Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 1 (47), 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?
Vlad POHILĂ
Societatea cunoaşterii în Republica Moldova: de ce? cum? încotro? ... 2
Vlad PÂSLARU
Libertatea umană şi societatea cunoştinţelor ... 4
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Formarea continuă a cadrelor didactice faţă cu provocările unei societăţi a cunoaşterii sau Ce ne trebuie nouă? ... 8
Lia SCLIFOS
Abordarea participativă a cercetării şi educaţia într-o societate bazată pe cunoaştere ... 9
Marin BĂLĂNUŢĂ
Premisele tranziţiei la o societate a cunoaşterii ... 13

EDUCAŢIE TIMPURIE
Maria BARANOV
Imaginea de sine pozitivă (prin crearea mediului psihoemoţional favorabil) ... 15
Natalia CARABET
Formarea reprezentărilor despre natură la preşcolari ... 17

ANUL PRO DIDACTICA
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
"Participare şi calitate în educaţie": un nou proiect regional de cercetare în ţările din Europa de Sud-Est ... 19
Rima BEZEDE
Diseminarea bunelor practici în cadrul Proiectului „Pentru o mai bună guvernare şi responsabilizare în şcoală" ... 19
Violeta DUMITRAŞCU
Proiectul "Un viitor pentru copiii noştri" în acţiune ... 20
Lilia NAHABA
"Servicii la solicitarea beneficiarului" ... 21

Lilia STÎRCEA
Proiectul „Consolidarea sistemului de educaţie profesională tehnică în Moldova" (CONSEPT) ... 21

INCLUSIV EU
Viorica COJOCARU
Părintele creşte odată cu copilul ... 23
Interviu cu Afredas Nazarovas:
„Rezultatul va veni numai atunci cînd statul, societatea civilă şi părinţii vor interacţiona ca parteneri..." ... 24
Valentina CHICU
Să mărim şansele de succes pentru fiecare copil ... 25
Rodica SOLOVEI
Individualizarea în procesul educaţional: de la teorie la practică ... 28
Dicţionar ... 30

EX CATHEDRA
Tatiana CALLO
Globalizarea educaţiei şi integrarea cunoştinţelor ... 31
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Actualizarea unor indicatori de calitate ai lecţiei de limbă şi literatură română, în condiţiile orientării spre o Europă a cunoaşterii ... 34
Ionuţ BULGARU
Relaţia pedagogie-istoria educaţiei şi a sistemelor de învăţământ în viziunea lui Emile Durkheim ... 37
Natalia SPANCIOC
Paradigma predării comparate a limbilor în perspectivă acţională ... 40

EXERCITO, ERGO SUM
Elena DUBININ
Utilizarea horoscopului în caracterizarea personajelor literare ... 43
Claudia SUHAN
Valoarea educaţională a metodei *Proiectului* la lecţiile de limbă franceză din perspectiva dezvoltării comunicării orale ... 45
Olesea URÎTU
Compunerea şcolară – act de creativitate ... 48
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Lecţia de literatură: tradiţie şi modernitate ... 49

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE
Domnica CROLEVEŢ
***Jocul* – metodă de stimulare a activităţii** ... 51

DICŢIONAR
Sorin CRISTEA
Educaţia în societatea cunoaşterii ... 54

Societatea cunoaşterii în Republica Moldova: de ce? cum? încotro?



Vlad **POHILĂ**

publicist

Posibil, încă din şcoala mea medie de cultură generală, o şcoală cu mulţi profesori foarte bine pregătiţi, am învăţat, la început mai mult intuitiv, că a cunoaşte, a fi documentat este o necesitate; că omul instruit, cult este „cu un cap mai sus" este un avantajat, devine un bun gospodar, un specialist de valoare; în fine, că cel ce ştie mai multe se descurcă mai uşor în viaţă. Anii de studii la facultate, apoi debutul în carieră mi-au confirmat justeţea acestei abordări. Aş putea enumera zeci, poate sute de cazuri – şi curioase, şi edificatoare –, cînd am ieşit învingător în situaţii dificile tocmai datorită faptului că aveam un bagaj relativ mare, oricum suficient de bogat, în domeniile de referinţă. Mai tîrziu era să găsesc alte confirmări ale utilităţii de a fi un om informat, documentat, un om al cunoaşterii. Cum spaţiul nu ne permite să înşirăm aici „poveşti la gura sobei", fie ele şi axate pe subiectul abordat de noi, ne vom limita la cîteva trimiteri cu caracter aforistic – aceasta şi pentru că o maximă, o cugetare este, în ultimă instanţă, o învăţătură (de regulă) mare, concentrată într-un număr mic de cuvinte.

Aristotel avea convingerea că: „Toţi oamenii au de la natură dorinţa de a cunoaşte". Cu regret însă, nici pe departe toţi oamenii fructifică acest mare, preţios, inestimabil dar „de la natură", de la Dumnezeu, de la născătorii lor: adeseori dorinţa de a cunoaşte este trecută pe plan secund, fiind devansată de lene, de comoditatea superficial percepută, dar şi de o bizară teamă, de alte stupide complexe, unul dintre acestea găsindu-şi expresie şi în fraze de tipul „Nu e bine să ştii prea multe" sau „Dacă vrei să afli prea multe, poţi să te strici la cap" etc. Zăbovind nţel în spaţiul temporal, vom evoca o extraordinară nuanţare a fenomenului cunoaşterii: *Nosce te ipsum = Cunoaşte-te pe tine însuţi*, îndemn atribuit lui Socrate. Cine pătrunde în adîncimea acestei cugetări, are mai multe şanse de a cunoaşte lumea şi viaţa, natura şi întreg universul, oricît de complexe ar fi acestea. Căci totul începe de la cunoaşterea propriei persoane: e un loc comun că poţi învăţa mai uşor şi mai temeinic alte limbi dacă îţi cunoşti bine limba maternă; e o axiomă că vei cunoaşte mai bine pe alţii, respectiv, alte lucruri atunci cînd ştii cine eşti, ce posibilităţi/capacităţi ai, ce doreşti, ce intenţionezi ş.a.m.d. Facem un salt în timp, oprindu-ne la un poet englez de factură victoriană, R.Browning, care ne dumereşte că „Nu există cunoaştere fără să nu fie putere". Am descoperit relativ tîrziu acest aforism, dar cu atît mai mare mi-a fost surpriza citindu-l, căci, intuitiv, am considerat întotdeauna că omul cunoscător, documentat, instruit este nu numai puternic, dar şi liber în opţiuni şi în acţiuni, mai mult încă: şi un popor instruit are mai multe şanse de a scăpa de tutela străinilor, de asuprire din partea altora; acestui popor i se deschid mai multe căi spre propăşire, spre o evoluţie benefică tuturor reprezentanţilor lui. Şi dacă liricul romantic din Anglia punea cunoaşterea în legătură cu puterea, apoi E. Cioran o corela cu... însăşi fericirea omenească! „Cunoaşterea a ridicat un zid de netrecut între om şi fericire. Suferinţa nu e decît cunoştinţa Absolutului". Şi pentru ca acest gînd cioranian să nu sperie pe cineva, adăugăm în finalul respectivului excurs prin universul aforistic o cugetare a lui V. Pârvan care, avem impresia, are ca destinatari cu precădere pe tineri: „Mai sus, tot mai sus... Nu însă pe treptele ierarhiei, ci în cunoaştere şi înţelegerea lumii".

Aceste şi alte gînduri converg spre un numitor comun: cunoaşterea ca o necesitate şi o garanţie a propăşirii societăţii. Cum putem lesne deduce, preocuparea pentru tandemul sau dualul *om (societate)-cunoaştere* este veche şi, îndrăznim să spunem – constantă. Totuşi, evoluţia ştiinţei, respectiv a cunoaşterii, a dictat fiecărei epoci anumite „reguli ale jocului", exigenţe, imperative, principii, care diferă de la o epocă la alta.

Să vedem care ar fi cerinţele sau poate principiile specifice *societăţii cunoaşterii* în epoca contemporană.

Competenţele, sau capacitatea omului de a acţiona, a aprecia, a soluţiona şi a decide ceva la un grad ce i-ar permite să devină o autoritate în domeniu, au definit, în linii mari, dintotdeauna societăţile, civilizaţiile. Tocmai competenţele au generat, de-a lungul veacurilor, spiritele enciclopedice, conducînd în sec. XVII la apariţia, în Franţa, a Enciclopediei – o amplă sinteză a cunoştinţelor umane, elaborată, pentru uzul comunităţii, de către o echipă de personalităţi ale ştiinţei, literaturii, artelor, meşteşugurilor etc. Pe urmele enciclopediştilor francezi, faimosul nostru cărturar B. P. Hasdeu a iniţiat elaborarea unui Dicţionar nu doar explicativ, etimologic, frazeologic, dar şi universal. Iniţiativa, uluitoare prin concepţie şi realizare chiar de la primul volum, s-a dovedit a fi peste puterile unui singur om, fie el şi cu facultăţile lui Hasdeu, din care motiv continuarea lui a fost pusă în seama Academiei Române. A fost şi aceasta un semnal al necesităţii de specializare – mai restrînsă şi, concomitent, mai profundă, în sec. XX şi în prezent tocmai *specializarea* devenind un criteriu de bază al competenţelor. Aşadar, un semn distinctiv, un imperativ, al societăţii cunoaşterii ar fi specializarea tot mai strictă şi mai aprofundată. Da, sînt apreciate şi spiritele sau imboldurile enciclopedice, cu vaste cunoştinţe în diferite domenii, totuşi cel mai cotat – ca fiind de o utilitate deosebit de eficientă – este specialistul bine ancorat într-un domeniu anume de studiu, cercetare, respectiv de promovare, propagare, popularizare a domeniului dat.

Cunoaşterea mai multor limbi, aplicarea cunoaşterii limbilor străine la fel au fost preţuite de-a lungul timpului, recurgîndu-se foarte des la capacităţile, la roadele activităţii poliglo ţilor. În epoca modernă, marcată de un dialog intens între oameni, naţiuni, state, a cunoaşte o limbă sau cîteva limbi străine nu mai constituie apanajul unui cerc, relativ restrîns, de filologi, de alţi savanţi sau diplomaţi. Studierea limbilor străine a devenit pretutindeni o politică culturală ridicată la rang de stat. Cu o jumătate de secol în urmă era un lux, un „blazon de noblete intelectuală" ca un tînăr studios să ştie o limbă străină; cu un sfert de veac în urmă acest „lux" a prins a se generaliza; în prezent, cele mai multe licee şi universităţi prevăd studierea a două sau chiar trei limbi. O pot spune din propria-mi experienţă: cunoaşterea oricărei limbi înseamnă o fereastră larg deschisă spre un nou univers cultural, informaţional, dar şi emotiv. Bucuria, marea satisfacţie a comunicării, a revelaţiilor continue ar fi doar două din multiplele avantaje pe care ţi le oferă studierea mai multor limbi, indiferent că sînt acestea nişte idiomuri „mari", de circulaţie universală sau „mici", limitate la uzul unui popor de cîteva milioane. Nu în zadar se spune: Cîte limbi cunoşti, de atîtea ori om eşti! Cum însă o marcă distinctivă a societăţii contemporane este abordarea pragmatică a lucrurilor, fenomenelor, din acest punct de vedere pot confirma axioma că studiul, cunoaşterea limbilor este un capital de excepţie: da, unul intelectual, spiritual, dar care te ghidează cel mai sigur spre cucerirea altor capitaluri, inclusiv spre capitalul în accepţia clasicilor economiei politice.

Un indiciu specific al epocii noastre îl constituie *calculatorul*. Este, indubitabil, una dintre cele mai de seamă realizări ale intelectului uman; este, neîndoios, şi una dintre cele mai fascinante împliniri ale existenţei noastre. Nu mai e cazul să insistăm asupra gradului sporit de utilitate, de eficienţă, de pragmatism şi ale *internetului*; simplitatea şi viteza cu care fiecare om îşi face acces la un ocean, dacă nu la cîteva oceane, unul mai vast decît celălalt, de acumulări ale roadelor intelectului uman.

Primit iniţial cu destule reticenţe de către generaţia mai în vîrstă (recunosc: este şi cazul subsemnatului!), foarte curînd calculatorul s-a transformat dintr-o „sperietoare" – într-un instrument de uz cotidian, ba chiar de folosinţă la fiece oră de zi şi noapte. Tînăra generaţie a îmbrăţişat cu o firească uşurinţă şi dragoste avantajele, splendorile calculatorului, cu deosebire pe cele ale *net*-ului, cum mai este numit, la modul diminutival, dar şi dezmierdător Internet-ul. Astfel încît, în prezent, utilizarea calculatorului şi accesul la internet comportă mai curînd o singură problemă care vizează, probabil, în special tinerii, adolescenţii – finalitatea recursului la nenumăratele, neasemuitele avantaje oferite de calculator/Internet. Ca şi oricare altă realizare de seamă a progresului, calculatorul are un impact diferit asupra diferitelor categorii de beneficiari, „ispitele" oferite fiind numeroase şi extrem de variate; rămîne valabilă chestiunea cultivării unei abordări diferenţiate, precum şi cea a discernămîntului la utilizarea lor. Oricît ar părea de paradoxal, dar mai e şi problema timpului atribuit pentru munca (sau jocul!) la calculator, la *net*... – însă la acest compartiment ar avea mai multe de spus specialiştii, inclusiv cei din sfera sănătăţii publice.

În fine, un aspect al fiinţării noastre în *societatea cunoaşterii* ar fi instruirea continuă, instruirea pe parcursul întregii vieţi. Pentru a ne elucida aserţiunea dată, vom recurge din nou la o comparaţie de ordin cronologic. Popoarele scandinave (suedezii, norvegienii, danezii, finlandezii, islandezii), dar şi naţiunile baltice (mai întîi estonii, apoi letonii şi lituanienii, aflaţi în sfera

de influenţă a regilor şi cărturarilor de la Stockholm) au lichidat analfabetismul încă la înc. sec. XVII. În acelaşi veac au învăţat a scrie/a citi, în proporţii de masă germanii şi polonezii, urmaţi de francezi, care au soluţionat această problemă după Marea Revoluţie din anii 1789-1793.

După unirea Principatelor, domnitorul Al. I. Cuza a inclus în lista de priorităţi ale noului stat deschiderea în toate comunele de şcoli primare, proiect pus în aplicare de Spiru Haret la răscrucea sec. XIX-XX, şi finalizat, cu un real succes în România Mare, aşadar, şi la noi, în Basarabia, în perioada dintre cele două războaie mondiale. Chiar dacă regimul sovietic, după 1940 şi din nou, după 1944, a umilit populaţia basarabeană prin acel *likbez* de tristă faimă, care nu însemna altceva decît învăţarea alfabetului chirilic, realitatea le-a demonstrat că cele patru clase româneşti adeseori făceau concurenţă studiilor obţinute în şcoala medie, dacă nu şi celor universitare din URSS! Aşa sau altfel, la prăbuşirea imperiului sovietic, cea mai mare parte a populaţiei actualei R. Moldova avea studii medii (10 sau 11 clase); un procent semnificativ de locuitori absolviseră şcoli de meserii (profesional-tehnice), colegii („tehnicumuri") sau facultăţi (institute, universităţi). Prin anii '90 ai sec. XX a avea studii superioare se considera un plafon... Acum, se impune tot mai mult necesitatea studiilor de masterat, de doctorat, alte forme de învăţământ postuniversitar.

Astfel încît, omul contemporan, pentru a face faţă provocărilor epocii, este pus în situaţia de a învăţa... nu, nu chiar toată viaţa! dar, cu certitudine, o bună parte din anii pe care i-i „sloboade" Cel-de-Sus. Nu este oare această situaţie un element al suprasaturării? Totul depinde de om, de profesiunea aleasă, de aspiraţiile, de ambiţiile, de proiectele, dar şi de necesităţile fiecăruia. Unii *trebuie*, alţii *doresc* să înveţe toată viaţa. În societatea barbară, omul se conforma legilor societăţii şi numai respectîndule a putut merge mai departe, spre o relativă civilizaţie. În epoca victoriană, cei mai mulţi britanici şi irlandezi au adoptat principiile specifice unei existenţe de tip victorian, fructificînd beneficiile unei înfloriri economice şi culturale. În consecinţă, în epoca ce-şi face sinonim nu numai *societatea libertăţii*, dar şi *societatea cunoaşterii,* oamenii au de ales între libertatea faptei, acţiunilor, modului de viaţă şi cunoaşterea a tot ce se poate şi a tot ce este necesar, util, benefic. Omul cu cap pe umeri va opta pentru o îmbinare cît mai armonioasă a libertăţilor şi şansei de a cunoaşte cît mai multe. Măcar şi de aceea că este cu adevărat liber – dar şi puternic – omul informat, documentat, cel ce se lasă mai întîi pradă fascinaţiei de a şti, apoi şi altor tentaţii pămînteşti.De fapt, cum bine se cunoaste – urma alege.



Libertatea umană şi societatea cunoştinţelor

Vlad **PÂSLARU**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Idealul omului modern este *omul liber* sau *libertatea* [1], iar al societăţii în care acesta poate deveni ca atare este *societatea democratică* [1; 2], concept susţinut de autori a numeroase surse, din diverse zone culturale ale planetei, şi recunoscut la scară globală, prin sintetizarea acestuia într-un şir de documente ale ONU în domeniul educaţiei [cf. 3], ca definitoriu fiinţei umane moderne. Doar în sînul societăţii democratice este posibilă devenirea omului liber, şi doar un om liber poate edifica o societate democratică. *Omul liber* şi *societatea democratică* sînt caracteristicile primordiale ale lumii moderne. [cf. 2]

Graţie faptului este permisivă oricăror opinii, idei, concepte, paradigme etc., a căror vitalitate este hotărîtă într-un proces continuu de concurenţă loială, societatea democratică este mereu lăudată şi decorată cu diverse determinative, precum *societate informaţională, societate a comunicării*, *societate a religiei*, *societate a globalizării*, *societate a ecologiei*, mai nou, *societate bazată pe cunoştinţe* [4], prin care îşi dezvăluie şi mai mult bogatul său potenţial în atingerea idealului dintotdeauna al omenirii – *Omul liber şi desăvîrşit*. Vechimea acestui ideal este demonstrată, de ex., de sentinţa biblică: *Drept aceea, fiţi voi desăvîrşiţi, precum Tatăl vostru ceresc desăvîrşit este*! [Matei, 5:48]

Pentru ştiinţele educaţiei contează mult atît definirea ştiinţific corectă a societăţii moderne, în cadrul căreia/prin care/pentru care se desfăşoară educaţia[1], cît şi a aspectelor prin care societatea însăşi este definită, în ambele cazuri criteriul de bază fiind conceptul modern de om, educatul.

[1] Finalitatea educaţiei este educatul însuşi, care însă trăieşte într-o anumită societate, de aceea educaţia lui se realizează, implicit şi colateral, şi pentru societate, dar nicidecum doar pentru societate.

Probabil, din considerente de economie energetică – pentru a nu fi nevoit să inventeze roata în fiecare zi, omul şi omenirea sînt dotate cu memorie, aşa încît valorile elaborate în trecut să poată fi utilizabile şi în prezent. Dar memoria în acest caz nu este suficientă, ea trebuind să fie conjugată şi cu capacitatea de discriminare şi sistematizare a valorilor, de proiectare a unor noi sisteme ale acestora în conformitate cu idealul-scopul-obiectivele şi atitudinile (afecţiuni-dorinţe-aprecieri-voinţă-convingeri) care îl guvernează pe om la un moment dat şi/sau perioadă a vieţii, perioadă istorică etc. Astfel, au fost definite cinci valori fundamentale ale omenirii – *Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea* [cf. Al.Surdu, 5], discriminarea lor în plan diacronic oferă şi o deschidere în chestiunea idealului educaţional modern, ca şi asupra societăţii care l-a elaborat şi care îl urmează.

Cunoaşterea a fost şi este activitatea şi valoarea spirituală cea mai de preţ. Datorită universalităţii sale, ea s-a identificat, în cotidian, cu cunoştinţele, iar acestea din urmă – cu adevărul. Cu cît se dezvolta cunoaşterea umană cu atît mai importante erau considerate cunoştinţele, ca să devină în cele din urmă un cult, ce se mai menţine şi astăzi, deşi exploziile informaţionale care s-au produs în lanţ începînd cu sf. sec. XIX au demitizat rolul cunoştinţelor, cunoaşterea şi educaţia fiind centrate pe capacitatea de a cunoaşte, nu pe acumularea de cunoştinţe.

Adevărul, ca valoare ce reprezintă cunoaşterea, a fost şi prima, în plan diacronic, recunoscută ca fundamentală pentru întreaga omenire: *Şi veţi cunoaşte adevărul, iar adevărul vă va face liberi.* [Ioan, 8:32] Iniţial, adevărul era căutat şi descoperit, mai puţin creat (activitate specifică literaturii şi artei), în ambele universuri: *exterior*, de natură materială şi socială, şi în *universul intim* uman, de natură spirituală. Instaurarea în viaţa socială a religiilor monoteiste, apoi şi valorile Renaşterii au instituit şi o orientare clară în căutarea/descoperirea şi definirea *Adevărului* în universul intim al omului, fără însă ca acţiunea să conducă la avansarea adevărului în calitate de ideal uman/educaţional, fenomen cauzat, în mare parte, şi de reticenţa bisericii faţă de celelalte tipuri de adevăr (ştiinţific, artistic). Şi în această epocă, ca şi în evul mediu, în care puterea religiei era dominantă, idealul uman era reprezentat în continuare de relaţia individ-divinitate. *Adevărul* a fost recunoscut ca ideal al omenirii mult mai tîrziu, în epoca modernă, marcată esenţial de revoluţii tehnico-ştiinţifice, care au produs *idealul omului dezvoltat multilateral şi armonios*. Dar, deşi în aceeaşi perioadă, omenirea a cunoscut şi o amplă dezvoltare a filozofiei, istoriei, literaturii şi artelor, idealul uman elaborat era centrat pe cunoaşterea raţională, care urmăreşte adevărul ştiinţific obiectiv-subiectiv, dedus mai ales din lumea materială, şi mai puţin cunoaşterea spirituală, sau *autoreflexivă* [termenul lui I. Kant, 6], producătoare de adevăr subiectiv-obiectiv, reprezentată în special de cunoaşterea artistică şi de cea religioasă şi care este responsabilă de constituirea universului intim uman. Datorită "materialismului" său – respingerii implicite a ideii divine, a forţei morale care dă unitate lumii şi unicitate fiinţei umane – acest ideal, în spaţiul educaţional sovietic şi postsovietic, s-a menţinut cu circa o sută de ani mai mult decît în celelalte zone ale lumii, unde a fost elaborat, deja începînd cu sec. XX, un alt ideal uman şi educaţional – cel *al libertăţii umane*, aferent societăţii democratice.

Cronologic, *Adevărului* i-a urmat *Binele*, sau adevărul moral, care a venit să completeze adevărul-cunoaştere, deoarece acesta din urmă deseori îi înspăimînta pe oameni prin deschiderile către esenţe care nu totdeauna le erau benefice. *Binele* s-a instituit constant şi definitiv în sistemul de valori al omenirii odată cu stabilirea relaţiei individ-divinitate, în care spiritualitatea este conjugată cu moralitatea. Dar nici o perioadă istorică n-a avut ca ideal uman/educaţional *Binele*, acest fenomen fiind mereu resimţit de oameni mai ales ca absenţă a adevărului şi/sau a dreptăţii: *Adevărul*/*dreptatea-i la fundul mării*, afirmă o zicală populară românească, sentinţa fiind cu atît mai plină de disperare cu cît *marea* (în opoziţie cu *codrul* şi *muntele* – "spaţiul mioritic" – L.Blaga) n-a fost vreodată spaţiu existenţial congenital pentru români, deci este percepută ca locul cel mai inaccesibil şi mai străin fiinţei umane. "Inexistenţa" binelui sau precaritatea acestuia este dată şi de o altă zicere populară: *Unde-i bine – nu-i de mine*;/*Unde-i rău – hop şi eu*.

Frumosul, sau principiul armoniei universale, subiectiv-obiective, a sintetizat *Adevărul* şi *Binele* într-o calitate care abia acum acordă fiinţei umane specific identitar în raport cu celelalte fiinţe: inteligenţa, despre care se crede că ar fi specifică omului, este caracteristică şi unui număr mare de alte fiinţe, precum maimuţele, cîinii, caii, delfinii, şobolanii etc.; însă doar omul singur este capabil să creeze şi să recepteze frumosul artistic – *arta fiind esenţială fiinţei*. [Şt. Lupaşcu, 7] Deşi şi *Frumosul* îşi are originea în perioada stabilirii relaţiei omului cu divinitatea (divinitatea şi frumosul sînt legate de noţiunea de *perfecţiune*), ca valoare fundamentală a omenirii – a devenit valoare universală, deci proprie fiecărui individ, şi omniprezentă – s-a constituit abia în epoca Renaşterii, către sfîrşitul căreia a şi fost definită deplin şi durabil de către I. Kant [6].

Dreptatea, ca raportare a individului la societate şi recunoscută iniţial ca valoare socială, este recunoscută şi ca valoare fundamentală a omenirii abia în perioada marilor revoluţii sociale, care şi certifică faptul universalităţii acestei valori. Mai tîrziu însă *Dreptatea* avansează din social către individual şi spiritual, nici un

tip de societate nefiind capabilă să asigure prioritatea acestei valori (exemplu: eşecul comunismului), deşi respectiva prioritate a fost declarată încă de prima revoluţie franceză. Se crede însă că doar societatea democratică modernă este capabilă să instaureze dreptatea socială, şi această credinţă nu este lipsită de temei dacă ne referim la societatea modernă occidentală. Aceasta însă ar însemna reconversia *Dreptăţii* din spiritual în social şi sărăcirea în consecinţă a universului intim uman, fapt care s-a şi întîmplat în Occident, unde primează alte valori decît cele spirituale.

Ca valoare a individului, *Libertatea* este condiţia identităţii acestuia în istorie. Orice individ tinde în mod firesc să-şi păstreze şi să-şi consolideze propria identitate. Criteriul acesteia este libertatea individuală. Ca valoare fundamentală a omenirii, *Libertatea* a fost iniţial un produs şi o valoare socială, reprezentînd perioada marilor revoluţii sociale, apoi, ca şi *Dreptatea*, a avansat de la social la individual şi spiritual. Spre deosebire însă de *Dreptate*, pe care individul uman o percepe mai mult ca pe o valoare prin care este răsplătit pentru efortul depus întru crearea/elaborarea unor produse materiale şi cultural-spirituale, precum şi ca drept de a le stăpîni, *Libertatea* este percepută mai ales ca manifestare a spiritului care-i acordă individului siguranţa identităţii sale, ca şi sporirea şi consolidarea acesteia. De aceea, mulţi oameni au preferat moartea fizică lipsei de libertate, iar strămoşii noştri, geto-dacii, considerau că omul poate deveni cu adevărat (=deplin) liber doar în lumea cealaltă, a spiritului, frica de moarte nefiindu-le din acest motiv cunoscută. *Libertatea* deci nu este reconvertibilă în material şi social, căci nu îşi are originea în aceste sfere, ci în universul intim al omului. Fiind azi omul recunoscut ca cea mai importantă valoare, şi *Libertatea* este înţeleasă ca valoare supremă a *fiinţei umane desăvîrşite*.

Constatăm astfel că nu *cunoaşterea* este specifică postmodernităţii, ci *libertatea*, care însă le include implicit şi pe celelalte valori fundamentale, precum, de exemplu, libertatea de a cunoaşte. Deşi sec. XXI a fost supranumit, mai întîi, secol al spiritualităţii şi credinţei religioase, apoi şi secol al informaţiei şi al comunicării, el rămîne a fi în esenţă un secol al libertăţii umane, un secol al formării omului liber. Nu omul care cunoaşte multe este astăzi omul ideal, ci omul care îşi consumă timpul istoric (perioada de la naştere pînă la moarte) pentru propria desăvîrşire, a fi desăvîrşit însemnînd în măsură egală a fi un om cult (=cunoscător/deţinător al valorilor omenirii) şi un om aflat în raporturi de armonie cu sine (universul intim) şi cu lumea din afara sinelui. Această stare a fiinţei umane poartă denumirea de *libertate* şi este posibil a fi atinsă doar odată cu edificarea unei societăţi democratice, în care fiecare este liber, fără a constrînge libertatea celuilalt.

Or, *societatea bazată pe cunoaştere* (*societate a cunoaşterii*, *societate a cunoştinţelor*), nu este denumirea unui nou tip de societate, ci o metaforă publicistică care marchează atît rolul ştiinţei în societatea modernă, cît şi unul din aspectele conceptului educaţional modern, deoarece pentru noţiunea de *societate* termenul definitoriu este *economie* – orice tip de societate este bazat pe relaţii economice, pe cînd termenul *cunoaştere*, în afară de ştiinţă, desemnează una dintre cele trei coordonate fundamentale ale educaţiei: ***homo cogitus***, sau *cunoaşterea*, care produce cunoştinţe, informaţii: *a şti*; ***homo faber***, sau *activitatea*, care acordă omului capacitatea de *a şti să facă*; ***ecce homo***, sau *manifestarea sinelui*, care produce atitudinile: *a şti să fii*.

Termenul *societate*, cu sensul său de bază, indică asupra "totalităţii oamenilor care trăiesc laolaltă, fiind legaţi între ei prin anumite raporturi *economice;* ansamblu unitar, sistem organizat de relaţii între oameni istoriceşte determinate, întemeiate pe relaţii *economice* şi de schimb." [8] (evid. n. – Vl.P.) Şi *Noul dicţionar universal al limbii române*, deşi avansează, în definirea termenului *societate*, din economic către cultural şi istoric – "totalitatea oamenilor care trăiesc laolaltă în mod organizat, avînd aceleaşi instituţii, legi, aceeaşi cultură (şi origine comună); sistem de relaţii existent între aceşti oameni" [9] – indică ca primordiale instituţiile sociale, legile, apoi şi cultura, şi nu se referă deloc la cunoaştere (deşi cultura o presupune implicit).

Sensurile acordate lucrurilor de dicţionarele explicative sintetizează nivelurile de înţelegere a acestor lucruri de către vorbitorii unei limbi, niveluri care însă sînt corelate, comparate cu sensurile acordate de cele mai importante dicţionare din lume. Iar acestea (deci omenirea) stabilesc că nu determinativul *cunoaştere*, ci determinativul *economic* este primordial noţiunii de *societate*.

Cunoaşterea însă, în sensul ei cel mai larg – acţiunea de a cunoaşte şi rezultatul ei; reflectare în conştiinţă a realităţii existente independent de subiectul cunoscător; faptul de a poseda cunoştinţe, informaţii, date asupra unui subiect, asupra unei probleme; cunoştinţă [DIXIT, 10] – *este primordială educaţiei*, deoarece îl instalează *atitudinal* (deci, *paideic*) pe individ în cele două universuri: intim şi exterior, *paideia*, conform lui L. Mumford, fiind "educaţia considerată ca o transformare a personalităţii umane pe tot parcursul vieţii, şi care joacă un rol major în fiecare aspect existenţial… *Paideia* nu este pur şi simplu educaţie, ea este *creaţie şi invenţie*. Şi omul însuşi este opera de artă pe care Paideia caută să o formeze." [Apud 11, p. 2]

Apariţia termenului *societate a cunoştinţelor* se datorează proceselor de globalizare şi informatizare a societăţii umane. Acestea însă, chiar dacă ar putea da denumire societăţii moderne, nu exprimă esenţa ei. Astfel, nu feudalismul a reprezentat valoarea fundamentală

a societății ce a purtat/poartă acest nume, ci relațiile omului cu divinitatea; capitalismul s-a remarcat în istoria omenirii nu atît prin acumularea de capital şi dezvoltarea impetuoasă a relațiilor şi forțelor de producție, ci prin descătuşarea potențelor creatoare şi de cunoaştere ale omului, omul dezvoltat multilateral fiind o cerință a capitalismului şi definit apoi ca valoare principală a societății moderne. La fel şi postmodernismul nu poate fi definit ca societate a informatizării şi comunicării, acestea reprezentînd doar condiții semnificative devenirii întru libertate a ființei umane.

Cunoaşterea rămîne şi în continuare una dintre cele mai importante activități şi valori ale omenirii, ea servind cu fidelitate şi "devenirii întru ființă a omului" [C.Noica, 12]. Devenirea întru ființă este însă diferită, şi ca proces, şi ca valoare. Astfel, menționează C.Noica, "europenii vorbesc despre libertăți" [Apud G.Liiceanu, 13; C.Noica, 14], noi vorbim despre *libertate*, ca şi condiție a devenirii întru ființă. De unde se pune cu necesitate şi *chestiunea identității*, care, pentru populația românească din R.Moldova, este una primordială, ştiindu-se că majoritatea etnicilor români din acest spațiu educațional se mai autoidentifică ca moldoveni, adică se mai află la o treaptă inferioară a devenirii națiunii române, cauzele acestei situații fiind în separarea lor silită de matricea națiunii române pe parcursul unei perioade istorice de peste şaptesprezece decenii.

Argumentul dinspre *praxis* pentru idealul de om liber într-o societate democratică se găseşte în cele două domenii definitorii ale cunoştințelor: domeniul subiecților producători de cunoştințe – savanții, sau intelectualitatea ştiințifică, şi domeniul subiecților consumatorilor de cunoştințe – pedagogii şi educații, sau intelectualitatea pedagogică şi educații. Atitudinile societății moderne față de respectivii subiecți sociali este în fond una şi aceeaşi, atît în societatea democratică din Occident, cît şi în societatea postcomunistă în tranziție din Europa de sud-est, inclusiv din R.Moldova: şi unii, şi alții sînt recunoscuți ca oameni deosebiți, dar li se acordă o importanță minimă. O demonstrează şi numeroasele sondaje de opinie, care plasează constant pe primul loc în topul instituțiilor față de care populația are cea mai mare încredere, biserica – instituția cea mai reticentă la cunoştințele produse de savanți şi la educația laică! Şi dacă învățămîntul figurează totuşi vizibil în sondajele de opinie, ştiința abia de poate fi sesizată cu lupa printre feliile de tort pe care populația ar dori să le consume. Această atitudine față de cunoştințe este dată şi de o expresie neaoşă a limbii vorbite în spațiul intrariveran Prut-Nistru, potrivit căreia "a avea cunoştințe" înseamnă mai degrabă ceea ce dincolo de Prut este redat de expresia "a avea pile" – în afaceri, în educația copiilor etc. abilitatea, şmecheria, corupția sînt percepute ca fiind mai valoroase decît omul învățat şi demersul său ştiințific.

În concluzie. Orice demers ştiințific în spațiul educațional al R.Moldova are rațiune doar dacă serveşte idealului uman şi educațional al populației din acest spațiu. Or, pentru etnicii români din R. Moldova condiția de a fi liberi într-o societate democratică este, întîi de toate, condiția avansării lor de la conştiința de moldovean la cea de românism şi românitate – acesta fiind şi idealul educațional sintetizat de opera şi activitatea tuturor reprezentanților de seamă ai Poporului Republicii Moldova, ca şi de cei ai întregii românități.

Prin urmare, numai avansînd în adevărata noastră identitate, cea românească, putem realiza efectiv, în mod specific şi realist, şi procesul de re-europenizare a noastră. Firește, ştiința nu poate să nu se asocieze acestor adevăruri şi tendințe obiective, misiunea ei în R. Moldova, fiind în special, de a le procesa şi a le dota cu mijloace şi instrumente de cunoaştere şi activitate, eventual, de a ne apăra cu onestitatea şi fermitatea specifice de acțiunile factorilor ce încă mai frînează frenetic mersul nostru spre libertatea de a fi în spirit şi istorie.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu, G., *Introducere într-o pedagogie a libertății*. *Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului,* Editura Polirom, Iaşi, 1998.
2. Pâslaru, Vl., *Educația pentru democrație*. *Definire şi proiectare* (*pe exemplul curricula la educația lingvistică şi literară*). În: *Educație pentru democrație.* Supliment al revistei *Didactica Pro…*, 2004, p. 20-30.
3. *Libertatea în educație*. *Culegere de texte din Declarații şi Convenții Internaționale*/IŞE, Bucureşti, 1993.
4. Duca, Gh., *Contribuții la societatea bazată pe cunoaştere*, Editura Ştiința, Chişinău, 2007.
5. Surdu, Al., *Pentamorfoza artei,* Editura Academiei Române, Bucureşti, 1993.
6. Kant, I., *Critica facultății de judecare,* Bucureşti, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică,1981.
7. Lupaşcu, Şt., *Logica dinamică a contradictoriului*. Editura Politică, Bucureşti, 1982.
8. *Dicționarul explicativ al limbii române,* Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1996.
9. *Noul dicționar universal al limbii române,* Editura Litera Internațional, Chişinău, 2007.
10. *DIXIT – Dicționar Explicativ Integrat* // www.dixit.sourceforge.net
11. Isac, I., *În căutarea modelului paideic*//www.history-cluj.ro
12. Noica, C., *Sentimentul românesc al ființei,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1996.
13. Liiceanu, G., *Jurnalul de la Păltiniş*. *Un model paideic de cultură umanistă,* Bucureşti, Humanitas, 1991.
14. Noica, C., *Modelul cultural european,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1993.

Formarea continuă a cadrelor didactice faţă cu provocările unei societăţi a cunoaşterii sau Ce ne trebuie nouă?



Liliana
NICOLAESCU-ONOFREI
Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

În contextul educaţional basarabean din ultima vreme a început să se evidenţieze clar interesul specific, dacă nu chiar general, pentru problemele formării continue. Există un proiect al „Strategiei formării profesionale continue în sistemul educaţional din R. Moldova", au fost publicate „Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învăţământul secundar general", este elaborat şi îşi aşteaptă aprobarea „Regulamentul privind implementarea standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învăţământul secundar general" etc.

Obiectul scurtei intervenţii de faţă însă nu îl formează prevederile documentelor menţionate şi gradul de corespondenţă al lor (sau de răspuns?) la imperativele unei societaţi a cunoaşterii.

Aş vrea să încep de la **competenţele cheie** ale elevului absolvent, care trebuie să dicteze schimbări calitative şi în sistemul de formare continuă.

Grupul de Lucru pentru Deprinderile de bază al Comisiei Europene a lucrat (2001-2004) asupra unui set de opt competenţe cheie, definitivat încă în 2005: comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competentele de bază la matematică, ştiinţe şi tehnologie; competenţa digitală (TIC); competenţe de învăţare pe parcursul vieţii (a învăţa să înveţi); competenţele interpersonale, interculturale şi civice; competenţele antreprenoriale; constiinţa culturală.

În documentul „Competenţe cheie pentru învăţarea pe parcursul întregii vieţi – un cadru european de referinţă", competenţele sînt definite ca o combinaţie de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini, care sînt adecvate contextului şi de care are nevoie orice individ, pentru împlinire şi dezvoltare personală, cetăţenie activă, incluziune socială şi angajare în cîmpul muncii. Tot aici se evidenţiază că, la finele educaţiei iniţiale, tinerii trebuie să aibă aceste competenţe dezvoltate într-o măsură care să le permită să se considere pregătiţi pe deplin pentru viaţa adultă, urmînd să şi le menţină şi perfecţioneze pe parcursul întregii vieţi. Nu cred că s-ar găsi cineva care să afirme că aceste competenţe nu sînt importante şi pentru sistemul nostru educaţional. Mai mult decît atît, aşa ori altfel, aspecte ce ţin de cunoştinţele, abilităţile şi atitudinile necesare formării acestora se regăsesc cu uşurinţă în standardele educaţionale şi în obiectivele de referinţă curriculare.

Aş vrea să mă opresc asupra cîtorva dintre aceste competenţe, dar din altă perspectivă, şi anume: În ce măsură respectivele competenţe cheie ale absolventului de mîine servesc drept repere pentru dezvoltarea de azi a sistemului de formare continuă a cadrelor didactice?

Referindu-ne la **competenţa de comunicare în limbi străine**, este cazul să recunoaştem că pentru marea majoritate a cadrelor didactice (nu vorbim de cele ce predau disciplinele în cauză), nici o limbă străină (cu excepţia limbii ruse, poate?) nu este încă un instrument funcţional de lucru, de perfecţionare profesională. Or, limitarea la resursele informaţionale în limba română, eventual rusă, nu ne poate asigura accesul la ultimele realizări în domeniul didacticii şi pedagogiei moderne. Lipsa abilităţilor de comunicare în limbi străine e un mare dezavantaj şi în cazul nevoii de participare la proiectele internaţionale de schimb de experienţă, şi, de ce nu, poate în curînd, la cele de mobilitate europeană. Ca să nu mai vorbim de iminenţa lor pentru înţelegerea şi acceptarea diversităţii, pentru cultivarea unei atitudini tolerante şi a abilităţilor de „a învăţa să trăieşti împreună cu alţii", lucruri pe care le vrem prezente la educabili, dar nu întotdeauna le au educatorii. Deocamdată, sistemul de formare continuă şi cel de atestare a cadrelor didactice nu oferă oportunităţi/nu stimulează în nici un fel cunoaşterea limbilor străine de către profesori.

Competenţele interpersonale, interculturale şi civice se referă la acele forme comportamentale care le asigură indivizilor o participare eficientă în viaţa socială, profesională şi rezolvarea unor eventuale conflicte într-un context societal marcat de creşterea continuă a diversităţii. În ce măsură însă abordările democratice şi participative, predicate la lecţii, sînt aplicate în sistemul educaţional, în general, şi în cel de formare continuă, în special? În ce măsură cadrul didactic are astăzi dreptul să aleagă un program de formare conform necesităţilor sale de avansare profesională? În ce măsură programele de formare oferă un cadru în care profesorul-cursant să poată să-şi exprime, fără frica de a fi „pedepsit" în vreun fel, un punct de vedere diferit de cel al lectorului/formatorului?

În ce măsură se ține cont de diversitatea grupului de cursanți, cînd, în mod cert, nu toți participanții au aceleași nevoi de formare și aceleași așteptări?

Competența digitală, s-ar părea, ar trebui să fie deja complet achiziționată de noi toți, avînd în vedere programele naționale și internaționale care au avut componente de sprijin pentru informatizare. Ea se referă la utilizarea în mod sigur și asertiv a tehnologiilor aferente unei societăți informaționale. În afară de folosirea calculatorului pentru a obține, a analiza, a stoca, a produce, a prezenta și a face schimb de informații, competența digitală a profesorului mai presupune și abilități de cercetare, colectare și procesare a informației relevante, pentru a o utiliza în cadrul activității de predare-învățare-evaluare în mod critic, responsabil și creativ. Prin ce se explică însă faptul că, avînd la îndemînă echipamentele necesare, multe dintre cadrele manageriale și didactice nu folosesc nici măcar poșta electronică, dacă e să lăsăm la o parte resursele Internet? Oare numai prin aceea că nu există fonduri pentru a menține conexiunea? Sau e cazul să recunoaștem că nu conștientizăm avantajele resurselor informaționale? Sau le conștientizăm, dar la ce bun atîta efort, dacă salariul profesorului este cum este...

Competențele antreprenoriale, așa cum sînt definite în cadrul european de referință, vizează abilitatea individului de a-și pune ideile în acțiune, în practică. Ele solicită creativitate, inovație, acceptare de riscuri, precum și dexterități de planificare și implementare a unor proiecte concrete. Din unghiul acesta de vedre, școlile de la noi și colectivele lor sînt cu cîțiva pași înaintea programelor de formare. Colectivele pedagogice își analizează punctele tari și punctele slabe, caută și găsesc oportunități de formare profesională, elaborează proiecte pentru propria instituție sau pentru întreaga comunitate, își stabilesc obiective de dezvoltare și depun maximum de eforturi pentru a le realiza. Ce se întîmplă cu programele de formare? În ce măsură conținutul și formele de implementare a acestora răspund provocărilor create de nevoile reale ale profesorilor și școlilor?

Cu același succes aș putea continua să-mi formulez întrebările (retorice?) și în cazul tuturor celorlalte competențe, pe care le vrem formate la elevi, dar nu întotdeauna avem grijă să creăm cadrelor didactice condiții proxime pentru achiziționarea și demonstrarea lor. De aceea, mă voi opri aici, nu înainte de a zice, mai în glumă, mai în serios: dragi actanți ai sistemului educațional, avem o noutate bună – societatea cunoașterii a sosit! Și una proastă – ne trebuie încă multe lucruri ca sa-i putem face față...

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Recomendation of the European Parlament and of the Council on 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*, Official Journal of the European Union, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
2. *Proposal for a Rrecommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, European Comission, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf
3. *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățămîntul secundar general* (coord.: Cara, A.), Ministerul Educației și Tineretului al R. Moldova, Editura Cartier, Chișinău, 2007.



Abordarea participativă a cercetării şi educaţia într-o societate bazată pe cunoaştere

Lia **SCLIFOS**

Universitatea de Stat din Moldova

Evoluția societății contemporane ne demonstrează că factorul limitativ în dezvoltare va fi legat din ce în ce mai mult de cunoaștere. În acest context apare conceptul de *societate bazată pe cunoaștere*, folosit în paralel cu cel de *economie bazată pe cunoaștere*. O economie fundamentată pe cunoaștere, se menționează în Declarația de la Lisabona, este axată pe o societate informațională, pe educație și cercetare. Evident, utilizarea intensivă a cunoașterii, inclusiv generarea de cunoștințe, reprezintă esența unor procese care au rezultat economic, dar societatea cuprinde un cadru mai vast decît economia și progresul spre societatea cunoașterii va avea drept consecință, dincolo de efecte economice, realizarea mai deplină a personalității umane.

„Tranziția spre societatea bazată pe cunoaștere se edifică pe factorul multifuncțional al științei" [5, p. 13].

O modalitate esențială de satisfacere a nevoilor de cunoaștere este cercetarea. S-a determinat istoricește că cercetarea a devenit un mecanism de dezvoltare a științei, rămînînd, în același timp, un mod de activitate

independent de ştiinţă, accesibil şi altor instituţii culturale, inclusiv şcolii.

Pentru a descrie sistemul de învăţământ într-o societate bazată pe cunoaştere este necesar să menţionăm că mediul în care se dezvoltă şi interacţionează componentele acestuia trebuie să fie unul creativ, creativitatea constituind o problemă primordială şi principala sursă de progres. De aceea, activitatea şcolii trebuie orientată astfel încît să susţină creativitatea – accesul la cunoaştere, însuşirea şi, ulterior, multiplicarea ei în plan cantitativ, dar, mai ales, în plan calitativ. Învăţarea axată pe *cercetare şi creativitate*, generată în cadrul interacţiunii dintre individ şi mediu, precum şi în cea dintre individ şi individ, va consta în evidenţierea contradicţiilor, acestea urmînd a se constitui în "motor" al cunoaşterii.

În situaţia dată, se conturează şi mai pregnant valoarea *parteneriatului educaţional* – „un concept complex ce reflectă o atitudine şi o relaţie a agenţilor sociali care devin parteneri în cîmpul educaţiei" [2, p. 7].

J. Dewey, J. Piaget, L. Vîgotsky, Б. С. Гершунский au analizat într-un context ştiinţific diferit importanţa interacţiunii sociale în evoluţia cognitivă. Studiile contemporane în domeniul dezvoltării instituţiilor educaţionale, realizate de D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, P. Clarke, R. Cîndea, D. Cîndea, V. Popa etc., demonstrează că şcolile de succes tind să stimuleze implicarea activă a tuturor factorilor interesaţi, oferind un suport solid acestor eforturi, dar şi resurse adiţionale pentru sporirea oportunităţilor de învăţare. De asemenea, se atribuie o semnificaţie specială identităţii comunitare care încurajează angajamentul în atingerea unor performanţe înalte.

Literatura de specialitate (W. Ocon, A. Băran-Pescariu) relevă faptul că în şcolile eficiente succesul este asociat cu un puternic sentiment al identităţii şi implicării elevilor, profesorilor, părinţilor şi a comunităţii în sens larg. Mai mult ca atît, imaginea creată este cea a unei comunităţi bine integrate, în care toţi actanţii au un angajament sporit în asigurarea reuşitei şcolii. Astfel, se poate face referire la *abordarea participativă*, prin intermediul căreia şcolile performante stabilesc modele de lucru ce amplifică implicarea celor interesaţi.

Ţinînd cont de cele expuse mai sus, putem presupune că dacă instituţia educaţională exclude factorii enumeraţi din acţiunile desfăşurate, există probabilitatea ca acest lucru să devină un obstacol în calea producerii schimbării.

În opinia L. Cuznețov, actualmente parcurgem cea de-a treia etapă în evoluţia raporturilor familie-şcoală, caracterizată prin preocuparea părinţilor pentru viitorul copiilor lor, prin instituirea unei colaborări între respectivele instituţii sociale. Introducerea unei terţe persoane în relaţia şcoală-copil este "o mediere favorabilă din punct de vedere psihopedagogic, deoarece optimizează cunoaşterea copilului, intercomunicarea agenţilor educaţionali, asigurînd unitatea cerinţelor" [2, p.12-19].

Şcoala şi comunitatea se pot antrena într-un *proces de cercetare valoros*, în *crearea unei societăţi bazate pe cunoaştere*. K. Lewin, unul dintre principalii elaboratori ai conceptelor de cercetare prin acţiune-reflecţie participativă [9], a integrat conceptele de conducere democratică, dinamica grupului, învăţarea prin experienţă, cercetarea prin acţiune şi teoria sistemelor deschise. Concepţiile lui au contribuit la formularea metodologiei cercetării participative de către alţi savanţi: R.Tandon (conceptul de cercetare participativă în context social, 1989), W.Whyte (conceptul de cercetare participativ-acţională, 1989), W. Torbert (conceptul de cercetare prin acţiune, 1991), J. Elliott (activităţile reflexive şi conştientizarea necesităţilor de schimbare, 1991), Sohng, Sing Sil Lee (interdependenţa dintre teorie şi practică în cercetarea participativ-acţională, 1995) etc. [9, 13, 16, 14, 6, 12].

Un proces cu rădăcini istorice adînci, numit *acţiune, cercetare şi reflecţie participativă* (ACRP), se evidenţiază prin importanţă şi, după părerea autorilor, este un amalgam de metode, tehnici şi comportamente participative. În fruntea elaboratorilor abordării ACRP se situează P.Freire (1982), care a accentuat rolul implicării şi, mai ales, al reflecţiei în dezvoltare. În anii 80-90 ai sec. XX se conturează trei concepţii bazate pe abordarea participativă a cercetării: cercetarea prin acţiune, cercetarea participativă şi cercetarea participativ-acţională.

Cercetarea prin acţiune (CA) urmăreşte mai mult acumularea experienţei de cercetare decît producerea de cunoştinţe şi este determinată de o situaţie atipică, de sentimentul că ceva nu este în ordine şi trebuie schimbat. De obicei, în respectivele situaţii funcţionează strategia căutării intuitive (А. В. Кудрявцев) şi, din acest motiv, nu există finalităţi clare. În cazul dat, profesorul apare în ipostaza cercetătorului cu experienţă care ajută elevii să identifice acţiunile de schimbare fără a se angaja în ele. J. Elliott (1991) menţionează că într-un grup condus de un profesor-cercetător activităţile reflexive, metacognitive sînt cele ce creează contextul pentru perceperea necesităţii de schimbare pornind, după А. Н. Поддьяков (2000), de la o situaţie atipică.

Un aspect mai puţin explorat în R. Moldova este *abordarea participativă a cercetării*. *Cercetarea participativă* (CP) diferă de CA prin faptul că, în cadrul acesteia, profesorul-cercetător selectează grupul de persoane interesate şi colaborează cu ele pentru a studia realitatea socială [16]. Acţiunea începe cu un dialog care urmăreşte cunoaşterea reciprocă, autocunoaşterea şi înţelegerea împărtăşită. CP uneşte persoane diferite ca pregătire, vîrstă, ocupaţie în jurul unei probleme de interes comun, avînd drept obiectiv valorificarea experienţei personale şi a celorlalţi prin reflecţii critice asupra rezultatelor. Specific pentru CP este faptul că cei implicaţi se percep ca membri activi şi utili ai comunităţii şcolare, în sens îngust, sau sociale, în sens

larg. În cadrul CP se aplică strategia căutării sistematice (А. В. Кудрявцев), deoarece este mai complexă, pune accent pe monitorizarea procesului de cercetare şi reclamă în egală măsură intuiţia şi raţiunea.

Cea mai importantă dimensiune în implicarea elevilor se manifestă la nivelul clasei, acolo unde ei pot fi încurajaţi să-şi asume responsabilităţi pentru propria învăţare. Din aceste considerente, „sarcina cadrului didactic este de a stimula iniţiativa şi perseverenţa" [8, p. 78], ceea ce facilitează formarea unor abilităţi de planificare, discuţie, gîndire critică, luare de decizii etc. Realizarea unor investigaţii de interes comun pentru elevi, profesori, şcoală presupun, bineînţeles, faptul că instituţiile de învăţămînt sînt locuri unde copiii şi adulţii conlucrează, fac schimb de idei şi se susţin reciproc. Dezvoltînd această teză, putem afirma că profesorii-cercetători-îndrumători posedă abilităţi de a organiza activitatea astfel încît să stimuleze cooperarea.

Abordarea participativă poate fi extinsă dincolo de zidurile şcolii, incluzînd părinţii şi alţi membri ai comunităţilor locale. Contează atitudinile colectivului pedagogic: dacă profesorii văd în aceşti factori o potenţială barieră în activitatea desfăşurată, nu vor fi în stare să încurajeze participarea lor, dar dacă îi consideră sursă de sprijin, atunci vor fi dispuşi să o stimuleze. Vom exemplifica prin a face referire la Proiectul „Istoria Liceului „Ion Creangă"", realizat de un grup de elevi, profesori de liceu şi profesori pensionari, o experienţă interesantă de CP al cărei farmec consta în angajarea în investigaţie de noi persoane care au continuat valorificarea documentelor de arhivă.

În anul 2003, am participat la elaborarea curriculumului şi a fişelor de lucru pentru cursul „Educaţie pentru dezvoltarea comunităţii", pilotat în 15 şcoli din R. Moldova şi aprobat în anul 2004 de Ministerul Educaţiei ca opţional. Elevii din Rublenița, r. Soroca, l-au apreciat înalt, considerîndu-l util atît pentru ei, cît şi pentru comunitate, se menţionează în ziarul „Alternative rurale" (octombrie, 2003). Elevii din Pelivan, r. Orhei, au realizat o cercetare în comunitate pentru a identifica problemele şi a se implica în soluţionarea acestora. Profesoara lor, I. Madan, a remarcat următoarele: „N-am presupus ce impact surprinzător va avea respectiva disciplină asupra elevilor". Z. Rotundu, directoarea şcolii din s. Roşietici, Floreşti, consideră că acest curs trebuie introdus în toate instituţiile din republică, iar profesorii din Cahul, Cucoara, Baccealia, Căuşeni, Zberoaia au observat o deosebire în modul de a gîndi al elevilor care urmează cursul dat şi al celor ce nu au asemenea posibilitate („Alternative rurale", martie, 2004).

Rezultatele unui sondaj de opinie, efectuat de Centrul CONTACT, în anul 2004, confirmă cele relatate mai sus. Întrebaţi dacă „Educaţia pentru dezvoltarea comunităţii" răspunde aşteptărilor celor implicaţi, 103 (din 120) chestionaţi au răspuns afirmativ, 14 au susţinut că parţial şi doar 3 au indicat că nu. Experienţa de predare a cursului „Educaţie pentru dezvoltarea comunităţii", şi nu numai, ne conduce la ideea că există mai multe tipuri de produse ce pot fi realizate în comun: expoziţii tematice de informare sau promovare, programe şi acţiuni de investigaţie întru dezvoltarea comunităţii, proiecte de rezolvare creativă a problemelor locale, cercetarea istoriei familiei, şcolii, satului etc. Implicarea activă a elevilor în cercetarea problemelor relevante pentru unitatea de învăţămînt şi comunitate, antrenarea lor în luarea deciziilor şi încurajarea pentru asumarea de responsabilităţi este un factor esenţial în perfecţionarea şcolii şi dezvoltarea unei societăţi bazate pe cunoaştere. Merită atenţie şi următorul fapt: cadrul formal ce reglementează activitatea instituţiilor educaţionale din R. Moldova stimulează o asemenea implicare.

Cercetarea participativ-acţională (CPA) are, de regulă, obiective clare şi uneşte persoane afectate de o problemă. De exemplu, elevii şi părinţii s-au adresat cu rugămintea de a soluţiona problemele legate de realizarea temei de casă. Astfel, ideea de a studia acest fenomen s-a materializat prin derularea unui nou proiect „Timpul de învăţare şi temele de casă", care a finalizat cu sensibilizarea administraţiei şi a colectivului pedagogic, cu luarea unor decizii comune: realizarea temei de casă să nu depăşească o treime din ora academică; gradul de dificultate să fie asigurat la nivel de înţelegere; să se creeze context metodologic pentru conştientizarea necesităţii temei de acasă; să fie valorificată permanent în cadrul orelor.

CPA creează contexte integratoare deosebite, pentru că rezolvă probleme autentice, implicînd creativitatea. Prin CPA are loc o apropiere, o fuziune între cercetarea teoretică şi cea practică [12], în cadrul acesteia aplicîndu-se în temei stategia căutării direcţionate care presupune analiza logică a cauzelor ce provoacă fenomenul dat pentru a identifica căi de ameliorare (А. В. Кудрявцев).

Sinteza practicii educaţionale de succes pune în evidenţă existenţa unui spaţiu vast pentru lansarea diverselor iniţiative la nivel local, dar rezultatul depinde de faptul dacă aceste iniţiative sînt stimulate. Orice localitate se confruntă cu o serie de probleme specifice care cu timpul, devin cronice pentru comunităţi şi instituţiile educaţionale. Imposibilitatea statului de a le rezolva deplin creează premise pentru identificarea soluţiilor la nivel local care vin din partea şcolii, profesorilor, elevilor, părinţilor etc. Aceste realităţi sugerează nevoia modificării rolului instituţiei educaţionale în comunitatea în care activează. Şcoala devine mai sensibilă la trebuinţele comunităţii şi transformă efortul de satisfacere a acestora într-o prioritate a activităţii sale, evident, în limitele politicii educaţionale şi ale resurselor existente. Elevilor li se propun activităţi ce presupun studierea nevoilor comunităţii în baza cărora pot elabora proiecte

de cercetare pentru rezolvarea unor probleme concrete. În rezultat, ei devin mai conştienţi de capacităţile, potenţialul lor, de propria valoare, precum şi de oportunitatea de a crea condiţii locale pentru practici de succes.

Şcoala are misiunea de a educa generaţia în creştere, de aceea trebuie să-şi asume rolul de instituţie comunitară lider, de organizaţie cu iniţiative care să genereze parteneriate eficiente şi cooperare, care să dinamizeze şi să dezvolte o societate a cunoaşterii. Aceasta poate fi iniţiatoarea unor programe de parteneriat ce ar urmări sporirea calităţii vieţii, ar promova valori precum responsabilitatea, conlucrarea, participarea, transparenţa şi comunicarea. Educaţia este eficientă doar dacă cei implicaţi direct sau indirect sînt receptivi la problemele cu care se confruntă aceasta, au încredere şi cooperează întru rezolvarea lor, se simt responsabili pentru rezultat. Factorul-cheie al parteneriatului profesor-elev-c omunitate îl reprezintă colaborarea în termeni de avantaj reciproc, de beneficii majore pentru toate categoriile cuprinse în triadă.

Privit ca o prioritate, parteneriatul profesor-elev-comunitate necesită o reconceptualizare din perspectiva reformelor în derulare în diferite sfere ale vieţii sociale şi, nu în ultimul rînd, a celor din învăţămînt. Baza metodologică a respectivului model de parteneriat o constituie următoarele principii: principiul colaborării şi cooperării în rezolvarea problemelor; principiul conducerii participative; principiul orientării pragmatice a procesului educaţional; principiul extinderii sferei de aplicare a achiziţiilor şcolare; principiul implicării optimale a tuturor factorilor educaţionali; principiul sinergetic în activitate [11].

Există multiple oportunităţi de creare a parteneriatelor. Noi ne-am referit la parteneriatele de cercetare din perspectiva dezvoltării acestei competenţe la elevi şi edificării unei societăţi bazate pe cunoaştere. Competenţele elevilor se formează în procesul de învăţare, dar nu numai la şcoală, ci şi în familie, printre prieteni, colegi, fiind influenţate de cultură, politică. Cultivarea lor este deci un demers complex care depinde de mediul în care se educă elevul.

Revizuirea sistematică a activităţii de cercetare permite crearea de condiţii pertinente formării unui capital de competenţe specifice, iar practicile de succes, inclusiv realizate de elevi, reprezintă experienţe valoroase. Identificarea şi promovarea acestor experienţe constituie un factor stimulator esenţial în contextul demotivării crescînde a elevilor pentru activitatea de învăţare. Monitorizarea procesului de cercetare şi valorificarea practicilor de succes este posibilă prin angajarea tuturor subiecţilor implicaţi în cercetare, într-un dialog constant, constructiv. Nu este însă o noutate că învăţămîntul nostru preferă să pună accent mai mult pe insuccese, pentru a le evita ulterior. Ne întrebăm atunci de ce nu recurgem la valorificarea succeselor pentru a le repeta în alte contexte?

În final, concluzionăm că *realizarea proiectelor de cercetare în parteneriat* sau cercetarea subiectelor de interes şcolar sau comunitar influenţează mult atît procesul, cît şi rezultatul, deoarece: 1. pluralitatea/ multitudinea punctelor de vedere exprimate de cei implicaţi în cercetare sau afectaţi ulterior de rezultatele ei oferă condiţii pentru o analiză mai profundă a problemei investigate; 2. diversitatea posibilelor soluţii condiţionează identificarea celei optime în funcţie de necesităţile şi interesele tuturor celor implicaţi; 3. împuternicirea elevilor de a rezolva probleme comunitare, de a face ceva de real folos sporeşte motivaţia.

Această viziune pare a fi una prea îndrăzneaţă, dar, să recunoaştem, viitorul aparţine celor ce vor putea utiliza resursele locale în procesul instructiv, educaţia devenind o prioritate nu numai pentru şcoală, ci şi pentru alte instituţii sociale şi de stat, facilitînd dezvoltarea unei societăţi dinamice bazate pe cunoaştere.

Ştiinţa contemporană se caracterizează prin multi-disciplinaritate, printr-o evoluţie accelerată şi aplicarea noilor cunoştinţe, printr-o tehnologie bazată pe ştiinţă şi, nu în ultimul rînd, printr-o integrare a activităţii de cercetare ştiinţifică cu cele de educaţie. Astfel, ştiinţei îi revine o importanţă deosebită într-o societate bazată pe cunoaştere, activitatea de cercetare ştiinţifică reprezintînd cel mai înalt mod de dezvoltare a resurselor umane. În învăţămînt, acest obiectiv se va realiza prin formare continuă prin şi pentru cercetare. Cercetarea ştiinţifică, abordarea participativă a cercetării este o sursă reală de revoluţionare a cunoştinţelor, garanţia progresului economiei naţionale pe termen mediu şi lung, pe de o parte, iar, pe de alta, cercetarea ştiinţifică deţine un rol decisiv în evoluţia durabilă a societăţii, fiind esenţială pentru dezvoltarea personalităţii şi limitarea exodului de persoane competente. În acest context, promovarea activităţilor de formare prin şi pentru cercetare reprezintă o sarcină primordială a şcolii contemporane într-o societate bazată pe cunoaştere.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Băran-Pescaru, A., *Parteneriat în educaţie. Familie – şcoală – comunitate,* Editura Aramis, Bucureşti, 2004.
2. Cuznețov, L., *Dimensiuni psihopedagogice şi etice ale parteneriatului educaţional,* Chişinău, UPS „I.Creangă", 2002.
3. *Declaration of the Presidency of the European Council*, Lisbon, 22-23 March, 2000.
4. Dewey, J., *Democraţie şi educaţie*, EDP, Buc., 1972.
5. Duca, Gh., *Cercetarea ştiinţifică – condiţie primordială sine qua non a cunoaşterii*. În: Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale *„Învăţământul superior şi cercetarea – piloni ai societăţii bazate pe cunoaştere*", Ch., CEP USM, 2006.
6. Elliot, J., *Action Research for educational change. Milton Keynes England*, Philadelphia, 1991, 163 p.

7. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M., *Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării,* Editura Prut Internaţional, Ch., 1998.
8. Iucu, Romiţa B., *Managementul şi gestiunea clasei de elevi,* Ed. Polirom, Iaşi, 2000.
9. Lewin, K., *Frontiere în dinamica grupurilor. Concept, metodă şi realitate în ştiinţa socialului, echilibre sociale şi schimbare socială*. În: P. De Visscher şi A. Neculau (coord.). *Dinamica grupurilor*, Ed. Polirom, Iaşi.
10. Popa, V., *Dezvoltarea unităţii educaţionale. Un model funcţional de asigurare a calităţii*, Ed. ARC, 2006.
11. Rădulescu, E., Tîrcă, A., *Şcoală şi comunitate. Ghid pentru profesori,* Editura Humanitas, Buc., 2002.
12. Sohng, Sung Sil Lee, *Participatory Action Research and Community Organizing,* Seattle: WA, 1995.
13. Tandon, R., *Participatory Research and Social Transformation*, Convergence, 1989, vol. 21, p. 2-3, p. 5-15.
14. Torbert, W. R., *Teaching Action Inquiry*. *Collaborative Inquiry*. Centre for The Study of Organizational Change and Development, University of Bath, vol. 5, 1991. p. 31.
15. Vîgotsky, L., *Problema învăţării şi dezvoltării intelectuale la vîrsta şcolară. Opere psihologice alese*, Vol. I, Buc., 1971.
16. White, W. F., *Participatory Action Research*. Newbury Park. Ca: Sage Publications, 1991.



Marin **BĂLĂNUŢĂ**

reţeaua CONECT

Premisele tranziţiei la o societate a cunoaşterii

"Instituţia şcolară acţionează într-un mod oarecum paradoxal: ea pregăteşte individul acum pentru o realitate care apare mai tîrziu. Valorile preconizate prin învăţămînt nu se vor actualiza toate, întotdeauna. Societatea reală, care se iveşte, nu le va mai solicita. Viitorul poate aduce numeroase surprize din acest punct de vedere. De aceea, şcoala trebuie să pregătească persoana pentru scenarii deschise, pentru situaţii polivalente, pentru valori plurale. Astfel încît nu pe specificitatea conţinuturilor valorice se va pune accentul, ci pe capacităţi şi atitudini de raportare la valori. În momentul cînd individul este învăţat să judece şi să semnifice valorile în genere, atunci viitorul (lui, al celorlalţi) este salvat."

(Constantin Cucoş)

Societatea cunoaşterii presupune o transformare radicală a instituţiilor din toate domeniile: politic, social, economic, cultural, educaţional. Instituţiile societăţii cunoaşterii trebuie să devină structuri flexibile, conduse şi deservite de profesionişti de o înaltă moralitate ce plasează binele public înaintea binelui personal. Încă în anul 1930 A. Einstein afirma: "Viaţa mea interioară şi exterioară depinde atît de mult de munca celorlalţi, încît trebuie să fac un efort extrem pentru a da atît de mult cît am primit". Adresîndu-se educatorilor, el spunea: "Trebuie să ne ferim a predica tinerilor ca scop al vieţii succesul în sensul curent al termenului.

Un om cu succes este cel care primeşte mult de la semenii săi, de obicei incomparabil mai mult decît echivalentul serviciilor făcute de el acestora. Valoarea unui om trebuie văzută în ceea ce dă şi nu în ceea ce este capabil să primească" [1].

În modificarea viziunii şi a comportamentului esenţială este reforma sistemului educaţional. Educaţia de-a lungul întregii vieţi urmează a fi realizată de societate în ansamblu, de aceea instituţiile de învăţămînt superior trebuie să treacă la o nouă paradigmă a învăţării ce ar putea avea următoarele trăsături:

Paradigma veche	Paradigma nouă
Asimilează ce poţi obţine/ce îţi oferă cunoştinţele	Cursuri la cerere
Calendar al anului universitar	Activităţi universitare tot anul
Universitatea ca citadelă	Universitatea ca idee
Diplomă de absolvire	Învăţare de-a lungul întregii vieţi/calificări multiple
Universitatea "turn de fildeş"	Universitatea "partener social"
Student=tînăr de 18-25 ani	Student de la naştere la moarte
Cărţile – principal material didactic	Informaţie la cerere/diverse surse
Post didactic pe viaţă	Valoare de piaţă
Produs unic	Mai multe variante de produs

Studentul "bătaie de cap"	Studentul "client"
Predare în sala de curs/laborator	Predare în orice loc
Abordare multiculturală	Abordare globală
„Cărămizi şi mortar"	Biţi şi baiţi
Abordare unidisciplinară	Abordare multidisciplinară/transdisciplinară
Centrat pe instituţie	Centrat pe piaţă
Finanţat de guvern	Finanţat de piaţă
Tehnologia – o cheltuială	Tehnologia – o investiţie

Alăturăm acestor trăsături imperativul fundamental de a transmite nu numai cunoştinţe, informaţii, ci şi valori, experienţe, acel gen de cunoaştere ce asigură celui ce învaţă posibilitatea de a participa la descoperirea ordinii, armoniei şi frumuseţii existenţei.

O inovaţie instituţională specifică societăţii cunoaşterii, ce imprimă o nouă relevanţă învăţământului superior şi cercetării ştiinţifice, este constituirea unui nou tip de organizaţie – reţeaua eterogenă de cooperare. Reţelele (au existat şi anterior, mai ales sub forma reţelelor omogene – în domeniul telecomunicaţiilor sau al reţelelor ştiinţifice) desemnează „un ansamblu de indivizi legaţi prin fluxuri de informaţie pe care le schimbă, prin contactele pe care le au sau prin referirea unora la lucrările altora" [3]. Reţelele de cooperare eterogene se bazează pe conlucrarea instituţionalizată între instituţii, actori sociali care pînă acum activau separat şi în concurenţă. Ideea fundamentală a acestui tip de reţea este acumularea în comun a resurselor care le-ar permite celor implicaţi să aibă acces la resursele altora. Nu este vorba însă de un simplu schimb de resurse, ci de o permanentă negociere şi reconstrucţie a relaţiilor în cadrul reţelei, care fertilizează întreaga acţiune, fiind principala sursă de valoare adăugată. Explicaţia acestei realităţi poate fi faptul că „reţelele aduc o nouă concepţie despre afaceri şi organizare bazată pe implicarea valorilor şi normelor cooperării, asigurînd rolul principal al relaţiilor informale (acceptate de bună voie şi în comun) şi nu al celor formale (instituite oficial în cadrul ierarhiei). Aceasta este perspectiva valorico-normativă asupra reţelelor, caracterizate nu ca un tip formal de organizare, ci ca o relaţie morală bazată pe încredere, pe capital social." [4]

„O reţea este un grup de agenţi individuali care împărtăşesc norme şi valori informale în afara celor necesare tranzacţiilor obişnuite de piaţă." [2] Cooperarea în cadrul reţelelor eterogene ilustrează modelul competiţiei pozitive. Aşadar, în materie educaţională are relevanţă definirea următorilor termeni: 1. ***alfabetizare digitală* (*digital literacy*)** – abilitatea de a culege şi de a folosi informaţii prezentate de computer. A fi alfabetizat digital înseamnă a fi capabil de a căuta şi a primi informaţii, de a naviga şi a comunica *on-line*, de a participa la un dialog în cadrul comunităţilor virtuale; 2. ***e-competenţe* (*e-skills*)** – abilitatea de a folosi noile tehnologii informaţionale şi de comunicare (TIC) ca un instrument de lucru în afaceri sau în situaţii ce nu sînt legate de sectorul TIC.

Pentru noi, evoluţiile ce au loc pe plan internaţional reprezintă o şansă, aceea a integrării în procesul de tranziţie la o societate a cunoaşterii fără parcurgerea unor etape premergătoare. Această mutaţie va antrena schimbări sociale importante, deoarece resursele principale ale societăţii cunoaşterii nu mai sînt cele materiale şi banii, ci cunoaşterea, ilustrată preponderent de capitalul uman şi cel social; puterea nu mai este dată de bani, ce asigură controlul şi distribuţia resurselor, ci este dată de cunoaştere, ce asigură distribuţia echitabilă a resurselor şi mobilitatea factorului muncă.

Aceste schimbări nu pot fi determinate prin decizie guvernamentală. Ele presupun un proces de remodelare a comportamentelor, a modalităţilor de acţiune, inclusiv un mod nou de luare a deciziilor la nivel macro- şi microeconomic. Evident, generalizarea utilizării tehnologiilor informaţionale şi de comunicaţii la nivelul societăţii, o reformă a învăţământului care să vizeze dobîndirea unei culturi solide prin instruirea de-a lungul întregii vieţi, un statut nou al cercetării ştiinţifice ca sector înalt productiv, cu accent pe cercetarea fundamentală, constituie măsuri spre implementarea acestor modificări esenţiale. Dar, mai presus de toate, este important să se înţeleagă, la nivelul factorilor de decizie politică şi economică, precum şi la nivelul individului, complexitatea perioadei pe care o traversăm şi care impune o serie de exigenţe, al căror răspuns se regăseşte în promovarea cunoaşterii. De aceea, studiile ce contribuie la înţelegerea complexităţii acestei perioade, a schimbărilor ce au loc la delimitarea conceptelor ce definesc fenomenele şi procesele specifice şi ajută la fundamentarea rolului activ al şcolii ca instituţie de maximă importanţă pentru dezvoltarea societăţii noastre în tranziţie constituie un pas spre societatea cunoaşterii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Einstein, A., *Cum văd eu lumea, Teoria relativităţii pe înţelesul tuturor*, Ed. Humanitas, Buc., 1996.
2. Fukuyama, F., *The Great Disruption. Human Nature and the Reconstruction of Social Order*, New York, The Free Press, 1999.
3. Hoffman, O., *Întreprinderea în tranziţie*, Ed. Lumina Lex, Buc., 2000.
4. Grabbner, G., *The Embedded Firm: on the Socioeconomics of Industrial Networks*, London, Routledge, 1993.

Imaginea de sine pozitivă
(prin crearea mediului psihoemoțional favorabil)



Maria **BARANOV**
Creșa-grădiniță nr. 216, mun. Chișinău

Comunicarea eficientă cu copilul pornește de la o atitudine pozitivă [1] față de el și presupune:

- ***Autenticitate*** – capabilitatea de a verbaliza gîndurile cu onestitate, simplitate, diplomație și politețe. Adultul trebuie să fie un bun ascultător, să-l accepte și să-l respecte.
- ***Empatie*** – adultul trebuie să se identifice cu copilul, să simtă ceea ce simte el, dar cu detașare; să fie centrat pe trăirea celui pe care îl are în față.
- ***Acceptare*** – crearea unui climat favorabil încrederii. Adultul arată copilului că este binevenit, că are timp pentru el, îl tratează cu bunăvoință.
- ***Respect*** – acceptarea copilului fără a-l judeca, fără a-l critica. Adultul îi recunoaște pe deplin valoarea ca ființă umană, are încredere în el; îl tratează cu considerație și demnitate; îi încurajează autonomia.

Comunicarea eficientă are loc atunci cînd plecăm de la pretextul oferit de celălalt (cuvînt, privire), întărindu-l și abia apoi introducînd cererea ori propunerea noastră [2].

❖ *Copiii se pregătesc de plimbare. Felicia ia sandalele noi în mîini și vine la educatoare: „Sandale noi. Mama a cumpălat". Educatoarea: „Ai sandale noi, Felicia. Sînt frumoase. Încalță-le, ieșim afară. Roagă-l pe Dinu să te ajute, el este deja îmbrăcat".*

Printr-o asemenea atitudine îi transmitem copilului mesajul că este important. Nevoile lui se află pe primul loc. Îl respectăm și sîntem lîngă el. *Comunicarea eficientă îl face pe copil să trăiască emoții pozitive, să se autorespecte, să capete încredere în forțele proprii.* Copilul învață să comunice de la adult, făcîndu-l coparticipant la activitățile lui, discutînd cu el, demonstrînd satisfacție. Copilul se atașează de adultul care are un comportament plin de afecțiune și căldură față de el, care reacționează adecvat la necesitățile, dorințele lui. Cine altcineva dacă nu părintele cunoaște cel mai bine copilul? El asigură baza pentru legăturile emoționale pozitive. La grădiniță acest lucru îl face educatorul.

În primele zile de aflare a copilului la grădiniță trebuie să observăm relația lui cu mama (sau cu persoana care îl însoțește). În perioada de adaptare un membru al familiei îl ajută să cunoască lumea nouă a grădiniței – stă cu el în sala de grupă, intră în contact cu educatoarea, cu copiii. Educatoarea le propune să se joace împreună, să stea la masă alături, fiind mereu cu ochii (neobservată) pe ei, ca să-i cunoască. Vine cu aprecieri, face primii pași spre colaborare.

Educatoarea își asumă obligația de a ajuta familia să-și crească copilul. Deseori, părintele învață în sala de grupă cum trebuie să se comporte cu copilul, observă ce relații dezvoltă educatoarea, cum organizează activitatea, cum îi implică pe copii în procesul de învățare, cum comunică cu ei, cum îi ajută să se joace.

„Dacă trăiesc în aprobare, copiii învață să se placă pe ei înșiși." (D. L. Nolte)

Secvențe din viața copiilor la grădiniță:

❖ *Copiii din grupa de 2-3 ani, în cadrul unității tematice care a durat o săptămînă, au avut drept „oaspete" un cocoș (adus în colivie). Observînd, acționînd, răspunzînd la întrebări, au descoperit multe lucruri despre el: că e frumos,"îmbrăcat" cu pene, cu o voce cîntătoare.*

Copiii au remarcat că acesta seamănă cu ei: are ochi, mănîncă (ciuguleşte) pîine, bea apă, dar şi se deosebeşte: are pene (ei – păr); are cioc (ei – gură), are gheare (ei – unghii). L-au hrănit cu grîu, împrăştiindu-l pe podea. Educatoarea i-a rugat s-o ajute să strîngă boabele. Culegeau cîte una, aşa cum făcea adultul, care urmărea ca micuții să-şi dezvolte motorica degetelor. Dar, la un moment dat, un băieţel a început să adune boabele cu palmele – astfel au terminat mai repede. Educatoarea, entuziasmată de descoperirea băiatului, a zis: "Priviți, copii, cum strînge boabele Mihăiță. Face bine, întrucît aşa vom finisa lucrul mai repede."

Educatoarea a acceptat acțiunea copilului, a pus-o în valoare.

- *Copiii vopseau casa iepuraşului – o cutie de carton cu perii mici. Sănduța cu Petrică „zugrăveau" acoperişul, dar fără spor. Sănduța a luat vasul cu vopsea şi l-a răsturnat peste acoperiş, a luat peria şi a început să întindă vopseaua pe cutia de carton.* Educatoarea le-a spus copiilor: *„Sănduța şi Petrică, aţi finisat repede."*

Nu a accentuat posibilele consecințe. De ce să sperie copilul, dacă nu a fost nici un pericol ***– a admirat inovația copilei.***

- *Văzînd copiii construind un turn din cuburi unifix de dimensiuni mari (voind să-l înalțe cît mai sus), educatoarea zice: „Eu îl voi ridica pe Gelu, iar voi daţi-i cuburile să le asambleze".*

Educatoarea a ajutat copiii. Nu i-a dat băiatului un scaun, pentru a evita orice expunere la pericol. Atunci cînd sînt concentrați, copiii uită să se protejeze.

- *Copiilor le place să modeleze din aluat de joc. În grupa de 4 -5 ani, la subiectul „Păsările domestice", educatoarea a expus cîteva imagini: o rață, o gîscă, o lebădă, în intenția ca acestea să fie sortate. O fetiță a luat imaginea lebedei, a pus-o pe masă şi a început să modeleze din aluat colorat denumirea ei. De ea s-au apropiat şi alți copii şi au procedat la fel. Supraveghind activitatea, educatoarea a zis: „Arată foarte frumos, aţi muncit mult."*

Educatoarea a încurajat copiii, deşi ar fi putut face mai multe observații. ***Dacă sînt încurajați, copiii învață să fie încrezători.***

„A fi bun este un lucru nobil, dar a-i învăța pe alții să fie buni este un lucru şi mai nobil." (M.Twain)

Adultul promovează încrederea în sine, el vrea să-l vadă pe copil în stare a întreprinde ceva pe cont propriu: îi oferă posibilitatea de a-şi exprima opțiunile, de a hotărî ce cîntec să interpreteze, ce poveste să asculte, cu cine să lucreze într-un centru, cîtă salată să-şi pună în farfurie, cu ce mînă să arunce în țintă; îl încurajează să facă anumite lucruri singur – să-şi toarne apă în pahar, să-şi pregătească materialele pentru desen, să decidă cine va răspunde la întrebarea pe care a adresat-o; îi oferă posibilitatea de a găsi soluții pentru ca, de exemplu, barca pe care a construit-o să nu se scufunde; îl stimulează să exploreze mediul înconjurător (terenul de joc), să decidă ce utilaj să aleagă; organizează activități prin care copilul repetă acțiunile, formîndu-şi anumite abilități, deprinderi. ***Dacă trăiesc în prietenie, copiii învață că lumea este un loc frumos în care poți trăi.***

Adultul promovează sinceritatea, le explică copiilor că e bine să le spui celor apropiați ce te deranjează, că stările sufleteşti sînt lucruri firești, că ele se schimbă. El este atent la dispoziția copiilor, nu neglijează ceea ce simt ei. Este important pentru copil să trăiască într-un mediu pozitiv, să i se ofere exemple de comportament favorabil, să audă cît mai rar cuvîntul „nu". Micuților nu le plac cuvintele „nu" şi „trebuie", ei reacționează altfel cînd aud „ar fi bine să ...", „te vei simți bine dacă...". Trebuie luată în calcul orice supărare, mică sau mare, pentru a preveni o conduită inadecvată: *„Este firesc să fii indispus, doar ți-a stricat construcția. Însă nu ai voie să loveşti pe cineva din acest motiv. Loviturile dor".*

Copilul este orientat cu blîndețe spre o soluție constructivă.

Copiii învață să se comporte, să interacționeze cu alții, să coopereze, să negocieze în baza conduitei membrilor familiei, a educatoarelor, a semenilor în diverse situații: la magazin, la teatru, la policlinică, la biserică. Astfel ei însuşesc normele sociale care sînt integrate în toate activitățile lor. Dar să nu uităm de capacitatea lor de a prelua şi manifestări negative, fără a-şi da seama că procedează urît.

- *Delia (1,5 ani) avea acasă o păpuşă mare cu ochi albaştri. Părinții o foloseau pentru a o învăța părțile corpului omenesc: „Delia, arată gura, ochii păpuşii...". La grădiniță, fetița băga mereu degetul în ochii unei colege, care semăna mult cu păpuşa ei: avea ochi albaştri, părul blond. Educatoarea nu putea înțelege gestul Deliei. A aflat motivul discutînd cu părinții. Aceştia au ascuns păpuşa, rugînd-o pe Delia să arate gura, ochii ei. În scurt timp, fetița a încetat s-o mai necăjească pe colega sa.*

Părinții au reorientat atenția copilei asupra propriei persoane.

Cum procedează adulții cînd văd în mîna copilului un obiect periculos? Deseori, în loc să redirecționeze atenția acestuia, ei smulg obiectul din mînă, îl iau forțat.

- Iată ce a făcut o mamă cînd l-a văzut pe băiatul ei cu o cutie cu chibrituri: *„Andrieş, am o maşinuță. Ți-o dau ție". Copilul a lăsat chibriturile din mînă şi a luat maşinuța. Ridicînd cutia, ea a zis: „Îmi dai mie cutia? Mulțumesc, puiule. O pun la loc".*

Această mămică a folosit ***metoda substituirii, reorientării***: atenției copilului asupra altui obiect, prezentîndu-l, „făcîndu-i reclamă" ca să trezească interesul micuțului.

În concluzie, comunicarea cu copiii presupune respectarea următoarelor reguli:

- fiecare copil este important; încrederea că fiecare copil va reuși;
- se acceptă și se învață și din greșeli;
- confidențele se ascultă și nu se divulgă;
- se apreciază consecvența și imparțialitatea;
- se apreciază fiecare efort;
- copilului îi este creată o atmosferă adecvată de lucru; sînt nelipsite umorul și buna dispoziție.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cameron, M., *Arta de a-l asculta pe celălalt*, Editura Polirom, Iași, 2006.
2. Marinangeli, L., *De vorbă cu Pinocchio*, Editura ARC, Chișinău, 2000.

Formarea reprezentărilor despre natură la preşcolari



Natalia **CARABET**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Dacă natura este mama noastră, atunci copilul e ființa gata întotdeauna a descoperi, a cunoaşte, a cerceta.

Rezultatele studiilor psihopedagogice realizate de C. Gross, Ed. Claparede, N. Vinogradov, S. Cemortan ş.a. demonstrează că natura, prin caracterul său neobişnuit, prin diversitatea sa, influențează asupra stării emoționale a copilului, îl stimulează, îi trezeşte curiozitatea şi dorința de a cunoaşte cît mai multe. Pentru a dezvolta gîndirea şi limbajul copilului, pentru a-i forma anumite comportamente față de mediul ambiant, trebuie să-i îmbogățim universul cu imagini autentice, vii, concrete despre natură. Observarea sistematică a naturii contribuie la înțelegerea adecvată a fenomenelor, la sesizarea frumuseților ei, dezvoltîndu-le astfel simțul estetic. În acest context, am efectuat un experiment pedagogic la care au participat copii de vîrstă preşcolară (5-7 ani) de la grădinițele nr. 120, nr.183 din mun. Chişinău şi nr. 205 din Revaca, mun. Chişinău, propunîndu-ne realizarea următoarelor obiective de referință:

La nivel de cunoaştere:

- să recunoască anotimpurile;
- să le poată numi;
- să le poată caracteriza;
- să ştie cum se schimbă fenomenele naturii de la anotimp la altul;
- să cunoască comportamentul animalelor şi al păsărilor într-un anotimp sau altul; lucrările agricole caracteristice fiecărui anotimp.

La nivel de aplicare:

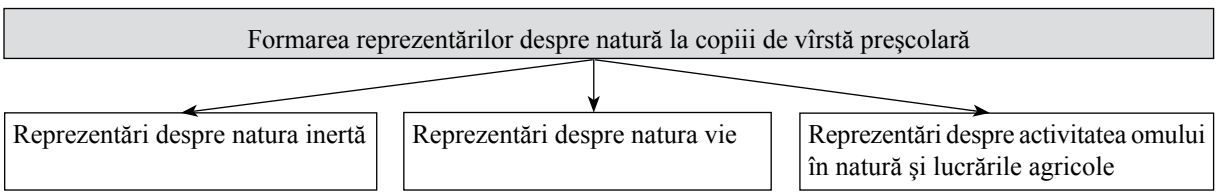
- să observe obiectele şi fenomenele naturii;
- să facă legături între fenomene şi să tragă unele concluzii;
- să îngrijească de plantele şi animalele din colțul naturii;
- să perceapă frumusețea naturii;
- să manifeste o conduită civilizată în sînul naturii.

Informațiile oferite preşcolarilor au fost împărțite convențional în următoarele compartimente: *natură inertă, natură vie, activitatea omului în natură.*

Metodologia aplicată a presupus:

- *Forme de lucru individual* – observări, discuții, activități cu material natural, experimente, jocuri, lecturare de texte la subiect, lucrul cu vocabularul;
- *Forme de lucru colectiv* – jocuri, plimbări, excursii, activități de artă plastică, colectare de materiale naturale, observarea muncii adulților (prepararea mustului, strîngerea fructelor) etc.

O adevărată realizare am considerat-o elaborarea şi formularea de recomandări utile pentru educatori cu



genericul *calendar fenologic, meteorologie populară, proverbe despre anotimpuri, texte literare pentru lectură (pe anotimpuri), jocuri didactice,* care favorizează formarea reprezentărilor despre natură la copiii de vîrstă preşcolară, facilitează şi eficientizează activitatea didactică a educatorului.

Prezentăm în continuare desfăşurarea activității

CĂDEREA FRUNZELOR

Obiective:

- educarea şi dezvoltarea atenției şi a spiritului de observație;
- dezvoltarea capacității de recunoaştere a anotimpului toamna, de percepere a schimbărilor sezoniere specifice acestui anotimp, numirea şi caracterizarea lor;
- determinarea interrelaționării *schimbări din natura inertă-schimbări din natura vie*;
- consolidarea reprezentărilor despre toamnă, în special despre căderea frunzelor.

Metode: *observarea, convorbirea, jocul, lectura, relatarea, analiza tablourilor.*

Sarcina de debut a activității presupune o discuție despre schimbările ce au loc toamna, cu accent pe fenomenul căderii frunzelor. Copiii vor răspunde la următoarele întrebări: Ce se întîmplă cu frunzele arborilor în august, septembrie? Cum se schimbă culoarea lor? Cum se mai schimbă frunzele (se ofilesc, se usucă, se veştezesc, se îngălbenesc)? Cînd încep să cadă primele frunze şi de ce? Cum cad frunzele – treptat sau toate odată? De pe ce arbori cad în primul rînd (de pe cei mai bătrîni, începînd cu cele de pe crengile de sus).

Discuția este însoțită de demonstrarea şi analiza unor tablouri pe care e reprezentată toamna (pădurea toamna, covorul multicolor de frunze, plecarea păsărilor călătoare, unele ocupații ale omului în natură).

Activitatea continuă prin lecturarea unui fragment din pastelul lui V. Alecsandri „Sfîrşit de toamnă”:

Vesela verde cîmpie acu-i tristă, vestejită,
Lunca bătută de brumă acum pare ruginită,
Frunzele-i cad, zbor în aer şi de crengi se dezlipesc
Ca frumoasele iluzii dintr-un suflet omenesc.

şi a poeziei „Frunza” de N. Esinencu:

Frunza tremură pe cracă
Nici nu ştie ce să facă –
Iată toamna, iarna vine,
Şi n-o ia acasă nimeni.

Jocul didactic “**Recunoaşte copacul după frunză”**

Educatorul va demonstra copiilor frunzele pregătite din timp, de pe acelaşi arbore, dar de culori şi mărimi diferite. Copiii vor recunoaşte copacul, vor asocia frunza nu numai cu un copac, dar şi cu unele figuri geometrice (oval-nuc, triunghi-mesteacăn etc.). Acest joc poate fi organizat şi în timpul unei plimbări sau excursii.

La finele activității se vor comenta următoarele proverbe:

- Septembrie este friguros, dar sătul.
- Toamna se numără bobocii.
- Vremea strînsului hotărăşte soarta omului.
- Vine toamna cea bogată de toată lumea lăudată.
- În vremea strînsului nici somnul la om nu vine.

Rezultatele experimentului pedagogic confirmă ideea că preşcolarilor de vîrstă mare le putem forma reprezentări despre natură în baza unor observări şi discuții despre:

- activitatea omului în natură în fiecare anotimp;
- relația vestimentație-anotimp;
- fenomene sezoniere specifice unui anotimp concret (ninsoare, brumă, rouă, curcubeu) sau mai multor anotimpuri (ploaie, vînt);
- fenomenele caracteristice perioadei de tranziție de la un anotimp la altul.

Vom reuşi să formăm reprezentări despre natură dacă acest proces va decurge în trei etape:

1. copilul va primi informații din activitatea independentă în natură – de observare a schimbărilor sezoniere;
2. se formează deprinderi de a argumenta corect valoarea informațiilor achiziționate;
3. cunoştințele trec în convingeri, capătă o conotație constantă pentru personalitatea copilului.

Educatorul va utiliza diverse metode şi posibilități de formare a reprezentărilor despre natură la copii, şi anume: convorbiri, plimbări, excursii, observări asupra animalelor şi plantelor, asupra muncii adulților, participări la unele lucrări agricole etc. În aşa mod vom contribui şi la formarea culturii ecologice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Covinco, L., *În lumea primelor descoperiri*, Chişinău, 1979.
2. Chirică, G., *Particularitățile formării culturii ecologice la preşcolari*, Bălți, 1996.

Recenzenți:
dr., conf. L. GORDEA
dr., conf. E. HAHEU



"Participare şi calitate în educaţie": un nou proiect regional de cercetare în ţările din Europa de Sud-Est

Pe 6-7 februarie curent, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA a organizat un interviu prin metoda focus grup cu directorii de şcoli din mun. Chişinău şi din raioanele Anenii Noi, Străşeni şi Ialoveni. Au fost puse în discuţie probleme vizînd calitatea parteneriatului şcoală-familie, s-au prezentat practicile pozitive de soluţionare a problemelor şcolii cu ajutorul părinţilor, s-au enunţat unele aspecte grave de absenţă şi dezinteres din partea unor părinţi, reducerea implicării la suport financiar şi material etc.

Activitatea s-a desfăşurat în cadrul unui nou Proiect "Participare şi calitate în educaţie", Proiect regional de cercetare în ţările Europei de Sud-Est, cu sprijinul financiar ESP (Education Support Program) şi coordonat de Centrul de Politici Educaţionale de la Universitatea din Liubliana, Slovenia. În cadrul primei întruniri a organizaţiilor participante din 10 ţări (15-16 ianuarie 2008, Belgrad, Serbia) au fost identificate cîteva chestiuni prioritare în domeniu: decalajul dintre politicile educaţionale şi implementarea acestora, incluziunea copiilor cu cerinţe educative speciale, a celor din familiile social-vulnerabile, a minorităţilor, implicarea insuficientă a părinţilor în activitatea şcolii şi în luarea deciziilor, reducerea calităţii educaţiei, în general. Una dintre disfuncţii şi anume participarea redusă a părinţilor a fost aleasă pentru a fi investigată în profunzime, la nivel internaţional, pe parcursul a trei ani. Grupul-ţintă al proiectului vor fi directorii de şcoli (cl. I-IX), care se vor implica în sondaje naţionale, vor propune practici pozitive şi vor participa în campanii de *advocacy* pentru ameliorarea calităţii şi echităţii în educaţie.

Coordonator: Viorica GORAŞ-POSTICĂ

Diseminarea bunelor practici în cadrul Proiectului „Pentru o mai bună guvernare şi responsabilizare în şcoală"

În cadrul Proiectului „Pentru o mai bună guvernare şi responsabilizare în şcoală", implementat în parteneriat cu Centrul Educaţia 2000+ , Bucureşti, şi finanţat de Institutul pentru o Societate Deschisă, Budapesta, au fost organizate două vizite pe teren pentru diseminarea bunelor practici ale echipelor manageriale.

Pe 7 februarie, la LT Gura Galbenei, s-a desfăşurat seminarul de prezentare a practicilor de succes din activitatea Consiliului Profesoral. Seminarul a fost coordonat de Vera Ciudin, directoarea Liceului. Participanţii de la LT „Alexandru cel Bun", Slobozia; LT „M. Eminescu", Comrat; LT Varniţa; LT „A. Russo", Orhei; LT „L. Damian", Rîşcani, au avut ocazia să asiste la cîteva lecţii organizate conform tehnologiilor educaţionale avansate. De asemenea, cei 12 manageri şi profesori au participat la o şedinţă deschisă a Consiliului în cadrul căreia s-a realizat un schimb eficient de experienţă. Cadrele didactice de la această instituţie

susţin toate iniţiativele echipei manageriale a Liceului, se implică în luarea de decizii, fapt de contribuie la buna guvernare a instituţiei.



Cea de-a doua activitate a avut loc la LT „Alexandru cel Bun" din s. Slobozia. Directorul instituţiei, Petru Berdos, împreună cu echipa au prezentat unele experienţe pozitive ale Liceului, în special ale Consiliului Elevilor. Astfel, cei 18 participanţi (cîte un manager şi 2 elevi din fiecare şcoală-pilot), au avut posibilitatea să asiste la o şedinţă deschisă a Consiliului Elevilor şi la diverse activităţi extracuriculare. Printre reuşitele Consiliului Elevilor se numără: participarea activă a elevilor la luarea de decizii în cadrul liceului; parteneriatul eficient şi viabil Consiliul Elevilor-APL; motivaţia sporită a elevilor de a se implica în variate activităţi.

Participanţii au rămas plăcut surprinşi de succesele înregistrate de echipele acestor instituţii, exprimîndu-şi dorinţa de a mai lua parte la astfel de acţiuni. Sperăm ca experienţa avansată a acestor şcoli va contribui cu adevărat la o mai bună guvernare şi responsabilizare în şcoală.

Coordonator: Rima BEZEDE

Proiectul "Un viitor pentru copiii noştri" în acţiune

În cadrul Proiectului „Un viitor pentru copiii noştri" se desfăşoară vizite de lucru pe teren. Formatorii participă la activităţile organizate de profesorii-diriginţi din raioanele de sud ale republicii, beneficiari ai Programului de Burse.

Activităţile abordează diverse aspecte ale problemei copiilor rămaşi singuri acasă, în urma plecării părinţilor la muncă peste hotare. Urmărind realizarea obiectivelor Proiectului, activităţile ţin neapărat să-i implice atît pe elevi, cît şi pe adulţi – părinţi, profesori, subiecţi comunitari etc.

Participanţii confirmă că realitatea dură în care s-au pomenit mii de familii din republică continuă să se amplifice. Procesul emigrării este de neoprit. Aşadar, drama respectivei categorii de copii rămîne să persiste. În foarte multe cazuri, cei care le întind acestor copii o mînă de ajutor, cei care le cunosc problemele şi îi sprijină în momentele grele sînt profesorii...

Astfel, pe 28 ianuarie, la LT nr. 2, Vulcăneşti, Nadejda Mocanu, psiholog, la ora de dirigenţie „Libertatea – mit sau realitate" a ghidat cu multă iscusinţă dezbaterile în vederea limpezirii situaţiei create şi, totodată, a conştientizării *stării de pseudolibertate* în care s-au pomenit copiii din familiile dezintegrate.

Vizitele din 29-30 ianuarie şi 4 februarie curent au avut loc, după cum urmează, la LT Dezghinja, r. Comrat, LT „M. Guboglo" şi Şcoala-internat din or. Ceadîr-Lunga, utilizînd în calitate de suport ghidul operaţional „Învăţ să fiu".

Au fost puse în discuţie subiecte ce vizează diversitatea situaţiilor de risc şi problema drogurilor. De asemenea, au fost identificate eventuale soluţii constructive în vederea plăsmuirii propriului viitor.

Coordonator: Violeta DUMITRAŞCU



"Servicii la solicitarea beneficiarului"

Este oare posibil să faci faţă actualei avalanşe de informaţii? E necesar oare să înveţi, să ştii totul, dacă oricum e imposibil să cuprinzi necuprinsul? La aceste şi alte întrebări au găsit răspuns învăţătorii din r. Soroca, care au participat la training-ul psihopedagogic de formare continuă. Ei au menţionat că acesta a avut conţinuturi creative, adecvate exigenţelor timpului şi necesităţilor de dezvoltare psihică şi intelectuală a copiilor.

Programul "Servicii la solicitarea beneficiarului" continuă şi în anul 2008. Pînă în prezent au fost prestate servicii pentru cadrele didactice de la:

- Gimnaziul-internat pentru copiii orfani, Străşeni – „Modalităţi de optimizare a metodelor şi procedeelor de învăţămînt", formator: L. Handrabura;
- LT "Gh.Asachi", mun. Chişinău – "Strategii de formare şi dezvoltare a capacităţii de lucru în colectiv", formatori: L. Sclifos, S. Şişcanu;
- LT Volintiri, r. Ştefan Vodă, "Curriculumul de dirigenţie scris şi predat. Dirigintele: roluri şi funcţii", "Managementul şedinţelor", formatori: V. Goraş-Postică, S. Lîsenco.

În urma evaluării, au fost oferite certificate cadrelor didactice de la LT Mereni, r. Anenii Noi, LT „Gh. Asachi", mun. Chişinău, învăţătorilor din r. Soroca. Profesorii au demonstrat aplicabilitatea şi utilitatea conţinuturilor achiziţionate în urma formării.

Coordonator: Lilia NAHABA

LIECHTENSTEINISCHER ENTWICKLUNGS - DIENST

Proiectul „Consolidarea sistemului de educaţie profesională tehnică în Moldova" (CONSEPT)

Fundaţia Internaţională Servicii de Dezvoltare din Liechtenstein (Liechtensteinischer Entwicklungs-Dienst-LED), reprezentînd Guvernul şi populatia statului Liechtenstein, oferă sprijin ţărilor în curs de dezvoltare şi are ca domenii prioritare învăţămîntul, ocrotirea sănătăţii şi sectorul rural. În activitatea sa LED pune accentul pe echitatea de gen, dreptatea socială şi ocrotirea mediului/ecologie.

R. Moldova se înscrie printre ţările prioritare din Europa de Est care beneficiază de sprijinul LED.

Pe 11 decembrie 2007, între Fundaţia „Liechtenstein Development Service" şi Ministerul Educaţiei şi Tineretului al R.Moldova a fost semnat un **Memorandum de Înţelegere** referitor la suportul acordat pentru lansarea Proiectului **„Consolidarea sistemului de educaţie profesională tehnică în Moldova" (CONSEPT).**

Scopul Proiectului:

Elaborarea unui sistem flexibil şi bine ajustat la solicitările pieţei muncii, în vederea susţinerii şi integrării persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă. Proiectul va susţine şcolile profesional-tehnice în elaborarea şi implementarea unui sistem de instruire de scurtă durată de calitate care să corespundă nevoilor sectorului de producţie.

Obiective:

1. **Dezvoltarea organizaţională.** Crearea de parteneriate cu agenţi economici, gestionarea fondurilor şi asigurarea unei autonomii reale a şcolilor invocă dezvoltarea unor noi sisteme şi abilităţi manageriale. Şcolile-partener vor obţine asistenţă în cadrul proiectului pentru un termen de 2-4 ani şi vor beneficia de training-uri în domeniul managementului educaţional, de ateliere pentru elaborarea planului de dezvoltare a instituţiei şi *coaching* pe teren.
2. **Dezvoltarea personalului.** Profesorii şi maiştrii din aceste şcoli vor beneficia de un program de formare profesională continuă, care îi va determina să fie în pas cu schimbările din domeniu. Proiectul va contribui la identificarea de către şcolile-partener a propriilor nevoi de instruire şi organizare a practicii de producere în structurile economice ale republicii. Programul promovat de CONSEPT se axează pe metodologia de învăţare centrată pe persoană, metodologie care asigură calitatea în procesul de predare-învăţare-evaluare.
3. **Procurarea echipamentului** se va efectua în conformitate cu Planul Individual de Dezvoltare a Şcolii şi cu Regulamentul elaborat de LED, astfel urmărindu-se optimizarea calităţii procesului de instruire şi dezvoltare a instituţiei.

Parteneri:

La nivel guvernamental:
- Ministerul Educaţiei şi Tineretului
- Ministerul Economiei şi Comerţului

Parteneri-donatori:
- SDC: Proiectul SOMEC
- SIDA: Poiectul Hifab
- ADA: Proiectul KulturKontakt, Hilfswerk

La nivel de instituţie de învăţământ:
- Şcolile profesional-tehnice selectate

La nivel de implementare:
- Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
- Centrul de Perfecţionare şi Recalificare a Cadrelor de la Universitatea Tehnică din Moldova

Beneficiari:

Elevii şi profesorii şcolilor profesional-tehnice; persoane angajate în cîmpul muncii interesate de ridicarea nivelului de calificare sau de achiziţionarea unor noi abilităţi; persoane aflate în căutarea unui loc de muncă.

Etapele de implementare a Proiectului:

Proiectul CONSEPT a fost lansat prin activitatea de *formare a formatorilor*. Iniţial, a fost creat un grup de formatori (13 profesori de la Centrul de Perfecţionare şi Recalificare a Cadrelor – UTM) care au participat la un program oferit de experţii LED.

Următoarea etapă a proiectului a vizat iniţierea unui concurs pentru selectarea şcolilor care pregătesc sudori şi cofetari. În rezultatul preselecţiei, au fost alese 10 şcoli care au fost vizitate ulterior de echipa LED Moldova. În urma evaluării efectuate în baza analizei formularului de aplicare, a vizitelor întreprinse pe teren şi a discuţiei cu oficialii de la Ministerul Educaţiei şi Tineretului, pentru etapa I a Proiectului au fost selectate patru şcoli profesional-tehnice:

- Şcoala Profesională Tehnică din or. Floresti, director Vera Grecu;
- Şcoala Profesională Tehnică din s. Mărculeşti, director Simion Vizitiu;
- Şcoala de Meserii nr. 17 din or. Glodeni, director Liviu Cucoreanu;
- Şcoala Profesională Tehnică nr. 1 din or. Cupcini, director Mihail Bilevschi.



În scopul realizării obiectivului *dezvoltare organizaţională* s-a efectuat analiza de nevoi a şcolilor, urmată de un training la managementul educaţional. Pe parcursul anului 2008, vor fi organizate ateliere pentru elaborarea Planului Individual de Dezvoltare a Şcolii. În procesul de elaborare, echipele şcolilor-pilot vor fi asistate şi îndrumate de un grup de formatori de la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.



Întru realizarea obiectivului *dezvoltarea personalului,* profesori de la şcolile-pilot au beneficiat de prima activitate de formare, care a vizat dezvoltarea abilităţilor de instruire. Aceştia vor organiza, la rîndul lor, cursuri pentru colegii din şcoală.

Prin Proiectul „Consolidarea sistemului de educaţie profesională tehnică în Moldova" (CONSEPT) LED îşi propune să contribuie şi la realizarea Strategiei Naţionale de Eradicare a Sărăciei în R. Moldova.

Lilia STÎRCEA,
asistent administrativ
Proiect CONSEPT, reprezentant LED

Părintele creşte odată cu copilul



Viorica **COJOCARU**

Centrul de Zi "Speranţa"

Părintele creşte odată cu copilul său. Centrul de Zi „Speranţa" a crescut o dată cu copiii ce l-au frecventat. Prin anii'90 ai secolului trecut nu ştiam prea multe despre lucrul cu copilul cu dizabilităţi, nu ştiau nici părinţii sau asociaţiile din acea vreme. Însă pe toţi cei ce încercau să schimbe în bine viaţa copiilor cu CES îi unea un scop comun: integrarea socială şi prevenirea instituţionalizării acestor copii.

Iniţial, activităţile organizate în cadrul Centrului erau concentrate pe kinetoterapie, logopedie, instruire, ergoterapie, socializare ş.a. Ceea ce am învăţat în urma acestor activităţi am împărtăşit părinţilor, organizaţiilor de profil şi nu numai. Încet-încet „Speranţa" a devenit un nume de referinţă în sprijinul copiilor cu dizabilităţi.

Copiii care l-au frecventat au crescut atît fizic, cît şi intelectual. Şi atunci ne-am spus: copiii trebuie să meargă la şcoală. Şi au mers. Incluziunea copiilor cu CES în şcoala generală a constituit şi constituie o direcţie prioritară în activitatea Centrului, faptele vorbind de la sine: s-a construit un parteneriat durabil între Centrul de Zi „Speranţa" şi Ministerul Educaţiei şi Tineretului, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Direcţia Generală Educaţie, Tineret şi Sport, grădiniţe, şcoli şi licee în domeniul promovării educaţiei incluzive.

Astăzi în R. Moldova funcţionează un număr extins de centre de zi, asociaţii de părinţi, ONG-uri sau instituţii de stat care susţin şi promovează integrarea socială a copiilor cu dizabilităţi. Activitatea în această direcţie este bine pusă la punct. Se implementează metode şi principii acceptate şi experimentate în ţări cu practici îndelungate de lucru cu persoane cu dizabilităţi; se editează studii de specialitate, reviste sau buletine informative dedicate modalităţilor de lucru cu persoanele cu dizabilităţi, buletinul „Inclusiv Eu" servindu-ne drept confirmare.

Rezultatele încurajatoare în orice domeniu sînt rodul muncii, al schimbului de experienţă şi al dăruirii de sine cauzei. Rubrica „Inclusiv Eu" din acest număr al revistei plasează în centrul atenţiei anume experienţa şi/sau schimbul de experienţă în domeniu. În acest sens, de menţionat colaborarea cu Ecaterina şi Traian Vrasmaş şi Asociaţia Reninco (România), vizitele de studiu în Italia şi Lituania, care reprezintă momente expresive în preluarea, de-a lungul anilor, de experienţă de către echipa „Speranţei".

Ecaterina Vrasmaş se numără printre experţii cei mai cunoscuţi în domeniul educaţiei incluzive din regiune, fiind şi expert în Proiectul "Incluziunea educaţională a copiilor cu dizabilităţi din Moldova", derulat de Centrul „Speranţa" cu sprijinul DFID. Numeroasele sale tratate în domeniu constituie sursa principală de îndrumare pentru promotorii educaţiei incluzive în R. Moldova.

În ultimul timp se conturează o colaborare prodigioasă cu organizaţia „Viltis" din Lituania. Cele două vizite de studiu la Vilnius au presupus pentru echipa Centrului achiziţionarea de cunoştinţe noi în educaţia incluzivă, dar şi o doză mare de încredere în ceea ce face. Am văzut lucruri frumoase la Vilnius: şcoli adaptate şi servicii de calitate oferite de stat. Cei de la „Viltis" ne-au mărturisit că au început ca noi, dar au ajuns la nivelul dorit prin muncă asiduă şi acumulare de experienţă.

Este dificil să zideşti de unul singur o casă mare şi trainică. La fel e şi în promovarea dreptului persoanelor cu dizabilităţi şi a copiilor în general. De aceea, parteneriatul şi experienţa, alături de muncă, sînt instrumentele de bază pentru o „construcţie" durabilă.

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

„Rezultatul va veni numai atunci cînd statul, societatea civilă şi părinţii vor interacţiona ca parteneri...”



Interviu cu Alfredas NAZAROVAS, originar din Lituania, care se află în Moldova în calitate de expert internaţional.

Care este scopul vizitei dvs. în R. Moldova?

– Am fost ales de către UNICEF, în bază de concurs, ca expert în dezvoltarea serviciilor sociale integrate pentru copiii în situaţie de risc. În această calitate, am drept obiectiv elaborarea unui şir de acte, rapoarte, studii, printre care Programul Naţional de Dezvoltare a Serviciilor Sociale pentru Copiii în Situaţie de Risc şi Copiii cu Dizabilităţi; Metodologia Finanţării Serviciilor Sociale pentru Copiii în Situaţie de Risc şi Copiii cu Dizabilităţi. Scopul principal al vizitei mele în R. Moldova şi, de fapt, motivul pentru care mă aflu la „Speranţa”, este să concepem şi să propunem spre testare un proiect-pilot de centru-tip pentru copiii în situaţie de risc. În acest context, studiem experienţa Centrului „Speranţa” în lucrul cu copiii cu dizabilităţi. O altă misiune a aflării mele în Moldova vizează acordarea de suport Ministerului Protecţiei Sociale, Familiei şi Copilului în elaborarea strategiei şi politicii sociale în baza experienţei acumulate de Lituania.



Ce părere aveți despre colaborarea dintre R. Moldova şi Lituania în direcția integrării copiilor cu dizabilități în societate?

– Respectiva colaborare a ajuns să se dezvolte la cel mai înalt nivel. Salut faptul că R. Moldova a găsit în Lituania un partener în vederea preluării experienței privind lucrul cu copiii cu CES. Drept confirmare ne servește și vizita efectuată la Vilnius de un grup de specialiști de la Chișinău. Totodată, țin să menționez că am văzut în Moldova centre de zi care nu se deosebesc de cele din Lituania. La unele capitole sînt chiar mai bune. Trebuie deci să beneficiem de această oportunitate şi să învățăm reciproc, iar toate aceste lucruri frumoase – să devină prioritate de stat. Tot ceea ce s-a realizat la nivel de entuziasm, centre asemeni „Speranței", trebuie să devină un model de servicii pentru stat. Statul urmează să susțină aceste instituții, să le finanțeze. Respectiva direcție va constitui pe viitor baza colaborării moldo-lituaniene în domeniul social.

Care este rolul educației incluzive în procesul de susținere a copiilor cu dizabilități?

– Este momentul cel mai important în procesul de integrare a persoanelor cu dizabilități. Or, finalitatea inserției sociale presupune ca toate persoanele cu dizabilități, mai ales copiii, să devină membri cu drepturi egale în societate. Modelul incluziunii, în viziunea mea, reprezintă modalitatea de transpunere în practică a acestei finalități. Concomitent, incluziunea se dovedește a fi un proces complex. Dacă facem referință la exemplul Lituaniei, voi menționa faptul că opiniile, teoriile şi atitudinile față de incluziunea copiilor cu CES diferă. Oricum, incluziunea educațională a copiilor cu CES în sistemul general de învățămînt trebuie acceptată ca model de bază al integrării sociale.

Ce pași ar trebui să întreprindă R. Moldova pentru a înregistra rezultatele pe care le-a obținut Lituania în ceea ce privește integrarea copiilor cu dizabilități în societate? Mă refer la rolul societății civile, al părinților, al statului.

– Practica a demonstrat că de unul singur nu poți obține rezultate remarcabile. Succesul va veni numai atunci cînd societatea civilă, părinții şi statul vor interacționa ca parteneri după o schemă foarte simplă: fiecare își face datoria pe segmentul său de activitate. Care este misiunea statului în această interacțiune? Să elaboreze programe, să identifice şi să aloce surse de finanțare. ONG-urile, la rîndul lor, au rolul de a implementa aceste programe. Revenind la situația R. Moldova, țin să menționez încă o dată că integrarea socială a persoanelor cu dizabilități trebuie să se înscrie printre prioritățile de politică națională. Nu există o altă cale de integrare decît elaborarea şi finanțarea de către stat a unor programe naționale. La conceperea acestor programe trebuie să participe şi societatea civilă. De fapt, acesta este şi unul din obiectivele pe care le urmăresc în calitate de expert internațional în Moldova.

– Vă mulțumim.

Interviu realizat de Ghenadie COJOCARU,
ofițer de presă, Centrul de Zi „Speranța"

Să mărim şansele de succes pentru fiecare copil



Valentina **CHICU**

Universitatea de Stat din Moldova

„Pentru a obține ceea ce îşi doresc, persoanele **dependente** au nevoie de alții
Cele **independente** obțin ceea ce îşi doresc prin propriile eforturi.
Cele **interdependente** îşi unesc eforturile pentru a-şi mări şansele de succes."

(Şt. Covey)

Educația este pilonul progresului social şi al calității vieții, domeniul care transformă, în timp, *succesul/insuccesul* unei persoane în *succesul/insuccesul* societății. Importanța şi impactul educației asupra viitorului reclamă identificarea factorilor ce asigură reuşita fiecărui copil şi o atitudine responsabilă din partea organizațiilor, a profesioniştilor şi părinților implicați în acest proces.

Toţi copiii se confruntă cu dificultăţi în procesul educaţional: **de cunoaştere şi învăţare; de comunicare şi interacţiune; senzoriale şi fizice; sociale, emoţionale şi comportamentale.** Cum îi putem ajuta să depăşească aceste bariere? În primul rînd, prin a ne uni eforturile cu cei care au experienţă şi împărtăşesc căutările noastre. Astfel, Centrul de Zi „Speranţa" a creat un parteneriat solid cu Gimnaziul „Pro Succes", Şcoala primară nr. 120, Şcoala primară nr. 152, Asociaţia „Dezvoltarea Gîndirii Critice" şi Programul „Pas cu Pas". Efortul comun a permis înregistrarea anumitor performanţe, complexitatea situaţiei însă a dictat **necesitatea identificării şi studierii practicilor avansate de peste hotarele R. Moldova.**

În acest context, de menţionat experienţa sistemului educaţional şi a celui de asistenţă socială din Lituania. La începutul acestui an, Centrul „Speranţa", cu suportul financiar al organizaţiei Hilwsferk din Austria, a organizat, pentru profesori, manageri şi cercetători din sistemul educaţional al R. Moldova, o vizită de documentare la Vilnius. Cu multă bunăvoinţă s-a oferit drept gazdă „Viltis", un recunoscut centru metodic de dezvoltare şi dirijare a asociaţiilor neguvernamentale din Lituania ce prestează servicii persoanelor cu dizabilităţi. „Viltis" a instituit şi susţine reţeaua de servicii pentru reabilitare şi integrare; sporeşte accesibilitatea şi calitatea serviciilor de sprijin pentru persoane de diferite vîrste. Organizaţia include 60 de membri asociaţi de pe întreg teritoriul Lituaniei şi întruneşte (conform datelor din noiembrie, 2006) 4710 copii, tineri şi maturi cu deficienţe mentale; 6634 membri ai familiilor acestora şi tutori, precum şi 323 specialişti – în total, 11667 de persoane.

Vizita la instituţiile de învăţămînt de cultură generală în care îşi pot face studiile copii ce se confruntă cu diverse dificultăţi, la centrele specializate pentru reabilitarea multifuncţională a persoanelor cu dizabilităţi din Vilnius şi Druskainine, precum şi întîlnirile, discuţiile cu specialişti în domeniu au permis compararea aspectelor semnificative ale activităţii de educaţie şi sprijin. Evidenţierea similitudinilor a confirmat corectitudinea şi viabilitatea viziunii despre incluziunea educaţională în baza căreia este organizat demersul educaţional la noi, în R. Moldova. Iar identificarea unor abordări şi experienţe diferite de ale noastre a permis creionarea perspectivelor de dezvoltare şi îmbunătăţire a practicilor incluzive, a educaţiei şi suportului pentru toţi şi pentru fiecare copil.

Ne-a impresionat în mod deosebit abordarea holistică a procesului de educaţie şi sprijin, cît şi principiile pe care se construieşte paradigma incluziunii educaţionale şi sociale a tuturor persoanelor. Modelul *sistemului de sprijin pe parcursul întregii vieţi* include intervenţia timpurie, educaţia de bază pînă la 18/21 ani, programe de sprijin social acordat persoanelor cu dizabilităţi după 21 ani şi familiilor acestora. Facilităţile şi serviciile sînt direcţionate spre a-l ajuta pe fiecare să-şi găsească locul în comunitate, să-şi valorifice potenţialul, să-şi dezvolte abilităţile care pot să-i asigure un grad mai înalt de independenţă.

Acest model este viabil datorită cadrului legislativ (însoţit de mecanisme funcţionale de implementare), care stimulează iniţiativa şi parteneriatul dintre organizaţiile şi instituţiile de stat, neguvernamentale, private şi societatea civilă. Procedurile elaborate în bază de concurenţă asigură calitatea serviciilor propuse de cei care se lansează

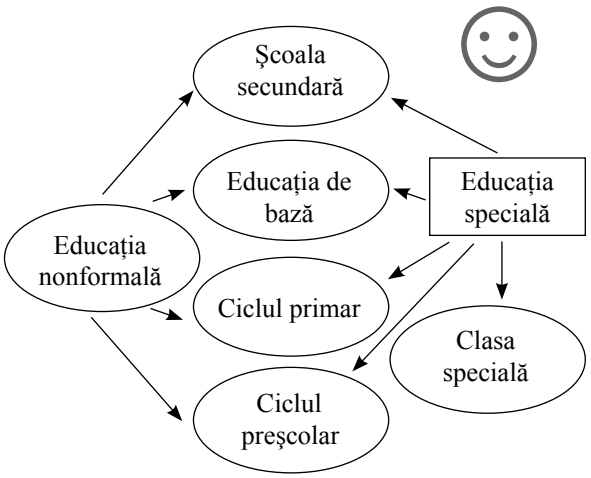


În timpul vizitei grupului de specialişti din R. Moldova la Şcoala „Versme".

în concurs şi pot face faţă standardelor fixate de stat. În acelaşi timp, mecanismele de implementare a legislaţiei şi procedurile de aplicare încurajează proactivitatea cetăţenilor şi angajaţilor. În organizaţiile şi instituţiile vizate am întîlnit persoane motivate, responsabile, pline de dragoste, lumină, credinţă, speranţă.

Legea învăţămîntului oferă fiecărui copil dreptul la educaţie de calitate în instituţia din zona în care locuieşte. Astfel, avînd mai multe opţiuni: *integrare deplină* – copii cu CES în clase obişnuite; *integrare parţială* – copii cu CES în clase obişnuite ori în clase speciale în şcoala de masă; îmbinarea aflării copilului cu CES în şcoala de cultură generală cu aflarea lui în centre specializate; instruirea în instituţii speciale de învăţămînt; instruirea la domiciliu – familia poate alege ceea ce consideră mai potrivit şi mai util pentru copil, beneficiind de sprijinul şi consultanţa specialiştilor (psihologi, neurologi, asistenţi sociali, pedagogi etc.).

Vizita la Şcoala de cultură generală „Versme" ne-a permis să luăm cunoştinţă de un exemplu de îmbinare reuşită a diferitelor modele de incluziune educaţională în aceeaşi instituţie de învăţămînt.



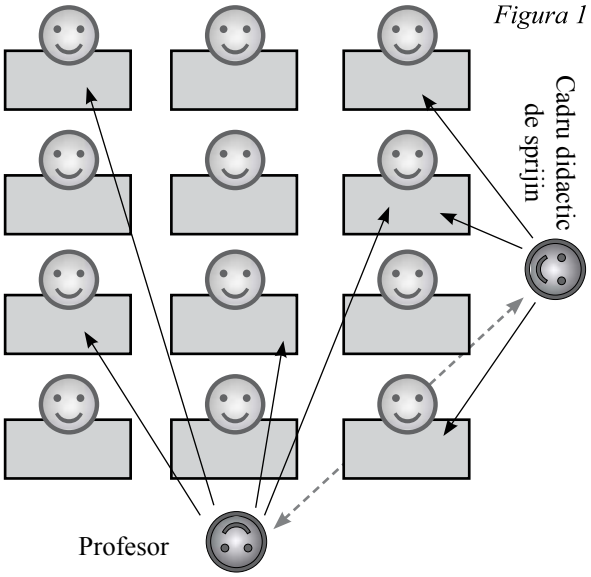
Structura Şcolii „Versme" din Vilnius

Putem prelua multe lucruri din experienţa şcolii „Versme", de exemplu, metodele şi strategiile de predare-învăţare în clasele incluzive (clase generale în care învaţă şi copii cu CES); strategia "Ecou" bazată pe conlucrarea profesorului cu cadrul didactic de sprijin, care este rezultativă în clase în care studiază şi elevi cu CES. *(vezi Figura 1)*

Prezintă interes şi utilizarea clasei de elevi ca resursă în procesul de predare-învăţare**,** formarea echipelor de lucru care includ neapărat şi copii cu nevoi educative speciale. *(vezi Figura 2)*

Am relevat doar cîteva aspecte ce pot fi preluate, adaptate şi aplicate în R. Moldova şi care ar putea servi drept repere de diversificare a procesului educaţional

Figura 1



Predarea alternativă

pentru persoanele interesate. Este cert faptul că atît noi, cei din R. Moldova, cît şi colegii noştri din Lituania, facem acelaşi lucru, dar în mod diferit: susţinem succesul copilului de azi şi al societăţii de mîine, iar colaborarea şi schimbul de experienţă constituie unul dintre factorii determinanţi în asigurarea calităţii educaţiei.

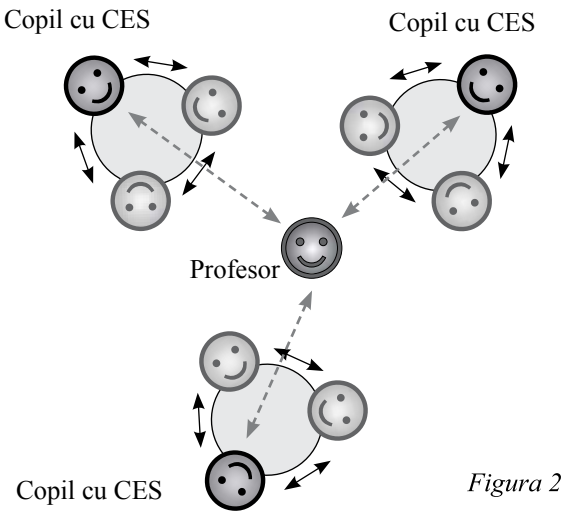


Figura 2

„Versme" şi „Viltis" în traducere din lituaniană înseamnă *Izvor* şi *Speranţă*. Izvorul şi Speranţa sînt căutate şi păstrate cu grijă de către Om ca surse ale vieţii. *Izvorul* este dătător de forţă pentru ziua de azi, *Speranţa* este dătătoare de forţă pentru ziua de mîine. Le sîntem recunoscători instituţiei de învăţămînt „Viltis" şi organizaţiei neguvernamentale „Versme" din Vilnius pentru bunăvoinţa cu care ne-au primit, pentru deschidere şi colaborare. În activitatea noastră Izvorul (Versme) şi Speranţa (Viltis) sporesc şansele de succes.

Individualizarea în procesul educațional: de la teorie la practică



Rodica **SOLOVEI**

Gimnaziul "Pro Succes"

Principiul abordării globale şi individualizate reprezintă un aspect esențial în protecția socială a copiilor cu CES. Întru realizarea acestuia în cadrul activităților didactice profesorul urmează să identifice, să stimuleze şi să valorifice capacitățile cognitive, afective şi psihomotorii ale elevului. Pentru a implementa principiul în cauză profesorul trebuie să demonstreze flexibilitate educativă, adică să poată diversifica modalitățile de instruire, să ajusteze obiectivele curriculare, conținuturile şi gradul de dificultate al sarcinilor didactice în corespundere cu categoria CES specifică unui sau altui elev.

Vă propunem, din experiență, două exemple de modificări curriculare la disciplina *Istorie*. Primul se referă la ajustările realizate pentru un elev cu deficiențe motrice şi de exprimare, iar cel de-al doilea – pentru un elev cu dificultăți de învățare medii.

EXEMPLU I

Clasa IX. Perioada de aplicare: noiembrie-decembrie 2007

Obiective. Elevul va fi capabil:	**Descriptori de performanță**
- să identifice pe hartă teritorii care vizează tematica studiată;	- localizează pe hartă țări, localități studiate;
- să formuleze printr-o frază esența unor evenimente, fapte din subiectele studiate;	- ascultă un text din 10-12 enunțuri, redînd ulterior esența acestuia printr-o frază;
- să își exprime opinia asupra unui eveniment, fapt, situație, proces istoric;	- realizează exerciții de tipul *adevărat-fals*; - ascultă 2-3 răspunsuri la o întrebare şi alege cifra/litera corespunzătoare răspunsului corect;
- să definească principalele noțiuni studiate;	- ascultă definiția şi numeşte noțiunea ce corespunde descrierii;
- să aprecieze rolul personalității în istorie.	- identifică din imagini personalitatea solicitată, apoi stabileşte corespondența cu alte imagini care demonstrează activitatea/acțiunile acestei personalități.

Conținuturi în baza cărora vor fi realizate obiectivele propuse:

Rusia Sovietică. URSS; Evoluția social-economică a Basarabiei (1918-1939); Transnistria în anii 1918-1940; Europa Centrală şi de Sud-Est în perioada interbelică; Japonia şi China în perioada interbelică; Evoluția politică a statelor democratice (SUA, Franța, Anglia); Fascismul şi național-socialismul. Germania, Italia, Spania; Regimul totalitar comunist din URSS; Regimul de autoritate monarhică în România (1938-1940).

Modele de sarcini didactice:

Subiect: *Viața economică şi socială a României în perioada interbelică*

Sarcină:

1. Ascultă cu atenție enunțurile.
2. Alege pentru fiecare enunț una din noțiunile: *politica prin noi înşine* sau *politica porților deschise.*

Profesorul citeşte următoarele enunțuri:

"Politica economică a PNL prevedea folosirea preferențială a capitalului şi a resurselor autohtone în economie, utilizînd totodată şi capitalul străin".

"Politică economică a PNȚ prevedea folosirea pe larg a capitalului străin, creînd condiții necesare investițiilor de capital autohton, prioritar în industria prelucrătoare".

Subiect: *Transnistria în anii 1918-1940*
Sarcină:
1. Ascultă afirmația. Dacă este adevărată, rostește sunetul A, dacă este falsă, rostește sunetul F.
2. În cazul cînd ai rostit F, înlocuiește termenul greșit cu unul care ar face afirmația adevărată.

Profesorul citește următoarea informație:
"La 12 octombrie 1924 sesiunea III a CEC din Ucraina a adoptat hotărîrea cu privire la formarea RASS Moldovenești în componența RSS Ucrainene".

"Statul sovietic a promovat o politică de încurajare a chiaburimii în RASSM".

"Capitala RASSM a devenit orașul Balta, iar din 1929 – orașul Tiraspol".

"Conform Constituției adoptate la 19 aprilie 1925, RASSM nu i-a fost acordat dreptul de a ieși din componența republicii unionale din care făcea parte".

EXEMPLU II

Clasa VIII. Perioada de aplicare: noiembrie-decembrie 2007

Obiective. Elevul va fi capabil:	**Descriptori de performanță**
- să demonstreze la hartă teritorii care vizează tematica studiată;	- demonstrează la hartă țările, localitățile studiate;
- să descrie în cîteva fraze principalele evenimente studiate;	- citește un text din 12-15 enunțuri care se referă la anumite evenimente din epocă, apoi descrie în 3-4 fraze evenimentul dat;
- să își exprime opinia asupra unui eveniment, fapt, situație, proces istoric;	- construiește fraze care ar demonstra relația cauză-efect: „Consider că..., deoarece...”;
- să definească principalele noțiuni studiate;	- lucrează cu dicționarul de istorie și identifică definițiile unor noțiuni; explică cu cuvinte proprii esența unor noțiuni;
- să descrie rolul personalității în istorie.	- elaborează o fișă de personaj după un algoritm propus.

Conținuturi în baza cărora vor fi realizate obiectivele propuse:

Domnia lui Al.I. Cuza; Statele din Europa de Sud-Est; Obținerea Independenței de Stat a României; Participarea basarabenilor în războiul ruso-româno-turc din 1877-1878; SUA. Războiul secesiunii. Reconstrucția; Germania la sf. sec. XIX-înc. sec. XX; Marea Britanie; Franța; Italia; Imperiul Austro-Ungar; SUA; Imperiul Rus.

Modele de sarcini didactice:

Subiect: *Statele Balcanice*
Sarcină:
1.Numește Statele Balcanice și arată-le pe hartă.
Sarcină:

Citește documentul "Din prevederile Congresului de Pace de la Paris" și răspunde la următoarele întrebări:
1. Definește, utilizînd dicționarul, noțiunea de hatișerif.
2. Selectează din text enunțul care indică ce a obținut Serbia în urma Congresului de Pace de la Paris.

Document: „Din prevederile Congresului de Pace de la Paris"

Art. 28 Principatul Serbiei va continua să se bucure din partea Sublimei Porți de drepturile și imunitățile fixate și determinate de hatișerifurile puse de aici înainte sub garanția colectivă a puterilor contractante. În consecință, zisul Principat va păstra o administrație independentă și națională, de asemenea și libertatea deplină a culturii, legislației, comerțului și navigației…

Subiect: *Domnia lui Al.I. Cuza*
Sarcină:

1. Realizează, în decurs de 2 săptămîni, o fișă de personaj cu tema: *Al. I. Cuza – domnul Unirii*. La realizarea fișei de personaj ține cont de următorul plan:

a) Alegerea lui Al. I. Cuza Domn al Moldovei și al Țării Românești.

b) Reformele înfăptuite de Al. I. Cuza.

c) Abdicarea domnitorului.

2. Volumul fișei de personaj – 3 pagini.

De accentuat că ajustările curriculare trebuie efectuate doar după ce vom cunoaște bine tipologia dizabilităților, caracteristicile pentru diverse tipuri de dizabilități și, nu în ultimul rînd, recomandările specialiștilor în domeniu privind organizarea activităților cu copiii cu CES.

Termenul ***individualizare*** poate fi abordat din mai multe perspective:

1. *socială* – valorizarea individuală (a persoanelor cu dizabilități) în cadrul comunității de apartenență.[3]
2. *psihologică* – proces de constituire a individualității, din punct de vedere somatic și social, pentru definirea unor structuri proprii și diferențiate prin care se realizează coerența și unitatea persoanei.[2]
3. *pedagogică:*
   - adaptarea acțiunii educaționale la caracteristicile personale ale fiecărui elev (nivelul dezvoltării mentale, specificul procesului de învățare, dizabilitate, trăsături de personalitate)[3];
   - crearea condițiilor psihopedagogice necesare pentru valorificarea potențialului fiecărui copil;
   - oferirea fiecărui individ a unui ritm și forme de învățămînt care să i se potrivească;
   - individualizarea deplină a procesului educativ, pentru ca "fiecare persoană să poată dobîndi – prin toate formele de instrucție – cel mai înalt nivel posibil de autorealizare (R. H. Dave).

Normalizare – acceptarea persoanelor cu cerințe speciale în cadrul societății sau comunității din care fac parte, asigurarea unor condiții de existență corespunzătoare, precum și a aceloraşi drepturi, responsabilități și posibilități de acces la serviciile comunitare (medicale, publice, educaționale, profesionale, de timp liber etc.) ca și celorlalți membri, în scopul dezvoltării și valorificării optime a potențialului de care dispun aceştia.[4]

B. Nirje definește normalizarea ca fiind „procesul prin care se asigură accesul la tiparele existențiale și la condiții de viață cotidiană cît mai apropiat posibil de caracteristicile vieții obișnuite pentru toate categoriile de persoane". Normalizarea se bazează pe formula școlii active – *learning by doing* (a învăța făcînd) și consideră dobîndirea competenței sociale drept cel mai important scop al demersului educativ orientat spre copiii cu cerințe speciale (Clarke, 1974).

Servicii de sprijin – servicii care asigură atît independența în viața de zi cu zi a persoanei cu dizabilități, cît și exercitarea drepturilor ei (dispozitive de asistare, servicii de interpretare, asistent personal, servicii de îngrijire comunitară, servicii de asistență psihopedagogică și de specialitate pentru copiii cu nevoi speciale integrați în școala publică).[1]

Servicii sociale şcolare – formă de asistență socială axată pe facilitarea adaptării școlare a elevilor prin măsuri de ordin medical, consiliere psihologică și orientare școlară. Implică o colaborare strînsă cu familia elevului, corpul profesoral, medicii de familie și serviciile spitalicești.[3]

Reabilitare – vizează oferirea de posibilități persoanelor cu dizabilități să ajungă la niveluri funcționale fizice, psihice și sociale corespunzătoare, furnizîndu-le instrumentele cu ajutorul cărora își pot schimba viața în direcția obținerii unui grad mai mare de independență în societate.[5]

Reabilitare multifuncțională – se referă la sistemul de servicii care contribuie la realizarea procesului de reabilitare, de natură multidisciplinară (medicală, psihopedagogică și socio-profesională).

Reabilitare bazată pe comunitate – promovează implicarea comunității în planificarea, implementarea și evaluarea programelor pentru persoanele cu dizabilități, dar include și relații profesionale cu instituții specializate, pentru a putea face față solicitărilor mai complexe. Reabilitarea trebuie percepută ca parte a dezvoltării comunității.[6]

Plan de Servicii Personalizat – cadru de organizare a intervenției pentru copii cu CES incluși într-un program de integrare școlară. Acesta permite programarea și coordonarea resurselor și serviciilor personalizate/ individualizate, asigurarea coerenței și complementarității intervențiilor și este focalizat pe cerințele individuale ale elevului integrat. Planul fixează obiectivele generale și prioritățile pentru a răspunde cerințelor globale ale individului.

Program de Intervenție Personalizat – instrument de lucru permanent utilizat pentru eficientizarea activităților de intervenție și atingerea finalităților prevăzute în Planul de Servicii Personalizat. Programul specifică obiectivele, activitățile, metodele și mijloacele folosite, durata activităților, formele de evaluare și de revizuire a planului de intervenție.[4]

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu, A., Albu, C., *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*, Editura Polirom, Iași, 2000.
2. Cobeț, E., Dima, E., Manea, L., *Dicționar ilustrat al limbii române*, Editura ARC, Chișinău, 2007.
3. Danii, A., Neagu, M., Racu, S., *Ghid de termeni și noțiuni. Psihopedagogie specială. Asistență socială. Terminologie medicală. Legislație și reglementări specifice*, Editura Pontos, Chișinău, 2006.
4. Gherguț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată,* Editura Polirom, Iași, 2001.
5. *Glosar de termeni folosiți în relația cu organizațiile europene pentru domeniul muncii, solidarității sociale și familiei* - www.mmssf.ro/website/ro/rapoarte_studii/210904glosar.jsp
6. Vrasmaș, E.; Vrasmaș, T.; Nicolae; S., Oprea, V., *Ghid pentru cadrele didactice de sprijin*, Editura Vanemonde, 2005.

Globalizarea educaţiei şi integrarea cunoştinţelor



Tatiana **CALLO**

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

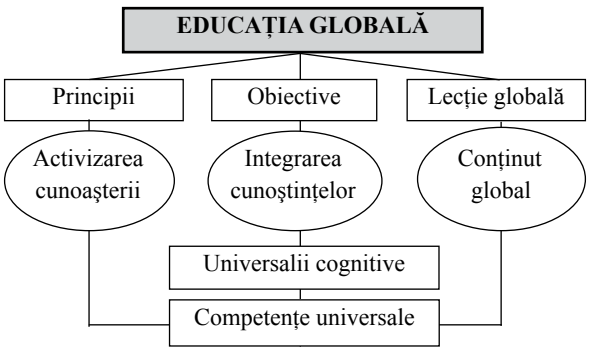
Educaţia, o activitate fundamentală de care se ocupă pedagogia, ca ştiinţă socială analitică, umană, ca ştiinţă a comunicării etc., are un scop practic foarte clar, acela de *a forma/a dezvolta permanent personalitatea* în vederea integrării optime în societatea prezentă şi în cea viitoare. Omenirea, la etapa pe care o trăim, este "modelată" de mass-media la scară mondială şi nu trebuie văzută ca redusă la o uniformizare generală, ci, mai degrabă, ca o *colectivitate diversificată*, alcătuită din indivizi care îşi exprimă eul personal şi îşi manifestă din plin personalitatea. În complexitatea sa, dinamica socială a înaintat în prim-plan două probleme mari: a conferi **globalizării** un caracter de factor pozitiv pentru toţi şi pentru fiecare şi a forma un viitor comun în cadrul **educaţiei planetare.** Globalizarea este un proces obiectiv. Este imposibil de a-i opri derularea, însă este posibil şi necesar de a-i conferi esenţe favorabile. Anume în acest sens se trasează ca deziderate primordiale ale educaţiei un ansamblu de obiective ale **educaţiei globale** sau **planetare**: 1. formarea *viziunii multilaterale* asupra lumii; 2. formarea competenţei de prognozare a evenimentelor şi rezultatelor; 3. formarea conştiinţei lumii ca un tot unitar, în care starea unuia depinde de starea celorlalţi; 4. promovarea dialogului culturilor şi a unei civilizaţii cross-culturale; 5. umanizarea, garantarea drepturilor şi libertăţii omului, formarea personalităţii creative; 6. edificarea unui sistem eficient al educaţiei permanente ca o condiţie de utilizare valoroasă a potenţialului uman; 7. elaborarea unor **modele noi** ale pedagogului şi elevului; 8. optarea pentru „**industrializarea" şcolii**, adică pentru şcoli cu un număr mare de elevi, ca să fie cît mai rentabile; 9. utilizarea **tehnologiei epistemice la nivel de elev**, adică orientarea elevului spre o cunoaştere problematologică; 10. formarea **gîndirii globale** a elevului ca o reflectare corectă a lumii; 11. **învăţarea integrată**, bazată pe problemele principale ale existenţei umane şi dezvoltarea civilizaţiei ca totalitate a culturilor; 12. elaborarea unor tehnologii eficiente în vederea **integrării cunoştinţelor** în condiţiile informatizării accelerate, acumulării rapide, „învechirii" şi înnoirii cunoştinţelor; 13. crearea unui *nou fundament educaţional*: **euronaţional**; 14. formarea **cetăţeanului Planetei** sau a **omului Lumii.**

Educaţia globală nu este un ideal, ci una din variantele posibile în pregătirea elevului pentru viaţă în actualele circumstanţe, a unui elev care el însuşi este o „microlume" specifică. Globalizarea educaţiei devine o condiţie specifică oricărei *educaţii de calitate*, una din direcţiile de dezvoltare a teoriei şi practicii pedagogice, axată pe formarea omului pentru o lume în permanentă schimbare. Fundamentarea procesului se face pe principiile educaţiei globale: 1. **elevocentrismul,** cînd în centrul activităţii se află dezvoltarea personalităţii elevului pentru societatea de azi şi **de mîine**; 2. activizarea **actului de cunoaştere** prin căutarea de tehnologii eficiente; 3. orientarea spre **caracterul holistic al educaţiei**, care presupune integrarea tuturor entităţilor într-o reţea de manifestări, testarea uneia fiind testarea reţelei întregi; 4. **integralitatea/totalitatea** abordării fenomenelor educaţionale.

O lecţie de orientare globală realizează următoarele obiective: formarea cross-curriculară a elevului; formarea viziunii globale asupra lumii; valorificarea materialului faptic cu un conţinut global; realizarea interdisciplinarităţii; realizarea transdisciplinarităţii; formarea unor competenţe universale; învăţarea aspectelor, „legilor" vieţii; promovarea libertăţii intelectuale; abordarea comunicativă în învăţare.

Dacă ne referim la problematica **integralității,** ca principiu și obiectiv esențial al educației globale, atunci putem presupune că ar fi rațional: 1. elaborarea, la fiecare treaptă de învățămînt, a unui **curs integrat** de bază, care ar uni disciplinele școlare în „jurul" unui **conținut global**; 2. elaborarea unui *tezaur de noțiuni și concepte*, care să fie lărgit permanent pe parcursul școlarității; 3. *organizarea cunoașterii* ca formare a imaginii lumii în diversitatea și unitatea sa; 4. atribuirea unui rol deosebit **universaliilor cognitive,** prin sincronizarea și diacronizarea conținuturilor; 5. formarea manifestării de sine prin fiecare disciplină școlară.

Dacă ar fi să reprezentăm schematic cele analizate, atunci entitățile componente ale acestei scheme, la nivelul cunoașterii, s-ar organiza astfel:



Principalele întrebări care apar, în intenția de a aborda integrativ cunoașterea, sînt: 1. Care cunoaștere urmează a fi activizată în vederea integrării? 2. Ce conținuturi globale și universalii cognitive ar contribui la integrarea cunoștințelor (conținuturilor)? 3. Ce este o competență universală? Pentru a formula un răspuns la prima întrebare, vom încerca să analizăm problema cunoașterii. În accepțiunea sa cea mai cuprinzătoare, **cunoașterea**, după L. Culda, este o procesualitate prin care omenirea își dezvoltă capacitatea de a se raporta la zone tot mai extinse ale existenței [1, p. 33]. Dacă aplicăm această afirmație la elev, atunci putem conchide că o cunoaștere pe care urmează să o asimileze elevul implică o analiză cognitivă prin care el își dezvoltă competența/capacitatea de a se raporta la diverse aspecte ale vieții sale. Cunoașterea nu este statică, ea se amplifică mereu prin reorganizări succesive în interiorul unor comunități disparate, iar pe măsură ce interacțiunea dintre ele crește, or, anume acest lucru se întîmplă actualmente, cunoașterea devine un bun ontic uman. Cunoașterea amplifică succesiv *funcționalitatea elevilor,* face posibile noi modalități, mai eficiente, de adaptare la viață. Dacă aceste *competențe cognitive* nu ar fi necesare funcțional elevului, atunci dezvoltarea cunoașterii nu ar fi o caracteristică a învățării, ci o manifestare secundară, cu consecințe neglijabile pentru educație.

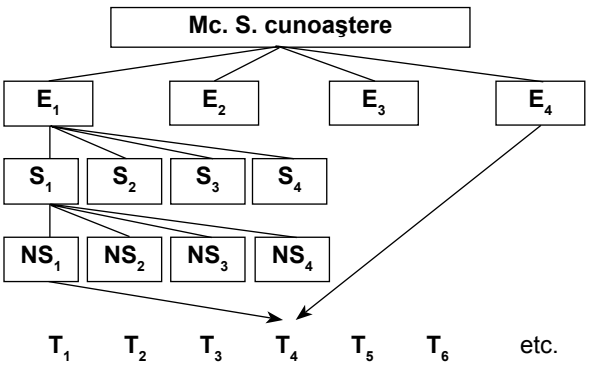
Cunoașterea, după J. Dewey, este perceperea acelor conexiuni ale unui obiect ce determină aplicabilitatea lui într-o situație dată, iar funcția constă în a face aplicabilă o experiență în cadrul altor experiențe [3, p. 288]. Elevul deci cunoaște doar atunci cînd poate încadra informația nouă în sistemul său cognitiv la nivel aplicativ, nu doar teoretic, informativ. Prin urmare, orice *act de cunoaștere* trebuie raportat, legat de **o situație praxiologică determinată,** deoarece activitatea de cunoaștere prezentă nu este condiționată doar de rezultatele cunoașterii anterioare, ci este esențial și decisiv determinată de configurația și structura activităților practice actuale. Orice elev, atunci cînd realizează un act de cunoaștere, se află într-o anumită situație praxiologică, dispunînd de un anumit orizont al cunoștințelor anterioare și avînd o anumită ierarhizare a valorilor la care aderă [5, p. 25].

Actualmente, asistăm la un proces de **scientizare excesivă** a educației, deoarece elevul asimilează cunoștințe organizate în sisteme teoretice coerente în cadrul *disciplinelor școlare autonome.* În acest caz, vorbim despre *cunoașterea rațională (discursivă), supraindividuală*, obținută prin abstractizare, determinare, generalizare, particularizare, definiție, clasificare, demonstrare etc. Există însă și **cunoaștere ostensivă**, care desemnează actul însușirii/învățării de către elev a înțelesului unui fenomen ca urmare a perceperii nemijlocite, într-un context praxiologic determinat, a referentului acestuia (obiecte, proprietăți, evenimente) sub influența profesorului [5, p. 30]. Termenul *ostensiv* (din latină *ostendeo – a arăta, a înfățișa, a expune)* a fost introdus în literatura filozofică de W.E. Johnson în 1921. Prin urmare, cunoașterea ostensivă implică o formă de interacțiune nemijlocită între elev ca agent cunoscător și obiectul cunoașterii, intervenția unui *sistem semiotic* și a unui *proces comunicativ* instituit între elev și profesor. Elevul cunoaște ostensiv un fenomen dat, dacă execută o operație de reflectare a acestuia și își însușește, sub influența unui proces comunicativ cu profesorul, numele sau expresia lingvistică prin care este desemnat fenomenul respectiv. A cunoaște ostensiv un fenomen înseamnă a reproduce una sau mai multe dintre însușirile sale manifeste, configurația sau structura lui, concomitent cu asimilarea de către elev a semnelor sau expresiilor lingvistice prin care sînt denotate acestea. În cazul cunoașterii ostensive se realizează saltul de la informația biologică prelingvistică la informația semantică cu semnificație cognitivă, aceasta este deci o modalitate de a încorpora în sistemul cunoașterii elevului informația nouă în sens absolut, care va face ulterior obiectul prelucrărilor semantice. Ca rezultat se obțin cunoștințe exprimate în semne lingvistice [5, p. 39].

În opinia lui L. Culda, **cunoștințele sînt semnificații**, produse ale unor procese de semnificare [2, p. 114]. Este o idee extraordinară, deoarece presupune faptul că în procesul cunoașterii fiecare elev poate să se raporteze cognitiv la anumite *zone de inteligibilitate*. Există anumite *mecanisme de semnificare gen cunoaștere* [Mc. S.], care recepteză și prelucrează mesajele în funcție de criterii și reguli de

semnificare specializate, fiind nişte *complexităţi organizate.* Acestea implică trei dimensiuni: ***gradul de corectitudine*** a semnificaţiilor cognitive, determinat de adecvarea criteriilor şi regulilor de semnificare la caracteristicile domeniului ce furnizează mesajele; ***gradul de nuanţare*** a semnificaţiilor cognitive, determinat de gradul de dezvoltare a mecanismelor de semnificare cognitive; ***gradul de coerenţă*** a enunţurilor cognitive, determinat de gradul de organizare interioară a mecanismelor de semnificare cognitivă, coerenţa lor funcţională.

Diferenţele între Mc.S. generează diferenţe dintre **competenţele cognitive** ale elevilor: 1. privind componentele antroposferei care pot fi conştientizate; 2. între semnificaţiile acordate aceleiaşi componente a antroposferei; 3. între nivelurile de nuanţare a semnificaţiilor acordate aceleiaşi componente a antroposferei; 4. între gradul de coerenţă a enunţurilor cognitive. Prin constituirea Mc.S. elevul ajunge să *întoarcă actul* cunoaşterii asupra sa, adică ajunge **la cunoaşterea cunoaşterii**, care, la rîndul său, este o performanţă ce condiţionează însăşi competenţa cognitivă. Diferenţele dintre Mc.S. ale elevilor determină specializarea lor ulterioară în plan profesional. De exemplu, se constată pledarea pentru activităţi ce corespund Mc.S. gen cunoaştere (diagnosticare, laboranţi, controlori), evaluare (critici literari, jurişti), decizie (conducători, manageri) şi design (proiectanţi, concretizarea modalităţilor de acţiune). Reprezentînd schematic, obţinem următorul tablou al procesului cunoaşterii, determinant în structurarea unei cunoaşteri integrate: unde E sînt elementele componente ale cunoaşterii; S – semnificaţiile fiecărui element; Ns – nuanţările semnificaţiilor fiecărui element; T – nivelul de coerenţă al transmiterii cunoaşterii de către elev. Competenţele lui cognitive sînt puse în aplicare pentru soluţionarea problemei majore: buna stăpînire a informaţiei care îl ajută în rezolvarea diverselor situaţii din antroposferă.



Prin urmare, **educaţia cognitivă** este în căutare de răspunsuri la următoarele întrebări: Cum să devină elevul mai activ în actul de cunoaştere? Cum să fie luate în considerare deosebirile în procesul de cunoaştere şi cum să fie alese şi îmbinate unităţile cognitive? Cărui tip de cunoaştere să se dea prioritate? Modurile de organizare a informaţiilor variază, acestea pot deveni cunoştinţe după ce primesc învelişul semantic al semnificării. De aceea, organizarea cunoştinţelor este, în final, organizarea lor semantică [4, p. 723]. Reprezentarea semantică a cunoştinţelor are avantajul de a structura reţele semantice, care ordonează cunoştinţele după anumite criterii: concept de bază, relaţiile dintre conceptele degajate din el – relaţii ce evidenţiază notele esenţiale ale fiecărui concept subordonat. În acest sens, este relevant şi **caracterul matricial al cunoştinţelor:** fiecare pătrăţel al matricei este legat cu celelalte trei pătrăţele vecine şi include potenţial elementele vecine, deoarece astfel pot fi reconstituite toate componentele vecine ale cunoaşterii respective. *Matricitatea* ajută la organizarea mai rigidă a cunoştinţelor, fapt ce face posibilă integrarea lor mai corectă. R. Tom a demonstrat că mintea elevului care acumulează cunoştinţe se axează, în special, pe polaritatea gîndirii, adică pe construcţii perechi. Din acest punct de vedere, **cunoaşterea „în patru"** ni se pare destul de relevantă**:**

1

2	3
1	4

3	2	3
4	1	4
3	2	3

4	1	4	1
3	2	3	2
4	1	4	1
3	2	3	2

Cunoaşterea condiţionează însăşi existenţa antroposferei, a omului, iar valorificarea **cunoaşterii integrate** în vederea realizării educaţiei globale este o datorie morală. În urma analizelor de mai sus, vom formula cîteva idei: 1. Educaţia globală implică activ **integrarea cunoştinţelor** în baza unui fundament educaţional euronaţional în vederea formării cetăţeanului Planetei. 2. **Integrarea cunoştinţelor** este un fenomen pedagogic ce contribuie la amplificarea acţiunilor de formare a personalităţii umane în cadrul antroposferic prezent şi cel de mîine. 3. Actualmente, în şcoală se atestă un proces de scientizare excesivă a cunoaşterii, situaţie care poate fi remediată, în opinia noastră, prin contribuţia *cunoaşterii ostensive*, a *cunoştinţelor ca semnificaţii* şi a *caracterului matricial al cunoaşterii*, elemente care, evident, pot fundamenta **integrarea cunoştinţelor.**

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Culda, L., *Geneza şi devenirea cunoaşterii*, EŞE, Buc., 1989.
2. Culda, L., *Omul. Cunoaşterea. Gnoseologia*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Buc. 1984.
3. Dewey, J., *Democraţie şi educaţie*, EDP, Buc., 1972.
4. Joiţa, E., *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Editura Polirom, Iaşi, 2002.
5. Popa, C., *Teoria cunoaşterii*, Ed. Ştiinţifică, Buc.,1972.

Recenzenţi:
dr. hab., prof. S. CEMORTAN
dr. hab., prof. N. SILISTRARU

Actualizarea unor indicatori de calitate ai lecției de limbă şi literatură română, în condițiile orientării spre o Europă a cunoaşterii



Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Odată cu orientarea europeană a țării noastre a devenit tot mai dezbătută tema calității în toate domeniile vieții, inclusiv în educația de la vîrsta cea mai fragedă. Noțiunea de *calitate* desemnează o varietate pluriaspectuală şi mai amplă decît mult uzitatul *succes*, mai degrabă făcîndu-se sensibilă insistența de acoperire a unei tendințe de asigurare a zonelor de excelență cu consecințe pozitive asupra tuturor factorilor implicați.

Din start remarcăm că nu există un concept unitar al calității, afirmație susținută de cei mai mulți specialişti, şi, de asemenea, că întotdeauna conceptul relaționează direct cu un anumit domeniu. În educație el se defineşte în funcție de valorile promovate de societate, de politicile şi strategiile educaționale, de contextul actual într-o țară anume şi de evoluția respectivului concept în general. (Cf. Al. Crişan)

Organizația Internațională a Calității (ISO) a elaborat principiile de management al calității: centrare pe client, conducere clară (lidership), implicarea personalului, abordare procesuală, abordare managerială, ameliorare continuă, abordare concretă în luarea deciziilor, relații reciproc avantajoase între furnizori şi beneficiari. Fundația Europeană pentru Managementul Calității (EFQM) a propus, spre respectare internațională, principiile calității pe care o defineşte ca „ansamblu de trăsături şi caracteristici ale unui produs sau serviciu care determină calitatea acestuia de a satisface la maximum nevoi afirmate sau implicite; o măsură standardizată a excelenței, stabilită de client pentru categoria respectivă de produse sau servicii".

Cu referire la mediul educațional, atestăm Legea asigurării calității educației din Spania, care reglementează principiile educației de calitate, iar în România, Institutul de Ştiințe ale Educației a elaborat un sistem de indicatori ai calității, aplicabili la nivelul unității şcolare: calitatea este produsă de cel ce oferă pe piață respectivul produs sau serviciu, dar este confirmată de client, şi nu de producător. În literatura de specialitate sînt recunoscuți doi poli ai calității: *obiectiv* – reflectă conformarea la specificații, exprimată în *standarde,* şi *subiectiv* – se manifestă prin atractivitatea produsului, datorată capacității acestuia de a satisface nevoi ale clientului, exprimată în *satisfacție.*

O definiție de sinteză, propusă de Al. Crişan şi prezentă în unele dicționare explicative mai noi, este următoarea: „Calitatea reprezintă un nivel sau un grad de excelență, o valoare sau un merit, asociat unui anumit obiect, produs, serviciu sau persoană. Iar produsul de calitate este un lucru bun, fără defecte, care se conformează cu un set de specificații, numite, în general, standarde". *Dicționarul de sinonime al limbii române* (L. Seche, M. Seche. Buc.: Univers enciclopedic, 1997) înregistrează la articolul *calitate*, printre echivalentele uzitate: însuşire, valoare, virtute, nivel, calibru, talie, autoritate, competență, drept. *Dicționarul limbii engleze contemporane* (Ediția III, Marea Britanie: Claus Ltd., 1995) defineşte calitatea astfel: 1. măsura în care un lucru este bun sau rău; 2. un standard înalt; *calitate a vieții* – sentiment de satisfacție care însumează, în principal, o sănătate bună, confort, relații de prietenie şi, mai puțin, bani.

Sistemul de calitate în educație se stabileşte în funcție de valorile pentru care optează actanții educaționali. Actualizat şi preluat cu conotații de ultimă oră în sfera managerială, mai frecvent grație sintagmei *managementul calității* sau *managementul calității totale*, în învățămînt se conturează similarități relevante. Fiecare profesor, ca manager al clasei de elevi, printre funcțiile sale de bază recunoaşte asigurarea **calității lecției**, aceasta constituindu-se din: calitatea formării profesionale; calitatea proiectării; calitatea predării; calitatea dirijării procesului de învățare; calitatea relațiilor elev-elev, elev-profesor; calitatea feedback-ului şi a evaluării; calitatea procesului educațional în general; calitatea rezultatelor obținute de fiecare elev în parte etc.

Abordarea procesului de instruire din cadrul unor ore de română, din perspectiva calității, necesită delimitarea unor indicatori. Vom insista asupra celor calitativi, apelînd la cîțiva, care ni se par mai cuprinzători pentru aria curriculară vizată. Deoarece mulți dintre ei sînt familiari cadrelor pedagogice, îi vom enumera doar pe acei care, constatăm din experiență, sînt neglijați, astfel justificîndu-se şi deschiderile de paranteze de natură

teoretică şi practică. Standardele de performanţă de atins prevăd o tipologie complexă de valori intelectuale, morale, estetice şi tehnologice. (A. Ghicov)

Gradul de realizare a obiectivelor proiectate pentru lecţie. De vreme ce, prin documentele educaţionale reglatoare, se promovează demersul curricular, orice lecţie şi, respectiv, analiză a acesteia începe cu întrebarea: Ce obiective mi-am propus şi ce am reuşit să realizez? Pentru mulţi profesori nu este încă uşor să operaţionalizeze obiectivele de referinţă din *curriculumul disciplinar descongestionat* şi nici să nu le formuleze doar la nivelul unei simple sarcini didactice, acestea devenind mai numeroase. Exerciţiul şi urmărirea acestora în procesul de realizare contribuie la depăşirea respectivelor dificultăţi. Important este să avem în vizor cunoştinţele, capacităţile şi atitudinile şi să asigurăm transferul de la nivelul reproductiv la cel productiv, creativ şi integrator.

Respectarea prevederilor curriculare a devenit un lucru comun cu care începe evaluarea fiecărei lecţii. Mai puţin însă se urmăreşte **dezvoltarea echilibrată a celor patru deprinderi integratoare la fiecare lecţie de limbă română: înţelegerea după auz, vorbirea, lectura şi scrierea,** care împreună formează **actul de comunicare.** Cît de obişnuit este profesorul nostru să le aibă în atenţie la oră şi să le combine reuşit, acordînd timp util fiecăreia, ca în procesul de proiectare, dar şi de evaluare, să poată răspunde uşor acestei prevederi curriculare? Rămîne să evaluăm şi să diagnosticăm precis pentru ca, în ultimă instanţă, să putem conchide: *înţelegerea după auz, ascultarea* am antrenat-o la secvenţa respectivă a lecţiei, prin tehnica dată; *vorbirea* am dezvoltat-o în mod special la etapa *x* şi elevii într-adevăr au avut cel puţin 10 minute pentru a asculta şi a se face ascultaţi. *Au scris – n* minute: am rezervat timp şi au *citit* nu mai puţin de 10 minute. *Grosso modo*, putem afirma că cele 45 de minute ale lecţiei, începînd din clasele primare şi pînă la cele liceale, pot fi cronometrate şi din această perspectivă, astfel încît cele patru deprinderi integratoare să nu fie promovate doar de curriculum şi dezvoltate în mod haotic, dar să devină realitate palpabilă la oră şi să educăm elevi: **buni ascultători**, care decodifică lejer la auz diverse tipuri de mesaje; **vorbitori de calitate,** sînt atenţi la ce şi cum spun, vorbesc literar şi logic, manifestîndu-se cult şi avizat în *n* contexte de comunicare. **Ca „scriitori" şi ca cititori**, de asemenea, vor răspunde în mod avizat cerinţelor şcolii, dar, şi mai important, multiplelor provocări ale vieţii. Fiecare abilitate luată în parte este magistrală în educaţia lingvistică şi literară. În viaţă însă acestea se integrează, cadrul didactic dezvoltîndu-le sistematic la toţi copiii.

Eficienţa strategiei lecţiei, a formelor de activitate utilizate la lecţie: individuală, în perechi, în grup şi frontală/colectivă, a metodelor şi a mijloacelor de instruire. Diversificarea formelor şi metodelor de instruire este o cerinţă acceptată de cadrele didactice mai puţin conservatoare, care conştientizează aportul acestora în eficientizarea procesului educaţional. Activităţile individuale şi frontale sînt tradiţional aplicate, recunoscîndu-se utilitatea lor practică, profesorul menţinîndu-se în sfera lui autoritară, de actant principal al procesului. Lucrul în perechi şi în echipe reprezintă o noutate pentru unii profesori, dar i se recunoaşte randamentul atunci cînd este corect folosit şi dirijat profesionist, iar munca elevului, potenţialul său intelectual şi creativ se pune în valoare. „Împreună indivizii generează şi discută idei, ajungînd la un produs care depăşeşte posibilităţile unui singur individ. Împreună ei exprimă diferite puncte de vedere, identifică şi rezolvă discrepanţele şi cîntăresc alternativele." (11, p. 4) Acest indicator „atentează" iarăşi la rolul tradiţional al cadrului didactic de a-i auzi pe toţi elevii, de a-i direcţiona şi de a-i evalua. Lectura reciprocă, învăţarea în pereche, evaluarea reciprocă etc., de exemplu, oferă şanse fiecărui elev, chiar într-o clasă numeroasă, să se pronunţe şi să împărtăşească succesul său, oricît de modest ar fi; în afară de aceasta reduce tracul psihologic pentru timizii care se tem de „evoluarea în faţa clasei".

La capitolul *mijloace de instruire*, în sec. XXI nu mai putem priva elevii de arsenalul uimitor de resurse didactice. Dacă în sec. XVII Comenius afirma că nu e suficient să instruim doar cu cartea, tabla şi cuvîntul, azi, în epoca noilor tehnologii informaţionale, accesul la materiale didactice prezentate în *n* forme şi design este nelimitat. Realitatea noastră economică nu avantajează cadrele didactice, dar efortul de a fi în pas cu noul se promovează insistent.

Metodele de instruire, ca şi căi decisive de realizare a obiectivelor proiectate, s-au diversificat în progresie geometrică; metodele tradiţionale sînt îmbinate cu cele active şi interactive, important e să răspundem ferm la întrebarea: „De ce s-a recurs la *Mozaic, Cinquain, Turul galeriei* sau *Ciorchine?"*. În ce măsură metodele alese sporesc randamentul didactic şi îmbunătăţesc competenţele elevilor la disciplina dată urmează să constate în fiecare zi profesorul, fiindcă prin ele se ajunge la calitate.

Gradul de funcţionalitate a conţinuturilor şi a strategiilor didactice reflectă gradul de respectare a clasicului principiu didactic al legăturii teoriei cu practica, rămas ca moştenire prin maxima lui Seneca – *non scholae, sed vitae discimus* şi completat de J.Dewey: „Şcoala nu trebuie să pregătească pentru viaţă, ci să fie viaţa însăşi." (citat după I. Bontaş, p. 104) Fără a profana unităţile şi conceptele propuse pentru actul de învăţare, deoarece nu se poate răspunde clar fiecărui copil unde şi cum va folosi un concept sau altul, la fiecare disciplină, există multiple posibilităţi de a aplica noţiunile însuşite şi de a deschide perspective explicite întru utilizarea instrumentelor de cunoaştere. Funcţionalitatea justifică

raționalitatea şcolii ca factor educațional major şi este minunat ca elevul de la cea mai fragedă vîrstă să răspundă la următoarele întrebări: Pentru ce? La ce bun sînt obligat să însuşesc..., să fac..., să fiu... etc.? Remarcile profesorului, de genul: *Trebuie să cunoaşteți acest lucru, deoarece...Este important să facem aceasta pentru....* etc. ar fi bine să nu lipsească în cadrul orei. Obiectivele generale la limba română, începînd cu clasele primare, care vizează dezvoltarea exprimării orale şi scrise, şi terminînd cu liceul, care, prin curriculumul scris şi, sperăm, şi cel predat, promovează formarea culturii comunicării şi a celei literar-artistice, facilitează mult răspunsul afirmativ la respectivul indicator de calitate.

Gradul de motivație a elevilor se relevă de maximă importanță şi prin felul cum „tensiunea lăuntrică dinamizatoare, stimulează şi direcționează actul de învățare." (10, p. 230) Bineînțeles, motivele intrinseci sînt superioare celor extrinseci, deoarece exprimă acea voință şi plăcere de a învăța care nu depind de recompensele din afară (note, premii, laude etc.). Recompensa rezidă în terminarea cu succes a activității sau în activitatea în sine. Motivarea la fiecare lecție depinde de măiestria cadrului didactic de a capta atenția elevilor, de a o menține pe parcursul întregii ore, de a-i „fura" de la alte preocupări şi de a-i pune la treabă. Suportul motivațional, aşadar, este o componentă a stării de pregătire, care trebuie întărit continuu pentru asigurarea optimum-ului motivațional, dar exagerarea, susțin psihologii, generează supramotivația, cu stările ei de frică, de eşec şi cu dorința obsedantă de a reuşi cu orice preț. (Cf. M. Ştefan, p. 231)

Calitatea procesului celor trei componente ale demersului didactic: predare, învățare, evaluare (feedback şi evaluarea rezultatelor) reflectă axa procesului de învățămînt de la fiecare oră. Timpul şi atenția profesorului şi elevilor afectată pentru fiecare componentă diferă în funcție de tipul lecției. La majoritatea lecțiilor din etapa preuniversitară profesorul aplică metode de predare-învățare-evaluare şi elevii devin parteneri în fiecare act distinct. La o simplă autoevaluare, el trebuie să-şi poată răspunde „ce notă îşi dă" pentru modul de predare, pentru felul în care au învățat elevii şi pentru procesul de evaluare monitorizat. Această triadă caracterizează randamentul didactic al lecției şi elevii, beneficiarii celor trei procese pedagogice unitare, urmează să ne dea aprecierea finală.

Calitatea relațiilor elev-profesor şi elev-elev în cadrul lecției nu este ultimul indicator după importanță, deoarece în pedagogia postmodernă s-au schimbat multe accente privind rolul profesorului şi cel al elevului. C.Cucoş a rezumat diferențele între orientarea modernă şi cea tradițională, însistînd asupra rolurilor acestor doi actanți de bază. Astfel, dacă, în mod tradițional, elevul urmăreşte expunerea profesorului, încercînd să rețină şi să reproducă ideile auzite, să le accepte, lucrînd mai mult izolat, astăzi, abordînd calitatea lecției, ne întrebăm: În ce măsură i s-a oferit elevului şansa *să exprime puncte de vedere proprii, să efectueze un schimb de idei cu ceilalți, să argumenteze, punînd şi punîndu-şi întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza obiectivul unor idei, şi să coopereze în rezolvarea problemelor şi a sarcinilor de lucru?* Dar profesorul, în mod tradițional ține prelegeri, impune opinii, se consideră şi se manifestă ca un părinte „atotştiutor". Orientările moderne îi cer să faciliteze şi să modereze învățarea, să ajute elevii să înțeleagă şi să argumenteze punctele de vedere proprii, devenind un adevărat partener în învățare. (Cf. C. Cucoş, p. 284) Metafora *puzzle* este relevantă pentru pedagogia postmodernă, axată pe filozofia constructivistă, care pledează pentru parteneriatul profesor-elev în construirea actului de cunoaştere, fiecare venind cu o contribuție, oricît de modestă, şi îşi găseşte nişa în demersul curricular. Aceasta contribuie la justificarea rolului de actor principal în opera educațională.

Calitatea managementului lecției avansează în prim-plan competențele manageriale ale profesorului, care însumează un ansamblu de cunoştințe, capacități şi atitudini de lider, exprimate de la faza de proiectare a lecției pînă la cea de evaluare a impactului acesteia asupra evoluției personalității copilului. Profesorul poate opta pentru modelele în care predomină strategiile de comunicare; modele axate pe strategii de acțiune; modele în care prevalează strategii interacționale sau modele cu accent pe strategii de informatizare (9, p. 95-122). „Analiza lecției ca microsistem de instruire încurajează posibilitatea abordării acestui tip specific de activitate didactică dintr-o perspectivă globală, optimă, strategică, respectiv dintr-o perspectivă managerială" (5, p. 95) Profesorul-manager nu este un simplu executant, ci un factor de decizie, cu exigențe deontologice, care stimulează permanent inițiativa şi creativitatea. Îmbunătățirea continuă a deciziilor luate se încadrează în cele 7 trepte ale eficienței care, la fiecare lecție, se manifestă prin prezența următoarelor tipuri de atitudini: proactivă, prospectivă, realistă, pragmatică, empatică, sinergică şi inovatoare. (Apud S. Covey) Tot la acest indicator vorbim şi de managementul timpului, de raționalitatea etapizării şi cronometrării evenimentelor de instruire şi a sarcinilor didactice.

Universul axiologic al lecției, valorile educaționale cultivate pe parcursul orei. Vom începe cu cele intelectuale sau estetice, în funcție de obiectivele preconizate, dar le vom avea în atenție şi pe cele morale, sociale, tehnologice etc. Nu există, probabil, o disciplină cu deschideri valorice atît de mari. Textele literare ne furnizează mesaje şi obiectivele afective nu trebuie să rămînă pe ultimul loc; G. Văideanu, ca şi mulți alți teoreticieni şi practicieni, le consideră prioritare. Noi şi elevii, ca purtători de

valori, trecem, chiar în cadrul unei lecţii, de la faza de consumatori la cea de creatori de valori. Fiecare lecţie trebuie să fie o valoare, să aibă o *funcţionalitate benefică* evidentă (C. Cucoş, p. 6), aşa cum fiecare copil din faţa noastră este o valoare. Actele de limbaj, de gîndire şi de trăire de la lecţia de limbă şi literatură română susţin promovarea valorilor şi, luate împreună, sprijină comunicarea şi comuniunea ca valori fundamentale (Apud C. Cucoş, p. 144). La fiecare lecţie cadrul didactic urmează să apeleze la valorile perene, care menţin verticala personalităţii umane în orice împrejurări.

Realizînd indicatorii de calitate sus-numiţi, profesorul de limbă română devine un manager al calităţii, iar proiectele didactice de lungă şi de scurtă durată se transformă în elemente ale portofoliului calităţii, cu ajutorul cărora se monitorizează calitatea. Managementul calităţii se constituie din totalitatea metodelor şi instrumentelor, grupate într-un sistem coerent, utilizate pentru menţinerea şi ridicarea calităţii educaţiei în şcoală. Controlul calităţii se asigură nu numai prin inspecţia şcolară, ci şi prin activitatea sistematică a fiecărui profesor, prin „detectarea şi eliminarea defecţiunilor". O educaţie de calitate necesită resurse de calitate – umane, materiale şi financiare. Astăzi calitatea pregătirii pentru lecţie şi a lecţiei ca atare, inclusiv de română, nu se poate asigura fără calculator. Or, gradul de alfabetizare în societatea contemporană nu se reduce la a şti literele, a citi şi a le scrie, ci şi a utiliza calculatorul, iar cultura comunicării se verifică şi prin cultura de comunicare prin Internet. De aceea, lecţia de limbă română nu poate rămîne în afara instruirii asistate de calculator.

Dacă evaluarea permanentă a calităţii devine o filozofie instituţională a şcolii, atunci se împărtăşeşte în mod unanim ideea că „evaluăm pentru a dezvolta, a creşte, a învăţa, nu pentru a sancţiona, a lăuda sau a spune *nu se poate*". Nu ne mai putem limita doar la măsurarea cunoştinţelor, ci mergem spre aprecierea competenţelor: ce poate face cu ceea ce ştie, evidenţiindu-se aspectele de ordin calitativ (valori, atitudini) şi progresul de învăţare al fiecărui elev, în locul clasificării şi ierarhizării clasice a acestora. Calitatea la orice oră se asigură inclusiv prin autoevaluare, legătura făcîndu-se în mod continuu cu două elemente definitorii – *dezvoltare şi responsabilitate*, iar proiectele didactice zilnice urmează să devină instrumentele principale de creştere a calităţii, aşa cum sînt proiectele de dezvoltare a şcolii pentru instituţia în ansamblu.

Pentru integrarea într-o Europă a cunoaşterii, „*Profesorul Europaeus trebuie să aibă o imagine integrală referitor la rolul său în educarea elevului, atît prin disciplina predată, cît şi printr-o formare generală globală în ritmul accelerat al secolului.*" (T. Callo, p. 124)

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Asigurarea calităţii. Ghid pentru unităţile şcolare* (P. I: Concept şi cadru metodologic). Proiect propus spre analiză şi dezbatere publică, Bucureşti, 2005.
2. Callo, T., *O pedagogie a integralităţii. Teorie şi practică*, USM, Chişinău, 2007.
3. Covey, S.R., *Eficienţă în 7 trepte sau un abecedar al înţelepciunii*, Editura All, Bucureşti, 1995.
4. Crişan, Al., *Ce este calitatea în învăţămînt? Dar în domeniul resurselor umane?* Materiale pentru ciclul de seminare, organizat de Ministerul Educaţiei şi Tineretului pentru conceptorii de curriculum, iunie, 2005, în Proiectul „Educaţie de calitate în mediul rural", cofinanţat de Banca Mondială.
5. Cristea, G. C., *Managementul lecţiei,* EDP, Bucureşti, 2003.
6. Cucoş, C., *Pedagogie generală*, Editura Polirom, Iaşi, 2002.
7. Cucoş, C., *Pedagogie şi axiologie*, EDP, Bucureşti, 1995.
8. Prodan, A., *Managementul de succes. Motivaţie şi comportament*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
9. Silistraru, N., *Valori ale educaţiei moderne*, IŞE, Chişinău, 2006.
10. Ştefan, M., *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, Bucureşti, 2006.

Relaţia pedagogie-istoria educaţiei şi a sistemelor de învăţămînt în viziunea lui Emile Durkheim

Abstract: *History of pedagogy articulates two fields: the history of the educational system and that of pedagogical ideas and doctrines. Our analysis points out the contribution of the two "historical disciplines", their complementary contribution to clarifying the status of pedagogy. The historical perspectives include, at this level, a certain type of inter-disciplinarity (history - pedagogy) and intra-disciplinarity (the history of the educational system – the history of pedagogical doctrines – general pedagogy).*

Studiul istoriei pedagogiei presupune stăpînirea conceptelor de bază clarificate la nivelul pedagogiei generale; pe de altă parte, pedagogia generală valorifică evoluţiile istorice ale pedagogiei (concepte, curente, doctrine). M. Halbwachs [2, pp.1-5] remarcă viziunea lui E. Durkheim despre pedagogie privită în evoluţie

istorică. Autorul se referă la acea „pedagogie clasică" predată deja de E.Durkheim în mediul universitar, afirmată academic prin „trei probleme: educaţia morală, psihologia copilului, istoria doctrinelor pedagogice". Cursul de „Istorie a învăţământului în Franţa" are în vedere aceste probleme privite în evoluţia lor.

E. Durkheim semnalează faptul că „există o veche prejudecată franceză care exprimă un fel de discreditare a pedagogiei în general". Sînt observate două aspecte contradictorii: a) pedagogia este considerată „reflecţia aplicată cît mai metodic la problemele de educaţie" (ceea ce duce la accentuarea caracterului speculativ al pedagogiei); b) pedagogia are tendinţa de „a restrînge rolul reflecţiei la învăţămînt" (ceea ce duce la ignorarea sau la stagnarea gîndirii pedagogice)" [2, pp. 10 -11].

Cea de-a treia tendinţă este accentuată în istorie prin dezvoltarea pedagogiei – o bună perioadă de timp – doar în raport de problematica învăţământului primar. În perspectiva modernă, devine tot mai importantă studierea învăţământului secundar, unde „există o adevărată diviziune a muncii pedagogice", plecînd de la problemele pedagogice specifice pe care le ridică studiul limbilor străine, matematica, istorie etc. Pe de altă parte, problema metodelor este subordonată unor scopuri definite, de unde rezultă „necesitatea unei educaţii pedagogice mult mai urgentă pentru liceu decît pentru şcoala elementară" [2, p.14]. În acest context, disciplina *Istoria învăţămîntului* constituie o introducere absolut necesară în studiul pedagogiei, care nu reprezintă „numai un fel de propedeutică pedagogică excelentă", ci şi sursa descoperirii „unui anumit număr de noţiuni esenţiale pe care nu le-am putea găsi în altă parte" [2, pp.15-18]:

- „*organismul social* căruia îi aparţine profesorul" (n.n. – vezi anticiparea noţiunii de *sistem de educaţie* sau de *sistem de învăţămînt*);
- „*societatea şcolară*" – „legislaţia şcolară" (n.n. – vezi anticiparea unor noţiuni care se vor afirma în pedagogia modernă, în teoria conducerii şcolii, sau chiar în pedagogia postmodernă, în teoria organizaţiei şcolare);
- *idealul pedagogic al şcolii* încadrat în acelaşi concept cu „scopul de care şcoala depinde şi care este însăşi raţiunea sa de a fi" [2, p.16];
- *scopul educaţiei* ca scop specific sau ca obiectiv al procesului de învăţămînt care constă în „a dezvolta facultăţile active" ale elevului;
- *scopul general al învăţămîntului* care este „acela de a forma din elevii noştri oameni ai timpului lor", luînd însă în consideraţie trecutul (ce s-a întîmplat cu scopul învăţămîntului în Renaştere, în sec. XVIII);
- *„idealul pedagogic cel mai îndepărtat"* care se referă nu numai la şcoală ci la întreaga societate, „luînd în consideraţie omul în ansamblul devenirii sale"; este punctul central cu care „trebuie să încheiem, nu să începem studiul istoric al învăţămîntului";
- *„personalitatea celui format"* de sistemul şcolar în prezent, adică „omul contemporan" care reprezintă „totalitatea instrumentală caracteristică prin care un francez din timpul nostru se deosebeşte de un francez de altădată" (n.n. – putem remarca aici caracterul istoric şi naţional al idealului educaţiei);
- *cultura*, în calitate de virtual concept pedagogic este legată de „cultura ştiinţifică, baza oricărei culturi";
- *principiile cercetării istorice* la nivelul învăţămîntului şi al gîndirii pedagogice: a) „părăsirea prezentului pentru a ne întoarce la el"; b) „îndepărtarea de prezent pentru a-l înţelege mai bine"; c) conceperea istoriei ca „analiză a prezentului pentru a găsi în trecut elementele din care este format prezentul".

Studiul istoriei învăţămîntului realizat de E.Durkheim ne oferă sugestii importante pentru înţelegerea surselor de constituire a pedagogiei, ca domeniu distinct de analiză a faptelor sociale, care, articulate şi închegate, alcătuiesc obiectul său de cercetare specific, educaţia. Necesitatea abordării istorice a educaţiei este remarcată fără nici o urmă de îndoială: „prezentul nu înseamnă nimic numai prin el însuşi; nu este decît prelungirea trecutului, de care nu poate fi separat fără a-şi pierde în mare parte întreaga semnificaţie" [2, p.19].

Obiectivul istoriei învăţămîntului constă în găsirea semnificaţiilor acestor fapte sociale legate de educaţie şi instruire. Trebuie identificat mai întîi „germenul a cărei dezvoltare este actualul sistem de învăţămînt" [2, p.29]. În epoca premodernismului pedagogiei şi învăţămîntului, acest „germen" se află „lîngă catedrală şi mînăstire". El constituie primul moment important de evoluţie, un al doilea fiind legat de trecerea la o nouă formă de organizare şcolară. În plan istoric, fenomenul este sesizat de E. Durkheim atunci cînd prezintă diferenţele dintre caracteristicile şcolii în antichitatea greacă latină, respectiv în „şcoala creştină".

E.Durkheim sesizează şi existenţa unei „etape intermediare între Imperiul roman şi Renaştere" – un aspect important, deoarece astfel „au apărut germenii rodnici ai unei civilizaţii cu totul noi", care se reflectă şi în istoria învăţămîntului şi a pedagogiei. Practic, este vorba despre apariţia şcolii ca organizaţie specializată în educaţie. „Şcoala nu este numai un local în care predă un profesor, este o organizaţie morală". În acest sens „Evul Mediu a fost inovator în pedagogie" [2, p. 33].

O altă problemă importantă pentru constituirea statutului pedagogiei, sesizată de E.Durkheim în perspectivă istorică, este cea a găsirii unei baze

epistemologice. El ridică această problemă plecînd de la modelul propus de Aristotel care aprecia că „demonstrația matematică este modelul demonstrației ştiinţifice, iar o ştiinţă nu merită cu adevărat acest nume decît în măsura în care aplică metoda matematică". Ştim că Durkheim completează acest tip prin apelul pe care „metoda sociologică" îl face la modelul ştiinţelor naturii; prin analogie, apelul la „faptul social" oferă sugestii metodologice şi epistemologice şi în cazul pedagogiei.

Procesul de modernizare a sistemelor de învăţământ are o dublă determinare: a) *istorică*, analizată de Durkheim „de la Renaştere pînă în zilele noastre"; b) *pedagogică*, analizată de Durkheim prin identificarea unor *curente de gîndire* (enciclopedic, umanist, realist) reprezentate de nume consacrate (Erasmus, Rabelais, Montaigne, Comenius). E.Durkheim intuieşte astfel cele *două căi epistemologice* necesare în *procesul de constituire al unei ştiinţe*. Acest demers ne oferă sugestii importante şi pentru înţelegerea drumului pe care ar trebui să îl parcurgă pedagogia pentru dobîndirea statutului de ştiinţă a educaţiei. În acest cadru istoric, Renaşterea şi pedagogia sa, aflată la baza noului ideal care stimulează închegarea sistemelor moderne de învăţământ este *produsul a două tendinţe*, reprezentate şi la nivelul gîndirii pedagogice: 1. *tendinţa libertăţii de acţiune*, „principiu de bază" care implică „respingerea oricărei înfrînări, a oricărei limitări" – tendinţă reprezentată în pedagogie de Rabelais [2, pp.163-169]; 2. *tendinţa umanismului* depistat în educaţie prin studiul limbilor şi a noilor opere literale – tendinţă reprezentată de Erasmus.

Gîndirea pedagogică este cel de-al doilea criteriu necesar în procesul de constituire a ştiinţei educaţiei, alături de criteriul istoric. La acest nivel se impune o comparaţie şi apoi o sinteză între cele două curente, cel umanist şi cel erudit „dezvoltate în sec. XVI" [2, pp.181-201].

În plan pedagogic *studiul ştiinţei* nu îndeplineşte doar un rost pur informativ. La Rabelais „apare pentru prima oară ideea unui învăţământ nou care să urmărească nu deprinderea spiritului cu o dexteritate formală, ci hrănirea, îmbogăţirea lui prin cunoştinţe şcolare" [2, p.168].

Cel de-al doilea curent, „curentul umanist" este reprezentat de Erasmus în trei lucrări publicate în limba latină: „Discurs despre faptul că de timpuriu copiii trebuie să fie îndrumaţi spre virtute şi carte fără întîrziere şi în mod plăcut"; „Trebuie să se ştie de toate"; „Tratat despre planul de studii" [2, p.173]. Idealul pedagogic este propus de Erasmus în următorii termeni: „a forma facultatea de a vorbi frumos", ideal care include „facultatea de a discuta, fie oral, fie în scris" [2, p.173]. Planul de studii este structurat în raport de două *scopuri strategice*: a) cunoaşterea ideilor; b) cunoaşterea cuvintelor. Ca urmare, obiectivul general al învăţămîntului şi resursa principală de realizare a acestuia o constituie studiul limbilor. Ca metodă este propusă „explicarea literară a textelor" care urmăreşte descoperirea stilului, şi nu doar logica discursului ca în Evul Mediu.

Concluziile desprinse de Durkheim în legătură cu „Pedagogia Renaşterii" sînt centrate asupra următoarelor aspecte: 1. existenţa a două curente de gîndire pedagogică – curentul enciclopedic, reprezentat de Rabelais; curentul umanist, reprezentat de Erasmus; 2. idealul pedagogic al celor două curente reprezintă *formarea spiritului enciclopedic*, erudit, respectiv *formarea spiritului umanist*; 3. conţinuturile generale sînt legate de educaţia intelectuală multilaterală, respectiv de educaţia morală, cu o largă susţinere estetică; 4. conţinuturile învăţămîntului pun accent pe studiul tuturor ştiinţelor, respectiv pe studiul limbilor, literaturii, artei.

Criticile aduse vorbesc despre un anumit „nihilism pedagogic" prezent în pedagogia sec. XVI, în măsura în care „studiul literaturii nu ne învaţă decît să scriem, iar ştiinţele se reduc la o inutilă erudiţie". Drumul spre „o pedagogie realistă" este însă deschis şi va fi parcurs şi cu ajutorul „iezuiţilor" care au contribuţii importante în plan metodologic prin: promovarea exerciţiului activ (compunere, retorică, teme scrise); lucrări suplimentare, realizate inclusiv în timpul lecţiei; afirmarea principiului conform căruia „nu poate exista o educaţie bună fără un contact continuu şi personal între elev şi educator" [2, p. 229]; diviziunea muncii în cadrul clasei de elevi.

În pragul „pedagogiei realiste", E.Durkheim concluzionează asupra progresului istoric – „mai întîi în epoca scolastică ţinînd din sec. XII pînă în sec. XIV; apoi în epoca umanistă, din sec. XVI pînă la sf. sec. XVIII" [2, p. 245]. Prima epocă a dus la organizarea principalelor instituţii şcolare: şcoli, universităţi, colegii, facultăţi, învăţămînt pe trepte, examene; cea de-a doua a marcat apariţia unor curente de gîndire pedagogică menite să fundamenteze finalităţile educaţiei, conţinuturile, şi metodele învăţămîntului. *Pedagogia realistă* deschide calea spre cea de-a treia etapă, care va permite evoluţiile la nivelul modernizării sistemului, dar şi a procesului de învăţămînt, prin afirmarea învăţămîntului organizat pe clase şi lecţii. E. Durkheim aminteşte contribuţia adusă de marele pedagog al timpurilor moderne Comenius.

Idealul educaţional propus este tipic „întregii pedagogii moderne" – formarea omului în vederea vieţii spirituale, avînd în vedere însă şi „viaţa practică şi civilă". E. Durkheim sesizează structurile gîndirii pedagogice moderne pe care Comenius le pune la bazele pedagogiei sale realiste, simbolizată în „Didactica Magna". În acest sens am evocat cele două concepte cu care Comenius operează nemijlocit: ideal – scopuri ale educaţiei – con-

ţinuturi ale învăţământului. Argumentele lui sînt de ordin practic şi teoretic („speculativ"). Astfel, ştiinţele trebuie să ocupe un loc preponderent în şcoală; dar noţiunile ştiinţifice trebuie articulate la nivel de „cultură enciclopedică". Din această perspectivă s-au format „şcolile reale" apărute în sec. XVII în Germania, iar în Franţa „Şcolile centrale care vor triumfa odată cu Revoluţia" [2, p.259-269]. Ele au următoarele caracteristici care reflectă progresul gîndirii pedagogice acumulat între sec. XVI-XVIII, progres rodnic pe un nou teren istoric: 1. instituirea unui sistem şcolar, corespunzător spiritului enciclopedic, deschis însă şi spre partea practică a ştiinţelor; este nevoie de „un sistem şcolar în care să figureze toate disciplinele ştiinţifice în plan metodic" [2, p. 260]; 2. proiectarea legăturilor dintre cunoştinţele diferitelor ştiinţe; viziunea pedagogică promovată pleacă de la ideea că „între cunoştinţe există o alianţă externă, o dependenţă reciprocă"; astfel, trebuie „să existe posibilitatea de a învăţa totul"; 3. reorganizarea clasei pentru a favoriza studiul mai multor discipline, fără a fărîmiţa învăţământul prin cunoştinţe şi metode depăşite.

Concluzia formulată de E.Durkheim încearcă să ofere o sinteză operaţională a celor două perspective de abordare istorică şi teoretică a problematicii pedagogiei. Sinteza operaţională este centrată asupra acţiunii de predare, cum trebuie ea concepută pe două grupe de discipline în învăţământul secundar: predarea ştiinţelor despre om şi predarea ştiinţelor naturii.

Predarea ştiinţelor despre om are o contribuţie însemnată în realizarea educaţiei intelectuale care constă „în a forma un anumit număr de deprinderi, de aptitudini ale gîndirii" [2, p.282]. E. Durkheim sesizează problema pedagogică fundamentală pe care o va relua în curînd (la jum. sec. XX) paradigma curriculumului: care este conţinutul/obiectul de învăţămînt care contribuie la stimularea gîndirii, a capacităţii de reflecţie a omului?

Predarea ştiinţelor naturii este asociată cu un nou obiectiv al învăţământului modern, preluat de la mijlocul sec. XVIII – obiectivul economic şi social – profesional, lipsit de dezvoltarea industriei moderne. Plecînd de aici, E. Durkheim constată un risc sau o prejudecată conform căreia „predarea acestor ştiinţe ar trebui să fie rezervată viitorilor ingineri, industriaşi, comercianţi etc." [2, p. 296]. Din perspectivă pedagogică, trebuie depăşită orice tendinţă restrictivă de acest gen. Rolul ştiinţelor naturii ar trebui asociat cu cultura ştiinţifică, înţeleasă ca parte a culturii generale, indispensabilă oricărui om şi oricărei profesii, deci „şi viitorului magistrat, avocat, istoric, literat, om de stat etc." [2, p. 296].

Concluzia avansată de E. Durkheim este cea a *idealului pedagogic* care rezumă unitatea dintre predarea ştiinţelor despre om şi predarea ştiinţelor naturii. Scopul urmărit, ca obiectiv general al învăţământului secundar este formarea „nu a unui savant desăvîrşit, ci a unei raţiuni complete" [2, p. 305]. Operaţionalizat, acest scop sau obiectiv general permite elevului „să gîndească liber" şi „să înţeleagă mai mult bogăţia infinită a realităţii" [2, p. 306].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Durkheim, E., *Educaţie şi sociologie*, EDP, Bucureşti, 1980.
2. Durkheim, E., *Evoluţia pedagogiei în Franţa*, EDP, Bucureşti, 1972.
3. Lallement., M., *Istoria sociologiei de la origini pînă la Weber, de la Parsons pînă la contemporani,* Editura Antet.
4. Păun, E., *Concepţia sociopedagogică a lui Emile Durkheim*, în Durkheim, E., *Educaţie şi sociologie*, EDP, Bucureşti, 1980.
5. Stanciu, I. Gh., *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, EDP, Bucureşti 1995.

drd. Ionuţ BULGARU,
Universitatea din Piteşti
Recenzent:
prof. univ., dr. Sorin CRISTEA



Natalia **SPANCIOC**
doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Paradigma predării comparate a limbilor în perspectivă acţională

Résumé: *Toute méthode d'enseignement des langues vivantes a comme but d'améliorer et de perfectionner le processus de leur apprentissage. L'article expose le principe de contrastivité de la perspective actionnelle stipulée dans le Cadre Européen commun de référence. Selon cette perspective l'élève est un acteur social qui doit accomplir diverses tâches dans diverses circonstances à l'intérieur d'un certain domaine d'action.*

Termeni-cheie: *predare comparată, perspectivă acțională, competență, comprehensiune, comprehensiune globală, comprehensiune detaliată, reperare, anticipare, conceptualizare, sistematizare, producere.*

Noile tehnologii ale didacticii şi implementarea lor oferă R.Moldova posibilitatea de a-şi alinia politica educațională la sistemul de valori al lumii contemporane şi de a-şi restructura şi eficientiza procesul educațional.

Didactica limbilor străine nu poate rămîne neafectată de aceste schimbări, atît la nivel conceptual, cît şi la nivel curricular. Şi, deoarece cunoaşterea limbilor străine este un deziderat al timpului, sincronizarea metodelor de instruire la standardele contemporane va genera modificări semnificative la nivelul predării şi învățării lor.

Unul dintre principiile de predare a limbilor străine este cel bazat pe analiza comparată a limbii străine cu cea maternă, or, altfel spus, pe relația limbă străină-limbă maternă, relație ce a ocupat dintotdeauna un loc deosebit în reflecțiile pedagogilor, gramaticienilor şi ale tuturor celor preocupați de problema studierii limbilor. Chiar dacă în anumite perioade prezența limbii materne în cadrul orei de limbă străină era privită cu scepticism, fiind tabuizată, mai ales atunci cînd metodele directe se bucurau de popularitate printre didacticieni, totuşi, limba maternă s-a manifestat ca un criteriu important de diferențiere a orientărilor metodologice, la fel ca şi natura limbii străine, locul şi modalitatea de prezentare a gramaticii sau legătura ce se cuvine să fie stabilită între criteriul cultural şi cel lingvistic.

În opinia lui Comenius, învățarea unei limbi străine urmează aceeaşi cale ca şi învățarea limbii materne. Astfel, putem susține că există un mecanism comun însuşirii limbilor în general. Pornind de la această idee, trebuie să excludem din start faptul evacuării totale a limbii materne din cadrul orei de limbă străină. Cunoscînd limba maternă, elevul posedă deja un model metalingvistic, care deseori este baza însuşirii unei noi limbi. Limba maternă apare deci ca o pistă şi nu ca un obstacol în procesul studierii limbii străine, contribuind la învățarea ei conştientă datorită asocierilor şi comparațiilor pe care elevul le poate opera între aceste două limbi.

Problema didacticii comparate privind predarea limbilor este stipulată şi în *Cadrul European comun de referință pentru limbi,* unde contrastivitatea este vizată ca un principiu de progres de importanță primară, mai ales dacă limba străină şi cea maternă sînt înrudite, aşa cum este cazul limbii române şi limbii franceze, şi elevii/ studenții pot mobiliza zonele de transparență pentru a autoriza transferuri de la un sistem la altul. Deopotrivă, analiza contrastivă ajută la depistarea zonelor opace şi a erorilor inevitabile ca urmare a transferurilor date care vor fi eliminate ulterior, ca elemente de interferență.

PREVEDERILE CADRULUI EUROPEAN DE REFERINȚĂ PENTRU LIMBI

Cadrul European de referință pentru limbi a fost elaborat la inițiativa Guvernului federal elvețian în urma simpozionului interguvernamental „Transparență şi coerență în procesul predării limbilor în Europa: obiective, evaluare şi certificare" de la Ruschlikon. Simpozionul a acentuat intensificarea învățării şi predării limbilor în statele membre, pentru a favoriza o comunicare internațională care să respecte identitățile şi diversitatea culturală, un acces mai bun la informație, o multiplicare a schimburilor interpersonale, o ameliorare a relațiilor de muncă şi a înțelegerii reciproce. Astfel, s-a propus elaborarea unui *Cadru European comun de referință* pentru învățarea limbilor la toate nivelurile, în scopul de a promova şi facilita cooperarea între instituțiile de învățămînt din diverse țări; de a pune bazele recunoaşterii reciproce a calificativelor privind cunoştințele de limbă, de a ajuta profesorii, elevii, autorii de cursuri, organele de certificare şi managerii instituțiilor de învățămînt să îşi coordoneze eforturile. *Cadrul European comun de referință pentru limbi,* preluînd ideile didacticienilor Canale, Swain şi Bachmani, propune un model „acțional" apropiat de abordarea comunicativă. Dar, spre deosebire de aceasta, modelul acțional este axat pe acțiuni pe care elevul le poate îndeplini în limba țintă. El completează abordarea comunicativă cu ideea acțiunii ce trebuie realizată în multiple contexte sociale. Modelul consideră elevul/ studentul un actor social, care trebuie să realizeze sarcini nu numai de ordin lingvistic, în anumite circumstanțe şi medii, în domenii particulare de acțiune.

Toate competențele umane contribuie la dezvoltarea capacităților de comunicare prin limbaj şi pot fi considerate fațete ale competenței comunicative. Pentru a fi mai laconici, vom delimita competențele generale de cele lingvistice. Competențele generale includ cunoştințele care, la rîndul lor, țin de cultura generală, de cunoaşterea socioculturală, de conştiința interculturală, de felul de a fi (atitudini, convingeri religioase, trăsături ale personalității), de stilurile de învățare şi de aptitudinile euristice. Iar competențele de comunicare prin limbaj includ competențele lingvistice, competențele sociolingvistice şi competențele pragmatice.

În cele ce urmează ne vom opri asupra formării competenței gramaticale după principiul contrastivității al perspectivei acționale. Competența gramaticală sau capacitatea de a organiza frazele pentru a transmite un sens se plasează în centrul competenței comunicative şi majoritatea celor interesați de planificarea, predarea şi evaluarea limbilor se ataşează în mod particular de gestiunea procesului de învățare care duce la formarea acestei competențe.

Conform *Cadrului European de referinţă pentru limbi,* dezvoltarea competenţei gramaticale este asigurată de cîteva principii:

– În procesul învăţării/predării unei limbi străine trebuie să se ţină cont de rolul categoriilor gramaticale în exprimarea noţiunilor generale. Spre exemplu, este oare pertinent să-i facem pe elevi să urmeze o progresie soldată cu incapacitatea de a expune un eveniment la trecut după doi ani de studii?
– Datele contrastive au o importanţă primară în estimarea şarjei învăţării şi, respectiv, în rentabilitatea progresiilor concurente. Spre exemplu, structura frazei limbii române se aseamănă cu cea a limbii franceze, fapt ce va eficientiza asimilarea ordinii cuvintelor în fraza franceză de către vorbitorii de limbă română.
– Discursul autentic oral şi scris poate, într-o anumită măsură, deveni obiectul unei progresii gramaticale, dar poate pune elevul faţă în faţă cu noi structuri sau categorii. Elevii abili ar putea să le asimileze mai rapid decît pe cele care sînt mai importante.
– În procesul elaborării unui program de studiere a unei limbi străine ar trebui să se ţină cont de „ordinea naturală" a asimilării limbii materne, aşa cum însuşirea ambelor limbi s-ar baza pe un mecanism comun.

După cum vedem, *principiul contrastiv* pare avea o importanţă esenţială în dezvoltarea competenţei gramaticale. Rolul lui se intensifică dacă limba maternă şi cea străină sînt înrudite.

Prezentăm etapele unei unităţi didactice de predare a gramaticii limbii franceze după principiul contrastivităţii al perspectivei acţionale, nu înainte de a prezenta trăsăturile unei sarcini. Aceasta trebuie: să fie contextualizată; să aibă un obiectiv extralingvistic; să presupună rezolvarea unei probleme; să aibă o anumită finalitate; să fie complexă (implică mai multe tipuri de competenţe: savoir faire, savoirs linguistiques etc.). Pentru a îndeplini sarcinile, trebuie prezentate condiţiile acestora şi acordat timp suficient realizării. Respectarea perspectivei acţionale presupune organizarea fiecărei unităţi didactice conform următoarelor etape:

A) Comprehensiunea/înţelegerea

1. *Anticiparea (sub formă de întrebări deschise - brainstorming)* presupune*:* a) verificarea cunoştinţelor anterioare în vederea asimilării celor noi; b) accederea la sens; c) anunţarea competenţelor pragmatice sub formă de obiective de atins la sfîrşitul modulului/ lecţiei: „veţi fi capabili să...; veţi putea..."

Contrastivitatea poate fi utilizată la această etapă pentru a face o punte de legătură între cunoscut şi nou. Aceasta va stimula interesul elevilor, va determina dispariţia stării de anxietate şi va face procesele de predare-învăţare mai eficiente.

2. *Comprehensiunea/înţelegerea globală*

Această etapă se organizează, de obicei, sub formă *de întrebări cu alegeri multiple, adevărat/fals* (Cine? Ce spune? Cui? Unde? Cînd? Cum? Pentru ce?), al paratextului (suport scris), al imaginilor/bandei sonore şi presupune: a) contextualizarea situaţiei; b) accederea la sens; c) emiterea ipotezelor pe baza conţinutului lingvistic al documentului.

3. *Comprehensiunea/înţelegerea detaliată:* sub formă de chestionar *(întrebări cu alegeri multiple, adevărat/fals),* exclusiv asupra unităţilor semantice necesare înţelegerii competenţei studiate şi presupune controlarea ipotezelor (confirmarea/infirmarea lor).
4. *Reperarea* presupune punctarea cunoştinţelor lingvistice ale modulului, unităţii pedagogice, sarcinile fiind formulate în termeni de competenţe; b) enunţarea lor sub formă de tabel.
5. *Conceptualizarea* presupune*:* a) completarea paradigmei sub formă de tabel; b) emiterea regulii gramaticale.

B) Producerea:

6. *Sistematizarea efectuată:* a) oral (dialoguri impuse); b) scris (texte cu goluri).
7. *Reutilizarea în situaţie:* a) oral (simulări, improvizări, simulări globale, jocuri de roluri); b) scris.

Din cele relatate mai sus realizăm caracterul complex, multidimensional şi exhaustiv al *Cadrului comun de referinţă pentru limbi*, dar şi consecvenţa ideilor şi itemilor metodologici avansaţi. Integrarea principiului contrastivităţii în cadrul orei de limbă străină, organizată conform perspectivei acţionale, vine să confere procesului educaţional mai multă accesibilitate şi deschidere faţă de subiecţii învăţării, creînd astfel condiţii optime pentru asimilarea limbii străine şi un climat favorabil dezvoltării unui spirit analitic şi practic.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Anderson, P., *La didactique des langues étrangères è l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.
2. Besse, H., *Grammaire et didactique des langues*, Paris, 1991.
3. Castelotti, V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International, 2001.
4. Duda, R., *Learning styles,* Nancy, 1990.
5. Galisson, R., *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier, 2001.
6. Gauthier, C., *Pour une théorie de la pédagogie*, Paris-Bruxelles, Presses de l'Université Laval, 1997.
7. Gayet, D., *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, Paris, Colin, 1995.
8. Tagliante, C., *Techniques de classe*, Paris, 1994.

Recenzenţi:
dr., conf. A. SOLCAN
dr., conf. L. SOLOVIOV

Utilizarea horoscopului în caracterizarea personajelor literare



Elena **DUBININ**
Liceul Teoretic "G. Călinescu", mun. Chişinău

Experienţa pe care o prezentăm are în atenţie *personajul literar*. Deşi acest concept operaţional este puţin cunoscut elevilor din ciclul primar, bagajul de cunoştinţe acumulat pînă în cl. III le permite să clasifice personajele şi să le caracterizeze. De aceea, în cadrul orei rezervate analizei poveştii "Fata babei şi fata moşneagului" am propus clasei să folosim pentru caracterizarea personajelor un procedeu neexperimentat de noi pînă acum – cel al *horoscopului***.** Aceasta a presupus, pe baza textului suport, stabilirea zodiei pentru eroii principali: fata babei şi fata moşneagului.

Activitatea în baza respectivul procedeu presupune următoarele etape:

- citirea/studierea în mod individual a unui text;
- alegerea/desemnarea unui personaj pentru discuţie (unul pentru fiecare grup sau acelaşi pentru toate grupurile de elevi);
- citirea trăsăturilor/descriptorilor fiecărui semn zodiacal (acestea vor fi prezentate elevilor pe fişe);
- opţiunea grupului pentru încadrarea personajului în sfera unui semn zodiacal;
- prezentarea în faţa clasei a opţiunilor şi a argumentelor justificative, urmată de discuţii;
- identificarea altei soluţii, eventual mai potrivite, sau completarea argumentării.

Ca material didactic, alături de textul literar, se utilizează o fişă cu caracteristicile fiecărei zodii, exprimate în termeni comportamentali.

BERBEC	**TAUR**	**GEMENI**	**RAC**	**LEU**	**FECIOARA**
(21.03-20.04)	(21.04-21.05)	(22.05-20.06)	(21.06-20.07)*:*	(21.07-21.08)	(22.08-21.09)
Plin de iniţiativă	Harnic	Activ	Prudent	Optimist	Corect
Ambiţios	Răbdător	Optimist	Sociabil	Puternic	Obiectiv
Hotărît	Încăpăţînat	Încăpăţînat	Grijuliu	Arogant	Încăpăţînat
Egoist	Rigid	Capricios	Prietenos	Orgolios	Precaut
Capricios	Hotărît	Dezordonat	Modest	Nestăpînit	Nehotărît
Idealist	Posesiv	Deştept	Sensibil	Magnetic	Modest
				Egoist	Fire analitică
BALANŢĂ	**SCORPION**	**SĂGETĂTOR**	**CAPRICORN**	**VĂRSĂTOR**	**PEŞTI**
(22.09-22.10)	(23.10-22.11)	(23.11-20.12)	(21.12-19.01)	(20.01-18.02)	(19.02-20.03)
Intuitiv	Hotărît	Indiferent	Diplomatic	Omenos	Tăcut
Raţional	Întreprinzător	Idealist	Vesel	Meditativ	Flexibil
Estetic	Sensibil	Compătimitor	Profund	Onorabil	Supersensibil
Temperat	Ager	Risipitor	Întreprinzător	Binevoitor	Credul
Autocompătimitor	Arogant	Încăpăţînat	Egoist	Lipsit de simţ	Generos
Nehotărît	Senzual	Lipsit de tact	Pragmatic	practic	Risipitor
Diplomat	Enigmatic			Ferm	

Pentru ca elevii să se orienteze mai bine în calităţile propuse pentru fiecare zodie, demersul la clasă a fost anticipat de activizarea vocabularului, care s-a realizat prin: problematizare: *Ce înseamnă a fi compătimitor?;* descoperire: *Identificaţi cuvîntul de la care a provenit termenul supersensibil;* explicaţii ale elevilor experţi: *Decodificaţi semnificaţia cuvîntului senzual şi confruntaţi definiţia propusă cu cea oferită de dicţionar;* prezumţii: *Presupuneţi şi scrieţi semnificaţia cuvîntului meditativ;* cercetări: *Analizaţi sub toate aspectele cuvîntul orgolios. Comparaţi răspunsul cu cel al colegilor. Alegeţi o variantă finală.*

Elevii au fost împărţiţi în două grupuri şi au avut ca sarcină determinarea semnului zodiacal pentru unul dintre cele două personaje: gr. I a stabilit cărei zodii îi aparţine *fata babei*; gr. II a ales zodia pentru *fata moşneagului*. Suplimentar li s-a propus să se gîndească şi la o posibilă încadrare a celorlalte personaje într-un semn zodiacal. Am alocat acestei activităţi 20 de minute. În demersul lor, elevii au plecat de la identificarea trăsăturilor dominante ale personajelor, de la depistarea comportamentelor pozitive şi negative în diferite momente ale acţiunii, de la descoperirea atitudinilor celorlalte personaje.

Discuţiile au fost interesante, opiniile au fost susţinute cu vehemenţă, iar argumentele aduse pentru încadrarea personajului în semnul zodiacal stabilit în echipă au fost raportate la textul suport, ceea ce a permis realizarea profilului psihologic al personajelor şi stabilirea compatibilităţii acestora.

Astfel, gr. I a ales pentru *fata babei* zodia ***Berbecului*,** motivînd opţiunea printr-un şir de argumente: *plină de iniţiativă*: „în permanenţă o provoca pe fata moşneagului"; *ambiţioasă: „*nu se lăsa cu una cu două, căuta să capete şi ea o comoară"; *egoistă: „*se gîndea doar la sine, se iubea prea mult"; *capricioasă: „*fiind fata mamei se alinta cît putea"; *obraznică: „*nu era destul că se lenevea, dar mai dădea vina pe fata moşneagului, se purta urît cu ea, o brutaliza".

Gr.II a considerat că *fata moşneagului* este ***Rac*.** Argumentele în favoarea acestei alegeri au fost următoarele: *sociabilă:* „stătea de vorbă cu toate vietăţile întîlnite în cale"; *sensibilă: „*i-a fost milă de căţeluşă, de cuptor, de fîntînă, de păr, de copiii Sf. Duminici"; *atentă: „*era atentă cu copiii lăsaţi în grija ei, cu sora, cu mama vitregă, cu tatăl şi cu cei pe care i-a întîlnit în drum"; *grijulie:"*avea grijă de oricine"; *modestă: „*nu şi-a ales lada cea mai mare şi mai bogată, ci pe cea mai mică şi urîtă".

Această activitate a fost interesantă pentru elevi, ei fiind provocaţi să identifice, să compare, să analizeze şi să formuleze argumente pertinente pentru a-şi susţine punctul de vedere.

Conexiunea inversă a fost asigurată prin realizarea horoscopului personajelor pentru începutul şi sfîrşitul poveştii. Pentru a-i conferi discursului forma adecvată unui pronostic zodiacal, s-au folosit „apropierile forţate", de care elevii au ţinut cont pe parcursul redactării textului.

Repere*:* *Ziua de azi va începe..., în această zi aţi putea..., lăsaţi la o parte..., v-ar folosi faptul că..., astăzi stelele vă susţin...*

Sarcină: Creaţi un text din 4-5 enunţuri care să conţină presupuneri despre ce i s-ar putea întîmpla personajului, ţinînd cont de faptul că ştiţi finalul poveştii.

Prezentăm în continuare lucrările elaborate în grup.

Horoscopul pentru nativii zodiei *Berbec**(fata babei): În această zi aţi putea fi dezamăgit pentru că veţi întîlni persoane mult mai sociabile decît dvs. Lăsaţi capriciile la o parte căci puteţi suferi din cauza răutăţii dvs. V-ar folosi faptul că sînteţi plin de iniţiativă, de aceea realizaţi lucruri frumoase: îngrijiţi de cineva, fiţi politicos cu cei din jur, ajutaţi pe cei mai slabi. Astăzi stelele vă susţin numai dacă aveţi de gînd să faceţi lucruri frumoase.*

Horoscopul pentru nativii zodiei *Rac* (fata moşneagului): *Ziua de azi va începe cam trist pentru nativii zodiei Rac. Veţi fi dezamăgit chiar de cei apropiaţi. Totuşi, datorită faptului că sînteţi sociabil, grijuliu şi sensibil, veţi ajunge a fi onorat şi răsplătit. Încercaţi să fiţi atent cu cei din jur şi totul va fi bine. Astăzi stelele sînt de partea dvs., aşa că profitaţi!*

În contextul celor expuse, putem realiza un top al efectelor formative generate de procedeul dat: stimulează creativitatea, iar aceasta contribuie la valorizarea operei literare; antrenează elevul într-un experiment de gîndire care contribuie la observarea detaliilor, afinităţilor literare; permite expunerea propriei poziţii, elevul fiind invitat/provocat/impus să-şi imagineze, să reconstruiască, să reflecteze împreună cu autorul, eroul liric, personajele operei; să trăiască afectiv, motivaţional, volitiv, atitudinal; interesul pentru lectură este asigurat de activitatea ludică; comportarea motivată generează un *interes durabil* pentru lectura textelor; valorificarea limbajului operei literare are loc într-o formulă didactică flexibilă; utilizarea acestuia apare ca un mod firesc de argumentare, de susţinere a propriei poziţii, ceea ce constituie o oportunitate de dezvoltare atitudinală; creează condiţii flexibile de reflectare asupra problemei, elevii fiind puşi în situaţie de simulare.

REFERINŢE BIBIOGRAFICE:

1. Şchiopu, C., *Creativitatea la orele de literatură română*//*Limba română*, 1996, nr. 3.
2. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice*, Editura Museum, Chişinău, 2001.
3. Niculcea, T.; Marin, M., *Limba română, cl. III, Ghidul învăţătorului,* Editura Cartier, Chişinău, 2007.



Valoarea educațională a metodei *Proiectului* la lecțiile de limbă franceză din perspectiva dezvoltării comunicării orale

Claudia **SUHAN**

Colegiul de Informatică din Chișinău

Résumé: *Cet article porte sur l'APP (apprentissage par projet) dans la communication dont l'acteur principal est l'élève . Nous y abordons un des facteurs les plus importants dans la communication – la motivation et l'APP est la méthode qui la crée. Nous nous arrêtons par suite sur l'importance de l'intégration de l'élève dans une communication authentique. On dirait même que c'est l'enjeu essentiel dans le processus de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. La mise en place des projets collectifs s'avèrent aussi très importants. Ils favorisent la confrontation de divers points de vue, le partage des résultats obtenus, des apprentissages naturels et non contraignants. Et pour finir; il nous a paru important de faire voir les phases principales d'un projet et aussi bien de souligner son efficacité qui débouche sur la créativité et l'acquisition de nouvelles compétences, y compris des compétences communicatives.*

Termeni-cheie: *comunicare, comunicare orală, comunicare de grup, interacțiune, comunicare participativă, competență de comunicare, proces continuu, metoda Proiectului, proiect colectiv, produs final, problemă, strategii didactice, potențial creativ, moderator, proces de mediere, participare activă.*

Comunicarea umană este un fenomen complex, iar studierea limbilor moderne rămîne una din constantele preocupări ale Consiliului Europei. Patrimoniul pe care îl reprezintă diversitatea lingvistică şi culturală în Europa constituie o resursă prețioasă, care urmează a fi valorificată prin eforturi considerabile, inclusiv în domeniul educației. Cunoaşterea limbilor moderne facilitează comunicarea, înțelegerea reciprocă şi cooperarea, contribuind la extinderea mobilității în spațiul european.

În vederea realizării unui demers educațional pertinent, se impune a găsi în setul tehnologiilor de predare-învățare-evaluare acea metodă care articulează aspectele disjunctive ale formării şi a o pune în circuitul activ al învățării. În felul acesta, prinde contur ideea că sensul formării competenței de comunicare prin metoda *Proiectului* se află, înainte de toate, în relația dintre cei ce comunică.

Metoda *Proiectului*, în care elevii, contextele şi activitățile în grup sînt strîns legate, devine platforma comună a acțiunii de predare-învățare, iar conştientizarea necesității efortului depus favorizează şi amplifică relevanța rezultatului – o comunicare inteligentă. Cercetătorii care au studiat funcțiile *Proiectului* (D. Patraşcu, L. Patraşcu); specificul respectivei metode (J. Dewey, W. Kilpatrick, H. Goodrich, J. Proulx, P. Perrenaud, C. Freinet, M. Cozărescu etc.) au dezvăluit substraturile acesteia ca o acțiune din proprie dorință, ca dezvoltare a spiritului şi a imaginației elevului, ca o practică de viață în viață. Avantajele metodei se conțin în valorificarea experienței elevilor, în atitudinea lor în raport cu produsul realizat, în promovarea noilor tehnologii informaționale etc., iar efectele ei educaționale, consemnate prin cercetările lui L. Arpin, L. Capra, H. Aebli, F. Muller, indică continuitatea învățării, dezvoltarea integrală a personalității, realizarea elevului ca ființă umană, cooperarea, descoperirea sinelui prin comunicare şi conştientizarea eului prin " noi", oferirea de libertate elevului.

Realizarea unui proiect în cadrul orelor de limbă franceză se bazează pe un proces continuu de evaluare, ajustare, racordare, care contribuie la perfecționarea capacităților intelectuale ale elevilor. "Elaborînd un proiect, elevul se manifestă alături de colegi, avînd dorința de a comunica despre rezultatele, descoperirile şi sentimentele sale, dezvoltîndu-şi, astfel, potențialul creativ" [6].

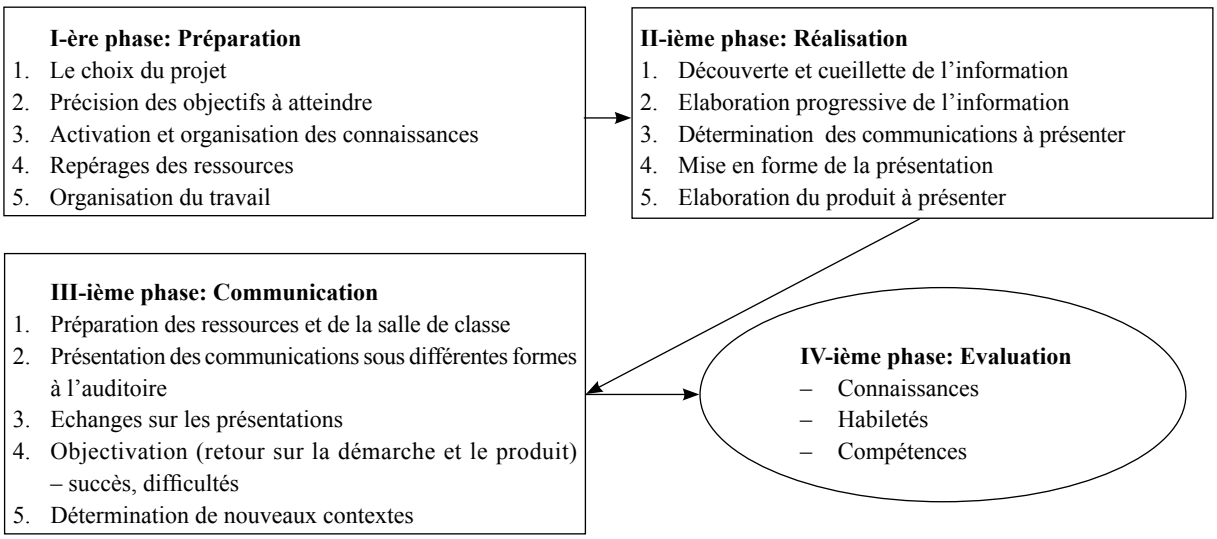
Proiectul se bazează pe o situație-problemă, a cărei formulare urmează a fi legată de un obstacol, posibil de depăşit. L. Vîgotsky consideră că problema nu trebuie să fie nici prea aproape şi nici prea departe de ceea ce elevul ştie deja; aceasta trebuie să-i permită a conştientiza insuficiența cunoştințelor anterioare în rezolvarea acesteia. Soluționarea problemei are sens numai în cazul cînd condiționează "o învățare care schimbă radical situația" [8]. Elevul urmează a pune la punct strategia de lucru; a concepe o sarcină de cercetare; a căuta informațiile necesare; a conlucra cu colegii, cu profesorul, cu cei apropiați etc.; a discuta în comun rezultatele obținute. Astfel, el îşi formează competența comunicativă, pe care o perfecționează pe parcurs. S. Francoeur-Bellavance este de părere că activitatea în cadrul unui proiect presupune aplicarea unei metodologii ce dezvoltă simultan

cunoştinţele, abilităţile şi atitudinile şi îl face pe elev să conlucreze creativ cu coechipierii. Cercetătoarea canadiană ne propune cîteva repere caracteristice acestei metode: atitudinea responsabilă a elevului pentru tema studiată şi produsul final; rolul de ghid şi cel de coordonator al profesorului; delegarea sarcinilor între elevi; cunoaşterea de către elevi a etapelor desfăşurării proiectului şi a obiectivelor de realizat; prezentarea produsului final unui public; alternanţa între lucrul individual şi cel colectiv. Autoarea subliniază importanţa finalităţilor pedagogice în realizarea proiectului, alegerea unui scop bine determinat şi elaborarea strategiei de implementare ce include resurse, cunoştinţe, capacităţi şi atitudini (savoir, savoir-faire, savoir-être) şi acţiuni corespunzătoare. În viziunea ei, proiectul este „un produs în devenire" [4].

A lucra în cadrul unui proiect, opinează J. Proulx, înseamnă a-ţi imagina o situaţie al cărei actor eşti tu şi, în consecinţă, a merge spre un scop concret, a găsi forme, metode, mijloace pentru a-l atinge, a anticipa demersul didactic pe care-l vei utiliza, a-ţi planifica timpul de realizare a produsului final care urmează a fi prezentat unui public" [6, p. 44].

Luînd în consideraţie cele expuse, putem specifica că *Proiectul* este o tehnologie educaţională complexă, cu un real potenţial formativ, care oferă elevilor posibilitatea de a demonstra ce ştiu şi, mai ales, ce ştiu să facă, punîndu-i în situaţia de a căuta, sintetiza, asocia, compara, lucrînd individual, în perechi sau în grup, interacţionînd cu mediul înconjurător în construirea propriilor cunoştinţe, comunicînd cele realizate la anumite etape ale activităţii, fiind o motivaţie clară, reală şi extrem de stimulatoare pentru exerciţiul vorbirii.

Activitatea elevului în realizarea proiectului parcurge cîteva faze, care pot varia în funcţie de cerinţele stabilite. În cadrul predării-învăţării limbii franceze, pentru elaborarea unui *Proiect* folosim patru etape:



Tabel. Les phases du *Projet*

Fiecare etapă are valoare educativă, dar ne vom opri în mod special la *comunicarea achiziţiilor*, deoarece în cadrul acesteia elevii prezintă cele realizate în mod creativ, sporindu-şi performanţele şi contribuind la sporirea performanţelor comunicative ale colegilor.

A. Pregătirea pentru prezentare

Subiectul Proiectului colectiv este „Je voudrais connaître la France d'hier et d'aujourd'hui". Participă 3 echipe, fiecare venind cu o emblemă şi un generic ce conţine mesajul temei alese: I: „Les voyageurs intelligents". II: „Les villes de la France". III: „La France – berceau de culture millénaire".

Fiecare echipă amenajează un spaţiu în clasă, instalează mijloacele tehnice, pregăteşte materialele didactice necesare.

B. Prezentarea comunicărilor

Această etapă este semnificativă, deoarece acum elevii conştientizează valoarea celor achiziţionate, prezentînd colegilor şi invitaţilor (elevi din alte clase, profesori etc.) un demers neordinar. Pe parcurs se descoperă predilecţiile, capacităţile şi talentul fiecărui elev, se stabileşte un climat de încredere şi de cooperare care facilitează schimbul de opinii. Interesele şi preocupările echipelor se manifestă în originalitatea prezentărilor şi permit fiecărui elev să se afirme. Echipele sînt ascultate pe rînd, în cadrul unei ore sau mai multe, în funcţie de volumul materialelor elaborate. Este foarte important a organiza activitatea astfel încît comunicarea pe segmentul elev-elev, profesor-elev, elev-oaspeţi, elev-grup, profesor-elevi să fie prezentă mereu.

Lecţia de prezentare a realizărilor la Proiectul „Je voudrais connaître la France d'hier et d'aujourd'hui" a început cu alocuţiunile moderatorilor care au anunţat subiectul abordat, obiectivele, sarcinile trasate, oferind mai apoi cuvîntul reprezentanţilor din fiecare grup pentru a prezenta rezutatele muncii în echipă.

Secvenţe din proiect:

Echipa II, de exemplu, a prezentat comunicările elaborate despre oraşele franceze, oprindu-se în mod deosebit la Marseille, Lyon, Strasbourg, Bordeaux, Grenoble şi, desigur, Paris. Elevii au demonstrat o secvenţă de film despre Parisul istoric şi Parisul modern, invitînd grupurile la o discuţie în baza celor vizionate şi a comunicărilor prezentate. Elevii au ilustrat cele relatate cu imagini, cu citate la temă scrise pe postere, cu desene şi scheme. Această interacţiune le permite elevilor să conştientizeze mai profund informaţiile culese şi expuse.

Secvenţe din comunicări:

„**Adéline:** Mon projet porte sur les villes qui se trouvent à l'ouest de la France: Bordeaux, La Rochelle, Nantes, Poitiers, Rennes. Je voudrais m'arrêter d'une manière particulière sur Bordeaux, qui se trouve non loin de l'Océan Atlantique et qui est une ville universitaire. Ici se trouve un grand nombre d'universités parmi lesquelles on peut citer l'université Michel de Montaigne, l'université de médecine, l'université de beaux arts etc. J'ai lu qu'à Bordeaux se trouve la plus longue rue de la France – la rue Saint Catherine…

Evéline: Je voudrais compléter la communication d'Adéline avec des images superbes sur cette belle ville, que je les ai trouvées en naviguant sur Internet.

Professeur: J'invite tout le monde à s'incadrer dans des dialogues constructifs avec les auteurs de ce projet en leur posant diverses questions, même à ajouter des informations sur ces belles villes pour enrichir notre projet collectif.

Elève: Adéline, tu as dit que la plus longue rue de la France se trouve à Bordeaux. Combien de kilometres a-t-elle?"

Elevii din celelalte grupuri, oaspeţii participă la discuţii cu autorii proiectului. Reprezentanţii celorlalte grupuri prezintă rezultatele investigaţiilor în mod analog, ţinînd cont de obiectivele preconizate şi de sarcinile de realizat. Moderatorii au invitat periodic auditoriul să se implice activ prin diverse chestionare, rebusuri, teste cu alegere multiplă etc. Pentru a da o notă de prospeţime procesului de învăţare ei au prezentat rubrica **Savez-vous que...:** La plus longue présidence – de 14 ans – a été celle de François Mittérand (1981-1995)? Les plus renommés footballeurs français sont M. Platini et Z.Zidane? Auprès de la Sorbonne il y a une statue à M.Eminescu etc.

Ultima temă abordată în cadrul Proiectului este "La musique française". Elevii au vorbit despre importanţa muzicii, despre rolul muzicii franceze în viaţa tinerilor de la noi din ţară, au audiat secvenţe din cîntecele lui J.Dassin, C.Dion şi au interpretat "La Marseillaise".

Prezentăm cîteva comentarii ale elevilor referitor la activitatea în proiect care au fost luate în consideraţie la stabilirea notei finale: „A mon avis, c'est une excellente activité. J'ai appris plein de choses sur le présent et le passé du peuple français. Ca me plaît, ce genre de cours"; „Selon moi, les collègues du groupe qui ont présenté le projet "La France – berceau de culture millénaire" ont été les plus créatifs. Ils ont très bien parlé de la vie littéraire de V. Hugo, surtout V. Hugo romancier"; „Chacun a expliqué une partie de travail, c'est bien ça, chacun a fait à sa manière. Ce qui m'a beaucoup plu, c'est la mise en scène interpretée par ce groupe"; „Les modérateurs sont de vrais professionnels. Ils ont bien dirigé notre activité. Ils peuvent devenir de bons présentateurs à la télé. Ils se sont très bien débrouillés".

În cadrul elaborării proiectului profesorul nu domină activitatea elevilor, ci stabileşte un sistem de relaţii constructive. Comunicarea, fiind descentralizată, "asigură buna conlucrare a grupului, elevii comunicînd liber (verbal şi nonverbal), iar frecvenţa relaţionării între membrii grupului este luată în general ca indicator al coeziunii de grup şi identităţii distincte a acestuia." [5, p.105]

Pentru comunicarea participativă de grup este nevoie de compatibilitate între membrii acestuia care, în viziunea lui N.Stanton [7], înseamnă nu o coincidenţă de acţiuni, idei, valori, dar o acceptare unanimă a obiectivelor ce se cer a fi realizate pentru a atinge un scop comun.

O învăţare eficientă se are loc prin implicarea activă şi conştientă a elevilor în procesul de instruire. De menţionat că în această situaţie de învăţare elevii comunică pe orizontală. Profesorul, avînd statut de moderator, coordonator, expert, facilitator etc., devine coparticipant la organizarea şi realizarea învăţării, păstrîndu-şi rolul de conducător. Metoda *Proiectului* în procesul educaţional generează o formare individuală, progresivă, problematizată, pragmatică, socio-relaţională, holistică. De rînd cu multiplele-i valenţe formative, valoarea ei educaţională constă şi în faptul că permite dezvoltarea la elevi a competenţelor de comunicare orală atît de importante în studierea unei limbi.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Baylon, Ch., *La communication,* Paris, 1994.
2. Beacco, J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.* Paris, 2007.
3. Ferry, G., *Practica muncii în grupuri,* Bucureşti, 1986.
4. Francoeur-Bellavance, S., *Le travail en projet. Une stratégie pédagogique transdisciplinaire,* Longueil, Integra, 1997.
5. Mcquail, D., *Comunicarea,* Iaşi, 1999.
6. Proulx, J., *Apprentissage par projet. Presse de l'Université de Quebec*, 2004.
7. Stanton, N., *Comunicarea,* EŞT, Bucureşti, 1995.
8. Выготский, Л., С. *Педагогическая психология,* Москва, Педагогика, 1991.

Recenzenţi:
dr. hab., prof. univ. D. PATRAŞCU
dr., conf. univ. Cl. PRIGORSCHI

Compunerea şcolară – act de creativitate



Olesea **URÎTU**

Liceul "Gh. Asachi", mun. Chişinău

I. COMPOZIŢIILE ŞCOLARE – FORME EFICIENTE DE STIMULARE A GÎNDIRII CREATOARE A ELEVILOR

Educaţia liretar-artistică are o pondere importantă în pregătirea elevilor pentru viaţă, deoarece aceasta presupune formarea deprinderilor de redactare a unui text, de transmitere a unui mesaj scris, de exprimare corectă, modalităţi diverse de îmbogăţire a vocabularului, de stimulare a creativităţii.

Aceste forme de activitate determină elevul să trăiască diferite stări afective şi să ia atitudine în legătură cu anumite întîmplări sau personaje literare, dar şi în diverse situaţii de viaţă. De aceea, şcoala trebuie să pună accentul pe cunoaşterea şi însuşirea logică a noţiunilor, pe capacitatea de a le folosi corespunzător în context social.

Compoziţia şcolară are un rol decisiv în pregătirea lingvistică a elevilor, în însuşirea, cunoaşterea şi folosirea corespunzătoare a limbii române. *Dicţionarul de pedagogie* prezintă compoziţiile drept „lucrări scrise independente ale elevilor pe o temă dată". În unele cazuri, acestea se bazează pe material literar, iar în altele – pe experienţa personală şi observaţiile elevilor. Compoziţiile: a) povestesc opere literare, filme, cărţi, piese de teatru; b) descriu peisaje, fiinţe, obiecte, personaje; c) constată modul în care s-a desfăşurat o acţiune; d) prezintă cunoştinţele obţinute la diferite obiecte de studiu; e) comunică stări, gînduri, sentimente.

II. ETAPELE ALCĂTUIRII UNEI COMPOZIŢII

Compoziţiile şcolare sînt instrumentele de neînlocuit pentru formarea capacităţii de prelucrare creativă a cunoştinţelor şi experienţei umane, mijloace eficiente în formarea abilităţilor de a comunica.

Un elev care se iniţiază în tehnica compoziţiei trebuie să ştie că alcătuirea acesteia implică cîteva etape:

1. Alegerea subiectului este o etapă căreia trebuie să i se acorde o maximă atenţie, deoarece constituie punctul de plecare în procesul elaborării unei compoziţii. Acest lucru presupune inventarierea şi evaluarea critică a ceea ce urmează să se comunice. S-a observat că cele mai reuşite compoziţii şcolare sînt cele care au libertatea selectării subiectului. Modul în care este formulat subiectul relevă o anumită viziune şi felul în care sînt abordate problemele.

2. Documentarea reprezintă etapa identificării ideilor şi faptelor indispensabile tratării subiectului. Ne putem documenta din texte incluse în antologii, manuale, dicţionare, tratate de critică literară şi din experienţa personală, sursă excelentă pentru orice tip de subiect.

3. Întocmirea planului. Componentele planului unei compoziţii sînt:

a) Introducerea – punctează locul şi timpul acţiunii, prezentînd şi cartea de vizită a personajelor. Rolul introducerii este de a trezi interesul cititorului şi de a pregăti teren pentru relatarea întîmplărilor care urmează.
b) Cuprinsul – dezvoltă logic şi gradat subiectul abordat, furnizînd detalii şi făcînd apel la sentimente.
c) Încheierea – conţine deznodămîntul, soluţia intrigii, incluzînd, de asemenea opinii personale pe marginea subiectului în discuţie.

4. Redactarea. A elabora o compoziţie înseamnă a aşeza în pagină ideile în baza planului.

5. Recitirea compoziţiei. Oricît de mult efort ar presupune conceperea unui text, după transcriere este necesară recitirea acestuia, sesizarea dezacordurilor, flexiunilor incorecte, neconcordanţa timpurilor verbale, construcţiile prolixe, echivocurile sau alte tipuri de abateri de la normele limbii.

6. Expunerea compoziţiei înseamnă prezentarea orală a acesteia. Este necesar ca autorul s-o prezinte clar şi convingător.

7. Discutarea compoziţiilor. Realizarea acestei etape permite depistarea unor greşeli, creînd premise pentru prevenirea lor pe viitor.

8. Evaluarea compoziţiilor. Această ultimă fază constă în verificarea, corectarea şi aprecierea compoziţiilor şcolare. O evaluare judicioasă îi permite elevului şi cadrului didactic să aprecieze modelele şi procedeele folosite, precum şi eficienţa acestora.

În această ordine de idei, prezentăm un model de lecţie ce vizează elaborarea unei compuneri narative în baza operei „Povestea lui Harap-Alb" (cl. X).

III. DESFĂŞURAREA LECŢIEI

1) Se reactualizează acţiunea poveştii prin sarcini propuse în grup: I. Să stabilească situaţia iniţială şi caracteristicile ei. II. Să enumere evenimentele care

dereglează starea inițială. III. Să numească acțiunile lui Harap-Alb ce vin să recupereze echilibrul inițial. IV. Să determine punctul culminant al basmului, motivînd opțiunea. V. Să decodifice deznodămîntul.

2) Se alege subiectul şi se formulează titlul compoziției, care să reflecte comportamentul protagonistului. De exemplu: „Metafora drumului – o sursă necesară de învățăminte."

3) Se propune sarcina de lucru în grup prin care se va urmări evoluția lui Harap-Alb, utilizînd reperele:

– manifestarea curajului în...
– necunoaşterea şi căderea în...
– inițierile şi ascensiunea întru...
– fortificarea şi dobîndirea meritată a...

4) Se enunță o sarcină suplimentară, realizată în perechi: a prezenta grafic drumul lui Harap-Alb de la casa părintească pînă la palatul lui Verde-împărat, indicînd locurile pe unde a trecut şi obstacolele ce trebuia să le depăşească, decodificîndu-le semnificația.

5) Se întocmeşte planul compoziției în conformitatea cu momentele-cheie ale subiectului.

6) Se dezvoltă fiecare idee în parte.

7) Se redactează textul.

8) Evaluarea compozițiilor de către profesor.

În alcătuirea acestui tip de compoziție, elevii vor prezenta acțiunile sau faptele în ordinea desfăşurării lor, respectînd momentele-cheie ale subiectului.

În concluzie, am putea afirma că elaborarea unor compuneri reprezintă un act creator complex. Lecțiile destinate redactării de compuneri constituie puncte nodale pentru dezvoltarea abilităților de argumentare şi exprimare a elevilor, deosebit de importante în acest demers fiind îndrumarea, încurajarea, aprecierea.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.

1. Goia, V., *Metodica predării limbii şi literaturii române*, EDP, Bucureşti, 1995.
2. Parfene, C., *Compozițiile în şcoală*, EDP, Bucureşti, 1980.
3. Peneş, M., *Bucuria de a scrie compuneri*, Editura Aramis, Bucureşti, 1996.

Lecția de literatură: tradiție şi modernitate

Conferința ştiințifico-practică cu acest generic a fost organizată şi facilitată de dr. în filologie, prof. univ. Eliza BOTEZATU, în incinta Facultății de Litere de la Universitatea de Stat din Moldova, adunînd profesori de limbă şi literatură română din mai multe generații.

În alocuțiunea de deschidere a dnei Eliza Botezatu "Lecția de literatură şi pericolul exceselor" s-au enunțat următoarele idei: "Toate fenomenele (mai ales cele spirituale) se dezvoltă printr-o confruntare intensă dintre vechi şi nou, numită în literatură lupta dintre antici şi moderni. Noul învinge mai totdeauna, chiar dacă la început nu este acceptat. În învățămînt situația este asemănătoare. Existăm de ani mulți în învățămîntul formativ, dar acum constatăm că avem pierderi chiar în direcția pe care am respins-o: *trecerea de la învățămîntul informativ la învățămîntul formativ* (căci aşa a fost formulată direcția principală), *care a dus şi duce la anumite excese, neglijînd rolul informativității*. Numele lui N. Iorga este deseori invocat (spusele lui despre rolul formativ al şcolii), dar nu ne amintim cîte cunoştințe despre om, viață, istorie acumulase savantul pe parcursul studiilor. Accentele trebuie puse (credem noi) pe formativ, fără a neglija informația (în lipsa căreia elevii riscă să confunde epocile literare, caracteristicile lor, contextul literar, individualitățile creatoare care le-a reprezentat etc.). Armonizarea formativității cu informativitatea este la fel de necesară ca şi armonizarea elementului tradițional cu cel modern în învățămînt. Multe din metodele inovatoare considerate (sau declarate) a fi moderne, nu sînt decît o renovare a vechilor metode. Să ne amintim, bunăoară, cum îi ducea Ion Creangă pe elevii săi la înțelegerea noțiunii de ființă (întrebările paradoxului, care îi distrează pe elevi, dar îi şi conduce treptat spre înțelegerea noțiunii). Metoda lui Creangă ne aminteşte de forma modernă de instruire, promovată



de Programul "Pas cu Pas". Excesele în învățământul actual iau forme diferite. Unul dintre ele este aplicarea a cît mai multor metode moderne la aceeaşi lecţii, fără să ne intereseze eficienţa lor reală. Nu metodele în sine şi, cu atît mai mult, nu cantitatea lor contează, ci eficienţa.

Un alt exces este şi jocul de dragul jocului, care, dacă nu este folosit în mod dozat şi la locul potrivit, nu aduce ceva substanţial la perceperea materialului literar. Sînt recomandabile jocurile literare şi lingvistice care facilitează înţelegerea unor aspecte ale problemei. Important e să nu transformăm lecţia într-un joc fără sfîrşit şi să nu le dăm elevilor iluzia că totul este un fel de "foaie verde"… Sînt modalităţi cunoscute, la care nu putem renunţa (fără a o pierde fireşte). Tradiţionale sînt conversaţia înscenată, lectura expresivă, lectura pe roluri, întrebări-răspunsuri (inclusiv întrebările paradoxale), compunerea… De ce, bunăoară, am scos noţiunea de *compunere* din uz? Adevărat e că s-a compromis prin utilizare neadecvată, dar nu ne rămîne decît s-o aducem la situaţia normală! Ei bine, am substituit-o cu o altă noţiune – aceea de *eseu*. Şi am compromis, în acest fel, o specie literară de prestigiu, pentru că, zicea A.Marino, trebuie să ai dreptul moral să scrii un eseu! Ei bine, noi îi cerem să scrie eseu (!) unui elev din cl.VI, care nu are nici experienţă de viaţă, nici cunoştinţele necesare pentru a avea "dreptul moral" la care se referea Marino. În felul acesta, îi obişnuim pe elevi să scrie pagini de abstracţiuni (de toate pentru toţi şi în fond – mai nimic…), îi obişnuim (ne obişnuim!) să nu cerem cunoştinţe reale, ne mulţumim cu reflecţii abstracte. O exagerare este şi ceea ce numim "miza sau centrarea pe elev". Să mizăm pe elev, dar să nu-l lăsăm singur în faţa problemelor. Să-i fim alături! În sfîrşit, oricîte exemple am invoca, concluzia este aceeaşi: situaţia ideală ar fi să evităm excesele, *să îmbinăm organic tradiţionalul cu modernitatea, să formăm sensibilităţile, fără a ocoli (totuşi) elementul informativ."*

Dr. conf. Ana Ghilaş, USM, a abordat rezumativ metodologia structurii compoziţionale a operei epice, specificînd următoarele: „În procesul de învăţământ preuniversitar, conceptele teoretice sînt obiecte de studiu şi instrumente de analiză a textului şi, desigur, modalităţi de educare şi formare a personalităţii elevului. Studierea şi analiza structurii şi compoziţiei operei literare, chiar din clasele primare, contribuie la dezvoltarea la elevi a gîndirii logice, la structurarea ideilor în propoziţii, fraze. Arhitectonica, structura textului epic creează posibilitatea înţelegerii şi, respectiv, a utilizării în propria-i comunicare, scrisă sau orală, a unor asemenea procedee ca paralelismul, antiteza, gradaţia etc. La analiza structurii acţiunii sau a elementelor subiectului devine important pe ce principii se situează/bazează autorii de manuale şi profesorii. Avem în vedere categoriile povestirii minimale după schema tradiţională sau după D. Spiegel, sau după A. J. Greimas şi P. Larivaille. Considerăm că, în clasele primare şi în cele gimnaziale, forma tradiţională (expoziţia, intriga sau nodul acţiunii, desfăşurarea acţiunii, punctul culminant) este mai clară pentru asimilarea materiei teoretice, dar şi pentru dezvoltarea psihologico-pedagogică a elevilor. Iar celelalte două ar putea fi utilizate în clasele liceale.

Un alt element al structurii compoziţionale a unui text epic îl reprezintă personajul literar. Este important să urmărim cum e prezentat personajul de roman şi cel de nuvelă; care personaj poate fi caracterizat mai bine, mai amplu şi de ce; cum caracterizăm un personaj dintr-un roman tradiţional, obiectiv şi unul dintr-un roman psihologic. Relaţia autor-narator este, de asemenea, un aspect teoretic ce poate fi argumentat şi analizat din punctul de vedere al structurii propriului mesaj al elevului".

Viorica Bolocan, dr. în pedagogie, prof. de l.română, Liceul „M. Eliade", s-a referit la cîteva aspecte metodice ce ţin de studierea operei epice, iar Viorica Goraş-Postică, dr. în pedagogie, USM, a trecut în revistă indicatorii de calitate ai lecţiei de limbă şi literatură română; Tamara Cristei, conf. univ., USM, a abordat unele implicaţii intertextuale în predarea fenomenului literar în liceu, iar Irina Condrea, dr. hab., USM, a atras atenţia asupra calităţii pregătirii pedagogice şi filologice a studenţilor, în funcţie de multiplele faţete ale motivaţiei personale şi sociale a acestora de a începe cariera pedagogică.

Printre sugestiile participanţilor la conferinţă remarcăm:

- a varia şi aprofunda în continuare legăturile dintre şcoala superioară şi învăţământul preuniversitar;
- a include în programa de studii mai multe cursuri speciale, bine gîndite şi bine orientate din punct de vedere pedagogic;
- a găsi noi forme de organizare a practicii pedagogice;
- a organiza conferinţe cu caracter ştiinţifico-practic mai frecvent, făcîndu-li-se o mai vie publicitate şi invitînd mai mulţi profesori din învăţământul preuniversitar;
- a diversifica formele de dezbatere a problemelor şcolii: mese rotunde, dispute, lecţii demonstrative, discutarea unor noi apariţii editoriale etc.;
- a consolida legătura dintre catedrele universitare de literatură-limbă-pedagogie;
- a evalua mai obiectiv atît ce învaţă studenţii, cît şi cum învaţă, din perspectiva funcţionalităţii pentru viitoarea carieră pedagogică.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ

Jocul – metodă de stimulare a activității



Domnica **CROLEVEȚ**

Grădinița-școală primară nr. 226, mun. Chișinău

Amploarea reformelor actuale constituie o provocare pentru cei a căror sarcină este să-i pregătească pe copii de a trăi într-o societate ce tinde să se dezvolte după modelul țărilor europene. De aceea, şi învățământul trebuie să-şi schimbe politica, întemeind-o pe principii noi.

În educarea personalității un rol important îi revine învățătorului, căruia societatea îi încredințează tot ce are mai de preț – copiii. În prezent, pedagogii sînt intens preocupați de transformarea procesului instructiv în unul formativ, unde elevul ar fi interesat şi activ, aflîndu-se într-o permanentă căutare şi bucurîndu-se de rezultatele obținute.

A rămîne la formula transferului de informație de la profesor la elev nu înseamnă a contribui suficient la edificarea personalității copilului, or, faptul că preluăm idei de-a gata nu ne face deloc mai înțelepți. Pentru realizarea demersului formativ trebuie să folosim metode şi tehnici noi de instruire.

O metodă activă de predare-învățare ce satisface nevoia de motricitate şi gîndire este cea a *Jocului didactic,* mijloc prețios de educație cu pronunțate valențe formative, care activizează procesele psihice, alimentează interesul față de cunoaştere, contribuie la dezvoltarea intelectuală, emoțională, estetică a copilului.

Jocul este un simbol al luptei cu sine însuşi (cu propria frică, slăbiciune, îndoială etc.), el este sufletul relațiilor umane şi un instrument eficient de educație. În joc se reflectă legăturile copilului cu lumea lui interioară, dar şi cu persoanele şi evenimentele din lumea exterioară, cultivîndu-i încrederea în forțele proprii, spiritul de competiție şi responsabilitatea pentru propriile acțiuni. Pentru a deveni om, copilul trebuie să se simtă liber; pentru a-şi desăvîrşi personalitatea, trebuie să fie responsabil.

Organizarea învățării sub forma unor activități cu caracter ludic solicită integral personalitatea copilului, în special creativitatea acestuia, aduce animație şi destindere, plăcere şi bucurie. Răspîndirea amplă a informației, precum şi interesul sporit față de utilizarea tehnicilor interactive în cadrul orelor ne demonstrează că instruirea şi jocul pot constitui verigile unui lanț.

Jocurile pot fi utilizate la orice etapă a lecției conform cadrului evocare-realizare a sensului-reflecție: la evocare accentul este plasat pe momentul motivațional; la realizarea sensului – pentru transmiterea dinamică şi atractivă a cunoştințelor şi formarea abilitaților noi; la reflecție – pentru consolidarea învățării şi transformarea cunoştințelor în achiziții sigure.

Succesul încadrării respectivelor tehnici în proiectarea şi realizarea actului didactic depinde de o multitudine de factori: selecția jocurilor didactice în funcție de obiectivele lecției, de particularitățile de vîrstă şi intelectuale ale elevilor (tipurile de inteligență, stilurile de învățare etc.); calitatea sarcinii didactice (concordanța între sarcină şi obiectivele operaționale concrete), vizarea anumitor niveluri taxonomice proiectate de profesor; explicarea concisă şi clară a procedurii jocului.

Prezența acestor factori diminuează riscurile ce intervin inevitabil în cazul aplicării jocurilor didactice (joc de dragul jocului, devierea de la obiectivul vizat, utilizarea irațională a timpului).

Din perspectivă cognitivă, jocurile pot fi clasificate în:

- jocuri ce necesită activitate interpretativă;
- jocuri ce necesită reproducere;

– jocuri ce implică activitate transformatoare;
– jocuri în care sînt incluse elemente de căutare şi creaţie.

După conţinut, deosebim jocuri fonetice, lexicale, ortografice, gramaticale, situative etc., iar după formă – orale, scrise, dinamice, statice, în grup, în perechi etc.

Jocul didactic contribuie atît la dezvoltarea intelectului copiilor, cît şi la formarea anumitor calităţi morale. Pe de o parte, acesta dezvoltă gîndirea logică, ingeniozitatea, îmbogăţeşte bagajul de cunoştinţe şi, pe de altă parte, abilitatea de a comunica, de a se exprima coerent.

Propunem atenţiei cititorilor cîteva jocuri didactice ce pot fi aplicate în clasele primare.

Jocul **„Ajutaţi numerele să ocupe locul lor de ordine pentru a obţine un cuvînt”** dezvoltă spiritul de observaţie, creativitatea elevilor, ne oferă posibilitatea de a-i aduce treptat spre descoperirea unor adevăruri.

De exemplu,

A O S E R	**SOARE**
3 2 1 5 4	**1 2 3 4 5**

Ulterior identificării cuvîntului „ascuns”, imprimîndu-i sarcinii o abordare interdisciplinară, solicităm elevii să răspundă la cîteva întrebări: Cum este soarele? Ce figură geometrică reprezintă? Ce culoare are soarele dimineaţa? Dar la amiază? etc.

Jocul **„Pictograma”** poate fi folosit la orele de limbă română, artă plastică sau educaţie tehnologică.

Copiilor li se citesc cîteva cuvinte, de exemplu: *frig, căldură, bucurie, prietenie, hărnicie, tristeţe*, apoi li se propune să redea prin desen obiectele, fenomenele ce le reprezintă sau se asociază cu acestea.

Prezentăm rezultatele obţinute prin desfăşurarea acestei activităţi la o lecţie de limba română. Elevii au redat ceea ce au simţit, ceea ce au putut şi ce au cunoscut, desenele fiind variate şi interesante, ca şi individualitatea fiecărui copil.

Hărnicia a fost asociată cu *ciocanul*, *sapa*, *toporul*, *căldarea cu apă*, *pîinea coaptă*, obiecte ce au tangenţe cu îndeletnicirile din mediul rural.

Bucuria, echivalentă cu *căldura*, a fost reprezentată prin următoarele simboluri-cheie: *soarele, floarea, focul, bomboanele* etc.

Tristeţea, asemeni *prieteniei*, după părerea copiilor, poate fi percepută doar pe chipul omului.

În general, asocierea culori-obiecte denotă gîndirea concretă a elevilor, libertatea lor fiind legată în mod direct de eul propriu şi de mediul înconjurător. Un astfel de joc dezvoltă imaginaţia, capacitatea de exprimare prin imagini, reflecţia elevilor.

Jocul didactic este considerat una dintre cele mai eficiente tehnici utilizate la însuşirea conştientă a unităţilor lexicale noi. El poate fi practicat în grupuri mici sau cu toată clasa la orice etapă a lecţiei. Jocul **„Îmbină corect”** contribuie la îmbogăţirea vocabularului, la memorarea cuvintelor noi, la alcătuirea corectă a enunţurilor şi presupune formarea de îmbinări de cuvinte din substantivele şi adjectivele propuse.

Carte	luminos
Soare	harnic
Elev	interesantă
Floare	caldă
Zi	roşie

În clasa I, cînd elevii însuşesc literele şi sunetele, este binevenit jocul **„Literele”**. Oferim un model de aplicare a acestui joc la studierea literei „J”.

Profesorul selectează un cuvînt, de exemplu, *joc* şi le propune să alcătuiască o serie de cuvinte care încep cu iniţiala cuvîntului ales: *jale, jucărie, Jenel, jos* etc.; îmbinări de cuvinte: *joc interesant, joc matematic, jocul preferat* etc.; cîmpul lexical sau familii de cuvinte: *joc, jocuri, jocuşor, joacă* etc.; enunţuri în care să fie folosite cît mai multe cuvinte ce încep cu această literă. Adiţional, puteţi propune drept sarcină alcătuirea unui text cu titlul „Jocul preferat” sau crearea unui dialog cu acest subiect, construit pe următoarea idee: „Mergi la joacă în parc. Ai dori să te joci cu mingea prietenului tău, dar el nu vrea să ţi-o împrumute...”.

Jocul **„Un cuvînt rătăcit”** poate fi organizat oral sau în scris. Învăţătorul pregăteşte din timp fişe care să conţină un şir de cuvinte la tema: „Mobila”, „Fructele” etc., iar printre ele se strecoară un cuvînt-două care nu fac parte din această serie, elevii urmînd să găsească cuvîntul rătăcit.

Jocul **„Ghici ce este?”.** Ascultînd caracteristica unui obiect sau a unei fiinţe, elevii trebuie să ghicească despre ce sau despre cine este vorba: „Gustos, roşu, rotund, dulce”; „Albă, rece, pufoasă” etc.

Jocul **„Continuă şirul de cuvinte”**, binevenit la studierea substantivelor, adjectivelor, verbelor, poate fi organizat pe grupuri:

Stea, scaun...	**A**trăgătoare, acru...	**V**ine, vede...
Umbră...	**D**arnică, des...	**E**ste...
B	**J**	**R**
S	**E**	**B**
T	**C**	
A	**T**	
N	**I**	
T	**V**	
I		
V		

La lecţiile de matematică, pentru consolidarea termenilor din domeniu, se poate propune jocul **„Sinonime şi antonime matematice”**.

Clasa I-II

Mult – puțin	întrebare – răspuns
Minus – plus	înmulțire – împărțire

Clasa III-IV

Sumă – diferență	pare – impare
Succesor – predecesor	identice – diferite etc.

Prin utilizarea **"Jocului triadelor"** le cerem elevilor să explice relația dintre componentele fiecărei triade.

Numitor	scăzător	cît	
Descăzut	numărător	diferență	
Deîmpărțit	împărțitor	fracție	etc.

Jocul **„Fleacuri"** se desfăşoară în echipe a cîte 7 elevi. Fiecare participant trebuie să scrie cîte un cuvînt care constituie răspunsul la o întrebare. Foaia se îndoaie astfel ca să acopere cuvîntul notat şi se transmite următorului jucător. Întrebările inserate sînt: Ce fel de? Cine? Cînd? Unde? Cu cine? Ce s-a întîmplat? Cu ce s-a terminat? Ulterior, grupul redactează enunțul.

Un rol deosebit la formarea tinerei generații îl are familia, chemată să îngrijească copiii, să favorizeze comunicarea între membrii săi. Avînd însă şi funcția de socializare, familia trebuie să garanteze şi să protejeze relațiile din afara ei, să educe spiritul de cooperare, adaptabilitatea în situații de criză, flexibilitatea în distribuirea rolurilor şi funcțiilor, respectul pentru cei din jur.

Fără îndoială, nu toate familiile sînt pregătite să exercite aceste funcții dificile. Astăzi, o bună parte din ele luptă pentru supraviețuire, altele sînt sfîşiate de conflicte interne. De aceea, educația şi instruirea copiilor în multe cazuri rămîne pe seama învățătorului, care trebuie să îi familiarizeze din clasele primare cu sloganul „Toți copiii merită să fie protejați, puternici, liberi!" Pentru a-şi facilita demersul, învățătorul poate recurge la trei jocuri de roluri, ce prezintă trei situații-tip: copilul şi străinul agresor; copilul şi semenul huligan; cazul de agresiune parasexuală a minorului.

Discuțiile aferente acestor activități îi ajută pe copii să înțeleagă ce înseamnă abuzul şi care sînt procedeele de autoapărare. În cadrul jocului **„Ce ai face dacă...?"** elevii urmează să răspundă la cîteva întrebări: Ce ai face dacă ai fi departe de casă şi ți s-ar strica bicicleta, iar un străin ți-ar oferi posibilitatea de a te duce acasă cu maşina? Ce ai face dacă cineva ar suna la uşă şi ți-ar spune că vrea să verifice dacă funcționează telefonul, iar tu eşti singur în casă? Ce ai face dacă cineva te-ar atinge într-un mod care-ți provoacă nesiguranță, un sentiment neplăcut etc.?

Este necesar a repeta regulile de autoapărare în termeni pozitivi, şi nu negativi: "Dacă cineva te atacă, trebuie să strigi după ajutor. Fugi într-un loc sigur. Spune-i cuiva despre cele întîmplate" etc.

Jocurile îi fac pe cei educați să se implice activ în desfăşurarea acestora şi le oferă ocazia să-şi exercite atît capacitățile afective, cît şi cele cognitive.

Jocurile aprind scîntei de bucurie în ochii copiilor, elimină oboseala şi plictiseala, dezvoltă abilități de prezentare şi colaborare. În veacul nostru se urmăreşte succesul practic şi imediat. Pentru a reuşi trebuie să dai dovadă de pragmatism. Astăzi accentele se cer a fi puse pe dezvoltarea creativității, pe formarea unor atitudini, comportamente adecvate, ceea ce i-ar face pe copii mult mai siguri pe sine şi responsabili pentru acțiunile întreprinse. J.-J. Rousseau recomanda: „Apropie-l pe copil de probleme şi lasă-l să răspundă singur. Să-şi întemeieze ceea ce ştie nu pe ceea ce i-ai spus tu, ci pe ceea ce a înțeles el, să nu învețe ştiința, ci s-o descopere singur."

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bontaş, I., *Pedagogie*, Bucureşti, 1996.
2. Mîndîcanu, V., *Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice*, Chişinău, 1997.
3. Jikalchin, T.C., *Jocuri şi probleme distractive la matematică*, Chişinău, 1987.
4. Montessori, M., *Copiii sînt altfel*, Roma, 1973.
5. Mişin, E.M., *De la jocuri la cunoştințe,* Chişinău, 1990.

Educația în societatea cunoaşterii



Sorin **CRISTEA**

Universitatea din Bucureşti

Societatea cunoaşterii/societatea bazată pe cunoaştere marchează o etapă în evoluția istorică a civilizației umane, exprimată în plan *economic, politic* şi *cultural*. Realitatea sa este reflectată şi la nivel conceptual, fiind anticipată prin conceptul de *societate postindustrială* lansat de Daniel Bell (*Notes on the Post Industrial Society*, I; II, în *The Public Interest*, 1967; *The Coming of Post-Industrial Society*, 1973; *Welcome to the Postindustrial Society*, în *Physics Today*/febr.1976). *Caracteristica inițială a societății postindustriale* viza „economia bazată pe servicii". Evoluțiile înregistrate, în special după anii 1970-1980, au confirmat faptul că majoritatea covîrşitoare a lucrătorilor din sfera serviciilor se află în realitate angajată în crearea, prelucrarea şi distribuirea informației". În consecință „este clar că *societatea postindustrială* este *societatea informațională*", în cadrul căreia „*profesiile funcționale*" (programatori, manageri, economişti, juriști, profesori, medici, funcționari de bancă, agenți în asigurări sociale; *specialişti* în marketing, asistență psihosocială, relații publice etc.) dobîndite prin *studii superioare*, devin predominante în raport cu cele legate direct de producție. Deja în 1983, în SUA, „numai 12% din forța de muncă era ocupată în operații de realizare a produselor" (J.Naisbitt, *Megatendințe. Zece noi direcții care ne transformă viața*, Editura Polirom, Bucureşti, 1989, p. 42-43).

Trăsătura principală a societății informaționale este cea referitoare la „utilizarea pe scară largă şi la un cost scăzut a tehnologiei informațiilor"; generînd „facilitarea comunicării pe plan național şi internațional", dar şi „probleme noi precum supraîncărcarea informațională şi necesitatea creării de noi forme de reglementare pentru a controla informațiile". În acest context, din anii 1990 este remarcată tranziția de la *societatea informațională* la *societatea cunoaşterii*; „de la o economie bazată pe informații la *o societate bazată pe cunoştințe*", consecințele majore fiind de ordin cultural, dar şi pedagogic: a) globalizarea; b) intensificarea competiției; c) investiția în educație, îndeosebi în instruirea permanentă (Oxford, *Dicționar de sociologie*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2003, p. 537-538).

Modelul social promovat în procesul de trecere de la *societatea: agrară-preindustrială-industrializată-postindustrială/informațională-cunoaşterii* angajează saltul *valoric* de la: a) *fapte* acumulate în lupta împotriva naturii; b) *date* care includ un ansamblu de *fapte* utilizate în transformarea naturii; c) *informații*, care prelucrează „*date* înscrise în categorii şi scheme de clasificare sau alte sisteme"; d) *cunoştințe*, care sintetizează „informații mai rafinate şi mai generale, cu înțeles mai lărgit", exprimate ca *produse simbolice* prin căi de comunicare eficientă (A.Toffler, *Powershift. Puterea în mişcare*, Editura Antet, Bucureşti, 1995, p. 26-28).

Valorile evocate în termeni de *fapte-date- informații-cunoştințe* au semnificația unor *resurse economice*, *politice* şi *culturale* ce conferă specificitate modelelor sociale afirmate la scară istorică, reflectată şi la nivelul *paradigmelor* promovate în *istoria educației* (*magistrocentrismul-psihocentrismul-sociocentrismul-proiectarea curriculară*; vezi S. Cristea, coord., *Curriculum pedagogic,* Editura Didactică şi Pedagogică RA., Bucureşti, 2006, p. 25-27).

În plan ***economic***, societatea cunoaşte *trei valuri* de schimbare: 1) *revoluţia agrară* (8000 î.e.n.–1650-1750) bazată pe o energie naturală epuizabilă (forţa animalelor şi a omului, pământ, păduri, apă etc.); 2) *revoluţia industrială* (1650-1750–1955-1965), bazată pe o energie regenerabilă, dar epuizabilă (cărbuni, ţiţei, gaze naturale etc.); 3) *revoluţia postindustrială/ informaţională* (începută în SUA, după 1955-1965), bazată pe o resursă inepuizabilă, informaţia produsă la nivelul cercetării ştiinţifice de vîrf (A.Toffler, *Al treilea val*, Editura Politică, Bucureşti, 1983, p. 48-50). Societatea cunoaşterii va promova „al patrulea val" semnificativ prin perfecţionarea informaţiei ca resursă economică fundamentală într-o „organizaţie globală cu caracter transnaţional" (H.B.Maynard jr.; S.E.Mehrtens, *Al patrulea val. Afacerile în secolul XXI,* Editura Antet, Bucureşti, 1997, p. 18-20).

În plan ***politic***, *societatea cunoaşterii* valorifică acumulările istorice realizate pe parcursul celor trei *valuri*. În mod special, saltul înregistrat în *societatea postindustrială* la nivelul unor „megatendinţe care ne transformă viaţa": a) *de la centralizare spre descentralizare;* b) *de la democraţia reprezentativă la democraţia participativă;* c) *de la ierarhii către reţele;* d) *de la opţiunea exclusivă la opţiunea multiplă* (vezi J. Naisbitt, *op.cit.*). Resursele politice ale societăţii cunoaşterii sînt superioare celor promovate de modelele sociale anterioare bazate pe importanţa *averii* şi a *forţei*. Astfel, „*cunoaşterea* este cea mai democratică sursă de putere (...), caracteristica sa, realmente revoluţionară, fiind aceea că poate fi accesibilă şi celor slabi şi săraci" (A. Toffler, 1995, p.27, 28). Noua organizare socială rezultată, pentru a fi eficientă „nu se mai poate baza doar pe reguli formale, birocratice". Va implica „tehnologia, reţelele şi capitalul social" pentru a promova „fluxul liber al informaţiei la toate nivelurile organizaţiei unde poate fi de folos" (F. Fukuyama, *Marea ruptură. Natura umană şi refacerea ordinii sociale*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2002, p. 15; 224-243).

În plan ***cultural***, *societatea cunoaşterii* promovează „cetăţenia globală", realizabilă în funcţie de următoarele obiective: a) *îmbrăţişarea diversităţii*; b) *promovarea adevărului şi a deschiderii*; c) *eliminarea violenţei structurale*; d) *stimularea echilibrului şi a moderaţiei*. Implică un proces complex care angajează *pedagogic* saltul de la *valorile societăţii industrializate*, bazate pe *concurenţă*, la cele ale *societăţii postindustriale*, bazate pe *cooperare*, spre cele ale *societăţii cunoaşterii*, bazate pe *creaţie* (H.B.Maynard jr.; S.E.Mehrtens, *op.cit.*, p. 18-26). Mutaţiile axiologice evidente în plan material, spiritual, comunitar, reflectă salturile tehnologice înregistrate odată cu *revoluţia industrială* prin *socializarea, mecanizarea, electrificarea* producţiei; dar mai ales prin *revoluţia postindustrială* marcată prin trei procese complementare *automatizarea-cibernetizarea-informatizarea producţiei,* cu efecte structurale la scara întregii societăţii.

Educaţia în societatea cunoaşterii trebuie să răspundă provocărilor semnalate prin *construcţia unui nou sistem de învăţămînt* bazat pe instruire intensivă şi permanentă. *Premisele axiomatice* sînt proprii paradigmei *curriculumului*: 1) centrarea pe finalităţile educaţiei concepute la nivelul unităţii dintre cerinţele psihologice ale educatului şi cerinţele societăţii angajate la nivelul conţinuturilor instruirii; 2) stabilitatea construcţiei la nivelul finalităţilor şi al conţinuturilor de bază; 3) corespondenţă pedagogică permanentă dintre componentele proiectului: *obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare*; 4) adaptarea continuă la un *context deschis* (care include variabile cu caracter: *obiectiv*/forma de instruire impusă de societate, spaţiul şi timpul pedagogic, resursele umane disponibile – subiectiv/stilul pedagogic, forma de instruire asumată de profesor), realizabilă îndeosebi prin resursele metodologiei instruirii; 5) *individualizarea instruirii*, realizabilă în orice context; 6) integrarea strategică a evaluării în structura oricărui proiect pedagogic, cu funcţie de *reglare-autoreglare* continuă a activităţii.

Finalităţile educaţiei trebuie reconstruite *în societatea cunoaşterii* la nivelul unui *model conceptual* care îndeplineşte o dublă funcţie: a) de proiectare curriculară eficientă în perspectiva educaţiei permanente, autoeducaţiei, valorificării depline a educabilităţii; b) de determinare a unui *nou sistem de învăţămînt cu caracter deschis* spre toate conţinuturile şi formele generale ale educaţiei, care include toate tipurile de organizaţii şcolare, dar şi unele instituţii specializate în *educaţie nonformală*, precum şi unii *actori sociali* angajaţi *contractual* (de ex., *agenţii economici* implicaţi în formarea profesională) sau *consensual* (*familia* şi *comunităţile locale*).

În raport de *premisele axiomatice* asumate *în contextul societăţii cunoaşterii*, propunem următorul *model conceptual al finalităţilor educaţiei:*

I. ***Finalităţi macrostructurale*** – asigură orientările valorice ale sistemului de educaţie/învăţămînt pe termen lung şi mediu: 1) ***Idealul educaţiei*** – *formarea şi dezvoltarea permanentă a personalităţii deschise*, adaptabilă la condiţii de schimbare continuă proprii societăţii bazate pe cunoaştere, determinate şi determinante în plan economic, politic şi cultural; 2) ***Scopurile educaţiei*** – *direcţii strategice de dezvoltare a sistemului de învăţămînt*, construite la nivelul analizei raporturilor existente, în sens prospectiv, între educaţie/instruire şi principalele subsisteme sociale (economic, politic, cultural); astfel, pot fi deduse următoarele *scopuri strategice*: a) *conducerea managerială a sistemului de învăţămînt* (implică valorificarea *globală, optimă, inovatoare* a tuturor resurselor pedagogice/informaţionale, umane,

didactico-materiale, financiare); b) *democratizarea sistemului de învățământ* (implică egalizarea şanselor de reuşită la toate nivelurile sistemului în termeni de intrare-ieşire, realizabilă prin prelungirea învățământului general şi obligatoriu; selectarea managerilor pe criterii calitative, specific pedagogice); c) *informatizarea sistemului de învățământ* (implică selectarea informației esențiale în plan pedagogic şi ordonarea sa în *rețea* în perspectiva realizării eficiente a funcției centrale a educației – formarea-dezvoltarea personalității în vederea integrării sale optime în societatea prezentă şi viitoare); aceste scopuri strategice vor constitui criterii valorice pentru alegerea structurii de organizare a sistemului de învățământ şi pentru selectarea corectă a conținuturilor instruirii la nivel de plan şi de programe şcolare.

II. ***Finalitățile microstructurale*** – asigură orientările valorice ale procesului de învățământ, valabile pe termen mediu şi scurt:

1) ***Obiective generale*** – sînt elaborate în raport de scopurile strategice; vizează cadrul teleologic şi axiologic de realizare a planului de învățământ şi a programelor şcolare;
2) ***Obiective specifice*** – sînt elaborate pe niveluri, trepte, cicluri, arii curriculare, discipline de învățământ; vizează cadrul de referință al conținuturilor de bază definite la nivelul programelor şcolare, structurate pe trepte, cicluri, ani de învățământ, semestre şcolare, module/ submodule de studii, capitole, subcapitole;
3) ***Obiective concrete*** – sînt elaborate de fiecare profesor prin acțiunea de operaționalizare a obiectivelor specifice în raport de context; implică sarcinile concrete ale elevilor şi criteriile de evaluare, valabile pe grupuri de activități (unități de instruire) şi pe activități concrete (lecții etc.).

Summary

This number of the magazine pays special attention to the *Society of knowledge*, a society that represents a new stage in the historical evolution of the human civilization. Specific values of a society based on knowledge, social competences and skills gained in the informational technology domain, interest in personal development and in continuous learning are just some of the aspects analyzed in the following articles: „Cognition society in the Republic of Moldova: why? how? which way?" (Vl.Pohilă), „Human being and society of knowledge" (Vl. Pâslaru), "How is the teacher training system facing the challenges of the knowledge society, or What do we need?" (L.Nicolaescu-Onofrei), „Research and education in a society based on knowledge" (L. Sclifos); „Premises of transition to a cognition society" (M. Bălănuță), all the articles being included in the rubric **QUO VADIS?**

The rubric **EARLY EDUCATION** especially addresses to the preschool educators and points out the importance of building positive self-image among preschool children (M. Baranov) and the descriptions about nature (N. Carabet).

The inclusion of children with special educational needs and practical inclusion ideas, promoted in Moldova, represent the central idea in the rubric **INCLUDING ME**, published in partnership with the Day Center „Speranța" ("Hope"); focusing in this number mostly on disseminating successful experiences from this domain.

From the perspective of the cognition society, the following researches are being made in the rubric **EX CATHEDRA:** „Education globalization and knowledge integration" (T. Callo), „Actualization of some quality indicators during the classes of Romanian language and literature" (V. Goraş-Postică) and „The paradigm of comparative teaching of languages from the action perspective" (N.Spancioc). I.Bulgaru makes a research about the relationship between pedagogical-historical education and educational systems from the vision of E. Durkheim.

The rubric **EXERCITO, ERGO SUM** presents the *Horoscope* method during a lesson in a primary class (E. Dubinin) and the *Project* method during a lesson of French in a lyceum class (C. Suhan). The aspects analyzed in the articles: "Scholar composition" (O. Urîtu) and „Literature lesson: tradition and modernism" relate to the linguistic and literary-artistic education.

D. Croleveț presents some didactic games for different subjects from the primary educational level in the rubric **DEVELOPING CRITICAL THINKING.**

S. Cristea is the traditional author of the rubric **DICTIONARY,** defining the concept of education from the perspective of the cognition society.

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.