

## Tehnologia instruirii

pag. 6

### Actul predării. Tradiție și interactivitate

Răspunsul la întrebarea *Cum să realizez o activitate de predare în manieră interactivă?* ar putea reprezenta modul în care profesorul gândește ...

pag. 9

### Schimb de experiență și bune practici privind educația finlandeză, centrată pe profesor și pe elev

În perioada 11-14 decembrie 2017, în cadrul proiectului *Crearea unei platforme educaționale pentru consolidarea încrederii și intensificarea colaborării între comunități de pe ambele maluri ale Nistrului* ...

pag. 14

### Soluționarea problemelor complexe: strategie și competență

O experiență mai veche, cam de prin 2005. Eram în vizită la KTH, Stockholm, și în una dintre sălile de studii avea loc un examen ...

pag. 22

### Repausul de dans – formă organizată de activitate motrice în cadrul lecțiilor în sala de clasă la nivelul învățământului primar

Conform periodizării contemporane a dezvoltării psihice, vârsta școlară mică, supranumită vârf al copilăriei, cuprinde perioada de la 6-7 ani până la 9-11 ani ...

pag. 53

### Tehnologia instruirii

**Tehnologia instruirii** reprezintă *metodologia instruirii*, abordată în sens larg, la nivel de *știință pedagogică generală aplicată* în cadrul activității de *instruire* ...

# Promovarea educației pentru sănătatea tinerilor



Ministerul Educației, Culturii  
și Cercetării al Republicii Moldova



## OBIECTIVE ȘI ACTIVITĂȚI DE BAZĂ:

**Obiectivul 1:** Consolidarea calității educației pentru sănătate în școli, inclusiv sănătatea reproductivă, drepturile omului și prevenirea violenței bazate pe gen.

**Activitatea 1.1:** Consolidarea capacităților naționale în revizuirea programului de învățământ în conformitate cu standardele Organizației Mondiale a Sănătății (OMS) privind educația pentru sănătate în școli, inclusiv sănătatea reproductivă.

**Activitatea 1.2:** Evaluarea programelor de învățământ obligatorii în școli (*Educația civică și Biologia*) din perspectiva drepturilor omului, inclusiv educația pentru sănătate adecvată vârstei.

**Activitatea 1.3:** Evaluarea și revizuirea curriculumului la disciplina opțională *Educație pentru sănătate*.

**Activitatea 1.4:** Instruirea cadrelor didactice din raioanele vizate cu privire la curriculumul revizuit la disciplina *Educație pentru sănătate*.

**Activitatea 1.5:** Pilotarea disciplinei opționale *Educație pentru sănătate* în raioanele vizate.

**Obiectivul 2:** Sporirea gradului de conștientizare a tinerilor și a comunităților cu privire la respectarea unui stil de viață sănătos în rândul tinerilor și la o educație pentru sănătate cuprinzătoare, inclusiv sănătatea reproductivă, drepturile omului și prevenirea violenței bazate pe gen.

**Activitatea 2.1:** Instruirea formatorilor de la egal la egal privind sănătatea adolescenților, inclusiv sănătatea reproductivă, drepturile omului și prevenirea violenței bazate pe gen.

**Activitatea 2.2:** Instruirea cadrelor didactice/formatorilor privind sănătatea adolescenților, inclusiv sănătatea reproductivă, drepturile omului și prevenirea violenței bazate pe gen.

**Activitatea 2.3:** Extinderea în raioanele selectate a educației de la egal la egal în domeniul sănătății adolescenților, inclusiv în domeniul sănătății reproductivă, drepturilor omului și prevenirii violenței bazate pe gen.

**Activitatea 2.4:** Mobilizarea comunitară cu accent pe părinți, cadre didactice, organizații religioase și lideri religioși, cu scopul de a spori susținerea lor pentru educația pentru sănătate în rândul tinerilor.

**Activitatea 2.5:** Consultări la nivel de raion cu privire la curriculumul pentru disciplina *Educație pentru sănătate*.

## REZULTATE:

- Consolidarea calității educației pentru sănătate în școli, inclusiv sănătatea reproductivă, drepturile omului și prevenirea violenței bazate pe gen.
- Sporirea gradului de conștientizare a tinerilor și a comunităților din raioanele vizate cu privire la respectarea unui stil de viață sănătos în rândul tinerilor și la necesitatea educației pentru sănătate, inclusiv sănătatea reproductivă, drepturile omului și prevenirea violenței bazate pe gen.

## IMPACT:

- Reducerea numărului de sarcini și avorturi la adolescente (Obiectivul de Dezvoltare Durabilă nr. 3). Acest indicator este, de asemenea, parte a Cadrului de Parteneriat ONU – Guvernul Republicii Moldova pentru Dezvoltare Durabilă pentru perioada 2018-2022.
- Reducerea, în raioanele vizate, a incidenței infecțiilor cu transmitere sexuală, inclusiv HIV (Obiectivul de Dezvoltare Durabilă nr. 3).
- Reducerea incidenței abuzului sexual și a violenței bazate pe gen în rândul tinerilor din școli (Obiectivul de Dezvoltare Durabilă nr. 5).

## Perioada de implementare:

Iulie 2017 – iunie 2019

## Finanțatori:

UNFPA (Fondul Națiunilor Unite pentru Populație în Republica Moldova) și Ambasada Olandei

## Implementatori:

UNFPA în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Rețeaua de Tineri Educatori de la Egal la Egal Y-PEER Moldova și Asociația Obștească *Parteneriate pentru fiecare copil*

## Parteneri:

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; Direcția Generală Educație, Tineret și Sport a municipiului Chișinău; consiliile raionale Cahul, Fălești, Rezina și Orhei; Direcțiile Generale Educație din Cahul, Fălești, Rezina și Orhei; primăriile c. Băcioi, s. Ghidighici

## Beneficiari:

Tineri de 10-19 ani (școlarizați și neșcolarizați, inclusiv din grupurile vulnerabile) din mun. Chișinău, raioanele Cahul, Fălești, Rezina și Orhei.

## Scopul proiectului:

A crește nivelul de cunoștințe al adolescenților (10-19 ani) despre sănătatea lor și a-i abilita să solicite predarea în școli a educației pentru sănătate adecvată vârstei și sensibilă la mediul cultural, inclusiv sănătatea reproductivă, drepturile omului și prevenirea violenței bazate pe gen.



Revistă de teorie și practică educațională  
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA  
Nr. 2 (108), 2018

Categoria C

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)

Svetlana BELEAEVA

Nina BERNAZ

Rima BEZEDE

Viorica BOLOCAN

Tatiana CARTALEANU

Paul CLARKE (Marea Britanie)

Olga COSOVAN

Alexandru CRIȘAN (România)

Constantin CUCOȘ (România)

Otilia DANDARA

Ion DEDIU

Gheorghe DUCA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Vladimir GUȚU

Kurt MEREDITH (SUA)

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

Vlad PĂSLARU

Carolina PLATON

Igor POVAR

Nicolae PRODAN

Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU-CIOCANU

Redactori:

Elena SUFF

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: 700 ex.

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

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: (022)542976, fax: 544199

E-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional  
PRO DIDACTICA

#### EX CATHEDRA

Viorica REABOI

**Provocările învățării autoreglate pentru studenți**  
(Challenges of Self-regulated Learning for Students) ..... 2

Roxana AXINTE

**Actul predării. Tradiție și interactivitate**  
(The Act of Teaching. Tradition and Interactivity) ..... 6

#### MAPAMOND PEDAGOGIC

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

**Schimb de experiență și bune practici privind educația finlandeză, centrată pe profesor și pe elev** (Exchange of Experiences and of Best Practices in Finnish Education, Centered on Teacher and Student) ..... 9

#### CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Olga COSOVAN

**Soluționarea problemelor complexe: strategie și competență**  
(Complex Problem Solving: Strategy and Competence) ..... 14

Eugen OPREA

**În numele viitorului**  
(In the Name of the Future) ..... 17

#### EDUCAȚIE PENTRU SĂNĂTATE

Oxana DRAGUȚA

**De ce avem nevoie de educație pentru sănătatea reproductivă?**  
(Why we need Education for Reproductive Health) ..... 18

#### DOCENDO DISCIMUS

Ion BENCHECI, Ludmila URSU

**Repausul de dans – formă organizată de activitate motrice în cadrul lecțiilor în sala de clasă la nivelul învățământului primar** (The Dancing Rest as an Organized Form of Motor Activity in Classroom-based Lessons in Primary School) ..... 22

Maria CALMÎC

**Metoda situației pedagogice ca mijloc de autorealizare a personalității într-un stat democratic** (The Pedagogical Situation Method as a Means of Personal Self-fulfillment in a Democratic State) ..... 26

Sergiu IAȚIMIRSCI

**Proiectul ca lecție modernă pentru disciplinele tehnice**  
(The Project as a Modern Lesson for Technical Object) ..... 30

Anatol ȚĂȚU

**Formare profesională prin strategii didactice centrate pe elev**  
(Professional Development through Student-Centered Didactic Strategies) ..... 32

Zinaida CIUBOTARU

**Praxiologia dezvoltării imaginii de sine la adolescenți**  
(The Praxeology of Self-Image Development in Adolescents) ..... 36

Lilian ȘONȚU

**În numele viitorului**  
(In the Name of the Future) ..... 40

#### EXERCITO, ERGO SUM

Natalia BABII

**Exemple de bune practici pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial al elevilor din colegiu**  
(A Good Practice Guide for Developing the Spirit of Entrepreneurship in College Students) ..... 41

Ludmila ȘIRGHI

**Tehnologii didactice în proiectarea lecției de contabilitate**  
(Didactic Strategies for the Planning of a Lesson in Accounting) ..... 44

#### EVENIMENTE CEPD

Oxana DRAGUȚA

**Curs de instruire Dezvoltarea și implementarea programului curricular comprehensiv de educație pentru sănătate în conformitate cu nevoile de dezvoltare ale elevilor și standardele internaționale** (Training course Development and Implementation of Comprehensive Curriculum of Health Education in line with Pupils' Development Needs and International Standards) ..... 50

Rima BEZEDE

**Evenimente și activități de formare în cadrul proiectului CONSEPT**  
(Events and training activities within the CONSEPT project) ..... 51

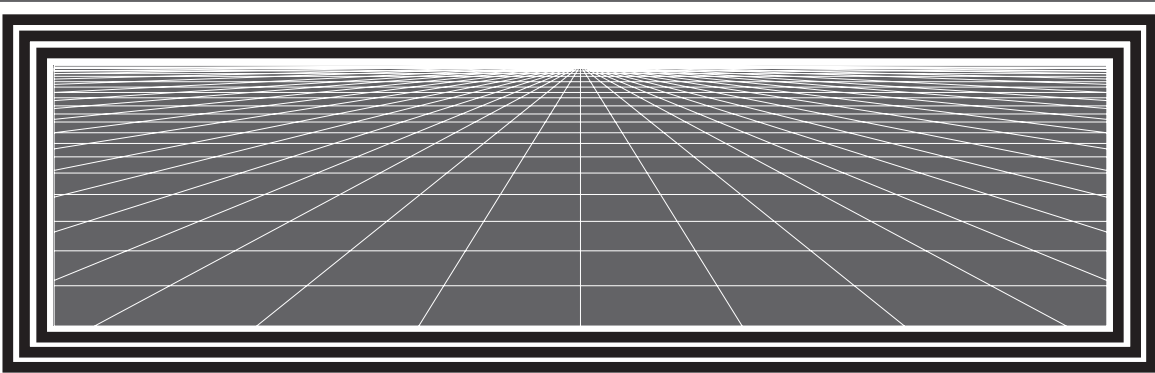
Viorica GORAȘ-POSTICĂ

**Lansare de carte – un eveniment jubiliar important din seria PRO DIDACTICA – 20**  
(Book Release as an Important Event in the Jubilee Year PRO DIDACTICA – 20) ..... 52

#### DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

**Tehnologia instruirii**  
(Technology of Instruction) ..... 53



Viorica REABOI

doctorandă,  
Universitatea de Stat din Moldova

## Provocările învățării autoreglate pentru studenți

**Rezumat:** Atingerea performanței academice la nivel universitar presupune un demers logic al studentului spre însușirea activă, stăpânirea conținutului curricular, precum și autoreglarea acestui demers, adică a propriului proces de învățare. La fiecare etapă de învățare și corespunzător forme de bază a activității de învățare desfășurate, subiectul își formează și își dezvoltă mecanisme specifice de reglare, priceperi și deprinderi de autoreglare prin intermediul unor limite de timp bine stabilite.

**Cuvinte-cheie:** învățare autoreglată, studenți autonomi, automotivare, motive de învățare, dimensiunile autoreglării,

teoria motivației, modele ale învățării, managementul timpului.

**Abstract:** At academic level, achieving academic performance implies a certain logic of the student's movement towards active learning, mastery of curricular content, and self-regulation of this movement, that is, of its own learning process. At each stage of learning and according to the basic form of the learning activity, the subject develops and develops specific mechanisms for regulation, skills and self-regulation skills, through well-established time limits.

**Keywords:** self-regulation, autonomous students, self-motivation, learning motivation, dimensions of self-regulation, motivation theory, learning patterns, time management.

Învățarea autoreglată se concretizează ca o formă de învățare eficientă, ce definește la general capacitatea subiectului de a însuși cunoștințe în mod independent, de a se implica activ în studiul academic, autoreglându-și procesul în direcția atingerii performanțelor urmărite. Recunoscută drept competență centrală în contextul educațional, autoreglarea învățării este, în egală măsură, condiție determinantă a succesului academic și obiectiv esențial al educației.

Analiza literaturii de specialitate a relevat importanța construirii unei ipoteze care stipulează că autoreglarea învățării este influențată de direcția și maniera în care individul își exercită mecanismele de control academic, care, la rândul lor, sunt influențate de raționalitatea sistemului de credințe și valori al subiectului.

Ce competențe ar trebui să le dețină studenții pentru a-și putea regla ei înșiși activitatea de învățare? Studenții autonomi sunt capabili de a influența mai multe aspecte ale procesului de autoreglare prin stabilirea de întrebări de tipul: *De ce?*, *Cum?*, *Când?*, *Cum?*, *Ce?*, *Unde?* și *Cu cine?* (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. Dimensiunile autoreglării în contextul procesului de învățare (după Zimmerman, 1998, p. 175)

Întrebarea	Dimensiunea	Condițiile	Atribute de autoreglare	Procesul de autoreglare
De ce?	Motiv	Dorința de a participa	Motivație intrinsecă	Obiective proprii, autoeficacitate, interese
Cum?	Metodă	Alegerea metodelor adecvate	Activități sistematice sau de rutină	Strategii de învățare autonomă

<b>Când?</b>	Timp	Planificarea timpului	Punctualitate și eficiență	Managementul timpului
<b>Ce?</b>	Comportament	Realizarea potrivită a acțiunilor de învățare și verificarea lor sistematică	Reflecție asupra propriei persoane și stăpânirea de sine	Autoobservarea, autoevaluarea consecințelor
<b>Unde?</b>	Mediu	Alegerea unui mediu de învățare corespunzător	Gestiunea resurselor ambientale	Organizarea și structurarea mediului de învățare
<b>Cu cine?</b>	Mediu social	Alierea la alții, apelarea la ajutorul unui tutore sau profesor	Managementul resurselor sociale	Apelul la ajutorul altuia

În ceea ce privește *De ce?*, studenții sunt capabili să se automotiveze prin fixarea de obiective și prin valorificarea intereselor individuale. Obiectivele și abilitățile necesare sunt predefinite mereu în contextul academic. Teoretic, studenții care dispun de destulă flexibilitate și de capacitatea de a face alegeri independente pot decide ce demers de învățare să adopte și tematicile pe care doresc să le abordeze. În această formă de motivație intrinsecă un rol aparte îl joacă o serie întreagă de aspecte. Astfel, șansele de reușită sunt mult mai mari în rândul studenților care au convingerea că pot îndeplini obiectivele stabilite. Aceștia sunt înzestrați cu un sentiment pozitiv de autoeficacitate. De asemenea, ei trebuie să învețe să atribuie factorilor externi cauza eșecurilor proprii (de exemplu, dificultatea exercițiului) sau aleatorii (de exemplu, o zi proastă sau eforturi insuficiente). Însemnătatea acordată procesului de dobândire a cunoștințelor are și ea un rol esențial în motivația pentru învățare: studentul va acorda o importanță și mai mare materiei studiate dacă va fi motivat să învețe (teoria așteptare-valoare). Instituția de învățământ trebuie să evidențieze relevanța conținuturilor de învățare, pentru a le permite studenților să valorifice sentimentul de eficacitate personală.

Urmează întrebarea *Cum?* Subiecții care studiază în mod autodirijat se disting prin aplicarea adecvată a strategiei de învățare. Însă pentru a realiza acest lucru, ei trebuie să dețină un repertoriu variat de strategii de învățare (de exemplu, strategiile de repetare și de organizare) și să cunoască, pe de altă parte, diferite tipuri de exerciții și cerințele lor, fiecare tip având mai multe modalități de rezolvare. Studenții performanți sunt în măsură de a-și alege din repertoriul disponibil strategia cea mai potrivită pentru o situație concretă de învățare.

Cea de-a treia dimensiune – *Când?* – se referă la managementul timpului de instruire. B. J. Zimmerman et al. (1994) au demonstrat că studenții capabili folosesc mult mai rațional timpul disponibil pentru învățare, în comparație cu cei mai slabi.

Întrebarea *Ce?* relevă comportamentul studentului în situațiile de învățare. Pentru a-și regla procesul de învățare, acesta trebuie să fie capabil de a-și alege și de a-și modifica comportamentul în funcție de feedback-ul primit. Studenții buni și care învață independent sunt conștienți de eficiența lor și își ajustează continuu

comportamentul la contextul și exigențele de învățare, lucru realizat prin autoobservare și autoevaluare, care, transpuse în termeni de acțiune, presupun modificări. Prin urmare, studenții autonomi dau dovadă de o judecată mult mai realistă asupra performanței lor.

*Unde?* se referă la locul de învățare și la amenajamentul fizic al mediului de instruire. Studenții care își reglează acțiunile de învățare sunt conștienți de beneficiile pe care le prezintă alegerea cu grijă a locului de învățare, una dintre preferințe fiind biblioteca.

Ultima întrebare – *Cu cine?* – face apel la dimensiunea socială a învățării. Studenții capabili să autoregleze această dimensiune profită de mediul social în care evoluează, prin învățarea împreună cu alții sau prin ghidarea/consilierea de către un profesor. Studenții incapabili însă evită ajutorul și implicarea altora din cauza nesigurantei și a fricii de a se face remarcăți.

Cele șase dimensiuni ale învățării autoreglate nu corespund cu trăsăturile de personalitate, care sunt stabile în toate situațiile. Capacitatea de a învăța independent într-o situație specifică depinde, de asemenea, de obiectul studiat și de cunoștințele anterioare. Autoreglarea necesită interacțiune subtilă între competențele individuale, cerințele contextuale și factorii care contribuie la o învățare eficientă, aceștia din urmă fiind: utilizarea unor strategii de învățare/memorare; selectarea informațiilor importante, corelarea informațiilor noi cu cele deja însușite; abilități de ascultare și de luare de notițe; utilizarea strategiilor de înțelegere a textului citit; autotestarea, pentru a confirma înțelegerea și/sau memorarea; abilități de scriere; capacitatea de a rezolva corect testele (eliminarea răspunsurilor la întâmplare, a “ghicirii” strategice); aplicarea unor strategii de structurare și de organizare a materialului de învățat; managementul timpului, planificarea timpului alocat studiului.

În managementul timpului un aport semnificativ îl are *teoria motivației*, care acordă importanță preponderentă nevoilor subiectului. Se consideră că nevoile individualizează comportamentul într-o situație dată: pentru unul și același stimul, răspunsul se va diferenția de la o persoană la alta, în funcție de tipul nevoilor active (nesatisfăcute). Necesitățile care devin operante formează motivul comportamentului respectiv, direcționat spre satisfacerea lor.

În literatura de specialitate se diferențiază două mari categorii de motive care dirijează comportamentele umane:

- a) *motive înnăscute*, determinate de nevoile fundamentale, comune tuturor oamenilor (de exemplu, de hrană, de adăpost, de asistență medicală etc.).
- b) *motive dobândite*, care variază de la o persoană la alta, în funcție de condițiile psihosociale în care se formează și se dezvoltă. Acestea sunt operate de nevoile superioare – de apartenență, de apreciere, de autorealizare etc.

Transformarea unei nevoi active în nevoie operantă se realizează doar dacă nevoile active de rang inferior sunt satisfăcute rezonabil sau integral. Satisfacerea rezonabilă se referă la acoperirea nevoii în cauză într-o reducere a caracterului său urgent [3]. Astfel, atât timp cât nevoile fiziologice nu sunt satisfăcute rezonabil, comportamentul va fi orientat în direcția satisfacerii acestora.

*Teoria motivației* conține o serie de modele ce tind să explice conduita umană și să ofere o bază pentru evaluarea probabilității comportamentale, în funcție de nevoile active care sunt operante și de particularitățile condițiilor de mediu.

### 1. Modelul ierarhiei nevoilor a lui Maslow

Conform acestuia, există 5 categorii de nevoi:

- a) *nevoi de subsistență* – biologice și sociale (de hrană, de adăpost, de îmbrăcăminte, de mijloace economice de obținere a bunurilor necesare vieții);
- b) *nevoi de securitate* – sunt constituite din bunuri ce asigură protecție în fața factorilor distructivi: calamități naturale, boli, agresiuni, procese sociale negative;
- c) *nevoi sociale și de apartenență* – fiind o ființă socială, omul aparține unor grupuri sociale: familie, comunitate locală, națiune, dar și unui grup de prieteni, unei comunități profesionale, spirituale. El vrea să se simtă acceptat de aceste grupuri, să se integreze în mediul lor protectiv;
- d) *nevoi de recunoaștere socială* – de prestigiu social, de aprecierea și stima celorlalți, de încredere și stimă de sine. Buna funcționare este asigurată de încrederea/aprecierea celorlalți și, în mod social, de încrederea de sine. Lipsa acestora are o influență negativă, inhibitoare;
- e) *nevoi de autoactualizare* – omul deține un set de capacități fizice, psihice, intelectuale etc., perfectibile continuu. Prin activitate, acesta le actualizează mereu, confirmându-le și dezvoltându-le. Maslow sugerează că autoactualizarea – funcționarea efectivă a posibilităților individuale – reprezintă una dintre necesitățile fundamentale, specifice ființei umane. Omul are

nevoie nu numai să mănânce, să doarmă, să se îmbrace, să se adăpostească, dar și să acționeze pentru a-și valorifica capacitățile de dezvoltare. Doar în acest fel se poate simți orientat spre realizare [1, p. 5].

Modelul descris asigură înțelegerea comportamentului oamenilor în diverse situații numai dacă este identificat gradul de satisfacere a setului de nevoi. Satisfacerea nivelului rezonabil al nevoilor constituie o problemă delicată, iar rezolvarea ei va condiționa eficacitatea sistemului propriu de motivare. Această satisfacere este de două tipuri: *deficitară* (acoperă nevoi de rang inferior, fiziologice și de securitate, numite *deficitare*) și *de antrenare* (acoperă nevoi de rang superior, de autoreglare, cu rol deosebit în afirmarea personalității).

Conform acestui model, satisfacerea nevoilor primare va spori eficiența în realizarea sarcinilor ce țin de nevoile superioare. Astfel, dacă managementul timpului include predominant sarcini ce satisfac nevoi superioare, se impune să asigurăm o îndeplinire rezonabilă a nevoilor primare, pentru a concentra eforturile spre îndeplinirea optimă a propriilor sarcini.

### 2. Modelul achiziției succeselor

Rolul central în orientarea comportamentului este atribuit nivelului de aspirație, ce desemnează dorințele, care variază de la o persoană la alta și se supun valorii raportului dintre succesele atinse și succesele proiectate. Astfel, cu cât realizările sunt mai mari, cu atât și retroacțiunea provocată asupra nivelului de aspirație va fi mai intensă, iar aceasta se va realiza cu o probabilitate mai mare doar dacă subiectul a obținut un șir de succese în evoluția sa personală și profesională.

Modelul achiziției succeselor oferă o viziune asupra managementului timpului din perspectiva succeselor obținute în urma utilizării unor tehnici ce au asigurat o creștere a productivității. Dacă în trecut a fost folosită o strategie de management al timpului soldată cu un rezultat de valoare, persoana va repeta acest comportament pe baza modelului dat. Este important să menționăm că aceeași achiziție în diverse situații poate fi percepută drept succes sau insucces, cert este că achiziția respectivă va micșora calea spre succes în urma evaluării și adaptării propriilor resurse la situații concrete [2, p. 42].

### 3. Modelul bifactorial al lui Herzberg

Acest model explică motivarea comportamentului prin intermediul a două categorii de factori de care depinde eficiența muncii:

- a) *factori igienici (extrinseci)*, care se referă la condiții, context: relațiile interpersonale, remunerarea, securitatea, statutul, condițiile tehnice etc.;

- b) *factori motivatori (intrinseci)*, care privesc aspectele calitative ale activității prestate de subiecți: realizările, recunoașterea muncii, promovările, responsabilitatea etc.

În organizarea propriilor sarcini este importantă recunoașterea factorilor motivatori și acordarea de timp suficient pentru satisfacerea acestora, asigurând, totodată, în măsură mai mică, dar rezonabil, îndeplinirea factorilor igienici.

#### 4. Modelul performanțelor așteptate

Potrivit acestui model, orice comportament este caracterizat de o anumită constanță, iar modificarea lui reclamă timp. Pentru a explica modelul respectiv, se utilizează următoarele concepte: *forță* – reprezintă motivația persoanei; *instrumentalitate* – gradul în care efortul generează rezultate; *valență* – intensitatea dorinței de a obține rezultate; *așteptare* – expectanța, faptul dacă persoana are sau nu are șanse de a atinge rezultatul dorit.

Modelul oferă o evaluare calitativă în funcție de intensitatea dorinței, dar și de șansele reale de a cumula rezultatele scontate. Acesta poate servi drept instrument de calculare a necesității investiției timpului în realizarea unor activități sau sarcini prin oferirea de date concrete, în funcție de situația propusă, cu ajutorul unor formule de calcul [2, p. 44].

#### 5. Modelul teoriei X și teoriei Y ale lui McGregor

*Teoria X* prevede aplicarea controlului, a dirijării și a sancționării pentru a asigura îndeplinirea sarcinilor, pornind de la premisa că oamenii evită munca, ceea ce generează lipsă de profesionalism, de inițiativă, de asumare de responsabilități.

*Teoria Y* presupune contrariul: munca produce satisfacție celui care o execută în condiții propice pentru realizarea scopurilor personale, ceea ce sporește productivitatea profesională.

Un management eficient, din perspectiva teoriei Y, presupune dezvoltare personală prin valorificarea potențialului individual, utilizând la maxim competențele, prin delegare, prin adoptarea unui stil de management în funcție de condițiile existente [2, p. 46].

#### 6. Teoria analizei tranzaționale (TAT)

La baza acestei teorii se regăsește concepția celor trei stări distincte ale eului, care corespund statutului de părinte, de adult și de copil, prezente simultan în structura personalității fiecărei persoane. Fără a putea fi extinsă la relațiile de grup, aceasta permite explicarea comportamentului, în special pentru relațiile interpersonale, clasificate în trei categorii:

- a) *tranzații complementare (reciproce)* – se stabilesc în condițiile în care interlocutorii adoptă aceeași stare a eului (de exemplu, adult – adult);  
b) *tranzații încrucișate* – atunci când un interlocu-

tor adoptă o altă stare a eului decât cea în care se află partenerul; în acest caz se produce o ruptură în comunicare, iar unul dintre interlocutori trebuie să-și schimbe starea;

- c) *tranzații ulterioare (duble)* – în cazul acestor relații apar două planuri de legături: nivelul social și nivelul psihologic, or, există două mesaje contradictorii ale comunicării: *explicit* (la nivelul conversației sociale) și *implicit* (la nivel psihologic).

Modelele de comportament de tip relațional consacra eforturile științelor de a oferi o mai bună înțelegere a acțiunilor umane, a specificului lor și reflectă necesitatea unei abordări diferențiate a diverselor tipuri de comportament, în funcție de tipul de interacțiuni: om – mediu; om – om; om – grup [2, p. 48].

**În concluzie:** Pe măsură ce crește gradul de independență și de responsabilitate al studentului pentru învățare, acesta va căuta surse de susținere, pentru a-și crea propria rețea de suport. Performanțele studenților sunt determinate de aptitudinile, abilitățile, capacitățile acestora de a-și mobiliza resursele în vederea executării eficiente a sarcinilor. Această capacitate este o funcție a motivației și a controlului motivațional al studenților. Performanțele pe care le ating datorită utilizării strategiilor de autoreglare în învățare joacă un rol important în dinamica automotivațională. Motivația puternică și susținută poate conduce la performanțe, iar performanța, ca succes repetat, întărește automotivația în procesul de învățare.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Burcu A. Piramida trebuințelor umane fundamentale. Cluj-Napoca: Fundația Mercur, 2003. 65 p.
2. Ciotea F. Managementul resurselor umane: pentru uzul studenților. Târgu-Mureș: Universitatea *Petru Maior*, 2003. 54 p.
3. Zimmerman B. J. Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. In: *Educational Psychology Revue*, Nr. 2, 1990, pp. 173-201.
4. Zimmerman B. J., Greenberg D., Weinstein C. E. Self-regulating academic study time: A strategy approach. In: Schunk D., Zimmerman B. (Eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 181-199.
5. <http://www.scritub.com/sociologie/psihologie/TEORIA-MOTIVAIEI2031421522.php> (Accesat la 05.01.2018).



Roxana AXINTE

dr., cadru didactic asociat,  
Universitatea Al. I. Cuza din Iași

## Actul predării.

### Tradiție și interactivitate

**Rezumat:** Realizarea unor activități de predare bazate pe interactivitate este un proces care se dezvoltă în timp și presupune o practică reflexivă permanentă, a celui care predă. Teoria reflexivității în predare susține, alături de teoria eclecticismului tehnic, un mod de lucru specific al profesorului aflat în relație directă cu nivelul experienței acumulate. Predarea critic-reflexivă survine atunci când profesorul își analizează concepțiile, examinând ceea ce face în predare din diferite puncte de vedere, însă obligatoriu al său și al beneficiarului. Investigația prezentată în articol evidențiază ideea că actul de

predare este elaborat de către profesor într-o manieră interactivă și poate fi identificat ca o constantă la nivelul conduitei sale profesionale, odată cu dobândirea experienței. Un alt aspect, al manifestării interactivității în predare, este dat de condiționarea directă a mediului (tipul școlii) în care profesorul își desfășoară activitatea.

**Cuvinte-cheie:** strategie didactică, metodologie, tradiție; interactivitate, experiență.

**Abstract:** Interactivity-based teaching is a process that develops over time requiring a constant reflective practice on behalf of the teacher. When it comes to teaching, together with the technical eclecticism theory, the theory of reflexivity supports a specific teaching approach in direct relation with the teacher's level of experience. Critical-reflexive teaching occurs when a teacher examines their own conceptions, analyzing their own methods from various perspectives, including their own and the beneficiary's at the very least. This research shows that teachers build up progressively the act of teaching in an interactive manner, and this act becomes a constant of their professional conduct as they gain more experience. Another aspect that influences interactivity in teaching is related to the direct conditioning of the educator's professional environment (type of educational institution).

**Keywords:** teaching strategy, methodology, tradition, interactivity, experience.

#### INTRODUCERE

Răspunsul la întrebarea *Cum să realizez o activitate de predare în manieră interactivă?* ar putea reprezenta modul în care profesorul gândește predarea: se concentrează pe transmiterea conținuturilor, pe anumite modalități de lucru, consideră că este doar responsabilitatea sa, promovează implicarea și înțelegerea celor care învață. Noile tendințe în utilizarea strategiilor didactice descriu caracterul interactiv al acestora, dat de valorificarea potențialului creativ, a modului de a gândi actul predării. Strategiile interactive sunt transpuse în practică nu doar de către profesor, ci și de către elev, întrucât el este pus în situația de a soluționa o problemă relaționată cu un conținut specific de învățare. Învățarea interactivă este rezultatul unei predări interactive și se referă la folosirea unor strategii de învățare care să pună accentul pe cooperare, colaborare și comunicare între elevi în procesul predării și al învățării. Cadrul didactic, ca profesionist reflexiv, își propune în permanență să înțeleagă și să reflecteze asupra a ceea ce se întâmplă în sala de clasă, să studieze și să analizeze efectele tuturor acțiunilor sale.

#### DEMERS INVESTIGATIV

Studiul realizat a avut în vedere evidențierea modului de lucru al profesorilor din mediul preuniversitar, prin analiza unor modele de predare pe care aceștia le utilizează

în activitatea curentă. Scopul a fost identificarea modelelor strategice aplicate la clasă, pe baza analizei percepțiilor asupra propriului mod de lucru. Am vrut să stabilim dacă în activitățile de predare, alături de abordările tradiționale, sunt utilizate și variante interactive, bazate pe implicarea elevilor. Ne-am propus să identificăm nevoile profesorului, ceea ce consideră el că trebuie să facă efectiv în timpul activității, pentru ce anume ar trebui să fie pregătit atunci când se va afla în fața elevilor, cum își imaginează el reușita în plan profesional etc. Profesorul va exercita un anumit rol și va valorifica în practică competențele pe care le are dezvoltate, iar în acest sens avem în vedere diferențierea dintre profesorii debutanți și cei cu experiență (care dețin gradul didactic I sau II). Acțiunile pe care le întreprind se vor regăsi în nevoile și așteptările beneficiarilor, în provocările pe care le adresează elevilor.

Obiectivul principal al cercetării este reprezentat de investigarea percepțiilor profesorilor asupra activităților de realizare a actului predării.

**Descrierea participanților la investigație:** lotul de studiu a cuprins două categorii – profesori cu grad didactic II și I; profesori debutanți. La cercetare au participat 150 de cadre didactice, din regiunea Nord-Est (județele Vaslui, Iași, Suceava, Bacău, Neamț, Botoșani). Grupul a fost constituit din: 20 de bărbați și 130 de femei (fapt care a determinat neluarea în calcul a



acestei dimensiuni, lotul nefiind echilibrat); 75 de profesori debutanți; 36 cu gradul didactic II; 39 cu gradul didactic I; 46 își desfășoară activitatea numai la gimnaziu, 48 – numai la liceu și 56 – la ambele niveluri.

*Procedura desfășurării investigației:* chestionarele au fost aplicate respondenților în localitățile de reședință. S-a solicitat acordul conducerii școlilor unde aceștia își desfășurau activitatea. Toți cei implicați au fost informați în legătură cu utilitatea și finalitatea studiului.

*Variabila dependentă:* percepții asupra activității de predare (importanța realizării activității de predare în manieră interactivă/tradițională; frecvența realizării activităților de predare în manieră tradițională/interactivă).

*Variabilele independente:* gradul didactic (debutant/fără grad didactic, grad didactic II, grad didactic I); mediul de desfășurare a activității (școală gimnazială, liceu).

În cadrul demersului a fost utilizat *chestionarul*, metodă de investigație cantitativă. Criteriile de selecție a participanților au vizat specificul unității școlare unde își desfășoară activitatea, precum și disponibilitatea de a se implica în demersul investigativ. Datele colectate s-au constituit într-o bază de analiză și interpretare a modului în care profesorii lucrează. Metodologia utilizată a oferit posibilitatea analizei modului de predare, din punct de vedere obiectiv și subiectiv, astfel încât rezultatele obținute să constituie un punct de plecare pentru elaborarea unui program de formare adresat profesorilor din sistemul de învățământ preuniversitar, focalizat pe cunoașterea/analiza beneficiilor și implementarea în activitatea curentă a unei metodologii interactive de predare. A fost utilizat instrumentul denumit *Scala percepției eficienței activității de realizare a predării*.

Pentru a identifica diferențele interindividuale în ceea ce privește percepțiile asupra realizării activității de predare, chestionarul a avut ca sursă de inspirație instrumentul CCSES (Career Counselling Self-Efficacy Scale), elaborat de K.M. O'Brien, L. Heim Bikos, M. J. Heppner și L. Y. Flores (1997). Varianta inițială viza percepția specialiștilor din domeniul consilierii în carieră asupra imaginii profesionale dorite. Varianta adaptată și propusă în cadrul studiului a avut în vedere identificarea opiniilor cadrelor didactice asupra dezvoltării lor profesionale, referitoare la modul de realizare a activităților de predare, în funcție de specificul școlilor în care își desfășoară activitatea. Chestionarul a inclus inițial 35 de activități specifice realizării actului de predare în manieră tradițională/interactivă. Respondenții trebuiau să indice, pe o scală de tip Likert cu șase trepte, măsura în care acestea erau realizate de ei în mod obișnuit. Modelul adaptat al chestionarului a fost pretestat pe un grup de experți în domeniul pedagogiei (absolvenți ai facultăților de profil care își desfășoară activitatea în sistemul de învățământ preuniversitar). Acestora li s-a cerut să citească cei 35 de itemi și să îi evidențieze pe cei specifici activităților de predare în manieră tradițională/interactivă. Centralizarea

răspunsurilor a determinat eliminarea unui număr considerabil de itemi, care au fost considerați neclari, astfel încât chestionarul final a cuprins 20 de activități – care să descrie cele două modalități de realizare a actului predării. A fost introdusă o nouă dimensiune – *importanța* acordată de către profesori acestor activități. Cele două loturi au apreciat activitățile din perspectiva importanței și a frecvenței. Consistența internă (Alpha Cronbach) a chestionarului a fost foarte bună (0,712), ceea ce a permis utilizarea acestuia în condiții optime de validitate și fidelitate.

*Testarea ipotezelor:* analiza și interpretarea rezultatelor s-a realizat cu programul SPSS for Windows, în care s-a procedat la definirea variabilelor, introducerea datelor și prelucrarea acestora pentru a putea verifica ipotezele cercetării. Ca metode statistice, pentru testarea ipotezelor, au fost folosite: Corelația Pearson, Testele T pentru eșantioane independente și Anova One Way.

*Ipoteza 1.* Există diferențe semnificative între profesori în ceea ce privește variabila dependentă *percepția asupra realizării actului didactic* în funcție de variabila independentă *grad didactic*, în sensul că cei care dețin gradul didactic II sau I, comparativ cu debutanții, vor aprecia ca fiind mai importante activitățile de predare realizate în manieră interactivă, decât cele desfășurate în mod tradițional. Pentru a verifica dacă există o legătură semnificativă între cele două variabile, am folosit metoda statistică One Way Anova. În urma analizei statistice, a rezultat că există o legătură semnificativă între cele două variabile. Prelucrarea datelor a condus la confirmarea ipotezei – există diferențe semnificative între profesori în funcție de gradul didactic privind importanța acordată activităților de predare.

*Ipoteza 2.* Există diferențe semnificative între profesori în ceea ce privește variabila dependentă *percepția asupra realizării activității de predare* în funcție de variabila independentă *locul desfășurării activității*, în sensul că cei care predau la liceu vor considera ca fiind mai importante activitățile elaborate în manieră interactivă, decât varianta tradițională, comparativ cu cei care lucrează cu elevi de gimnaziu. Pentru a verifica dacă există o legătură semnificativă între cele două variabile, am folosit metoda statistică One Way Anova. Ipoteza a fost confirmată, astfel că profesorii care își desfășoară activitatea didactică la ambele niveluri (gimnaziu și liceu), spre deosebire de colegii lor care lucrează numai cu o anumită categorie de elevi, apreciază ca fiind mai importantă perspectiva interactivă.

#### ANALIZA REZULTATELOR OBȚINUTE LA NIVELUL LOTULUI DE PROFESORI

Referitor la efectul variabilei independente *gradul didactic* (care evidențiază experiența acumulată în timp): profesorii debutanți și-au manifestat cu predilecție interesul pentru activitățile de predare de tip tradițional; profesorii cu experiență consideră mult mai relevante activitățile de predare interactive.

La capitolul *locul desfășurării activității și rolul asumat* din perspectiva modelului de realizare a actului predării de manieră interactivă: profesorii care lucrează cu elevi de liceu și de gimnaziu apreciază și utilizează mai frecvent activități interactive; profesorii care lucrează doar cu elevi de liceu abordează ambele modele; profesorii care lucrează doar la gimnaziu preferă modelul tradițional.

#### CONCLUZII

Coroborând rezultatele analizei, putem afirma că *este necesară optimizarea competențelor profesorilor debutanți*, pentru a utiliza și alte modele de predare, decât cele convenționale. Dintre competențele necesare obținerii de performanțe, enumerăm: căutarea de informații, flexibilitatea conceptuală, orientarea proactivă spre rezultate, orientarea spre dezvoltarea proprie și a celorlalți, încrederea în forțele proprii etc. Dezvoltarea sistemului de competențe poate avea mai multe niveluri: novice, începător-avansat, competent, specialist, expert. Un număr mare de profesori abordează un stil de lucru personalizat și se consideră eclecticici în utilizarea teoriilor și a tehnicilor referitoare la predare. O abordare eclectică (în care se folosesc concepte, metode, tehnici din diferite teorii/modele de predare) este eficientă dacă este utilizată în cunoștință de cauză (profesorul a avut posibilitatea să predea și să lucreze cu diferite grupuri de elevi, în decursul mai multor ani), dar problematică pentru un profesor nefamiliarizat cu aceste teorii (cum este cazul debutanților).

*Preferința profesorilor debutanți de a utiliza modelul tradițional* este susținută și de ideea pe care o regăsim în descrierea nivelurilor modelului eclectic: aceștia nu au avut oportunitatea să experimenteze mai multe modele de lucru și este recomandat ca la începutul activității să utilizeze una sau cel mult două modalități de lucru.

*Cadrele didactice care au dobândit deja experiență* (care au obținut gradul didactic II și I) pot utiliza un mod de lucru specific *eclectismului tehnic*. În general, profesorii cu experiență folosesc diverse metode, forme de organizare a activității, pe care le integrează într-un stil propriu.

Putem afirma că particularizarea acestei teorii o regăsim în activitatea profesorilor care demonstrează o bună cunoaștere a elevilor și reușesc să adapteze activitatea de predare la nevoile acestora.

Rezultatele studiului și-au găsit materializarea în structura unui program de formare continuă adresat profesorilor din sistemul de învățământ preuniversitar. Redăm câteva elemente specifice din modulul denumit generic *Design instrucțional*. Finalitatea programului a urmărit dobândirea unei viziuni integratoare asupra demersului didactic, din perspectiva realizării unui design instrucțional eficient. Rezultatele specifice au vizat cunoașterea: aspectelor elaborării unui design instrucțional; etapelor abordării metodice a activității specifice designului instrucțional; rolurilor cadrelor didactice în

ceea ce privește realizarea designului instrucțional.

Dintre competențele dezvoltate în cadrul cursului, enumerăm: valorizarea metodologiei tradiționale de predare-învățare; capacitatea de a identifica un design metodologic adecvat nevoilor de învățare ale elevilor; utilizarea adecvată a metodologiei interactive de predare-învățare; utilizarea într-o manieră constructivă a metodelor de evaluare a rezultatelor învățării.

Pentru a veni în sprijinul participanților de a conștientiza valoarea predării interactive, s-a urmărit ca toate conținuturile și activitățile din timpul demersurilor de formare să faciliteze răspunsul la întrebarea *Ce diferențiază un profesor începător de unul cu experiență?* Un rezultat anticipat a fost promovarea ideii că "reflecția asupra propriei activități" este foarte relevantă, indiferent de statutul deținut (profesor debutant, profesor grad didactic II, profesor grad didactic I). Astfel, pentru a deveni un practician reflexiv, este important ca fiecare să poată răspunde la întrebări precum: *De ce am obținut aceste rezultate? Sunt bune? De ce am obținut rezultate mai puțin bune? Ce pot face în continuare pentru a menține rezultatele bune și a remedia aspectele deficitare?*

Pe ansamblu, beneficiarii programului de formare au fost sprijiniți să își dezvolte o perspectivă sistemică asupra finalității actului educațional și să identifice rolul pe care îl pot exercita din postura de cadru didactic. Este important ca toți profesorii să conștientizeze că elementul calitativ pe care îl pot "facilita" în rândul elevilor îl reprezintă reflecția asupra informațiilor asimilate. Acest aspect va constitui un rezultat cu adevărat durabil în timp și în beneficiul tuturor. Activitățile propuse au avut o puternică componentă reflexivă, contribuind la conturarea unei atitudini proactive a cadrelor didactice față de nevoile de învățare, pe termen lung, ale elevilor. Dacă analiza acțiunilor întreprinse devine o parte intrinsecă a conduitei profesionale a fiecărui cadru didactic, atunci putem susține că elevii din prezent – viitorii adulți, au șanse de a obține succes în viața personală, profesională și socială, după finalizarea studiilor.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucuș C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Polirom, 2008.
2. Davitz G., Ball S. Psihologia procesului educațional. București: EDP, 1978.
3. Ionescu M. Lecția între proiect și realizare. Cluj-Napoca: Dacia, 1982.
4. Jinga I., Negreț I. Învățarea eficientă. București: Aldiri, 1999.
5. Joița E. Eficiența instruirii. București: EDP, 1996.
6. Neacșu I. Instruire și învățare. București: EDP, 1999.



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

dr. hab., prof. univ. interim.,  
Universitatea de Stat din Moldova

## Schimb de experiență și bune practici privind educația finlandeză, centrată pe profesor și pe elev

**Rezumat:** În articol se analizează rezultatele unei vizite de studiu în Finlanda, întreprinse recent de un grup de manageri și profesori, pentru a cunoaște în detalii sistemul educațional și contextul în care acesta s-a dezvoltat și a atins performanțe remarcabile. Se prezintă mai multe priorități politice vizavi de educație și de centrarea ei pe elev și pe profesor, deopotrivă. De asemenea,

se scot în evidență diverse practici pozitive, relevante pentru îmbunătățirea învățământului din Republica Moldova, la etapa actuală.

**Cuvinte-cheie:** educație, sistemul educațional finlandez, elevi, profesori, învățare pe tot parcursul vieții, performanță, inovație, calitate, bune practici.

**Abstract:** This article analyzes the results of a study visit, recently undertaken in Finland, by a group of managers and teachers, to know in detail the educational system and the context in which it has developed and achieved remarkable results. There are presented more policy priorities, related to education focused on student and teacher alike. It also highlights various positive practices, relevant for the improvement of education in the Republic of Moldova, at the present stage.

**Keywords:** education, Finnish education system, pupils, teachers, lifelong learning, performance, innovation, quality, good practices.

În perioada 11-14 decembrie 2017, în cadrul proiectului *Crearea unei platforme educaționale pentru consolidarea încrederii și intensificarea colaborării între comunități de pe ambele maluri ale Nistrului*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul PNUD Moldova și finanțat de UE, am realizat o consistentă vizită de studiu în Finlanda, țară în care sistemul educațional are performanțe recunoscute și care servește ca reper pentru promovarea unor reforme de calitate de mai multe decenii, în întreg spațiul european, dar și mondial.

Printre instituțiile vizitate, care ne-au oferit o imagine amplă despre realitatea din educația finlandeză, menționăm: Biblioteca publică și Școala secundară *Tikkurilan* din suburbia Vantaa; Școala primară *Viertholan Koulu*; Școala comunitară elementară cu instruire multilingvă din suburbia Suutarila; Agenția Națională Finlandeză pentru Educație; Ministerul Educației și

Culturii din Finlanda; ONG-ul educațional *Ahtisaari days* din Helsinki și Societatea culturală Moldova-Finlanda. Practicile pozitive cu care ne-am familiarizat au fost foarte numeroase. Astfel, am cunoscut, din prima sursă, experiențe din diferite tipuri de școli, dar și din minister, din agenții independente de educație și din sectorul asociativ. Totul, practic, diferă, ca mecanism de funcționare instituțională și interpersonală. Este un sistem educațional descentralizat, care a parcurs câteva reforme distinctive, ce le-au permis să se situeze, cu performanțele elevilor și mediul școlar, dar și cu motivația pentru învățare a acestora, pe primele locuri în lume, inclusiv la evaluările PISA (locul 5, la moment, fiind depășiți de țările avansate din Asia – Coreea de Sud, Japonia, Singapore și Hong Kong). Timpul petrecut în sălile de clasă în școlile din Finlanda este cu mult mai puțin, în opoziție cu Singapore sau Coreea de Sud. Pe-

trecerea a cât mai mult timp cu copiii în aer liber, atât la grădiniță, cât și la școală, este o cerință primordială. Pe tabla/panou de anunțuri din cancelarie este notat doar unde a ieșit profesorul cu clasa la ora respectivă: în curtea școlii, pe stadion sau în comunitate, fără niciun fel de alte formalități, răspândite la noi.

Din punct de vedere istoric, în 1975 a început creșterea sensibilă a rezultatelor/indicatorilor peste tot în Finlanda. Unul dintre cele mai remarcabile evenimente a fost introducerea școlarizării obligatorii, or, educația este unul dintre pilonii bunăstării. În urma industrializării, a fost nevoie de noi tipuri de educație, iar în 1960 s-a ajuns la un acord comun de a asigura o educație școlară la un nivel înalt pentru întreaga populație, indiferent de statutul social sau de locul de trai. ”Noi avem o atitudine responsabilă față de educație”, repetă oficialii [6]. Conform *Indicelui Global de Inovare*, Finlanda este pe primul loc. Politicile sociale și educaționale sunt orientate să nu divizeze societatea, Ministrul Educației și Culturii, de exemplu, este o femeie cu 2 copii, care învață într-o școală obișnuită. În cei 3 ani de ultimă reformă a curriculumului s-au implicat grupuri de lucru constituite din teoreticieni, secundați de profesori școlari și universitari, colaborarea cu universitățile fiind foarte extinsă și profundă, cu accent pe performanțele educației finlandeze la nivel mondial.

Educația se află în inima societății acestei țări, se susține în mod insistent, de la cel mai înalt nivel: „Noi credem că educația creează bunăstare, edifică democrația și reduce inegalitățile între regiuni și grupuri sociale” [5]. Sistemul se axează pe asigurarea unor oportunități egale și a unei educații de înaltă calitate, astfel încât să existe forță de muncă competentă, atât în timpurile bune, cât și în cele mai grele. Competențele tot mai performante, confirmate la nivel internațional, ajută la modernizarea societății. Cele mai importante reforme școlare, desfășurate în perioada 2016-2018, promovează o nouă pedagogie, cu contexte inedite de studii și digitalizarea educației. O școală creativă trebuie să fie în pas cu viața reală, iar scopul statului este de a reduce numărul tinerilor care nici nu învață și nici nu lucrează.

Așadar, educația are prioritate și importanță în societatea finlandeză, nu doar declarată în toate documentele de politici, dar și demonstrată prin multiple acțiuni. Aceasta este, în primul rând, cofinanțată de guvern, dar și de autoritățile locale (20% de la stat și 80% de la autoritățile locale, 6% din PIB se alocă în cazul în care comunitățile au o situație materială mai modestă, sunt oferite și alte subsidii). Chiar dacă nu ai bani, poți primi studii de calitate. Învățământul general este fără plată, doar 2% din instituții fiind private, cel mai mic procent în lume. Peste tot, în toate școlile și universitățile, profesorii sunt plătiți la fel. La nivel european, Finlanda nu cheltuiește mult pentru educație. Directorul este responsabil de procesul de învățământ, iar comunitatea – de asigurarea materială, clădiri etc. ”Nici școlile publice,

nici școlile private nu au dreptul să perceapă plăți pentru studii, nici să organizeze procesul de selecție pentru doritorii de a se înmatricula (teste, probe). Toți doritorii sunt înscrși pe bază egală, în ordinea depunerii cererilor și reieșind din zona de reședință. Astfel, în școlile private se poate înmatricula orice copil – sărac sau bogat, mai talentat sau mai puțin talentat” [3].

Educația de înaltă calitate și accesibilă este garantată prin lege. Toți copiii au dreptul să se înscrie în grupa pregătitoare, care îi ajută să accedă pregătiți în treapta primară. Educația primară și secundară, ca bază, fiind gratuită, include: instruire, materiale didactice, hrană, protecția sănătății, îngrijire dentară, educație pentru copiii cu necesități speciale și consiliere.

Administrarea sistemului educațional se întemeiază, în mod fundamental, pe autonomia și sprijinul școlar. Controlul centralizat are loc prin intermediul obiectivelor specificate în legislație și pe baza curriculumului național de bază. Autoritățile locale sunt responsabile de organizarea educației și implementarea obiectivelor naționale. Dincolo de aceasta, școlile și profesorii au o largă autonomie privind maniera în care oferă anumite instrucțiuni și conținutul lor. Curba de învățare și de bunăstare a fiecărui elev este susținută și adaptată în mod extensiv la nevoile individuale, iar recomandările aferente acestui scop sunt specificate în Curriculumul Național. Elevilor din clasele superioare li se oferă consiliere în alegerea traseelor școlare, legate de viitoarea carieră, astfel fiind obținute rezultate bune cu cheltuieli medii.

Numeroase statistici internaționale arată faptul că Finlanda este una dintre cele mai inovatoare țări din lume. Atât sectorul public, cât și cel privat investesc masiv în cercetare și dezvoltare. Raportul dintre cercetători și angajarea generală este extrem de ridicat; există un număr considerabil de publicații și brevete științifice. Sistemul de cercetare și sistemul de învățământ superior sunt în curs de reformă. Universitățile beneficiază de autonomie deplină. Educația cercetătorilor, finanțarea cercetării, mediile de învățare și infrastructurile de cercetare se îmbunătățesc continuu. Universitățile clasice, dar și universitățile de științe aplicate și institutele de cercetare guvernamentale sunt profilate pe baza competențelor de bază. Instituțiile publice și private care funcționează în mod eficient promovează calitatea în societate și generează capital social. Capacitatea de a exploata și de a aplica cunoștințele și tehnologia în administrația publică și privată rămâne cea mai bună modalitate de a asigura o creștere economică durabilă. Atât datele deschise, cât și utilizarea bună a științei deschise stimulează dezvoltarea intensivă a cunoașterii în epoca postmodernă.

Curriculumul de bază/Core curriculum este unic, fiecare instituție preuniversitară are însă curriculumul

său, la decizia școlii, ceea ce oferă o mare libertate de alegere elevilor și profesorilor, dar și părinților. De exemplu, dacă în comunitate există un centru de refugiu-afi, în școală se propun obiecte specifice în acest sens, în altă localitate poate fi o fabrică de hârtie și curriculumul trebuie adaptat la specificul ei. În general, temele de studiu sunt cu mult mai puține, comparativ cu orice altă țară europeană, dar cu numeroase și variate activități practice, predate de profesori calificați, aleși doar dintre elitele intelectuale, promovabilitatea la BAC pe țară fiind de peste 90%. ”Temele de casă au scopul de a fixa anumite cunoștințe, ele sunt mult mai puține în ultimul timp, pentru că se încurajează creativitatea și libertatea. Elevii sunt îndemnați să facă proiecte de weekend și să citească mult”, împărtășește un profesor [Apud 8]. Dimensiunea medie a clasei este de 20 de elevi. Mai mult de 90% din copii din fiecare grupă de vârstă trec mai departe la studii secundare superioare, care sunt generale sau vocaționale. Educația și instruirea vocațională (VET) devine din ce în ce mai atrăgătoare.

„Copiii ies foarte mult în fața clasei. Ei folosesc elemente de *public speaking/discurs public*, sunt motivați să aducă argumente. Dorința noastră este să le punem cel puțin 10 întrebări la fiecare oră, pentru ca ei să fie motivați să găsească răspunsuri”, relatează un profesor de la școala finlandeză din București [8], individualizarea funcțională a învățării fiind un alt imperativ. „Noi, profesorii finlandezi, ne străduim să regândim învățarea, ca să incităm la maximum curiozitatea elevilor. Nu doar îi întrebăm, ei trebuie să citească, să studieze și să ne întrebe ce nu au înțeles, dar și să se întrebe unii pe alții”. „Un alt lucru subliniat de finlandezi este că o națiune care citește este o națiune care face orice lucru. Drept urmare, economic sunt cu mult mai avansați, dar și social, cultural și din alte puncte de vedere”, relevă Alina Cârjă, directorul școlii finlandeze din România.

În această țară nu există evaluări naționale standardizate. Egalitatea copiilor, accesul egal la educație de calitate, educația centrată pe profesor și pe copil se impun ca principii importante, realizate inclusiv prin consilierea/îndrumarea copiilor, prin tutoratul obligatoriu pentru copiii cu CES. Mai puține teste și mai multă învățare, susțin autoritățile.

Profesorii au angajamentul/obligația să pună în fața elevilor la ore cât mai multe probleme din viața cotidiană, nu ceva abstract, departe de interesele lor, așa încât să le dezvolte competențele transversale. Reformele curriculare în Finlanda, menite să aducă îmbunătățiri continue sistemului educațional, au o periodicitate stabilă, din 10 în 10 ani. Până în anul 2020, **Finlanda va renunța la împărțirea curricula pe materii clasice, precum Istorie sau Matematică, și se va trece la studiul unor teme interdisciplinare.** Mai exact, elevii se vor pregăti pentru ceea ce își doresc să devină cu adevărat, susțin profesorii.

A fost interesant să aflăm că 3 ore pe săptămână din norma didactică a unui profesor sunt destinate planificării.

Părinții au un cuvânt greu de spus școlii. Adunări serale, chestionare sistematice on-line de consultare a opiniei lor, școli ale părinților se organizează în mod frecvent și în cooperare cu alte instituții. Ședințele individuale cu anumiți părinți sunt un lucru obișnuit: ”Săptămâna aceasta, de exemplu, discutăm despre evaluare. Ne străduim să discutăm despre ceea ce face bine copilul. Nu îi chemăm pe părinți să le criticăm copilul, accentuând ce nu poate, ca să-l descurajăm și să-l îndepărtăm de școală”. Elevii sunt responsabili de rezultatele lor la învățură de la cea mai fragedă vârstă. Începând cu copiii de 7 ani, toți știu pentru ce învață și că au nevoie de aceasta, li se explică de ce le trebuie școala și că aici li se formează, în principal, mentalitatea.

În Finlanda, este o întregă aventură să ajungi profesor. Un tânăr este selectat pentru a studia să devină cadru didactic doar dacă se numără printre cei 10 la sută cei mai buni absolvenți de liceu. Apoi, la examenul de admitere la facultate, nouă din zece candidați sunt respinși. Abia după cinci ani de studiu aprofundat și 10.000 de ore de practică, absolvenții pot spera că vor deveni profesori. ”Din start, va fi șocant faptul că profesorilor li se spune pe nume. Unul dintre principiile pe care le-am învățat de la colegii noștri din Finlanda a fost că nu formalitatea dă respectul, ci relația aduce respectul”, scrie directorul școlii finlandeze din România [9]. Profesorii de la clasele pregătitoare până la cei de nivel universitar au calificare înaltă, cu diplomă obligatorie de master, care include și studii în pedagogie și practici aferente. Un program similar există și în Franța. Durează doi ani de zile, în primul an are 25% practică și 75% teorie, iar în anul doi raportul este invers – 75% practică și 25% teorie [8]. Din cauza că profesia de cadru didactic este foarte populară în Finlanda, universitățile îi pot selecta pe cei mai motivați și mai talentați solicitanți. Profesorii sunt profesioniști foarte respectați, lucrează independent și se bucură de autonomie profesională. Am remarcat și libertatea mare a cadrului didactic, care nu este deloc controlat de director. În schimb, o dată pe an, pe parcursul unei ore, directorul discută cu fiecare profesor despre situația sa în școală. Profesorii participă în mod direct la elaborarea viziunii, la conducerea instituției. Ei sunt foarte calificați, există multă încredere și foarte puțin control. ”*Trust and responsibility/incredere și responsabilitate* la toate nivelurile: părintele crede în mine, directorul la fel. Eu, directorul școlii, am încredere în profesori, sunt convins că ei lucrează bine”, ne-a împărtășit unul dintre managerii cu care am discutat. Profesorii organizează ore suplimentare pentru elevii care au nevoie, gratuit. Pentru copiii care au altă limbă maternă decât finlandeza, este rezervată o oră pe săptămână pentru studierea limbii materne. De asemenea, școala organizează ore de religie în funcție de confesiunea

fiecărui copil. La lecția de religie, în sală se întâlnesc, de obicei, 5-7 profesori, în majoritate voluntari de la diferite confesiuni. În general, în Finlanda, sunt puține cursuri de formare continuă a profesorilor (nu e o cerință obligatorie), dar cadrele didactice le organizează singuri. În ultima vreme însă, există tendința de a le oferi mai multe instruiți, ateliere, schimb de experiență, în special în domeniul TIC, cele mai frecvente și mai solicitate.

Nu doar copiii au dreptul la școală. În fiecare comunitate este des întâlnită și școala pentru adulți (de exemplu, studierea unei noi profesii), care este finanțată de agențiile forțelor de muncă. La fel, persoanele care lucrează de ceva timp, au dreptul la 3 zile pe an de școlarizare, plătite de firma la care muncesc, pentru îmbunătățirea și actualizarea cunoștințelor în domeniul în care activează. Există foarte multe forme de educație a adulților/EA: liceu seral, companie de traininguri, centru de EA etc. În mod comun, se recunoaște că sunt 2 piețe interconexe: piața educațională și piața muncii, legate din varii perspective, de la calificări înguste la competențe. Aproximativ jumătate din populația adultă din Finlanda participă în sistemul de EA, oportunitățile de studiu fiind accesibile la toate nivelurile educaționale. Pregătirea profesională este planificată, implementată și evaluată în acord cu viața profesională, principiile de bază cuprinzând orientarea pentru viața profesională, concentrarea asupra rezultatelor învățării, modularitatea, dar și individualizarea și flexibilitatea traseelor de învățare și dezvoltare. 14 universități și 24 de universități de științe aplicative oferă programe atractive pentru diploma de licență și cea de master, dar și diplome de doctorat. În plus, instituțiile de învățământ superior produc cercetări aplicative de înaltă calitate, care promovează inovațiile în folosul societății [6].

Per ansamblu, sunt implicați/muncesc în învățământ peste 1,6 mil. de cetățeni, dintr-o populație de 5,5 mil., de aceea trebuie să îi luăm în serios, au declarat responsabilii de la MEC. Sistemul educațional finlandez este foarte flexibil, te poți întoarce la un anumit nivel la orice vârstă, să continui, să alegi ce vrei. Tot mai mult se resimte nevoia unui învățământ profesional foarte bun, o reformă de calitate fiind încheiată recent, vara trecută. La moment, există 140 de specialități mai largi, foarte legate de companii și angajatori. Jumătate din toți cei care au terminat școala primară aplică la VET, iar ceilalți merg mai departe la școala secundară superioară generală [4].

Libertatea în comportamentul copiilor se remarcă de la intrare în școală, începând cu faptul că ei umblă în ciorapi prin clădire, care are podelele încălzite. Modalitățile de organizare a lecțiilor diferă, inclusiv 2-3 ore în fiecare zi petrecute în aer liber (pe ploaie, pe ninsoare), multe excursii. Fiecare clasă are tablă interactivă. Forma colorată a orarului, colțișorul de

odihnă al cadrelor didactice, cu canapele și fotolii, cu gustări, foarte aproape de cel de acasă, alimentarea gratuită a copiilor și a cadrelor didactice la prânz și la pauze sunt alte elemente de cultură organizațională, care contribuie la starea de bine a actorilor educaționali și aduc plusvaloare imaginii școlii. Amenajarea generală, designul școlilor primare, a sălilor de clasă, a cancelariei, a cabinetului metodic sunt inedite. Fiecare școală și sală de clasă se încuie din interior și nu poate intra nimeni din afară pe parcursul orelor. Profesorul nu este controlat zilnic, el are dreptul să decidă cum își amenajează clasa, ce și cum predă – lucruri discutate cu administrația școlii, care are obligația să răspundă solicitărilor lui. Sălile sunt dotate cu o multitudine de materiale didactice, aranjate în mod obișnuit, ca pentru lucru. Digitalizarea materialelor didactice este o cerință curentă, mulți profesori folosesc pe larg manualele digitale, deosebit de utile. Utilizarea mai extinsă a calculatorului și a tablelor interactive în procesul educațional a devenit de câțiva ani buni o practică comună. Mai presus de toate, investind în cunoștințe și aptitudini, Finlanda s-a transformat de curând într-o societate informațională modernă. Astăzi, această țară folosește în mod durabil politicile sale în educație, știință și tehnologie pentru a stimula creativitatea și formarea de competențe. În plus, natura este un atu valoros pentru poporul finlandez. Colaborarea internațională în domeniul educației este un instrument important în promovarea bunăstării. ”Școlile noastre ajută elevii să devină cetățeni cu perspective globale” [2]. Statutul digitalizării în școli a fost evaluat din perspectiva strategiei, a mediilor de operare, a competenței digitale a cadrelor didactice și a elevilor, a utilizării resurselor digitale, precum și a dezvoltării și sustenabilității. Potrivit evaluărilor recente, s-au înregistrat progrese importante în ceea ce privește strategiile digitale în școli. Totuși, trebuie făcute multe pentru a atinge acest obiectiv, susțin oficialii. Școlile dispun deja de planuri pe termen lung pentru avansare în domeniu, iar comunitățile școlare s-au angajat într-o anumită măsură în procesul dat. Cu toate acestea, majoritatea școlilor încă își perfecționează strategiile [1].

Cooperarea școlilor cu APL-ul este una extinsă și de durată, copiii, prin consiliile lor, sugerează ce să se finanțeze, în mod prioritar, din banii de la primărie. În fiecare an, de exemplu, are loc Balul oferit de primar, pentru toți copiii de 10 ani, o imitație a celui dat de președintele țării pentru ambasadori. Copiii se pregătesc de acest eveniment pe parcursul unui an, învățând dansuri, bunele maniere etc. S-a evidențiat, de asemenea, cooperarea foarte bună cu școlile din zonă: 4 școli din regiune, de pildă, elaborează împreună curricula, convoacă adunări tematice comune cu părinții ș.a.

Am fost chemați să urmărim exemplul scandinavilor, inclusiv la capitolul intensificarea cooperărilor internaționale. Programul *Erasmus+* poate fi individual și la nivel instituțional, iar deviza *Ca să ai un prieten, trebuie să fii tu, în primul rând, prietenul cuiva* sprijină acest lucru, fiind reiterată în instituțiile vizitate. Am aflat mai multe lucruri despre funcționarea unor centre științifice școlare, care se ocupă de educația nonformală în domeniul științei și asigură egalitate de șanse în dezvoltare pentru copiii cu statut social diferit, băieți sau fete, înaintând idei de proiecte. Școlile se implică și în proiecte lansate de universități, în special de Centrul Pedagogic Universitar, *Mars Project*, de exemplu, unde, împreună cu studenții și profesorii de la universitate, elevii planifică o călătorie pe Marte: ce ar putea mânca acolo, ce haine ar fi bine de luat, cum e natura, toate pe bază științifică etc. [10].

Printre lecțiile învățate de participanții la vizita de studiu, remarcăm: învățământul finlandez este într-adevăr centrat pe copil, dar și pe cadrul didactic, care e sprijinit și motivat să muncească cu dăruire. Profesorul autonom, calificat și responsabil se află în centrul acțiunilor statului. În școală aproape că lipsește controlul, așa cum este practicat la noi, însă munca și relațiile dintre actanți se bazează pe încredere, pe responsabilitate și pe profesionalism. Testele standardizate se practică doar la înmatricularea în liceu. Nu există inspectori și școlile nu sunt controlate, deoarece s-a demonstrat că inspecția externă nu favorizează calitatea în școală. Rezultatele investițiilor în educație se văd direct proporțional cu creșterea în vârstă: cu cât mai devreme investești în resursele umane, cu atât mai repede se văd rezultatele.

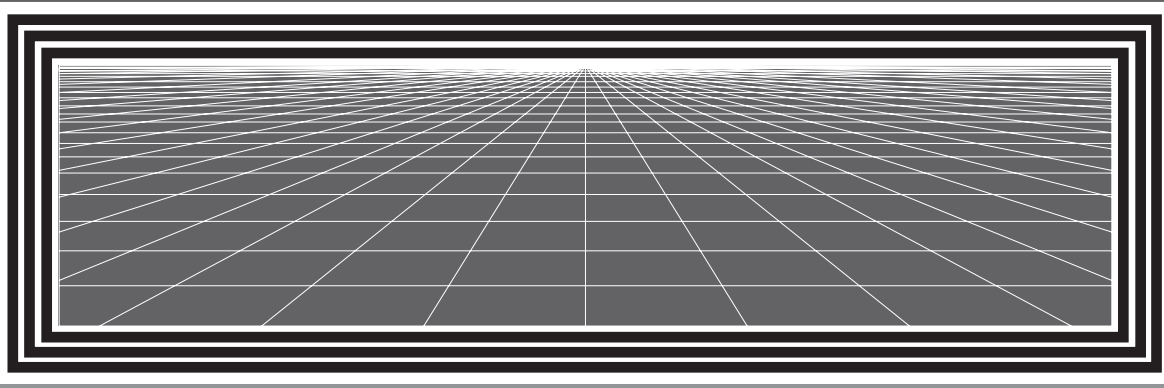
Una dintre cele mai relevante vizite pentru sporirea măsurilor de încredere între actorii educaționali de pe ambele maluri ale Nistrului a fost cea de la ONG-ul educațional *Ahtisaari days* din Helsinki [7], unde s-a actualizat îndemnul că pot fi rezolvate toate conflictele. De mici, copiii trebuie să fie învățați să ocolească și să soluționeze conflictele și să le prevină pe cele violente, prin diverse căi. Un accent aparte s-a pus pe implicarea femeilor. Mai mult de jumătate din femeile lumii nu participă la aplanarea conflictelor, al căror număr a crescut considerabil în ultimii ani, ceea ce demonstrează și ineficiența activității ONU. *Orice conflict poate fi soluționat de către cei care l-au început* – este lozinca *Ahtisaari days*, care subliniază și relația crucială cu educația. Este foarte înțelept ca oamenii să învețe din cultura altora. Am învățat că este bine să pregătim și grupe de experți care să lucreze la rezolvarea conflictelor, și la nivel de legislație, să se ofere ajutor pentru grupele oficiale de mediatori și negociatori. Pregătirea tinerilor mediatori sociali ni s-a părut, de asemenea, relevantă, tinerii elaborând materiale virtuale pentru ei înșiși, inclusiv prin rețelele media. Medierea se învață în Finlanda de

la grădiniță. Până conflictul nu degenerază în violență, este important să îi lăsăm pe cei implicați să îl soluționeze, or, mulți tineri trăiesc azi izolați, în lumea lor. Odată cu venirea mai multor emigranți, copiii au nevoie de pregătire sub acest aspect. Istoria Finlandei este foarte specifică din punctul de vedere al trăirii în pace. Independența câștigată cu 100 de ani în urmă a fost urmată de un sângeros război civil. Abia în 1920 s-a creat o școală unică, gratuită pentru toți. Copiii de aici primesc o educație de calitate, poate cea mai bună din lume, au o sensibilitate aparte pentru mediere și dialog. O cincime din populația globului suferă din cauza conflictelor, Siria și Irak fiind cele mai cunoscute locuri. Dar fiecare țară are conflictele ei și noi, membrii delegației, am analizat în detalii conflictul din regiunea transnistreană și relevanța proiectului pentru facilitarea rezolvării lui.

**În concluzie:** Subliniem că am avut parte de o vizită consistentă, cu beneficii enorme pentru participanți, care va avea impact în dezvoltarea personalității profesionale a fiecăruia, dar și a culturii organizaționale a instituției pe care o reprezintă. Membrii delegației au reiterat utilitatea acesteia, deschiderea și pregătirea pentru implementarea celor învățate, în contextul grădiniței sau al școlii în care activează, dar și la nivel de politici educaționale mai extinse. Cadrele didactice universitare și concepetorii de politici educaționale vor folosi, ca punct de referință, modelul finlandez în activitatea lor de expertiză, de consultanță și de coautori la documente reglatoare.

#### REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Comprehensive Schools in the Digital Age 2017. Status review and recommendations for action. Government's analysis, assessment and research activities.
2. Finnish education in a nutshell. Ministry of Education and Culture. Series: Education in Finland, 2017.
3. <https://www.stiripozitive.eu/libview.php?l=ro&id=22&id=3226&t=/Locuri/Societate/Sistemul-de-invatamant-din-Finlanda-Marina-Chiru>
4. <https://www.minedu.fi>
5. <https://www.oph.fi>
6. <https://www.studyfinland.fi>
7. <https://www.aka.fi>
8. <https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/educatie/cel-mai-eficient-sistem-de-educatie-din-lume-477826>
9. <https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/educatie/educatia-de-calitate-pe-cale-de-disparitie-477438>
10. <https://www.hel.fi/helsinki/en/chilhood-and-educatioin/comprehensive/what-how>



Olga COSOVAN

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

## Soluționarea problemelor complexe: strategie și competență

**Rezumat:** Privită drept competență pentru secolul al XXI-lea, soluționarea problemelor complexe trebuie și poate să fie formată prin studiul disciplinelor școlare, aplicându-se strategii eficiente. Pe aria curriculară Limbă și comunicare sunt importante în acest sens activitățile de înțelegere și interpretare a textelor literare, a problemelor reflectate în ele, elaborarea textelor funcționale și exprimarea unui punct de vedere argumentat. Strategiile de lucru la clasă urmează a fi concepute ca un sistem

de sarcini de informare, documentare, formulare a problemelor și soluțiilor; de analiză și argumentare a soluțiilor propuse.

**Cuvinte-cheie:** curriculum, aria limbă și comunicare, soluționarea problemelor complexe, strategie, competență.

**Abstract:** Seen as a competence for the 21st century, complex problem solving should and can be developed through the study of school subjects, provided efficient strategies are applied. In the curricular area of Language and Communication the most important activities to this end are those directed at the comprehension and interpretation of literary texts and of the issues they touch upon, the writing of functional texts, and the expression of well-argued viewpoints. Classroom strategies need to be conceived as a system of tasks focused on information gathering, documenting, formulating problems and solutions, analysing and justifying suggested solutions.

**Keywords:** curriculum, curricular area of Language and Communication, complex problem solving, strategy, competence.

O experiență mai veche, cam de prin 2005. Eram în vizită la KTH, Stockholm, și în una dintre sălile de studii avea loc un examen, care pentru noi, pe atunci, părea imposibil. Rezumativ: examenul durează 5 ore, studenții pot utiliza orice surse, cu excepția Internetului, și în acest timp, trebuie să rezolve, independent, o problemă. Atunci ideea unei evaluări *open book* sau *al libro aperto* a prins contur, iar gândul la formularea problemei a tot revenit. Ce fel de problemă trebuie să fie aceea care cere atâta timp pentru rezolvare, presupune documentarea, consultarea unor surse în timpul examenului? Evident, nu era una cu algoritm clar și transparent, cu toate datele incluse. Or, rezolvarea problemelor a ieșit de pe terenul științelor exacte/reale, în accepția lor școlară, și a ajuns în topul competențelor pe care le reclamă piața muncii unui posibil angajat.

\*\*\*

Orientarea sistemului educațional spre formarea competențelor a impus modificarea unor aspecte de predare a conținuturilor curriculare și de evaluare. Fără a contesta importanța competențelor, în ansamblu, și acceptând ca platformă competențele-cheie ale învățământului european, disciplinele școlare și-au racordat, cel puțin în declarații, conținuturile existente și predate de ani buni la competențele-cheie și au formulate, derivate din ele, competențele specifice. În cazurile fericite, s-au elaborat și s-au implementat strategii de formare și dezvoltare a competențelor, însă fără a se revizui substanțial conținuturile și orice mișcare în acest sens este privită drept catastrofă: cum se poate să nu mai predăm...? Cum să încheie un ciclu de studii fără a fi învățat...?



Dar altă făină se macină (acum) la moară. Piața muncii vine cu o listă de competențe solicitate angajatului, pe care le numește *competențe umane ale secolului al XXI-lea* sau *competențe pentru anul 2020*, iar perioada de formare profesională pare să nu fie suficientă pentru ca acestea să se construiască de la zero. Revizuirea curriculumului trebuie să aibă în vizor nu atât conținuturile disciplinelor tradiționale, cu seturi de teme bătute în cuie de ceva timp, suplimentate de inovațiile științelor, cât orientarea strategică spre formarea și dezvoltarea competențelor necesare, spre construirea unui demers coerent. În ultimă analiză, nu atât conținuturile curriculare, cât strategia de lucru la clasă formează competențele. Modelul conceptual trebuie să fie construit ca o matrice de competențe-conținuturi-strategii, astfel încât fiecare unitate de conținut predată să asigure formarea și dezvoltarea unor competențe, prin aplicarea strategiilor eficiente.

Deși există unele diferențe, cele două liste de competențe ale secolului curent arată oarecum simetric, aceleași competențe regăsindu-se în formule similare:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soluționarea problemelor complexe</li> <li>• Gândirea critică</li> <li>• Creativitatea</li> <li>• Gestionarea echipei</li> <li>• Coordonarea</li> <li>• Inteligența emoțională</li> <li>• Judecarea și luarea deciziilor</li> <li>• Servirea clientului (Client service)</li> <li>• Negocierea</li> <li>• Suplețea/flexibilitatea cognitivă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selectarea/trierea informației</li> <li>• Gândirea flexibilă și divergentă</li> <li>• Înțelegerea semnificațiilor</li> <li>• Inteligența socială</li> <li>• Lucrul cu mass-media modernă</li> <li>• Universalitatea abilităților și a gândirii</li> <li>• Gândirea proiectivă</li> <li>• Capacitatea de a calcula</li> <li>• Colaborarea în spațiul virtual</li> <li>• Competența interculturală</li> </ul>
---	--

Soluționarea problemelor complexe, fără îndoială, este o competență vitală în domeniul profesional și personal, căci viața cotidiană furnizează pe bandă rulantă zeci de asemenea probleme. Dar, ca și în cazul altor competențe, nu există o disciplină școlară care să asigure formarea și dezvoltarea ei și numai contribuția diferitelor materii, a conținuturilor bine structurate și corelate poate fi premisă pentru a obține rezultatul așteptat.

Contextele în care apare, tot mai frecvent, soluționarea problemelor complexe vizează medicina, protecția mediului, economia în multiplele ei manifestări, viața socială etc. Încercările de a defini și descrie problemele complexe scot în evidență caracterul incert, dinamic al datelor și lipsa unui algoritm de soluționare, precum și implicarea unor rețele arborescente de informații [2].

În procesul revizuirii curriculumului pe aria *Limbă și comunicare*, se conturează două probleme. Prima: unde se intersectează conținuturile tradiționale ale disciplinelor date cu perspectiva soluționării problemelor complexe. Din aceasta derivă: cum se regăsesc subiectele de istorie și teorie literară, practica rațională și funcțională a limbii, cultura comunicării în construirea strategiilor de soluționare a problemelor complexe dincolo de pereții școlii? A doua: ce strategie trebuie aplicată ca studiul unui text literar sau al unui subiect de lingvistică, cel puțin, să pregătească terenul pentru dezvoltarea competenței respective?

Vom încerca să propunem câteva variante de soluționare a acestor probleme complexe.

- Studiul textelor literare narative, încărcate de probleme cotidiene, oferă posibilitatea de a examina, detașat, esența unor probleme, de a asimila strategia de analiză și a presupune modalitățile

posibile de soluționare. Cum niciun text artistic dintre cele studiate nu este o fotografie fidelă a realității în care trăiește elevul de azi, însăși formularea problemei deduse, cu ajustare la timpul și locul acțiunii, cu datele rezultate din documentare este primul pas spre soluționare. Este important ca elevii să-și dea seama în ce constă această problemă, atunci și acolo (secolul al XIX-lea, începutul, mijlocul secolului al XX-lea, sat, oraș, familie de boieri, răzeși, țărani, meseriași etc.) și cum se poate rezolva ea. Or, pentru a soluționa, ulterior, problemele inerente activității profesionale și vieții personale/sociale, trebuie exersată procedura de aranjare în sistem a datelor și examinarea cu toată seriozitatea a posibilităților de soluționare. Firește, problemele "mărunte" nu asigură dezvoltarea pleneră a competenței de soluționare a lor, dar procedura este vitală chiar de la faza lecturii cognitive și de înțelegere a textului, iar datele evidente și ascunse ale acestor probleme vor impune documentare.

Fără a contesta necesitatea de analiză a figurilor de stil și a structurilor narrative, considerăm că strategia interogării multiprocesuale pe texte de dimensiuni mici este varianta optimă, începând cu fragmentele din *Amintiri din copilărie* și schițele lui I. L. Caragiale. Deschiderile pe care le oferă studiul textelor literare, vizionarea și analiza unor filme sau chiar emisiuni pot fi explorate în scopul determinării problemelor cu care se confruntă personajele, a formulării lor. Urmează stabilirea circumstanțelor care vor servi drept date ale problemei (Unde? Când? De ce apare această problemă? Cum s-ar modifica problema și soluționarea ei în alte condiții? etc.), apoi

este bine-venit comerțul cu o problemă, analiza soluțiilor posibile, inclusiv a soluției oferite de autor.

- Studiul textelor funcționale, prevăzute de conținuturile curriculare, poate fi orientat spre soluționarea altui gen de probleme. Ar fi bine ca elevii să înțeleagă pentru ce există texte oficiale și publicistice, în ce condiții trebuie redactat un text sau altul, cum trebuie citit și înțeles un text funcțional continuu și discontinuu, iar în ultimă analiză să structureze un demers coerent de soluționare a unei probleme proprii (cam așa sunt concepute legendele pentru elaborarea diferitor texte funcționale în evaluări, dar acestea sunt specificate în item – cerere, anunț, invitație, felicitare etc., de asemenea, unele sarcini din evaluările internaționale, inclusiv PISA, reclamă completarea unor formulare, având clar stabilite datele unei probleme). Strategia de abordare a textului funcțional trebuie construită diferit de strategia de lucru pe textul liric sau pe un roman de proporții. Ceea ce le unește este, în primul rând, respectarea operațiilor intelectuale taxonomice, iar taxonomia lui Bloom sau a lui Krathwohl presupune mai întâi cunoașterea din prima sursă/contactul cu realitatea studiată [1]. Este absolut clar că două-trei sarcini consecutive sau răzlețe sunt insuficiente pentru formarea unei competențe. Exersarea și revenirea la un subiect pe durata aceleiași clase și în clase diferite pot constitui premise reale pentru o competență autentică. Modelul alternativ, neatestat la moment în manualele școlare de limbă și literatură română, dar posibil și chiar recomandabil, este acela de construire a unui capitol/a unei unități de învățare doar din texte funcționale, prevăzute pentru studiu în fiecare clasă, în imediata conexiune cu teme de comunicare, astfel încât să se poată urmări, pe verticală, de la o clasă la alta, și pe orizontală, în aceeași clasă, logica elaborării tipului respectiv de text. În acest caz, ar fi necesară o ușoară rearanjare a conținuturilor în curriculum, iar în miezul aceluși modul ar trebui plasată problema, pentru a cărei soluționare este nevoie de anumite scrisori, acte, formulare sau o situație specifică de comunicare.

Dacă aceste subiecte deschid, tradițional, studiul limbii în fiecare clasă, ar fi eficient să se analizeze în continuare specificul comunicării prin texte funcționale. În eventualitatea revizuirii curriculumului, credem că această conexiune ar trebui specificată și detaliată în documentele reglatoare. Astfel, pentru clasa a V-a ar fi: *Situația de comunicare. Parametrii comunicării verbale. Biletul. Mesajul telefonic. Mesajul electronic. Felicitarea.* Ca problemă cotidiană, ar fi elementară nevoie de comunicare a unei informații, cu examinarea alternativelor posibile; necesitatea și contextele în care este adecvat a

adresa felicitări orale sau scrise, urările potrivite la diverse ocazii și sărbători. Asimilate în bloc, modalitățile de a transmite o informație vor forma un sistem operațional, care va facilita comunicarea interpersonală. Elevul trebuie să caute soluția pentru o problemă de comunicare, să se civilizeze învățând limba, ca pe durata vieții să poată respecta o etichetă socială și verbală.

Modulul corespunzător clasei a VI-a va include: *Comunicarea. Situația de comunicare. Coduri și canale de comunicare. Orarul. Notițele. Rețeta. Meniul. Instrucțiunea.* Situația ține de competența acțional-strategică și implică variate modalități de a înregistra și transmite o informație, tehnologia sau algoritmul unui proces. Învățând în continuare „de-a lungul vieții” (LLL), elevul de azi va avea de descifrat sute de instrucțiuni și rețete, de asemenea, va avea de înregistrat o informație și de lansat instrucțiuni, rețete, va parcurge meniul unui local, în variantă electronică sau tipărită, va comanda anumite produse, descifrând prin meniu denumirile comerciale ale preparatelor și transparența ingredientelor. Puse alături și examinate consecutiv, aceste tipuri de texte funcționale converg spre o disciplină tehnologică și promovează un model sobru de comunicare, exactă și explicită.

Pentru clasa a VII-a, este recomandabil modulul *Comunicarea. Situația de comunicare. Comunicarea monologată/dialogată. Forumul. Anunțul. Invitația.* Orientat spre comunicarea publică, adresându-se unui cerc larg de persoane cunoscute și necunoscute, textul postat pe forum, făcut public în calitate de anunț sau invitație, trebuie să corespundă situației de comunicare, iar elevii să perceapă în detalii cui se adresează, ce riscuri comportă o exprimare ambiguă sau incorectă. Formularea problemelor care se pot rezolva prin anunțuri și invitații ține de cotidianul vieții școlare, iar textele respective se pot completa și suplimenta reciproc.

Textele modulului dat în clasa a VIII-a țin de aspectul reglementării relațiilor cu angajatorii: *cererea, CV-ul*, urmate de *formularele* completate, *biografia și autobiografia*, constituie un dosar minim. Este bine ca elevul să fie ghidat sau ajutat să-și facă *manu propria* un atare portofoliu, prototip al dosarelor și portofoliilor pe care le va prezenta la angajare, la solicitarea unui loc de muncă sau la înscrierea în concurs. Acest modul trebuie să ordoneze anumite aspecte de autoevaluare și autoprezentare, dincolo de asimilarea modelului de cerere sau CV.

În clasa a IX-a textele din modulul respectiv țin mai cu seamă de comunicarea persuasivă, publicitate și implică nu numai înțelegerea anunțului de reclamă și a spotului publicitar, ci și producerea lor, manifestarea de creativitate și gândire nestandardizată. Expus diferitor variante de publicitate, uneori chiar deranjante și excesive, elevul oricum va fi influențat de ele, dar nu întotdeauna va percepe informațiile ascunse;

nu întotdeauna va citi textele discontinui ale afişelor, panourilor etc. Într-un final, el însuși va scrie anunțuri publicitare, de vânzare sau cumpărare, căutând să fie convingător și corect.

La finele studiilor preuniversitare, elevul trebuie să vadă strategic cum se pot soluționa anumite probleme prin comunicare eficientă, scrisă și orală.

- Odată descoperită, soluția pentru o problemă trebuie prezentată convingător și adecvat lingvistic. Aici intră în scenă capacitatea de a exprima un punct de vedere și de a-l argumenta. Curriculumul gimnazial, manualele școlare în uz și diversele probe de evaluare au în vizor, constant, argumentarea unui punct de vedere, iar pașii pe care îi va parcurge elevul vor implica proceduri simple (*argument în 4 pași, graficul T*) la început și complexe, de genul analizei SWOT, pe măsură ce se va discuta validitatea și relevanța

argumentelor. Strategic, elevii trebuie obișnuiți să lanseze idei care pot fi argumente, dar și să le ierarhizeze într-un discurs, să ofere informații care susțin aceste argumente sau să le pună la îndoială. Pentru ca procesul să se desfășoare la scară largă, elevii trebuie să aibă, pe durata studiilor, posibilitatea de a discuta civilizată soluțiile propuse pentru o problemă, iar atelierile de discuție sunt locul cel mai potrivit pentru aceasta.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Cartaleanu T. et al. Textul funcțional în gimnaziu: Strategii de abordare didactică. Chișinău: s.n., 2013.
2. Подьяков А. Н. Неопределенность в решении комплексных проблем. В кн.: Болотова А. К. (Ред.) Человек в ситуации неопределенности. М.: ТЕИС, 2007, с. 177-193.

**C O N C U R S U L P E D A G O G U L A N U L U I**

**În numele viitorului**

“Educația este cheia care deschide ușa de aur a libertății”, afirma acum două secole George Washington Carve, un fost sclav, care a ajuns om liber, datorită educației primite. Am ales acest citat deoarece și astăzi este, după mine, extrem de actual și profund. Nu intenționez să dau o lecție de istorie, dar grație intelectualității franceze, care a mers către oamenii simpli pentru a-i alfabetiza, asigurând, astfel, accesul la educație pentru toate păturile sociale, comunitatea franceză a cunoscut o creștere în toate domeniile, demonstrând rolul primordial al educației pentru asigurarea unui viitor prosper. Noi, profesorii, suntem cei care, prin activitatea cotidiană, asigurăm schimbarea spre bine, oportunități egale tuturor, nu o simplă educație, ci una de calitate. Astfel că îndemnul meu este, în numele viitorului, să investim în cei care petrec în preajma noastră mai mult timp decât în propriile familii, cei pentru care suntem un model de urmat, dar și o etapă pe care trebuie să o depășească, lucru firesc și inevitabil, cei care ne vor purta în inimile lor întreaga viață – copiii.

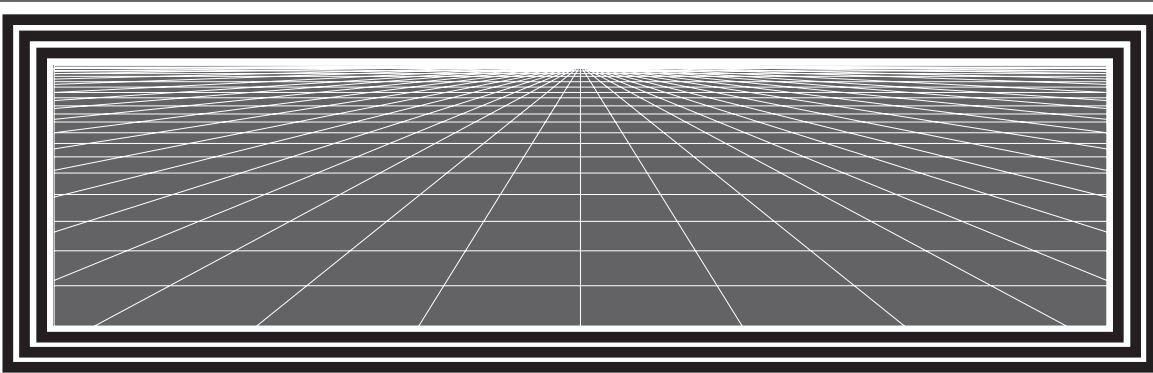
În numele viitorului, să creăm o școală prietenoasă, pentru că aici copiii învață să devină adevărați cetățeni, să învățăm să răspundem nevoilor acestora, luând în considerare faptul că fiecare își creează propria personalitate, pentru ca în viitor să ne urmeze exemplul, să începem schimbarea de la noi înșine, înainte să cerem schimbări de la ei.

În numele viitorului, să realizăm faptul că rezultatele autentice nu sunt imediate, copilul fiind aidoma unui puiet care va da roade doar la o anumită etapă a dezvoltării sale. De aceea, eforturile noastre pot părea inițial o muncă de Sisif, cel care, în mitologia greacă, a tot dus bolovanul până pe vârful muntelui, fiind obligat să o ia de la capăt, pentru că bolovanul se rostogolea înapoi. Totuși, Sisif nu a avut un alt țel decât să ajungă în vârful muntelui, pe când obiectivul profesorilor este unul amplu – să creeze personalități, oferind fiecărui elev oportunitatea de a-și dezvolta plenar talentele și abilitățile.

În numele viitorului, să facem abstracție de multiplele probleme cu care se confruntă societatea noastră, pentru că acestea pot fi depășite doar dacă vom reuși să schimbăm atitudinea celor care, de regulă, le provoacă – oamenii. Să recunoaștem că adulții de astăzi sunt elevii de ieri și succesele sau insuccesele lor sunt, parțial, și ale noastre. Doar conștientizând acest lucru, precum și nevoia acută de a ne adapta rapid la noile circumstanțe, vom reuși să asigurăm continuitatea, vom reuși să făurim un viitor așa cum ni-l dorim, un viitor la care visăm și aspirăm – un viitor în care oamenii vor fi liberi, dar, totodată, vor ști să respecte libertățile altora, un viitor în care discriminarea va fi eradicată, fiind schimbată de toleranță, un viitor în care fiecare persoană își va găsi locul potrivit, în funcție de abilitățile și necesitățile sale, pentru că va fi ajutat să le descopere și să le recunoască fără frică sau rușine, un viitor în care realizările vor fi apreciate, iar eșecul nu va fi sancționat, ci considerat o pistă de lansare spre alte culmi, un viitor în care va domni armonia.

Drumul pare a fi unul lung și anevoios, însă să urmărim zilnic îndemnul proverbului latin ”Per aspera ad astra” (“Prin greutăți spre stele”) și vom reuși.

Eugen OPREA



## EDUCAȚIE PENTRU SĂNĂTATE

### De ce avem nevoie de educație pentru sănătatea reproductivă?\*



Oxana DRAGUȚA

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

**Rezumat:** În articol se prezintă și se argumentează actualitatea educației pentru sănătatea reproductivă a tinerilor, contextul european de apariție și dezvoltare a educației sexuale ca reacție la schimbările sociale majore din ultimul secol. De asemenea, este analizat contextul actual al Republicii Moldova, care impune adoptarea unor măsuri importante întru prevenirea și evitarea comportamentelor sanogene și sociale riscante ale tinerilor.

**Cuvinte-cheie:** tineri, educație sexuală, sănătate reproductivă.

**Abstract:** The article presents and argues the actuality of education for reproductive health of young people, the European context of the emergence and development of sexual education as a reaction of societies to the major social changes of the last century. It also analyzes the current context of the Republic of Moldova which requires the adoption of important measures for the prevention and avoidance of risky health and social behaviors in young people.

**Keywords:** young people, sexual education, reproductive health.

#### INTRODUCERE

În luna martie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a devenit partenerul Agenției ONU pentru drepturile și sănătatea reproductivă (cunoscut și ca Fondul Națiunilor Unite pentru Populație/UNFPA), în cadrul proiectului *Promovarea educației pentru sănătatea tinerilor*, al cărui scop este de a crește nivelul de cunoștințe al adolescenților (10-19 ani) privind sănătatea lor și de a-i abilita să solicite predarea în școli a educației pentru sănătate, adecvat vârstei și mediului cultural, inclusiv sănătatea reproducerii, drepturile omului și prevenirea violenței de gen.

Prin acest articol ne propunem să familiarizăm cititorii cu contextul global și local, care creează premisa necesară implementării proiectului și ne aduce argumente plauzibile în favoarea intervenției în domeniu. Nu putem ignora datele statistice alarmante cu privire la sănătatea tinerilor din Republica Moldova, recomandările specialiștilor și rolul educației în prevenirea comportamentelor de risc. A venit timpul să depășim stereotipurile și ideile preconcepute, care, deseori, îngreunează comunicarea cu tinerii. În era tehnologiilor informaționale nu mai este relevant să ocolim subiectele considerate tabu în trecut, pentru că tinerii de azi au acces liber la orice informație. Deci în era în care comunicarea și volumul informației crește exponențial, nu mai este util nimănui să se adopte strategii de educație din secolul anterior. Adolescenții, pe lângă faptul că trec printr-o perioadă dificilă, consumă într-un an cantitățile de informații pe care bunicii lor le consumau într-o viață. Ei ridică și mai multe întrebări, la care adulții trebuie să fie pregătiți să răspundă. Or, realitatea ne arată că răspunsurile sunt găsite în surse îndoielnice, la semeni sau pe Internet. Părinții și/sau profesorii trebuie să devină prietenii de încredere ai adolescenților și vor deveni doar dacă vor discuta cu ei teme care îi

\* Articol elaborat în cadrul proiectului *Promovarea educației pentru sănătatea tinerilor*, implementat de UNFPA, cu sprijinul Ambasadei Olandei și în parteneriat cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Rețeaua Tinerilor Educatori de la Egal la Egal Y-PEER Moldova și AO Parteneriate pentru Fiecare Copil.

interesează. În acest mod, vom demonstra că ne pasă de generația în creștere și că avem grijă ca fiecare tânăr să fie sănătos și să-și atingă potențialul maxim.

#### CE ESTE EDUCAȚIA PENTRU SĂNĂTATEA REPRODUCTIVĂ ȘI DE CE AVEM NEVOIE DE ACEASTA

Educația sexuală și reproductivă nu învață doar cum se produce un contact sexual, ci, mai degrabă, cum se evită comportamentele sexuale riscante, care pot duce la sarcini nedorite, infecții sexual transmissibile sau violență. Educația sexuală holistică înseamnă *învățarea despre aspectele cognitive, emoționale, sociale, interactive și fizice ale sexualității*. Aceasta dotează și împuternicește treptat copiii și tinerii cu cunoștințe, abilități și valori pozitive, pentru a înțelege și a se bucura de sexualitatea lor, a avea relații sigure și împlinite și a-și asuma responsabilitatea pentru sănătatea sexuală și bunăstarea proprie, cât și pentru cele ale altor persoane [Biroul Regional OMS pentru Europa/BZgA, 2010, p. 20]. Educația sexuală, realizată într-un cadru oficial, este soluția optimă pentru a ajunge la persoanele din grupurile de risc. Mai mult decât atât, în cadrul programelor respective se predau elemente de dezvoltare socială și emoțională, strâns legate de maturizarea fizică și apariția primelor emoții de dragoste. Înarmați cu cunoștințe din surse credibile și argumentate, tinerii vor fi capabili să adopte decizii care le vor influența benefic viața.

Un argument în plus pentru adoptarea programelor de educație sexuală este multitudinea de cercetări, care concluzionează că acest tip de educație nu duce la relații sexuale timpurii sau la creșterea numărului de contacte sexuale. De exemplu, un studiu de evaluare a impactului educației sexuale asupra comportamentului sexual al tinerilor, realizat de UNESCO, dezmente aproape toate îngrijorările menționate anterior [UNESCO, 2010a; pp. 30-33]. Parafrazând, educația sexuală vrea să spună următoarele: "Dacă ai de gând să o faci, ia-ți ce înseamnă aceasta și la ce consecințe poate duce"<sup>1</sup>.

#### IMPORTANTA PARTENERIATELOR ÎNTRE SECTORUL SĂNĂTĂȚII ȘI CELAL EDUCAȚIEI

Sectorul sănătății și organizațiile din domeniu, precum OMS și UNFPA, sunt cei care bat alarma, pentru că se confruntă cu povara efectelor vieții sexuale (sarcini nedorite, avorturi nesigure, infecții cu transmitere sexuală, consecințe fiziologice și psihologice în urma unui act de violență sexuală etc.), ne conving despre necesitatea întreprinderii unor măsuri de prevenire și despre valoarea parteneriatului dintre aceste sectoare. Aspectul respectiv este scos în evidență în două documente ale OMS, publicate în 2010. Primul relevă că: "Există

dovezi solide în școli ce demonstrează importanța promovării educației sexuale prin educație cuprinzătoare despre sexualitate, sex și relații. Astfel de activități ar trebui să înceapă înainte ca tinerii să devină activi sexual și trebuie să ofere opțiuni" [OMS, 2010a:24]. Cea de-a doua publicație se referă la indicatorii despre sănătatea sexuală și menționează următoarele: "Pentru ca sănătatea sexuală să devină realitate, oamenii (mai ales tinerii) trebuie să aibă acces la informații despre sexualitate și sănătatea sexuală. Așadar, grupul de lucru a propus în calitate de indicator prezența educației cuprinzătoare și obligatorii privind sexualitatea, cu un conținut elaborat în funcție de grupul de vârstă" [OMS, 2010b:6].

#### CONTEXTUL EUROPEAN DE APARIȚIE A EDUCAȚIEI SEXUALE

Necesitatea abordării subiectelor de educație sexuală a apărut ca răspuns la fenomenele globalizării, tehnologizării, răspândirii bolilor sexual transmissibile, creșterii preocupărilor legate de exploatarea sexuală a copiilor și adolescenților și, nu în ultimul rând, schimbării atitudinii față de sexualitate și modificării comportamentului sexual în rândul tinerilor.

Conform statisticilor oficiale din ultimele două decenii, tinerii din Europa, dar și din multe alte țări din lume, au primul lor contact sexual, în medie, la vârsta de 16-18 ani. De la începutul vieții sexuale până la 25 de ani, ei reușesc să aibă mai mulți parteneri înainte de căsătorie (sau se află în concubinaj permanent), iar primul copil îl nasc la 28-30 de ani<sup>2</sup>. Pe parcursul acestei perioade, riscurile de sarcină neplanificată și de infecție cu transmitere sexuală se măresc de două ori, această problemă devenind o preocupare a sănătății publice. Epidemia HIV/SIDA din anii 1980 a determinat intensificarea măsurilor de prevenție. Alți factori care au contribuit la accentuarea subiectelor de sexualitate și sănătate sexuală a adolescenților sunt abuzul și violența sexuală. De regulă ascunse în trecut, acestea au devenit un subiect deschis în timp, au declanșat o revoltă morală și cererea de luare a unor măsuri preventive. În mod similar, „sexualizarea” surselor media și a publicității a fost percepută, treptat, ca având o influență negativă asupra atitudinilor tinerilor față de sexualitate și necesitând acțiuni de contracarare.

#### EDUCAȚIA SEXUALĂ ÎN ȘCOLI: O REACȚIE LA SCHIMBĂRILE SOCIALE

Modificările sociale fundamentale au generat apariția unei noi categorii de vârstă socială, situată între copilărie și maturitate, cu propria cultură, propriile comportamente și necesități, ceea ce a determinat societatea să reacționeze. În domeniul sexualității,

1 <https://www.theguardian.com/society/2012/may/24/sex-education-more-than-mechanics>

2 A se vedea OCDE (2008) și Biroul Regional OMS pentru Europa (2008).

aceasta avea nevoie de noi tipuri de servicii de sănătate sau de adaptarea celor existente, precum și de noi informații și eforturi. Apelul în favoarea educației sexuale de la mijlocul secolului al XX-lea pe întreg teritoriul Europei trebuie înțeles anume din această perspectivă. Viziunile noi, în special percepția drepturilor omului și a drepturilor sexuale, în particular, precum și rolul acestei categorii de tineri în societate au contribuit la conștientizarea necesității educației sexuale. De remarcat că procesul în cauză a avut loc în toate țările europene, în unele mai devreme decât în altele, motivația variind și ea. În plus, în spațiul public, scandalurile privind abuzurile sexuale au servit drept un imbold puternic și au condus la introducerea educației sexuale în școli. Această necesitate a fost sprijinită printr-o schimbare a percepției față de copil în general, acum copilul este perceput ca subiect<sup>3</sup>. Motivațiile s-au îndreptat, treptat, spre o viziune holistică privind educația sexuală. Impulsul principal a devenit convingerea că tinerii trebuie susținuți, stimulați și încurajați să gestioneze sexualitatea în mod responsabil, sigur și satisfăcător, în loc să se concentreze pe problemele sau amenințările personale. În prezent, această viziune holistică, prin care *sexualitatea* este definită în termeni mult mai largi și nu se axează neapărat pe actul sexual, este cea mai răspândită în rândul experților în sexualitate și sănătatea sexuală din Europa.

#### DEZVOLTAREA EDUCAȚIEI SEXUALE ÎN ȘCOLILE DIN EUROPA<sup>4</sup>

În Europa, educația sexuală a fost introdusă în învățământ de mai bine de jumătate de secol. În Suedia, în anul 1955, această disciplină a devenit obligatorie în toate școlile. În practică, a fost nevoie de mai mulți ani pentru a o integra în programa școlară, timp în care au fost elaborate ghiduri, manuale, alte materiale educative și au fost instruiți profesorii.

#### Educația sexuală a fost introdusă în Europa de Vest mai devreme...

În perioada 1970-1980, urmând exemplul țărilor scandinave, multe țări din Europa de Vest au adoptat educația sexuală, spre sfârșitul secolului trecut alăturându-se Franța, Marea Britanie ș.a., iar mai târziu și statele din sudul Europei, în special Portugalia și Spania. Chiar și în Irlanda, țară în care opoziția religioasă a fost puternică dintotdeauna, educația sexuală a devenit obligatorie în școlile primare și în

3 Copilul este perceput drept o persoană independentă, cu abilități și necesități specifice, în ceea ce privește formele de exprimare a apropierii, senzualității și curiozității (corporeale). Potențialul său trebuie îngrijit corespunzător.

4 Informațiile privind educația sexuală în școli se bazează, în mare parte, pe rapoartele SAFE (a se vedea IPPF (2006a, 2007), Lazarus, Liljestrand (2007)).

gimnaziilor începând cu anul 2003. Educația sexuală nu este introdusă în școli doar în câteva dintre statele-membre mai vechi ale Uniunii Europene – cele din Europa de Sud.

#### ... decât în Europa Centrală și de Est

În Europa Centrală și de Est procesul de dezvoltare a educației sexuale a început după căderea comunismului. Înainte de aceasta, în anumite țări au fost adoptate câteva inițiative, care constituiau, mai degrabă, măsuri de „pregătire pentru căsătorie și viața de familie”, ce negau faptul că tinerii manifestă, treptat, interes puternic pentru relațiile amoroase și că pot fi activi din punct de vedere sexual înainte de căsătorie. Pregătirea pentru viața sexuală nu a fost privită ca o problemă niciodată. Prin urmare, țările din Europa Centrală și de Est au început implementarea educației sexuale, în forma și esența înțeleasă și practică astăzi în multe țări, cu 20 sau 30 de ani mai târziu decât în Europa de Vest. Doar o parte dintre ele – de exemplu, Republica Cehă și Estonia – au avut un start serios în dezvoltarea abordărilor moderne ale educației sexuale, spre deosebire de educația pentru viața de familie. În multe alte țări din regiune, această dezvoltare a fost încetinită recent, din cauza apariției fundamentalismului (politic, cultural și religios) în diferite domenii ale vieții publice.

#### CONTEXTUL REPUBLICII MOLDOVA IMPUNE ADOPTAREA UNOR MĂSURI ÎN ACEASTĂ DIRECȚIE

Republica Moldova este printre cele mai tinere țări din Europa, cu 33,9% din populație reprezentată de grupa de vârstă 14-35 ani<sup>5</sup> (datele recensământului din 2014<sup>6</sup>). Numărul adolescenților (10-19 ani) este de 333 719, ceea ce constituie 11,9% din totalul locuitorilor țării (datele recensământului din 2014). Emigrarea populației apte de muncă a avut efecte sociale negative asupra celor peste 100 000 de copii și tineri rămași singuri acasă, fără supraveghere părintească, mai ales din zonele rurale.

Accesul limitat la informații, la educație pentru drepturile omului și sănătate în școli și comunități, bazată pe deprinderi de viață și un stil de viață sănătos, a dus la concepții greșite privind egalitatea de gen și la adoptarea de către tineri a unor comportamente sociale riscante pentru sănătatea lor. Subminarea acestui drept a cauzat rate înalte de sarcini și avorturi în rândul tinerelor, creșterea incidenței de infecții cu transmitere sexuală (ITS), inclusiv HIV, conduite sociale indezirabile. Rolurile de gen continuă să fie înțelese greșit, iar în curricula sunt perpetuate concepții eronate despre sexualitate, gen, violența de gen ș.a. Rezultatele studiului *Bărbații și egalitatea de gen în Republica Moldova* (proiectul IMAGES), realizat în anul

5 Intervalul de vârstă a tinerilor conform legislației naționale (Legea nr. 215 din 29.07.2016).

6 <https://recensamant.statistica.md/ro>

2015, denotă faptul că 41,1% dintre bărbați consideră că sunt momente când femeia trebuie bătută. Acest lucru demonstrează următoarele: conceptele privind rolurile de gen, inclusiv violența de gen și sexualitatea, nu s-au schimbat în ultimii 5 ani, comparativ cu rezultatele studiului *Violența față de femei în familie în Republica Moldova*, efectuat în anul 2011 de Biroul Național de Statistică, cu sprijinul UNFPA, PNUD și UN Women.

În consecință, rata nașterilor la adolescențe continuă să fie de două ori mai mare în Republica Moldova (27,9 la 1000 de adolescente de 15-19 ani, în anul 2015) decât în UE<sup>7</sup>, cu disparități mari între zonele rurale și cele urbane. Ponderea întreruperii de sarcină la grupa de vârstă 15-19 ani, pe parcursul ultimilor 10 ani, constituie circa 10% din numărul total de avorturi printre femeile de vârstă reproductivă<sup>8</sup>. Incidența infecțiilor cu transmitere sexuală printre tineri este una dintre cele mai mari din Europa de Est<sup>9</sup>. Incidența HIV în rândul tinerilor (15-24 ani) la 100 000 de persoane aproape s-a dublat – de la 12,2% (în anul 2000) la 20,3% (în anul 2015).

Studiul *Cunoștințele, atitudinile și practicile tinerilor de 15-24 ani cu referire la HIV/SIDA*, realizat pe parcursul anilor 2008, 2010 și 2012, relevă faptul că, printre tinerii din această categorie de vârstă, cunoștințele despre HIV/SIDA au înregistrat o tendință de descrescere – de la 38,2% (în anul 2010) la 35,7% (în anul 2012); doar 50% dintre tinerii sexual activi, cu vârsta cuprinsă între 15 și 24 ani, au menționat că au folosit prezervativul în timpul ultimului contact sexual.

#### CONCLUZII

Copiii și tinerii sunt cei care pot contribui decisiv la menținerea și îmbunătățirea stării sănătății sexuale. Pentru a-și forma o atitudine pozitivă și responsabilă față de sexualitate, ei trebuie să cunoască atât beneficiile, cât și riscurile legate de aceasta. Iar școala își poate atribui un rol hotărâtor în acest sens. Astfel, copiii și tinerii vor învăța să aibă un comportament corect, asumat nu doar față de ei înșiși, ci și față de ceilalți.

Viziunea societății noastre asupra acestui subiect este una depășită, Republica Moldova rămâne cu mult în urma țărilor europene. Totuși, studiile și evidențele arată că măsurile de prevenire prin abordarea unor teme care le vizează direct viitorul îi vor ajuta pe tineri să fie mai informați, să devină mai responsabili, mai respectuoși și mai activi ca membri ai comunității și ai țării în care trăiesc și prin urmare mai sănătoși.

7 [https://data.un.org/Data.aspx?d=WDI&f=Indicator\\_Code%3ASP.ADO.TFRT](https://data.un.org/Data.aspx?d=WDI&f=Indicator_Code%3ASP.ADO.TFRT)

8 Centrul de Cercetări Demografice. Analiza Situației Populației în Republica Moldova, 2016.

9 UNICEF. Baza de date TransMonEE. Pe: <https://www.transmonee.org/>

#### Proiectul

##### *Promovarea educației pentru sănătatea tinerilor*

Proiectul are drept obiectiv de a crește gradul de conștientizare a necesității respectării unui stil sănătos de viață în rândul tinerilor și de a consolida rolul sistemului educațional în prevenirea comportamentelor de sănătate și sociale riscante la tinerii din Republica Moldova, prin asigurarea accesului la informații și la educație privind sănătatea, conform standardelor europene și internaționale.

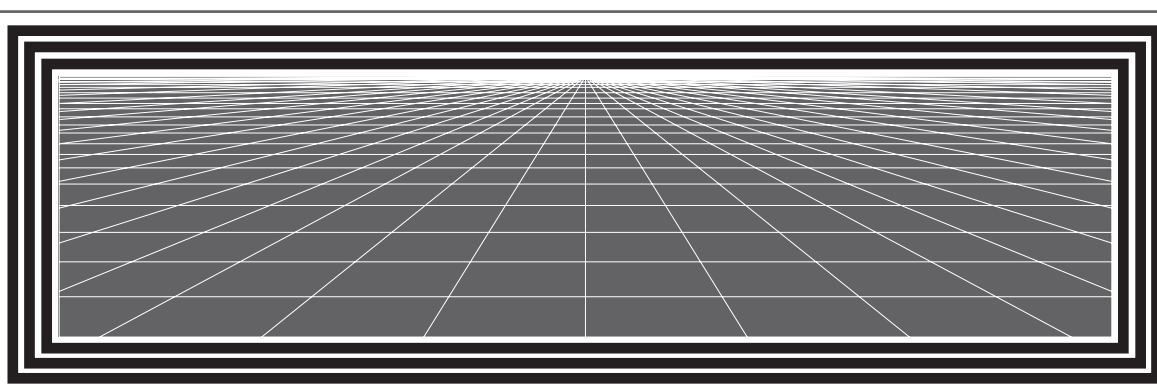
Activitățile de bază ale proiectului vor include: revizuirea programelor de învățământ și ajustarea acestora la standardele internaționale de educație cu privire la sănătatea reproductivă; instruirea cadrelor didactice vizând curricula revizuite; pilotarea și implementarea curricula revizuite, precum și activități de sporire a gradului de conștientizare de către tineri și comunități a necesității respectării unui stil de viață sănătos.

Proiectul este implementat de UNFPA, cu sprijinul Ambasadei Olandei și în parteneriat cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Rețeaua Tinerilor Educatori de la Egal la Egal *Y-PEER* Moldova și Asociația Obștească *Parteneriate pentru Fiecare Copil*.

Beneficiarii proiectului sunt 22 de localități și 22 de școli din raioanele Cahul, Fălești, Rezina și Orhei, precum și din mun. Chișinău.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Biroul Regional OMS pentru Europa și BZgA, Centrul Federal German de Educație pentru Sănătate. Standarde pentru educația sexuală în Europa. Un cadru pentru factorii de decizie politică, specialiști și autorități din domeniul educației și sănătății. Koln, 2010. Pe: [https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/BZgA\\_Standards\\_Romanian.pdf](https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_Standards_Romanian.pdf)
2. Centrul de Cercetări Demografice. Analiza Situației Populației în Republica Moldova, 2016.
3. IPPF. Sexuality education in Europe. A reference guide to policies and practices. The Safe project. Brussels, IPPF European Network, 2006. Pe: [http://www.ysafe.net/SAFE/documents/Design\\_sex%20ed%20guide%20final%20final\\_nal\\_30nov2006.pdf](http://www.ysafe.net/SAFE/documents/Design_sex%20ed%20guide%20final%20final_nal_30nov2006.pdf)
4. IPPF. A guide for developing policies on the sexual and reproductive health and rights of young people in Europe. The Safe Project. Brussels, 2007. Pe: [http://www.ysafe.net/SAFE/documents/Design\\_ippf-policy%20guide%20final\\_Sep07.pdf](http://www.ysafe.net/SAFE/documents/Design_ippf-policy%20guide%20final_Sep07.pdf)
5. Lazarus J.V., Liljestrand J. Sex and young people in Europe. A research report of the Sexual Awareness for Europe Partnership. The Safe Project. Lund, IPPF, 2007. Pe: [http://www.ysafe.net/SAFE/documents/Design\\_Safe%20Research%20Report%20final%20final\\_27Sep07.pdf](http://www.ysafe.net/SAFE/documents/Design_Safe%20Research%20Report%20final%20final_27Sep07.pdf)



## DOCENDO DISCIMUS



lect. univ., Universitatea Pedagogică de Stat  
Ion Creangă din Chișinău

### **Repausul de dans – formă organizată de activitate motrice în cadrul lecțiilor în sala de clasă la nivelul învățământului primar**

Ion BENCHECI

**Rezumat:** În articol se propune și se argumentează o nouă formă de activitate motrice în cadrul lecțiilor în sala de clasă la nivelul învățământului primar – repausul de dans. Se prezintă

definiția conceptului, se relevă diferențele în raport cu semnificația unor termeni similari, se evidențiază formele de organizare concretă la clasă. Pentru exemplificare, se propun câteva mostre de minute coregrafice în contexte particulare de practică educațională.

**Cuvinte-cheie:** vârstă școlară mică, învățământ primar, succes școlar, activitate motrice, minut fizic, pauză dinamică, educație coregrafică, mișcare de dans, repaus de dans, minut coregrafic, pauză coregrafică, pauză dansantă.

**Abstract:** The article proposes and argues a new organized form of motor activity in classroom-based lessons at the primary education level – the dancing rest. We present a definition of the new concept, revealing the difference in relation to the meaning of other similar terms encountered in specialized literature, and we specify a number of forms of organization of the dancing rest in the classroom. Some variants of choreographic minutes are presented as examples for certain contexts of educational practice.

**Keywords:** young school age, primary education, school success, motor activity, physical minute, dynamic break, choreographic education, dance movement, dancing rest, choreographic minute, choreographic break, dance break.

Conform periodizării contemporane a dezvoltării psihice, vârsta școlară mică, supranumită *vârf al copilăriei* [11, p. 251], cuprinde perioada de la 6-7 ani până la 9-11 ani, ceea ce corespunde nivelului învățământului primar. În acest

context, vârsta școlară mică este marcată de schimbarea modului și a stilului de viață al copilului, odată cu obținerea unui nou statut social – cel de elev. Astfel, primordial devine un alt tip de activitate – de învățare sistematică, care preia locul jocului, dominant la vârsta preșcolară, iar succesul la învățătură se impune ca un factor semnificativ în dezvoltarea personalității copilului.

Importanța succesului școlar în clasele primare este accentuată în contextul prevederilor *Codului Educației al Republicii Moldova*. Potrivit articolului 16 (5), „În învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori”, iar articolul 3 stipulează că „În conformitate cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative (suficient, bine, foarte bine)” [1]. Nivelul insuficient, adică eșecul, nu



Ludmila URSU

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



este prevăzut prin *Codul Educației*. Documentele privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori [2, 3, 4] declară principiul *succesului* drept fundamental și îi înainteașă cadrului didactic cerința de a asigura condiții pentru ameliorare, până la înregistrarea succesului.

Un șir de cercetări au demonstrat că reușita școlară se află într-o legătură strânsă cu starea de sănătate a elevului (E. Babenkova, T. Paraniceva, N. Smirnov, E. Pogrebneak et al.), aceasta fiind atinsă doar într-un mediu educațional prielnic, în care elevului îi este asigurată respectarea drepturilor, îi sunt create condiții corespunzătoare de instruire și educație, în conformitate cu particularitățile specifice de vârstă și cele individuale. Particularitățile psihofiziologice caracteristice vârstei școlare mici determină o permanentă nevoie de mișcare, întru a evita oboseala și a continua cu randament înalt demersul de învățare la lecție.

Sintetizând literatura de specialitate [6, 8, 9, 11, 12, 14 ș.a.], reliefăm principalele trăsături psihofiziologice ale copilului de vârstă școlară mică, care dictează necesitatea stimulării fizice și psihice a acestuia în timpul activităților la clasă:

- *particularități ale activității nervoase superioare*: instabilitatea proceselor de bază și predominarea proceselor de excitație; epuizarea sporită în condiții de creștere a efortului; dificultatea formării unor legături condiționate noi (sunt necesare mai multe repetări); fragilitatea conexiunilor nou formate și pierderea lor;
- *particularități ale analizatorilor*: stabilitatea insuficientă și sensibilitatea crescută la influențele externe, determinată de dezvoltarea unor funcții ale vederii în condițiile finalizării formării vederii binoculare (percepția spațială); incompletitudinea calităților analizatorului auditiv (pragul de audibilitate este mai scăzut, la fel și acuitatea auzului);
- *particularități ale sistemului musculo-scheletic*: dezvoltarea insuficientă a scheletului, a aparatului articular-ligamentos și a musculaturii (a grupelor musculare care susțin coloana vertebrală); dezvoltarea insuficientă a elasticității vasculare; excitabilitatea crescută a centrului respirator (întreruperea rapidă a ritmului mișcărilor respiratorii), ceea ce creează premise pentru bolile inflamatorii ale tractului respirator superior.

Pe parcursul evoluției științelor educației, numeroși cercetători au venit cu argumente de ordin psihofiziologic. De exemplu:

- J.-J. Rousseau (1762): „Lăsați copiii să sară, să alege, să strige când doresc. Aceste mișcări sunt generate de trebuințele organismului, care tinde să se fortifice”.
- C. D. Ușinski (1863): „Oferiți-i copilului o cât de mică posibilitate de a se mișca și el vă va răsplăti

prin zece minute de atenție, care, valorificate în mod judicios, vor oferi mult mai mult decât o săptămână de activități realizate sub semnul somnolenței” [13, p. 213].

- W. Okon: „În practica școlară, elevii deseori pierd interesul pentru munca intelectuală, care, în mod firesc, ar trebui să sporească sau să se mențină la același nivel, fapt datorat suprasolicității lor intelectuale” [5, p. 3].

- C. Marinescu: „Slaba rezistență a tonusului muscular atrage o permanentă nevoie de mișcare, pentru evitarea oboselei. Desconsiderarea acestui fapt contribuie la instaurarea unei stări de agitație în timpul lecției și, în continuare, a oboselei sau chiar a surmenajului” [5, p. 3]. Surmenajul are următoarele simptome: scade productivitatea muncii (crește frecvența greșelilor și timpul de realizare a sarcinilor); inhibiția internă devine mai slabă (se observă anxietate motorică, distragerea atenției).

Astfel, succesul în învățare la vârsta școlară mică este în mod direct dependent de prezența și calitatea activității motrice la lecție, sub diverse forme:

- *schimbarea pozițiilor dinamice*: modificarea poziției corpului în spațiu [15];
- *minutul fizic (minutul de educație/cultură fizică)*: „pauză scurtă destinată realizării unui set de exerciții fizice, care are menirea de a preveni oboseala și a elimina efectele adverse asupra sănătății și activității de învățare” [16];
- *pauza dinamică*: „mișcări care asigură schimbarea tipului de activitate și valorifică activitatea motrice la lecție” [17]; „o activitate complementară cu o dublă necesitate psihopedagogică: relaxarea elevilor și exersarea anumitor capacități psihofizice; este legată de semnificația cuvântului, a gestului și a mișcării” [5, p. 9].

Analizând semnificațiile acordate acestor trei noțiuni, constatăm câteva deosebiri:

- ✓ *minutul fizic și pauza dinamică* reprezintă forme de activitate motrice în sala de clasă având un caracter intenționat, fiind proiectate de către învățător ca evenimente ale lecției și percepute ca atare de elevi;
- ✓ *schimbarea pozițiilor dinamice* poate fi realizată atât neintenționat, cât și intenționat, fiind mijloc de diverși factori: amplasarea de materiale demonstrative în sala de clasă; schimbări în componența echipelor etc. În cazul realizării intenționate, elevul nu percepe această formă de activitate motrice în mod conștient.

Deși impactul *schimbării pozițiilor dinamice* este benefic și important, valențele pedagogice ale *minutului fizic* și ale *pauzei dinamice* sunt mult mai elocvente. Elementul de bază comun acestor forme este mișcarea.

Printre tipurile de mișcări se numără *mișcărilor de dans*, pe care le descriem mai jos în contextul activităților motrice la lecții în sala de clasă:

- reprezintă mișcări ritmico-plastice;
- pot fi improvizate de către elevi sau modelate/proiectate de către cadrul didactic;
- pot constitui atât poziții/mișcări singulare, cât și înlănțuite;
- pot fi realizate atât în tact de muzică, cât și fără suport muzical – într-un ritm dat prin numărare, bătăi din palme etc.;
- prin combinații de mișcări de dans, executate în ritmul unei piese muzicale, poate fi conturat un desen de dans simplu.

Caracteristicile evidențiate oferă oportunități de valorificare a mișcărilor de dans atât în cadrul *minutelor fizice* (se pot realiza mișcări de dans separate sau combinate, cu sau fără suport muzical), cât și al *pauzelor dinamice* (se pot executa dansuri scurte, simple, improvizate; cu suport audio sau video, prin acțiuni de imitare).

Mișcărilor de dans executate în cadrul unor *minute fizice* pot fi valorificate în timpul *pauzelor dinamice*. Și invers, *pauzele dinamice* axate pe dans facilitează executarea mișcărilor de dans în cadrul *minutelor fizice*. Constatăm, așadar, o conectare reciprocă a acestor două forme de activitate motrice, ceea ce ne permite să scoatem în relief o formă aparte de organizare a activității motrice la lecții, pe care o vom numi **repaus de dans**. Am optat pentru termenul de *repaus* întrucât, conform Dicționarului explicativ al limbii române (2009), acesta înseamnă „suspendare temporară a unei activități, având rolul de a restabili capacitatea de muncă a unui organ sau a întregului organism”. Prin urmare, *repausul de dans* presupune întreruperea temporară a activității de învățare la lecție, în vederea restabilirii capacității de muncă a școlarului mic.

Sintetizând conotațiile prezentate, formulăm următoarea definiție: *repaus de dans* este o formă de organizare a activității motrice la lecție în sala de clasă, proiectată de către cadrul didactic și realizată de către elevi în contextul suspendării temporare a activității de învățare; are la bază mișcarea de dans; este destinată îmbunătățirii condițiilor psihofizice și emoționale necesare elevului de vârstă școlară mică pentru succesul activității de învățare.

În literatura de specialitate am identificat câțiva termeni similari celui de *repaus de dans*.

- *Minutul fizic dansant* (în limba rusă: *танцевальная физминутка*). Acest concept se regăsește frecvent în studiile cercetătorilor ruși în categoria *minutelor fizice destinate fortificării sănătății* (*оздоровительные физминутки*), referindu-se,

de fapt, la *pauzele dinamice*, în timpul cărora se execută dansuri scurte, având un desen de dans proiectat, simplu. Observăm că în acest caz nu se face deosebire între *minutul fizic* și *pauza dinamică* – noțiuni care, în mod evident, necesită discriminare. *Minutul fizic* valorifică doar exerciții fizice, pe când *pauza dinamică* implică o gamă mai largă de mijloace, generând un impact multiaspectual de natură formativă asupra personalității elevului, mai larg decât fortificarea sănătății.

- *Minutul fizic ritmic* (în limba rusă: *ритмическая физминутка*). În contextul acestui concept, activitatea propriu-zisă derivă din aria gimnasticii ritmice – „ramură a gimnasticii care cuprinde exerciții executate cu diferite obiecte (cercuri, eșarfe etc.), cadențat și însoțite de muzică” (DEX, 2009). Este clar că dimensiunea legată de ritmică nu poate fi desconsiderată în contextul însușirii mișcărilor de dans. Totuși, mișcărilor de dans au un caracter mai complex decât cele ritmice, fiind de natură plastic-ritmică și cu impact multiaspectual la nivelurile aferente fortificării sănătății și diverselor sfere ale personalității copilului.
  - *Pauzele dinamice sub formă de cântece, însoțite de mișcări sau de dans*. Acest termen este explicat de L. Granaci în contextul tipizării *pauzelor dinamice*, cu următoarea precizare: „dansurile pot fi cu mișcări fixe sau, mai des, libere” [5]. Deci acest tip de *pauză dinamică* poate fi considerat o particularizare îngustă a *repausului de dans*:
    - vizează doar executarea unui dans, dar nu și a unor mișcări simple de dans sau a unor combinații de mișcări în grupuri mici;
    - dansul executat are ca suport un cântec și nu presupune valorificarea altor forme muzical-ritmice;
    - de cele mai dese ori, are un caracter liber (dans creat spontan de copil), dar poate fi realizat și în baza unui desen de dans proiectat, simplu.
- Dezvoltând accepțiunea reliefată mai sus, evidențiem formele de organizare a *repausului de dans* la lecții în sala de clasă:
- *minutul coregrafic* – vizează executarea unor poziții sau mișcări de dans, singulare sau combinate în grupuri mici, cu sau fără suport muzical sau schemă ritmică dată prin numărare/bătăi din palme etc.;
  - *pauza coregrafică* – implică executarea pe fundal muzical a unui dans scurt, cu un desen de dans simplu; este binevenită valorificarea mișcărilor de dans antrenate în cadrul *minutelor coregrafice*; drept suport muzical poate servi o secvență video, reprezentând un dans interpretat de copii sau personaje animate;

- *pauza dansantă* – presupune o activitate liberă de dans, acesta fiind creat spontan de către fiecare copil în contextul receptării individuale a mesajului emoțional al unei piese muzicale, care poate fi întărită în mod sincretic și prin stimuli de altă natură (imagine, secvență video, cuvânt etc.).

Abordând aceste forme din perspectiva activității predominante, constatăm următoarele:

- *minutul coregrafic* vizează activități la nivel primar de *reproducere*;
- *pauza coregrafică* se referă la activitatea de *aplicare/producere/transfer*, având conotații și la nivel de *exprimare artistică*;
- *pauza dansantă* aspiră la ”nivelul superior de creație”.

Propunem în continuare câteva exemple.

**Exemplul 1.** Un *minut coregrafic* pentru o lecție de matematică în clasa I, la tema *Poziții, direcții*, care valorifică elemente de educație coregrafică în contextul dezvoltării reprezentărilor spațiale.

#### Geamuri strălucitoare

- Învățătorul roagă elevii să-și imagineze că au în față un geam, iar în mâini – o cârpă cu care trebuie să spele acest geam.
- Pe un fundal muzical potrivit, se imită mișcări circulare cu o cârpă imaginată, ca și cum ar spăla geamul.
- Se schimbă mâinile: dreapta, apoi stânga.
- Se schimbă direcția circulară: în sensul acelor de ceasornic, apoi invers.
- Se „spală geamul” cu ambele mâini concomitent: mai sus, mai jos, mai la dreapta, mai la stânga.

**Exemplul 2.** Mișcări de dans pentru *minute coregrafice* în cadrul unor lecții în care predomină activitatea scrisă. Elementele de educație coregrafică se valorifică în contextul eliminării oboselei generale sau locale, provocate de o postură statică și o încordare prelungită a mâinilor.

#### Roboțelul mirat

- Fixăm mâinile la talie. Ridicăm întâi umărul stâng, apoi cel drept, de parcă ne-am mira. Repetăm mișcarea de câteva ori.
- Lăsăm brațele în jos și le îndreptăm.
- Ridicăm umărul stâng, apoi cel drept. Ulterior, repetăm mișcările mai repede.
- Completăm exercițiul cu mici înclinări ale corpului dintr-o parte în alta (până la umărul care se ridică) și obținem o mișcare a mâinilor drepte asemănătoare unui roboțel.

**Exemplul 3.** Un *minut coregrafic* pentru o lecție de matematică în clasele I-II, la tema *Numerele naturale până la 100*, urmat de un joc didactic care valorifică elemente de educație coregrafică în contextul unui transfer de cunoștințe matematice în situații noi.

#### Minutul coregrafic

Se prezintă suportul demonstrativ: un slide/poster cu primele trei poziții ale picioarelor. Pozițiile se execută frontal, apoi se reiau încă o dată.



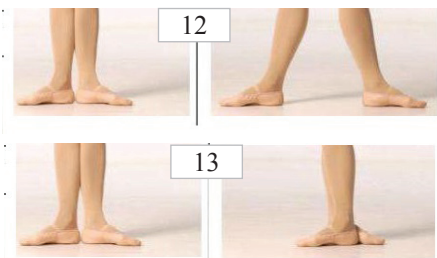
#### Numere pe poziții coregrafice

*Sarcina didactică:* Formarea capacităților de reprezentare a numerelor de două cifre.

*Sarcina de joc:* Să reprezinte în perechi numere de două cifre, fiecare elev executând poziția corespunzătoare numărului necesar.

#### Regulile jocului:

- Elevii se aranjează în perechi, formând două coloane: prima coloană reprezintă zecile, iar cea de-a doua – unitățile.
- Învățătorul numește un număr format din zeci și unități, care conține cifrele 1, 2, 3. La semnalul acestuia, elevii reprezintă numărul respectiv cu ajutorul picioarelor. De exemplu:



#### Variante ale jocului:

- O pereche de elevi iese la tablă și reprezintă un număr (la alegere), folosind pozițiile picioarelor. Clasa identifică numărul și îl descrie în limbaj matematic.
- În timpul jocului pot fi folosite toate pozițiile picioarelor și ale mâinilor.
- Jocul poate fi realizat și în clasa a III-a, în contextul învățării numerelor de trei cifre.

**În concluzie:** Beneficiile pe care le pot aduce *repausul de dans* se determină prin potențarea reciprocă a două aspecte implicate: cel al formelor organizate de activități motrice la lecție, pe de o parte, și cel al educației coregrafice, pe de altă parte. Astfel, impactul *repausului de dans* este multidimensional, vizând sferele psihofizică,

emoțională și socială ale dezvoltării copilului de vârstă școlară mică, și este orientat spre asigurarea unor condiții propice atingerii de către elev a succesului școlar.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 319-324, art. 614 din 23.11.2014.
2. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa I (ediția a II-a, actualizată și completată) (ediția I – aprobată la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației nr. 862 din 07 septembrie 2015; ediția a II-a – aprobată la Consiliul Științifico-Didactic al IȘE din 27.12.2017).
3. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a II-a (ediția a II-a, actualizată și completată) (ediția I – aprobată la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației nr. 862 din 07 septembrie 2015; ediția a II-a – aprobată la Consiliul Științifico-Didactic al IȘE din 27.12.2017).
4. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a III-a (aprobată la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 70 din 05 septembrie 2017).
5. Granaci L. Pauze dinamice. Ghid pentru cadrele didactice. Chișinău: Epigraf, 2004. 116 p.
6. Palicica M. Prelegeri de psihopedagogie. Timișoara: Orizonturi Universitare, 2002. 238 p.
7. Авилова С. А., Калинина Т. В. Игровые и рифмованные формы физических упражнений. Волгоград: Учитель, 2008. 111 p.
8. Бабенкова Е. А., Параничева Т. М. Растим здорового ребенка. Новые стандарты. Москва: Перспектива, 2011.
9. Дубровина И. В., Прихожан А. М., Зацепин В. В. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2003. 368 с.
10. Исаева С. А. Физкультурные минутки в начальной школе. Практическое пособие. Москва: Айрис-пресс, 2003. 48 с.
11. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Психология развития и возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. Москва: Академический проект, 2013. 421 с.
12. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. Москва: АРКТИ, 2003. 272 с.
13. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. Т. 3. Москва: Педагогика, 1989. 528 с.
14. Юсупова Н. П., Плетнева Е. Ю. Создание здоровьесберегающего образовательного пространства как условие повышения качества образования//Сибирский учитель – научно-методический журнал. № 4 (40), 2005.
15. Бодрова И. В., Бардина Т. А. Физкультминутки в формате ФГОС. Pe: <https://sites.google.com/site/bodrovaivbalakovo/b-ucitelam/g-publikacii/fizkultminutki-v-formate-fgos>
16. Национальная психологическая энциклопедия. Pe: <https://vocabulary.ru>
17. Погребняк Е. В. Здоровьесберегающие возможности деятельностного подхода в образовании в аспекте изменения позиции учителя. Pe: <https://www.school2100.ru/upload/iblock/bc8/bc872b5e4caef6bc73815855f6bfc43a.pdf>



Maria CALMÎC

gr. did. sup., Școala Primară Hârbovăț, Anenii Noi

probleme constă în interiorizarea valorilor general-umane și naționale, transformarea lor ulterioară în orientări comportamentale (ghiduri de viață) ale elevilor. Totodată, procesul de autorealizare morală este unul de lungă durată și se realizează prin corelarea reperelor comportamentale (formate deja la subiect) cu normele funcționale de comportament în societate, deci prin

## Metoda situației pedagogice ca mijloc de autorealizare a personalității într-un stat democratic

**Rezumat:** Scopul unui proces educațional complex este acela de a dezvolta capacitatea de autorealizare și autoreglare cu succes a comportamentului subiectului educației. Problema autorealizării morale a tinerei generații într-un stat democratic constituie unul dintre cele mai importante aspecte ale procesului educațional. Mecanismul principal al acestei

influența educativă și prin controlul din partea membrilor societății asupra personalității copilului. Iar în cadrul procesului instructiv-educativ un rol important îi revine metodei situațiilor pedagogice.

**Cuvinte-cheie:** stat democratic, proces educațional, tânăra generație, orientare comportamentală, autoevaluare, metoda situațiilor pedagogice.

**Abstract:** The purpose of a complex educational process is to develop in the subject of education the capacity for self-fulfillment and self-regulation of behavioral activity. The issue of moral self-fulfillment in the younger generation in a democratic state is one of the most important aspects of the educational process. The main mechanism of this problem is the introduction of general-human and national values into the inner world of students, with their subsequent transformation into behavioral guidelines (life guides). The process of moral self-correlation and correlation of behavioral factors (already formed in the subject) with the functional norms of behavior in society is of long duration and is realized through the influence and control of the members of society on the personality of the child. In the educational-educational process an important role belongs to the pedagogical situation method.

**Keywords:** democratic state, educational process, younger generation, behavioral orientations, self-evaluation, the pedagogical situation method.

Problema autorealizării morale a tinerei generații într-un stat democratic constituie unul dintre cele mai importante aspecte ale procesului educațional [Cf. 4, p. 2]. Mecanismul principal al acesteia constă în interiorizarea de către elevi a valorilor general-umane și naționale, cu transformarea lor ulterioară în orientări comportamentale (ghiduri de viață). Această modelare a personalității pornește de la o analiză detaliată a situațiilor reale de viață și se termină cu autoreflexia asupra efectelor propriei conduite.

Procesul de autorealizare morală este unul de lungă durată și se înfăptuiește prin corelarea reperelor comportamentale (formate la subiect) cu normele funcționale de comportament în societate, deci prin influența educativă și prin controlul din partea membrilor societății asupra personalității copilului.

Autorealizarea internă, bazată pe activitatea de evaluare reflexivă a subiectului, reglementează atitudinea sa în raport cu semnificația unor asemenea categorii morale ca: *pace și armonie, bunătate și compasiune, respect reciproc și ajutor reciproc, onestitate și dreptate (imparțialitate), capacitatea de a corela interesele, dorințele și faptele personale cu cerințele societății*, pentru a se putea integra în ea.

Autoreglarea interioară are ca scop cunoașterea de sine, munca asupra propriei personalități, pentru a dezvolta norme de comportament social. Acest tip de autoreglare vizează manifestarea abilităților creative ale subiectului în luarea independentă a deciziilor de ordin moral privind asumarea unui comportament. Drept mijloace servesc cerințele individuale față de autoanaliza și autoevaluarea comportamentului în procesul de autodezvoltare morală. Autoreglarea moral-spirituală se bazează pe reprezentările persoanei despre valorile într-un stat democratic și pe transformarea internă a acestora în repere.

Autoreglarea interioară și cea exterioară stimulează dezvoltarea potențialului moral al subiectului, care include calități importante din punct de vedere social și o atitudine obiectivă față de normele de conduită socială. O abordare sistemică a autoreglării contribuie la formarea

unei atitudini pozitive față de realitățile vieții, asigurând transferul valorilor morale în lumea interioară a subiectului. Această abordare stimulează autodezvoltarea și autoafirmarea individului în comunitatea umană.

Procesul educațional urmărește finalitatea de a forma/dezvolta la subiecți capacitatea de autoreglare a propriului comportament. Procesul de inițiere a autorealizării morale a individului se realizează prin introducerea metodei *situației pedagogice* în procesul instructiv-educativ. Prezentarea și analiza situațiilor reale de viață sau a celor simulate face posibilă realizarea uneia dintre cele mai importante ipostaze ale educației și instruirii – *autodezvoltarea* (socializare – educație – autodezvoltare).

Călăuzindu-se de motivația socială, individul analizează situațiile dificile de viață, care îl orientează spre găsirea unor soluții adecvate legate de modelul de comportament dezirabil și determinarea importanței lui. Situațiile problematice sugerate elevilor stimulează: activitatea reflexiv-evaluativă în luarea unei decizii comportamentale; corelarea analizei cu sinteza; corelarea inducției cu deducția; corelarea analogiei cu diferențierea etc. Aceste operațiuni complexe vor asigura asimilarea valorilor morale, transformând conceptele abstracte în ghiduri de viață. Analiza situațiilor reale sau modelate stimulează și însușirea de către subiect a valorilor moral-spirituale, formarea anumitor abilități comportamentale: de corelare a deciziilor comportamentale cu caracteristicile dezvoltării mentale; de identificare a relațiilor cauză-efect în luarea unei decizii morale; de justificare a opțiunii pentru conduite concrete.

După cum am menționat mai sus, în procesul didactic un loc aparte îl ocupă metoda *situației pedagogice*, care ne orientează spre aplicarea mai multor tipuri de situații: de problemă, care direcționează elevii spre analiza independentă a vieții reale, și dilemele morale. Situațiile problematice implică două acțiuni: analiza/descrierea acestora și determinarea modului de rezolvare. Algoritmul de rezolvare a dilemelor morale presupune trei pași: 1) dezvăluirea circumstanțelor situaționale propuse; 2) opiniile martorilor direcți ai situațiilor de conflict; 3)

decizia unui observator străin, bazată pe analiza celor dezvăluite de martorii la conflict.

### Exemple de aplicare a situațiilor pedagogice în scopul educării tinerei generații [5, p. 61]

1. *Plimbându-se prin pădure, prietenele au dat de o poiană cu ghiocei înfloriți. Irina a propus să culeagă un buchet pentru mama ei. Iulia i-a amintit prietenei că aceste flori sunt incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova. Exprimă-ți părerea despre modul în care trebuie să procedeze Irina în această situație.*

Variante de comportament:

- Irina va renunța la decizia de a culege flori pentru mama sa.
- Irina nu va ține cont de avertizarea prietenei și va culege florile.
- Prietenele vor căuta flori care nu sunt incluse în *Cartea Roșie*.

Analizând situațiile prezentate, elevul are posibilitatea de a confrunta variantele propuse și de a-și expune opinia, care corelează cu valorile lui moral-spirituale. De menționat că acest tip de situații provoacă o deosebită stare emoțională la elevi: ei pot îndeplini rolul unui observator extern, care lansează o rezolvare proprie, deosebită. Deseori, elevii expun judecăți/idei foarte interesante, chiar originale.

#### Dilema morală [5, p. 19]

2. *Afară toarnă cu găleata. Uitându-te pe fereastră, o vezi pe mama, care duce o sacoșă mare cu produse alimentare. Nu are umbrelă. Cum vei proceda în această situație?*

Variante de comportament:

- O voi aștepta la ușa casei.
- Voi lua umbrela și voi alerga să o întâmpin.
- Voi deschide fereastra și îi voi striga: „Mamă, fugi mai repede!”
- Un alt comportament, diferit de cele propuse.

Situația de conflict sau dilema morală reprezintă un tip de situație mai complexă din punctul de vedere al structurii. Alegerea comportamentală se bazează pe activitatea analitico-apreciativă a observatorului extern. Ascultând atent opiniile martorilor despre cele întâmplate și analizând oportunitatea morală a opțiunilor, el va propune propria decizie.

Analiza situațiilor de problemă și a dilemelor morale, care reprezintă un mijloc eficient de influență indirectă asupra elevului, creează condiții optime pentru dezvoltarea autoreglării morale în condițiile societății democratice.

Metoda *situației pedagogice* se realizează cu succes la etapa de autoevaluare a propriei personalități: „Mă evaluez pe mine!”. Autoevaluarea, fiind un instrument de autodezvoltare personală, impune un scop anume – *cunoașterea de sine*. Acest proces psihologic complicat, *reflexivitatea*, inițiază dezvoltarea morală a subiectului prin autoconștientizare și autoreglare a comportamentului propriu.

După însușirea unei valori moral-spirituale, este rezonabil a le propune elevilor dileme morale. De exemplu, după asimilarea noțiunilor de *bunătate* și *binefacere*, vom aborda următoarele dileme morale [5, pp.19, 26-43]:

### Expune-ți părerea despre situațiile de viață prezentate

3. *Ești pasionat de fotbal. Prietenii te-au invitat să participi la o competiție. În familia ta, pe neașteptate, s-a îmbolnăvit mama. Nu o poți lăsa singură. Ce ieșire din această situație vei găsi?*

Variante de comportament:

- Voi ruga-o pe mama să-mi dea voie pentru două ore.
- Le voi explica colegilor de ce nu pot veni.
- Nu-i voi spune nimic mamei și voi pleca cu prietenii.
- Un alt comportament, diferit de cele propuse.

4. *Biblioteca duce un teanc mare de cărți. Cum vei proceda în această situație?*

Variante de comportament:

- Mă voi prefăca că nu am observat-o și voi trece pe alături.
- Voi continua să discut cu colegul de clasă.
- Voi ajuta biblioteca să ducă cărțile în bibliotecă.
- Un alt comportament, diferit de cele propuse.

5. *La competiția raională de șah ai luat premiul întâi. Pe ce vei cheltui suma de bani primită?*

Variante de comportament:

- Voi cumpăra niște jucării-surprize pentru frații mei mai mici.
- Voi păstra banii, căci am nevoie de ei pentru unele cheltuieli.
- Le voi cumpăra părinților cadouri modeste.
- Un alt comportament, diferit de cele propuse.

6. *În clasa în care înveți a venit un coleg nou, de rasă negroidă. La recreație, ai auzit cum câțiva colegi râdeau de el. Cum vei proceda?*

Variante de comportament:

- Le voi face colegilor observație: „Nu e bine să vă comportați așa”.
- Îi voi aduce la cunoștință dirigintei de clasă despre acest caz.
- Îl voi invita pe noul coleg să se joace cu mine și cu prietenii mei.
- Un alt comportament, diferit de cele propuse.

7. *Douăzeci și cinci de elevi din clasa a IV-a au participat la amenajarea parcului din localitate, ei câștigând, astfel, 10 bilete la circ. Diriginta le-a propus elevilor să le distribuie în așa mod încât nimeni să nu se supere. Cum crezi că ar fi bine să procedeze copiii?*

Variante de comportament:

- Să ofere biletele celor mai sărăcuțoși la învățătură.

- Să ridice mâna cei care cedează biletul altor colegi.
- Să se tragă la sorți.
- Un alt comportament, diferit de cele propuse.

8. *Întorcându-te de la școală, ai observat lângă gardul casei un cățeluș care scheuna jalnic. Cum poate fi rezolvată situația dată?*

Variante de comportament:

- Îi voi da o bucățică de pâine și voi merge mai departe.
- Voi aduce cățelușul acasă și o voi ruga pe mama să-l lase să trăiască la noi.
- Împreună cu prietenul meu cel mai bun, îi vom face culcuș și vom avea grijă de el.
- Le voi telefona colegilor și îi voi ruga să-l ia acasă.
- Un alt comportament, diferit de cele propuse.

9. *Pentru acasă, elevii au avut de memorat o poezie. La lecție, întrebată, Elena a ieșit în fața clasei și a început să o recite, dar, la un moment dat, a greșit. Evaluând-o, învățătoarea a ținut cont de greșeala făcută. La recreație, Elena a ieșit pe culoar cu lacrimi în ochi. Colegele au încercat s-o liniștească, fiecare în felul său. Ce opțiune alegi?*

Variante de comportament:

- „Trebuia să te liniștești și să reciti poezia de la început.”
- „În locul tău, îi spuneam învățătoarei că am învățat poezia și o rugam să-mi permită să o recit din nou.”
- „De ce plângi? Nu merită să te indispui din această cauză.”
- „Elena, trebuie să te liniștești, vei repeta poezia și data viitoare o vei recita fără greșeli!”

Aceste situații de conflict (dileme morale) permit urmărirea procesului de evoluție calitativă în autodezvoltarea morală și stimulează gândirea critică. Trăirile afective parcurse de elevi prin prelucrarea acestor situații pedagogice contribuie esențial la formarea unor trăsături moral-spirituale, iar sentimentele, atitudinile și comportamentul vor fi profund conștientizate.

Experiența dobândită de elevi în urma analizei situațiilor de problemă și a celor de conflict moral are repercusiuni benefice: creează condiții pentru manifestarea potențialului moral al fiecărui elev; stimulează procesul de autoreglare a propriului comportament; determină calea individului spre țință, adică spre autorealizarea personalității în condiții sociale.

Psihologul american L. Kohlberg ne orientează spre utilizarea sistematică în practica pedagogică a dilemelor morale, ca varietate a situațiilor problematice: „Dilemele morale au un efect indirect, uneori și o influență pedagogică latentă, ascunsă asupra celor educați” [8], elaborând și introducând în procesul instructiv un întreg sistem de dileme morale, care stimulează gândirea critică a elevilor

privind înțelegerea relațiilor cauză-efect ale acestora. Psihologul a înaintat anumite cerințe față de formularea situațiilor de conflict (dilemelor morale):

- să se refere la viața reală;
- să fie explicite;
- să conțină situații cu potențial moral.

Să analizăm o dilemă morală deosebit de interesantă pentru elevi: *În familie există o tradiție: fiecare sâmbătă și duminică încep cu antrenamente la fugă, în parcul de alături. Vineri te-ai reținut la ziua de naștere a colegului de clasă. A doua zi dimineată, nu doreai să te scoli. Cum vei proceda în această situație neobișnuită?*

Variante de comportament:

- Voi ruga părinții să lase antrenamentul pentru mai târziu.
- Voi opri deșteptătorul, ca să nu sune.
- Voi participa la antrenament.
- Un alt comportament, diferit de cele propuse.

În această situație pedagogică sunt expuse prioritățile/repererele unei familii unite prin interese comune: a respecta regimul zilei, indiferent de faptul dacă apar situații neașteptate; a practica sistematic sportul; a dezvolta rezistența și a învăța să depășești situații de viață complicate. Aceste orientări valoroase constituie repere de organizare a unei familii, a unui colectiv prietenos, deoarece, fapt demonstrat, un sistem orientat spre formarea potențialului moral și uman al celor educați determină înaintarea spre obiectivul dorit de autodezvoltare personală – autorealizarea perspectivei personale de viață.

Într-un proces educațional complex, este necesar să se creeze condiții optime pentru identificarea potențialului intelectual și moral al tinerilor, iar educația umanistă stabilește un scop – a-i învăța să gândească, să descopere, să creeze. Această poziție este orientată spre pregătirea fiecărui copil de a activa în condițiile unei societăți democratice.

Psihologii demonstrează că, în conformitate cu motivația socială, educabilii manifestă o nevoie crescândă în abilități de autoreglare a comportamentelor. Acest proces este influențat de atitudinea persoanei față de viața reală și de cerințele sale interne față de autoanaliza și autoevaluarea acțiunilor comportamentale [2, p. 94].

Activitatea analitico-evaluativă independentă este organizată atât în baza unor situații de viață reale, cât și simulate. Axându-se pe experiența proprie, individul determină caracteristicile esențiale ale situației reale, cu scopul de a alege rezolvarea adecvată – adoptarea celui mai adecvat comportament.

**În concluzie:** Prin intermediul metodei *situației pedagogice* se creează condițiile necesare pentru dezvoltarea autoreglării comportamentului, orientată spre autorealizarea în viață a subiectului. De-a lungul activității, am ajuns la concluzia că, în procesul educațional, trebuie să se acorde o atenție sporită formării/dezvoltării următoarelor calități:

simț patriotic, manifestat prin dragostea față de plaiul natal, față de lume, prin responsabilitate față de tot ceea ce se întâmplă în jur; gândire creativă; comportament grijuliu față de natură; toleranță față de alte culturi și tradiții, elevii înțelegând că factorii importanți în relațiile dintre exponenții diferitelor etnii într-un stat democratic sunt comunicarea și respectul reciproc; atitudine principială față de sine însuși, atitudine binevoitoare față de ceilalți membri ai comunității, luând în considerare interesele și nevoile acestora și fiind ghidați de principii *învață să trăiești printre oameni*; bunătate, compasiune față de cei bolnavi, oferindu-le în mod constant asistență și sprijin în situații dificile de viață. Or, aceste calități pozitive ale tinerei generații, îndeplinind funcția de ghiduri de viață, sunt indici ai educației morale și ai maturității civice, în ultimă instanță [7, p. 87]. Prin prisma acestor considerente, înscrise în sistemul democratizării vieții sociale, prin activități de modelare a personalității elevului, este important să se urmărească, în primul rând, formarea la fiecare individ a unei atitudini proactive față de cele mai variate aspecte ale vieții sociale.

#### REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Allport G. W. Structura și dezvoltarea personalității. București: EDP, 1991. 579 p.
2. Bergin A. Principii ale modificării personalității

și comportamentului. În: Davitz J. R., Ball S. (coord.) Psihologia procesului educațional. București: EDP, 1978.

3. Bernstein B. Studii de sociologia educației. București: EDP, 1978.
4. Dilemele lui L. Kohlberg. Teoria dezvoltării morale. Diagnosticarea conștiinței morale. Pe: [psycabi.net/testy/694-dilemmy-l-kolberga-teoriya-nravstvennogo-razvitiya-diagnostika-moralnogo](http://psycabi.net/testy/694-dilemmy-l-kolberga-teoriya-nravstvennogo-razvitiya-diagnostika-moralnogo) (Accesat la 10.02.2018).
5. Караковский В. А. Статья человеком: общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. Москва: Новая школа, 1993. 80 с.
6. Новак Е. П., Рассказова Т. В. Я открываю мир: дидактический материал по развитию русской речи учащихся 5-7 классов гимназий с румынским языком обучения. Chișinău: ARC, 2017.
7. Новак Е. П. Ценностная ориентация как основа поведенческой деятельности индивида. Chișinău: s.n., 2015.
8. Шилова М. И. Изучение воспитанности школьников. Москва: Педагогика, 1982. 104 с.
9. [https://en.wikipedia.org/wiki/Lawrence\\_Kohlberg](https://en.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg) (Accesat la 24.01.2018)



Sergiu IAȚIMIRȘCHI

gr. did. I, Colegiul Politehnic din Bălți

## Proiectul ca lecție modernă pentru disciplinele tehnice

**Rezumat:** În acest articol sunt prezentate câteva repere teoretice ale proiectului – o metodă alternativă de învățare/evaluare, care poate fi folosită cu succes la toate lecțiile, indiferent de obiectul de studiu. Mai mult decât atât, prin utilizarea acestei metode la clasă, se asigură realizarea principiului interdisciplinarității, deoarece elevii valorifică competențele dobândite la mai multe discipline.

**Cuvinte-cheie:** proiect, produs finit, management, evaluare.

**Abstract:** This article presents some theoretical references about an alternative learning/evaluation method – the project – that can be used successfully in all lessons, regardless of the subject matter. Moreover, by using this method in class, the principle of interdisciplinarity will be ensured, because, in order to achieve it, the students use skills acquired in several disciplines.

**Keywords:** project, finite product, management, evaluation.

Învățământul profesional tehnic din Republica Moldova trece printr-un proces amplu de reformă, asigurat prin politici de stat, printr-un cadru legislativ și normativ. Totodată, reforma curriculară desfășurată are menirea de a asigura o calitate înaltă a resurselor umane solicitate pe piața muncii. Cadrul metodologic actual propune metode atât tradiționale, cât și inovative, care facilitează formarea de competențe profesionale.

Demersul de proiectare și organizare a lecției la clasă trebuie să pornească de la ideea că între vechi și nou, tradițional și modern nu există o opoziție, că aceste dimensiuni, de fapt, conviețuiesc. În "adâncul" metodelor moderne, inovative se manifestă permanent tendința de renunțare la ceea ce treptat devine depășit, pe de o parte, și de adoptare a unor realități, formule noi, pe de altă parte. Deci *inovația*, *noul* presupune participarea, sub o formă sau alta, a vechiului, și ține cont de componenta *tradițional*, de unde și dificultatea de a repera criteriile de delimitare



a acestora, de a stabili hotarul dintre ele.

Astfel, se cere o reinterpretare a metodei clasice și a utilizării acesteia la oră, pentru a-i mări eficiența, a-i spori valențele formative, accentul fiind deplasat de pe expunerea profesorului pe activitatea/acțiunile elevilor, pe participarea activă a celor din urmă la actul învățării.

Procesul de modernizare presupune o mișcare spre schimbare, o înnoire de conținut. De aceea, azi, o lecție de discipline tehnice, indiferent de clasa la care se predă și de instrumentele didactice folosite, trebuie să răspundă mai multor condiții:

- asigurarea unui conținut riguros din punct de vedere științific;
- aplicarea unor tehnici interactive de predare-învățare;
- implicarea elevilor în dezbaterile subiectelor, în soluționarea problemelor puse în discuție;
- formarea elevilor în spirit creativ.

O etapă importantă a demersului la clasă în învățământul profesional tehnic este fixarea cunoștințelor, care, frecvent, este interpretată de către cadrul didactic mult prea simplist și, în consecință, este efectuată formal. Fixarea cunoștințelor necesită o abordare complexă, multispectuală, în diverse moduri, în funcție de tipul și scopul lecției, de pregătirea profesorului, de potențialul elevilor etc. Aceasta trebuie bine gândită, rezervându-se timp suficient și realizându-se eventual cu ajutorul unor procedee și materiale didactice suplimentare: planșe, tablouri, scheme, întrebări-problemă etc., care să-i facă pe elevi să gândească, să-și expună părerea, să aducă argumente plauzibile, adică să nu reproducă pur și simplu informația acumulată la oră. De asemenea, se poate opta pentru exerciții de diferite tipuri, în special pentru cele ce presupun munca independentă a elevilor.

Fiind, concomitent, și mijloc și scop al lecției, fixarea cunoștințelor trebuie desfășurată diversificat, de-a lungul întregii ore de curs, atât în timpul verificării cunoștințelor dobândite anterior, cât și pe parcursul asimilării cunoștințelor noi. În acest sens, atenția cadrului didactic trebuie focusată pe realizarea optimă a acestei cerințe fundamentale a fiecărei lecții.

Evaluarea formativă, o altă etapă implicată demersului pedagogic, permite celor doi actori educaționali, profesorul și elevul, să fie la curent cu nivelul de achiziționare a cunoștințelor și de formare a competențelor, să determine punctele slabe în învățare și cauzele lor, respectiv să intervină cu ajustările, remediile care se impun întru reglarea predării-învățării. O evaluare cât mai completă, mai ales în cazul evaluării formative continue, trebuie să țintească măsurarea și aprecierea nu doar a produselor activității elevilor, ci și a proceselor de învățare, a competențelor și atitudinilor dezvoltate, a progresului înregistrat de către fiecare elev. În mod sigur,

mijloacele de evaluare tradiționale nu pot acoperi toată paletă de rezultate școlare. De aceea, pentru a obține cât mai multe date relevante și un tablou complet al progresului academic, profesorii trebuie să recurgă la metode și instrumente complementare de evaluare.

Pentru evaluarea achizițiilor elevilor (în termeni cognitivi, afectivi și de performanță), a competențelor prevăzute de programele pentru învățământul profesional tehnic, la orele de discipline tehnice se recomandă utilizarea următoarelor instrumente: observarea sistematică (pe baza unei fișe de observare); sarcina de lucru (în clasă, acasă); proba practică; investigarea; proiectul; portofoliul etc.

Din punctul de vedere al teoriei învățării, ”metoda proiectului poate fi definită ca un proces interactiv, care asigură legătura dintre actul de învățare și activitatea profesională (ocupațională), dintre activitatea independentă și cea de grup” [4]. Proiectul de grup este un instrument eficient de învățare, întrucât stimulează colaborarea și cooperarea între elevi, contribuie la dezvoltarea competențelor de lucru în echipă, a spiritului de inițiativă, a responsabilității. Ideea de bază rezidă în faptul că ”echipele de elevi analizează și rezolvă o problemă din viața reală, lucrând pe parcursul unei perioade determinate, fiecare având roluri clar definite” [4]. Un atu al metodei respective este posibilitatea de a lucra în ritm propriu și în manieră proprie, dar și posibilitatea de a învăța de la colegi și împreună cu ei. Astfel, proiectul creează un cadru prielnic pentru elevi de a lua decizii, de a comunica și a negocia, de a acționa și a învăța prin cooperare, de a lucra în mod independent și de a împărtăși rezultatele colegilor, adică îi face să participe activ și nemijlocit la propria formare. Fără doar și poate, metoda proiectului reclamă o pregătire prealabilă a profesorului și a elevilor în vederea lucrului în echipă, atât în sala de clasă, cât și acasă.

Mărimea grupului poate varia în funcție de numărul de elevi în clasă, de pregătirea și experiența acestora, de obiectivele urmărite prin derularea proiectului: varianta ideală este de 5-6 persoane. Cu cât numărul membrilor este mai mare, cu atât scade posibilitatea implicării eficiente și plene în toate activitățile. De asemenea, proiectele realizate de grupuri mari sunt mai greu de supervizat.

Proiectul solicită de la elevi: să efectueze o investigație, o cercetare; să realizeze un produs final concret: machetă, pliant, expoziție, panou publicitar, ghid de utilizare etc.; să elaboreze prezentarea; să prezinte public proiectul. Algoritmul de realizare a acestuia presupune următorii pași:

- alegerea temei;
- planificarea demersurilor/activităților;
- formularea obiectivelor de atins;
- alegerea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare elev/grup;
- delegarea responsabilităților membrilor grupului;
- stabilirea surselor de informare (cărți, enciclopedii, manuale, studii de specialitate, publicații

- periodice, Internet, specialiști în domeniu, organizații etc.);
- cercetarea propriu-zisă;
  - realizarea materialelor;
  - prezentarea rezultatelor cercetării și/sau a materialelor create;
  - evaluarea (cercetării în ansamblu, a modului de lucru, a produsului obținut).

Implementarea corectă a instruirii prin proiecte depinde mult de ”înțelegerea esenței și valorii ei de către cadrul didactic, care își asumă un nou rol: de la profesorul care transmite cunoștințe și contribuie la formarea abilităților, la coordonatorul și consultantul procesului de învățare”. Elevii au nevoie de orientare, consiliere și monitorizare în ceea ce privește conceptualizarea, realizarea și prezentarea produsului final. Prin urmare, cadrul didactic este un factor esențial al acestui proces, având misiunea de a organiza activitatea, de a oferi indicații/sugestii, de a încuraja participarea elevilor, de a preîntâmpina eșecurile, de a evidenția succesele fiecărui elev, mici sau mari. Totuși, profesorul își asumă intervenția, doar atunci când este necesară. Luarea de către elevi a unor decizii legate de rezolvarea dificultăților întâmpinate constituie un aspect esențial al învățării prin proiect.

Instruirea prin proiecte vizează respectarea anumitor rigori: profesorul să ofere instrucțiuni clare (acestea pot fi scrise pe tablă sau pe foi de hârtie), să stabilească o limită de timp pentru îndeplinirea obiectivelor, să precizeze în debutul activității rolurile fiecărui membru al grupului: de secretar (scrie ideile emise de colegi); de mediator (asigură participarea tuturor membrilor la discuții); de raportor (prezintă clasei produsul obținut de grup) etc.

La etapa de evaluare a activității în proiect, elevii vor fi notați pentru modul de lucru, pentru gradul de implicare, pentru maniera de prezentare și pentru produsul realizat. Se vor lua în calcul câteva aspecte:

- operarea cu date, fapte, concepte;
- abilitățile formate/dezvoltate;
- competențele tehnice demonstrate;

- calitatea muncii (inovația și originalitatea intervențiilor, eficiența acțiunilor întreprinse pentru realizarea produsului etc.);
- reflecția (capacitatea de a evalua propriul progres și de a face rectificările necesare);
- produsul final.

Profesorul/evaluatorul va avea în centrul atenției și alte aspecte: profilul individual al elevului (capacitățile cognitive și stilul de învățare); modul în care elevul a comunicat și a colaborat cu colegii, cu profesorul, cu specialiștii în domeniu, dar și folosirea judicioasă a resurselor disponibile (Internet, bibliotecă etc.).

Treatat, elevul ajunge să interiorizeze aceste practici și să-și aprecieze singur parcursul de învățare, efortul depus, progresul înregistrat și rezultatele obținute.

**În concluzie:** În baza experienței la clasă, menționăm că proiectele au un potențial formativ considerabil și multidimensional, servind mai multor scopuri: ele angajează elevii în activitate pe o perioadă de timp determinată; îi face să-și planifice pașii, acțiunile, să reflecteze asupra lor, să le ajusteze pe parcurs, să fie responsabili pentru propriul proces de învățare. De asemenea, grație lucrului în grup, se dezvoltă competențele de relaționare, de comunicare și de cooperare.

Activitatea în proiect generează o puternică motivație interioară, ea permite elevilor să-și descopere punctele forte și să le pună în valoare, fiind, în același timp, un cadru prielnic demonstrării competențelor formate.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
2. Dicționar explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, 1996.
3. Ionescu M. Managementul clasei. Un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect. București: Humanitas, 2003.
4. Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil. Chișinău, CE PRO DIDACTICA, 2018.

## Formare profesională prin strategii didactice centrate pe elev

**Rezumat:** Articolul sintetizează metodele de aprofundare a cunoștințelor teoretice și de formare a deprinderilor practice în pregătirea de specialitate, așa cum sunt utilizate la lecțiile practice, lucrările de laborator, stagiile de practică. Formarea profesională prin strategii didactice centrate pe elev urmărește dezvoltarea unor competențe care asigură tranziția de la școală la locul de muncă, inițierea unei afaceri, lucrul în echipă etc.



Anatol ȚĂȚU

gr. did. sup., Școala Profesională nr. 6 din Chișinău

**Cuvinte-cheie:** formare profesională, strategii didactice, instruire practică, maestru-instructor.

**Abstract:** The article synthesizes the methods for deepening theoretical knowledge and developing practical skills in vocational training as seen in practical lessons, laboratory work, and internships. The approach to vocational training through student-centered teaching seeks to develop competences that ensures transition from school to workplace, initiating a business, team work etc.

**Keywords:** professional training, didactic strategies, practical training, master-instructor.

Marele filozof, gramatician și pedagog ceh John Amos Comenius spunea: „Pentru fiecare om viața este o școală, de la leagăn până la mormânt”. Prin urmare, omul învață întreaga viață, fiind într-un proces continuu de dezvoltare, încercând mereu să se autodepășească.

Școala are un rol deosebit de important în formarea personală și profesională a omului, deoarece este locul unde acesta se educă, se instruiește, se modelează, adică își clădește personalitatea în concordanță cu cerințele societății, dar și cu ale sale proprii. Metodologia formării profesionale ca ramură a cunoașterii pedagogice se dezvoltă în baza unei analize profunde și a generalizării experienței avansate a celor mai buni maștri-instructori din instituțiile de învățământ profesional. Din punct de vedere științific, formarea profesională implică o didactică specifică, fundamentată pe elemente de pedagogie și psihologie, dezvăluind tiparele învățării și dezvoltării competențelor profesionale.

Formarea profesională este o componentă aparte a procesului pedagogic general, cu un scop bine determinat, cu conținutul, logica și principiile sale, cu forme, metode, mijloace de implementare proprii.

În pedagogie, termenul de *metodă de instruire practică* desemnează interdependența dintre maestrul-instructor și elevi și vizează formarea cunoștințelor, abilităților, aptitudinilor la cei din urmă. Există și o altă interpretare a metodelor de organizare a instruirii practice. Prin *metodă* subînțelegem nu modul de realizare a activității maestrului și stagiariilor, ci maniera în care este abordat procesul de învățare. Pregătirea profesională, adică formarea de cunoștințe, abilități și competențe profesionale, poate avea loc în condiții special create (instituții de învățământ) sau prin instruirea de producție a viitorilor tineri calificați, prin ucenicie directă. Deci, la nivel de teorie și practică, în desfășurarea procesului de învățare, instruirea practică este, în general, o activitate comună a maestrului-instructor și a elevului.

În procesul educațional, cel mai important lucru este ca profesorul/maistrul să se orienteze în didactica de profil, să cunoască condițiile de aplicare eficientă a tehnologiilor didactice, să posedă abilitatea de a le folosi întru ghidarea activității de informare și de instruire practică a discipolilor.

La selectarea metodelor de formare profesională trebuie să se pornească de la premisa că acestea asigură

efectul pedagogic necesar doar în cazul când contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor profesionale. În primul rând, e nevoie să încurajeze activitatea intelectuală și practică a elevilor, iar în al doilea – să promoveze o înțelegere profundă a materialului studiat și conștientizarea lui. Aceste cerințe sunt interdependente: elevii nu pot fi activi, dacă nu înțeleg ceea ce studiază sau fac. În cadrul instruirii practice, metodele de predare trebuie corelate cu opțiunile educaționale reale ale elevilor. Sarcina profesorului este de a valorifica oportunitățile existente: alegerea metodelor trebuie să fie coordonată cu posibilitățile prezente în mediul de instruire.

Metodele și procedeele utilizate la lecții nu trebuie să presupună doar reproducerea materialului teoretic, acestea trebuie să orienteze activitatea spre rezolvarea unor probleme practice. Maistrul urmează să le explice elevilor modul în care trebuie îndeplinite acțiunile, înarmându-i cu cunoștințe și instrumente, mijloace didactice specifice. Explicația este întotdeauna însoțită de demonstrări vizuale, analiza documentației tehnice, familiarizarea cu instrucțiuni, hărți tehnologice) etc. În acest context, metodele de predare-învățare solicită mai multe simțuri: *auzul* (explicația, conversația), *văzul* (demonstrarea mijloacelor vizuale, a practicilor de muncă, lucrul cu textul tipărit și materialul ilustrativ), *simțul tactil* și *senzațiile musculare* (exercițiile fizice, de laborator, lucrările practice). Metodele de învățare orientate spre dezvoltarea atenției și a independenței, a abilității de a analiza și a sintetiza, de a transfera abilități și deprinderi etc. reclamă o abordare integrată, holistică.

Scopul principal al educației vocaționale este formarea competențelor profesionale la elevi. Comunicarea didactică între maestrul-instructor, care ghidează procesul de învățare, și elevii este de o importanță deosebită în acest demers. Pentru asigurarea unei comunicări eficiente, un maestru trebuie să posede următoarele competențe: lectorale și tehnice; de expunere logică a materiei; dicție clară; capacitatea de a calibra adecvat vocea după timbru, intonație, intensitate, înălțime; ritm optim de vorbire; utilizarea abilă a pauzelor și a accentelor semantice. Expresivitatea comunicării didactice este influențată și de ținuta fizică, gesturi, contactul vizual.

Procesul de formare profesională începe cu deprinderea mișcărilor de muncă, a receptării profesionale, a

operațiunilor și a combinațiilor tipice. Maistrul-instructor trebuie să țină cont de faptul că toate aceste metode, operații, reguli de organizare a muncii sunt noi și potențial dificile pentru elevi, necesitând explicații clare și simple. Observând o operație, un procedeu, elevii ar trebui nu numai să le înțeleagă, ci și să-și amintească ulterior ceea ce le-a demonstrat maistrul-instructor. Prin urmare, se va repeta prezentarea tehnicilor și a metodelor de muncă de mai multe ori la rând.

O imagine completă și exactă a operațiunii nu apare imediat în mintea elevului. Inițial, ea se reține într-o formă generală, fiind rafinată, treptat, în detaliu. Deci maistrul-instructor trebuie să efectueze acțiunile de muncă într-un ritm lent, dezmembrându-le în segmente și făcând pauze între ele. Nu totul este înțeles și memorat cu aceeași ușurință și viteză. Mai dificil se percepe realizarea simultană a unor acțiuni (de exemplu, cu două brațe, cu mai multe degete) și momentele de tranziție de la o operațiune/mișcare la alta, dacă ritmul normal al executării nu presupune pauze. Maistrul va evidenția și va demonstra aceste momente într-un ritm mai lent, de mai multe ori. Așadar, elevii vor urmări operațiunea atât sub formă de proces complet, coerent, cât și pe etape. Este necesar să se distingă momentele caracteristice intermediare în cadrul operațiunii, îndeosebi dacă ele se efectuează cu ambele mâini simultan. De exemplu, atunci când se demonstrează modalitățile de deplasare a instrumentului peste piesa de lucru, atenția elevilor va fi direcționată nu numai în punctul inițial și cel final, ci și spre etapele intermediare ale mișcării coordonate a mâinilor. Prin urmare, tehnicile, acțiunile, procesele trebuie să fie demonstrate în două ritmuri diferite: ritmul de lucru și ritmul de studiu. Maistrul-instructor va controla modul în care elevii percep ceea ce li se arată, va expune repetat momentele mai dificile, îi va încuraja pe elevi să-i pună întrebări. Pentru o predare și învățare eficientă, este foarte importantă combinarea potrivită a demonstrației vizuale cu explicațiile verbale ale maistrului-instructor. Demonstrarea va fi întotdeauna însoțită de explicații, iar procesele se vor încheia cu un tempo și un ritm de lucru mai lent.

Planificând utilizarea mijloacelor vizuale într-o lecție, maistrul trebuie să înțeleagă mai întâi cum funcționează aceste instrumente didactice în procesul de predare, de ce trebuie folosite, care este rolul lor în rezolvarea sarcinilor de învățare. De asemenea, mijloacele vizuale nu trebuie folosite în exces. Ele pot fi clasificate convențional în *materiale naturale* (instrumente, piese, echipament, mostre, produse etc.) și *materiale grafice* (postere, scheme, diagrame etc.). Pentru ca ajutoarele vizuale să aibă cel mai mare efect atunci când sunt confecționate, alese și pregătite pentru utilizare, trebuie respectate anumite cerințe. Obiectele naturale în calitate

de materiale vizuale vor fi pregătite sau prelucrate, anumite piese pot fi colorate pentru a se evidenția, se vor tăia fereștruci în carcase, ambalaje, partea internă se va ilumina ș.a.m.d. La producerea mijloacelor vizuale, este necesar ca imaginile și inscripțiile de pe ele să fie suficient de mari, clare și vizibile din orice punct al atelierului de instruire practică. Cele mai importante imagini și detaliile acestora trebuie evidențiate prin culori speciale. Suporturile vizuale nu vor fi supraîncărcate de imagini și texte.

În utilizarea mijloacelor vizuale la lecții se va ține cont de faptul că demonstrarea lor nu este un scop în sine, ci o măsură pentru atingerea finalităților. Pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă ajutoarele vizuale, acestea trebuie concepute reieșind din capacitatea discipolilor de a le percepe. Explicațiile verbale și instrucțiunile maistrului îi vor ghida să identifice aspectele mai importante, să nu fie distrași de cele secundare, să se concentreze asupra elementelor-cheie ale materialelor examinate. Dacă este posibil, elevii vor avea ocazia de a lucra independent, executând așa operațiuni precum: *activați, dezactivați, dezasamblați, asamblați, reglați, testați în lucru, notați valorile, faceți măsurări, înscrieți datele* etc. Afișarea materialelor vizuale se va combina cu demonstrarea metodelor de lucru, analiza cerințelor tehnice, a tehnologiilor performante etc.

- Suporturile vizuale se vor prezenta la momentul potrivit al lecției, din punctul de vedere al timpului și al stadiului de studiere a temei, fără a supraîncărca lecția cu ele.
- În prezentarea materialului vizual se vor implica mai multe simțuri ale elevilor: văzul, auzul, simțul tactil etc. Se va asigura buna vizibilitate a celor demonstrate: în acest scop, va fi bine gândită amplasarea, claritatea imaginii.
- Se vor prezenta și utiliza în acțiune eventualele procedee și manevre care sporesc eficiența operațiunilor.
- Se recomandă ca exemplele de lucrări, instrumente, adaptări etc. să se plaseze pe panouri tematice speciale, ceea ce va facilita compararea și generalizarea informației.
- Obiectele de dimensiuni medii și mari (unelte, piese, instrumente etc.) se pot folosi în calitate de suport pentru prezentarea altor materiale.
- La explicarea tehnologiei de procesare, asamblare, instalare etc., se vor demonstra obiecte aflate la diferite etape ale procesului, pentru a ilustra tranziția tehnologică.

Metodele verbale de predare-învățare nu contribuie decât parțial la formarea unei baze de cunoștințe la elevi. Autentică pregătire profesională are loc prin aplicarea metodelor practice, principala fiind exercițiul.

Exercițiile ca metodă de pregătire pentru procesul de producție trebuie să îndeplinească următoarele cerințe de bază:

- Exercițiile nu sunt doar pentru repetare, ci constituie și pași de avansare, promovând stăpânirea profesiei.
- Fiecare exercițiu va avea un obiectiv clar: de studiu – ce va învăța elevul, unde va lucra, ce va face concret (reparație în scopul îmbunătățirii, dezvoltare, realizare etc.); de producție – ce, cum și cât de mult urmează să facă în cursul exercițiului. Cele două tipuri de obiective se vor combina într-o singură formulă, care li se va prezenta elevilor.
- Exercițiile se desfășoară sub îndrumarea unui maestru. Ajustarea activităților se va face în primul rând din perspectiva realizării scopului educațional.
- Atunci când îndeplinește un exercițiu, elevul va fi informat despre ceea ce anume, cum și de ce urmează să facă în scopuri de studiu și de producție.
- Exercițiile ca metodă de instruire vor avea o eficiență sporită, dacă elevii manifestă interes și au o motivație pozitivă pentru activitatea educațională și de producție.
- Lucrând la un exercițiu, elevii vor fi clar orientați în ceea ce privește monitorizarea și automonitorizarea cursului și a rezultatelor acțiunilor lor (mișcările profesionale, desenul de lucru, standardul, cerințele tehnice, semnalul simulatorului etc.).
- La fiecare etapă a exercițiului, elevului trebuie să i se aducă la cunoștință rezultatul obținut.

Pentru a învăța să stăpânească o meserie, elevul va fi îndrumat de un muncitor calificat, un specialist, care nu numai își va împărtăși competențele și abilitățile, dar și îl va ajuta pe elev să-și îmbogățească și aprofundeze cunoștințele, să învețe a le aplica în practică, dezvoltând o serie de procedee, tehnici și operații profesionale concomitent cu importante calități psihofiziologice: ochi bun, viteză, coordonare, gândire rapidă, simțul timpului etc. Cu ajutorul exercițiilor putem rezolva sarcini practice. În funcție de natura și complexitatea problemei, funcție de temă și locul acesteia în curriculum, de conținutul ei, unele sarcini trec în prim-plan, în timp ce altele capătă o importanță secundară, iar unele pot lipsi cu totul. Clasificarea exercițiilor în baza conținutului și ținând cont de timpul implementării confirmă axioma didactică conform căreia exercițiile reprezintă principala metodă de formare profesională. Întregul proces de instruire practică este un lanț secvențial de exerciții, care devin treptat și constant tot mai complicate.

Succesul aplicării exercițiilor depinde în mod critic de conducerea și supravegherea acestora de către maestrul-instructor. Dacă vorbim despre exercițiile pentru deprinderea operațiilor de muncă la diferite tipuri de lucrări, scopurile supravegherii din partea maestrului pot fi formulate astfel: pentru a se asigura că elevii efectuează lucrările cu cât mai puține erori; pentru a se asigura că lacunele elevilor sunt eliminate în mod persistent: aceștia nu trebuie să se obișnuiască să îndeplinească acțiuni greșite.

Dacă exercițiile devin o autentică experiență de învățare, permițându-le elevilor să-și dezvolte competențele profesionale în mod sistematic și controlat, atunci acest instrument contribuie cu adevărat la formarea lor profesională.

Cadrele didactice de specialitate și de instruire practică trebuie să-i înarmeze pe elevi cu cunoștințe, formându-le abilități care îi vor conduce, în mod consecvent, la realizarea unor sarcini din ce în ce mai complexe, reglementând procesul întru remedierea promptă și eficientă a dificultăților de predare și de producție. Este foarte important ca elevii să conștientizeze atât natura acestor dificultăți, cât și modul în care pot fi depășite.

**În concluzie:** În formarea profesională la locul de muncă vor avea succes cadrele didactice care înțeleg dificultățile de care se ciocnesc elevii și care consideră că sarcina lor principală este nu atât corectarea erorilor, cât prevenirea lor. Este important să se ia în considerare nu numai rezultatul, ci și procesul de lucru al elevilor, ceea ce permite identificarea la timp a problemelor. Este necesar ca maestrul-instructor să exercite controlul, astfel încât să-i obișnuiască pe elevi cu supravegherea regulată și eficientă a procesului de producție și a rezultatelor finale ale muncii. Elevii trebuie plasați cât mai frecvent în condiții care presupun aplicarea independentă a cunoștințelor și abilităților, căutarea unor soluții proprii pentru noi sarcini de studiu și de producție. Și deși potențialul de dezvoltare al elevilor este diferit, totuși niciunul dintre ei nu trebuie înscris în categoria „incapabil” și ”fără speranță de succes”.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T. et al. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2008. 204 p.
2. Mathis R., Nica P., Rusu C. Managementul resurselor umane. București: Editura Economică, 1997. 472 p.
3. Nireșteanu A., Ardelean M. Personalitate și profesie. Târgu Mureș: University Press, 2001.
4. Suci M.-C. Investiția în educație. București: Editura Economică, 2000. 497 p.



Zinaida CIUBOTARU

gr. did. I, Liceul Teoretic Petru Movilă, Chișinău

## Praxiologia dezvoltării imaginii de sine la adolescenți

**Rezumat:** Autoarea prezintă rezultatele unei cercetări asupra imaginii de sine la adolescenți, aceasta fiind percepută ca o variabilă fundamentală în menținerea sănătății mintale și emoționale și în adaptarea optimă la mediul social. Pentru colectarea datelor referitoare la stima și la imaginea de sine, s-au aplicat două instrumente: chestionarul de autoapreciere a imaginii de sine și metoda metrică Dembo-Rubinstein. În rezultat, s-a demonstrat că, pentru o viață împlinită, este nevoie de o imagine personală adecvată și realistă, pe care s-o acceptăm. Posesorul unei imagini de sine pozitive are șanse

mai mari de a-și atinge obiectivele propuse.

**Cuvinte-cheie:** imagine de sine, adolescenți, comportament, atitudine, stimă de sine, sănătate mintală și emoțională, studiu psihologic.

**Abstract:** The author presents the results of a practical study on the self-image of adolescents as a fundamental variable in maintaining mental and emotional health and in ensuring optimal adaptation to the social environment. Two tools were used to collect data: the Self-Image Assessment Questionnaire and the Dembo-Rubinstein metric method. In conclusion, it is demonstrated that, in order to live a satisfying and fulfilling life, it is necessary to have an adequate and realistic self-image that one can accept. With a positive self-image one has a better chance of achieving one's life goals and specific objectives.

**Keywords:** self-image, adolescents, behavior, attitude, self-esteem, mental and emotional health, psychological study.

Obiectivul major al disciplinei *Limba și literatura română* în clasele alolingve este de a forma la elevi o cultură comunicațională și capacități de interacțiune cu semenii, de a-i învăța să-și utilizeze în mod eficient și creativ abilitățile în rezolvarea unor probleme relevante din viața cotidiană. Studiarea literaturii în școală poartă un caracter multidimensional: pe de o parte, în literatură sunt concentrate viziuni poetice, prin intermediul ei răsună voci ale unor personalități remarcabile; pe de altă parte, în ea se oglindește sufletul omului și spiritul poporului. Sarcina profesorului este de a-i face pe elevi să reflecteze asupra acestor aspecte, ajutându-i să descopere valorile spirituale intrinsece. În baza exemplorilor personajelor literare, cadrul didactic poate spori interesul elevilor pentru viața interioară a altora, să-i învețe să aprecieze și să asimileze virtuțile omenești, să le arate profunzimea și complexitatea personalității umane. În asemenea condiții, elevii vor învăța să cunoască oamenii, să decodifice motivele comportamentului lor și specificul relațiilor interpersonale și, totodată, să se înțeleagă mai bine pe ei înșiși. Autocunoașterea și imaginea pozitivă de sine a adolescenților sunt variabile fundamentale în adaptarea optimă la mediul social, în menținerea sănătății mintale și emoționale. Confruntarea cu diverse evenimente ale vieții poate scoate la iveală dimensiuni noi ale personalității. "Imaginea de sine este un proces cognitiv, afectiv și motivațional individual, care suportă însă influențe puternice din partea mediului" [6, p. 29].

Acceptarea necondiționată a celuilalt (indiferent de performanțe) și gândirea pozitivă (convingerea că fiecare dintre noi are ceva bun) sunt atitudini care favorizează creșterea, evoluția individului. Cunoașterea de sine se dezvoltă odată cu experiența de viață prin care trece acesta. Pe măsură ce avansează în vârstă, el dobândește (de regulă) o capacitate mai mare de autoreflexie. "Totuși, niciodată nu vom putea afirma că ne-am descoperit pe noi înșine în totalitate; or, cunoașterea de sine nu este un proces care se încheie concomitent cu adolescența sau tinerețea" [1, p. 13].

Reperere prezentate mai sus au constituit imboldul pentru desfășurarea unui studiu cu caracter constatativ-descriptiv asupra imaginii de sine, pe care o considerăm unul dintre factorii decisivi ai asigurării confortului intern și ai adaptării sociale. Totodată, împărtășim opinia că adolescentul de azi se confruntă cu dificultăți în constituirea unei imagini de sine multilaterale, realiste, favorabile integrării sale sociale.

Rolul sinelui în formarea personalității omului, îndeosebi în perioada adolescenței, este un subiect cercetat pe larg. Potrivit studiilor de specialitate, "deopotrivă cu *Eul real*, care însumează imaginea adolescentului despre sine însuși în prezent, se formează și *Eul ideal*, care înglobează nivelul de aspirații ale personalității. În cazul unui nivel înalt de așteptări, combinat cu conștientizarea insuficientă a potențialului real, disonanța dintre proiecția ideală și situația reală duc la nesiguranță de sine, manifestată prin impulsivitate, încăpățănare,

agresivitate” [7, p. 89]. Întrucât activitatea de bază la această vârstă este cea de învățare, considerăm că dezvoltarea imaginii de sine și performanța academică sunt strâns legate între ele.

Scopul cercetării noastre a vizat demonstrarea *existenței și a naturii corelației dintre imaginea de sine și rezultatele școlare ale adolescenților*, iar obiectivele urmărite au presupus: identificarea și administrarea unor instrumente psihologice valide, prin care să evaluăm imaginea și stima de sine a subiecților investigați; cotarea răspunsurilor conform instrucțiunilor stipulate de autorii instrumentelor; realizarea unei baze de date și analiza statistică a datelor obținute, în vederea conturării tendinței privind natura imaginii de sine și nivelul stimei de sine; elaborarea unui program de intervenție, centrat pe îmbunătățirea imaginii de sine și pe creșterea nivelului respectului de sine la adolescenți. Am pornit de la ipoteza că dinamica procesului de constituire a imaginii de sine a adolescenților nu variază semnificativ în funcție de performanța școlară.

La cercetare au participat 29 de adolescenți (17 băieți și 12 fete), cu vârstă cuprinse între 17 și 18 ani, elevi în clasa a X-a din Liceul Teoretic *Petru Movilă* din Chișinău. Deși majoritatea au fost diagnosticați cu diverse patologii fiziologice, aceste aspecte nu au fost luate în considerare pe durata cercetării.

Ghidarea și consilierea elevilor în calitate de diriginte ne-a permis să determinăm câteva trăsături relevante în procesul de studiu al imaginii de sine a elevilor din această clasă. Au fost identificate următoarele probleme: *sociale* (2 elevi erau beneficiari ai programului social *Bani de liceu*, 2 elevi – orfani de un părinte, 3 – cu unul sau ambii părinți plecați în străinătate); *academice* (13 elevi având dificultăți de învățare, potențiali corigenți la 1-3 discipline); *comportamentale* (1 elev cu numeroase absențe, 2 elevi excluși pentru o săptămână din cauza comportamentului sfidător față de colegi și profesori).

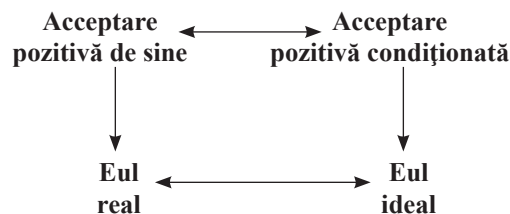
Colectarea datelor referitoare la stima de sine și imaginea de sine a fost efectuată cu ajutorul a două instrumente: *chestionarul de autoapreciere a imaginii de sine* și *metoda metrică Dembo-Rubinstein* (adaptată de A. M. Prihojan) [2, p. 46]. Chestionarele au fost administrate în grupuri mici (5-6 subiecți), pe parcursul a două săptămâni, sub supravegherea cadrului didactic, pentru a se evita influențările reciproce.

*Chestionarul de autoapreciere a imaginii de sine*, inspirat din cercetările lui C. Rogers în domeniu, adaptat de Ion Dafinoiu și publicat în *26 de teste pentru cunoașterea celui alt* (coord. Adrian Neculau), integrează rezultatele și observațiile mai multor investigații asupra acestei dimensiuni a personalității, relevantă îndeosebi în procesul terapeutic.

Demersul teoretic se fundamentează pe ideea potrivit căreia oamenii au competențele necesare pentru

a se privi din exterior, deci pentru a-și analiza propria persoană. C. Rogers a observat că mulți dintre cei care apelau la psihoterapie aveau o imagine de sine negativă, prezentau o discordanță între ceea *ce ar fi dorit să fie* și ceea *ce credeau că sunt* în momentul respectiv, aceste discrepanțe determinându-l să elaboreze teoria conflictului dintre *Eul real* și *Eul ideal*, care poate conduce la sentimente de frustrare, stres și, în consecință, la o stimă de sine scăzută.

Figura 1. *Schema Eului* (după C. Rogers)



Pentru unii dintre noi, conflictul între *Eul real* și *Eul ideal* poate provoca depresie, pentru alții însă acesta este o cale de mobilizare a resurselor necesare realizării scopurilor propuse.

Chestionarul [5] include o listă de 32 de adjective, care desemnează însușiri pozitive (de exemplu, *plin de umor, entuziast, demn de încredere, politicos, sincer, puternic* etc.), cât și negative (de exemplu, *emotiv, fragil, interiorizat, cinic, invidios, impulsiv* etc.). Chestionarul nu implică răspunsuri corecte sau greșite, contează felul în care se autoapreciază subiectul. Citind lista, acesta notează în coloana *Cum sunt în prezent* un „X” în dreptul fiecărui adjectiv pe care îl consideră ca fiindu-i caracteristic. Apoi, fără a privi semnele făcute în prima coloană, recitește lista și pune câte un „0” în coloana *Cum aș dori să fiu*, în dreptul fiecărei trăsături pe care ar dori să o însușească. Se acordă un punct pentru fiecare adjectiv notat în ambele coloane și zero puncte pentru cele care, în ambele coloane, nu au primit niciun semn. Dacă un adjectiv este notat doar în una din coloane, el nu primește niciun punct. În final, se calculează punctele, obținându-se o măsură aproximativă a discrepanței dintre *Eul real* și cel *ideal*.

Pornind de la această listă, se stabilesc nivelurile maxime și minime de discrepanță. Examinarea imaginii de sine prin acest procedeu nu presupune scoruri precise. Un punctaj de cel puțin 24 (75%) sugerează un nivel rezonabil al confortului psihic. Dar nu este exclus ca la unii subiecți, deși punctajul este înalt, lipsa unui acord asupra unor calități pe care le consideră importante să provoace sentimente puternice de frustrare, după cum și un punctaj scăzut ar putea asigura un echilibru psihic rezonabil, ceea ce înseamnă că subiectul a învățat să se accepte așa cum este, mai mult sau mai puțin departe de modelul ideal la care aspiră. Reflectând asupra a ceea ce înseamnă aceste

trăsături și cât de importante sunt pentru subiect, se poate atinge o autocunoaștere mai profundă și o imagine de sine adecvată.

*Metoda metrică Dembo-Rubinstein* (adaptată de A. M. Prihojan) are menirea de a examina autoaprecierea și aspirațiile de dezvoltare ale sinelui. Subiecților li se propune să indice pe 7 segmente a câte 100 mm nivelul dezvoltării unor indici (*sănătate, inteligență, caracter, autoritate la semeni (liderism), abilități manuale, exterior, încredere în sine*) și pe cel al aspirațiilor. Primul segment nu se ia în calcul la analiza statistică, prezentând doar o mostră de concepțione. Celelalte șase sunt măsurate, calculându-se media pentru toate și pentru cele două indicații. Potrivit conțenției autorilor, nivelul autoaprecierii se evaluează astfel: mai puțin de 44 mm – autoapreciere joasă (AJ), 45-59 – medie (AM), 60-74 – înaltă (AÎ), 75-100 – foarte înaltă (ASÎ). Se consideră că autoaprecierea reală se plasează între indicii 45 și 74, iar în intervalul 75-100 se manifestă supraaprecierea, care denotă anumite probleme de formare a personalității, incapacitatea de autoevaluare și lipsa unui potențial de dezvoltare. Subiecții cu un nivel mai mic de 45 denotă subapreciere și intră în “grupul de risc”, manifestând sentimentul de neîncredere în sine/de apărare. Nivelul aspirațiilor de dezvoltare este optim atunci când se include în intervalul 60-89 mm, iar de la 75 la 89 el arată o percepere adecvată a propriilor posibilități, perspective de dezvoltare a personalității. Nivelul între 90 și 100 mm scoate în evidență o apreciere inadecvată a capacităților proprii, iar până la 60 mm – un nivel jos al aspirațiilor. Diferențele dintre aceste două măsurări semnifică calitatea motivației spre dezvoltare: până la 7 – lipsa unei motivații sau o tendință slab manifestată; 7-25 – motivație adecvată; 26-40 – aspirații sporite, soldate cu solicitări intense față de sine și, ca rezultat, cu tensiune internă; peste 40 – conflict intern. La aplicarea metodei subiecților le-au fost propuse gradații ale notelor, de la 1 (cea mai joasă apreciere) la 10 (cea mai înaltă apreciere).

Testele au permis studiul percepției liceenilor despre *Eul real* și *Eul ideal*. Corelația, raportul dintre acestea (C. Rogers, S. Freud, C. Levin) caracterizează cât de adecvată este imaginea de sine a persoanei, care își găsește oglindirea în autoapreciere. La etapa de interpretare a datelor experimentului de constatare, au fost examinate consistențele interne ale chestionarului referitoare la imaginea de sine a elevilor și au fost identificate valorile medii ale scalei. Rezultatele au arătat că, pornind de la întrebări, categoriile s-au format precum era de așteptat.

Conform rezultatelor obținute prin aplicarea metodei metrice, 11 subiecți (37,9%) au o autoapreciere foarte înaltă, 12 (41,4%) – un nivel înalt de autoapreciere, 6 (20,7%) – un nivel mediu, iar 1 (3,4%) denotă subapreciere.

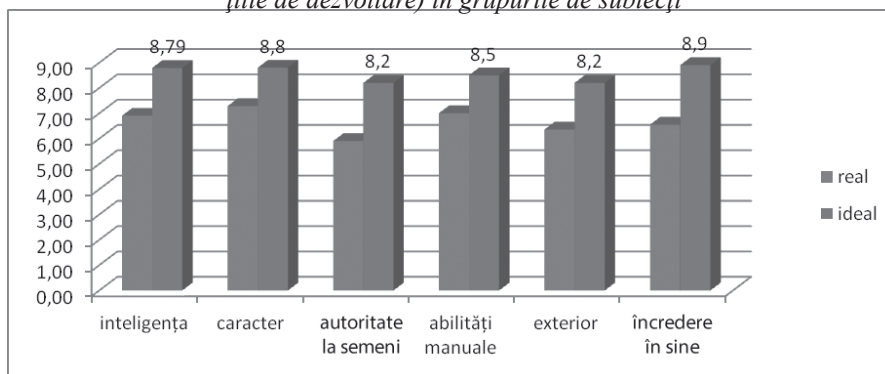
Liceenii au un nivel optim al aspirațiilor de dezvoltare (vezi Diagrama 1). Analizând diferențele dintre aceste două măsurări, cel mai mare decalaj (dintre percepția în prezent și aspirațiile spre dezvoltare) a fost înregistrat la indicele *încredere în sine*, fapt ce indică o subestimare a forțelor proprii și o poziție de viață pasivă. *Încrederea în sine* reprezintă o caracteristică psihologică complexă,

care reflectă atitudinea pozitivă a individului față de propriile capacități, aptitudini și posibilități, suficiente pentru atingerea scopurilor propuse. Aceasta nu se formează și nu se dezvoltă de la sine: adolescentul trebuie să înțeleagă rostul situațiilor de viață în care urmează să-și antreneze atât intelectul, cât și spiritul. Totodată, la indicele *autoritate la semeni* subiecții au obținut cel mai mic scor mediu (5,9), ceea ce scoate în relief pasivitate în manifestarea calităților de lideri.

Comparând diferențele de gen, constatăm că băieții se autoapreciază la același nivel ca și fetele la capitoul *inteligență, caracter, exterior, încredere în sine*, dar mai jos – la capacitatea de muncă (*abilități manuale*). Acest moment poate fi explicat prin obligațiunile casnice numeroase ale fetelor și autoaprecierea lor mai înaltă în calitate de lideri (*autoritate la semeni*) la această vârstă. Totodată, pe dimensiunea aspirațiilor spre dezvoltare, băieții pretind la înțaietate la indicii *inteligență, caracter, exterior, încredere în sine, abilități manuale*, însă optează pentru aceeași responsabilitate (*autoritate la semeni*) ca și fetele. Prin urmare, băieții pretind să fie recunoscuți drept lideri formali, dar fără să a merite prin eforturi deosebite.

Formarea unei imagini de sine la această vârstă este o variabilă fluctuantă, fiind influențată de factori ce țin de

Diagrama 1. Scorurile medii ale autoaprecierii reale versus cea ideală (aspirațiile de dezvoltare) în grupurile de subiecți





“situația socială de dezvoltare” a adolescenților: poziția în societate, în grupul de referință (aflați în pragul vieții, ei asimilează o multitudine de roluri sociale noi), orientarea spre viitor, necesitatea obiectivă și subiectivă de a-și elabora propria concepție despre lume, de a se autodetermina în plan personal și profesional, potențialul intelectual (gândirea abstractă; capacitatea de reflecție cu referire la valori, sensul și scopurile vieții etc.).

O atenție aparte solicită grupul de liceeni cu valori scăzute ale autoaprecierii. La diferiți indici, autoaprecierea acestor subiecți relevă o discrepanță substanțială, dar cel mai mic punctaj se atestă la indicele *autoritate la semenii*, adică calitățile de lider. Acest grup se confruntă cu emoții dominante de nesiguranță/neîncredere în sine și are nevoie de consiliere psihopedagogică specială, direcționată spre corectarea imaginii de sine. Pe de altă parte, atât elevii cu imagine de sine ridicată, cât și cei cu imagine de sine scăzută sunt preocupați de felul cum arată (*exterior*). O posibilă explicație rezidă în faptul că grupul cu autoapreciere ridicată tinde să fie mai bun în toate, pe când celălalt grup dorește să dobândească respect cel puțin pe această dimensiune.

Aplicarea *Chestionarului de autoapreciere* a oferit rezultate interesante. Cele mai cotate însușiri pozitive (CP) au fost: *prietenos, cinstit, politicos și sincer*. În același timp, liceenii nu aspiră de a avea trăsături ca: *emotiv, vesel, interiorizat, invidios și nepăsător*.

Datele prezentate în Diagrama 2 arată că liceenilor pare să le fie frică să-și scoată în evidență personalitatea, să fie ei înșiși, să aibă propria părere, pe care să o exprime liber și nestingherit. În mare parte, aceștia sunt blamați pentru încercarea de a fi ei înșiși – modești, constructivi, luptători, corecți, receptivi, liberi de frustrări, fermi, calmi, altruști etc. Fenomenul poate fi explicat prin faptul că elevii nu s-au consolidat încă într-un colectiv unit, iar încrederea în sine subdezvoltată nu le permite să manifeste inițiativă.

Remarcăm, de asemenea, scoruri scăzute la trăsătura *ambitios*. Explicăm acest rezultat prin înțelegerea ambiguă a sensului acestui cuvânt, elevii evitându-l. Ambiția poate constitui un factor substanțial de motivare în dezvoltarea personală și profesională. Concluzionăm deci că semantizarea esenței cuvintelor, emoțiilor, stărilor ar trebui să fie o direcție de bază în munca cu elevii.

Un obiectiv central al studiului l-a constituit elucidarea interdependenței dintre autoapreciere și reușita la învățătură (media de concurs).

Rezultatele înregistrate (vezi Diagramele 3 și 4) ne îndeamnă

Diagrama 2. Opțiunile subiecților pentru anumite caracteristici din chestionarul de autoapreciere

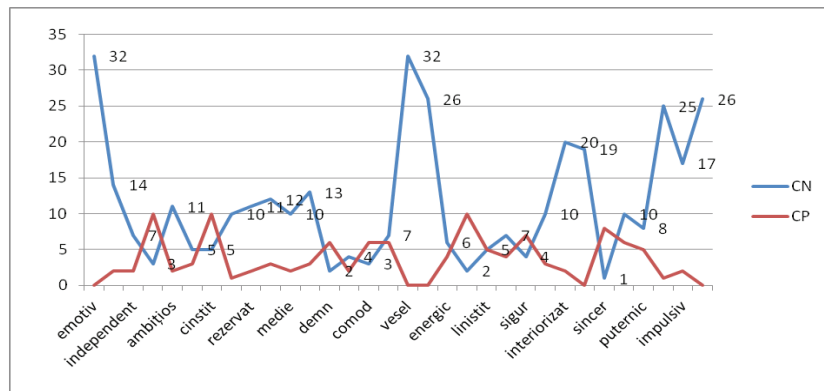


Diagrama 3. Parametri ai autoaprecierii reale în grupurile de fete

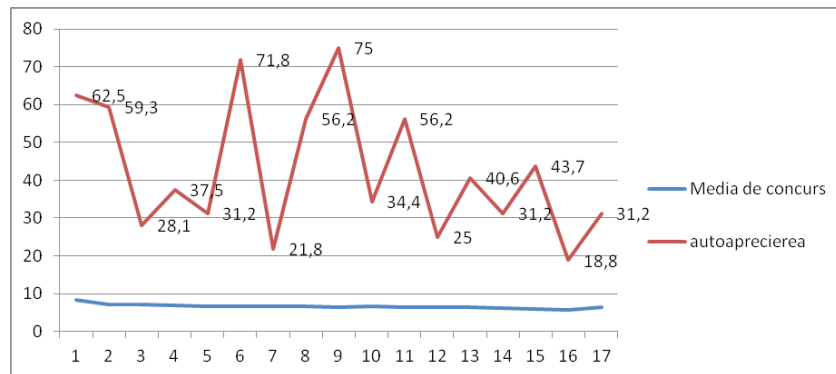
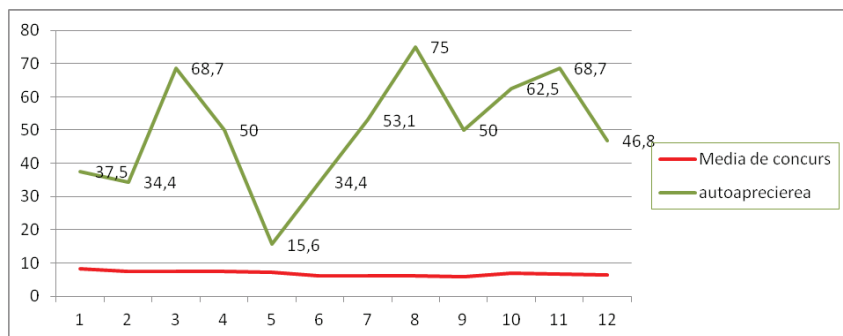


Diagrama 4. Parametri ai autoaprecierii reale în grupurile de băieți



să constatăm că reușita la învățătură nu influențează în mod semnificativ imaginea de sine, ceea ce confirmă ipoteza cercetării. Acest fapt se explică prin tendința slabă a liceenilor de a achiziționa noi cunoștințe, abilități, de a fi utili societății, lipsa dorinței și avântului de a se forma studiind, cercetând. Nici societatea în care prosperă incultura și ai cărei membri cu studii superioare nu dispun întotdeauna de o situație materială care să le asigure un statut corespunzător, nici familia în care părinții sunt preocupați preponderent de asigurarea materială nu reprezintă surse de motivare a elevilor de a învăța. De asemenea, la treapta liceală, încetează să mai funcționeze mecanismul de stimulare și pedepsire din partea părinților și a cadrelor didactice. Pe când formarea imaginii de sine este influențată de societate, familie, relațiile cu cei din jur etc.

**În concluzie:** A trăi cu adevărat împlinit presupune o imagine de sine adecvată și realistă, care să fie acceptată. O imagine de sine pozitivă îți oferă entuziasmul, energia, determinarea și motivația, iar obstacolele sunt percepute ca provocări în calea atingerii obiectivelor și a performanțelor dorite. Pe de altă parte, o imagine de sine negativă inhibă motivația, creând un cerc vicios, din care este greu să ieși: persoana nu întreprinde anumite acțiuni pentru că nu se crede în stare; renunțând, se autoculabilizează și se autocritică, întărindu-și, astfel, convingerile negative despre sine.

Adolescenții posedă capacitatea de autoreflexie,

de a-și analiza trăsăturile de personalitate, aptitudinile, aspirațiile, interesele, scopurile, comportamentul, raportându-le la concepția proprie despre lume, natură și relațiile umane. La această vârstă, apare posibilitatea sesizării imaginii de sine la un nou nivel. Un factor decisiv în acest sens este autodeterminarea, care stă la baza tendințelor de autoactualizare prin autoeducație și autoperfectoare.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bonchiș E. Studiarea imaginii de sine în copilărie și adolescență. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1997.
2. Chelcea A. Psihoteste. Ediția a III-a. București: Societatea Știință & Tehnică S.A., 2002. 255 p.
3. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPSC *Ion Creangă*, 2012. 239 p.
4. Gonța V. Formarea imaginii de sine la adolescenți. Chișinău: Tipografia UPSC *Ion Creangă*, 2004. 160 p.
5. Neculau A. 26 de teste pentru cunoașterea celui alt. Iași: Polirom, 2010. 176 p.
6. Rogers C. A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut. București: Trei, 2008. 555 p.
7. Zagaievschi C. Fundamente teoretice și metodologice ale dezvoltării inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți. Chișinău, 2013. 234 p.

## CONCURSUL PEDAGOGUL ANULUI

### În numele viitorului

Ce este viitorul? O întrebare la care vom găsi o mulțitudine de variante de răspuns – de la cele mai simple așteptări, până la cele mai sofisticate proiecte.

Suntem mari specialiști în a proiecta – școala de mâine, școala viitorului, școală de vis, dar nu înțelegem că școala de mâine începe azi. Fiecare are dreptul să viseze, și eu sunt un visător, visele ne motivează, dar trebuie să înțelegem că nu mai putem vorbi în cheia *prezent – viitor*, e mult mai indicat să spunem *viitor în prezent*.

Mă va întreba cineva ce-o fi și cu timpul acesta? De fapt, e timpul creației. Or, profesorul este un artist, un creator, un adevărat creator de oameni. Principala lui menire este să-i ajute pe discipolii săi să se autocreeze, să crească, aidoma unor mlădițe firave care se îndreaptă spre soare.

Pentru început, trebuie să-i cunoaștem, să ne apropiem de ei, de sufletele lor, să le înțelegem gândurile, să le devenim prieteni. Apoi, trebuie să le menținem vie dorința de a cunoaște, să le inspirăm încredere în forțele proprii și să le transmitem farmecul descoperirii. Trebuie

să le facem cunoștință cu această lume, cu bune și mai puțin bune, cu trecutul și prezentul ei. Să-i învățăm să înfrunte obstacole, să rezolve probleme, pentru că au de parcurs un drum lung, al devenirii. Și trebuie să le mai oferim ceva, la drum:

- rădăcinile de unde au pornit (părinții, familia, baștina, neamul, Patria), pe care să le păstreze ca pe adevărate comori, inconvertibile în nicio altă valoare și la care să revină atunci când le va fi mai greu;
- aripi pentru a zbura spre înălțimi, pentru a atinge orizonturi;
- înțelepciunea de a alege între Bine și Rău, între Frumos și Urât, între Sublim și Josnic;
- și Dragostea, dragostea de Oameni, de Pământ, de Soare, de Viață.

Acum putem porni la drum. Bine ați venit în viitor! Să-l făurim împreună!

Lilian ȘONȚU



Natalia **BABII**

gr. did. I, Colegiul Agroindustrial din Râșcani

## Exemple de bune practici pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial al elevilor din colegiu

**Rezumat:** Educația antreprenorială reprezintă o dimensiune de actualitate a acțiunii formative, iar pentru ca un astfel de demers formativ să nu se realizeze la întâmplare, ci să aibă un caracter coerent și sistematic, este important să se desfășoare într-un cadru instituționalizat, pe băncile

instituției de învățământ. Pentru ca elevii, dacă vor dori, să poată iniția în viitor o afacere, ei trebuie să fie informați cu referire la cadrul legislativ care reglementează domeniul respectiv. Aceasta îi va ajuta să conștientizeze faptul că, într-o economie de piață, oamenii au libertatea de a se angaja în activități aducătoare de venit, devenind, astfel, agenți economici – persoane sau grupuri de persoane fizice sau juridice care au comportamente economice similare.

**Cuvinte-cheie:** învățământ postsecundar, educație antreprenorială, Bazele antreprenoriatului, firme de exercițiu, parteneriat.

**Abstract:** Entrepreneurial education represents an actual dimension of formative teaching action and, in order for such a formative approach not to happen at random, but to have a coherent and systematic character, it is important that entrepreneurial education should be carried out in different types of educational institutions. Students should be aware of entrepreneurial legislative policy if they want to start a business in future. This will make them aware of the fact that in a market economy people have the freedom to engage in various income-generating activities, thus becoming economic agents defined as sole proprietorship or partnerships or joint-stock companies having similar economic characteristics.

**Keywords:** post-secondary education, entrepreneurial education, Entrepreneurship Basics, exercise firms, partnership.

*"Dă-i unui om un pește, și va fi sătul o zi întreagă, învață-l să pescuiască, și va fi sătul o viață întreagă."*

(Lao Tzu)

Unul dintre scopurile educației antreprenoriale este de a promova creativitatea, inovarea și activitățile independente. Disciplinele antreprenoriale le oferă elevilor instrumente pentru a analiza o idee de afaceri în mod obiectiv, a comunica și a stabili legături în mediul profesional, a conduce și a evalua un proiect, a gândi critic și creativ, a rezolva constructiv problemele apărute. Elevii se simt mult mai siguri pe ei în ceea ce privește înființarea propriei afaceri, dacă își pot testa ideile și capacitățile într-un mediu educațional propice.

Beneficiile educației antreprenoriale nu se limitează

la stimularea înființării de afaceri inovatoare și prospere, acestea vizează și perspectiva creării de noi locuri de muncă. Antreprenoriatul este o competență necesară tuturor, ajutând tinerii să devină mai încrezători într-o viitoare activitate de întreprinzător.

Prezentăm câteva exemple de posibile abordări și metode utilizabile în planificarea și predarea antreprenoriatului în cadrul învățământului profesional tehnic postsecundar, care scot în evidență o multitudine de obiective, ținte, strategii și soluții, pentru un șir semnificativ de cazuri.

**Exemplul 1. Inițierea în lumea afacerilor prin unitatea de curs Bazele antreprenoriatului.** Nivelul pregătirii elevilor pentru activitatea de antreprenoriat se reflectă la unitatea de curs *Bazele antreprenoriatului*, care, conform Planului-cadru pentru învățământul profesional tehnic

postsecundar și postsecundar nonterțiar, în baza Sistemului de credite de studii transferabile, capitolul IV, *Componenta formativă a planului de învățământ*, punctul 29, face parte din compartimentul *orientare socioumanistică* [2, p. 5].

Unitatea de curs respectivă le oferă elevilor cunoștințe utile și actuale referitoare la noua economie și tehnicile de întocmire a planurilor de afaceri. Ea țintește formarea unei gândiri tehnico-economice eficiente și asigurarea unei pregătiri optime a viitorilor specialiști, pentru înțelegerea necesității, a procesului de întocmire, prezentare și promovare a planului de afaceri. Unitatea de curs *Bazele antreprenoriatului* vizează probleme de marketing și management, de finanțare și programare a lucrărilor de investiții, oferindu-le elevilor posibilitatea de a obține abilități de stabilire și calculare a indicatorilor de eficiență economică, ”care asigură competitivitatea, administrarea și controlul afacerii, precum și de a rezolva studiile de caz privind capacitățile optime de producție, evaluarea întreprinderilor, efectuarea studiului de fezabilitate, elaborarea proiectului de dezvoltare etc.” [5, p. 4].

Pentru a asigura un randament înalt în însușirea acestei unități de curs, în cadrul Colegiului Agroindustrial din Râșcani, a fost constituit un grup de experți, care a elaborat un caiet tipizat al *Planului de afaceri*. Acesta este completat la lecțiile practice în baza cunoștințelor acumulate la lecțiile teoretice. Completat, caietul permite: evaluarea fezabilității ideii de afaceri, determinarea problemelor care ar putea afecta realizarea ideii; determinarea necesarului de finanțe pentru inițierea afacerii; cercetarea pieței și a mediului concurențial; elaborarea unui plan de afaceri.

Evaluarea constă în prezentarea și susținerea planurilor de afaceri. Elevii argumentează indicatorii incluși în planul de afaceri și răspund la întrebările ”comisiei de experți”, din a cărei componență fac parte colegii, profesorul de la disciplină, precum și membrii catedrei de discipline economice.

**Exemplul 2. Antreprenoriatul ca o oportunitate de orientare în carieră prin firmele de exercițiu.** Piețele concurențiale nu pot exista fără resurse umane corespunzătoare, adică fără o forță de muncă bine pregătită. Astfel, sistemul de învățământ se confruntă cu noi provocări, în special în domeniul formării profesionale. *Firmele de exercițiu* reprezintă un instrument ideal în acest sens. Introdus în Colegiul Agroindustrial din Râșcani prin proiectul *Eco Net*, cu susținerea *Kultur Kontakt Austria*, acesta a favorizat aderarea instituției la o rețea națională a firmelor de exercițiu.

*Firma de exercițiu* reprezintă o metodă de predare orientată spre practică, este modelul unei întreprinderi în care activitățile derulate de o firmă reală devin transparente pentru procesul de învățare. Instruit într-un cadru atractiv și interactiv, tânărul va participa benevol și motivat la propria formare, dobândind competențele ce îi vor ușura inserția pe piața muncii [3]. Înțelegerea și aplicarea optimă

a conceptului de *firmă de exercițiu* îi va putea oferi ”o învățare activă, bazată pe practică, facilitându-i trecerea de la instituția de învățământ la viața activă” [4, p. 7]. Nivelul de aplicare a conceptului: elevii anului III și IV.

Astfel, în cazul instituției noastre, pe parcursul a 6 ani de activitate, au fost înregistrate 5 firme de exercițiu în domeniul de activitate înrudite cu specialitățile predatelor. Deoarece firma de exercițiu reprezintă un model al unei întreprinderi reale, elevii exercită rolurile de șefi și angajați. Ei efectuează tranzacții economice caracteristice firmelor reale, fiecare firmă fiind structurată pe departamente: resurse umane, secretariat, marketing, desfacere, contabilitate etc. Activitatea se desfășoară conform legislației în vigoare a Republicii Moldova.

Scopul firmei de exercițiu este dobândirea cunoștințelor și formarea competențelor-cheie, ceea ce le va permite elevilor implicați în activitate să se realizeze cu succes în lumea reală. Competențele formate sunt următoarele: abilități antreprenoriale; deprinderi de lucru în echipă, de conducere; autonomie în lucru; luarea de decizii și asumarea responsabilităților; culegerea și prelucrarea independentă a informațiilor; gândirea creativă; transpunerea în practică a cunoștințelor teoretice; rezolvarea situațiilor-problemă; organizarea locului de muncă etc.

**Exemplul 3. Evaluarea și impactul bunelor practici.** Competențele antreprenoriale pot fi dezvoltate nu numai prin instruire teoretică sau practică (firmele de exercițiu), dar și prin activități extradidactice: conferințe, concursuri, serate tematice etc. (de exemplu, parteneriat colegiu-întreprindere privind desfășurarea unor conferințe în baza materialelor selectate în timpul practicilor tehnologice și de instruire).

Cadrul didactic poate întâmpina dificultăți în prezentarea atractivă a noțiunilor legate de antreprenoriat. Deschiderea colegiilor către sectorul real al afacerilor face posibilă rezolvarea acestei probleme, prin invitarea unor experți externi (oameni de afaceri și antreprenori) de a se implica în activitatea de predare. În acest sens, este recomandabil ca cei care vin în fața elevilor să fie absolvenți ai colegiului, astfel încât elevii să se poată identifica ușor cu aceștia: „Dacă el/ea poate face acest lucru, îl pot face și eu...”.

Parteneriatele se pot fundamenta pe multiple elemente, toate vizând facilitarea și întărirea cooperării, aceasta din urmă contribuind – direct și indirect – la dezvoltarea competențelor antreprenoriale ale elevilor. Parteneriatul întreprindere-colegiu implică următoarele:

- Întreprinderile prezintă probleme reale, extrase din activitatea de zi cu zi. Analizându-le, elevii pot sugera căi de soluționare a acestora.
- Conducătorii de întreprinderi se asigură că elevii, vizitând și familiarizându-se cu activitatea întreprinderilor, își vor forma o imagine despre sectorul respectiv și operațiunile aferente acestuia.

Conferințele comportă și ele numeroase avantaje,

deoarece dezvoltă la elevi capacitatea de analiză a mediului economic în cadrul căruia se desfășoară afacerea, precum și de identificare a factorilor de succes și a obstacolelor în calea lor.

**Exemplul 4. Eforturi care să asigure impactul dorit și rezultate notabile.** Conform articolului 143 (6) al Codului Educației [3], „Instituțiile de învățământ pot beneficia și de alte surse de finanțare, și anume: a) venituri provenite din prestarea contra plată a unor servicii educaționale, precum și din activitatea de cercetare și de transfer tehnologic, în condițiile legii; b) venituri provenite din comercializarea articolelor confecționate în procesul de studii (în gospodăria didactică, ateliere experimentale etc.)”.

Colegiile pot genera venituri prin efectuarea de expertize în domeniu și prin intermediul unui management financiar transparent, care ar spori calitatea și atractivitatea educației oferite. Prin implicarea activă a elevilor în procesele de instruire, de producție și de distribuție, se îmbunătățește calitatea formării abilităților lor practice. Acest lucru servește și la o mai bună înțelegere a procesului de producție și de marketing de către cadrele didactice. În plus, veniturile adiționale generate astfel vor fi utilizate pentru întreținerea și extinderea infrastructurii și pentru finanțarea activităților de marketing ale instituției de învățământ.

Scopul activităților generatoare de venituri îl reprezintă obținerea unor venituri relativ constante și pregătirea unor specialiști calificați în domeniu, prin utilizarea eficientă a bazei tehnico-materiale a instituției de învățământ: prelucrarea materiei prime și obținerea produsului finit.

Prin calitatea produselor oferite de instituțiile de învățământ se dorește dezvoltarea, într-o perioadă de timp scurtă, a unor activități stabile și de durată, care să aducă inovații în domeniu. Acest scop poate fi realizat prin câțiva pași: dezvoltarea unei baze tehnico-materiale durabile; sporirea competențelor profesionale ale absolvenților; educația antreprenorială a elevilor; diversificarea surselor de finanțare; fabricarea de produse noi la prețuri rezonabile și de calitate; atragerea unui număr cât mai mare de clienți.

Începând cu luna martie 2014, Colegiul Agroindustrial din Râșcani a fost inclus în proiectul *Generarea de venituri în instituțiile din sistemul de învățământ profesional tehnic din Republica Moldova*, ale cărui obiective au urmărit: îmbunătățirea calității instruirii practice și, ca rezultat, generarea unor mijloace bugetare suplimentare; consolidarea antreprenoriatului școlar. Astfel, instituția și-a propus să exploateze în activitatea de producere laboratorul *Linia de panificație*, în vederea obținerii unor venituri suplimentare. La etapa actuală, se perfectează pachetul de documente, întru desfășurarea corectă și conform actelor normative a procesului de desfășurare a producției finite.

**Grupul-țintă:** Elevii Colegiului Agroindustrial din Râșcani.

**Beneficiari:** Locuitorii or. Râșcani, ai localităților din împrejurime.

#### **Părțile interesate:**

- Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova și Ministerul Agriculturii, Dezvoltării Regionale și Mediului al Republicii Moldova, care au în atenție pregătirea unor specialiști competitivi pe piața muncii, prin dezvoltarea și utilizarea eficientă a bazei tehnico-materiale a instituțiilor din subordine;
- Administrația publică locală, interesată de dezvoltarea instituției de învățământ, ceea ce va contribui la sporirea imaginii orașului, a raionului, a regiunii;
- Agenții economici, preocupați de calitatea specialiștilor formați în instituție, care, ulterior, fiind angajați de ei, vor asigura realizarea eficientă a proceselor tehnologice la întreprinderi;
- Părinții, interesați de angajarea copiilor în câmpul muncii în țară, fapt ce este posibil prin formarea unor competențe profesionale solide.

Utilizarea bazei tehnico-materiale existente pentru domeniul panificației în Colegiul Agroindustrial din Râșcani reprezintă o posibilitate de a obține finanțări suplimentare și de a desfășura o activitate practică cu un potențial semnificativ de profitabilitate.

**În concluzie:** ”Armata” de antreprenori din Republica Moldova este încă foarte mică, în raport cu numărul cetățenilor activi pe piața muncii. Competențele ce permit înființarea și administrarea unei firme, mici sau mari, sunt extrem de binevenite într-un mediu concurențial puternic, atât pe piața muncii, cât și pe cea a produselor și serviciilor. Necesitatea realizării unor produse cât mai bune și mai ieftine face din instituția de învățământ un mediu propice pentru pregătirea viitorilor antreprenori.

Proiectele derulate în instituțiile de învățământ au o importantă conotație antreprenorială, fiind atractive pentru elevi și părinți și având repercusiuni sociale și economice pe termen lung. Un mediu economic stabil, ce își are rădăcinile în pregătirea la școală, reprezintă cheia către un succes sigur pentru toți factorii de interes.

#### **REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Arcan P. et al. Firma de exercițiu – start sigur în carieră. Chișinău: Garamont-Studio, 2012. 138 p.
2. Botezatu A. et al. Firma de exercițiu. Ghid pentru elevi. Chișinău: T-PAR, 2013. 188 p.
3. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Pe: <http://msmps.gov.md/ro/content/codul-educatiei-al-republicii-moldova>
4. Planul-cadru pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar, în baza Sistemului de Credite de Studii Transferabile.
5. Șuleanski S. (coord.) Bazele antreprenoriatului. Curriculum pentru învățământul profesional tehnic secundar. Chișinău, 2015.



Ludmila SÎRGIH

gr. did. sup., Colegiul Agroindustrial din Râșcani

## Tehnologii didactice în proiectarea lecției de contabilitate

**Rezumat:** Scenariul didactic este o descriere anticipată a felului în care va fi desfășurată, pas cu pas, activitatea didactică, astfel încât obiectivele stabilite să fie atinse cu succes. Rațiunea de bază a realizării scenariului didactic este aceea de a preveni anumite evenimente nedorite, ținând cont de cele mai probabile modificări motivaționale în comportamentul elevilor la lecție. Așadar, scenariul didactic este un instrument

cu ajutorul căruia pot fi preîntâmpinate posibilele disfuncționalități ale activității didactice.

**Cuvinte-cheie:** scenariu didactic, cadrul ERRE, contabilitate.

**Abstract:** The didactic scenario is the description of the anticipated course of a lesson, including not only the teacher's actions, but also the expected reactions of the students. Its rationale is to prevent certain undesirable turns of the lesson by taking into account the most likely student reactions. The didactic scenario is therefore an instrument that helps the teacher avoid possible malfunctions during the envisaged lesson.

**Keywords:** didactic scenario, ERRE framework, accounting.

Scenariul didactic este o descriere anticipată a felului în care va fi desfășurată, pas cu pas, activitatea didactică, astfel încât obiectivele stabilite să fie îndeplinite cu succes. Rațiunea de bază a elaborării acestuia este de a preveni riscurile, evenimentele nedorite, ezităările. Scenariul didactic este deci un instrument de evitare a posibilelor probleme, dificultăți, bariere în activitate.

În acest context, recurgem la un cadru de gândire și învățare care pornește de la următoarea premisă: ceea ce știm determină ceea ce putem învăța [6, p. 9]. "Respectarea acestui curs al evenimentelor îi oferă profesorului numeroase oportunități pentru planificarea și realizarea unor scenarii didactice ingenioase și eficiente" [3, p. 353].

**Evocare** (discuția premergătoare): *Care este subiectul? Ce știi despre el? Ce vrei și/sau trebuie să afli despre el? De ce trebuie să cunoașteți aceste aspecte?* Transpusă în evenimente concrete, evocarea are următoarea structură: (I) Captarea atenției elevilor; (II) Enunțarea obiectivelor (pe înțelesul elevilor); (III) Reactualizarea celor învățate anterior.

**Realizare a sensului** este efectuată de elev pe măsură ce caută informații care să-i confirme anticipările: (IV) Prezentarea noului conținut și a sarcinilor de învățare; (V) Conducerea (dirijarea) învățării; (VI) Obținerea performanțelor.

**Reflecție** (discuția ulterioară): *Ce ați aflat? Cum argumentați opiniile Dvs.?* Transpusă în etape, reflecția presupune: (VII) Asigurarea feedback-ului; (VIII) Evaluarea (formativă sau sumativă) a performanțelor.

**Extindere** (evocarea pentru conținutul ce urmează a

fi abordat): *Ce credeți că veți afla? Ce n-ați aflat încă din ceea ce ați vrea să cunoașteți? De ce este important acest lucru? De ce credeți astfel?:* (IX) Intensificarea retenției; (X) Asigurarea transferului.

În cadrul primei etape, **Evocare**, sunt realizate mai multe activități cognitive importante. Pentru organizarea clasei și captarea atenției elevilor, merită să fie luat în considerare îndemnul: „Înainte de orice, câștigați bunăvoința celor care vă ascultă!”. Un scenariu didactic bun se distinge printr-o procedură eficientă de captare a atenției elevilor, una ingenioasă, care să sporească imediat motivația (și chiar să surprindă), menținând-o până la atingerea obiectivelor urmărite. În acest sens pot fi utilizate filmulețe, parabole, pilde etc.

Lecția cu tema *Metode de evaluare a stocurilor de mărfuri și materiale* poate fi începută cu afirmația: „Pot să vă demonstrez că intrarea în stoc a acelorași materiale, evaluate inițial la aceleași prețuri de achiziție, va prezenta valori diferite atât la consum/ieșirea lor, cât și la stocul final”. La tema *Contabilitatea creanțelor*, putem suscita interesul elevilor prin întrebarea: „Cum credeți, ce este mai benefic pentru situația economico-financiară a întreprinderii: creanțele, care se consideră active în decontare, sau datoriile, care sunt, de fapt, obligațiile de plată ale întreprinderii?”. O tehnică cunoscută este cea a *sarcinilor întrerupte*: profesorul întrerupe lecția în „momentul culminant”, iar elevii așteaptă să vadă ce se va întâmpla mai departe. De exemplu, la subiectul *Contabilitatea creanțelor personalului*, sunt abordate relațiile întreprindere-salariat, pornind de la acordarea avansului salarial și încheind cu creanțele privind recu-

perarea prejudiciilor materiale. Profesorul poate inventa o istorioară despre creanțele titularilor de avans, privind mărfurile vândute în credit sau recuperarea prejudiciilor materiale ș.a., condiționând deconspirarea deznodământului – dacă elevii vor numi relațiile personalului cu întreprinderea (în afară de cele indicate în manual), dacă vor descrie câteva situații care îi interesează, modul de funcționare a contului sintetic, documentele primare întocmite în fiecare caz.

Enunțarea obiectivelor operaționale trebuie realizată pe înțelesul elevilor. De exemplu: ”La sfârșitul lecției, veți putea: să comentați istoria dezvoltării ramurilor: vinificației, prelucrării laptelui, conservelor; să rezumați particularitățile ramurilor din informația prezentată; să sintetizați cunoștințele obținute anterior pentru integrarea proceselor tehnologice ale ramurilor industriale; să distingeți consecutivitatea etapelor și particularitățile tehnologice ce influențează evidența costurilor în ramurile industriale; să enumerați documentele de evidență a costurilor și de recepție a produselor finite din ramurile industriale; să întocmiți formulele contabile de evidență a costurilor și a producției obținute; să calculați costul produselor de vinificație, conserve, lactate”. Elevii pot fi încurajați să proiecteze, în echipe sau de sine stătător, 1-2 obiective, care vor fi comparate cu cele planificate de profesor. La sfârșitul lecției, se va evalua măsura în care au fost îndeplinite ambele seturi de obiective.

Următorul pas al *Evocării* constă în reactualizarea cunoștințelor căpătate anterior, or, în învățare totul se leagă de... tot! Altfel spus, reactualizarea cunoștințelor, deprinderilor, abilităților, capacităților aflate în legătură cu cele ce vor fi formate/dezvoltate are ca efect creșterea gradului de accesibilitate, de temeinicie și de durabilitate a învățării. Ceea ce știm determină ceea ce putem învăța. La lecțiile de contabilitate, pentru reactualizarea cunoștințelor, este indicată aplicarea tehnicii *Dictarea grafică*. Aceasta presupune răspunsuri afirmative sau negative la enunțurile profesorului. Se construiește o axă din 10 segmente. În cazul unui răspuns afirmativ, se aplică parabole deasupra axei, iar în cazul unui răspuns negativ – sub axă. Dacă subiectul lecției noi vizează contabilitatea sintetică (de exemplu, operațiile de casă) pentru reactualizarea cunoștințelor se va propune caracteristica contului sintetic 241 *Casa* și principalele operații din Dt-ul și Ct-ul contului. Elevii vor completa posterele și le vor prezenta celorlalte echipe.

În cadrul etapei *Realizare a sensului*, elevii vin în contact cu noile informații, ascultând explicațiile profesorului, lecturând și rezumând un text, vizionând un film etc. Este etapa care consumă cea mai mare parte din timpul rezervat activității și care implică: prezentarea materiei și a sarcinilor de învățare, dirijarea învățării, obținerea performanței, asigurarea feedback-ului.

Prezentarea materiei noi este veriga principală a

activității didactice, modalitățile/formele de realizare a acesteia fiind, după Ioan Cerghit [1], următoarele: 1) activă, *acțională*, prin demonstrație, experimentare, observare sistematică; 2) *iconică*, prin imagini grafice sau figurative, care stimulează asimilarea cunoștințelor; 3) *simbolică*, prin structuri de comunicare verbală, scrisă sau orală, prin formule contabile, relații de calcul, care stimulează aprofundarea învățării. Acest proces are la bază câteva principii: raportarea la nivelul de dezvoltare al elevilor; corelarea ritmului de învățare cu dificultățile întâmpinate de elevi în înțelegerea și aplicarea cunoștințelor; reducerea cantității de informație, esențializarea acesteia; transferul informației dintr-un sistem de referință în altul; învățarea conceptelor prin strategii de cunoaștere inductive, deductive, analogice etc.

Dirijarea învățării de către profesor, concretizată prin intervenție directă sau indirectă rămâne o problemă de bază a managementului lecției și un criteriu semnificativ de apreciere a procesului educațional [2, p. 178]. Se disting trei niveluri de implicare:

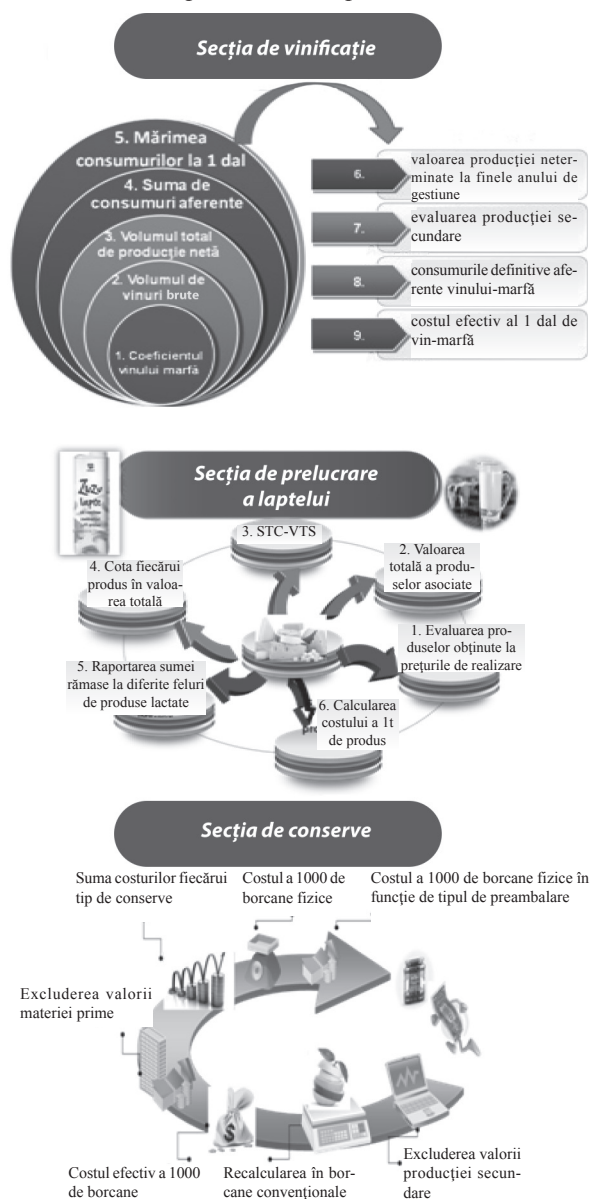
I. *Dirijare riguroasă directă* – cunoștințele se prezintă sub formă de prelegere, iar învățarea capătă un caracter reproductiv. De exemplu, *Contabilitatea datorilor curente* – materialul se prezintă în PPT, elevilor revenindu-le misiunea de a înregistra în caiete reperate teoretice care urmează a fi însușite.

II. *Dirijare moderată* – profesorul și elevii sunt deopotrivă implicați în proces, învățarea devenind activ-participativă.

III. *Dirijare minimă* – profesorul are rolul de moderator, venind cu indicații discrete, învățarea devenind autonomă, independentă. De exemplu, lucrarea practică *Contabilitatea numerarului în casierie*, elevii perfectează documente primare, registre de evidență analitică, elaborează formulele contabile ale operațiilor descrise și, în final, *Registrul de evidență sintetică 2.41*.

Aceste tipuri de dirijare se găsesc rareori în stare pură și evoluează în funcție de situațiile de învățare, de natura intervențiilor profesorului (verbale și nonverbale). Mecanismul care reglează și autoreglează dirijarea învățării este feedback-ul (conexiunea inversă). Acesta acționează în sensul ameliorării permanente a actului didactic, pe tot parcursul lecției. Feedback-ul desemnează un mecanism de reacție, de reîntoarcere, de reintroducere în sistem a rezultatelor acțiunii anterioare, în vederea reglării și autoreglării din mers a procesului dat, maximizării șanselor de succes și a minimalizării posibilităților de eșec [7, p. 211]. La predarea *Contabilității de gestiune (managerială)*, elevilor li se distribuie studii de caz și algoritmi de calculație a costului producției secțiilor de vinificație, de conserve și de prelucrare a laptelui. Feedback-ul prevede evaluarea rezultatelor calculării costului produselor conform algoritmului prezentat în fișa de lucru (vezi Figura 1).

Figura 1. Algoritmii de calculație a costului producției secțiilor de vinificație, de conserve și de prelucrare a laptelui



Elevii au nevoie de declanșarea mecanismelor de feedback pentru a putea conștientiza, chiar în timpul lecției, dificultățile apărute, erorile comise, posibilitățile de îmbunătățire a rezultatelor. Astfel, feedback-ul stimulează: aprecierea progresului; alegerea și folosirea corectă a tehnicilor de învățare; ajustarea operativă a mijloacelor, condițiilor și resurselor de învățare.

Dirijarea învățării solicită o multitudine de strategii de comunicare, de cercetare, de acțiune. Se cere a consemna în detaliu ce învață elevul și cum determină profesorul temeinicia acestei învățări. Pentru a evita improvizația și

eșecurile, profesorul trebuie să anticipeze demersul său și acțiunile elevilor: ce va face profesorul, ce vor face elevii, ce forme de activitate și ce mijloace didactice sunt mai potrivite pentru însușirea unui anumit conținut, ce exerciții și probleme vor rezolva elevii, cum vor aplica cunoștințele [4]. Pas cu pas, elevul va fi condus spre fiecare țință. În măsura posibilităților, profesorul trebuie să-l ajute să găsească singur soluțiile problemelor, nu să i le ofere de-a gata. Fiecare elev trebuie pus în situația de *a învăța făcând*, executând ceea ce indică verbele fiecărui obiectiv operațional, rezolvând sarcinile de învățare propuse.

Există numeroase strategii de predare-învățare care îl pot ajuta pe elev să se angajeze deplin în învățare, însă aspectul principal presupune „substituirea metodelor tradiționale de predare cu metode de predare-învățare moderne, axate pe elev, care facilitează procesul de învățare, stimulează interesul, dezvoltă gândirea creativă, aptitudini și atitudini exploratoare, independență, comportament activ-participativ și învățarea aplicată” [5, pp. 224-225].

În predarea-învățarea disciplinei *Contabilitate* utilizăm următoarele procedee, metode și tehnici: prelegerea activă, studiul de caz, proiectul, brainstormingul, explozia stelară, investigațiile independente, jocul de rol, dezbateră, problematizarea etc.

*Prelegerea activă* are drept scop de a sprijini elevii în procesul de învățare. Tema și conținutul prelegerii sunt distribuite în prealabil (suport de curs imprimat sau în format electronic). Pot fi folosite materiale audio și video, ilustrații, diagrame. Întrucât profesorul nu are toate răspunsurile și nu este singurul cunoscător al subiectului, elevii pot contribui cu exemple sau specificări, formulând ideile clar și punctând aspectele principale.

*Studiul de caz* constă în confruntarea elevului cu o situație reală, prin a cărei observare, înțelegere, interpretare urmează să realizeze un progres în cunoaștere. Cazul ales trebuie să fie autentic, reprezentativ, accesibil, conținând o problemă rezolvabilă prin colectarea de informații și luarea de decizii. De exemplu: în cadrul practicii de instruire la *Contabilitatea financiară I – Contabilitatea decontărilor cu bugetul privind TVA*, grupurile de elevi primesc 10 facturi fiscale, completate pentru una și aceeași lună, 5 fiind întocmite pentru operațiuni de procurări de bunuri și alte 5 – pentru operațiuni de livrări de bunuri; o declarație privind TVA pentru luna precedentă completată și câte o filă din *Registrul de evidență a procurărilor și Registrul de evidență a vânzărilor*. Sarcinile grupurilor sunt: elaborarea formulelor contabile în baza facturilor; completarea *Registrului vânzărilor* și a *Registrului procurărilor*; calcularea datoriei sau a creanței bugetului; întocmirea *Declarației privind TVA*.

*Metoda proiectului* se bazează pe anticiparea mentală și efectuarea unor acțiuni complexe legate de o temă pro-



pusă sau aleasă de elevi. Activitatea se desfășoară într-un interval de timp mai îndelungat, în mod independent sau în grup, și presupune un efort de informare, investigare, proiectare sau elaborare, soldat cu prezentarea unui produs evaluabil. De exemplu, disciplina *Bazele contabilității*, tema *Contabilitatea principalelor operații economice*, se realizează 3 proiecte de grup: *Procesul de aprovizionare*, *Procesul de producție și Procesul de desfacere*. La disciplina *Contabilitatea financiară I*, elevii au sarcina de a elabora (în afara orelor de clasă) câte un proiect individual cu tema *Modalitatea calculării salariului și a reținerilor din salariu (pentru un membru al familiei)*. La disciplina *Contabilitatea de gestiune*, se elaborează 3 proiecte de grup cu tema *Tehnologia prelucrării strugurilor*; *Tehnologia fabricării conservelor din legume și fructe și Tehnologia prelucrării laptelui*, datorită cărora elevii se vor documenta privind procesele respective, contabilitatea sintetică și analitică a costurilor și a producției obținute, modalitatea de calculație a costurilor.

*Explozia stelară*. Este o metodă de dezvoltare a creativității, prin generarea de întrebări și trasarea de conexiuni între concepte. Pe o foaie se scrie problema a cărei soluție urmează a fi identificată, apoi se notează cât mai multe întrebări care au legătură cu ea, de tipul *Ce? Când? Cum? De ce?*, din ce în ce mai complexe.

*Acvariul*. Elevii se aranjează în două cercuri: grupul “peștilor” (cercul interior) și grupul “observatorilor” (cercul exterior). Elevii din cercul interior lucrează timp de 10 minute la rezolvarea sarcinii, având la dispoziție materiale la subiect, ascultând ideile colegilor. Fiecare elev din cercul exterior observă comportamentul unui anumit coleg din cercul interior, dar și activitatea întregului grup, formulează întrebări pentru elevii-“pești”, explică demersul folosit pentru rezolvarea sarcinii, descrie comportamentul, răspunde la întrebările adresate de elevii-“pești”.

*Cubul*. Se aplică preponderent la etapa *Realizare a sensului*, dacă subiectul este unul nou sau parțial cunoscut, pentru dezbateră acestuia, descrierea unei experiențe sau a rezultatelor unei cercetări, formularea opiniei proprii față de un fenomen, elaborarea unui eseu structurat [6, p. 41]. De exemplu, la tema *Obiectele de mică valoare și scurtă durată (OMVSD) și uzura lor*, se formează 6 grupuri; se prezintă un cub virtual, care se rotește. Pe fețele cubului sunt notate operațiile: a) *Descrieți* caracteristicile categoriei date de stocuri. b) *Comparați* caracteristicile OMVSD cu cele ale mijloacelor fixe și ale stocurilor. c) *Asociați* noțiunile cu definițiile corespunzătoare. d) *Aplicați* criteriile de clasificare a conturilor pentru a caracteriza și a modela schemele conturilor sintetice: 213. *Obiecte de mică valoare și scurtă durată* și 214. *Uzura Obiectelor de mică valoare și scurtă durată*. e) *Analizați* conținutul economic al operațiilor descrise și elaborați înregistrările contabile din elementele propuse. f) *Argumentați*

ipoteza lansată la începutul lecției: *OMVSD sunt un gen specific de stocuri*.

Prezentăm câteva sugestii derivate din experiența personală în predarea disciplinelor de contabilitate:

- La predarea unui conținut determinat, circumscris unui anumit subiect, este bine să se folosească mai multe metode de învățare: una singură produce monotonie și sărăcește activitatea profesorului.
- Metodele de predare-învățare trebuie să fie adecvate conținutului studiat: de exemplu, nu se recomandă a folosi conversația la o lecție practică sau descoperirea la învățarea structurii bilanțului sau a contului contabil; formarea sistemului de cunoștințe în contabilitate presupune alte metode decât cele potrivite pentru dezvoltarea deprinderilor practice.
- Obiectivele operaționale ale lecției reprezintă coordonatele de bază pentru alegerea metodelor didactice.
- Metodele de predare-învățare trebuie coordonate cu materialul didactic și mijloacele tehnice la îndemână.
- Se va respecta ordinea unor operații: formularea obiectivelor operaționale, structurarea conținutului, selectarea materialelor didactice și a mijloacelor tehnice, stabilirea strategiilor didactice și a formelor de organizare a lecției.
- Îmbinarea optimă a componentelor lecției poate potența efectele didactice. Există pericolul ca, prin neglijarea interacțiunilor de optimizare, introducerea unui element – metodă, material didactic, mijloc tehnic etc. – să nu se soldeze cu rezultatul scontat.

În cadrul *Reflecției*, elevii își consolidează cunoștințele noi, își restructurează schema cognitivă, pentru a include în ea alte concepte. De asemenea, la etapa respectivă are loc fixarea cunoștințelor, care se poate realiza cu ajutorul tuturor celor trei variante evaluative. Acestea îndeplinesc misiuni didactice speciale, contribuind la realizarea scopului lecției: *evaluare inițială* – fixarea cunoștințelor și a capacităților care prezic reușita lecției; *evaluare continuă* – vechile cunoștințe și capacități sunt fixate în noi structuri ale conținuturilor de bază, utilizându-se diverse aplicații cu valoare formativă pentru elevi; *evaluare finală* – vechile cunoștințe și capacități sunt deschise spre viitoarele competențe [2, pp.182-183]. Prin fixarea cunoștințelor se atrage atenția asupra faptului că simpla achiziție de informații sau deprinderi nu este suficientă pentru realizarea integrală a obiectivelor operaționale. Astfel, se urmărește consolidarea cunoștințelor dobândite la toate etapele lecției, prin:

a) Prezentarea logică, unitară, accesibilă a conținutului lecției. De exemplu, disciplina *Contabilitatea financiară I*, subiectul *Contabilitatea numerarului în casierie*, propunem încadrarea într-o schemă logică a etapelor ce țin de contabilizarea operațiunilor cu numerar în casierie, a funcționarilor ce îndeplinesc operațiunile respective, precum și a termenelor de efectuare a acestor operațiuni

(vezi Figura 2). La disciplina *Contabilitatea de gestiune*, tema *Contabilitatea costurilor în subdiviziunile industriale și calculația costului de producție*, pentru consolidarea cunoștințelor și asigurarea feedback-ului, propunem modelarea unei scheme ce va conține etapele premergătoare calculației costului produselor industriale (vezi Figura 3).

b) Exerciții și probleme cu caracter aplicativ. De exemplu, disciplina *Contabilitatea de gestiune*, tema *Contabilitatea costurilor directe materiale și modul de includere a lor în costul de producție*, pasajele teoretice sunt urmate de exerciții de tipul: repartizarea consumului de lapte pe tipuri de produse fabricate în baza consumurilor normative; repartizarea consumului de piele presată pe tipuri de produse fabricate în baza coeficienților de echivalență etc.

c) Verificarea rezultatelor, cu corectări și repetări necesare însușirii depline a cunoștințelor vizate. Pentru aceasta, elevilor li se propun spre rezolvare teste cu diferite tipuri de itemi, dictări grafice, cuvinte încrucișate cu tematică contabilă.

**Extinderea** este continuarea activității de învățare în afara clasei, prin teme de casă cu caracter general (pentru toți elevii), particulare (pentru un grup de elevi) și individuale (pentru anumiți elevi). Acestea sunt însoțite de îndrumările și explicațiile profesorului, precum și de recomandări bibliografice.

1) *Temă de casă cu caracter general*. De exemplu, disciplina *Bazele contabilității*, subiectul *Sistemul de situații financiare*: „SRL Bradu confecționează mobilă. La începutul trimestrului IV al anului de gestiune prezintă următoarele solduri ale mijloacelor economice și surselor de proveniență, precum și rulajele conturilor de venituri și cheltuieli. În baza datelor prezentate, este necesar de întocmit Bilanțul la 1 octombrie 20\_\_\_, de deschis conturile sintetice și de înregistrat soldurile inițiale”. La lecția practică, se va continua rezolvarea problemei, ținând cont de operațiunile economice care au avut loc în trimestrul IV, se vor înregistra informațiile în conturile deschise, se va calcula rulajul și soldurile finale și, în baza lor, se vor elabora balanța de verificare, bilanțul și situațiile financiare.

2) *Temă de casă cu caracter particular*. De exemplu, disciplina *Contabilitatea de gestiune*, subiectul *Contabilitatea costurilor și a produselor obținute în ramurile industriale extractive*: „Studiați literatura de specialitate privind

Figura 2. Etapele procesului de contabilizare a operațiunilor cu numerar

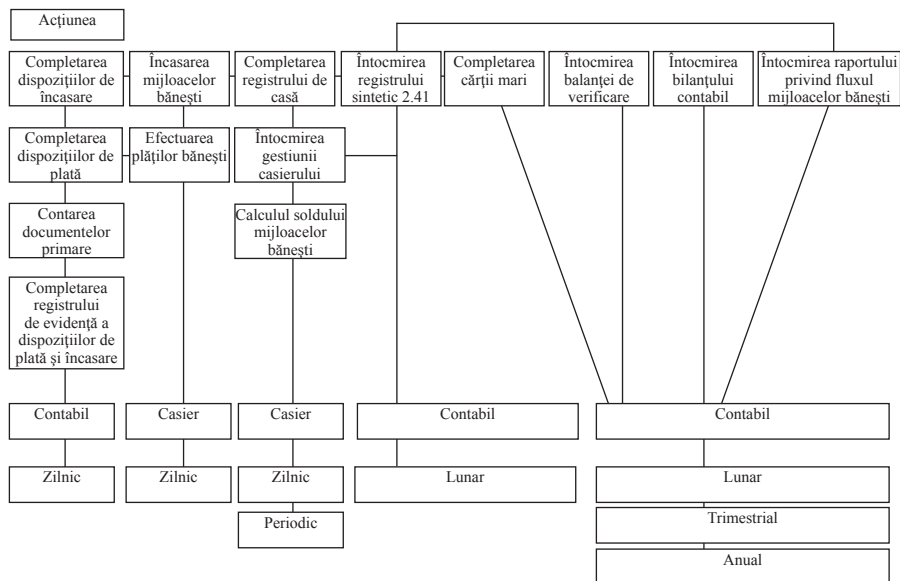
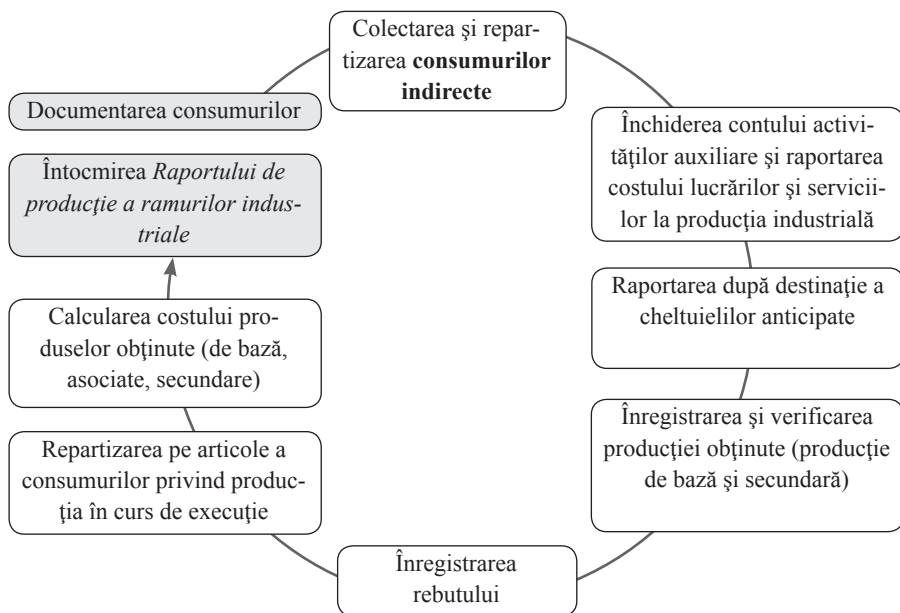


Figura 3. Etapele premergătoare calculației costului producției industriale



ramurile industriale extractive (producerea cărămizii; dobândirea pietrei brute, nisipului, varului, pietrișului), rezumați particularitățile lor, elaborați proiecte de grup despre tehnologia de fabricare sau de extragere, contabilizați operațiile legate de costurile tehnologice și produsele obținute, enumerați documentele primare perfectate”.

3) *Temă de casă cu caracter individual*. De exemplu, disciplina *Contabilitatea de gestiune*: „Descrieți etapele dezvoltării industriei de vinificație”. La disciplina *Bazele contabilității*, se va alege un elev care la lecția viitoare va prelua funcțiile profesorului și va explica subiectul *Tipurile și funcțiile Bilanțului contabil*, elaborând și o prezentare PPT.

Activitatea la lecție se consideră încheiată doar dacă se ancorează în lecția următoare. De aceea, cadrul didactic va evita temele pentru acasă ce presupun memorări plictisitoare, optând pentru sarcini de învățare care să anticipeze realizarea obiectivelor activității ulterioare.

Eficiența și calitatea sunt obiectivele de bază ale activității cadrului didactic. *Eficiențe* sunt activitățile care permit atingerea finalităților instructiv-educative în termenele planificate, cu cheltuieli minime de resurse materiale și educaționale. Iar o *lecție de calitate* poate fi considerată orice lecție caracterizată printr-o diferență dintre obiectivele de atins și rezultatele obținute minimă sau nulă. Îndeplinirea reușită a unei activități presupune, înainte de orice, o planificare riguroasă. Proiectul didactic devine un instrument de optimizare a învățării în clasă numai dacă respectă principiile individualizării și diferențierii, fără a neglija particularitățile de vârstă ale elevilor, având o capacitate sporită de a-i motiva pe tot parcursul lecției.

În cadrul unui experiment desfășurat de noi, am elaborat un proiect didactic în baza cadrului de învățare ERRE, iar altul în manieră tradițională. Scopul cercetării a vizat evaluarea impactului proiectării didactice asupra performanțelor elevilor și stabilirea nivelului de eficiență al acesteia. Experimentul de tip constatativ a fost realizat pe un eșantion de 23 de elevi (anul III, specialitatea *Contabilitate*) cu potențial intelectual similar, la diferite discipline și în perioade de timp diferite, forma de evaluare în ambele cazuri fiind testul.

La lecția de *Bazele contabilității*, materialul a fost expus sub formă de prelegere. Elevii au ascultat și au conspectat, au reținut și au reprodus informațiile. Ei însă au întâmpinat dificultăți la rezolvarea studiului de caz propus. Testul final, compus din itemi productivi și reproductivi, a fost rezolvat parțial (doar itemii reproductivi: noțiuni, definiții, clasificări). Evaluarea a scos în evidență următorul tablou: nota medie – 7,61, indicele calității – 74%.

La lecția proiectată în baza cadrului ERRE și a tendințelor didacticii moderne, profesorului i-a revenit rolul de moderator, de „partener”. Gradul de satisfacție în învățare, pe care l-au conferit elevilor strategiile didactice proiectate, motivându-i să-și construiască propriile înțelesuri, este

doar unul din criteriile de apreciere a eficienței demersului didactic. Elevii au lucrat în grup, au inițiat dezbateri, au perfectat documente, au elaborat formule contabile, au simulat operațiunile contabilului și ale casierului (operațiuni pe care cu siguranță le vor efectua în activitatea profesională), au rezolvat cu succes testul. În rezultat, sporul calității acestei lecții a înregistrat o cifră de 17% (indice al calității de 91%), iar nota medie a crescut până la 8,09 (cu 0,48).

Monitorizând activitatea, profesorul are posibilitatea să comunice cu fiecare elev în parte, să-i observe comportamentul, să fie atent la evoluția sa. Tratarea diferențiată, ajutorul acordat elevilor care întâmpină dificultăți, sarcinile de lucru interesante și motivante optimizează raportul dintre timpul solicitat de proiect și timpul disponibil, redând lecției un tempo dinamic, asigurând, totodată, un feedback rapid și eficient. Astfel, a crescut frecvența notelor de „10” și „8”, s-a redus considerabil cea a notelor de „6” și „5”.

**În concluzie:** Analizând procesul instructiv la lecțiile de contabilitate, constatăm că elevii ating performanțe dacă sunt respectate câteva recomandări: formularea clară a obiectivelor operaționale pentru fiecare lecție; compartimentarea conținutului teoretic în blocuri de învățare; aplicarea unor metode interactive, a formelor active de instruire (în echipe și perechi); accelerarea tempoului instruirii prin majorarea numărului de sarcini care dezvoltă interconexiunile dintre cunoștințele vechi și noi; direcționarea efortului profesorului asupra formării la elevi a deprinderilor: de perfectare a documentelor primare și de sinteză; de elaborare a formulelor contabile; de alcătuire a schemelor, tabelelor, planurilor, rezumatelor; de elaborare a referatelor, proiectelor; de rezolvare a problemelor; de folosire a mijloacelor TIC. Avantajul pedagogic al proiectării activității constă în posibilitatea de a preveni și a elimina fără urmări practice erorile în predare-învățare.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I. (coord.) *Perfecționarea lecției în școala modernă*. București: EDP, 2001.
2. Cristea G. *Managementul lecției*. București: EDP, 2008. 212 p.
3. Jinga I., Negreț-Dobridor I. *Inspekția școlară și designul instrucțional*. București: Aramis, 2004. 447 p.
4. Neacșu I. *Metode și tehnici moderne de învățare eficientă*. București: Ed. Militară, 1990. 372 p.
5. Patrașcu D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 698 p.
6. Temple C., Steele J., Meredith K. *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2003. 93 p.
7. Radu I. *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. București: EDP, 2006.



## EVENIMENTE CEPD



# Curs de instruire *Dezvoltarea și implementarea programului curricular comprehensiv de educație pentru sănătate în conformitate cu nevoile de dezvoltare ale elevilor și standardele internaționale*

În perioada 10-12 aprilie curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc cursul de instruire *Dezvoltarea și implementarea programului curricular comprehensiv de educație pentru sănătate în conformitate cu nevoile de dezvoltare ale elevilor și standardele internaționale*, în cadrul proiectului *Promovarea educației pentru sănătatea tinerilor*, implementat de UNFPA, în parteneriat cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova și cu susținerea Ambasadei Olandei.

Una dintre activitățile prioritare ale proiectului este revizuirea curriculumului cursului opțional *Educație pentru sănătate* în conformitate cu standardele internaționale, formarea cadrelor didactice și a echipei naționale de experți. În acest context, la instruire au participat reprezentanți ai grupului de lucru responsabil de revizuire curriculară – cadre didactice, specialiști în sănătate, experți gender, reprezentanți ai Mitropoliei Moldovei și ai partenerilor de implementare – Rețeaua de Tineri Educatori de la Egal la Egal *Y-PEER* Moldova, AO *Parteneriate pentru fiecare copil*, AO *Terres des hommes* Moldova, dar și profesori și metodiști de la direcțiile de învățământ antrenate nemijlocit în predarea cursului *Educație pentru sănătate*.

Obiectivele instruirii au vizat: analiza și descrierea particularităților dezvoltării biopsihosociale a adolescenților, explicarea sarcinilor de dezvoltare psihosocială în adolescență, precum și prezentarea metodelor de ajustare a mesajelor de sănătate adresate tinerilor și a rolului instituțiilor de învățământ în ameliorarea sănătății adolescenților.

În calitate de formatori au participat doi experți

recunoscuți în sănătatea și dezvoltarea adolescenților – Galina LEȘCO, directorul Centrului de Sănătate Prietenos Tinerilor *Neovita*, coordonator național de proiect *Generație Sănătoasă*, trainer în programul european de instruire în sănătatea adolescenților *EuTeach*, expert internațional în domeniu, și Larisa CHIREV, psiholog, lector universitar, UPSC *Ion Creangă*, expert și formator național în sănătatea și dezvoltarea adolescenților.

Participanții au apreciat pozitiv conținutul cursului, diversitatea grupului, dar și aspectele organizatorice ale instruirii. Grupul a manifestat un interes deosebit față de subiect și a participat activ la discuții și exerciții practice.

În rezultatul cursului, participanții au ajuns unanim la următoarele concluzii:

- Privarea tinerilor de educație adecvată pentru sănătate este o încălcare a dreptului acestora de a fi informați despre procesele de dezvoltare, care le afectează direct viața;
- Educația pentru sănătate, inclusiv reproductivă informală, este inadecvată în societatea modernă, când fluxul imens de informații publicate

pe Internet poate crea o înțelegere distorsionată despre sexualitate\*.

Ce este educația pentru sănătatea reproductivă holistică (ES)?

- ES este învățarea despre aspectele cognitive, emoționale, sociale, relaționale și fizice ale sexualității;
- ES asigură abordări pozitive despre sexualitate și sprijină dezvoltarea corespunzătoare vârstei;
- ES vizează sprijinirea și protejarea dezvoltării sexuale a tinerilor;
- ES începe în copilărie și progresează prin adolescență și maturitate;
- ES sporește reziliența copiilor și tinerilor etc.

O întrebare comună pentru mai mulți participanți a fost dezbătută în ultima zi de instruire: *Dacă vorbim deschis cu tinerii pe aceste teme, oare nu îi provocăm la comportamente riscante?* Studiile științifice demonstrează că aceasta este o preconcepție. Din contra, tinerii informați înțeleg mai bine consecințele și tind să amâne debutul relațiilor lor sexuale. Reprezentantii tinerilor la

instruire au menționat că mesajul pentru semenii lor este ”abstinență până când ești pregătit”.

Educația pentru sănătate îi învață pe tineri să facă față provocărilor de vârstă prin luarea unor decizii responsabile, conștiente cu privire la relațiile lor intime și abordează deschis întrebări precum: *Decizia cu privire la începerea unei relații sexuale este benevolă? Știi care sunt consecințele unei relații timpurii? Corespunde aceasta cu valorile tale? Ce îți dorești să obții implicându-te? Cunoști care sunt metodele de protecție de sarcină nedorită și de infecții sexual transmisibile?*

În perioada următoare vor fi organizate activități similare și pentru alți profesori interesați.

\* În conformitate cu definițiile de lucru ale OMS: „Sexualitatea umană este o parte naturală a dezvoltării umane prezentă în fiecare etapă a vieții, ce cuprinde componente fizice, psihologice și sociale [...]”.

Oxana DRAGUȚA, coordonator de proiect



Evenimente și activități de

## formare în cadrul proiectului **CONSEPT**

### GÂNDIRE CRITICĂ PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE

Pe parcursul lunilor martie și aprilie, conform planului de activități al proiectului *CONSEPT*, au fost organizate mai multe seminare-traininguri din cadrul programului *Gândire critică pentru formarea competențelor profesionale*, destinate cadrelor didactice care predau discipline de specialitate în instituțiile din învățământul profesional tehnic.

Reiterăm că obiectivul principal al programului se referă la consolidarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și asigurarea unui proces de predare-învățare calitativ, axat pe dezvoltarea gândirii critice și pe formarea competențelor profesionale ale elevilor. Interesul cursanților pentru aplicarea strategiilor de dezvoltare a gândirii critice, profesionalismul formatorilor, dinamica pozitivă a grupelor și aplicarea celor însușite *aici și acum* sunt factorii-cheie care asigură succesul acestor instruirii.

În urma fiecărei activități de formare, participanții aplică cele învățate, desfășurând activități originale și interesante, atât pentru colegi, cât și pentru elevii din instituțiile pe care le reprezintă.

\* \* \*

### EFICIENȚA PERSONALĂ ȘI MANAGERIALĂ

Pentru a răspunde necesităților de formare ale echipelor manageriale din cele 15 instituții implicate în activitățile proiectului *CONSEPT*, în perioada 23-25 aprilie curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc seminarul-training cu genericul *Eficiența personală și managerială*. Programul a purtat un caracter interactiv și s-a desfășurat cu utilizarea pleneră a tehnologiilor educaționale moderne, selectate și aplicate astfel încât să asigure atingerea obiectivelor propuse.



Scopul general al activității de formare a constat în actualizarea și dezvoltarea competențelor manageriale, în special a celor care se referă la sporirea eficienței personale și, implicit, profesionale. Printre subiectele-cheie abordate, evidențiem: *Eficiența personală versus eficiența managerială*; *Profilul managerului*; *Managerul lider*; *Deprinderi pentru eficiența personală*; *Deprinderi pentru eficiența publică*; *Sinergia* etc. Pe parcursul a trei zile de formare, participanții au fost implicați în variate activități, care au contribuit direct la consolidarea abilităților de soluționare a problemelor și de lucru în echipă, de management al timpului și de autoconducere. În același timp, formatorii-experti au creat contexte propice unor discuții și reflecții personale, dar și de grup, referitoare la rolul managerului și la capacitatea acestuia de a sincroniza valorile personale cu cele profesionale, facilitând, astfel, buna guvernare a instituției pe care o reprezintă.

\* \* \*

#### VIZITA DELEGAȚIEI DIN LIECHTENSTEIN

La 23 aprilie curent, Centrul a fost vizitat de o delegație din Liechtenstein, compusă din membrii bordului și coordonatori de programe din cadrul Fundației *Liechtenstein Development Services (LED)* și al Fundației *Medicor*, care sprijină implementarea proiectului *CONSEPT*, inclusiv a componentei *Dezvoltare organizațională*, coordonată de *PRO DIDACTICA*. Vizita a constituit un bun prilej pentru un schimb de opinii referitoare la implementarea și impactul proiectului, dar și pentru organizarea unei întâlniri comune a partenerilor de dezvoltare din Liechtenstein, pe de o parte, și a beneficiarilor direcți ai proiectului, managerii instituțiilor din învățământul profesional tehnic din cadrul proiectului – participanți la programul de formare *Eficiența personală și managerială*, pe de altă parte.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect

## Lansare de carte – un eveniment jubiliar important din seria *PRO DIDACTICA – 20*

Vineri, 30 martie curent, la Centrul Educațional *PRO DIDACTICA*, s-a produs lansarea unei cărți inedite *Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil*, elaborată de echipa de formatori ai Centrului: Tatiana CARTALEANU, Rima BEZEDE, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Elena DAVIDESCU, Ecaterina MOGA, Cristina ȚURCAN, Daniela VACARCIUC, Angela GRAMA-TOMIȚĂ, Raisa GAVRILIȚĂ, Olga COSOVAN, Livia STATE, Sergiu OREHOVSCHI, Valeriu GORINCIOI, Daniela STATE și Efimia MUSTEAȚĂ.

Deși astăzi pare depășit să vorbim și să scriem despre proiect ca una dintre metodele de formare și evaluare a competențelor, totuși utilizarea acestuia la rang de strategie face din statutul său o carieră fulminantă și crește vizibil, odată cu includerea unor sarcini elaborate minuțios în manualele școlare, odată cu editarea unor auxiliare didactice, care ghidează pașii elevului (și pe ai profesorului) în

cercetarea independentă, odată cu diversificarea formelor de evaluare sumativă, printre care își fac tot mai frecvent loc prezentările de proiecte, scrie unul dintre autori.

Cadrelor didactice se vor întâlni pe paginile cărții cu diverse tipuri de proiecte, propuse spre aplicare de la grădiniță până la universitate, vor parcurge algoritmi specifici pentru diverse discipline școlare. De asemenea, se analizează mai multe oportunități de abordare participativă a proiectelor ca strategie managerială, se investighează aria de utilizare a acestora în învățământul profesional-tehnic, se tratează ca pârghii ale succesului educațional în contextul unei școlii prietenoase copilului etc.

Participanții la evenimentul de lansare – reprezentanți ai *DGETS*, studenți, profesori școlari și universitari – au salutat inițiativa și au apreciat utilitatea lucrării cu caracter aplicativ, invocând necesitatea actualizării abordării proiectelor ca metodă de învățare și de evaluare, dar și conjugarea eforturilor pentru realizarea de facto a interdisciplinarității *aici și acum* în varii contexte școlare și comunitare. Astfel, formarea unor comunități dinamice și flexibile de învățare în proiectele realizate în perechi, în grup și cu întreaga clasă devine un atu esențial al demersului didactic, în particular, și al celui managerial, în general.

Invităm doritorii de dezvoltare profesională continuă să achiziționeze cartea la sediul Centrului, pe strada Armenească, 13.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ





Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

## Tehnologia instruirii

**Rezumat:** Tehnologia instruirii sau tehnologia didactică reprezintă metodologia instruirii, abordată în sens larg, ca metodologie generală a pedagogiei – promovată de teoria generală a educației – aplicată la nivelul activității de instruire, realizată și dezvoltată în contextul deschis al procesului de învățământ, organizat pe trepte și discipline de învățământ. Tehnologia instruirii angajează valorificarea conceptelor pedagogice fundamentale la nivelul teoriei generale a instruirii (didacticii generale). Din perspectiva actuală, a paradigmei curriculumului, tehnologia instruirii promovează un model al activității de instruire, conceput pedagogic la nivel: a) global

(asigurat prin centrarea asupra obiectivelor generale și specifice și a conținuturilor de bază corespunzătoare acestora); b) deschis (asigurat prin valorificarea formelor de organizare a instruirii (formală – nonformală; frontală, microgrupală, individuală, tipuri și variante de lecții etc.), susținute prin metode de predare-învățare-evaluare, adaptabile în condiții de schimbare.

**Cuvinte-cheie:** tehnologia instruirii, pedagogie, didactica generală.

**Abstract:** Teaching technology, or didactic technology, is the methodology of teaching perceived in a broad sense, as a general methodology of pedagogy, promoted by general education theory, applied at teaching level, implemented and developed in the open process of education, which is organized by stages and subjects. Teaching technology engages and explores fundamental pedagogical concepts at the general teaching theory level (general didactics). From a current perspective, seen through the curriculum paradigm, teaching technology promotes a certain model of teaching activity, pedagogically conceived at the following levels: a) global (ensured by focusing on general and specific objectives and the basic relevant content units); b) open (ensured by exploring various organizing forms of teaching (formal and informal; frontal, microgroups, individual; types and versions of lessons etc.), which are sustained through teaching-learning-assessment methods that may be adapted with changing circumstances.

**Keywords:** teaching technology, pedagogy, general didactics.

**Tehnologia instruirii** reprezintă metodologia instruirii, abordată în sens larg, la nivel de știință pedagogică generală aplicată în cadrul activității de instruire, proiectată în contextul deschis al procesului de învățământ, desfășurat pe trepte și discipline de învățământ, subordonat, funcțional și structural, sistemului de învățământ, care determină organizarea pe niveluri (primar, secundar, superior), conducerea managerială (pe verticală și orizontală), distribuția resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare), relația cu sistemul social (cultural, economic, politic, comunitar, natural).

Tehnologia instruirii definește, astfel, metodologia generală a educației aplicată la instruire, la nivel de teorie generală a instruirii sau de didactică generală. Obiectul său

de cercetare specific coincide practic cu cel al teoriei generale a instruirii, care aplică, la scara procesului de învățământ, conceptele pedagogice fundamentale definite și analizate de teoria generală a educației, în calitate de știință pedagogică (sau de știință a educației) fundamentală. Avem în vedere următoarele concepte pedagogice fundamentale:

- 1) Educația – aplicată la nivel de instruire.
- 2) Funcția și structura de bază a educației – aplicate la nivel de instruire.
- 3) Finalitățile educației – aplicate la nivel de instruire, în calitate de: a) obiective generale și specifice, valabile pe termen lung și mediu (definite în termeni psihologici de competențe generale și specifice, și în termeni sociali, de conținuturi de bază); b) obiective concrete,

valabile pe termen scurt, definite în cadrul activităților concrete/lecții etc., în termeni de *performanțe concrete*, observabile și evaluabile.

- 4) *Conținuturile generale ale educației* (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică) – aplicate la nivel de conținuturi ale *instruirii*, proiectate *curricular*, în raport de *obiectivele generale și specifice* aflate la baza construcției *planului de învățământ* și a *programelor școlare*, în funcție de care sunt elaborate *manualele școlare/universitare și materialele curriculare auxiliare*.
- 5) *Formele generale ale educației* (formală, nonformală, informală) – aplicate la nivel de *instruire*, realizată în mod *organizat* (formală/școlară – nonformală/extrașcolară, prin *activități pedagogice proiectate* de specialiști) și *neorganizat* (informală, prin *influențe spontane, incidentale, accidentale*).
- 6) *Contextul macrostructural de realizare-dezvoltare a educației* (sistemul de învățământ) – *contextul microstructural* (procesul de învățământ) *deschis*, realizat-dezvoltat prin *activități de instruire concrete* (lecții, cursuri universitare, cercuri de specialitate, consultații individuale și pe microgrupe etc.), în *situații concrete* (determinate de *resursele și de condițiile pedagogice* existente sau disponibile).
- 7) *Evaluarea sistemului de învățământ* – aplicată la nivel de *proces de învățământ*, prin *strategii de evaluare*: a) *inițială/diagnostică și predictivă*; b) *continuă/formativă, autoformativă*; c) *finală/sumativă, cumulativă*.
- 8) *Metodologia de cercetare pedagogică fundamentală și operațională*, promovată la nivelul educației – aplicată în cadrul *instruirii*, prin *sistemul metodelor didactice* (de *predare-învățare-evaluare*) în care predomină *comunicarea* (orală, scrisă, cu sine), *investigarea realității* (directă, indirectă), *acțiunea practică* (reală, simulată), *raționalizarea instruirii* (prin *algoritmizare și programare*, inclusiv *asistată de calculator*).
- 9) *Normativitatea pedagogică* promovată *macrostructural* (prin axiomele și legile educației) – aplicată *microstructural* prin *sistemul principiilor instruirii*, afirmat la nivel de: a) *principii generale de proiectare curriculară*; b) *principii de organizare curriculară*; c) *principii de planificare curriculară*; d) *principii de realizare-dezvoltare curriculară*; e) *principii didactice* (angajate în realizarea-dezvoltarea eficientă a oricărei activități concrete/lecție).

În această perspectivă *teoretică și practică, tehnologia instruirii*, în calitate de *metodologie generală a educației* (aplicată la *instruire*) sau de *metodologie a instruirii*, (abordată în sens larg), reprezintă însăși *didactica generală* (sau *teoria generală a instruirii*) în calitate de *teorie generală a educației aplicată la instruire* (vezi Viviane De Landsheere [8, p. 120]). În cadrul *tehnologiei instruirii* (sau a *tehnologiei didactice*) este integrată și *metodologia instruirii*, abordată în *sens restrâns*, care reprezintă ansamblu de *metode, procedee/tehnici și mijloace didactice* necesare pentru

realizarea eficientă a oricărei activități de instruire (lecție etc.), concepută *curricular*, conform *obiectivelor specifice*, operaționalizate la nivel de *obiective concrete*.

Analiza *tehnologiei instruirii* poate fi realizată la nivel general (epistemologic) și specific (pedagogic).

La nivel *general, epistemologic, tehnologia* definită *conceptual* în contextul oricărui domeniu al cunoașterii, are semnificația largă de *știință aplicată*. Această formulă, echivalentă cu cea de *metodologie generală*, evidențiază, în mod special, continuitatea și unitatea *epistemologică* existentă între *teorie și practică*, necesară în cadrul oricărei științe (matematice, informatice, a naturii, socioumane). Raporturile dintre *știință și tehnologie (metodologie, în sens larg)*, consemnează distanța *temporală* existentă între momentul *descoperirii științifice* și cel al *aplicării* acesteia la nivel social. În evoluție istorică, în societatea informațională, distanța dintre *știință și tehnologie* tinde să fie redusă sau chiar anulată pe circuitul epistemologic dezvoltat la nivel de *cercetare fundamentală – cercetare orientată – cercetare operațională*.

La nivel *specific, pedagogic, tehnologia instruirii*, angajată la scara *procesului de învățământ* constituie *dimensiunea aplicată a pedagogiei generale*, respectiv a *teoriei generale a educației*.

În sens larg, *tehnologia instruirii* acoperă problematica specifică *didacticii generale/(teoriei generale a instruirii)*, construită *curricular* ca *subteorie a teoriei generale a educației*. La acest nivel, *didactica generală*, în calitate de *metodologie generală a pedagogiei aplicată la instruire*, asigură baza necesară pentru elaborarea *metodologiilor particulare*, promovate ca *didactici particulare*, pe *discipline și trepte de învățământ*.

În construcția *tehnologiei instruirii*, *didactica generală (teoria generală a instruirii)* apelează la *conceptele pedagogice fundamentale*, integrate la nivel de *model-ideal*, care susțin *structura de funcționare a educației* bazată pe *corelația permanentă* dintre *educator* (care proiectează *curricular* educația, mesajele pedagogice, strategiile de dirijare/autodirijare, circuitele de evaluare/autoevaluare continuă, validate *normativ*) și *educat* (care receptează, asimilează, interiorizează și valorifică mesajele pedagogice) în context deschis (vezi Sorin Cristea [6, pp. 54-59]).

*Conceptele fundamentale ale didacticii generale (teoriei generale a instruirii)* sunt integrate la nivel de *model-ideal* al *structurii de funcționare a instruirii*, susținută prin *corelația* dintre: a) *profesor și clasa de elevi*, corelație validată *normativ* de principiile generale ale proiectării curriculare (cunoașterea – comunicarea – creativitatea pedagogică); b) *resursele pedagogice* (informaționale, umane, didactico-materiale) existente și *formele de organizare*, corelație validată *normativ* de principiile organizării curriculare (frontală – microgrupală – individuală); c) *obiectivele și conținuturile de bază*, pe de o parte, și *metodele didactice și tehnicile de evaluare*, pe de altă parte, corelație validată *normativ* prin *principiile planificării*



*curriculare* (stabilitatea obiectivelor și conținuturilor de bază; flexibilitatea metodelor didactice și tehnicilor de evaluare); d) *acțiunile de predare-învățare-evaluare*, subordonate activității de instruire, corelație validată normativ prin principiile realizării-dezvoltării curriculare (interdependența predare-învățare-evaluare; reglarea-auto-reglarea prin evaluare continuă, formativă/autoformativă) și prin *principiile didactice* (orientarea formativă pozitivă, sistematizarea, esențializarea, accesibilitatea, participarea eficientă, interdependența teorie – practică, interdependența dintre cunoașterea intuitivă – logică; reglarea – autoreglarea) (vezi Sorin Cristea [7, pp. 102-106]).

Aceste *concepțe pedagogice fundamentale*, care susțin *structura de funcționare a instruirii* la nivel general, argumentate teoretic și validate normativ de *didactica generală* (teoria generală a instruirii), asigură premisele epistemologice și logice necesare în construcția oricărei *didactici particulare*, promovată pe *discipline și trepte de învățământ*.

Paradigma *curriculumului* conține *tehnologia instruirii* ca „*praxiologie a pedagogiei*, constituită dintr-o rețea de interdependențe dintre *teorie și practică*”, angajată în realizarea unui *praxis formativ superior*. Teoria vizează *teoria generală a educației* aplicată la instruire. *Practica* vizează „*aspectele productive*” ale oricărei activități de educație/instruire realizată în contextul procesului de învățământ. *Praxisul formativ superior* confirmă „*proiectul transformator*” la nivel de activitate de instruire concretă (lecție etc.) eficientă [5].

La nivel de „*praxiologie pedagogică*”, *tehnologia instruirii*, raportată la „*sursele concepțiilor metodologice*”, afirmate istoric, poate fi abordată din perspectivă *filozofică, antropologică, psihologică, sociologică* [Ibidem, pp. 9-35].

Din perspectivă *filozofică, tehnologia instruirii* implică raportarea la *finalitățile educației* (*idealul educației; scopurile generale; obiectivele generale și specifice*) construite la nivelul interdependenței necesare între *cerințele psihologice* față de *educație/instruire și educat/elev* etc. (exprimate în termeni de *competențe*) și *cerințele sociologice* față de *educație/instruire și educat/elev* etc. (exprimate în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate). *Tehnologia instruirii* este dependentă de modul în care *finalitățile educației* concep valoric și prospectiv activitatea de *formare-dezvoltare a educatului* (preșcolarului, școlarului, studentului etc.) la nivel de *psihologizare* – prin *condiționare* sau *personalizare* a învățării – și de *sociologizare* prin simplă *aculturație* sau prin *emancipare socială*, care „*oferă subiectului prilejul și posibilitatea de a se construi pe sine însuși, de a-și conștientiza angajamentele și de a-și asuma propriile acte*” [Ibidem, p. 11].

Din perspectivă *antropologică, tehnologia instruirii* implică raportarea la realitatea *etnologică a comunității educaționale* (naționale, teritoriale, locale), a școlii, a clasei de elevi, „*în scopul cunoașterii pe viu a regulilor și a mecanismelor sociale și culturale după care se călăuzesc, în mod conștient sau nu aceste grupuri*”, constituite la nivel *macro- și microsocioal*, în evoluție condiționată de

calitatea *modelelor* afirmate (de tip democratic sau autoritar, permisiv sau dirijist, deschis sau închis etc.) [Ibidem, pp. 11, 12].

Din perspectivă *psihologică, tehnologia instruirii* implică raportarea la relația dintre *învățare și dezvoltare*, analizată în spirit *constructivist*: a) *structural-genetic*, centrat asupra unui *model* de instruire stadial, bazat pe „*progresii pedagogice*” (Piaget); b) *sociocultural* (Vîgotski, Bruner), centrat asupra unui *model de instruire* bazat pe *medierea pedagogică* între *educator și educat*, dependentă de calitatea mediului *social-cultural*, care anticipează evoluția *educatului/copilului, elevului*, în „*zona proximei dezvoltări*”.

Din perspectivă *sociologică, tehnologia instruirii* implică: a) raportarea la cadrul *social* reflectat la nivelul unui sistem de învățământ care reproduce *pedagogic* inegalitățile economice și culturale existente în societate (vezi Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron [4]), obiectivate și în zona dezvoltării limbajului în condiții de *cod restrâns* sau *elaborat*, de *contextualizare primară* sau *secundară* (vezi Basil Bernstein [3]); b) valorificarea *proceselor psihosociologice* definite prin concepte operaționale specifice (*reprezentare socială, efecte de așteptare, atribute externe – interne*), analizate la nivel de *teorie socială a învățării* (Albert Bandura [2]).

Abordarea *filozofică, antropologică, psihologică și sociologică a metodologiei/tehnologiei instruirii* „*nu trebuie, totuși, să conducă la o simplificare excesivă a pedagogicului, la conceperea lui ca simplu loc de aplicare a rezultatelor cercetărilor din științele umaniste și sociale și nici la o imagine a științelor pedagogice redusă la dimensiunile examinate aici*”. *Tehnologia instruirii* constituie un *domeniu autonom al pedagogiei*, care reprezintă *teoria generală a educației aplicată la instruire*, dezvoltată, „*în egală măsură, prin achizițiile proprii experiențe câștigate pe teren și prin aportul fiecăruia dintre curentele de gândire, istoric determinată, care o traversează*” (Marc Bru [5, pp. 34-35]).

Din *perspectivă specifică pedagogică, tehnologia instruirii* propune de-a lungul istoriei diferite *modele* de abordare a corelației dintre profesor și elev. Unele *modele* sunt fixate în zona restrânsă a „*triunghiului pedagogic*”: *cunoștințe – profesor – elevi*. La acest nivel, sunt identificate trei modele de abordare a tehnologiei instruirii, care pun accentul pe: a) *cunoștințele* predate de profesor elevilor (*modelul magistrocentrist*); b) *relația* dintre profesor și elevi (*modelul formativ*, centrat pe „*procesul de formare*”); c) *relația cunoștințe – elevi* (*modelul psihocentrist*, centrat pe „*procesul de învățare*”, promovat de *pedagogia modernă*, în prima jumătate a secolului al XX-lea, în special prin curentul *Educația Nouă* (vezi Jean Houssaye [9,10]).

Această abordare „*triangulară*” este criticată pentru caracterul său abstract, necontextualizat. Va fi completată de *pedagogie* odată cu afirmarea *paradigmei curriculumului*, din a doua jumătate a secolului al XX-lea până în prezent, care impune în plan normativ abordarea globală și deschisă a activității de educație/instruire, centrată asupra

finalităților educației/instruirii.

*Tehnologia instruirii* trebuie analizată la nivelul unor modele construite în raport de conceptele pedagogice fundamentale, care permit abordarea activității la nivel global și deschis: scop, obiective; conținuturi/cunoștințe; comunicare didactică; predare-învățare-evaluare; situație/context de realizare. În această perspectivă, sunt identificate mai multe modele de abordare a educației – aplicată la nivel de instruire – determinate de *paradigmele pedagogiei* afirmate istoric (vezi Marguerite Alter [1]):

1) *Modelul magistrocentrist*. Are ca scop general „transmiterea de cunoștințe constituite”, *predare dirijist de profesor*; preluată de elevi în mod necondiționat.

2) *Modelul pedocentrist/psihocentrist*. Are ca scop general formarea-dezvoltarea copilului/elevului ca persoană, cu respectarea absolută a intereselor sale, în spiritul *pedagogiei*, lansată în istorie de Rousseau (secolul al XVIII-lea), perfecționată, în diferite variante, de reprezentanții mișcării *Educația Nouă* (prima jumătate a secolului al XX-lea).

3) *Modelul sociocentrist*. Are ca scop general formarea-dezvoltarea „omului social”. Este centrat asupra „socializării metodice a tinerei generații” (Durkheim), concepută în diferite variante (Makarenko, Snyders, Freinet etc.), prin care este contestată tendința *psihologizării educației*.

4) *Modelul tehnocentrist*. Are ca scop general formarea-dezvoltarea capacității elevilor de învățare eficientă prin sarcini concrete. Este centrat asupra *obiectivelor concrete (operaționale)* ale lecției etc. definite în termeni de *performanțe observabile, evaluabile*. Este promovat în diferite variante: *învățământ programat* (Skinner), *instruire deplină* (Carroll, Bloom), *pedagogie prin obiective* (Mager) – valorificate în prezent și la nivel de *instruire asistată de calculator*.

5) *Modelul constructivist*. Are ca scop general formarea-dezvoltarea capacităților elevilor de *autoînvățare*. Este centrat asupra structurilor *cognitive și metacognitive* ale elevilor, valorificabile *pedagogic* la nivel: a) *genetic*, în funcție de stadiile dezvoltării (*constructivismul psihologic*/Piaget); b) de *relații* dintre *adult* (ca *educator*) și *copil* sau *elev* (ca *educat*), create într-un *mediu sociocultural* favorabil instruirii/autoinstruirii, în cadrul căruia *învățarea* anticipează *dezvoltarea*, în „zona proximei dezvoltări” (Vîgotski), mediată *tutorial* (Bruner) (*constructivismul sociocultural*/Vîgotski, Bruner).

**Paradigma curriculumului**, construită ca *model pedagogic global și deschis*, angajează *centrarea educației pe finalitățile educației* (ideal, scopuri generale/strategice; obiective generale și specifice), construite la nivelul interdependenței dintre *cerințele psihologice* ale *educatului* (exprimate în termeni de *competențe*) și *cerințele sociale* ale *educatului* (exprimate în termeni de *conținuturi de bază* validate de *societate*, care trebuie receptate, asimilate și valorificate pe termen scurt, mediu și lung).

*Tehnologia instruirii* este promovată ca *model global și deschis de concepere și realizare* a activității de instruire, la scara procesului de învățământ, impus, în plan *normativ superior* (axiomatic) de *paradigma curriculumului*. Este un produs al *teoriei generale a educației* aplicată la *activitatea de instruire*, organizată *formal*, dar și *nonformal*, în contextul *deschis al procesului de învățământ*, desfășurat pe trepte și discipline de învățământ.

Ca parte a *didacticii generale* (*teoriei generale a instruirii*), tehnologia instruirii reprezintă un *model de concepere* a activității de instruire la nivel: a) *global*, prin centrarea asupra *obiectivelor generale și specifice* și a *conținuturilor de bază* corespunzătoare, fundamentate *psihologic și social*, exprimate prin *cunoștințe de bază declarative, procedurale și condiționale*; b) *deschis*, prin valorificarea optimă, în condiții de schimbare, a *formelor de organizare* a instruirii (formală, nonformală, frontală, microgrupală, individuală, tipuri și variante de lecție etc.), a *metodelor didactice*, a *tehnicilor de evaluare*, a *stilurilor manageriale* etc. Ca *model de realizare practică, tehnologia instruirii* valorifică, în mod special, *metodologia instruirii*, abordată în *sens restrâns*, ca ansamblu de *metode, procedee/tehnici și mijloace didactice* necesare pentru îndeplinirea *obiectivelor concrete (operaționale)* ale fiecărei *activități concrete* (lecție etc.) (vezi Franc Morandi [11]).

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Alter M. Les pédagogies de l'apprentissage. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- Bandura A. Social Learning Theory. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977.
- Bernstein B. Studii de sociologie a educației. Trad. București: EDP, 1978.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1970.
- Bru M. Metode în pedagogie. București: Casa de Editură Grafoart, 2007.
- Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 2. Educația. Concept și analiză. București: Didactica Publishing House, 2016.
- Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 6. Instruirea/Procesul de învățământ. București: Didactica Publishing House, 2017.
- De Landsheere V. L'éducation et la formation. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- Houssaye J. Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: ESF, 1993.
- Houssaye J. Le triangle pédagogique: Les différentes facettes de la pédagogie. Paris: ESF, 2014.
- Morandi F. Modèles et méthodes en pédagogie. Paris: Editions Nathan, 1997.

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.



# Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil

Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2018. 112 p.

Proiectul:  
proces de învățare,  
produs evaluabil

Ca metodă, **proiectul** a intrat în uzul nostru didactic mai întâi cu atributul „de

evaluare”, de rând cu **portofoliul**. Dar cum nimic nu poate fi evaluat dacă nu a fost predat/învățat, și ideea de a evalua prin proiecte a impus profesorilor să dea doi pași în urmă și să vadă ce trebuie făcut înainte ca elevul să primească sarcina atât de modernă „Elaborează un proiect”. În consecință, învățarea prin proiecte, ușor-ușor, din deziderat și opțiune exotică ajunge o formă cotidiană de lucru la clasă (*intra muros*) și în afara pereților școlii (*extra muros*), iar proiectele propuse elevilor cuprind tot mai multe materii de studiu. Treptat, proiectele devin tot mai detaliate, însoțite de algoritmi, ies din cadrul unei singure discipline școlare și capătă amploare integrativă transdisciplinară, vizând primordial competențe-cheie: **competența acțional-strategică**, apoi **competența de comunicare** și cea **digitală**, manifestându-se plener în **competența a învăța, a ști să înveți**.

Astăzi, pare depășit să vorbim și să scriem despre proiect ca una dintre metodele de formare și evaluare a competențelor: utilizarea acestuia urcă la rang de strategie, iar statutul său face o carieră fulminantă și crește vizibil, odată cu includerea unor sarcini elaborate minuțios în manualele școlare, odată cu editarea unor auxiliare didactice care ghidează pașii elevului (și pe ai profesorului) în cercetarea independentă, odată cu diversificarea formelor de evaluare sumativă, printre care își fac tot mai frecvent loc prezentările unor proiecte.

Lucrarea de față este inspirată de experiența pedagogică a autorilor, de contactul lor permanent și nemijlocit cu actorii educaționali – elevi și cadre didactice, dar este ținută pe linia de plutire de creativitatea pedagogică. Prin exemplele incluse intenționăm să stimulăm, la rândul-i, creativitatea altor câteva sute de profesori, care vor încerca să le traducă în viață – adaptându-le, modificându-le, apreciindu-le eficiența, utilizându-le ca modele pentru alte proiecte, noi.

**V. Goraș-Postică** propune oportunități pentru abordarea participativă a managementului strategic din perspectiva proiectului, ca metodă de învățare și evaluare. **R. Bezede** prezintă și argumentează, în baza exemplelor din țările cu economie dezvoltată, beneficiile utilizării metodei proiectului în învățământul vocațional pentru formarea eficientă a competențelor profesionale. **E. Davidescu** sugerează un model de construire a unei echipe performante și eficiente, care să fie implicată plener în realizarea proiectelor de dezvoltare instituțională. În cheia noii abordări a procesului instructiv-educativ, eliberată de rigiditatea didactică și incitând elevul la învățare în mod

neostentativ, **E. Moga** și **C. Țurcan** împărtășesc exemple de bune practici, care pot pune umărul la îmbunătățirea procesului de studii în orice instituție educațională. **D. Vacarciuc** încurajează promovarea proiectelor la nivel instituțional ca o prerogativă a cadrelor manageriale și didactice, orientată spre diversificarea activităților, motivarea elevilor pentru dezvoltare și crearea unui mediu prielnic educației. **A. Grama-Tomiță** analizează metoda proiectului aplicând tehnica cubului, menționând avantajele acesteia: sporește motivația învățării, asigură transferul de cunoștințe, dezvoltă creativitatea și stima de sine, formează competențe sociale. Etapele realizării proiectelor școlare (individuale, de grup și colective) sunt prezentate de **R. Gavriliță**, iar cu o descriere a pașilor de efectuare a portofoliului clasei, precum și a criteriilor de evaluare a acestuia intervine **V. Gorincioi**. Stilizarea continuă a textului, ce duce la atingerea unui înalt nivel de cultură, o presupune proiectul ca metodă de lucru în cadrul orelor de limbă și literatură, susține **S. Orehovschi**. Pentru a-l pregăti pe vorbitorul de limbă română să răspundă onorabil, pe durata vieții, la toate provocările lexicale cu care se va confrunta, **O. Cosovan** propune proiecte de învățare a vocabularului (lexicul unui domeniu și lexicul unui text/unei emisiuni). Autoarea **L. State** recomandă organizarea demersului de învățare printr-un proiect, al cărui produs final este elaborarea unui CV al cuvântului, astfel valorificând atât aria **Limbă și comunicare**, cât și realizând conexiuni cu științele socioumane. **T. Cartaleanu** conturează pașii de lucru asupra a două proiecte de învățare, axate pe valori și atitudini, scoțând la suprafață aspecte ale relației elevului cu timpul, diferite prin competențele pe care le formează și impactul nemijlocit pe care îl produce. **E. Musteață** pledează argumentativ pentru învățarea bazată pe proiecte în educația timpurie, prezentând esența acestei metode, avantajele și dezavantajele ei, iar **D. State** propune mai multe proiecte interesante aplicabile în învățământul primar, menite să facă activitatea elevilor mai eficientă și mai atractivă, pentru ca ei să devină autorii propriei învățări. Schema propusă în lucrarea de față **Proiectul: GÂND. PLAN. INTENȚIE. IDEE. SCHIȚĂ** valorifică multitudinea de manifestări pe care le poate avea ideea unui proiect în procesul de instruire, precum și tipologia, încetățenită deja, a proiectului pedagogic. Nefiind exhaustive, ci mai degrabă complementare ca tip, acestea se pot întregi și completa reciproc, iar combinațiile posibile care se profilează sunt nelimitate. Credem cu optimism că aceste inovații nu pot să nu-i atragă pe elevi și reacția în lanț va continua. Impactul final așteptat este schimbarea atitudinii ambilor actori implicați în procesul de predare-învățare-evaluare, mai ales prin înțelegerea naturii formative a sarcinilor de tip proiect.