realizare a obiectivelor, participanţii au organizat în colectivele pedagogice seminarii şi sesiuni de training, consilii şi şedinţe metodice, în care au abordat diversitatea problemelor cu care se confruntă copiii rămaşi singuri acasă, precum şi modalităţile de implicare a acestora în activităţile şcolare.

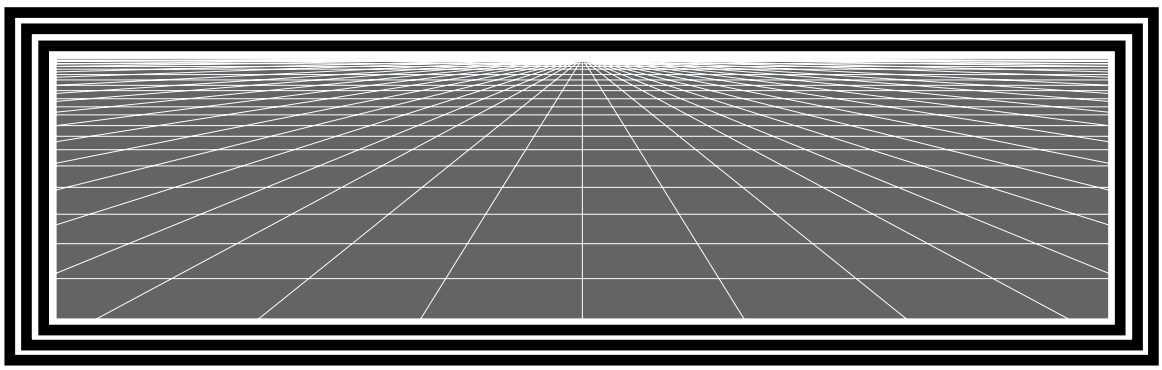


Elevii din respectivele instituţii au fost angrenaţi în training-uri tematice, mese rotunde, discuţii şi ore de dirigenţie. Pentru unii dintre ei au fost create condiţii de integrare în diverse acţiuni sociale şi de participare la activităţi pe interese şi secţii sportive.

O parte considerabilă dintre cursanţi au insistat asupra organizării de întîlniri şi şedinţe de lucru cu părinţii, unde au fost analizate consecinţele negative ale plecării acestora la muncă peste hotare asupra copiilor rămaşi singuri acasă, precum şi dauna vacuumului emoţional în care se pomenesc aceştia în lipsa dragostei şi a susţinerii părinteşti. La nivel de comunitate, au fost desfăşurate mese rotunde şi dezbateri tematice cu lucrători sociali, inspectori de sector, consilieri locali, medici etc.

În urma realizării acestor acţiuni, cei **120 de profesori** implicaţi în *Programul de Burse* au obţinut certificate de formare în cadrul Proiectului *Un viitor pentru copiii noştri,* acordate de CE PRO DIDACTICA.

Violeta DUMITRAŞCU,
coordonator de Proiect



Proiectarea didactică curriculară în instituția preşcolară

Problematica proiectării didactice a fost şi rămîne mereu în atenția cadrelor didactice din instituțiile preşcolare, dar, spre regret, aceasta mai poartă un caracter contradictoriu. De ce? Din simplul motiv că educatorii continuă să pună în discuție atît necesitatea procesului ca atare, cît şi modalitățile de realizare a acestuia, fapt generat de lipsa conştientizării esenței proiectării didactice. Actualitatea subiectului dat a sporit însă odată cu elaborarea *Curriculumului Educației copiilor de vîrstă timpurie şi preşcolară (1-7 ani)* – document de politică educațională ce reflectă concepția pedagogică asupra educației tinerei generații din R. Moldova. Acesta are rolul de a orienta cadrele didactice în proiectarea, organizarea şi realizarea activităților educaționale din perspectiva unei noi viziuni pedagogice asupra copilului şi educației, şi anume cea ***integrată, holistică***. De altfel, Curriculumul solicită abordarea unui model nou, modern al proiectării didactice.

Proiectarea didactică este o activitate complexă, un proces deliberativ de fixare a paşilor de parcurs în realizarea instrucției şi educației. De fapt, este şi o anticipare a ceea ce dorește să realizeze educatorul împreună cu copiii în cadrul unei activități, zile, luni sau pe parcursul unui an, ținînd cont de obiectivele curriculare. Care este deosebirea dintre proiectarea tradițională şi cea modernă sau curriculară? Literatura de specialitate distinge modelul modern/curricular al proiectării pedagogice de vechiul model, tradițional sau didacticist, şi sugerează o analiză comparativă în funcție de următoarele aspecte:

1. *Modelul didacticist/tradițional*: este centrat pe conținuturi, pe acțiuni specifice procesului de predare; conținuturile îşi subordonează obiectivele, metodologia şi evaluarea didactică într-o logică a „învățămîntului informativ"; relațiile dintre elementele activității didactice sînt întîmplătoare, disparate, nediferențiate şi nedefinite pedagogic.

2. *Modelul curricular*: este centrat pe obiective şi propune acțiuni didactice specifice procesului complex de predare-învățare-evaluare; punctul de plecare îl constituie obiectivele fixate pentru copil în spiritul unui învățămînt formativ; între toate elementele activității didactice se stabilesc raporturi de interdependență, determinate de rolul central al obiectivelor pedagogice.

Se ştie că „un lucru bine făcut" este rezultatul unui „proiect bine gîndit". Unii autori (J. Jinga, J. Negreț ş.a.) optează pentru un algoritm procedural ce corelează 4 întrebări esențiale: *Ce voi face? Cu ce voi face? Cum voi face? Cum voi şti dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?* Răspunsurile la respectivele întrebări vor contura etapele proiectării didactice. Prima întrebare vizează *obiectivele educaționale*, care trebuie fixate şi realizate; a doua trimite către *resursele educaționale (informaționale, material-didactice, de timp* etc.*)* de care dispune/trebuie să dispună educatorul; cea de-a treia cere un răspuns concret privind stabilirea unei *strategii educaționale* coerente şi pertinente pentru atingerea scopurilor; răspunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei *metodologii de evaluare* a eficienței activității desfăşurate.

Proiectarea didactică este una dintre fazele procesului educațional, omiterea ei fiind imposibilă în contextul unui învățămînt sistemic, bine programat şi subordonat documentelor normative. Realizarea lor, ştim cu toții, este obligatorie. Competența de a proiecta procesul didactic este una integratoare. Prezența acesteia certifică deținerea şi altor competențe necesare educatorului în realizarea sarcinilor de serviciu.

În funcție de perspectiva programării procesului educațional, distingem: *proiectare didactică de lungă durată* (calendaristică) – pentru un an, trimestru, lună; *proiectare didactică de scurtă durată* (zilnică) – pentru o zi şi o activitate instructiv-educativă. Fiecare dintre tipurile de proiectare îşi are locul şi rostul său în organizarea procesului educațional, între ele existînd un raport de subordonare. Proiectarea didactică de lungă durată se elaborează în baza Curriculumului, iar cea

de scurtă durată se realizează reieşind din dimensiunile procesului didactic stipulat în proiectarea de lungă durată.

Conform concepției curriculare, într-o proiectare didactică de lungă durată elementul principal îl constituie ***obiectivele de referință***, iar într-o proiectare zilnică – ***obiectivele operaționale***. Structura proiectului didactic de lungă durată se axează pe elementele procesului educațional, anticipînd o conexiune optimă a acestora. Proiectul didactic zilnic conține date generale şi scenariul activității concrete care, la fel, se bazează pe elementele demersului instructiv.

În practica instituțiilor preşcolare se utilizează mai multe modele ale proiectului didactic de scurtă durată. Educatorul poate folosi oricare dintre ele, doar că acesta trebuie elaborat corect din punct de vedere metodic.

Prezentăm în continuare cîteva exemple de astfel de proiecte didactice, care vă pot servi drept imbold în activitatea desfăşurată cu discipolii dvs.

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ ORIENTATIVĂ (ANUALĂ)

Acest model va ajuta educatorii să repartizeze obiectivele de referință ale fiecărei arii curriculare pentru întregul an de studiu, ținînd cont de particularitățile grupei, de nivelul de dezvoltare al copiilor, dar şi de necesitățile lor. Numărul de ore acordat realizării fiecărui obiectiv este orientativ şi variază în funcție de necesități (*Anexa 1*).

Anexa 1

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ ORIENTATIVĂ (ANUALĂ)

Instituția preşcolară nr. ____ Educator: _____
Aria curriculară: *Dezvoltarea limbajului şi a comunicării orale*
Grupa pregătitoare nr. _____ Nr. ore pe săpt. _____ Anul de studiu _____

Obiective de referință	Lunile									Nr. de activități didactice/extra-curriculare	Tematici orientative
	IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V		
Satisfacerea necesității copiilor de a comunica - Să-şi exprime gîndurile, dorințele, sentimentele, emoțiile prin cuvinte.	I, II S	I, II S		I S		I S	II S			14	*Frumoasă-i limba noastră. Plai natal. Omul: părțile corpului. Igiena. Îmbrăcămintea, croitorul. Păsările sedentare. Sărbătoarea mamei*
- Să înțeleagă că atît comunicarea propriu-zisă, cît şi forma de comunicare depind de situație, de locul şi timpul desfăşurării acesteia.	III S			II S					I, III S	8	*La teatru. Familia mea. Biblioteca*
- Să extindă înțelegerea de către copii a comunicării orale, scrise, prin intermediul semnelor, desenelor, mimicii, gesturilor etc.		III S			I S		I S			6	*Toamna. Păsările călătoare. Sărbătorile de iarnă. Primăvara. Mărțişorul*
- Să povestească, să descrie, să discute, să clarifice, să adreseze şi să răspundă la întrebări.		II S		III S	II S					6	*Jucăriile. Animalele sălbatice. Sărbători şi tradiții*
Dezvoltarea vorbirii coerente. Funcțiile şi formele vorbirii - Să manifeste competențe primare de vorbire dialogată şi polilogată.		I S			III S			I S		6	*Omul: părțile corpului. Igiena. Distracții de iarnă. Transportul terestru. Profesiile*
- Să respecte regulile de comunicare cu alte persoane.	IV S	V S			IV S					6	*Legumele. Grădinarul. Din moşi strămoşi. Vesela*
- Să manifeste competențe de adresare politicoasă (rugăminte, recunoştință, nemulțumire, supărare).		I S						II S		4	*Omul:părțile corpului. Transportul aerian, maritim. Profesiile*

- Să posede competenţe de vorbire monologată: să-şi exprime opiniile în formă de text laconic, să redea conţinutul operelor artistice, al lucrărilor de artă, impresiile din experienţa proprie etc. în formă narativă, descriptivă, raţionament.			IV S			III S		III S		6	*Toamna. Animalele domestice şi puii lor. Copacii*
Vocabularul - Să utilizeze cît mai puţine barbarisme, jargoane.	I S									2	*Frumoasă-i limba noastră*
- Să valorifice în vorbire cuvinte ce desemnează: • denumiri de obiecte, de fiinţe şi habitatul lor (pămînt, apă, aer);	II S							IV S		4	*Plai natal. Lucrări de primăvară*
• fenomene vitale, ale naturii (frig, umed, însorit etc.); • părţi ale obiectelor, organismelor vii; • materiale (pînză, hîrtie, lemn, cauciuc etc.);		II S			IV S		III S			6	*Jucăriile. Vesela. Servirea mesei. Sosirea păsărilor. Anotimpurile*
• culori şi nuanţele lor; • calităţi gustative, însuşiri; • generalizări de specie şi gen (jucării, veselă, animale, plante etc.); • reprezentări şi conduite social-morale.		III S	II S			III, IV S				8	*Toamna. Păsările călătoare. Animalele domestice şi sălbatice şi puii lor. Casa omului, părţile ei*
Structura gramaticală a vorbirii - Să însuşească şi să utilizeze corect părţile de vorbire şi formele lor gramaticale.			I S				IV S			4	*Familia. Animalele*
- Să exprime relaţiile dintre obiecte şi fenomene complicînd structura enunţurilor de la propoziţii simple (nedezvoltate şi dezvoltate) la fraze (compuse prin coordonare şi subordonare).			II S		V S						*Mobila. Produsele alimentare. Educarea deprinderilor cultural-igienice*
Cultura vorbirii - Să manifeste atenţie auditivă şi auz fonetic în situaţiile solicitate.				IV S					V S	4	*Sărbătoarea bradului. La hotar de anotimpuri*
- Să pronunţe corect şi clar toate sunetele limbii materne.									IV S	2	*Şcoala. Rechizite şcolare*
- Să vorbească clar, cu intensitate medie a vocii.	I S								III S	2	*Frumoasă-i limba noastră. Biblioteca. Bibliotecarul*
- Să regleze conştient şi intenţionat expresivitatea intonaţională a vorbirii (tempoul, timbrul, intensitatea, înălţimea).			III S							2	*Profesiile*

Legendă: ***S*** *– săptămînă*

I, II, III, IV *– nr. de ordine al săptămînii din luna respectivă*

Temele incluse în acest model sînt recomandabile, alegerea lor rămînînd la discreţia educatorului. La fel, vor fi completate şi plasele pentru celelalte arii curriculare. Acest plan va fi întocmit de educatori şi vizat de administraţia instituţiei la începutul anului de studiu.

PROIECTARE CALENDARISTICĂ (LUNARĂ)

Din planul anual educatorul va selecta şi va indica obiectivele concrete pentru fiecare arie curriculară la fiecare tip de activitate, inserîndu-le în plasa respectivă (*Anexa 2*). Conţinuturile vor fi alese din Curriculum sau în corespundere cu necesităţile copiilor. Acest model presupune proiectarea obiectivelor de referinţă (după arii curriculare), conform orientărilor actuale, şi nu pune accent pe proiectarea conţinuturilor (după proiectarea tradiţională).

Anexa 2

PROIECTARE DE LUNGĂ DURATĂ (LUNARĂ)

Perioada: 3-28 martie, 2008 Grupa medie nr. _____ Educator: _____

Tema: ***Primăvara***

Arii curriculare / Subteme		**I săptămînă** *Ziua mamei – 8 Martie*	**II săptămînă** *Florile de primăvară*	**III săptămînă** *Păsările se întorc*	**IV săptămînă** *Lucrările de primăvară*
Dezvoltare personală, educaţie pentru familie şi viaţă în societate		- Să identifice particularităţile de gen/sex şi rol în cadrul relaţiilor dintre persoane. - Să manifeste atitudini pozitive faţă de mamă, surori, bunici.	- Să împărtăşească valorile moral-spirituale din societate.	- Să exerseze abilităţi şi deprinderi de comportament civilizat.	- Să manifeste interes şi tendinţe de participare permanentă în activităţile din familie, grădiniţă, comunitate.
Dezvoltarea limbajului şi a comunicării	**Dezvoltarea limbajului şi a comunicării orale**	- Să manifeste competenţe de adresare politicoasă (rugăminte, recunoştinţă). - Să utilizeze corect în comunicare adjective.	- Să-şi exprime gîndurile, dorinţele, sentimentele, emoţiile prin cuvinte. - Să utilizeze corect în comunicare adjective.	- Să manifeste atenţie auditivă şi auz fonetic în situaţiile solicitate. - Să pronunţe corect şi clar toate sunetele limbii materne.	- Să povestească întîmplări din propria experienţă. - Să descrie imagini, tablouri, acţiuni.
	Formarea premiselor citirii şi scrierii	- Să utilizeze comunicarea grafică pentru exprimarea gîndurilor, emoţiilor.	- Să-şi dezvolte flexibilitatea mîinii, a articulaţiilor mîinii.	- Să manifeste dorinţa de a scrie independent.	- Să respecte regulile igienice (ţinuta crectă) la scris.
Ştiinţe, cunoaşterea mediului şi cultura ecologică	**Formarea reprezentărilor elementare matematice**	- Să efectueze operaţii cu obiectele, orientîndu-se la însuşirile lor (formă, dimensiune, etc.). - Să identifice şi să verbalizeze adecvat părţile zilei: ziua, noaptea, dimineaţa, seara.	- Să evidenţieze relaţii cantitative dintre două grupuri de obiecte cu ajutorul cuvintelor *mult, cîte unul, tot atît, mai multe* obiecte şi cu *un singur obiect.* - Să identifice şi să verbalizeze adecvat părţile zilei: ziua, noaptea, dimineaţa, seara.	- Să identifice relaţiile spaţiale dintre diferite grupe de obiecte în raport cu sine. - Să utilizeze adecvat prepoziţiile şi adverbele spaţiale, determinînd poziţia obiectelor în spaţiu.	- Să identifice numerele naturale în concentrul 1-5. - Să diferenţieze formele plane: pătratul, triunghiul, cercul, ovalul, dreptunghiul.
	Educaţia pentru mediul natural şi cultura ecologică	- Să precizeze aspectele distinctive ale omului ca organism viu (relaţii, conduită, stare). - Să distingă interacţiunea omului cu mediul natural.	- Să specifice particularităţile de adaptare a florilor la schimbările sezoniere, la succesiunea zi-noapte. - Să manifeste atitudine grijulie, participativă faţă de natură.	- Să evalueze influenţa factorilor ecologici, abiotici şi biotici asupra organismelor vii. - Să manifeste atitudine grijulie, participativă faţă de natură.	- Să identifice anotimpul primăvara şi fenomenele specifice lui. - Să manifeste atitudine grijulie, participativă faţă de natură.

Educația fizică și pentru sănătate	**Educația fizică**	- Să exerseze/să demonstreze deprinderi motrice de bază: mers, alergare, sărituri. - Să manifeste interes pentru activitatea motorie.	- Să exerseze coordonarea mișcărilor, orientarea în spațiu, simțul ritmului și al echilibrului. - Să dezvolte calitățile motrice, îndemînarea, viteza.	- Să exerseze deprinderi motrice de bază: aruncare, prindere. - Să manifeste emoții pozitive și curiozitate în cadrul jocurilor de mișcare.	- Să demonstreze coordonarea mișcărilor, orientarea în spațiu, simțul ritmului și al echilibrului. - Să manifeste interes pentru activitatea motorie.
	Educația pentru sănătate	- Să caracterizeze persoane după aspectul fizic, gen, vîrstă, conduită, preferințe.		- Să respecte regulile de igienă personală și colectivă.	- Să respecte regulile de igienă personală și colectivă.
Educația prin arte	**Educația literar-artistică**	- Să recite expresiv poezii simple.	- Să manifeste dorința de a audia povestirea și a o repovesti, să relateze despre emoțiile sale asociate cu personajele și evenimentele descrise în text.	- Să asculte atent textul prezentat (lecturat) de adult și să răspundă la întrebări despre mesajul poveștii.	- Să poată compune, cu ajutorul adulților, în baza imaginilor o povestire scurtă.
	Educația muzicală	- Să interpreteze cîntece în stiluri diferite, luînd în considerație regulile de ținută, dicție, articulație. - Să execute mișcări și figuri de dans, manifestînd expresivitate corporală în relație cu caracterul muzicii.	- Să recunoască sonoritatea diferitelor instrumente muzicale identificîndu-le la auz din țesătura muzicală; să povestească cum se produce sunetul, unele amănunte despre întrebuințarea instrumentului.	- Să exprime, prin mișcări și sunete caracteristice, conduita unor personaje (ființe) conform conținutului cîntecelor. - Să execute mișcări și figuri elementare de dans.	- Să interpreteze cîntece în stiluri diferite ținînd cont de regulile de ținută, dicție, articulație. - Să distingă, să compare și să caracterizeze piesele muzicale.
	Arta plastică	- Să exprime emoții față de fenomenul, chipul redat.	- Să aplice independent și conștient unele procedee specifice desenului.	- Să respecte regulile de utilizare a materialelor și instrumentelor la activitățile de artă plastică.	- Să aplice procedeele și instrumentele de modelaj și aplicare în activitățile de joc, de educație pentru familie.

PROIECTAREA CALENDARISTICĂ (ZILNICĂ)

include:

- activități instructiv-educative comune;
- activități în centrele de activitate/ariile de stimulare;
- activități individuale personalizate;
- conținutul momentelor de regim: primirea copiilor, gimnastica, plimbările și activitățile din a doua jumătate a zilei.

Educatorul va planifica succint pentru fiecare zi activitățile din lista celor recomandate (*Anexa 3*).

Anexa 3

CONȚINUTUL ACTIVITĂȚILOR PENTRU PLANUL EDUCATIV SĂPTĂMÎNAL

Zilele săptămînii	Dimineața	Plimbarea I	Plimbarea II	A doua jumătate a zilei	Seara
Luni	Discuții matinale cu părinții	- observări asupra stării timpului; - sarcini de lucru; - jocuri libere.	- observări asupra copacilor; - munca în gradină; - jocuri libere.	Ora veselă Distracții muzicale	Lucrul individual Lucrul cu părinții

Marți	Sarcini de lucru	- observări asupra păsărilor, animalelor; - sarcini de lucru; - jocuri mobile.	- observări asupra plantelor; - sarcini de lucru; - jocuri mobile.	Serate literare	Lectura operelor literare
Miercuri	Activități didactice Gimnastica	- observări asupra schimbărilor sezoniere; - sarcini de lucru; - jocuri cu jucării.	- observări asupra păsărilor; - sarcini de lucru; - jocuri cu jucării.	Activități pe centre tematice Reprezentări teatrale	Activități pe centre tematice
Joi	Lucrul individual Jocuri	- observări asupra plantelor; - sarcini de lucru; - jocuri libere.	- observări asupra timpului; - sarcini de lucru; - jocuri libere.	Activitate artistică	
Vineri		- observări asupra vestimentației oamenilor; - sarcini de lucru; - jocuri mobile.	- observări asupra plantelor de cameră; - munca în gradină; - jocuri cu jucării.		

Anexa 4

PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR INSTRUCTIVE (model pentru grupa mare)

Tema săptămînii: ***Toamna***

Data	**Tipul activității*/Tema**	**Obiectiv de referință**	**Obiective operaționale:**** ***Cognitive (O.oc)*** ***Socioafective (O. os)*** ***Psihomotorii (O om)***	**Metode şi procedee**	**Resurse**	**Centre de activitate (denumirea centrului, sarcina)**	**Evaluarea obiectivului, (forma de evaluare, sarcina)**
L U N I 25. 09. 08	Activitate de educație literar-artistică *Subtema: Viețuitoarele pădurii*	- Să reproducă textul literar cu cuvinte proprii. - Să discrimineze şi să numească locul de trai al viețuitoarelor pădurii vizate în text.	***O.oc*** – Să utilizeze în vorbire expresii literare din text. ***O.os*** – Să manifeste atitudine grijulie față de natură. ***O.om*** – Să indice locul de trai al animalelor din pădure. ***O.om*** – Să imite comportamentul animalelor din text.	Povestire Convorbire Fişă de lucru: *Cine şi unde locuieşte?* Joc: *Cine şi cum face?*	Text literar: *Casa pădurarului,* de V. Berestov; imagini cu animale vizate în text; 10 cuburi, cărămizi, scîndurele de diferite mărimi şi culori; hîrtie, acuarele, creioane colorate; imagini cu animalele din text decupate în piese puzzle.	***Blocuri*** - Să construiască căsuțe pentru veveriță, iepuraş, melc (situație de problemă). ***Arta*** - Să deseneze ce doresc din conținutul textului. ***Jocuri de masă*** *Cine-i mai iute?* Să reconstituie imaginile iepuraşului, melcului, veveriței, să povestească despre modul de trai al acestora.	- Să deosebească locul de trai al animalelor din pădure. *Fişe individuale* – să arate, cu ajutorul săgeții, căsuța fiecărui animal, să alcătuiască o mică povestire descriptivă. Joc didactic: *Descrie personajul.*
M A R Ț I							

* Tipul şi numărul activităților proiectate pentru ziua curentă vor fi coordonate cu orarul fiecărei instituții, în conformitate cu Planul-cadru (*Anexa 5*). Orarul va fi întocmit astfel încît să permită integrarea activităților: de exemplu, educația literar-artistică şi educația pentru mediu etc. Activitățile de muzică şi educație fizică vor fi realizate separat în săli special amenajate, în funcție de condițiile instituției.

** La selectarea/formularea obiectivelor operaționale se va ține cont de următoarele norme (Vlăsceanu, 1988, p. 257):

a) un obiectiv nu descrie activitatea educatorului, ci schimbarea care se aşteaptă să se producă în urma instruirii copilului;
b) obiectivul trebuie formulat în termeni comportamentali expliciți, prin utilizarea verbelor de acțiune (vezi Taxonomia lui Bloom);
c) obiectivul trebuie să vizeze o singură operație, pentru a facilita măsurarea şi evaluarea;
d) un obiectiv va fi elaborat şi exprimat în cît mai puține cuvinte, pentru a uşura referirea la conținutul său specific.

De asemenea, numărul obiectivelor elaborate pentru un conținut nu va fi mai mare de 4, acestea acoperind toate domeniile de dezvoltare: *cognitiv, socioafectiv, psihomotor***.** La fel, obiectivele operaționale trebuie să vizeze triada *cunoştințe, deprinderi/abilități, atitudini* şi, ceea ce este mai important, *comportamente***.**

Anexa 5

PLAN-CADRU

Arii curriculare	Tipul de activitate	Grupele				
		2-3 ani	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani
Cunoaşterea lumii, dezvoltarea personală şi socială-	Cunoaşterea lumii, dezvoltarea personală şi socială	2	-	-	-	-
Dezvoltarea personală, educația pentru familie şi societate	Dezvoltarea personală, educația pentru familie şi viața în societate		1	1	1	1
Dezvoltarea limbajului şi a comunicării	Dezvoltarea limbajului şi a comunicării orale	1	1	1	2	2
	Formarea premiselor citirii şi scrierii	-	-	1	1	2
Ştiințe, cunoaşterea mediului şi cultura ecologică	Formarea reprezentărilor elementare matematice/Construirea	-	1	1	1	2
	Educația pentru mediul natural şi cultura ecologică	-	1	1	1	1
Educația fizică şi educația pentru sănătate	Educația fizică	2	2 (1+1)	3 (2+1)	3 (2+1)	3 (2+1)
	Educația pentru sănătate	-	1	1	1	1
Arte	Arta plastică: Desen Aplicația/modelarea/construirea	 1 1	 1 1	 1 1	 1 1	 1 1
	Muzica	2	2	2	2	2
	Literatura artistică	1	1	1	1	1
Total	Activități	10	12	14	15	17

În instituțiile şi grupele cu instruire în limba rusă, pentru studierea limbii române vor fi proiectate 2 activități pe săptămînă.

Notă: activitățile opționale (limbi străine, ritmică, dans, arta vorbirii, pictură etc.) pot fi incluse suplimentar în orar în grupele mari şi pregătitoare, în funcție de solicitările părinților. Numărul activităților în grupa mare nu va depăşi cifra de 17, iar în grupa pregătitoare – 19.

Vă dorim succes!

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie şi preşcolară (1-7 ani) în R. Moldova,* Ch., 2006.
2. Glava, A.; Glava, C., *Introducere în pedagogia preşcolară,* Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
4 Rafailă, E., *Modele orientative de lucru cu preşcolarii,* Ed. ALL EDUCATIONAL, Buc., 1999.
5. Voiculescu, E., *Pedagogie preşcolară,* Ed. Aramis, Buc., 2003.
6. Vrînceanu, M., *Educație timpurie individualizată (PETI). Ghidul educatorului*, Ed. Cartier, Ch., 1999.

Viorica PELIVAN,
DGETS, mun. Chişinău
Angela DIMA,
Instituția preşcolară nr. 201, mun. Chişinău
Natalia ZOTEA,
Instituția preşcolară nr. 183, mun. Chişinău
Efimia MUSTEAȚĂ,
Instituția preşcolară nr. 20, mun. Chişinău
Lilia PRICOB,
Instituția preşcolară nr. 185, mun. Chişinău

Limbajul pedagogic între însuşire şi obiectivare



Valentina **TOFAN**

Liceul Teoretic "Vasile Alecsandri", Mărculeşti

I. CÎTEVA CONSIDERAŢIUNI ASUPRA LIMBAJULUI

„Onoare a oamenilor, Sfînt Limbaj,
Discurs profetic şi podoabă,
Lanţ mîndru-n care face paşi
Zeul captiv în carnea slabă,
Iluminare, Profunzime,
Iată augusta Înţelepciune
Răsună-n glasul unei guri…”.

(P. Valéry)

Dicţionarul general al limbii române de V. Breban defineşte limbajul astfel: „Sistem de semne, alcătuit din sunete articulate, specific oamenilor, prin care aceştia îşi exprimă gîndurile, sentimentele şi dorinţele.” Demersul lingvistic şi filozofic consacrat problemelor limbajului a avut drept preocupare esenţială anume clarificarea relaţiei limbaj-limbă-vorbire. W. Humboldt califica limbajul drept ceva ce trece mereu, nu o operă, ci o activitate, adevărata sa definiţie neputînd fi decît una genetică; efort repetat al spiritului de a face sunetul articulat în stare să exprime gîndirea. F. de Saussure considera limba un fapt de limbaj; ea este omogenă, în timp ce limbajul este eterogen. Limba, ca şi vorbirea, este un obiect de natură concretă, ce poate fi încadrată printre faptele umane, ceea ce nu se poate face în cazul limbajului. C. Noica distingea între limbajele naturale ale fiinţelor vii şi între logos cu dublu sens: de vorbire şi raţiune, datorită căruia a devenit posibilă cunoaşterea teoretică şi abstractă.

Filozofia limbajului este o preocupare permanentă a filozofiei analitice, întrucît de ea se leagă soluţionarea unor probleme metafizice sau epistemologice. La acest capitol, una dintre cele mai recente lucrări, *Limbaj şi realitate* de M. Devitt şi K. Sterelny, abordează relaţiile dintre limbaj, gîndire şi realitate, construind o teorie despre formarea limbajului şi a competenţelor lingvistice.

II. LIMBAJUL PEDAGOGIC – REALITATE INERENTĂ ŞI INTRINSECĂ DISCURSULUI PEDAGOGIC

„Cuvîntul nu este semn gol,
ci întruparea în semn a ceva de ordinul gîndului”.

(C. Noica)

Termenul *limbaj* a căpătat o răspîndire largă în multe domenii ale activităţii umane. În pedagogie, sintagma *limbaj pedagogic* reprezintă “un tip de discurs specific orientat asupra activităţii de educaţie în vederea legitimării acesteia în plan teoretic şi la nivelul acţiunii practice” (1, p. 219). G. F. Kneller, în lucrarea *Logica şi limbajul educaţiei*, distinge două tipuri de limbaj pedagogic: unul propriu pedagogiei generale, altul propriu ştiinţei educaţiei. Gradul de stăpînire şi modalitatea de utilizare în practica educaţională a limbajului pedagogic ilustrează, atît într-un sistem micro-, la nivel individual, cît şi în unul macro-, la nivel de instituţie şcolară sau chiar sistem de învăţămînt, realităţile pedagogice, demonstrînd calitatea procesului educaţional. Posedarea limbajului pedagogic – alcătuit nu din cuvinte, ci din concepte – este cheia succesului în discursul didactic, parte integrantă a acestuia. Deşi constituie un concept fundamental pentru teoria şi practica educaţională, limbajul pedagogic are tangenţe cu alte concepte din domeniu sau chiar se realizează prin ele: filozofia educaţiei, comunicarea pedagogică, arta pedagogică ş.a.

Deşi limbajul nu este doar vorbire, ci şi comunicare nonverbală, cu impact determinant într-o secvenţă

educațională, în cele ce urmează ne vom referi la unele aspecte ale limbajului pedagogic ce se realizează la modul pregnant şi definitoriu în comunicarea pedagogică. Calitatea „construcției" comunicării pedagogice constituie un indiciu al competențelor, aptitudinilor şi atitudinilor profesorului în raport cu demersul pedagogic preconizat sau desfăşurat. Comunicarea pedagogică vizează dimensiunea cognitivă, afectivă, psihomotorie a personalității elevului; în cadrul ei se transmit informații; se formează atitudini, sentimente, convingeri, concepții, deprinderi intelectuale şi aptitudini practice. Posedarea limbajului pedagogic este o condiție *sine qua non* a realizării mesajului şi scopurilor educaționale. Doar exercitarea exemplară a capacității de comunicare didactică prin angajarea adecvată, cu măiestrie şi virtuozitate, a limbajului pedagogic poate conferi acestei ştiințe statutul de artă.

III. LIMBAJUL PEDAGOGIC – LOGICITATE SAU INCERTITUDINE?

„În educație vorbim de formare. De ce nu şi de deformare?".

(D. Salade)

S. Cristea în *Dicționarul de pedagogie* menționează: „Comunicarea pedagogică este prin specificul său o comunicare predominant verbală" (1, p. 43). Ea trebuie deci să respecte normele comunicării verbale. Dar, întrucît constituie un tip de comunicare care angajează limbajul pedagogic, este şi ştiințifică, obligată să respecte în demersul pe care îl construieşte rigorile psihologice, pedagogice şi logice. Deteriorarea comunicării pedagogice se produce, de cele mai multe ori, din cauza nerespectării normelor logicii formale a limbajului pedagogic sau chiar ştiințific al disciplinei respective. G.F.Kneller examinează impactul pe care îl are nerespectarea regulilor logicii în contextul educațional, relevînd rolul cuvintelor ca „instrumente indispensabile ale gîndirii. La fel cum un proiect poate fi dat peste cap prin folosirea unor unelte nepotrivite, o idee poate fi estompată sau distorsionată dacă este exprimată în cuvinte neadecvate" (2, p. 7). Referindu-se la limbajul utilizat de pedagogi, cercetătorul opinează: „Unii nu urmăresc decît logica aparentă a cuvintelor şi, astfel, pierd din vedere finalitatea logică a ideilor. Alții urmăresc logica ideilor, dar o formulează în cuvinte care o distorsionează" (2, p. 242). Cultivarea unui limbaj pedagogic inform, lipsit de o logică elementară, are repercusiuni dezastruoase asupra formării personalității elevului, acesta „fiind frînat în dezvoltarea sa intelectuală, pentru că nu e conştient de operațiile logice pe care le efectuează sau le-ar putea efectua învățînd… Arta gîndirii clare, relevante şi consecutive, de cele mai multe ori, îl ocoleşte" (4, p. 133). Atunci cînd pedagogul nu are conştiința actului didactic, nu stăpîneşte limbajul respectiv, demersul lui ia forma unei mimări cel puțin jenante a predării/învățării. Elevii sînt supuşi unei manipulări groteşti, dacă nu dramatice. Examinînd situații similare, Kneller conchide: „Profesorul nu solicită suficient intelectul elevului, deoarece el însuşi nu cunoaşte tehnica logică a argumentării, expunerii şi dezbaterii specifice, desemnate pentru mobilizarea şi ghidarea capacității intelectuale. Cînd elevul trage o concluzie, adesea profesorul n-o poate urmări, întrucît nu sesizează operația logică pe care elevul o efectuează, deşi imperfect…" (2, p. 133).

În R. Moldova, problema limbajului educațional a fost abordată într-o serie de articole semnate de M. Suruceanu care afirmă: „Limbajul pedagogic exprimă, de fapt, competența profesional-intelectuală a pedagogului de a pune în valoare informația necesară structurării calitative a unui demers pedagogic" (3, p. 42). Autoarea consideră esențială învățarea termenilor pedagogici, iar „pregătirea noțională a cadrului didactic nu poate fi redusă numai la cunoaşterea termenilor. Pe lîngă aceasta, fiecare profesor, în funcția sa de *analist pedagogic* (subl. n.), urmează să pună în acțiune un inventar foarte larg de noțiuni". A analiza, a aprecia şi a lua decizii reprezintă operații ale gîndirii, inseparabile de actul educațional, pe care profesorul este obligat să le aplice, dacă doreşte să realizeze educația, adică formarea şi dezvoltarea personalității elevului.

Din păcate, mostre de limbaj pedagogic ilogic (sau chiar antipedagogic) pot fi surprinse nu numai în comunicarea verbală orală, ci şi în cea scrisă, în particular în manualele şcolare. În acest context, ne vom referi la cîteva exemple extrase din manualul de limba şi literatura română pentru clasa a XI-a, autori C.Şchiopu, M.Şchiopu (deşi asemenea inadvertențe didactice şi psihopedagogice sînt proprii, într-o măsură mai mare sau mai mică, aproape tuturor manualelor de limba şi literatura română).

După cum se va vedea, respectarea întocmai a structurii curriculumului nu asigură succesul pedagogic al manualului. Acesta are menirea să-l concretizeze în demersuri ce respectă cu strictețe principiile pedagogice şi psihologice ale logicii învățării. Or, obiectivele operaționale indică clar asupra unor operații de gîndire, a căror solicitare hazardată poate provoca dezvoltării gîndirii şi inteligenței elevului un rău irecuperabil. În manualul respectiv interpretarea textelor literare este structurată pe următoarele compartimente: *Observați! Cercetați! Descoperiți! Exprimați-vă părerea!* Deşi aceste verbe presupun angajarea elevului în actul interpretativ al operei, exercițiile şi activitățile de învățare nu îşi propun o structurare coerentă conform termenilor comportamentali din taxonomia obiectivelor operaționale. Situîndu-se în afara paradigmei operaționale, demersul pedagogic

este pîndit de pericolul ratării achiziţiilor comportamentale ale elevilor. Astfel, convingerile, sentimentele, concepţiile, atitudinile pot surveni numai în urma unor acţiuni complexe de învăţare, cum ar fi: interpretarea, analiza, sinteza, aplicarea, elaborarea. Operaţiile de gîndire indicate mai sus feresc parcursul educativ de superficialitate şi ambiguitate, asigurînd interpretarea coerentă a textului literar din perspectivă hermeneutică. Încadrarea mai fidelă a verbelor taxonomice în exerciţiile de elucidare a textului ar contribui la înţelegerea ordonată, profundă, complexă şi veridică a realităţilor artistice. Altminteri, unele formulări de întrebări şi sarcini lasă loc interpretărilor anarhice; ele nu numai că nu contribuie la edificarea elevului privind ceea ce reprezintă opera literară, care este valoarea ei, ce sens suprem a pus autorul în ea, sens pe care a dorit să-l inoculeze, fără îndoială, şi cititorului, dar îl lasă, în ultimă instanţă, cu o impresie vagă despre ce înseamnă literatura şi care este scopul ei. În sprijinul constatărilor date aducem cîteva exemple. La capitolul *Viziune artistică obiectivă, veridică asupra realităţii*, p. 157, elevilor li se cere să-şi exprime părerea în cadrul următorului exerciţiu: *"Citiţi independent situaţia de opţiune morală de mai jos. Alegeţi, din variantele propuse, soluţia care corespunde cel mai mult părerii voastre personale. Pregătiţi-vă pentru a vă argumenta opţiunea în procesul discuţiei colective pe marginea situaţiei în cauză:*

Ion, feciorul Zenobiei şi al lui Alexandru Pop Glanetaşu, este un băiat harnic, chipeş, voinic. Are patima pămîntului, dar e foarte sărac. Permanent simte dureros prăpastia dintre el şi "bocătanii" satului. O iubeşte pe Florica, cea cu "obrajii fragezi ca piersica şi ochii albaştri ca cerul de primăvară". Dar frumoasa fată e mai săracă decît dînsul. În acelaşi timp, Ion este iubit de Ana, fiica bogătaşului Vasile Baciu, care-i cam slută. Căsătoria cu Ana e un mijloc, la îndemîna lui Ion, de a scăpa de sărăcie. Astfel, pe de o parte, personajul doreşte să intre în stăpînirea averii lui Vasile Baciu, iar, pe de alta, gîndul îi zboară tot mai des la Florica.

- Cum ar trebui să procedeze Ion?

Soluţii:

a) *Dragostea e numai „adaosul". Altceva trebuie să fie temelia unei căsătorii fericite. Să se căsătorească deci cu Ana.*
b) *Să se căsătorească cu Florica: nu poţi fi fericit cu o fiinţă pe care n-o iubeşti.*
c) *Conflictele apar în familie din cauza sărăciei, a neajunsurilor. Nu va fi fericit cu Florica. Să se căsătorească deci cu Ana.*
d) *Să mai aştepte. Poate lucrurile se vor rezolva de la sine.*
e) *Cu timpul o va îndrăgi pe Ana care, eventual, poate deveni mama copiilor lui. E o alegere reuşită.*
f) *Să se căsătorească cu Ana. Florica îi poate deveni, cu timpul, amantă.*
g) *Dacă ai altă părere, formuleaz-o."*

Asemenea tipuri de întrebări persistă în cadrul acestui capitol. La p. 164, elevilor li se solicită opinia în legătură cu posibilele alternative în destinul Anei, iar la p. 166 – să refacă destinul lui Ion în funcţie de nişte situaţii imaginate în afara operei. Aceste sarcini nu aduc nici o contribuţie la investigarea textului sau la angajarea activă a elevilor în demersul interpretativ. Ele doar banalizează opera, întrucît le solicită elevilor să se expună asupra unor situaţii extraliterare care nu au nimic comun cu logica romanului, cu mesajul artistic şi cu obiectivul educativ al acestuia. În atare condiţii îşi pierde noima chiar scopul întrebării: de a le cere elevilor "părerea personală", întrucît nu este generată de actul de valorizare a operei; ei sînt chemaţi să se pronunţe asupra unor situaţii nu numai banale, ci şi triviale. Se pare că înşişi autorii stăpînesc insuficient metodologia investigării unui text literar, deoarece uită chiar ceea ce le propun elevilor "să reţină": într-o operă realistă omul este prezentat în contextul său social, politic, economic, iar acest context **determină** felul de a fi şi a acţiona al personajului (p. l63). Este inutil şi distructiv a scoate personajele din context. Ele trebuie *înţelese*, *explicate* şi *valorificate* în mediul lor artistic, iar concluziile oferite de această valorificare vor reprezenta un adevăr literar şi artistic care poate fi extrapolat asupra realităţii şi a intervenţiei acesteia în destinul uman, general valabil şi valid pentru fiecare dintre noi.

Inconsecvenţa şi incoerenţa interpretării textelor literare se materializează, în ultimă instanţă, în producerea unor atitudini la fel de incoerente, un fel de feedback antieducativ şi nonvaloric. În cadrul sesiunii de Bacalaureat 2004-2005, am depistat în lucrările elevilor următoarele convingeri: *„Ion este un ţăran zgîrcit, lacom. Pentru pămînt el îşi sacrifică dragostea"; „Părerea mea este că un om rău, invidios, care posedă multe calităţi negative, niciodată nu va fi fericit"; „Ion este laş, hain, necinstit. Scopul lui este să se îmbogăţească"; „Ion este un personaj realist, cu calităţi mai mult negative, deoarece este omul care umblă după avere, după pămînt"; „Ion Glanetaşu şi IIie Moromete reprezintă tipul personajelor avare, dominate de setea de avere"*.

Repercusiunile unui demers interpretativ construit în afara unui cadru logic nu numai că generează atitudini false, derutînd elevii în înţelegerea literaturii ca artă, ci le clatină încrederea în oameni, în bine şi în frumos, fapt deloc nevinovat din punct de vedere pedagogic şi uman. De exemplu: „*Am hotărît să-i descriu pe Ion şi Onache Cărăbuş, deoarece aceste personaje mi-au lăsat o impresie mai puţin plăcută, mi-au schimbat părerea despre oameni, uneori am îndoieli în privinţa lor*." Sau

şi mai grav*: „O caracteristică a realismului este de a nu i se face milă scriitorului de personaj, ci din contra, de a-l pedepsi şi încă destul de dur. Astfel, Ion sfîrşeşte prin a fi omorît, iar Ilie Moromete prin a rămîne singur, neajutorat. Cred că asemenea tipuri de personaje sînt dăunătoare societăţii." „Romanul "Ion" are ca temă satul şi ţăranul, iar mesajul îl constituie ideea că iubirea de pămînt îl duce pe ţăran la pierzanie." „Unicul vinovat de tot ce i s-a întîmplat este însuşi Ion. Dacă n-ar fi fost aşa de ambiţios, ar fi trăit fericit cu iubita sa, el însă îşi dorea totul sau nimic."*

Considerăm, de asemenea, superficiale şi formale întrebările de tipul: Ce rol are Mioriţa în contextul baladei? (p. 13); Ce scriitori au apelat la forma epistolară? (p. 93); Ce stări trăieşte fata? (p. l06); Ce atitudine are naratorul faţă de satul de baştină: obiectivă sau neobiectivă? (p. 133)

Utilizarea acestor întrebări nu întotdeauna este justificată în contextul didactic. Uneori ele denotă lipsa unei coerenţe pedagogice interne (ordonarea-corelarea, orientarea formativă a informaţiei) şi nu contribuie la descifrarea valenţelor artistice şi a mesajului suprem, la angajarea acestuia în formarea şi educarea etică şi estetică a elevilor. Decodificarea sensului superior al operei este imposibilă în afara cultivării unor abilităţi de interpretare a textului literar, a înţelegerii limbajului incifrat şi sintetic, literatura rămînînd, astfel, un domeniu neînţeles, departe de elev.

Numai însuşirea şi stăpînirea temeinică a limbajului pedagogic asigură condiţii optime pentru exercitarea funcţiei sale cele mai importante: „funcţia comunicării, ce se realizează prin includerea tuturor sistemelor subordonate psihicului uman: integrarea cognitivă a informaţiei, integrarea reflexivă de prelucrare a informaţiei, transformarea de valori şi semnificaţii" (3, p. 43).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie,* Ch.-Buc., 2000.
2. Kneller, G., F., *Logica şi limbajul educaţiei*, Buc., 1973.
3. Suruceanu, M., *Consideraţii privind funcţiile limbajului pedagogic,* în: *Dimensiuni ale educaţiei în contemporaneitate*, Ch., IŞE, 2005.



Recomandări metodice pentru elaborarea manualelor electronice

Elena **RAILEAN**

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *This article identifies the fundamental methodical recommendations for the elaboration of the electronic textbooks. The base concepts result from the ecological approach to instructional design. The paper is structured in conceptual and methodological reference points.*

Rezumat: *Lucrarea identifică recomandările metodice fundamentale pentru elaborarea manualelor electronice. Conceptele de bază rezidă din abordarea ecologică a proiectării instrucţionale. Lucrarea este structurată în repere conceptuale şi metodologice.*

Termeni cheie: *manual electronic, abordare ecologică, psihopedagogia învăţării informatizate.*

REPERE CONCEPTUALE

Manualul electronic este o resursă de învăţămînt de tip nou, o formă alternativă de învăţare de tip deschis care oferă educabilului mai multe surse de informaţii, un sistem adaptiv şi personalizat.Tipul manualelor electronice este determinat după formula:

$$T_{ME} = S + C + F + T$$

unde T_{ME} este tipul manualului electronic, S – scopul, C – criteriile de elaborare a conţinutului, F – forma de organizare a conţinutului, T – tehnologia de predare şi învăţare.

Funcţiile manualului electronic sînt următoarele: de transmitere a cunoştinţelor, de formare a competenţelor, de consolidare şi integrare a achiziţiilor; de evaluare, de educaţie socială şi culturală.

Elaborarea manualelor electronice, de regulă, este o activitate în echipă din care fac parte: managerul de proiect, autorul/colectivul de autori, metodistul, programatorul, web designerul (audio şi video) [1, 2]. Procesul de elaborare este determinat de paradigma educaţională şi cuprinde 3 faze (F): proiectarea, realizarea, evaluarea [3]. Prima fază presupune identificarea necesităţii unor noi resurse didactice pentru optimizarea procesului de învăţămînt; stabilirea scopului şi a obiectivelor în raport cu cerinţele curriculare şi particularităţile psihopedagogice ale educabilului; proiectarea strategiei didactice

în corespundere cu finalitatea preconizată şi specificul învăţării tehnologizate; selectarea conţinuturilor recomandate şi fixarea sarcinilor de evaluare.

La fazele de realizare şi evaluare manualul electronic obţine forma unui produs tehnologic, testat în vederea validării parametrilor psihopedagogici de formare a competenţelor. Procesul se consideră finalizat dacă după pilotarea acestuia se obţin rezultate constante şi repetabile.

REPERE METODOLOGICE

Conform paradigmei ecologice în instruire, manualele electronice au menirea să contribuie la edificarea unei personalităţi competente, adaptabilă la schimbările ascendente ale fluxului informaţional. Din aceste considerente, metodologia de elaborare a manualului electronic este axată pe teoria şi practica proiectării, realizării şi validării software educaţional. Etapele caracteristice fiecărei faze reprezintă unităţi integre stabilite în limită de *input* şi *output* (*Schema 1*).

Schema.1 *Etapele şi sarcinile în procesul de elaborare şi testare a manualului electronic*

F	Etapele	Sarcinile
PROIECTARE	1. Problema	Analiza instruiţilor
		Analiza resurselor şi mijloacelor de învăţământ
	2. Scop şi obiective	Stabilirea scopurilor pe termen lung şi pe termen scurt
		Identificarea obiectivelor de performanţă
	3.Strategie dinamică şi flexibilă	Proiectarea structurii manualului în baza matricei de adiacenţă şi a grafului orientat, optimizarea structurilor şi elaborarea meniului
		Selectarea tehnologiei instrucţionale şi multimedia, a utilitarelor de evaluare; proiectarea tipurilor de sarcini (elective şi constructive) şi a răspunsurilor posibile; scrierea definiţilor
REALIZARE	4. Conţinuturi de instruire	Elaborarea conţinuturilor de instruire
		Realizarea graficii, animaţiei, elaborarea resurselor audio şi video
		Asigurarea conexiunii dintre conţinut şi resurse multimedia
	5. Sarcini de evaluare	Elaborarea sarcinilor de autoevaluare şi evaluare sumativă, conceperea bazelor de date, testarea preventivă a aplicării conţinutului de instruire şi evaluare la calculatoare de performanţă diferită
EVALUARE	6. Aprecierea	Evaluarea prin metoda tutorial-tryouts, elaborarea ghidului de utilizare
		Evaluarea de către experţi în corespundere cu standardele acceptate
Implementarea manualului electronic în procesul de învăţământ		

Abordarea ecologică a instruirii recomandă ca strategia instrucţională să fie dinamică şi flexibilă, să asigure trecerea "de la paradigma de instruire centrată pe profesor la cea centrată pe educabil" [4, p. 23] şi să direcţioneze fluxul informaţional de la "profesor-manual-educabil" la „educabil-manual-profesor" [5, p. 29]. Acest rezultat poate fi obţinut în baza aplicării matricei de adiacenţă şi a grafului orientat.

Obiectivele de realizare vizează formarea competenţelor măsurabile şi sînt formulate din totalitatea taxonomică a verbelor de acţiune caracteristice domeniilor cognitiv, afectiv şi psihomotor.

Conţinuturile de instruire includ reprezentări grafice, animaţionale, imagini bi- şi tridimensionale, fileuri audio/video şi sînt elaborate în corespundere cu standardul de proiectare a resurselor software. Etapa respectivă se încheie cu testarea produsului obţinut la calculatoare de diferită performanţă în scopul depistării erorilor şi intenţia de a perfecţiona conţinuturile înainte de a propune folosirea acestor manuale în procesul de învăţământ. Punctul final este elaborarea recomandărilor tehnice şi a ghidului de utilizare a manualului electronic.

Etapa de apreciere include *evaluarea formativă* şi *evaluarea sumativă*. Datele experimentale sînt analizate cantitativ şi calitativ în vederea operării de corecţii în realizarea produsului. La etapa finală se implementează manualul electronic în procesul de învăţământ.

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE ÎNVĂȚĂRII TEHNOLOGIZATE

Pe parcursul fazelor menționate, în special la cea de realizare, se recomandă a lua în considerație aspectele psihopedagogice ale învățării tehnologizate. În proiectarea instrucțională, percepția datelor de pe ecranul computerului este analizată în corespundere cu principiile psihologiei gestaltiste. Învățarea prin intermediul manualului electronic este determinată de specificul proceselor de informare, comunicare şi evaluare informatizată. Eficacitatea învățării la calculator depinde de: performanța acestuia şi ergonomia locului de lucru; amplasarea informației pe ecran; acțiunile educabilului. Astfel, se recomandă a utiliza un calculator cu monitor CRT, avînd diagonala ecranului 17 inci, ecran plat, care suportă rezoluția de 1024x768 pixeli la o rată de reîmprospătare verticală de 85 Hz în corespundere cu norma TCO 99 şi *Low Radiation*. Poziția ergonomică a lucrului la calculator este asigurată prin înălțimea scaunului de 42 şi 54 cm; lățimea – cel puțin 33,2 cm; distanța dintre ochi şi monitor – între 50 şi 70 cm. În timpul lucrului la calculator privirea trebuie să cadă sub un unghi de 30^0, lumina să nu bată direct în monitor. La fiecare 1-1,5 ore este necesar a lua pauze.

Amplasarea informației pe ecran are o importanță sporită pentru comprehensiunea datelor prezentate. Se recomandă a limita zona de text la 540÷570 pixeli; a utiliza corp de literă din grupurile Serif (Times New Roman, TimesET, SchoolBook, Serif) şi San Serif (Arial, Tahoma, Arial, Helvetica, Verdana, Sans-Serif), dimensiunea – nu mai mică de 12 pixeli; a alinia textul de bază la stînga (în nici un caz pe margini), titlul – pe centru. Este demonstrat că percepția corpurilor de literă din grupul San Serif contribuie la o mai bună memorare.

Numărul noțiunilor noi nu trebuie să depăşească 4%, iar textul unei pagini electronice – 50% din volumul tipărit. Este important ca textul să fie structurat în fragmente logice, cu dimensiuni nu mai mari de 1-1,5 pagini ale ecranului; frazele multinivelare – simplificate în enunțuri a cîte 7-11 cuvinte (160 simboluri); pagina de titlu – reprezentativă, iar formele personificate ale construcțiilor verbale să nu depăşească 15% [6].

În elaborarea conținutului urmează a se respecta principiul proporției, accentului, unității, balanței, a nu se folosi mai mult de 90% din suprafața ecranului şi a se utiliza culori deschise şi neutre [7]. Este important a evita conținuturile care suprasolicită memoria, a spori capacitatea de memorare prin utilizarea materialelor ce îmbină resurse audio şi video [8]. De asemenea, se recomandă ca sarcinile de evaluare formativă şi sumativă să fie scurte, clare, expuse sub formă de raționament; să nu includă date neverificate; să conțină un singur răspuns corect şi astfel să reducă probabilitatea de „a-l ghici" [7]. Fiecare educabil va beneficia de posibilitatea de a soluționa sarcinile prin feedback imediat, iar testul nu va avea o durată mai mare de 20 de minute, realizînd nu mai mult de 100 operații de test.

CONCLUZII

În era globalizării şi computerizării tuturor domeniilor vieții, învățarea prin intermediul manualului electronic constituie o modalitate eficientă de formare a competențelor. Eficacitatea educațională este determinată de respectarea cerințelor ergonomice, de modul de prezentare a informației pe ecranul computerului şi de acțiunile celui educat.

Un rol important în procesul de elaborare a suporturilor informatizate revine respectării recomandărilor metodice. Cunoaşterea acestora permite a concepe tehnologii centrate pe instruit, profesorului revenindu-i misiunea de a facilita procesul de formare a unei persoane competente.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Муннен, Д., *Особенности электронного обучения в западных университетах*, *Elearning World,* nr. 1, 2005.
2. Моисеева, М. В.; Полат, Е. С.; Бухаркина, М. Ю.; Нежурина, М. И., *Интернет – обучение: технологии педагогического дизайна,* М., Камерон, 2004.
3. Persico, D., *Methodological constants in courseware design*; *British Journal of Educational Technology*; Vol. 28, nr. 2, 1997, p. 111-123.
4. Midoro, V., *A Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education,* Edizioni Menabo, Didactica, 2005.
5. Полат, Е. С.; Бухаркина, М. Ю.; Моисеева, М. В., *Теория и практика дистанционного обучения*, М., Академия, 2004.
6. Розина, И.Н., *Компьютерно-опосредованная коммуникация в педагогическом и научном взаимодействии/ Материалы научно-практической конференции "Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах". "Коммуникация-2002"*, Ч.I, Пятигорск, Изд-во ПГЛУ, 2002, с. 138-145.
7. Машбиц, Е. И.; Андриевская, В. В.; Комисарова, Е. Ю., *Диалог в обучающей системе,* Киев, 1989.
8. Sweller, J., *Cognitive load during problem solving: Effects on learning*, Cognitive Science, 12, 257-285, 1988.

Recenzenți:
dr. hab., prof. univ. Ilie LUPU
dr. hab., prof. univ. Virgil MÂNDÂCANU



Olimpiada
ARBUZ-SPATARI
doctorandă, UPS "Ion Creangă"

Particularităţi ale personalităţii creatoare în artele plastice

Abstract: *Development of the creative person of students is the key purpose in the modern education. Given article studies and represents creative abilities of creative persons which are specific to the fine arts. The development of students' creative abilities is a priority task of the fine art education.*

Termeni cheie: *personalitate creatoare, creativitate, aptitudini, însuşiri ale artelor plastice*.

În toate timpurile progresul societăţii a fost determinat, în mare măsură, de persoane creative, talentate. În acest sens, este justificată dorinţa permanentă de a cunoaşte şi de a înţelege creativitatea, de a elucida legităţile ei, acordîndu-se o atenţie deosebită cercetării *personalităţii creative*, dezvoltării *aptitudinilor* şi *atitudinilor creative*.

Conform definiţiei, *creativitatea* este *"un produs creator* situat, cel puţin, la nivel inventiv; *un proces creator* orientat în direcţia sesizării şi rezolvării situaţiilor-problemă la nivelul gîndirii divergente; *dimensiune axiologică a personalităţii* care valorifică resursele globale ale sistemului psihic uman" [2, p.78-79]. Realizarea actului creator angajează toate resursele *personalităţii creatorului*, cu unele accente ce vizează: *inteligenţa,* în calitate de aptitudine generală, care asigură premisa sesizării-rezolvării-inventării de probleme şi situaţii-problemă; *gîndirea,* în calitate de proces de cunoaştere logică, proiectată multifazic, pe baza unităţii informaţional-operaţional*,* realizabilă în sens convergent-divergent; *imaginaţia,* în calitate de proces de cunoaştere logică, specializat în reproducerea noului prin (re)combinarea informaţiilor dobîndite anterior; *aptitudinile speciale,* în calitate de vectori ai acţiunii eficiente, reglatori în anumite domenii de activitate; *atitudinile (afective, motivaţionale, caracteriale),* în calitate de vectori ai acţiunii eficiente, autoreglatori în orice domeniu de activitate.

Personalitatea creatorului este unică, în funcţie de modul de îmbinare a însuşirilor psihologice şi a modului în care creatorii sînt influenţaţi de mediul exterior; aceştia se disting după trăsăturile de personalitate şi dispoziţiile aptitudinale formate în variate contexte culturale, după formele de manifestare a creaţiei. *Produsul creat* reprezintă un criteriu prin care relevăm *creativitatea în artă.* Produsul îl exprimă pe creator ca individualitate, cu trăsăturile, motivaţiile şi aspiraţiile sale specifice, criteriul de validare fiind cel estetic.

În creativitatea artistică se evocă, în special, fondul psihologic al individului. În acest context, distingem 2 categorii de creatori*: tipul artistic,* categorie în care sînt incluşi poeţii, pictorii, muzicienii, şi *tipul gînditor*, categorie din care fac parte cercetătorii, inventatorii. Aceştia reflectă realitatea prin intermediul unor imagini concret-senzoriale, al senzaţiilor, percepţiilor, reprezentărilor; tipul gînditor realizează reflectarea prin imagini abstracte, create cu ajutorul limbajului [6, p. 80].

Psihologii susţin *că a fi creativ* înseamnă *a crea ceva nou, original şi adecvat realităţii*. Astfel, latura transformativ-constructivă a personalităţii integrează activitatea psihică şi personalitatea individului, fiind concomitent una dintre cele mai complexe dimensiuni ale acesteia.

În opinia lui G. Popescu*, personalitatea creatoare* este caracterizată printr-o "sumă de *trăsături":* capacitatea de a gîndi abstract, flexibilitatea gîndirii, independenţa gîndirii, fluenţa ideilor; sensibilitatea demonstrată în raport cu o anumită problemă care solicită soluţii originale, spiritul de observaţie exersat în diferite contexte, curiozitatea episistemică stabilă; capacitatea de a proiecta scopuri pe termen mediu şi lung, perseverenţă în urmărirea scopurilor pe termen mediu şi lung; încrederea în sine, nevoia de a realiza ceva nou [6, p. 24].

J. P. Guilford, V. Lowenfeld, C. Taylor, M. Zlate relevă următoarele caracteristici şi dimensiuni ale personalităţii creatoare (*Tabelul 1*):

Învăţarea aspiră să realizeze o educaţie creativă la nivelul *componentelor de bază ale personalităţii:*

1. *componenta intelectuală:* gîndirea analitică, critică, flexibilă, comutativă, laterală, divergentă; intuiţie; fler; gîndire decizională; gîndire erotetică; inteligenţă conceptuală; gîndire creatoare etc.;
2. *componenta afectiv-volitivă:* pasiune pentru muncă şi creaţie, curaj în abordarea problemelor din perspectiva noului;
3. *componenta perceptiv-imaginativă:* cultivarea inteligenţei perceptive, a simţului de a vedea şi surprinde noul, de a-l detecta cu rapiditate şi precizie; cultivarea imaginaţiei combinative etc.;

Tabelul 1. Caracteristicile şi dimensiunile personalităţii creatoare

J. P. Guilford	V. Lowenfeld	C. Taylor	M. Zlate
Fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare, sensibilitate faţă de probleme, capacitate de redefinire.	Sensibilitate faţă de probleme, faţă de fenomenele din mediu, identificare cu problemele altor persoane şi societăţi, variabilitate a ideilor, capacitate rapidă de adaptare la orice situaţie, originalitate.	Toleranţă faţă de situaţii ambigui, încredere în propriile capacităţi creatoare, lipsă de îngîmfare.	Inventivitate, independenţă, neinhibare, versatilitate, entuziasm.

4. c*omponenta motor-acţională:* cultivarea inteligenţei motorii şi, mai ales, a „inteligenţei mîinilor", a capacităţii de a acţiona pentru a aplica idei noi, de a identifica cele mai adecvate şi eficiente modalităţi de transpunere a noului în viaţă; formarea deprinderilor, abilităţilor şi capacităţilor conceptual acţionale [9, p. 107, 108].

În decursul vieţii persoana creatoare parcurge 4 cicluri de creştere şi dezvoltare, a căror durată depinde de experienţa proprie, de nivelul ei intelectual şi cultural: *1. formativ* sau *de creştere aditivă*; 2. *normativ* sau *de creştere replicativă*; 3. *integrativ* sau *de creştere acomodativă; 4. transformaţional* sau *de creştere creativă.* Stadiile l şi 2 implică convergenţa, conformismul, certitudinea – particularităţi favorabile numai pentru unele momente ale creativităţii (definirea unei probleme, dobîndirea unor cunoştinţe noi, verificarea soluţiilor), deoarece, dacă persoana nu poate renunţa la metode, soluţii care, de obicei, au dus la reuşită, ele pot constitui bariere pentru creativitate. *Specifice pentru creaţie* sînt stadiile 3 şi 4 care, de regulă, presupun divergenţă, nonconformism, incertitudine şi renunţarea la modul tradiţionalul de abordare a problemelor.

În literatura de specialitate întîlnim nenumărate încercări de *tipologizare a creatorilor.* V. Munteanu propune o tipologie care porneşte de la *aptitudinile specifice,* de la sistemul atitudinal şi cuprinde: *creatori potenţiali* – au aptitudini pentru creaţie, dar nu şi o atitudine creativă; *creatori manifeşti* – au şi aptitudini, şi atitudini creative; *pseudocreatori* – doresc să se manifeste, dar nu dispun de aptitudini creatoare; *noncreatori* – persoane lipsite de aptitudini şi atitudini creative. H.H. Gougli, folosind analiza factorială, realizează următoarea tipologie a creatorilor: fanatici, iniţiatori, diagnosticieni, eruditi, artificiali, esteţi, metodologişti, independenţi. La baza tipologiei elaborate de I. Moraru sînt următoarele particularităţi specifice: indice mic de creativitate, volitiv, cumulativ, combinativ-volitiv, combinativ-nevolitiv, cumulativ-combinativ-volitiv, combinativ-fabulativ, combinativ-critic, cumulativ-hipercritic, ideativ, ideativ-imagistic, imagistic, ideativ-imagistic-obiectual, reprezentate în Tabelul 2 [Apud 6, p. 132, 134].

Tabelul 2. Tipologia creatorilor după I. Moraru

	Tipul creator	**Capacităţi specifice**
1.	*Tipul cu indice mic de creativitate*	Posedă capacitate redusă de acumulare şi comprehensiune a informaţiilor, care poate fi acompaniată de abilitate asociativ-combinatorie mică, pe un fond energetic-stimulatoriu scăzut.
2.	*Tipul volitiv*	Dispune de un fond energetic ridicat, dar energia este cheltuită în mod neproductiv, întrucît este dezvoltată latura motivaţional-afectivă în detrimentul celei asociativ-combinatorii.
3.	*Tipul cumulativ*	Dispune de cunoştinţe din multe domenii ale cunoaşterii, dar nu are capacitatea de a le asocia, combina într-un mod nou şi original.
4.	*Tipul combinativ-volitiv*	Dispune de o cantitate relativ mică de informaţii, dar nu şi de capacitate asociativ-combinatorie dezvoltată.
5.	*Tipul combinativ-nevolitiv*	Dispune de abilităţi asociativ-combinatorii, dar nu şi de cele volitive.
6.	*Tipul cumulativ-combinativ-volitiv*	Este tipul geniului creativ, care are variate cunoştinţe, abilităţi de combinare a acestora şi un fond energetic stimulatoriu ridicat.
7.	*Tipul combinativ-fabulativ*	Posedă capacitatea de a critica, dezvoltată la un nivel inferior şi capacitatea asociativ-combinatorie, dezvoltată excesiv.
8.	*Tipul combinativ-critic*	Manifestă imaginaţie şi gîndire de tip critic.
9.	*Tipul cumulativ-hipercritic*	Posedă capacitatea de a critica dezvoltată excesiv, chiar dacă multe din ideile originale sînt trecute prin filtrul critic.
10.	*Tipul ideativ*	Este persoana indicată pentru activităţile de concepere, mai puţin pentru activităţile de proiecţie şi construcţie.

11.	*Tipul ideativ-imagistic*	Persoana la care ideaţia şi capacitatea de vizualizare a ideilor se află în echilibru.
12.	*Tipul imagistic*	Predomină structura imagistică, iar structura de elaborare a ideilor originale este mai puţin conturată.
13.	*Tipul ideativ-imagistic-obiectual*	Este tipul caracterizat prin existenţa unui echilibru între structura ideativă, imagistică şi obiectuală.

G. Popescu descrie 3 dimensiuni esenţiale ale personalităţii creatoare, sistematizate şi precizate pentru activizarea creativităţii specifice artelor plastice: *imaginaţia,* descrisă ca abilitate mentală de *compunere* şi *descompunere*, *combinare şi decombinare* a ideilor; *judecata,* care permite evaluarea ideilor elaborate prin imaginaţie; *selectarea* obiectelor după criteriul adevărului şi utilităţii; *gustul,* care asigură diferenţierea ideilor frumoase de cele urîte.

Specifice creatorului din artele plastice sînt: *calităţile senzorio-motorii implicate* – spirit de observaţie, acuitate vizuală; simţul luminii, al culorii, al proporţiei, al ritmului, al formei şi volumului; *abilităţile motrice* – dexteritatea manuală, buna coordonare a văzului şi auzului, precizie şi rapiditate în mişcările mîinii; *abilităţile intelectuale* – inteligenţă, imaginaţie bogată; *însuşiri afective*, *motivaţionale şi caracteriale* – pasiune faţă de artă, sensibilitate, perseverenţă. Trăsăturile de personalitate, dimensiunile nonintelectuale implicate în artă sînt: curiozitate, pasiune, productivitate, interese, nonconformism, independenţă şi iniţiativă, capacitatea de asumare a riscului, interesul pentru complexitate [6, p. 83].

Aptitudinile speciale se constituie în rezultatul combinării următoarelor componente: *senzoriale* (acuitate vizuală, auditivă); *psihomotrice* (dexteritate manuală, coordonare oculo-motorie); *intelectuale* (inteligenţa); *fizice* (forţa fizică, memoria chinestezică). *Aptitudinile pentru artă* implică mai ales factori psihofiziologici: acuitatea vizuală, abilitatea manuală, *componentele esenţiale* ale acesteia fiind: *fixarea rapidă,* precisă şi durabilă a imaginii vizuale a obiectelor; tendinţa de *percepere a întregului*, cu o înclinaţie mai redusă spre analiză; *aprecierea sau reproducerea corectă a proporţiei obiectelor*; *aprecierea sau judecata artistică* etc.

Aptitudinile creative reprezintă trăsături deosebite ale unei persoane care contribuie la realizarea cu succes a activităţii creative. Cercetătorii recunosc importanţa aptitudinilor speciale în diferite domenii ale artei, susţinînd că acestea pot „asigura" creativitatea doar împreună cu factorii intelectuali, afectivi, motivaţionali etc.

Un rol esenţial în creativitatea artistică îl au atitudinile creative. M. Roco a identificat o serie de atitudini creative dominante: *interes faţă de nou; atracţie faţă de probleme dificile; capacitatea de a anticipa problemele dificile; curaj în abordarea dificultăţilor; independenţă în gîndire şi acţiune; nonconformism; evitarea rutinei; perseverenţă; atracţie faţă de complexitate; tendinţa de autodepăşire; dorinţa de autoperfecţionare; aprecierea valorilor*. Atitudinea creativă presupune un comportament de explorare, de permanentă căutare, de experimentare, de trecere a oricărui fenomen şi eveniment prin filtrul raţiunii individuale şi grupale [9, p. 128]. Privite din perspectiva funcţionalităţii lor creative toate elementele sistemului psihic uman pot evolua ca *însuşiri generale* ale personalităţii creatoare implicate de-a lungul întregului proces creator.

În concluzie, afirmăm că creatorul reflectă realitatea *prin imagini abstracte,* cu ajutorul *senzaţiilor, percepţiilor, reprezentărilor,* iar *implicarea unui ansamblu de atitudini şi aptitudini speciale* sînt condiţii necesare dezvoltării creativităţii artistice.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bontaş, I., *Pedagogie,* Ed. ALL EDUCATIONAL, Buc., 1996.
2. *Creativitate, modele, programare*, Ed. Ştiinţifică, Buc., 1967.
3. *Dicţionar de termeni pedagogici*, EDP, Buc., 1998.
4. *Metodologia cercetării şi creativităţii psihopedagogice*, Ed. Ştiinţa, Ch., 2003.
5. Nagîţ, Gh., *Tehnici şi metode pentru stimularea creativităţii*, Ed. Tehnica-INFO, Ch., 2001.
6. Popescu, G., *Psihologia creativităţii,* Ed. Fundaţiei Române de Mîine, Buc., 2004.
7. Roşca, Al., *Creativitatea generală şi specifică*, Ed. Academiei Române, Buc., 1981.
8. Roco, M., *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Ed. Polirom, Iaşi, 2004.
9. *Ştiinţa şi filozofia creaţiei*, EDP, Buc., 1995.

Recenzenţi:
dr. conf. A. SIMAC
dr. conf. D. BOTNARI

Operaţii cu desene – procedee eficiente de dezvoltare a imaginaţiei creative la elevii claselor primare în cadrul activităţilor nonformale



Lilia **GUŢALOV**
doctorandă, UPS "Ion Creangă"

Résumé: *L'article présente des suggestions se référant au développment de l'imagination créative des élèves des classes primaires en utilisant leur expérience de vie dans le domaine technique. On y décrit des activités éducationnelles expérimentales se rapportant au développement de l'imagination créative des élèves par l'utilisation des dessins à caractère technique. On y présente aussi des suggestions méthodiques portant sur l'utilisation des dessins à caractère technique dans le développement de l'imagination créative chez les élèves des classes primaires.*

Termeni cheie: *obiecte tehnice, imaginaţie creativă, operaţii cauză-efect, metode: demonstraţia, explicaţia, investigaţia, activităţi nonformale.*

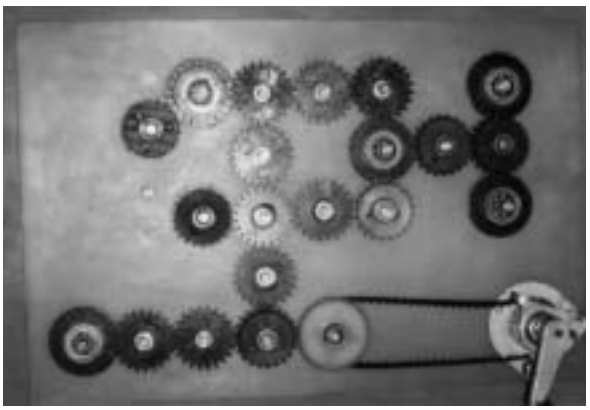
Dacă anterior pedagogii puneau accentul pe transmiterea cunoştinţelor, elevul fiind privit ca un recipient intelectual ce poate fi umplut cu materie informaţională, la ora actuală accentul este plasat pe latura formativă a educaţiei, pe dezvoltarea creativităţii.

Prin creativitate se subînţelege "dispoziţia de a crea, care există în starea potenţială la orice individ şi la toate vîrstele" [1, p. 84]. Psihologii consideră imaginaţia cu cele 2 forme ale ei – reproductivă şi creatoare – drept principala componentă a creativităţii. Din punctul de vedere al cerinţelor contemporane, "cea mai importantă formă a imaginaţiei este, desigur, cea creatoare" [2, p. 158].

În literatura pedagogică se acordă o atenţie bine meritată activităţii creatoare. De exemplu, M. N. Skatkin subliniază că „în cazul cînd copilul nu este deprins să fie creativ de la vîrstă fragedă, atunci, în anii următori, această lipsă este greu de recuperat" [3, p. 106].

În acest context, un element important în cadrul claselor primare este dezvoltarea la elevi a imaginaţiei creative. Copiii contactează permanent cu o lume complexă, avînd la îndemînă mai multe obiecte ce le pot facilita formarea (la vîrsta preşcolară – jucării-modele: automobil, maşină de cusut, pian etc.; la vîrsta şcolară – bicicleta, computerul etc.).

Ţinînd cont de faptul că elevii clasei a II-a deţin anumite cunoştinţe din domeniul tehnicii contemporane, am decis să promovăm activităţi educaţionale cu caracter tehnic în cadrul orelor opţionale la Liceul Teoretic *Al.I.Cuza* din or. Bălţi. Obiectivul de bază a fost dezvoltarea imaginaţiei creative cu ajutorul desenelor ce reprezintă mecanisme tehnice. În calitate de material didactic au fost utilizate obiecte familiare elevilor (jucării-modele, bicicletă etc.), modele ale obiectelor confecţionate (modelul transmisiei prin curea, modelul transmisiei prin roţi dinţate, modelul transmisiei prin lanţ



etc.), precum şi desene ale obiectelor respective.

Metodele de bază aplicate în cadrul lecţiilor experimentale au fost *demonstraţia, explicaţia, conversaţia*. În timpul demonstraţiei, elevii au luat cunoştinţă de obiectele prezentate (demontate şi asamblate) şi de imaginile acestora. Pe parcursul explicaţiei, elevilor li s-au oferit detalii privind construcţia şi funcţionarea respectivelor obiecte utilizînd desenele lor. Conversaţia a permis stabilirea legăturii dintre subiectul abordat şi cunoştinţele, experienţa elevilor în domeniu.

Lecţia experimentală s-a derulat după o anumită schemă, etapele principale fiind: I. demonstraţia şi explicaţia construcţiei obiectelor tehnice; II. explicaţia modului de funcţionare a acestora; III. efectuarea operaţiilor *cauză-efect* cu piesele obiectelor tehnice; IV. prezentarea desenelor obiectelor tehnice; V. efectuarea operaţiilor *cauză-efect* cu desene ale obiectelor tehnice; VI. rezolvarea problemelor ce ţin de realizarea operaţiilor *cauză-efect* cu desene tehnice.

La etapa I au fost demonstrate componentele primare ale obiectelor tehnice, acţiunea fiind însoţită de prezentarea semnelor convenţionale ale componentelor şi a denumirilor lor; s-a explicat destinaţia şi construcţia obiectului propus pentru studiere.

Etapa a II-a a avut în vizor momentele principiale ce ţin de funcţionare. De exemplu, explicînd funcţionarea transmisiei prin lanţ (utilizînd modelul respectiv), s-a subliniat că transmiterea mişcării de la roata conducătoare la cea condusă se datorează angrenării lanţului cu dinţii roţii. Elevii au efectuat operaţii motorii cu piesele puse la dispoziţie pentru a observa interacţiunea lor. Pe parcursul respectivei etape au fost adresate întrebări prin care s-a făcut legătură cu experienţa de viaţă a elevilor. De exemplu: *La ce obiect tehnic utilizat de voi în practică este folosită transmisia prin lanţ?*

La etapa a III-a elevii au fost puşi în situaţia de a efectua operaţii mentale, imaginîndu-şi urmările (efectele) generate de o acţiune concretă (cauza). De exemplu, s-a formulat sarcina: *Avînd la dispoziţie modelul transmisiei prin lanţ, răspunde la întrebarea: În ce direcţie se va roti roata condusă a transmisiei prin lanţ (în direcţia acelor de ceasornic sau invers)? Iar dacă roata conducătoare va fi rotită în direcţia ce corespunde direcţiei mişcării acelor de ceasornic?* Vizualizînd transmisia prin lanţ imobilizată, elevii urmau să-şi închipuie în ce direcţie se va roti roata condusă.

La etapa a IV-a s-a recurs la demonstrarea concomitentă a obiectelor tehnice şi a desenelor lor. Elevii au reprodus desenele respective în caiete, numerotînd fiecare piesă, înscriind sub desen cifrele şi denumirile corespunzătoare.

La etapa a V-a elevii, în baza desenelor obiectelor tehnice, au exersat cîteva variante pentru a se obişnui cu efectuarea operaţiilor cauză-efect. De exemplu, studiind



desenul transmisiei prin lanţ, ei urmau să-şi imagineze mişcarea pieselor şi să răspundă la întrebările: *În ce direcţie se va roti roata condusă 3 a transmisiei prin lanţ (în direcţia acelor de ceasornic sau invers)? Iar dacă roata conducătoare 1 ar fi rotită în direcţia opusă mişcării acelor de ceasornic?* Pentru a realiza sarcina, elevii, vizualizînd desenul, şi-au imaginat piesele transmisiei prin lanţ în mişcare.

Etapa a VI-a a inclus o situaţie-problemă, a cărei soluţie a presupus efectuarea operaţiilor *cauză-efect* cu prezentarea unor desene mai complicate decît cele utilizate la etapa a V-a. De exemplu, desenul reprezenta o transmisie prin lanţ (prima transmisie) şi una prin fricţiune (a doua transmisie) unite între ele; roata condusă a transmisiei prin lanţ şi roata conducătoare a transmisiei prin fricţiune sînt situate pe acelaşi arbore. Elevii şi-au imaginat mişcarea pieselor şi au realizat următoarea sarcină: *În ce direcţie se va roti roata condusă 7 a transmisiei prin fricţiune (în direcţia acelor de ceasornic sau invers)? Iar dacă roata conducătoare 1 se va roti în direcţia acelor de ceasornic?*

Urmărind desenul, elevii au fost puşi în situaţia de a-şi imagina mişcarea mai multor piese (comparativ cu etapa a V-a).

Observările efectuate pe parcursul lecţiilor experimentale au arătat că:

- elevii claselor a II-a au manifestat un interes deosebit faţă de acest gen de activitate nonformală;
- la începutul activităţilor mai mulţi elevi s-au confruntat cu greutăţi în realizarea sarcinilor;
- după ce s-au antrenat să opereze cu desene tehnice, elevii s-au acomodat la condiţiile experimentului;
- majoritatea elevilor au răspuns corect la întrebările ce ţineau de imaginaţia creativă.

În baza acestor observări, putem trage următoarele concluzii:

- desenele obiectelor tehnice (domeniul *mecanica corpului solid*) în clasa a II-a pot fi utilizate cu succes în scopul dezvoltării imaginației creative;
- desenele cu caracter tehnic trebuie să reflecte construcția și principiul de funcționare a obiectelor tehnice cu care elevii se întîlnesc frecvent în viața cotidiană.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Sillamy, N., *Dicționar de psihologie,* Ed. Univers Enciclopedic, Buc., 1996.
2. Cosmovici, A., *Psihologie generală,* Ed. Polirom, Iași, 1996.
3. Скаткин, М. Н., *Дидактика средней школы*, М., Просвещение, 1982.

Recenzenți:
dr., conf. univ. L. STUPACENCO
dr., conf. univ. S. BRICEAG



Structurarea şi achiziționarea conținuturilor prin scheme logice la chimia organică

Aliona **GANDRABUR**
Liceul Teoretic "M. Sadoveanu", or. Călărați

Învățământul contemporan este centrat pe elev şi pe formarea de competențe. Pentru eficientizarea însuşirii noțiunilor şi proceselor chimice, precum şi pentru dezvoltarea capacităților de selectare şi aplicare a informației, putem propune elevilor să elaboreze *scheme logice*. Folosirea schemelor logice textuale, arborescente, piramidale, clasificatorii, care permit atît ordonarea, cît şi sistematizarea informațiilor după criterii logice, şi a schemelor creative – integrama, rebusul, clustering-ul, păianjenul contribuie la sporirea calității instruirii. *Schema* este "un plan redus la cîteva idei generale principale, care permite o viziune de ansamblu asupra unei lucrări" (*DEX*). Avînd funcția de organizare a cunoştințelor, de construire a unui algoritm coerent, de gestionare mai rapidă şi efectivă a informației, schemele sînt realizate de elevi pentru a efectua cu uşurință transferul de conținuturi în alte contexte.

Utilizarea schemelor logice la chimia organică este determinată de unele particularități ale acestui obiect de studiu:

- multitudinea de compuşi cu structură complicată;
- numărul mare de termeni şi denumiri complexe de substanțe (sistematice şi nesistematice);
- varietatea proceselor chimice care necesită corelare cu utilizarea lor practică;
- necesitatea specificării condițiilor de reacție întru determinarea produşilor;
- conținut abstract, legat de microlume (natura legăturilor chimice, noțiuni stereochimice, în unele cazuri – structura compuşilor organici ş.a.);
- experimente greu de realizat;
- sistematizarea şi generalizarea informației ca factor indispensabil formării cunoştințelor, capacităților şi atitudinilor în mod integrat.

Pentru elaborarea creativă şi utilizarea optimă a rețelelor (schemelor), le propun elevilor următorul algoritm:

1. **Etapa de pregătire**, care constă în studierea conținutului (conspect, manual, surse Internet, manuale de alternativă etc.).
2. **Etapa de elaborare**, care implică emiterea ideilor de reprezentare a rețelei, selectarea ideilor mai valoroase, alcătuirea schemei. Elevul stabileşte interconexiuni conceptuale şi utilizează „strategii de elaborare".
3. **Etapa de prezentare şi autoapreciere.** În cadrul acesteia se elucidează avantajele şi dezavantajele schemei. Elevul este încurajat să expliciteze rezultatele cercetării, direcțiile de soluționare care rezultă din aceasta, metodele folosite. Generalizarea unui conținut şi prezentarea schemei permit, de asemenea, conceptualizarea ei, adică aceasta devine o noțiune polivalentă şi transferabilă în alte contexte.
4. **Etapa de analiză şi evaluare** a schemei. Practica dovedeşte că elevii analizează schemele şi prezentările colegilor calitativ, apreciindu-le deseori la fel de bine ca şi profesorul. Respectiva etapă permite: depistarea greşelilor tipice; familiarizarea elevilor cu greşelile tipice şi modalitățile de corectare; schimbul de experiență în realizarea proiectelor.

Exigențele de evaluare a schemelor au în viitor cîteva aspecte*:* satisfacerea cerințelor de conținut; organizarea estetică a conținutului; factorul creativitate; abilitatea de prezentare.

Printre **avantajele utilizării schemelor** enumerăm următoarele: dezvoltă un demers care solicită cu prioritate activitatea mentală şi rațională a elevilor; motivează

elevii să soluționeze sarcini mai complexe; materia nu este „injectată” în memorie, prin repetare și chestionare, ci asimilată treptat, în corespundere cu capacitățile elevului; grefează pe o motivație internă, pe o activitate a cărei realizare va duce indirect la obiectivul urmărit; îmbunătățește calitatea posedării și aplicării terminologiei chimice; permite actualizarea în orice moment a cunoștințelor asimilate; facilitează stabilirea unor relații mai bune elev-elev și profesor-elev, iar printre **dezavantaje** – realizarea, analiza și evaluarea lucrărilor necesită mult timp.

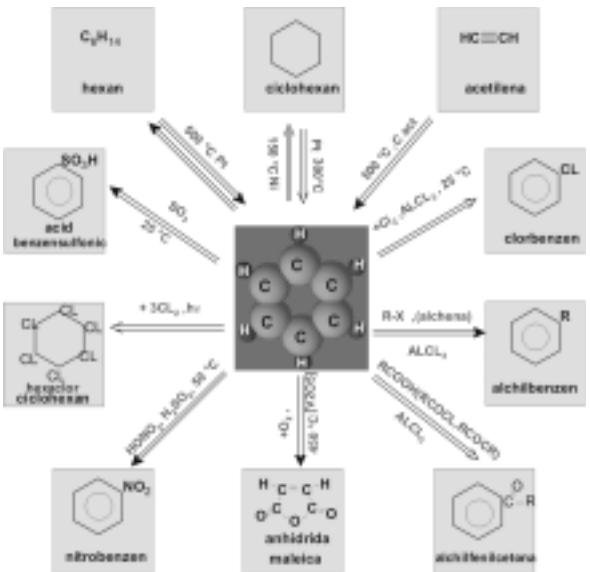
Exemple de rețele cu utilizarea conceptelor de bază ale chimiei organice:

- reactanți-compoziție chimică-condiții de reacție-produși de reacție-structură chimică;
- formulă de structură-nomenclatură-condiții de reacție-produs-proprietăți chimice;
- criteriu de clasificare-tip de reacție chimică;
- formulă de structură-proprietăți chimice-aplicare;
- formulă de structură-nomenclatură-condiții de reacție-proprietăți chimice-aplicare.

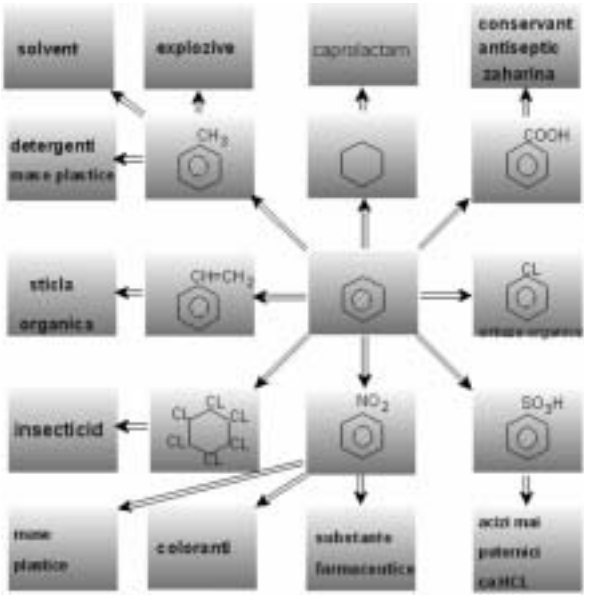
Concluzii:

1. Chimia organică este un obiect de studiu teoretizat. De aceea, crearea schemelor-sinteză și a schemelor creative contribuie la eficientizarea predării-învățării acestuia.
2. Elaborarea schemelor presupune sistematizarea cunoștințelor, studierea legităților reacțiilor chimice și identificarea căilor de dirijare a acestora întru obținerea de substanțe, materiale, energie.
3. Elaborarea de scheme – o strategie de realizare a obiectivelor de formare a reprezentărilor despre lume prin metode ale științei chimice – este productivă numai în corelare cu alte metode de predare-învățare.

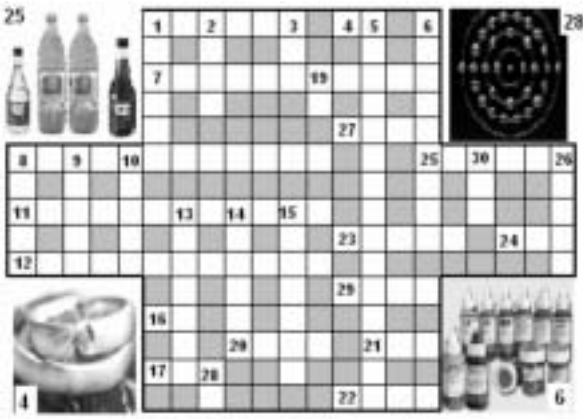
Anexa 1. Obținerea și proprietățile chimice ale benzenului



Anexa 2. Proprietățile chimice și aplicarea benzenului

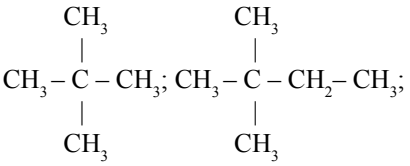


Anexa 3. Integramă



Orizontal:

1. Substanțe utilizate ca esențe frumos mirositoare.
4. Metal (Fig. 4).
7. Denumirea substanței H_3C-C ≡ N.
8. Substanță obținută la oxidarea energică a alcoolilor primari.
11. Aplicarea reactivului Tollens.
12. Proprietate fizică a cauciucului natural.
16. Prefix ce indică prezența a doi radicali identici.
17. Starea de agregare a metilaminei.
20. Clasa de compuși din care face parte substanța HOOC-COOH.
21. Prefixul denumirii triviale a substanțelor



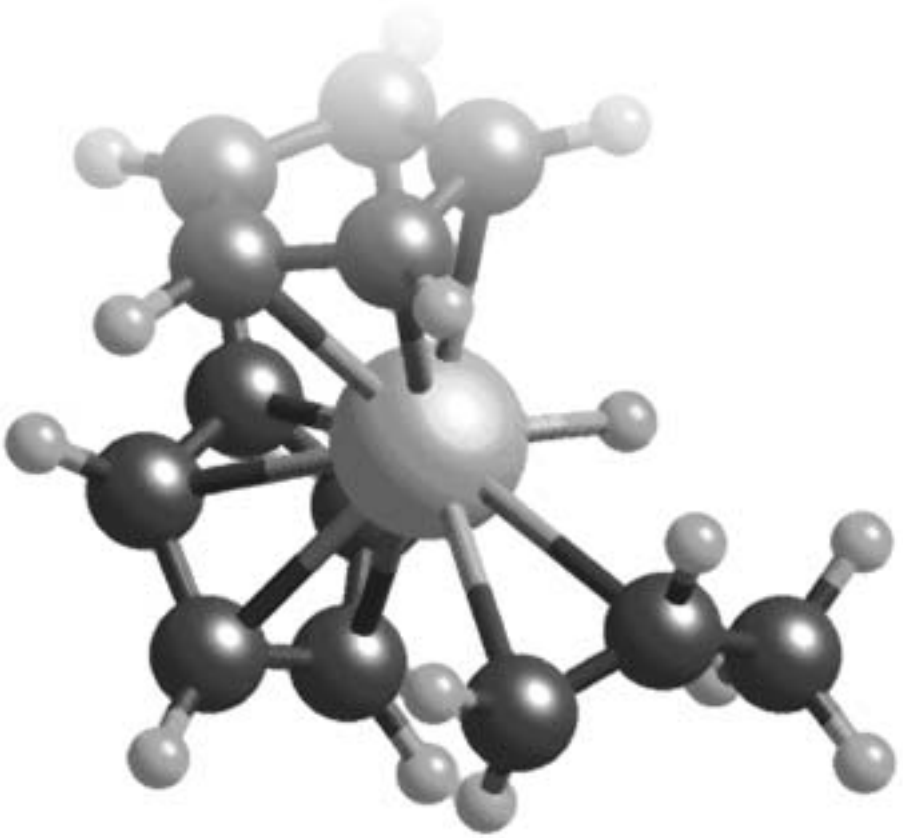
22. Poziție a substituenților în arene.
23. Savant rus care a efectuat pentru prima dată sinteza anilinei.
24. Denumirea uzuală a clasei de substanțe cu funcțiuni mixte.
25. Acid organic cunoscut încă din antichitate *(Fig. 25)*.
27. Chimist german care a propus acidul oxalic ca substanță inițială pentru prepararea soluțiilor standard la stabilirea titrului.
29. Denumirea radicalului C_2H_{5-}.

Vertical:

1. Alcool utilizat în alimentație.
2. Numărul de izomeri ai pentanului.
3. Particulă cu sarcină.
5. Proprietate fizică caracteristică duromerilor.
6. Metanalul este o materie prețioasă pentru obținerea maselor plastice şi pentru... *(Fig. 6)*.
9. Substanță organică ce oferă multiple posibilități de chimizare.
10. Indicații generale în partea de sus a unei pagini.
13. Primul colorant sintetic, utilizat în medicină ca substanță antimicotică.
14. Tip de izomerie a compuşilor organici.
15. Acțiune la care apar conformerii.
19. Sufixul în denumirea hidrocarburilor acetilenice.
26. Arenă formată intermediar la sinteza fenolului.
28. Element *(Fig. 28)*.
30. Prefix ce însoțește cuvîntul *chimie* în denumirea domeniului ce studiază acțiunea substanțelor din mediu.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Fătu, S., *Didactica chimiei*, Ed. Corint, Buc., 2002.
2. Fătu, S.; Jinga, I., *Învățarea eficientă a conceptelor fundamentale de chimie*, Ed. Corint, Buc., 1997.
3. Hasnaş, C.; Drăgălina, G.; Godoroja, R.; Velişco, N., *Subiecte de evaluare la chimia organică*, Ed. ARC, Ch., 2004.
4. Minder, M., *Didactica funcțională*, Ed. Cartier, Ch., 2003.
5. Nenițescu, C., *Chimie organică*, EDP, Buc., 1973.



Incluziunea socială prin muncă



Viorica **COJOCARU**

Centrul de Zi "Speranţa"

Munca l-a creat pe om, spune un vechi proverb, iar în era economiei de piaţă, munca depăşeşte cu mult această semnificaţie „iniţială". Actualmente, omul are posibilitate să practice o largă varietate de meserii şi ocupaţii. Unii dintre noi se străduiesc să muncească cît mai mult, alţii doresc, dar nu au un loc de muncă sau nu au abilităţile necesare pentru a îmbrăţişa o meserie. Şi totuşi, munca oferă persoanei un statut, constituind o cale sigură de integrare în comunitate.

Primul lucru la care se gîndeşte un tînăr la absolvirea studiilor e cum să se angajeze în cîmpul muncii. Meseria care a învăţat-o trebuie să-i asigure un venit, mai mare sau mai mic, dar, în acelaşi timp, să-i deschidă orizontul comunicării şi, respectiv, al integrării depline în societate: noi relaţii de colegialitate şi de prietenie, puterea de a decide şi influenţa, bucuria unor realizări etc.

Anul acesta, pentru Centrul de Zi *Speranţa* „ultimul sunet" a avut mai degrabă o semnificaţie de început decît de sfîrşit. Proaspăta promoţie de absolvenţi numără şi tineri cu necesităţi speciale. De fapt, sînt adolescenţi cu ambiţii fireşti, pline de viaţă şi farmec. La fel ca şi semenii lor, ei se gîndesc la o meserie, la o poziţie într-un colectiv, la un loc de muncă care să le aducă nu numai satisfacţie financiară, ci, mai ales, satisfacţie sufletească. Există oare suficiente condiţii ca aceşti tineri să-şi exercite pe deplin dreptul de a însuşi şi practica o meserie? Este o întrebare de actualitate, iar răspunsul la ea depinde de noi toţi. Atitudinea noastră binevoitoare, deschiderea societăţii faţă de inserţia persoanelor cu dizabilităţi vor alimenta aspiraţiile acestor tineri de a avea un loc de muncă, de a se bucura de toate drepturile, de a avea oportunităţi egale cu ceilalţi membri ai comunităţii.

În acest context, Centrul de Zi *Speranţa* îşi propune să studieze experienţa altor state în ceea ce priveşte pregătirea şi implicarea tinerilor cu dizabilităţi în activităţi practice. Totodată, una dintre direcţiile de activitate ale Centrului vizează crearea de oportunităţi ocupaţionale şi incluziunea în cîmpul muncii a persoanelor cu dizabilităţi.

Cert este faptul că în ţara noastră *segmentul de pregătire profesională şi plasare în cîmpul muncii a persoanelor cu dizabilităţi este unul vulnerabil*. Lipsesc mecanisme funcţionale de orientare profesională, de profesionalizare şi angajare. Evident, în lipsa unei baze metodice corespunzătoare educaţia vocaţională şi integrarea în cîmpul muncii a tinerilor cu dizabilităţi va decurge mult mai dificil.

E absolut necesar să ameliorăm starea de lucruri la capitolul dat. Pentru aceasta este nevoie:

- de a dezvolta cunoştinţele şi abilităţile adolescenţilor cu dizabilităţi;
- de a valorifica potenţialul (intelectual, fizic etc.) al acestor tineri prin angajarea lor în cîmpul muncii;
- de a pregăti membrii colectivului în care urmează a fi încadrate persoanele cu CES, pentru a crea un mediu de muncă favorabil;
- şi, mai ales, de a conştientiza faptul că tratînd persoanele cu dizabilităţi cu toleranţă şi gratitudine, vom crea o societate plină de bunătate, noblеţe şi vigoare.

* Această rubrică apare în parteneriat cu Centrul de Zi *Speranţa* şi cu sprijinul financiar al Hilfswerk, Austria; ERSTE Foundation; Austrian Development Cooperation.

Şcoala-grădiniţă nr.152
Pas cu Pas



Marina **OLEVSCHI**
Şcoala-grădiniţă nr. 152, mun. Chişinău

„Toţi trăim sub acelaşi cer, dar nu toţi avem acelaşi orizont”.

(K. Adenauer)

Şcoala-grădiniţă nr.152 implementează metodologia Programului *Pas cu Pas* – un model educaţional creat drept răspuns la marile schimbări din societate.

În instituţie activează 4 grupe preşcolare (5-6 ani) şi 14 clase primare.

Preşcolari – 100
Elevi – 335
Copii cu CES – 6
Educatori – 8
Învăţători – 14

Instituţia activează cu statut de şcoală-grădiniţă din anul 1999.

Conceptul de *incluziune şcolară* este definit drept acceptarea de către instituţiile de învăţământ a tuturor copiilor, indiferent de sex, apartenenţă etnică şi socială, religie, naţionalitate, rasă sau limbă. *Incluziunea* este strîns legată de recunoaşterea şi acceptarea diversităţii, bazată, la rîndul ei, pe ideologia democraţiei.

Învăţământul incluziv presupune ca tinerii şi copiii cu CES şi cei fără probleme să înveţe în instituţiile de învăţământ de cultură generală, beneficiind de sprijinul corespunzător. Copiii cu dizabilităţi au drepturi egale cu ceilalţi; o educaţie separată ar duce la marginalizarea şi discriminarea lor, împiedicînd formarea şi afirmarea plenară a personalităţii.

Întrebarea pe care ne-o punem frecvent este următoarea: *cît de bine sînt pregătiţi copiii, părinţii şi cadrele didactice pentru diversitatea existentă şi identificată în fiecare grup preşcolar/şcolar şi cît de bine sînt pregătiţi să o accepte?*

Valentina Lungu, directorul şcolii-grădiniţă, întotdeauna a fost şi este deschisă pentru schimbare. Astfel, în 2006, în colaborare cu Centrul de Zi *Speranţa,* instituţia noastră a purces la implementarea practicilor incluzive. A urmat o perioadă dificilă, însă datorită seminariilor organizate de Centrul *Speranţa* cadrele didactice au acumulat cunoştinţe şi abilităţi în domeniu, iar părinţii şi copiii au ajuns să accepte copii cu nevoi speciale în grupele preşcolare şi clasele I-IV.

Iniţial, mai mulţi învăţători şi educatori (Nadejda Issa, Nina Ciobanu, Corina Şargu, Veronica Tcaci, Marina Olevschi, Feodosia Baciu) au participat în calitate de formabili în cadrul seminarului *Semnificaţia toleranţei în incluziunea educaţională,* organizat de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA în colaborare cu Centrul de Zi *Speranţa,* în primăvara anului 2006. Au urmat şi alte seminarii. În ianuarie 2008, Nina Ciobanu, directorul adjunct al şcolii-grădiniţă, a făcut parte dintr-un grup de profesori şi manageri care a efectuat o vizită de documentare la Vilnius, organizată de Centrul *Speranţa* în vederea unui schimb de experienţă cu specialişti în domeniul incluziunii din Lituania. Revenind în ţară, N. Ciobanu a iniţiat mai multe mese rotunde pentru învăţători şi părinţi întru promovarea ideii incluziunii în instituţia noastră.

În colaborare cu Centrul *Speranţa* s-au făcut modificări ce ţin de adaptarea mediului fizic la necesităţile copiilor cu CES: s-au construit rampe pentru deplasarea copiilor în cărucioare, s-a renovat un grup sanitar.

Iniţial, am avut 2 copii cu deficienţe locomotorii la treapta preşcolară, apoi au fost înmatriculaţi încă 3 copii cu aceeaşi problemă. Actualmente, la treapta primară îşi face studiile un copil cu retard mental.

Din practica de zi cu zi: *Cristina, în vîrstă de 6 ani, are deficienţe locomotorii, vorbeşte greu. A fost înscrisă la grădiniţa noastră. Mama îşi făcea emoţii pentru “debutul“ ei, se întreba cum vor reacţiona educatorii, copiii şi părinţii. Fetiţa ne-a cucerit pe toţi din start printr-o privire luminoasă, pură, aproape îngerească.*



Educatoarea şi mama se tot gîndeau în ce mod să o prezinte viitorilor colegi, astfel încît aceştia să o perceapă ca pe oricare alt copil, iar pentru Cristina intrarea în această "familie a copiilor" să nu se transforme într-o experienţă traumatizantă.

Şi atunci educatoarea a folosit ca strategie ***cercul de prieteni*** *– o metodă care facilitează incluziunea indivizilor aflaţi în situaţia de a fi izolaţi sau excluşi datorită faptului că sînt diferiţi.* ***Cercul de prieteni*** *este un concept mai vechi de construire a comunităţii şi a relaţiilor între membrii acesteia. Într-un context modern, acesta este axat pe efortul grupului de a crea condiţii adecvate pentru ca o persoană în dificultate să participe activ la viaţa comunităţii din care face parte.* ***Cercul de prieteni*** *nu este un program sau un exerciţiu, ci un mijloc de a fi cu cineva.*

În ziua în care a venit Cristina, copiii erau aşezaţi în cerc. Cunoşteau jocul – fiecare îşi spunea numele şi ceva despre el: eu sînt Radu şi am blugi albaştri; eu sînt Ana şi am codiţe; eu sînt Iulia şi am rochiţă roşie etc. Cînd a venit rîndul Cristinei, educatoarea a prezentat-o colegilor în aceeaşi manieră: le-a spus cum se numeşte şi că-i este greu să se deplaseze şi să vorbească. Şi jocul a continuat…

La cîteva zile, educatoarea a repetat activitatea, venind cu noi informaţii despre fetiţă: Cristina ştie o poezie foarte frumoasă pe care vrea s-o recite. Copiii au ascultat-o cu mare atenţie, apreciindu-i curajul prin aplauze. În felul acesta, Cristina a devenit curînd unul dintre liderii grupei, căci în activităţile cu tentă artistică era de neîntrecut. Copiii au înţeles repede că nu putem fi toţi la fel, ceea ce nu înseamnă că sîntem în afara normalului. Cristina a fost acceptată mai întîi de copii, apoi de adulţi.

Ne întrebăm adesea dacă ceea ce facem e mult, e puţin, e bine? Şi deşi uneori nu ştim care e răspunsul, sîntem siguri că incluziunea este posibilă şi necesară, deoarece fiecare copil are dreptul la educaţie, la o viaţă normală în comunitate şi la valorizarea propriului potenţial.



La iniţiativa Svetlanei Curilov, colaborator al Centrului de Zi *Speranţa,* în luna mai curent, elevii claselor I-IV au prezentat spectacolul *Soacra cu trei nurori* copiilor care frecventează Centrul. Impactul evenimentului a fost unul neaşteptat. Micii actori au rămas cu impresii şi emoţii de nedescris, şi-au făcut prieteni noi şi vor să ţină legătura cu ei în continuare.

Copiii educaţi în cadrul unei instituţii incluzive sau care realizează practici incluzive vor fi pregătiţi mai bine să interacţioneze cu diverse persoane, să facă faţă multiplelor situaţii. De acest lucru ne-am convins şi în urma acţiunii ce a avut loc la Centrul de Zi *Speranţa.*

Redimensionarea învăţămîntului întru stabilirea de standarde educaţionale şi determinarea şcolilor de a deveni responsabile de rezultatele elevilor reclamă abnegaţie şi efort susţinut, atît colectiv, cît şi individual. Pentru aceasta trebuie să avem certitudinea că fiecare copil poate reuşi, că diversitatea este utilă tuturor şi că elevii expuşi riscurilor le pot depăşi mai uşor doar cu suportul cadrelor didactice şi al comunităţii.



Dimensiuni şi particularităţi care definesc parteneriatul educaţional

(continuare din nr. 2 (48), 2008)



Ecaterina **VRASMAŞ**

Universitatea din Bucureşti

FAMILIE-ŞCOALĂ-COMUNITATE

Identificînd şi valorizînd dimensiunea personală a individului, realizăm nevoia valorizării şi aprecierii *familiei* ca mediu primordial şi afectiv necesar formării acestuia. Dacă familia este mediul de formare a primelor vîrste ale copilului, vîrste pe care cercetările le dovedesc fundamentale pentru dezvoltarea personalităţii, devine clar că aceasta trebuie sprijinită şi nu înlocuită în educaţia tinerei generaţii. Familia rămîne mediul de securitate şi stimulare cel mai viabil şi pe parcursul vîrstelor şcolare.

Tot mai mult se recunoaşte influenţa altor instituţii din *comunitate* asupra informării şi formării copilului: grupurile spontane, asociaţiile formale şi informale, societatea civilă în sine, mass-media etc.

Şcoala, singura instituţie care îşi propune planificat, ţintit şi organizat să sprijine dezvoltarea individului prin instrucţie şi educaţie, simte tot mai mult nevoia să realizeze un *parteneriat activ cu familia şi comunitatea* în care se dezvoltă copilul. Recunoaşterea importanţei aspectelor informale şi incidentale pe lîngă cele formale în devenirea personalităţii individului duce la dezvoltarea ideii de comunicare permanentă, de colaborare şi cooperare în favoarea acestuia.

Dosarul deschis al educaţiei incluzive (UNESCO, 2001, p. 81), precizînd nevoile contextului de creare a practicilor incluzive, specifică următoarele aspecte cheie în relaţia dintre şcoală, familie şi comunitate:

- participarea familiei şi a comunităţii locale este fundamentală pentru asigurarea unei educaţii de calitate pentru toţi;
- familia şi comunitatea au dreptul de a se implica şi pot contribui în diverse moduri şi forme;
- construirea implicării familiei şi comunităţii este un proces pas-cu-pas, bazat pe încredere;
- familiile şi grupurile comunitare pot să-şi asume uneori rolul de conducători, ca susţinători activi şi militanţi ai educaţiei incluzive;
- dreptul familiei de a se implica poate fi introdus în legislaţie sau în sistemul de reglementări privind activitatea şcolară şi învăţămîntul;
- şcolile pot funcţiona ca o resursă pentru comunitate prin oferirea de servicii sau devenind baze pentru funcţionarea unor instituţii/agenţii.

RELAŢIILE DIN CADRUL ŞCOLII

În cadrul unei şcoli există o reţea complexă de relaţii. Acestea au un potenţial considerabil de influenţare a educaţiei copiilor atît în sens pozitiv, cît şi în sens negativ, cele mai importante fiind:

- relaţiile dintre profesor şi elev;
- relaţiile interindividuale (dintre elevi, dintre profesori, dintre profesori şi specialiştii care sprijină şcoala, dintre profesori şi personalul administrativ al şcolii etc.);
- relaţiile dintre profesori şi părinţi;
- relaţiile dintre profesori;
- relaţiile dintre profesioniştii care sprijină dezvoltarea copilului de comun cu părinţii şi profesorii (lucrul în echipă pentru a lua decizii şi a întreprinde acţiuni în favoarea copilului).

Parteneriatul educaţional se aplică la nivelul tuturor acestor relaţii.

ŞCOALĂ ŞI FAMILIE

Cea de-a treia categorie de relaţii, dintre părinţi şi profesori, implică ieşirea din frontierele şcolii şi determină o altă abordare a profesiei didactice.

În pedagogia tradiţională această temă era tratată sub denumirea de *colaborarea dintre şcoală şi familie*. Dimensiunile acestei relaţii sînt azi lărgite datorită extinderii conceptului de colaborare la cel de comunicare prin cooperare şi colaborare şi, mai nou, la conceptul de parteneriat care le cuprinde pe toate şi exprimă o abordare pozitivă, democratică a raporturilor educative.

Colaborarea dintre şcoală şi familie presupune o comunicare efectivă şi eficientă, o unitate de cerinţe şi de acţiune. Atunci cînd este vorba de decizii, ea concepe cele două instituţii sociale în schimburi de opinii şi în discuţii, fiecare păstrîndu-şi identitatea şi contribuind în mod specific.

H. Henripin şi V. Ross (1976) identifică două dimensiuni principale ale implicării reciproce a şcolii şi familiei în favoarea copilului:

1. *Dimensiunea relaţiei părinte-copil* vizează con-

trolul frecvenţei, al rezultatelor şcolare, al temelor, al îndeplinirii sarcinilor, susţinerea materială şi spirituală a activităţii didactice a copilului.

2. *Dimensiunea relaţiei familie-şcoală* se referă la alegerea filierei şi unităţii şcolare, precum şi la contactele directe ale părinţilor cu reprezentanţii instituţiei şcolare, cadre didactice şi administratori. Aceste contacte pot îmbrăca forma unor întîlniri colective desfăşurate în cadrul formal al negocierilor dintre administraţia şcolară şi asociaţiile părinţilor, al reuniunilor de informare a părinţilor cu privire la conţinuturile şi metodele şcolare, orarele claselor, exigenţele cadrelor didactice etc., al lecţiilor deschise şi atelierelor de lucrări practice cu părinţii. În cadrul informal, părinţii pot colabora cu şcoala cu prilejul excursiilor, serbărilor, vizitelor, aniversărilor etc.

La respectivele forme de colaborare adăugăm *şcoala părinţilor, consilierea psihopedagogică, orientarea familiei* în funcţie de nevoile individuale sau de grup, într-o manieră profesională, de către specialişti pregătiţi ca profesori de sprijin şi consilieri în probleme ce presupun riscuri în dezvoltarea şi adaptarea copilului.

RELAŢIA PĂRINŢI-PROFESORI

Implicarea părinţilor în problemele şcolii înseamnă nu numai sprijin material sau atenţionarea în legătură cu dificultăţile copiilor lor, ci construirea unor relaţii pozitive între familie şi şcoală, unificarea sistemului de valori şi cerinţe. Respectivul fapt poate avea un efect benefic asupra elevilor, atunci cînd îi văd pe profesori colaborînd şi sfătuindu-se cu părinţii şi poate genera dezamorsarea unor probleme înainte ca acestea să devină necontrolabile.

Colaborarea şi cooperarea părinţilor cu şcoala sînt în avantajul ambilor factori, dacă îndeplinesc condiţiile unei comunicări eficiente, dacă ţin seama şi de dimensiunea sa umană.

E. Stănciulescu (1997) determină ca elemente de avut în calcul: nivelul studiilor celor doi participanţi; momentul ales pentru colaborare; dificultăţile întîmpinate de copii în activitatea şcolară sau alte probleme de dezvoltare. Cadrele didactice se raportează, în general, la categoriile socioprofesionale din care provin părinţii, structura familiei şi problemele ei deosebite.

La optimizarea comunicării între profesori şi părinţi se ţine cont de: calitatea celor doi poli ai colaborării, percepţiile şi atitudinile fiecăruia, caracteristicile instituţiei şcolare, caracteristicile familiei, modul de comunicare.

Angrenarea părinţilor în rezolvarea problemelor şcolare şi în sprijinirea procesului instructiv-educativ are o serie de argumente:

- părinţii îşi cunosc copiii şi doresc să îi cunoască şi ca elevi;
- parinţii îşi cunosc copilul mai bine decît oricine altcineva;
- părinţii au nevoie de informaţii referitor la îndeplinirea rolului de elev de către copilul lor;
- părinţii merită să fie respectaţi pentru ideile ce ţin de educaţia copiilor lor;
- părinţii se îngrijesc de copii şi doresc ca aceştia să-şi valorifice la maximum potenţialul;
- rata învăţării creşte şi învaţarea se menţine mai mult timp dacă părinţii se implică în sprijinirea acesteia acasă, prin diferite activităţi;
- lucrul cu părinţii este un suport pentru creşterea şi educarea copilului;
- părinţii generalizează implicarea lor şi la ceilalţi copii ai familiei – dacă ajutăm un copil, acesta se dezvoltă, dacă ajutăm părinţii, întreaga familie se dezvoltă;
- atunci cînd sînt stimulaţi să se simtă parte a programului şcolar, părinţii îl înţeleg mai bine şi îl susţin adecvat;
- antrenarea în programul de învăţare al copilului lor şi în activitatea şcolii poate crea părinţilor sentimentul de stimă de sine;
- modul în care părinţii înţeleg şi valorizează propriul copil este, de multe ori, un sprijin pentru înţelegerea situaţiilor de învăţare;
- parteneriatul cu părinţii poate facilita rezolvarea diferitelor probleme didactice şi extradidactice;
- activitatea cu părinţii ajută copilul să conştientizeze rolul acestora în creşterea şi dezvoltarea lui şi să-i înţeleagă ca factori importanţi ai educaţiei sale;
- ajutînd părinţii să se implice în problemele de viaţă şcolară ale copilului lor, putem întări interacţiunile şi relaţiile dintre părţi;
- activităţile cu părinţii duc la rezolvarea situaţiilor problemă, a conflictelor şi evidentiază pentru soluţionare situaţiile de risc în dezvoltarea copiilor.

Listarea argumentelor care să expliciteze importanţa unor relaţii eficiente între membrii familiei şi profesori poate contribui la construcţia unui parteneriat bazat pe îmbunătăţirea raporturilor educative în două sensuri: rolul familiilor în sprijinirea profesorilor şi rolul profesorilor în sprijinirea familiei.

1. Rolul familiilor în sprijinirea profesorilor. Acestea:

- pot oferi informaţii care să explice anumite comportamente ale copiilor în activităţile de la clasă;
- pot oferi date despre mediul de dezvoltare şi despre istoria medicală a copilului, ceea ce le permite profesorilor să înţeleagă de ce un elev învaţă sau acţionează într-un anumit mod;
- pot întări indicaţiile profesorilor prin sprijinirea realizării temelor de casă;

- pot sprijini profesorii oferindu-se ca voluntari sau cadre de sprijin în clasă;
- pot ajuta profesorii să determine care sînt interesele elevilor pentru a se stabili scopurile educației pe termen lung și pregătirea pentru o profesie;

- pot oferi profesorilor informații relative la tipul de disciplină și strategiile de învățare cele mai potrivite pentru fiecare elev;
- pot ajuta profesorii să identifice punctele forte și nevoile educative ale fiecărui copil pentru a se fixa obiective instrucționale pertinente.

2. Rolul profesorilor în sprijinirea familiei.
Aceștia:

- dau familiilor dovezi documentate referitor la progresul și succesele elevilor;
- pot ajuta familiile să se implice mai mult în educația propriilor copii; să determine care sînt interesele elevilor pentru a se fixa scopuri pe termen lung;
- pot consolida deprinderile sociale ale elevilor, în așa fel încît aceștia să aibă succes și să devină membri activi ai comunității;
- pot înștiința părinții despre comportamentele inadecvate ale elevilor, identificînd împreună soluții de preîntîmpinare a acestora;
- pot localiza și disemina date educaționale și comunitare importante care sprijină familia să fie la curent cu orice cunoștințe necesare copiilor lor;
- pot oferi o mînă de ajutor, o «ureche» pentru a asculta și o figură prietenoasă pentru a sprijini orice familie.

MODELE TEORETICE ALE PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE

Deși există unanimitate printre specialiști în identificarea importanței vitale pe care o are implicarea părinților în dezvoltarea intelectuală și emoțională a copiilor, rămîne destulă incertitudine cu privire la definirea și modalitățile implicării acestora în activitatea școlară a copiilor lor. Un studiu interesant, semnat de Epstein și colaboratorii săi (1997), propune 6 tipuri de implicare, analizate din punct de vedere calitativ:

- parențialitatea sau calitatea de părinte;
- comunicarea sau capacitatea de a comunica;
- voluntariatul sau capacitatea de a acționa ca voluntar;
- învățarea acasă;
- luarea deciziilor;
- colaborarea în comunitate.

Alte modele fac deosebirea între grade diferite de implicare a părinților. Astfel, modelul lui Rasinski și Frederiks (1989) prezintă o ierarhie a gradelor de parteneriat care cuprinde părinții, de la cea mai slabă implicare pînă la stadiul *participării* și, în final, al *împuternicirii*. Un alt model (Bloom, 1992) specifică cel mai profund mod de implicare – *promovarea și argumentarea (advocacy)*. Aceasta prevede implicarea unor grupuri de persoane care au impact direct asupra conceperii și realizării politicilor educaționale la nivel de unitate de învățămînt. *Modelul piramidal ierarhic* promovează *împuternicirea* părinților și a școlilor în aceeași măsură. Combinînd elemente din modele diferite și bazîndu-se pe abordarea ecologică a lui Bronfenbrenner asupra dezvoltării familiei, precum și pe teoria lui Bandura (1986), care se referă la autoeficacitate (self-efficacity), un grup de autori (Shepard, Trimberger, McClintock, Lecklinder**)** elaborează un *model ierarhic comprehensiv în 4 trepte sau niveluri*: *comunicarea, dezvoltarea familiei, atragerea comunității, advocacy.* Ideea centrală pe care se focalizează modelul este că în relația de parteneriat între școală și familie are loc valorificarea și dezvoltarea competențelor ambilor factori. Fiecare nivel este definit în raport cu gradul de eficacitate și legat de deprinderile necesare unei anumite categorii de activități. Important pentru acest model este modul în care părinții sînt capabili să-și extindă competențele și să le aplice în contexte adecvate.

Primul nivel: Comunicarea de bază

Părinții încep de la *comunicarea de bază* și demonstrează, astfel, încredere în propriile forțe, atunci cînd își asumă responsabilitatea să monitorizeze progresul propriului copil și să informeze partenerii din școală despre acesta. Pentru unii, în special pentru cei aflați în situații de risc, a fi în stare să se întîlnească cu un profesor sau cu dirigintele este un pas mare care presupune capacitatea de a-și depăși anumite temeri. De aceea, este important a derula asemenea activități ca prime contacte semnificative pentru părinți și profesori. Părinții sînt interesați de îmbunătățirea vieții copilului lor și pot stabili legături cu persoane care sprijină procesul de dezvoltare a urmașilor lor. Pentru personalul școlii, stabilirea și menținerea relațiilor de încredere cu familia trebuie să constituie punctul nodal la acest nivel, iar activitățile – o oportunitate de a demonstra respect pentru părinți în calitate de experți în educația propriilor copii. Comunicarea de bază constituie și pentru educatori oportunitatea de a reflecta asupra modului în care se pot stabili contactele cu familiile copiilor din medii variate din punct de vedere cultural sau socioeconomic.

Al doilea nivel: dezvoltarea familiei

La nivelul dat se demonstrează credințele în forțele proprii și în propria eficacitate ca părinți prin faptul că aceștia se responsabilizează pentru propria lor dezvoltare. Dacă acceptă să învețe cum să își perfecționeze calitățile parentale și cum să sprijine copilul în parcursul lui instructiv-educativ, părinții

se vor antrena plenar în acest proces. De asemenea, prin îmbunătățirea tehnicilor de rezolvare a problemelor parentale ei acceptă influența altora în familia şi căminul lor. Altfel spus, este un nivel la care părinții învață că au nevoie de ajutor şi că acesta este benefic membrilor familiei.

Nivelul trei şi patru: implicarea comunității şi *advocacy*

Cînd se ajunge la aceste niveluri se demonstrează faptul că părinții doresc să împărtăşească experiența acumulată altora şi că pot percepe rolul lor de părinți mai departe de mediul restrîns al familiei. Participarea la viața comunității şi promovarea experiențelor parentale constituie un factor de dezvoltare socială.

Acest parteneriat este valorizant pentru toți actorii. Modelul propus defineşte parteneriatul ca un proces continuu de interacțiune şi dezvoltare reciprocă între familie şi şcoală. Atunci cînd oferă resurse şi oportunități, şcoala poate modela atitudini adecvate şi încuraja participarea activă a părinților prin faptul că îi sprijină să-şi dezvolte capacitățile de rezolvare a diferitelor probleme parentale. Structura piramidală a acestui model defineşte atît valoarea întregului, adică a modului în care evoluează implicarea reciprocă familie-şcoală, dar şi valoarea fiecărei trepte. Fiind o construcție, modelul defineşte fiecare treaptă ca necesară şi semnificativă în stabilirea parteneriatului. Este la fel de important să se comunice informații relevante şi să se disemineze experiențele avansate la nivelul comunității. De asemenea, este nerealist să considerăm că toți părinții pot fi implicați în aceeaşi măsură. Dar, stabilind clar nevoia de comunicare de bază şi de dezvoltare a abilităților de sprijin parentale de la primele două niveluri, formulăm cerințele minime față de implicarea parentală în educația formală.

Practic, acest model oferă un cadru flexibil, comprehensiv pentru a răspunde trebuințelor educative mai mult sau mai puțin speciale ale copiilor şi comunităților. Utilizînd această perspectivă, profesorii vor putea elabora şi derula programe pentru familiile care au reală nevoie de sprijin. De asemenea, se oferă în principal posibilitatea sprijinirii şi acoperirii necesităților speciale ale copiilor şi familiilor, pentru că se foloseşte "zona proximei dezvoltări" (Vîgotsky, 1962) la părinți, ca şi la copii. Pe măsură ce achiziționează noi deprinderi şi comportamente, părinții cîştigă experiență şi încrederea că sînt acceptați de şcoală; astfel sporesc potențialul lor în rezolvarea problemelor zilnice. Modelul este considerat ca valoros pentru obținerea unor rezultate foarte bune în creşterea academică, socială şi afectivă atît a copiilor, cît şi a părinților. Altfel spus, implicînd părinții în treptele şi nivelurile menționate de respectivul model piramidal, rezultatele obținute se vor identifica atît în dezvoltarea capacităților parentale, cît şi în achiziții individuale în toate sferele de dezvoltare.

PARAMETRII ANALIZEI RELAȚIEI DINTRE PĂRINȚI ŞI PROFESORI

Părinții trebuie implicați permanent în activitate, nu numai atunci cînd apar probleme. La analiza relațiilor părinți-profesori este bine să se țină seama de următorii parametrii:

- părinții nu formează un grup omogen;
- dificultăți în implicarea părinților: de multe ori părinții nu îşi identifică problemele sau ezită să solicite sprijin în rezolvarea lor;
- părinții oferă, dar şi pun la dispoziție informații.

Prima precizare pe care trebuie să o facem se referă la tipul de informații de care au nevoie părinții. Toți părinții au nevoie de informații de bază referitoare la copiii lor. Ei vor să ştie care este scopul de bază al şcolii, care sînt obiectivele urmărite, care sînt politicile educaționale ale şcolii. Acolo unde este posibil, ei ar trebui implicați în luarea deciziilor (modificări de orar, programe suplimentare etc.). De asemenea, ei trebuie să fie la curent cu progresele înregistrate de copilul lor, precum şi cu percepția pe care o are şcoala despre calitățile şi problemele copilului.

Alt set de informații vizează modul cum îşi pot ajuta copiii acasă, în realizarea temelor. Sistemul paralel al meditațiilor constituie o plagă a învățămîntului datorată lipsei de comunicare între şcoală şi familie şi neîncrederii părinților privind pregătirea oferită de şcoală.

În afară de acestea, părinții pot acorda şi ei sprijin copiilor şi şcolii. Nu este vorba de taxe sau de ajutor material, ci de faptul că sînt cei mai buni cunoscători ai copilului. În plus, ei reprezintă o sursă de sprijin şi prin modul în care relaționează cu ceilalți copii, cu şcoala, prin profesiile lor etc. Părinții pot fi parteneri în educație pentru că dețin cele mai multe informații despre copiii lor.

Pentru realizarea parteneriatului cu părinții este esențial să se respecte anumite condiții: părinții să fie priviți ca participanți activi, care pot aduce o contribuție reală şi valoroasă la educarea copiilor lor; să fie parte la adoptarea deciziilor privitoare la copiii lor; să se recunoască şi să se aprecieze informațiile oferite de ei referitor la copii; să se valorifice aceste informații şi să se utilizeze adecvat; responsabilitatea să fie împărțită între părinți şi profesori.

Majoritatea părinților, indiferent de nivelul lor cultural şi de statutul social, pot da informații prețioase despre problemele, ritmurile de creştere, dorințele, aşteptările, neîncrederile, pasiunile copiilor lor**.**

(va urma)

Şcoala de vară pentru cadre didactice (4-15 iunie 2008)



Valentina **CHICU**

Centrul de Resurse "Inclusiv Eu"

Ce este o şcoală de vară: *şcoală* ori *vară? Cît* dintr-o şcoală de vară este *şcoală* şi *cît* este *vară?* Participanţii la Proiectul *Educaţia Incluzivă* – 111 profesori, educatori, psihologi, asistenţi sociali din 18 localităţi ale republicii şi din Chişinău – urmau să caute răspunsul la această întrebare la tabăra de odihnă *Poienița Veselă* din s. Dănceni, r. Ialoveni, pe parcursul a 12 zile de iunie.

Şcoala de vară a fost organizată la iniţiativa Centrului de Zi *Speranţa* cu sprijinul Direcţiei Generale Educaţie, Tineret şi Sport a mun. Chişinău şi al Direcţiei Educaţie, Tineret şi Sport din sectorul Botanica al capitalei. Conţinuturile şi modalităţile de desfăşurare a activităţilor au fost elaborate de echipa de formatori ai Centrului de Resurse pentru Promovarea Educaţiei Incluzive *Inclusiv EU*.

Participanţii au venit cu aşteptări şi obiective concrete şi, în acelaşi timp, foarte diferite. Unii au avut nevoie de explicarea unor termeni din domeniu: *educaţie incluzivă, handicap, cerinţe educative speciale, dizabilitate, deficienţă* etc., alţii au solicitat identificarea, în comun, a unor soluţii pentru multiplele situaţii-problemă cu care se confruntă. Pentru a satisface expectanţele tuturor, activităţile de învăţare au fost organizate în 2 module: *Educaţia incluzivă în teoria şi practica internaţională şi naţională* şi *Probleme şi soluţii în educaţia incluzivă*, a cîte 16 ore academice (2 zile de activitate) fiecare.

Metodele şi formele de lucru propuse de formatori au îmbinat utilul cu plăcutul. Jocurile de rol, studiile de caz, activităţile în grup au fost înalt apreciate de cursanţi: „Ne-am „jucat" interesant, însă acest joc s-a soldat cu rezultate serioase" (citat dintr-o fişă de evaluare). Satisfacţia, bucuria celor realizate a fost menţionată de toţi participanţii la Şcoala de vară, dar... niciunul dintre ei nu a reuşit să „calculeze cu exactitate" care este partea de *vară* şi care – de *şcoală.* Întreaga activitate s-a transformat într-un aliaj *"şcoală-vară"* care a cumulat atît proprietăţile unei munci productive, cît şi cele ale unei destinderi interactive. Aerul de pădure, lipsa clopoţelului, mediul agreabil şi constructiv au conferit activităţilor o plăcere odihnitoare. Iar importanţa, actualitatea, utilitatea şi aplicabilitatea informaţiilor prezentate, calitatea materialelor-suport distribuite, familiarizarea cu diverse surse bibliografice la temă, sistematizarea cunoştinţelor, identificarea nivelului abilităţilor dezvoltate, oportunitatea de a face schimb de experienţă au cristalizat satisfacţia împlinirii profesionale.

Formatorii Rodica Solovei, Svetlana Şişcanu, Galina Filip, Natalia Slusari, Svetlana Galben, Angela Cazacu, Marina Olevschi, Maria Cerneleanu, Ana Leahu, Lilia Calmîc, Aliona Vulpe au fost plăcut surprinşi de feedback-ul oferit de cursanţi.

Şcoala de vară a luat sfîrşit, îndemnînd participanţii să valorifice cunoştinţele şi abilităţile formate în domeniul educaţiei incluzive, oferind fiecărui copil şanse egale la educaţie de calitate.



Tehnica *Echipe-Jocuri-Turnire*

(variantă adaptată pentru învățământul matematic primar)



Ludmila **URSU**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

După Moffett şi Wagner (1992), centrarea procesului de învățare pe elev se caracterizează prin armonizarea a 3 dimensiuni – *individualizare*, *interacțiune, integrare*. În cadrul dimensiunii *individualizare,* elevul învață să selecteze şi să abordeze secvențial activitățile şi materialele cu care lucrează; dimensiunea *interacțiune* facilitează asumarea de responsabilități şi ajutorul reciproc; prin dimensiunea *integrare* se realizează o combinare a materiilor simbolizate şi simbolizante, care îi permite elevului să sintetize în mod eficient structurile învățate [1, p. 21].

Tehnica *Echipe-Jocuri-Turnire* (Slavin R. E., 1994) reflectă deplin semnificația învățării centrate pe elev, realizînd respectivele dimensiuni într-un cadru original ce împletește trei tipuri de învățare: individualizată, prin competiție, prin cooperare (Johnson R., Johnson D., 1995). „Această tehnică presupune învățarea prin colaborare şi aplicarea celor învățate într-un joc competitiv" [6, p. 31]. Structura activității prevede:

- *cooperare în echipe eterogene – învățare sau recapitulare în baza unui suport oferit;*
- *competiție individuală în cadrul unor grupuri omogene, cumularea punctajului individual;*
- *întoarcerea în echipa cooperativă, sumarea punctajelor individuale şi stabilirea echipei cîştigătoare.*

Experimentînd tehnica *Echipe-Jocuri-Turnire* la lecțiile de matematică în clasele primare, am constatat unele momente cauzate de specificul de vîrstă al elevilor, care generează dificultăți de aplicare a acesteia şi diminuează gradul scontat de eficiență al învățării: accesibilitatea redusă a regulilor de activitate, destul de numeroase şi complexe; nivelul insuficient al dezvoltării capacităților de procesare a informațiilor prezentate în baza unui suport (în lipsa sprijinului profesorului); nivelul scăzut al formării deprinderilor de lucru în grup; al gradului de atenție şi concentrație în rezultatul multiplelor reamplasări masive ale elevilor în spațiul sălii de clasă.

Aceste constatări au determinat necesitatea unor intervenții metodologice de detaliere/modificare/adaptare a tehnicii pentru vîrsta şcolară mică, cristalizînd următoarea structură a activității, recomandată, în special, pentru lecțiile de recapitulare-sistematizare:

- *activitate individuală:* recapitularea unor conținuturi în bază de suport oferit;
- *activitate de cooperare în echipe eterogene:* asigurarea comprehensiunii conținutului recapitulativ de către toți membrii echipei;
- *activitate competitivă:* aplicarea individuală a conținutului vizat prin rezolvare de sarcini didactice, cumularea punctajului individual; sumarea punctajelor individuale în cadrul echipelor şi stabilirea echipei cîştigătoare;
- *activitate interactivă:* repartizarea de roluri (prezentator, iscoadă, rezumatori) membrilor echipelor cîştigătoare în vederea realizării reflecției asupra performanțelor individuale;
- *activitate integrativă individuală şi cooperativă:* reflecția asupra performanțelor echipelor.

Vom explicita respectiva structură în baza unui exemplu pentru cl. III.

Temă: Exerciții şi probleme recapitulative

Timp: 1 oră de recapitulare-sistematizare

Obiective (formulate în termeni de performanță optimă)

După parcurgerea unității de învățare, elevul va fi capabil:

- să distingă informații semnificative pentru rezolvarea exercițiilor și problemelor date;
- să surmonteze dificultățile, căutînd prin încercare-eroare noi căi de rezolvare;
- să manifeste disponibilitate și responsabilitate pentru a învăța de la colegi și a-i ajuta pe colegi în rezolvarea de exerciții și probleme.

Material didactic

Demonstrativ: postere pentru fiecare turnir; poster de cumulare a punctajelor totale ale echipelor; clepsidră.

Distributiv: fișe de punctaj individual; ecusoane pentru fiecare echipă (de ex., fluturași, aricei, iepurași, tigrișori, motănași, buburuze); „medalii" decupate din carton; fișe evaluative pentru analiza activității de grup.

Individual: manualul [7].

Sugestii metodologice pentru realizarea lecției în baza tehnicii *echipe-jocuri-turnire*

Evocare

- Elevii sînt împărțiți în echipe a cîte 4 (componența acestora se va schimba la lecțiile ulterioare realizate în baza respectivei tehnici). Profesorul poate dicta componența grupurilor sau oferi elevilor libertatea de asociere după preferințe personale. Învățătorul prezintă ecusoanele, fiecare echipă plasată în jurul unei mese alegîndu-și denumirea și ecusonul respectiv.
- Se explică regulile activității. Se distribuie fișele de punctaj individual, se prezintă posterele demonstrative.

Realizare a sensului

- În cadrul lecției se vor realiza 3 turnire. Conținutul activităților din fiecare turnir se prezintă pe un poster demonstrativ, care conține pe verso o grilă de autoverificare (răspunsurile corecte la exerciții și probleme).

TURNIRUL 1	
1. Recitește independent informația din rubrica *Ați observat?* de la p. 106. 2. Discută cele recitite cu colegii de echipă. Convinge-te că ai înțeles corect informația și că au înțeles-o corect și colegii tăi. 3. Rezolvă independent exercițiul cu nr. 6, p. 128.	(verso) a) 9 260, 9 300, 9 000; b) 9 650, 9 700, 10 000.

TURNIRUL 2	
1. Recitește independent informațiile din rubricile *Rețineți!* de la pp. 38-39. 2. Discută informația recitită cu colegii de echipă. Convinge-te că ai înțeles-o corect și că au înțeles-o corect și colegii tăi. 3. Rezolvă independent exercițiul cu nr. 4, coloana a patra, p. 129.	(verso) 444 244 16 426

TURNIRUL 3	
1. Revezi independent rezolvarea problemei din rubrica *Aplicăm și rezolvăm* de la p. 46. 2. Discută informația recitită cu colegii de echipă. Convinge-te că ai înțeles-o corect și că au înțeles-o corect și colegii de echipă. 3. Rezolvă independent exercițiul cu nr. 10, p. 131.	(verso) Fiica are 9 ani. Mama are 31 de ani.

- Timpul rezervat fiecărei activități din turnir trebuie să fie limitat. În acest scop, se poate folosi o clepsidră sau un clopoțel.
- După fiecare turnir, posterul se întoarce pe verso. Elevii numără răspunsurile corecte și scriu punctajul acumulat în fișa individuală:

ION MORARU	**Turnirul 1**	**Turnirul 2**	**Turnirul 3**	**Total**

- Echipele sumează punctajele individuale ale elevilor și calculează punctajul general. Un reprezentant completează caseta corespunzătoare a posterului cumulativ, afișat pe tablă:

Echipa	Turnirul 1	Turnirul 2	Turnirul 3	Total
FLUTURAŞI				
ARICEI				
IEPURAŞI				
TIGRIŞORI				
MOTĂNAŞI				
BUBURUZE				

- Se stabileşte echipa cu cel mai mare punctaj – cîştigătoarea turnirului.
- După realizarea tuturor turnirelor, se determină echipa cu cel mai mare punctaj total. Aceasta este celebrată prin aplauze, iar membrii ei sînt decoraţi cu „medalii" din carton.

Reflecţie

- Se analizează modalităţile de obţinere a succesului individual.

Elevilor li se distribuie următoarele roluri:

- *prezentatorul* (un membru al echipei cîştigătoare) explică clasei modul de rezolvare a exerciţiilor/problemelor primului turnir;
- *iscoada* (membru al echipei cu un punctaj mediu) solicită elevilor să relateze despre greşelile înregistrate, formulînd întrebări pentru a evidenţia motivele comiterii acestora (*Cum crezi, de ce ai făcut această greşeală?*);
- *rezumatorii* (cîte un membru din fiecare echipă) trag concluzii referitoare la modalităţile de evitare a greşelilor în sarcini de respectivul tip.

În cadrul abordării analogice a exerciţiilor/problemelor din următoarele turnire, are loc rotaţia rolurilor.

- Se reflectează asupra modalităţilor de obţinere a performanţelor.

În acest scop, se propune completarea în echipă a unor fişe evaluative:

Membrii echipei:	Toţi	Unii	Nimeni
Au participat activ?			
Au ascultat?			
Au încurajat participarea colegilor?			
Au verificat înţelegerea subiectului de către fiecare coleg?			
Au oferit explicaţii?			
Au depus toată străduinţa pentru rezolvarea exerciţiilor şi problemelor?			

- Cîştigătorii sînt solicitaţi să enumere acţiunile care au condus la reuşită, iar membrii celorlalte echipe – să propună cel puţin o acţiune care ar putea spori performanţele echipei la o altă lecţie.

Prezentăm caracteristicile variantei propuse pentru tehnica *Echipe-Jocuri-Turnire*, reperate din perspectiva teoriilor care o fundamentează (vezi *Tabelul*).

Tabel

ETAPELE ACTIVITĂŢII	CARACTERISTICILE VARIANTEI TEHNICII *ECHIPE-JOCURI-TURNIRE* DIN PERSPECTIVA TEORIILOR CE O FUNDAMENTEAZĂ		
	Centrarea procesului de învăţare pe elev (Moffett & Wagner, 1992)	**Tipuri de învăţare: individualizată, prin competiţie, prin cooperare** (Johnson & Johnson, Smith, 1995)	**Modele ale învăţării prin cooperare** (Cohen, 1994; Slavin, 1995; Johnson & Johnson, 1999)
EVOCARE			
Formarea echipelor, alegerea denumirilor şi distribuirea ecusoanelor			Se articulează: - ***interdependenţa ambientală*** (*environmental interdependence*): elevii sînt legaţi prin mediul (ambianţa) în care lucrează; - ***interdependenţa identitară pozitivă*** (*positive identity interdependence*): membrii grupului trebuie să descopere şi să îşi exprime acordul privind simbolul/emblema identitară al/a grupului.

Explicarea regulilor de desfăşurare a activităţii	Se reflectă dimensiunea ***interacţiune*** a procesului de învăţare prin activarea relaţiilor: - profesor-elev; - elev-elev.	Se stimulează ***motivaţia pentru învăţare:*** - stabilirea de către elevi a unor legături între propria identitate şi un grup şcolar favorizează o motivaţie durabilă pentru învăţare.	Se articulează: ***- interdependenţa pozitivă a sarcinilor de lucru*** (*positive task interdependence*): propunerea de sarcini clar formulate şi cuantificabile, însoţite de criterii de evaluare prezentate în grilele de autoverificare; ***- interdependenţa pozitivă a resurselor*** (*positive resource interdependence)*: fiecare membru al grupului deţine resurse parţiale (fişe de punctaj individual) care se integrează în resurse comune (poster de cumulare a punctajelor totale ale echipelor); ***- interdependenţa pozitivă împotriva intruziunilor externe*** (*positive outside enemy interdependence*): profesorul situează grupurile în raport de competiţie; în felul acesta, membrii grupului devin interdependenţi şi îşi valorifică întregul potenţial pentru a devansa celelalte grupuri.
REALIZARE A SENSULUI			
Prima activitate din fiecare turnir	Se reflectă dimensiunea ***individualizare*** a procesului de învăţare: - fiecare elev lucrează independent cu manualul, abordînd în mod personal sarcina propusă.	Se valorifică ***învăţarea individualizată***: - elevii lucrează individual pentru a atinge obiective de învăţare fără să relaţioneze cu alţi colegi; - efortul este orientat spre a obţine reuşita individuală.	Se articulează ***interdependenţa pozitivă a obiectivelor*** (*positive goal interdependence)*: elevii trebuie să conştientizeze că pot atinge obiectivele individuale doar dacă toţi membrii grupului ating aceste obiective.
A doua activitate din fiecare turnir		Se valorifică ***învăţarea prin cooperare****:* - elevii colaborează pentru a învăţa mai bine şi pentru a-i ajuta pe colegi să înveţe mai bine; - se depun eforturi pentru ca toţi colegii de echipă să obţină rezultate bune.	Se valorifică: ***- interacţiunea promotorie*** (*promotive interaction*): elevii sînt plasaţi în aşa fel încît să interacţioneze direct, „faţă în faţă” şi „umăr la umăr”; ***- dezvoltarea deprinderilor interpersonale în cadrul grupurilor mici,*** necesare pentru funcţionarea eficientă a grupului: capacitatea de a oferi un feedback constructiv, acţiune consensuală, implicarea fiecărui membru al grupului în activitate.
A treia activitate din fiecare turnir		Se valorifică ***învăţarea prin competiţie***: - se lucrează individual; - fiecare elev depune eforturi pentru a fi mai bun decît colegii.	Se stimulează ***responsabilitatea individuală:*** profesorul alege 2-3 elevi din diferite echipe pentru a le verifica activitatea.
Punctarea individuală în cadrul fiecărui turnir		Se amplifică ***spiritul competitiv-individualist***: - evaluarea prin compararea performanţelor individuale în raport cu criteriile prestabilite; **-** ierarhizarea rezultatelor, în cadrul căreia se creează condiţii simultane pentru celebrarea reuşitei individuale, dar şi pentru analiza eşecului unor colegi;	Se activează ***responsabilitatea individuală:*** - performanţa individuală a membrilor grupului se raportează la un anumit standard; - fiecare membru este răspunzător de propria contribuţie la îndeplinirea scopului propus.

Cumularea punctajelor de echipă în cadrul fiecărui turnir	Se reflectă dimensiunea ***interacțiune*** a procesului de învățare prin activarea relațiilor: - elev-elev; - elev-echipă; - echipă-echipă;	Se refocalizează ***spiritul competitiv*** din dimensiunea individualizată pe dimensiunea cooperativă; - elevii conştientizează că ceea ce este benefic pentru propria persoană este benefic pentru întreaga echipă şi, invers, ceea ce este în detrimentul propriei persoane este în detrimentul întregii echipe; - elevii se responsabilizează pentru reuşita echipei în următorul turnir prin sporirea responsabilității pentru succesul individual; -în baza comparării punctajelor totale ale echipelor, se celebrează atît succesul echipei, cît şi cel individual, concluzionînd asupra interdependenței acestora; - elevii acceptă că recompensele vor reveni echipei, şi nu indivizilor.	Se canalizează ***responsabilitatea individuală*** asupra modului în care membrii echipei se vor ajuta unii pe alții în următorul turnir/următoarea lecție *Echipe-Jocuri-Turnire*. Se articulează ***interdependența pozitivă a recompensei/sărbătoririi*** (*positive celebration/ reward interdependence)*: - se oferă recompensă reciprocă pentru performanțele grupului şi pentru eforturile depuse de membrii acestuia întru atingerea obiectivelor (aplauze pentru grupul cîştigător şi „medalii" pentru fiecare membru).
REFLECȚIE			
Reflecția asupra modalităților de obținere a reuşitei individuale	Se reflectă dimensiunea ***integrare*** a procesului de învățare: - elevii sintetizează eficient traiectul parcurs.	Se realizează conexiunea inversă a ***spiritului competitiv*** din dimensiunea cooperativă pe dimensiunea individualizată**,** astfel încît, în cazul unei eventuale solicitări, fiecare membru poate face față rolului distribuit fără ajutor colectiv.	Se include în circuit ***atribuirea de roluri membrilor echipelor cooperative***: -prezentator; -iscoadă; -rezumatori.
Reflecția asupra modalităților de obținere a reuşitei echipei		Se generează **influențe de prolongare a motivației pentru învățare,** în baza valorizării activităților realizate: - importanța ideilor elevului, a valorilor, a intereselor, a obiectivelor sale, a performanțelor atinse, precum şi stările afective trăite pe parcurs sînt capabile să genereze o motivație negativă sau pozitivă pentru a practica în continuare metoda vizată.	Se realizează ***analiza activității de grup*:** - echipele reflectează asupra colaborării şi decid asupra modului de eficientizare a acestui tip de activitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Moffett, J.; Wagner, B. J., *Student-centered language arts, K-12*. Portsmouth, NH: Boynton/ Cook Publishers Heinemann, 1992.
2. McCombs, B. L.; Whisler, J. S., *The learner-centered classroom and school*, Jossey-Bass, San Francisco, 1997.
3. Johnson, D.W.; Johnson, R;, Smith, K., *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Interaction Book Company, Edina, MN, 1998.
4. Cohen, E., *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*, Teachers College Press, New-York, 1994.
5. Slavin, R., *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.
6. Temple, Ch.; Steele, J.L.; Meredith, K. S., *Învățarea prin colaborare. Ghidul III*, Supliment al revistei *Didactica Pro…,* nr. 7, 2002.
7. Ursu, L.; Lupu, I.; Iasinschi, I., *Matematica,* cl. III*,* Ed. Prut Internațional, Ch., 2007.



Svetlana **TĂBÎRȚĂ**
Liceul "Alexei Mateevici", s. Răuțel, r. Fălești

Metode şi tehnici de lucru în predarea noțiunii de personaj

Predarea disciplinelor umanistice este de neconceput fără stimularea creativității – obiectiv fundamental al procesului educațional.

Ținînd cont de tematică, dar şi de structura textului *Gîndăcelul* de Em. Gîrleanu, considerăm necesară folosirea acestuia în predarea unor concepte şi noțiuni în clasele primare. Propunem în continuare o serie de metode şi tehnici care pot fi aplicate în învățarea noțiunii de *personaj*. Înainte de a le prezenta pe larg, ținem să menționăm că utilizarea acestora nu se va face în mod izolat, ele sînt îmbinate organic în procesul didactic, alegerea uneia sau alteia depinzînd, în mare parte, de contingentul clasei.

CONVERSAȚIA

Conversația – dialogul dintre profesor şi elevi – este o metodă interactivă ce le oferă elevilor posibilitatea şi satisfacția de a fi descoperit ei înşişi adevărul, dezvoltîndu-le capacitatea de exprimare, formîndu-le priceperea de a practica dialogul pentru realizarea unei comunicări clare şi complete. Calitatea întebărilor puse de profesor depinde adeseori de promptitudinea şi justețea răspunsurilor oferite de elevi.

Tipul întrebării	**Caracteristici**	**Exemple**
Frontală	Adresată întregii clase	Cum arată un gîndac?
Directă	Adresată unui elev	Ionel, ce atitudine ai față de gîndaci?
Inversată	Adresată profesorului de către elev şi returnată acestuia	Unde putem întîlni un gîndac? Dar tu cum crezi?
Imperativă	Este formulată sub forma unei cerințe categorice	De ce trebuie să ținem cont atunci cînd vrem să descriem un gîndac?
De revenire	Adresată de profesor prin reluarea unei păreri emise de un elev, dar care nu a putut fi luată în seamă în acel moment	Ionel susține că gîndacii pot trăi numai afară. Voi ce credeți?

LUCRUL CU TEXTUL

Această modalitate de lucru permite relevarea unor nuanțe ale textului pe care elevii nu le-au descoperit la o primă lectură şi poate fi realizat atît în echipe, cît şi individual. Preferăm lucrul în grup, deoarece solicită mai puțin timp. Astfel, împărțim clasa în 5 grupuri, fiecare avînd de realizat o sarcină. Pentru favorizarea predării conceptului de *personaj,* considerăm necesară studierea următoarelor momente: *portretul Gîndăcelului; acțiunile şi stările Gîndăcelului; comportamentul umanizat; raportul Gîndăcelului cu alte elemente ale naturii; timpul şi spațiul acțiunii.*

Pentru o mai bună înțelegere a mecanismului anunțat anterior am introdus datele în următorul tabel.

Portretul gîndăcelului	mic cît un fir de linte; picioruşele fragede; mititel; ochişorii lui mărunți cît nişte fire de colb; era îmbrăcat în aur; fărîmiță de lumină închegată, rătăcită pe pămînt; voinicul; ud de sudoare; părea o picătură de rouă; vînjos.
Acțiunile şi stările Gîndăcelului	s-a trezit ca dintr-un somn; nu simțise nici durere, nici bucurie; mişca picioruşele fragede; ocolea frunzişoara care-l adăpostise; ieşi de sub umbra răcoroasă; dădu buzna afară; rămase pe loc; îi veni inima la loc; îndrăzni: deschise ochişorii; privi în sus; tresări; picioruşele nu mai erau ale lui; trupuşorul şi-l vedea pentu întîia oară; privi în sus; zări lujerul unui crin; se mişcă din nou; trecu peste un grăunte de piatră; scoborî dincolo; se trezi la rădăcina crinului; se odihni o clipă; se rostogoli de pe tulpină; se ridică pe picioruşele dinapoi; încercă din nou; văzu că poate; a mers voinicul, a mers; mult să fi mers; se uită în jos; îl prinse amețeala; privi în sus şi se cutremură; puterile îi slăbiseră, dar nu se lăsă; purcese la drum; umblă şi umblă; ajunse; a poposit; privi iar în sus; nu-şi credea ochilor.

Statutul umanizat	nu-şi dădea seama; încercă o pornire lăuntrică; îi veni inima la loc; se mai întreba; în mintea lui îşi înjghebă planul; să meargă la bulgărul de aur, din care credea că se desfăcuse; o vedea el ce-o face; băiete! îşi făcu, moşnegeşte, cruce; cît era de hotărît şi de vînjos drumeţul; nu-şi putu opri un oftat; "Uf! Că mult mai am de suit, Doamne!"
Raportul Gîndăcelului cu alte elemente ale naturii	frunzişoara care-l adăpostise; ploaia de lumină; se dezvelea cerul; un bulgăre de aur aprins arunca văpăi; ţărîna neagră; lumină dulce; lujerul unui crin; floarea din vîrf; să se suie pe lujer; trecu peste un grăunte de piatră; se rostogoli de pe tulpina lucie; luciu i se păruse lujerul crinului; ce mireasmă se revărsa; nici un sfert din sfertul drumului; se întruchipa o frunzişoară lătăreaţă, ca o prispă; bulgărele de aur scăpătase de amiază.
Timpul şi spaţiul	*Spaţiul* frunzişoara care-l adăpostise; de sub umbra răcoroasă; afară; în ploaia de lumină; pe loc; în sus; cerul; sub frunzişoara lui; mijlocul tăriei albastre; de acolo, de sus; pe ţărîna neagră; ce depărtare; pe lujer, în sus, pînă în vîrf. *Timpul* de cînd pămîntul; mult îşi muncise gîndul; într-o zi; atunci; deschise în sfîrşit; pentru întîia oară; se mişcă din nou; se odihni o clipă; bulgărele de aur scăpătase de amiază; zile, săptămîni, luni avea de umblat.

PROBLEMATIZAREA

Această metodă ne permite să le cultivăm elevilor capacitatea de a căuta adevărul prin decodificarea unor situaţii-problemă. Aplicăm *Problematizarea* în dezbaterea următoarelor subiecte:

- Personajul unei opere literare poate fi o fiinţă umană sau o insectă, un animal etc.?
- Ce se va întîmpla dacă Gîndăcelul va ajunge la bulgărul de aur?

STUDIUL DE CAZ

Respectiva metodă dezvoltă capacitatea de desprindere a esenţialului dintr-o definiţie, dar şi capacitatea de elaborare de noi definiţii.

Definiţia I: Personajul este un element structural, o axă primordială a formelor epice şi dramatice.	**Definiţia II:** Personajul este cel ce realizează acţiunea într-un text narativ sau dramatic.	**Definiţia III:** Personajul este fiinţa sau obiectul transfigurat artistic implicat(ă) într-o acţiune.

DISCUŢIE INFORMALĂ ÎN TREI PAŞI

Utilizăm acest tip de activitate în grup pentru a dezvolta abilitatea elevilor de a portretiza un personaj, în cazul nostru – *Gîndăcelul*. Vom enumera paşii necesari pentru realizarea acestui demers.

1. Elevii sînt grupaţi cîte doi, fiecare urmînd să prezinte Gîndăcelul printr-un obiect. Obiectul va fi descris, iar alegerea – justificată.
2. După prezentarea variantelor în cadrul perechii, aceasta urmează să se sudeze cu un alt grup. Astfel, cei ce au constituit o pereche prezintă descrierea realizată de coleg, exprimîndu-şi opinia privind modul în care a fost caracterizat obiectul.
3. Ulterior, fiecare elev primeşte o coală de hîrtie pe care îşi va nota numele şi care va trece pe la toţi membrii grupului. Ei vor înscrie una din trăsăturile Gîndăcelului menţionate de coleg. Fiecare coală se va întoarce la "proprietar" şi va fi comentată de acesta.

EXERCIŢII

Vom utiliza mai multe tipuri de exerciţii, realizate pe baza unor fişe pregătite de profesor.

Tipul exerciţiului	Subiecte pentru cercetare
Exerciţii de recunoaştere	– identificaţi lexemele ce caracterizează Gîndăcelul; – stabiliţi în ce context apare ploaia de lumină; – stabiliţi raportul *gîndac-om;* – identificaţi cuvintele sau expresiile ce se referă la dimensiunea Gîndăcelului.
Exerciţii cu caracter creator	– redactaţi un text cu titlul *Gîndăcelul ajuns la bulgărul de aur;* – introduceţi încă un personaj în text; – redactaţi un text în care *Frunzişoara* să fie un personaj; – realizaţi un tablou pe baza acestui text.

FIŞA 1

Fragmente de text	Sarcini
1) Gîndacul face parte din ordinul coleopterelor. Aripile anterioare ale corpului său sînt întărite şi îngroşate şi poartă numele de *elitre*. Ele se închid exact pe linia dorsală mediană, acoperind aripile posterioare şi abdomenul, pe care le protejează. 2) Mic cît un fir de linte, mişca picioruşele fragede şi ocolea, pe de margini, frunzişoara care-l adăpostise.	– identificaţi portretul gîndacului în ambele texte; – subliniaţi cuvintele care se referă la dimensiunea gîndacului; – specificaţi în care din fragmente sînt utilizate figuri de stil pentru caracterizarea gîndacului; – integraţi mesajul textelor în următoarele noţiuni *realitate-ficţiune;* – explicaţi cum informaţia din primul fragment poate fi intercalată în cel de-al doilea; – realizaţi portretul Gîndăcelului, utilizînd informaţia din primul text.

FIŞA 2

Sarcină: Redactaţi un text care să prezinte Gîndăcelul în contact cu celelalte elemente ale naturii:	
Frunzişoara	Mic cît un fir de linte, mişca picioruşele fragede şi ocolea, pe de margini, frunzişoara care-l adăpostise.
Lumina	Se făcuse parcă mai mititel, orbit de atîta strălucire.
Un bulgăre de aur	Tresări. Picioruşele nu mai erau ale lui.
Lujerul unui crin	În mintea lui îşi înjghebă planul.

Algoritmizarea în procesul de rezolvare a exerciţiilor la chimie



Violeta **DRUŢĂ**
Liceul Teoretic "M. Eminescu", mun. Chişinău



Iurie **DRUŢĂ**
Liceul Teoretic "M. Eminescu", mun. Chişinău

Studierea chimiei înseamnă nu numai dobîndirea cunoştinţelor, ci, în special, un mod de dezvoltare a gîndirii productive şi creative. Reformarea procesului educaţional avansează cerinţe noi faţă de edificarea personalităţii elevului, care trebuie să posede iniţiativă, independenţă în gîndire şi acţiune, abilităţi de colaborare în grup, capacitatea de a rezolva probleme. Rezolvarea diferitelor tipuri de probleme şi exerciţii la chimie dezvoltă gîndirea logică, formează deprinderi intelectuale, stimulează creativitatea, capacitatea de a utiliza cunoştinţele obţinute în practică.

Uneori, nu toţi elevii înţeleg din start etapele de rezolvare a problemelor. De aceea, o fază esenţială a respectivului demers este elaborarea unor scheme algoritmice, care îi pune în situaţia de a găsi, singuri sau în grup, un algoritm concret de rezolvare. În procesul de rezolvare a problemelor şi exerciţiilor după schema algoritmică fiecare elev depune un efort intelectual pentru a umple golul dintre cunoscut şi necunoscut, pentru a descoperi soluţia adecvată şi a ajunge la răspunsul corect. Pătrunderea în miezul problemei şi înţelegerea căilor de rezolvare duce la deblocarea elevilor, la apariţia încrederii în forţele proprii. Aceasta îi determină să recurgă la sinteza cunoştinţelor anterioare într-un algoritm nou, neobişnuit, la rezolvarea problemei sau a exerciţiului printr-o metodă nouă, originală, adică la manifestarea capacităţilor creative.

Cercetătorii F.F.Gyaraki, G. Lariccia şi P. Gherardini ş.a. au remarcat faptul că elevii manifestă tendinţa de a construi structuri generale de comportament cu aspect algoritmic aplicabile la rezolvarea anumitor probleme şi exerciţii, ceea ce are o mare importanţă în învăţare. Pornind de la aceste constatări, ei au încercat să elaboreze baza

teoretică a învățămîntului algoritmic, algoritmii devenind noi mijloace de instruire. Algoritmul (după numele lui Al. Horesmi, matematician arab de la începutul sec. IX), avînd la origine un procedeu de calcul folosit în matematică şi logică, reprezintă un sistem de operaţii fundamentale, nereductibile la altele mai simple, a căror aplicare, într-o succesiune determinată, este necesară (în unele cazuri şi suficientă) pentru rezolvarea unor probleme-tip şi exerciţii de ordin practic sau teoretic.

Din cele relatate mai sus reiese că algoritmizarea poate fi utilizată în diferite domenii ale chimiei. În continuare vom accentua rolul acestei metode şi vom propune o schemă algoritmică de rezolvare a exerciţiilor la chimie, testată în clasă. În procesul de realizare a sarcinii elevul alcătuieşte conform schemei etapele de parcurs, pas cu pas, înţelegînd logica rezolvării. Astfel, i se deschid „tainele" chimiei, el fiind în stare să pătrundă în esenţa fenomenului, să-şi formeze anumite priceperi şi deprinderi, să rezolve singur orice exerciţiu de acest tip, prevăzut de curriculumul la respectiva disciplină. Folosirea acestei metode nu se reduce numai la aplicarea unor reguli, ea stabileşte ordinea operaţiilor mentale care au dus la elaborarea algoritmilor. Schemele algoritmice au menirea de a facilita comprehensiunea, de a stimula interesul elevilor pentru obiect, de a produce satisfacţia înţelegerii şi cunoaşterii.

În gimnaziu se studiază clasele de substanţe anorganice şi nomenclatura lor. Ponderea principală în acest demers le revine elevilor cl. VIII. Pentru a facilita lucrul, la început de an şcolar li se propune o schemă, care se completează pe parcursul anului de studiu. Schema 1 este însoţită de Tabelul 1, în care elevii completează algoritmul nomenclaturii diferitelor clase de substanţe anorganice. În Schema 1 sînt rezervate spaţii pentru toate clasele de substanţe anorganice însuşite în gimnaziu. Spre deosebire de schemele de clasificare propuse de autorii manualelor de chimie pentru gimnaziu, respectiva schemă include o clasificare minuţioasă a fiecărei clase de substanţe. Tot aici, bazele, acizii şi hidroxizii amfoteri sînt trataţi ca o clasă comună de substanţe compuse, numită *Hidroxizi*. Observaţiile efectuate pe parcursul a mai mulţi ani în cadrul studierii temei *Sistemul periodic şi legea periodicităţii* în clasele de gimnaziu şi de liceu ne permit să afirmăm că la scrierea formulei hidroxidului (ce corespunde unui oxid acid) elevii se confruntă cu greutăţi, notînd-o greşit sub formă de bază. Altfel spus, ei îşi formează o imagine eronată precum că hidroxidul trebuie să fie neapărat o substanţă de forma $E(OH)_n$.

Elevilor li se explică că hidroxizii pot fi de 3 feluri:

1. Hidroxizi cu proprietăţi bazice: în majoritatea lor, vor interacţiona cu acizii tari. În continuare vor fi numiţi *baze*.
2. Hidroxizi cu proprietăţi acide: în majoritatea lor, vor interacţiona cu bazele alcaline. În continuare vor fi numiţi *acizi*.
3. Hidroxizi cu proprietăţi amfotere: vor interacţiona cu bazele alcaline şi cu acizii tari. În continuare vor fi numiţi *hidroxizi amfoteri*.

Schema 1 şi Tabelul 1, cu ajutorul cărora elevii pot deduce tipul substanţei şi denumirea ei, sînt incluse în portofoliul de lucru al fiecăruia.

Exemplu:

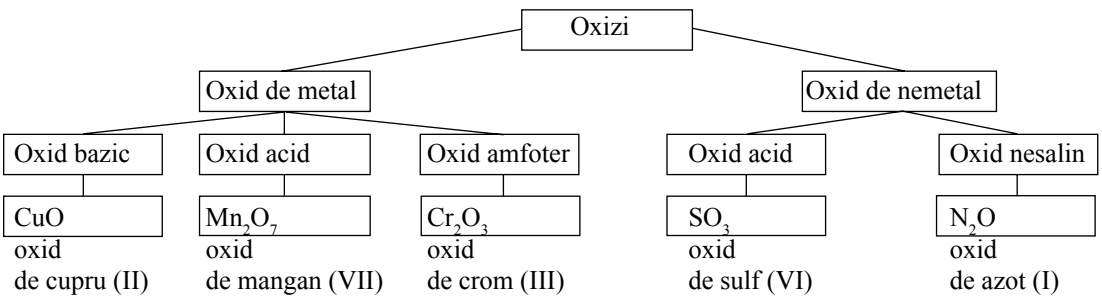
• Clasificaţi substanţele din şirul de mai jos şi denumiţi-le:

Cr_2O_3; Na_2SO_4; HNO_3; $Cu(OH)_2$; SO_3; H_2S; $BaCl_2$; NaOH; Mn_2O_7; N_2O; $Al(OH)_3$; CuO.

Reieşind din Schema 1, elevii elaborează, în grup sau individual, algoritmul de clasificare şi de denumire a substanţelor propuse:

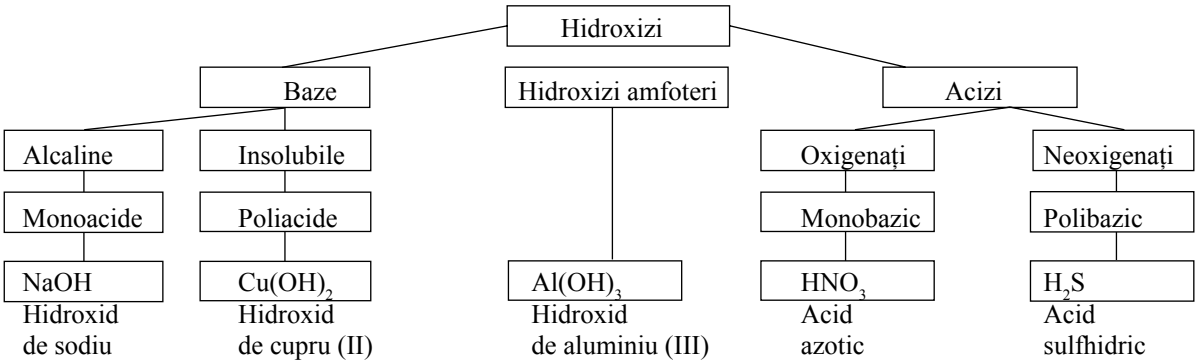
I. Oxizii:

- ✓ se selectează substanţele alcătuite din două elemente unul dintre care este oxigenul (oxizii);
- ✓ se clasifică oxizii, după felul elementelor, în oxizi de metale şi de nemetale;
- ✓ se calculează valenţa elementelor în oxizi şi se determină tipul lor;
- ✓ se denumesc oxizii utilizînd Tabelul 1: oxizii – oxid de ... (elementul+valenţa).



II. Hidroxizii:

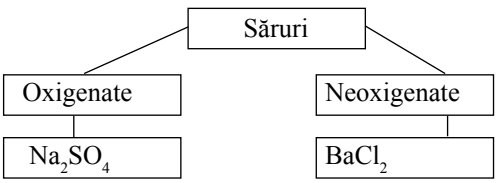
- ✓ se selectează conform definiţiei;
- ✓ se determină tipul bazei după felul metalului şi numărul grupei hidroxil;
- ✓ se clasifică acizii după prezenţa oxigenului şi numărul atomilor de hidrogen;
- ✓ se denumesc hidroxizii: baze – hidroxid de ... (metal + valenţa); acizi neoxigenaţi – acid ... hidric; acizi oxigenaţi – acid ...ic.



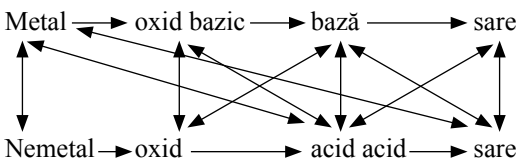
III. Sărurile:

- ✓ se selectează conform definiției;
- ✓ se clasifică după prezența oxigenului;
- ✓ se denumesc după Tabelul 1:

sare neoxigenată – ...ură de ... (metal + valența); sare oxigenată – ...at de .... (metal + valența).



La tema *Generalizarea cunoştinţelor despre clasele de compuşi anorganici* (cl.VIII) se acumulează un volum impunător de informații care se cer a fi sistematizate pentru a putea scrie corect ecuațiile reacțiilor ce confirmă proprietățile chimice ale principalelor clase de compuşi anorganici şi metodele de obținere a acestora. În acest scop, autorii manualului propun schema legăturii genetice:



Schema, urmată de comentarii asupra unor proprietăți chimice ale claselor de substanțe neorganice, îi permite elevului să stabilească ce substanțe vor interacționa între ele. Nu este clar însă dacă reacția chimică va avea loc în toate cazurile sau nu, care vor fi condițiile reacției, de ce factori va depinde ea?

Alte scheme, care vizează determinarea legăturii genetice între clasele de substanțe anorganice şi sistematizarea proprietăților lor chimice, sînt propuse de B.Pasecinic, coautor al manualului de chimie pentru cl. VIII. În complex cu acestea, folosim la ciclul gimnazial, cît şi la cel liceal Tabelul 2.

Exemple:

- Determinați cu care din substanțele de mai jos va interacționa hidroxidul de sodiu (NaOH):

CuO; HCl; K_2SO_4; SO_3; $Cu(OH)_2$; Mg; $CuCl_2$

Pentru realizarea sarcinii elevii, ghidați de profesor, deduc (individual sau în echipă) algoritmul:

- ✓ se determină tipul substanței propuse în condițiile exercițiului (NaOH – bază alcalină);
- ✓ se determină, utilizînd Tabelul 2 şi Tabelul solubilității, tipul fiecărei substanțe propuse pentru interacționare (CuO – oxid bazic; HCl – acid tare; K_2SO_4 – sare solubilă; SO_3 – oxid acid; $Cu(OH)_2$ – bază insolubilă; Mg – metal activ (neamfoter); $CuCl_2$ – sare solubilă);
- ✓ se determină, în baza Tabelului 2, cu care din substanțele propuse va interacționa substanța dată (baza alcalină: cu acid – HCl, cu oxid acid – SO_3, cu sare solubilă dacă în rezultatul reacției se formează o substanță insolubilă – $CuCl_2$);
- ✓ se determină tipul reacțiilor chimice (*toate de schimb);
- ✓ se scriu ecuațiile reacțiilor chimice.

- Scrieți ecuațiile reacțiilor de obținere a sării Na_2SO_4.

Folosind tabelul propus şi Tabelul solubilității, elevii deduc algoritmul de preparare a sării respective:

- ✓ din seria genetică: metal → oxid bazic → bază → sare se determină formulele substanțelor inițiale care conțin în componența lor metalul din sare: Na – metal, Na_2O – oxid bazic, NaOH – bază alcalină, Na_2CO_3 – una din săruri;
- ✓ se determină substanțele care pot forma (schimba) restul acid SO_4 la interacțiune cu substanțele de mai sus: SO_3, H_2SO_4, $MeSO_4$, ($CuSO_4$);
- ✓ se determină la interacțiunea căror din substanțele nominalizate se va obține sarea Na_2SO_4;
- ✓ se determină tipul fiecărei reacții chimice şi se scriu ecuațiile.

Sinteza rezultatelor înregistrate în urma utilizării schemelor algoritmice şi tabelelor la studierea claselor principale de compuşi certifică faptul că elevii şi-au dezvoltat aptitudinile de aplicare a cunoştințelor teoretice

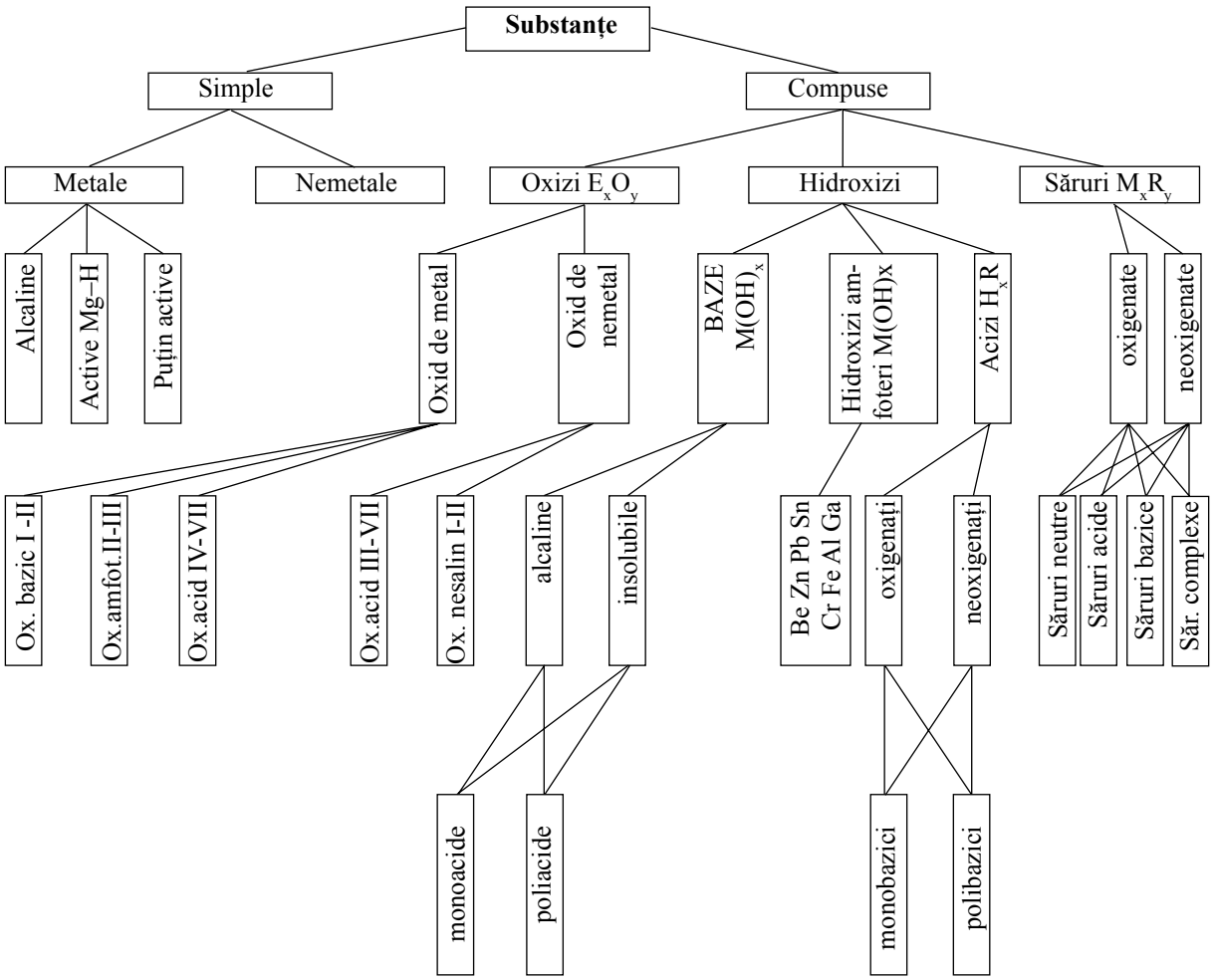
obținute în rezolvarea exercițiilor, astfel atestîndu-se o sporire a randamentului școlar.

În concluzie, se pot evidenția următoarele avantaje ale metodei de algoritmizare în rezolvarea exercițiilor la chimie: punerea accentului pe activitatea individuală a elevului sau în grup; centrarea pe acțiune, pe deducere, pe analiză; evitarea erorilor; realizarea unei importante economii de timp; încurajarea lucrului independent, a inițiativei şi creativității elevilor; dezvoltarea gîndirii logice şi analitice; utilizarea cunoştințelor în condiții reale; susținerea elevilor în procesul de sistematizare şi îmbogățire a cunoştințelor; formarea deprinderilor de rezolvare a exercițiilor; asigurarea unei mai bune organizări a activității elevilor şi profesorilor; trezirea interesului elevilor față de această disciplină.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Berinde, Z., *Metodă şi algoritmizare în chimie*, Ed. CUB PRESS 22, Baia Mare, 1999.
2. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, EDP, Buc., 1997.
3. *Curriculum de liceu. Recomandări practice pentru predare-învățare-evaluare*, CEPD, Ch., 2001.
4. *Curriculum Național pentru învățămîntul liceal, Matematică şi Ştiințe*, Ed. ARC, Ch., 1999.
5. Kudrițcaia, S.; Pasecinic, B.; Dragalina, G.; Velişco, N., *Chimie, cl. VIII*, Ed. ARC, Ch., 2003.
6. Kudrițcaia, S.; Pasecinic, B.; Dragalina, G.; Velişco, N., *Chimie, cl. IX*, Ed. ARC, Ch., 2003.
7. Moise, C., *„Algoritmizarea" în tehnologia procesului educațional*, în Văideanu, G., *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, vol. 2, Iaşi, 1986.

Schema 1



Tabelul 1

Substanțele	**Cum se denumesc**	
	Gr. Ox. = Nr. Gr.	Gr. Ox. < Nr. Gr. Acid ...os ...it de ... (met+val)
Acizi oxigenați	Acid ...ic	
Sare oxigenată	...at de ... (met+val)	
Oxizii	Oxid de ... (elementul+valența)	

Substanțele	**Cum se denumesc**
Acizi neoxigenați	Acid ...hidric
Sare neoxigenată	...ură de ... (metal+valența)
Baze	Hidroxid de ... (metal+valența)

Tabelul 2. Proprietățile chimice ale claselor de substanțe anorganice

		Oxizi		**Baze**		**Acizi**	**Sare**	**Apă**	**Metal**
		Bazici	Acizi	Alcaline	Insolubile				
Oxizi	Bazic (1,2,3)		***			*		a) ***	
	Amfoter			*		d) *			
	Acid (4,5,6,7)	***		*				b) ***	
Baze	Alcaline		*			*	c) *		*i
	Insolubile					d) *			
Hidroxizi amfoteri				*		d) *			
Acizi		*		*	d) *		e) *		f) **
Sare				c) *		e) *	g) *		h) **

Reacția chimică este posibilă:

a) Dacă metalul din oxid este alcalin.
b) Cu excepția lui SiO_2…
c) Dacă sarea luată la reacție este solubilă, iar una din substanțele obținute este insolubilă.
d) Dacă acidul este tare (electrolit).
e) Dacă acidul e mai tare decît cel din care provine sarea, sau dacă în urma reacției de schimb se obține o substanță insolubilă.
f) Dacă metalul stă în şirul metalelor pînă la H.
g) Dacă sărurile luate pînă la reacție sînt solubile, iar cel puțin una din sărurile obținute este insolubilă.
h) Dacă metalul liber este mai activ ca cel din sare (în afară de metalele alcaline).
i) Dacă metalul este amfoter.

Tipul reacției chimice:

*** - combinare: A + B → AB
** - substituție: A + BC → AC + B
* - schimb: AB + CD → AD + CB

Şirul tăriei acizilor

$\underline{H_2SO_4\ HNO_3\ HI\ HBr\ HCl}$ $H_3PO_4\ HF\ H_2SO_3$ $\underline{H_2S\ H_2CO_3\ H_2SiO_3}$
acizi tari acizi medii acizi slabi

Economia educației



Sorin **CRISTEA**

Universitatea din București

Economia educației reprezintă o știință a educației sau o știință pedagogică dezvoltată la nivelul interacțiunii dintre *pedagogie* și *economie*. *Obiectul de studiu specific* este construit pe baza valorificării unor concepte și modele economice în contextul educației și al instruirii. Are în vedere analiza educației și a instruirii în perspectiva proiectării și realizării unui sistem și proces de învățământ *eficient* în condițiile societății moderne și postmoderne (informaționale, bazată pe cunoaștere).

Analiza relației dintre *educație* și *economie* sau dintre *economie* și *educație* constituie sau tinde să constituie nucleul epistemic tare al *economiei educației*, în calitate de știință pedagogică. Orientările principale vizează: a) evidențierea rolului major al educației în dezvoltarea economiei, ceea ce presupune abordarea educației ca investiție umană, realizată în termeni de capital uman; b) sublinierea rolului economiei în dezvoltarea educației, cu accente specifice în cazul economiei bazată pe cunoaștere care solicită și promovează un anumit tip de educație (vezi noua structură a sistemului de învățământ superior, după *Procesul Bologna*).

Conceptele preluate și prelucrate pedagogic vizează realități socio-economice specifice: producție, productivitate, globalizare, resurse (umane, materiale, financiare), finanțarea educației, investiție în educație, costurile educației, management, forță de muncă în condițiile societății bazată pe cunoaștere, reproducere, circulație a forței de muncă, motivarea muncii, libertate, eficiență, echitate, creștere, dezvoltare – *economică*; valori economice (materiale, spirituale, bunuri, servicii), competiție, cerere – ofertă, abordare macro, abordare micro, abordare economică a comportamentului uman, relație cost-beneficiu etc.

Modelele economice preluate permit *analiza și valorificarea educației* din mai multe perspective: a) ca *investiție* individuală și socială, cu efecte pe termen mediu și lung (modelul *capitalului uman*); b) ca mijloc de *selecție* și promovare pe baza aptitudinilor (modelul *filtru*); c) ca *simbol al reușitei sociale* (modelul *cultural*); d) ca modalitate de formare profesională (modelul *pieței muncii*); e) ca *serviciu social* (modelul *produselor*); f) ca *resursă de dezvoltare durabilă* (modelul *gestiunii sistemelor de formare*); g) ca *strategie de anticipare a integrării* (modelul *planificării*); h) ca *abordare globală, optimă și inovatoare* a activității (modelul *managementului*).

Conceptele și modelele amintite sînt articulate în cadrul unor *metodologii* economice valorificabile în analiza sistemului și a procesului de învățământ. Avem în vedere metodologia: *econometrică* (pentru ordonarea informațiilor vehiculate la nivel de sistem); macroeconomică (pentru analiza relației dintre sistemul de învățământ și celelalte sisteme sociale, în special sistemul economic, raportat la sistemul social global); *microeconomică* (pentru analiza procesului de învățământ, a clasei de elevi, a școlii, familiei, comunității); *serviciilor* (pentru analiza sistemului de învățământ ca furnizor se servicii sociale); *transferului de capital* (pentru analiza rolului învățământului în formarea profesională).

O problemă specială este cea care vizează relația dintre decizia economică și decizia pedagogică. La acest nivel, *economia educației* abordează o temă apropiată de *politica educației*. Pedagogia valorifică teoria deciziei în economie, preluată ca model exemplar. Implică valorificarea investiției la nivelul tuturor resurselor pedagogice, care solicită bani, timp, bază didactico-materială, proiecte eficiente în termeni de beneficii la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Principalele aplicații ale *economiei educației* sînt realizate pentru *analiza sistemului de învățământ*. Problema esențială este cea a resurselor alocate în educație la nivelul sistemului de învățământ proiectînd beneficii de ordin pedagogic și social (economic, cultural, politic, comunitar). Modalitatea de alocare a resurselor este judecată în sens

global şi particular, național şi internațional, valorificînd informații din domenii apropiate – management, marketing, relații cu publicul. Rolul resurselor financiare este determinant în măsura în care contribuie la realizarea optimă a celorlalte resurse pedagogice prezente în cadrul sistemului: informaționale, umane, didactico-materiale.

Analiza sistemului de învățămînt, în funcție de costurile determinate şi clasificate pe criterii relevante economic şi pedagogic, conduce la evidențierea următoarelor caracteristici: include instituții de tip nonprofit, cu performanțe în termeni de competențe, capacități, performanțe specifice; promovează organizații care oferă servicii sociale cu obiective prioritar pedagogice, avînd efecte în plan economic, politic, cultural; dezvoltă structuri stabile care conferă sistemului durabilitate valorică, dar care întreține o inerție cu efecte negative în perioade necesar reformatoare; stimulează decizii ce urmăresc eficientizarea costurilor pentru reformarea sistemului, pentru creşterea calității instruirii, accesului la educație de calitate la toate nivelurile şi treptele şcolare şi universitare; angajează un capital uman cu dimensiuni şi caracteristici specifice prin efecte pozitive cumulate în timp; utilizează *timpul* pedagogic ca resursă strategică specială, în măsura în care, în termeni economici, „nu poate fi stocat şi nici redistribuit".

Din perspectiva *economiei educației*, esențială este convertirea tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) în resurse capabile să utilizeze *timpul optim* pentru educația de calitate în contexte şi situații determinate social.

Variabilele economice, care conferă note specifice contextului pedagogic extern şi intern, sînt valorificate în analiza sistemului de învățămînt în termeni de: *„formatori de cost",* implicați în calcularea raportului: număr elevi – număr profesori; număr personal didactic – număr personal nedidactic; venituri fixe – sporuri determinate de performanțe; finanțare centrală – finanțare locală; *modalități de luare a deciziilor* pe criterii privind: finanțarea pe elev; centralizarea – descentralizarea sistemului; perspectiva politică – perspectiva economică; perspectiva economică – perspectiva pedagogică; perspectiva furnizorului de resurse – perspectiva beneficiarului (individual, colectiv, comunitar, național etc.); *ofertă de educație*: cantitativă – calitativă; în context macrosocial – microsocial; în „triunghiul de întemeiere a societății actuale", articulat între *investiția în educație – competențele şi performanțele* în educație, valorificate social – *dezvoltarea economică* (ceea ce atrage atenția asupra riscurilor apărute în cazul unor decizii de *economie* şi de *politică a educației* greşite.

Dezvoltarea economiei educației, ca ştiință a educației construită pe baza unei metodologii de tip interdisciplinar a condus la apariția unor noi domenii de cercetare, promovate în spiritul „noilor ştiințe sociale". Este contextul metodologic în care s-au afirmat noi *ştiințe ale educației* aflate în raporturi de intradisciplinaritate cu *economia educației*, dar şi de interdisiciplinaritate cu sociologia educației, psihologia educației, politica educației: *planificarea educației, managementul educației, managementul organizației şcolare, managementul clasei, managementul activității didactice, managementul proiectului*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Becker, G. S., *Comportamentul uman - o abordare economică*, Ed. All, Buc., 1994.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ch.-Buc., 2000.
3. *Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*, Ed. Natahn, Paris, 1998.
4. *Ştiințele educației. Dicționar Enciclopedic* (coord. Noveanu, E.), Ed. Sigma, Buc., 2007.

Summary

The necessity to promote the *Entrepreneurial Education* in the educational institutions from Moldova is the main theme of this magazine. The rubric **QUO VADIS?** consists of the following titles: *Entrepreneurial Spirit – from intention to fulfillment* (A. Scutaru-Guțu), *Entrepreneurial Education in school – from talks to deeds* (V. Andoni), *Entrepreneurial Culture – the key to success for a country* (V.Braşovschi-Velenciuc). The importance of implementing the courses on *Applied Economy* is presented by D. Cauş, T. Bivol, A. Gasița. In the rubric **EARLY EDUCATION,** a group of authors (V.Pelivan, A.Dima, N.Zotea, E.Musteață, L.Pricob) present a model of didactic planning in the preschool institutions. The inclusive practices promoted in the Republic of Moldova represent the central idea on which the materials of the rubric **INCLUDING ME** focus on edited in partnership with the Day Center „Speranța". In this magazine, the focus is mainly on problems related to enrolling the persons with special educational needs in total labor force. The rubric **EX CATHEDRA** sign the following authors: V.Tofan (*Pedagogic language: between learning and objectivism*), E.Railean (*Methodical Recommendations for elaborating electronic workbooks*), O.Arbuz-Spatari (*Peculiarities of a creative person*). **EXERCITO, ERGO SUM** presents a non-formal activity in the primary cycle (L.Guțalov) and gives us some recommendations for making the didactic classes more efficient during organic chemistry by applying some logical schemes (A.Gandrabur). The rubric **DEVELOPING CRITICAL THINKING** includes the presentation of a class on Mathematics based to the technique: Teams-Games-Contest (L.Ursu), of a lesson in primary classes that has as an objective to learn and understand the notion of character (S.Tăbîrță) and of a lesson of chemistry that has as a subject solving exercises based to algorithmization (V.Druță, I.Druță). S. Cristea traditionally signs the rubric **DICTIONARY,** defining the concept of *educational economy*.

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