

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

Societatea cunoașterii în Republica Moldova

Libertatea umană și societatea cunoașterii

Imagina de sine pozitivă la preșcolari

Metoda *Proiectului* la lecțiile de limbă franceză



Societatea cunoașterii

NR.1 (47) FEBRUARIE 2008



Vlad Păslaru la 60 de ani...

VLAD PĂSLARU, doctor habilitat în științele educației, profesor universitar, personalitate notorie în domeniul educațional, ajuns la un frumos jubileu, și-a făcut, cu demnitate și responsabilitate, propriile bilanșuri și evaluări. Merită însă distinse aprecierile zecilor de mii de profesori, elevi, studenți, cercetători, dar și cele ale numeroșilor discipoli.

VLAD PĂSLARU a creat o teorie pedagogică originală cu valențe practice deosebite, a format o comunitate științifică, pe care o îndrumă de ani de zile, oferindu-i traiecte surprinzătoare și profunde.

În Laboratorul de Limbă și Literatură Română de la Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, la începutul anilor '90, cu entuziasm, competență profesională și dăruire s-au elaborat, cu călăuzirea Domniei Sale, *conceptul de școală națională*, sincronizată cu tradiția românească și cu standardele europene, *concepția de studiere în școală a limbii și literaturii române* etc. A fost și este un deschizător de drumuri în pedagogia românească de la noi, elaborând studii fundamentale în domeniu. *Conceptele de Educație lingvistică (EL) și Educație literar-artistică (ELA); probleme de axiologie a educației, de dezvoltare curriculară, de politică educațională, de identitate națională și ale principiului pozitiv al educației* îi definesc portretul intelectual de om de știință, de personalitate culturală de referință.

Lucrând, îndrumată de dl PĂSLARU, la teza de doctorat, susținând-o și grație sprijinului și perseverenței Dumnealui, pot să afirm cu recunoștință ca am învățat de la Profesorul PĂSLARU rigoarea și dedicarea profesională, profunzimea și insistența, corectitudinea și meticulozitatea, asiduitatea și responsabilitatea, verticalitatea și nonconformismul.

Dacă ne-am întreba în ce constă formula succesului profesorului PĂSLARU am găsi mai multe componente. Una dintre ele este *vocația*: de pedagog, de cercetător, de Om. Alta este *curajul*: curajul de a spune lucrurilor pe nume; curajul de a fi împăcat cu sine însuși și cu propriile principii; curajul de a deschide noi drumuri în educație și în înțelegerea identității noastre. Urmează *munca*: o muncă planificată și, în același timp, creativă; o muncă nobilă și variată ca prestație; o muncă asiduă, plină de descoperiri, revelații, surprize. Toate acestea sînt însoțite de *responsabilitate, tenacitate, profunzime și dăruire*.

Problemele dureroase, controversate cu care ne-am confruntat și, din păcate, ne mai confruntăm în realitatea noastră contradictorie, au fost abordate în mod profesionist în cercetările dlui PĂSLARU, profesorul trăind re-orientări conceptuale, de pionierat, care, spre bucuria noastră, au educat și re-educat o nouă generație de dascăli de limbă și literatură română, dar și de la alte discipline.

Acum, cînd pomul vieții dlui Profesor este încărcat de roade spirituale, ne dorim să fie luat în seamă mai mult de politicienii din domeniul educației. Am certitudinea că este un domeniu-cheie în care trebuie să se implice pentru a valorifica, în continuare, cuceririle noastre comune de după anii '90, echilibrînd relația dintre tradiție și inovație, pentru integrarea cu succes într-o Europă a cunoașterii și, nu în ultimul rînd, apărînd cauza spiritualității românești în Basarabia.

dl PĂSLARU este un luptător cu nedreptatea și mediocritatea și aceasta îi creează obstacole, dar meritele pe care le are le recunosc și dușmanii.

Îi urez Domnului Profesor sănătate multă, inspirație. Să mai scrie, dar și să-și traducă lucrările antologice în alte limbi, să-și creeze o pagină web personală, intrînd în circuitul internațional al valorilor științifice și pe această inerentă cale a contemporaneității.

Mai așteptăm și alte surprize poetice, prin care să ne descopere adevărurile din filozofia vieții Dumnealui, căci poeziile, din culegerea recentă „Celălalt obraz”, sînt florile alese de pe covorul vieții unui OM cu har ceresc.

*dr., conf. univ. Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA,
Universitatea de Stat din Moldova*

*dr., lect. sup. Lia SCLIFOS,
Universitatea de Stat din Moldova,
formator Centrul Educațional PRO DIDACTICA*



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 1 (47), 2008

Colegiul de redacție:

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

Echipe redacționale:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Culegere și corectare:
Maria BALAN
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău
Tiraj: 1300 ex.

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

Adresa redacției:

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Vlad POHILĂ	
Societatea cunoașterii în Republica Moldova: de ce? cum? încotro?	2
Vlad PÂSLARU	
Libertatea umană și societatea cunoștințelor	4
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI	
Formarea continuă a cadrelor didactice față cu provocările unei societăți a cunoașterii sau Ce ne trebuie nouă?	8
Lia SCLIFOS	
Abordarea participativă a cercetării și educația într-o societate bazată pe cunoaștere	9
Marin BĂLANUȚA	
Premisele tranziției la o societate a cunoașterii	13

EDUCAȚIE TIMPURIE

Maria BARANOV	
Imaginea de sine pozitivă (prin crearea mediului psihoemoțional favorabil)	15
Natalia CARABET	
Formarea reprezentărilor despre natură la preșcolari	17

ANUL PRO DIDACTICA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
"Participare și calitate în educație": un nou proiect regional de cercetare în țările din Europa de Sud-Est	19
Rima BEZEDE	
Diseminarea bunelor practici în cadrul Proiectului „Pentru o mai bună guvernare și responsabilizare în școală”	19
Violeta DUMITRAȘCU	
Proiectul “Un viitor pentru copiii noștri” în acțiune	20
Lilia NAHABA	
“Servicii la solicitarea beneficiarului”	21
Lilia STÎRCEA	
Proiectul „Consolidarea sistemului de educație profesională tehnică în Moldova” (CONSEPT)	21

INCLUSIV EU

Viorica COJOCARU	
Părintele crește odată cu copilul	23
Intervi cu Afredas Nazarovas:	
„Rezultatul va veni numai atunci când statul, societatea civilă și părinții vor interacționa ca parteneri...”	24
Valentina CHICU	
Să mărim șansele de succes pentru fiecare copil	25
Rodica SOLOVEI	
Individualizarea în procesul educațional: de la teorie la practică	28
Dicționar	30

EX CATHEDRA

Tatiana CALLO	
Globalizarea educației și integrarea cunoștințelor	31
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Actualizarea unor indicatori de calitate ai lecțiilor de limbă și literatură română, în condițiile orientării spre o Europă a cunoașterii	34
Ionuț BULGARU	
Relația pedagogie-istoria educației și a sistemelor de învățământ în viziunea lui Emile Durkheim	37
Natalia SPANCIOC	
Paradigma predării comparate a limbilor în perspectivă acțională	40

EXERCITO, ERGO SUM

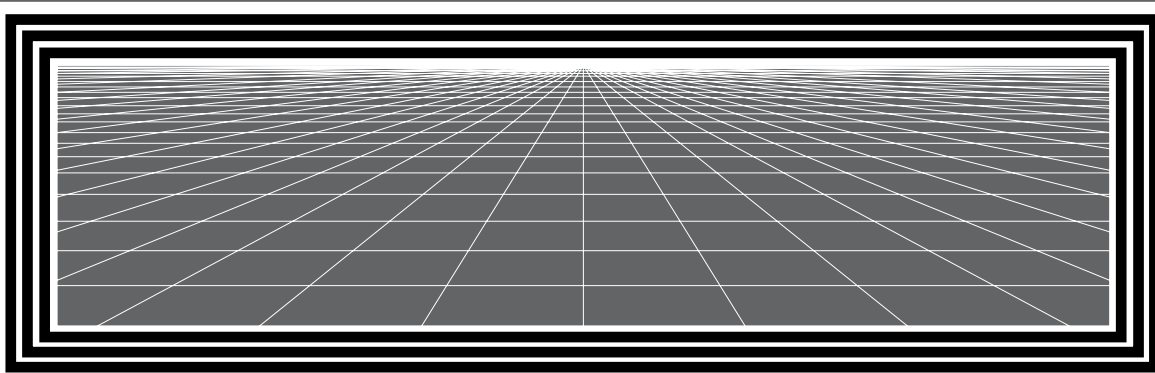
Elena DUBININ	
Utilizarea horoscopului în caracterizarea personajelor literare	43
Claudia SUHAN	
Valoarea educațională a metodei Proiectului la lecțiile de limbă franceză din perspectiva dezvoltării comunicării orale	45
Olesea URÎTU	
Compunerea școlară – act de creativitate	48
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Lecția de literatură: tradiție și modernitate	49

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Domnica CROLEVEȚ	
Jocul – metodă de stimulare a activității	51

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Educația în societatea cunoașterii	54



QUO VADIS?

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



Vlad POHILĂ

publicist

Posibil, încă din școala mea medie de cultură generală, o școală cu mulți profesori foarte bine pregătiți, am învățat, la început mai mult intuitiv, că a cunoaște, a fi documentat este o necesitate; că omul instruit, cult este „cu un cap mai sus” este un avantajat, devine un bun gospodar, un specialist de valoare; în fine, că cel ce știe mai multe se descurcă mai ușor în viață. Anii de studii la facultate, apoi debutul în carieră mi-au confirmat justetea acestei abordări. Aș putea enumera zeci, poate sute de cazuri – și curioase, și edificatoare –, când am ieșit învingător în situații dificile tocmai datorită faptului că aveam un bagaj relativ mare, oricum suficient de bogat, în domeniile de referință. Mai târziu era să găsesc alte confirmări ale utilității de a fi un om informat, documentat, un om al cunoașterii. Cum spațiul nu ne permite să înșirăm aici „povești la gura sobei”, fie ele și axate pe subiectul abordat de noi, ne vom limita la câteva trimiteri cu caracter aforistic – aceasta și pentru că o maximă, o cugetare este, în ultimă instanță, o învățătură (de regulă) mare, concentrată într-un număr mic de cuvinte.

Aristotel avea convingerea că: „Toți oamenii au de la natură dorința de a cunoaște”. Cu regret însă, nici pe departe toți oamenii fructifică acest mare, prețios, inestimabil dar „de la natură”, de la Dumnezeu, de la născătorii lor: adeseori dorința de a cunoaște este trecută pe plan secund, fiind devansată de lene, de comoditatea superficial percepută, dar și de o bizară teamă, de

alte stupide complexe, unul dintre acestea găsindu-și expresie și în fraze de tipul „Nu e bine să știi prea multe” sau „Dacă vrei să afli prea multe, poți să te strici la cap” etc. Zăbovind nițel în spațiul temporal, vom evoca o extraordinară nuanțare a fenomenului cunoașterii: *Nosce te ipsum = Cunoaște-te pe tine însuși*, îndemn atribuit lui Socrate. Cine pătrunde în adâncimea acestei cugetări, are mai multe șanse de a cunoaște lumea și viața, natura și întreg universul, oricât de complexe ar fi acestea. Căci totul începe de la cunoașterea propriei persoane: e un loc comun că poți învăța mai ușor și mai temeinic alte limbi dacă îți cunoști bine limba maternă; e o axiomă că vei cunoaște mai bine pe alții, respectiv, alte lucruri atunci când știi cine ești, ce posibilități/capacități ai, ce dorești, ce intenționezi ș.a.m.d. Facem un salt în timp, oprindu-ne la un poet englez de factură victoriană, R.Browning, care ne dumerește că „Nu există cunoaștere fără să nu fie putere”. Am descoperit relativ târziu acest aforism, dar cu atât mai mare mi-a fost surpriza citindu-l, căci, intuitiv, am considerat întotdeauna că omul cunoscător, documentat, instruit este nu numai puternic, dar și liber în opțiuni și în acțiuni, mai mult încă: și un popor instruit are mai multe șanse de a scăpa de tutela străinilor, de asuprire din partea altora; acestui popor i se deschid mai multe căi spre propășire, spre o evoluție benefică tuturor reprezentanților lui. Și dacă liricul romantic din Anglia pune cunoașterea în legătură cu puterea, apoi E. Cioran o corela cu... însăși fericirea omenească! „Cunoașterea a ridicat un zid de netrecut între om și fericire. Suferința nu e decât cunoștința Absolutului”. Și pentru ca acest gând cioranian să nu sperie pe cineva, adăugăm în finalul respectivului excurs prin universul aforistic o cugetare a lui V. Pârvan care, avem impresia, are ca destinatari cu precădere pe tineri: „Mai sus, tot mai sus... Nu însă pe treptele ierarhiei, ci în cunoaștere și înțelegerea lumii”.

Aceste și alte gânduri converg spre un numitor comun: cunoașterea ca o necesitate și o garanție a propășirii societății. Cum putem lesne deduce, preocuparea pentru tandemul sau dualul *om (societate)-cunoaștere* este veche și, îndrăznim să spunem – constantă. Totuși, evoluția științei, respectiv a cunoașterii, a dictat fiecărei epoci anumite „reguli ale jocului”, exigențe, imperative, principii, care diferă de la o epocă la alta.

Să vedem care ar fi cerințele sau poate principiile specifice *societății cunoașterii* în epoca contemporană.

Competențele, sau capacitatea omului de a acționa, a aprecia, a soluționa și a decide ceva la un grad ce i-ar permite să devină o autoritate în domeniu, au definit, în linii mari, dintotdeauna societățile, civilizațiile. Tocmai competențele au generat, de-a lungul veacurilor, spiritele enciclopedice, conducând în sec. XVII la apariția, în Franța, a Enciclopediei – o amplă sinteză a cunoștințelor umane, elaborată, pentru uzul comunității, de către o echipă de personalități ale științei, literaturii, artelor, meșteșugurilor etc. Pe urmele enciclopediștilor francezi, faimosul nostru cărturar B. P. Hasdeu a inițiat elaborarea unui Dicționar nu doar explicativ, etimologic, frazeologic, dar și universal. Inițiativa, uluitoare prin concepție și realizare chiar de la primul volum, s-a dovedit a fi peste puterile unui singur om, fie el și cu facultățile lui Hasdeu, din care motiv continuarea lui a fost pusă în seama Academiei Române. A fost și aceasta un semn al necesității de specializare – mai restrânsă și, concomitent, mai profundă, în sec. XX și în prezent tocmai *specializarea* devenind un criteriu de bază al competențelor. Așadar, un semn distinctiv, un imperativ, al societății cunoașterii ar fi specializarea tot mai strictă și mai aprofundată. Da, sînt apreciate și spiritele sau imboldurile enciclopedice, cu vaste cunoștințe în diferite domenii, totuși cel mai cotelat – ca fiind de o utilitate deosebit de eficientă – este specialistul bine ancorat într-un domeniu anume de studiu, cercetare, respectiv de promovare, propagare, popularizare a domeniului dat.

Cunoașterea mai multor limbi, aplicarea cunoașterii limbilor străine la fel au fost prețuite de-a lungul timpului, recurgîndu-se foarte des la capacitățile, la roadele activității poligloților. În epoca modernă, marcată de un dialog intens între oameni, națiuni, state, a cunoaște o limbă sau câteva limbi străine nu mai constituie apanajul unui cerc, relativ restrîns, de filologi, de alți savanți sau diplomați. Studiul limbilor străine a devenit pretutindeni o politică culturală ridicată la rang de stat. Cu o jumătate de secol în urmă era un lux, un „blazon de noblețe intelectuală” ca un tînăr studios să știe o limbă străină; cu un sfert de veac în urmă acest „lux” a prins a se generaliza; în prezent, cele mai multe licee și universități prevăd studiul a două sau chiar trei limbi. O pot spune din propria-mi experiență: cunoașterea oricărei limbi înseamnă o fereastră larg deschisă spre

un nou univers cultural, informațional, dar și emotiv. Bucuria, marea satisfacție a comunicării, a revelațiilor continue ar fi doar două din multiplele avantaje pe care ți le oferă studiul mai multor limbi, indiferent că sînt acestea niște idiomuri „mari”, de circulație universală sau „mici”, limitate la uzul unui popor de câteva milioane. Nu în zadar se spune: Cîte limbi cunoști, de atîtea ori om ești! Cum însă o marcă distinctivă a societății contemporane este abordarea pragmatică a lucrurilor, fenomenelor, din acest punct de vedere pot confirma axioma că studiul, cunoașterea limbilor este un capital de excepție: da, unul intelectual, spiritual, dar care te ghidează cel mai sigur spre cucerirea altor capitaluri, inclusiv spre capitalul în accepția clasicilor economiei politice.

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

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

În fine, un aspect al ființării noastre în *societatea cunoașterii* ar fi instruirea continuă, instruirea pe parcursul întregii vieți. Pentru a ne elucida aserțiunea dată, vom recurge din nou la o comparație de ordin cronologic. Popoarele scandinave (suedezii, norvegienii, danezii, finlandezii, islandezii), dar și națiunile baltice (mai întîi estonii, apoi letonii și lituanienii, aflați în sfera

de influență a regilor și cărturarilor de la Stockholm) au lichidat analfabetismul încă la înc. sec. XVII. În același veac au învățat a scrie/a citi, în proporții de masă germanii și polonezii, urmași de francezi, care au soluționat această problemă după Marea Revoluție din anii 1789-1793.

După unirea Principatelor, domnitorul Al. I. Cuza a inclus în lista de priorități ale noului stat deschiderea în toate comunele de școli primare, proiect pus în aplicare de Spiru Haret la răscrucea sec. XIX-XX, și finalizat, cu un real succes în România Mare, așadar, și la noi, în Basarabia, în perioada dintre cele două războaie mondiale. Chiar dacă regimul sovietic, după 1940 și din nou, după 1944, a umilit populația basarabeană prin acel *likbez* de tristă faimă, care nu însemna altceva decât învățarea alfabetului chirilic, realitatea le-a demonstrat că cele patru clase românești adeseori făceau concurență studiilor obținute în școala medie, dacă nu și celor universitare din URSS! Așa sau altfel, la prăbușirea imperiului sovietic, cea mai mare parte a populației actualei R. Moldova avea studii medii (10 sau 11 clase); un procent semnificativ de locuitori absolviseră școli de meserii (profesional-tehnice), colegii („tehnicumuri”) sau facultăți (institute, universități). Prin anii '90 ai sec. XX a avea studii superioare se considera un plafon... Acum, se impune tot mai mult necesitatea studiilor

de masterat, de doctorat, alte forme de învățământ postuniversitar.

Astfel încât, omul contemporan, pentru a face față provocărilor epocii, este pus în situația de a învăța... nu, nu chiar toată viața! dar, cu certitudine, o bună parte din anii pe care i-i „sloboade” Cel-de-Sus. Nu este oare această situație un element al suprasaturării? Totul depinde de om, de profesiunea aleasă, de aspirațiile, de ambițiile, de proiectele, dar și de necesitățile fiecăruia. Unii *trebuie*, alții *doresc* să învețe toată viața. În societatea barbară, omul se conforma legilor societății și numai respectându-le a putut merge mai departe, spre o relativă civilizație. În epoca victoriană, cei mai mulți britanici și irlandezi au adoptat principiile specifice unei existențe de tip victorian, fructificând beneficiile unei înfloriri economice și culturale. În consecință, în epoca ce-și face sinonim nu numai *societatea libertății*, dar și *societatea cunoașterii*, oamenii au de ales între libertatea faptei, acțiunilor, modului de viață și cunoașterea a tot ce se poate și a tot ce este necesar, util, benefic. Omul cu cap pe umeri va opta pentru o îmbinare cât mai armonioasă a libertăților și șansele de a cunoaște cât mai multe. Măcar și de aceea că este cu adevărat liber – dar și puternic – omul informat, documentat, cel ce se lasă mai întâi pradă fascinației de a ști, apoi și altor tentații pămîntești. De fapt, cum bine se cunoaște – urma alege.



Vlad PĂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

Libertatea umană și societatea cunoștințelor

Într-un proces continuu de concurență loială, societatea democratică este mereu lăudată și decorată cu diverse determinative, precum *societate informațională*, *societate a comunicării*, *societate a religiei*, *societate a globalizării*, *societate a ecologiei*, mai nou, *societate bazată pe cunoștințe* [4], prin care își dezvăluie și mai mult bogatul său potențial în atingerea idealului dintotdeauna al omenirii – *Omul liber și desăvârșit*. Vechimea acestui ideal este demonstrată, de ex., de sentința biblică: *Drept aceea, fiți voi desăvârșiți, precum Tatăl vostru cereș desăvârșit este!* [Matei, 5:48]

Pentru științele educației contează mult atât definirea științific corectă a societății moderne, în cadrul căreia/prin care/pentru care se desfășoară educația¹, cât și a aspectelor prin care societatea însăși este definită, în ambele cazuri criteriul de bază fiind conceptul modern de om, educatul.

¹ Finalitatea educației este educatul însuși, care însă trăiește într-o anumită societate, de aceea educația lui se realizează, implicit și colateral, și pentru societate, dar nicidecum doar pentru societate.

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

Grație faptului este permisivă oricăror opinii, idei, concepte, paradigme etc., a căror vitalitate este hotărîită

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

Cunoașterea a fost și este activitatea și valoarea spirituală cea mai de preț. Datorită universalității sale, ea s-a identificat, în cotidian, cu cunoștințele, iar acestea din urmă – cu adevărul. Cu cît se dezvoltă cunoașterea umană cu atît mai importante erau considerate cunoștințele, ca să devină în cele din urmă un cult, ce se mai menține și astăzi, deși exploziile informaționale care s-au produs în lanț începînd cu sf. sec. XIX au demitizat rolul cunoștințelor, cunoașterea și educația fiind centrate pe capacitatea de a cunoaște, nu pe acumularea de cunoștințe.

Adevărul, ca valoare ce reprezintă cunoașterea, a fost și prima, în plan diacronic, recunoscută ca fundamentală pentru întreaga omenire: *Și veți cunoaște adevărul, iar adevărul vă va face liberi.* [Ioan, 8:32] Inițial, adevărul era căutat și descoperit, mai puțin creat (activitate specifică literaturii și artei), în ambele universuri: *exterior*, de natură materială și socială, și în *universul intim* uman, de natură spirituală. Instaurarea în viața socială a religiilor monoteiste, apoi și valorile Renașterii au instituit și o orientare clară în căutarea/descoperirea și definirea *Adevărului* în universul intim al omului, fără însă ca acțiunea să conducă la avansarea adevărului în calitate de ideal uman/educațional, fenomen cauzat, în mare parte, și de reticența bisericii față de celelalte tipuri de adevăr (științific, artistic). Și în această epocă, ca și în evul mediu, în care puterea religiei era dominantă, idealul uman era reprezentat în continuare de relația individ-divinitate. *Adevărul* a fost recunoscut ca ideal al omenirii mult mai tîrziu, în epoca modernă, marcată esențial de revoluții tehnico-științifice, care au produs *idealul omului dezvoltat multilateral și armonios*. Dar, deși în aceeași perioadă, omenirea a cunoscut și o amplă dezvoltare a filozofiei, istoriei, literaturii și artelor, idealul uman elaborat era centrat pe cunoașterea rațională, care urmărește adevărul științific obiectiv-subiectiv, dedus mai ales din lumea materială, și mai puțin cunoașterea

spirituală, sau *autoreflexivă* [termenul lui I. Kant, 6], producătoare de adevăr subiectiv-obiectiv, reprezentată în special de cunoașterea artistică și de cea religioasă și care este responsabilă de constituirea universului intim uman. Datorită “materialismului” său – respingerii implicite a ideii divine, a forței morale care dă unitate lumii și unicitate ființei umane – acest ideal, în spațiul educațional sovietic și postsovietic, s-a menținut cu circa o sută de ani mai mult decît în celelalte zone ale lumii, unde a fost elaborat, deja începînd cu sec. XX, un alt ideal uman și educațional – cel *al libertății umane*, aferent societății democratice.

Cronologic, *Adevărului* i-a urmat *Binele*, sau adevărul moral, care a venit să completeze adevărul-cunoaștere, deoarece acesta din urmă deseori îi înspăimînta pe oameni prin deschiderile către esențe care nu totdeauna le erau benefice. *Binele* s-a instituit constant și definitiv în sistemul de valori al omenirii odată cu stabilirea relației individ-divinitate, în care spiritualitatea este conjugată cu moralitatea. Dar nici o perioadă istorică n-a avut ca ideal uman/educațional *Binele*, acest fenomen fiind mereu resimțit de oameni mai ales ca absență a adevărului și/sau a dreptății: *Adevărul/dreptatea-i la fundul mării*, afirmă o zicală populară românească, sentința fiind cu atît mai plină de disperare cu cît *marea* (în opoziție cu *codrul* și *muntele* – “spațiul mioritic” – L.Bloga) n-a fost vreodată spațiu existențial congenital pentru români, deci este percepută ca locul cel mai inaccesibil și mai străin ființei umane. “Inexistența” binelui sau precaritatea acestuia este dată și de o altă zicere populară: *Unde-i bine – nu-i de mine; Unde-i rău – hop și eu*.

Frumosul, sau principiul armoniei universale, subiectiv-obiective, a sintetizat *Adevărul* și *Binele* într-o calitate care abia acum acordă ființei umane specific identitar în raport cu celelalte ființe: inteligența, despre care se crede că ar fi specifică omului, este caracteristică și unui număr mare de alte ființe, precum maimuțele, cîinii, caii, delfinii, șobolanii etc.; însă doar omul singur este capabil să creeze și să recepteze frumosul artistic – *arta fiind esențială ființei*. [Șt. Lupașcu, 7] Deși și *Frumosul* își are originea în perioada stabilirii relației omului cu divinitatea (divinitatea și frumosul sînt legate de noțiunea de *perfectiune*), ca valoare fundamentală a omenirii – a devenit valoare universală, deci proprie fiecărui individ, și omniprezentă – s-a constituit abia în epoca Renașterii, către sfîrșitul căreia a și fost definită deplin și durabil de către I. Kant [6].

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

tip de societate nefiind capabilă să asigure prioritatea acestei valori (exemplu: eșecul comunismului), deși respectiva prioritate a fost declarată încă de prima revoluție franceză. Se crede însă că doar societatea democratică modernă este capabilă să instaureze dreptatea socială, și această credință nu este lipsită de teme dacă ne referim la societatea modernă occidentală. Aceasta însă ar însemna reconversia *Dreptății* din spiritual în social și sărăcirea în consecință a universului intim uman, fapt care s-a și întâmplat în Occident, unde primează alte valori decât cele spirituale.

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

Constatăm astfel că nu *cunoașterea* este specifică postmodernității, ci *libertatea*, care însă le include implicit și pe celelalte valori fundamentale, precum, de exemplu, libertatea de a cunoaște. Deși sec. XXI a fost supranumit, mai întâi, secol al spiritualității și credinței religioase, apoi și secol al informației și al comunicării, el rămîne a fi în esență un secol al libertății umane, un secol al formării omului liber. Nu omul care cunoaște multe este astăzi omul ideal, ci omul care își consumă timpul istoric (perioada de la naștere pînă la moarte) pentru propria desăvîrșire, a fi desăvîrșit însemnînd în măsură egală a fi un om cult (=cunoscător/deținător al valorilor omenirii) și un om aflat în raporturi de armonie cu sine (universul intim) și cu lumea din afara sinelui. Această stare a ființei umane poartă denumirea de *libertate* și este posibil a fi atinsă doar odată cu edificarea unei societăți democratice, în care fiecare este liber, fără a constrînge libertatea celuilalt.

Or, *societatea bazată pe cunoaștere* (*societate a cunoașterii, societate a cunoștințelor*), nu este denumirea unui nou tip de societate, ci o metaforă publicistică care marchează atît rolul științei în societatea modernă, cît și unul din aspectele conceptului educațional modern, deoarece pentru noțiunea de *societate* termenul definitoriu este *economie* – orice tip de societate este bazat pe relații economice, pe cînd termenul *cunoaștere*, în afară de știință, desemnează una dintre cele trei coordonate fundamentale ale educației: **homo cogitus**, sau *cunoașterea*, care produce cunoștințe, informații: **a ști**; **homo faber**, sau *activitatea*, care acordă omului capacitatea de **a ști să facă**; **ecce homo**, sau *manifestarea sinelui*, care produce atitudinile: **a ști să fii**.

Termenul *societate*, cu sensul său de bază, indică asupra “totalității oamenilor care trăiesc laolaltă, fiind legați între ei prin anumite raporturi *economice*; ansamblu unitar, sistem organizat de relații între oameni istoricește determinate, întemeiate pe relații *economice* și de schimb.” [8] (evid. n. – VI.P.) Și *Noul dicționar universal al limbii române*, deși avansează, în definirea termenului *societate*, din economic către cultural și istoric – “totalitatea oamenilor care trăiesc laolaltă în mod organizat, avînd aceleași instituții, legi, aceeași cultură (și origine comună); sistem de relații existent între acești oameni” [9] – indică ca primordiale instituțiile sociale, legile, apoi și cultura, și nu se referă deloc la cunoaștere (deși cultura o presupune implicit).

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

Cunoașterea însă, în sensul ei cel mai larg – acțiunea de a cunoaște și rezultatul ei; reflectare în conștiință a realității existente independent de subiectul cunoscător; faptul de a poseda cunoștințe, informații, date asupra unui subiect, asupra unei probleme; cunoștință [DIXIT, 10] – este *primordială educației*, deoarece îl instalează *atitudinal* (deci, *paideic*) pe individ în cele două universuri: intim și exterior, *paideia*, conform lui L. Mumford, fiind “educația considerată ca o transformare a personalității umane pe tot parcursul vieții, și care joacă un rol major în fiecare aspect existențial... *Paideia* nu este pur și simplu educație, ea este *creație și invenție*. Și omul însuși este opera de artă pe care *Paideia* caută să o formeze.” [Apud 11, p. 2]

Apariția termenului *societate a cunoștințelor* se datorează proceselor de globalizare și informatizare a societății umane. Acestea însă, chiar dacă ar putea da denumire societății moderne, nu exprimă esența ei. Astfel, nu feudalismul a reprezentat valoarea fundamentală

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

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

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

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

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Liliana
NICOLAESCU-ONOFREI

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Formarea continuă a cadrelor didactice față cu provocările unei societăți a cunoașterii sau Ce ne trebuie nouă?

În contextul educațional basarabean din ultima vreme a început să se evidențieze clar interesul specific, dacă nu chiar general, pentru problemele formării continue. Există un proiect al „Strategiei formării profesionale continue în sistemul educațional din R. Moldova”, au fost publicate „Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general”, este elaborat și își așteaptă aprobarea „Regulamentul privind implementarea standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general” etc.

Obiectul scurtei intervenții de față însă nu îl formează prevederile documentelor menționate și gradul de corespondență al lor (sau de răspuns?) la imperativele unei societăți a cunoașterii.

Aș vrea să încep de la **competențele cheie** ale elevului absolvent, care trebuie să dicteze schimbări calitative și în sistemul de formare continuă.

Grupul de Lucru pentru Deprinderile de bază al Comisiei Europene a lucrat (2001-2004) asupra unui set de opt competențe cheie, definitivat încă în 2005: comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competențele de bază la matematică, științe și tehnologie; competența digitală (TIC); competențe de învățare pe parcursul vieții (a învăța să înveți); competențele interpersonale, interculturale și civice; competențele antreprenoriale; conștiința culturală.

În documentul „Competențe cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți – un cadru european de referință”, competențele sînt definite ca o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini, care sînt adecvate contextului și de care are nevoie orice individ, pentru împlinire și dezvoltare personală, cetățenie activă, incluziune socială și angajare în câmpul muncii. Tot aici se evidențiază că, la finele educației inițiale, tinerii trebuie să aibă aceste competențe dezvoltate într-o măsură care să le permită să se considere pregătiți pe deplin pentru viața adultă, urmînd să și le mențină și perfecționeze pe parcursul întregii vieți. Nu cred că s-ar găsi cineva care să afirme că aceste competențe nu sînt importante și pentru sistemul nostru educațional. Mai mult decît atît, așa ori altfel, aspecte

ce țin de cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare formării acestora se regăsesc cu ușurință în standardele educaționale și în obiectivele de referință curriculare.

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

Referindu-ne la **competența de comunicare în limbi străine**, este cazul să recunoaștem că pentru marea majoritate a cadrelor didactice (nu vorbim de cele ce predau disciplinele în cauză), nici o limbă străină (cu excepția limbii ruse, poate?) nu este încă un instrument funcțional de lucru, de perfecționare profesională. Or, limitarea la resursele informaționale în limba română, eventual rusă, nu ne poate asigura accesul la ultimele realizări în domeniul didacticii și pedagogiei moderne. Lipsa abilităților de comunicare în limbi străine e un mare dezavantaj și în cazul nevoii de participare la proiectele internaționale de schimb de experiență, și, de ce nu, poate în curînd, la cele de mobilitate europeană. Ca să nu mai vorbim de iminența lor pentru înțelegerea și acceptarea diversității, pentru cultivarea unei atitudini tolerante și a abilităților de „a învăța să trăiești împreună cu alții”, lucruri pe care le vrem prezente la educabili, dar nu întotdeauna le au educatorii. Deocamdată, sistemul de formare continuă și cel de atestare a cadrelor didactice nu oferă oportunități/nu stimulează în nici un fel cunoașterea limbilor străine de către profesori.

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

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

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

Competențele antreprenoriale, așa cum sînt definite în cadrul european de referință, vizează abilitatea individului de a-și pune ideile în acțiune, în practică. Ele solicită creativitate, inovație, acceptare de riscuri, precum și dexterități de planificare și implementare a unor proiecte concrete. Din unghiul acesta de vedere, școlile de la noi și colectivele lor sînt cu cîțiva pași înaintea programelor de formare. Colectivele pedagogice își analizează punctele tari și punctele slabe, caută și

găsească oportunități de formare profesională, elaborează proiecte pentru propria instituție sau pentru întreaga comunitate, își stabilesc obiective de dezvoltare și depun maximum de eforturi pentru a le realiza. Ce se întîmplă cu programele de formare? În ce măsură conținutul și formele de implementare a acestora răspund provocărilor create de nevoile reale ale profesorilor și școlilor?

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Lia SCLIFOS

Universitatea de Stat din Moldova

Evoluția societății contemporane ne demonstrează că factorul limitativ în dezvoltare va fi legat din ce în ce mai mult de cunoaștere. În acest context apare conceptul de *societate bazată pe cunoaștere*, folosit în paralel cu cel de *economie bazată pe cunoaștere*. O economie fundamentată pe cunoaștere, se menționează în Declarația

Abordarea participativă a cercetării și educația într-o societate bazată pe cunoaștere

de la Lisabona, este axată pe o societate informațională, pe educație și cercetare. Evident, utilizarea intensivă a cunoașterii, inclusiv generarea de cunoștințe, reprezintă esența unor procese care au rezultat economic, dar societatea cuprinde un cadru mai vast decît economia și progresul spre societatea cunoașterii va avea drept consecință, dincolo de efecte economice, realizarea mai deplină a personalității umane.

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

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

independent de știință, accesibil și altor instituții culturale, inclusiv școlii.

Pentru a descrie sistemul de învățământ într-o societate bazată pe cunoaștere este necesar să menționăm că mediul în care se dezvoltă și interacționează componentele acestuia trebuie să fie unul creativ, creativitatea constituind o problemă primordială și principala sursă de progres. De aceea, activitatea școlii trebuie orientată astfel încât să susțină creativitatea – accesul la cunoaștere, însușirea și, ulterior, multiplicarea ei în plan cantitativ, dar, mai ales, în plan calitativ. Învățarea axată pe *cercetare și creativitate*, generată în cadrul interacțiunii dintre individ și mediu, precum și în cea dintre individ și individ, va consta în evidențierea contradicțiilor, acestea urmînd a se constitui în “motor” al cunoașterii.

În situația dată, se conturează și mai pregnant valoarea *parteneriatului educațional* – „un concept complex ce reflectă o atitudine și o relație a agenților sociali care devin parteneri în câmpul educației” [2, p. 7].

J. Dewey, J. Piaget, L. Vigotsky, B. C. Гершунский au analizat într-un context științific diferit importanța interacțiunii sociale în evoluția cognitivă. Studiile contemporane în domeniul dezvoltării instituțiilor educaționale, realizate de D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, P. Clarke, R. Cîndea, D. Cîndea, V. Popa etc., demonstrează că școlile de succes tind să stimuleze implicarea activă a tuturor factorilor interesați, oferind un suport solid acestor eforturi, dar și resurse adiționale pentru sporirea oportunităților de învățare. De asemenea, se atribuie o semnificație specială identității comunitare care încurajează angajamentul în atingerea unor performanțe înalte.

Literatura de specialitate (W. Ocon, A. Băran-Pescariu) relevă faptul că în școlile eficiente succesul este asociat cu un puternic sentiment al identității și implicării elevilor, profesorilor, părinților și a comunității în sens larg. Mai mult ca atât, imaginea creată este cea a unei comunități bine integrate, în care toți actanții au un angajament sporit în asigurarea reușitei școlii. Astfel, se poate face referire la *abordarea participativă*, prin intermediul căreia școlile performante stabilesc modele de lucru ce amplifică implicarea celor interesați.

Ținînd cont de cele expuse mai sus, putem presupune că dacă instituția educațională exclude factorii enumerați din acțiunile desfășurate, există probabilitatea ca acest lucru să devină un obstacol în calea producerii schimbării.

În opinia L. Cuznețov, actualmente parcurgem cea de-a treia etapă în evoluția raporturilor familie-școală, caracterizată prin preocuparea părinților pentru viitorul copiilor lor, prin instituirea unei colaborări între respectivele instituții sociale. Introducerea unei terțe persoane în relația școală-copil este “o mediere favorabilă din punct de vedere psihopedagogic, deoarece optimizează cunoașterea copilului, intercomunicarea agenților educaționali, asigurînd unitatea cerințelor” [2, p.12-19].

Școala și comunitatea se pot antrena într-un *proces de cercetare valoros, în crearea unei societăți bazate pe cunoaștere*. K. Lewin, unul dintre principalii elaboratori ai conceptelor de cercetare prin acțiune-reflecție participativă [9], a integrat conceptele de conducere democratică, dinamica grupului, învățarea prin experiență, cercetarea prin acțiune și teoria sistemelor deschise. Concepțiile lui au contribuit la formularea metodologiei cercetării participative de către alți savanți: R.Tandon (conceptul de cercetare participativă în context social, 1989), W. Whyte (conceptul de cercetare participativ-acțională, 1989), W. Torbert (conceptul de cercetare prin acțiune, 1991), J. Elliott (activitățile reflexive și conștientizarea necesităților de schimbare, 1991), Sohng, Sing Sil Lee (interdependența dintre teorie și practică în cercetarea participativ-acțională, 1995) etc. [9, 13, 16, 14, 6, 12].

Un proces cu rădăcini istorice adînci, numit *acțiune, cercetare și reflecție participativă* (ACRP), se evidențiază prin importanță și, după părerea autorilor, este un amalgam de metode, tehnici și comportamente participative. În fruntea elaboratorilor abordării ACRP se situează P.Freire (1982), care a accentuat rolul implicării și, mai ales, al reflecției în dezvoltare. În anii 80-90 ai sec. XX se conturează trei concepții bazate pe abordarea participativă a cercetării: cercetarea prin acțiune, cercetarea participativă și cercetarea participativ-acțională.

Cercetarea prin acțiune (CA) urmărește mai mult acumularea experienței de cercetare decît producerea de cunoștințe și este determinată de o situație atipică, de sentimentul că ceva nu este în ordine și trebuie schimbat. De obicei, în respectivele situații funcționează strategia căutării intuitive (A. B. Кудрявцев) și, din acest motiv, nu există finalități clare. În cazul dat, profesorul apare în ipostaza cercetătorului cu experiență care ajută elevii să identifice acțiunile de schimbare fără a se angaja în ele. J. Elliott (1991) menționează că într-un grup condus de un profesor-cercetător activitățile reflexive, metacognitive sînt cele ce creează contextul pentru perceperea necesității de schimbare pornind, după A. Н. Подьяков (2000), de la o situație atipică.

Un aspect mai puțin explorat în R. Moldova este *abordarea participativă a cercetării*. *Cercetarea participativă* (CP) diferă de CA prin faptul că, în cadrul acesteia, profesorul-cercetător selectează grupul de persoane interesate și colaborează cu ele pentru a studia realitatea socială [16]. Acțiunea începe cu un dialog care urmărește cunoașterea reciprocă, autocunoașterea și înțelegerea împărtășită. CP unește persoane diferite ca pregătire, vîrstă, ocupație în jurul unei probleme de interes comun, avînd drept obiectiv valorificarea experienței personale și a celorlalți prin reflecții critice asupra rezultatelor. Specific pentru CP este faptul că cei implicați se percep ca membri activi și utili ai comunității școlare, în sens îngust, sau sociale, în sens

larg. În cadrul CP se aplică strategia căutării sistematice (A. B. Кудрявцев), deoarece este mai complexă, pune accent pe monitorizarea procesului de cercetare și reclamă în egală măsură intuiția și rațiunea.

Cea mai importantă dimensiune în implicarea elevilor se manifestă la nivelul clasei, acolo unde ei pot fi încurajați să-și asume responsabilități pentru propria învățare. Din aceste considerente, „sarcina cadrului didactic este de a stimula inițiativa și perseverența” [8, p. 78], ceea ce facilitează formarea unor abilități de planificare, discuție, gândire critică, luare de decizii etc. Realizarea unor investigații de interes comun pentru elevi, profesori, școală presupun, bineînțeles, faptul că instituțiile de învățământ sînt locuri unde copiii și adulții conlucrează, fac schimb de idei și se susțin reciproc. Dezvoltînd această teză, putem afirma că profesorii-cercetători-îndrumători posedă abilități de a organiza activitatea astfel încît să stimuleze cooperarea.

Abordarea participativă poate fi extinsă dincolo de zidurile școlii, incluzînd părinții și alți membri ai comunităților locale. Contează atitudinile colectivului pedagogic: dacă profesorii văd în acești factori o potențială barieră în activitatea desfășurată, nu vor fi în stare să încurajeze participarea lor, dar dacă îi consideră sursă de sprijin, atunci vor fi dispuși să o stimuleze. Vom exemplifica prin a face referire la Proiectul „Istoria Liceului „Ion Creangă””, realizat de un grup de elevi, profesori de liceu și profesori pensionari, o experiență interesantă de CP al cărei farmec consta în angajarea în investigație de noi persoane care au continuat valorificarea documentelor de arhivă.

În anul 2003, am participat la elaborarea curriculumului și a fișelor de lucru pentru cursul „Educație pentru dezvoltarea comunității”, pilotat în 15 școli din R. Moldova și aprobat în anul 2004 de Ministerul Educației ca opțional. Elevii din Rublenița, r. Soroca, l-au apreciat înalt, considerîndu-l util atît pentru ei, cît și pentru comunitate, se menționează în ziarul „Alternative rurale” (octombrie, 2003). Elevii din Pelivan, r. Orhei, au realizat o cercetare în comunitate pentru a identifica problemele și a se implica în soluționarea acestora. Profesoara lor, I. Madan, a remarcat următoarele: „N-am presupus ce impact surprinzător va avea respectiva disciplină asupra elevilor”. Z. Rotundu, directoarea școlii din s. Roșietici, Florești, consideră că acest curs trebuie introdus în toate instituțiile din republică, iar profesorii din Cahul, Cucoara, Baccealia, Căușeni, Zberoaia au observat o deosebire în modul de a gândi al elevilor care urmează cursul dat și al celor ce nu au asemenea posibilitate („Alternative rurale”, martie, 2004).

Rezultatele unui sondaj de opinie, efectuat de Centrul CONTACT, în anul 2004, confirmă cele relatate mai sus. Întrebați dacă „Educația pentru dezvoltarea comunității” răspunde așteptărilor celor implicați, 103 (din 120)

chestionați au răspuns afirmativ, 14 au susținut că parțial și doar 3 au indicat că nu. Experiența de predare a cursului „Educație pentru dezvoltarea comunității”, și nu numai, ne conduce la ideea că există mai multe tipuri de produse ce pot fi realizate în comun: expoziții tematice de informare sau promovare, programe și acțiuni de investigație întru dezvoltarea comunității, proiecte de rezolvare creativă a problemelor locale, cercetarea istoriei familiei, școlii, satului etc. Implicarea activă a elevilor în cercetarea problemelor relevante pentru unitatea de învățământ și comunitate, antrenarea lor în luarea deciziilor și încurajarea pentru asumarea de responsabilități este un factor esențial în perfecționarea școlii și dezvoltarea unei societăți bazate pe cunoaștere. Merită atenție și următorul fapt: cadrul formal ce reglementează activitatea instituțiilor educaționale din R. Moldova stimulează o asemenea implicare.

Cercetarea participativ-acțională (CPA) are, de regulă, obiective clare și unește persoane afectate de o problemă. De exemplu, elevii și părinții s-au adresat cu rugămintea de a soluționa problemele legate de realizarea temei de casă. Astfel, ideea de a studia acest fenomen s-a materializat prin derularea unui nou proiect „Timpul de învățare și temele de casă”, care a finalizat cu sensibilizarea administrației și a colectivului pedagogic, cu luarea unor decizii comune: realizarea temei de casă să nu depășească o treime din ora academică; gradul de dificultate să fie asigurat la nivel de înțelegere; să se creeze context metodologic pentru conștientizarea necesității temei de acasă; să fie valorificată permanent în cadrul orelor.

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

Sinteza practicii educaționale de succes pune în evidență existența unui spațiu vast pentru lansarea diverselor inițiative la nivel local, dar rezultatul depinde de faptul dacă aceste inițiative sînt stimulate. Orice localitate se confruntă cu o serie de probleme specifice care cu timpul, devin cronice pentru comunități și instituțiile educaționale. Imposibilitatea statului de a le rezolva deplin creează premise pentru identificarea soluțiilor la nivel local care vin din partea școlii, profesorilor, elevilor, părinților etc. Aceste realități sugerează nevoia modificării rolului instituției educaționale în comunitatea în care activează. Școala devine mai sensibilă la trebuințele comunității și transformă efortul de satisfacere a acestora într-o prioritate a activității sale, evident, în limitele politicii educaționale și ale resurselor existente. Elevilor li se propun activități ce presupun studierea nevoilor comunității în baza cărora pot elabora proiecte

de cercetare pentru rezolvarea unor probleme concrete. În rezultat, ei devin mai conștienți de capacitățile, potențialul lor, de propria valoare, precum și de oportunitatea de a crea condiții locale pentru practici de succes.

Școala are misiunea de a educa generația în creștere, de aceea trebuie să-și asume rolul de instituție comunitară lider, de organizație cu inițiative care să genereze parteneriate eficiente și cooperare, care să dinamizeze și să dezvolte o societate a cunoașterii. Aceasta poate fi inițiativa unor programe de parteneriat ce ar urmări sporirea calității vieții, ar promova valori precum responsabilitatea, conlucrarea, participarea, transparența și comunicarea. Educația este eficientă doar dacă cei implicați direct sau indirect sînt receptivi la problemele cu care se confruntă aceasta, au încredere și cooperează întru rezolvarea lor, se simt responsabili pentru rezultat. Factorul-cheie al parteneriatului profesor-elev-c omunitate îl reprezintă colaborarea în termeni de avantaj reciproc, de beneficii majore pentru toate categoriile cuprinse în triadă.

Privit ca o prioritate, parteneriatul profesor-elev-comunitate necesită o reconceptualizare din perspectiva reformelor în derulare în diferite sfere ale vieții sociale și, nu în ultimul rînd, a celor din învățămînt. Baza metodologică a respectivului model de parteneriat o constituie următoarele principii: principiul colaborării și cooperării în rezolvarea problemelor; principiul conducerii participative; principiul orientării pragmatice a procesului educațional; principiul extinderii sferei de aplicare a achizițiilor școlare; principiul implicării optime a tuturor factorilor educaționali; principiul sinergetic în activitate [11].

Există multiple oportunități de creare a parteneriatelor. Noi ne-am referit la parteneriatele de cercetare din perspectiva dezvoltării acestei competențe la elevi și edificării unei societăți bazate pe cunoaștere. Competențele elevilor se formează în procesul de învățare, dar nu numai la școală, ci și în familie, printre prieteni, colegi, fiind influențate de cultură, politică. Cultivarea lor este deci un demers complex care depinde de mediul în care se educă elevul.

Revizuirea sistematică a activității de cercetare permite crearea de condiții pertinente formării unui capital de competențe specifice, iar practicile de succes, inclusiv realizate de elevi, reprezintă experiențe valoroase. Identificarea și promovarea acestor experiențe constituie un factor stimulator esențial în contextul demotivării crescînde a elevilor pentru activitatea de învățare. Monitorizarea procesului de cercetare și valorificarea practicilor de succes este posibilă prin angajarea tuturor subiecților implicați în cercetare, într-un dialog constant, constructiv. Nu este însă o noutate că învățămîntul nostru preferă să pună accent mai mult pe insuccese, pentru a le evita ulterior. Ne întrebăm atunci de ce nu recurgem la valorificarea succeselor pentru a

le repeta în alte contexte?

În final, concluzionăm că realizarea proiectelor de cercetare în parteneriat sau cercetarea subiecților de interes școlar sau comunitar influențează mult atît procesul, cît și rezultatul, deoarece: 1. pluralitatea/multitudinea punctelor de vedere exprimate de cei implicați în cercetare sau afectați ulterior de rezultatele ei oferă condiții pentru o analiză mai profundă a problemei investigate; 2. diversitatea posibilelor soluții condiționează identificarea celei optime în funcție de necesitățile și interesele tuturor celor implicați; 3. împuternicirea elevilor de a rezolva probleme comunitare, de a face ceva de real folos sporește motivația.

Această viziune pare a fi una prea îndrăzneată, dar, să recunoaștem, viitorul aparține celor ce vor putea utiliza resursele locale în procesul instructiv, educația devenind o prioritate nu numai pentru școală, ci și pentru alte instituții sociale și de stat, facilitînd dezvoltarea unei societăți dinamice bazate pe cunoaștere.

Știința contemporană se caracterizează prin multidisciplinaritate, printr-o evoluție accelerată și aplicarea noilor cunoștințe, printr-o tehnologie bazată pe știință și, nu în ultimul rînd, printr-o integrare a activității de cercetare științifică cu cele de educație. Astfel, științei îi revine o importanță deosebită într-o societate bazată pe cunoaștere, activitatea de cercetare științifică reprezentînd cel mai înalt mod de dezvoltare a resurselor umane. În învățămînt, acest obiectiv se va realiza prin formare continuă prin și pentru cercetare. Cercetarea științifică, abordarea participativă a cercetării este o sursă reală de revoluționare a cunoștințelor, garanția progresului economiei naționale pe termen mediu și lung, pe de o parte, iar, pe de alta, cercetarea științifică deține un rol decisiv în evoluția durabilă a societății, fiind esențială pentru dezvoltarea personalității și limitarea exodului de persoane competente. În acest context, promovarea activităților de formare prin și pentru cercetare reprezintă o sarcină primordială a școlii contemporane într-o societate bazată pe cunoaștere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Băran-Pescaru, A., *Parteneriat în educație. Familie – școală – comunitate*, Editura Aramis, București, 2004.
2. Cuznețov, L., *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional*, Chișinău, UPS „I.Creangă”, 2002.
3. *Declaration of the Presidency of the European Council*, Lisbon, 22-23 March, 2000.
4. Dewey, J., *Democrație și educație*, EDP, Buc., 1972.
5. Duca, Gh., *Cercetarea științifică – condiție primordială sine qua non a cunoașterii*. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățămîntul superior și cercetarea – piloni ai societății bazate pe cunoaștere”*, Ch., CEP USM, 2006.
6. Elliot, J., *Action Research for educational change. Milton Keynes England*, Philadelphia, 1991, 163 p.

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



Marin BĂLĂNUȚĂ

rețeaua CONECT

Premisele tranziției la o societate a cunoașterii

“Instituția școlară acționează într-un mod oarecum paradoxal: ea pregătește individul acum pentru o realitate care apare mai târziu. Valorile preconizate prin învățămînt nu se vor actualiza toate, întotdeauna. Societatea reală, care se ivește, nu le va mai solicita. Viitorul poate aduce numeroase surprize din acest punct de vedere. De aceea, școala trebuie să pregătească persoana pentru scenariul deschise, pentru situații polivalente, pentru valori plurale. Astfel încît nu pe specificitatea conținuturilor valorice se

va pune accentul, ci pe capacități și atitudini de raportare la valori. În momentul cînd individul este învățat să judece și să semnifice valorile în genere, atunci viitorul (lui, al celorlalți) este salvat.”

(Constantin Cucuș)

Societatea cunoașterii presupune o transformare radicală a instituțiilor din toate domeniile: politic, social, economic, cultural, educațional. Instituțiile societății cunoașterii trebuie să devină structuri flexibile, conduse și deservite de profesioniști de o înaltă moralitate ce plasează binele public înaintea binelui personal. Încă în anul 1930 A. Einstein afirma: “Viața mea interioară și exterioară depinde atît de mult de munca celorlalți, încît trebuie să fac un efort extrem pentru a da atît de mult cît am primit”. Adresîndu-se educatorilor, el spunea: “Trebuie să ne ferim a predica tinerilor ca scop al vieții succesul în sensul curent al termenului.

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

În modificarea viziunii și a comportamentului esențială este reforma sistemului educațional. Educația de-a lungul întregii vieți urmează a fi realizată de societate în ansamblu, de aceea instituțiile de învățămînt superior trebuie să treacă la o nouă paradigmă a învățării ce ar putea avea următoarele trăsături:

Paradigma veche	Paradigma nouă
Asimilează ce poți obține/ce îți oferă cunoștințele	Cursuri la cerere
Calendar al anului universitar	Activități universitare tot anul
Universitatea ca citadelă	Universitatea ca idee
Diplomă de absolvire	Învățare de-a lungul întregii vieți/calificări multiple
Universitatea “turn de fildeș”	Universitatea “partener social”
Student=tînăr de 18-25 ani	Student de la naștere la moarte
Cărțile – principal material didactic	Informație la cerere/diverse surse
Post didactic pe viață	Valoare de piață
Produs unic	Mai multe variante de produs

Studentul “bătaie de cap” Predare în sala de curs/laborator Abordare multiculturală „Cărămizi și mortar” Abordare unidisciplinară Centrat pe instituție Finanțat de guvern Tehnologia – o cheltuială	Studentul “client” Predare în orice loc Abordare globală Biți și baiți Abordare multidisciplinară/transdisciplinară Centrat pe piață Finanțat de piață Tehnologia – o investiție
---	---

Alăturăm acestor trăsături imperativul fundamental de a transmite nu numai cunoștințe, informații, ci și valori, experiențe, acel gen de cunoaștere ce asigură celui ce învață posibilitatea de a participa la descoperirea ordinii, armoniei și frumuseții existenței.

O inovație instituțională specifică societății cunoașterii, ce imprimă o nouă relevanță învățămîntului superior și cercetării științifice, este constituirea unui nou tip de organizație – rețeaua eterogenă de cooperare. Rețelele (au existat și anterior, mai ales sub forma rețelelor omogene – în domeniul telecomunicațiilor sau al rețelelor științifice) desemnează „un ansamblu de indivizi legați prin fluxuri de informație pe care le schimbă, prin contactele pe care le au sau prin referirea unora la lucrările altora” [3]. Rețelele de cooperare eterogene se bazează pe conlucrarea instituționalizată între instituții, actori sociali care pînă acum activau separat și în concurență. Ideea fundamentală a acestui tip de rețea este acumularea în comun a resurselor care le-ar permite celor implicați să aibă acces la resursele altora. Nu este vorba însă de un simplu schimb de resurse, ci de o permanentă negociere și reconstrucție a relațiilor în cadrul rețelei, care fertilizează întreaga acțiune, fiind principala sursă de valoare adăugată. Explicația acestei realități poate fi faptul că „rețelele aduc o nouă concepție despre afaceri și organizare bazată pe implicarea valorilor și normelor cooperării, asigurînd rolul principal al relațiilor informale (acceptate de bună voie și în comun) și nu al celor formale (instituite oficial în cadrul ierarhiei). Aceasta este perspectiva valorico-normativă asupra rețelelor, caracterizate nu ca un tip formal de organizare, ci ca o relație morală bazată pe încredere, pe capital social.” [4]

„O rețea este un grup de agenți individuali care împărtășesc norme și valori informale în afara celor necesare tranzacțiilor obișnuite de piață.” [2] Cooperarea în cadrul rețelelor eterogene ilustrează modelul competiției pozitive. Așadar, în materie educațională are relevanță definirea următorilor termeni: 1. **alfabetizare digitală (digital literacy)** – abilitatea de a culege și de a folosi informații prezentate de computer. A fi alfabetizat digital înseamnă a fi capabil de a căuta și a primi informații, de a naviga și a comunica *on-line*, de a participa la un dialog în cadrul comunităților virtuale; 2. **e-competențe (e-skills)** – abilitatea de a folosi noile tehnologii informaționale și de comunicare (TIC) ca un instrument de lucru în afaceri sau în situații ce nu sînt legate de sectorul TIC.

Pentru noi, evoluțiile ce au loc pe plan internațional reprezintă o șansă, aceea a integrării în procesul de tranziție la o societate a cunoașterii fără parcurgerea unor etape premergătoare. Această mutație va antrena schimbări sociale importante, deoarece resursele principale ale societății cunoașterii nu mai sînt cele materiale și banii, ci cunoașterea, ilustrată preponderent de capitalul uman și cel social; puterea nu mai este dată de bani, ce asigură controlul și distribuția resurselor, ci este dată de cunoaștere, ce asigură distribuția echitabilă a resurselor și mobilitatea factorului muncă.

Aceste schimbări nu pot fi determinate prin decizie guvernamentală. Ele presupun un proces de remodelare a comportamentelor, a modalităților de acțiune, inclusiv un mod nou de luare a deciziilor la nivel macro- și microeconomic. Evident, generalizarea utilizării tehnologiilor informaționale și de comunicații la nivelul societății, o reformă a învățămîntului care să vizeze dobîndirea unei culturi solide prin instruirea de-a lungul întregii vieți, un statut nou al cercetării științifice ca sector înalt productiv, cu accent pe cercetarea fundamentală, constituie măsuri spre implementarea acestor modificări esențiale. Dar, mai presus de toate, este important să se înțeleagă, la nivelul factorilor de decizie politică și economică, precum și la nivelul individului, complexitatea perioadei pe care o traversăm și care impune o serie de exigențe, al căror răspuns se regăsește în promovarea cunoașterii. De aceea, studiile ce contribuie la înțelegerea complexității acestei perioade, a schimbărilor ce au loc la delimitarea conceptelor ce definesc fenomenele și procesele specifice și ajută la fundamentarea rolului activ al școlii ca instituție de maximă importanță pentru dezvoltarea societății noastre în tranziție constituie un pas spre societatea cunoașterii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Maria **BARANOV**

Creșa-grădiniță nr. 216, mun. Chișinău

Imaginea de sine pozitivă (prin crearea mediului psihoemoțional favorabil)

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

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

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

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

Printr-o asemenea atitudine îi transmitem copilului mesajul că este important. Nevoile lui se află pe primul

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

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

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

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

Secvențe din viața copiilor la grădiniță:

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

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

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

❖ *Copiii vopseau casa iepurașului – o cutie de carton cu perii mici. Sănduța cu Petrică „zugrăveau” acoperișul, dar fără spor. Sănduța a luat vasul cu vopsea și l-a răsturnat peste acoperiș, a luat peria și a început să întindă vopseaua pe cutia de carton. Educatoarea le-a spus copiilor: „Sănduța și Petrică, ați finisat repede.”*

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

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

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

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

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

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

Adultul promovează încrederea în sine, el vrea să-l vadă pe copil în stare a întreprinde ceva pe cont propriu: îi oferă posibilitatea de a-și exprima opțiunile, de a hotărî ce cîntec să interpreteze, ce poveste să asculte, cu cine să lucreze într-un centru, cîtă salată să-și pună în farfurie, cu ce mînă să arunce în țintă;

îl încurajează să facă anumite lucruri singur – să-și toarne apă în pahar, să-și pregătească materialele pentru desen, să decidă cine va răspunde la întrebarea pe care a adresat-o; îi oferă posibilitatea de a găsi soluții pentru ca, de exemplu, barca pe care a construit-o să nu se scufunde; îl stimulează să exploreze mediul înconjurător (terenul de joc), să decidă ce utilaj să aleagă; organizează activități prin care copilul repetă acțiunile, formîndu-și anumite abilități, deprinderi. **Dacă trăiesc în prietenie, copiii învață că lumea este un loc frumos în care poți trăi.**

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

Copilul este orientat cu blîndețe spre o soluție constructivă.

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

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

Părinții au reorientat atenția copilului asupra propriei persoane.

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

❖ *Iată ce a făcut o mamă cînd l-a văzut pe băiatul ei cu o cutie cu chibrituri: „Andrieș, am o mașinuță. Ți-o dau ție”. Copilul a lăsat chibriturile din mînă și a luat mașinuța. Ridicînd cutia, ea a zis: „Îmi dai mie cutia? Mulțumesc, puieule. O pun la loc”.*

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

În concluzie, comunicarea cu copiii presupune respectarea următoarelor reguli:

- fiecare copil este important; încrederea că fiecare copil va reuși;
- se acceptă și se învață și din greșeli;
- confidențele se ascultă și nu se divulgă;

- se apreciază consecvența și imparțialitatea;
- se apreciază fiecare efort;
- copilului îi este creată o atmosferă adecvată de lucru; sînt nelipsite umorul și buna dispoziție.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Natalia CARABET

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

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

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

La nivel de cunoaștere:

- să recunoască anotimpurile;
- să le poată numi;

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

La nivel de aplicare:

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

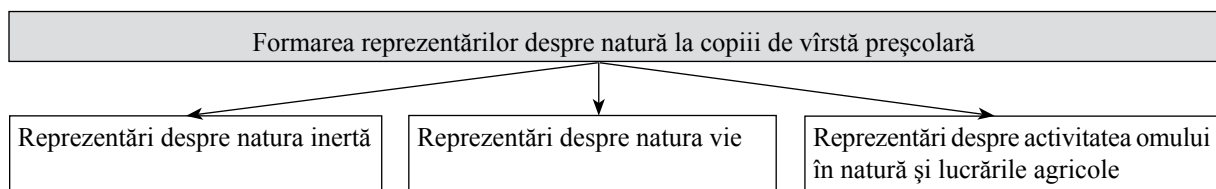
Informațiile oferite preșcolarilor au fost împărțite convențional în următoarele compartimente: *natură inertă, natură vie, activitatea omului în natură.*

Metodologia aplicată a presupus:

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

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

Formarea reprezentărilor despre natură la preșcolari



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

Prezentăm în continuare desfășurarea activității

CĂDEREA FRUNZELOR

Obiective:

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

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

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

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

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

*Vesela verde cîmpie acu-i tristă, vestejită,
Lunca bătută de brumă acum pare ruginită,
Frunzele-i cad, zbor în aer și de crengi se dezlipesc
Ca frumoasele iluzii dintr-un suflet omenesc.
și a poeziei „Frunza” de N. Esinencu:*

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

Jocul didactic “Recunoaște copacul după frunză”

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

La finele activității se vor comenta următoarele proverbe:

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

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

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

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

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

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

Recenzenți:

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



ANUL PRO DIDACTICA



“Participare și calitate în educație”: un nou proiect regional de cercetare în țările din Europa de Sud-Est

Pe 6-7 februarie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat un interviu prin metoda focus grup cu directorii de școli din mun. Chișinău și din raioanele Anenii Noi, Strășeni și Ialoveni. Au fost puse în discuție probleme vizînd calitatea parteneriatului școală-familie, s-au prezentat practicile pozitive de soluționare a problemelor școlii cu ajutorul părinților, s-au enunțat unele aspecte grave de absență și dezinteres din partea unor părinți, reducerea implicării la suport financiar și material etc.

Activitatea s-a desfășurat în cadrul unui nou Proiect “Participare și calitate în educație”, Proiect regional de cercetare în țările Europei de Sud-Est, cu sprijinul financiar ESP (Education Support Program) și coordonat de Centrul de Politici Educaționale de la Universitatea din Liubliana, Slovenia. În cadrul primei

întineri a organizațiilor participante din 10 țări (15-16 ianuarie 2008, Belgrad, Serbia) au fost identificate câteva chestiuni prioritare în domeniu: decalajul dintre politicile educaționale și implementarea acestora, incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale, a celor din familiile social-vulnerabile, a minorităților, implicarea insuficientă a părinților în activitatea școlii și în luarea deciziilor, reducerea calității educației, în general. Una dintre disfuncții și anume participarea redusă a părinților a fost aleasă pentru a fi investigată în profunzime, la nivel internațional, pe parcursul a trei ani. Grupul-țintă al proiectului vor fi directorii de școli (cl. I-IX), care se vor implica în sondaje naționale, vor propune practici pozitive și vor participa în campanii de *advocacy* pentru ameliorarea calității și echității în educație.

Coordonator: Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Diseminarea bunelor practici în cadrul Proiectului „Pentru o mai bună guvernare și responsabilizare în școală”

În cadrul Proiectului „Pentru o mai bună guvernare și responsabilizare în școală”, implementat în parteneriat cu Centrul Educația 2000+ , București, și finanțat de Institutul pentru o Societate Deschisă, Budapesta, au fost organizate două vizite pe teren pentru diseminarea bunelor practici ale echipelor manageriale.

Pe 7 februarie, la LT Gura Galbenei, s-a desfășurat seminarul de prezentare a practicilor de succes din activitatea Consiliului Profesorial. Seminarul a fost

coordonat de Vera Ciudin, directoarea Liceului. Participanții de la LT „Alexandru cel Bun”, Slobozia; LT „M. Eminescu”, Comrat; LT Varnița; LT „A. Russo”, Orhei; LT „L. Damian”, Rîșcani, au avut ocazia să asiste la câteva lecții organizate conform tehnologiilor educaționale avansate. De asemenea, cei 12 manageri și profesori au participat la o ședință deschisă a Consiliului în cadrul căreia s-a realizat un schimb eficient de experiență. Cadrele didactice de la această instituție

susțin toate inițiativele echipei manageriale a Liceului, se implică în luarea de decizii, fapt de contribuie la buna guvernare a instituției.



Cea de-a doua activitate a avut loc la LT „Alexandru cel Bun” din s. Slobozia. Directorul instituției, Petru Berdos, împreună cu echipa au prezentat unele experiențe pozitive ale Liceului, în special ale Consiliului Elevilor. Astfel, cei 18 participanți (cîte un manager și 2 elevi din fiecare școală-pilot), au avut posibilitatea să asiste la o ședință deschisă a Consiliului Elevilor și la diverse activități extracurriculare. Printre reușitele Consiliului Elevilor se numără: participarea activă a elevilor la luarea de decizii în cadrul liceului; parteneriatul eficient și viabil Consiliul Elevilor-APL; motivația sporită a elevilor de a se implica în variate activități.

Participanții au rămas plăcut surprinși de succesele înregistrate de echipele acestor instituții, exprimîndu-și dorința de a mai lua parte la astfel de acțiuni. Sperăm ca experiența avansată a acestor școli va contribui cu adevărat la o mai bună guvernare și responsabilizare în școală.

Coordonator: Rima BEZEDE

Proiectul „Un viitor pentru copiii noștri” în acțiune

În cadrul Proiectului „Un viitor pentru copiii noștri” se desfășoară vizite de lucru pe teren. Formatorii participă la activitățile organizate de profesorii-diriginți din raioanele de sud ale republicii, beneficiari ai Programului de Burse.

Activitățile abordează diverse aspecte ale problemei copiilor rămași singuri acasă, în urma plecării părinților la muncă peste hotare. Urmărind realizarea obiectivelor Proiectului, activitățile țin neapărat să-i implice atît pe elevi, cît și pe adulți – părinți, profesori, subiecți comunitari etc.

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

Astfel, pe 28 ianuarie, la LT nr. 2, Vulcănești, Nadejda Mocanu, psiholog, la ora de dirigiență „Libertatea – mit sau realitate” a ghidat cu multă iscusință dezbaterile în vederea limpezirii situației create și, totodată, a conștientizării *stării de pseudolibertate* în care s-au pomenit copiii din familiile dezintegrate.

Vizitele din 29-30 ianuarie și 4 februarie curent au avut loc, după cum urmează, la LT Dezghinja, r. Comrat, LT „M. Guboglo” și Școala-internat din or. Ceadăr-Lunga, utilizînd în calitate de suport ghidul operațional „Învăț să fiu”.

Au fost puse în discuție subiecte ce vizează diversitatea situațiilor de risc și problema drogurilor. De asemenea, au fost identificate eventuale soluții constructive în vederea plămuirii propriului viitor.

Coordonator: Violeta DUMITRAȘCU



„Servicii la solicitarea beneficiarului”

Este oare posibil să faci față actualei avalanșe de informații? E necesar oare să înveți, să știi totul, dacă oricum e imposibil să cuprinzi necuprinsul? La aceste și alte întrebări au găsit răspuns învățătorii din r. Soroca, care au participat la training-ul psihopedagogic de formare continuă. Ei au menționat că acesta a avut conținuturi creative, adecvate exigențelor timpului și necesităților de dezvoltare psihică și intelectuală a copiilor.

Programul „Servicii la solicitarea beneficiarului” continuă și în anul 2008. Până în prezent au fost prestate servicii pentru cadrele didactice de la:

- Gimnaziul-internat pentru copiii orfani, Strășeni – „Modalități de optimizare a metodelor și procedurilor de învățământ”, formator: L. Handrabura;

- LT „Gh.Asachi”, mun. Chișinău – „Strategii de formare și dezvoltare a capacității de lucru în colectiv”, formatori: L. Scifos, S. Șișcanu;
- LT Volintiri, r. Ștefan Vodă, „Curriculumul de dirigenție scris și predat. Dirigențele: roluri și funcții”, „Managementul ședințelor”, formatori: V. Goraș-Postică, S. Lisenco.

În urma evaluării, au fost oferite certificate cadrelor didactice de la LT Mereni, r. Anenii Noi, LT „Gh. Asachi”, mun. Chișinău, învățătorilor din r. Soroca. Profesorii au demonstrat aplicabilitatea și utilitatea conținuturilor achiziționate în urma formării.

Coordonator: Lilia NAHABA

LIECHTENSTEINISCHER
ENTWICKLUNGS-
DIENST



Proiectul „Consolidarea sistemului de educație profesională tehnică în Moldova” (CONSEPT)

Fundația Internațională Servicii de Dezvoltare din Liechtenstein (Liechtensteinischer Entwicklungsdienst-LED), reprezentând Guvernul și populația statului Liechtenstein, oferă sprijin țărilor în curs de dezvoltare și are ca domenii prioritare învățământul, ocrotirea sănătății și sectorul rural. În activitatea sa LED pune accentul pe echitatea de gen, dreptatea socială și ocrotirea mediului/ecologie.

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

Pe 11 decembrie 2007, între Fundația „Liechtenstein Development Service” și Ministerul Educației și Tineretului al R.Moldova a fost semnat un **Memorandum de Înțelegere** referitor la suportul acordat pentru lansarea Proiectului „Consolidarea sistemului de educație profesională tehnică în Moldova” (CONSEPT).

Scopul Proiectului:

Elaborarea unui sistem flexibil și bine ajustat la solicitările pieței muncii, în vederea susținerii și integrării persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă. Proiectul va susține școlile profesional-tehnice în elaborarea și implementarea unui sistem de instruire de scurtă durată de calitate care să corespundă nevoilor sectorului de producție.

Obiective:

1. **Dezvoltarea organizațională.** Crearea de parteneriate cu agenți economici, gestionarea fondurilor și asigurarea unei autonomii reale a școlilor invocă dezvoltarea unor noi sisteme și abilități manageriale. Școlile-partener vor obține asistență în cadrul proiectului pentru un termen de 2-4 ani și vor beneficia de training-uri în domeniul managementului educațional, de

atelier pentru elaborarea planului de dezvoltare a instituției și *coaching* pe teren.

2. **Dezvoltarea personalului.** Profesorii și maeștrii din aceste școli vor beneficia de un program de formare profesională continuă, care îi va determina să fie în pas cu schimbările din domeniu. Proiectul va contribui la identificarea de către școlile-partener a propriilor nevoi de instruire și organizare a practicii de producere în structurile economice ale republicii. Programul promovat de CONSEPT se axează pe metodologia de învățare centrată pe persoană, metodologie care asigură calitatea în procesul de predare-învățare-evaluare.
3. **Procurarea echipamentului** se va efectua în conformitate cu Planul Individual de Dezvoltare a Școlii și cu Regulamentul elaborat de LED, astfel urmărindu-se optimizarea calității procesului de instruire și dezvoltare a instituției.

Parteneri:**La nivel guvernamental:**

- Ministerul Educației și Tineretului
- Ministerul Economiei și Comerțului

Parteneri-donatori:

- SDC: Proiectul SOMEC
- SIDA: Proiectul Hifab
- ADA: Proiectul KulturKontakt, Hilfswerk

Beneficiari:

Elevii și profesorii școlilor profesional-tehnice; persoane angajate în câmpul muncii interesate de ridicarea nivelului de calificare sau de achiziționarea unor noi abilități; persoane aflate în căutarea unui loc de muncă.

Etapile de implementare a Proiectului:

Proiectul CONCEPT a fost lansat prin activitatea de *formare a formatorilor*. Inițial, a fost creat un grup de formatori (13 profesori de la Centrul de Perfecționare și Recalificare a Cadrelor – UTM) care au participat la un program oferit de experții LED.

Următoarea etapă a proiectului a vizat inițierea unui concurs pentru selectarea școlilor care pregătesc sudori și cofetari. În rezultatul preselecției, au fost alese 10 școli care au fost vizitate ulterior de echipa LED Moldova. În urma evaluării efectuate în baza analizei formularului de aplicare, a vizitelor întreprinse pe teren și a discuției cu oficialii de la Ministerul Educației și Tineretului, pentru etapa I a Proiectului au fost selectate patru școli profesional-tehnice:

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

La nivel de instituție de învățământ:

- Școlile profesional-tehnice selectate

La nivel de implementare:

- Centrul Educațional PRO DIDACTICA
- Centrul de Perfecționare și Recalificare a Cadrelor de la Universitatea Tehnică din Moldova



În scopul realizării obiectivului *dezvoltare organizațională* s-a efectuat analiza de nevoi a școlilor, urmată de un training la managementul educațional. Pe parcursul anului 2008, vor fi organizate ateliere pentru elaborarea Planului Individual de Dezvoltare a Școlii. În procesul de elaborare, echipele școlilor-pilot vor fi asistate și îndrumate de un grup de formatori de la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

Întru realizarea obiectivului *dezvoltarea personalului*, profesori de la școlile-pilot au beneficiat de prima activitate de formare, care a vizat dezvoltarea abilităților de instruire. Aceștia vor organiza, la rândul lor, cursuri pentru colegii din școală.

Prin Proiectul „Consolidarea sistemului de educație profesională tehnică în Moldova” (CONCEPT) LED își propune să contribuie și la realizarea Strategiei Naționale de Eradicare a Sărăciei în R. Moldova.

Lilia STÎRCEA,
asistent administrativ
Proiect CONCEPT, reprezentant LED





Viorica COJOCARU

Centrul de Zi „Speranța”

Părintele crește odată cu copilul său. Centrul de Zi „Speranța” a crescut o dată cu copiii ce l-au frecventat. Prin anii '90 ai secolului trecut nu știam prea multe despre lucrul cu copilul cu dizabilități, nu știau nici părinții sau asociațiile din acea vreme. Însă pe toți cei ce încercau să schimbe în bine viața copiilor cu CES îi unea un scop comun: integrarea socială și prevenirea instituționalizării acestor copii.

Inițial, activitățile organizate în cadrul Centrului erau concentrate pe kinetoterapie, logopedie, instruire, ergoterapie, socializare ș.a. Ceea ce am învățat în urma acestor activități am împărtășit părinților, organizațiilor de profil și nu numai. Încet-încet „Speranța” a devenit un nume de referință în sprijinul copiilor cu dizabilități.

Copiii care l-au frecventat au crescut atât fizic, cât și intelectual. Și atunci ne-am spus: copiii trebuie să meargă la școală. Și au mers. Incluziunea copiilor cu CES în școala generală a constituit și constituie o direcție prioritară în activitatea Centrului, faptele vorbind de la sine: s-a construit un parteneriat durabil între Centrul de Zi „Speranța” și Ministerul Educației și Tineretului, Institutul de Științe ale Educației, Direcția Generală Educație, Tineret și Sport, grădinițe, școli și licee în domeniul promovării educației incluzive.

Astăzi în R. Moldova funcționează un număr extins de centre de zi, asociații de părinți, ONG-uri sau instituții de stat care susțin și promovează integrarea socială a copiilor cu dizabilități. Activitatea în această direcție este

Părintele crește odată cu copilul

bine pusă la punct. Se implementează metode și principii acceptate și experimentate în țări cu practici îndelungate de lucru cu persoane cu dizabilități; se editează studii de specialitate, reviste sau buletine informative dedicate modalităților de lucru cu persoanele cu dizabilități, buletinul „Inclusiv Eu” servindu-ne drept confirmare.

Rezultatele încurajatoare în orice domeniu sînt rodul muncii, al schimbului de experiență și al dăruirii de sine cauzei. Rubrica „Inclusiv Eu” din acest număr al revistei plasează în centrul atenției anume experiența și/sau schimbul de experiență în domeniu. În acest sens, de menționat colaborarea cu Ecaterina și Traian Vrasmaș și Asociația Reninco (România), vizitele de studiu în Italia și Lituania, care reprezintă momente expresive în preluarea, de-a lungul anilor, de experiență de către echipa „Speranței”.

Ecaterina Vrasmaș se numără printre experții cei mai cunoscuți în domeniul educației incluzive din regiune, fiind și expert în Proiectul „Incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități din Moldova”, derulat de Centrul „Speranța” cu sprijinul DFID. Numeroasele sale tratate în domeniu constituie sursa principală de îndrumare pentru promotorii educației incluzive în R. Moldova.

În ultimul timp se conturează o colaborare prodigioasă cu organizația „Viltis” din Lituania. Cele două vizite de studiu la Vilnius au presupus pentru echipa Centrului achiziționarea de cunoștințe noi în educația incluzivă, dar și o doză mare de încredere în ceea ce face. Am văzut lucruri frumoase la Vilnius: școli adaptate și servicii de calitate oferite de stat. Cei de la „Viltis” ne-au mărturisit că au început ca noi, dar au ajuns la nivelul dorit prin muncă asiduă și acumulare de experiență.

Este dificil să zidești de unul singur o casă mare și trainică. La fel e și în promovarea dreptului persoanelor cu dizabilități și a copiilor în general. De aceea, parteneriatul și experiența, alături de muncă, sînt instrumentele de bază pentru o „construcție” durabilă.

* Această rubrică apare în parteneriat cu Centrul de Zi „Speranța” și cu sprijinul financiar al Hilfswerk, Austria; ERSTE Foundation; Austrian Development Cooperation.

„Rezultatul va veni numai atunci cînd statul, societatea civilă și părinții vor interacționa ca parteneri...”



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

– Am fost ales de către UNICEF, în bază de concurs, ca expert în dezvoltarea serviciilor sociale integrate pentru copiii în situație de risc. În această calitate, am drept obiectiv elaborarea unui șir de acte, rapoarte, studii, printre care

Care este scopul vizitei dvs. în R. Moldova?

Programul Național de Dezvoltare a Serviciilor Sociale pentru Copiii în Situație de Risc și Copiii cu Dizabilități; Metodologia Finanțării Serviciilor Sociale pentru Copiii în Situație de Risc și Copiii cu Dizabilități. Scopul principal al vizitei mele în R. Moldova și, de fapt, motivul pentru care mă aflu la „Speranța”, este să concepem și să propunem spre testare un proiect-pilot de centru-tip pentru copiii în situație de risc. În acest context, studiem experiența Centrului „Speranța” în lucrul cu copiii cu dizabilități. O altă misiune a aflării mele în Moldova vizează acordarea de suport Ministerului Protecției Sociale, Familiei și Copilului în elaborarea strategiei și politicii sociale în baza experienței acumulate de Lituania.



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

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

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

– **Vă mulțumim.**

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

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

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

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



Valentina **CHICU**

Universitatea de Stat din Moldova

Să mărim șansele de succes pentru fiecare copil

„Pentru a obține ceea ce își doresc, persoanele **dependente** au nevoie de alții
Cele **independente** obțin ceea ce își doresc prin propriile eforturi.
Cele **interdependente** își unesc eforturile pentru a-și mări șansele de succes.”

(Șt. Covey)

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

Toți copiii se confruntă cu dificultăți în procesul educațional: **de cunoaștere și învățare; de comunicare și interacțiune; senzoriale și fizice; sociale, emoționale și comportamentale.** Cum îi putem ajuta să depășească aceste bariere? În primul rând, prin a ne uni eforturile cu cei care au experiență și împărtășesc căutările noastre. Astfel, Centrul de Zi „Speranța” a creat un parteneriat solid cu Gimnaziul „Pro Succes”, Școala primară nr. 120, Școala primară nr. 152, Asociația „Dezvoltarea Gîndirii Critice” și Programul „Pas cu Pas”. Efortul comun a permis înregistrarea anumitor performanțe, complexitatea situației însă a dictat **necesitatea identificării și studierii practicilor avansate de peste hotarele R. Moldova.**

În acest context, de menționat experiența sistemului educațional și a celui de asistență socială din Lituania. La începutul acestui an, Centrul „Speranța”, cu suportul financiar al organizației Hilwswerk din Austria, a organizat, pentru profesori, manageri și cercetători din sistemul educațional al R. Moldova, o vizită de documentare la Vilnius. Cu multă bunăvoință s-a oferit drept gazdă „Viltis”, un recunoscut centru metodic de dezvoltare și dirijare a asociațiilor neguvernamentale din Lituania ce prestează servicii persoanelor cu dizabilități. „Viltis” a instituit și susține rețeaua de servicii pentru reabilitare și integrare; sporește accesibilitatea și calitatea serviciilor de sprijin pentru persoane de diferite vârste. Organizația include 60 de membri asociați de pe întreg teritoriul Lituaniei și întrunește (conform datelor din noiembrie, 2006) 4710 copii, tineri și maturi cu deficiențe mentale; 6634 membri ai familiilor acestora și tutori, precum și 323 specialiști – în total, 11667 de persoane.

Vizita la instituțiile de învățămînt de cultură generală în care își pot face studiile copii ce se confruntă cu diverse dificultăți, la centrele specializate pentru reabilitarea multifuncțională a persoanelor cu dizabilități din Vilnius și Druskainine, precum și întîlnirile, discuțiile cu specialiști în domeniu au permis compararea aspectelor semnificative ale activității de educație și sprijin. Evidențierea similitudinilor a confirmat corectitudinea și viabilitatea viziunii despre incluziunea educațională în baza căreia este organizat demersul educațional la noi, în R. Moldova. Iar identificarea unor abordări și experiențe diferite de ale noastre a permis creionarea perspectivelor de dezvoltare și îmbunătățire a practicilor incluzive, a educației și suportului pentru toți și pentru fiecare copil.

Ne-a impresionat în mod deosebit abordarea holistică a procesului de educație și sprijin, cît și principiile pe care se construiește paradigma incluziunii educaționale și sociale a tuturor persoanelor. Modelul *sistemului de sprijin pe parcursul întregii vieți* include intervenția timpurie, educația de bază pînă la 18/21 ani, programe de sprijin social acordat persoanelor cu dizabilități după 21 ani și familiilor acestora. Facilitățile și serviciile sînt direcționate spre a-l ajuta pe fiecare să-și găsească locul în comunitate, să-și valorifice potențialul, să-și dezvolte abilitățile care pot să-i asigure un grad mai înalt de independență.

Acest model este viabil datorită cadrului legislativ (însoțit de mecanisme funcționale de implementare), care stimulează inițiativa și parteneriatul dintre organizațiile și instituțiile de stat, neguvernamentale, private și societatea civilă. Procedurile elaborate în bază de concurență asigură calitatea serviciilor propuse de cei care se lansează

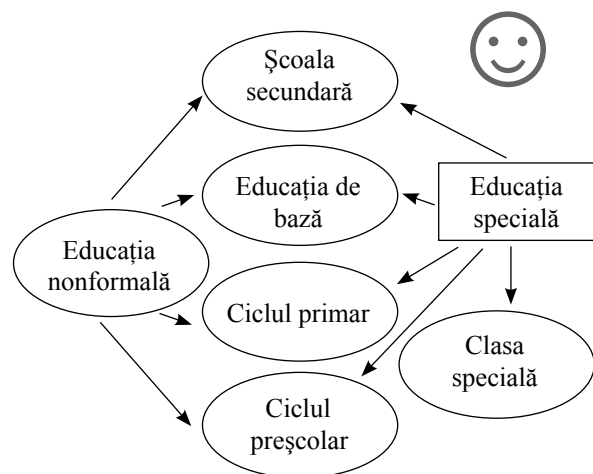


În timpul vizitei grupului de specialiști din R. Moldova la Școala „Versme”.

în concurs și pot face față standardelor fixate de stat. În același timp, mecanismele de implementare a legislației și procedurile de aplicare încurajează proactivitatea cetățenilor și angajaților. În organizațiile și instituțiile vizate am întâlnit persoane motivate, responsabile, pline de dragoste, lumină, credință, speranță.

Legea învățământului oferă fiecărui copil dreptul la educație de calitate în instituția din zona în care locuiește. Astfel, avînd mai multe opțiuni: *integrare deplină* – copii cu CES în clase obișnuite; *integrare parțială* – copii cu CES în clase obișnuite ori în clase speciale în școala de masă; îmbinarea aflării copilului cu CES în școala de cultură generală cu aflarea lui în centre specializate; instruirea în instituții speciale de învățămînt; instruirea la domiciliu – familia poate alege ceea ce consideră mai potrivit și mai util pentru copil, beneficiind de sprijinul și consultanța specialiștilor (psihologi, neurologi, asistenți sociali, pedagogi etc.).

Vizita la Școala de cultură generală „Versme” ne-a permis să luăm cunoștință de un exemplu de îmbinare reușită a diferitelor modele de incluziune educațională în aceeași instituție de învățămînt.



Structura Școlii „Versme” din Vilnius

Putem prelua multe lucruri din experiența școlii „Versme”, de exemplu, metodele și strategiile de predare-învățare în clasele incluzive (clase generale în care învață și copiii cu CES); strategia “Ecou” bazată pe conlucrarea profesorului cu cadrul didactic de sprijin, care este rezultativă în clase în care studiază și elevi cu CES. (vezi Figura 1)

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

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

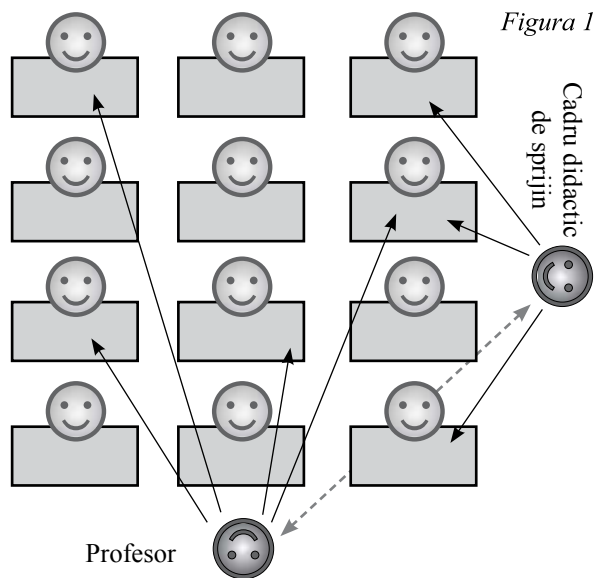


Figura 1

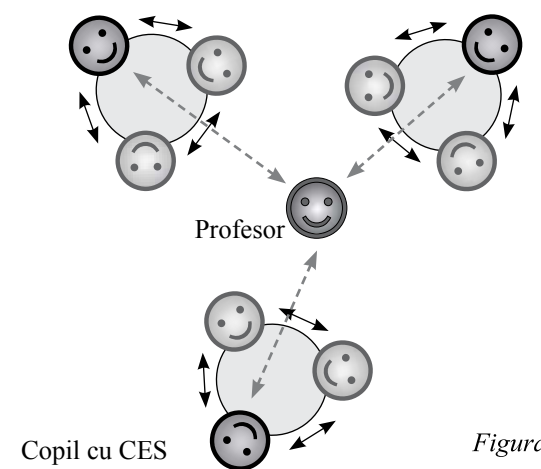
Profesor

Predarea alternativă

pentru persoanele interesate. Este cert faptul că atât noi, cei din R. Moldova, cât și colegii noștri din Lituania, facem același lucru, dar în mod diferit: susținem succesul copilului de azi și al societății de mâine, iar colaborarea și schimbul de experiență constituie unul dintre factorii determinanți în asigurarea calității educației.

Copil cu CES

Copil cu CES



Profesor

Copil cu CES

Figura 2

„Versme” și „Viltis” în traducere din lituaniană înseamnă *Izvor* și *Speranță*. Izvorul și Speranța sînt căutate și păstrate cu grijă de către Om ca surse ale vieții. *Izvorul* este dătător de forță pentru ziua de azi, *Speranța* este dătătoare de forță pentru ziua de mâine. Le sîntem recunoscători instituției de învățămînt „Viltis” și organizației neguvernamentale „Versme” din Vilnius pentru bunăvoința cu care ne-au primit, pentru deschidere și colaborare. În activitatea noastră Izvorul (Versme) și Speranța (Viltis) sporesc șansele de succes.



Rodica SOLOVEI

Gimnaziul "Pro Succes"

Individualizarea în procesul educațional: de la teorie la practică

Principiul abordării globale și individualizate reprezintă un aspect esențial în protecția socială a copiilor cu CES. Întru realizarea acestuia în cadrul activităților didactice profesorul urmează să identifice, să stimuleze și să valorifice capacitățile cognitive, afective

și psihomotorii ale elevului. Pentru a implementa principiul în cauză profesorul trebuie să demonstreze flexibilitate educativă, adică să poată diversifica modalitățile de instruire, să ajusteze obiectivele curriculare, conținuturile și gradul de dificultate al sarcinilor didactice în corespondere cu categoria CES specifică unui sau altui elev.

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

EXEMPLU I

Clasa IX. Perioada de aplicare: noiembrie-decembrie 2007

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

Conținuturi în baza cărora vor fi realizate obiectivele propuse:

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

Modele de sarcini didactice:

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

Sarcină:

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

Profesorul citește următoarele enunțuri:

“Politica economică a PNL prevedea folosirea preferențială a capitalului și a resurselor autohtone în economie, utilizând totodată și capitalul străin”.

“Politica economică a PNTJ prevedea folosirea pe larg a capitalului străin, creînd condiții necesare investițiilor de capital autohton, prioritar în industria prelucrătoare”.

Subiect: *Transnistria în anii 1918-1940*

Sarcină:

1. Ascultă afirmația. Dacă este adevărată, rostește sunetul A, dacă este falsă, rostește sunetul F.
 2. În cazul când ai rostit F, înlocuiește termenul greșit cu unul care ar face afirmația adevărată.
- Profesorul citește următoarea informație:
 “La 12 octombrie 1924 sesiunea III a CEC din

Ucraina a adoptat hotărârea cu privire la formarea RASS Moldovenești în componența RSS Ucrainene”.

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

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

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

EXEMPLU II

Clasa VIII. Perioada de aplicare: noiembrie-decembrie 2007

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

Conținuturi în baza cărora vor fi realizate obiectivele propuse:

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

Modele de sarcini didactice:

Subiect: *Statele Balcanice*

Sarcină:

1. Numește Statele Balcanice și arată-le pe hartă.

Sarcină:

Citește documentul “Din prevederile Congresului de Pace de la Paris” și răspunde la următoarele întrebări:

1. Definește, utilizând dicționarul, noțiunea de hațișerif.
2. Selectează din text enunțul care indică ce a obținut Serbia în urma Congresului de Pace de la Paris.

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

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

Subiect: *Domnia lui Al.I. Cuza*

Sarcină:

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

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

b) Reformele înfăptuite de Al. I. Cuza.

c) Abdicarea domnitorului.

2. Volumul fișei de personaj – 3 pagini.

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

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

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

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

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

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

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

Reabilitare – vizează oferirea de posibilități

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

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

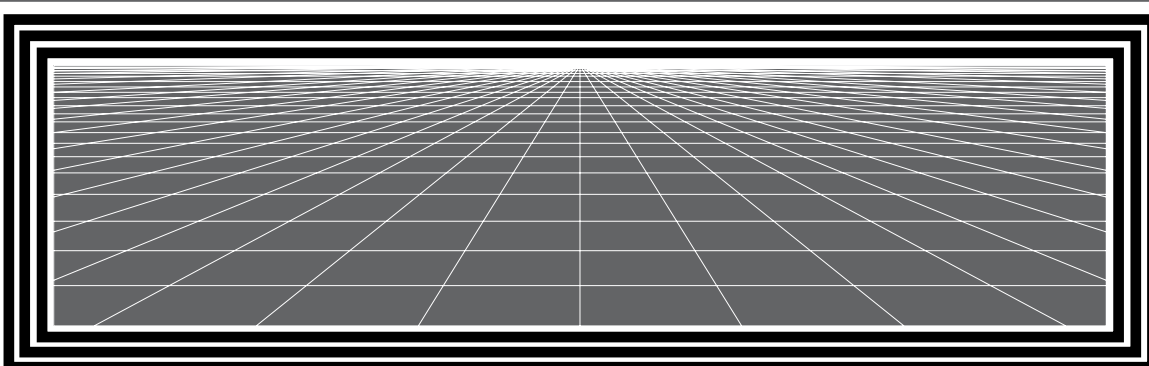
Reabilitare bazată pe comunitate – promovează implicarea comunității în planificarea, implementarea și evaluarea programelor pentru persoanele cu dizabilități, dar include și relații profesionale cu instituții specializate, pentru a putea face față solicitărilor mai complexe. Reabilitarea trebuie percepută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

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

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

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

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



EX CATHEDRA



Tatiana CALLO

Institutul de Științe ale Educației

Globalizarea educației și integrarea cunoștințelor

Educația, o activitate fundamentală de care se ocupă pedagogia, ca știință socială analitică, umană, ca știință a comunicării etc., are un scop practic foarte clar, acela de *a forma/a dezvolta permanent personalitatea* în vederea integrării optime în societatea prezentă și în cea viitoare. Omenirea, la etapa pe care o trăim, este “modelată” de mass-media la scară mondială și nu trebuie văzută ca redusă la o uniformizare generală, ci, mai degrabă, ca o *colectivitate diversificată*, alcătuită din indivizi care își exprimă eul personal și își manifestă din plin personalitatea. În complexitatea sa, dinamica socială a înaintat în prim-plan două probleme mari: a conferi **globalizării** un caracter de factor pozitiv pentru toți și pentru fiecare și a forma un viitor comun în cadrul **educației planetare**. Globalizarea este un proces obiectiv. Este imposibil de a-i opri derularea, însă este posibil și necesar de a-i conferi esențe favorabile. Anume în acest sens se trasează ca deziderate primordiale ale educației un ansamblu de obiective ale **educației globale** sau **planetare**: 1. formarea *viziunii multilaterale* asupra lumii; 2. formarea competenței de prognozare a evenimentelor și rezultatelor; 3. formarea conștiinței lumii ca un tot unitar, în care starea unuia depinde de starea celorlalți; 4. promovarea dialogului culturilor și a unei civilizații cross-culturale; 5. umanizarea, garantarea drepturilor și libertății omului, formarea personalității creative; 6. edificarea unui sistem eficient al educației permanente ca o condiție de utilizare valoroasă a potențialului uman; 7. elaborarea unor **modele noi** ale pedagogului

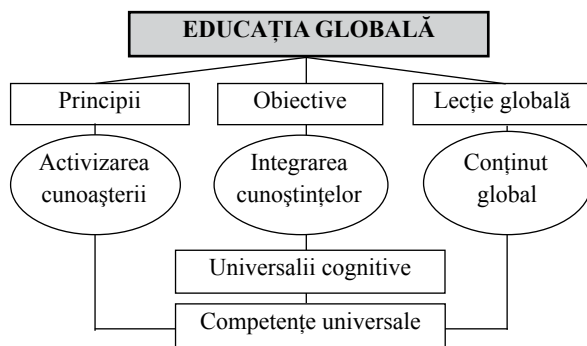
și elevului; 8. optarea pentru „**industrializarea**” școlii, adică pentru școli cu un număr mare de elevi, ca să fie cât mai rentabile; 9. utilizarea **tehnologiei epistemice la nivel de elev**, adică orientarea elevului spre o cunoaștere problematologică; 10. formarea **gîndirii globale** a elevului ca o reflectare corectă a lumii; 11. **învățarea integrată**, bazată pe problemele principale ale existenței umane și dezvoltarea civilizației ca totalitate a culturilor; 12. elaborarea unor tehnologii eficiente în vederea **integrării cunoștințelor** în condițiile informatizării accelerate, acumulării rapide, „învechirii” și înnoirii cunoștințelor; 13. crearea unui *nou fundament educațional*: **europațional**; 14. formarea **cetățeanului Planetei** sau a **omului Lumii**.

Educația globală nu este un ideal, ci una din variantele posibile în pregătirea elevului pentru viață în actualele circumstanțe, a unui elev care el însuși este o „microlume” specifică. Globalizarea educației devine o condiție specifică oricărei *educații de calitate*, una din direcțiile de dezvoltare a teoriei și practicii pedagogice, axată pe formarea omului pentru o lume în permanentă schimbare. Fundamentarea procesului se face pe principiile educației globale: 1. **elevoctrismul**, cînd în centrul activității se află dezvoltarea personalității elevului pentru societatea de azi și **de mâine**; 2. activizarea **actului de cunoaștere** prin căutarea de tehnologii eficiente; 3. orientarea spre **caracterul holistic al educației**, care presupune integrarea tuturor entităților într-o rețea de manifestări, testarea uneia fiind testarea rețelei întregi; 4. **integralitatea/totalitatea** abordării fenomenelor educaționale.

O lecție de orientare globală realizează următoarele obiective: formarea cross-curriculară a elevului; formarea viziunii globale asupra lumii; valorificarea materialului factual cu un conținut global; realizarea interdisciplinarității; realizarea transdisciplinarității; formarea unor competențe universale; învățarea aspectelor „legilor” vieții; promovarea libertății intelectuale; abordarea comunicativă în învățare.

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

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



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

Cunoașterea, după J. Dewey, este perceperea acelor conexiuni ale unui obiect ce determină aplicabilitatea lui

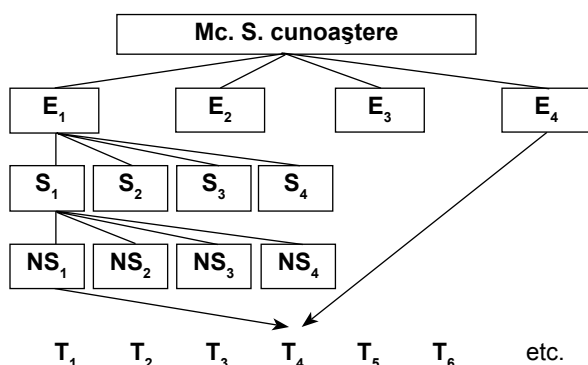
într-o situație dată, iar funcția constă în a face aplicabilă o experiență în cadrul altor experiențe [3, p. 288]. Elevul deci cunoaște doar atunci cînd poate încadra informația nouă în sistemul său cognitiv la nivel aplicativ, nu doar teoretic, informativ. Prin urmare, orice *act de cunoaștere* trebuie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

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

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

semnificare specializate, fiind niște *complexități organizate*. Acestea implică trei dimensiuni: **gradul de corectitudine** a semnificațiilor cognitive, determinat de adecvarea criteriilor și regulilor de semnificare la caracteristicile domeniului ce furnizează mesajele; **gradul de nuanțare** a semnificațiilor cognitive, determinat de gradul de dezvoltare a mecanismelor de semnificare cognitive; **gradul de coerență** a enunțurilor cognitive, determinat de gradul de organizare interioară a mecanismelor de semnificare cognitivă, coerența lor funcțională.

Diferențele între Mc.S. generează diferențe dintre **competențele cognitive** ale elevilor: 1. privind componentele antroposferei care pot fi conștientizate; 2. între semnificațiile acordate aceleiași componente a antroposferei; 3. între nivelurile de nuanțare a semnificațiilor acordate aceleiași componente a antroposferei; 4. între gradul de coerență a enunțurilor cognitive. Prin constituirea Mc.S. elevul ajunge să *întoarcă actul* cunoașterii asupra sa, adică ajunge **la cunoașterea cunoașterii**, care, la rândul său, este o performanță ce condiționează însăși competența cognitivă. Diferențele dintre Mc.S. ale elevilor determină specializarea lor ulterioară în plan profesional. De exemplu, se constată pledarea pentru activități ce corespund Mc.S. gen cunoaștere (diagnosticare, laboranți, controlori), evaluare (critici literari, juriști), decizie (conducători, manageri) și design (proiectanți, concretizarea modalităților de acțiune). Reprezentînd schematic, obținem următorul tablou al procesului cunoașterii, determinant în structurarea unei cunoașteri integrate: unde E sînt elementele componente ale cunoașterii; S – semnificațiile fiecărui element; Ns – nuanțările semnificațiilor fiecărui element; T – nivelul de coerență al transmiterii cunoașterii de către elev. Competențele lui cognitive sînt puse în aplicare pentru soluționarea problemei majore: buna stăpînire a informației care îl ajută în rezolvarea diverselor situații din antroposferă.



Prin urmare, **educația cognitivă** este în căutare de răspunsuri la următoarele întrebări: Cum să devină elevul mai activ în actul de cunoaștere? Cum să fie luate în considerare deosebirile în procesul de cunoaștere și cum să fie alese și îmbinate unitățile cognitive? Cărui tip de

cunoaștere să se dea prioritate? Modurile de organizare a informațiilor variază, acestea pot deveni cunoștințe după ce primesc învelișul semantic al semnificării. De aceea, organizarea cunoștințelor este, în final, organizarea lor semantică [4, p. 723]. Reprezentarea semantică a cunoștințelor are avantajul de a structura rețele semantice, care ordonează cunoștințele după anumite criterii: concept de bază, relațiile dintre conceptele degajate din el – relații ce evidențiază notele esențiale ale fiecărui concept subordonat. În acest sens, este relevant și **caracterul matricial al cunoștințelor**: fiecare pătrățel al matricei este legat cu celelalte trei pătrățele vecine și include potențial elementele vecine, deoarece astfel pot fi reconstituite toate componentele vecine ale cunoașterii respective. *Matricitatea* ajută la organizarea mai rigidă a cunoștințelor, fapt ce face posibilă integrarea lor mai corectă. R. Tom a demonstrat că mintea elevului care acumulează cunoștințe se axează, în special, pe polaritatea gîndirii, adică pe construcții perechi. Din acest punct de vedere, **cunoașterea „în patru”** ni se pare destul de relevantă:

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

Cunoașterea condiționează însăși existența antroposferei, a omului, iar valorificarea **cunoașterii integrate** în vederea realizării educației globale este o datorie morală. În urma analizelor de mai sus, vom formula cîteva idei: 1. Educația globală implică activ **integrarea cunoștințelor** în baza unui fundament educațional euronational în vederea formării cetățeanului Planetei. 2. **Integrarea cunoștințelor** este un fenomen pedagogic ce contribuie la amplificarea acțiunilor de formare a personalității umane în cadrul antroposferic prezent și cel de mîine. 3. Actualmente, în școală se atestă un proces de scientizare excesivă a cunoașterii, situație care poate fi remediată, în opinia noastră, prin contribuția *cunoașterii ostensive*, a *cunoștințelor ca semnificații* și a *caracterului matricial al cunoașterii*, elemente care, evident, pot fundamenta **integrarea cunoștințelor**.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Culda, L., *Geneza și devenirea cunoașterii*, EȘE, Buc., 1989.
2. Culda, L., *Omul. Cunoașterea. Gnoseologia*, Ed. Științifică și Enciclopedică, Buc. 1984.
3. Dewey, J., *Democrație și educație*, EDP, Buc., 1972.
4. Joița, E., *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Editura Polirom, Iași, 2002.
5. Popa, C., *Teoria cunoașterii*, Ed. Științifică, Buc., 1972.

Recenziți:

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



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

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

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

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

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

Cu referire la mediul educațional, atestăm Legea asigurării calității educației din Spania, care reglementează principiile educației de calitate, iar în România, Institutul de Științe ale Educației a elaborat un sistem de indicatori ai calității, aplicabili la nivelul unității școlare: calitatea este produsă de cel ce oferă pe piață respectivul produs sau serviciu, dar este confirmată de client, și nu de producător. În literatura de specialitate sînt recunoscuți doi poli ai calității: *obiectiv* – reflectă conformarea la specificații, exprimată în *standarde*, și

subiectiv – se manifestă prin atractivitatea produsului, datorată capacității acestuia de a satisface nevoi ale clientului, exprimată în *satisfacție*.

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

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

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

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

Gradul de realizare a obiectivelor proiectate pentru lecție. De vreme ce, prin documentele educaționale reglatoare, se promovează demersul curricular, orice lecție și, respectiv, analiză a acesteia începe cu întrebarea: Ce obiective mi-am propus și ce am reușit să realizez? Pentru mulți profesori nu este încă ușor să operaționalizeze obiectivele de referință din *curriculumul disciplinar descongestionat* și nici să nu le formuleze doar la nivelul unei simple sarcini didactice, acestea devenind mai numeroase. Exercițiul și urmărirea acestora în procesul de realizare contribuie la depășirea respectivelor dificultăți. Important este să avem în vizor cunoștințele, capacitățile și atitudinile și să asigurăm transferul de la nivelul reproductiv la cel productiv, creativ și integrator.

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

Eficiența strategiei lecției, a formelor de activitate utilizate la lecție: individuală, în perechi, în grup și frontală/colectivă, a metodelor și a mijloacelor de instruire. Diversificarea formelor și metodelor de instruire

este o cerință acceptată de cadrele didactice mai puțin conservatoare, care conștientizează aportul acestora în eficientizarea procesului educațional. Activitățile individuale și frontale sînt tradițional aplicate, recunoscîndu-se utilitatea lor practică, profesorul menținîndu-se în sfera lui autoritară, de actant principal al procesului. Lucrul în perechi și în echipe reprezintă o noutate pentru unii profesori, dar i se recunoaște randamentul atunci cînd este corect folosit și dirijat profesionist, iar munca elevului, potențialul său intelectual și creativ se pune în valoare. „Împreună indivizii generează și discută idei, ajungînd la un produs care depășește posibilitățile unui singur individ. Împreună ei exprimă diferite puncte de vedere, identifică și rezolvă discrepanțele și cîntăresc alternativele.” (11, p. 4) Acest indicator „atentează” iarăși la rolul tradițional al cadrului didactic de a-i auzi pe toți elevii, de a-i direcționa și de a-i evalua. Lectura reciprocă, învățarea în pereche, evaluarea reciprocă etc., de exemplu, oferă șanse fiecărui elev, chiar într-o clasă numeroasă, să se pronunțe și să împărtășească succesul său, oricît de modest ar fi; în afară de aceasta reduce trercul psihologic pentru timizii care se tem de „evoluarea în fața clasei”.

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

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

Gradul de funcționalitate a conținuturilor și a strategiilor didactice reflectă gradul de respectare a clasicului principiu didactic al legăturii teoriei cu practica, rămas ca moștenire prin maxima lui Seneca – *non scholae, sed vitae discimus* și completat de J. Dewey: „Școala nu trebuie să pregătească pentru viață, ci să fie viață însăși.” (citată după I. Bontaș, p. 104) Fără a profana unitățile și conceptele propuse pentru actul de învățare, deoarece nu se poate răspunde clar fiecărui copil unde și cum va folosi un concept sau altul, la fiecare disciplină, există multiple posibilități de a aplica noțiunile însușite și de a deschide perspective explicite întru utilizarea instrumentelor de cunoaștere. Funcționalitatea justifică

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

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

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

Calitatea relațiilor elev-profesor și elev-elev în cadrul lecției nu este ultimul indicator după importanță, deoarece în pedagogia postmodernă s-au schimbat multe accente privind rolul profesorului și cel al elevului. C. Cucoș a rezumat diferențele între orientarea modernă și cea tradițională, insistînd asupra rolurilor acestor doi actanți de bază. Astfel, dacă, în mod tradițional, elevul urmărește expunerea profesorului, încercînd să rețină și

să reproducă ideile auzite, să le accepte, lucrînd mai mult izolat, astăzi, abordînd calitatea lecției, ne întrebăm: În ce măsură i s-a oferit elevului șansa să exprime puncte de vedere proprii, să efectueze un schimb de idei cu ceilalți, să argumenteze, punînd și punîndu-și întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza obiectivul unor idei, și să coopereze în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru? Dar profesorul, în mod tradițional ține prelegeri, impune opinii, se consideră și se manifestă ca un părinte „atotștiutor”. Orientările moderne îi cer să faciliteze și să modereze învățarea, să ajute elevii să înțeleagă și să argumenteze punctele de vedere proprii, devenind un adevărat partener în învățare. (Cf. C. Cucoș, p. 284) Metafora *puzzle* este relevantă pentru pedagogia postmodernă, axată pe filozofia constructivistă, care pledează pentru parteneriatul profesor-elev în construirea actului de cunoaștere, fiecare venind cu o contribuție, oricît de modestă, și își găsește nișa în demersul curricular. Aceasta contribuie la justificarea rolului de actor principal în opera educațională.

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

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

valori, trecem, chiar în cadrul unei lecții, de la faza de consumatori la cea de creatori de valori. Fiecare lecție trebuie să fie o valoare, să aibă o *funcționalitate benefică* evidentă (C. Cucos, p. 6), așa cum fiecare copil din fața noastră este o valoare. Actele de limbaj, de gândire și de trăire de la lecția de limbă și literatură română susțin promovarea valorilor și, luate împreună, sprijină comunicarea și comuniunea ca valori fundamentale (Apud C. Cucos, p. 144). La fiecare lecție cadrul didactic urmează să apeleze la valorile perene, care mențin verticala personalității umane în orice împrejurări.

Realizând indicatorii de calitate sus-numiți, profesorul de limbă română devine un manager al calității, iar proiectele didactice de lungă și de scurtă durată se transformă în elemente ale portofoliului calității, cu ajutorul cărora se monitorizează calitatea. Managementul calității se constituie din totalitatea metodelor și instrumentelor, grupate într-un sistem coerent, utilizate pentru menținerea și ridicarea calității educației în școală. Controlul calității se asigură nu numai prin inspecția școlară, ci și prin activitatea sistematică a fiecărui profesor, prin „detectarea și eliminarea defecțiunilor”. O educație de calitate necesită resurse de calitate – umane, materiale și financiare. Astăzi calitatea pregătirii pentru lecție și a lecției ca atare, inclusiv de română, nu se poate asigura fără calculator. Or, gradul de alfabetizare în societatea contemporană nu se reduce la a ști literele, a citi și a le scrie, ci și a utiliza calculatorul, iar cultura comunicării se verifică și prin cultura de comunicare prin Internet. De aceea, lecția de limbă română nu poate rămâne în afara instruirii asistate de calculator.

Dacă evaluarea permanentă a calității devine o filozofie instituțională a școlii, atunci se împărtășește în mod unanim ideea că „evaluăm pentru a dezvolta, a crește, a învăța, nu pentru a sancționa, a lăuda sau a spune *nu se poate*”. Nu ne mai putem limita doar la măsurarea cunoștințelor, ci mergem spre aprecierea competențelor: ce poate face cu ceea ce știe, evidențiindu-se aspectele de ordin calitativ

(valori, atitudini) și progresul de învățare al fiecărui elev, în locul clasificării și ierarhizării clasice a acestora. Calitatea la orice oră se asigură inclusiv prin autoevaluare, legătura făcându-se în mod continuu cu două elemente definitorii – *dezvoltare și responsabilitate*, iar proiectele didactice zilnice urmează să devină instrumentele principale de creștere a calității, așa cum sînt proiectele de dezvoltare a școlii pentru instituția în ansamblu.

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Asigurarea calității. Ghid pentru unitățile școlare* (P. I: Concept și cadru metodologic). Proiect propus spre analiză și dezbateră publică, București, 2005.
2. Callo, T., *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*, USM, Chișinău, 2007.
3. Covey, S.R., *Eficiență în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*, Editura All, București, 1995.
4. Crișan, Al., *Ce este calitatea în învățămînt? Dar în domeniul resurselor umane?* Materiale pentru ciclul de seminare, organizat de Ministerul Educației și Tineretului pentru conceptorii de curriculum, iunie, 2005, în Proiectul „Educație de calitate în mediul rural”, cofinanțat de Banca Mondială.
5. Cristea, G. C., *Managementul lecției*, EDP, București, 2003.
6. Cucos, C., *Pedagogie generală*, Editura Polirom, Iași, 2002.
7. Cucos, C., *Pedagogie și axiologie*, EDP, București, 1995.
8. Prodan, A., *Managementul de succes. Motivație și comportament*, Editura Polirom, Iași, 1999.
9. Silistraru, N., *Valori ale educației moderne*, IȘE, Chișinău, 2006.
10. Ștefan, M., *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, București, 2006.

Relația pedagogie-istoria educației și a sistemelor de învățămînt în viziunea lui Emile Durkheim

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

Studiul istoriei pedagogiei presupune stăpînirea conceptelor de bază clarificate la nivelul pedagogiei generale; pe de altă parte, pedagogia generală valorifică

evoluțiile istorice ale pedagogiei (concepte, curente, doctrine). M. Halbwachs [2, pp.1-5] remarcă viziunea lui E. Durkheim despre pedagogie privită în evoluție

istorică. Autorul se referă la acea „pedagogie clasică” predată deja de E. Durkheim în mediul universitar, afirmată academic prin „trei probleme: educația morală, psihologia copilului, istoria doctrinelor pedagogice”. Cursul de „Istorie a învățămîntului în Franța” are în vedere aceste probleme privite în evoluția lor.

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

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

- „*organismul social* căruia îi aparține profesorul” (n.n. – vezi anticiparea noțiunii de *sistem de educație* sau de *sistem de învățămînt*);
- „*societatea școlară*” – „legislația școlară” (n.n. – vezi anticiparea unor noțiuni care se vor afirma în pedagogia modernă, în teoria conducerii școlii, sau chiar în pedagogia postmodernă, în teoria organizației școlare);
- *idealul pedagogic al școlii* încadrat în același concept cu „scopul de care școala depinde și care este însăși rațiunea sa de a fi” [2, p.16];
- *scopul educației* ca scop specific sau ca obiectiv al procesului de învățămînt care constă în „a dezvolta facultățile active” ale elevului;
- *scopul general al învățămîntului* care este „acela de a forma din elevii noștri oameni ai timpului lor”, luînd însă în considerație trecutul (ce s-a întîmplat cu scopul învățămîntului în Renaștere, în sec. XVIII);
- „*idealul pedagogic cel mai îndepărtat*” care se referă nu numai la școală ci la întreaga societate, „luînd în considerație omul în ansamblul deve-

nirii sale”; este punctul central cu care „trebuie să încheiem, nu să începem studiul istoric al învățămîntului”;

- „*personalitatea celui format*” de sistemul școlar în prezent, adică „omul contemporan” care reprezintă „totalitatea instrumentală caracteristică prin care un francez din timpul nostru se deosebește de un francez de altădată” (n.n. – putem remarca aici caracterul istoric și național al idealului educației);
- *cultura*, în calitate de virtual concept pedagogic este legată de „cultura științifică, baza oricărei culturi”;
- *principiile cercetării istorice* la nivelul învățămîntului și al gîndirii pedagogice: a) „părăsirea prezentului pentru a ne întoarce la el”; b) „îndepărtarea de prezent pentru a-l înțelege mai bine”; c) conceperea istoriei ca „analiză a prezentului pentru a găsi în trecut elementele din care este format prezentul”.

Studiul istoriei învățămîntului realizat de E. Durkheim ne oferă sugestii importante pentru înțelegerea surselor de constituire a pedagogiei, ca domeniu distinct de analiză a faptelor sociale, care, articulate și încheiate, alcătuiesc obiectul său de cercetare specific, educația. Necesitatea abordării istorice a educației este remarcată fără nici o urmă de îndoială: „prezentul nu înseamnă nimic numai prin el însuși; nu este decît prelungirea trecutului, de care nu poate fi separat fără a-și pierde în mare parte întreaga semnificație” [2, p.19].

Obiectivul istoriei învățămîntului constă în găsirea semnificațiilor acestor fapte sociale legate de educație și instruire. Trebuie identificat mai întîi „germenul a cărei dezvoltare este actualul sistem de învățămînt” [2, p.29]. În epoca premodernismului pedagogiei și învățămîntului, acest „germen” se află „lîngă catedrală și mînăstire”. El constituie primul moment important de evoluție, un al doilea fiind legat de trecerea la o nouă formă de organizare școlară. În plan istoric, fenomenul este sesizat de E. Durkheim atunci cînd prezintă diferențele dintre caracteristicile școlii în antichitatea greacă latină, respectiv în „școala creștină”.

E. Durkheim sesizează și existența unei „etape intermediare între Imperiul roman și Renaștere” – un aspect important, deoarece astfel „au apărut germenii rodnicii ai unei civilizații cu totul noi”, care se reflectă și în istoria învățămîntului și a pedagogiei. Practic, este vorba despre apariția școlii ca organizație specializată în educație. „Școala nu este numai un local în care predă un profesor, este o organizație morală”. În acest sens „Evl Mediu a fost inovator în pedagogie” [2, p. 33].

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

epistemologice. El ridică această problemă plecând de la modelul propus de Aristotel care aprecia că „demonstrația matematică este modelul demonstrației științifice, iar o știință nu merită cu adevărat acest nume decât în măsura în care aplică metoda matematică”. Știm că Durkheim completează acest tip prin apelul pe care „metoda sociologică” îl face la modelul științelor naturii; prin analogie, apelul la „faptul social” oferă sugestii metodologice și epistemologice și în cazul pedagogiei.

Procesul de modernizare a sistemelor de învățământ are o dublă determinare: a) *istorică*, analizată de Durkheim „de la Renaștere pînă în zilele noastre”; b) *pedagogică*, analizată de Durkheim prin identificarea unor *curente de gândire* (enciclopedic, umanist, realist) reprezentate de nume consacrate (Erasmus, Rabelais, Montaigne, Comenius). E. Durkheim intuiește astfel cele *două căi epistemologice* necesare în *procesul de constituire al unei științe*. Acest demers ne oferă sugestii importante și pentru înțelegerea drumului pe care ar trebui să îl parcurgă pedagogia pentru dobîndirea statutului de știință a educației. În acest cadru istoric, Renașterea și pedagogia sa, aflată la baza noului ideal care stimulează închegarea sistemelor moderne de învățământ este *produsul a două tendințe*, reprezentate și la nivelul gândirii pedagogice: 1. *tendința libertății de acțiune*, „principiu de bază” care implică „respingerea oricărei înfrînări, a oricărei limitări” – tendință reprezentată în pedagogie de Rabelais [2, pp.163-169]; 2. *tendința umanismului* depistat în educație prin studiul limbilor și a noilor opere literale – tendință reprezentată de Erasmus.

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

În plan pedagogic *studiul științei* nu îndeplinește doar un rost pur informativ. La Rabelais „apare pentru prima oară ideea unui învățământ nou care să urmărească nu de-prinderea spiritului cu o dexteritate formală, ci hrănirea, îmbogățirea lui prin cunoștințe școlare” [2, p.168].

Cel de-al doilea curent, „curentul umanist” este reprezentat de Erasmus în trei lucrări publicate în limba latină: „Discurs despre faptul că de timpuriu copiii trebuie să fie îndrumați spre virtute și carte fără întârziere și în mod plăcut”; „Tratat despre planul de studii” [2, p.173]. Idealul pedagogic este propus de Erasmus în următorii termeni: „a forma facultatea de a vorbi frumos”, ideal care include „facultatea de a discuta, fie oral, fie în scris” [2, p.173]. Planul de studii este structurat în raport de două *scopuri strategice*: a) cunoașterea ideilor;

b) cunoașterea cuvintelor. Ca urmare, obiectivul general al învățămîntului și resursa principală de realizare a acestuia o constituie studiul limbilor. Ca metodă este propusă „explicarea literară a textelor” care urmărește descoperirea stilului, și nu doar logica discursului ca în Evul Mediu.

Concluziile desprinse de Durkheim în legătură cu „Pedagogia Renașterii” sînt centrate asupra următoarelor aspecte: 1. existența a două curente de gândire pedagogică – curentul enciclopedic, reprezentat de Rabelais; curentul umanist, reprezentat de Erasmus; 2. idealul pedagogic al celor două curente reprezintă *formarea spiritului enciclopedic*, erudit, respectiv *formarea spiritului umanist*; 3. conținuturile generale sînt legate de educația intelectuală multilaterală, respectiv de educația morală, cu o largă susținere estetică; 4. conținuturile învățămîntului pun accent pe studiul tuturor științelor, respectiv pe studiul limbilor, literaturii, artei.

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

În pragul „pedagogiei realiste”, E. Durkheim concluzionează asupra progresului istoric – „mai întîi în epoca scolastică ținînd din sec. XII pînă în sec. XIV; apoi în epoca umanistă, din sec. XVI pînă la sf. sec. XVIII” [2, p. 245]. Prima epocă a dus la organizarea principalelor instituții școlare: școli, universități, colegii, facultăți, învățămînt pe trepte, examene; cea de-a doua a marcat apariția unor curente de gândire pedagogică menite să fundamenteze finalitățile educației, conținuturile, și metodele învățămîntului. *Pedagogia realistă* deschide calea spre cea de-a treia etapă, care va permite evoluțiile la nivelul modernizării sistemului, dar și a procesului de învățămînt, prin afirmarea învățămîntului organizat pe clase și lecții. E. Durkheim amintește contribuția adusă de marele pedagog al timpurilor moderne Comenius.

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

ținuturi ale învățămîntului. Argumentele lui sînt de ordin practic și teoretic („speculativ”). Astfel, științele trebuie să ocupe un loc preponderent în școală; dar noțiunile științifice trebuie articulate la nivel de „cultură enciclopedică”. Din această perspectivă s-au format „școlile reale” apărute în sec. XVII în Germania, iar în Franța „Școlile centrale care vor triumfa odată cu Revoluția” [2, p.259-269]. Ele au următoarele caracteristici care reflectă progresul gîndirii pedagogice acumulat între sec. XVI-XVIII, progres rodnic pe un nou teren istoric: 1. instituirea unui sistem școlar, corespunzător spiritului enciclopedic, deschis însă și spre partea practică a științelor; este nevoie de „un sistem școlar în care să figureze toate disciplinele științifice în plan metodic” [2, p. 260]; 2. proiectarea legăturilor dintre cunoștințele diferitelor științe; viziunea pedagogică promovată pleacă de la ideea că „între cunoștințe există o alianță externă, o dependență reciprocă”; astfel, trebuie „să existe posibilitatea de a învăța totul”; 3. reorganizarea clasei pentru a favoriza studiul mai multor discipline, fără a fărîmița învățămîntul prin cunoștințe și metode depășite.

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

Predarea științelor despre om are o contribuție însemnată în realizarea educației intelectuale care constă „în a forma un anumit număr de deprinderi, de aptitudini ale gîndirii” [2, p.282]. E. Durkheim sesizează problema pedagogică fundamentală pe care o va relua în curînd (la jum. sec. XX) paradigma curriculumului: care este conținutul/obiectul de învățămînt care contribuie la stimularea gîndirii, a capacității de reflecție a omului?

Predarea științelor naturii este asociată cu un nou obiectiv al învățămîntului modern, preluat de la mijlocul sec. XVIII – obiectivul economic și social – profesional,

lipsit de dezvoltarea industriei moderne. Plecînd de aici, E. Durkheim constată un risc sau o prejudecată conform căreia „predarea acestor științe ar trebui să fie rezervată viitorilor ingineri, industriași, comercianți etc.” [2, p. 296]. Din perspectivă pedagogică, trebuie depășită orice tendință restrictivă de acest gen. Rolul științelor naturii ar trebui asociat cu cultura științifică, înțeleasă ca parte a culturii generale, indispensabilă oricărui om și oricărei profesii, deci „și viitorului magistrat, avocat, istoric, literat, om de stat etc.” [2, p. 296].

Concluzia avansată de E. Durkheim este cea a *idealului pedagogic* care rezumă unitatea dintre predarea științelor despre om și predarea științelor naturii. Scopul urmărit, ca obiectiv general al învățămîntului secundar este formarea „nu a unui savant desăvîrșit, ci a unei rațiuni complete” [2, p. 305]. Operaționalizat, acest scop sau obiectiv general permite elevului „să gîndească liber” și „să înțeleagă mai mult bogăția infinită a realității” [2, p. 306].

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Durkheim, E., *Educație și sociologie*, EDP, București, 1980.
2. Durkheim, E., *Evoluția pedagogiei în Franța*, EDP, București, 1972.
3. Lallement, M., *Istoria sociologiei de la origini pînă la Weber, de la Parsons pînă la contemporani*, Editura Antet.
4. Păun, E., *Concepția sociopedagogică a lui Emile Durkheim*, în Durkheim, E., *Educație și sociologie*, EDP, București, 1980.
5. Stanciu, I. Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, EDP, București 1995.

drd. Ionuț BULGARU,
Universitatea din Pitești

Recenzent:
prof. univ., dr. Sorin CRISTEA



Natalia SPANCIOC

doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Paradigma predării comparate a limbilor în perspectivă acțională

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

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

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

Didactica limbilor străine nu poate rămâne neafectată de aceste schimbări, atât la nivel conceptual, cât și la nivel curricular. Și, deoarece cunoașterea limbilor străine este un deziderat al timpului, sincronizarea metodelor de instruire la standardele contemporane va genera modificări semnificative la nivelul predării și învățării lor.

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

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

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

PREVEDERILE CADRULUI EUROPEAN DE REFERINȚĂ PENTRU LIMBI

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

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

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

Conform *Cadrului European de referință pentru limbi*, dezvoltarea competenței gramaticale este asigurată de câteva principii:

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

După cum vedem, *principiul contrastiv* pare avea o importanță esențială în dezvoltarea competenței gramaticale. Rolul lui se intensifică dacă limba maternă și cea străină sînt înrudite.

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

A) *Comprehensiunea/înțelegerea*

1. *Anticiparea (sub formă de întrebări deschise - brainstorming)* presupune: a) verificarea cunoștințelor anterioare în vederea asimilării celor noi; b) accesarea la sens; c) anunțarea competențelor pragmatice sub formă de obiective de atins la sfîrșitul modulului/lecției: „veți fi capabili să...; veți putea...”

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

2. *Comprehensiunea/înțelegerea globală*

Această etapă se organizează, de obicei, sub formă

de *întrebări cu alegeri multiple, adevărat/fals* (Cine? Ce spune? Cui? Unde? Cînd? Cum? Pentru ce?), al paratextului (suport scris), al imaginilor/bandei sonore și presupune: a) contextualizarea situației; b) accesarea la sens; c) emiterea ipotezelor pe baza conținutului lingvistic al documentului.

3. *Comprehensiunea/înțelegerea detaliată*: sub formă de chestionar (*întrebări cu alegeri multiple, adevărat/fals*), exclusiv asupra unităților semantice necesare înțelegerii competenței studiate și presupune controlarea ipotezelor (confirmarea/infirmarea lor).
4. *Reperarea* presupune punctarea cunoștințelor lingvistice ale modulului, unității pedagogice, sarcinile fiind formulate în termeni de competențe; b) enunțarea lor sub formă de tabel.
5. *Conceptualizarea* presupune: a) completarea paradigmei sub formă de tabel; b) emiterea regulii gramaticale.

B) *Producerea*

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

Din cele relatate mai sus realizăm caracterul complex, multidimensional și exhaustiv al *Cadrului comun de referință pentru limbi*, dar și consecvența ideilor și itemilor metodologici avansați. Integrarea principiului contrastivității în cadrul orei de limbă străină, organizată conform perspectivei acționale, vine să confere procesului educațional mai multă accesibilitate și deschidere față de subiecții învățării, creînd astfel condiții optime pentru asimilarea limbii străine și un climat favorabil dezvoltării unui spirit analitic și practic.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

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

Recenzenți:

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



Elena DUBININ

Liceul Teoretic "G. Călinescu", mun. Chișinău

Experiența pe care o prezentăm are în atenție *personajul literar*. Deși acest concept operațional este puțin cunoscut elevilor din ciclul primar, bagajul de cunoștințe acumulat pînă în cl. III le permite să clasifice personajele și să le caracterizeze. De aceea, în cadrul orei rezervate analizei poveștii "Fata babei și fata moșneagului" am propus clasei să folosim pentru caracterizarea personajelor un procedeu neexperimentat de noi pînă acum – cel al *horoscopului*. Aceasta a presupus, pe baza textului suport, stabilirea zodiei pentru eroii principali: fata babei și fata moșneagului.

Utilizarea horoscopului în caracterizarea personajelor literare

Activitatea în baza respectivul procedeu presupune următoarele etape:

- citirea/studierea în mod individual a unui text;
- alegerea/desemnarea unui personaj pentru discuție (unul pentru fiecare grup sau același pentru toate grupurile de elevi);
- citirea trăsăturilor/descriptorilor fiecărui semn zodiacal (acestea vor fi prezentate elevilor pe fișe);
- opțiunea grupului pentru încadrarea personajului în sfera unui semn zodiacal;
- prezentarea în fața clasei a opțiunilor și a argumentelor justificative, urmată de discuții;
- identificarea altei soluții, eventual mai potrivite, sau completarea argumentării.

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

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

Pentru ca elevii să se orienteze mai bine în calitățile propuse pentru fiecare zodie, demersul la clasă a fost anticipat de activizarea vocabularului, care s-a realizat prin: problematizare: *Ce înseamnă a fi compătimitor?*; descoperire: *Identificați cuvântul de la care a provenit termenul supersensibil; explicații ale elevilor experți*; Decodificați semnificația cuvântului senzual și confrunțați definiția propusă cu cea oferită de dicționar; prezumții: *Presupuneți și scrieți semnificația cuvântului meditativ*; cercetări: *Analizați sub toate aspectele cuvântul orgolios*. Comparați răspunsul cu cel al colegilor. *Alegeți o variantă finală*.

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

Discuțiile au fost interesante, opiniile au fost susținute cu vehemență, iar argumentele aduse pentru încadrarea personajului în semnul zodiacal stabilit în echipă au fost raportate la textul suport, ceea ce a permis realizarea profilului psihologic al personajelor și stabilirea compatibilității acestora.

Astfel, gr. I a ales pentru *fata babei* zodia **Berbecului**, motivând opțiunea printr-un șir de argumente: *plină de inițiativă*: „în permanență o provoacă pe fata moșneagului”; *ambicioasă*: „nu se lăsa cu una cu două, căuta să capete și ea o comoară”; *egoistă*: „se gândea doar la sine, se iubea prea mult”; *capricioasă*: „fiind fata mamei se alinta cât putea”; *obraznică*: „nu era destul că se lenevea, dar mai dădea vina pe fata moșneagului, se purta urât cu ea, o brutaliza”.

Gr. II a considerat că *fata moșneagului* este **Rac**. Argumentele în favoarea acestei alegeri au fost următoarele: *sociabilă*: „stătea de vorbă cu toate vietățile întâlnite în cale”; *sensibilă*: „i-a fost milă de cățelușă, de cuptor, de fântână, de păr, de copiii Sf. Duminiți”; *atentă*: „era atentă cu copiii lăsați în grija ei, cu sora, cu mama vitregă, cu tatăl și cu cei pe care i-a întâlnit în drum”; *grijulie*: „avea grijă de oricine”; *modestă*: „nu și-a ales lada cea mai mare și mai bogată, ci pe cea mai mică și urâtă”.

Această activitate a fost interesantă pentru elevi, ei fiind provocați să identifice, să compare, să analizeze și să formuleze argumente pertinente pentru a-și susține punctul de vedere.

Conexiunea inversă a fost asigurată prin realizarea

horoscopului personajelor pentru începutul și sfârșitul poveștii. Pentru a-i conferi discursului forma adecvată unui pronostic zodiacal, s-au folosit „apropierile forțate”, de care elevii au ținut cont pe parcursul redactării textului.

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

Sarcină: Creați un text din 4-5 enunțuri care să conțină presupuneri despre ce i s-ar putea întâmpla personajului, ținând cont de faptul că știți finalul poveștii.

Prezentăm în continuare lucrările elaborate în grup.

Horoscopul pentru nativii zodiei Berbec (fata babei): *În această zi ați putea fi dezamăgit pentru că veți întâlni persoane mult mai sociabile decât dvs. Lăsați capriciile la o parte căci puteți suferi din cauza răutății dvs. V-ar folosi faptul că sînteți plin de inițiativă, de aceea realizați lucruri frumoase: îngrijiți de cineva, fiți politicios cu cei din jur, ajutați pe cei mai slabi. Astăzi stelele vă susțin numai dacă aveți de gând să faceți lucruri frumoase.*

Horoscopul pentru nativii zodiei Rac (fata moșneagului): *Ziua de azi va începe cam trist pentru nativii zodiei Rac. Veți fi dezamăgit chiar de cei apropiați. Totuși, datorită faptului că sînteți sociabil, grijuliu și sensibil, veți ajunge a fi onorat și răsplătit. Încercați să fiți atent cu cei din jur și totul va fi bine. Astăzi stelele sînt de partea dvs., așa că profitați!*

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Claudia SUHAN

Colegiul de Informatică din Chișinău

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

Résumé: Cet article porte sur l'APP (apprentissage par projet) dans la communication dont l'acteur principal est l'élève. Nous y abordons un des facteurs les plus importants dans la communication – la motivation et l'APP est la méthode

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

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

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

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

Metoda *Proiectului*, în care elevii, contextele și activitățile în grup sînt strîns legate, devine platforma comună a acțiunii de predare-învățare, iar conștientizarea necesității efortului depus favorizează și amplifică relevanța rezultatului – o comunicare inteligentă. Cercetătorii care au studiat funcțiile *Proiectului* (D. Patrașcu, L. Patrașcu); specificul respectivei metode (J. Dewey, W. Kilpatrick, H. Goodrich, J. Proulx, P. Perrenaud, C. Freinet, M. Cozărescu etc.) au dezvoltat substraturile acesteia ca o acțiune din proprie dorință, ca dezvoltare a spiritului și a imaginației elevului, ca o practică de viață în viață. Avantajele metodei se conțin în valorificarea experienței elevilor, în atitudinea lor în raport cu produsul realizat, în promovarea

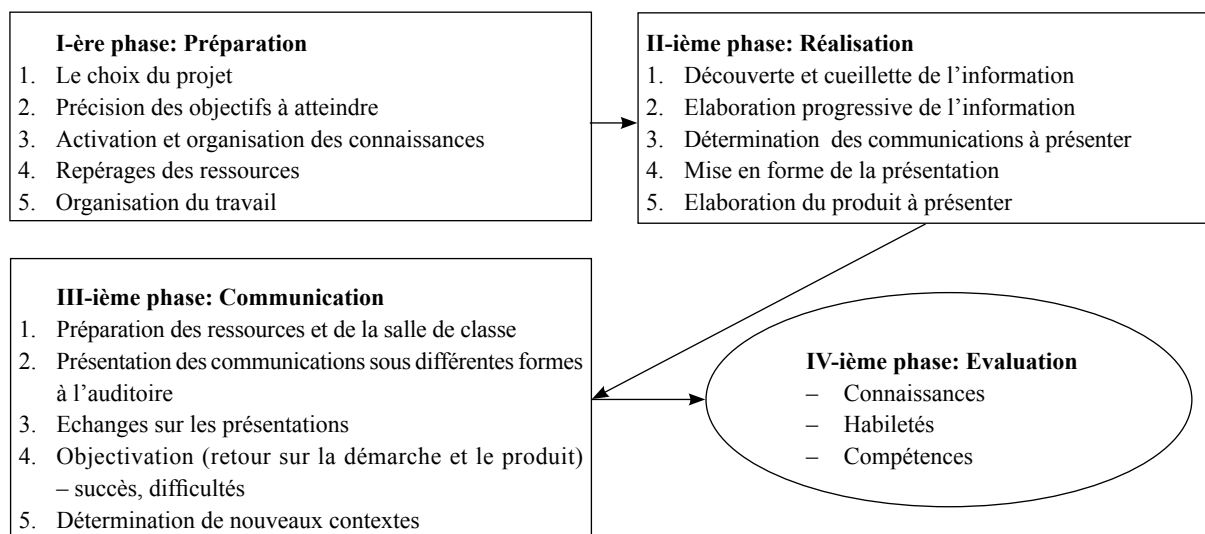
noilor tehnologii informaționale etc., iar efectele ei educaționale, consemnate prin cercetările lui L. Arpin, L. Capra, H. Aebli, F. Muller, indică continuitatea învățării, dezvoltarea integrală a personalității, realizarea elevului ca ființă umană, cooperarea, descoperirea sinelui prin comunicare și conștientizarea eului prin “noi”, oferirea de libertate elevului.

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

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

cunoștințele, abilitățile și atitudinile și îl face pe elev să concluzeze creativ cu coechipierii. Cercetătoarea canadiană ne propune câteva repere caracteristice acestei metode: atitudinea responsabilă a elevului pentru tema studiată și produsul final; rolul de ghid și cel de coordonator al profesorului; delegarea sarcinilor între elevi; cunoașterea de către elevi a etapelor desfășurării proiectului și a obiectivelor de realizat; prezentarea produsului final unui public; alternanța între lucrul individual și cel colectiv. Autoarea subliniază importanța finalităților pedagogice în realizarea proiectului, alegerea unui scop bine determinat și elaborarea strategiei de implementare ce include resurse, cunoștințe, capacități și atitudini (savoir, savoir-faire, savoir-être) și acțiuni corespunzătoare. În viziunea ei, proiectul este „un produs în devenire” [4].

A lucra în cadrul unui proiect, opinează J. Proulx, înseamnă a-ți imagina o situație al cărei actor ești tu și, în consecință, a merge spre un scop concret, a găsi forme,



Tabel. Les phases du Projet

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

A. Pregătirea pentru prezentare

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

Fiecare echipă amenajează un spațiu în clasă, instalează mijloacele tehnice, pregătește materialele didactice necesare.

B. Prezentarea comunicărilor

Această etapă este semnificativă, deoarece acum elevii

metode, mijloace pentru a-l atinge, a anticipa demersul didactic pe care-l vei utiliza, a-ți planifica timpul de realizare a produsului final care urmează a fi prezentat unui public” [6, p. 44].

Luând în considerație cele expuse, putem specifica că *Proiectul* este o tehnologie educațională complexă, cu un real potențial formativ, care oferă elevilor posibilitatea de a demonstra ce știu și, mai ales, ce știu să facă, punându-i în situația de a căuta, sintetiza, asocia, compara, lucrând individual, în perechi sau în grup, interacționând cu mediul înconjurător în construirea propriilor cunoștințe, comunicând cele realizate la anumite etape ale activității, fiind o motivație clară, reală și extrem de stimulatorie pentru exercițiul vorbirii.

Activitatea elevului în realizarea proiectului parcurge câteva faze, care pot varia în funcție de cerințele stabilite. În cadrul predării-învățării limbii franceze, pentru elaborarea unui *Proiect* folosim patru etape:

conștientizează valoarea celor achiziționate, prezentând colegilor și invitaților (elevi din alte clase, profesori etc.) un demers neordinar. Pe parcurs se descoperă predilecțiile, capacitățile și talentul fiecărui elev, se stabilește un climat de încredere și de cooperare care facilitează schimbul de opinii. Interesele și preocupările echipelor se manifestă în originalitatea prezentărilor și permit fiecărui elev să se afirme. Echipele sînt ascultate pe rînd, în cadrul unei ore sau mai multe, în funcție de volumul materialelor elaborate. Este foarte important a organiza activitatea astfel încît comunicarea pe segmentul elev-elev, profesor-elev, elev-oaspeți, elev-grup, profesor-elevi să fie prezentă mereu.

Lecția de prezentare a realizărilor la Proiectul „Je voudrais connaître la France d’hier et d’aujourd’hui” a început cu alocuțiunile moderatorilor care au anunțat subiectul abordat, obiectivele, sarcinile trasate, oferind mai apoi cuvîntul reprezentanților din fiecare grup pentru a prezenta rezultatele muncii în echipă.

Secvențe din proiect:

Echipa II, de exemplu, a prezentat comunicările elaborate despre orașele franceze, oprindu-se în mod deosebit la Marseille, Lyon, Strasbourg, Bordeaux, Grenoble și, desigur, Paris. Elevii au demonstrat o secvență de film despre Parisul istoric și Parisul modern, invîtînd grupurile la o discuție în baza celor vizionate și a comunicărilor prezentate. Elevii au ilustrat cele relatate cu imagini, cu citate la temă scrise pe postere, cu desene și scheme. Această interacțiune le permite elevilor să conștientizeze mai profund informațiile culese și expuse.

Secvențe din comunicări:

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

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

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

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

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

Ultima temă abordată în cadrul Proiectului este “La musique française”. Elevii au vorbit despre importanța muzicii, despre rolul muzicii franceze în viața tinerilor de la noi din țară, au auzit secvențe din cîntecele lui J.Dassin, C.Dion și au interpretat “La Marseillaise”.

Prezentăm câteva comentarii ale elevilor referitor la activitatea în proiect care au fost luate în considerație la stabilirea notei finale: „A mon avis, c’est une excellente activité. J’ai appris plein de choses sur le présent et le

passé du peuple français. Ca me plaît, ce genre de cours”; „Selon moi, les collègues du groupe qui ont présenté le projet “La France – berceau de culture millénaire” ont été les plus créatifs. Ils ont très bien parlé de la vie littéraire de V. Hugo, surtout V. Hugo romancier”; „Chacun a expliqué une partie de travail, c’est bien ça, chacun a fait à sa manière. Ce qui m’a beaucoup plu, c’est la mise en scène interprétée par ce groupe”; „Les modérateurs sont de vrais professionnels. Ils ont bien dirigé notre activité. Ils peuvent devenir de bons présentateurs à la télé. Ils se sont très bien débrouillés”.

În cadrul elaborării proiectului profesorul nu domină activitatea elevilor, ci stabilește un sistem de relații constructive. Comunicarea, fiind descentralizată, “asigură buna conlucrare a grupului, elevii comunicînd liber (verbal și nonverbal), iar frecvența relaționării între membrii grupului este luată în general ca indicator al coeziunii de grup și identității distincte a acestuia.” [5, p.105]

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

O învățare eficientă se are loc prin implicarea activă și conștientă a elevilor în procesul de instruire. De menționat că în această situație de învățare elevii comunică pe orizontală. Profesorul, avînd statut de moderator, coordonator, expert, facilitator etc., devine coparticipant la organizarea și realizarea învățării, păstrîndu-și rolul de conducător. Metoda *Proiectului* în procesul educațional generează o formare individuală, progresivă, problematizată, pragmatică, socio-relațională, holistică. De rînd cu multiplele-i valențe formative, valoarea ei educațională constă și în faptul că permite dezvoltarea la elevi a competențelor de comunicare orală atât de importante în studierea unei limbi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

Recenziți:

dr. hab., prof. univ. D. PATRAȘCU
dr., conf. univ. Cl. PRIGORSCHI



Olesia URÎTU

Liceul "Gh. Asachi", mun. Chișinău

Compunerea școlară – act de creativitate

I. COMPOZIȚIILE ȘCOLARE – FORME EFICIENTE DE STIMULARE A GÎNDIRII CREATOARE A ELEVILOR

Educația literar-artistică are o pondere importantă în pregătirea elevilor pentru viață, deoarece aceasta presupune formarea deprinderilor de redactare a unui text, de transmitere a unui mesaj scris, de exprimare corectă, modalități diverse de îmbogățire a vocabularului, de stimulare a creativității.

Aceste forme de activitate determină elevul să trăiască diferite stări afective și să ia atitudine în legătură cu anumite întâmplări sau personaje literare, dar și în diverse situații de viață. De aceea, școala trebuie să pună accentul pe cunoașterea și însușirea logică a noțiunilor, pe capacitatea de a le folosi corespunzător în context social.

Compoziția școlară are un rol decisiv în pregătirea lingvistică a elevilor, în însușirea, cunoașterea și folosirea corespunzătoare a limbii române. *Dicționarul de pedagogie* prezintă compozițiile drept „lucrări scrise independente ale elevilor pe o temă dată”. În unele cazuri, acestea se bazează pe material literar, iar în altele – pe experiența personală și observațiile elevilor. Compozițiile: a) povestesc opere literare, filme, cărți, piese de teatru; b) descriu peisaje, ființe, obiecte, personaje; c) constată modul în care s-a desfășurat o acțiune; d) prezintă cunoștințele obținute la diferite obiecte de studiu; e) comunică stări, gânduri, sentimente.

II. ETAPELE ALCĂTUIRII UNEI COMPOZIȚII

Compozițiile școlare sînt instrumentele de neînlocuit pentru formarea capacității de prelucrare creativă a cunoștințelor și experienței umane, mijloace eficiente în formarea abilităților de a comunica.

Un elev care se inițiază în tehnica compoziției trebuie să știe că alcătuirea acesteia implică câteva etape:

1. Alegerea subiectului este o etapă căreia trebuie să i se acorde o maximă atenție, deoarece constituie punctul de plecare în procesul elaborării unei compoziții. Acest lucru presupune inventarierea și evaluarea critică a ceea ce urmează să se comunice. S-a observat că cele mai

reușite compoziții școlare sînt cele care au libertatea selectării subiectului. Modul în care este formulat subiectul relevă o anumită viziune și felul în care sînt abordate problemele.

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

3. Întocmirea planului. Componentele planului unei compoziții sînt:

- Introducerea – punctează locul și timpul acțiunii, prezentînd și cartea de vizită a personajelor. Rolul introducerii este de a trezi interesul cititorului și de a pregăti teren pentru relatarea întâmplărilor care urmează.
- Cuprinsul – dezvoltă logic și gradat subiectul abordat, furnizînd detalii și făcînd apel la sentimente.
- Încheierea – conține deznodămîntul, soluția intrigii, incluzînd, de asemenea opinii personale pe marginea subiectului în discuție.

4. Redactarea. A elabora o compoziție înseamnă a așeza în pagină ideile în baza planului.

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

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

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

8. Evaluarea compozițiilor. Această ultimă fază constă în verificarea, corectarea și aprecierea compozițiilor școlare. O evaluare judicioasă îi permite elevului și cadrului didactic să aprecieze modelele și procedeele folosite, precum și eficiența acestora.

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

III. DESFĂȘURAREA LECȚIEI

1) Se reactualizează acțiunea poveștii prin sarcini propuse în grup: I. Să stabilească situația inițială și caracteristicile ei. II. Să enumere evenimentele care

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

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

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

- manifestarea curajului în...
- necunoașterea și căderea în...
- inițierile și ascensiunea întru...
- fortificarea și dobândirea meritată a...

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

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

6) Se dezvoltă fiecare idee în parte.

7) Se redactează textul.

8) Evaluarea compozițiilor de către profesor.

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

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.

1. Goia, V., *Metodica predării limbii și literaturii române*, EDP, București, 1995.
2. Parfene, C., *Compozițiile în școală*, EDP, București, 1980.
3. Peneș, M., *Bucuria de a scrie compuneri*, Editura Aramis, București, 1996.

Lecția de literatură: tradiție și modernitate

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

În alocuțiunea de deschidere a dnei Eliza Botezatu “Lecția de literatură și pericolul exceselor” s-au enunțat următoarele idei: “Toate fenomenele (mai ales cele spirituale) se dezvoltă printr-o confruntare intensă dintre vechi și nou, numită în literatură lupta dintre antici și moderni. Noul învinge mai totdeauna, chiar dacă la început nu este acceptat. În învățămînt situația este asemănătoare. Existăm de ani mulți în învățămîntul formativ, dar acum constatăm că avem pierderi chiar în direcția pe care am respins-o: trecerea de la învățămîntul informativ la învățămîntul formativ (căci așa a fost formulată direcția principală), care a dus și duce la anumite excese, neglijînd rolul informativității. Numele lui N. Iorga este deseori invocat (spusele lui despre rolul formativ al școlii), dar nu ne amintim cîte cunoștințe despre om, viață, istorie acumulasă savantul pe parcursul studiilor. Accentele trebuie puse (credem noi) pe formativ, fără a neglija informația (în lipsa căreia elevii riscă să confunde epocile literare, caracteristicile lor, contextul literar, individualitățile creatoare care le-a reprezentat etc.). Armonizarea formativității cu informativitatea este la fel de necesară ca și armonizarea elementului tradițional cu cel modern în învățămînt. Multe din metodele inovatoare considerate (sau declarate) a fi

moderne, nu sînt decît o renovare a vechilor metode. Să ne amintim, bunăoară, cum îi ducea Ion Creangă pe elevii săi la înțelegerea noțiunii de ființă (întrebările paradoxului, care îi distrează pe elevi, dar îi și conduce treptat spre înțelegerea noțiunii). Metoda lui Creangă ne amintește de forma modernă de instruire, promovată



de Programul “Pas cu Pas”. Excesele în învățământul actual iau forme diferite. Unul dintre ele este aplicarea a cât mai multor metode moderne la aceeași lecție, fără să ne intereseze eficiența lor reală. Nu metodele în sine și, cu atât mai mult, nu cantitatea lor contează, ci eficiența.

Un alt exces este și jocul de dragul jocului, care, dacă nu este folosit în mod dozat și la locul potrivit, nu aduce ceva substanțial la perceperea materialului literar. Sînt recomandabile jocurile literare și lingvistice care facilitează înțelegerea unor aspecte ale problemei. Important e să nu transformăm lecția într-un joc fără sfîrșit și să nu le dăm elevilor iluzia că totul este un fel de “foaie verde”... Sînt modalități cunoscute, la care nu putem renunța (fără a o pierde firește). Tradiționale sînt conversația înscenată, lectura expresivă, lectura pe roluri, întrebări-răspunsuri (inclusiv întrebările paradoxale), compunerea... De ce, bunăoară, am scos noțiunea de *compunere* din uz? Adevărat e că s-a compromis prin utilizare neadecvată, dar nu ne rămîne decît s-o aducem la situația normală! Ei bine, am substituit-o cu o altă noțiune – aceea de *eseu*. Și am compromis, în acest fel, o specie literară de prestigiu, pentru că, zicea A. Marino, trebuie să ai dreptul moral să scrii un eseu! Ei bine, noi îi cerem să scrie eseu (!) unui elev din cl. VI, care nu are nici experiență de viață, nici cunoștințele necesare pentru a avea “dreptul moral” la care se referea Marino. În felul acesta, îi obișnuim pe elevi să scrie pagini de abstracțiuni (de toate pentru toți și în fond – mai nimic...), îi obișnuim (ne obișnuim!) să nu cerem cunoștințe reale, ne mulțumim cu reflecții abstracte. O exagerare este și ceea ce numim “miza sau centrarea pe elev”. Să mizăm pe elev, dar să nu-l lăsăm singur în fața problemelor. Să-i fim alături! În sfîrșit, oricîte exemple am invoca, concluzia este aceeași: situația ideală ar fi să evităm excesele, să *îmbinăm organic tradiționalul cu modernitatea, să formăm sensibilitățile, fără a ocoli (totuși) elementul informativ.*”

Dr. conf. Ana Ghilaș, USM, a abordat rezumativ metodologia structurii compoziționale a operei epice, specificînd următoarele: „În procesul de învățămînt preuniversitar, conceptele teoretice sînt obiecte de studiu și instrumente de analiză a textului și, desigur, modalități de educare și formare a personalității elevului. Studiarea și analiza structurii și compoziției operei literare, chiar din clasele primare, contribuie la dezvoltarea la elevi a gândirii logice, la structurarea ideilor în propoziții, fraze. Arhitectonica, structura textului epic creează posibilitatea înțelegerii și, respectiv, a utilizării în propria-i comunicare, scrisă sau orală, a unor asemenea procedee ca paralelismul, antiteza, gradația etc. La analiza structurii acțiunii sau a elementelor subiectului devine important pe ce principii se situează/bazează autorii de manuale și profesorii. Avem în vedere categoriile

povestirii minimale după schema tradițională sau după D. Spiegel, sau după A. J. Greimas și P. Larivaille. Considerăm că, în clasele primare și în cele gimnaziale, forma tradițională (expoziția, intriga sau nodul acțiunii, desfășurarea acțiunii, punctul culminant) este mai clară pentru asimilarea materiei teoretice, dar și pentru dezvoltarea psihologico-pedagogică a elevilor. Iar celelalte două ar putea fi utilizate în clasele liceale.

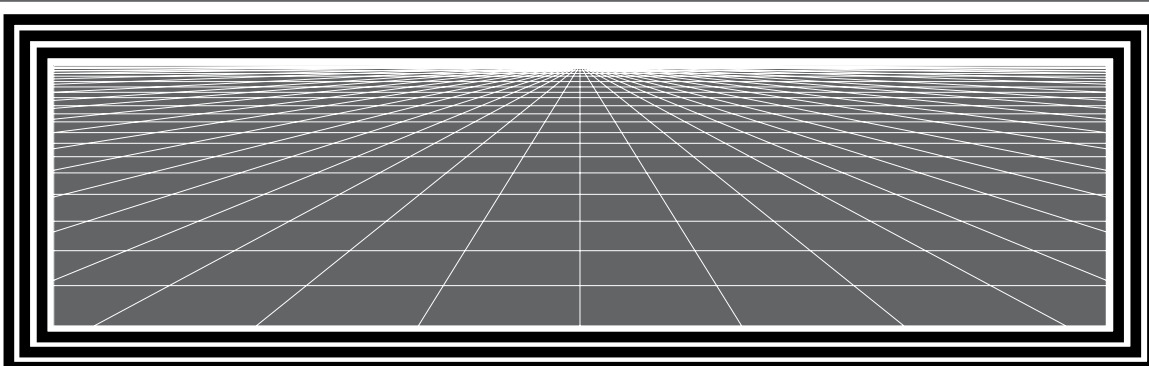
Un alt element al structurii compoziționale a unui text epic îl reprezintă personajul literar. Este important să urmărim cum e prezentat personajul de roman și cel de novellă; care personaj poate fi caracterizat mai bine, mai amplu și de ce; cum caracterizăm un personaj dintr-un roman tradițional, obiectiv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

Viorica Bolocan, dr. în pedagogie, prof. de l. română, Liceul „M. Eliade”, s-a referit la cîteva aspecte metodice ce țin de studierea operei epice, iar Viorica Goraș-Postică, dr. în pedagogie, USM, a trecut în revistă indicatorii de calitate ai lecției de limbă și literatură română; Tamara Cristei, conf. univ., USM, a abordat unele implicații intertextuale în predarea fenomenului literar în liceu, iar Irina Condrea, dr. hab., USM, a atras atenția asupra calității pregătirii pedagogice și filologice a studenților, în funcție de multiplele fațete ale motivației personale și sociale a acestora de a începe cariera pedagogică.

Printre sugestiile participanților la conferință remarcăm:

- a varia și aprofunda în continuare legăturile dintre școala superioară și învățămîntul preuniversitar;
- a include în programa de studii mai multe cursuri speciale, bine gîndite și bine orientate din punct de vedere pedagogic;
- a găsi noi forme de organizare a practicii pedagogice;
- a organiza conferințe cu caracter științifico-practic mai frecvent, făcîndu-li-se o mai vie publicitate și invitînd mai mulți profesori din învățămîntul preuniversitar;
- a diversifica formele de dezbateră a problemelor școlii: mese rotunde, dispute, lecții demonstrative, discutarea unor noi apariții editoriale etc.;
- a consolida legătura dintre catedrele universitare de literatură-limbă-pedagogie;
- a evalua mai obiectiv atît ce învață studenții, cît și cum învață, din perspectiva funcționalității pentru viitoarea carieră pedagogică.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Domnica **CROLEVEȚ**

Grădinița-școală primară nr. 226, mun. Chișinău

Jocul – metodă de stimulare a activității

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

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

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

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

Jocul este un simbol al luptei cu sine însuși (cu propria frică, slăbiciune, îndoială etc.), el este sufletul relațiilor umane și un instrument eficient de educație. În joc se reflectă legăturile copilului cu lumea lui

interioară, dar și cu persoanele și evenimentele din lumea exterioară, cultivîndu-i încrederea în forțele proprii, spiritul de competiție și responsabilitatea pentru propriile acțiuni. Pentru a deveni om, copilul trebuie să se simtă liber; pentru a-și desăvîrși personalitatea, trebuie să fie responsabil.

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

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

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

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

Din perspectivă cognitivă, jocurile pot fi clasificate în:

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

- jocuri ce implică activitate transformatoare;
- jocuri în care sînt incluse elemente de căutare și creație.

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

Jocul didactic contribuie atît la dezvoltarea intelctului copiilor, cît și la formarea anumitor calități morale. Pe de o parte, acesta dezvoltă gîndirea logică, ingeniozitatea, îmbogățește bagajul de cunoștințe și, pe de altă parte, abilitatea de a comunica, de a se exprima coerent.

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

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

De exemplu,

A O S E R
3 2 1 5 4

SOARE
1 2 3 4 5

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

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

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

Prezentăm rezultatele obținute prin desfășurarea acestei activități la o lecție de limba română. Elevii au redat ceea ce au simțit, ceea ce au putut și ce au cunoscut, desenele fiind variate și interesante, ca și individualitatea fiecărui copil.

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

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

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

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

Jocul didactic este considerat una dintre cele mai eficiente tehnici utilizate la însușirea conștientă a unităților lexicale noi. El poate fi practicat în grupuri mici

sau cu toată clasa la orice etapă a lecției. Jocul „**Îmbină corect**” contribuie la îmbogățirea vocabularului, la memorarea cuvintelor noi, la alcătuirea corectă a enunțurilor și presupune formarea de îmbinări de cuvinte din substantivele și adjectivele propuse.

Carte	luminos
Soare	harnic
Elev	interesantă
Floare	caldă
Zi	roșie

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

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

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

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

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

Stea, scaun...	Atrăgătoare, acru...	Vine, vede...
Umbră...	Darnică, des...	Este...
B	J	R
S	E	B
T	C	
A	T	
N	I	
T	V	
I		
V		

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

Clasa I-II

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

Clasa III-IV

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

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

Numitor	scăzător	cît
Descăzut	numărător	diferență
Deîmpărțit	împărțitor	fracție etc.

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

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

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

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

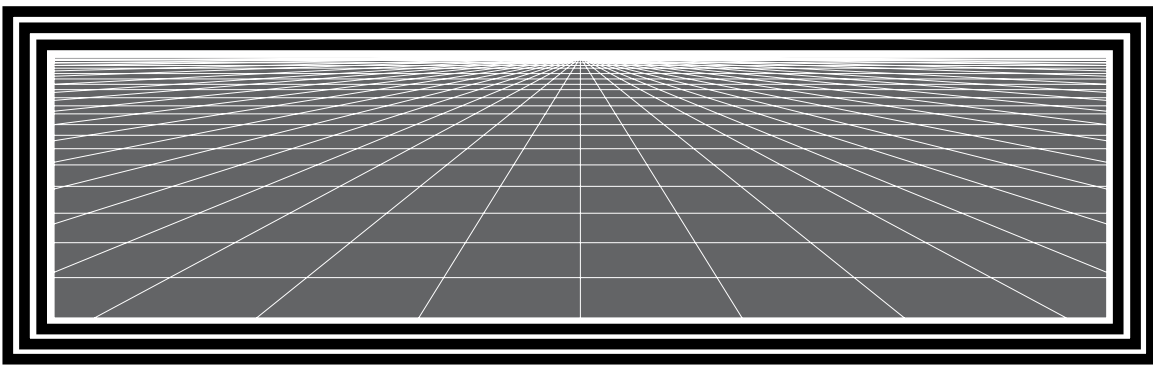
Este necesar a repeta regulile de autoapărare în termeni pozitivi, și nu negativi: “Dacă cineva te atacă, trebuie să strigi după ajutor. Fugi într-un loc sigur. Spune-i cuiva despre cele îndeplinite” etc.

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

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, București, 1996.
2. Mîndîcanu, V., *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*, Chișinău, 1997.
3. Jikalchin, T.C., *Jocuri și probleme distractive la matematică*, Chișinău, 1987.
4. Montessori, M., *Copiii sînt altfel*, Roma, 1973.
5. Mișin, E.M., *De la jocuri la cunoștințe*, Chișinău, 1990.



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Educația în societatea cunoașterii

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

Trăsătura principală a societății informaționale este

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

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

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

În plan **economic**, societatea cunoaște *trei valuri* de schimbare: 1) *revoluția agrară* (8000 î.e.n.–1650-1750) bazată pe o energie naturală epuizabilă (forța animalelor și a omului, pământ, păduri, apă etc.); 2) *revoluția industrială* (1650-1750–1955-1965), bazată pe o energie regenerabilă, dar epuizabilă (cărbuni, țiței, gaze naturale etc.); 3) *revoluția postindustrială/informațională* (începută în SUA, după 1955-1965), bazată pe o resursă inepuizabilă, informația produsă la nivelul cercetării științifice de vîrf (A. Toffler, *Al treilea val*, Editura Politică, București, 1983, p. 48-50). Societatea cunoașterii va promova „al patrulea val” semnificativ prin perfecționarea informației ca resursă economică fundamentală într-o „organizație globală cu caracter transnațional” (H.B. Maynard jr.; S.E. Mehrtens, *Al patrulea val. Afacerile în secolul XXI*, Editura Antet, București, 1997, p. 18-20).

În plan **politic**, *societatea cunoașterii* valorifică acumulările istorice realizate pe parcursul celor *trei valuri*. În mod special, saltul înregistrat în *societatea postindustrială* la nivelul unor „megatendințe care ne transformă viața”: a) *de la centralizare spre descentralizare*; b) *de la democrația reprezentativă la democrația participativă*; c) *de la ierarhii către rețele*; d) *de la opțiunea exclusivă la opțiunea multiplă* (vezi J. Naisbitt, *op.cit.*). Resursele politice ale societății cunoașterii sînt superioare celor promovate de modelele sociale anterioare bazate pe importanța *averii* și a *forței*. Astfel, „*cunoașterea* este cea mai democratică sursă de putere (...), caracteristica sa, realmente revoluționară, fiind aceea că poate fi accesibilă și celor slabi și săraci” (A. Toffler, 1995, p.27, 28). Noua organizare socială rezultată, pentru a fi eficientă „nu se mai poate baza doar pe reguli formale, birocratice”. Va implica „tehnologia, rețelele și capitalul social” pentru a promova „fluxul liber al informației la toate nivelurile organizației unde poate fi de folos” (F. Fukuyama, *Marea ruptură. Natura umană și refacerea ordinii sociale*, Editura Humanitas, București, 2002, p. 15; 224-243).

În plan **cultural**, *societatea cunoașterii* promovează „cetățenia globală”, realizabilă în funcție de următoarele obiective: a) *îmbrățișarea diversității*; b) *promovarea adevărului și a deschiderii*; c) *eliminarea violenței structurale*; d) *stimularea echilibrului și a moderației*. Implică un proces complex care angajează *pedagogic* saltul de la *valorile societății industrializate*, bazate pe *concurență*, la cele ale *societății postindustriale*, bazate pe *cooperare*, spre cele ale *societății cunoașterii*, bazate pe *creație* (H.B. Maynard jr.; S.E. Mehrtens, *op.cit.*, p. 18-26). Mutațiile axiologice evidente în plan material, spiritual, comunitar, reflectă salturile tehnologice înregistrate odată cu *revoluția industrială* prin *socializarea, mecanizarea, electrificarea* producției; dar mai ales prin *revoluția postindustrială* marcată

prin trei procese complementare *automatizarea-cibernetizarea-informatizarea producției*, cu efecte structurale la scara întregii societăți.

Educația în societatea cunoașterii trebuie să răspundă provocărilor semnlate prin *construcția unui nou sistem de învățămînt* bazat pe instruire intensivă și permanentă. *Premisele axiomatiche* sînt proprii paradigmei *curriculumului*: 1) centrarea pe finalitățile educației concepute la nivelul unității dintre cerințele psihologice ale educatului și cerințele societății angajate la nivelul conținuturilor instruirii; 2) stabilitatea construcției la nivelul finalităților și al conținuturilor de bază; 3) corespondență pedagogică permanentă dintre componentele proiectului: *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*; 4) adaptarea continuă la un *context deschis* (care include variabile cu caracter: *obiectiv/forma de instruire* impusă de societate, spațiul și timpul pedagogic, resursele umane disponibile – subiectiv/stilul pedagogic, forma de instruire asumată de profesor), realizabilă îndeosebi prin resursele metodologiei instruirii; 5) *individualizarea instruirii*, realizabilă în orice context; 6) integrarea strategică a evaluării în structura oricărui proiect pedagogic, cu funcție de *reglare-autoreglare* continuă a activității.

Finalitățile educației trebuie reconstruite în *societatea cunoașterii* la nivelul unui *model conceptual* care îndeplinește o dublă funcție: a) de proiectare curriculară eficientă în perspectiva educației permanente, autoeducației, valorificării depline a educabilității; b) de determinare a unui *nou sistem de învățămînt cu caracter deschis* spre toate conținuturile și formele generale ale educației, care include toate tipurile de organizații școlare, dar și unele instituții specializate în *educație nonformală*, precum și unii *actori sociali* angajați *contractual* (de ex., *agenții economici* implicați în formarea profesională) sau *consensual* (*familia și comunitățile locale*).

În raport de *premisele axiomatiche* asumate în *contextul societății cunoașterii*, propunem următorul *model conceptual al finalităților educației*:

I. **Finalități macrostructurale** – asigură orientările valorice ale sistemului de educație/învățămînt pe termen lung și mediu: 1) **Idealul educației** – *formarea și dezvoltarea permanentă a personalității deschise*, adaptabilă la condiții de schimbare continuă proprii societății bazate pe cunoaștere, determinate și determinante în plan economic, politic și cultural; 2) **Scopurile educației** – *direcții strategice de dezvoltare a sistemului de învățămînt*, construite la nivelul analizei raporturilor existente, în sens prospectiv, între educație/instruire și principalele subsisteme sociale (economic, politic, cultural); astfel, pot fi deduse următoarele *scopuri strategice*: a) *conducerea managerială a sistemului de învățămînt* (implică valorificarea globală, optimă, inovatoare a tuturor resurselor pedagogice/informaționale, umane,

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

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

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

Summary

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

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

The inclusion of children with special educational needs and practical inclusion ideas, promoted in Moldova, represent the central idea in the rubric **INCLUDING ME**, published in partnership with the Day Center „Speranța” (“Hope”); focusing in

this number mostly on disseminating successful experiences from this domain.

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

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

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

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

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



“Către o societate bazată pe cunoaștere”

UNESCO cheamă structurile statale, organizațiile internaționale guvernamentale și neguvernamentale, reprezentanții sectorului privat și societatea civilă să contribuie la realizarea următoarelor recomandări ce țin de edificarea unei societăți a cunoașterii:

I. Sporirea investițiilor în asigurarea unui învățământ de calitate pentru toți. În acest scop, țările își vor asuma obligațiunea de a alocă un procent considerabil din PIB pentru cheltuielile ce țin de învățământ la toate nivelurile; țările donatoare vor mări resursele financiare alocate țărilor slab dezvoltate pentru perioade îndelungate de timp, în special pentru învățământul primar obligatoriu; instituțiile de învățământ superior se vor include în procesul dat prin implementarea concepției educației pe parcursul întregii vieți și elaborarea de cursuri speciale în acest sens; beneficiarii prioritari ai acestor eforturi vor fi grupurile sociale defavorizate: copiii orfani, persoanele cu dizabilități etc.; accesul la educația pentru toți și calitatea instruirii se vor intercondiționa, la nivel de necesitate și drept inalienabil; calificarea obținută va corespunde provocărilor sec. XXI, atrăgându-se în mod special atenția la dezvoltarea creativității, asumarea valorilor democrației; investițiile în educație vor duce la ameliorarea condițiilor de studiu și creșterea statutului social al cadrului didactic etc.

II. Creșterea nivelului de acces la noile tehnologii informaționale și tehnologiile de comunicare printr-un schimb de experiență cu țările dezvoltate, unde noile tehnologii sînt pe larg aplicate ca element de socializare. Este nevoie de a crea condiții adecvate de formare a abilității de folosire a computerului și de lucru în rețeaua globală, oferind utilizatorilor soft-uri accesibile etc.

III. Sporirea accesului la sursele de informare. Instituțiile de învățământ superior, centrele de cercetări științifice specializate, muzeele, bibliotecile, resursele web trebuie să fie deschise pentru toți doritorii, creînd și o bază legală corespunzătoare etc.

I V. Aplicarea realizărilor științei. Este necesar a crea o infrastructură și rețele de cooperare științifică la nivel

internațional, care ar cuprinde și țările slab dezvoltate. Oamenii de știință vor avea posibilitatea să comunice, să creeze baze de date accesibile, să inițieze proiecte de lungă durată.

V. Folosirea în comun a realizărilor științei în domeniul ecologic și asigurarea dezvoltării durabile. Este nevoie a institui instrumente de control al mediului ambiant cu scopul de a preveni, la nivel planetar, calamitățile naturale și de a-l proteja pentru generațiile viitoare.

VI. Studiarea limbilor străine ca o prioritate într-o lume polilingvă. Este necesar a stimula, începînd cu învățământul primar, studiarea a două-trei limbi străine. De asemenea, pentru traduceri în cadrul rețelei electronice mondiale se vor utiliza soft-uri ce asigură traducerea instantanee (Unicode) etc.

VII. Certificarea informației plasate pe Internet. În acest scop, urmează să se asigure capacități tehnice și cadrul legal de recunoaștere a calității anumitor informații științifice, educative, culturale plasate în rețeaua electronică globală.

VIII. Creșterea rolului femeii în constituirea societății cunoașterii. Este necesar a asigura independența femeii și egalitatea gender prin sporirea gradului de ocupare a funcțiilor administrative în domeniul guvernamental și privat, asigurarea accesului la studii specializate etc.

IX. Evaluarea nivelului de cunoaștere. Indicatorii societății cunoașterii. Este nevoie a elabora și aplica un set de instrumente de apreciere a performanțelor în diferite domenii. Astfel, vom avea indicatorii creșterii în știință, tehnologii, educație, cultură, comunicație, estimării stadiului actual al societății cunoașterii la general.

*Vă dorim o primăvară
plină de speranță..*

