

Gândirea critică: implicații și aplicații în educație și instruire

pag. 2

Gândirea critică, o competență a viitorului

Provocarea pentru acest articol a venit dinspre o listă de competențe pentru anul 2020 (care este tot mai aproape). Conform prognozelor făcute de analiștii de la World Economic Forum ...

pag. 21

Strategii de dezvoltare a gândirii critice pentru formarea nevoii de proiectare a carierei

Fiecare om este o personalitate cu o combinație irepetabilă de trăsături, valori, vise și aspirații spre un destin fericit. Pentru calea personală de urmat în viață cea mai bună metodă de a prezice viitorul dorit ...

pag. 26

Gândirea creativă: deprindere de viață necesară integrării sociale a copiilor din îngrijire alternativă

De obicei, creativitatea este asociată cu arta: a scrie un roman, a picta o imagine sau a compune muzică. Toate acestea sunt eforturi creative, însă, nu toți cei care gândesc creativ sunt artiști ...

pag. 37

Textul literar și educația civică: *manus manum lavat*

Disciplina școlară *Educația civică* dispune de suficiente texte neliterare pe care se bazează demersul didactic: legi, regulamente, articole mass-media, texte științifice etc. ...

Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova



Perioada de implementare a proiectului:
decembrie 2015 –
noiembrie 2018

Bugetul proiectului: 694 000 EUR

Scopul proiectului: Dezvoltarea capacităților instituțiilor de învățământ profesional tehnic care oferă programe de instruire în domeniul TIC din Republica Moldova, contribuind, astfel, la ajustarea ofertei educaționale la necesitățile pieței muncii și la standardele aferente de calitate.

Rezultatele proiectului:

Rezultatul 1. Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale (CEITI), care activează atât în calitate de instituție-resursă pentru cadrele didactice, cât și de furnizor de pregătire profesională atractivă pentru studenți, oferită în cooperare cu sectorul TIC

Rezultatul 2. Ofertele de formare ale instituțiilor de învățământ profesional tehnic care pregătesc muncitori și tehnicieni în domeniul TIC, conținuturi modernizate conform necesităților pieței muncii și aplicarea unor metode de predare avansate

Rezultatul 3. Informații despre cariera TIC în baza studiilor profesionale tehnice puse la dispoziția publicului larg

Rezultatul 4. Standardele de bază, procedurile organizaționale și procesele de lucru ale Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional (ANACIP) dezvoltate în vederea realizării optime a misiunii publice de evaluare externă

În cadrul Proiectului *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova*, la 23 martie curent, la Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale (CEITI) din Chișinău, a avut loc ceremonia de inaugurare a unui spațiu modern de resurse educaționale. Acesta a fost dotat cu echipamentul necesar transformării procesului educațional într-unul adaptat cerințelor industriei TIC.

Secția de Formare Continuă și Laboratorul Multimedia vor servi

Proiectul *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova* este implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor din Domeniul TIC/ATIC, cu sprijinul Agenției Austriece pentru Dezvoltare/ADA, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare/Austrian Development Cooperation/ADC și al Guvernului României.

drept model pentru Centrele de Excelență din țară. Elevii și profesorii din cele 17 instituții arondate, dar și alți beneficiari vor avea acces la cursuri de formare profesională și stagii de practică, al căror conținut va fi elaborat în colaborare cu agenții economici din ramură. Aceștia vor fi invitați să participe la evaluarea calității formării profesionale a potențialilor viitori angajați. Secția este dotată cu echipament tehnic de ultimă generație: 12 calculatoare tip desktop cu sisteme de operare licențiate, 3 laptopuri, un scanner și un copiator, o tablă interactivă și un proiector digital, programe educaționale și echipament care permit învățarea la distanță; iar Laboratorul – cu 11 calculatoare cu programe de design Adobe licențiate, o cameră video, un proiector digital.

La ceremonia de inaugurare au participat: Corina FUSU, Ministrul Educației al Republicii Moldova; Alexander KARNER, Șeful Biroului de Coordonare a Agenției Austriece pentru Dezvoltare; Rima BEZEDE, Președintele Centrului Educațional PRO DIDACTICA și Ana CHIRIȚA, Directorul Executiv al Asociației Naționale a Companiilor din domeniul TIC; Vitalie ZAVADSCHI, Directorul Centrului de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale; profesori, manageri și elevi.

Lilia NAHABA, coordonatoare de proiect



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 2 (102), 2017

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRÎȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Redactor:
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 800 ex.

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

Adresa redacției:

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Olga COSOVAN

Gândirea critică, o competență a viitorului
(Critical thinking, a competence of the future)..... 2

EX CATHEDRA

Ion BOTGROS

Cunoașterea științifică versus dezvoltarea intelectuală a elevului
(Scientific Knowledge Vs the Intellectual Development of the Student)..... 5
Liudmila LEFTER

Modelul psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice în contextul
educației centrate pe elev
(The Psychopedagogical Model of Initial Teacher Training in the Context
of Student-Centered Education) 10
Aliona BOȚAN-OHRIMENCO

Oportunități de intervenție în formarea inițială a cadrelor didactice prin valorificarea
discursului didactic
(Opportunities for Intervention in Initial Teacher Training through the Exploration
of Didactic Discourse)..... 16

DOCENDO DISCIMUS

Valentina OLARU

Strategii de dezvoltare a gândirii critice pentru formarea nevoii de proiectare a carierei
(Critical Thinking Development Strategies Generating the Need for Career Planning) 21
Sergei LIȘENCO

Dezvoltarea gândirii critice la elevii școlilor profesionale: o necesitate sau un lux?
(Developing Critical Thinking in Vocational School Students: a Necessity or a Luxury?)..... 24
Mariana IANACHEVICI

Gândirea creativă: deprindere de viață necesară integrării sociale a copiilor din îngrijire
alternativă
(Creative Thinking: A Life Skill Necessary for the Social Integration of Children
in Alternative Care) 26
Rima BEZEDE, Valeriu GORINCIOI

Dezvoltare durabilă în cadrul proiectului Local în global – prosperitate fără creștere?
(Durable Development in the Project Local in Global – Prosperity without Growth?) 30

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU

Textul mic: provocare pentru evocare
(The Short Text: Provocation for Evocation) 32

EXERCITO ERGO SUM

Elena SUFF

Textul literar și educația civică: manus manum lavat
(Citizenship Education and the Literary Text: Manus Manum Lavat) 37
Ana VIVDICI

Dezvoltarea gândirii critice – imperativ al profesorului secolului al XXI-lea
(Developing Critical Thinking: a 21st century Teacher's Imperative) 40
Vitalie PĂDURARU..... 47

Extinderea – în clasă sau acasă?
(Extension – in the Classroom or Beyond It?)..... 47

EVENIMENTE CEPD

Lilia NAHABA

Colaborare în domeniul educațional între comunitățile de pe ambele maluri
ale râului Nistru
(Collaboration in education between communities on the both sides of the Nistru river)..... 51
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Cristina BUJAC

Seminarii pentru cadre didactice în domeniul resurselor educaționale deschise
(Seminar-trainings for didactical staff in the field of Open Educational Resources)..... 51
Lilia NAHABA

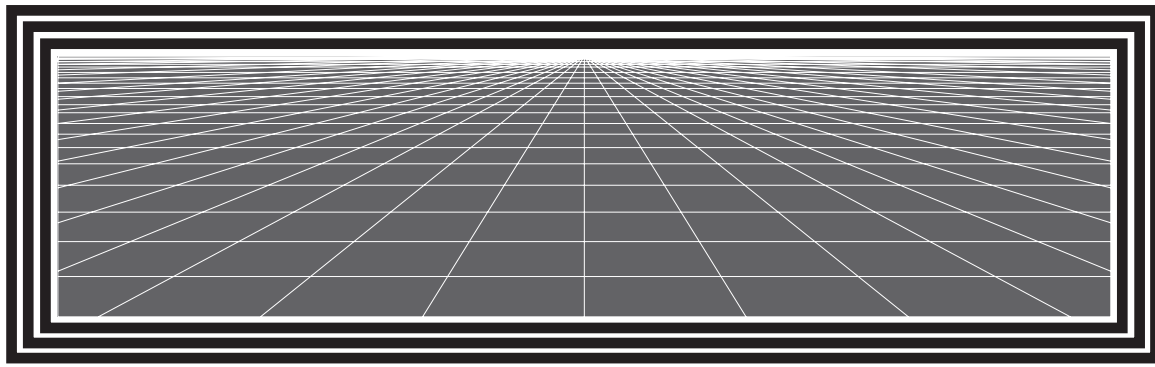
Contribuții la profesionalizarea practicienilor în educația adulților
(Contributions to professionalisation of practitioners in adult education) 52
Lilia NAHABA

Un nou program de formare în domeniul psihopedagogiei pentru cadrele didactice de la
Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale
(A new training program in psychopedagogy for teachers from the Center of Excellence in
Informatics and Information Technologies) 53

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Gândirea critică din perspectivă pedagogică
(Critical Thinking from a Pedagogical Perspective)..... 54



QUO VADIS?



Olga COSOVAN

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

Gândirea critică, o competență a viitorului

Rezumat: Gândirea critică devine, în lumea contemporană, o competență necesară angajaților în diferite domenii, pe care ar trebui să o formeze sistemul educațional. Manifestarea acestei competențe constă în cunoașterea și aplicarea coerentă a tehnicilor consacrate de dezvoltare a gândirii critice, luând decizii pe cont propriu și soluționând problemele care apar. O eventuală modificare a curriculumului național ar trebui să urmărească formarea competenței de a gândi critic prin studiul disciplinelor

școlare, iar studiile profesionale să cultive spiritul gândirii critice în spațiul academic.

Cuvinte-cheie: competență, gândire critică, cunoștințe, abilități, soluționarea problemelor.

Abstract: In the modern world critical thinking is quickly becoming a key competence for the employees of various domains, and as such it ought to be developed by and during formal education. A person with this competence shall know and apply coherently the long-standing critical thinking techniques, taking their own decisions and solving the possible problems. An eventual modification of the national curriculum should pursue the development of the critical thinking competence through the study of school disciplines, while professional studies would cultivate the spirit of critical thinking in the academic milieu.

Keywords: competence, critical thinking, knowledge, skills, problem solving.

Provocarea pentru acest articol a venit dinspre o listă de competențe pentru anul 2020 (care este tot mai aproape). Conform prognozelor făcute de analiștii de la World Economic Forum, competența de a gândi critic înaintea de pe locul 4 (2015) spre locul 2, fiind depășită doar de competența de a soluționa probleme complexe și urmată de creativitate [3]. Astfel, gândirea critică apare nu ca o competență școlară, ci ca una necesară angajaților, indiferent de domeniul de activitate, iar celelalte competențe din serie sunt:

- managementul echipei;
- coordonarea activităților;
- inteligența emoțională;
- luarea deciziilor;
- orientarea spre client;
- competența de negociere;
- flexibilitatea cognitivă.

În perspectivă, dezvoltarea gândirii critice până la

stadiul de competență trebuie să devină prioritară în formarea profesională.

Sintagma *gândire critică* în contextul educațional din Republica Moldova nu este nouă, în aproape două decenii de rodaj mii de profesori au avut ocazia de a se înscrie și de a participa la variate traininguri care au promovat acest concept, sub umbrela proiectului RWCT. S-au acumulat experiențe, s-au realizat cercetări și studii, tehnicile și strategiile de gândire critică și-au ocupat locul meritat în documentele curriculare, manuale, ghiduri. Școala a acceptat provocarea de a dezvolta gândirea critică a elevilor.

Unul dintre subiectele de start, inclus constant în trainingul de inițiere în gândirea critică, are menirea de a eradica ideea că gândirea critică este *critică* în accepția uzuală a cuvântului – exprimarea unor nemulțumiri, pretenții, aprecieri negative. Or, gândirea critică rezidă în promovarea învățării interactive, când

elevul are diverse ocazii de aplicare a cunoștințelor, fără să existe mentalitatea unicului răspuns corect. Așa sau altfel, pentru noi gândirea critică este mai curând legată de procesul educațional la clasă și nu este percepută drept competență profesională.

Rezultatele sesizabile ale implementării proiectului de dezvoltare a gândirii critice în numeroase țări ale lumii, la diferite etape de școlarizare și la tot spectrul de discipline, au creat contextul în care gândirea critică este privită ca o competență-cheie. Varianta europeană include, în seria celor 8 competențe-cheie, competența de a învăța, a ști să înveți, care absoarbe strategiile de gândire critică și preia variate tehnici de lucru [1].

Competența de a gândi critic apare drept competență-cheie în unele sisteme educaționale, creând, împreună cu altele, serii coerente. În varianta australiană, gândirea critică se înscrie în lista de competențe ce țin de modul de a gândi, în seria:

- a. *Creație și inovație;*
- b. *Gândire critică, rezolvare de probleme, luare de decizii;*
- c. *Capacitatea de a învăța, metacogniția.*

Varianta americană cuprinde seria *Deprinderi de instruire și inovații*:

- ✓ *Creație și inovație;*
- ✓ *Gândire critică și rezolvare de probleme;*
- ✓ *Comunicare și colaborare;*
- ✓ *Deprinderi în domeniul informației, media și tehnologiei.*

Să examinăm competența de a gândi critic drept competență a elevului, care i-ar permite să-și proiecteze o carieră și să se realizeze în plan profesional.

Orice competență include, în primul rând, **cunoștințele**. În cazul gândirii critice, cunoștințele se manifestă drept cunoașterea tehnicilor, a algoritmilor de aplicare, a strategiilor de proiectare și realizare a diferitelor sarcini complexe. La moment, nu se consideră important ca elevul să știe în ce constă fiecare tehnică și ce presupune algoritmul de aplicare. În cadrul demersului educațional la clasă, profesorul este acela care își asumă responsabilitatea pentru alegerea tehnicii potrivite și respectarea algoritmului ei. S-ar părea că elevul sau studentul, de la orice treaptă de învățământ, trebuie doar să execute pașii, fiind ghidat de profesor, și să nu ia decizii pe cont propriu despre potrivirea tehnicii cu sarcina. Totuși, dacă aplicarea unei tehnici LSDGC nu este un episod izolat, ci se înscrie în strategia complexă de dezvoltare a gândirii critice, nu va mai fi oportun să explicăm, la a *n*-sprezecea aplicare, ce trebuie făcut pentru a lansa idei în brainstorming sau a lua decizii în baza graficului T.

Asimilarea prin folosirea frecventă a tehnicilor generează cunoștințe procedurale, care "corespund

unui anumit *mod de acțiune*, ele intervin în realizarea unei activități, răspund unor obiective de tipul „a ști să faci” și cuprind ansambluri structurate de reguli, secvențe și operații aplicabile într-o situație determinată. Spre deosebire de cunoștințele declarative, care răspund la „a ști că”, cunoștințele procedurale răspund la „a ști cum”, ele sunt *cunoștințe despre acțiune*, care nu numai că vor condiționa eficacitatea acțiunii, dar însăși *învățarea lor are loc în contextul acțiunii*.” [2, p. 22].

Nu ne așteptăm și nici nu este cazul să se predea tehnicile; ele trebuie explicate, exersate, aplicate riguros, în corespundere cu algoritmul, la diverse materii școlare și etape de învățare, astfel încât elevul, ca un adevărat subiect al educației, să înțeleagă de ce într-o situație a fost necesar să scrie o pagină de jurnal, iar în alta să construiască un clustering. Ulterior, acționând pe cont propriu, pentru a-și depăși frica de foaia albă când va fi necesar să scrie un text coerent, pentru a-și elabora un discurs, el va actualiza o experiență personală într-o pagină de jurnal sau va construi un clustering pentru a-și sistematiza ideile. Este bine dacă elevul asimilează tehnicile de discuție, de procesare a textului științific, de producere a unui text propriu la diferite materii și percepe avantajele gândirii critice pentru succesul său academic/școlar.

Diversitatea contextelor de aplicare a tehnicilor LSDGC este premisa pentru transformarea unor experiențe sporadice în deprinderi de muncă intelectuală, în stil intelectual personal. Dincolo de pereții școlii, elevul/absolventul/specialistul va ști să citească o informație în SINELG sau să-și propună să lanseze idei pentru soluționarea unor probleme la locul de muncă, respectând regulile brainstormingului în variantă orală sau scrisă.

Am putea crede că descrierea tehnicilor, care există în diferite ediții și variante, poate suplini exersarea și aplicarea lor anterioară. Realitatea însă demonstrează că elevii și adulții cunosc tehnicile pe care le-au aplicat constant, în varii contexte, nu tehnicile despre care au auzit, au citit sau le-au aplicat o singură dată. Diversitatea situațiilor de aplicare de asemenea contribuie la cunoașterea multiaspectuală a tehnicilor și creează premise pentru construirea unor strategii de învățare, discuție sau acțiune.

Abilitățile formate prin dezvoltarea gândirii critice trebuie examinate în raport cu specificul activităților în care se utilizează frecvent și judicios tehnici eficiente. Practic, abilitățile care se obțin din rodarea unor tehnici, din aplicarea lor constantă vizează:

- a) înțelegerea sarcinii și a algoritmului de aplicare a tehnicii;
- b) organizarea muncii în echipă;
- c) prezentarea, inclusiv grafică, a produsului.

Întrucât unele tehnici sunt apropiate în esență și algoritmi de realizare a sarcinii se aseamănă, cei implicați în activitate (lecție, seminar, training) trebuie să urmeze pașii stabiliți, pentru ca produsul să corespundă așteptărilor și să se înscrie în designul demersului educațional. Dacă este solicitată lectura în SINELG, aplicarea semnelor convenționale și completarea tabelului sunt obligatorii; dacă este interviu în trei trepte, fiecare participant la fiecare etapă trebuie să-și joace rolul; cinquantinul sau piramida narațiunii trebuie să respecte cerințele cantitative și ordinea stabilită a elementelor verbale. Trebuie să constatăm, cu regret, că lipsa acestei abilități – de a urma algoritmul unei sarcini – se manifestă ulterior ca nerespectarea instrucțiunilor în contextul activității de muncă sau ”neînțelegerea” cerințelor la probele de evaluare.

Fiecare dintre tehnicile LSDGC se sprijină pe anumite abilități de muncă intelectuală, de la lectura coerentă la structurarea și lansarea unui discurs, dar, totodată, le și dezvoltă. Anume gândirea critică valorifică diferite strategii de lectură și discuție, ordonează discuția și urmărește consecvența argumentării.

Abilitățile de organizare a muncii în echipă (grup format ad-hoc, pereche) se concretizează în abilități manageriale și de comunicare. Pentru gândirea critică, acestea sunt legate de organizarea și derularea procesului: elevii obișnuiți să aplice permanent tehnici specifice își creează ei înșiși condițiile necesare pentru muncă, începând cu aranjarea în spațiu și pregătirea materialelor. La primele experiențe de lucru în echipă, uneori este necesară intervenția și ajutorul profesorului sau al formatorului, care le va indica locul unde se adună cei ce alcătuiesc o echipă, le va sugera ce materiale trebuie luate. Dacă elevii au asimilat maniera de lucru, ei se organizează eficient și repede, își distribuie sarcinile și nu pierd timpul pentru lucruri irelevante, inutile.

Cum aplicarea tehnicilor de gândire critică deseori se conjugă cu lucrul de grup sau de echipă, iar la final cineva trebuie să prezinte produsul comun, în condițiile noastre actuale, de obicei, un poster, se exersează și se dezvoltă abilitatea de a aranja

informația necesară pe hârtie, de a rezolva problemele de cromatică etc. – abilități pe care, de regulă, nu și le formează în altă parte. Este clar că nu toate produsele de acest gen de la prima încercare sunt reușite, dar anume aplicarea consecventă a tehnicilor LSDGC cizează abilitatea de a contura grafic o idee și de a avea viziunea cum va arăta produsul finit. La cursuri și în traininguri cu adulții este foarte interesant să urmărești comportamentele, mai ales ale studenților anului I: cine alege un loc comod pentru toți membrii echipei, cine ia foaia de poster și markererele, cine își asumă decizia de a proiecta viitorul poster și cine se uită de la o parte la ceea ce fac colegii. Asemenea comportamente sunt un gen de hârtie de turnesol pentru formarea preuniversitară. În ultimă analiză, cunoașterea tehnicilor de gândire critică și abilitățile de aplicare a lor generează o strategie de acțiune, când profesorul nu mai algoritmizează pașii.

Atitudinile și/sau deprinderile existențiale, ca parte a competenței de gândire critică, se manifestă în promovarea viziunii că nu există un singur răspuns corect la orice întrebare, că trebuie să încerci diferite variante de soluționare a problemelor, trebuie să cooperezi și să fii creativ.

Ne-ar plăcea să avem asemenea absolvenți. Pentru aceasta, în procesul de revizuire a curriculumului național ar fi cazul să se examineze posibilitatea de a promova formarea și devoltarea competenței de a gândi critic, procedură urmată de pași coerenți pe toate ariile curriculare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Sclifos L., Goraș-Postică V., Cosovan O., Cartaleanu T., Beznițchi L., Copăceanu R. O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010.
2. Voiculescu F. Paradigma abordării prin competențe, Alba-Iulia, 2011.
3. <https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html>

Cunoașterea științifică versus dezvoltarea intelectuală a elevului



Ion BOTGROS

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

Rezumat: În acest articol se analizează aportul a două teorii contemporane ale învățării – teoria cognitivă și cea constructivistă – în procesul formării competenței de cunoaștere științifică. Este demonstrată identitatea dintre dezvoltarea gândirii științifice și a gândirii critice la elevi în procesul educațional la disciplinele naturii.

Cuvinte-cheie: cunoaștere științifică, teoria cognitivă, teoria constructivistă, gândire științifică, gândire critică.

Abstract: This article analyzes the contribution of two modern theories of learning – cognitivism and constructivism – to the development of students' competence of scientific knowledge. The author demonstrates the identity between the development of scientific thinking and that of critical thinking in students during their natural sciences education.

Keywords: scientific knowledge, cognitive theory, constructivist theory, scientific thought, critical thinking.

În perioada în care trăim, numită *societatea bazată pe cunoaștere*, se presupune că pe prim-plan va trece *cultura educației*, care poate fi abordată sub mai multe aspecte: filozofic, epistemologic, artistic, social, psihologic și spiritual [3]. În general, cunoașterea este definită ca „informații care acționează” sau „informații conștientizate” în mintea omului – *cunoștințe funcționale* sau *cunoștințe personalizate* [2]. Ca termen, *cunoașterea științifică* se referă atât la activitatea de producere a cunoștințelor, cât și la rezultatele acestui proces. În primul sens, se are în vedere funcționalitatea capacităților cognitive ale minții umane (în cazul dat, ale elevului), iar în al doilea – se face referință la cunoștințele obținute (noțiuni, concepte, legi, teorii etc.). Ca activitate umană, *cunoașterea științifică* se structurează pe diferite niveluri, și anume: perceptiv și rațional, empiric și teoretic, analitic și sintetic, inductiv și deductiv etc. În ceea ce privește *cunoștințele*, acestea sunt rezultatele cunoașterii științifice, care reprezintă mai multe demersuri cognitive constituite dintr-un ansamblu de raționamente aranjate logic prin *gândire* – facultate superioară a creierului uman, care reflectă realitatea

obiectivă, prin intermediul sistemului de cunoștințe: noțiuni, judecăți, legi, teorii etc.

În procesul educațional, gândirea înseamnă a achiziționa idei, a le examina implicațiile, a le pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere, a construi sisteme de argumente care să le sprijine și să le dea consistență, a-și definitiva atitudinea în baza acestor argumente. Această gândire este numită și *gândire critică*, deoarece elevii își prezintă și își largesc experiența de viață, examinează implicațiile unor idei, își compară punctele de vedere, își argumentează poziția și își definitivează atitudinea [6]. Particularitățile date sunt caracteristice și *gândirii științifice*, deoarece se bazează pe principii contradictorii: de la simplu la complex și invers, de la general la particular și invers, de la exterior la interior și invers, de la deductiv la inductiv și invers, de la esență la fenomen și invers, de la teorie la practică și invers etc. În prezent, după apariția științelor cognitive și a psihologiei cognitive, există posibilitatea de a moderniza învățământul secundar general în funcție de calitatea învățării în baza acestor științe. Ele pot fi considerate teorii moderne ale

formării gândirii critice la elevi în procesul educațional la disciplinele naturii.

Cunoașterea științifică, o componentă a cunoașterii, este una din nevoile principale ale omului contemporan și are ca obiect de cunoaștere *natura*. Evoluția sa în domeniul științelor fundamentale a demonstrat existența a două niveluri interdependente ale cunoașterii naturii – *empiric-perceptiv* și *teoretic-rațional*, care reprezintă două trepte unice ale procesului de cunoaștere științifică [3; 4]. *Nivelul empiric-perceptiv*, numit și *nivelul senzorial-perceptiv de cunoaștere științifică*, datorită proceselor psihice cognitive ce îl caracterizează, se materializează ca produs în *senzații, percepții și reprezentări*. Acestea, fiind și procese psihice cognitive de tip *senzorial*, ca produse reprezintă informații despre particularitățile exterioare individuale ale obiectelor, fenomenelor sau proceselor din natură în rezultatul interacțiunii directe dintre individ/subiect și realitate. *Nivelul teoretic-rațional* se manifestă prin formarea unor noțiuni/concepte care caracterizează trăsăturile esențiale ale unei clase de obiecte, fenomene sau procese, ca rezultat al *memorării, imaginației și gândirii* individului/subiectului, ce constituie procese psihice de tip *rațional*.

La nivel empiric-perceptiv, cunoașterea științifică presupune o îmbinare strânsă dintre procesele psihice senzoriale și cele raționale, predominant fiind aspectul perceptiv. Adică informațiile primare obținute prin simțuri sunt transformate în reprezentări perceptive cu ajutorul structurilor logice respective, care transpun informațiile în termeni lingvistici în scopul memorării, verificării și confruntării cu reprezentările inițiale. La treapta senzorială, actul de cunoaștere este condiționat, nefiind o cunoaștere propriu-zisă. Menționăm că relația strânsă dintre cunoașterea empirică-perceptivă și cea teoretică-rațională poate fi explicată prin unitatea principiului fundamental al cunoașterii științifice *esență-fenomen*. În acest context, cunoașterea perceptivă se referă la sesizarea însușirilor particulare ale obiectului, fenomenului, procesului epistemic, pe când cunoașterea rațională are ca scop redarea esenței, adică formularea unor judecăți din ce în ce mai profunde asupra esenței obiectului, fenomenului etc. din realitatea obiectivă, în baza proprietăților percepute.

Calea prelucrării informației de la *perceptiv* la *rațional* poate fi înțeleasă mai bine prin analiza relației dintre cunoașterea empirică și cea teoretică. În procesul cunoașterii empirice, individul acumulează informații în baza datelor observației în situații practice, elaborând noțiuni și legități empirice care depind direct de datele experimentului. Acest tip de cunoaștere sesizează anumite corelații și legături ale obiectului sau fenomenului prin „inducție” (de la „unii” la „toți”), pe când cunoașterea teoretică reprezintă modalitatea cea mai înaltă, care pune în valoare capacitatea constructivă a individului episte-

mic. Ea presupune o trecere de la experiența concretă la experimentul mental, prin folosirea abstracției de tip constructiv (rezultatul abstractizării abstracțiilor empirice). Așadar, prin cunoașterea teoretică se elaborează concepte al căror conținut este doar logic, rațional, și nu real posibil (de exemplu: gaz ideal, sistem absolut închis, punct geometric, punct material etc.), numite *obiecte ideale*, care constituie elemente-cheie în formularea legilor teoretice. Între nivelul empiric-perceptiv și cel teoretic-rațional există o conexiune foarte puternică, reprezentând cele două trepte ale procesului unic de cunoaștere științifică [7].

Contextualizat în procesul educațional, conceptul de *cunoaștere științifică* se soldează cu dezvoltarea proceselor cognitive raționale, constituind, la nivelul cel mai înalt de dezvoltare, baza unei învățări de tip superior [8]. Așadar, procesul de învățare trebuie să presupună, prin activitățile sale, un mijloc de manifestare activă în rezolvarea sarcinilor practice și teoretice, adică construirea cunoașterii de către elevii înșiși, accentul fiind pus pe funcția *cunoașterii*: cunoașterea să fie caracterizată ca *proces*, iar obiectul cunoașterii – ca *problemă*.

În procesul cunoașterii, informațiile științifice nu se acumulează pur și simplu, ci se asimilează, se „reconstruiesc” în fiecare elev. Anume cunoștințele științifice pe care le asimilează elevii și influența lor asupra personalității acestora constituie unitatea dintre informare și formare, informarea stând la baza formării. În acest sens, se disting patru tipuri de activități ale cunoașterii: *a ști să reproduci, a ști să faci, a ști să fii* [9] și *a ști să devii* [8], care au constituit temelia argumentării conceptului de *competență de cunoaștere științifică* în domeniul educației. Se poate afirma cu certitudine că în procesul cunoașterii științifice nu există, pe de o parte, concepte științifice, iar pe de altă parte, operații ale gândirii; există doar concepte și operații ale gândirii, strâns legate și relaționate între ele, ce alcătuiesc *blocul principal al cunoașterii științifice*.

Cercetările de psihologie cognitivă arată că modul de dobândire și stocare a cunoștințelor științifice în memorie constituie caracterul structurat și organizat al acestora. Cunoștințele științifice stocate ca structuri/scheme cognitive asigură o însușire temeinică a noului și posibilitatea de contextualizare a acestuia într-o structură coerentă. Prin urmare, cunoașterea naturii se construiește individual. Așadar, conținuturile științifice trebuie selectate și ordonate conform unor criterii logice, care îi mobilizează pe elevi la un efort ce îi conduce la exersarea proceselor psihice cognitive. În final, acestea se soldează cu modificarea personalității și formarea competenței de cunoaștere științifică.

În epoca postmodernă, care se consideră a fi pe deplin instalată în prezent, a apărut necesitatea de a organiza învățarea prin dezvoltarea directă a unor capacități ale

intelectului. Pentru prima dată în evoluția metodologiei didactice apare termenul de *predare a gândirii* – baza intelectului, care are un sens profund și autentic. *Predarea gândirii* devine un obiectiv esențial al activității didactice contemporane, deoarece la moment lipsește o didactică a intelectului, prezentată ca un sistem educațional argumentat psihopedagogic. Anume aceasta este una din problemele majore ale științei cognitive și ale psihologiei cognitive.

În general, didactica este interpretată ca o metodologie care se referă la ansamblul de principii, normative, reguli și procedee aplicate, în mod egal, în diferite situații de predare-învățare. Ca perspectivă de funcționare, didactica contemporană se bazează pe corelația a două teorii interdependente: teoria cognitivă și cea constructivistă. Ambele se sprijină pe procesele cognitive ale psihicului elevului, implicat în realizarea unor activități sau sarcini didactice. În acest context, se resimte nevoia unei baze psihopedagogice noi, care să asigure performanțe înalte. În lucrarea sa *Educația la frontiera dintre milenii* [7], savantul român George Văideanu vorbește despre imperativul de a spori *calitatea* procesului educațional. „Calitatea”, ca o treaptă nouă și esențială în educație, prezentată în ordinea termenilor: cunoștințe, priceperi și obișnuințe, atitudini și capacități intelectuale, este depășită, adică pe prim-plan va trece formarea capacităților intelectuale [15].

La rândul său, știința cognitive se află abia la început, deoarece a apărut un obiectiv fundamental: de a pătrunde în una dintre cele mai mari taine ale omului – desfășurarea proceselor cognitive. În anul 1983, a fost formulată prima definiție a *cognitive science*: studiu al principiilor pe baza cărora entitățile inteligente interacționează cu mediul lor. Pentru întâia oară se demonstrează convingător, în domeniul intelectului, că nivelul pe care îl atinge un individ în evoluția sa este determinat nu numai de capacitățile înnăscute ale creierului său, ci și de calitatea culturii interiorizate. Nivelul intelectului depinde în mod esențial de calitatea a ceea ce se „interiorizează”, adică conține „valoarea introdusă din exterior”, care în procesul educațional poate lua forma conținuturilor de curricula, manuale sau metode de predare-învățare. Calitatea intelectuală reprezintă un produs cultural. Astfel, de un mare interes devine cunoașterea modului în care un anumit conținut cultural (informații, capacități, o logică anumită etc.) se „fixează” și funcționează în creierul uman. Pornind de la înțelegerea rolului factorului cultural în construirea și funcționarea procesului cognitiv dat, vom ilustra sensul actual atribuit *memoriei* în procesul de cunoaștere. Timp îndelungat, memoria a fost considerată un „depozit de informații”. Acum memoria apare ca un proces psihic funcțional foarte activ, care ușurează orientarea și reglarea comportamentului, facilitează contactul viu cu lumea, participă la ghidarea

procesului/actului perceptiv în cursul receptării informației. În noua viziune, importantă devine calitatea conținutului stocat în memorie, care își are originea în istoria societății și în cea personală și cu care omul intră în relație prin activitate și limbaj. În memorie se fixează nu numai informații, ci și diferite capacități mentale, specifice domeniilor în care omul s-a format, și chiar metoda de formare, precum și capacitățile mentale modelate în procesul operării cu informațiile. Psihologia cognitivă actuală știe cu o anumită exactitate că între „stimuli” și „reacții” există capacități intelectuale, sentimente, voință, motivație etc.

A cunoaște modul în care funcționează intelectul uman reprezintă un pas serios în direcția fundamentării unei teorii a învățării. Este clar că o știință a intelectului (a cognitivei) nu poate face abstracție de psihologie. Dimpotrivă, psihologia cognitivă devine sursa principală în construirea intelectului. Psihologia cognitivă și știința cognitive reprezintă două teorii interdependente, deoarece psihologul îi poate spune, într-o anumită măsură, specialistului în știința cognitive cum se formează intelectul uman, cum are loc stocarea informației, ce rol îndeplinește cunoașterea (îndeosebi cea științifică) în organizarea comportamentului uman etc. Datorită psihologiei cognitive și științei cognitive, poate fi constituită o didactică a intelectului, argumentată teoretic, într-o măsură oarecare, dar mai coerentă și mai eficientă din punct de vedere practic.

Odată cu apariția științei cognitive, tehnologiile didactice au înregistrat un progres semnificativ în formarea personalității elevului, deoarece această știință oferă metode didactice mai eficiente decât cele care au precedat-o. De fapt, știința cognitive și psihologia cognitivă pun în lumină noi concepții despre învățare, oferă o bază nouă pentru construirea unor tehnologii didactice mai eficiente din punctul de vedere al formării unui sistem de capacități cognitive funcționale. Originea capacităților intelectuale din perspectiva calității trebuie căutată nu numai în dotarea naturală, ci și în calitatea conținuturilor însușite, a metodelor utilizate în formare etc. Adică omul își poate optimiza resursele cognitive prin modul în care acestea sunt perfecționate și valorificate.

Noile teorii ale învățării vin din direcția științei cognitive și a psihologiei cognitive. Ele sunt privite ca posibile baze pentru modernizarea procesului educațional. După cum s-a demonstrat mai sus, prin conținutul și obiectivele declarate, știința cognitive (cunoașterea științifică) este foarte aproape de cerințele formative ale epocii noastre și, de aceea, este mai eficientă în planificarea unor proiecte didactice.

Proiectarea „produselor finale”, de natură informațională (*a ști*) și formațională (*a ști să faci, a ști să fii*), reprezintă o cerință esențială a modernizării procesului educațional. De la Jean Piaget încoace, preocuparea

esențială a psihologilor a fost de a descoperi „în creier” mecanismele cunoașterii, adică un „mecanism” care să dea „cheia” învățării, cunoașterii, în general. De fapt, creierul dispune de mecanisme de gândire; el interiorizează nu numai informații, dar și metodele prin care sunt prezentate acestea, adică și capacitățile mentale modelate și structurate într-un anumit mod de organizare a informațiilor. Deci, odată cu procesul formării, individul uman preia „mecanismele învățării” și cele ale gândirii, capacitățile intelectuale modelate prin învățare.

Într-un anumit sens, știința cogniției (cunoașterea științifică) legitimează o abordare a teoriilor învățării și a capacităților umane care urmează a fi formate prin învățare, cu repercusiuni valoroase pentru reînnoirea procesului educațional. Teoriile învățării, adică modul în care intelectul se formează pe baza unei tehnologii, timpul necesar formării, efortul cerut de procesul respectiv, eficiența așteptată și realizată (adică progresul) etc. sunt direcții de cercetare deschise pentru știința cogniției.

Din perspectiva structurii sale de funcționare, didactica contemporană se bazează pe corelația a două teorii ale învățării: cognitivistă și constructivistă.

TEORIA COGNITIVISTĂ

Cognitivismul este o teorie ce abordează învățarea ca un proces de adăugare continuă a noilor experiențe la cele anterioare și de construire prin sinteză a unor noi structuri cognitive personale. Învățarea este o căutare a sensurilor, dar nu o reproducere mecanică. Ea pune accentul pe manifestările personale, considerând elevul o persoană activă, implicată în propria formare. Cognitiiviștii scot în evidență aspectul intrinsec al motivației, îndeosebi elementele care iau naștere în procesul învățării, în conexiune cu celelalte variabile psihice ale celui ce învață.

În opinia cognitiiviștilor, profesorul are menirea să creeze condiții optime pentru ca elevii să se poată organiza întru prelucrarea operativă, eficientă a noilor informații și construirea noilor structuri cognitive. Potrivit teoriei cognitiviste sau teoriei procesării de informație, sistemul cognitiv uman dispune de două proprietăți de bază: *reprezentare* și *raționament* [13]. În mintea umană a) se reproduc o serie de *reprezentări mentale* ale realității (în baza sarcinilor sau a conținuturilor studiate) și b) se implică diverse *mecanisme de procesare*, pe baza cărora se operează asupra acestor reprezentări (utilizând anumite reguli, algoritmi sau strategii). Adică, din momentul când ni se prezintă un anumit conținut, se inițiază un întreg proces, prin care: separăm informația de multitudinea de abateri ale atenției de alți factori din mediu; identificăm ceea ce este nou și ceea ce cunoaștem; integrăm noile informații în baza cunoștințelor de care dispunem; decidem dacă este important să reținem (sau să ignorăm) anumite secvențe din informația oferită.

Unele procese sunt supuse controlului conștient, pe când altele au loc în mod automat.

Conținuturile sistemului cognitiv sunt reprezentările mentale, iar activitatea cognitivă se realizează prin intermediul *mecanismelor de procesare*, care presupun atribuirea de semnificații acestor reprezentări, adică transformarea lor în *cunoștințe*. Perspectiva cognitivă este o perspectivă activă asupra învățării. Conform teoriei cognitive sau teoriei procesării mentale a informației, procesul de învățare se referă la receptarea informației din mediu și utilizarea unor strategii cognitive pentru transferul acesteia din memoria de scurtă durată în cea de lungă durată. Aceste două procese, *atenția* (receptarea informației) și *utilizarea strategiilor cognitive*, constituie *mecanismul fundamental al învățării* în teoria cognitivă. Capacitățile atenționale și strategice se dezvoltă odată cu vârsta, elevii devenind capabili să proceseze informația tot mai eficient.

Teoria cognitivă în educație se caracterizează prin: accentuarea rolului activ al elevului în învățare – utilizarea strategiilor de memorare (de ex., repetarea materialului sau, la un nivel mai complex, prelucrarea în profunzime a acestuia); importanța autoreglării în învățare; înțelegerea mai nuanțată a învățării individuale; facilitarea învățării în baza organizării materiei de studiu în scheme, modele etc., elaborării/sugerării unor analogii, implicării active a elevilor în sarcini autentice de învățare: *problematizarea, aplicarea practică, testarea cunoștințelor pe bază de proiecte*.

Psihologia cognitivă studiază activitatea de învățare – modul în care elevul prelucrează informația prin intermediul unor procese ca *memoria, gândirea, luarea de decizii, metacogniția și medierea* [12]. Astfel, învățarea devine un proces intern, iar cunoștințele asimilate depind, în bună măsură, de capacitatea de procesare a elevului, de efortul depus în timpul învățării, de profunzimea procesării, de modul de organizare și de structurare a *cunoștințelor*. Așadar, psihologia cognitivă încearcă să evidențieze mecanismele procesării mentale prin care elevul formulează ipoteze, ia decizii, utilizează informațiile, explorează cunoștințele. Dacă sintetizăm cele expuse, se poate presupune că cognitivismul este interesat de ceea ce trebuie să cunoască elevul pentru a *ști, a ști să facă și a ști să fie*.

TEORIA CONSTRUCTIVISTĂ

După cum s-a menționat, învățarea cognitivă este un proces dinamic, elevii participând activ la construcția propriilor cunoștințe. Ca urmare, rolul profesorului și al tehnologiei educaționale nu este de a impune pași, proceduri și structuri rigide de învățare, ci de a concepe o *arhitectură adecvată a mediilor de învățare*, care să faciliteze *construcția propriei cunoașteri de către elevi*. O astfel de abordare a dat naștere unei noi direcții de

învățare și elaborare a tehnologiei educaționale, cunoscută sub denumirea de *constructivism*.

Pentru mulți constructiviști, această teorie a învățării devine o teorie a cunoașterii, rezultatul cunoașterii fiind un produs al minții, un construct personal al lumii reale [11]. Așadar, cunoașterea este o construcție individuală a elevului, în baza propriei experiențe. Teoria învățării constructiviste creează fundamentele pentru o înțelegere a învățării umane în întreaga ei complexitate [14]. Perspectiva constructivistă presupune o aprofundare a cognitivismului, deoarece construirea cunoașterii are loc prin resursele interne ale elevului. Constructivismul pune în prim-plan procesul de cunoaștere și modul în care se realizează acesta, deoarece în învățare este important nu *ce și cât înveți*, ci *cum înveți*. În consecință, elevii dobândesc experiențe de învățare care îi motivează să formuleze ipoteze, să cerceteze, să pună întrebări, să prezică, nu doar să asimileze cunoștințele transmise. Astfel, un rol important în învățarea constructivistă îl dețin procesele mentale cognitive.

În cunoașterea constructivistă, elevul deține rolul de control, deoarece produce experiențe cognitive proprii: el se confruntă cu conflicte cognitive, reflectează asupra problemelor, formulează ipoteze etc. Prioritar este nu achiziția mai multor cunoștințe, ci faptul cum sunt conștientizate, identificate, construite, interpretate acestea. La fel, în opinia lui M. Bocoș, construcția cunoașterii înseamnă că subiectul se informează, caută, selectează, tratează critic informațiile, indiferent de sursa lor, reformulează, analizează, compară, clasifică, evaluează, formulează ipoteze, le testează, experimentează, descoperă, concluzionează etc. În felul acesta, elevul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate la propria sa personalitate [2].

Teoria constructivistă a învățării, spre deosebire de cea cognitivă, subliniază interpretarea informațiilor în funcție de *realitatea personală* a elevului, care învață prin *observație, descoperire și interpretare* – toate aceste procese încheindu-se cu personalizarea informației. Elevii trebuie ajutați să descopere, să combine și să aplice, atât interdisciplinar, cât și în viața reală, cunoștințele științifice care determină obiectivul unei materii școlare. Abordarea constructivistă are implicații profunde în educație, pentru că îi atribuie elevului un rol mai activ. Strategiile constructiviste sunt deseori asimilate în sintagma generică *educație centrată pe elev*.

Practica educațională demonstrează că proiectarea didactică a lecției este un element indispensabil al activității cadrului didactic, deoarece reflectă pregătirea responsabilă a acestuia pentru demersul la clasă. Proiectarea constructivistă reprezintă un construct, un produs al cadrului didactic, care poate fi supus reinterpretărilor. Este important să se respecte principiul de bază: *cunoașterea se construiește mai întâi individual, iar*

mai apoi prin colaborare. Învățarea constructivistă este determinată de proiectarea de către profesor a modelelor constructive. Aceste modele pot fi adaptate procesual și metodologic, ținându-se cont de particularitățile de vârstă și trăsăturile individuale ale elevului. Cadrul didactic care ajunge la stilul propriu de proiectare poate fi considerat un profesor constructivist. Designul constructivist vizează pregătirea elevului pentru integrarea activă într-o societate democratică. Un cadru didactic constructivist cunoaște și apreciază/valorifică punctele de vedere ale elevilor, care reprezintă niște ferestre deschise spre raționamentele lor individuale, spre felul lor de a gândi și a înțelege lumea.

Din perspectivă constructivistă, rolul profesorului capătă noi valențe, fiindcă, de cele mai multe ori, este mai greu să-l faci pe elev să deprindă strategii proprii de învățare decât să stai în fața clasei și să expui o lecție. Prin situarea elevului în centrul procesului de învățare, scopul formării nu mai este cel de reproducere (adesea mecanică) a conținuturilor asimilate, ci de înțelegere în profunzime a acestora. Învățarea de tip constructivist a dus la apariția așa-numitelor *școli deschise*, al căror sistem se caracterizează printr-o mai mare implicare a elevilor în deciziile privind selecția conținuturilor învățării și în procedurile de învățare.

Abordarea constructivistă își asumă următoarele cerințe: procesul de învățare este unul de construcție mentală, adică un proces în baza căruia se formează o reprezentare internă a lumii din jur; interpretarea este personală – fiecare elev își construiește propria sa interpretare a realității; învățarea este activă și se axează pe implicarea elevului în căutarea, procesarea, înțelegerea și dezvoltarea cunoștințelor și relațiilor; învățarea presupune colaborare – ea devine independentă de relațiile interpersonale și de comunicarea cu ceilalți; învățarea este contextuală – trebuie să aibă loc în situații semnificative pentru elevi și relevante contextului în care va fi utilizată mai târziu informația nouă. Una din modalitățile de a suscita interesul elevului pentru materia predată constă în organizarea informației în jurul problemelor, a unor situații contradictorii sau discutabile, bazate pe experiența acestuia.

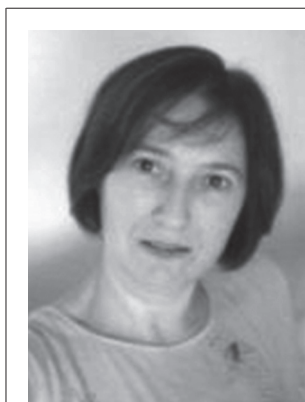
În concluzie: Activitățile didactice contemporane trebuie să fie proiectate la locul potrivit și în momentul potrivit, să îl mobilizeze pe elev, să facă din cunoștințele achiziționate o enigmă ce îl va provoca la descoperirea de noi adevăruri prin realizarea unor sarcini. Proiectând activități și sarcini cu caracter problematizat, desfășurând lecțiile la cel mai înalt nivel, profesorul pune fundamentele unei învățări cognitive/constructiviste/conștiente. Aceste cerințe pot fi realizate prin: crearea unor situații cunoscute elevului (din mediul său de viață), care îl pot provoca la acțiune, motivându-l să învețe; valorificarea experienței din trecut a elevului și completarea ei

cu fapte noi, utile; formularea ipotezei de rezolvare a situației-problemă prin stimularea capacităților de acțiune ale elevilor, ceea ce înseamnă derularea procesului didactic în strânsă legătură cu aptitudinile intelectuale ale formabililor; alegerea celei mai bune strategii de soluționare, care prevede operații de analiză și sinteză. Toate aceste abilități cognitive/constructiviste sunt caracteristice și pentru gândirea critică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bârzea C. Arta și știința educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 218 p.
2. Bocoș M. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013. 472 p.
3. Bocoș M. Instruirea interactivă. Repere pentru reflexie și rațiune. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2002.
4. Botgros I., Franțuzan L. Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare. Chișinău: IȘE, 2010. 132 p.
5. Botgros I., Franțuzan L., Simion C. Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator. Chișinău: AȘM, IȘE, 2015. 128 p.
6. Cartaleanu T., Cosovan O. Atelierul de lectură în demersul educațional. Strategii de dezvoltare a gândirii critice. Chișinău: CEPD, 2004. 68 p.
7. Coanda S. P. Metodele și formele cunoașterii științifice. Chișinău: Universitas, 1991. 76 p.
8. Delors J. Comoara lăuntrică: raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI. Iași: Polirom, 2000. 236 p.
9. Gerard F. M. Cunoștințe – da, dar mai apoi ce urmează? (online). Chișinău, 2001. Pe: www.proeducation.md
10. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: ALL Educational, 1998. 464 p.
11. Joița E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente, strategii. București: Aramis Print, 2006. 320 p.
12. Miclea M. Psihologie cognitivă: modele teoretico-experimentale. Ediția a II-a, Iași: Polirom, 1999. 344 p.
13. Piaget J. Reprezentarea lumii la copil. Trad. din l. franceză. Chișinău: Cartier, 2005. 404 p.
14. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
15. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988. 327 p.

Modelul psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev



Liudmila LEFTER

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova
coordonator de proiect, UNICEF

Rezumat: Articolul descrie modelul psihopedagogic de formare profesională inițială a cadrelor didactice pentru realizarea educației centrate pe elev, punând accentul pe fundamentarea teoretică a conceptului, a structurii și a condițiilor de aplicare a acestui model. Totodată, autorul identifică unele caracteristici specifice cadrului didactic văzut din perspectiva educației centrate pe elev.

Cuvinte-cheie: model psihopedagogic, educația centrată

pe elev, training, condiții pedagogice, interesul pentru educația centrată pe elev.

Abstract: The article describes the psychopedagogical model of initial teacher training, used in order to achieve student-centered education, and focuses on the theoretical foundations of the concept, the structure, and the conditions for the application of this model. The author also identifies some of the specific features of the teacher engaged in student-centered education.

Keywords: psychopedagogical model, student-centered education, teacher training, pedagogical conditions, interest in student-centered education.

INTRODUCERE

Modelarea este o metodă folosită pe larg în pedagogia științifică și practică. Din toate accepțiunile noțiunii de model, în articolul dat ne vom baza pe următoarea definiție: „Modelul, în general, este un obiect specific/construct creat cu scopul de a obține și (sau) a stoca informații, care reflectă proprietățile, caracteristicile și relațiile obiectului, precum și sarcinile pe care trebuie să le rezolve subiectul” [2]. Modelul oglindește organizarea internă a sistemului de învățământ, a procesului, a fenomenului. Din punctul de vedere al postmodernismului, există mai multe posibilități

de modelare a aceluiași sistem. Luând drept bază principiile abordării sinergetice, precum și relațiile dintre condițiile sociale, pedagogice, psihologice și culturologice, am elaborat un model flexibil de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev.

CONCEPTUL ȘI STRUCTURA MODELULUI PSIHOPEDAGOGIC

La temelia modelului sunt puse principiile învățării centrate pe elev, precum și anumite repere teoretice fundamentale ale teoriei instruirii, ale teoriei curriculumului etc. Printre principiile de bază, le enumerăm pe următoarele, deduse din analiza diferitelor abordări ale problemei modelării proceselor educaționale: principiul sistemic și cel al unității, principiul deschiderii și variabilității, principiul multidimensional, principiul culturologic, principiul integrității. De asemenea, pe această bază, am formulat o serie de legități: dependența sistemului de formare a cadrelor didactice de necesitățile de dezvoltare socioeconomică a țării, de umanizarea relațiilor sociale; concordanța dintre obiectivele, conținutul, formele și metodele de pregătire profesională și ideile paradigmei învățării centrate pe elev; dependența directă a eficacității pregătirii pentru învățarea centrată pe elev de formarea la viitoarele cadre didactice a competenței de corectare (ajustare) a lucrului cu copiii, utilizând diverse tehnologii pedagogice; dependența calității competențelor de caracterul, obiectivele, conținutul, formele și metodele de organizare a activității cognitive, practice și independente a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev [4].

În elaborarea acestui model, am pornit de la următorul obiectiv de ordin general: pentru a face față provocărilor instruirii din perspectiva învățării centrate pe elev, cadrele didactice trebuie să-și formeze un nivel de competență adecvat: să aibă o atitudine responsabilă față de profesia de pedagog, să manifeste dragoste pentru copii, să accepte valoarea intrinsecă a copilului ca subiect al procesului pedagogic; să aibă încredere în sine, să denote creativitate, să practice autoinstruirea și autoeducația; să demonstreze reflecție pedagogică, gândire pedagogică nouă, capacitatea de

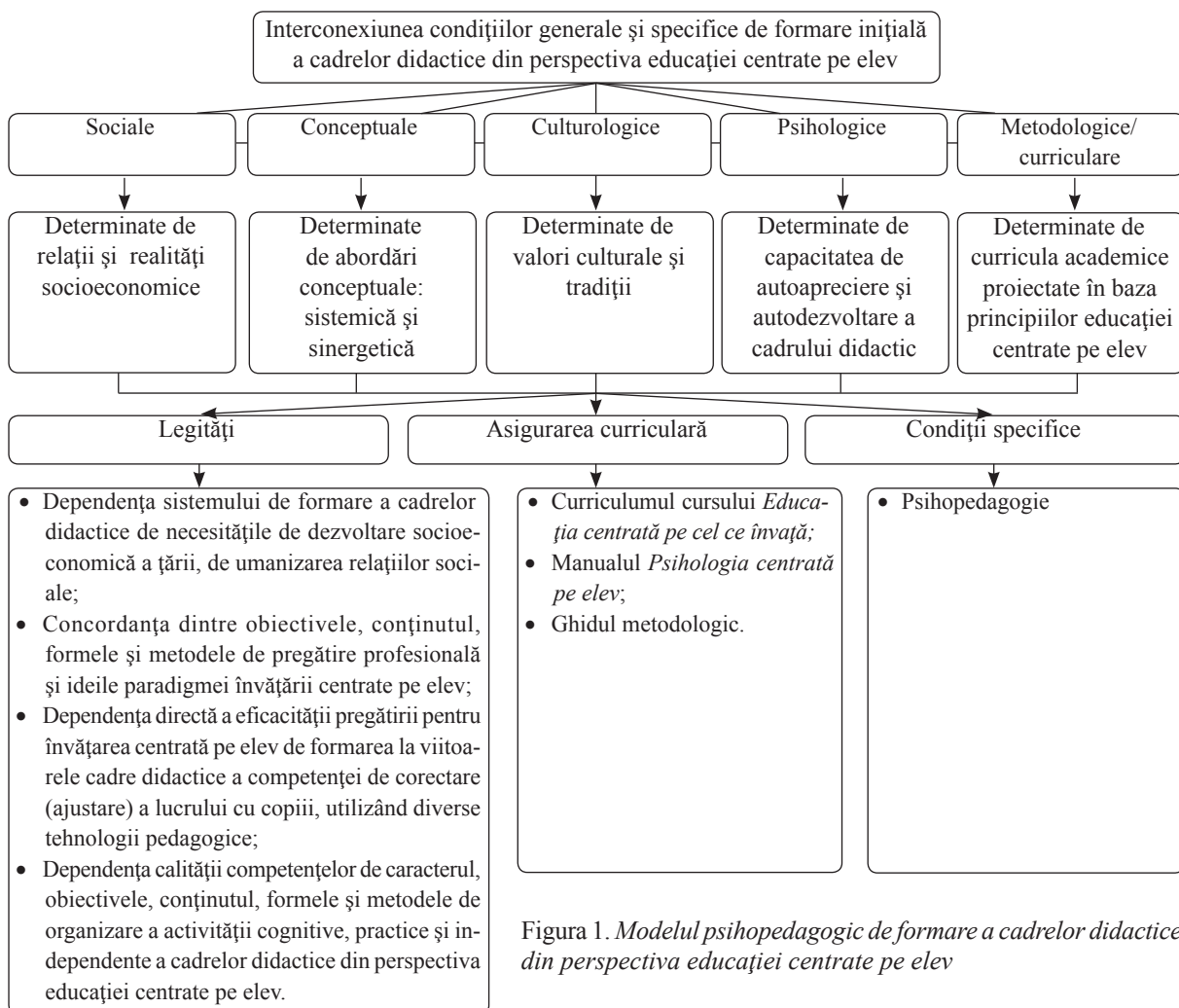


Figura 1. Modelul psihopedagogic de formare a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev

a lua decizii și de a-și asuma responsabilitatea pentru propriile acțiuni; să-și aleagă în mod conștient modelul de conduită și modalitățile de dezvoltare a acestuia; să posedă o cultură metodologică, inteligență, toleranță, bunătate, milă, compasiune și capacitatea de empatie, tendința spre ideal, spre perfecțiune; să-și cultive valorile general-umane: Binele, Adevărul, Iubirea, Frumusețea; să dea dovadă de activism social și civic; să înțeleagă sensul informațiilor pedagogice; să manifeste logică și eficiență. Aceste atitudini se vor transforma, cu timpul, în convingeri, devenind o condiție prealabilă pentru dezvoltarea semnificațiilor personale ale vieții și activității profesionale. Viitorii profesori trebuie să fie adevărați purtători ai culturii generale și profesional-pedagogice.

În modelul psihopedagogic elaborat de noi din perspectiva învățării centrate pe elev, eficiența procesului organizat depinde de armonizarea condițiilor generale și specifice într-un sistem care influențează desfășurarea actului de instruire și determină rezultatele acestuia. Modelul reflectă nu numai relația dintre diferite condiții și factori, ci și obiectivele modelării, produsele didactice, mediul de învățare etc. (vezi Figura 1).

Tabelul 1. Demersul curricular privind formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev

<p>Scopul: formarea inițială a cadrelor didactice pentru educația centrată pe elev.</p> <p>Principiile: sistematic, al unității, al deschiderii/eficienței multiple, al integrității.</p> <p>Obiective:</p> <ul style="list-style-type: none"> – crearea unui sistem eficient de formare a studenților, care va asigura condiții optime pentru realizarea practică de către cadrele didactice a ideii de învățare centrată pe elev; – formarea cadrelor didactice capabile să organizeze interacțiunea reflexivă cu elevii, având la bază recunoașterea faptului că fiecare copil este unic și irepetabil. <p>Conținuturi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – cunoștințe/competențe fundamentale psihopedagogice și speciale; – discipline la alegere, cursuri în conformitate cu specificul facultății; – activitatea științifică și de cercetare a studenților; – munca independentă a studenților, orientată spre autodezvoltare, auto-perfecționare, autoactualizare. <p>Finalitate:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pregătirea cadrului didactic-cercetător, în acord cu cerințele societății moderne, capabil să organizeze procesul de instruire din perspectiva învățării centrate pe elev. 	<p>Condiții psihopedagogice:</p> <ul style="list-style-type: none"> – utilizarea la maximum a potențialului disciplinelor psihologice și pedagogice bazate pe integrarea acestora cu disciplinele speciale; – introducerea cursului <i>Educația centrată pe cel ce învață</i>; – formarea competențelor profesionale ale studenților de organizare a instruirii din perspectiva învățării centrate pe elev în procesul practicii pedagogice; – dezvoltarea unei motivații pozitive durabile pentru profesia de pedagog, datorită includerii studenților în activități științifice și de cercetare a problemei instruirii din perspectiva învățării centrate pe elev, lucrul acestora din auditiile universităților îmbinându-se armonios cu activitățile de autoeducație și auto-perfecționare.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Modelul, dezvoltat în Tabelul 1 și Tabelul 2, conține condițiile generale ale sistemului, care indică direcțiile esențiale în formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev, precum și condițiile psihologice și pedagogice particulare, care determină conceperea strategiei de proiectare și de formare inițială a cadrelor didactice.

Să argumentăm rolul și funcția fiecărei condiții separat și în interacțiune (vezi Tabelul 2).

Tabelul 2. Conținutul și caracteristicile condițiilor de asigurare a formării studenților din perspectiva învățării centrate pe elev

Scopul	Esența și conținutul condiției	Caracteristica și influența condiției
1. Condițiile de ordin social	Condiționarea învățării centrate pe elev de situația și relațiile economice și sociale. Apariția copiilor cu probleme în așa-numitele „familii de risc”, precum și migrația părinților și a copiilor reduc nivelul de sănătate a copiilor; finanțarea sub nivel a învățământului; statutul diminuat al profesorului în societate; salariile mici etc.	Această condiție este posibilă numai dacă se respectă următoarele cerințe: <ul style="list-style-type: none"> • Elaborarea și corelarea actelor normative și legislative, care vor lua în considerare factorii de risc și care vor determina direcțiile de dezvoltare a învățământului, inclusiv a învățării centrate pe elev.

		<ul style="list-style-type: none"> Integrarea abordărilor sociale, psihologice și pedagogice în proiectarea și realizarea învățării centrate pe elev.
2. Condiții de ordin conceptual	<p>Această condiție presupune argumentarea fundamentelor teoretice ale proiectării și realizării învățării centrate pe elev. În studiul nostru, un astfel de fundament îl constituie abordarea sistemico-sinergetică.</p> <p>Sistemul educațional, al cărui scop e să pregătească studenții pentru realizarea sarcinilor învățării centrate pe elev, reprezintă un proces pedagogic, ale cărui componente structurale sunt participanții la proces (profesorul, elevul), precum și conținutul, metodele, formele de organizare, instrumentele etc. În urma interacțiunii acestora, apar metode și forme de organizare a sistemului.</p> <p>În instituțiile cu profil pedagogic, pregătirea studenților pentru implementarea în școală a învățării centrate pe elev reprezintă un sistem complex, care se caracterizează prin deschidere, instabilitate și structuri neliniare. În acest sistem funcționează următoarea legitate: oricare dintre elemente poate, la rândul său, să producă alte sisteme și, în conformitate cu schimbările care au loc, să reconstruiască întregul sistem (se pot schimba obiectivele, conținutul și metodele de organizare a sistemului însuși). Sistemul se află într-un proces continuu de autodezvoltare, iar în centrul lui este studentul, care posedă valorile culturii pedagogice, în conformitate cu calitățile sale subiective – capacitatea de autoorganizare, autoeducație, autodezvoltare și autorealizare în activitățile profesionale. Un astfel de sistem de formare a specialiștilor este deschis pentru orice tip de contact: personal, profesional, social.</p>	<p>Această condiție presupune:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaborarea concepției învățării centrate pe elev. Argumentarea modelului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev. Argumentarea și elaborarea instrumentelor didactice pentru pregătirea cadrelor didactice să implementeze învățarea centrată pe elev.
3. Condiții de ordin culturologic	<p>Asigurarea pedagogică pentru o abordare din perspectiva învățării centrate pe elev presupune: acceptarea învățământului ca domeniu al culturii, tendința spre valorile general-umane și naționale, prioritatea valorilor personale; relațiile personale dintre elev și profesor trebuie să se construiască pe principiul respectării demnității și responsabilității umane.</p>	<p>Această condiție presupune:</p> <ul style="list-style-type: none"> Includerea sistemului de valori în curricula școlare și academice. Organizarea instruirii pe baza tradițiilor și a practicilor culturologice. Interacțiunea dintre culturi și atitudini.
4. Condiții de ordin psihologic	<p>Capacitatea de autoapreciere și autodezvoltare a profesorului reprezintă, alături de autoreglarea comportamentului din punct de vedere moral, o caracteristică importantă a activității pedagogice.</p> <p>Dezvoltarea personală și profesională a „eului profesorului” depinde direct de formarea subiectivității individului. Subiectivitatea ca semn al statutului pozitiv al persoanei are capacitatea de a se mișca și, prin urmare, de a se dezvolta și a se forma. Fiecare „eu”, reprezentând și particularul, și universalul, este un subiect colectiv. Subiectul activității se formează și se creează în procesul acesteia. Organizarea direcției concrete de activitate poate fi determinată și formată de persoana însăși.</p> <p>Formarea și dezvoltarea profesională a „eului profesorului” nu reprezintă altceva decât formarea subiectivității la cadrul didactic.</p>	<p>Această condiție presupune:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaborarea unor programe de dezvoltare personală. Elaborarea de programe educaționale (curricula), în conformitate cu particularitățile psihologice ale studenților. Crearea contextelor de motivare a studenților pentru însușirea elementelor de bază ale educației centrate pe elev.

	Analiza fenomenului subiectivității, referit la personalitatea studentului, este posibilă prin utilizarea categoriei de „poziție a personalității”, care poate fi reprezentată ca un sistem de relații interne, elemente psihice ce îi permit individului să realizeze, într-un anumit mod (logic și armonios), interacțiunea dintre mediul extern și cel intrapersonal. Poziția subiectivă reflectă și dezvoltă individualitatea și calitatea de autor, atribuie activității un caracter unic, personal. Poziția subiectivă a personalității studentului reprezintă un sistem integrat și complex, a cărui structură poate fi ilustrată prin blocul motivațional-valoric, deoarece el nu doar reflectă ierarhia motivelor personale, a semnificațiilor și a valorilor, ci stabilește, de asemenea, atitudinea studentului față de diferite forme de activitate cotidiană la cele mai înalte „etaje” ale subiectivității. Această poziție este verbalizată ca „eul viitorului profesionist”.	
5. Condiții de ordin metodologic și didactic	Argumentarea și elaborarea planurilor de studiu, a curricula, a manualelor și materialelor didactice. Elaborarea tehnologiilor active/interactive. Deținerea competențelor de organizare a procesului de instruire din perspectiva învățării centrate pe elev. Organizarea practicii pedagogice etc.	<p>Aceste condiții presupun:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formarea și elaborarea cursului <i>Educația centrată pe cel ce învață</i>, implementarea și verificarea experimentală a eficienței cursului dat. • Elaborarea recomandărilor cu privire la punerea în aplicare a modelului de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev.

Astfel, modelul psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev include cinci categorii de condiții: sociale, conceptuale, culturologice, psihologice și metodologice/didactice. Modelul realizează funcția cognitivă și cea de formare, întrucât reprezintă nu doar un instrument de cunoaștere, ci și un prototip al noilor stări ale obiectului simulat (instrument de formare).

DIAGNOSTICAREA NIVELULUI DE PREGĂTIRE A STUDENȚILOR PENTRU REALIZAREA EDUCAȚIEI CENTRATE PE ELEV

Diagnosticarea realizată are un caracter polivalent, întrucât își propune, în primul rând, să studieze sistemul evolutiv complex care reflectă structura unui asemenea obiectiv didactic ca pregătirea studenților pentru a rezolva sarcinile instruirii orientate spre personalitate. În al doilea rând, caracterul polivalent al diagnosticării propuse este condiționat de faptul că trebuie să se ia în considerare parametrii ce țin de competența psihopedagogică.

În procesul de selectare a caracteristicilor (parametrilor), noi ne-am orientat, după cum am menționat mai sus, spre caracteristicile individuale ale studentului care manifestă un grad de conștientizare a esenței educației centrate pe elev.

În studiul nostru au fost utilizate următoarele **tipuri de situații pedagogice**:

- 1) care dezvoltă atitudinea motivațional-valorică a studenților față de viitoarea activitate profesională;
- 2) care stabilesc gradul de competență, prezența unor oportunități creative;
- 3) care dezvoltă tendința studenților de a se ocupa în permanență de autoinstruirea și autoeducația pedagogică;
- 4) care relevă capacitatea studenților de a alege modalitățile de comportament, de a lua decizii în mod liber, independent și de a-și asuma responsabilitatea pentru propriile acțiuni;
- 5) care scot în evidență prezența unor elemente de inteligență (dorința de a fi un om de cultură, bunătața și omenia, sentimentul de toleranță, bunăvoința, mila, capacitatea de empatie, tendința spre un ideal, spre perfecțiune, spre valori general-umane: Binele, Adevărul, Dragostea, Frumusețea);
- 6) care demonstrează activismul social, spiritul civic;
- 7) care pun în evidență calitatea competențelor (sistemicitatea, eficacitatea).

Diagnosticarea nivelului de pregătire a studenților pentru *educația centrată pe elev* s-a realizat la etapa preexperimentală și la cea postexperimentală, după aplicarea modelului psihopedagogic în cadrul Facultății de

Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova. În calitate de exemplu, prezentăm rezultatele obținute pe dimensiunea *manifestarea interesului față de problema învățării centrate pe elev*.

Tabelul 3. *Rezultatele comparative cu privire la pregătirea studenților pentru învățarea centrată pe elev în școală, cu referire la criteriul manifestarea interesului față de problema învățării centrate pe elev (participarea la activități de cercetare științifică, scrierea lucrărilor științifice)*

	Aprecierea expertului			Autoaprecierea		
	<i>înalt</i>	<i>mediu</i>	<i>scăzut</i>	<i>înalt</i>	<i>mediu</i>	<i>scăzut</i>
Preexperiment	19%	39%	42%	28%	45%	27%
Postexperiment	64%	31%	5%	72%	26%	2%
t	5,23		4,96	5,00	2,05	3,87
p	0,001		0,001	0,001	0,05	0,001

Figura 2. *Rezultatele manifestării interesului față de educația centrată pe elev în viziunea experților și conform autoaprecierii (test – retest)*

Merită atenție argumentele invocate de studenți pentru a explica interesul lor sporit față de această problemă. La prima etapă a experimentului, majoritatea răspunsurilor au putut fi reduse la doar câteva argumente: cunoașterea învățării centrate pe elev ne va ajuta să devenim buni specialiști; toată lumea vorbește despre învățarea centrată pe elev; despre învățarea centrată pe elev ni s-a vorbit încă de pe băncile liceului etc., deși majoritatea studenților nu au putut explica de ce învățarea centrată pe elev prezintă sau nu prezintă interes pentru ei. Cu

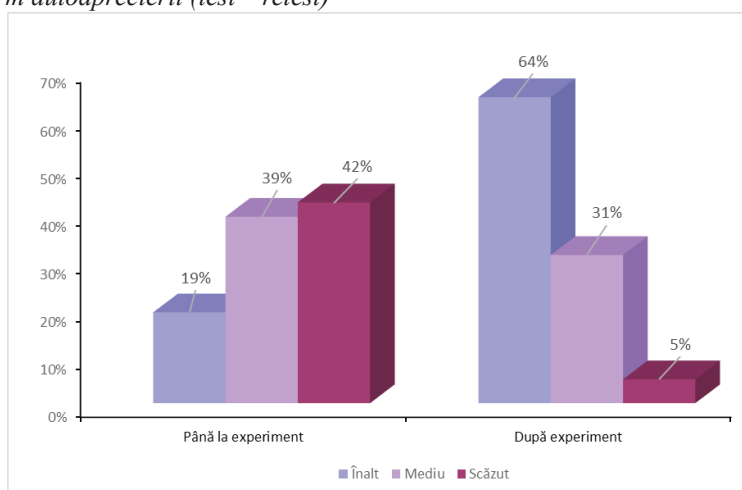
totul alte răspunsuri am primit la ultima etapă a experimentului pedagogic. Studenții au remarcat îndeosebi utilitatea cursului *Educația centrată pe cel ce învață*. Cunoștințele acumulate în cadrul acestuia i-au ajutat să desfășoare mai bine lecțiile, să-i activeze pe elevi, să-i înțeleagă mai bine, să găsească soluții optime în situațiile de problemă apărute în clasă și în activitățile extracurriculare. În același timp, ei au subliniat faptul că simt necesitatea de a cunoaște mult mai multe, mai ales din punct de vedere practic, despre organizarea activităților educaționale din perspectiva învățării centrate pe elev.

E îmbucurător faptul că atât experții, cât și studenții au apreciat nivelul de interes față de învățarea centrată pe elev, deși la începutul experimentului experții i-au dat o apreciere cu mult mai joasă decât studenții.

În concluzie: Analiza rezultatelor obținute în general, dar și pe dimensiunea *interesul studenților față de problema învățării centrate pe elev* ne-a demonstrat că, în urma implementării modelului psihopedagogic descris, au avut loc modificări pozitive privind formarea viitorilor profesori din perspectiva educației centrate pe elev.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Curriculum pedagogic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 560 p.
2. Guțu Vl. (coord.), Bârnaz N., Dandara O., Goraș-Postică V., Handrabura L., Muraru E., Paladi F., Șevciuc M., Velișco N. Cadrul de referință al curriculumului universitar. Chișinău: CEP USM, 2015. 104 p.
3. Guțu Vl., Chicu V., Dandara O., Solcan A., Solovei R. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008.
4. Guțu Vl., Vicol M. Tratat de pedagogie – între modernism și postmodernism. Iași: Performantica, 2014.





Aliona
BOȚAN-OHRIMENCO

lector, Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă
din Chișinău

Oportunități de intervenție în formarea inițială a cadrelor didactice prin valorificarea discursului didactic

Rezumat: Pentru a putea realiza o colaborare profesională eficientă, studentul viitor pedagog trebuie să însușească un limbaj adecvat, credibil și autentic, prin apelul la elementele discursului didactic, exprimat prin competența discursivă. În articol sunt descrise un șir de exerciții și reprezentări acționale care vizează valorificarea discursului didactic în formarea

inițială a profesorului. Grație acestor exerciții, studenții își dezvoltă abilitățile comunicative – instrumente prin care viitorul cadru didactic va influența atitudinea elevului.

Cuvinte-cheie: discurs didactic, comportament discursiv, valoare discursivă, competențe discursive.

Abstract: In order to achieve effective professional collaboration, the student teacher has to acquire an appropriate, credible, and authentic language by employing elements of didactic speech as expressed through discursive competence. The article presents a set of exercises and action representations referring to the teaching of didactic discourse in initial teacher training. These exercises allow students to train their communicative skills, being effective tools by which the teacher will influence pupils' attitudes.

Keywords: didactic discourse, discursive behavior, discursive values, discursive skills.

În accepția pedagogiei moderne, pentru a putea proiecta și organiza actul educațional, profesorul trebuie să aibă o pregătire psihopedagogică adecvată și să asigure o comunicare eficientă cu discipolii săi prin proiectarea riguroasă a *discursului didactic* (DD).

Rezultatele înregistrate în cadrul cercetării experimentale efectuate de noi ne conduc la concluzia că, în general, respondenții – studenți pedagogi – demonstrează valori reduse pentru fiecare dimensiune evaluată, ceea ce indică un nivel scăzut al competenței de transpunere a DD. Experimentul a semnalat câteva trăsături esențiale observate în comportamentul discursiv al acestora, printre care:

- studenții întâmpină dificultăți în transpunerea didactică a conținutului științific, în adaptarea limbajului științific la nivelul și particularitățile de dezvoltare ale educaților fără o pregătire prealabilă. În timpul expunerii, ei nu au o vorbire constant fluentă, survin pauze mari, cu tendința de a utiliza repetări inutile, cuvinte-parazite (*deci, prin urmare, așadar* etc.), vocalizări (*aaa, iii, aăă*);
- în majoritatea cazurilor, se observă un caracter reproductiv, dar nu și analitic, al expunerii informațiilor științifice, utilizarea în discurs a unor fraze și idei neterminate, defectuos structurate, cu o topică frecvent dereglată;
- structurarea unui discurs lipsit de logică și coerență, vocabularul de care fac uz studenții în cadrul discursului este simplu, chiar sărac;
- la proiectarea secvenței de lecție prin utilizarea

strategiilor discursive, studenții întâmpină cele mai multe dificultăți în argumentare. Numai 1/3 dintre ei proiectează strategiile discursive în raport cu obiectivele preconizate;

- marea majoritate a respondenților văd utilizarea mijloacelor didactice ca instrumente de susținere a mesajului verbal, alții au menționat că mijloacele didactice stimulează atenția și interesul față de mesajul informațional. S-au înregistrat lacune în metodologia aplicării mesajului didactic în raport cu cel informațional; astfel, unii studenți expuneau mijloacele didactice până la prezentarea mesajului, ceea ce sustrage atenția de la subiect; au existat situații în care studenții au prezentat mijloacele didactice fără a opera cu ele, argumentând că sunt atractive, frumoase;
- studenții se confruntă cu dificultăți în explicarea clară și concisă a sarcinii: prin urmare, activitatea lor nu are succesul preconizat;
- deseori, comportamentul verbal este incongruent cu cel mimico-gestual și paraverbal. S-a observat tendința studenților de a nu-și modela vocea în corespundere cu mesajul expus și dimensiunea sălii: unii vorbeau cu o voce puternică, asurzitoare, devenind în unele momente neplăcută la auz; pe când alții vorbeau foarte încet. Studenții denotă o ținută incorectă (spate gârbovit, umeri lăsați în jos, demonstrarea la tablă cu spatele la discipoli). Ei își găsesc greu locul în spațiul clasei; unii imită „un dans” prin mișcări necorespunzătoare,

clătinări ale corpului, gesticulări excesive.

În concluzia celor menționate, se impune o intervenție în procesul de creare a unor condiții pedagogice orientate spre valorificarea competențelor de transpunere și prezentare a DD în formarea inițială a cadrelor didactice, prin aplicarea *Strategiei de formare a valorilor DD în activitatea pedagogică* (SFVDDAP). Designul experimental în baza SFVDDAP reprezintă o strategie de intervenție asupra lacunelor și problemelor de comportament discursiv al studenților prin intermediul experimentului de constatare și este perceput ca un proces de pregătire profesională a cadrelor didactice la un nivel înalt.

Evaluarea planului de învățământ a permis analiza relațiilor între disciplinele universitare propuse pentru formarea competențelor discursive, care permite următoarele constatări: acesta cuprinde cursuri universitare pentru formarea de specialitate obligatorie, precum și discipline opționale care au menirea să completeze pregătirea generală a viitorilor specialiști în domeniul pedagogiei; formarea competenței discursive nu este o componentă obligatorie a cursurilor universitare, ci decurge din competența de comunicare; competența vizată este insuficient reflectată în cursurile universitare.

În această ordine de idei, caracterul disciplinelor generale și de specialitate face ca unele cunoștințe prealabile din domeniul comunicării pedagogice să deschidă conexiuni și dezbateri fertile în cadrul altor discipline. Conținutul unităților de învățare fiind corelate cu un ansamblu de cunoștințe pedagogice referitoare la

formele de organizare a instruirii, la tipurile și etapele lecțiilor, metodologia formării noțiunilor științifice, metodologia aplicării strategiilor didactice vor servi ulterior la dezvoltarea DD prin limbajul utilizat, strategiile discursive și mijloacele auxiliare folosite – resurse metodologice utile pentru formarea competenței discursive. Programul de formare capătă un caracter interdisciplinar, prin inserția unor arii disciplinare universitare diferite, fiind ignorate limitele stricte (vezi Figura 1).

Strategia de formare a valorilor discursive în activitatea pedagogică va fi organizată în felul următor:

- etapa I: se va propune modelul de elaborare a DD în baza proiectului și a secvențelor de lecție;
- etapa a II-a: se va exersa și evalua în cadrul cursurilor universitare (seminare, laboratoare);
- etapa a III-a: se va propune elaborarea DD în cadrul practicilor de inițiere – debutul pedagogic (se va evalua discursul în baza fișei de evaluare), al practicilor de specialitate – formabilii vor fi antrenați în activități de predare.

Prezentăm câteva secvențe din demersul de formare a valorilor discursive la studenții pedagogi în cadrul cursului universitar *Cultura comunicării pedagogice*. Studenții au fost rugați să enumere, în baza literaturii recomandate, accepțiunile termenului de *discurs didactic*. Prin asaltul de idei, ei au propus mai multe analogii, care ne permit să afirmăm că subiecții dețin cunoștințe suficiente cu privire la câmpul semantic al termenului – prin urmare, posedă vocabularul/limbajul specific pedagogic.

Figura 1. Interdisciplinaritatea activităților didactice universitare implicate în programul de formare inițială a cadrelor didactice

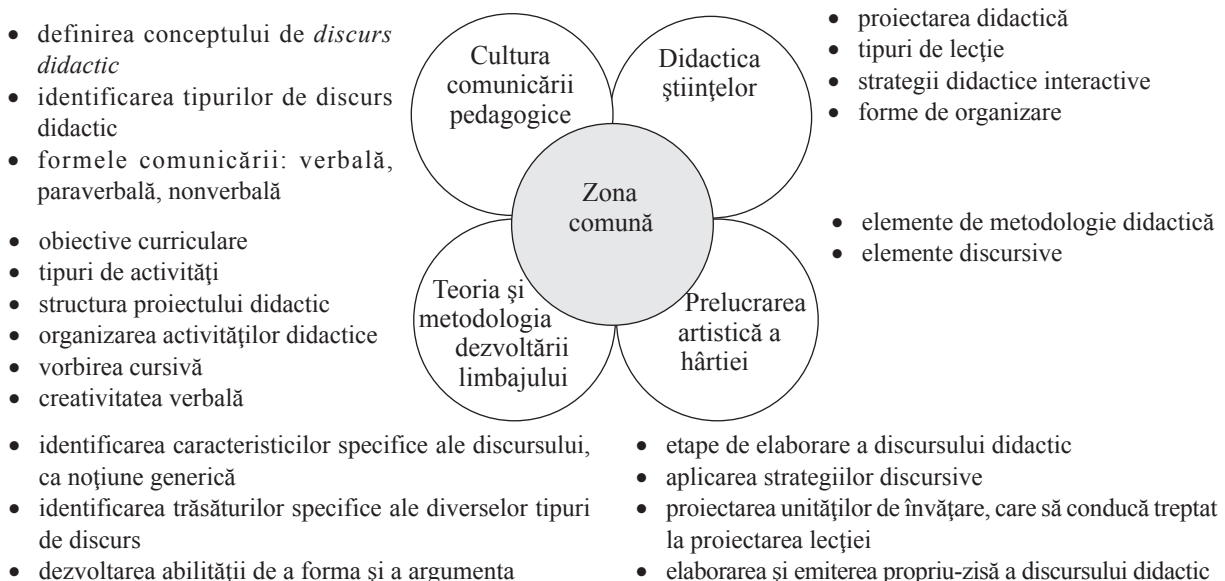
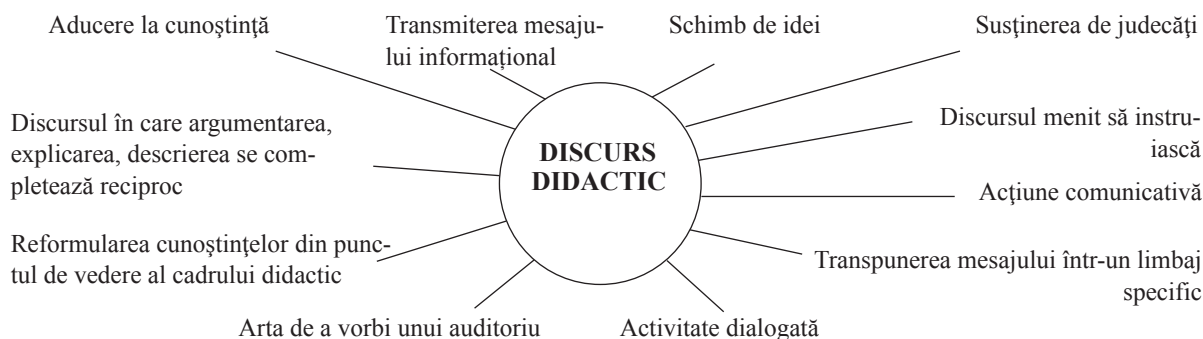


Figura 2. *Accepțiuni ale termenului de discurs didactic determinate de studenți*

Printr-un studiu realizat în cadrul unor situații de problematizare în grup: „Identificați o situație de comunicare cu un profesor universitar.”; „Identificați principalele bariere specifice în comunicarea profesor-student.”; „Identificați principalele bariere ale comunicării pedagogice în timpul susținerii unui examen.”; „Propuneți soluții de prevenire a intervenției factorilor perturbatori ai comunicării în situații concrete de predare-învățare-evaluare.” [3, pp. 69-72], studenții au determinat barierele comunicării și condițiile de prevenire a acestora. Astfel, în funcție de situație, ei au evidențiat următorii factori ce duc la perturbarea/bararea eficienței discursului didactic: *bariere de limbaj* – cuvinte confuze/necunoscute în transmiterea cunoștințelor; dificultăți de exprimare, ticuri/clișee verbale, mesaj didactic neclar, nesistematizat; cadrul didactic vorbește prea repede sau prea încet; *bariere de mediu*, caracterizate prin poluare fonică, temperaturi excesiv de scăzute, scaune puține, elemente ce distrag atenția (telefon, zgomot etc.); *bariere de statut* – eficiența comunicării este blocată de fondul stresant creat de emițător; cunoștințele insuficiente ale receptorului pentru a înțelege mesajul etc. Printre soluțiile de prevenire a problemelor de barare a comunicării didactice, cele mai frecvente sunt: structurarea adecvată a discursului didactic; trezirea interesului față de mesaj; sincronizarea diferitelor tipuri de comunicare (verbală, paraverbală, nonverbală, vizuală, scrisă, orală); angajarea activă în comunicare prin dialog, întrebări retorice; înlăturarea plictiselii și a oboselii în timpul discursului didactic; utilizarea unei strategii discursive pertinente; utilizarea unor mijloace audiovizuale etc.

În cadrul seminarului *Discursul didactic al profesorului*, se propun un șir de sarcini a căror realizare implică gândire reproductivă și creativă. De exemplu: „Elaborează un dicționar al strategiilor discursive ale cadrului didactic, stabilind semnificațiile operațiilor de a: defini, caracteriza, argumenta, descrie, demonstra, exemplifica, reformula, ilustra, expune” [3]. Această sarcină a contribuit la valorificarea limbajului noțional-terminologic și aplicativ-metodologic al studenților prin identificarea strategiilor discursive.

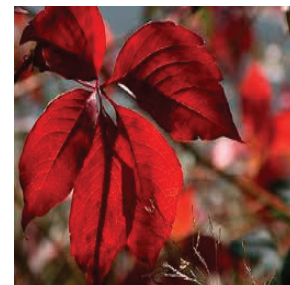
Pe lângă sarcinile fundamentale preconizate pentru

demararea procesului de formare, s-au propus o serie de activități cu caracter aplicativ, în scopul îmbunătățirii performanțelor discursive la nivel de cunoștințe și abilități. În prima parte a exersării, am purces la *descoperirea importanței comunicării de succes și eficiente printr-un joc*. Primind câte o coală de hârtie, studenții realizează următorii pași: „Închideți ochii. Luați foaia cu ambele mâini. Îndoțiți-o. Rupeți parte din stânga jos. Mai îndoțiți o dată foaia. Rupeți partea din dreapta sus. Mai îndoțiți o dată foaia. Rupeți partea din stânga jos”. În urma acestui exercițiu, dacă s-a comunicat eficient, toți studenții trebuie să aibă același produs, ceea ce nu s-a întâmplat. Participanții au formulat următoarea concluzie: „Este foarte important ca discursul didactic să ofere suficientă informație; cadrul didactic trebuie să verifice la un moment dat ce au înțeles elevii prin intermediul feedback-ului”.

Pentru a convinge studenții de faptul că unul și același mesaj poate fi recepționat diferit, am propus următoarea activitate. Cu ajutorul proiectorului, am afișat două imagini și i-am rugat pe studenți să descrie printr-un singur cuvânt ce le inspiră fiecare dintre ele. Cuvintele au fost scrise pe fișe, în dreptul imaginii, pentru ca ei să observe diversitatea de emoții și sentimente față de unul și același mesaj (Vezi Figura 3).

Figura 3. *Imagini utilizate pentru a demonstra că unul și același mesaj poate fi recepționat diferit*

LIBERTATE
SPERANȚĂ
DRAGOSTE



TOAMNĂ
MONOTONIE
LINIȘTE
TRISTEȚE

Astfel, studenții au ajuns la concluzia că *același mesaj este recepționat diferit de către cei prezenți, în funcție de o varietate de factori: nivelul de inteligență, experiența proprie, starea fizică la moment etc.* Întrucât în activitate lor cadrele didactice se bazează pe principiul axiomatic de comunicare pedagogică, mesajul didactic va fi elaborat ținându-se seama de: particularitățile câmpului psihosocial, ambianța educațională, colectivul de copii/elevi [6].

În cadrul altei activități, care a avut același scop – de a evidenția eficiența comunicării, în fața sălii de clasă au fost invitați doi studenți, ei urmând să confecționeze un avion cu o singură mână, cealaltă mână fiind pusă pe umărul colegului. Au fost situații când perechile au întâmpinat dificultăți în confecționarea avionului, dar majoritatea au înțeles că, pentru a reuși, trebuie să comunice (deși studenții nu aveau voie să vorbească unul cu celălalt). La fel, pentru a scoate în relief importanța structurării eficiente a discursului didactic, pe o coală de hârtie s-a desenat un copac și o casă. Participanții au fost împărțiți în două grupuri, cei de la finele coloanei au primit imaginile, având sarcina de a descrie prin gesturi (de a desena pe spatele colegului) ceea ce reprezintă imaginea corespunzătoare, astfel ca cel din fruntea coloanei să reproducă pe tablă mesajul transmis. Participanții au sesizat că pe parcursul „comunicării”, mesajul a fost distorsionat.

În cadrul programului de formare am pus un accent deosebit pe formele comunicării în activitatea pedagogică. Referitor la *comunicarea verbală*, studenții au însușit că pentru a ajunge la o comunicare eficientă, *discursul cadrului didactic trebuie să dezvolte anumite calități* [1, pp. 24-25; 3, pp.15-27; 6]: *claritate, corectitudine, proprietate, naturalețe, demnitate etc.* Maturizarea progresivă a acestor abilități impune un exercițiu permanent de îmbogățire și nuanțare a vocabularului, de structurare a mesajelor într-un discurs coerent, de provocare a comunicării orale, pentru a înfrânge inhibițiile, a disciplina dialogul, a aprecia corectitudinea, limpezimea și precizia enunțurilor, proprii sau receptate. În această ordine de idei, studenții au identificat indicatori și criterii de evaluare a comunicării verbale:

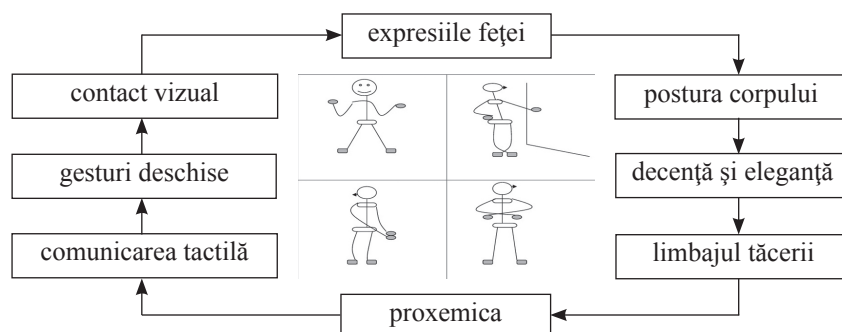
Tabelul 1. Criterii de evaluare a comunicării verbale

Indicatori de evaluare	Caracteristici
Corectitudine semantică	Utilizarea corectă a semnificației cuvintelor.
Inteligibilitatea celor comunicate	Focalizarea pe esență, pe cunoașterea obiectului și a obiectivelor comunicării, pe cunoașterea de către ambii interlocutorii a codului verbal.
Respectarea formelor gramaticale	Timp, mod, numeral, caz etc.
Manifestarea stilului	Exprimarea succintă, ordonarea logică a cuvintelor, coerență în înlanțuirea frazelor, legătura frazelor.
Respectarea normelor stilistice	În aranjarea unui text pe pagină.
Limbajul instrumentarului didactic-educativ	Exprimarea neliterară, necultivată (merge examenul, dăm evaluarea etc.).
Nivelul lingvistic terminologic	Îmbinarea terminologiei specializate, a terminologiei științifice; stăpânirea bună a limbajului, a unui vocabular adecvat.
Adresarea întrebărilor	Calitatea formulării întrebărilor închise și deschise.

Cultura comunicării verbale este complexă: realizarea unui mesaj cu adevărat eficient nu se produce de la sine, ci este rezultatul competenței profesorului-emisitor, al unei cunoașteri adecvate a codului lingvistic și al unei formări riguroase existente [5, p. 27].

Orice comunicare are proprietăți paralingvistice influențate de emoții și atitudini [2, p. 21]. *Comunicarea paraverbală* este reprezentată de întregul arsenal de stimuli și semnale transmise prin caracteristicile vocii: *tonul vocii, viteza vorbirii, ritmul și inflexiunile rostirii, intensitatea, volumul vocii, pauzele, sublinierile, sunetele produse* (onomatopee, gemăt, mormăit, oftat, râs), cu ajutorul cărora cadrul didactic reușește să transmită mesaje subliminale, ce pot influența elevul la nivel inconștient [4, p. 100].

Figura 4. Repertoriul de gesturi caracteristice cadrului didactic



Pentru *comunicarea nonverbală*, studenților li s-a propus să identifice un repertoriu de gesturi care să corespundă activității unui cadru didactic [5, p. 94] (Vezi Figura 4).

Contactul vizual este deosebit de important pentru un cadru didactic – menține fluența conversației, evaluează reacția elevului, oferă credibilitate mesajului, denotă stăpânirea procesului de comunicare, dominând relația la nivel rațional și emoțional; permite recepționarea mesajelor vizuale suplimentare, observarea comportamentului nonverbal al elevilor, a reacției la cele afirmate. Profesorul, pentru că își dorește să realizeze un contact real cu elevul, va utiliza în mod conștient tehnica gesturilor deschise. Specialiștii (P. Eckman, W. Freisen, S. Hybels, R. Weaver, K. Roberts, D. Hunt, Hoseph De Vito etc.) consideră că cele mai potrivite gesturi ale mâinilor sunt cele ilustrative sau afective. Sarcini pentru antrenarea comunicării nonverbale: 1) Scrie pe fișe cuvinte ce exprimă emoții, atitudini (de ex., gingășie, prietenie, dispreț). Transmite conținutul lor colegilor prin mesaje nonverbale (atingeri, priviri, gesturi). Generalizează cele observate. 2) Alcătuieste o istorioară despre un copil/elev utilizând expresii specifice clasificării gesturilor. 3) Identifică un repertoriu de gesturi care să corespundă activității unui profesor. 4) Selectează din ziare sau reviste 5 imagini cu fețe ce reprezintă diferite emoții și descrie-le. Grupează-le după criteriul *îmi plac – nu-mi plac*, explicând opțiunea.

Prin aplicațiile realizate, studenții au înțeles că dimensiunea nonverbală a comunicării didactice este critică în asigurarea procesului de învățare. Limbajul nonverbal completează, sprijină, contrazice sau substituie comunicarea verbală. În corespundere cu acestea, studenții au identificat *elemente ale comunicării nonverbale ce trebuie evitate în conduita discursivă a cadrului didactic*:

Tabelul 2. *Elemente ale comunicării nonverbale de evitat în conduita discursivă a cadrului didactic [3, p. 88]*

Gest/emoție	Semnificație/exprimare
Clipit din ochi	Rata de clipire reflectă starea psihologică a cadrului didactic: stresul emoțional, nesiguranța.
Gură încordată	Reflectă anxietate, nervozitate și grijă.
Încrucișarea brațelor la piept	Denotă închidere în sine.
Întoarcerea capului de la elevi	Indică nesiguranță sau dezacord.
Manipulări stereotipice	Se disting două mari categorii: manipulări de obiecte (pix, cravată, haină) și automanipulări (răsucirea șuviței de păr, mișcatul ritmic al piciorului; atingerea urechii, a nasului); sunt automatizate, frecvența lor crește în condiții de concentrare sau tensiune psihică etc.
Evitarea comunicării disonante	Atunci când cuvintele, tonul vocii și limbajul corpului spun, fiecare în parte, lucruri diferite. Acest fapt creează o stare de <i>disonanță cognitivă</i> .

În concluzie: Preocupările pentru formarea și dezvoltarea competențelor discursive la studenții pedagogi își afirmă semnificația în educația contemporană, deoarece cadrele didactice ar trebui să aibă o calificare profesională de nivel superior, care să ofere recunoașterea rolului important pe care o are profesia didactică în societate. Iar programul elaborat în cadrul SFVDDAP permite profesorului modern să-și completeze potențialul de resurse și strategii discursive, pentru a-și putea organiza judicios discursul și a realiza activități cu reale valențe formative.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boțan-Ohrimenco A. Discursul didactic al profesorului de la teorie la practică. Chișinău: UPSC *I.Creangă*, 2015. 117 p.
2. Hasson G. Cum să-ți dezvolti abilitățile de comunicare: ce știu, fac și spun experții în comunicare. Iași: Polirom, 2012. 223 p.
3. Sadovei L., Boțan A. Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice. Chișinău: Garmont-Studio, 2013. 140 p.
4. Sadovei L., Boțan A. Dezvoltarea competenței de comunicare paraverbală la studenții pedagogi. Forumul Pedagogic Internațional *Orizonturi didactice*. Chișinău-Iași, 2012. p.188-193.
5. Stephen E. L. Arta de a vorbi în public. Iași: Polirom, 2014. 405 p.
6. Șoitu L. Pedagogia comunicării. București: E.D.P., 2001. 224 p.



Valentina OLARU

dr., Liceul Teoretic Lucian Blaga, mun. Chișinău

Strategii de dezvoltare a gândirii critice pentru formarea nevoii de proiectare a carierei

Rezumat: *Procesul ghidării în carieră prin prisma permanenței fenomenului educațional constituie una din căile de succes spre un viitor prosper. Ne-am deprins să racordăm procesul de ghidare în carieră preponderent la elevii de vârstă adolescentină, însă acesta are efect formativ doar dacă este realizat sistematic, de-a lungul întregii vieți, cu o frecvență ce satisface nevoile de formare ale personalității. În acest articol prezentăm o altă perspectivă asupra procesului dat – cea a*

proaspătului angajat aflat la etapa de integrare socioprofesională. De asemenea, propunem câteva strategii de dezvoltare a gândirii critice, care reprezintă un avantaj consacrat în acest domeniu, deoarece a gândi critic înseamnă a evalua continuu plauzibilitatea și relevanța datelor disponibile, a fi curios, a pune întrebări, a căuta răspunsuri, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a adopta o poziție pe baza unei întemeieri argumentate și a analiza logic argumentele celorlalți. Aceste strategii pot face parte atât dintr-un program de mentorat la nivel de instituție/organizație, cât și din unul de formare continuă în contextul unui centru specializat în domeniu.

Cuvinte-cheie: *ghidare în carieră, gândire critică, strategie.*

Abstract: *The process of career guidance as part of the lifelong learning phenomenon is one of the successful ways to a prosperous future. We have become used to associate career guidance mainly with teenage students, but in fact career guidance has a formative effect only if it is done systematically, as a lifelong process, at a rate that meets the person's training needs. In this article we present career guidance from a different perspective, that of a recently hired employee at the beginning of their social-professional integration. We shall also propose several strategies for the development of critical thinking, which constitutes an acknowledged advantage in this area, since having it means to assess continually the plausibility and relevance of available data, to be curious, to ask questions, to search for answers or to find alternatives to already established attitudes, and to adopt a position based on others' analysis of logical arguments. These training strategies can be part of either a mentoring program within an institution/organization or take the shape of continuous training in a specialized centre.*

Keywords: *career guidance, critical thinking, strategies.*

Fiecare om este o personalitate cu o combinație irepetabilă de trăsături, valori, vise și aspirații spre un destin fericit. Pentru calea personală de urmat în viață, cea mai bună metodă de a prezice viitorul dorit, după cum spunea Peter Druker, este să-l crezi. Procesul ghidării în carieră prin prisma permanenței fenomenului educațional constituie una din căile de succes spre un viitor prosper. Consolidarea caracterului formativ al ghidării în carieră are loc în perioada *psihopedagogică*, al evoluției acestui concept, localizându-se în contextul unui fenomen conturat în anii '90, care se distinge prin caracterul permanent al ghidării în carieră, determinat de explozia informațională și instabilitatea pieței muncii [4, p. 40]. Astfel, fenomenul ghidării în carieră în mediul autohton este o expresie a corelației cu politicile europene în domeniu, care demonstrează caracterul prioritar al acestui proces pentru o carieră de succes într-o epocă când se pune accent pe educația permanentă.

Ne-am deprins să racordăm procesul de ghidare în carieră preponderent la elevii de vârstă adolescentină,

cu scopul ca ei să adopte decizii argumentate pentru viitorul lor. Ghidarea în carieră însă are efect formativ doar dacă este realizată sistematic, de-a lungul întregii vieți, cu o frecvență ce satisface nevoile de formare ale personalității.

Vom încerca să prezentăm o altă perspectivă asupra acestui proces, cea a proaspătului angajat, care se află la etapa de integrare socioprofesională. Pentru a realiza eficient ghidarea în carieră la faza dată, este necesar să determinăm direcțiile de acțiune în *formarea nevoii de proiectare a carierei, a sistemului de atitudini, valori și competențe ce facilitează inserția socioprofesională*. Putem remarca caracterul mobilizator al acestei axe a proiectării carierei, deoarece, în funcție de sistemul de valori, persoana identifică criteriile de evaluare a contextului socioeconomic, a posibilităților de autorealizare și a propriei dimensiuni vizavi de realitatea existentă.

Formarea nevoii de proiectare a carierei și a competențelor necesare integrării socioprofesionale au drept obiective: consolidarea motivelor favorabile activității profesionale; consolidarea/formarea unor atitudini pozitive față de profesia aleasă și a dorinței de implicare în activitatea profesională; evaluarea posibilităților de autorealizare prin profesie în Republica Moldova; aprecierea dezavantajelor migrării în scopul unei munci necalificate.

Pentru atingerea acestor deziderate, propunem câteva strategii de dezvoltare a gândirii critice, care reprezintă un avantaj consacrat în domeniu, deoarece a gândi critic înseamnă a evalua continuu plauzibilitatea și relevanța datelor disponibile, a fi curios, a pune întrebări, a căuta răspunsuri, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a adopta o poziție pe baza unei întemeieri argumentate și a analiza logic argumentele celorlalți [2, pp. 30-36].

Gândirea critică este o abilitate cognitivă de ordin superior, care presupune autonomie intelectuală, flexibilitate și un anumit grad de scepticism constructiv. Aceasta este în strânsă relație cu gândirea analitică (permite cercetarea sensului, a structurii în interiorul unei situații), cu gândirea creativă (evidențiază existența mai multor posibilități) și cu metacogniția (permite să luăm cunoștință, să controlăm și să evaluăm propriul proces de gândire) [6, p. 18].

Căutarea activă a răspunsurilor la întrebări complexe, analiza/sinteza informațiilor și opiniilor legate de viitorul profesional, evaluarea alternativelor și adoptarea unei poziții argumentate privind dezvoltarea personală în contextual carierei alese este ceea ce se așteaptă de la un profesionist debutant, iată de ce strategiile de gândire critică sunt cele mai indicate.

Astfel, cel mai bun mod de a explica este să arăți cum se face, după cum afirma un erou din povestea lui Lewis Carroll *Alice în țara minunilor*: Una din activități care poate duce la formarea nevoii de proiectare a carierei poartă

denumirea de *Cariera nu e o loterie*. Formabililor li se adresează o întrebare provocatoare: *Poți avea o carieră de succes fără a o proiecta?* În funcție de opțiune (*Da* sau *Nu*), se formează două grupuri. Celor ce au pledat pentru *Nu*, li se propune să reflecteze asupra faptului cum se văd ei în profesie peste 5 ani, iar celor ce au zis *Da*, li se oferă posibilitatea să extragă aleatoriu o fișă, din setul propus, pe care este notat viitorul predestinat al profesionistului debutant (de ex., *Ai rămas șomer; deoarece nu ai trecut concursul de atestare; Ai plecat peste hotare pentru a face muncă necalificată* ș.a.). Urmează o discuție euristică, pentru a descoperi cum proiectarea carierei poate preîntâmpina eșecul în carieră. Activitatea poate continua cu o *Agendă cu notițe paralele*, pornind de la un text cu o reflecție anonimă despre necesitatea de a-ți formula obiective de dezvoltare, formabilii având sarcina de a comenta mesajul anonim. Prezentarea ideilor va fi succedată de o discuție în baza întrebărilor: *Considerați important pentru Dvs. să formulați obiective de formare continuă și dezvoltare profesională? Cum ar trebui să fie aceste obiective?*

Lucrând cu cadre debutante, pentru consolidarea/formarea unor atitudini pozitive față de meseria aleasă și a dorinței de implicare plenară în practicarea acesteia, putem desfășura activitatea *Anunțul de angajare*. Propunem spre studiere o fișă informativă cu enumerarea standardelor profesionale ale cadrelor didactice și formulăm o sarcină pentru grup: *Imaginați-vă că sunteți membrii Consiliului de administrație al unei școli și aveți nevoie de un cadru didactic. Ați hotărât să publicați un anunț de angajare. Descrieți cât mai succint cerințele față de viitorul angajat*. După prezentări, le putem adresa formabililor următoarea întrebare: *Cine consideră că răspunde cerințelor solicitate? Ce dovezi ați putea aduce în favoarea afirmației Dvs.? Ce ați întreprinde pentru a vă consolida competențele profesionale?* Discuția ar trebui să-i facă pe participanți să conștientizeze necesitatea formării continue și a asumării obiectivelor de dezvoltare profesională.

Pentru a evalua posibilitățile de autorealizare prin profesie în Republica Moldova și a aprecia dezavantajele migrației de muncă, vom prezenta succint posibilitățile avansării în cariera didactică din perspectiva conceptului de *carieră verticală* (o succesiune de funcții în ordinea crescătoare a prestigiului prin care trece angajatul în mod ordonat, după o regulă previzibilă), dar și opțiunile pentru dezvoltarea *carierei pe orizontală* (atunci când o persoană își trăiește viața profesională în dinamică și își dezvoltă aptitudinile, abilitățile, cunoștințele, competențele ce îi permit să-și crească calificarea profesională și să obțină faimă în mediul profesional, păstrând aceeași funcție profesională). După această miniprelegere sau lectură activă, le putem propune formabililor un proiect de grup: să desene posibilitul traseu de carieră sub forma unei hărți

de parcurs, în care vor prezenta prin simboluri factorii care vor facilita acest proces și factorii perturbatori. În final, vom solicita enumerarea modalităților de a diminua factorii perturbatori.

Caracterul subiectiv al nevoii de proiectare a carierei este asigurat de predispoziția generatoare de nevoi a personalității. În acest context, se impune respectarea principiului valorificării potențialului volitiv-atiudinal și axiologic al personalității în formarea/consolidarea nevoii respective. Valoarea este o credință sau motivație fundamentală care ghidează acțiunile umane. În lucrarea *Counselling and Values* (1970), Peterson [apud 5] analizează valorile în comparație cu nevoile, scopurile, credințele, atitudinile, preferințele. Valorile sunt forțe motivaționale, criterii pe baza cărora sunt stabilite scopurile. Acestea au drept componente: cunoașterea, aprobarea, selecția. Peterson afirmă că valorile sunt „construcții ipotetice”, reprezintă „dezirabilul”, în sensul a ceea ce „trebuie făcut” sau a ceea ce o persoană percepe a fi lucrul potrivit, care trebuie îndeplinit în anumite circumstanțe. Astfel, identificarea valorilor profesionale constituie încă o finalitate necesară pentru consolidarea motivelor favorabile activității profesionale. Acest lucru poate fi efectuat prin completarea *Inventarului valorilor profesionale* al lui D. Super (1991), care include 15 categorii: *altruismul, valorile estetice, stimularea intelectuală, reușita profesională, independența, prestigiul, conducerea altora, avantajele economice, securitatea profesională, ambianța de lucru, relațiile cu superiorii, relațiile cu colegii, modul de viață, varietatea, creativitatea* [apud 4, p. 280]. O altă variantă posibilă este o adaptare după Brown și Brooks (1991): formabililor li se propune să aleagă din lista de mai jos 3 aspecte pe care le consideră cele mai importante pentru activitatea profesională viitoare și să-și argumenteze opțiunea [1]:

<i>A avea o slujbă sigură.</i>	<i>A munci în spații închise (birouri, ateliere).</i>
<i>A confecționa lucruri.</i>	<i>A avea un orar compatibil cu viața de familie.</i>
<i>A face deplasări profesionale.</i>	<i>A concepe, organiza și planifica activități.</i>
<i>A lucra în aer liber.</i>	<i>A dovedi inițiativă.</i>
<i>A avea numeroase relații interpersonale.</i>	<i>A avea posibilități de avansare.</i>
<i>A avea posibilități de formare continuă.</i>	<i>A avea o muncă sedentară, cu program fix.</i>
<i>A conduce pe alții.</i>	<i>A munci cu plăcere.</i>
<i>A-ți asuma riscuri.</i>	<i>A fi independent.</i>
<i>A desfășura activități variate.</i>	<i>A câștiga bani mulți.</i>

Urmează o altă rundă de reflecție, în care fiecare participant va încerca să identifice pentru planul de carieră acțiuni ce vor asigura ca cele dorite să se realizeze.

În finalul instruirii, vom ruga formabilii să spună prin ce se deosebește în mare un delfin de o simplă sticlă de plastic. Răspuns așteptat: *Delfinul înoată în direcția dorită, iar sticla de plastic e dusă de valuri.* De aceea, ultima sarcină va presupune formularea unui argument în patru pași cu privire la viitoarea carieră: *În oceanul carierei mele voi fi un delfin/o sticlă de plastic, deoarece...*, însoțit de o explicație relevantă, o dovadă pertinentă și o concluzie. Acest moment îi va face pe formabil să mai parcurgă o dată întregul proces de formare și să sintetizeze într-o decizie succintă ceea ce s-a produs într-o zi de instruire. În opinia mai multor experți, un aspect al gândirii critice îl constituie *metacogniția*, capacitatea de a reflecta asupra propriei gândiri și de a manifesta aptitudinea de rezolvare a unor probleme cu caracter introspectiv, ca proces conștient. Cercetătorul A. Costa menționează că *rezolvatorii buni de probleme planifică traseul unei acțiuni înainte de a trece la executare, se monitorizează pe ei înșiși în cursul executării planului, fondează și ajustează planul în mod conștient și se evaluează la fel* [3, p. 6].

Un alt aspect al gândirii critice de care trebuie să se țină cont este sistemul de întrebări și răspunsuri, prin care se exploatează sensul, justificarea sau puterea logicii, a unei pretenții, a unei poziții ori a unui mod de raționare. Abordarea formării axate pe dezvoltarea gândirii critice produce rezultate semnificative. Cursanții sunt implicați în mod activ în planificarea și implementarea unor strategii complexe, sunt stimulați să-și expună părerea, să-și rezolve problemele, să aplice, să analizeze și să sintetizeze informațiile obținute [2, p. 38].

Aceste strategii de formare pot face parte dintr-un program de mentorat la nivel de instituție/organizație, dar și din unul de formare continuă în contextul unui centru specializat în domeniu.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Brown D., Brooks L. *Career Counselling Techniques*. Allyn & Bacon., 1991.
2. Chiș V. *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 270 p.
3. Costa A. *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Association for Curriculum and Supervision. Arlington, VA, 1985.
4. Dandara O. *Conceptualizarea ghidării carierei în contextual educației permanente*. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2013.
5. Gibson R. L., Mitchell M. H. *Introduction to guidance*. New York: Mac Millan Publishing Co. Inc., 1981.
6. Nicu Ad. *Strategii de formare a gândirii critice*. București: E.D.P., 2004. 336 p.



Serghei LIȘENCO

formator, CE PRO DIDACTICA

Dezvoltarea gândirii critice la elevii școlilor profesionale: o necesitate sau un lux?

Rezumat: Articolul prezintă reflecțiile și experiențele participanților la cursul Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale în cadrul proiectului CONSEPT. Cursanții au aplicat conceptele învățate în activitățile cu elevii și colegii lor, evidențiind necesitatea și importanța dezvoltării gândirii critice la elevii școlilor profesionale. Aceste experiențe sporesc încrederea că, prin urmare, calitatea învățământului profesional din Republica Moldova se îmbunătățește semnificativ.

Cuinte-cheie: gândire critică, educație vocațională, calitate, tehnică.

Abstract: The article presents the reflections and experiences of the participants at the course Critical Thinking for the Development of Professional Competences in the CONSEPT project. The participants applied the learned concepts in activities directed at their students and their colleagues, highlighting the need and importance of developing critical thinking in vocational schools students. These experiences build our confidence in the fact that the quality of vocational education in Moldova is improving significantly.

Keywords: critical thinking, vocational education, quality, techniques.

De aproape două decenii, *gândirea critică* este un concept discutat și aplicat parțial în sistemul educațional din Republica Moldova. De ce doar parțial? Pentru că presupune mai multe schimbări în procesul didactic – schimbări, în primul rând, din partea profesorului – care pot să apară drept răspunsuri la mai multe întrebări:

- *Ce este mai important pentru mine – să prezint informațiile pe care le consider cele mai potrivite sau să formez la elevi abilitatea de a colecta și a selecta informații din diferite surse și de a aprecia corect veridicitatea și semnificația lor?*
- *Unde este limita autorității mele ca profesor și unde este limita libertății elevilor?*
- *Ce este mai important pentru mine – nevoile individuale ale elevului sau conținuturile propuse în curricula?*
- *Cine poartă mai multă responsabilitate pentru selectarea și ajustarea conținuturilor de învățare: autorii de manuale sau eu personal?*
- *Ce este mai important – să-i învăț pe elevi răspunsurile corecte sau să-i învăț să reflecteze și să învețe atât în baza experienței reușite acumulate, cât și în baza eșecurilor?*

Aceste și multe alte întrebări au fost abordate în cadrul cursului *Gândirea critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale*, destinat cadrelor didactice din școlile profesionale din Moldova, beneficiari ai proiectului *CONSEPT*, realizat de către C.E. PRO DIDACTICA cu suportul Fundației LED. Una din întrebările de bază asupra căreia trebuie să reflecteze și la care trebuie să ofere răspuns beneficiarii cursului poate

fi formulată astfel: *Care este rolul și locul abilităților de gândire critică în setul competențelor profesionale necesare pentru absolvenții școlilor profesionale?*

Aflându-mă în prezent la finele cursului, pot constata cu mare satisfacție că răspunsurile cursanților evidențiază necesitatea și importanța dezvoltării gândirii critice la elevii școlilor profesionale. Relatările cadrelor didactice despre experiența acumulată pe parcursul unui an constituie dovezile cele mai bune în acest sens. Vom prezenta în continuare unele dintre acestea.

L.B., profesor discipline de specialitate, Școala Profesională or. Căușeni: „Recent, am utilizat cu succes tehnica *Mozaicul* în grupul de electricieni, anul doi, la subiectul *Măsurări electrice*. Mulți dintre elevi sunt bucuroși să se simtă în rolul profesorului, alții spun că înțeleg mai bine atunci când ei înșiși le explică colegilor.

Sunt importante atât tehnicile de dezvoltare a gândirii critice, cât și emoțiile generate, care îi motivează pe elevi spre analiză, memorare și cercetarea continuă a subiectului.

În baza experienței proprii, pot afirma că tehnicile de dezvoltare a gândirii critice sunt aplicate eficient, dacă: sunt adecvate climatului moral-psihologic al grupului (profesorul trebuie să aibă și un plan de rezervă, în caz că implementarea planului de bază eșuează); sunt adaptate la nivelul mediu de cunoștințe al grupului (nu putem folosi metode performante de predare a principiului, dacă majoritatea elevilor nu știu conceptul); sunt potrivite subiectului (grad de complexitate, obiective, context etc.); au fost exersate pe grupul dat (un grup de elevi

poate însuși tehnica de lucru chiar din prima încercare, iar alt grup nu se acomodează la acest stil niciodată).”

V.J., maestru-instructor, Școala Profesională Cupcini: „Gândirea critică este o calitate esențială în cadrul formării profesionale, pentru că, în primul rând, facilitează transmiterea propriilor idei și înțelegerea ideilor altora, făcând comunicarea mult mai productivă. La fel, ea accelerează asimilarea informațiilor noi și derivarea consecințelor acestora. Asemenea abilități sunt esențiale în orice domeniu de muncă.

Metodele și tehnicile de dezvoltare a gândirii critice pot fi utilizate la toate etapele lecției. La început elevii definesc problema, formulează premise sau presupuneri, stabilesc scopuri sau obiective, caută să observe tendințe. La a doua etapă, elevii gândesc, notează orice idee fără critică, experimentează cu idei opuse celor formulate inițial, adresează întrebări, analizează alte perspective, realizează diagrame și desene pentru a clarifica planurile de referință. La etapa finală, elevii întreabă cum poate fi testată o idee, evaluează argumentele oferite, cercetează generalizările transferate de la un context la altul. De asemenea, învață despre problemele întâlnite frecvent în cadrul cercetărilor, care pot conduce la rezultate greșite. Elevii învață ce reprezintă o dovadă și caută surse multiple și independente de dovezi pentru orice afirmație importantă.

Drept exemplu, prezint experiența de aplicare a tehnicii *Mâna oarbă*, care a facilitat învățarea la o lecție de instruire practică la tema *Asamblarea componentelor computerului*. Am avut ca obiectiv dezvoltarea la elevi a abilităților de a structura logic și a ordona asamblarea componentelor computerului. Le-am distribuit elevilor divizați în două grupuri următoarele componente: sursă de alimentare, placă de bază, cabluri de diferite tipuri, carcasă, radiator, procesor, diferite plăci de extensie. Fiecare elev a analizat componenta sa pentru a o prezenta colegilor. Membrii grupului au lucrat împreună pentru a stabili ordinea asamblării. Rezultatul a constituit computerul conectat și funcțional.”

A.C., profesor discipline de specialitate, Școala Profesională or. Căușeni: „Utilizarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice în învățământul profesional, la obiectele de profil (*Tehnologia specială, Utilajul tehnologic, Studiul materialelor*), este actuală, eficientă și necesară, deoarece stimulează interesul elevilor, dezvoltă inițiativa individuală, responsabilitatea proprie și încrederea în sine, sporește însușirea și realizarea sensului la pregătirea profesională. Mai multe tehnici de dezvoltare a gândirii critice solicită cooperarea dintre elevi. În baza experienței acumulate, pot să afirm că lucrul în perechi și în grupuri mici este mai eficient: în grupurile de 4-6 elevi apare riscul neimplicării unor membri în proces. Aici apare necesitatea împărțirii rolurilor și sarcinilor în grup, se cere monitorizarea activităților. Este important ca grupurile să fie formate din elevi cu nivel diferit de

pregătire. Am început implementarea activităților care solicită cooperare mai întâi în perechi, apoi în grupuri de 4-6 elevi, selectând diferite tipuri de activități (*Harta de idei; Ciorchinele; Mozaic; Comerțul cu o problemă; Găsește pe cineva care...; Controversa academică; Știu, vreau să știu, am învățat*). Am încercat combinarea sarcinilor, adică pe lângă lectura textului elevii trebuia să mai realizeze o schemă sau un desen, pentru a trezi interesul lor și a le stimula creativitatea. Am constatat că utilizarea imaginilor, desenelor, schemelor colorate, fie că erau executate la lecție sau fuseseră pregătite din timp, eficientizează învățarea.”

În timpul cursului am reușit să formăm împreună o comunitate de profesioniști, iar fiecare participant a contribuit la dezvoltarea profesională prin prezentarea experienței de ajustare a diferitor metode și tehnici la specificul școlii profesionale.

L.Ț., B.V., Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor: „Propunem un joc de rol la disciplina *Organizarea servirii consumatorilor*, subiectul *Primirea clienților în spațiile de servire*. Am considerat că aceasta tehnică oferă condiții optime pentru realizarea următoarelor obiective: O1. Să utilizeze apelativele de politețe; O2. Să aplice regulile de politețe; O3. Să respecte regulile de amplasare la masă a clienților.

Mai întâi se va pregăti mediul pentru desfășurarea activității. Se va aranja mobilierul, pentru a avea suficient spațiu. Apoi se vor repartiza rolurile elevilor: un grup de elevi joacă rolurile consumatorilor (un bărbat mai tânăr, altul mai în vârstă, o doamnă tânără, alta mai în vârstă, un copil), iar un elev – pe cel al chelnerului. Vom avea nevoie și de 2-3 observatori, care vor urmări corectitudinea comportamentului chelnerului.

Profesorul urmărește modul de desfășurare a activității și intervine, dacă e cazul, cu îndrumări. Elevii-observatori se pot implica cu sugestii sau pentru corectarea anumitor greșeli comise. Rolurile elevilor se inversează, fiecare devenind, pe rând, client, executant sau observator. Elevilor li se acordă câteva minute pentru a analiza situația și a-și pregăti rolurile/reprezentarea. Uneori este util de întrerupt interpretarea într-un anumit punct, pentru a le cere elevilor să mediteze asupra ceea ce se întâmplă (dacă se ajunge la un moment exploziv în interpretarea unui conflict, este chiar necesar să le cereți să-l rezolve într-un mod nonviolent). În final, este important ca elevii să reflecteze asupra activității desfășurate ca experiență de învățare. răspunzând la câteva întrebări: Ce sentimente aveți în legătură cu rolurile/situațiile interpretate? A fost interpretarea una realistă? A fost rezolvată problema condiționată de situație? Dacă da, cum? Dacă nu, de ce? Ce ar fi putut fi diferit în interpretare? Ce ați învățat din această experiență?

O altă tehnică utilizată frecvent la ore este *Harta de idei*. Ea poate fi folosită atât la evaluare, cât și pentru

învățare. Poate fi integrată în activități de grup sau în cele individuale. Domeniile de aplicare a acestei tehnici sunt:

- Scrierea creativă: *Harta de idei* este un instrument eficient, care permite generarea rapidă a ideilor, gruparea și scrierea lor într-o consecutivitate logică;
- Studiarea: notarea pe hartă a cuvintelor-cheie, a ideilor importante și interesante observate în timpul lecturii;
- Discuția: conversații în baza unei hărți de idei cu un set de notițe prezintă multe avantaje, întrucât ideile sunt exprimate prin cuvinte-cheie.

Logica elaborării unei hărți de idei urmărește: alegerea temei; stabilirea conținutului; organizarea logică a ideilor. La alcătuirea hărții de idei se vor respecta următoarele etape: 1) Utilizăm o foaie albă în poziție orizontală. 2) Scriem tema la mijloc și o încercuim cu cariocă. 3) De la tema principală trasăm ramurile principale pe care se scriu cuvintele-cheie, iar de la cuvintele-cheie – alte idei. 4) Desenăm imagini care se asociază cu cuvintele-cheie. 5) Folosim diferite culori pentru a descrie diverse aspecte și asocieri. 6) Trasăm săgeți pentru a face legături între diverse componente ale hărții.

Drept exemplu vom prezenta harta de idei elaborată la subiectul *Prepararea sosurilor calde*. Experiențele de aplicare dovedesc faptul că *Harta de idei* este o tehnică de predare eficientă, care ajută la generarea, organizarea și memorizarea ideilor. Ea facilitează vizualizarea și

exprimarea grafică a ideilor, cu activarea ambelor emisfere ale creierului, fapt care contribuie la generarea și mai multor idei, stimularea creativității și organizarea activității mentale.”

I.A., maistru-profesor, Școala Profesională Florești: „Am ajustat tehnica *Cubul* pentru dezvoltarea competențelor profesionale la viitoarele cusătorese. Elevele au primit desenul tehnic al unui produs (jachetă), având următoarele sarcini: 1) definiți reprezentarea conform cerințelor (răspunsul corect fiind „un produs cu sprijin în umeri pentru femei”); 2) identificați caracteristicile relevante și irelevante; 3) identificați exemple de jachetă în revistele de modă; 4) identificați non-exemple (imagini); 5) identificați detaliile produsului; 6) propuneți materiale relevante pentru realizarea produsului. Am utilizat această tehnică la etapa de realizare a sensului și am observat că elevele au fost active, au memorizat mai bine și au dezvoltat abilități de a citi desenul tehnic și de a selecta caracteristicile importante și secundare ale produselor.”

Articolul de față cuprinde doar unele reflecții și experiențe ale participanților. Cert este faptul că numărul promotorilor gândirii critice în sistemul nostru educațional a crescut. Cursanții nu numai că au aplicat conceptele învățate la C.E. PRO DIDACTICA în activitățile organizate cu elevii, dar au desfășurat și activități metodice pentru colegii de breaslă. Acest fapt ne face să credem că, într-adevăr, calitatea învățământului profesional din Republica Moldova se îmbunătățește semnificativ.



Mariana IANACHEVICI

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova
director executiv, AO AVE Copiii, Președinte APSCF

insuficient accentuată sau dezvoltată în sistemul de îngrijire alternativă. În Republica Moldova, aproximativ jumătate din copiii instituționalizați stau în instituții mai mult de 5 ani. Majoritatea (76%) sunt instituționalizați la vârsta de 4-12 ani, iar 6% – până la vârsta de 1 an. O bună parte dintre ei mențin contactul cu familia și se întorc în familia biologică sau extinsă atunci când sunt lăsați să plece din instituțiile rezidențiale, de obicei la 16-17 ani. Reintegrarea în comunitate și în familie a acestor copii este dificilă, în mare măsură din cauza lipsei deprinderilor necesare unei vieți independente.

Cuvinte-cheie: gândire creativă, deprinderi de viață independentă, sistem de îngrijire alternativă.

Abstract: Any problem without a predetermined solution and every opportunity without a default path for success require creative thinking. Today an increasing number of employers seek to engage workforce with creative thinking skills. Despite being considered an important life skill, creative thinking (along with other no less important skills) is poorly highlighted or

Gândirea creativă: deprindere de viață necesară integrării sociale a copiilor din îngrijire alternativă

Rezumat: Orice problemă care nu are o soluție prestabilită și orice oportunitate care nu are o cale prestabilită de succes cer gândire creativă. Astăzi, tot mai mulți angajatori caută forță de muncă cu abilități de gândire creativă. Deși este considerată o deprindere de viață esențială, alături de alte deprinderi nu mai puțin importante, gândirea creativă este

developed in the alternative care system. About half of institutionalized children in Moldova remain in institutionalized care for more than five years. Most children (76%) are institutionalized between the age of 4 and 12, while 6% are taken into state care before reaching 1 year of age. A large number of these children maintain contact with their relations and return to their biological or extended family when they are let go from residential institutions, usually at the age of 16 or 17. The community and family reintegration of these children is difficult, largely due to a lack of skills necessary for independent living.

Keywords: creative thinking, independent life skills, alternative care system.

"Tu vezi lucrurile așa cum sunt și întrebi de ce?
Eu ținesc lucruri care n-au mai existat și
întreb de ce nu?"
(George Bernard Shaw)

De obicei, creativitatea este asociată cu arta: a scrie un roman, a picta un tablou sau a compune muzică. Toate acestea sunt eforturi creative, însă nu toți cei care gândesc creativ sunt artiști. Astăzi, orice muncă solicită și multă gândire creativă, în ciuda faptului că gândirea creativă nu are nimic comun cu arta. Creativitatea, în acest sens, este capacitatea de a veni cu ceva nou, adică a gândi despre lucruri noi sau a gândi altfel – "a gândi în afara cutiei". Este adevărat că unele persoane sunt mai creative decât altele, dar la fel de adevărat este și faptul că gândirea creativă poate fi dezvoltată prin exersare. Realitatea arată că persoanele creative pot concepe noi modalități de a îndeplini sarcini, a rezolva probleme sau a face față provocărilor. Acestea, de regulă, aduc o altă perspectivă – proaspătă, chiar mai puțin ordinară, activității lor și, astfel, pot ajuta instituții sau organizații să-și îmbunătățească productivitatea.¹ Prin urmare, abilitatea de a gândi creativ la locul de muncă este capacitatea persoanei de a concepe noi modalități de realizare a sarcinilor, de rezolvare a problemelor și de abordare a provocărilor. Gândirea creativă devine o deprindere de viață, care trebuie dezvoltată și educată la actualii, dar, în special, la viitorii angajați.

Definiția dată de Business Dictionary conceptului de *gândire creativă* este: *modalitatea de a privi problemele sau situațiile dintr-o perspectivă nouă, care sugerează soluții neortodoxe (ceea ce poate deranja la început)*. Gândirea creativă, de fapt, este un proces: de a deveni sensibil la probleme, deficiențe, lacune în cunoaștere, precum și elemente lipsă. Gândirea creativă presupune identificarea dificultăților și căutarea de soluții, capacitatea de a face presupuneri sau formula ipoteze cu privire la deficiențele identificate, capacitatea de a testa și retesta aceste ipoteze, precum și de comunicare a rezultatelor. Comunicarea rezultatelor și impactului este elementul cel mai important din acest proces și trebuie legat de mediu – ceea ce înseamnă că impactul și rezultatele trebuie să fie funcționale într-o lume reală și în societate.

Gândirea creativă în calitate de deprindere de viață

1 Doyle A. Creative Thinking Definition, Skills and Examples. 2017.

a fost abordată la sfârșitul anilor 90 de către Organizația Mondială a Sănătății care, în baza unei cercetări de tip Delphi², a identificat 5 domenii de deprinderi de viață relevante diferitor culturi³. Acestea includ: luarea de decizii și soluționarea problemelor, gândirea creativă și gândirea critică, comunicarea și abilități interpersonale, conștiința de sine și empatia, precum și confruntarea cu emoțiile și stresul. Există mai multe motive de ce anume aceste deprinderi de viață sunt necesare. De exemplu, în Zimbabwe și Thailanda impulsul pentru inițierea educației deprinderilor de viață pe aceste dimensiuni, a fost prevenirea HIV/SIDA, în Mexic – prevenirea sarcinii la vârsta adolescenței, în Regatul Unit – ca și contribuție la prevenirea abuzului față de copii, iar în SUA - pentru prevenirea abuzului de substanțe și violență. La nivel global există mai multe inițiative de acest gen în care, în plus față de obiectivele de prevenire primară, educația deprinderilor de viață a fost implementată pentru a promova socializarea pozitivă a copiilor. Astăzi, multe țări consideră dezvoltarea educației abilităților de viață ca răspuns la necesitatea reformării sistemelor tradiționale de educație și îngrijire, care par a nu fi în pas cu realitățile vieții sociale și economice moderne.

În Republica Moldova, un număr relativ mare de copii (2214) trăiesc în instituții rezidențiale⁴. În pofida scăderii semnificative, comparativ cu anii precedenți (11551 în 2006 și 6770 în 2010)^{5,6}, între 2010 și 2015, anual, aproximativ 1000 de copii au fost plasați în instituții de tip rezidențial⁷. Cel puțin 36% din numărul total de copii instituționalizați au vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani⁸. Conform unei analize aprofundate (2013), efectuate în 10 instituții rezidențiale din cele 43 existente, aproape 3/4 din copii sunt instituționalizați

2 Linstone H., Turoff M. The Delphi Method: Techniques and Applications. 2002.

3 Partners in Life Skills Education. Conclusions from a UN Inter-Agency Meeting. Geneva. WHO, 1999.

4 Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei. Raportul statistic CER103A pe anul 2015.

5 Ministerul Educației. Rapoarte statistice pe anii 2007-2009.

6 Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei. Rapoarte statistice CER 103A pe anii 2010-2015.

7 Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei 2010-2015. Op. cit.

8 Baza de date TransMONEE, 2014.

din cauza sărăciei.⁹ Părinții a 6% din copiii plasați în îngrijire rezidențială se află în străinătate.¹⁰ Aproximativ jumătate din copiii instituționalizați stau în instituții mai mult de 5 ani.¹¹ Majoritatea (76%) sunt instituționalizați la vârsta de 4-12 ani, iar 6% – până la vârsta de un an. O bună parte din copii mențin contactul cu familia (65% cu frații și 50% cu mama) și se întorc în familia biologică sau extinsă (67% și respectiv 9%) atunci când sunt lăsați să plece din instituțiile rezidențiale, de obicei la vârsta de 16-17 ani. Reintegrarea în comunitate și în familie a acestor copii este destul de dificilă¹², în mare măsură din cauza lipsei deprinderilor necesare unei vieți independente. De altfel, cercetările din domeniu (M. Dumitrana, 1998; C. Șoitu, 2004) relevă o serie de trăsături specifice adolescenților instituționalizați, cum ar fi: întârzierile în dezvoltarea fizică și motorie; retardul intelectual și de limbaj; dificultățile de comportament social, ca urmare a inabilității de a forma și păstra relații cu ceilalți copii și adulți, a incapacității de a respecta reguli, a lipsei sentimentului de vinovăție; precum și, o tulburare emoțională profundă care stă, în fapt, la baza tuturor celorlalte distorsioni^{13, 14}.

Mediul de viață din instituție își pune amprenta pe comportamentul și abilitățile copiilor și tinerilor crescuți aici. Cadrul de viață stabilit în instituția rezidențială este unul inadecvat și promovează modele total necorespunzătoare mediului social în care urmează să trăiască ”absolvenții instituțiilor rezidențiale de îngrijire”. Astfel, acești copii suporta adesea situații de confuzie: fiind insuficient informați sau primind informații distorsionate, neveridice, lor le este deosebit de greu să înțeleagă anumite date, să acorde relevanță unor informații, precum și să ia decizii.

Comportamentele „absolvenților instituțiilor rezidențiale” sunt modele însușite prin socializarea în cadrul instituției, dar care devin modalități de dezadaptare în condițiile de viață din mediul deschis. Aceste comportamente pot fi explicate datorită faptului că adolescenților din îngrijire rezidențială le lipsesc anumite experiențe foarte timpurii. Astfel, deprinderile lor de viață ajung să fie diferite de ale celorlalți oameni (persoane de aceeași vârstă), în special pentru că viața în instituție duce la o pronunțată dependență de grup: grupul de colegi fiind

principala sursă de modele comportamentale și valori personale, precum și, mediul esențial cu rol important în socializare. Grupul are și un rol important de securitate, prin modul în care îi ajută pe copii să facă față situațiilor de dificultate, momentelor de neliniște, de suferință prin intervenția de suport din partea acestuia. La fel, o problemă este și nivelul slab de responsabilitate a ”absolvenților instituțiilor de tip rezidențial” față de viața lor în general. Cadrul de viață, limitat la instituție, îi determina să adopte un comportament defensiv față de orice element care le provoacă insecuritate, disconfort psihic, situații de inferioritate etc. Prin urmare, deținerea de deprinderi de viață care sunt abilități tehnice și psihosociale, însușite până la automatism, permite absolvenților sistemului de îngrijire rezidențială să ducă o existență normală, fără a depinde de asistența din partea societății, folosind oportunitățile pe care aceasta i le oferă. În fapt, deprinderile de viață, în calitatea lor de abilități umane dobândite prin predare sau experiență directă, sunt folosite pentru a trata problemele și întrebările frecvent întâlnite în viața umană cotidiană.

Orice problemă care nu are o soluție prestabilită și fiecare oportunitate care nu are o cale prestabilită de succes, cer gândire creativă. Așa cum gândirea creativă străbate toate aspectele vieții cotidiene (planificare acasă și la locul de muncă, organizarea petrecerii timpului liber sau organizarea la locul de muncă etc.) aceasta este o deprindere esențială de viață. Ființele umane se confruntă cu diferite situații și dacă nu au talente creative pentru a le rezolva, pot deveni frustrate și nemulțumite din cauza lipsei de control asupra mediului în care trăiesc sau lucrează.

Astăzi, tot mai mulți angajatori caută forță de muncă cu abilități de gândire creativă. Următoarea generație de viitori angajați trebuie să meargă dincolo de citire, scriere și calculul matematic, adică – dincolo de procese standard de urmare a unor algoritmi. Astfel, pregătirea profesională trebuie să țină seama de cultivarea abilităților de gândire creativă tuturor elevilor și studenților – fie că aceștia vor deveni ingineri sau secretari, mașiniști sau contabili, medici sau asistente medicale, tehnicieni la calculator sau designeri de software.

Deși, considerată deprindere de viață importantă, gândirea creativă (alături de alte deprinderi nu mai puțin importante) este insuficient accentuată sau dezvoltată în sistemul de îngrijire alternativă. Adevărat că aceasta este încurajată la vârsta mică, însă, mai târziu descurajată încet-încet, adolescenții fiind învățați, în schimb, să urmeze instrucțiuni, nu să și dezvolte soluții proprii. Prin ironie, gândirea creativă este una din cele mai importante deprinderi pe care fiecare persoană o dezvoltă în propria viață și este singura asupra căreia ființa umană deține controlul. Nici animalele și nici computerele nu pot fi comparate cu capacitatea umană de a gândi creativ.

9 Better Care Network. Familii, nu orfelinate. Document de lucru. 2010.

10 Mulheir, G. et al. Evaluarea strategică a sistemului de protecție a copilului în Republica Moldova. Chișinău: S.n., 2014.

11 Mulheir G. et al. (2014). Op. cit.

12 Mulheir G. et al. (2014). Op. cit.

13 Dumitrana M. Copilul instituționalizat. București: E.D.P., 1998.

14 Șoitu C. Adolescenții instituționalizați. Implicații psihosociale. Iași: AXIS, 2004.

Există mai multe modele de cultivare a abilităților de gândire creativă. Unul dintre procedeele cele mai utilizate pe scară largă și cercetate este Modelul Creativ de Rezolvare a Problemelor (Creative Model of Problem Solution). Acesta cuprinde trei elemente de bază: explorarea provocărilor, generarea de idei, și dezvoltare și implementare de soluții. Operațiunile de bază aplicate în acest sens sunt gândirea divergentă și gândirea convergentă. Prima implică o căutare largă pentru mai multe opțiuni diverse, iar a doua – implică o căutare concentrată și selectivă.¹⁵

Multitudinea de tehnici de gândire creativă pot arăta, uneori, ridicol, însă, rezultatele aplicării acestora sunt surprinzătoare. În cazul ”absolvenților sistemului de îngrijire alternativă” deținerea, cel puțin, a tehnicilor Furtunii de idei și a Jocului de rol pentru dezvoltarea deprinderii de gândire creativă are rol esențial. Acestea stimulează la individ capacitatea de flexibilitate și originalitatea în articularea unei constatări eficace și în elaborarea și menținerea unei gândiri constructive.¹⁶

Cercetările efectuate de-a lungul timpului au arătat că generarea și recunoașterea ideilor creative depinde foarte mult de modul în care ne raportăm la realitatea înconjurătoare. Mai exact, oamenii care se întreabă „cum” se întâmplă anumite lucruri, ajung într-o zonă de explicații mai degrabă logico-funcționale, care le dau răspunsurile căutate, dar nu lasă loc de idei noi. În schimb, cei care se întreabă „de ce” și, mai ales, „de ce nu” se întâmplă anumite lucruri, vor crea o rețea de răspunsuri legate între ele, care vor aduce la suprafață alte probleme și alte soluții, deschizându-se astfel o zonă largă de posibilități și variabile, care nu reprezintă altceva decât un tărâm foarte fertil pentru idei creative.¹⁷

În concluzie: Pornind de la multitudinea de probleme cu care se confruntă adolescenții în viața din afara sistemului de îngrijire alternativă, prezentăm patru argumente în susținerea gândirii creative drept deprindere esențială de viață:

1) Gândirea creativă duce la soluționarea problemelor: automatizarea preia procesele de oficiu și de producere, și lasă procesele de soluționare a problemelor ca locuri de muncă pentru următoarele generații. Urmarea unui algoritm poate fi programată într-un sistem de automatizare, pe când procesul de soluționare a problemelor nu poate fi formulat și programat.

2) Gândirea creativă este una dintre cele mai importante abilități economice cros-sectoriale: oricine

poate executa (cu o instruire corespunzătoare) un set de proceduri, însă, generarea a CE ar trebui să fie aceste proceduri, solicită gândire creativă. Astfel, gândirea creativă permite adolescentului să ajungă rapid în viitor, deoarece, în loc să urmeze instrucțiuni, acesta le inițiază sau le creează.

3) Gândirea creativă este poarta care se deschide spre oportunități: accesul la computer, la internet, folosirea roboților etc. oferă oportunități colosale, dacă sunt folosite pentru a maximiza beneficiile utilizării gândirii creative.

4) Gândirea creativă promovează inițiative și optimism: aceasta însuflă un puternic sentiment de responsabilitate și inițiativă personală pentru că oferă un rol activ adolescentului ca să simtă controlul ferm asupra propriei vieți. Astfel, adolescentul devine mai optimist și, deși, problema este el însuși, el știe că are facultatea de a identifica soluția.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonov V. Gândirea critică și creativă în contextul sistemului de învățământ din Republica Moldova. Monitor Social, nr. 7, 2010.
2. Baza de date TransMONEE, 2014.
3. Better Care Network. Familii, nu orfelinate. Document de lucru. 2010.
4. Costa A. Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking (3rd edition). 1991.
5. Doyle A. Creative Thinking Definition, Skills and Examples. 2017.
6. Dumitrană M. Copilul instituționalizat. București: E.D.P., 1998.
7. Echipa CTRL-D. Gândirea creativă: de la logică la imaginație. 2014.
8. Linstone H., Turoff M. The Delphi Method: Techniques and Applications. 2002. 618 p.
9. Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei. Raportul statistic CER103A pe anul 2015.
10. Ministerul Educației. Rapoarte statistice pe anii 2007-2009.
11. Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei. Rapoarte statistice CER 103A pe anii 2010-2015.
12. Mulheir G. et al. Evaluarea strategică a sistemului de protecție a copilului în Republica Moldova. Raport/Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, Min. Educației, Min. Sănătății Chișinău: S.n., 2014. 220 p.
13. Partners in Life Skills Education. Conclusions from a UN Inter-Agency Meeting. Geneva. WHO, 1999.
14. Șoitu C. Adolescenții instituționalizați. Implicații psiho-sociale ale mediului rezidențial. Iași: AXIS, 2004. 254 p.

15 Costa A. Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking (3rd edition). 1991.

16 Antonov V. Gândirea critică și creativă în contextul sistemului de învățământ din R. Moldova. Monitor Social nr. 7. 2010.

17 Echipa CTRL-D. Gândirea creativă: de la logică la imaginație. 2014.

Dezvoltare durabilă în cadrul proiectului *Local în global – prosperitate fără creștere?*

Rima BEZEDE, președinte, CE PRO DIDACTICA
Valeriu GORINCIOI, formator, CE PRO DIDACTICA

Rezumat: *Articolul descrie experiența participanților la seminarul internațional Local în global – prosperitate fără creștere?, desfășurat în februarie 2017 la Trebnitz, Germania, în cadrul programului european Erasmus+. Scopul principal al acestui eveniment, care a reunit 27 de participanți din 6 țări, a constat în crearea unei platforme pentru discuții, schimb de experiență și bune practici referitoare la aspecte și abordări importante și relevante pentru tinerii din Europa.*

Cuvinte-cheie: *tineri, creștere economică, prosperitate, durabilitate, eficiență, suficiență, consistență, limite ecologice.*

Abstract: *The article describes the experience of the participants at the International Seminar Local to Global – Prosperity without Growth?, held in February 2017 in Trebnitz, Germany within the European program Erasmus+. The main purpose of this event, which brought together 27 participants from six countries, was to create a platform for discussion, exchange of experience, and good practices and approaches on issues important and relevant to young people in Europe.*

Keywords: *youth, economic growth, prosperity, sustainability, efficiency, sufficiency, consistency, ecological limits.*

Dezvoltarea durabilă reprezintă un subiect de interes global, reflectat și valorificat în diverse domenii, la diferite niveluri, dar și unul dintre obiectivele-cheie ale Uniunii Europene. Scopul demersului se referă la creșterea continuă a calității vieții și a bunăstării generațiilor prezente și viitoare, printr-o abordare integrată și echitabilă a dezvoltării economice, protecției mediului și justiției sociale.

Conceptul de *dezvoltare durabilă* a fost menționat pentru prima dată în anul 1987, în raportul Brundtland, în contextul promovării reducerii amprentei ecologice a omului; a echității între generații, indivizi și națiuni; a menținerii eficacității economice. Ulterior, conceptul a fost promovat în cadrul *Conferinței mondiale pentru dezvoltare durabilă*, organizată de Națiunile Unite în anul 1992, la Rio de Janeiro. Conform *Declarației asupra mediului și dezvoltării* lansate în cadrul acesteia, *dezvoltarea durabilă* este acel proces de dezvoltare care răspunde nevoilor actuale fără a periclita capacitatea generațiilor viitoare de a răspunde propriilor nevoi.

La nivelul Uniunii Europene, dezvoltarea durabilă a devenit un obiectiv strategic asumat începând cu 1997, când a fost inclus ca parte a *Tratatului de la Maastricht*. *Strategia de dezvoltare durabilă* a fost adoptată la Gotheborg, în 2001, iar în același an, la Barcelona, i-a fost adăugată dimensiunea externă, urmând și alte câteva revizuirii.

Atingerea obiectivelor dezvoltării durabile și asigurarea funcționării principiilor fundamentale ale acestei abordări nu pot fi realizate fără o schimbare de mentalitate și de atitudine, fără o societate responsabilă, capabilă să utilizeze resursele în mod rațional și eficient, să descopere potențialul economiei, asigurând prosperitate pentru generațiile actuale

și viitoare, protecția mediului și coeziunea socială.

În acest context, în cadrul programului european *Erasmus+*, care își propune sporirea competențelor și a ratei de angajare prin activități în domeniul educației, al formării continue, al tineretului și sportului, în perioada 21-28 februarie, la Trebnitz (Germania), s-a desfășurat un valoros seminar-training, coordonat de organizația Kreisau-Initiative e.V., în parteneriat cu alte 5 ONG-uri din Armenia, Ucraina, Polonia, Bulgaria și Moldova (Centrul Tânărului Jurnalist din Moldova). Scopul principal al acestui eveniment, care a reunit 27 de participanți din țările menționate mai sus, a constat în crearea unei platforme pentru discuții, schimb de experiență și bune practici referitoare la aspecte și abordări importante și relevante domeniului tineretului în context european.

Am fost prezenți și noi la acest eveniment, completând on-line un formular de participare, fiind motivați și provocați mai ales de genericul programului *Prosperitate fără creștere/Dezvoltarea țărilor, comunităților fără creștere economică*, dar și de limita de vârstă indicată (18-99 ani). Totodată, aveam nevoie de un suflu nou, o nouă viziune asupra dezvoltării durabile și educației ecologice (lucru bine făcut în Germania de mai multă vreme), care urmează neapărat să fie regândite/actualizate și la noi.

Primele impresii despre Germania... O țară curată, cu oameni ospitalieri, culți, dar și pedanți. Toți cei cărora ne adresam încercau să ne ajute; e adevărat că numai tinerii cunosc bine engleza, dar acolo unde nu se utiliza aceasta, se comunica nonverbal. Până la urmă, am ajuns la destinație – orașelul Trebnitz, situat la aproximativ 60 km de Berlin, în partea de est a Brandenburgului, cu o istorie de peste 780 de ani, prima atestare documentară datând din anul 1244. Orașelul, foarte liniștit, are un

parc mare și pitoresc, cu copaci de Ginkgo biloba (una dintre cele mai vechi specii de arbori – practic, niște fosile vii!), și un castel, care a și fost locul desfășurării evenimentului educațional internațional la care am avut fericita ocazie să participăm.

Formatorii, Patryk Grudziński, Karoline Hoffmann și Lisann Nolte, au reușit chiar din startul întâlnirii să creeze o atmosferă plăcută și motivantă pentru implicarea plenară a tuturor în dezbaterăa unor subiecte de interes:

1. Dezvoltare economică fără creștere economică;
2. În ce constă creșterea economică a țărilor, inclusiv a celor implicate în proiect? (dimensiunea economică);
3. Este posibilă o creștere nelimitată a economiei pe o planetă cu resurse limitate? (dimensiunea ecologică);
4. Dezvoltarea economică: promisiuni și realități (dimensiunea socială);
5. Situația la capitolul dat în țările participanților la eveniment. Analiză și prezentări;
6. Elaborarea viziunii de dezvoltare pentru fiecare țară participantă la proiect.

De asemenea, au fost abordate creativ și original cele mai importante aspecte ce țin de promovarea și implementarea globală, dar și contextualizată, a conceptului de *dezvoltare durabilă*:

- abordarea integrativă;
- principiul "Gândește global – acționează local!";
- viziunea de lungă durată asupra dezvoltării.

Seminarul a inclus atât secvențe teoretice, facilitate de experți cercetători, în care au fost punctate elementele principale și principiile fundamentale ale dezvoltării durabile, cât și numeroase activități interactive, desfășurate cu multă măiestrie și profesionalism de către formatori. Întrebarea principală, abordată multispectual pe tot parcursul celor 7 zile de formare, a fost: *Cum putem asigura o viață bună pentru fiecare, având în vedere că resursele planetei sunt limitate?* Discuțiile, reflecțiile, activitățile de teatru social, tehnicile și metodele de cooperare aplicate ne-au ajutat să înțelegem în profunzime conceptul de *creștere economică*, să descoperim modalități și căi sustenabile de a trăi și de a construi economia regiunii, a țării, a întregii planete.

Conform programului, am avut parte și de două vizite de studiu, care ne-au oferit exemple de bune practici legate de asigurarea utilizării eficiente și consecvente a resurselor: la o cunoscută fermă eco din Germania și la întreprinderea comunitară „Rainbow” din Berlin. Eco Prima este o asociație a peste 40 de gospodării țărănești, care deține inclusiv o fermă de vaci ce furnizează lapte bio, dat fiind faptul că hrana animalelor nu conține adăsurii chimice, dar și datorită imenselor câmpuri prelucrate în baza tehnologiilor moderne din domeniul agriculturii

organice, ecologice. Peste tot se observă triumful celor trei principii fundamentale ale unei produceri eco:

- **Eficiență** – *Atingem obiective majore cu resurse minore!*
- **Durabilitate/Consistență** – *Reducem consumul de materie primă nouă, reducem consumul de energie și nivelul de contaminare a mediului natural prin asigurarea unui circuit închis al resurselor!*
- **Suficiență** – *Utilizăm cantități suficiente de resurse, fără risipă!*

Ferma are și un magazin cu produse eco, desfășoară excursii pentru turiști, le propune vizitatorilor și un prânz eco. Aceasta are și o linie modernă de procesare și ambalare a produselor lactate, o grădină și o rețea de clienți care comandă coșuri eco prin Internet (locuitori ai orașelor din vecinătate, inclusiv din Berlin). Desigur, această producție este mai scumpă de 1,5-2 ori. Dar mulți cetățeni au deja formată cultura consumului de produse eco. Încă un moment important: toată producția este certificată de o foarte serioasă asociație obștească a consumatorilor – lucru care într-adevăr face credibilă calitatea produselor comercializate.

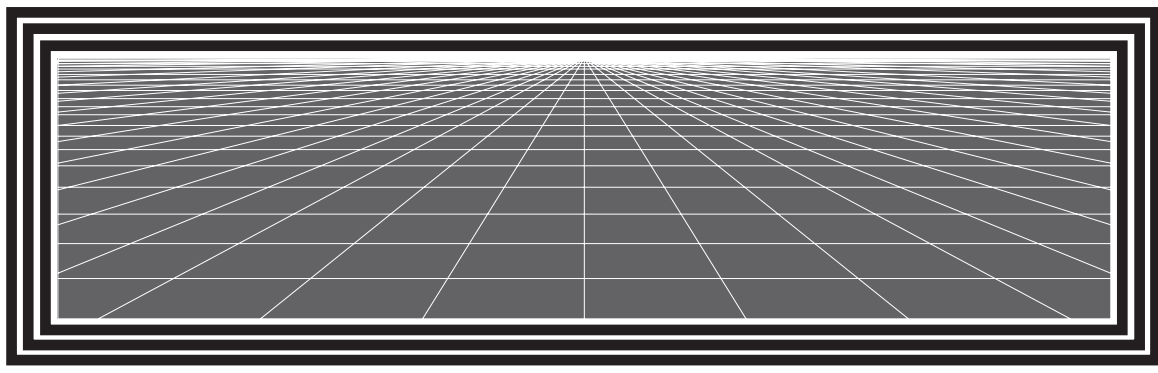
Întreprinderea comunitară își propune nu doar obținerea de profit, ci și, în primul rând, satisfacerea unor necesități comunitare (servicii necesare *aici și acum* – reparația bicicletelor; lucru cu lemnul; cantină socială; grădiniță pentru copiii din comunitate; cinematograful cu bilete al căror preț este stabilit de vizitatori (fiecare plătește cât dorește; filmul poate fi vizionat și gratis). Impresionează managementul acestei întreprinderi, care nu are un director formal – totul se soluționează participativ, în cadrul unor ședințe, care se bazează pe următoarele principii: transparență, democrație, toleranță, respect reciproc, activism civic etc.

Pe lângă multiplele interacțiuni dintre reprezentanți ai mai multor țări, au avut loc și frumoase transferuri de experiențe, inclusiv culturale (toți participanții au dansat cu mare entuziasm „Băsmăluța” noastră!)

Urmează o etapă foarte importantă, etapa post-proiect – în comunitățile, școlile, familiile din care provin participanții se va transmite principalul mesaj al activității: *Pentru a asigura bunăstarea generațiilor prezente și viitoare, e nevoie să facem ceva, fiecare la nivelul său, deoarece la moment omenirea consumă de 1,5 ori mai mult decât ar trebui. Contează amprenta/urma ecologică (footprint) a fiecărui locuitor al planetei!*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Strategia de dezvoltare durabilă a Uniunii Europene (revizuită). Consiliul European, 26 iunie, 2006.
2. Șalaru Gh. Avem obligația să lăsăm în urma noastră un mediu sănătos și înfloritor. În: *Didactica Pro...*, nr. 3 (67), 2011, pp. 48-52.



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Textul mic: provocare pentru evocare



Tatiana **CARTALEANU**

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

Rezumat: În acest articol se examinează detaliat posibilitățile formative ale unor tehnici din arsenalul strategiei generale de dezvoltare a gândirii critice, pentru aplicarea cărora se utilizează textele de proporții mici (proverbele, maximele, aforismele, dictoanele, butadele, citatele, poemele într-un vers, haikuurile etc.). Textul mic este considerat un declanșator pentru activitățile de scriere și cele de discuție, fiind deosebit de practic datorită accesibilității sale ca întindere, varietății tematicе și ideatice, posibilităților nelimitate de interpretare și oportunităților largi pe care le deschide în fața unui moderator creativ și nonconformist.

Sunt prezentate două prilejuri distincte pentru valorificarea textului mic, materializate în tehnici concrete și exemple: scrierea unor texte-schițe, ne-evaluabile, care devin ulterior suport pentru alte texte (Bliț; Reacția cititorului; Scrierea liberă; Văd – Aud – Simt); demararea discuțiilor al căror impact va depăși cadrul textului de start (Discuția ghidată; Pixuri în pahar; Gândește – Discută în perechi – Prezintă; Citate; Lasă-mi mie ultimul cuvânt;).

Cuvinte-cheie: gândire critică, evocare, scriere, discuție, proverb, aforism, citat, maximă, dicton, haiku.

Abstract: The article offers a detailed examination of the formative possibilities of some techniques from the general critical thinking strategy set, as used with short texts (proverbs, maxims, aphorisms, dictums, witticisms, quotes, one-line poems, haikus etc.). The examined short texts are viewed as starters for writing and debating strategies, being especially practical due to their reduced length, thematic and ideational variety, unlimited interpretation possibilities, and the wide opportunities they open for a creative and nonconformist moderator. Two distinct strategies for the development of short texts are presented, materialized as specific techniques and examples: writing sketches (not to be assessed), which later are to serve as support for other texts (Blitz; Reader's Reaction; Freewriting; I See – I Hear – I Feel), and starting discussions, whose impact will go beyond the starting text (Guided Discussion; Pens in Cup; Think – Discuss in Pairs – Present; Quotations; Keep the Last Word for Me).

Keywords: critical thinking, evocation, writing, discussion, proverb, aphorism, quotation, maxim, dictum, haiku.

”Aforismele nu se citesc la rând și în mare cantitate, așa cum s-ar citi un roman sau o carte de filozofie sistematică.”

(Vasile Băncilă)

Cel care aplică frecvent tehnicile interactive – profesor, formator, moderator – știe că, la etapa proiectării, nu identificarea unei tehnici este crucială pentru conceptul sesiunii sau al lecției, ci găsirea textului de start. Și, deseori, acel text este unul minim – un proverb, o maximă, un citat, o butadă – care ne permite să declanșăm scrisul, să pornim discuția, să stimulăm

creativitatea elevilor sau a cursanților, fără a solicita foarte mult timp. Altfel spus, avem speranța unui succes atunci când, posedând o tehnică bună de organizare a sesiunii de formare/de desfășurare a lecției, dispunem și de un text scurt, prin care să trezim interesul pentru subiect și să punem în circuit o frază spirituală, o vorbă de duh, un proverb de toată frumusețea.

Vom trece în revistă câteva dintre oportunitățile care ni se deschid atunci când moderatorul are la dispoziție un text mic. Deși nu este un termen în deplinul înțeles al cuvântului, operăm cu noțiunea de *text mic*, raportând-o atât la genul aforistic (zicătoare, proverb, parabolă, pildă,

maximă, aforism, sentință, dicton, deviză, butadă, cugetare, panseu etc.), cât și la genul liric (poem într-un vers, distih, terțină, haiku etc.), mai rar epic (snoavă, anecdotă etc.); la acestea vom referi și orice fel de citat cu structură de enunț finit, extras dintr-un text de proporții mai mari.

TEHNICI DE REACȚIE IMEDIATĂ

Destinate preponderent evocării și actualizării, respectivele activități didactice au în vizor procese cognitive elementare – reamintirea, exemplificarea, ilustrarea, traducerea, parafrizarea, explicarea – iar obiectivul operațional urmărit este **a recupera cunoștințele relevante din memorie**. Se presupune reamintirea faptelor particulare și generale, relatarea experiențelor senzoriale vechi și noi, valorificarea unor emoții și sentimente trăite, a căror verbalizare nu necesită operații intelectuale intermediare.

De ce reacția imediată este eficientă în baza unui text mic?

- Pentru că astfel nu apare necesitatea de a-l multiplica (l-am afișat, l-am scris pe tablă, l-am dictat) și pentru că nu trebuie să rezervăm timp lecturii (ceea ce nicicum nu înseamnă că nu se va lucra și cu texte de proporții, care vor fi citite).
- Deoarece opțiunea pentru textul mic ne oferă posibilitatea de a nu pierde din vedere nici unul dintre cuvintele semnificative și de a le examina în profunzime.

Sub această umbrelă se adună câteva dintre tehnicile considerate preponderent de **evocare**: *Bliț*; *Scrierea liberă*; *Reacția cititorului*; *Văd – Aud – Simt ș.a.*

Blițul [1, p. 86] solicită celui implicat să facă lumină cu „blițul” în memoria sa, să-și activeze inteligența spațio-vizuală, evocând de acolo o imagine care ar ilustra enunțul dat sau i s-ar potrivi, iar apoi să fixeze pe hârtie ceea ce a văzut. Respectiv, enunțurile pe care le vom propune aici trebuie să fie cunoscute sau să conțină cuvinte uzuale și imagini transparente, să nu necesite efortul de explicare – interpretare – înțelegere. În caz contrar, vom consuma mai mult timp și vom obține un comentariu de text, nu o reacție imediată.

Sarcinile se formulează astfel:

- ✓ Fixați în cuvinte ce veți desena pentru a ilustra proverbul „Cum ți-i așterne, așa vei dormi”.
- ✓ Schițați o imagine care să illustreze maxima „Grăbește-te încet”.
- ✓ Descrieți scena pe care o vedeți atunci când auziți citatul eminescian: „Eu? Îmi apăr sărăcia și nevoile și neamul...”.

Deși tehnica se aplică obiect și în raport cu un singur cuvânt, o melodie, un frecent, folosirea enunțului asigură, cu certitudine, răspunsuri mai bogate și mai variate. Indubitabil, alegerea textului propus se face în funcție de ceea ce urmează și trecerea în revistă a *blițurilor* se

va îndrepta cu bună-știință în direcția respectivă.

Scrierea liberă [1, p. 61; 66; 120], bazată pe asocieri libere, este una dintre cele mai simple tehnici, fiind considerată universală datorită lipsei unor rigori care să pună bariere în procesul scrierii, să încetinească procesul și, mai ales, datorită faptului că nu necesită un produs în formă de text finit. Cei care o utilizează pentru prima dată într-o comunitate de învățare ar trebui să explice cum se procedează când ai idei: *le înregistrezi așa cum vin – cuvinte, sintagme, frânturi de fraze, fără a urmări să fie enunțuri și text coerent*, iar dacă nu ai nici o idee, scrii *nu am nici o idee; nu-mi vine nimic în minte* până când prinzi o idee și o înregistrezi, dar nu te oprești din scris pe parcursul timpului rezervat.

Sarcinile se formulează astfel:

- ✓ Scrieți fără a vă opri, timp de 3 minute, tot ce vă trece prin minte și reușiți să fixați pe foaie în legătură cu proverbul „Dascălița sărăcie învață pe om meserie”.
- ✓ Scrieți fără a vă opri, timp de 3 minute, tot ce vă trece prin minte și reușiți să fixați pe foaie în legătură cu dictonul viorean „Nu există drum care să nu meargă mai departe”.
- ✓ Scrieți fără a vă opri, timp de 3 minute, tot ce vă trece prin minte și reușiți să fixați pe foaie în legătură cu întrebarea blagiană „Este numărul unu tatăl sau fratele numărului doi?”.

Ceea ce s-a înregistrat și s-a dat citirii în rezultatul exercițiului poate deveni prilej de construire a unor lanțuri asociative, a unei rețele de tip *Clustering* sau după fiecare lectură se vor sublinia cuvintele-cheie (ori, dimpotrivă, se va evidenția o asociere pe care nu a mai avut-o nimeni). Cel care conduce activitatea știe sigur încotro vâslește și unde intenționează să ajungă, prin urmare, își va lua în serios rolul de călăuză.

Reacția cititorului [1, p. 126] va solicita, pentru puritatea exercițiului, un text proaspăt, nediscutat în această comunitate de învățare. Ca să putem asigura spontaneitatea unei reacții imediate, vom alege un enunț explicit, bogat în cuvinte semnificative: maximă; haiku; poem într-un vers; citat.

Sarcinile se formulează astfel:

- ✓ Înscrieți-vă reacția verbală (în cuvinte, sintagme, enunțuri) la poemul într-un vers al lui Ion Pillat: „În zare zurgălăii de sănii... Suflet nins.”
- ✓ Exprimați într-un enunț esența zicalei „Frate, frate, da brânza-i pe bani”.
- ✓ Înregistrați-vă reacția verbală la proverbul oriental „O faptă valorează mai mult ca zece suspine”, raportându-vă la propria experiență de viață.
- ✓ Comentați într-un enunț situația reflectată în maxima lui Syrus: „Nu poate fi câștig fără paguba altuia.”
- ✓ Înscrieți-vă reacția verbală (în cuvinte, sintag-

me, enunțuri) la haikuul lui Jorge Luis Borges: „Din ziua aceea/n-am mai mutat piesele/pe tabla de șah.”

În asemenea exerciții nu pot exista reacții corecte sau greșite, iar profesorul/moderatorul va avea grijă să pună în lumină originalitatea, gândirea divergentă și asociațiile proaspete, precum și capacitatea de a-și exprima starea postleitorală.

V.A.S. (Văd – Aud – Simt) presupune completarea unui tabel cu trei coloane, imediat după enunțarea textului:

Ce ai văzut?	Ce ai auzit?	Ce ai simțit?

Sarcinile se formulează astfel:

- ✓ Scrieți ceea ce vedeți, auziți, simțiți ascultând versul stănescian: „Pun mâna pe zăpadă și se stinge”.
- ✓ Scrieți ceea ce vedeți, auziți, simțiți ascultând distihul lui Vasile Romanciuc: „În clipe de tristețe și de singurătate/Și piatra de pe suflet mi-ajunge de-o cetate.”
- ✓ Scrieți ceea ce vedeți, auziți, simțiți ascultând sentința lui Syrus: „O masă bună câștigă mai mulți prieteni decât o minte bună.”
- ✓ Scrieți ceea ce vedeți, auziți, simțiți ascultând haikuul lui Ion Hadârcă: „Nimeni pe lac./Cineva taie ceața/cu săbii de stof.”

Lectura secvențelor scrise, urmată imediat de feedback, este singura formă de evaluare a exercițiului. Dacă profesorul/moderatorul remarcă faptul că toți au scris, dar evită să citească, poate recurge la schimbul de caiete și lectura reciprocă. Nici unul dintre aceste produse scrise nu este evaluabil cu notă, mai ales pentru că în spatele lor nu se situează obiective de evaluare, ci unele pur formative.

TEHNICI DE DECLANȘARE A DISCUȚIEI

Urmărind orientat demararea procesului de discuție (care va continua fie cu elaborarea unui text scris, fie cu examinarea unei probleme, fie cu un studiu de caz, fie cu lectura unui text), aceste tehnici servesc frecvent pentru etapa de evocare, fiind atât de adaptabile la diverse obiective, încât operațiile intelectuale solicitate se pot situa pe terenul cunoașterii, al înțelegerii sau al aplicării; deseori se recurge la analiză și se finalizează cu sinteza-rezumat.

Privit ca declanșator, textul mic are câteva atuuri de netăgăduit:

- Este polivalent și poartă mesaje general-umane, semnificative pentru diverse situații.
- Reperează o experiență a altcuiva, deja analizată și generalizată, care poate fi examinată ca atare sau raportată la sine.
- Permite abordarea sa la diferite niveluri

(ontologic, lingvistic, hermeneutic, psihologic, pragmatic) [A se vedea: 2, pp. 3-8], în funcție de pregătirea auditoriului.

Tehnicile uzuale, aplicate pentru atingerea acestui obiectiv, sunt: *Citate; Discuția ghidată; Pixuri în pahar; Gândește – Discută în perechi – Prezintă; Schimbă perechea! ș.a.*

Textul mic poate deveni un imbold pentru discuție în patru situații didactice distincte:

I. Toți cei implicați în activitate au la dispoziție același text/aceleași texte de start.

Discuția ghidată [3, pp. 44-45]: profesorul/moderatorul afișează sau dictează un text pe care comunitatea de învățare urmează să-l pună în discuție. Condițiile în care se desfășoară acest exercițiu cer utilizarea unui obiect pe rol de microfon, care se transmite din mână în mână și doar cine dispune de el, la moment, are cuvântul. Oricine intenționează să participe se anunță și așteaptă ca antevorbitorul său să-i transmită obiectul.

Sarcinile se formulează astfel:

- ✓ Exprimați-vă opinia în legătură cu învățătura proverbului oriental: „Răbdarea este puterea celui fără de putere”.
- ✓ Participați la discuție, argumentându-vă poziția în raport cu maxima lui Comenius: „Învățând pe alții, ne învățăm pe noi înșine”.
- ✓ Discutați și exemplificați, referindu-vă la experiența de viață și de cititor, dictonul lui Aristotel: „Sărăcia duce lipsă de multe, lăcomia de toate”.
- ✓ Formulați și discutați mesajul poemului într-un vers al Ion Pillat: „Viața-i fum – și fumul căminului ți-i drag”.
- ✓ Conturați, participând la discuție, situația de comunicare adecvată utilizării proverbului: „Cu ce dascăl locuiește, așa învățătura primește”.

Conform algoritmului de aplicare a acestei tehnici, profesorul/moderatorul nu se implică în discuție și nu intervine cu comentarii, însă poate lansa întrebări care ar stimula discuția sau ar direcționa-o pe un alt făgaș. Când toți doritorii de a participa la discuție au avut ocazia să ia cuvântul, profesorul/moderatorul generalizează cele spuse și trece la etapa următoare.

Pixuri în pahar [2, p. 73; 147]: tehnica nu diferă mult de precedenta, doar că dorința de a participa la discuție este exprimată din start, prin plasarea propriului pix în paharul oferit de moderator. Când toți doritorii de a vorbi în cadrul exercițiului și-au manifestat intenția, moderatorul ia câte un pix din pahar și proprietarul lui are cuvântul. Restituirea pixului este procedura prin care moderatorul arată că respectivul vorbitor și-a încheiat discursul. Se va generaliza în final.

Sarcinile se formulează astfel:

- ✓ Discutați despre perspicacitatea îndemnului din maxima latină: „Să nu crezi că e aur tot ce lucește”.
- ✓ Raportați la propria experiență de viață afirmația din proverbul african: „E nevoie de un sat întreg pentru a crește un copil”.
- ✓ Expuneți-vă părerea cu privire la mesajul poemului: „Prut – trup rupt” (Vasile Romanciuc).
- ✓ Relatați o situație de viață când ați fi putut spune: „Cum îi mintea, așa-i și îmbrăcămintea”.
- ✓ Povestiți o întâmplare când s-a confirmat înțelepciunea proverbului: „Nu pentru cel ce doarme arde lampa”.

Procedul de organizare respectiv are un impact pozitiv asupra auditoriului, așa că se poate întâmpla să mai fie necesară o rundă de discuții, iar moderatorul e cel care decide dacă vorbitorii din prima tranșă mai participă sau lasă loc celorlalți. Exersarea frecventă a tehnicii crește activismul participanților și îi ajută să-și exprime pe această cale intenția de a comunica. Trebuie să existe loc de retragere pentru cei care constată că s-a spus deja tot ce aveau de spus dâșii: când intră în joc pixul lor, spun „pas” și îl iau fără a vorbi.

II. Toți cei implicați în activitate au la dispoziție aceleași texte de start (câteva), dintre care pot alege unul.

Citate [1, p. 43; 176]: se presupune că moderatorul intenționează să pună în discuție câteva citate (maxime, aforisme, proverbe ș.a.), formabilii având posibilitatea să aleagă textul pe care vor să-l abordeze. Citatele respective sunt afișate în sala de studii la distanță considerabilă unul de celălalt; toate sunt date citirii, după care se efectuează „votarea cu picioarele” și fiecare se postează lângă citatul ales.

Aici există temerea ca unele citate să fie mai populare decât altele – ceea ce e firesc în cazul unui vot liber exprimat – sau ca unele citate să primească un singur vot. Lângă citatele foarte populare, rugăm participanții să formeze grupuri nu mai mari de 6 persoane, separându-se și discutând același citat, dar într-o componentă rezonabilă. În raport cu citatele ignorate, e recomandabil să revenim, astăzi sau cu altă ocazie, la acestea; la moment, le propunem celor care nu au interlocutori să facă acum o altă alegere și să lucreze cel puțin în perechi.

Se rezervă timp pentru discuție, în rezultatul căreia fiecare grup va delega un prezentator ce va rezuma esența discuției (sau toți vor merge la loc și vor nota cele discutate). Deși moderatorul nu monitorizează discuțiile, care au loc concomitent, el totuși poate trece de la un grup la altul, ascultând fără a interveni.

Sarcinile se formulează astfel:

- ✓ Alegeți o maximă și expuneți în cuvinte proprii

ideea ei: „Ferește-te să crezi pe cineva prieten, dacă nu l-ai pus la încercare.”; „Nenorocirea îți arată dacă ai un prieten sau doar un nume.”; „E corect să iei asupra-ți greșeala prietenului.”; „Cine se teme de prieten nu cunoaște puterea acestui cuvânt.” (Syrus).

- ✓ Alegeți un aforism și dezvoltați ideea lui, argumentând: „Nu ne putem aminti decât ceea ce am uitat.” (H. Wald); „Amintirea zilelor bune e de multe ori o mângâiere în ceasuri triste.” (M. Sadoveanu); „Amintirile frumoase sunt bijuterii pierdute.” (P. Valery); „Amintirea este o seră a fericiților trecute.” (L. Blaga).
- ✓ Alegeți, comentați și ilustrați cu exemple proprii una dintre legile lui Murphy: „Pentru cele mai multe operații sunt necesare trei mâini.”; „Lenea este mama a nouă invenții din zece.”; „Orice lucru care merită făcut trebuia făcut încă de ieri.”; „Orice ai vrea să faci, trebuie să faci altceva mai întâi.”; „Concluzia vine în momentul în care te-ai plictisit să mai gândești.”.
- ✓ Alegeți un proverb și prezentați situația de comunicare adecvată pentru utilizarea lui: „Lupul când e singur devine leu.”; „Când păienjenisurile se unesc, ele pot lega și un leu.”; „Când pleci să vânezi vulpi, ia-ți alice pentru leu”; „După unghie leul se cunoaște.”; „Ce nu poate face leul, face vulpea.”.

Când timpul rezervat activității de grup a expirat, este necesar să se asculte rezumatele discuțiilor, dar și mai important este să se treacă în revistă popularitatea unor citate și lipsa de interes pentru altele, să se examineze argumentele pentru care a fost făcută o anumită alegere. În orice direcție s-ar îndrepta acum demersul didactic, legătura tematică dintre subiectul ce urmează și citate trebuie să fie sesizabilă.

III. Participanții primesc diferite texte.

Ceea ce ar putea urmări în acest caz moderatorul este ca fiecare pereche de elevi/cursanți să examineze un text diferit, dar toate textele să aibă ceva comun – tematica, mesajul, autorul.

Gândește – Discută în perechi – Prezintă [1, p. 93; 137]. Pentru acest exercițiu, sunt pregătite atâtea texte mici, în două exemplare fiecare, câte perechi se vor constitui. Participanții primesc citatele (proverbele, maximele) și, la prima etapă, nu-și cunosc partenerul, pentru că lucrează individual, elaborând un produs propriu – de exemplu, un text argumentativ (respectând algoritmi *Graficului T*, *Argumentului în patru pași*, *TASC*, *PRES* ș.a.). La expirarea timpului acordat, cei doi se caută, se întrunesc și își prezintă reciproc textele, după care discută, analizează, elaborează un produs comun. Acest produs comun este textul de start cu care pot participa la o dezbatere

sau la o discuție (*Colțuri; Pânza discuției; Cercul; Acvariul; Panelul ș.a.*).

Exemple de sarcini:

- ✓ Elaborați individual argumente în sprijinul recomandării: „Să nu lași drumul mare pentru cărare”. Discutați cu cel care a avut un text identic și alcătuiți o listă comună de argumente.
- ✓ Completați ambele coloane ale *Graficului T* cu argumente pro și contra afirmației lui Ion Agârbiceanu: „Literatura, ca orice artă, descoperă viața”. Discutați cu cel care a avut un text identic și alcătuiți o listă comună.
- ✓ Aplicând algoritmul TASC (**T**eză – **A**ntiteză – **S**inteză – **C**oncluzie), examinați afirmația lui Eugen Lovinescu: „Omul e cel mai deștept dintre animale, pentru că are mâini.” Discutați cu cel care a avut un text identic și elaborați o argumentare comună.

IV. Cursanții/elevii își selectează singuri textul cerut, în raport cu anumiți parametri.

Lasă-mi mie ultimul cuvânt!/Păstrează ultimul cuvânt pentru mine! [3, p. 77]. Tehnica presupune implicarea plinară a participanților în selectarea și interpretarea textelor mici, mai cu seamă a citatelor. Specificul acestei modalități de concepere și organizare a demersului rezidă în faptul că o sarcină de lectură și scriere este dată în prealabil „pentru acasă”, iar activitatea începe din momentul în care toată lumea a realizat sarcina individuală și are un produs scris.

S-a cerut lectura unui text și selectarea unui citat relevant, urmată de comentarea lui. Este important ca selecția să se facă în raport cu un text – același pentru toți – deoarece astfel toți vor cunoaște materialul de start și vor recunoaște secvența. În debutul activității, citatele se scriu pe fișe și se depun pe masa moderatorului. Moderatorul ia o fișă, fără a o alege, și le dictează tuturor citatul. Acum profesorul/moderatorul optează pentru varianta orală: elevii discută liber citatul, iar cel care l-a selectat și l-a comentat anterior nu va participa la discuție, ci va avea ultimul cuvânt, când va da citirii textul comentariului său. Situația poate deveni mai complexă dacă se găsesc câteva persoane care au selectat aceeași secvență: într-un asemenea caz, nimeni dintre ei nu participă la discuție și fiecare va avea „ultimul cuvânt”, adică își va citi comentariul.

Exercițiul are un puternic impact motivațional și

formativ, mai ales dacă textul citit în final este bine scris: astfel se va sesiza diferența dintre o discuție improvizată și realizarea conștientă și conștiincioasă a temei de acasă, iar situația va fi un vot în favoarea realizării pe îndelete a temelor. E adevărat că se poate întâmpla și invers: toți împreună, examinând citatul, vor vedea mai multe probleme, nuanțe, aspecte, deschideri decât a reușit să vadă un singur cititor – și aceasta ar putea fi o dovadă în plus pentru eficiența învățării prin colaborare.

Sarcinile se formulează astfel:

- ✓ Selectează un citat din textul dat și comentează-l într-un eseu de 1 pagină.
- ✓ După lectura romanului, selectează citatul care consideri că îi exprimă mesajul și comentează-l într-un text coerent de 1-1,5 pagini.
- ✓ Selectează un citat care se referă la personajul central și comentează-l, caracterizând personajul.

Ca exercițiu, ***Lasă-mi mie ultimul cuvânt!*** participă plinar la stimularea gândirii divergente și îi permite fiecărui participant să se prezinte diferit de ceilalți; ca produs, nu este un text evaluabil, ci doar unul care poate stimula scrierea metatextuală.

Aceste câteva exerciții de înviorare, stimulare, deschidere sunt parte integrantă a evocării și varierea lor va contribui la trezirea curiozității, creșterea interesului, sporirea motivației, stimularea creativității, oricare ar fi obiectivul operațional și orice auditoriu am avea. Ancorarea lor în realitatea lecției sau a trainingului, racordarea la conținuturile selectate și la alte activități proiectate rămân la discreția profesorului/moderatorului. Iar apelând frecvent la textele mici, am putea deschide pentru formabilii de orice vârstă un teritoriu vast și poate mai puțin cunoscut al aforisticii naționale și universale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V., Sclifos L., Lîsenco S. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Pro Didactica, 2016. 205 p.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Cartaleanu E. Dicționar de proverbe comentate. Chișinău: Știința, 2007.
3. Temple Ch. et al. Aplicarea tehnicilor LSDGC. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, 2003, nr. 2.



Elena SUFF

dr. în filologie

Textul literar și educația civică: *manus manum lavat*

Rezumat: Articolul examinează oportunitățile de utilizare a textelor literare de proporții, studiate de către elevi la cursul școlar de limbă și literatură română, în demersul didactic la disciplina Educația civică. După unele considerații generale, principiul acestei abordări este exemplificat pe conținuturile recomandate la educația civică în clasele de liceu și romanul *Ion* de Liviu Rebreanu. Se sugerează mai multe posibile conexiuni dintre liniile de subiect ale romanului și temele legate de relații interpersonale, lege și drept, sănătate, creșterea personală și orientarea pentru carieră etc.

Cuvinte-cheie: educație civică, limba și literatura română, liceu, text literar, roman.

Abstract: The article examines the learning opportunities of employing the long fiction texts studied in the Romanian Language and Literature course in the high-school Citizenship Education course. Following some general considerations, the approach is illustrated based on the recommended curricular contents and the novel *Ion* by Liviu Rebreanu. The author suggests a number of possible connections to be traced between the novel and topics such as interpersonal relations, law and justice, health and healthcare, personal growing and career orientation etc.

Keywords: Citizenship Education, Romanian Language and Literature, high school, fiction, novel.

Disciplina școlară *Educația civică* dispune de suficiente texte neliterare pe care se bazează demersul didactic: legi, regulamente, articole mass-media, texte științifice etc. În unele manuale școlare apar și fragmente de texte literare de proporții reduse. Profesorul de educație civică creativ și amator de lectură poate însă atrage încă o resursă bogată și diversă: textele literare de proporții – nuvele, romane; eventual, piese – citite de către elevi în afara lecțiilor propriu-zise.

În continuare, vom examina oportunitățile de utilizare a textelor literare în cursul de educație civică la clasele de liceu. Vârsta elevilor și experiența lor de cititor îi permite profesorului să solicite lectura *extra muros* a unor texte de proporții, care urmează a fi discutate la momentul potrivit al cursului. Un traseu eficient este exploatarea textelor studiate la alte discipline (limba și literatura română, iar la clasele cu profil umanist – și literatura universală) pentru atingerea obiectivelor cursului de educație civică: cel

puțin (cum ar putea spera profesorul), la disciplina de bază s-a asigurat deja faptul că elevul a citit și a înțeles textul, cu toată complexitatea explicării acțiunilor personajelor și a detaliilor socioculturale implicate. Profesorului de educație civică nu îi rămâne decât să adauge încă un nivel de analiză, de astă dată sub aspectul pe care intenționează să-l trateze în limitele cursului și modulului studiat. În mod ideal, profesorii celor două discipline vor colabora la realizarea acestui aspect, atingând astfel o autentică inter- și transdisciplinaritate. Obținem, în fine, o economie a resurselor și eforturilor elevului: dacă tot a citit o dată textul, de ce să nu-l utilizeze și cu altă ocazie?

Deși diapazonul literaturii române și universale se extinde peste mai multe perioade istorice, recomandăm ca, în acest caz, să se selecteze texte scrise relativ recent, cu realități cel puțin recunoscutibile, dacă nu și familiare. Elevul va fi capabil să perceapă subiectul fără obstacole semnificative de ordin lexical/lingvistic sau sociocultu-

ral, pentru că totuși obiectivul profesorului de educație civică este să lucreze cu problemele, situațiile și deciziile luate în texte, nu să examineze locul operelor vizate în istoria literaturii.

Vom exemplifica această abordare, referindu-ne la conținuturile specificate pentru predare la clasele de liceu la educația civică și unul din textele propuse pentru aceleași clase la limba și literatura română. (În practică, profesorul de limbă și literatură română poate alege alte texte potrivite etapei specifice a demersului educațional sau lasă autorii de manuale școlare să aleagă în locul lui. Intenția noastră este de a demonstra principiul de lucru.) Astfel, în fiecare dintre cele trei clase liceale cursul *Educația civică* presupune următoarele patru sugestii de conținut, sau module majore:

- *Omul – ființă socială*;
- *Legea – instrument de protecție a persoanei*;
- *Viața și sănătatea – valori personale și sociale*;
- *Creșterea personală și orientarea pentru carieră* [2, p. 6].

Prin urmare, subiectele generale pentru care se pot potrivi texte literare relevante sunt aproximativ următoarele:

<i>Omul – ființă socială</i>	Conflictele interpersonale și soluționarea lor Relații de cuplu Relații în familie Toleranța Relațiile în cadrul comunității etc.
<i>Legea – instrument de protecție a persoanei</i>	Lege, justiție și dreptate Crimă și pedeapsă Faptă și răsplată Exemple de infracțiuni și crime etc.
<i>Viața și sănătatea – valori personale și sociale</i>	Dileme etice în domeniul medicinei Medici și pacienți Căutarea cunoașterii științifice Omul și mediul Comportamente sănătoase și riscante Grija și responsabilitatea pentru sănătatea proprie etc.
<i>Creșterea personală și orientarea pentru carieră</i>	Afaceri reușite și eșuate Comportamente responsabile și irepsonabile Impozite și taxe Povești de succes în carieră etc.

Înainte de a ne referi la titluri concrete, ținem să subliniem valoarea educativă și edificatoare a biografiilor scriitorilor studiați. Existența unei biografii publicate

sub formă de volum sau a materialelor memorialistice editate facilitează sarcina elevului și a profesorului; însă și notele biografice de la începutul unei selecții de lucrări sau din Wikipedia poate servi drept *studiu de caz* sau mizanscenă pentru un *joc de rol*. Biografiile se vor dovedi deosebit de utile la modulul al IV-lea, *Creșterea personală și orientarea pentru carieră*, menit să releve valoarea studiilor și a unui traseu profesional individual definit. Elevilor li se va propune să examineze biografiile detaliate a doi-trei scriitori studiați (modulul *Cititorul și universul artistic al creației literare* din Curriculumul Național la limba și literatura română pentru clasa a XII-a presupune studierea monografică a câtorva autori de talie majoră [1, p. 20]), să acumuleze și să structureze informațiile (*Clustering, Păienjeniş*), eventual să reprezinte tangențele și diferențele în *diagrama Venn*. Se va acorda atenție deosebită rolului studiilor, momentului în care scriitorul și-a înțeles vocația și și-a ales profesia (or, realitățile vieții fiind ceea ce sunt, puțini autori și-au putut permite să trăiască din peniță și nimic altceva). O comparație instructivă se poate trasa între biografia lui Mihai Eminescu și cea a lui Lucian Blaga: ambii au început prin a studia la școli germane, în Bucovina și, respectiv, Transilvania, însă faptul că cel dintâi a părăsit școala fără a o absolvi i-a pus piedici tot restul vieții sale, la fel cum rezultatele strălucite la învățătură și mediul intelectual din familie i-au permis celui de-al doilea să demareze o remarcabilă carieră academică și politică. În general, merită discutat în clasă adevărul că, regretabil, vocația și talentul nu sunt întotdeauna capabile să susțină în confort cotidian omul de artă și familia sa. Biografiile scriitorilor români și străini prezintă numeroase ilustrații ale acestei afirmații.

Proza realistă din diferite epoci este deosebit de potrivită pentru lectură la educația civică, de vreme ce operează cu evenimente și personaje apropiate de cele adevărate. Aceasta ne permite să le tratăm, cu titlu de exercițiu, drept subiecte pentru analiza diverselor aspecte ale vieții și societății. De exemplu, opera ne-istorică a lui Ion Druță oferă numeroase oportunități pentru discuție asupra moravurilor și mentalității naționale, deoarece, indiferent de schimbarea regimului politic, oamenii-personaje au rămas aceleași. Altele sunt prevederile legale privind durata studiilor medii obligatorii, dar și în ziua de azi Rusanda ar fi trebuit să decidă dacă își continuă studiile la liceu sau se oprește după clasa a IX-a; dacă pleacă la oraș pentru a obține o profesie, revenind acasă deja cu alt statut social, sau se mulțumește cu același destin ca părinții săi.

Să presupunem că elevii au studiat la limba și literatura română romanul *Ion* de Liviu Rebreanu – în clasa a X-a, drept mostră de text epic [1, p. 18], sau în clasa a XI-a, drept specimen de proză realistă. Circumstanțele satului transilvănean de la 1900 nu vor avea multe

tangente cu viața de zi cu zi a elevilor, însă relațiile din cadrul comunității rurale și din familii rămân, în esență, în mare parte asemănătoare: factorii economici ne influențează și astăzi relațiile. Liniile de subiect Ion – Ana, Ion – Florica, George – Ana, George – Florica pot fi abordate la temele *Relații interpersonale. Pasiuni și sentimente* (clasa a X-a) [2, p. 7], *Maturitatea fizică, psihologică și socială a persoanei* (clasa a X-a) [2, p. 7], *Comunicarea și responsabilitatea în relații de cuplu* (clasa a X-a) [2, p. 7], *Dreptul de proprietate* (clasa a X-a) [2, p. 7], *Condițiile de încheiere a căsătoriei* (clasa a XI-a) [2, p. 8-9], *Raporturile patrimoniale și nepatrimoniale dintre soți* (clasa a XI-a) [2, p. 9] etc. Activitățile se vor centra pe definirea și soluționarea conflictelor dintre personaje, tehnicile de consiliere care le-ar fi ajutat, strategiile de comunicare eficientă care ar fi facilitat interacțiunile.

Romanul este bogat și în materiale pentru modulul II, *Legea – instrument de protecție a persoanei*. Judecarea și încarcerarea lui Ion [3, 4, *passim*] poate fi analizată sub aspectul dreptului penal. La început, elevii vor examina câteva mostre de hotărâri judecătorești autentice (accesibile pe *Portalul instanțelor naționale de judecată*, <http://www.instante.justice.md>), pentru a înțelege cerințele structurale și stilistice pentru acest tip de text funcțional. Apoi, în echipe, elevii cercetează cazul lui Ion (s-a bătut cu vecinul și a furat din pământul acestuia) din punctul de vedere al legislației moldovenești în vigoare, decid dacă Ion a comis o contravenție administrativă sau o infracțiune și prezintă hotărârea judecătorească. Într-o clasă de elevi creativi și cu înclinații teatrale, procesul contemporan asupra lui Ion se poate organiza sub formă de *joc de rol*. În continuare, apelul lui Ion împotriva sentinței poate fi privit drept un prilej pentru informarea elevilor despre posibilitățile de apel prevăzute de legislația Republicii Moldova.

Situația complexă privind zestrea Anei – pământul și casele pe care și le dorește Ion – promisă verbal de către tatăl ei, care apoi refuză să înregistreze oficial înstrăinarea bunurilor imobiliare în favoarea ginerelui, se poate examina și sub aspectul dreptului proprietății actual, și, dacă elevii sunt dispuși să facă investigații mai profunde (eventual, cu ajutorul profesorului de istorie), din punctul de vedere al legislației ad-hoc, adică dreptul Austro-Ungariei de la cca 1900. În același context, și conflictul patrimonial dintre preotul Belciug și învățătorul Herdelea poate fi examinat în cadrul temelor *Dreptul de proprietate și Dreptate și lege. Norme juridice. Norme morale* (clasa a X-a) [2, p. 7]. Ambele linii de subiect ilustrează convingător motivul pentru care este necesar ca toate tranzacțiile cu implicații financiare, chiar și cele încheiate între rude și prieteni, să fie înregistrate conform legislației în vigoare. Ghidați de către profesor, elevii pot elabora

textul înțelegerilor pe care nu le-au semnat Vasile Baciu și Ion și, respectiv, preotul și învățătorul.

Motivul datoriilor și al creditelor apare în roman cu referire la mai multe personaje. Cazurile învățătorului Herdelea și al lui Glanetașu-tatăl, oameni diferiți, din părturi sociale diferite, cu principii de viață, necesități și valori diferite, care însă ajung, ambii, înglobați în datorii, pot servi, în mâinile unui profesor abil, drept prilej pentru o discuție instructivă și preventivă despre pericolele împrumuturilor facile și pernicioase.

Soarta tragică a micului Petrișor, fiul lui Ion și al Anei, poate fi citată în cadrul temelor *Sănătatea – element de cultură și Sănătatea personală și socială – condiție a calității genofondului* (clasa a XI-a) [2, p. 9] drept o preîntâmpinare vizând comportamentele iresponsabile în cadrul familiilor cu copii: bunica sa Zenobia ia decizii nesăbuite și nesănătoase privind nutriția și tratamentul copilului, cu consecințe fatale pentru acesta. Făcând referire la *Codul penal și Codul familiei* ale Republicii Moldova, elevii pot examina cazul ca unul de neglijență în privința minorului și oferi soluții aplicabile în context contemporan (decăderea lui Ion din drepturi părintești, plasarea lui Petruț în grija statului, eventual în familia unui asistent parental profesionist etc.).

Problema carierei lui Titu Herdelea, care renunță la mai multe oportunități de a face studii și se pomenește, din cauza lipsei bacalaureatului, incapabil să capete o profesie pe care ar considera-o respectabilă, este o temă interesantă de discuție la capitolul *Relația succes școlar – reușită personală și profesională* (clasa a XI-a) [2, p. 9], *Alegerea profesiei în condițiile economiei de piață* (clasa a XII-a) [2, p. 11]. O tehnică de tipul *Panelul* cu distribuirea rolurilor poate fi aplicată pentru a interpreta întâlnirea lui Titu cu specialiștii de orientare în carieră. Ce ocupație i s-ar potrivi unui tânăr cu aspirații literare și interese politice de orientare naționalistă, cu studii medii incomplete? De ce calificări ar mai avea nevoie?

În fine, problema românilor transilvăneni, care sunt cetățeni ai unui stat cu alte etnii dominante, obligați să-și facă studiile și să-și primească dreptatea într-o limbă pe care, de multe ori, nu o cunosc sau o cunosc insuficient, poate fi privită prin prisma temelor *Demnitatea națională. Conștiința națională* (clasa a X-a) [2, p. 7] și *Interculturalitate și multiculturalitate* (clasa a XII-a) [2, p. 10].

Deși formula sună ca o platitudine, rămâne adevărat faptul că rostul cursului de educație civică este de a educa cetățeni conștienți și conștiincioși. Învățând, sub îndrumarea profesorului, să vadă exemple de atitudine civică, comportamente care merită sau nu merită imitate în textele cu care se confruntă în cotidianul școlar și extracurricular, elevii se vor orienta mai lesne și în viața din jurul lor – viața care, spune paradoxul, tinde să imite literatura.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ghicov A., Goraș-Postică V. (coord.) Limba și literatura română: curriculum pentru clasele a 10-a – a 12-a. Chișinău: Știința, 2010. 44 p.
2. Parlicov E., Solovei R., Cerbușca P. et al. Educație civică: curriculum pentru clasele a 10-a – a 12-a. Chișinău: Știința, 2010. 16 p.
3. Rebreanu L. Ion. Vol. I. Chișinău: Litera, 2001. 256 p.
4. Rebreanu L. Ion. Vol. II. Chișinău: Litera, 2001. 256 p.



Ana VIVDICI

director, Inspectoratul Școlar Național

Dezvoltarea gândirii critice – imperativ al profesorului secolului al XXI-lea

Rezumat: Dezvoltarea gândirii critice nu poate fi văzută ca o competență singulară, pe care trebuie să se centreze demersul didactic: or, ea face parte dintr-un set de competențe esențiale ale secolului al XXI-lea, determinat de parteneriatul pentru competențele secolului al XXI-lea. Diferitele abordări ale procesului educațional de proiectare-predare-evaluare subliniază perspectivele de interacțiune la clasa de elevi,

care nu sunt relaționate doar cu predarea limbilor străine și nu se restrâng la o arie curriculară, fiind, în schimb, transdisciplinare.

Cuvinte-cheie: gândire critică, competențe pentru secolul al XXI-lea, Intel Teach, taxonomia socratică a întrebărilor, taxonomia digitală a lui Bloom.

Abstract: The development of critical thinking skills cannot be seen as a solitary competence, on which the educational process needs to be focused. Instead, it ought to be perceived as part of a set of interconnected competences. The various current approaches to the development of the didactical process of planning-teaching-assessment underline the perspectives of interaction in the classroom, which are not connected to foreign language teaching only, but are actually cross-curricular.

Keywords: critical thinking, 21st century skills, Intel Teach, Socratic taxonomy of questions, Bloom's digital taxonomy.

”Educația este cea mai puternică armă care poate schimba lumea.”
(Nelson Mandela)

Educația este cel mai frumos dar oferit omenirii prin intermediul profesorului. De nivelul de formare al acestuia depinde calitatea vieții și realizarea misiunii procesului didactic – satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății, dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului.

Gândirea critică se impune ca una din competențele inerente reușitei profesionale și integrării adecvate a absolventului învățământului general în secolul al XXI-lea, alături de alte competențe esențiale definite de compania Intel în cadrul Parteneriatului pentru secolul al XXI-lea [8]. Abordată singular însă, această competență nu poate fi valorificată plenar:

Aptitudini de învățare și inovare:

Creativitate și inovare

- A demonstra originalitate și inventivitate în activitate.
- A elabora, implementa și comunica idei noi altor persoane.
- A fi deschiși și receptivi la noi și diverse perspective.
- A acționa asupra ideilor creative, pentru a avea o contribuție palpabilă și utilă în domeniul unde are loc inovarea.

Gândire critică și rezolvarea problemelor

- A efectua raționamente solide pentru înțelegere.
- A face alegeri și a lua decizii complexe.

<ul style="list-style-type: none"> • A înțelege interconexiunile dintre sisteme. • A identifica și formula întrebări semnificative, ce clarifică diverse puncte de vedere și orientează spre soluții mai bune. • A cadra, analiza și sintetiza informația pentru a rezolva probleme și a răspunde la întrebări.
<p><i>Comunicare și colaborare</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A articula clar și eficient gândurile și ideile, oral și în scris. • A demonstra abilitatea de a lucra eficient cu diverse echipe. • A da dovadă de flexibilitate și voință de a fi util, făcând compromisurile necesare pentru a realiza un scop comun. • A asuma o responsabilitate comună pentru lucrul colaborativ.
<p>Aptitudini informaționale, mass-media și tehnologice:</p>
<p><i>Instruire informațională</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A accesa eficient și efectiv informația, a evalua informația în mod critic și competent și a utiliza informația cu exactitate și creativ pentru chestiunea sau problema dată. • A poseda o înțelegere fundamentală a chestiunilor etice/juridice care țin de accesul și utilizarea informației.
<p><i>Instruire în domeniul mass-media</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A înțelege modul în care sunt construite mesajele mass-media, în ce scop și cu utilizarea căror instrumente, caracteristici și înțelegeri. • A examina interpretarea diferită de către persoane a mesajelor, modul în care sunt incluse sau excluse valorile și punctele de vedere și modul în care mass-media pot influența asupra convingerilor și comportamentelor. • A poseda o înțelegere fundamentală a chestiunilor etice/juridice ce țin de accesul și utilizarea informației.
<p><i>TIC (Tehnologii informaționale și de comunicare)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A utiliza tehnologiile digitale, instrumentele de comunicare și/sau rețelele în mod adecvat pentru a accesa, gestiona, integra, evalua și crea informații în vederea funcționării într-o economie a cunoașterii. • A utiliza tehnologia ca instrument de cercetare, organizare, evaluare și comunicare a informației și a da dovadă de o înțelegere fundamentală a chestiunilor etice/juridice ce țin de accesul și utilizarea informației.
<p>Aptitudini pentru viață și carieră:</p>
<p><i>Flexibilitate și adaptabilitate</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A se adapta la diverse roluri și responsabilități. • A lucra eficient într-un climat plin de ambiguitate, cu schimbarea drept una din priorități.
<p><i>Inițiativă și autodirijare</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A monitoriza propria înțelegere și necesitățile de instruire. • A depăși nivelul de bază al aptitudinilor și/sau curriculumului pentru a explora și extinde propria instruire și oportunitățile de obținere a experienței. • A da dovadă de inițiativa de a avansa în nivelele aptitudinilor spre nivelul profesionist. • A defini, prioritiza și efectua sarcini fără supraveghere directă. • A utiliza eficient timpul și a gestiona volumul de lucru. • A da dovadă de angajament pentru instruire ca proces pentru tot parcursul vieții.
<p><i>Aptitudini sociale și transculturale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A lucra în mod adecvat și productiv împreună cu alte persoane. • A acorda pârghii pentru inteligența colectivă a grupurilor, în caz de necesitate. • A stabili punți între diferențele culturale și a utiliza diversele perspective pentru a spori inovația și calitatea lucrului.
<p><i>Productivitate și responsabilitate</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A stabili și atinge standarde și scopuri înalte privind prestarea la timp a lucrărilor de calitate. • A da dovadă de asiduitate și etică profesională pozitivă (de exemplu, a fi punctual și de nădejde).
<p><i>Leadership și responsabilitate</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A utiliza aptitudinile interpersonale și cele de rezolvare a problemelor pentru a-i influența și a-i ghida pe alții spre un scop. • A oferi pârghii pentru punctele forte ale altor persoane în vederea realizării unui scop comun. • A da dovadă de integritate și comportament etic. • A acționa responsabil, ținând cont de interesele comunității în ansamblu

Una din propriile mele convingeri profesionale este că atitudinea profesorului în cadrul procesului educațional determină parcursul și rezultatul. Filosofia predării de calitate se fundamentează pe convingerea că responsabilitatea pentru asigurarea învățării îi aparține profesorului. Dedicția, motivația sa continuă inspiră elevii pentru creștere continuă și diminuează riscul analfabetismului funcțional.

Fiind interesată de formare continuă pentru extinderea competențelor profesionale de dezvoltare a gândirii critice la elevi, am fost determinată să urmez diverse oportunități de instruire, printre care se numără *Critical Thinking in the English Language Teaching (EFL) Curriculum* (un curs online de 10 săptămâni), oferit de Universitatea Oregon, Linguistics/American English Institute, și cursul *Intel Teach IT Essentials*, organizat de către *Intel Teach Ucraina* în cadrul Centrului pentru Tehnologii Informaționale și Comunicaționale în Educație, Chișinău. Aceste cursuri abordează diferite strategii didactice, specifice dezvoltării competențelor secolului al XXI-lea la elevi. Ele înglobează două perspective menite să regândească structura planificării și organizării învățării la predarea disciplinei *Limba engleză* din perspectiva dezvoltării gândirii critice (rezultate în parteneriat cu un expert internațional în educație, exemplul american centrat pe dezvoltarea gândirii critice).

LESSON PLAN

Designers' Names: Ana Vivdici Olivera Catic	Type of course lesson is planned for (<i>ex: low-level reading for high school students</i>): English as a Foreign Language to high school students – higher level Number of students: 20	
Title of Lesson: Bullying	Length of lesson: 55 minutes	
I. Briefly describe, in <u>one sentence</u>, your lesson , giving some context so that others understand what is happening. Working with video and students life experience we focus on developing students' capacity to recognize, interpret and fight against bullying through various group activities whose culmination would be a creative project.		
II. Prerequisites. At the beginning of this lesson, students are expected to have or to know: – to recognize instances of bullying but perhaps not recognize all forms of verbal and emotional bullying; – to have experienced some form of bullying or have bullied themselves without knowing it; – to be familiar with school policy on bullying and potential punishments; – to be able to express themselves clearly and accurately with non-impeding grammatical mistakes; – to be aware of consequences of bullying in terms of punishment, but perhaps not its effect on school life, neighborhood, growing up etc.		
III. Instructional Objectives for the lesson: Please write 2-3 explicit critical thinking objectives. Be sure to use the ABCD (Audience-Behavior-Condition-Degree) model and label the parts for clarity as shown in the example.	NEW VERSION: Bloom's domain and level	CT Strategy (No more than 2 per objective)
1. Objective #1 Given the term "bullying" and some video material (C) students (A) will identify, interpret and evaluate behavior of the people involved in bullying (B) as measured by a checklist provided by the teacher. (D)	Affective, Valuing level	S-32 Making plausible interpretations S-17 Questioning deeply
Supporting Activity for Objective #1 After watching a video of a bullied child who strikes back, put in small buzz groups students are asked to follow a checklist on a handout and identify the incident and the roles of people involved. They will be given a handout with some open-ended questions targeting the roles of: the bully, the victim and the by-standers, and types of bullying – physical, verbal, emotional etc. (reference: Instructional Methodology from The Dynamics of Using Argumentation in the EFL Classroom Overview, John Baker). The link to the video: https://www.youtube.com/watch?v=Swfw2QNs7Q Later, they are launched into open class discussion (in which they are asked higher-order questions and given enough Wait Time: What did you see in the video? How did they behave and why? Is this behavior acceptable and if not, why not? Should we talk about this in schools?) They are encouraged to ask their own questions to other groups.		

They also divide the roles among the group members and form Circle of viewpoints (As in research based teaching practices) – they write what the bully’s point of view is, the victim’s, the bystander’s and the school’s. This should help them realize the multifaceted nature of the incident and understand all involved.

References:

Buzz Groups as in *The Dynamics of Using Argumentation in the EFL Classroom Overview* by John Baker.
Reasoning as a mode of learning from *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*, Paul.

Circle of viewpoints from *Making Thinking Visible*, David Perkins.

Fairness as in *Colleges Should Teach Intellectual Virtues* by Barry Schwartz and Kenneth Sharpe.

2. Objective #2

Given another video of students’ reactions to the incident in question (C) students in their groups (A) compare and contrast their own ideas to the students’ in the video (B) using complex sentences following the given models of thoughts (Unlike in the video... We believe...In contrast to...As seen here...Initially we thought...but after viewing this... I agree with...I disagree with... How can they know that... etc.) (D)

Cognitive, Analyzing

S-20 Analyzing or evaluating actions or policies
S-12 Developing One’s perspective

Supporting Activity for Objective #2 (Describe what students will do, step by step, to as they work toward accomplishing the above objective. Mention instructional methodology, making explicit reference to week 4 and/or 5 readings.)

Students watch a video material with students reacting to the incident in question and commenting on the interviewers questions like: Why do people bully, What would you do? What can be done? etc.) As in the Star model – they work in groups and discuss the similarities and differences of their views and the students’ in the video. They note any changes in their opinion after watching other reactions and thoughts. They select one student from the group who will present their ideas to another group and gather any new questions or information and return to their original group, summarizing the feedback they got. The link to the video: http://www.youtube.com/watch?v=Xre8zZ_B8Mk

References:

Collaborative learning from *Collaborative Learning Enhances Critical Thinking* by Anuradha A. Gokhale, Journal of Technology Education and Critical Thinking: *What a character* by Brent A. Jones.

Star from Cole’s model as in *The Dynamics of Using Argumentation in the EFL Classroom Overview* by John Baker.

3. Objective #3

Given a choice of various project ideas, (C) students (A) create their own carefully planned, originally designed and presented (D) project they believe would help foster a bully-free environment in their school (B).

Cognitive, Creating

S-19 Generating and assessing solutions
S-27 Comparing and contrasting ideals with actual practice

Supporting Activity for Objective #3

The focus shifts on the situation in their own school and the students tell each other personal or known examples of bullying and the aftermath. They ask themselves, having their own school in mind:

How is bullying dealt with, if at all? Is it penalized and is the penalty sufficient or too harsh? What would they have done if they were the victim/the by-standers/ the school? What would they say to the bully? After the discussion, they are given several choices of helping create a kindness zone in the school – what can they do to help? They can choose to make a poster, leaflets, banners, rap concert, and such. Each group chooses the preferred option and set up the plan – assign roles within the group, organize the workload step by step, set check-points and deadlines and forms of communication among the team members during the project time. After finishing the plan, they present it to the class. The project is assigned as homework and then either posted on the walls or presented to other students in and outside the classroom.

References:

Encouraging creativity as found in *Critical Thinking in the Elementary Classroom* by Vera Schneider.
Enhancing the environment as found in ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Bonnie Potts.

IV. Continued development of critical thinking — Based on this lesson plan and subsequent lessons, describe specific ideas for on-going development of critical thinking for yourself and for students.

As teachers, we can continue phrasing lesson objectives in this manner, so as to ensure that we are aware of the objectives of the lessons and that our activities actually contribute and lead to the objective. Writing the actual steps of the lesson brings the important issues to focus. Also, it makes the teacher develop humility and realize that the topics dealt with in class are deep, and that the teacher does not have all the answers.

As for students, they will greatly benefit from this approach, since we can bring them thought-provoking readings and videos such as this one, which will bring some even more controversial perspectives to the lesson and encourage all students to participate. They should stop worrying about making mistakes and trying to find the one right answer – but see how every situation is open to interpretation, making sure the argumentation is sound, of course. In the future, the logic of reasoning should be given a lot of room, so they don't fall back to superficial conclusions. They will be given higher-order tasks that require them to analyze, evaluate and/or create content and become self-aware thinkers.

Exemplul abordat de cursul *Intel Teach* vizează dimensiuni conectate cu exemplul precedent, dar încadrează complex și integrat dezvoltarea competențelor secolului al XXI-lea. Ambele exemple pot fi extinse la nivel de unitate de învățare sau reduse, în funcție de timpul alocat, dar conceptul rămâne neschimbat.

Model de plan al unității de învățare

Autorul unității de învățare	
Numele și prenumele	
District școlar	
Denumirea școlii	
Orașul unde se află școala Statul	
Prezentarea generală a unității de învățare	
Titlul unității de învățare	
O denumire descriptivă sau creativă pentru unitatea de învățare.	
Sumarul unității de învățare	
<i>Descrieți pe scurt în 3-5 propoziții temele, activitățile-cheie, produsele elevilor și rolurile posibile pe care elevii și le pot asuma într-un scenariu de proiect.</i>	
Domeniul disciplinei	
<i>Domeniul disciplinei pe care este axată unitatea de învățare (la care se referă standardele, obiectivele și procedeele de instruire)</i>	
Nivelul clasei	
<i>Nivelul (nivelurile) clasei-țintă pentru unitatea de învățare</i>	
Volumul aproximativ de timp necesar	
<i>Exemplu: 8 lecții de 50 minute, 6 săptămâni, 3 luni ș.a.m.d.</i>	
Bazele unității de învățare	
Standarde și repere-țintă privind conținutul	
<i>Introduceți aici standardele Dvs. După revizuirea și reducerea listei standardelor pentru această unitate, standardele ce rămân în această secțiune trebuie să includă standardele prioritare, bine orientate, pe care urmează să le atingă elevii Dvs. (nu doar să le abordeze cu ușurință) și pe care le veți evalua la sfârșitul acestei unități de învățare.</i>	

Obiectivele elevilor/rezultatele instruirii	
<i>Enumerați, în ordinea priorității, obiectivele de conținut evaluate, pe care elevii Dvs. urmează să le realizeze către sfârșitul unității de învățare.</i>	
Întrebări-cheie ale curriculumului	
Întrebare esențială	<i>O întrebare amplă, majoră, care poate crea o punte între diverse unități de învățare sau domenii de disciplină.</i>
Întrebările unității de învățare	<i>Întrebări de orientare pentru unitatea de învățare.</i>
Întrebări privind conținutul	<i>Domeniul conținutului sau întrebări defnitorii.</i>
Planul de evaluare	
Graficul evaluării	
Înainte de începerea lucrului asupra proiectului <i>Inserați evaluări care ajută la determinarea trecutului elevilor, aptitudinilor, atitudinilor și înțelegerilor eronate.</i>	
Elevii lucrează asupra proiectelor și îndeplinesc sarcini <i>Inserați evaluări care determină necesitățile elevilor, monitorizează progresul, verifică nivelul înțelegerii și încurajează metacogniția, autodirijarea și colaborarea.</i>	
După finalizarea lucrului asupra proiectului <i>Inserați evaluări care determină nivelul înțelegerii și aptitudinile, încurajează metacogniția și determină necesitățile de instruire ale elevilor.</i>	
Sumarul evaluării	
<i>Descrieți evaluările pe care Dvs. și elevii Dvs. le utilizați pentru a determina necesitățile, a stabili scopurile, a monitoriza progresul, a oferi feedback, a evalua gândirea și progresul, precum și a reflecta asupra învățării de-a lungul ciclului de instruire. Aici pot fi incluși organizatori grafici, titluri din ziare, notițe, liste de verificare, conferințe, chestionări și rubrici. Descrieți, de asemenea, artefacte evaluate ale învățării elevilor, cum sunt produsele, prezentările, documentele scrise sau realizările și evaluările pe care le utilizați. În secțiunea Procedee de instruire, descrieți cine utilizează evaluările, cum sunt utilizate și unde au loc.</i>	
Detalii ale unității de învățare	
Aptitudini necesare	
<i>Cunoștințe conceptuale și aptitudini tehnice pe care elevii trebuie să le dețină pentru a începe această unitate de învățare.</i>	
Procedee de instruire	
<i>Un tablou clar al ciclului de instruire – descrierea sferei și a succesiunii activităților elevilor și o explicație privind modalitatea de implicare a elevilor în planificarea propriei instruirii.</i>	
Ajustări la instruirea diferențiată	
Elevi cu necesități speciale	<i>Descrieți așa ajustări și tipuri de suport pentru elevi cum sunt timpul suplimentar pentru studii, obiectivele ajustate ale instruirii, sarcinile modificate, grupările, calendarul sarcinilor, tehnologiile adaptive și suportul din partea specialiștilor. Enumerați resursele specifice pe care le veți utiliza. Descrieți, de asemenea, modificările în modalitatea de exprimare de către elevi a celor învățate (de exemplu, interviul oral în loc de test scris).</i>
Vorbitori ne-nativi	<i>Descrieți suportul lingvistic, de exemplu Instruirea English Language Learner (ELL) și tutoratul din partea elevilor bilingvi mai capabili sau din partea comunității voluntarilor. Descrieți materialele adaptive, de exemplu textele în limba maternă a elevilor; organizatorii grafici, textele ilustrate, dicționarele bilingve și instrumentele de traducere.</i>

	<i>Enumerați resursele specifice pe care le veți utiliza. Descrieți schimbările în modalitatea elevilor de a exprima cele învățate (limba maternă în loc de limba engleză sau interviul oral în loc de test scris).</i>	
Elevi dotați/talentați	<i>Descrieți diversele modalități de explorare de către elevi a conținutului curriculumului, inclusiv studiul independent și diferite opțiuni prin intermediul cărora elevii pot demonstra sau prezenta cele învățate, așa ca sarcini mai provocatoare, extensiuni ce necesită acoperire în profunzime, investigații extinse privind teme aferente, la alegerea elevului, și sarcini sau proiecte deschise. Enumerați resursele concrete pe care le veți utiliza.</i>	
Materiale și resurse necesare pentru unitatea de învățare		
Tehnologii – Hardware (Faceți clic pe casetele cu echipamentul necesar)		
<input type="checkbox"/> Aparat foto	<input type="checkbox"/> Disc laser	<input type="checkbox"/> VCR
<input type="checkbox"/> Calculator/calculatoare	<input type="checkbox"/> Imprimantă	<input type="checkbox"/> Cameră video
<input type="checkbox"/> Aparat foto digital	<input type="checkbox"/> Sistem de proiectare	<input type="checkbox"/> Echipament pentru conferințe video
<input type="checkbox"/> DVD Player	<input type="checkbox"/> Scaner	<input type="checkbox"/> Alte
<input type="checkbox"/> Conexiune Internet	<input type="checkbox"/> Televizor	
Tehnologii – Software (Faceți clic pe casetele cu programele necesare.)		
<input type="checkbox"/> Baze de date/Foi de calcul	<input type="checkbox"/> Procesor de imagini	<input type="checkbox"/> Elaborator de pagini web
<input type="checkbox"/> Tehnoredactare computerizată	<input type="checkbox"/> Internet Web Browser	<input type="checkbox"/> Procesor de text
<input type="checkbox"/> Soft pentru email	<input type="checkbox"/> Multimedia	<input type="checkbox"/> Alte
<input type="checkbox"/> Enciclopedie pe CD-ROM		
Materiale imprimate	<i>Manuale, ghiduri curriculare, cărți de povești, manuale de laborator, materiale de referință ș.a.m.d.</i>	
Consumabile	<i>Materiale esențiale care trebuie comandate sau colectate pentru a implementa unitatea de învățare și care sunt specifice cursului de instruire. Nu este necesar de a include materialele utilizate cotidian la toate lecțiile.</i>	
Resurse Internet	<i>Adrese web (URL-uri) ce susțin implementarea unității de învățare.</i>	
Alte resurse	<i>Vizite pe teren, experimente, vorbitori invitați, mentori, alți elevi/clase, membri ai comunității, părinți ș.a.m.d.</i>	

Diferențele de abordare dintre structura proiectării didactice aplicate la nivel național și aceste două experiențe internaționale plasează accentele în mod diferit: nu pe acoperirea unor conținuturi, unități de învățare strict curriculare, ci mai mult pe unități transdisciplinare, bazate pe taxonomia digitală a lui Bloom [6] și axate pe interogație și descoperire, implicând mai curând taxonomia interogației socratice [7], inovarea și creativitatea decât cunoașterea, înțelegerea și aplicarea.

Datorită numeroaselor materiale de cercetare disponibile on-line, reflectate și în bibliografia acestui articol, subiectul poate fi examinat în profunzime, eventual determinând schimbări de viziune considerabile, pe care mi le-aș dori ca cititorii să le observe prin interogație. Printre exemplele de abordare a acestui subiect din experiența internațională [2] și experiența mea didactică s-ar regăsi blogul elevilor, platforma on-line de management a învățării a clasei, studiile de cercetare ale elevilor, sondajele de opinie, managementul învățării-evaluării prin utilizarea poștei electronice, a vblog-urilor etc. [5].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. http://www.elearning.ro/resurse/intelteach_prezentare_elearningromania.pdf
2. https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf
3. http://ctice.md/ctice2013/wp-content/uploads/2014/07/Cursul-Intel-Teach-Essential_10_1_RO.pdf
4. <https://drive.google.com/drive/folders/0B194rgMbNatyeHhfb11XNm1JZmM>
5. <https://drive.google.com/drive/folders/0B194rgMbNatyaTFDQWppeWtDUFk?usp=sharing>
6. <https://drive.google.com/drive/search?q=CT%20strategy>
7. http://ed.fnal.gov/trc_new/tutorial/taxonomy.html
8. Partnership for 21st Century Skills (<http://www.p21.org>) https://educate.intel.com/download/K12/elements/pba_html/resources/08_21st_Century_Skills.pdf

Extinderea – în clasă sau acasă?



Vitalie PĂDURARU

gr. did. I, Centrul de Excelență în Transporturi,
Chișinău.

Cuvinte-cheie: cadrul ERRE, extindere, sarcini, rezultate, domeniul transporturilor.

Abstract: The phase that dots the i's and crosses the t's in the ERRE framework system for learning and teaching is Extension, meaning the completion of training specific competences through practical actions. We exemplify through a list of tasks suitable for the Extension stage, as well as by suggesting ways of assessing outcomes. The article emphasizes the conviction that learning does not stop at the end of the lesson, it continues beyond the classroom.

Keywords: ERRE framework, extension, tasks, outcomes, transport domain.

”Capul elevului nu este un vas pe care să-l umpli, ci o făclie pe care s-o aprinzi astfel încât, mai târziu, să lumineze cu lumină proprie.”

(Plutarh)

Aplicarea cadrului de învățare și gândire ERRE în planificarea și desfășurarea lecțiilor de specialitate în domeniul *Vehicule cu motor, nave, aeronave* este o resursă metodologică incontestabilă de formare a competențelor, a căror modelare și dezvoltare reprezintă un proces continuu și gradat. După parcurgerea corectă a celor trei etape ale lecției – *Evocarea* (elevii sunt intrigați să afle lucruri noi), *Realizare a sensului* (elevii sunt încurajați să învețe conținuturi și vin în contact cu informații sau idei noi) și *Reflecția* (axată pe formarea atitudinilor, în cadrul căreia elevii își generalizează cunoștințele) – urmează *Extinderea*, cea din urmă etapă a unui ciclu de predare-învățare, unde cunoștințele învățate se aplică în diferite situații de integrare.

Dicționarul explicativ al limbii române definește *extinderea* ca „acțiunea de a (se) extinde și rezultatul ei; întindere, mărire, lărgire”. Prin urmare, această etapă își propune documentarea suplimentară a elevului la subiectul discutat în cadrul lecțiilor, referindu-se la comportamentul ulterior al celor învățați, la aplicarea celor învățate în rezolvarea de probleme, în situații autentice. Astfel, cadrul autentic de învățare îl auto-motivează pe elev pentru noi subiecte și experiențe [7; 6]. Fiind un proces activ, și nu unul pasiv, învățarea nu se oprește în clasă sau la lecție, ea continuă în afara ei, transformându-se în cercetare, investigație, analiză. *Elevul trebuie pus permanent în situația de a face, a judeca, a coopera, a*

da răspunsuri, a avea păreri, a analiza răspunsurile auzite, a ajunge la identificarea răspunsurilor corecte, din care apoi descoperă cunoștințele noi. La această etapă, elevilor, prin diverse metode și tehnici didactice (*Studiul de caz, Harta conceptuală, Portofoliul, Investigația, Proiectul* etc.), li se oferă condiții autentice de integrare a celor învățate.

Pornind de la ideea că învățarea înseamnă un studiu activ, *extinderea* este etapa la care elevii aplică cu adevărat cunoștințe și abilități noi, investighează direct realitatea prin efort propriu. A instrui nu mai înseamnă a-l determina pe elev să-și înmagazineze în minte un anumit volum de informații, dintre care multe nici nu sunt înțelese, ci a-l învăța să ia parte activ la procesul de producere și aplicare a noilor cunoștințe.

Un produs bine elaborat e rezultatul formulării sarcinii didactice „așa cum trebuie”

În pedagogia modernă este mai mult decât evident faptul că, atunci când vorbim despre învățare, nu ne mai referim doar la memorare și reproducere, ci și la construirea individuală sau colectivă a noului; nu doar la ascultare, ci și la informare, interacțiune, cercetare, comunicare, discutare, schimburi intelectuale, sociale și afective; nu doar la transcriere, ci și la compunere, scriere, analiză critică. Elevul împreună cu profesorul sunt participanți activi la procesul instructiv.

Pentru etapa de *extindere* se planifică sarcini de tipul *Acționează!* Întrebările de tipul *Ce ar trebui să facă elevii după terminarea lecției, pentru a-și consolida cunoștințele?, Ce alte lucruri pot fi învățate pornind de la această lecție, ce achiziții pot dobândi elevii?* [4, p. 426] generează sarcini didactice în care elevii

realizează un transfer de cunoaștere, aplică cele învățate la lecție în situații de integrare reale, sunt entuziasmați de descoperirea unor subiecte și experiențe noi. Fiind problema centrală de gândire/acțiune propusă elevului, care urmează a fi realizată imediat, sarcina poate rămâne imprecisă, confuză, dacă nu avem grijă cum construim enunțul. Formula sarcinii didactice *fă* este construită prin prisma obiectivului operațional urmărit. Se face apel la „verbe-acțiuni”, pe diferite niveluri taxonomice, care se scriu la imperativ. Pentru formarea competențelor este necesară activitatea teoretică de informare și, mai presus de toate, activitatea de aplicare a celor învățate. În acest context, următoarele întrebări sunt oferite ca ghid pentru formularea sarcinilor didactice la disciplinele de specialitate din domeniul *Vehicule cu motor, nave, aeronave*. Sarcinile de lucru din tabelul ce urmează, specifice domeniului *savoir-vivre*, sunt recomandate pentru etapa de *extindere* și reprezintă „un anumit quantum de cunoștințe și capacități, care urmează să fie dobândite de elev conform anumitor obiective pedagogice specifice și concrete, proiectate în mediul școlar sau/și extrașcolar, realizabile în diferite contexte de instruire formală și/sau nonformală” [5, p. 409].

Tabelul 1. Sarcini didactice și produse recomandate pentru etapa de extindere

Sarcini didactice	Produse de evaluat	Criterii de evaluare
<ul style="list-style-type: none"> – Elaborați un referat de 5-6 pagini în care să descrii procesul de diagnosticare a instalației de alarmă a autoturismului. 		<ul style="list-style-type: none"> – Subiectul este tratat în profunzime; – Modul de gândire, organizarea logică a conținutului (introducere, tratare structurată, concluzie);
<ul style="list-style-type: none"> – Sunteți de acord că <i>marea majoritate a autovehiculelor aflate în circulație nu respectă normele anti-poluare</i>? Argumentați răspunsul și propuneți soluții pentru diminuarea impactului „motoarelor” asupra mediului. 	Bazate pe scriere	<ul style="list-style-type: none"> – Argumentarea principalelor idei; – Identificarea și analiza principalelor probleme ale temei; – Lucrarea este originală și creativă; – Surse adecvate și citare corectă; – Stil fluent, concis și adecvat sarcinii; – Aprecierea critică personală a elevului, personalizarea.
<ul style="list-style-type: none"> – Elaborați o machetă cu părțile componente ale instalației de răcire a motorului autovehiculului. – Prezentați o machetă cu părțile componente ale instalației de alimentare cu injecție de benzină. 	Bazate pe crearea de produse materiale	<ul style="list-style-type: none"> – Corespunderea cerințelor tehnice; – Corespunderea cerințelor ergonomice; – Calitatea, productivitatea; – Elaborarea descrierii machetei; – Relevanța, valoarea științifică; – Creativitatea și originalitatea.
<ul style="list-style-type: none"> – Identificați, notând pe un poster, deosebirile și asemănările dintre utilajul tehnologic de diagnosticare a instalațiilor de alimentare cu injecție de benzină și cel de diagnosticare a instalațiilor de alimentare diesel. – Completează o schemă <i>Cluster</i> cu utilajele-cheie de diagnosticare a sistemului de frânare al autovehiculelor. – Documentează-te suplimentar despre utilajul de diagnosticare a instalațiilor de alimentare cu combustibil gazos și prezintă, într-o hartă conceptuală, destinația, construcția și principiul de funcționare al acestuia. 	Bazate pe crearea de produse intelectuale	<ul style="list-style-type: none"> – Organizarea corectă a informației; – Creativitatea și originalitatea, relevanța; – Varietatea surselor de informare; – Calitatea tehnică; – Capacitatea de a ilustra mesajul; – Impactul vizual și comunicativ; – Redarea esenței subiectului; – Elaborarea corectă a schemelor (de la noțiunile de bază la cele specifice domeniului); – Caracterul logic al formulărilor; – Originalitatea expunerii ideilor, noțiunilor subiectului abordat; – Corectitudinea concluziilor; – Calitatea prezentărilor textuale și grafice; – Argumentarea afirmațiilor proprii;

<ul style="list-style-type: none"> – Stabiliți și argumentați recomandările pentru mentenanța utilajului de diagnosticare a echipamentului electric al autovehiculelor. – Alcătuiți câte un algoritm detaliat de diagnosticare a transmisiei automate a autoturismelor. – Explicați impactul utilajelor în procesul de diagnosticare a autovehiculelor. – Proiectați un post sau sector-model în cadrul unei stații de service auto. – Realizați prezentarea unui proces de diagnosticare în cadrul unei stații de service auto. 		<p>Schemă Plan de idei Planșe Grafic Organizatori grafici Fișa tehnologică Argumentare Demonstrație</p> <p>Desen</p> <p>Prezentare multi-media</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Logica și argumentarea ideilor; – Gradul de noutate, valoarea științifică a informației; – Expunere concisă; – Limbaj adecvat domeniului și tematicii; – Coerența; – Capacitatea de analiză și sinteză; – Exactitatea; – Gradul de transmitere a mesajului; – Respectarea termenului de realizare.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Profesorul va decide care este modalitatea de lucru: diferențiat individual, în grupuri mici, în perechi sau toată clasa împreună, fiecare elev fiind responsabil de ceva concret. Atunci când elevului i se comunică sarcina, i se aduc la cunoștință: responsabilitățile individuale și responsabilitățile echipei; criteriile de evaluare a rezultatelor; timpul de lucru, care poate varia de la câteva zile la 1-2 săptămâni, în dependență de gradul de dificultate.

Temele de lucru le oferă elevilor posibilitatea de a studia în afara orelor de curs; ele extind oportunitățile de învățare dincolo de ziua școlară propriu-zisă și conduc la îmbunătățirea performanțelor școlare. Produsele sunt prezentate la lecție și pot fi sumate într-un *portofoliu*, care va reprezenta „arhiva” personală a elevului, documentând progresul său școlar [3, p. 340]. Întrucât competențele specifice nu se dezvoltă la o singură disciplină, este o oportunitate excelentă de a îngloba într-un tot întreg cele înșușite la etape diferite de instruire.

Avantajele activităților de acest tip sunt multiple: dezvoltarea abilităților creative, de comunicare, de lucru în echipă și organizare, de conducere, de planificare a timpului, de rezolvare a problemelor, de învățare, de utilizare a calculatorului. Alături de dezvoltarea personalității elevului, toate aceste abilități și competențe sunt necesare pentru pregătirea sa profesională.

În școala modernă, activitatea didactică se sprijină, în mare măsură, pe activitatea *independentă și productiv-creativă* a elevilor [1, p. 7]. Ei sunt îndrumați să întreprindă propriile căutări, să descopere cunoștințe și să elaboreze idei noi, astfel de acțiuni constituind o sursă puternică de continuă dezvoltare a propriei personalități. Acest tip de predare presupune prezentarea unor sarcini prin rezolvarea cărora elevii își însușesc, în mod activ și conștient, noile conținuturi ideatice sau își dezvoltă priceperi și deprinderi. Bineînțeles, întregul proces este asistat de profesor, în calitate de organizator, ghid, îndrumător și coordonator al demersurilor elevilor. Profesorul încurajează formarea la elevi a autonomiei în gestionarea propriei

munci, în valorificarea propriului profil de inteligență în dobândirea cunoașterii, în propria formare și informare – în fine, el îi sprijină să se autoinstruiască eficient. În consecință, elevii învață mai bine, fiind antrenați în activități, se simt implicați și sunt motivați la un nivel superior. Jean Piaget a explicat că un rol foarte important în dezvoltarea intelectuală a elevului îl are operația efectuată în cadrul unor *investigații proprii*. Operația reprezintă elementul activ al gândirii, care nu trebuie privită ca o colecție de termeni statici, ci ca un joc de operații menite să asigure progresul inteligenței. Astfel, elevii își însușesc, prin eforturi proprii, noi cunoștințe, își formează capacități, competențe, comportamente etc. și găsesc soluții, adesea originale, creatoare la problemele cu care se confruntă [3, p. 220]. Eforturile de cunoaștere ale elevilor, demersurile lor cognitive și psihomotorii, îndreptate în direcția dobândirii noului, se realizează, eventual, sub supravegherea profesorului, dar fără participarea lui directă.

La nivel global, industria transporturilor este în continuă dezvoltare, prin introducerea în fabricație a noilor concepte și tehnologii. Interesul pentru activitățile de cercetare-dezvoltare-inovare a crescut. Mai extinse au devenit și investițiile. Iată de ce este necesar ca viitorii specialiști în domeniul Vehicule cu motor, nave, aeronave să fie la curent cu cele mai noi tendințe în dezvoltarea acestui sector. Anual sunt organizate expoziții deschise atât profesioniștilor din domeniul transportului și actorilor de pe piață, cât și publicului larg, care dorește să se informeze despre inovațiile din acest sector, să compare prețurile și caracteristicile tehnice ale diferitor branduri de mașini și utilaje. Alte activități propuse pentru etapa de extindere sunt vizitele și excursiile de studiu – activități didactice nonformale, care au ca obiective lărgirea și aprofundarea cunoștințelor, conectarea lor la viață, practică și realitatea social-profesională. Astfel se pregătesc elementele integrării socioprofesionale. Vizitele nu se reduc la expoziții. Ele ar putea continua la stațiile de service auto, obiectivele fiind următoarele: identificarea noilor produse; recunoaș-

terea tendințelor de dezvoltare; orientarea privind posibilitățile tehnice și eficacitatea anumitor produse; dezvoltarea și pregătirea profesională etc.

Aceste vizite, având un rol complex, ilustrativ, demonstrativ, aplicativ și de documentare, pot fi organizate concomitent cu predarea disciplinei de specialitate, pentru rezolvarea anumitor sarcini de lucru. Ca rezultat, lecția se derulează dincolo de spațiul școlii, iar legătura dintre teorie și practică devine evidentă; elevii își dezvoltă competențe, realizează transferul de cunoaștere. Este important să fie respectate cele două etape ale vizitei:

1. *Pregătirea vizitei*, care constă din stabilirea locului, instruirea privind securitatea și sănătatea în muncă, formularea obiectivelor și a sarcinilor de lucru;
2. *Desfășurarea vizitei*, respectând cele specificate mai sus.

În concluzie: Lecția nu se termină atunci când sună clopoțelul, nici chiar atunci când se înmânează diplomele de absolvire. Dezvoltarea personală este o alegere pe viață. Astăzi, fără îndoială, nu mai putem miza doar pe cunoștințe sau informații, este necesară o educație dinamică, formativă, activă, bazată pe fapte și acțiuni. Un mediu de învățare cu oportunități de dezvoltare încurajează inițiativa, spontaneitatea, creativitatea și promovează ideea că elevul este *actor* în actul educativ, el este *coresponsabil* de învățarea și formarea sa. Aceasta contribuie la dezvoltarea capacităților intelectuale, competențelor de comunicare, relaționare și participare eficientă la viața socială, economică și politică, indis-

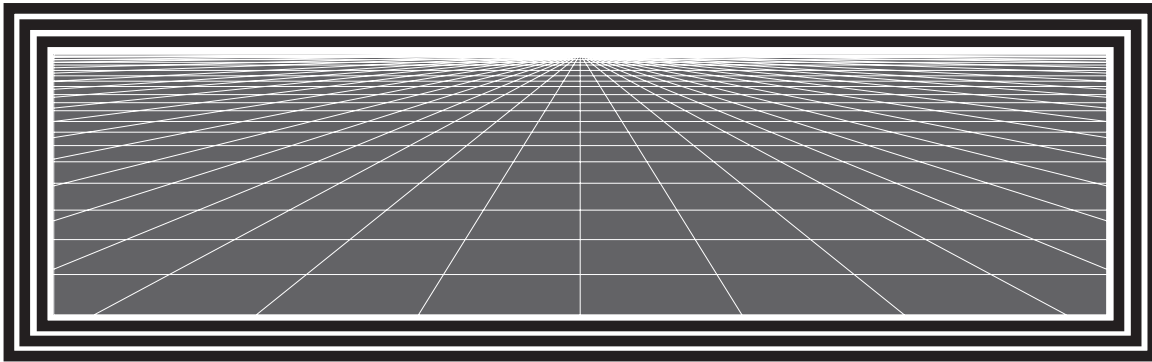
pensabile unei societăți bine consolidate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albușescu I. Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate. Pitești: Paralela 45, 2008. 174 p.
2. Băltărețu C.-G. Diagnosticarea, întreținerea și repararea automobilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2011. 188 p.
3. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2017. 428 p.
4. Bocoș M. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013. 470 p.
5. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 479 p.
6. Cucuș C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008. 265 p.
7. Goraș-Postică V. (coord.) Competența acțional-strategică?! Chișinău: CEPD, 2012. 151 p.
8. Gremalschi A. Ghid practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar. Chișinău: Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2016. 72 p.
9. Hattie J. Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori. București: Editura Trei, 2012. 408 p.
10. Ionescu M., Bocoș M. Tratat de didactică modernă. Pitești: Paralela 45, 2017. 455 p.

EVENTIMENTE CEPD – 2017





EVENIMENTE CEPD



This project is funded
by the European Union



Empowered lives.
Resilient nations.



Center of Innovative
Educational and Social Programs
of Transnistria



CENTRU EDUCATIONAL



CONTACT
Performanța contează!

Colaborare în domeniul educațional între comunitățile de pe ambele maluri ale râului Nistru

Începând cu luna martie curent, comunitățile din localitățile de pe ambele maluri ale râului Nistru vor avea posibilitatea să colaboreze și să dea start unor activități comune în domeniul educației. Această inițiativă are loc în cadrul Programului *Susținerea măsurilor de promovare a încrederii*, finanțat de Uniunea Europeană și implementat de PNUD prin lansarea platformei educaționale.

Activitatea se desfășoară în cadrul proiectului *Crearea unei platforme educaționale pentru consolidarea încrederii și intensificarea colaborării între comunități de pe ambele maluri ale Nistrului*. Organizația implementatoare este Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în consorțiu cu Centrul CONTACT, pe malul drept, și Centrul de Inovații Educaționale și Programe Sociale, pe malul stâng.

Principalul obiectiv al proiectului constă în stabilirea unei platforme comune în domeniul educației și a unui parteneriat în vederea valorificării potențialului de consolidare a încrederii a proiectelor de infrastructură realizate în cadrul Programului SCBM, precum și for-

tificării colaborării între comunitățile beneficiare de pe ambele maluri ale Nistrului. Printre activitățile-cheie ale proiectului se anunță: identificarea potențialilor membri pentru viitoarea platformă educațională; evaluarea necesităților instituțiilor beneficiare; organizarea unor acțiuni comune: mese rotunde, ateliere, sesiuni de mentorat, vizite de studiu (inclusiv într-o țară membră a Uniunii Europene) și întruniri cu membrii consorțiului și reprezentanții instituțiilor beneficiare, traininguri tematice de dezvoltare profesională.

Începând cu 2009, în cadrul Programului *Susținerea măsurilor de promovare a încrederii*, cu suportul financiar al Uniunii Europene, au fost renovate peste 70 de instituții sociale (culturale, sportive, medicale, de învățământ și de mediu) de pe ambele maluri ale râului Nistru, care, pe parcursul anului curent, vor fi încurajate să se includă în platforme tematice, pentru a spori cooperarea și a consolida încrederea între locuitorii țării.

Lilia NAHABA, coordonatoare de proiect



CENTRU EDUCATIONAL

Seminarii pentru cadre didactice în domeniul resurselor educaționale deschise

În perioadele 16-17 martie și 6-7 aprilie curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, s-a desfășurat programul de formare cu genericul *Resurse educaționale deschise*. Activitățile fac parte din faza a II-a a proiectului *Educația deschisă în Moldova: aici și acum!*, al cărui scop constă în promovarea unei înțelegeri adecvate a raționamentului și a procesului de elaborare a politicilor RED prin intermediul unor campanii de sensibilizare, advocacy și dezvoltare, în vederea extinderii accesului la educație de calitate pentru toți, a resurselor și a oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții.

Beneficiarii ai trainingului au fost 42 de profesori din instituții de învățământ primare, gimnaziale și liceale, care au pus în discuție mai multe subiecte: conceptul de *resurse educaționale deschise* (RED); accesarea RED; aplicarea RED în cadrul anumitor discipline școlare; metodologia elaborării și dezvoltării RED; politici și actualități RED în Republica Moldova; repere conceptuale și provocări internaționale în domeniu; etica în corespondența electronică; aspecte de bază pentru valorificarea competențelor digitale de manieră aplicativă.

Formatorii implicați, Valeriu GORINCIOI și Viorica GORAȘ-POSTICĂ, au oferit un suport didactic consistent și au facilitat în mod interactiv sesiunile de instruire. Unul dintre participanți, Sergiu ȘTEFAN (Gimnaziul Onești din r. Hâncești), a postat următoarele într-o publicație on-line: ”A fost un frumos schimb de experiență, o acumulare de noi cunoștințe și îmbunătățire a competențelor digitale. Cadrele didactice au fost motivate pentru crearea și utilizarea RED. Mă bucur că am avut ocazia și eu să fiu printre acei profesori. Mulțumim mult colaboratorilor Centrului Educațional PRO DIDACTICA.”

Printre factorii care au contribuit la buna desfășurare, la calitatea și eficiența programului de formare, cursanții au menționat: profesionalismul și experiența formatorilor; atmosfera prietenoasă, caldă și pozitivă; conținuturile explicate clar; schimbul de experiență

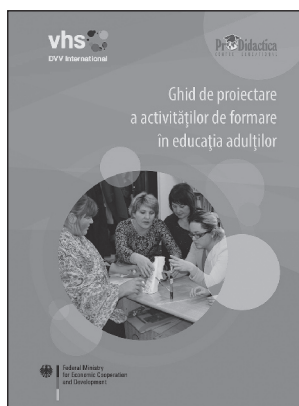
între cursanți; condițiile optime, mediul favorabil; libertatea de exprimare și posibilitatea de implicare activă; dorința mare de cunoaștere a participanților; bunăvoința, motivația, dar și ospitalitatea gazdelor.

Subiectul, deși nou pentru Republica Moldova, trezește interesul formabililor prin utilitatea sa, prin perspectiva implicării creative a cadrelor didactice și manageriale, a elevilor în crearea de RED, care ar putea suplini, într-o anumită măsură, absența aproape totală a softurilor educaționale calitative, dar, principalul, accesibile. De asemenea, a fost expusă ideea elaborării unui proiect pentru desfășurarea atelierelor similare în orice centru raional din Republica Moldova.

Următoarele 2 grupe de cursanți vor fi formate în perioadele 4-5 și 18-19 mai, ulterior organizându-se seminarii de evaluare și certificare, inclusiv Concursul pentru elaborarea resurselor educaționale deschise la toate disciplinele școlare, produsele fiind plasate pentru acces liber pe site-ul www.red.prodidactica.md

Proiectul *Educația deschisă în Moldova: aici și acum!* este implementat de PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației Institutul pentru o Societate Deschisă, în cooperare cu Programul de sprijinire a educației al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, expertă-formatoare,
Cristina BUJAC, coordonatoare de proiect



Contribuții la profesionalizarea practicienilor în educația adulților

(Lansare de carte: Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților)

La 28 martie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu DVV International Moldova, a lansat *Ghidul de proiectare a activităților de formare în educația adulților*; elaborat în cadrul proiectului *Contribuții la profesionalizarea practicienilor în educația adulților*; sprijinit financiar de DVV International.

Coordonatorii lucrării și autorii, cu o vastă experiență în domeniu, au relatat despre unele practici legate de elaborarea cărții și de activitatea cu adulții, la general. Echipa de lucru a fost constituită din nume de referință în domeniu – Adela SCUTARU-GUȚU, Liliana POSTĂN, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Angela GRAMA-TOMIȚĂ, Valentina CHICU, Valentina OLARU, Daniela PĂDURE și Rima BEZEDE, cercetători și practicieni care și-au dezvoltat o bună parte din cariera lor în andragogie, promovând în mod convingător necesitatea învățării pe tot parcursul vieții.

Ghidul, care se referă la aspecte esențiale pentru abordarea profesionistă a educației nonformale într-o epocă și într-un context în care educația ar trebui să devină un bun al tuturor, de la prunc la senior, în proximitatea locului de

trai, atractiv și relevant ca și conținut, și accesibil ca preț și alte resurse, este alcătuit din câteva capitole: *Pledoarie pentru o educație a adulților bine-gândită. Argument; Educația adulților: geneză și caracteristici procesuale; De la programa analitică la curriculum: rigori actuale în contextul educației nonformale a adulților; Proiectarea trainingului/Proiectarea sesiunii; Taxonomiile în activitățile de instruire; Strategii. Metode. Tehnici; Activități de spargere a gheții; Jocuri de energizare în cadrul sesiunilor de formare; Metode de dezvoltare a creativității la adulți; Situații de integrare simulate; Debriefarea – momentul numărării bobocilor; Materiale didactice; Evaluarea în cadrul programelor de formare continuă; Feedback-ul.*

Cei 35 de participanți la eveniment – formatori, cadre

didactice preuniversitare și universitare, reprezentanți ai unor ONG-uri și organizații din domeniu – au subliniat necesitatea și utilitatea ghidului, structura bine gândită și conținutul valoros, ușor de perceput și aplicat.

Sperăm că acest ghid va contribui la creșterea capacităților și la lărgirea comunității de formatori care activează sau intenționează să activeze în domeniul educației nonformale a adulților. Or, după cum afirmă Adela SCUTARU-GUȚU, *formarea generală a adulților are ca obiectiv ajutorarea omului să înțeleagă mai bine realitatea culturală, viața comunitară; să interacționeze mai reușit cu semenii.*

Lilia NAHABA, coordonatoare de proiect



Un nou program de formare în domeniul psihopedagogiei pentru cadrele didactice de la Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale

În perioada 3-5 aprilie curent, formatoarele Viorica GORAȘ-POSTICĂ și Daniela PĂDURE au facilitat un program de formare destinat cadrelor didactice și manageriale de la Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale (CEITI). Activitatea a fost realizată în sala recent inaugurată a Secției de Formare Continuă și Resurse Educaționale și este parte a proiectului *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor din Domeniul TIC/ATIC, cu sprijinul Agenției Austriece pentru Dezvoltare/ADA, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare/Austrian Development Cooperation/ADC și al Guvernului României.

La activitate au participat peste 20 de cadre didactice din colegii și școli profesionale, care intenționează să traseze o nouă filă în cariera profesională, cea de formator pentru adulți în domeniul în care profesază.

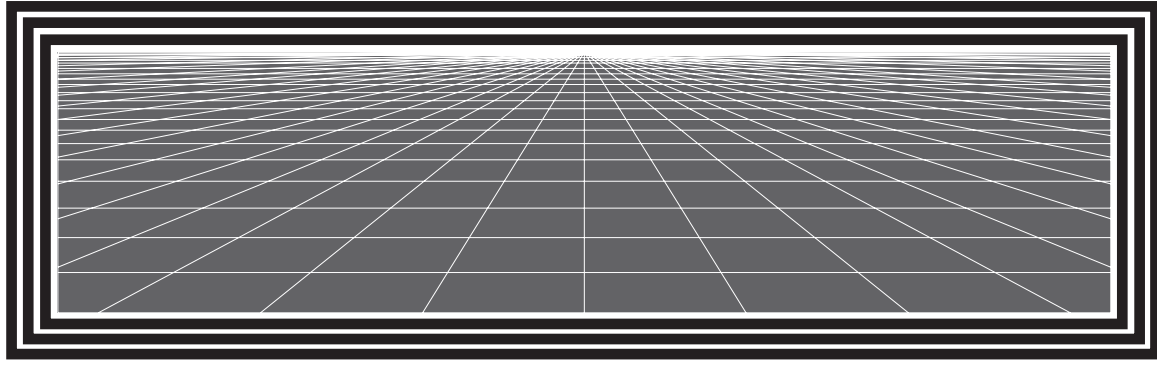
Problematica abordată la seminarul cu elemente de training a inclus următoarele aspecte: indicatori de calitate în educație; proiectarea curriculumului pentru programele de formare a adulților, axate pe formarea de competențe; proiectarea sesiunii de training în cheia ERRE; cadrul de învățare și proiectare ERRE; utilizarea materialelor didactice la sesiunile de formare, inclusiv prezentările Power Point, posterul și materialele distributive etc.

Printre factorii care au contribuit în mod special la buna desfășurare a seminarului, în opinia participanților, au fost: profesionalismul și entuziasmul formatorilor; buna organizare și condițiile create; atmosfera plăcută; crearea situațiilor-problemă și utilizarea materialelor didactice.

Cursanții au mai enunțat unele subiecte pe care ar dori să le studieze la alte seminare, inclusiv: evaluarea eficiență și calitativă, metode de evaluare; strategii de motivarea a adulților pentru învățarea pe tot parcursul vieții; proiectarea unui program de formare a adulților etc.

Apreciam impactul imediat observat în atitudinea și comportamentul beneficiarilor, dar și motivația sporită a acestora de a activa în calitate de formatori și de a-și îmbunătăți în continuare statutul și prestația de cadre didactice, în pofida multiplelor dificultăți cu care se confruntă, aici și acum, în contextul nostru educațional.

Lilia NAHABA, coordonatoare de proiect



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Gândirea critică din perspectivă pedagogică

Rezumat: Articolul propune o analiză a gândirii critice din perspectivă proprie **pedagogiei** în calitatea sa de știință sociumană specializată în studiul educației, perspectivă care impune: definirea gândirii critice la nivel de concept pedagogic operațional, reconstruit interdisciplinar; evidențierea realității psihologice reflectate la acest nivel; reevaluarea globală a gândirii critice în contextul educației contemporane.

Cuvinte-cheie: gândire critică, educație cognitivă, instruire, autoinstruire, competențe.

Abstract: Our study proposes an analysis of critical thinking from the perspective of pedagogy as a social-human science specialized in the study of education. This perspective requires: defining critical thinking at the operational pedagogical concept level, reconstructed in an interdisciplinary manner; highlighting the psychological reality reflected at the level of the operational pedagogical concept of critical thinking; globally reevaluating critical thinking in the context of contemporary education.

Keywords: critical thinking, cognitive education, instruction, self-instruction, competences.

Conceptul pedagogic operațional de gândire critică definește ansamblul resurselor psihologice, *cognitive* și *noncognitive*, dar și *metacognitive*, formate-dezvoltate la nivel superior, necesare pentru îndeplinirea unor obiective ale instruirii, exprimate în termeni de competențe de ordin superior, care vizează capacitatea educatului de analiză, sinteză, evaluare critică a problemelor sesizate, rezolvate; reconstituite, recreate (la un nivel nou, superior).

Realitatea psihologică reflectată la nivelul conceptului pedagogic operațional de gândire critică este tridimensională: *cognitivă*, *noncognitivă* și *metacognitivă*. Aceste dimensiuni evoluează dinamic: *dimensiunea cognitivă*, de la un nivel inferior (*abilitate rațională*, susținută *intuitiv*) spre unul înalt, de *reflexivitate selectivă*, și foarte înalt, de *reflexivitate algoritmică*, *explicativă* și *interpretativă*; *dimensiunea noncognitivă*, de la un nivel inferior (al *emoțiilor* și *intereselor imediate*) spre un nivel înalt (*motivație externă-internă* pentru învățare relativ constantă) și foarte înalt (*motivație internă* pentru învățare, constantă); *dimensiunea metacognitivă*, de la nivelul inițial al *învățării autonome* spre cel superior al *autoinstruirii eficiente*. Corelarea optimă a celor trei dimensiuni ale realității psihologice, reflectate la nivelul conceptului pedagogic operațional de gândire critică, pregătește saltul de la autoinstruire la

autoeducație, posibil atunci când educatul (elevul, studentul etc.) dobândește *competența autoproiecției curriculare* a activității de formare-dezvoltare a propriei personalități, devenită activitate de *autoformare-autodezvoltare*.

Reevaluarea globală a gândirii critice în contextul educației contemporane este realizată la nivel general, *pedagogic* și *epistemologic*. Are ca rezultat elaborarea unui *model necesar pentru elaborarea unei pedagogii a gândirii critice*, exersat în *dicționarele de specialitate* [5]. Un astfel de *model pedagogic* implică: a) valorificarea calităților tipice gândirii critice în activitatea de educație/instruire, organizată în contextul procesului de învățământ; b) construcția „unei veritabile pedagogii a gândirii critice”, susținută *epistemologic* și *practic*, în plan *conceptual*, *normativ* și *metodologic*.

Gândirea critică a fost analizată, într-un studiu anterior la nivel de: *concept pedagogic operațional*; *realitate psihologică* potențială reflectată în plan pedagogic; *obiectiv pedagogic*, de *ordin psihologic*, angajat în *formarea-dezvoltarea personalității* elevilor/studentilor în cadrul activității de instruire, organizată în contextul procesului de învățământ, abordat global și deschis din perspectiva paradigmei *curriculumului* [2, pp. 53-56]. *Analiza gândirii critice din perspectivă pedagogică* impune: a)

definirea acesteia la nivel de *concept pedagogic operațional*, (re)construit în plan interdisciplinar; b) evidențierea *realității psihologice* reflectate la nivelul conceptului pedagogic operațional de *gândire critică*; c) reevaluarea globală a *gândirii critice* în contextul educației contemporane.

1) Definierea gândirii critice la nivel de concept pedagogic operațional. Conceptul operațional de *gândire critică* poate fi (re)construit la nivelul *interdisciplinarității* dintre *psihologie* și *pedagogie*. *Analiza gândirii critice* presupune raportarea sa la *obiectivele educației cognitive*, definite în termeni *psihologici* de *competențe*, formate și dezvoltate între un stadiu inițial (*cunoaștere, înțelegere, aplicare*) și un stadiu avansat (*analiză, sinteză, evaluare critică*), care permite atingerea unor *performanțe* superioare, durabile, (auto)perfectibile în timp. *Gândirea critică* definește ansamblul resurselor psihologice, *cognitive* și *noncognitive*, dar și *metacognitive*, formate-dezvoltate la *nivel superior*, necesare pentru îndeplinirea unor *obiective ale instruirii*, proiectate în cadrul procesului de învățământ, care solicită *competențe avansate* ce angajează capacitatea elevului, studentului etc. de *analiză, sinteză, evaluare critică* a problemelor sesizate și rezolvate optim; reconstituite, reconstruite (la un nivel nou, superior).

Resursele psihologice cognitive, formate-dezvoltate la nivel superior, reflectă *pedagogic* caracteristicile conceptuale și operaționale proprii gândirii analitice, gândirii sintetice, gândirii divergente, gândirii creative, gândirii calitative, necesare în procesul de sesizare, rezolvare și reconsiderare (în context nou) a *problemelor* și a *situațiilor-problemă* tipice activității de instruire organizată *formal* și *nonformal* sau existente în mediul comunitar (*informal*). *Resursele psihologice noncognitive*, formate-dezvoltate la *nivel superior* angajează caracteristicile conceptuale și operaționale proprii *motivației interne, intrinseci*, susținută *atitudinal* în plan afectiv, volitiv și *caracterial*, special pentru susținerea activității de instruire în orice context pedagogic și social, favorabil sau nefavorabil în diferite grade. *Resursele psihologice metacognitive*, autoformate-autodezvoltate la *nivel superior*, angajează „*cunoștințele subiectului* (n.n. elevului, studentului etc.) despre funcționarea propriului său sistem cognitiv, care pot optimiza funcționarea acestuia” [7, p. 323, apud. 4, p. 177], în contextul fiecărei activități de instruire autoreglată pedagogic prin acțiunea de autoevaluare continuă, autoformativă.

Competența de nivel superior, angajată în realizarea obiectivelor instruirii construite în contextul educației – care valorifică resursele psihologice ale gândirii critice, cognitive și noncognitive, dar și metacognitive – este situată în zona tranziției pedagogice de la competența de *analiză-sinteză a problemelor și situațiilor-problemă* rezolvate în timp la *competența evaluării critice a problemelor și situațiilor-problemă* apărute în timp. *Competența evaluării critice* permite elaborarea unor *noi căi strategice de sesizare și de rezolvare a unor noi probleme și situații-problemă*, identificabile imediat și pe termen mediu și lung, prin valorificarea optimă a tuturor resurselor psihologice și pedagogice existente/disponibile, *cognitive* și *noncognitive*, dar și *metacognitive* (Sorin Cristea [2, pp. 53-55]; Elena Joița [4, pp. 45, 109-110]; Ion Al. Dumitru [3]).

2) Realitatea psihologică, reflectată de conceptul peda-

gogic de gândire critică. *Conceptul pedagogic operațional de gândire critică* definește o realitate psihologică tridimensională, cognitivă, noncognitivă și metacognitivă. Cele trei dimensiuni aflate în interdependență evoluează dinamic, în raport de *procesul formativ* determinat prin activitățile de educație și instruire proiectate și realizate în context pedagogic și social deschis.

Dimensiunea cognitivă evoluează dinamic, de la un nivel inferior (*abilitate rațională*, susținută *intuitiv*) spre un nivel înalt (de *reflexivitate selectivă*) și foarte înalt, de *reflexivitate algoritmă* (tipică științelor matematice), *explicativă* (tipică științelor naturii) și *interpretativă* (tipică științelor socioumane). *Dimensiunea noncognitivă* evoluează dinamic, de la un nivel inferior (al emoțiilor și intereselor imediate) spre un nivel înalt (motivație externă-internă pentru învățare, relativ constantă) și foarte înalt – *motivație internă* pentru învățare, susținută printr-o imparțialitate constantă, „invariabil echitabilă” [8, p. 9]. *Dimensiunea metacognitivă* evoluează dinamic de la nivelul inițial al *învățării autonome (autoînvățării)* spre cel superior al *autoinstruirii*, care este eficientă prin utilizarea resurselor gândirii angajate în *autoanaliza-autosinteză-autoevaluarea critică* a rezultatelor obținute în timp, în rezolvarea de *probleme și situații-probleme* în mediul școlar și extrașcolar. Corelarea optimă a celor trei *dimensiuni psihologice*, reflectate la nivelul *conceptului operațional de gândire critică*, pregătește saltul de la *autoinstruire* la *autoeducație*. Acest salt va proba capacitatea de *autoproiectare curriculară* dobândită de educat prin valorificarea *gândirii critice*, susținută psihologic la nivel de *competență superioară* (de *autoanaliză-autosinteză-autoevaluare critică*). În plan pedagogic, un astfel de salt implică interiorizarea „*modelului evocare-realizare a sensului-reflecție*”. Evoluția acestuia ca model de *(auto)evocare – (auto)realizare a sensului – (auto)reflecție* permite *autoproiectarea curriculară* eficientă a oricărei activități de *autoeducație/autoinstruire* la nivel de *(auto)evaluare inițială – (auto)predare-învățare-evaluare continuă – (auto)evaluare finală* [6, pp. 66-70; 2].

3) Reevaluarea globală a gândirii critice în contextul educației contemporane. *Gândirea critică*, evocată și promovată pe larg în educația contemporană, este (re)evaluată global la nivelul *dicționarelor de specialitate*. *Dicționarul actual al educației* o analizează la nivel *general, pedagogic și epistemologic*, în termeni de *cercetare* [5, pp. 1024, 1025]. La nivel *general*, „este gândirea care se aplică în aprecierea autenticității unui lucru, a valorii unui text, a justității unui argument, a exactitudinii unei cunoștințe”. La nivel *pedagogic*, reprezintă *spiritul științific* care permite investigarea profundă a realității cu scopul de a *explora* o situație, un fenomen, o problemă pentru a *ajunge* la o ipoteză, la o *concluzie* care integrează orice informație disponibilă „care poate fi justificată într-o manieră convingătoare”. La nivel *epistemologic*, ca (re)sursă de cercetare științifică, reprezintă o atitudine creativă superioară care implică valorificarea faptelor, principiilor și teoriilor, prin diferite modalități de abstractizare, deducere, analogie, problematizare, interpretare și de „*evaluare a argumentelor*”.

Caracteristicile gândirii critice sunt: a) identificabile în activitatea de educație/ instruire, abordată ca proces, în context pedagogic deschis; b) exprimate rațional, dar și afectiv, la

nivel profund (propriu gândirii, sentimentelor intelectuale, motivației interne/sociale); c) semnificative, în context sociocultural deschis; d) argumentate logic pe fondul unei nevoi de autoperfecționare continuă generată de existența și cultivarea unui anumit „scepticism reflexiv”.

Valorificarea gândirii critice în activitatea de educație/instruire, desfășurată în contextul sociocultural deschis, propriu procesului de învățământ, este realizabilă la nivel de: a) *strategie de cunoaștere* logică, rațională, care coordonează mai multe acțiuni și operații identificabile în cadrul metodologiei educației, în zona metodelor și a procedeelelor (tehnicilor) de instruire eficientă; b) *cercetare fundamentală* necesară pentru sesizarea și rezolvarea „marilor probleme ale educației” care solicită *creativitatea pedagogică superioară* de tip *inovator și emergent*; c) *proces decizional*, realizat calitativ, ierarhic prin: sesizarea situației critice (*receptată psihologic* ca „inconfort intern”); evaluarea situației; căutarea soluției prin *analize critice* algoritmice, explicative și/sau interpretative; avansarea unor soluții diferite, susținute conceptual; rezolvarea situației critice, trăită psihologic la nivel de „confort intern”.

Importanța gândirii critice în pedagogie este determinată de *contextul deschis* în care este proiectată și realizată orice *activitate de educație* sau de *instruire*. Avem în vedere *acel context pedagogic deschis* impus de: a) *cerințele sociale față de educație/instruire*, în dinamică specifică (culturală, comunitară, civică, economică etc.); b) *volumul de informații în continuă extindere*, insuficient prelucrat în sens formativ pozitiv la nivelul *curriculumului școlar*, universitar/postșcolar, postuniversitar; c) *proiectarea curriculară realizată în raport de vârsta psihologică și socială a elevilor/studentilor și de particularitățile lor individuale*; d) *rolurile școlii* angajate în dezvoltarea gândirii critice, gradual: 6-16 ani, „prin toate disciplinele de învățământ și activitățile educative care formează spiritul critic necesar în raport cu publicitatea și mass-media; 7-19 ani, pentru formarea spiritului critic care favorizează întrebările și „distanțarea în raport cu ceea ce este stabilit ca definitiv”; după 20 de ani, „pentru a dobândi un cadru intelectual care să permită înțelegerea modului în care diversele discipline de învățământ științifice produc cunoașterea”.

Concepțiile despre gândirea critică, valorificabile în educație, sunt complementare. Avem în vedere *concepțiile* care *definesc gândirea critică la nivel de: abilități cognitive și metacognitive*, productive în plan creativ superior; *informații convertite pedagogic în cunoștințe reflexive* productive în plan creativ, inovator și emergent; *dimensiune afectivă* care susține decizia rațională, *permeabilă, autocorectabilă, autoperfectibilă* în context deschis.

Construcția „unei veritabile pedagogii a gândirii critice” implică: **A) Promovarea cadrului normativ** la nivel de „*principii ale învățământului*”: raportarea obiectivelor instruirii la capacitățile, cunoștințele, metodele și atitudinile care stimulează formarea gândirii critice; structurarea activităților de instruire special pentru „a mări *metacogniția* și a favoriza transferul”; perfecționarea relației pedagogice (profesor-elev) prin angajarea profesorului în susținerea gândirii critice a elevilor. **B) Respectarea unor condiții** necesare la nivel de *imperative metodologice*: centrarea pe abilități și atitudini favorabile gândirii critice; proiectarea obiectivelor

care stimulează învățarea prin valorificarea resurselor cognitive, noncognitive și metacognitive ale gândirii critice; stimularea transferului gândirii critice în situații multiple; stăpânirea disciplinei sau a materiei învățate; integrarea cunoștințelor într-un proces care implică dezvoltarea gândirii critice; motivarea internă a învățării care face apel la gândirea critică; studierea materiei în profunzime; crearea unui mediu școlar și extrașcolar favorabil gândirii critice; susținerea nevoii de schimbare a situației pedagogice, în plan cognitiv, dar și noncognitiv (motivațional, afectiv, volitiv, caracterial). **C) Elaborarea unei strategii de instruire angajată în formarea-dezvoltarea gândirii critice** prin: axarea activității pe *aptitudini și atitudini* favorabile gândirii critice; selectarea unui număr limitat de cunoștințe de bază, metode, tehnici, forme de organizare a instruirii adecvate, variante stilistice (didactice, manageriale) favorabile gândirii critice; organizarea unui mediu de învățare/autoînvățare formală și nonformală, favorabil gândirii critice; dirijarea/autodirijarea instruirii în contexte variate care favorizează învățarea autonomă/autoînvățarea; utilizarea resurselor evaluării continue, care valorifică potențialul docimologic al mai multor metode didactice (observarea, conversația, expunerea, dezbateră, problematizarea, lucrările scrise, lucrările practice, exercițiul algoritmic – euristic, autorefecția etc.). **D) Prezentarea unei „scheme în trei etape” care favorizează dezvoltarea unor dimensiuni ale gândirii critice** [Ibidem, p. 1026]: alegerea unei concepții referitoare la *gândirea critică* și specificarea dimensiunilor alese, urmărite în cadrul cursului, lecției etc.; adoptarea unui *model global de instruire*, axat asupra unor *obiective ale gândirii critice*, urmărite în *contextul deschis ale procesului de învățământ* (definite în termeni de *competențe psihologice cognitive, noncognitive și metacognitive*); promovarea unei evaluări mixte, cantitativă și calitativă, care permite fixarea cunoștințelor de bază și mobilizarea variată, flexibilă, a aplicațiilor acestora, favorabile procesului de *formare-dezvoltare continuă a gândirii critice*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boisvert J. La formation de la pensée critique. Theorie et pratique. Editions de Renouveau Pedagogique. Saint-Laurent (Quebec), 1999.
2. Cristea S. Gândirea critică. În: *Didactica Pro...* nr. 3 (97), 2016, pp. 53-56.
3. Dumitru I. Al. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000. 284 p.
4. Joița E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002. 248 p.
5. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'education. 3-e edition. Montreal: Guerin, 2005. 1594 p.
6. Nicu Ad. Strategii de formare a gândirii critice. București: E.D.P., 2004. 336 p.
7. Miclea M. Psihologia cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Iași: Polirom, 1999. 344 p.
8. Paul R., Elder L. Mini-guide de la pensée critique. Concepts et instruments. 2008.

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.

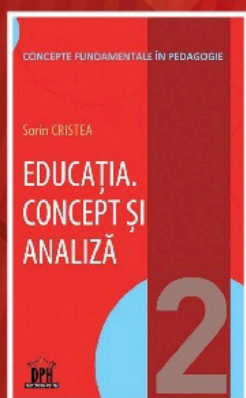
Biblioteca PRO DIDACTICA



Sorin CRISTEA. **Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației. Vol. 1.** București: Didactica Publishing House, 2016. 108 p.

Colecția *Concepte fundamentale în pedagogie* propune o abordare sintetică a celor mai importante probleme ale educației, ale instruirii, ale proiectării curriculare a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Pedagogia este știința socioumană specializată în studiul educației. Datorită extinderii, profunzimii și dinamicii deosebite a obiectului de cercetare specific, pedagogia a dezvoltat numeroase ramuri promovate ca discipline sau subdiscipline de specialitate, sub forma de *științe pedagogice* sau de *științe ale educației*. Volumul care deschide această colecție abordează

problema epistemologică specială concentrată în titlul propus, analizează relația logică și epistemologică dintre pedagogie și științele pedagogice sau științele educației, esențială în procesul de clarificare a statutului pedagogiei. Lucrarea argumentează calitatea pedagogiei de știință socioumană, specializată în studiul educației, realizat la nivel superior – conceptual, normativ, metodologic – prin contribuția științelor pedagogice fundamentale sau a științelor educației fundamentale: teoria generală a educației (fundamentele pedagogiei); teoria generală a instruirii (didactica generală); teoria generală a curriculumului (teoria proiectării curriculare a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ).



Sorin CRISTEA. **Educația. Concept și analiză. Vol. 2.** București: Didactica Publishing House, 2016. 117 p.

Conceptul pedagogic de educație definește o realitate psihosocială complexă, subiectivă și obiectivă, de maximă extindere și profunzime, aflată în continuă evoluție și transformare istorică. Este conceptul-cheie necesar în construcția și reconstrucția oricărei științe pedagogice sau științe a educației, la care se raportează toate conceptele pedagogice fundamentale și operaționale definite și analizate de științele pedagogice/educației integrate în sistemul

științelor pedagogice/educației. Volumul 2 este structurat în patru capitole, care au obiective specifice: I) definirea și analiza conceptului de *educație*; II) construirea unui model-ideal al structurii de funcționare a *educației*; III) fixarea caracteristicilor generale ale educației; IV) evidențierea direcțiilor principale de evoluție a educației: educația permanentă, autoeducația, valorificarea deplină a educabilității. Cele patru obiective specifice sunt abordate din perspectiva paradigmei curriculumului, afirmată istoric ca paradigmă a pedagogiei postmoderne în societatea postmodernă – postindustrială/informațională/bazată pe cunoaștere.



Sorin CRISTEA. **Finalitățile educației. Vol. 3.** București: Didactica Publishing House, 2016. 134 p.

Importanța finalităților educației este determinantă la nivelul paradigmei curriculumului, afirmată în pedagogia postmodernă, confirmată istoric în ultimele decenii, în contextul evoluțiilor societății postmoderne, informaționale, bazate pe

cunoaștere. Finalitățile educației, obiectul de cercetare al celui de-al treilea volum, reprezintă dimensiunea subiectivă a educației, asumată de factorii responsabili de proiectare a educației, care definesc orientările valorice ale educației în sensul realizării acesteia pe termen lung, mediu și scurt, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.



Sorin CRISTEA. **Conținuturile și formele generale ale educației. Vol. 4.** București: Didactica Publishing House, 2016. 186 p.

Cele două concepte pedagogice fundamentale care definesc conținuturile și formele generale ale educației au o valoare teoretică, normativă și metodologică superioară, evidențiată la nivelul tuturor științelor pedagogice: fundamentale, aplicate, construite prin metodologii de tip disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar. Volumul 4 este structurat în funcție de următoarele obiective: 1) definirea conținuturilor generale ale educației la nivel de concept pedagogic fundamental; 2) analiza caracteristicilor principale ale conținuturilor generale ale educației; 3) analiza conținuturilor generale ale educației – educație morală, educația intelectuală, educația tehnologică, educația estetică,

educația psihofizică – la nivel de model-ideal; 4) definirea formelor generale ale educației la nivel de concept pedagogic fundamental; 5) analiza formelor generale ale educației din perspectiva paradigmei curriculumului; 6) evidențierea relațiilor dintre formele generale ale educației la nivel de model-ideal. În partea finală a volumului – *Aplicații* – cele două concepte pedagogice fundamentale sunt valorificate la nivelul analizei curriculumului școlar, formal și nonformal, cu deschideri spre informal. Exemplificările propuse evidențiază resursele pedagogice multiple oferite de conținuturile și formele generale ale educației, verificabile permanent în contextul specific învățământului primar, în perspectiva realizării obiectivelor acestuia, angajate psihosocial, didactic și extradidactic, în cadrul activităților de educație/instruire organizate la nivel școlar, dar și extrașcolar.

ABONAREA

2017



Didactica Pro... ©

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

**Stimați manageri, profesori, educatori,
părinți, elevi și toți cei interesați
de domeniul educațional!**

Campania de abonare pentru anul 2017 la revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...* continuă. Abonamentele pot fi perfectate la oficiile distribuitorilor de presă:

- POȘTA MOLDOVEI (indice 31546)
- MOLDPRESA (indice 31706)
- PRESS INFORM-CURIER

În anul 2017, principalele subiecte abordate în paginile revistei vor fi: *Educație pe tot parcursul vieții (Lifelong Learning); Educație pentru progres și dezvoltare; Instruirea diferențiată; Evaluare în bază de descriptori; Licențe libere și facilitarea accesului la educație de calitate; Educație nonformală; Tehnologii didactice moderne; Educație pentru carieră* etc.

Vă mulțumim că sunteți alături de noi!