

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

Calitatea formării profesionale



Calitatea relațiilor elev-elev, elev-profesor, elev-părinte, părinte-profesor



Acoperirea pe nevoile beneficiarului



Calitatea curricula și a materialelor didactice



Pentru calitate

în educație

Calitatea mediului de studiu



Calitatea proiectării manageriale



Promovarea valorilor unei societăți deschise



Accesul la informație



PRO DIDACTICA – 10 ani pentru calitate în educație

Dimensiuni și preocupări ale unui învățământ de calitate

Experiențe didactice: literatura de frontieră

- Număr de proiecte realizate: 30
- Număr de formatori pregătiți: mai bine de 150
- Număr de cursanți absolvenți: peste 12000
- Număr de cursanți certificați: 9789
- Număr de școli de vară: 25
- Număr de mese rotunde, conferințe naționale și internaționale: 19
- Număr de ședințe ale clubului "Paideia": 123
- Număr de cercuri realizate: 10
- Număr de cursuri de formare acreditate: 22
- Număr de programe de formare la comandă: 77
- Număr de cărți editate: 72
- Număr de reviste *Didactica Pro...* publicate: 51
- Număr de centre metodice sprijinite: 39
- Număr de școli participante la proiecte: 104
- Număr de resurse internet create: 5
- Număr de exemplare de carte donate: 199580
- Număr de beneficiari ai bibliotecii: peste 12000
- Număr de persoane participante la formare și schimb de experiență peste hotare: 550
- Număr de parteneriate locale și internaționale: peste 50
- Număr de donatori: 10
- Număr de copii xerox puse la dispoziția cursanților: 320000 pagini
- Număr de cești de cafea oferite cursanților: 72000
- Număr de kilometri parcurși prin republică: 600000 (de 15 ori înconjurul Pământului)
- Număr de școli în care nu s-a auzit de PRO DIDACTICA: ?





Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
PRO DIDACTICA
Nr. 4-5 (50-51), 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)

Echipa redacțională:

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

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Țipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău
Tiraj: 1500 ex.

Acest număr apare cu suportul Centrului de Dezvoltare a Resurselor în Domeniul Protecției Copilului și Familiei (CDRDPCF), în cadrul Programului Regional PROCOPIL, implementat de Solidarite Laique Franța, FONPC România, Rețeaua Roditeli Bulgaria, APSCF Moldova și susținut de MAE al Republicii Franceze.

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.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

PRO DIDACTICA – 10 ANI PENTRU CALITATE ÎN EDUCAȚIE

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Anul al zecelea 3

Indicatori PRO DIDACTICA

Violeta DUMITRAȘCU 4
Lilia NAHABA 4
Silvia BARBAROV 5
Tatiana MAZILO, Veruța BUBULICI 5
Rima BEZEDE 6
Viorica GORAȘ-POSTICĂ 6
Sergiu OLENCIUC 7
Mariana VATAMANU-CIOCANU, Maria BALAN, Nicolae SUSANU 7

Lia SCLIFOS
În căutarea adevărului 8
Valentina CHICU
Managementul sinergiei 9

Sondaj de opinie: Ce a însemnat pentru dvs./pentru școala dvs. colaborarea cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA? 11

Mesaj din partea Fundației SOROS-Moldova 17

QUO VADIS?

Vlad PÂSLARU
Dimensiuni conceptuale ale calității educației 18
Otilia DANDARA
Dimensiuni și preocupări ale unui învățământ de calitate 22
Adrian GHICOV
Rolul evaluării în claviatura modernă a calității educației 25
Nadejda VELIȘCO
Modernizarea multispectuală și consecventă a sistemului de educație – asigurarea dezvoltării și bunăstării cetățeanului 27

EX CATHEDRA

Vladimir GUȚU
Curriculumul de o nouă generație 30
Maria HADÎRCĂ
Competențele: miza instruirii și evaluării autentice 35
Tatiana CALLO
Calitatea cadrului didactic ca intensiune 38
Victor ȚVIRCUN
Capacitatea dinamică a cadrului didactic și calitatea 41
Valentin GUZGAN
Influențe secvențiale ale culturii organizaționale asupra calității în educație 45
Larisa CUZNEȚOV
Relația pedagog-elev-părinte: tendințe, perspective, cultură și optim educațional 48

EVENIMENTE PRO DIDACTICA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Un nou proiect educațional orientat spre pregătirea tinerilor pentru procesul de integrare europeană 53
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Trainingul de abilitare profesională pentru experimentarea disciplinei opționale Educație pentru Integrare Europeană 54
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Lucrarea Pentru o școală bine guvernată – rezultatul unui proiect managerial de parteneriat 54
Silvia BARBAROV
Analiză de nevoi: optimizarea condițiilor pentru o mai bună integrare socială a elevilor din școlile aolingve 55

INCLUSIV EU

Viorica COJOCARU	
Calitatea și cantitatea în educația incluzivă	57
Maria LUNGU	
Modelul familial în contextul comunităților educative	58
Ecaterina VRASMAȘ	
Dimensiuni și particularități care definesc parteneriatul educațional	59
Galina FILIP	
Dificultăți de învățare și oportunități de intervenție educațională în școlile incluzive	64
Tatiana JALBĂ	
Rolul cadrului didactic de sprijin în școala cu practici incluzive	68
Rodica SOLOVEI	
Sugestii metodologice de promovare a educației în domeniul drepturilor omului	71
Dicționar	74

MAPAMOND PEDAGOGIC

Eugen PALADE	
Șerban Iosifescu, <i>Calitatea educației: concept, principii, metodologii</i>	75
Școlile prietenoase copilului	77
Anunț PRO DIDACTICA	78

DOCENDO DISCIMUS

Liliana SARANCIUC-GORDEA	
Conexiuni ale educației ecologice și educației axiologice	79
Irina CIOBANU	
Calculatorul — un instrument transdisciplinar	82
Ana MUNTEAN	
“Ce înțelegi prin a educa?”	84
Ofertă de formare 2008-2009 pentru cadre didactice și manageriale	85

EXERCITO, ERGO SUM

Angela TOMIȚĂ	
Lectura între necesitate, obligație și plăcere	86
Maria BOLDIȘOR	
Experiențe didactice: literatura de frontieră	88
Nina BERNAZ	
Formarea de competențe la lecțiile de biologie: de la cadrul general la cel particular	90
Lucia TOCAN	
O oră de chimie (cl. a XII-a)	94
Mircea GRECU	
Gimnastică istorică	96
Ala BÎRLĂDEANU	
Activități extracurs cu caracter istoric	99

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI	
Gînd(ire) critic(ă) despre cartea <i>Formare de competențe prin strategii didactice interactive</i>	102
Serghei LÎSENCO	
Dezbaterile (discuțiile formale)	103

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Calitatea în educație/educația de calitate	107

SUMMARY	112
----------------------	-----

C U P R I N S



PRO DIDACTICA – 10 ANI PENTRU CALITATE ÎN EDUCAȚIE



Liliana
NICOLAEȘCU-ONOFREI

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

PRO DIDACTICA are zece ani. (Ca orice doamnă care se respectă, preferă să spună zece, deși vârsta adevărată e cu doi ani mai înaintată).

Anul al zecelea este, în primul rând, un prilej de **evocare** a începuturilor, când sintagma „modernizarea învățămîntului umanistic” devenea una la modă în contextul educațional basarabean. Și dacă e vorba de început, este important să spunem că acesta a însemnat:

- convingerea unei persoane concrete – Lorina Bălțeanu – că în Moldova se poate realiza un proiect în sprijinul schimbărilor în educație;
- posibilitatea oferită de un finanțator concret – Fundația SOROS-Moldova – pentru realizarea unui atare proiect;
- existența unui grup concret – Sofia Bolduratu, Eliza Botezatu, Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan, Viorica Goraș, Mariana Kiriakov și subsemnata – care să poată elabora proiectul;
- îndrăzneala surprinzătoare a unei echipe inițiale – regretata Nelli Mitchevici, Lilia Stîrcea, Violeta Dumitrașcu, Silvia Barbarov, Victor Efrim și domnul Ion (Cerempei) – de a se angaja în propria schimbare, mai întîi;
- interesul pentru creștere personală și profesională al tuturor celor care ni s-au alăturat, de la proiect la proiect, în calitate de colegi, parteneri, beneficiari și critici.

În al doilea rînd, acesta este un prilej de **realizare a sensului** activității noastre:

- De ce facem ceea ce facem? Deoarece avem convingerea că, în sistemul educațional, **schimbarea este un proces inevitabil**.

Anul al zecelea

- De ce este schimbarea un proces inevitabil în educație? Fiindcă **educația trebuie să răspundă provocărilor** lumii moderne.
- De ce trebuie educația să răspundă provocărilor lumii moderne? Deoarece educabilul are nevoie de atitudini, abilități și cunoștințe noi care să-l facă apt pentru **realizarea la maximum a propriului potențial**, în plan personal, social, profesional.
- De ce...?
În al treilea rînd, în mod firesc, este și un prilej de **reflecție** asupra calității parcursului de formare oferit de noi, în vederea perfecționării ulterioare a activității. Și ne bucură să știm că participanții la programele de formare ale PRO DIDACTICII apreciază:
 - axarea noastră pe **nevoia** beneficiarilor **de a ști ce vor face, de ce vor face și cum** anume vor face ceva în cadrul activităților;
 - considerația noastră pentru **experiența anterioară** a fiecărui participant la program;
 - atenția noastră pentru oferirea de **oportunități de învățare legate de viața reală**, de problemele reale, de contextul real în care trebuie să funcționeze în fiecare zi;
 - respectul nostru pentru **conceptul de sine** al cursantului, pentru **autonomia și autodirijarea** lui în cadrul procesului de învățare.
- Și, nu în ultimul rînd, este momentul în care trebuie să gîndim **extensia**:
 - Ce putem face pentru a înarma cadrele didactice cu toate informațiile și abilitățile necesare formării la elevi a **competențelor-cheie**, importante într-o Europă modernă?
 - Ce putem oferi școlilor pentru a le ajuta să devină **școli prietenoase copiilor**, în care aceștia să „prindă” gustul și dexteritățile de învățare pe parcursul întregii vieți?
 - Ce trebuie făcut pentru a ajuta instituțiile educaționale să asigure **echitatea și egalitatea de șanse** pentru toți?
 - Cum putem răspunde nevoii de a educa cetățeni activi și responsabili, pentru care **cultura păcii, respectul față de diversitatea culturală și toleranța față de alteritate** sînt valori intrinsece?
 - Cu ce putem contribui la **asigurarea calității** în educație? Răspunsurile? Vor urma.



Violeta DUMITRAȘCU

Lumea contemporană, supusă mai frecvent ca oricând instabilităților și dezechilibrelor, inclusă tot mai mult într-un proces de muncă și de viață contra cronometru – această lume atît de dinamică și imprezvizibilă are nevoie de menținerea și consolidarea permanentă atît a factorului uman în ansamblu, cît și a fiecărei persoane luate aparte. În epoca *noii economii*, cea care pune un accent major pe echipele multifuncționale și competitive, trebuie să cîștigăm tot mai mult spațiu pentru relații umane de calitate. Acestea au avut întotdeauna un rol de neprețuită valoare și au servit drept sursă energetică pentru individ.

Interesul echipei noastre pentru promovarea culturii calității în domeniul învățămîntului, în general, și a calității în educație, în special, este sprijinit în măsură substanțială de motivația în creștere a cadrelor didactice pentru calitate. Și, în primul rînd, pentru *calitatea relațiilor interpersonale* în comunitatea lor școlară și de trai, acestea constituind o bună temelie pentru desfășurarea cu succes a întreg procesului educațional.



Lilia NAHABA

În cadrul programelor de formare profesională oferite de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, am promovat permanent principiile calității formării profesionale în acord cu tendințele europene și internaționale în educație.

Calitatea serviciilor noastre este demonstrată de rezultatele învățării, exprimate în termeni de cunoștințe, competențe, valori și atitudini obținute în urma unui modul tematic sau a unui program.

Calitatea relațiilor elev-elev, elev-profesor, elev-părinte, părinte-profesor

Prin proiectul *Un viitor pentru copiii noștri*, prin programul de formare și materialele elaborate, care au la bază principiul abordării sistemice a personalității copilului, oferim profesorilor școlari posibilitatea întregirii *calității personale și a comunicării de calitate cu elevii* (și nu numai). Pornind de la analiza nevoilor personale, evaluînd atitudinea față de sine și față de ceilalți, traînd subiecte de sănătate și securitate personală, exersînd procesul luării de decizii și, nu în cele din urmă, proiectînd performanțe și viziuni de carieră proprii – toate aceste componente au confirmat în practică valoarea și necesitatea lor în construirea unor relații de calitate. Profesorii care aplică la clasă materialele din setul didactic *Învăț să fiu* constată cu satisfacție instituirea unui mediu constructiv de comunicare atît la nivelul relațiilor elev-elev, cît și la nivelul relațiilor elev-profesor. Remarcăm că profesorii, prin intermediul acțiunilor comunitare și al orelor de dirigenție, implică în procesul de comunicare părinți, diverși actori sociali, abordînd diferite probleme, dar și căuînd căi de soluționare a acestora. Mulți dintre ei relatează cu sinceritate despre schimbările pozitive observate, despre îmbunătățirea propriilor relații cu cei din jur, despre diversificarea unghiurilor de vedere personale asupra situațiilor de viață etc.

Construirea relațiilor de calitate este un lucru real și posibil. Important este ca atunci cînd o facem, să nu uităm să verificăm propriile atitudini față de aceasta. Vorba înțeleptului: „*Clădim pur și simplu cărămizi sau înălțăm un Templu*”.

Calitatea formării profesionale

Astfel, Programul *Servicii la solicitarea beneficiarului*, în comun cu alte proiecte, oferă un sprijin real în dezvoltarea continuă a cadrelor didactice, ținînd cont atît de principiile fundamentale ale calității formării – continuitate, eficacitate și eficiență, echitate, descentralizare și adaptabilitate, cît și de determinanții calității: corectitudine, receptivitate, siguranță, individualizare etc.

Prin toate acestea, răspundem necesităților cadrelor didactice și manageriale, contribuind la modernizarea sistemului educațional din republică. Programul *Servicii la solicitarea beneficiarului* asigură o conexiune operativă între serviciile educaționale existente la nivel de ofertă și nevoile de formare ale beneficiarilor.

Participantii demonstrează de fiecare dată un interes deosebit pentru programele alese, fapt demonstrat prin implicarea activă la ore, prin prezentarea propriei experiențe didactice, prin implementarea la clasă a noilor achiziții profesionale.

Referindu-se la calitatea serviciilor CEPD, profesorii apreciază nivelul înalt de competență și profesionalismul formatorilor, iar conținuturile abordate sînt percepute ca originale

și creative, adecvate exigențelor timpului și orientate spre dezvoltarea multiaspectuală și armonioasă a copiilor.

Prin calitatea serviciilor de formare profesională, credem că putem contribui la stimularea motivației profesorilor pentru învățarea permanentă, asigurând una dintre condițiile fundamentale pentru progres într-o societate bazată pe cunoaștere.



Silvia **BARBAROV**

Numeroase proiecte ale Centrului au vizat educația pentru valori și promovarea valorilor unei societăți deschise. Astfel, prin proiectul *Toleranță și integrare socială* am sprijinit diriginții școlari în implementarea curriculumului la dirigenție, oferind traininguri și materiale didactice la acele obiective și subiecte care au fost cele mai solicitate de către beneficiari. Prin cursul opțional pentru universități și licee *Să ne cunoaștem mai bine*, unul de pionierat în republică, am propus un răspuns concret

Promovarea valorilor unei societăți deschise

la îndemnul din titlu, bazat pe studiul literaturii etniilor conlocuitoare, cu axare pe valori specifice, dar și comune. Proiectul *Promovarea toleranței. Instrumente de lucru pentru profesorii filologi*, sprijinit de Consiliul Europei, a fost încă o demonstrație a posibilităților de implementare a educației pentru diversitate prin intermediul disciplinelor școlare. Educația pentru valori, prin posibilitățile vaste de abordare a aspectelor ce țin de dezvoltarea personală morală și spirituală, de atitudinea civică, de dezvoltarea culturală, rămîne un domeniu în care vom persevera. Deoarece sîntem de părere că un învățămînt modern trebuie să depășească etapa oferirii unei educații monoculturale, realizînd, pas cu pas, o educație pentru toleranță, pentru acceptare și respect al diferențelor, pentru solidaritate și implicare activă, prin care să demonstrăm o preocupare reală pentru echitate și egalitatea de șanse. Căci, „dacă trăiesc în toleranță, copiii învață răbdarea. Dacă trăiesc împărțind cu ceilalți, copiii învață să fie generoși. Și dacă trăiesc în prietenie, copiii învață că e plăcut să trăiești pe lume.” (*Dorothy Law Nolte*)



Tatiana **MAZILO**

Axarea pe nevoile beneficiarilor

În fiecare zi ne pășesc pragul numeroase persoane interesate de serviciile Centrului nostru. Sînt mulțumite de calitatea acestora. Sînt mulțumite de calitatea materialelor didactice pe care le punem la dispoziție. Se bucură atunci cînd intră în posesia lor și se întristează atunci cînd află că nu mai avem în vînzare o lucrare sau alta. Pe parcursul acestor ani, am auzit multe cuvinte de recunoștință, deoarece am ajutat beneficiarii începători în ale cîștigării de granturi, le-am explicat cum se face un raport financiar, ba chiar le-am acordat consultații la distanță, în caz de necesitate. Am încercat să reducem la maximum partea birocratică, un lucru deloc ușor, mai ales în ce privește activitatea contabilă. Acestea sînt rigorile profesiei. Am încercat să fim altfel, să nu tratăm beneficiarii cu refuzuri și să nu îi „redirecționăm” spre alte organizații, ci să le oferim sfaturi și să căutăm soluții pentru problemele lor concrete. Adeseori, știind de la ce distanțe au venit profesorii școlari sau metodiștii de la direcțiile raionale după o donație de carte, nu am ezitat să renunțăm la pauza de prînz sau să ne reținem după program. Flexibilitate, toleranță, deschidere spre comunicare și axare pe nevoile concrete ale beneficiarilor – acestea sînt atitudinile care contează. În orice caz, îndrăznim să afirmăm că foarte puțini au plecat de la noi fără a fi ajutați sau fără a li se da explicațiile solicitate. În ultima vreme însă, urmărind ce se întîmplă în societate, în învățămînt, în familii, ne punem și noi, alături de toți colegii de la PRO DIDACTICA, întrebarea: pentru cine vom concepe și vom presta servicii, dacă pleacă părinții, pleacă profesorii și în școli sînt tot mai puțini copii?



Veruța **BUBULICI**



Rima BEZEDE

Calitatea proiectării manageriale

luarea școlii, *CONSEPT*, Pentru o mai bună responsabilizare și guvernare în școală sînt doar cîteva dintre proiectele care s-au subordonat acestui indicator.

În cadrul proiectului *CONSEPT* echipele manageriale a 4 școli profesionale din republică au fost asistate și monitorizate la elaborarea unui plan de dezvoltare instituțională funcțional. Calitatea proiectării strategice s-a axat pe multiple aspecte și factori, dintre care *calitatea suportului profesional*, furnizat beneficiarilor, și *calitatea serviciilor de consultanță și expertiză* în domeniu, oferite administrației școlilor, au constituit elementele esențiale. Un bun proiect instituțional se realizează numai printr-o *comunicare eficientă* în interiorul și exteriorul organizației școlare, prin *participare și decizie democratică*, prin *spirit de echipă și responsabilitate*. Aceste deziderate au fost promovate în cadrul tuturor programelor de instruire la care au participat managerii școlilor profesionale.

Ne bucură faptul că am putut îndeplini o condiție importantă în asigurarea calității planificării strategice, realizate de școli: competența și experiența formatorilor implicați, dar și a echipei de coordonare și implementare a proiectului.

Actualitatea problemelor legate de asigurarea calității educației a devenit o preocupare stringentă și oportună atât pe plan european, cât și național. PRO DIDACTICA, centru de excelență pe piața educațională din republică, a demonstrat și a promovat calitatea prin proiectele implementate și serviciile oferite.

În acest context, unul dintre indicatorii de calitate urmăriți de noi este **calitatea proiectării manageriale**. Astfel, *Autoeva-*



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

strategică instituțională;

- axarea pe necesitățile personale și profesionale ale elevilor, profesorilor, părinților și ale altor actori comunitari;
- abordarea anticipată a eventualelor probleme și riscuri, valorificarea punctelor forte, a oportunităților în diverse circumstanțe socioculturale;
- orientarea spre asigurarea managementului performanțelor, a calității totale;
- asigurarea continuității logice și a consecvenței în acțiunile proiectate;
- instituționalizarea schimbărilor promovate și asigurarea durabilității acestora;
- stimularea creativității și a inovațiilor;
- evaluarea sistematică și pluriaspectuală a activităților efectuate din perspectiva eficienței și eficacității;
- promovarea valorilor unei societăți deschise: diversitate de opinii, toleranță, spirit critic și democratic; conjugarea eforturilor de echipă etc.

În ceea ce privește calitatea proiectării manageriale, ne-am propus ca aceasta să răspundă următoarelor exigențe psihopedagogice moderne:

- elaborarea participativă a planurilor de dezvoltare

Calitatea curricula și a materialelor didactice suport

Calitatea curricula și a celor peste 70 de materiale didactice suport elaborate și editate de noi pe parcursul a 10 ani s-a axat pe următorii indicatori:

- acoperirea unor goluri informaționale în contextul educațional de la noi, prin satisfacerea nevoilor actuale, ale managerilor, profesorilor și elevilor;
- promovarea valorilor democratice într-o societate deschisă;
- axarea pe necesitățile, interesele, așteptările *beneficiarului prioritar al actului didactic: copilul-elev*;

- implicarea în elaborarea materialelor didactice a diverși actanți educaționali, de la politicieni în domeniu la practicieni: profesori școlari și universitari, cercetători științifici etc.;
- colaborarea cu factorii de decizie pentru oficializarea, răspîndirea în sistem, asigurarea durabilității și sporirea impactului schimbărilor, inovațiilor propuse;
- conținut și design atractiv și funcțional pentru utilizarea calitativă și explicită la clasă *aici și acum* etc.

Sergiu **OLENCIUC**

De fiecare dată când avem seminarii sau traininguri, mă bucur să aud cuvinte frumoase la adresa Centrului, profesorii fiind mulțumiți de condițiile din sediul nostru, de sălile de curs, de avantajele oferite de bibliotecă, dar, mai ales, de pauzele de cafea. Dacă și alte organizații ne solicită să le punem la dispoziție spațiu pentru activități, înseamnă că e bine la noi. Desigur, mai sînt multe de schimbat, dar le vom face pe toate cu timpul.

Calitatea mediului de studiu

Aș vrea să menționez însă ce mi-a oferit PRO DIDACTICA, ca mediu pentru învățare, mie personal. Am învățat să comunic eficient cu beneficiarii, dar și cu furnizorii noștri. Simt o deosebită plăcere atunci când persoane cu care am avut ocazia să colaborăm, întîlnindu-mă pe stradă sau pe coridoarele Ministerului Educației, mă recunosc și mă întrebă ce mai e nou pe la PRO DIDACTICA. Am avansat în cunoașterea și utilizarea calculatorului. Am avansat mult, deși aveam experiență cînd venisem la Centru, în ce privește conducerea și... reparația de orice tip a mașinii. Pot ajunge „cu ochii închiși” în orice localitate din Moldova, căci am bătut atîtea drumuri împreună cu formatorii noștri. Și încă ceva: atunci cînd cunoștințe mai vechi, care știu că mi-am făcut studiile în limba rusă, constată cu uimire că vorbesc foarte bine româna, țin să subliniez: datoriez acest fapt colegilor de la PRO DIDACTICA, care m-au sprijinit și m-au ajutat să depășesc barierele de comunicare. Este cel mai important lucru care mi s-a întîmplat aici.

Mariana
VATAMANU-CIOCANU

Calitatea accesului la informație

Propunîndu-și să se implice în destinul educațional, dar și cultural al societății noastre, să fie o publicație despre educație și pentru educație, revista *Didactica Pro...* a devenit pe parcursul anilor *un reper* important pentru educatori, profesori școlari și universități, specialiști din domeniile științelor educației, psihologiei școlare, metodicii predării disciplinelor, *un instrument* de informare și formare pentru toți cei interesați de sfera dată. Devotată intenției sale, revista a fost mereu la dispoziția celor ce au gîndit și au luat atitudine, a celor ce au pus în discuție probleme și au propus sugestii de soluționare a acestora, a celor ce au dorit să împărtășească din experiența proprie, dar și a celor ce au dorit să preia această experiență pentru a-și perfecționa demersul profesional.

Maria **BALAN**

Și dacă fiecare om este supus de-a lungul vieții la două tipuri de educație: una oferită de alții și una oferită de el însuși, atunci *Didactica Pro...* participă la ambele: prin formarea celor ce oferă educație și prin formarea celui ce-și oferă educație. De aceea, colecția *Didactica Pro...* cuprinde deja 51 de numere, ceea ce înseamnă: 51 de miniproiecte axate pe 51 de teme de maximă actualitate pentru realitățile educaționale de la noi; peste 1300 de cercetări, studii, mese rotunde, sondaje de opinie, articole aplicative publicate; zeci de autori prezenți pe paginile ei și... numeroși cititori.

Nicolae **SUSANU**

Aceștia sîntem noi. Aceasta este revista *Didactica Pro...*, o publicație “visată”, concepută, lansată, sprijinită și promovată de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, o expresie a ceea ce se întîmplă și ar trebui să se întîmple în spațiul educațional de la noi.



Lia SCLIFOS

Universitatea de Stat din Moldova

Tradiția l-a investit pe înțelept cu misiunea de a-i iniția pe ceilalți în tainele cunoașterii și ale vieții, în practicile și regulile societății, conferindu-i condiția de *învățător*. Talentul de a-i învăța pe alții era și este considerat un dar divin, iar cel care-l deține trebuie să-l ofere celorlalți. Lumea modernă și postmodernă a modificat imaginea dascălului, coborându-l de pe soclu și eliberându-l de statutul de ins privilegiat și responsabilizat cu darul sacru al învățării. În noua viziune, acesta este cetățeanul care practică o profesie ca oricare alta, un prestator de servicii pentru comunitate. Privind din acest unghi, ecuația învățării se cere a fi redimensionată valoric, urmînd a-i redefini elementele prin prisma politicilor educaționale actuale.

O societate performantă social și economic, cu vederi morale și spirituale certe, va aspira întotdeauna să aibă școli performante, de cea mai înaltă prestație profesională și exigență valorică. În acest context, PRO DIDACTICA deține statutul de modelator al omenescului, formator de opinie și prestator de servicii educaționale de calitate. Ce este, de fapt, PRO DIDACTICA pentru mine?

Profesionalism, considerat astăzi o virtute și o provocare. A fi profesionist înseamnă nu numai a face bine ceea ce știi, dar și cu pasiune. Lecția însușită la PRO DIDACTICA este că, pentru a realiza standarde de calitate, un profesionist trebuie să poată stabili obiective, evalua resurse, planifica activități, lua decizii, identifica metode eficiente și modalități de optimizare a activităților. Nu este o "rețetă magică", ci schema după care mă ghidez atunci cînd mi se delegă o sarcină.

Reformă și schimbare. Pentru mine, schimbarea a început la PRO DIDACTICA și prin PRO DIDACTICA. Elevii, părinții, comunitatea își doresc o educație de calitate. În așa mod începe reforma învățămîntului. PRO DIDACTICA a fost și este unul dintre partenerii necesari și siguri ai acestui amplu proces prin promovarea calității în învățămîntul național; prin sprijinirea și dezvoltarea învățămîntului rural; prin formarea continuă a cadrelor didactice, manageriale, precum și a altor categorii de specialiști; prin evaluarea impactului proiectelor

În căutarea adevărului

educaționale implementate. Atunci cînd am simțit că nu-mi convine cum îmi decurge viața, că nu-mi plac rezultatele muncii mele, am descoperit PRO DIDACTICA și am venit aici. **Astfel s-a produs schimbarea!** Astfel au început provocările vieții mele. Am regăsit la PRO DIDACTICA optimism, sprijin necondiționat în creșterea profesională.

Optimism și sprijin. Ce s-a întîmplat cu zîmbetele noastre? Unde au dispărut ele? Oamenii uită să fie fericiți, "nealterați" de scurgerea vremii. Uită de frumusețea lui *aici și acum*, idee abordată la nivel de principiu la PRO DIDACTICA. Sute de profesori privesc în jur căutînd consolare și ajutor în munca lor nobilă și, într-un final, găsesc răspuns la întrebările ce-i preocupă la Centrul Educațional PRO DIDACTICA. Atunci cînd există voință, cînd ești hotărît să spui "ASTĂZI vreau să schimb ceva!", atunci poți începe prin a fi optimist. După ce ai tras din greu tot anul și ai avut succese, aștepti să-ți fie recunoscute meritele. La PRO DIDACTICA acesta este un stil: a sărbători împreună performanțele și a recunoaște valoarea fiecărui om. Mă întreb deseori: De ce calea pe care mi-am ales-o e atât de anevoioasă? De ce mă zbat? De ce nu renunț? De ce lupt? Răspunsul poate fi formulat tot printr-o întrebare, încetățenită la PRO DIDACTICA: "De ce nu?".

Dăruire și devotament. A dăruii nu înseamnă pur și simplu a da. Dăruind, nu pretindem la ceva, nu obligăm pe ceilalți să ne dăruiască și ei ceva. Există un ceva autentic în dăruire și acest ceva este exprimarea nevoii de a fi înțeles, respectat. Oamenii fericiți știu să dăruiască fără a cere ceva în schimb. A oferi din puțin este un dar adevărat și asta s-a făcut mereu la PRO DIDACTICA. Aici se dăruiește omenie, înțelegere, susținere, confort psihologic, încredere în ceea ce faci. Admir oamenii devotați, dedicați, „prezenți”. Admir prezența PRO DIDACTICII în tot ceea ce ține de profesionalism și de creșterea lui, de dezvoltarea instituțiilor, de reforma educațională. Admir devotamentul PRO DIDACTICII față de ideile și conceptele pe care le promovează, față de cei cu care colaborează.

Integrare a experiențelor, ingeniozitate și inițiativă. Mulți dintre noi percep inițiativa ca pe ceva misterios, deoarece nu înțeleg cum poate fi aceasta măsurată. La PRO DIDACTICA, inițiativa este susținută, stimulată și apreciată; cei de aici se gîndesc mereu la binele organizației și al persoanelor cu care colaborează. M-am întrebat ce impact ar avea o acțiune sau alta asupra colegilor de echipă sau asupra imaginii organizației și aceasta m-a ajutat să depășesc frica de eșec. Am înflnit suflete-pereche, am creat experiență comună, am savurat împreună succesele.

Dinamism și energie pozitivă. 10 ani relevanți: dinamism maxim pe o piață educațională dinamică. Echipa de experți de la PRO DIDACTICA analizează necesitățile dezvoltării instituțiilor educaționale, profesorilor, elevilor, părinților și determină soluțiile optime pentru fiecare dintre beneficiari. Cei care au ales să vină la PRO DIDACTICA reprezintă o comunitate de învățare dinamică, capabilă să personalizeze intervențiile educaționale inedite la nivel național.

Altruism. Considerat de A. Comte principiu al sociabilității și principalul mijloc de constituire a unei religii a umanității, acesta este un alt atu al PRO DIDACTICII. Ajutorul necondiționat acordat multor instituții ani la rând, deschiderea pentru comunicare și promovarea personalității sînt o confirmare în acest sens.

Colaborare și parteneriat sau “unu plus unu este egal cu trei”. Astfel, la PRO DIDACTICA, pentru prima dată în R. Moldova, au fost puse la îndoială legile matematicii. Și pe bună dreptate. Pentru că ceea ce se naște din parteneriat și colaborare depășește uneori limitele posibilului. Aici am colaborat, am învățat să colaborez, am ajutat pe alții să colaboreze și am evaluat impactul surprinzător al colaborării.

Testare și apreciere permanentă în raport cu sine, nu cu alții, în raport cu exigențele conștientizate la nivel personal, nu impuse, în raport cu obiectivele proprii și cele ale Centrului. De ce PRO DIDACTICA este atît de aproape de beneficiarii și partenerii săi? Pentru că nu este doar un furnizor sau un integrator de soluții, ci este, în primul rînd, un consultant. Timp de 10 ani, Centrul s-a adaptat continuu la dinamica beneficiarilor

săi, crescînd alături de ei și parcurgînd etapele pe care alții le parcurg abia acum. Cred că acest fapt vorbește despre adaptabilitate și experiență vastă.

Inteligență. Cei de la PRO DIDACTICA sînt și trebuie percepuți ca oameni ai cunoașterii, oameni care aduc cunoașterea – lucru realizat cu foarte multă responsabilitate, rapid, flexibil și inteligent. La PRO DIDACTICA înveți și crești, nu afli cum trebuie să crești. Cunoașterea este la ordinea zilei, nu o modă. Iar în spatele tuturor succeselor stau experți, specialiști, consultanți care știu să pună cel mai bun diagnostic și să „prescrie” cel mai bun remediu pentru provocările de azi și de mîine.

Creștere personală și profesională. De unde vine pasiunea pentru formare profesională? Pur și simplu, îmi place! *Pasiune* reprezintă căldura unor luminări, pe care le-am aprins împreună în cîntec, în suflet și în realitate în primii ani la PRO DIDACTICA. Cu timpul, colaboratorii Centrului mi-au devenit prieteni. Într-o relație de prietenie trebuie să existe încredere reciprocă, fidelitate, admirație, respect – valori incontestabile ce descriu exact relația mea cu cei de la PRO DIDACTICA.

Armonie și curaj. Lumea în care colaborăm pune cu desăvîrșire accent pe individualitate. Prin urmare, la PRO DIDACTICA am învățat să stabilim o legătură puternică cu sinele nostru, dar și să privim în exterior, pentru a găsi împlinirea și fericirea. Sîntem uniți prin aceleași scopuri și idealuri: naturali, creativi, spiritualizați, realizați în plan personal și profesional. “Nu trebuie să transformi lumea pentru alții, trebuie s-o transformi pentru tine și atunci ceilalți se vor transforma în fața ta”. Aname acest lucru mi s-a întîmplat la PRO DIDACTICA.

Managementul sinergiei

“Faceți cu noi, faceți ca noi, faceți mai bine decît noi.”

O trecere în revistă a titlurilor de carte de pe rafturile librăriilor demonstrează că, la începutul mileniului trei, *managementul* este prezent în toate domeniile vieții. Aceste lucrări conțin fundamentări teoretice și sugestii practice la *managementul firmei, managementul proiectelor, managementul schimbării, managementul de sine, managementul performanței, managementul calității* – lista poate fi continuată, dar ea nu include și *managementul sinergiei*.



Valentina CHICU

Universitatea de Stat din Moldova

Îndrăzneala de a aborda acest subiect este alimentată de 3 constatări:

1. Analiza evoluției managementului ca știință evidențiază o legitate: dezvoltarea ramurilor noi ale științei managementului s-a produs prin sinteza și generalizarea practicilor eficiente și eficace.
2. Pe parcursul istoriei practicile de conducere – ca element al managementului empiric – au contribuit la progresul umanității, iar știința managerială a determinat saltul de la cantitate spre calitate.

3. Am avut, timp de un deceniu, experiența unei colaborări soldate cu realizări notabile bazate pe valori, principii, procese și mecanisme care pot fi generalizate prin sintagma **management al sinergiei**.

De ce **managementul sinergiei**? *Managementul* este o îmbinare, poate chiar un “aliaj”, dintre știință și artă. Știința managementului vizează metode de studiu, principii, legități, procedee și instrumente, iar selectarea și aplicarea adecvată a acestora în procesul de management constituie o artă veritabilă. *Sinergia*, în cea mai scurtă dintre explicații, înseamnă că întregul este mai mare decât suma părților care îl alcătuiesc. Relația dintre părți este și ea o parte a întregului. Managementul sinergiei este, în percepția mea, știința și arta de a focaliza puterea valorilor, metodelor, instrumentelor manageriale și efortul individual și organizațional într-o energie dirijată cu efect catalizator și unificator, care descătușează neașteptate potențialități creatoare și determină calitatea vieții persoanelor și a organizațiilor.

Voi releva esența conceptului de *management al sinergiei* cu referire la unele momente de colaborare cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA pe parcursul unui deceniu.

- **Managementul sinergiei este identificarea și aplicarea mecanismelor ce permit „împletirea” iscusită a părților întregului pentru fortificarea fiecărei părți și, în același timp, a întregului.**

Pentru exemplificare vom prezenta situația din anul 1998. După implicarea de către CEPD a instituțiilor de învățământ în activități de schimb de experiență și învățare în comun (o implicare autentică), respectivele unități au demarat un proces de perfecționare, realizat cu sprijinul CEPD și al celorlalte școli. Concomitent, în jurul CEPD s-a constituit o comunitate integră – rețeaua de școli din care a făcut parte și Școala medie din s. Horodiște, în care activam la acea vreme, devenind una dintre cele mai apreciate în r. Călărași.

Fortificarea părților și a întregului s-a produs nu doar la nivel de școală, instituții de stat și ONG-uri. Participând la elaborarea proiectelor de dezvoltare, fiecare cadru didactic și managerial din unitățile de învățământ implicate și-a largit domeniul de competențe. Ca rezultat, mai mulți manageri școlari, printre care și autoarea acestui articol, au susținut probele de rigoare și au obținut grad managerial.

Rezultatul de datorează managementului sinergiei exercitat de CEPD.

- **Managementul sinergiei constă în descoperirea, valorificarea și dezvoltarea potențialităților care diferă de la om la om și de la organizație la organizație.**

Prin desfășurarea concursurilor de proiecte, CEPD le-a creat cadrelor didactice și instituțiilor de învățământ

oportunități de a-și manifesta la maximum interesul pentru dezvoltarea acestui domeniu.

Profesorii de la Școala medie din Horodiște au constatat că dispun de pregătirea necesară pentru a crea un Centru metodic. Cu susținerea CEPD, am obținut acest statut și am desfășurat, pe parcursul a 3 ani, mai multe activități pentru instituțiile de învățământ din satele învecinate. Realizăm visul nostru, obiectivele CEPD, dorința și nevoia profesorilor și managerilor implicați în activitățile comune de a comunica și a descoperi noul. Urmărind cu interes ce se întâmplă în celelalte școli din rețea, am înțeles că sîntem antrenați într-o competiție deosebită în care fiecare este învingător.

Am constatat, ca și mulți colegi, că dispun de un potențial în stare latentă – de a fi formator, moderator. Oportunitatea de a exersa ne-a fost oferită de PRO DIDACTICA. Am învățat secretele unei noi specializări – instruirea adulților. Creșterea profesională a fiecărui formator însemna sporirea capacităților instituționale ale PRO DIDACTICII și invers. Relația părților a devenit o spirală de dezvoltare continuă pentru fiecare dintre ele: formator-CEPD; la fel și întregul din care facem parte cu toții – comunitatea educațională din R. Moldova.

PRO DIDACTICA a știut să proiecteze și să creze situații de descoperire, valorificare și dezvoltare a potențialului persoanelor și instituțiilor. A știut, de asemenea, să le „transmită” acestora competența de a crea astfel de situații. Personal, am înțeles că aplic această competență pe parcursul a 18 luni – perioadă în care am coordonat Proiectul *Învățare prin cooperare*, realizat cu implicarea studenților și a profesorilor de la 5 colegii pedagogice din țară. Am conștientizat că posed această competență fără a exersa în a o obține. Nu încercam să imit maestrul de la CEPD, încercam să caut ceea ce au căutat și ei.

Un alt exemplu este Gimnaziul *Pro Succes*, fondat în anul 2002. Noi, formatori și colaboratori ai CEPD, am reușit să identificăm persoanele și organizațiile interesate – Programul *Pas cu Pas*, Școala-grădiniță nr. 152, Direcția de Învățământ din sectorul Botanica, DGETS mun. Chișinău, copiii și părinții; să-l punem pe fiecare în valoare și să obținem o lume numită *Pro Succes*. Am exersat timp de 6 ani abilitatea de a-i împuternici (=a motiva + a oferi putere de decizie și încredere + a responsabiliza) pe cei din jur – adulți și copii. Experiența a fost una inedită: oportunitățile create pentru alții s-au transformat pentru mine în posibilități de învățare. După cum menționa C. Rogers, “ceea ce este foarte personal este și foarte general”. Suma părților a devenit mai mare ca întregul doar prin aplicarea mecanismelor necesare pentru declanșarea sinergiei și direcționarea corectă a vectorului acesteia – o creație executată cu multă iscusință de PRO DIDACTICA.

- **Managementul sinergiei înseamnă deschiderea fiecăruia pentru implicarea într-un proces creator de cercetare a acțiunii.**

Aceasta presupune formularea individuală a întrebărilor și identificarea în comun a răspunsurilor prin edificarea unui mediu constructiv, de învățare permanentă, lipsit de riscuri, care să devină catalizatorul proactivității, să inducă o stare de securitate interioară favorabilă pentru ieșirea din „zona de risc” și lărgirea „zonei de confort”. Activez de mai bine de un deceniu într-un astfel de mediu, care inițial provoacă „dureri de cap” prin multitudinea de întrebări ce apar spontan în minte, dar care ulterior oferă fericirea și satisfacția descoperirii răspunsurilor alături de colegi și prieteni. Procesul de căutare duce la împliniri în plan personal, profesional, social, iar acestea alimentează gândirea și comportamentul proactiv în escaladarea treptelor autoedificării prin valorificarea relațiilor de interdependență. Am lărgit considerabil zona de confort: îmi sînt la fel de interesante activitățile de instruire cu elevi, studenți, profesori școlari și universitari, manageri, dar

și activitatea de cercetare. Este doar un exemplu, există însă nenumărate alte trasee parcurse de persoane și organizații care au știut, ca și PRO DIDACTICA, să construiască un mediu și relații bazate pe principii și colaborare fructuoasă.

Am enumerat numai 3 caracteristici care, din punctul meu de vedere, constituie esența *managementului sinergiei*. Susțin ideea precum că *sinergia* este unul dintre factorii determinanți ai succesului fiecăruia dintre noi, indiferent de domeniul de activitate; unul dintre puținele instrumente cu potențial enorm pentru soluționarea problemelor globale. Dar, *sinergia* are principiile și legitățile sale de funcționare, are nevoie de mecanisme și instrumente de declanșare și direcționare vectorială. Deci, trebuie să învățăm *managementul sinergiei*, experiența de un deceniu a CEPD, demonstrînd că acesta poate deveni cheia succesului pentru organizații și persoane.

Invit cititorii să-și împărtășească gândurile și experiența vizavi de subiectul dat cu cei pe care nu putem să-i cunoaștem personal, dar care sigur, fiind cititori ai acestei reviste, sînt părți componente ale unui întreg.

Sondaj de opinie: Ce a însemnat pentru dvs./ pentru școala dvs. colaborarea cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA?



Activitatea prodigioasă a Centrului Educațional PRO DIDACTICA a unit, pe parcursul celor 10 ani de la înființare, profesori școlari și universitari, cercetători științifici, angajați ai Ministerului Educației și Tineretului, pe toți cei interesați de perfecționarea procesului educațional de la noi, pe toți cei dornici de a progresa și conștienți de calea pe care trebuie să o parcurgă.



Colaborarea cu PRO DIDACTICA a constituit un pas important pentru întreg colectivul Liceului Teoretic *Gaudeamus*.

Profesorii, psihologii, managerii instituției noastre au beneficiat de instruire în cadrul următoarelor programe:

- *Elaborarea Curriculumului Național pentru ciclul liceal;*
- *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice;*
- *Didactica limbii și literaturii române în școala alolingvă;*

- *Educație pentru înțelegerea alterității;*
- *Psihopedagogia relațiilor interpersonale. Promovarea toleranței și înțelegerea diversității;*
- *Școala de vară cu genericul „Eficientizarea școlii”;*
- *Educație de calitate în mediul rural din R. Moldova.*

Îndrumați de persoane competente și sufletiste de la PRO DIDACTICA, aceștia au luat cunoștință de inovațiile din educație, de metodele interactive de predare-învățare, de noile tehnologii pedagogice și de evaluare, aplicîndu-le ulterior la ore și îmbinîndu-le armonios cu metodele clasice de instruire. Colaborarea cu PRO DIDACTICA a contribuit la creșterea lor profesională și personală.

Noi, profesorii de la Liceul Teoretic *Gaudeamus*, le dorim tuturor colaboratorilor PRO DIDACTICII sănătate și entuziasm. Sperăm că PRO DIDACTICA va rămîne și în continuare un promotor al învățămîntului de calitate. La mulți ani și multe realizări!

Svetlana BELEAEVA,
director,

Tatiana PONOMARI,
director adjunct, Liceul Teoretic *Gaudeamus*



Trăim timpuri marcate de schimbări radicale în sistemul educațional. Aceasta ne impune nu doar să căutăm noi dimensiuni ale succesului, ci și să valorificăm resursele ce conduc spre reușită. Investițiile în factorul uman sînt primordiale în acest sens – ceea ce fac colaboratorii Centrului Educațional PRO DIDACTICA. Conlucrarea cu PRO DIDACTICA înseamnă, pentru mine și pentru colectivul profesoral al Liceului Teoretic Ștefănești, schimbare, flexibilitate, acceptare necondiționată a diversității, aplicare de noi tehnologii didactice, comunicare eficientă, management

educațional de calitate, stabilire de parteneriate cu factorii de decizie, finanțatori, sponsori în vederea creării unor condiții optime de activitate, realizare de feedback constructiv între cei implicați în procesul educațional: elevi, cadre didactice, părinți, comunitate. Competențele și abilitățile obținute prin colaborarea cu PRO DIDACTICA permit formarea unei personalități capabile să se adapteze condițiilor în schimbare continuă ale vieții, formarea unui cetățean activ. Succesele fiecărui cadru didactic instruit la PRO DIDACTICA sînt succesele colaboratorilor lui și ale Centrului.

Aurica BODIU,
magistru în management educațional,
director, Liceul Teoretic Ștefănești, Florești



PRO DIDACTICA mi-a lărgit sfera de interese profesionale și m-a învățat a lucra în echipă. A colabora cu persoane pe care le-ai cunoscut recent nu e foarte ușor (mai ales începînd cu o anumită vîrstă. Și mă consideram formată profesional atunci cînd a început romanul meu cu Centrul.) Implicarea în activitățile CEPD a însemnat, încet-încet, o schimbare de

mentalitate, de perspectivă asupra produsului colectiv și s-a soldat cu cărți în care ideile proprii se dizolvă, nu se mai recunosc, pentru că nu fiecare își ară ogorul, ci toți împreună desfășoară un concept, dezvoltă o strategie. Altfel spus, PRO DIDACTICA a dizolvat autorul individual din mine, fără să mă facă să-mi pierd încrederea în forțele proprii. Mulțumesc!

Tatiana CARTALEANU,
formator CEPD, dr. conf.,
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă



Pentru mine, Centrul Educațional PRO DIDACTICA înseamnă colaborare eficientă, plină de satisfacție; o echipă competentă, competitivă, capabilă să mobilizeze forțele creatoare, să valorifice experiențe, resurse intelectuale pedagogice, umane, o echipă care s-a adaptat în mod fericit la cerințele pedagogice și sociale ale republicii.

Dacă ar fi să asociez PRO DIDACTICA cu o culoare, aş asocia-o cu „brîul Maicii Domnului”, altfel spus,

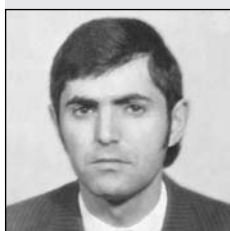
curcubeul, căci îi sînt caracteristice:

- inteligența, căldura, lumina, optimismul – de la galben/oranj;
- vigoarea, voința, sentimentele frumoase – de la roșu;
- mișcarea, ideile originale – de la verde;
- noblețea, măreția cerului – de la albastru etc.

Fiecare persoană care a colaborat cu PRO DIDACTICA a obținut un bonus cu durabilitate maximă.

Vivat, crescat, floreat, PRO DIDACTICA!

Tamara CAZACU,
dr., cercet. șt. sup., Institutul de Științe ale Educației



De 10 ani, PRO DIDACTICA revarsă lumină asupra întregului ogor pedagogic. Participînd la programe de formare desfășurate de Centru, m-am convins că „echipamentul” acestora are menirea de a ne ghida în nobila noastră misiune, oferindu-ne elemente educaționale noi și idei inedite la care să cugetăm și pe care să le însușim, precum și mult mai multă (și mai prețioasă) informație comparativ cu ceea ce am studiat la facultate.

„Îmbarcați” în PRO DIDACTICA și *Didactica Pro...*, sîntem pe cale de a cuceri nu o planetă, ci un univers întreg – cel EDUCAȚIONAL, al cărui „ortocentru” este PERSONALITATEA UMANĂ, adică făuritorul de mîine. Știindu-le alături, sperăm că orizonturile adevenitoare ale europenizării în curînd ne vor aparține. E posibil oare ca angajatul școlii să își dorească ceva mai mult? Calea spre succes este un labirint în care ne-am putea rătăci dacă ne-ar lipsi firul călăuzitor al ideilor sugerate de PRO DIDACTICA și *Didactica Pro...*

Anatol CIBOTARU,
profesor, Gimnaziul Sărata Nouă, Fălești



Pentru mine, PRO DIDACTICA a fost, este și sper să mai fie ocazia de realizare în plan profesional. În 10 ani, cred că am mai făcut o facultate, care s-ar numi legitim (Pro)didactică, și am învățat, la această facultate, nu atât materii academice, cât ma-

teriale de traininguri și școli de vară, am efectuat practica pedagogică, în sălile de curs ale UPS *Ion Creangă* și în cadrul activităților Centrului. PRO DIDACTICA este, în viziunea mea, universitatea deschisă, pe care o creează spiritul provocărilor educaționale.

Olga COSOVAN,
formator CEPD, dr. conf.,
Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*



PRO DIDACTICA, prin echipa sa deosebită, a fost o „platformă” de învățare a lucrurilor noi din domeniile: educație, management, psihologie, filozofie etc.; a fost „un poligon” de experimentare a metodelor

interactive și de conștientizare a filozofiei educației; a fost o „rachetă de lansare” în care ne-am găsit unul pe altul.

Veronica CREȚU,
președinte
Nicu CREȚU,
director de program,
Centrul de Training *CMB*



Didactica Pro... reprezintă exemplul unei reviste de *teorie și practică a educației* cu vocație și substanță pedagogică adevărată. De aceea poate fi comparată cu oricare dintre revistele de profil cunoscute în Europa.

fesional și uman. În plan profesional, prin susținerea rubricii *Dicționar*, completată recent prin inițierea unei pagini dedicată *istoriei gândirii pedagogice*, deschisă tuturor cercetătorilor. În plan uman, prin sentimentul prieteniei consecvente, resimțit și cultivat cu căldură în toți acești ani, alături de toți cei implicați în promovarea modelului pedagogic reprezentat de *Didactica Pro...*

Sorin CRISTEA,
prof., dr. univ., Universitatea din București



În primul rînd, aș vrea să le mulțumesc colegilor de la PRO DIDACTICA pentru că, pe parcursul a 10 ani, le-am simțit susținerea și căldura.

Pentru mine, ca și pentru mii de profesori care au participat în diverse programe de formare,

PRO DIDACTICA a fost o trambulină. Mă bucur că profesorii instruiți de noi ajută, la rîndul lor, generația tînă să utilizeze tehnologiile informaționale la un nivel mai înalt, pentru o mai ușoară integrare în economia modernă.

Victor EFRIM,
șef Secție *Instruire sisteme informaționale avansate*, Întreprinderea de Stat *Registru*



Pe parcursul mai multor ani am activat în cadrul Centrului Educațional PRO DIDACTICA în calitate de bibliotecară. Înconjurată de prieteni-colegi, prieteni-beneficiari, prieteni-cărți, am trăit o experiență irepetabilă. PRO DIDACTICA m-a ajutat să mă cunosc

mai bine, să identific punctele slabe și punctele forte ale pregătirii mele, să evoluez în plan profesional, dar și personal. PRO DIDACTICA m-a îndemnat să-mi doresc, să perseverez și să mă perfectionez.

La mulți ani, dragi colegi, dragi prieteni!

Rodica DAVID,
bibliotecară,
Academia de Studii Economice din Moldova



Working at PRO DIDACTICA and with PRO DIDACTICA was a unique learning process. We learned from being a part of a highly professional team. Opportunities for professional development and growth through trainings and sharing everyday work experience were the essence of life at PRO DIDACTICA. It was a mechanism of never-ending new ideas, educational activities and professional interactions. A mechanism that operated in a very open environment and generated stimulating time.

PRO DIDACTICA also meant Leadership. As organization, it has been a leader in the market of Moldovan education, whose ideas and actions affected thousands of people – educators and students. Much of its success belongs to the person who employed professionalism and leadership of its team. Liliana is not only an intelligent and dynamic person, she is a dynamo in every sense of the word. She unfolded PRO DIDACTICA in a remarkable way!

Victoria GALII,
Executive Director
International Language Training Center
(1998-2001 PRO DIDACTICA Language School)



Am pornit de la propunerea regretatei Ada Mihailovschi de a contacta colaboratorii PRO DIDACTICII pentru o ulterioară colaborare atât personală, cât și instituțională. Am găsit aici o echipă de oameni cu suflet mare, entuziaști ai școlii moderne și naționale, creativi și deschiși spre conlucrare și formare permanentă. Pentru mine, PRO DIDACTICA a fost o răsturnare de concepții și principii, un catalizator motivațional profund, care mi-a oferit imense oportunități de creștere în plan profesional, managerial, axiologic. Primul proiect didactic modern, prima vizită de studiu peste hotarele țării (sistemul educațional danez), traininguri în calitate de formabil (*LSGDC*, management educațional), traininguri în calitate de formator (*Didactica chimiei*, desfășurat în parteneriat cu neobosita și tînăra cercetătoare Silvia Lozovan), traininguri cu formatori din Iași și Cluj, școli de vară, inclusiv pentru alcătuirea și dezvoltarea *Curriculumului Național*, nenumărate mese rotunde, lansări de carte,

ședințe de club, proiecte – toate acestea au însemnat PRO DIDACTICA pentru mine și pentru colegii mei din numeroase școli din republică.

Cadrele didactice din liceul pe care am onoarea să-l conduc, de asemenea, au beneficiat de formări de calitate atât la noi, cât și în România; de biblioteci de carte metodică, de abonamente la ziare și reviste de specialitate, iar liceul – de echipament performant (primul calculator performant, prima imprimantă, primul copiator, primele lecții de utilizare a TIC). Dar, principalul, cu toții am fost profund mișcați de atitudinea colaboratorilor Centrului față de beneficiarii săi, care își pun o „părțică de inimă” în tot ceea ce fac pentru a ne simți bine la orice etapă de instruire – fie training, fie pauză de cafea, fie cazare, fie calitatea materialelor distribuite, fie impactul celor recepționate.

Felicitări cordiale cu ocazia frumosului jubileu!
Sus făclia, dragi făclieri de la PRO DIDACTICA!
Cu mult drag,

Valeriu GORINCIOI,
director, Liceul Teoretic *Mihail Sadoveanu*,
or. Călărași



PRO DIDACTICA a fost și continuă a fi o șansă pentru cariera mea profesională și pentru dezvoltarea personală, în general. La începuturi a fost o deschidere senzațională spre nouitate și schimbare, ceea ce dorea atât de mult tinerețea mea avidă și curioasă. După zburciunații ani de studenție care au coincis cu legendara perioadă de renaștere națională și spirituală, PRO DIDACTICA a devenit o oază culturală pe care și-ar fi dorit-o orice intelectual. Am crescut împreună cu PRO DIDACTICA, m-am maturizat prin încercări și provocări, m-au cutremurat

realitățile descoperite, dar m-au entuziasmat și m-au în-ariplat succesele obținute alături de colegii mei, succese recunoscute și apreciate de beneficiarii noștri direcți, profesorii și elevii, dar și de autoritățile naționale și internaționale din domeniul educațional. Sacrificiile făcute pentru realizarea unor idealuri comune au fost și vor fi răsplătite, îmi place să cred astfel, cel puțin; valorile promovate vor da roadele așteptate, mai devreme sau mai târziu, în viețile noastre și ale copiilor noștri, în pofida la atâtea impedimente și vicisitudini din această „margină de lume”...

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator CEPD, dr. conf. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova



Îmi pare bine că, studentă fiind, în 1998 m-am alăturat echipei Centrului Educațional PRO DIDACTICA. Venisem într-o lume mai deosebită de ceea ce cunoscusem anterior, o lume care mă impresionase. De fapt, unde aş mai fi putut întâlni oameni atât de diferiți ca personalitate, experiență, caracter, calități etc., al căror scop era instruirea și dezvoltarea continuă proprie și a altora.

PRO DIDACTICA a contribuit direct sau indirect la dezvoltarea profesională a multora: angajați, formatori și, desigur, numeroși participanți la traininguri. Aici am acumulat cunoștințe, abilități și experiență care mi-au prins bine ulterior. Aici am făcut cunoștință cu persoane neobișnuite de la care am avut ce învăța. Una dintre ele este dna Liliana Nicolaescu-Onofrei, căreia îi mulțumesc din tot sufletul.

Rodica JALBĂ,
manager Comunicare și Dezvoltare,
AXA Management Consulting



În devenirea mea profesională și intelectuală în genere, PRO DIDACTICA reprezintă instituția unde am parcurs câteva „ritualuri de inițiere” definitorii, conștientizate și asumate ca provocare, impact și complexitate. În anul 1998, atunci când am început colaborarea, aveam deja la activ o facultate și un doctorat care m-au modelat filologic, cultural și au certificat rădăcinile și aspirațiile ființei mele românești. Purtam cu mine deja modelele unor valori umane, altoite de personalități precum N.Mățaș, E. Botezatu, T. Cartaleanu, P. Ursache, Șt.S.Gorovei, pe care am avut fericita șansă să-i cunosc și să învăț de la ei. Cu toate acestea, Centrul, care la acea vreme își câștigase reputația de catalizator al reformelor în domeniul educației, a fost (și rămîne, desigur) o provocare continuă pentru ființa mea avidă de cunoaștere a propriilor limite și de creștere spirituală temeinică, flexibilă, calitativă. **Standardul calității procesului, conținutului, relațiilor și finalităților** – acesta ar fi calificativul pe care l-aș acorda PRO DIDACTICII și, bineînțeles, revistei *Didactica Pro...*, artera care pulsează „teorie și practică educațională” – calificativ menținut grație responsabilității și competenței unor persoane cu care se asociază: L. Nicolaescu-Onofrei, V. Goraș-Postică, V. Dumitrașcu, S. Barbarov, T.Cartaleanu, O.Cosovan, L. Sclifos ș.a.

Itinerarul devenirii mele la PRO DIDACTICA a fost unul atât de logic și divers ca structură epistemologică, încît, analizîndu-l astăzi, peste ani, constat că am avut un mare noroc, deoarece îmi conferă o mai bună înțelegere și o abordare complexă a vieții.

Toată grațitudinea colegelor și colegilor mei, pedagogilor, cu care am învățat să gîndesc critic, să evoc, să realizez sensul și să reflectez la orice etapă a învățării, să descopăr informația prin variate tehnici și metode interactive, să înțeleg cum aş putea să-i ajut pe elevi să depășească unele dificultăți la lectură și scriere, să mă auto/evaluez obiectiv inițial, formativ și sumativ, să pot nu numai să colaborez, ci și să cooperez în diferite medii și cu diferite persoane cu care interacționez, fie în activitatea mea pedagogică, științifică sau politică, să diseminez principii precum toleranța, diversitatea etnică, culturală, de gen și alteritatea, „să-i cunosc mai bine” pe cei cu care conviețuiesc în această țară...

Sper sincer ca acest real cîștig, acumulat timp de un deceniu la PRO DIDACTICA, să-l pot transmite studenților mei la care țin cu adevărat, astfel încît să reușesc să-i învăț cum să învețe, cum să devină competenți și competitivi în domeniu, să fie în armonie cu sine și cu cei din jur!

Loretta HANDRABURA,
formator CEPD, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă



PRO DIDACTICA a fost pentru mine un punct de unde am pornit construcția unei punți din Moldova spre Europa. Valori, idealuri, principii ale democrației europene aveau de ajuns în Moldova și cineva trebuia să le facă să ajungă. Mi s-a părut firesc pe vremea „PRO DIDACTICII timpurii” să organizez plecarea la traininguri în Danemarca (călăto-

riile în străinătate erau pe atunci o raritate) a 4 grupe de cadre didactice, unde am avut întrevederi cu mai multe personalități: regina Danemaricii, ministrul educației; am fost primii moldoveni care au vizitat uzina de pompe Grundfuss, universități, primării, centre de zi pentru bătrîni ș.a. La întoarcere încercam să integrăm experiența europeană la noi...

Mariana KIRIAKOV,
psiholog



În viața fiecărui om sînt momente cînd trebuie să analizeze, să mediteze asupra împrejurărilor care i-au adus anumite satisfacții sau care i-au provocat emoții negative. Pentru mine, relațiile cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA fac parte din primul grup de împrejurări. PRO DIDACTICA mi-a servit drept imbold în cariera-mi profesională: de la profesor în căutare am devenit formator (sper că, asumîndu-mi acest rol, am ajutat mai multe persoane să vadă noi perspective în educație).

Colaborarea cu PRO DIDACTICA oferă permanent posibilități de promovare a inovațiilor în sistemul educațional din R. Moldova. Acest fapt îmi permite să mă simt util pentru țara mea.

Și nu în ultimul rînd, PRO DIDACTICA este o instituție în care găsesc un mediu de comunicare cu persoane interesante, inteligente, creative, devotate învățămîntului.

Serghei LÎSENCO,
formator CEPD,
Asociația *Pro Comunicare*,
Lectură și Scriere reflexivă



Pentru mine, PRO DIDACTICA este un fel de „fierăria lui Iocan”: aventură, inovație, dinamism și inepuizabile idei pentru valorificare. O a doua *alma mater*. Inițial, nu a fost ușor. Îmi era teamă să nu greșesc. Din păcate, plăteam tribut educației primite și clișeele. Știam că pentru fiecare greșeală trebuie să plătesc. Scump. La mijloc erau niște vieți, cele ale elevilor mei. De aceea, primii pași au fost nesiguri. Alături de PRO DIDACTICA însă am izbutit

să fac un pas important în direcția libertății, fiindcă am depășit teama. Drept urmare, am reușit pe parcursul anilor să performez. Astăzi privesc cu admirație la discipolii mei, care își pot exprima cu promptitudine punctul de vedere, care știu că orice idee, însoțită de argumente, are dreptul la viață.

În acest context, tot ceea ce am dobîndit pe plan profesional se datorează PRO DIDACTICII. De aceea, le doresc tuturor să experimenteze, pentru că „fiecăre experiență nouă e un pas înainte în dezvoltarea spiritului” (S. Laszlo).

Ana MUNTEAN,
profesoară, Liceul *Litterarum*, mun. Chișinău



Deși am activat în cadrul Centrului doar 2 luni, acestea au însemnat pentru mine o experiență unică și plină de emoții pozitive. Cred că am învățat mai multe decît învață alții timp de un an!
Proaspăt venită de pe băncile facultății, PRO DIDACTICA mi-a oferit posibilitatea să fac primii pași (sîngaci și nesiguri) în cîmpul muncii. Am

avut norocul să mă includ într-un colectiv minunat, de la care am învățat lucruri de mare folos. Pentru mine, fiecare membru al echipei PRO DIDACTICA reprezintă bunătate, înțelepciune, inteligentă, un model de care voi ține cont în viață. Experiența acumulată aici m-a făcut să gîndesc altfel, să analizez și să văd lucrurile în profunzime, să aspir și să-mi realizez obiectivele propuse. Am urmat “Școala PRO DIDACTICA” și mă mîndresc cu asta!

Irina NAVIN,
asistent Serviciul *Clienți*, Compania *Orange*



Activitatea în cadrul Centrului Educațional PRO DIDACTICA a constituit pentru mine o adevărată școală care a vizat, pe de o parte, dezvoltarea și aplicarea în activitatea profesională a unui set valoros de competențe și, pe de altă parte, accesul la o comunitate vastă de experți și profesioniști

din varia domenii. Puține organizații se pot mîndri cu faptul că au inițiat și au contribuit, în mod direct, prin implementarea de proiecte, la promovarea unor valori și practici educaționale inovative și, în mod indirect, au avut un aport inegalabil la sporirea potențialului uman la nivel național. O asemenea organizație este și PRO DIDACTICA.

Vitalie POPA,
director, *AXA Management Consulting*

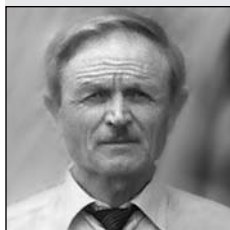


PRO DIDACTICA a fost un frumos început al carierei mele profesionale. Aici, pot spune cu certitudine, am avut posibilitatea să-mi verific, să-mi dezvolt și să-mi consolidez propriul potențial. Aici mi-am

găsit prieteni, am găsit susținere și bunătate.

La mulți ani, bunii mei prieteni!
La mulți ani, PRO DIDACTICA!

Lilia STÎRCEA,
administrator de proiect,
Liechtenstein Development Service (LED)-Moldova



PRO DIDACTICA, prin formatorii ei și prin sarcinile înaintate de sistemul educațional reformat, a contribuit esențial la modernizarea învățămîntului. Pentru mine, a fost „o oglindă” cu ajutorul căreia am orientat „iepurășul de lumină”

în activitatea mea ca manager și profesor. M-a ajutat să mă schimb eu însumi, să am o viziune nouă asupra conceptelor de curriculum, stabilire de obiective, inițiere în noile tehnologii educaționale, în metodologia de dezvoltare a gândirii critice, în lucrul cu adulții, în formarea

unor noi relații dintre profesor, elev, părinți, comunitate. PRO DIDACTICA este „căpățîiul” schimbării mele ca specialist, insufliindu-mi încredere în ceea ce trebuie să implementez și cum trebuie să implementez. PRO DIDACTICA este un izvor de idei bune, care duc la actualizare, calitate, performanțe, schimb de experiență la nivel de raion și țară.

PRO DIDACTICA este inițiatorul a tot ce e nou în activitatea unei instituții de învățămînt la etapa actuală.

Felicitări, succese și noi realizări!

Dumitru TCACENCU,
director, Liceul Teoretic *Liviu Damian*, or. Rîșcani



Pentru mine, PRO DIDACTICA a fost ca și primii ani de școală – treapta inițială – școala primară, doar că în viața profesională! Primii mei patru ani de muncă au fost aici și, asemeni primilor patru ani de școală, au fost cei mai importanți: plini de

evenimente plăcute, dar și de provocări; frumoși, dar și obositori; irepetabili, dar cu experiențe care pot fi repetate. Oamenii de aici m-au învățat multe, de toate și extrem de utile: cum să fiu și, mai ales, cum să nu fiu, ce să fac și ce să nu fac, ce să zic și ce să nu zic. Am crescut și m-am format lângă ei și grație multora dintre ei: cei care au fost, care mai

sînt sau care nu mai sînt... Mulțumesc din suflet!

„Școala PRO DIDACTICA” a fost pentru mine cea mai bună lecție de viață, nu doar în aspect profesional, ci și relațional, personal. „Fenomenul PRO DIDACTICA” nu este un mit, ci o realitate demnă de mitificare, iar Oamenii care l-au creat și-l mai mențin, chiar dacă uneori – aidoma lui Don Quijote – duc lupte și bătălii, sînt veritabili edificatori, militanți și făuritori întru promovarea și consolidarea valorilor educaționale autentice.

Mult succes în continuare

și încă mulți alți „Zece ani”!

Daniela TERZI-BARBAROȘIE,
directoare executivă,
Centrul *Parteneriat pentru Dezvoltare*

Mesaj din partea Fundației SOROS-Moldova

Fundația SOROS-Moldova aduce sincere felicitări Centrului Educațional PRO DIDACTICA cu ocazia aniversării a 10-a de la fondare. Ținem să exprimăm aprecierea noastră pentru realizările obținute de Centru și să subliniem satisfacția că am contribuit la înființarea și dezvoltarea acestei instituții educaționale de alternativă din R. Moldova.

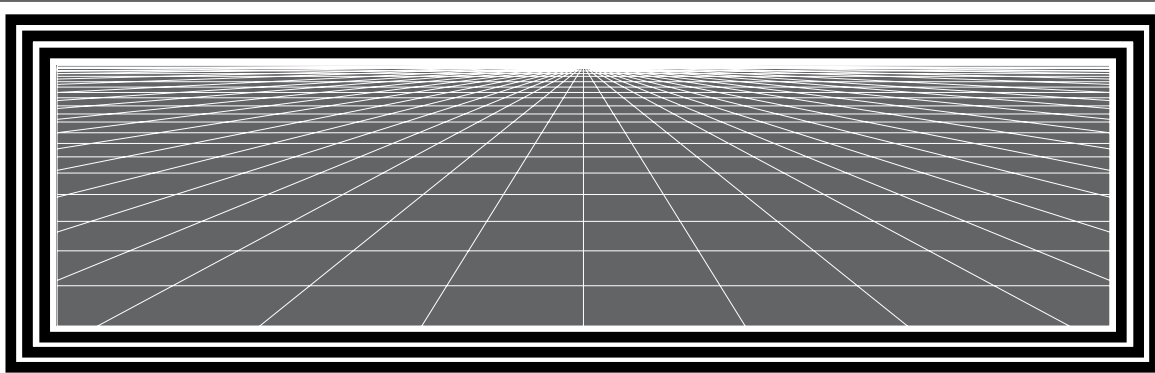
Acum un deceniu, Fundația SOROS-Moldova, împreună cu o echipă de entuziaști, dornici să remodeleze procesul educațional în conformitate cu standardele europene, a lansat un program de modernizare a învățămîntului preuniversitar, program ce a dat naștere unui centru educațional de excelență, recunoscut și apreciat nu numai la noi, dar și peste hotare. Realizările semnificative ale PRO DIDACTICII se datorează atât experienței redutabile, spiritului inovator și perseverenței acestei echipe în promovarea valorilor democratice și implementarea celor mai avansate practici în sistemul educațional din R. Moldova, colaborărilor cu specialiști din domeniu, comunitatea academică, pedagogi, părinți,

elevi, cât și parteneriatelor eficiente cu factorii-cheie interesați de construirea unei societăți deschise. Acest efort impresionant merită toată considerația.

Sîntem optimiști în ceea ce privește evoluția de mai departe a Centrului, care și-a extins activitatea, devenind un prestator de servicii educaționale de calitate, oferind programe și servicii de informare, instruire și consultanță axate pe formarea abilităților de învățare pe parcursul întregii vieți. Sîntem siguri că acesta va contribui și în continuare la reformarea sistemului educațional de la noi, la creșterea unor cadre didactice capabile să facă față provocărilor de astăzi și să perpetueze valorile societății democratice întru edificarea unui învățămînt european în R. Moldova.

Vă dorim mulți ani de activitate prodigioasă în beneficiul tinerei generații și al întregii societăți!

Fundația Soros-Moldova 



QUO VADIS?



Vlad PĂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

Dimensiuni conceptuale ale calității educației

Dimensiunea semiotică a calității educației. Conform dicționarilor, noțiunea de *calitate* are două nuclee semantice: unul indică asupra însușirilor și laturilor *esențiale* ale unui lucru, al doilea – caracterul (de obicei) pozitiv al însușirii (cf. Dixit, 1)(evid.n. – VI.P.). Faptul de a indica însușirea esențială a lucrurilor i-a conferit termenului *calitate* statutul de categorie filozofică, ceea ce atribuie și chestiunii calității educației o importanță deosebit de mare.

Un simplu exercițiu de semiotică a termenului *calitatea educației* îi descoperă o tautologie înscrisă, căci educația este o activitate de îmbunătățire permanentă a ființei umane, adică de acordare acesteia a unei calități mai bune sau chiar de modificare a calității. Această accepție însă este valabilă doar în cazul în care sintagma dată denumește educația ca entitate înțeleasă la cel mai înalt grad de generalizare și își pierde caracteristica tautologică în cazul în care denumește o educație negativă – neacceptată de majoritatea oamenilor, precum și atunci când denumește procesul educativ, modul în care decurge educația într-un timp și spațiu concrete și cu subiecți concreți. Or, întrebările pe care ni le punem, de regulă, cu privire la calitatea educației vizează toate aspectele și componentele acesteia – de la calitatea idealului și a conceptului educațional la calitatea politicilor și a cadrului normativ-juridic ale educației, de la calitatea curriculumului la cea a procesului didactic-educativ etc. Una din chestiunile principale ale calității educației

este calitatea formării profesionale inițiale și continue a cadrelor didactice, care reprezintă primul subiect al educației. Obiecte de cercetare ale științelor educației sînt calitatea teleologiei educației, calitatea conținuturilor educaționale și calitatea tehnologiilor educaționale, inclusiv calitatea evaluării școlare, prin care este stabilită calitatea finalităților educației și calitatea oricărei componente a educației și sistemului de învățămînt, ca și a fiecărei componente a acestuia din urmă. Totuși, chestiunea calității educației este una mai complexă decît s-ar părea la prima vedere, deoarece, raportată la sensul și finalitatea principală a educației, ea trimite la calitatea unor dimensiuni și factori metaeducaționali, precum cea a ființei umane, a societății în care aceasta trăiește, a valorilor dominante în contextul cărora se realizează educația, la modul în care este înțeleasă însăși noțiunea de calitate a educației. Metaeducația, dar și valoarea de categorie filozofică a termenului *calitate*, ne conduc cu necesitate către *dimensiunea filozofică* a calității educației.

Refacerea mapamondului în anii '90 ai sec. XX s-a produs împreună cu reconsiderarea viziunii asupra lumii, care a repus și chestiunea raportului *fizic-metafizic în educație*. Lumea, precum bine se știe deja și în spațiul educațional eliberat de comunism, este o structură cu caracter dihotomic: material-spirituală, nu numai materială; fizică și metafizică, nu numai fizică; sensibilă și totodată suprasensibilă. Ființa umană, identificabilă *pentru educație* cu *ce este-le (=esența)* omului, individului (formula acad. Al. Surdu, 2), este deci o ființă în egală măsură fizică și spirituală. Recunoscînd însă drept finalitate principală a educației desăvîrșirea ființei umane (omul nu este, ci *devine* ființă – C. Noica), sîntem datori să recunoaștem și că respectiva finalitate este una de natură și origine mai mult spirituală decît fizică, desăvîrșirea fizică datorîndu-se mai mult codului genetic moștenit, vârstei biologice a organismului și

genului de activitate decât influenței spirituale. Căci spiritul/ideea se înstrăinează în materie, de unde revine în propria stihie, îmbogățită (J.F.Schiller, F.W.Schelling, Hegel – apud 3). Departe de a ignora necesitatea unei educații fizice, care să se soldeze cu o cultură a fizicului, vom recunoaște totuși că educația în toate timpurile s-a adresat preponderent spiritului, acesta fiind (și) astfel considerat drept esență a ființei umane. *Or, calitatea educației înseamnă calitatea ființei umane, esența acesteia, iar calitatea ființei umane se măsoară cu cea a atitudinii sale față de lumea în care trăiește și față de sine – parte și condiție de existență a acestei lumi.*

Întrebarea filozofică principală pe care și-a pus-o dintotdeauna omul cu privire la educație este una cu privire la finalitatea educației: *Cum poate/cum trebuie să fie omul?* Prin urmare, și calitatea educației este congenital legată de calitatea finalității educației. Deoarece educația este o activitate de formare a capacității de a lua atitudine față de sine și față de lumea din afara sinelui, în rațiunea de a se autodesăvârși – unica rațiune a vieții umane recunoscută de toate sistemele filozofice, religiile, culturile și sistemele de valori pe care acestea le dețin și le promovează, *autodesăvârșirea* omului reprezintă și finalitatea principală a educației moderne, finalitate care apare și în formulele *individul/omul/ființa/sinele desăvârșit/ă, omul liber, identitatea individului/omului/ființei umane*. Dar, întrucât sinele nu poate să se formeze, să existe și să se dezvolte altfel decât primind acțiunile lumii din afara sa, între cele două entități – *universul intim* al omului (sinele) și *lumea din afara sa* – are loc o relație permanentă și continuă de interacțiune, în rezultatul căreia evoluează ambele entități. Prin urmare, educația este mai mult decât o influență din afară asupra celui educat; *educația este o interacțiune a educatului și a lumii din afara sa* – a oamenilor, societății, mediului educațional, altor factori educaționali, totalității valorilor produse de aceștia. A trata deci despre calitatea educației înseamnă a trata în egală măsură despre calitatea/esența celor două entități ale educației. Practica educațională însă, de la educator și până la legiuitor, arată că noțiunea de *calitate a educației* este identificată cu cea de *calitate tehnologică a educației*, considerându-se că metodele moderne (=noi) și măiestria pedagogică (iscusința de a le aplica) sînt factorul cheie în obținerea unei educații de calitate. Calitatea tehnologică a educației însă este doar unul din aspectele nesemnificative ale calității educației, căci este greșit să se identifice esența/calitatea unui lucru cu tehnologia obținerii sau utilizării lui. De aceea, nefiind reglementate conceptual, politic curricular și material-financiar chestiunile de bază ale educației, renovările tehnologice, ca și măiestria pedagogică, nu pot asigura decât un aspect al educației, identificabil de cele mai multe ori cu înțelegerea obiectului cunoașterii de către obiectul cunoscător, ceea ce este egal cu a

ne menține în limitele conceptului educațional clasic, centrat pe conținuturile educaționale.

Identitate și calitate. Astfel, conceptul de calitate a educației este în legătură organică cu cel de identitate a individului. Finalitatea principală a educației umaniste depline este ființa umană, identificabilă cu omul desăvârșit, omul liber. Filozofic vorbind, orice ființează este și o ființă. Însă ființa umană realizează o ființare specifică, pe care C. Noica a numit-o *devenirea întru ființă* (4). Prin urmare, *a educa* în pedagogie este sinonim în filozofie cu *devenirea întru ființă* a celui educat, ceea ce înseamnă a-l ajuta pe educat să se formeze în propria sa identitate, să devină *acea ființă* pentru care este predestinat prin cauza de ordin congenital, social și individual. *Or, calitatea educației este în funcție directă de deplinătatea și eficiența formării identității educatului.*

Se constată însă că ideea sau conceptul de identitate este foarte puțin cunoscut/utilizat în științele educației, de unde și substituirea adevăratei finalități a educației – *omul liber*, deci *desăvârșit*, cu un aspect, o latură a ființei acestuia: cunoștințele sau gradul de însușire a conținuturilor educativ-didactice.* În consecință, nici conceptul de calitate a educației nu este deocamdată definit decât cu prea multă aproximație.

Dimensiunea social-politică este și primul factor al educației publice, prin care se manifestă ambele entități ale calității educației (*sinele/universul intim/identitatea subiectului educat și lumea din afara sinelui, existența umană și cea a naturii-cosmosului-universului*), social-politicul trimițându-și determinațiile cu autoritate semnificativă/totalitară asupra întregii calități a educației și a sistemului de învățămînt, public și particular, formal și neformal.

Pe lângă alte funcții asumate de social-politic în domeniul educației și învățămîntului (managerială, asigurării material-financiare, sanoigienice, protecției drepturilor copilului etc.), prerogativa sa în devenirea/sporirea calității educației este elaborarea unor demersuri și strategii educaționale de durată, care să reprezinte, pe de o parte, gradul și perspectivele de dezvoltare cultural-spirituală (științei, literaturii și artelor, tehnologiilor, raporturilor confesional-canonice) și social-politică a națiunii/poporului, pe de alta – așteptările părinților/familiei cu privire la educația copiilor lor, iar pe de a treia – particularitățile psihologice, de vîrstă și interesele cultural-spirituale ale înșiși educaților, demersuri numite *politici educaționale*. Acestea includ cadrul politic, conceptual și normativ-juridic, care acoperă sferile politică, juridică, lingvistică, educațională, culturală și socială (cf. Vl. Pâslaru, 6). Cadrul politic, sau *doctrina politică a educației*, presupune elaborarea unor principii politice de durată în domeniul educației și învățămîntului.

* Fenomenul este examinat de noi într-un articol special (cf. 5).

Acum 4 ani autorul propunea următoarele *principii politice* pentru învățământul din R.Moldova care, fiind acceptate/adoptate/promovate, ar asigura o calitate modernă a educației:

1. perspectivei social-istorice realiste a poporului R. Moldova în contextul schimbării lumii contemporane;
2. refacerii învățământului pe ideea unității civice a tuturor locuitorilor țării;
3. democratizării și integralizării demersului educațional instituțional cu demersul educațional al comunității naționale, comunității locale și al familiei;
4. întemeierii educației și învățământului pe interesul național și ideea europeană;
5. re-obținerii și consolidării identității celor educați: individuală, cultural-spirituală, comunitară, națională, umanitară;
6. racordării educației și învățământului la valorile metaeducației care guvernează lumea modernă (cf. noua filozofie a educației; axiologia lumii contemporane; noile educații);
7. integrării sociale a persoanelor de alte etnii prin educație și învățământ;
8. toleranței interculturale și interconfesionale;
9. interculturalității (ibid., p. 23).

Nu cunoaștem să fi fost elaborat vreun document de politici educaționale, conceptual sau normativ-juridic, care să fi luat în considerație aceste sau doar unele din principiile avansate acum 4 ani, dar au fost examinate sau/și mediatizate anumite manifestări ale social-politicului, care mărturisesc, direct sau implicit, despre calitatea educației, precum:

- consolidarea și aprofundarea perspectivei social-istorice *neraliste* a poporului R. Moldova: dicționarul lui V. Stati, teza de doctorat a lui V. Stepaniuc, *Concepția și Curriculumul de istorie, Concepția națională de stat a Republicii Moldova* din 2005 (7) sau deconstrucția primului principiu;
- dezbinarea civică a poporului R. Moldova: românofobia și democratofobia guvernanților, menținerea și consolidarea a două sisteme de învățământ (cu predare în limba română și cu predare în limba rusă), ceea ce reprezintă obstrucționarea vădită a principiilor II, VII, VIII și IX;
- menținerea și consolidarea centralizată a demersului educațional instituționalizat și respingerea demersurilor educative ale comunităților locale și familiei, statul arogându-și dreptul să decidă chiar și asupra unor chestiuni suprasensibile precum denumirea limbii materne, a etniei de care aparțin educații și părinții, a educației istorice a elevilor și studenților, fără să-i consulte cel puțin pe părinții acestora. Un exemplu de ignorare a celui de-al treilea principiu este și obstrucționarea demersului educațional elaborat de intelectualitatea pedagogică: paternitatea

conceptelor (8) și documentelor normative (9) ale educației și învățământului a fost arogată de către guvernanți, ei prezentându-se în togă de conceptori și lideri ai reformei învățământului, după care au purces la demolarea nucleului democratic al acestora, inoculându-le virusul ideologic al partidului de guvernământ** sau ținându-le de ani de zile la sertar (de ex., *Concepția evaluării rezultatelor școlare*, 9);

- în ceea ce privește interesul național, acesta nici nu a fost definit – și nici nu ar putea fi definit în condițiile nerecunoașterii de către guvernanți a apartenenței moldovenilor la etnia românească! – iar ideea europeană a devenit o acadea de amăgit copiii mici, în realitate fiind promovată îndepărtarea strategică de la conceptul de unitate social-politică și cultural-spirituală a națiunilor Europei (cf. 10);
- conceptul de identitate a educațiilor (individuală, cultural-spirituală, comunitară, națională, umanitară etc.) lipsește învățământului din Moldova, deși unele aspecte au fost promovate chiar în publicații cu caracter conceptual (cf. 8);
- al șaselea principiu este promovat satisfăcător în documentele conceptuale, studiile și piesele curriculare din ultimii ani (cf. 8 și 9), mai puțin filozofia educației;
- la ultimele trei principii ar trebui să mai menționăm că, deși acestea sînt reprezentate la nivel proiectiv de anumite obiective generale (cf. *Curriculum de bază*, 8), interculturalitatea este promovată de demersul social-politic oficial într-o formulă ideologică comunistă (cf. 7), deci eronată, iar toleranța religioasă este acerb respinsă de Mitropolia Chișinăului (cf. 11, p. 429-446/447-464).

Or, la nivel de politici educaționale, calitatea educației în R.Moldova fie că nu este proiectată, fie că este concepută și promovată în mod eronat și dăunător însăși ideii de calitate. Deoarece atît politica statului, cît și politicile educaționale sînt elaborate de guvernanți (în societatea democratică – în baza ideilor și conceptelor lansate de elita intelectualității, în societatea totalitară – contrar viziunii acestora), și responsabilii principali ai calității educației sînt autorii celor două tipuri de politici.

Un exemplu care asociază calitatea educației cu cea a politicilor educaționale este faptul că 8 din 10 etnici români din R.Moldova trec imediat la dialogul în lim-

** A se vedea, de ex., preambulul din *Concepția dezvoltării învățământului* (8), adăugat de V. Senic, pe atunci președinte al comisiei parlamentare *Știință, cultură, învățământ, tineret și mass-media*; “noul” curriculum de educație istorică, care a eliminat din învățământ *Istoria românilor*; mai nou – ediția II a *Curriculumului de limba și literatura română* (2006), în care sînt introduse materii depășite, noțiuni și interpretări greșite semantice și stilistice etc.

ba rusă, dacă persoana căreia i se adresează răspunde în această limbă (N. Cojocaru, 12), el fiind și dovada calității educației pentru toleranță, pe care o primesc ambele categorii de etnici în școlile, respectiv, cu predare în limba română și cu predare în limba rusă.

Manifestarea evidentă aproape zilnic a social-politicului în educație se produce prin liderii politici ai țării. Astfel, calitatea morală și politică a conducerii Rusiei, care a ordonat nimicirea fizică în masă a poporului cecen, pentru că acesta nu mai dorește să trăiască în țara agresoare, pretextându-și acțiunea prin sintagma “reinstaurarea ordinii constituțional”, pe de o parte, și sprijinirea militară a regimurilor separatiste ale Osetiei de Sud, Abhaziei și transnistriei****, iar recent și agresiunea în Georgia, care demonstrează nerecunoașterea în fapt a constituției țărilor din care fac parte respectivele regimuri secesioniste, pe de alta, reprezintă calitatea educației acestor lideri, care, firește, a fost obținută nu atât datorită tehnologiilor educaționale aplicate de către foștii lor profesori, ci, mai degrabă, datorită politicii statului rus față de popoarele ce fac/au făcut parte din imperiul rus, această politică determinând, direct sau indirect, fățiș sau ascuns, și *politicile educaționale* ale Rusiei, deci și *atitudinile* (citește: *valorile*) promovate de învățământul rusesc față de oricine nu este rus.

Și cu totul altă calitate a educației reprezintă, de ex., tînărul modern din Moldova, care se orientează în sistemul de valori al omenirii și care se integrează acestui sistem ca o condiție inerentă formării și existenței proprii sale identități, tînărul care nu-și umilește patria prin minciună, perfidie și jaf, ci îi sporește valoarea crescîndu-și propria valoare. Din păcate, această categorie de tineri este totalmente respinsă de guvernarea de la noi (cf. 13).

Tradiție și istorism. Faptul de mai sus este semnificativ și calității etnopedagogiei românești și celei ruse, care, așa cum arată sondajul din *Literatura și arta*, avansează și promovează atitudini diferite față de etnicii conlocuitori: națiunea română, deși “din cauza marelui concurs de grupuri alogene (...) a căpătat silă de străin și de venetic” (G. Călinescu, 14, p. 975) (evid. n. – Vl.P.), în fapt este exagerat de tolerantă față de aceștia, dovadă fiind, de ex., ospitalitatea fără margini a românilor, precum și faptul că ei n-au dus vreodată războaie în afara spațiului lor congenital, conceptul despre sine și lume fiind modest limitat de *spațiul mioritic* (L. Blaga); rușii, dimpotrivă, au un folclor populat masiv cu expresii gen *за тридевять морей (peste nouă mări și țări)*, unde eroul își extinde pretențiile de cunoaștere, o viziune introvers-extraversă fiind una ne semnificativă felului său de a fi.

Educația nu se poate desfășura altfel decât într-un spațiu și timp concrete – categorii de bază ale istorismului, căruia i se asociază și legea dinamismului educației.

*** A tipări cu literă mică, acest teritoriu nefiind unul care ocrotește o comunitate etnică.

Conform istorismului, calitatea educației este și o chestiune de timp istoric, căci nimeni nu a ajuns să fie o ființă liberă, făcînd un salt din peșteră în societatea democratică modernă; ci dimpotrivă, toți sîntem și participanți, și responsabili afit de politica statului și politicile sale educaționale (prin faptul că votăm cu cine votăm), cît și de calitatea concretă a educației desfășurate într-un timp și spațiu concrete (prin calitatea de actori ai educației). Dimensiunea istorismului este comensurabilă cu gradul de intuiție/comprehensiune a timpului și spațiului istoric vs educație de către actorii acesteia. Educații nu sînt doar niște ființe biologice, care *populează un spațiu vital*; ei sînt ființe umane, care *devin* continuu ca atare doar locuind (spiritualizînd, îndumnezeind – Heraclit, 15) un spațiu congenital într-un timp istoric real, în planurile prezent-trecut și prezent-viitor.

În R. Moldova însă calitatea educației este esențial diminuată de contorsiunile la care este supusă de către social-politic, educații etniei majoritare fiind privați în foarte mare măsură de dreptul de a cunoaște liber adevărul istoric de pe pozițiile națiunii căreia aparțin. În momentul în care națiunile ocrotite de state democratice oferă copiilor lor cele mai desăvîrșite căi și mijloace de cunoaștere și în plan istoric a oricărui fenomen natural, social și umanist al lumii și pe sine în lume, educații români din R. Moldova n-au dreptul nici măcar la denumirea corectă a limbii și istoriei națiunii căreia aparțin, necum la o cunoaștere istorică deplină.

În concluzie. Calitatea educației este o categorie filozofică care indică asupra esenței acesteia. Pentru condițiile R. Moldova, calitatea educației înseamnă, întii de toate, politici educaționale realiste, naționale, care să asigure în fapt prioritatea națională a învățământului; orientarea educației la redevinerea întru ființă a moldovenilor**** – reobținerea identității acestora.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. *Dicționar Explicativ Integrat*//www.dexonline.ro
2. Surdu, Al., *Pentamorfoza artei*, Ed. Academiei Române, Buc., 1993.
3. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistică*, Ed. Museum, Ch., 2001.
4. Noica, C., *Cuvînt împreună despre rostirea românească*, Ed. Eminescu, Buc., 1987; *Creație și frumos în rostirea românească*, Ed. Humanitas, Buc., 1996.
5. Pâslaru, Vl., *Societatea cunoștințelor – o provocare a conceptului educațional modern*//*Didactica Pro...*, 2008, nr. 1 (47), p. 4-7.
6. Pâslaru, Vl., *Politici educaționale și reforma învățământului în Republica Moldova*//*Didactica Pro...*, 2004, nr. 5-6, p. 16-25.

**** Aici: totalitatea indivizilor care fac parte din Poporul R. Moldova.

7. *Concepția națională de stat a Republicii Moldova*//Monitorul oficial, nr.1-5, 1 ianuarie 2005.
8. *Concepția dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova*//Monitorul oficial, 1995, nr. 17-18, 24 martie, p. 3-8; *Concepția educației în Republica Moldova*, Ed. Lyceum, Ch., 2000; *Concepția educației moral-spirituale*/ME; VI.Pâslaru (coord.), A.Cara, V.Palarie, Ch., 2001; *Concepția evaluării rezultatelor școlare*/MET; VI.Pâslaru, I.Achiri (coord.), A. Bolboceanu et al//www.edu.md
9. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*/MÎ; CNCE; VI. Guțu, VI.Pâslaru, V.Goraș-Postică et al., Ed. TipCim, Cimișlia, 1996; *Curriculum la dirigenție*/MET; VI. Pâslaru (coord.), VMija, E.Parlicov, Ed. Lyceum, Ch.; curricula disciplinelor școlare; ghidurile metodologice etc.
10. Pâslaru, VI., *Reintegrarea europeană a învățămîntului din Moldova*//*Didactica Pro...*, 2004, nr. 2 (23), p. 20-25.
11. *Religion and Democracy in Moldova*/ISCO-MET – Institute for Ethnic and Regional Studies, Maribor, Ch., 2005, p. 429-446 (*Religie și Democrație în Moldova*/ISCOMET – Institutul de Științe Regionale și Etnice, Maribor, Ch., 2005, p. 447-464).
12. Cojocaru, N., *Aspectul comunicațional al acomodării alogenilor la mediul etnic autohton*//*Literatura și arta*, 13 martie 2003.
13. *Basarabeanul studios între Orient și Occident*//*Contrafort*, Anul IX, nr. 11 (97), noiembrie 2002, p.11-24.
14. Călinescu, G., *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent*, Ed. Minerva, Buc., 1986.
15. Laertos, D., *Despre viețile și doctrinele filozofilor*, Ed. Academiei Române, Buc., 1963.
16. Heidegger, M., *Originea operei de artă*, Ed. Univers, Buc., 1982.



Otilia DANDARA

Universitatea de Stat din Moldova

Dimensiuni și preocupări ale unui învățămînt de calitate

În toate domeniile: economic, politic, cultural. Problema calității educației nu este mai puțin presantă decît alte probleme globale: ecologică, economică, demografică etc.; mai mult ca atît, aceasta poate fi apreciată ca generînd sau contribuind la amplificarea altor probleme globale.

În discuții cu cercetători și practicieni în domeniul educației apar frecvent următoarele întrebări: *De ce problema asigurării calității este la ordinea zilei? Oare calitatea nu este dintotdeauna un deziderat al educației? Oare calitatea nu este esența/sensul educației?* Conturarea respectivei probleme este condiționată de aprofundarea unei crize, constatată de comunitatea mondială încă în anii '70 ai sec. XX și reflectată în raportul prezentat UNESCO de E. Faure [2]; o analiză relevantă a acesteia ne oferă și Ph.Coombs [1]. Lectura acestor lucrări ne permite să deducem esența problemei: necoresponderea dintre cererea și oferta de educație.

Ph.Coombs consideră că preocupările actuale constituie o abordare nouă a unei crize vechi. Premisele acestei contradicții sînt multiple, dar autorul o identifică drept determinantă pe cea economică, subliniind că cerința economiei contemporane nu este satisfăcută de calitatea forței de muncă oferită de sistemul educațional [1, p. 188]. Răspunsul școlii la nevoile economiei este diferit de cererea acesteia. Pentru buna funcționare și progres, economia contemporană solicită variate și profunde cunoștințe tehnice, competențe profesionale, dar ritmul accelerat al schimbărilor și realizările în plan

tehnologic generează fenomenul „depășirii permanente a învățămîntului” de către realitatea economică.

Premisa economică este una determinantă, dar nu singura. Ea condiționează sau contribuie la declanșarea unor fenomene social-economice care provoacă și alte schimbări în designul educațional. Democratizarea societății nu doar favorizează, ci și încurajează mobilitatea socială. „Meritismul”/noblețea dobîndit/ă este o rezultată a educației, or, într-un astfel de context, putem pune semnul echivalenței între calitatea educației și calitatea vieții, corelația fiind valabilă atît la nivel de societate, cît și la nivel de individ.

Dacă la sf. sec. XX principiul șanselor egale era interpretat drept egalitatea șanselor de acces la educație, la înc. sec. XXI același principiu ia noi conotații – sînt cerute șanse egale de integrare socioprofesională, condiționate de șanse egale la un învățămînt/o educație de calitate. Fenomenul masificării învățămîntului superior este unul care, de asemenea, contribuie la sporirea preocupărilor pentru calitatea educației. Promovînd axioma pedagogică cu referire la continuitatea educației, constatăm că asigurarea calității pe un segment al sistemului de învățămînt este determinată de calitatea învățămîntului în segmentele precedente. Prin firea lucrurilor, nu putem aborda problema calității educației segmentar. Formarea personalității este un proces integral, iar calitatea produsului depinde nu doar de calitatea educației la fiecare nivel, ci și de calitatea conexiunii funcționale dintre niveluri. Din acest considerent, atestăm preocuparea comunității mondiale pentru calitatea învățămîntului, încercarea de a elabora politici educaționale la nivel național, iar la nivel instituțional – de a proiecta strategii orientate spre realizarea unui învățămînt de calitate.

O atenție deosebită se acordă calității în cadrul învățămîntului superior. Comunitatea academică europeană consideră acest obiectiv drept miză în crearea unui spațiu al cunoașterii și cercetării menit să transforme Europa în cea mai prosperă și atractivă economie din lume, cu cele mai multe locuri de muncă și cu o coeziune socială mai mare (deziderat major al Procesului Bologna). Anume învățămîntul superior este acel segment al sistemului educațional care face joncțiunea dintre cererea de educație (prin cerințele economiei, pieței muncii) și oferta de educație (ceea ce oferă universitățile ca centre de știință, cultură și formare profesională). Importanța universităților, ca centre de creare a dimensiunilor calității și de promovare a acestora, constă în rolul lor de a stabili joncțiunea dintre școala de cultură generală și activitatea profesională.

La nivel european, au fost elaborate organisme menite să promoveze ideea calității și să îmbine experiența tuturor sistemelor educaționale în sensul asigurării calității învățămîntului. Vom face referință la 3 contribuții cheie:

- dezvoltarea rețelei ENQA (*The European Networks for Quality Assurance in Higher Education*), al cărei rol este de a disemina informațiile din domeniu, de a identifica practicile de succes și de a propune direcții de acțiune pentru viitor;
- rolul important pe care îl are Comisia Europeană prin finanțarea unor proiecte internaționale vizînd această dimensiune a Procesului Bologna. EUA (*European University Association*) a fost invitată să coordoneze inițiativele respectivei instituții în scopul promovării culturii calității la nivel instituțional;
- utilizarea *listei descriptorilor de la Dublin* în baza căreia să se poată recunoaște calificările în diverse universități [4, p. 34-35].

La scară națională, problema calității învățămîntului este percepută ca element cheie al politicii educaționale. S-au întreprins măsuri în vederea realizării unui învățămînt de calitate la nivel preuniversitar, s-au instituit structuri de asigurare a calității la nivel universitar.

Sistemele de asigurare a calității în fiecare instituție de învățămînt superior au drept scop realizarea reformelor sub semnul calității. Direcțiile strategice se axează pe:

- dezvoltarea curriculară;
- parteneriatul educațional;
- îmbinarea instruirii cu cercetarea.

Dezvoltarea curriculară, asemeni altor direcții strategice de pregătire a specialiștilor, are un caracter complex, integrator și vizează schimbarea paradigmei educaționale, accentul fiind pus pe formarea de competențe. Acest aspect influențează nemijlocit celelalte elemente ale procesului didactic. Se schimbă considerabil și conținuturile. Se promovează ideea abordării inter- și pluridisciplinare, conform căreia cunoștințele achiziționate permit rezolvarea unor probleme complexe în procesul muncii. În acest context, se schimbă și tehnologia didactică, accentul fiind plasat pe strategii active de învățare.

Necesită modificări și suportul curricular. Utilizarea tehnologiilor moderne de predare-învățare-evaluare devine un imperativ. Elaborările metodice axate pe formularea clară a sarcinilor de activitate individuală și de autoevaluare trebuie să constituie ghiduri autentice pentru studenții ce se pretind a fi subiecți ai educației.

Parteneriatul educațional se va manifesta la diverse niveluri ale managementului instituțional, dar vizează prioritar identificarea modalităților eficiente de implicare în formarea specialiștilor a universităților și beneficiarilor serviciilor educaționale: studenții și angajatorii. Dacă primii trebuie antrenați în propria formare, angajatorii au menirea de a propaga în învățămîntul superior parametrii unui specialist de calitate. Ideea parteneriatului profesor-student se promovează insistent, dar mult mai dificilă

este realizarea acestuia, fapt datorat unor stereotipuri, dar și necesității creării unor mecanisme de implicare reală a studenților în viața universității. Angajarea acestora în trasarea propriului demers didactic, în procesul de elaborare a programelor de studii, în evaluarea calității predării sînt încercări reușite pe care le-au testat universitățile noastre. Posibilitățile participative ale tinerilor însă necesită o amplificare reală.

Parteneriatul angajator-universitate reprezintă, la moment, un deziderat. Spre deosebire de comunitatea europeană, în R. Moldova lipsesc tradiții în acest domeniu. Un studiu recent a demonstrat că universitățile sînt cele care trebuie să facă primul pas în respectiva relație, deoarece prestează servicii educaționale și cunosc esența schimbărilor pretinse. Angajatorii sînt mai puțin informați, dar, în mare parte, deschiși să colaboreze cu universitățile.

Un parteneriat dintre universitate și angajator, din perspectiva asigurării unui învățămînt de calitate, este justificat de următoarele argumente:

- angajatorii sînt cei care cunosc realitatea pieței muncii și pot face previziuni privind dezvoltarea acesteia;
- angajatorii trebuie să se implice în elaborarea programelor de studii pentru a promova obiective și conținuturi ce contribuie real la cultivarea unor competențe necesare integrării socioprofesionale. Pierderile de timp și resurse financiare pentru formarea unui specialist depășit de realitatea economică este un sacrilegiu educațional;
- se pot stabili modalități eficiente de realizare a stagiilor de practică și a altor forme de pregătire a specialiștilor.

De avantajele colaborării dintre universitate și angajator vor beneficia ambele părți, deoarece prin acest parteneriat este diminuată principala cauză a crizei în educație: necoresponderea dintre cererea și oferta de educație.

Consolidarea corelației funcționale dintre instruire și cercetare vine să confirme faptul că educația prin și pentru știință constituie astăzi unul dintre principiile de referință ale fenomenului educațional. Faptul este cauzat de progresul tehnico-științific și aplicarea tehnologiilor moderne în procesul de producție. Un specialist de calitate, capabil să contribuie la dezvoltarea economiei trebuie să fie și un cercetător. Universitatea are obligația de a forma această dimensiune a comportamentului profesional prin cultivarea competențelor respective.

În acest scop, cercetarea va fi bazată pe predare, iar predarea – pe cercetare. Învățarea prin intermediul cercetării reclamă un grad sporit de implicare a studentului în valorificarea potențialului cognitiv individual. De aceea, anume strategia didactică axată pe cercetare constituie un mecanism eficace de diminuare a academismului

autoritar, fundamentat pe impunerea conținuturilor de către profesor și însușirea mecanică a unor informații deseori depășite de realitatea socio-economică. În aceste condiții, realizarea unui învățămînt de calitate înseamnă aplicarea unei strategii bazate pe cercetare, care favorizează parteneriatul educațional, schimbă stilul de comunicare profesor-student și modifică considerabil rolul profesorului.

Reperetele strategice subliniate mai sus necesită profesionalism din partea cadrelor didactice, permeabilitatea procesului educațional, consolidarea suportului financiar din partea statului. Doar asigurînd aceste aspecte vom avea un învățămînt transformator, cu următoarele dimensiuni:

- transformarea învățării în achiziționarea de către studenți a abilităților de cunoaștere;
- autoconștientizarea de către studenți a abilităților conceptuale;
- asigurarea progresului real (dezvoltarea dimensiunilor de personalitate, formarea sistemului de competențe);
- dezvoltarea la studenți a abilităților de justificare a opiniilor.

Un rol aparte în realizarea unei educații de calitate îi revine evaluării care oferă feedback pentru orice demers educațional. Corelația dintre obiective și finalități servesc drept criterii de apreciere și atribuie oricărei activități educative sens și perspective. În ultimul timp s-a renunțat la abordarea evaluării ca rezultat și se valorifică evaluarea ca proces ce asistă orice intervenție educațională. Prin evaluare se stabilesc indicatorii de performanță și modalitatea/mecanismul de măsurare a acestora, se determină eficiența resurselor, procesului și impactului managementului instituțional.

Fixarea unor indicatori de performanță la nivel european, la nivel de sistem al învățămîntului și la nivel instituțional contribuie la asigurarea unor parametri comuni ai calității. Se aplică evaluări externe, interne și autoevaluarea. Evaluările realizate de către experți din străinătate sînt, evident, externe și au drept scop stabilirea calității pregătirii profesionale, influențînd în mod direct imaginea instituției de învățămînt pe plan mondial/regional. Evaluările din cadrul sistemului de învățămînt sînt interne în raport cu procedurile de evaluare realizate de experții străini, dar externe în raport cu obiectul evaluării – instituțiile de învățămînt superior. Evaluările din cadrul universităților sînt proceduri de autoevaluare. Criteriile și indicatorii utilizați în evaluare constituie, după cum am menționat, criterii de performanță și depind de obiectivele evaluării. Conchidem deci că dimensiunile calității învățămîntului sînt raportate la finalitate, au un caracter subiectiv, dar și creativ. Cu toate acestea, există indicatori ai calității general recunoscuți: concurența sporită la admitere, rata

angajărilor absolvenților, succesul profesional etc. Toți acești indicatori demonstrează performanța instituției de învățământ, or, a fi performer în contextul pieței serviciilor educaționale înseamnă a fi puternic. Calitatea reprezintă cauza/premisa esențială a calității.

Dificultatea în a defini dimensiunile calității învățământului rezidă nu numai în complexitatea procesului educațional, dar și în faptul că sistemul de învățământ este doar un subsistem, o parte integrantă a societății. Interdependența dintre social și educațional condiționează și interdependența dintre dificultățile și problemele sociale și dificultățile și problemele educaționale. Școala nu poate rezolva toate problemele. Cu toate acestea,

caracterul prospectiv al educației este mai actual ca niciodată, deoarece educația este șansa unei vieți de calitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Coombs, Ph. H., *La crise mondiale de l'éducation*, De Boeck Université, Bruxelles, 1989.
2. Faure, E., *A învăța să fii*, EDP, Buc., 1977.
3. Morley, L., *Quality and Power in Higher Education*, Open University Press, 2003.
4. Singher, M., *Quo vadis, academia?*, Ed. Sigma, Buc., 2006.



Adrian GHICOV

Ministerul Educației și Tineretului

Rolul evaluării în claviatura modernă a calității educației

realități ce nu sînt încă. A evalua înseamnă să instauri noi realități, plecînd la drum cu anumite ierarhii ale excelenței ce funcționează mai întîi pe hîrtie sau în mintea noastră [1, p. 19].

Trebuie să menționăm că problema evaluării în învățământ nu a apărut în interiorul acesteia, ci a fost preluată din exterior, sub influența economică a remunerării în funcție de post sau de pregătire. Actualmente, evaluarea performanțelor școlare este tot mai mult înțeleasă nu ca o acțiune de control, ci ca un proces interrelaționat cu celelalte procese ale activității educaționale, exercitînd mai mult o *funcție formativă*, cu scopul de a ameliora activitatea în ansamblu.

Educația a devenit o activitate socială complexă de mare anvergură. În aceste condiții, este necesar să se cunoască dacă resursele pe care le utilizează – materiale, financiare, umane, de timp – sînt îndreptățite. Educația este o importantă *invenție* și *investiție socială* și investitorul, societatea, este interesat în a avea rezultate și a cunoaște care sînt acestea. Evaluarea are, în acest context, una dintre cele mai importante funcții: de a pune în relație cît mai adecvat sistemul de formare a personalității umane cu necesitățile societății, de a asigura corespunderea respectivei formări exigențelor sociale, dar și aspirațiilor personale.

În ultimul timp, practica și teoria evaluării în educație cunosc noi orientări în vederea modernizării actului evaluativ, astfel încît să ofere informații cît mai exacte despre calitatea activității educaționale și aprecierea în baza unor norme bine definite. Aici se înscrie procesul de *integrare a evaluării* în actul didactic ca atare: verificarea sistematică a rezultatelor școlare, înlăturarea la timp a neajunsurilor, furnizarea informațiilor cu privire la calitatea demersului didactic, ghidarea elevilor

Modernizarea în educație este un semn că lucrurile și evenimentele nu ne sînt indiferente și că, la un moment dat, apare necesitatea unei semnificări, a unei valorizări și a unei ierarhizări a acestora. Omul ființează sub *semnul măsurii* și al comparației cu anumite repere și cu sinele. Oricît de maturi sau de educați am fi, ne orientăm și în funcție de ceea ce zic sau cred alții, indiferența în actul educativ fiind concepută ca un fel de crimă, deoarece desconsideră trebuințele de bază ale actorilor antrenați, afectează respectul față de sine, pune sub semnul întrebării siguranța pe termen lung și ne ține la distanță de funcționalitatea benefică a răspunsului afectiv din partea celor din jur [1, p. 17].

Milenii la rînd, omenirea nu a cunoscut, în materie de evaluare, ceea ce administratorii educației au pus la dispoziție în ultimul timp. În acest context, C. Cucoș se întreabă, de ex., cum ar fi făcut față examenelor și concursurilor actuale o serie de personalități precum Socrate, Platon, Aristotel și alții. Cu siguranță, mulți ar fi eșuat sau ar fi ratat asemenea examene. Se învață ceea ce apreciază ceilalți că-i important să înveți. Profilul cunoașterii umane este creionat prin scheme complexe de valorizare date înainte ca ea să apară ca atare. Se întrupează acele valori care sînt separate, visate, valorizate. **Orice dispozitiv evaluativ predetermină, într-un fel,**

în activitatea de învățare, eliminarea elementelor de „amenințare” și stres. În al doilea rând, putem menționa promovarea unei *atitudini de exigență*, dar și transformarea elevului în autor al evaluării propriilor rezultate, ele permițându-i să-și cunoască resursele, progresele înregistrate, punctele slabe [3, p. 278].

Astăzi, o evaluare de tip clasic este, de fapt, imposibilă, afirmă E. Stan, deoarece lecția postmodernă nu vizează transmiterea de cunoștințe, ci participarea elevilor la producerea cunoștințelor; dacă nu există un adevăr pe care profesorul să-l transmită, dacă importante sînt perspectivele pe care elevii le construiesc, atunci evaluarea prin raportare la standarde anterioare este inadecvată și imposibilă [4, p. 64].

Întrucît educația este, în mod inerent, interdisciplinară, singura cale viabilă de a măsura învățarea constă în a transforma evaluarea într-o componentă a învățării, furnizînd, astfel, elevilor informații despre calitatea propriei învățări. Temele efectuate nu pot fi apreciate ca greșite, oricît de îndreptățită ar fi o asemenea evaluare, deoarece acestea rareori sînt rezultatul întîmplării; elevii au depus un efort și, chiar dacă rezultatul pe care ei îl consideră valabil nu se ridică la înălțimea așteptărilor profesorului, acest efort merită a fi apreciat [4, p. 124].

Evaluarea reprezintă o *procedură de propensiune a educației*. Scopul ei suprem nu este de a ratifica o realitate dată, ci de a genera una mai bună – în beneficiul educaților, în primul rînd. Termenul *evaluare* a făcut o bună carieră, afirmă P. Valery, și se pretează la orice controversă, dispută, dialectică, elocvență. Evaluează oricine. Evaluînd, ne poziționăm, ne punem în evidență, ieșim în față. E o expresie a specificității și autonomiei noastre [1, p. 10]. De altfel, verbul *a evalua* este coextensiv semantic cu alte verbe, cum ar fi *a aprecia*, *a constata*, *a estima*, *a examina*, *a cîntări*, *a judeca*, *a măsura*, *a nota*, *a valida*, *a valoriza*, *a expertiza*.

Sintetizînd mai multe interpretări ale evaluării, D.L. Stufflebeam și colaboratorii săi propun 3 grupe de definiții, în funcție de 3 identități posibile:

- *Evaluare-măsură*. Definițiile circumscrise identității în cauză se sprijină direct pe o măsură precisă, sînt obiective și fidele, datele pot fi tratate matematic, prin aceasta rezultînd norme și concluzii ferme. Dezavantajele identității sînt legate de faptul că implică o centrare strict instrumentală, o inflexibilitate datorată costurilor de producere de noi instrumente, iar judecățile și criteriile pe care se bazează sînt problematice și elimină sau nu iau în seamă aspecte nemăsurabile.
- *Evaluare-congruență*. Avantajele sînt următoarele: se referă la o acțiune puternic integrată în procesul de învățămînt, furnizează date asupra elevului și programului deopotrivă, retroacțiunea este imediată, există referințe directe la obiective

și criterii inerente care pot livra date atît asupra procesului, cît și asupra produsului final. Printre dezavantaje enumerăm: riscul evaluatorului de a juca un rol mai mult tehnic, centrarea restrînsă la obiective, comportamentul devine criteriul ultim al gestului educativ, iar evaluarea se dovedește a fi mai mult o acțiune secvențială, terminală.

- *Evaluare-judecare*. Se recurge la concretizări practice ușoare, permite o lărgire a variabilelor avute în vedere, este permisivă la experiențe și expertize și nu conduce la pierderi de timp în analiza datelor. Dezavantajul acesteia se sprijină pe rutină și, un fapt empiric neverificabil, i se poate contesta fidelitatea și obiectivitatea, datele și criteriile sînt ambigue, iar riscurile unor generalizări pripite sînt destul de mari [1, p. 26].

O caracteristică evolutivă de bază a evaluării din ultimul timp constă în recunoașterea faptului că desfășurarea activității educaționale reprezintă un domeniu multivariat, întemeiat pe relații logice dintre obiective, conținuturi și procese de instruire. Anume obiectivele și conținuturile sugerează comportamentele ce vor fi dezvoltate și evaluate. În acest sens, s-au constatat următoarele: cu cît o activitate educațională este mai complexă, cu atît acțiunile de evaluare sînt mai necesare și evaluarea își amplifică rolurile. A nu „pierde” din vedere acest lucru și momentul oportun de promovare în sistem este una din sarcinile modernizării învățămîntului din perspectiva evaluării. Interesul pentru cunoașterea rezultatelor activității educaționale și a desfășurării acesteia este determinat de dorința de a realiza obiectivele vizate și de necesitatea de a regla activitatea, deoarece nici o practică nu se poate lipsi de unele instrumente de reglare fără ca ea să nu degradeze.

Unul dintre cele mai evidente aspecte de modernizare teoretică a evaluării este acceptarea evaluării ca o *acțiune de cunoaștere specifică*, prezentînd, în același rînd, unele note comune cu procesul de cunoaștere în sensul său epistemologic. Evaluarea, spre deosebire de cunoaștere, nu-și propune să producă noi cunoștințe, să valideze ipoteze, să sistematizeze *construcții teoretice, ea nu explică un fenomen, ci vizează ameliorarea stării fenomenelor evaluate*, în baza luării unor decizii fundamentate. Evaluarea comportă și un proces de colectare a datelor necesare fundamentării deciziilor, în scopul îmbunătățirii rezultatelor și a activității. Nu sînt puține cazurile cînd eșecul unor decizii este generat anume de neconcordanța dintre obiectul acestora și caracterul neadecvat al informațiilor furnizate de evaluare, fie că performanțele privesc alte însușiri ale fenomenului, fie că sînt greu supuse analizei, fie că sînt ne semnificative. Gestiunea informației presupune acțiuni de interpretare a datelor prin diverse operații de semnificare, transformare, comparare; punerea în relație cu rezultatele așteptate [Apud 3, p. 13].

Evaluarea nu are valoare în sine, ci în raport cu anumite consecințe ale acesteia asupra evoluției elevilor. Un învățământ autentic se bazează pe o evaluare suplă, subtilă, întremătoare, motivantă, fără cazne și dureri, prin atragerea naturală a educatului în evidențierea adevărului deținut, prin punerea lui în situația de a rezolva probleme, prin crearea unei bucurii a cunoașterii. Profesorii evaluează nu pentru a demonstra că se află în serviciul funcțiunii, ci pentru a-i face pe elevi să învețe mai bine pe baza a ceea ce demonstrează că știu deja. Evaluarea presupune o depășire a cantității în profitul calității. Trebuie să evaluăm nu „inginereste”, ci omenește. Evaluăm nu îngrozind, ci protejând [1, p.183, 191].

Sintetizând ideile expuse mai sus, constatăm relevanța următoarelor aspecte dominante în care se înscrie și sistemul educațional al R. Moldova, în contextul modernizării metodologiei de evaluare:

- complexitatea examenelor derivă din valorile și necesitățile sociale (*Ce este important astăzi să se învețe?*);
- integrarea evaluării în procesul formativ pe toată durata învățării;
- promovarea atitudinii de exigență, dar și a implicării nemijlocite a elevului;
- complexitatea activității educaționale reclamă amplificarea rolului evaluării;
- evaluarea este un domeniu de *cunoaștere specifică, cunoaștere ameliorativă* de influențare.

Ca sarcini ale modernizării evaluării pot fi formulate următoarele:

- constituirea și asigurarea funcționării *sistemului de evaluare în învățământ*, ale cărui elemente de bază ar fi atât evaluarea rezultatelor școlare, cât și evaluarea curriculumului, proceselor de învăță-

mînt, personalului didactic, resurselor educaționale, manualelor etc. De asemenea, este nevoie de un mecanism riguros de control, cu ajutorul căruia să se aprecieze calitatea produselor. În acest scop:

- se impune crearea unor instituții specializate cu independență profesională;
- suplimentarea acțiunilor de evaluare la toate nivelurile cu multiple acțiuni de *autoevaluare*; elaborarea unui mecanism a autoevaluării ca element important în sistemul de evaluare;
- crearea/modernizarea unui *sistem integrat de evaluare* a rezultatelor școlare din perspectiva unor aspecte multiple: strategii, metode, tehnici, examene, instrumente și acțiuni de evaluare, criterii, certificare etc.;
- promovarea ideii *evaluării integrate* a rezultatelor școlare, în care ar fi implicate diverse conținuturi din diverse discipline școlare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucuș, C., *Teoria și metodologia evaluării*, Ed. Polirom, Iași, 2008.
2. Landsheere, G., *Evaluarea continuă. Examenе*, EDP, Buc., 1975.
3. Radu, I., *Evaluarea în procesul didactic*, EDP, Buc., 2007.
4. Stan, E., *Pedagogie postmodernă*, Institutul European, Iași, 2004.
5. Ketele, J.M., *Docimologie; introduction aux concepts et aux pratiques*, 1982.

Recenzenți:

Tatiana CALLO, dr. hab., prof. univ.

Veronica BÎLICI, dr.

Modernizarea multiaspectuală și consecventă a sistemului de educație – asigurarea dezvoltării și bunăstării cetățeanului



Nadejda VELIȘCO

Ministerul Educației și Tineretului

Viitorul țării, competitivitatea și prosperitatea ei depind de calitatea resurselor umane, condiționată, în primul rând, de accesul și calitatea sistemului de educație. Acesta trebuie să fie organizat, gestionat și finanțat în mod eficient, astfel ca investițiile (publice și private) în respectivul sector să ducă la îmbunătățirea calității vieții pentru fiecare cetățean. În acest context, realizările sistemului de învățământ se prezintă după cum urmează.

Performanțele obținute în ultimii ani în revitalizarea conceptuală, teoretică, curriculară, de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale, valoarea acordată de societate învățământului inspiră încredere că realizările din educație au un impact pozitiv asupra vieții sociale din R. Moldova.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR

În scopul realizării unei direcții prioritare a Strategiei *Educație pentru toți – Educația timpurie*, a fost elaborat un program de acțiuni privind îmbunătățirea activității instituțiilor preșcolare (Hotărârea Guvernului din 12.10.05). În acest domeniu continuă implementarea proiectului *EFA-FTI – Inițiativa de aplicare rapidă*, ministerul de resort reușind:

- să elaboreze și să aprobe concepția și curricula privind educația și instruirea copiilor de 1-7 ani;
- să majoreze semnificativ, prin contribuția administrației publice locale, numărul copiilor de 5-7 ani încadrați în pregătirea obligatorie pentru școală (până la 85%, comparativ cu 42% în anul 2000);
- să mărească numărul instituțiilor preșcolare funcționale: de la 1135 de grădinițe cu un contingent de 108315 copii în anul 2000 până la 1334 de grădinițe cu un contingent de circa 120000 de

copii în anul 2008;

- să evalueze peste 100 de localități rurale care nu au grădinițe, să revitalizeze 33 de grădinițe în centrele raionale și să deschidă 15 centre comunitare pentru copii și părinți;
- să doteze cu materiale didactice și mobilier 33 de grădinițe renovate și 15 centre comunitare inaugurate (instituțiile preșcolare sînt în curs de dotare cu mobilier, jucării, materiale didactice în valoare de 16,5 mln. lei);
- să pregătească 120 de specialiști în scopul implementării sistemului de cartografiere a instituțiilor preșcolare din țară, să doteze cu echipament special toate cele 35 de Direcții Generale Învățămînt, Tineret și Sport.

În total, în prima tranșă a proiectului nominalizat au fost investiți 3,5 mln. dolari SUA.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL SECUNDAR GENERAL

Alimentația elevilor

Alimentația gratuită a copiilor din cl. I-IV este organizată din contul alocațiilor bugetelor locale și al ajutorului umanitar (produse alimentare puse la dispoziție de *International Partnership for Human Development* (SUA) și Fundația Medicală din Moldova).

Dacă în anul 2000 au beneficiat de alimentație gratuită doar 43,5% din copiii, în anul 2008 s-a reușit asigurarea gratuită a alimentației elevilor, după cum urmează: cl. I-IV – 100% (97,7% în anul 2007), cl. V-XII – 55901 elevi (55473 elevi în anul 2007).

Școlarizarea elevilor

S-a înregistrat o scădere a numărului de copii neșcolarizați. Astfel, în anul școlar 2007-2008, la finele semestrului II, au rămas neșcolarizați 10 copii (în 2000 erau neșcolarizați circa 3980). Au abandonat studiile 28 de elevi (pentru comparație, în anul precedent au abandonat studiile 108 elevi, aceștia avînd ca motive lipsa părinților plecați la muncă peste hotare, refuzul părinților etc.).

Organizarea odihnei copiilor în sezonul estival

Analiza în dinamică a organizării odihnei copiilor și adolescenților denotă că, pe parcursul ultimilor 7 ani, numărul taberelor și al copiilor care s-au odihnit în ele a crescut considerabil de la 31 de tabere staționare și 82 de tabere cu sejur de zi, în care s-au odihnit 22082 de copii (2000), la 98 de tabere de tip staționar cu un efectiv de 175113 copii și 624 de tabere cu sejur de zi, în care s-au odihnit 212324 de copii în estivalul 2008.

Ministerul Educației și Tineretului a pus la dispoziția elevilor din partea stîngă a Nistrului 434 de foi de odihnă. Pentru 1699 de copii orfani și rămași fără îngrijirea părinților au fost alocate surse centralizate: pentru odih-

nă – 1713,6 mii lei, pentru alimentație – 656 mii lei.

Asigurarea elevilor cu manuale

Dacă în anul 2000 erau asigurați cu manuale doar elevii claselor primare și, parțial, cei din învățămîntul gimnazial, pe parcursul ultimilor 3 ani copiii din cl. I li se donează *Abecedarul*, iar cu celelalte manuale copiii din cl. I-IV sînt asigurați gratuit.

A fost extinsă schema de închiriere a manualelor în învățămîntul liceal. A început procesul de elaborare a manualelor pentru copiii cu cerințe educaționale speciale din învățămîntul special.

În ultimii 5 ani, s-a reușit asigurarea cu manuale a tuturor instituțiilor. Mai mult ca atît, R. Moldova este una dintre puținele țări din lume unde acestea au fost traduse (în limbile rusă, găgăuză, ucraineană, bulgară).

Astfel, în noul an de studii 2008-2009, toți elevii din învățămîntul primar și gimnazial sînt asigurați cu manuale în proporție de 100%, iar cei din învățămîntul liceal – în proporție de 80-90%.

Susținerea elevilor dotați

Promovarea imaginii pozitive a R. Moldova pe arena mondială în domeniul învățămîntului se realizează prin acțiuni de colaborare internațională. În acest context, s-a intensificat participarea elevilor noștri la concursurile și olimpiadele internaționale. Pe parcursul ultimilor 5 ani, au fost obținute circa 200 de medalii și mențiuni la 10 concursuri de amploare. În 2008, au fost organizate loturile olimpice la disciplinele școlare, elevii aducînd în țară 22 de medalii (2 de aur, 3 de argint, 17 de bronz și 4 mențiuni), precum și 10 premii I, II și III.

În conformitate cu prevederile Hotărîrii de Guvern nr.17 din 4 ianuarie 2006, în primele luni ale anului 2008, peste 7000 de elevi din cl. VII-XII au beneficiat

de premii în valoare de 50-300 lei pentru participarea la etapa raională/municipală a olimpiadelor școlare. În cadrul olimpiadelor republicane au fost desemnați peste 400 de învingători, care au obținut premii în valoare de 400-1000 lei.

De asemenea, sub egida Academiei de Științe a Moldovei s-a desfășurat, pentru prima dată, concursul *Cel mai bun elev inovator*, la care au participat circa 52 de elevi, premiile fiind înmânate de către Președintele R. Moldova, Vl. Voronin.

Organizarea examenelor naționale

În sesiunea de examene 2008, cea mai scăzută rată de promovare s-a înregistrat la: Nisporeni (94,46%), Ștefan Vodă (96,01%), Cantemir (98,8%), Taraclia (96,33%). Printre raioanele cu o rată de promovare de 100% se numără: Bender, Briceni, Ocnîța, Telenești, Vulcănești, Criuleni, Edineț, Sîngerei, Rîșcani, Glodeni.

Un indicator al calității este și media de bacalaureat, care s-a micșorat de la 6,87 (2007) la 6,52 (2008). În particular, pentru licee, media examenelor s-a mărit până la 7,33.

Media la majoritatea disciplinelor de examen este situată în jurul notei 7, fapt ce demonstrează că testele au avut un grad mediu de dificultate.

În concluzie, acțiunile întreprinse în sesiunea 2008 confirmă că metodologia promovată de MET este justă și se realizează în cheia cerințelor internaționale – lucru menționat la forumuri înalte precum Conferința Miniștrilor de la Londra, Conferința Băncii Mondiale de la Sankt-Petersburg etc.

Cadrele didactice

O reformă se poate încununa de succes doar în cazul când profesorii și managerii instituțiilor educaționale au conștientizat esența și necesitatea acesteia și acceptă schimbarea. Dar nu mai puțin importantă este și asigurarea cu cadre competitive, fapt ce reclamă eforturi considerabile. Astfel, în anul 2001, din 1897 de absolvenți ai specialităților pedagogice, repartizați în câmpul muncii, s-au prezentat la destinație 668 (34%) în comparație cu anul 2007, când din cei 1371 de absolvenți s-au prezentat 845 (61,5%). Achitarea indemnizațiilor pentru tinerii specialiști se prezintă astfel: 378 cadre – tranșa I, 419 cadre – tranșa II, 348 cadre – tranșa III.

În anul 2008, necesarul de cadre constituie 1966 de pedagogi, fiind repartizați 1816 absolvenți. Au rămas

neacoperite 150 de locuri: *Educație fizică* – 44, *Fizică* – 23, *Matematică și Fizică* – 30, *Educație tehnologică* – 45, *Biologie și Chimie* – 8. Sînt în vigoare și privilegiile acordate tinerelor cadre: conectarea gratuită a locuințelor la gaze naturale, indemnizații unice etc.

Programul SALT

A fost creat *Centrul de Tehnologii Informaționale și Comunicaționale în Educație*, care dispune de 3 săli cu calculatoare, 77 de calculatoare conectate la Internet, mijloace tehnice și softuri pentru instruirea asistată de calculator, echipament pentru tipărirea actelor de studii, sistem de servere pentru bazele de date.

În perioada 2008-2009, MET își propune următoarele obiective:

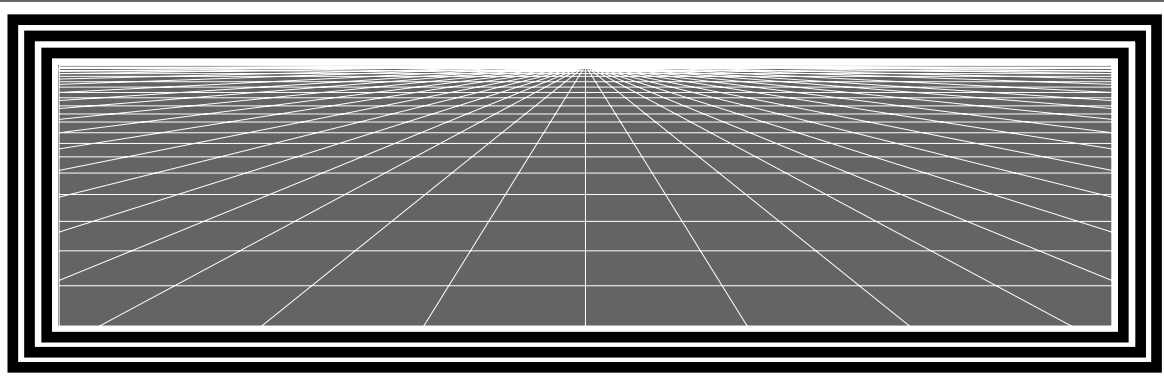
- extinderea rețelei *MoldEduNet*;
- crearea subsistemului *Resursele Informaționale ale Ministerului Educației și Tineretului*, inclusiv elaborarea și implementarea modulului pentru examenele naționale;
- extinderea numărului de instituții care vor utiliza softuri educaționale;
- elaborarea și implementarea subsistemului *Instruirea cadrelor didactice și de conducere*;
- instruirea profesorilor din gimnazii și școli medii prin metoda de cascadă – 4550 de persoane;
- instruirea pentru utilizarea platformelor educaționale – 1000 de persoane;
- formarea continuă a profesorilor de informatică – 75 de persoane.

În total, circa 6600 de profesori și manageri școlari.

Pentru anul 2008, se planifică dotarea cu circa 3500 de calculatoare a instituțiilor de învățămînt preuniversitar.

Actualmente, sistemul de învățămînt preuniversitar se orientează spre:

- eficientizarea managementului educațional;
- utilizarea noilor tehnologii informaționale și comunicaționale;
- consolidarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare;
- îmbunătățirea activității instituțiilor preșcolare;
- relansarea învățămîntului de calitate în mediul rural;
- conexiunea sistemului de învățămînt și de pregătire profesională cu piața muncii.



EX CATHEDRA



Vladimir **GUȚU**

Universitatea de Stat din Moldova

CALITATEA CURRICULUMULUI ACTUAL

Analiza și evaluarea curricula pe discipline vizează gradul de corelație dintre obiectivele specifice asumate la nivel de politică educațională și resursele curriculare angajate în sens didactic. Această acțiune implică un set de indicatori definatorii pentru calitatea curriculumului, indicatori ce se referă la concepția și sistemul de obiective, conținuturi, strategii didactice și de evaluare, precum și la corelarea următoarelor componente:

Componenta „Repere conceptuale”. Se observă o mare varietate a abordărilor conceptuale prezentate în curricula pe discipline: la *Geografie*, de ex., sînt incluse unele date privind structura conținutală, sugestii de predare-învățare-evaluare; la *Matematică* acest capitol include „Structura curriculumului” și „Structura didactică

Curriculumul de o nouă generație

a disciplinei”; la *Chimie*, componenta cuprinde numai structura acestui document, iar la *Fizică* – numai scopuri, logica dialectică a fizicii și principiile fundamentale: interconexiune generală, dezvoltare. Putem constata deci că respectiva componentă nu este prezentată holistic în toate curricula (abordarea pentagonală a curriculumului, definirea curriculumului disciplinar, orientarea didactică a curriculumului, interconexiunea elementelor etc.).

Componenta „Obiective generale ale disciplinei de studiu” se include în structura curricula la toate treptele de învățămînt: primar, gimnazial, liceal. Obiectivele generale se structurează în conformitate cu următorii indicatori:

- cunoștințe, capacități, atitudini (*Geografie, Istorie, Limba rusă* etc.);
- cunoașterea, aplicarea, integrarea (*Matematică, Chimie, Limbi străine* etc.);
- fără indicarea complexității obiectivelor (*Fizică, Educație fizică, Biologie, Informatică* etc.).

Curriculumul de limba și literatura română nu include „Obiective generale”. În același timp, autorii au introdus 3 obiective-cadru: formarea continuă a culturii comunicării, formarea culturii literar-artistice, formarea și dezvoltarea motivațiilor și atitudinilor.

În curricula pe discipline diferă și numărul de obiective generale.

Tabelul 1. Tipologia și numărul de obiective generale pe discipline (curricula pentru licee)

Nr. d/o	Disciplina	Nr. de ore pe săptămână	Nr. de obiective generale	Tipul obiectivelor generale		
				Cunoștințe Cunoaștere	Capacitate Aplicare	Atitudini Integreare
1.	<i>Fizica</i> , cl. X-XII	2/3	5	1	3	1
2.	<i>Chimia</i> , cl. X-XII	1/3	15	4	7	4
3.	<i>Geografia</i> , cl. X-XII	2/2	16	5	6	5
4.	<i>Informatica</i> , cl. X-XII	1/2	8	2	4	2
5.	<i>Matematica</i> , cl. X-XII	3/5	44	6	19	17

6.	<i>Istoria</i> , cl. X-XII	3/2	23	9	7	7
7.	<i>Biologia</i> , cl. X-XII	1/2/3	8	1	4	3
8.	<i>Limba rusă</i> , cl. X-XII	5/4	13	6	4	3
9.	<i>Educația fizică</i> , cl. X-XII	2/2	4	1	1	2
10.	<i>Limba și literatura română</i> , cl. X-XII	5/4	3	-	-	-
11.	<i>Limbile străine</i> , cl. X-XII	3/3	10	4	3	3

Constatăm deci că numărul de obiective variază de la 4 (*Educația fizică*) la 44 (*Matematică*). Prezintă interes corelarea numărului de ore prevăzute pentru studierea disciplinei cu numărul de obiective generale de atins. De ex., pentru 1/3 ore pe săptămână, la *Chimie* (liceul umanist și liceul real) se prevăd 15 obiective generale, iar la *Matematică*, pentru 3/5 ore, sînt prevăzute 44 de obiective generale, ceea ce duce la suprasolicitarea informațională a elevilor. De menționat că în toate curricula se respectă, în fond, corelația dintre obiectivele de cunoaștere, aplicare și integrare.

În multe cazuri, complexitatea obiectivelor generale diferă esențial. De ex., obiectivele generale: înțelegerea conceptului de număr (*Matematică*) și cunoașterea și înțelegerea structurilor, proceselor și fenomenelor biologice, legilor și teoriilor, metodelor și procedurilor de investigare a naturii (*Biologie*) au o încărcătură informațională și formativă „necomparabilă”. Un alt aspect al analizei obiectivelor generale curriculare ține de corelarea acestora cu obiectivele generale ale sistemului de învățămînt și obiectivele generale transdisciplinare, care constituie esența elaborării obiectivelor pe discipline. Aducem cîteva exemple ce ilustrează convingător existența unui decalaj mare între aceste categorii de obiective.

Tabelul 2. Raportul dintre obiectivele transdisciplinare și obiectivele generale pe discipline

Obiective transdisciplinare	Obiective generale din curricula
<ul style="list-style-type: none"> • Extrapolarea • Luarea de decizii • Adaptarea la condiții în schimbare, situații noi • Conducerea unei echipe • Capacitatea de a învăța • etc. 	Nu sînt proiectate (transferate în curricula pe discipline)

Componenta „Obiective de referință” este cea mai controversată și mai puțin evaluată de către profesori și experți. Curricula liceale (și gimnaziale) pot fi grupate în 2 categorii în corespundere cu modalitățile de structurare a obiectivelor de referință: în prima se includ acelea în care obiectivele de referință se raportează la unitățile de conținut: *Biologie*, *Geografie*, *Fizică*, *Matematică*, *Informatică*, *Chimie*, iar în a doua – acelea în care obiectivele

de referință nu se raportează la unitățile de conținut: *Limba și literatura română*, *Istorie*, *Limbile străine*.

Fără a analiza exhaustiv problema în cauză, vom încerca să identificăm cele mai vulnerabile aspecte ale acestora:

1. În multe cazuri, nu se respectă corelarea între obiectivele de cunoaștere, aplicare și integrare. De ex., în *Curriculumul de fizică*, pentru studierea temei *Fizica nucleară*, sînt prevăzute 2 obiective de referință, ambele din categoria obiectivelor de cunoaștere.
2. Se constată lipsa unor categorii de obiective din taxonomia respectivă în întreg curriculumul disciplinar. De ex., obiectivele de referință: abstractizarea, generalizarea, extrapolarea etc. nu figurează în curricula la *Fizică*, *Chimie*, *Biologie*, *Informatică*, *Istorie*, *Limba rusă*, *Limbile străine*. Și, invers, obiectivele: să definească, să determine, să aplice, să analizeze etc. se repetă de la o temă la alta.
3. Se observă incoerență în fixarea numărului de obiective prevăzute pentru o unitate de conținut. De ex., tema *Bazele geneticii și reproducerea organismelor* presupune 12 obiective de referință (*Biologie*, cl. XII), iar tema *Curentul electric* include numai unul singur (*Fizică*, cl. XI).
4. Un aspect important este legat de asigurarea continuității lor în cadrul disciplinei și pe anii de studii, precum și de realizarea interdisciplinarității din perspectiva obiectivelor de referință.
5. Ultimul aspect vizează modul de formulare a obiectivelor de referință. Lăudabil este faptul că, în majoritatea curricula, acestea sînt formulate taxonomic. Numai la *Limba și literatura rusă* întîlnim formulări inadecvate, de ex., „Elevii vor conștientiza...” etc.

Componenta „Conținuturi curriculare”. Conținuturile din documentele elaborate în cadrul *Proiectului reformei învățămîntului general*, finanțat de Banca Mondială, sînt abordate din perspectivă curriculară: obiectivele devin determinantele conținuturilor; conținuturile privite ca mijloace de atingere a obiectivelor sînt flexibile și recomandabile (nestandardizate). Abordarea modernă a conținuturilor însă nu a fost realizată eficient și adecvat în mai multe curricula pe discipline. Aceasta se referă la: supradozarea informațională (pentru o oră sînt prevăzute de la 12 la 16 noțiuni noi); complexitatea exagerată a materiei propuse; lipsa coerenței interdisciplinare (în

unele cazuri) în prezentarea și eșalonarea conținuturilor pe clase; existența unor teme/subiecte neactuale; nereflexarea mai multor teme cross-curriculare.

Componenta “Sugestii metodologice” este prezentă în toate curricula, avînd o abordare diferită. De ex., la *Informatică*, “Sugestiile metodologice” conțin 3 propoziții cu privire la organizarea procesului didactic; la *Fizică* – identifică tipologia metodelor de predare-învățare și tipologia formelor de organizare a instruirii etc. Analiza respectivei componente permite să constatăm următoarele: sugestiile metodologice nu presupun o abordare didactică clară a procesului educațional; lipsesc unele elemente ale metodologiei didactice (proiectarea didactică, conexiunea obiective-metode etc.).

Componenta “Sugestii de evaluare”, de asemenea, este tratată diferit și neuniform. De ex.: *Curriculumul la informatică* conține indicații referitoare la evaluarea inițială, curentă și finală; la *Geografie* – indicații privind formele de evaluare, fiind prezentate pe larg tipurile de itemi; la *Fizică* – indicații privind scopurile și nivelurile evaluării; la *Istorie* – informații despre modalitățile și metodele de evaluare etc.

Concluzie: curricula actuale sînt elaborate în conformitate cu pedagogia centrată pe obiective, deci sînt axate pe elev. Apreciînd pozitiv respectivele documente, menționăm totuși necesitatea modernizării/dezvoltării acestora practic pe toate coordonatele constituente.

CURRICULUMUL ȘCOLAR ÎN VIZIUNE PROSPECTIVĂ

- **Coordonata conceptuală: curriculum ca și concept**

Conceptul de curriculum orientează și creează cîmpul problematic al abordărilor curriculare. Nu există o singură definiție a curriculumului și, respectiv, o singură linie de abordare.

Curriculumul centrat pe conținuturi. Această abordare se caracterizează printr-o claritate și o precizie mai mare a conținuturilor, privite ca finalități ale procesului educațional. Chiar dacă la nivel de documente reglatorii ne-am dezis de această abordare, în practica pedagogică stereotipurile legate de conceptul dat sînt încă puternice.

Curriculumul centrat pe elev. În contextul respectivei abordări, în centrul atenției este plasat elevul cu particularitățile, trebuințele și interesele sale. Curriculumul trebuie să fie relevant, constituind un facilitator de experiențe de viață, de construire a sensului în care fiecare își găsește calea propriei dezvoltări [8].

Curriculumul centrat pe sarcini de dezvoltare. Conceptul definește indivizii ca „persoane pregătite să își satisfacă nevoile proprii și să corespundă cerințelor sociale”. În acest fel, este depășită dihotomia clasică privind abordarea centrată pe individ și cea centrată pe societate din teoria curriculară modernă.

Curriculumul centrat pe obiective. Abordarea respectivă asigură puncte de sprijin în proiectarea și dezvoltarea unor demersuri educaționale riguroase și adecvate pentru a satisface nevoile de formare individuală și pentru a răspunde cerințelor societății. De fapt, această abordare a stat la baza elaborării curricula în R. Moldova.

Curriculumul centrat pe zetetică (pe nevoi). Această abordare se axează pe cunoașterea sistemică în corespundere cu procesele mentale implicate și interrelațiile diferitelor cîmpuri ale cunoașterii din perspectivă socială.

Curriculumul holistic. Conceptul se axează pe multitudinea componentelor procesului de învățămînt, pe articularea lor întru realizarea finalităților educaționale, care constituie punctul de plecare ce declanșează o adevărată reacție circulară în cadrul curricular. Modelul oferă posibilitatea organizării curriculumului astfel încît, în procesul de formare-învățare, elevul să progreseze dinspre „periferia comportamentelor” spre „centrul trăirilor” intime și profunde.

Curriculumul bazat pe demersuri transdisciplinare. Modelul a fost fundamentat de L. D’Hainaut și aplicat parțial în reforma *Curriculumului Național*, prin introducerea componentei „Obiective transdisciplinare” în curriculumul de bază [4].

Cross-curriculumul sau abordarea integrată a curriculumului. Din perspectivă cross-curriculară, integrarea înseamnă organizarea, punerea în relație a disciplinelor școlare cu scopul de a evita izolarea lor tradițională. Termenul *curriculum integrat* se referă la o anumită proiectare și organizare a instruirii, la o anumită strategie de învățare care permite interrelaționarea disciplinelor, a unităților de conținut, astfel încît acestea satisfac nevoile și interesele elevilor, realizează conexiunea între ceea ce învață elevii și experiențele lor.

Curriculumul centrat pe competențe. Această abordare, fundamentată de K.P. Torshen, are drept concept competența definită ca „sumă de capacități” (constituite, la rîndul lor, din mai multe abilități). De menționat că respectivul model nu vine în contradicție cu modelul centrat pe obiective sau modelul centrat pe cel ce învață, el însă nu poate fi îmbinat într-o manieră simplistă, mecanică cu alte modele.

Din această perspectivă, modernizarea curriculumului poate fi realizată prin: regruparea și redefinirea obiectivelor generale ale disciplinelor de studii în termeni de competență (stabilirea taxonomiei competențelor); regruparea și redefinirea obiectivelor de referință (a capacităților constituente) care duc la formarea de competențe; determinarea ierarhiei, a raportului și a relațiilor între obiectivele generale, de referință și cele operaționale; stabilirea raporturilor între componentele curriculare; substituirea sugestiilor metodologice cu strategii și activități didactice dominante care ar asigura formarea competențelor prestabilite; elaborarea

strategiilor și activităților de învățare în conformitate cu etapele/pașii de formare a competențelor.

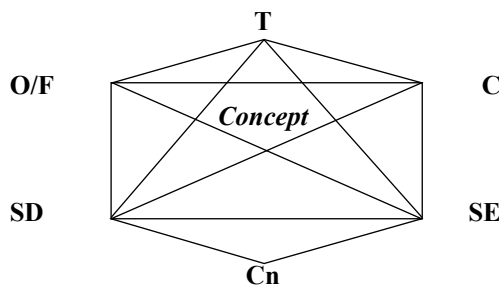
- **Coordonata structurală: curriculumul ca structură**

În literatura de specialitate întâlnim mai multe modele structurale ale curriculumului (triunghiular, pentagonal). Modelul hexagonal propus de noi se axează pe 6 variabile – concepție (Cn), obiective/finalități (O/F), conținuturi (C), strategii didactice (SD), strategii de evaluare (SE), timp alocat pentru instruire (T) – și se află în corespondență cu teoriile moderne ale curriculumului.

Structura hexagonală are relevanță și pentru decelarea teritorială a câmpului acțional al curriculumului. Finalitățile/obiectivele, conținuturile, procesele și timpul de instruire reprezintă domenii importante ale abordării curriculare. Prin urmare, în cazul abordării strategiilor didactice, conceptorul poate apela la teoria și metodologia

curriculumului, precum și la teoria instruirii și evaluării.

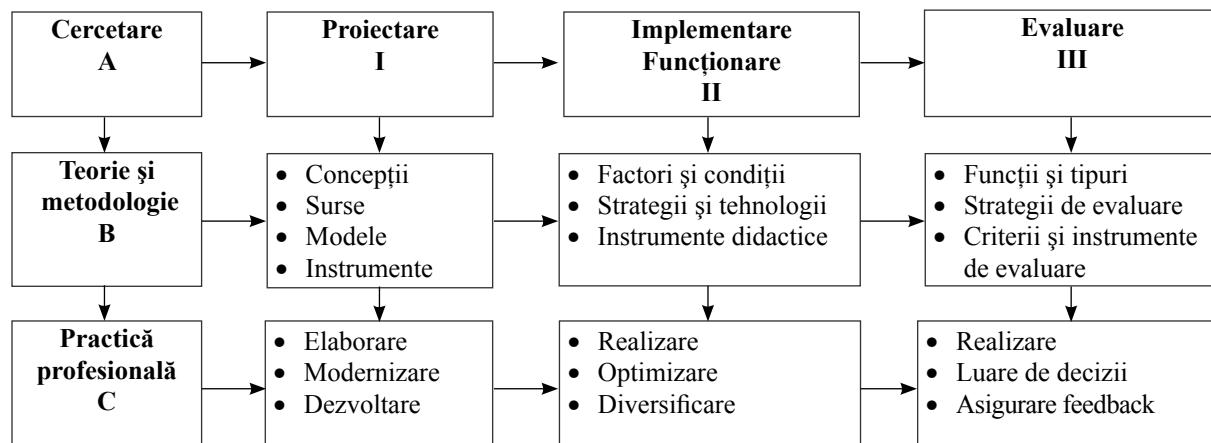
Figura 1. Modelul hexagonal al curriculumului



- **Coordonata procesuală: curriculumul ca proces**

Această schemă include 3 procese interconexe: proiectare, implementare, evaluare:

Figura 2. Procesele curriculare în relații cu trei perspective de abordare [10]



Procesele de proiectare-implementare-evaluare pot fi tratate din perspectivă investigativă teoretică și practică educațională.

Realizarea/fundamentarea unui concept interactiv și comprehensiv al curriculumului nu poate fi efectuată fără încorporarea în planul procesual a acțiunilor de management curricular la nivelul politicilor curriculare și disciplinare.

- **Coordonata produsului: curriculumul ca produs**

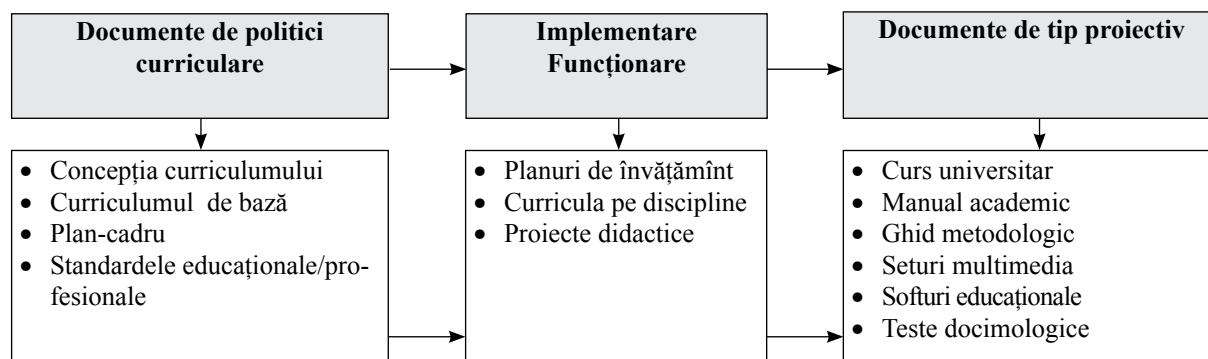
Curriculumul este un concept-construct, un proiect care: din punct de vedere *conceptual* stabilește politici curriculare generale; din punct de vedere *funcțional* indică finalități de atins, orientează procesul educațional; din punct de vedere *structural* include obiective/finalități, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, timp de instruire; din punctul de vedere al *procesului*, se concentrează în: documente de politici curriculare, plan

de învățământ, curricula pe discipline, manuale, ghiduri metodologice, proiecte didactice, softuri educaționale etc. Din această perspectivă, curriculumul școlar va cuprinde un sistem de documente reglatoare care își propun, în esență, instituirea unei noi calități a învățământului preuniversitar. În viziune prospectivă, va cuprinde următoarele categorii de produse curriculare (dominante, reglatorii):

- documente de politici curriculare: *Concepția curriculumului școlar; Curriculumul de bază: cadru de referință; Plan-cadru de învățământ; standardele educaționale;*
- documente de tip proiectiv: *planuri de învățământ; curricula pe discipline (programe analitice), proiecte didactice și de cercetare;*
- documente de tip metodologic: *manuale școlare (inclusiv alternative); ghiduri metodologice; seturi multimedia; softuri educaționale; teste docimologice.*

Curriculumul școlar se prezintă grafic astfel:

Figura 3. Curriculumul școlar



Prezentăm caracteristicile și metodologia de dezvoltare a componentelor curriculumului școlar.

Tabelul 3. Metodologia modernizării curricula pe discipline

Nr. d/o	Componentele curriculumului	Conținutul și metodologia de elaborare/dezvoltare
1.	Preliminarii	<ul style="list-style-type: none"> • Se indică statutul disciplinei și locul acesteia în planul de învățământ; • se indică beneficiarul, destinatarul; • se indică de către cine a fost aprobat; • alte informații relevante.
2.	Concepția curriculumului	<ul style="list-style-type: none"> • Se indică avantajele abordării curriculare, principiile, reperetele teoretice și metodologice; • se indică particularitățile curriculumului; • se descriu modalitățile de dezvoltare curriculară.
3.	Obiective generale ale disciplinei/competențe	<ul style="list-style-type: none"> • Se formulează obiectivele generale ale disciplinei care derivă din obiectivele generale ale sistemului de învățământ și obiectivele transdisciplinare.
4.	Obiective de referință	<ul style="list-style-type: none"> • Se indică obiectivele de referință care derivă din obiectivele generale ale disciplinei, obiectivele transdisciplinare; • obiectivele de referință se raportează la unități de conținuturi concrete; • obiectivele de referință se proiectează taxonomic și vizează cunoștințe, capacități, atitudini în cadrul a trei dimensiuni: cunoașterea, aplicarea și integrarea.
5.	Conținuturi/unități de conținuturi	<ul style="list-style-type: none"> • Conținuturile se organizează secvențial sau modular; • conținuturile vizează mai multe tipuri de cunoștințe: fundamentale, funcționale etc.; • conținuturile se raportează la ansamblul de obiective de referință.
6.	Strategii și activități de învățare. Activitatea individuală a elevului	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifică strategiile dominante de instruire în raport cu obiectivele proiectate; • se stabilesc modalitățile de aplicare a strategiilor didactice; • se stabilesc activitățile de învățare de bază.
7.	Strategii de evaluare a rezultatelor academice	<ul style="list-style-type: none"> • Se stabilesc obiectivele de evaluare; • se stabilesc formele și metodele de evaluare; • se propun exemple de teste docimologice etc.
8.	Bibliografie	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifică 5-10 surse (cele mai importante).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Crețu, C., *Curriculum diferențiat și personalizat*, Ed. Polirom, Iași, 1998.
2. Crișan, A.; Guțu, V., *Proiectarea curriculumului de bază*, Ed. TipCim, Cimișlia, 1997.
3. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*, Ed. TipCim, Cimișlia, 1997.
4. D'Hainaut, L.; Lawton, D., *Sursele unei reforme a conținuturilor axate pe educația permanentă*, Buc., 1981.
5. Drake, S. M., *Planed integrated curriculum, The Call to Adventure*, Alexandria, ASCD, 1993.
6. Guțu, Vl., *Proiectarea didactică în învățământul superior*, CEP USM, Ch., 2007.
7. Negreț-Dobridor, I., *Teoria generală a curriculumului educațional*, Ed. Polirom, Iași, 2008.
8. *Obiective și finalități ale curriculumului preuniversitar*, Ch., 1992.
9. Pann, E.; Potolea, D., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 2002.
10. Postelnicu, C., *Fundamente ale didacticii școlare*, Ed. Aramis, Buc., 2002.



Maria HADÎRCĂ

Institutul de Științe ale Educației

Competențele: miza instruirii și evaluării autentice

La fel, studenții din instituțiile de învățământ superior cu profil pedagogic au unele cunoștințe de specialitate, dar nu stăpinesc competențele profesionale de bază – competența de comunicare didactică eficientă, competența de a proiecta și realiza optim activitățile de predare-învățare, competența de a evalua obiectiv rezultatele – și învață din mers pe seama elevilor. Lucrurile nu stau mai bine nici la nivelul cadrelor didactice cu vechime (excepție făcând doar autodidacții) sau al celor de conducere, în a căror activitate se atestă deficiențe privind competența metodologică de specialitate, competența psihopedagogică sau managerială.

Vina pentru acest deficit de competențe nu este atît a elevilor/studenților și profesorilor, cît, mai ales, a sistemului de învățământ, care îi produce și care, la începuturile reformei, nu a adoptat o strategie logică și consecventă în ceea ce privește realizarea unor probleme de fond, cum ar fi profesionalizarea cadrelor didactice și centrarea activității acestora pe formarea personalității celui educat, ci s-a axat pe schimbarea unor aspecte de formă ale educației. Drept urmare, caracterul unilateral și inconsecvent al reformei, dar și lipsa pînă în prezent a unei viziuni globale, de ansamblu asupra nevoilor de schimbare în întreg sistemul educației și a unei politici naționale în domeniu, inexistența unor strategii de reformare pe fiecare componentă a sistemului și lipsa de claritate asupra finalităților educaționale concrete – ce competențe trebuie formate prin fiecare treaptă de învățământ și disciplină școlară.

Astfel, în timp ce pe plan european, așa cum arată tendințele, se înregistrează o mișcare evidentă dinspre obiective spre competențe, sistemul de învățământ din R.Moldova continuă să rămînă tributar pedagogiei obiectivelor și conținuturilor excesiv de informatizate, deși la ieșirea din sistem, societatea, care susține financiar învățământul și care are nevoie de oameni competenți, respectiv, de cetățeni productivi în toate domeniile, cere elevi și studenți înzestrați cu competențe. Criza cea mai acută din sistemul actual de învățământ este legată deci de lipsa de competențe.

2. În aceste condiții, ce este de făcut? Răspunsul vine dinspre teoriile moderne ale educației și dinspre didactica funcțională, precum și dinspre tendințele actuale de reformare și dezvoltare a sistemelor educaționale. Acestea indică o orientare clară spre competențe, sugerînd necesitatea adoptării unor abordări de tip integrator și funcțional-pragmatice, oportunitatea trecerii de la o pedagogie a obiectivelor la o pedagogie a competențelor.

Studiul de față își propune să abordeze 2 probleme: oportunitatea trecerii la învățământul centrat pe competențe, pe de o parte, și necesitatea integralizării cu adevărat a evaluării în procesul educațional și a corelării celor 2 tipuri de evaluare – formativă și normativă – în vederea verificării nivelului de competențe atins, pe de altă parte. Aceasta impune adoptarea unui discurs argumentativ și conturarea a cel puțin 2 concepte educaționale – cel de *competență școlară* și cel de *instruire și evaluare autentică*, între care există o legătură indisolubilă.

Prezentarea încearcă să răspundă unui imperativ al învățământului actual: nevoia de aprofundare a reformei și de eficientizare a procesului educațional, prin axarea acestuia pe formarea-evaluarea de competențe școlare în scopul creșterii calității ofertei educaționale.

1. Este un truism opinia conform căreia școala rămîne mereu în coada vieții și continuă să-i învețe pe elevi lucruri anacronice care, de cele mai multe ori, le sînt inutile în viața matură. Afirmatia dată este luată dintr-un articol de presă (aproape singular!) pe tema educației semnat de V. Ciornei. Analizată în contextul criticilor tot mai frecvente aduse astăzi învățământului autohton (dar și celui din țările europene) referitor la incapacitatea școlii de a înzestra elevii/studenții cu un minimum de competențe, la lipsa de deschidere a școlii către social, dar, mai ales, din perspectiva scopului educației – acela de a pregăti elevii pentru viață și inserție socială – justetea afirmației reputatului scriitor și ziarist este greu de contestat.

Așadar, incapacitatea școlii de toate nivelurile de a asigura prin propriile forțe condiția minimală care îi legitimează existența – aceea de a le oferi elevilor/studenților competențe indispensabile pentru parcurgerea etapelor de școlaritate obligatorie sau pentru inserția socială este un fapt incontestabil. Elevii care absolvă învățământul preuniversitar știu „cîte ceva” din fiecare domeniu studiat în școală, dar nu posedă esențialul – competențele de care au nevoie cu adevărat pentru a-și continua studiile la un alt nivel sau pentru a se include activ în viața socială.

Vom reaminti aici că necesitatea proiectării procesului educațional din perspectiva formării-evaluării de competențe a fost sugerată autorilor de curriculum și manuale școlare din R. Moldova încă în anul 2002 în cadrul unui seminar organizat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, avându-l ca protagonist pe cercetătorul belgian X. Roegiers, un adept și promotor activ al pedagogiei competențelor. Din păcate, nu toți participanții la seminar s-au dovedit a fi receptivi la această sugestie, astfel încât se poate afirma că noțiunea de *competență* la nivelul învățământului preuniversitar a intrat doar în unele curricula (a se vedea *Curriculumul de limba și literatura română*, cl. V-IX și X-XII), dar fără o dezvoltare și clarificare a sistemului de competențe.

Între timp, cercetarea pedagogică efectuată în cadrul Institutului de Științe ale Educației la tema competențelor a cunoscut o adevărată urgență, cuprinzând practic toate segmentele educației și toate disciplinele, astfel încât, în plan teoretic, se poate vorbi despre o suficientă dezvoltare a conceptului de competență, pentru ca acesta să fie adoptat la nivel de politică și strategie educațională, să fie elaborat sistemul de competențe pe fiecare disciplină școlară și implementat la nivelul procesului actual de învățământ.

Or, dacă la nivelul științelor educației și la noi este deja adoptat un limbaj pedagogic al competențelor, trebuie făcut următorul pas, astfel încât abordarea pedagogică din perspectiva competențelor și, implicit, rezultatele cercetărilor efectuate în acest sens să pătrundă în curriculum, manuale și ghiduri metodologice, pentru a se ajunge la realizarea unei pedagogii axate pe competențe, acestea urmînd să fie cultivate elevilor și studenților, iar prin cursurile de formare inițială și continuă – și cadrelor didactice.

3. Pentru a argumenta necesitatea trecerii de la pedagogia obiectivelor la pedagogia competențelor și a centrării procesului educațional pe formarea-evaluarea de competențe, vom utiliza următorul raționament:

- a) misiunea școlii este să formeze cetățeni productivi;
- b) pentru a fi un cetățean productiv, individul trebuie înzestrat pe parcursul școlarității cu un ansamblu de competențe funcționale, care să-i permită să îndeplinească sarcini semnificative din viața reală;
- c) din aceste considerente, școala trebuie să formeze elevilor competențe necesare în viață, adică să-i învețe să îndeplinească eficient sarcini pe care le vor realiza și în afara școlii;
- d) pentru a determina reușita elevilor în viață, școala trebuie să-i pună în condiții de instruire și evaluare autentică și să verifice în permanență gradul de formare a competențelor.

De menționat că, între timp, în plan european, orien-

țarea spre competențe s-a extins pe toate dimensiunile (intelectuală, morală, tehnologică etc.) și formele educației (formală, nonformală, informală) – de la educația timpurie și școala primară pînă la cea profesională și superioară, această mișcare devenind ireversibilă, iar competența – termen de referință la toate conferințele și seminariile științifice și practice, pătrunzînd în documentele și actele normative cu privire la educație.

Specialiștii din Comisia Europeană pentru Educație, care în anul 2004 au trasat direcțiile strategice de renovare și dezvoltare a sistemelor educaționale pînă în 2010, au formulat obiectivele tot în termeni de competență: ameliorarea nivelului de competență a personalului didactic, dezvoltarea la elevi/studenți a unui sistem de competențe cheie, deschiderea învățării către social și funcțional, creșterea atractivității educației etc. Actualmente, se implementează programul *Educație și formare 2010*, care are în vedere compatibilizarea sistemelor de învățământ din țările europene. Acest document definește 8 domenii de competențe cheie necesare de format și deci de evaluat la nivelul învățământului general obligatoriu: competența de comunicare în limba maternă; competența de comunicare într-o limbă străină; competențe de bază în matematică, știință și tehnologie; competențe în domeniul tehnologiilor informaționale; competența de a învăța să înveți; competențe interpersonale și civice; competențe antreprenoriale; competența culturală sau competența de a recepta valorile culturale. În accepția specialiștilor, acestea sînt competențele cheie de care au nevoie toți indivizii pentru împlinire și dezvoltare personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Recomandarea făcută este că, în contextul globalizării, competențele date trebuie dezvoltate prin orice sistem de învățământ pînă la finalizarea educației obligatorii, ele urmînd să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți.

De remarcat și Conferința Internațională în domeniul educației din aprilie 2008 (Vilnius, Lituania), desfășurată sub egida Consiliului Europei, care a vizat problematica învățământului nonformal (extrașcolar), avînd un generic mai mult decît semnificativ – *Formula Europei: competențele de astăzi – cheia succesului de mîine*. Aceasta și-a axat dezbaterile tot pe conceptul educațional de competență, iar în rezoluția finală a subliniat necesitatea formării de competențe chiar și prin domeniile învățământului complementar, sugerîndu-se ideea armonizării educației nonformale la cea formală în activitatea de formare-dezvoltare a personalității.

4. Învățământul din R. Moldova, independent de nivelul la care se realizează – preuniversitar, universitar, postuniversitar – trebuie și poate fi eficientizat prin mai multe mijloace, dar, în primul rînd, prin: I. profesiona-

lizarea cu adevărat a cadrelor didactice și înzestrarea acestora cu cele 4 competențe de bază prevăzute de statutul profesiei de pedagog; II. adoptarea, la nivel de sistem, a pedagogiei competențelor și elaborarea unei strategii de implementare a acestora la nivelul procesului de învățământ; III. modernizarea evaluării și integrarea reală a acesteia în procesul educațional care, așa cum au stabilit specialiștii, condiționează, motivează și influențează pozitiv învățarea, deci formarea personalității elevului/studentului.

Orice proiect de renovare – de la inovația de nivel local pînă la reforma de nivel național – nu se poate realiza decît în condițiile unei profesionalizări corespunzătoare a cadrelor didactice implicate în acest demers. Dacă urmărim publicațiile străine de specialitate din ultimele decenii, observăm că profesionalizarea cadrelor didactice a devenit subiectul cel mai important din aria educaționalului. Astfel, referindu-se la reforma sistemului educativ, C. Lesscard, M. Perron et al. susțin că nu poate exista o veritabilă profesionalizare a învățămîntului, dacă procesele de construire a culturii acestei profesii nu sînt dirijate pînă la capăt și legitimate prin studii universitare. Autorii acordă un loc preponderent calităților profesionalizării învățămîntului, punînd accentul pe diversitatea abordărilor și pe rolul dezvoltării științelor educației în context universitar.

La cea de-a doua modalitate ne-am referit în paragraful precedent, de aceea se impune doar următoarea remarcă: ținînd cont de evoluțiile teoretice privind dezvoltarea curriculară și de tendințele de dezvoltare a sistemelor de învățământ din majoritatea țărilor europene, necesitatea de a forma și dezvolta competențe și prin sistemul de învățământ din R. Moldova trebuie acceptată ca imperioasă.

Referitor la modernizarea evaluării, de subliniat că, în accepție modernă, conceperea, proiectarea și realizarea corectă a evaluării rezultatelor școlare înseamnă abordarea în *viziune integratoare* a procesului de formare-evaluare, care este unul unitar și integrat, și racordarea obiectului evaluării la obiectul formării, adică la competențe recunoscute drept obiect comun al formării-evaluării. Cît privește condițiile de realizare a actului evaluativ, acestea trebuie să fie conforme cu principiile generale ale instruirii și evaluării și să respecte cerințele evaluării autentice care, după G. Wiggins, vizează competențe funcționale, necesare elevului în viață; include sarcini relevante, complexe și contextuale; solicită integrarea funcțională a cunoștințelor, capacităților, deprinderilor și atitudinilor formate; sarcina și criteriile de evaluare trebuie să fie cunoscute de elevi pînă la situația de evaluare etc.

Autenticitatea instruirii și evaluarea autentică sînt problemele cheie ale educației moderne, ambele concepte vizînd abordarea integralizată a procesului de



formare-evaluare a competențelor. Pentru a fi considerată autentică, *instruirea* trebuie să vizeze formarea de competențe funcționale, adică ceea ce învață elevii în școală trebuie să aibă valoare și în afara contextului școlii. Pentru a fi considerată autentică, evaluarea trebuie racordată la social și la cerințele vieții reale; trebuie să existe consecvență între procesul de formare și cel de evaluare, adică să vizeze nivelul de competențe formate, precum și între procedurile de evaluare și implicațiile din viața reală, pentru care sînt pregătiți elevii.

În plan teoretic și practic, trebuie dezvoltat conceptul de evaluare formativă, care rămîne încă a fi un diamant neșlefuit. Evaluarea formativă, care este axată pe procesul învățării, avînd menirea să îi ajute pe elevi să învețe, și care “constituie miza succesului în activitatea de formare-evaluare a competențelor” (G. Meyer), trebuie să devină principalul factor în creșterea calității procesului de învățământ.

În concluzie, subliniem că teoriile moderne ale instruirii și evaluării marchează actualmente o schimbare de strategie dinspre obiectivele pedagogice spre competențele școlare și o mutație de accent dinspre evaluarea sumativă/normativă spre evaluarea formativă și formatoare, sugerînd abordări integratoare și funcțional-pragmatice ale activității de formare-evaluare a competențelor școlare și realizarea acesteia după cerințele instruirii și evaluării autentice. Conceptele de competență școlară, de instruire și evaluare autentică sînt concepte fundamentale care se pretează unor astfel de

abordări; ele câștigă tot mai mult teren în știința pedagogică actuală grație faptului că sînt racordate mult mai bine la nevoile de formare ale elevului/studentului și la cerințele vieții sociale și se pliază mai ușor pe formele, metodele și procedeele de formare-evaluare promovate la nivelul procesului educațional. De aceea, conceptele respective trebuie adoptate și implementate și la nivelul sistemului și procesului de învățămînt din R. Moldova, întrucît oferă condiții mult mai favorabile formării-dezvoltării personalității elevului. Adoptarea respectivelor concepte poate servi drept bază pentru re-construcția curriculumului și elaborarea, din această perspectivă, a unui nou pachet de strategii de reformă ce ar contribui la dezvoltarea și aprofundarea reformei învățămîntului, în general, și a celei din domeniul evaluării, în particular, precum și în esențializarea dimensiunii evaluative a calității învățămîntului, ceea ce ar conduce, fără îndoială, la sporirea eficienței procesului educațional și a calității produsului școlar oferit societății.



Tatiana CALLO

Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare

Pedagogia este instrumentul de putere care configurează în sensuri multiple concepțiile oricărui individ ce a trecut pragul școlii; ea creează imaginea a ceea ce înseamnă lumea, cunoașterea, adevărul, principiile/limitele existenței la nivelul bunului simț și la nivel teoretic. Astfel, pedagogia cultivă atît un scepticism angajat în raport cu propriile sale fundamente, cît și angajamente explicite, dar, mai ales, tacite [1, p. 38]. Dar nu aceasta ne interesează în mod special, ci faptul dacă se poate într-adevăr stabili intensiunea *calității cadrului didactic*? Și dacă da, atunci în baza căror indicatori?

Evident, investigarea noastră pornește de la o vizualizare specifică a educației, care influențează supozițiile respective și își pune amprenta asupra modului de interpretare a unui eventual răspuns. Astăzi perspectivele de analiză a profilului cadrului didactic sînt varia. Noi însă ne propunem să pornim de la sensul originar al cuvîntului *calitate* în interpretarea

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Legrand, L., *Les problems de l'evaluation scolaires/Les amis des Sevres*, PUF, Paris, nr. 3, 1986.
2. Lessard, C.; Perron, M.; Belanger P. W. (coord.), *La profesionalization de l'enseignement et de la formation des enseignants/Revue des Sciences de l'education*, vol. XIX, nr. 1, Quebec, Ottawa, 1993.
3. Lisievici, P., *Evaluarea în învățămînt. Teorie, practică, instrumente*, Ed. Aramis, Buc., 2002.
4. Meyer, G., *De ce și cum evaluăm*, Ed. Polirom, Iași, 2000.
5. Miller, B.; Singleton, L. (coord.), *Formarea cetățenilor: Corelarea evaluării autentice cu procesul de învățămînt în educația civică/referitoare la lege*, SIEDO, Ch., 2002.
6. Perrenoud, Ph., *Touche pas a mon evaluation. Pour une approche systematique du changement pedagogique/L'evaluation des eleves*, De Boek Universite, Paris-Bruxelles, 1998.

Calitatea cadrului didactic ca intensiune

cantemiriană pe care i-o conferă C. Noica. În opinia filozofului, cercetarea lui Cantemir cere să luăm cuvintele din limba greacă sau, mai ales, să le folosim pe ale noastre, sporindu-le cu noi creații, cu noi semnificații. Vorbind despre primele 3 categorii aristotelice, Cantemir le numește *ceință* – *ceea ce este* (substanța); *cîtință* – *cît este* (cantitatea); *feldeință* – *cum este* (calitatea). Pentru a vorbi despre *felul de a fi*, Cantemir încearcă a folosi cuvîntul *feldeință*, utilizînd acest sufix actual și trimițînd, astfel, la rădăcina cugetului și la specificul *de a fi în lume, de a fi cu lumea și de a fi el însuși o lume* (1, p. 19). Probabil, atunci cînd vorbim despre calitatea cadrului didactic, de aici trebuie să pornim: *felul de a fi în pedagogie al cadrului didactic, de a fi cu pedagogia și de a fi el însuși o pedagogie*, acesta fiind un temei fericit, o rațiune de a face un lucru. Și încă ceva, tot în spirit noician, am putea porni de la ideea *felului de a fi de sine lucrător* (în sensul originar al cuvîntului *lucrare de cîștig*) al cadrului didactic, *asupra sa lucrător*. Așadar, calitativ este acel cadru didactic care muncește mai puțin (muncă – *trudă, caznă, chin, efort*), dar lucrează mai mult (lucru – *cîștig ca un act pur, realizare*). Munca este supunere, iar lucrul – creație; lucrul este „prima treaptă” a creației, iar munca este „treapta de sub ea”. Prin urmare, omul postmodern nu mai vrea și nici nu trebuie să muncească; acesta pune să muncească pentru el toate energiile lumii, tot fluxul electronic, toate mașinăriile, iar el lucrează.

Criticînd temeiurile spiritului european, postmoderniștii constată disimularea distanței dintre idei și realizări. Postmodernismul reprezintă, din această perspectivă, consecința și argumentul eșecului modernității, în vreme ce cadrul didactic azi, prin însuși profesiunea sa de credință, nu face decît să perpetueze „inconștiința” unei epoci pe cale de a fi depășită [1, p. 96]. Cadrul didactic este una din multiplele surse de la care elevul poate învăța, dar nu mai prezintă unica sursă de informații.

Pentru ideea pe care o urmărim, trebuie să mai precizăm că aria de competențe profesionale ale cadrului didactic nu poate acoperi niciodată aria responsabilităților sale. De aceea, nevoia irepresibilă de rețete de viață nu poate fi satisfăcută niciodată, iar individul postmodern se confundă cu un cumpărător: se cumpără atitudinile indispensabile pentru cîștigarea existenței; se cumpără genul de imagine care poate fi etalat în diverse împrejurări; se cumpără rețeta care te învață cum să-ți faci prieteni, dar și rețeta care te învață cum să scapi de prietenii incomozi; se cumpără rețeta care te învață cum să fii în centrul atenției, dar și cea care te învață cum să scapi de privirile curioșilor etc. Și totuși, indiferent de cît de lungă ar fi lista, ea nu include modul de a renunța la cumpărături [1, p. 140].

Or, tocmai prin aceste substituiți, mai mult sau mai puțin voluntare, devine foarte relevantă afirmația lui D.Boje, conform căreia în modernitate cadrele didactice „au murit”, ele nu mai vorbesc în numele lor, ci vorbesc „discursul” disciplinei lor; ele nu mai creează o acțiune pedagogică” (Apud 2, p. 69). Cadrele didactice nu lucrează, nu construiesc, nu creează *împreună și pentru* elevii lor. Prin urmare, ele doar muncesc, transmițînd elevilor informații. Pedagogia postmodernă reclamă însă creație.

Examinînd contextul calității cadrului didactic, observăm că este foarte variat, aici înscriindu-se *nivelul de calitate, nevoia de calitate și condiția de calitate*. Nivelul de calitate pe care îl solicită factorul uman nu respectă întotdeauna principiul *calității fără compromis*, adică cadrul didactic merge la un acord negativ cu conștiința sa, promovînd concesiile reciproce, înțelegerile amicale, care devin un fenomen obișnuit în procesul de evaluare, de exemplu. Discrepanța dintre rigorile calității totale și concesiile în procesul de evaluare, în care se implică și diverși factori perturbatorii, pun în incidență aprecierile date cadrului didactic. Nevoia de calitate este de maximă importanță în viața socioculturală și reclamă noi abordări ale cererii și ofertei de studii, care nu pot fi satisfăcute totalmente de multe cadre didactice, deoarece segmentul formativ este aritmic, nemotivat pedagogic, nerelaționat adecvat, nereprezentativ. În consecință, apare limitarea atribuțiilor de profesionalism în raport cu nevoia de calitate, pe care trebuie să o satisfacă și care se află într-un proces continuu de amplificare. Condiția

de calitate și de producere a unor rezultate calitative cu resurse reduse solicită un control riguros prin măsurare, care indică adaptarea activității cadrului didactic la standardele de calitate proiectate: ceea ce nu se măsoară nu se poate controla, evalua, gestiona.

Problema de bază în abordarea calității cadrelor didactice constă în necorespunderea dintre exigențele față de profesionalismul lor, reclamat de societate și de știința pedagogică, și situația reală, în care principiul calității totale este, în marea majoritate a cazurilor, doar unul declarat. Profesorul trebuie să își cîștige autoritatea în fiecare clipă, deoarece ea este contestată în fiecare clipă, autoritate care, în viziune postmodernă, constă în multitudinea de identități pe care le traversează sau le-a traversat deja (1, p. 102). Esențial este însă ca un cadru didactic să nu fie doar o autoritate pentru elevii săi, deoarece dacă îi face dependenți de el, nu le mai poate fi de ajutor. El îi poate copleși cu știința lui, îi poate uimi cu personalitatea lui, dar nu este cu adevărat educator, or, cunoștințele și experiența sa se învechesc, siguranța sa devine “închisoarea” sa și cîtă vreme nu se va elibera de ea, nu își va putea ajuta elevii să ajungă ființe integrale.

De asemenea, un rol nu mai puțin important în construirea modelului calității cadrului didactic este excluderea faptului de a considera educația doar un mijloc de a-și cîștiga existența, ceea ce înseamnă *a exploata copilăria pentru un profit personal*. Dacă aceasta este ideea călăuzitoare a cadrului didactic, atunci educația se dovedește a fi inefficientă, neobiectivă, ghidată mai degrabă de legile hazardului. Calitatea cadrului didactic se exprimă prin bogăția lui interioară. El nu cere nimic pentru sine, nu este ambițios și nu vrea să își exercite puterea sub nici o formă. Educația pentru el nu este un mijloc de a dobîndi o situație sau autoritate, el este eliberat de aceste constrîngeri. Anume un astfel de cadru didactic ocupă un loc important într-o civilizație, deoarece adevărata cultură se întemeiază, pînă la urmă, nu pe tehnicieni, ci pe educatori. *Or, ceea ce predă profesorul este după chipul pe care îl are el însuși.*

Dat fiind faptul că orice cadru didactic trăiește într-un mediu cultural bine definit, în raport cu profilarea calității cadrului didactic, putem vorbi despre *umanizarea democratică a culturii*, adică despre o cultură ce se „adresează” fiecărei ființe umane. Aici apare actuală afirmația lui F. Nietzsche, conform căreia nu viața trebuie ridicată la nivelul artei, ci arta trebuie să coboare de pe pedestalul culturii de elită pentru a in-forma și a re-forma cele mai mici detalii ale vieții [Apud 3, p. 17]. Un aspect fundamental al culturii contemporane este *cosmismul ei (kosmos din greacă – ordine, podoabă, dă-tător de măsură)*, ce propagă ideea unei evoluții active, în care se reflectă noi relații dintre om și natură, ființa umană trebuind să se pătrundă de spiritul *eticii cosmice*.

Omul și rațiunea sa nu sînt doar un rezultat final al evoluției, dar, concomitent, și începutul unei noi mișcări, care creează *sfera rațiunii (noosfera)* – forța principală a dezvoltării în viitor. Apariția noosferei este legată de procesul real de expansiune a rațiunii, conștiinței.

Cadrul didactic, pentru a fi calitativ, trebuie să *participe la cultură*. A intra în rezonanță cu operele din sfera culturii, a vibra la înțelegerea cu ele înseamnă a *deveni*. Muzica lui Beethoven este universală nu pentru că așa afirmă toată lumea, ci pentru că ea condensează reflecțiile și simțirea cu totul excepționale ale oamenilor, pentru că oricine o înțelege și poate ajunge să o iubească. La fel și cadrul didactic. El devine calitativ dacă poate condensa reflecția și simțirea sa în folosul elevului, pentru ca acesta să poată să-l înțeleagă și să-l iubească.

Și, deoarece postmodernismul opune paradigmei simplificatoare și exclusive a modernității paradigma *gîndirii complexe*, calitatea cadrului didactic implică acest aspect foarte dificil, dar totalmente necesar, în activitatea sa de formare și dezvoltare a personalității umane. Aceasta presupune că și gîndirea, și explicația nu elimină, ci lucrează asupra și cu *paradoxul, incertitudinea, imprecizia, contradicția*, rezistînd deproblematizării simplificatoare, excluderii a tot ce este infra-, supra-, metaraționalizabil. Cadrele didactice trebuie, simplu și cu modestie, să le vorbească elevilor despre lumea în care trăiesc, despre lumea vizibilă, despre lumea la “pragul casei”. Nu să încerce a o schimba, ci a o descifra [3, p. 29].

Cadrul didactic, drept complement al calității, trebuie, în viziunea noastră, să gîndească proceduri decontextualizate pentru a oferi într-adevăr ocazia umanizării ființei umane: să ajute elevul să participe la viața științei și artei, să reflecteze asupra lor pentru a le înțelege, să decidă asupra valorii lor, să se plaseze în postura creatorului, cercetătorului, tehnicianului, interpretului, criticului, istoricului de artă, să se realizeze ca subiect pe tărîmul acestora. Cadrul didactic trebuie să identifice uneltele care facilitează accesul elevului la cultură, oferindu-i ocazia de a se cunoaște pe sine și a cunoaște lumea pe măsura pătrunderii în cultură, a se co-naște cu aceasta. Educația există atunci cînd subiectul are *conștiința intrării într-un cîmp cultural* aparte nu pentru a imita ceea ce întîlnește aici, ci pentru a menține o anumită distanță necesară reflectării, pentru că judecata umană se formează pornind de la marile modele ale culturii umane, modele oferite nu pentru a fi imitate, ci pentru a reflecta la ele.

Între prezentul și viitorul educației există un necunoscut imens care acționează asupra fiecăruia dintre cei implicați în proces. Și, evident, nu este cazul de a sacrifica prezentul pentru viitor, în primul rînd, din simplul motiv că schimbarea lasă amprente adînci în modelarea acestui om al viitorului. Un lucru este cert:

dacă omul este format pentru a se înțelege, pentru a se transforma singur la necesitate, dacă se maturizează creativ, atunci șansa lui pentru un viitor mai bun este una reală. Educația promovează și creează noi valori. Educația în sensul adevărat al cuvîntului constă în a înțelege elevul așa cum este el, fără a-i impune cum trebuie să fie. *Elevul singur își impune acest lucru*. În acest caz, el trebuie ajutat să nu dea importanță doar *eu-lui și meu-lui*, ci să își aplice mintea pentru a merge dincolo de ea în descoperirea realului lumii. Veșnicia nu este într-un viitor, ea este acum, problemele există acum și ele trebuie rezolvate acum, fiecare reînnoindu-se în aceste rezolvări. Or, respectivul lucru înseamnă a crea valori printr-o înțelegere personală, iar o ființă umană integrală este cea care înțelege întregul proces al conștiinței.

Teoria educației trebuie să integreze cîteva dimensiuni: una ce ține de personalitatea elevului și alta ce ține de contextul social în care se situează. Rolul de mijlocitor al cadrului didactic subliniază capacitatea acestuia de a stimula o cunoaștere cuprinzătoare a lumii de către elev, influența puternică asupra minții sale, luminarea spiritului, evidențierea sa ca interpret al realității. Punerea în valoare a demnității elevului nu constă în a-i conferi superioritate asupra celorlalți, ci în a-i oferi libertatea de a face din sine ceea ce este. Prin urmare, calitatea educației se conține în oferirea de *libertate* elevilor în devenirea lor permanentă. Iar obținerea unei libertăți adevărate prin cunoașterea „construită” devine un deziderat de bază, lecția fiind aceea de a vedea lucrurile cu „ochi omenești”, promovîndu-se cunoștințele constructiviste și învățarea prin facere, prin construirea de înțeleșuri. Aceasta implică, la rîndul ei, învățarea prin sisteme arhitecturale, prin realizarea unei arhitecturi a cunoașterii și prin aplicarea *principiului minimax*: minimalizarea riscului și maximalizarea efectelor favorabile.

Problema calității cadrului didactic este deci una crucială. Și atîta timp cît învățămîntul nu este decît o profesiune, un mijloc de trai, dar nu o vocație căreia să te consacri, între cadrul didactic și educație se stabilește o mare prăpastie. Pentru a o evita, este nevoie de calitate, iar calitatea cadrului didactic este o intensiune (un ansamblu de caracteristici care fac ca un lucru să fie într-un anumit fel) insurgentă (prin participare activă, „luptătoare”) împotriva noncalității și incumbă: *felul de a fi* al cadrului didactic în raport cu necesitățile elevului; *felul de a fi în pedagogie* al cadrului didactic, *de a fi cu pedagogia* și *de a fi el însuși o pedagogie*; *felul de a fi de sine lucrător* al cadrului didactic; cadrul didactic care *muncеște mai puțin, dar lucrează mai mult*; cadrul didactic care *re-naște prin crearea acțiunilor pedagogice*, care *vorbește din numele lui*, nu doar al disciplinei pe care o predă; cadrul didactic care *își cîștigă permanent*

autoritatea prin ajutorul acordat elevilor în devenirea lor ca ființe integrale; cadrul didactic care *nu exploatează copilăria* pentru profit; cadrul didactic ce are format *spiritul eticii cosmice*; cadrul didactic *plăsat bine în noosferă*; cadrul didactic *participant la cultură*; cadrul didactic *ce descifrează*, simplu și cu modestie, *lumea de la „pragul casei”*; cadrul didactic ce stimulează o *cunoaștere cuprinzătoare a lumii* și pune în valoare demnitatea elevului său.



Victor ȚVIRCUN

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Dacă ne implicăm într-un demers de determinare a *calității în context pedagogic*, trebuie să constatăm următoarele: calitatea este, mai degrabă, un produs determinat de diferiți factori decât o însumare de aspecte. Ea este percepută ca *un ansamblu de caracteristici intrinseci* care satisfac anumite cerințe. Prin urmare, calitatea se constituie ca o sinteză euristică a *semnificației, relevanței și utilității*.

Drept o concluzie anticipată, vom remarca că anume cantitatea și calitatea alcătuiesc și fundamentează teoretic *valoarea*. În viziunea propusă aici, valoarea este forța unității cantitate-calitate și se concretizează în *câștigul de siguranță* în atingerea scopului, implicând transformarea cantității în calitate și a noului în relevanță și utilitate. Valoarea unui fenomen este dată de modul în care servește unui scop și pentru care se dovedește a fi oportun, important, plin de conținut. Valoarea este deci unul dintre *criteriile calității* [1, p. 168]. În ultimul timp se vorbește tot mai mult și despre o *revoluționare a calității* (Ph. Hernul), adică orientarea spre excelență, care este conceptul cheie al calității totale.

Transgresind limitele cantității, calitatea devine un obiectiv strategic prioritar al educației, *acțiunile* integrându-se într-o filozofie a calității, ca dimensiune fundamentală a politicii educaționale. Dat fiind această dialectică, calitatea cadrului didactic este elementul care reflectă *personalitatea educației* în ansamblu. Evident, calitatea este un domeniu ce implică un profund schimb cultural care determină participarea și angrenarea

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Stan, E., *Pedagogie postmodernă*, Institutul European, Iași, 2004.
2. Noica, C., *Cuvînt împreună despre rostirea românească*, Ed. Eminescu, Buc., 1987.
3. Ulrich, C., *Postmodernism și educație*, EDP, Buc., 2007.
4. Troc, G., *Postmodernismul în antropologia culturală*, Ed. Polirom, Iași, 2006.

Capacitatea dinamică a cadrului didactic și calitatea

tuturor. Calitatea nu este doar o acțiune, ci o necesitate și un proiect pe termen lung, presupunând o schimbare profundă în conștiința și comportamentul actorilor educației și, în primul rînd, ale cadrului didactic.

Actualmente, sîntem axați pe un nou tip de educație, în care ființa umană „alimentează” ființa umanității, iar ființa umanității „alimentează” ființa umană. Acesta nu este un oarecare om nou, ci unul care se naște din nou, *permanent în devenire*. Astfel, importantă este nu transmiterea unei cantități enorme de informații, ci calitatea celor transmise. În acest caz, calitatea presupune pătrunderea în centrul demersului științific; stabilirea legăturilor între cunoștințe și semnificațiile lor în viața de toate zilele; stabilirea legăturilor între aceste cunoștințe, semnificații și posibilități interioare ale ființei umane; fixarea unui echilibru între omul exterior și cel interior [2, p. 155].

Calitatea educației se obiectivează atît în poziționarea activității de cultivare a personalității în direcția formării permanente, cît și în proiectarea curriculară a actului de dezvoltare a personalității și valorificarea deplină a potențialului de educabilitate al cadrului didactic [3, p. 90]. Instruirea de calitate presupune dobîndirea unei culturi generale centrate, pe de o parte, pe concepte și metodologii și, pe de altă parte, pe deschideri care asigură *legătura cu realitatea*, realizabilă prin explorarea multiplelor dimensiuni și forme ale educației. În acest context, o realitate din ce în ce mai evidentă este fenomenul *dinomiilor*, fenomen ce obține rolul unui generator al calității. Pentru a dezvălui importanța acestora în asigurarea calității, să reflectăm asupra *dialogisticii* și *antinomiei*, concepte mult discutate atît în filozofie, logică, psihologie, antropologie, cît și în științele educației.

Caracteristica de bază a *dialogisticii* este accentuarea complexității acțiunii de formare, dezvoltare, cultivare a ființei umane, în care se aplică forme de gîndire în *opoziții* sau *antinomii*. Opozițiile dialogice, prin polemici, pun *dialogul educațional* față în față cu o varietate de interpretări și cu noutatea informativă. Acolo unde există dialog, poate exista și o activitate umană de calitate. În

dialog sînt formulate idei ca *evenimente în direct* ce se cer a fi înțelese. De ex., în teoriile antice chineze, cele 2 componente din perechea de contrarii erau interdependente, aflîndu-se într-o mișcare și schimbare perpetue: întunericul anticipează lumina, iar aceasta conține deja elementul opus ei, întunericul. Nu putem avea doar una dintre ele, deoarece ele coexistă în contextul mișcării și schimbării continue.

Aristotel a completat lista de opoziții cu o nouă pereche, cea a *schimbării-dezvoltării*, azi din ce în ce mai determinantă în educație. De precizat că antinomiile reale – cele care se referă la probleme din viață – nu sînt contradictorii și, deși reprezintă activități orientate în direcții diferite, se susțin reciproc [4, p. 83].

Dialogistica reconstruiește lumea educației, lumea variatelor și polifonicelor realități ale activității de formare/cultivare a personalității umane. În general, toate științele umanistice, în special pedagogia, se bazează pe epistemologia dialogisticii, ca o epistemologie a cogniției și interacțiunii comunicaționale dintre indivizi. Științele educaționale încearcă să sesizeze, să interpreteze și să aducă la cunoștința oamenilor scopul și rolul învățării. Acest lucru presupune înțelegerea activă, stăpînirea ambientului educațional și a fenomenelor pe care și le aproprie învățarea ca proces. Pedagogia, ca știință umanistică, implică studiul *cogniției umane printr-o altă cogniție*. Activitatea, denumită și *reflecție a reflecției*, exprimă întotdeauna intenții și acțiuni diverse. Dialogistica devine realitate doar dacă este fundamentată prin inteligența umană, avînd semnificație intrinsecă și generînd multiple modalități de gîndire și realizare a demersului educațional.

Pentru a explica dialogurile educației, aceasta trebuie privită în permanență ca un mecanism constituit cultural și social, în tensiune și schimbare. În demersul său de cultivare, cadrul didactic trebuie „supus” unor tensiuni, conflicte cognitive și mentale și trebuie să aibă puterea de a le „îndura”. Întrucît gîndirea, cunoașterea și exprimarea semnificațiilor pornesc de la a face distincții, obiectul cunoașterii devine centrul atenției și, în consecință, iese în evidență față de celelalte obiecte și chiar față de fundalul său. Proprietatea de a face distincții este proprietatea fundamentală a inteligenței. A gîndi în antinomii și polarități este o caracteristică esențială a minții umane. Ființele umane creează și construiesc mereu reprezentări mentale, așa încît conținutul minții este prin însăși natura sa o categorie deschisă, *infinat extensibilă* [5, p. 24]. Fiecare cadru didactic posedă idei, concepte, teorii, cunoștințe pe care este capabil să le aprofundeze permanent sau să le *răzgîndească*. În majoritatea cazurilor, această regîndire se produce ca rezultat al eforturilor personale. Avem nevoie de o educație în vederea gîndirii, ceea ce presupune că trebuie să știm ce înseamnă, în gîndire, a fi educat și a fi needucat, deoarece „e chiar lipsă de educație să nu-ți

dai seama cînd anume e nevoie să cauți o dovadă pentru ceva și cînd nu” [6, p. 134].

Astăzi, în educație, sarcina de a produce modificări mentale se schimbă, iar calea cea mai sigură pentru a produce aceste modificări este de a extrapola acțiunea mentală a cadrului didactic. Pentru a fi calitativ, cadrul didactic trebuie să poată să își monitorizeze avatarurile minții în diverse domenii care, implicit, includ o cercetare ghidată. Un cadru didactic care își cunoaște propria minte și metoda optimă de acțiune are cele mai multe șanse de a gîndi și a se răzgîndi eficace. Doar atunci cînd acesta îmbină un anumit nivel de experiență cu o anumită cunoaștere, putem afirma că avem de a face cu o minte activă. Și deoarece este o creație umană, mintea poate fi modificată. Cadrul didactic nu trebuie să acționeze în spiritul unei „oglinzi” pasive a moștenirii biologice sau a tradițiilor. El trebuie să gîndească activ și să se răzgîndească și mai activ.

Această precizare în aspect dialogistic și al antinomiilor implică 2 momente esențiale pentru teoria și practica educațională din R. Moldova: perceperea educației ca un *demers antinomic* în accepția filozofică aristotelică a schimbării și dezvoltării; în prim-planul teoriei și practicii pedagogice se manifestă tot mai evident *dinomia* ca o *dialogistică* în accepție kantiană.

Căutînd argumente pentru interpretarea acestei viziuni și implicîndu-ne într-un proces de analiză, constatăm o deplasare de accente evidentă, care afectează o întreagă rețea de activități practice și raporturile dintre ele la nivel de sistem educațional. Gîndit între aceste coordonate, procesul educațional este asimilat unei adevărate transformări categoriale care, inițial, la originea unei dezvoltări postmoderne, introduce o nouă ordine a faptelor pedagogice.

Ce este *dinomia* și ce implică *capacitățile dinomice* ale cadrului didactic? Pentru a formula răspunsul, vom recurge la o scurtă incursiune explicativă. În primul rînd, etimologic *di* provine din latinescul *dis*, însemnînd *de două ori*. Dinomia este o formă de exprimare a unui fenomen prin 2 variante ale unui cuvînt: una fundamentală și cealaltă complementară. Dinomia, presupunem, ar fi un răspuns la întrebarea: *Ce poate determina succesul real sau calitatea în educație?* Premisa esențială în formularea răspunsului ține, înainte de toate, de faptul că variantele nu se opun antinomic, ci sînt ipostaze ale demersului educațional, legate dialectic prin funcția de *intensificare*, diferența dintre ele constînd în *gradul de intensitate*.

A promova punctul de vedere dinomic asupra educației în ansamblu și a capacității cadrului didactic, ca un aspect special în contextul valorificării educației sub semnul explicit al calității, este o acțiune destul de temerară. În respectiva dinomie pedagogică fiecare element are o anumită funcție: unul își asumă *funcția obversă* (mentală), celălalt – *funcția deversă* (materială), raportul dintre ele fiind unul complex. În această viziune, conceptul de

intensificare presupune o relație între ambele noțiuni, respectîndu-se cosubstanțialitatea lor, deoarece ele nu semnifică același lucru, sînt “nonidentice” funcțional (așa cum, de ex., cuvîntul *apă* este nonidentic cu H₂O, deși apa este H₂O). Ele nu au aceeași semnificație funcțională în construcția realității educaționale care, în cazul dat, vizează capacitatea cadrului didactic și cultivarea ei în baza unor particularități ale calității la care ne-am referit mai sus.

În consecință, putem avansa și promova ideea că elementul principal prin care educația corespunde necesităților sociale este *intensificarea* acțiunii de formare/dezvoltare *ca o valoare a calității*. Acesta este elementul prin care educația își manifestă apartenența la lume, constituind cea mai profundă și subtilă relație a educației cu realitatea culturală și socioeconomică din care face parte.

Ca produse ale reflexivității, dar raportate la o realitate nemijlocită, componentele dinomiei reprezintă ipostaze neexclusive ale unui fenomen educațional, ca manifestare a unei acțiuni, a unui fapt concret. Aceasta înseamnă că operațiile formative, dezvoltative și de cultivare se deplasează în vederea unei *intensificări puternice* a procesului.

Educația este o teorie a realității, o reprezentare a acesteia, iar raporturile de intensificare reproduc *in micro* raporturile din lumea înconjurătoare. Astfel, în momentul actualizării unuia dintre elemente, celălalt se instituie simultan ca normă a respectivei actualizări. Și, deoarece orice practică educațională se împlineste într-un context socioeconomic, în interiorul unei paradigme pedagogice, ea se manifestă prin cîteva aspecte, unul dintre care indică faptul că succesiunea acțiunilor nu se realizează după principiul excluderii reciproce, ci după cel al *co/existenței concurențiale cu dominantă*.

Educația evoluează pe calea unei esențializări a raportului educație-realitate către o structură cu mult mai activă, al cărei conținut principal este *intensificarea*. Educația, ca și cunoașterea, conform lui Aristotel, pornește de la întreg, ca totalitate identică, și doar apoi se trece la diferențierea entităților, denumite *heteronomie*. În continuare, gîndirea “vede” asemănări și opoziții: *sinonimii* și *antinomii*. Cugetul „decodifică” regula acțiunilor educaționale, vede specificul și înaintează, clasificîndu-le în alte unități de gînd și realitate: *dinomii* și *anomii*, ca opus principiului integralității, după E. Durkheim. Toate acestea stau la baza ideii unor *virtuți euristice* ale educației. De aceea, preferința demersului educațional postmodern pentru dinomie se datorează recuperării de către acesta, la alt nivel, a virtuților sale fundamentale.

Ca urmare a unei relaționări inerente, dinomiile pedagogice se evidențiază cu precădere drept complemente ale intensificării indogene a demersului teoretic ca reper în transpunerea practică. În felul acesta, ca exemplu putem aduce trăsăturile generale ce caracterizează, în viziunea noastră, prezentul educației și care pot fi for-

mulate prin dinomiile respective. Cadrul didactic este orientat profesional să întreprindă acțiuni care implică *capacitatea sa dinomică*, adică capacitatea și potențele intelectuale de a opera acțiuni ce intensifică valoarea fenomenului desemnat de elementul dominant: promovarea *înțelegerii înțelegerii* și a rolului ei pentru viața individului; transformarea *semnificațiilor în semnificații*; necesitatea *motivării motivației* pentru învățare în diversele ei aspecte; promovarea *evaluării evaluării* ca securizare a calității; axarea pe *personalizarea personalității*; punerea în *valoare a valorilor educaționale*; formarea competențelor de *conceptualizare a conceptelor*; dezvoltarea ființei umane și a educației ca *valoare creatoare de valori*; valorificarea *paideitizării educației umaniste*; examinarea *pragmatică a acțiunii* educaționale; promovarea problematologizării ca *problemă a problemei*; *construirea constructivă* a cunoașterii; valorizarea *investiției în educație prin devenirea ca investiție*; studiul *cogniției printr-o altă cogniție*; realizarea *educativă a educației*; valorizarea *valorilor fundamentale* ca ideal educativ; promovarea principiului *activizării activității*; manifestarea *voinței de voință* ca atitudine dominantă; promovarea *gîndirii care gîndește* adevărul; vizualizarea educației ca un *întreg integrat* și structurat etc.

Dinomia este un fenomen fundamental pe care se bazează educația actuală în extinderea și aprofundarea experiențelor sale, susținută de o tensiune aperiodică, care traduce, de fapt, mișcările gîndirii pedagogice. Ritmul acestei mișcări intermitente este reluat deci de conceptul dinomiei pedagogice, care dezvoltă teoria pînă la punctul de amplitudine maximală în vederea facilitării practicii.

Intensificarea poate atinge dimensiuni considerabile, cuprinzînd mai multe activități, un întreg sistem, obli-gînd cadrul didactic la o re/lectură a educației, care avansează dialectic, marcînd noi raporturi și configurații. El “adună” acțiuni a căror succesiune revigorează valențele euristice ale educației ca atare. Intensificarea, ca acțiune asupra semnificației, determină deplasarea flexibilă a demersului educațional între teoretic-practic, antrenînd, la nivel formativ, apariția semnificației fundamentale. Or, diferența între educația postmodernă și cea modernă constă, pînă la urmă, în aceea că procesul educațional are în prima dintre ele “doi timpi” de acțiune, pe cînd în cea de-a doua doar unul. Putem realiza, astfel, diferența între educația postmodernă (euristică și intensivă) și cea modernă (consultativă și extensivă). Cadrul didactic este implicat direct *în și prin* formarea nu din exterior, ci din interior, încercînd să ofere subiectului posibilitatea unei comunicări cu lumea înconjurătoare. Astfel, educația devine mai liberă, afișînd în structura sa sublimitatea acțiunii educaționale.

Intensificarea oferă educației o largă “respirație”, o măsură generoasă, deschisă și liberă, o *măsură fără*

de măsură, care contribuie la instalarea și menținerea semnificației, susținând-o și creînd-o permanent. Pulsul intensificării generează sensul și ideea ca semne ale unei valori educaționale autentice – calitatea.

Prin această *schimbare a schimbării* atât cadrul didactic, cât și subiectul educat resimt frumusețea și esența relației dinamice, care se “naște” din “contactul” direct al acțiunii educaționale cu realitatea. Apare necesitatea de a traversa “oglină” și a dezlega tainele de dincolo printr-o căutare profundă, abandonînd vechile idei ca o primă condiție a succesului acestei căutări.

Prin urmare, semnificația pe care o capătă azi educația este una dinamică. „Dezordinea” logică care se manifestă intrinsec în gîndirea pedagogică denotă că aceasta, „scăpînd” tiparului, se manifestă liber în aspect aplicativ. Claritatea și corectitudinea acțiunii practice nu pot fi gîndite deci în afara teoriei, a cărei funcție structurantă și ordonatoare este evidentă și esențială, ele colaborînd strîns, sensul practic al educației nefiind complet realizat decît în momentul perfecteii lor adecvări. Situația educației actuale trebuie judecată, fără îndoială, prin prisma mentalității postmoderne, care face din activitatea educațională o adevărată tentativă formativ-culturalizatoare, ce urmărește revelarea unei realități ce izează de diferite mijloace, însă care are un scop și posibilități identice, regăsiindu-se în numeroase elemente comune. Acest lucru conduce la o anumită *libertate a educației*. În cadrul raportului dinamic, balanța înclină în favoarea ambelor componente, însă cu dominantă, profesorul părăsind poziția aparent neutră pentru a coborî în mijlocul acesteia, pentru a o realiza efectiv și afectiv, într-o practică subiectivă a lumii și a discursului despre această lume. Prin respectiva acțiune, educația confirmă condiția euristică a demersului său, sugerînd „însușirea” calitativă a lumii înconjurătoare întru stabilirea unui contact mai direct cu obiectele și fenomenele sale.

Pentru ca educația să se realizeze educativ trebuie ca, prin capacitatea cadrului didactic, semnificația dinamică să fie găsită și aplicată de fiecare dată din nou. Viziunea dată nu poate fi obținută decît prin implicarea directă, nemijlocită a cadrului didactic, care se situează pe un dublu palier: deconstrucția inițială a imaginii lumii și realității și reconstrucția unei imagini particulare, după o ordine logică, proprie fiecărei psihologii. Demersul educațional nu oferă o descriere verosimilă și detașată a lumii exterioare, ci „realizează” această lume din interior, încercînd să se antreneze într-o comunicare implicativă cu realul. Atunci cînd aceste elemente apar într-un fond de simetrie, amploarea libertății constructive surprinde, împrumutînd funcții și valori diferite în fiecare dintre acțiunile de formare în care se actualizează o mentalitate ce asistă structurarea entităților duale.

Acțiunea educativă nu devine calitativă în mod misterios, ci atunci cînd se produce o schimbare fundamen-

tală, în primul rînd, în actorul ei. Cadrul didactic învață pentru a-și exercita calitativ profesia, pentru a înțelege și a „transmite” corect viața, ca un tot întreg.

Așadar, pedagogia *perennis* este alcătuită din contribuții ale practicii și teoriei pedagogice mereu viabile, constituind tezaurul de experiență educațională a umanității. Pornind de la faptul că asimilarea/cunoașterea/transformarea realității se manifestă prin intensificarea raporturilor *între* și *în interiorul* elementelor structurale ale sistemului de învățămînt, luînd în considerare necesitatea „scoaterii” educației în afara educației, ca fapt de o importanță capitală, cu o predominantă deosebită în social; acceptînd educația ca o realitate variabilă, ca o entitate în care sînt adunate pozitiv și proporțional un șir de trăsături dominante, constatăm că actualmente educația de calitate se sprijină pe dinomiile pedagogice, deoarece: 1. *calitatea* constituie însăși *substanța fenomenului pedagogic* și se instituie ca o sinteză euristică a semnificației, relevanței, utilității; 2. *valoarea*, ca unul dintre criteriile calității, indică unitatea cantitate-calitate și siguranța în atingerea scopului, iar *calitatea cadrului didactic* reflectă „personalitatea” educației în ansamblu; 3. *calitatea cadrului didactic* implică pătrunderea acestuia în centrul demersului științific prin *devenire permanentă*, dobîndirea unei culturi generale prin deschidere spre realitate; 4. *dialogistica reconstruiește lumea educației*, implicînd studiul cogniției umane printr-o altă cogniție, printr-o reflecție a reflecției, ca indicator al calității cadrului didactic; 5. *dinomiile pedagogice* devin un factor al calității în dialogul complex al acțiunii educaționale, avînd o funcție fundamentală de intensificare a acestei acțiuni; 6. elementul principal prin care educația corespunde necesităților sociale este *intensificarea acțiunii de formare/dezvoltare/cultivare* ca o valoare a calității prin care educația își manifestă apartenența la lume; 7. *dinomia* este o *virtute euristică* a educației, iar *capacitatea dinamică este o virtute profesională* a cadrului didactic.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Voiculescu, F., *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățămînt*, Ed. Aramis, Buc., 2004.
2. Negreț-Dobridor, I., *Accelerarea psihogenezei*, Ed. Aramis, Buc., 2001.
3. Cristea, S., *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Ed. Litera Internațional, Ch., 2003.
4. Markova, I., *Dialogistica și reprezentările sociale*, Ed. Polirom, Iași, 2004.
5. Gardner, H., *Tratat de răzgîndire*, Ed. Alfa, Buc., 2006.
6. Heidegger, M., *Despre miza gîndirii*, Ed. Humanitas, Buc., 2007.

Recenzenți:

Tatiana CALLO, dr. hab., prof. univ.
Vladimir GUȚU, dr. hab., prof. univ.



Valentin GUZGAN

Liceul Teoretic "I. Creangă", mun. Chișinău

Dacă școala dorește să devină o organizație funcțională, dar și originală, atunci părinții, pedagogii și administrația trebuie să respecte și să promoveze tradițiile, să își traseze o cale proprie de dezvoltare. Concepția despre școlile cu o cultură organizațională distinctivă nu este nouă. În 1932, W. Waller scria: „Școlile pot avea o cultură doar a lor: ritualuri, anumite reguli în relațiile interpersonale, un cod moral bazat pe acestea” (1, p. 96). Anume termenul *cultură organizațională*, care vizează reguli și tradiții nescrise, norme și așteptări – toate determinând felul în care oamenii acționează, se îmbracă, vorbesc etc., este cel mai indicat în a-i ajuta pe liderii școlari să înțeleagă mai lesne instituțiile pe care le conduc. Pentru a valorifica posibilitățile oferite, este important ca toți factorii implicați în sistem, așa-ziii oameni ai școlii, să cunoască cât mai profund instituția în care activează.

Astăzi noțiunea de *cultură a școlii* sau *cultură organizațională școlară* este vehiculată tot mai frecvent, fiecare atribuind acestor expresii un anumit sens, adesea neconștientizat pînă la capăt, dar – lucru semnificativ – subînțelegînd ceva esențial și indispensabil îmbunătățirii calității instruirii și, mai ales, a vieții școlare.

Revenind la una dintre sarcinile principale ale sistemului educațional – asigurarea calității instruirii – putem puncta, pe lîngă componentele tradiționale, și instituționalizarea culturii organizaționale. Nu vom enumera toate aspectele ei, ci doar pe cele care influențează direct calitatea: cerințele față de lideri (managerii/directorii instituției) și climatul organizațional.

Cert este faptul că nimeni nu va realiza un demers educațional de calitate dacă instituția școlară nu va fi gestionată de o persoană „aleasă”, posesoare a unor calități deosebite, care îi permit să îndeplinească cel puțin 8 roluri simbolice majore:

1. *istoric*: tinde să înțeleagă trecutul social și normativ al școlii;
2. *detectiv antropologic*: analizează și aplică din setul curent de norme, valori și credințe tot ce poate fi definit drept cultură organizațională;

Influențe secvențiale ale culturii organizaționale asupra calității în educație

3. *vizionar*: muncește împreună cu alți lideri și comunitatea pentru a defini imaginea de viitor a școlii; are o viziune evolutivă;
4. *simbol*: afirmă valorile prin comportament, prestanță, ținută vestimentară;
5. *sculptor*: modelează și este modelat de eroii școlii; instituie ritualuri, tradiții, ceremonii, simboluri, antrenează în această activitate tot personalul;
6. *poet*: utilizează limbajul pentru a amplifica valorile și a promova realizările proprii și ale școlii;
7. *actor*: participă activ la toate “dramele, comediile și tragediile” din școală;
8. *medic*: observă prompt schimbările din viața școlii; tratează „rănile” conflictelor și ale pierderilor.

În cele ce urmează ne vom referi la rolul *directorului ca simbol* care, după părerea noastră, comportă un caracter prioritar.

Faptul că în funcție este desemnat un nou director suscită curiozitatea tuturor. Însăși selectarea lui este un eveniment simbolic, un indicator al nivelului de cultură al factorilor decizionali, precum și al aspirațiilor acestora privind ceea ce trebuie să se întîmple în domeniul managerial (cu o condiție: alegerea a fost efectuată corect și imparțial). Vîrsta, reputația, competențele, viziunea și alte caracteristici sînt semnale importante pe care colegii de breaslă le vor decodifica și interpreta în manieră proprie. Cine este persoana în cauză, ce și cum face, ce urmărește, cum apreciază – aceste momente sînt “monitorizate” cu atenție de către pedagogi, elevi, părinți, comunitate. De regulă, directorul este angajat într-o multitudine de activități rutinare, această angajare însă se poate transforma în ceva simbolic doar dacă are la bază un sistem axiologic și corespunde scopurilor organizației. De ex., turul de dimineață al directorului poate fi interpretat drept un ritual, o simplă plimbare sau o dorință de a demonstra că este pătruns de grija pentru subalterni, elevi. Acest “gest” imprimă mîndrie și siguranță, respect pentru toți, ceea ce, în final, va crea un mediu de învățare agreabil. Respectivele vizite pot fi tratate mult mai profund decît niște activități de ordin tehnic, pot deveni o expresie a valorilor de care se călăuzește directorul de școală. Comunitatea le va identifica, urmărindu-i conduita, văzînd cum îi este amenajat biroul, cum gestionează timpul, cum elaborează/duce la cunoștință deciziile și cum face aprecieri.

Biroul. Amplasarea, accesibilitatea, decorul biroului reflectă valorile directorului. Unii își amenajează biroul în capătul holului, pe când alții – într-un loc mai dosit de ochii lumii și “ocrotit cu fidelitate” de secretar. Unii îl decorează fie cu lucrări ale elevilor, fie cu trofee sportive sau diplome, pe când alții – cu opere de artă preferate sau fotografii ale membrilor familiei: artefacte care ne semnalează ce este important pentru stăpîn.

Conduita. Include comportamentul formal și informal, ținuta, gesturile, expresia feții, vestimentația, implicarea/neimplicarea în anumite situații sau acțiuni. O observație venită din partea directorului poate avea un efect diferit asupra unui copil sau pedagog, la fel și o privire.

Timpul. Cum își gestionează timpul și cum își concentrează eforturile pentru a transmite anumite semnale mărturisesc, de asemenea, despre valorile de care se ghidează directorul. Important este ca acesta să nu răpească din timpul angajaților.

Aprecierea. Directorii ne vor furniza semnale și prin sistemul propriu de apreciere, de oferire a mențiunilor sau a sancțiunilor. Comportamentul acestora denotă o anumită atitudine față de calitatea predării, față de procesul educațional etc.

Scrierea. Forma, conținutul și volumul memorandumurilor, avizurilor, comunicatelor reprezintă și ele semnale despre cultura organizațională. Modalitatea de expunere a informației – birocratică sau concisă, liberă sau algoritmică, formală sau plină de umor – vorbește despre stilul liderului, despre sistemul de valori împărtășite și cultura acestuia.

Luate împreună, respectivele aspecte formează imaginea unei persoane publice căreia îi sînt proprii sensuri simbolice.

Cercetările asupra elementelor culturii organizaționale ne-au permis să constatăm că relațiile și climatul constituie ambianța intelectuală și morală ce domnește într-un grup, ansamblul percepțiilor colective agreeate și acceptate, al stărilor emoționale existente în cadrul instituției. Antrenați în realizarea diferitelor activități, membrii organizației interacționează și cooperează, activitatea lor fiind însoțită de anumite trăiri: satisfacție-insatisfacție, bucurie-tristețe, încredere-neîncredere etc. – dimensiuni ale culturii organizaționale.

Climatul organizației se orientează în direcția interpretării de către membrii acesteia a faptelor (2, p. 437-453). Datorită respectivului raționament ne putem da seama cît de apropiate sînt noțiunile de *climat* și *cultură organizațională*. În unele studii de specialitate acestor termeni li se conferă chiar aceleași semnificații. Noi însă susținem opinia lui Schein (3) conform căreia climatul este o manifestare a culturii organizaționale, aceasta din urmă, după părerea noastră, reprezentînd ceva mai

profund, ceva ce cuprinde și climatul organizațional. Un adevăr incontestabil este și punctul de vedere prin care climatul și cultura sînt percepute ca procese ce se influențează reciproc (4). Din această perspectivă, *climatul este și manifestarea culturii, măsura în care poate fi înțeleasă ea*. Și climatul, și cultura sînt studiate prin intermediul proceselor de socializare, precum și al interacțiunii simbolice dintre membrii organizației. Cert este că ambele facilitează succesul organizației și al indivizilor.

Așadar, climatul organizațional constituie o parte a culturii, un subset al culturii sociale în sens larg și este centrat preponderent pe detaliile practicilor de grup. Climatul:

- include nevoile autonomiei individuale, “temperatura” organizației, o măsură a așteptărilor, nu doar a ceea ce este;
- acceptă contextul, iar acest context este cultura;
- determină discrepanța dintre cultură și valorile individuale ale angajaților;
- este cel prin care angajații percep organizația astăzi.

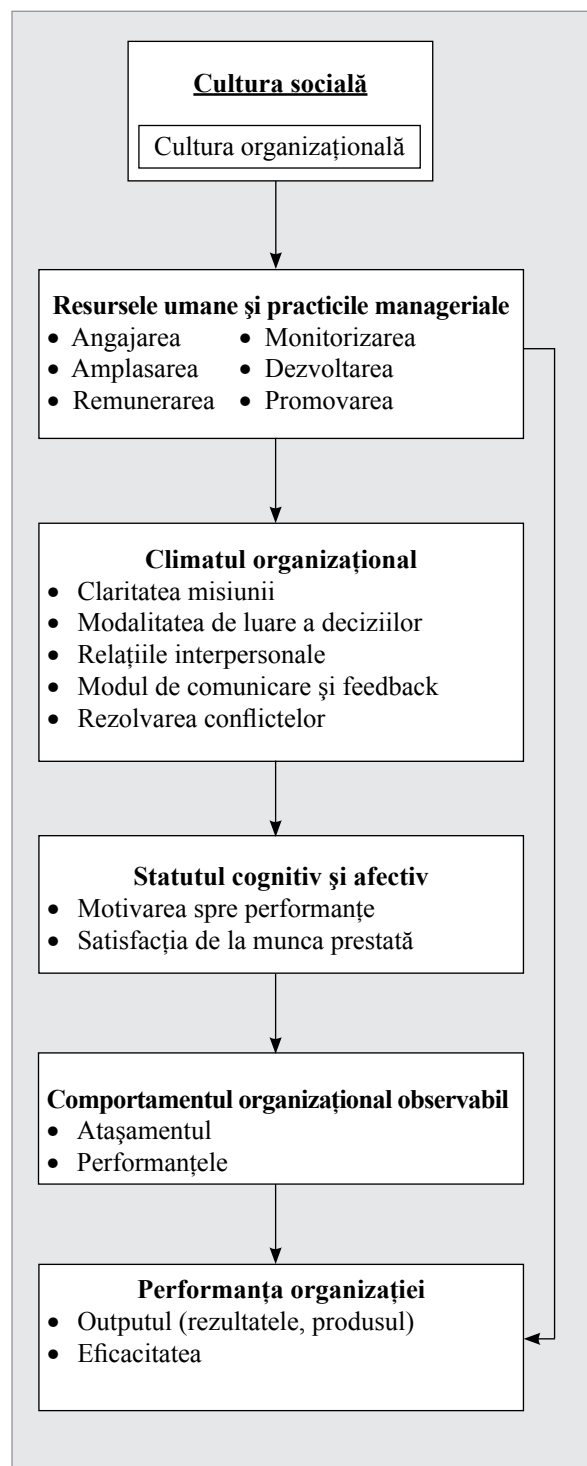
Operațional, climatul constă din mai multe dimensiuni: nivelul de centralizare a deciziilor, relațiile interpersonale, modalitățile de comunicare și acordare de feedback, procesele de soluționare a problemelor etc. Climatul constituie deci o variabilă, ale cărei manifestări pot fi depistate mai degrabă intuitiv decît obiectiv și care conferă organizației specificitate, o anumită identitate subiectiv-intuitivă. De vreme ce cultura reprezintă dimensiunea dominant-obiectivă, care poate fi surprinsă mai riguros în comportamentele indivizilor, climatul reprezintă dimensiunea subiectivă a organizației. Cu toate acestea, climatul organizațional este un factor de mobilizare sau de demobilizare a angajaților. El poate avea valori pozitive sau negative, devenind un factor de susținere sau un factor perturbator.

Indiscutabil, climatul influențează calitatea activității pedagogice în ansamblu, dar, mai ales, performanțele profesorilor și ale elevilor. Prezentăm o schemă structurală (4, p. 289) care ilustrează, după părerea noastră, această constatare, precum și relația dintre cultura organizațională, climat și performanțe (*Fig. 1*).

După Miles (6, p. 123), climatul se manifestă prin caracteristicile relațiilor psihosociale din școală, prin tipul de autoritate, prin nivelul de motivare și de mobilizare a resurselor umane, prin stările de satisfacție sau insatisfacție, prin gradul de coeziune din comunitatea școlară. Climatul este un termen cuprinzător care se referă la percepțiile profesorilor, elevilor, părinților și chiar ale personalului auxiliar asupra mediului școlar; este etosul acestora, ceea ce face posibilă mobilizarea

tuturor în vederea realizării unor performanțe superioare. Ținând cont de factorii ce influențează cultura organizațională în genere, menționăm și factorii care influențează climatul organizațional al școlii:

Figura 1. Climatul organizațional și performanța organizației



1. *structurali*: mărimea școlii, potențialul uman al acesteia;
2. *instrumentali*: mediul fizic, condițiile materiale, stilurile de conducere, strategiile și modalitățile de acțiune, competențele managerilor, tipurile de comunicare;
3. *socioafectivi și motivaționali*: acceptarea, respingerea, indiferența, relațiile cu directorul, satisfacția de la activitatea în comun, convergența/divergența dintre interesele organizației și așteptările membrilor; tehnicile de motivare, posibilitățile și modalitățile de promovare, relația membrilor cu instituția școlară (contract).

Prezintă interes și unele încercări de estimare și clasificare a climatului organizațional al școlii. Una dintre cele mai cunoscute aparține lui A.W.Halpin și D.B.Croft (7) care au elaborat un chestionar din 64 de itemi, grupați în 8 factori ce descriu climatul școlii: 4 se referă la comportamentul profesorilor și 4 vizează percepția directorului de către profesori.

Un alt mod de conceptualizare a climatului este "sănătatea" organizațională – capacitatea de a supraviețui și de a se adapta într-un mediu ostil, de a se dezvolta și de a funcționa cu succes, capacitate ce depinde de orientarea valorică a colectivului. Aceasta ne vorbește o dată în plus despre tangențele dintre climatul organizațional și cultura organizațională, precum și despre o corelație între climat și calitatea procesului educațional. Dacă măsurăm calitatea procesului educațional prin performanțele instituției (ale cadrelor didactice, ale elevilor, ale proiectelor câștigate și realizate), prin coeficientul de satisfacție al angajaților etc., deducem că aceasta depinde direct de nivelul de instituționalizare a culturii organizaționale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Waller, W., *The Sociology of Teaching*, New York, 1932.
2. Schneider, B., *The People Make the Place Personal Psychology*, nr. 40, 1987.
3. Schein, E., *Organizational Culture*, San Francisco, 1983.
4. Schneider, B.; Gunnarso, F., *The Behavior of Organisms*, East Norwalk, CT: Appleton and Large, 1981.
5. Stanley, D., *Truskie. Leadership in High – Performance Organizational Culture*, Connecticut, 1999.
6. Miles, R. E., *Organizational Strategy, Structure and Proceses*, New York, McGraw-Hill, 1980.
7. Halpin, A. W.; Croft, D. B., *Organizational Climate of Schools*, University of Chicago, 1963.



Larisa CUZNEȚOV

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Relația pedagog-elev-părinte: tendințe, perspective, cultură și optim educațional

Complexitatea fenomenului pedagogic de *colaborare*, determinat de relația pedagog-elev-părinte, importanța acesteia pentru motivația cognitivă a educatului, pentru calitatea procesului educațional și autoperfecționarea continuă a personalității necesită o analiză sociopsihopedagogică amplă. O astfel de abordare va fi posibilă doar dacă vom cerceta respectiva relație în ansamblu și fiecare element al acesteia (pedagog, elev, părinte) în tripla ipostază de actor, agent și partener educațional [4; 5]. Dat fiind faptul că acțiunile și relația cu elevul și părinții se realizează în cadrul unității de învățământ, care este o instituție publică, totalitatea factorilor pedagogici pot fi definiți și ca factori sociali. În acest context, pedagogia postmodernă orientează cercetătorii spre valorificarea perspectivei descrise de E. Durkheim, conform căreia *pedagogia, în calitate de teorie practică, situată pe un continuum știință-artă, trebuie să facă din sociologie principalul său suport* [6]. Tratarea educației ca proces formativ complex de interiorizare-cultivare-individualizare-umanizare-socializare, desfășurat între individ și societate pentru a-l pregăti pe acesta de exercitarea eficientă a rolurilor sociale, o plasează în centrul preocupărilor sociologiei educației, iar cunoașterea particularităților psihologice și pedagogice ne orientează spre psihologie și pedagogie, conturând necesitatea explorării principiului analizei interdisciplinare, care va legitima flexibilitatea acțiunilor și interpretărilor în cadrul studiului nostru.

Sinteza literaturii de specialitate, analiza cadrului experiențial și investigațiile realizate ne-au determinat să evidențiem o tendință importantă în evoluția relației pedagog-elev-părinte ce se derulează în 2 direcții care interacționează permanent. Prima, definită drept *componentă constructivă a relației pedagog-elev-părinte*, consolidează climatul moral și psihologic din interiorul instituției, contribuind la optimizarea procesului educațional. Aspectele acestei componente sînt următoarele: instituția de învățământ/pedagogii și familia/părinții își definesc cu tot mai multă răspundere funcțiile, strategiile și limitele în raport cu formarea personalității copilului și integrarea lui socială; elevul

se transformă din obiect al educației în subiect-actor, responsabil de activitatea și cariera școlară, de propria formare, de imaginea familiei și a școlii în care își face studiile; democratizarea și umanizarea relațiilor pedagog-elev-părinte, deschiderea spre colaborare și parteneriat. Aspectele celei de-a doua direcții – *componenta distructivă a relației pedagog-elev-părinte* – rezidă în următoarele: se observă o atitudine de consumatorism educativ care contribuie la apariția fenomenului corupției în rîndul pedagogilor, administrației; respectarea drepturilor copilului rămîne a fi mai mult declarativă decît funcțională; se atestă cazuri de nerespectare a principiilor și normelor moral-etice, a regulilor de comportare prevăzute de codul deontologic; continuă să fie promovată imaginea unui elev cuminte, docil, în detrimentul celui creativ, autonom, responsabil; persistă nuanțe de segregare sau discriminare pe criteriu de gen la toate nivelurile, atît în interiorul relației respective, cît și între elevi, pedagogi, părinți.

Conceptele de *actor, agent, partener educațional* – toate de origine sociologică, au găsit un teren fertil în științele educației și s-au înrădăcinat aici, devenind necesare în desemnarea oricărui individ, instituții sau colectivități apte a îndeplini funcția de subiect al cunoașterii și al practicii educative sociale. În cazul nostru, actorul, agentul și partenerul din socium sînt implicați atît în procesul educațional, cît și în variate situații cu caracter educativ extracurricular, de aceea, în contextul cercetării date, ei vor fi definiți ca actori, agenți și parteneri educaționali. Prin urmare, actorul care reprezintă subiectul capabil de comportamente sistematice, coerente, relativ stabile, previzibile, de receptare, prelucrare, transmitere a informației [7; 8] poate fi considerat agent educațional, atunci cînd este implicat în practica și interpretarea realității pedagogice, și partener educațional, atunci cînd colaborează și interacționează cu alți actori sociali într-o activitate cu caracter formativ, stabilită de comun, prin repartizarea responsabilităților, fixarea strategiilor de realizare și evaluare a acțiunilor preconizate. Astfel, relația pedagog-elev-părinte va fi eficientă numai în cazul cînd conținutul acesteia este axat pe principiile parteneriatului educațional, care presupun o atitudine responsabilă, umană, acțiuni bine gîndite, ajustate la finalitățile proiectate și realitatea pedagogică concretă. În esență, toți partenerii educaționali sînt interesați într-o colaborare calitativă și au posibilități de influențare asupra formării personalității, pregătirii tinerei generații pentru viața de adult. Din perspectiva funcționalismului sistemic, acțiunile partenerilor se cer

a fi coordonate, altfel se pierde din calitate. Spre regret, atestăm un șir de dificultăți ce parvin din partea părinților și a pedagogilor, pe care le identificăm în scopul ajutorării școlii în organizarea și desfășurarea educației parentale, dar și în formarea continuă a cadrelor didactice. Aceste dificultăți pot servi drept repere în elaborarea tematicii și a conținutului activităților de cunoaștere-formare a părinților, diriginților, profesorilor [1; 2; 4; 5]. **Dificultățile ce parvin din partea familiei** și împiedică buna colaborare a părinților cu școala, având repercusiuni negative asupra relațiilor pedagog-părinte și pedagog-elev, au la bază incompetența parentală, axată pe stereotipuri gen „Școala este datoare să facă din copil om” sau „Școala ne creează prea multe probleme”. **Dificultățile ce parvin din partea elevului** reflectă opiniile părinților și pot avea un caracter nihilist, uneori agresiv, manifestându-se prin atitudine ostilă, prin neîncredere în intențiile cadrelor didactice. Deschiderea pedagogilor spre colaborare și parteneriat este apreciată uneori drept *o capcană* (38% din elevi) sau *o strategie* de comunicare și relaționare (24% din elevi). **Dificultățile ce parvin din partea pedagogilor** țin de manifestarea unei conduite rezervate, mai cu seamă atunci când părinții doresc să asiste la lecții, la alte activități sau atunci când aceștia sînt considerați incapabili de efort eficient în ceea ce privește educația copilului. Dificultățile nominalizate reprezintă consecințele unei gândiri distorsionate ce își are originea în carențele culturale ale

adultilor și copiilor, în incompetența profesională și cea parentală, în opiniile preconceptuate ale actorilor sociali despre școală, despre conduita pedagogilor, părinților și elevilor, despre comunicarea și relația dintre ei, cît și în greșelile comise de pedagogi. Analiza dificultăților observate ne-a orientat spre definirea acestora ca *blocaje de comunicare și relaționare a partenerilor educaționali* și spre clasificarea lor în baza a 4 criterii:

1. *Axarea pe modele distorsionate și opinii preconceptuate de comunicare și comportare* generează următoarele blocaje: desconsiderarea partenerului; filtrul mental; amenințarea; învinuirea; etichetarea părinților și a copiilor ca avînd o viziune consumatoristă față de școală; catalogarea tuturor pedagogilor drept corupți etc.
2. *Incompetența și nivelul scăzut de informare a partenerilor* provoacă blocaje de tipul: descalificarea pozitivului; raționamentul afectiv; supergeneralizarea; emiterea de afirmații categorice; saltul direct spre concluzii etc.
3. *Așteptările și cerințele exagerate din partea partenerilor* produc următoarele blocaje: gîndirea de tipul „tot sau nimic”; exagerarea; indiferența; minimalizarea; substituirea etc.
4. *Sănătatea și starea emoțională a partenerilor* pot cauza apariția unui număr mare de blocaje: negarea; frustrarea; explozia emoțională; nervozitatea; stresul; oboseala etc.

Model operațional de evidență și optimizare a relațiilor pedagog-elev-părinte

Nr. d/o	Blocaje/dificultăți	Caracteristica și diagnosticul blocajului	Strategii de soluționare
1.	Desconsiderarea partenerului	Tendința de a ignora partenerul, opinia acestuia; atitudine critică; se atestă frecvent în cazul stilului autoritar al relațiilor interpersonale.	<i>Din partea pedagogilor:</i> respectarea normelor deontologiei profesionale; <i>din partea elevului:</i> respectarea regulilor de conduită; stimă față de adulți și colegi; <i>din partea părinților:</i> comportare adecvată, axată pe respectarea normelor moral-etice; deschidere spre colaborare; interes pentru înțelegerea partenerului; <i>pentru toți partenerii:</i> empatie, respectarea drepturilor omului/copilului; amabilitate; deschidere spre dialog, colaborare.
2.	Filtrul mental	Presupune selectarea unui singur detaliu, episod, deseori negativ, dar asupra căruia insistă partenerul; provoacă adesea etichetarea partenerului; criteriul selectat de partener în aprecierea celuilalt poate depinde de dispoziție, de viziunea eronată a unei persoane, de invidie, răzbunare etc.	Orientarea spre cunoașterea și ascultarea partenerului; proiectarea acțiunilor; consiliere; analiza în comun a tuturor opiniilor și a planurilor; elaborarea strategiei comportamentale în variate situații; discutarea și stabilirea criteriilor de analiză și apreciere a relațiilor și funcțiilor partenerilor; obiectivitate, imparțialitate, respect reciproc.
3.	Amenințarea	Se manifestă sub variate forme.	Se evită acțiunile prin care partenerul este amenințat (de ex., din partea pedagogilor: „ <i>Veți vedea voi la examen!</i> ”; „ <i>Nu veți susține examenul în veci!</i> ” etc.; din partea părinților: „ <i>N-am să te mai întrefin!</i> ”).

4.	Învinuirea	Presupune reclamații, acțiuni de defăimare a partenerului.	Se repartizează foarte clar obligațiunile și responsabilitățile; se verifică sistematic calitatea acțiunilor realizate; sarcina trebuie să corespundă potențialului intelectual și psihofizic al partenerului.
5.	Opinia conform căreia părinții și copiii au o viziune <i>consumatoristă față de școală</i>	Expusă frecvent de cadre didactice sub variate forme, în diverse situații, mai cu seamă care au un caracter problematic; solicită efort deosebit din partea profesioniștilor.	Problema consumatorismului educativ este una actuală. Dacă însă pedagogul este creativ, un bun profesionist, interesat de optimizarea continuă a procesului educațional, elevii sînt tot mai motivați în frecventarea școlii.
6.	Opinia conform căreia toți pedagogii sînt corupți	Vehiculată frecvent în mediul părinților și al elevilor.	Nu se admit învinuiri fără motiv, doar în baza celor auzite; este necesară o poziție pozitivă în relația cu partenerii; discutarea deschisă a situațiilor dificile.
7.	Descalificarea pozitivului	Ignorarea tendințelor pozitive și axarea pe conduite, situații negative; ignorarea, negarea sau respingerea experiențelor elevului, calificarea acestora drept neserioase, neimportante etc.	Obiectivitate, atenție, stimulare; crearea situațiilor de succes; atitudine empatică, conduită corectă, axată pe observarea și aprecierea pozitivă a realității, acțiunilor, faptelor partenerului.
8.	Raționamentul afectiv	Presupune că emoțiile reflectă în mod cert lucrurile (de ex., „ <i>Dacă simt așa, înseamnă că este adevărat</i> ”).	Analiză și autoanaliză; verificare atentă a situației/cazului; gîndire și proiectare pozitivă; lucru sistematic și insistent asupra anihilării/lichidării trăsăturilor de caracter negative precum suspiciunea, anxietatea, agresivitatea, invidia, răutatea etc.
9.	Supergeneralizarea	Tendința de a evidenția un singur eveniment sau detaliu cu caracter negativ ca fiind reprezentativ pentru întreaga activitate a partenerului.	Nu se admit pronosticuri de insucces; cazul este analizat din variate perspective, minuțios, binevoitor și la timp.
10.	Afirmațiile categorice	Atitudine categorică, urmată de constatări și afirmații categorice.	Deschidere spre dialog, analiza evenimentelor; ascultarea opiniilor tuturor celor implicați și luarea deciziilor de comun acord.
11.	Saltul direct spre concluzii	Interpretări și concluzii pripite.	Analiza faptelor ce ar susține concluzia; analiza presupunerilor, pentru a nu permite erori și conflicte; evitarea predicțiilor sau a concluziilor arbitrare.
12.	Gîndirea de tipul “tot sau nimic”	Perceperea și interpretarea evenimentelor în cheia „alb-negru”; uneori, un eșec nesemnificativ poate fi catalogat ca unul total; dorința și orientarea spre scopuri greu de realizat, necorespunzătoare potențialului partenerului.	Proiectarea dozată a acțiunilor; direcționarea spre scopuri reale; operaționalizarea obiectivelor și acțiunilor; axarea pe principiul gîndirii pozitive și al estimării obiective a realității; manifestarea onestității; modestiei și răbdării; deschidere spre evaluarea activității de către experți; tact în comportament.
13.	Exagerarea	Amplificarea evenimentelor sau, viceversa, redarea lor în culori sumbre etc.	Orientare spre autenticitate, obiectivitate, corectitudine; conduită echilibrată, reproducerea întocmai a evenimentului; evitarea interpretărilor arbitrare, libere, aproximative.
14.	Indiferența	Lipsa de interes, incoerență în acțiuni, pasivitate.	Atitudine activă, spirit de inițiativă, dinamism în acțiuni; manifestarea voinței, interesului, compasiunii.
15.	Minimalizarea	Diminuarea importanței, valorii unor evenimente, fapte.	Orientare spre autenticitate, obiectivitate, corectitudine; conduită echilibrată; redarea întocmai a evenimentului; evitarea interpretărilor arbitrare, libere, aproximative.

16.	Substituirea	Înlocuirea evenimentelor provocate de trăiri puternice, pentru a ascunde (chiar și de sine) motivele propriei conduite, reprimându-le prin motive de tip opus susținute în mod conștient.	În situații de stres sau frustrație este necesar a apela la consiliere psihologică; autoanaliză și dialog sincer cu propria persoană; autoevaluarea motivelor conduitei în corelație cu așteptările proprii; studierea motivelor comportării partenerilor, inclusiv prin întrebări, discuții.
17.	Negarea	Negarea de către partener a unui eveniment neplăcut; ignorarea faptului sau a constatărilor, a criticii, chiar și a celei constructive.	Evaluarea obiectivă a situației, evenimentului; dacă negarea devine un scut al elevului, vom analiza minuțios comportamentul partenerilor adulți, situațiile în care copilul recurge la negare (deseori, motivul poate fi teama de pedeapsă); negarea repetată poate provoca negativismul, pierderea încrederii în partener.
18.	Frustrația	Se manifestă printr-o stare de dezamăgire puternică în cazul când partenerul nu a realizat un scop important, vital pentru sine sau pentru persoanele față de care și-a luat un angajament; generează agresivitate, închidere în sine, evitarea colegilor etc.	Dacă tindem spre o colaborare eficientă, trebuie să planificăm acțiunile și să le discutăm în contextul parteneriatului dat; să repartizăm de comun obligațiunile, să negociem funcțiile; să conturăm clar drepturile; să elaborăm strategia și să selectăm tehnologiile pe care le vom aplica la orice etapă de lucru; să tratăm partenerii cu amabilitate; să le oferim atenție, ajutor, sprijin moral, compasiune etc.
19.	Explozia emoțională	Se manifestă diferit, în funcție de vîrstă, temperament, voință, nivel de cultură, situație etc.; comportare agitată, neadecvată; reacții extra-punitive, țipete, plîns, violență etc.	Ne străduim să liniștim partenerul prin comportare echilibrată, calmă; îi oferim timp pentru redresare; rezervăm timp pentru comunicare.
20.	Nervozitatea	Se manifestă variat: agitație, acțiuni haotice, incoerente, nerăbdare.	Încetăm comunicarea cu demnitate și calm, replanificînd întîlnirea; nu se admit reproșuri.
21.	Stresul	Stare de tensiune, neliniște (poate fi condiționată de evenimente neplăcute).	Sîntem atenți la starea partenerului; reprogramăm întîlnirea.
22.	Oboseala	Stare de slăbiciune generală ca urmare a unui efort intelectual sau fizic îndelungat.	Ne interesăm de starea și dispoziția partenerului; fixăm întîlnirea pentru o altă dată.

Parteneriatul educațional reprezintă una dintre problemele de bază ale instituției de învățămînt, tot atît de importantă ca și cea a optimizării tehnologiilor de predare-învățare-evaluare, iar analiza și valorificarea permanentă a acestuia, în strînsă corelație și la un nivel calitativ înalt, va asigura crearea optimului educațional. Cunoașterea blocajelor va fi utilă tuturor actorilor sociali implicați în formarea personalității elevului, deoarece permite evitarea conflictelor, monitorizarea și corectarea interacțiunilor și a propriei conduite.

Cercetînd literatura de specialitate, cadrul experiențial, criteriile și conținutul relațiilor în parteneriatul pedagog-elev-părinte [4], am elaborat *Codul deontologic al parteneriatului educațional* și *Schema cercului calității aplicat în scopul perfecționării interacțiunilor familie-instituție de învățămînt-comunitate* [5, p. 144-145]. Modelele conceptuale care articulează influențele exercitate de diferiți factori asupra elevului sînt numeroase, noi însă ne-am ghidat de *modelul ecologic*

al dezvoltării umane, elaborat de U. Bronfenbrenner [3], de *teoria sistemică de rol privind formarea personalității copilului* [2; 5] și de cele 6 principii formulate de UNESCO cu privire la modalitățile de abordare a problematicii lumii contemporane. Pentru a conștientiza importanța fiecărui punct al *Codului deontologic*, pentru a înțelege tendințele și perspectivele parteneriatului educațional, prezentăm succint conținutul principiilor.

Principiul I. Principala datorie a pedagogului este de a informa, dezvolta și educa personalitatea copilului în spirit democratic și în baza idealului educațional modern, valorificînd la maximum potențialul său.

Principiul II. Pedagogii și părinții au sarcina de a modela fiecare elev în conformitate cu idealul educațional al societății, fundamentat pe valori autentice.

Principiul III. Pedagogul își centrează demersul pe etica profesională, asigurînd calitatea interacțiunii profesor-elev-părinți.

Principiul IV. Pedagogul este obligat să promoveze modelul unei personalități cu înalte principii morale, etice și spirituale.

Principiul V. Pedagogul este obligat să cunoască particularitățile de dezvoltare a elevului și să-și construiască parcursul didactic, utilizând cele mai variate și eficiente forme și tipuri de activitate, cu scopul de a realiza o educație prin valori și pentru valori.

Principiul VI. Specificul activității pedagogice constă în coordonarea, optimizarea și consolidarea eforturilor actorilor educativi pentru a răspunde adecvat imperativelor contemporaneității, în descoperirea și dezvoltarea potențialului creativ al copilului, vocației și talentului lui [5].

Codul deontologic al parteneriatului educațional, care a fost experimentat în numeroase instituții de învățământ din țară și care s-a dovedit a fi funcțional (opinia a 74% din pedagogii intervievați), conține următoarele poziții:

1. Respectați copilul, respectați drepturile lui. Protejați-l și susțineți-l. Ocrotiți-l de nedreptăți.
2. Accentuați trăsăturile pozitive ale copilului. Mizați pe ele, dezvoltați-le pentru a le neutraliza pe cele negative.
3. Fiți corecți, flexibili și toleranți. Purtați-vă cu partenerul precum ați dori să se comporte el cu dvs.
4. Dați dovadă de tact, empatie, dinamism, competență și veți câștiga respectul partenerului.
5. Studiați-vă reciproc. Abordați autoevaluarea și autoeducația ca elemente esențiale de cunoaștere și reglare a comportamentului.
6. Străduiți-vă să înțelegeți partenerii. Împărtășiți-le interesele și susțineți-le inițiativele.
7. Fiți creativi. Diversificați conținutul, modalitățile și mijloacele de colaborare cu partenerii.
8. Nu criticați partenerul. Aveți încredere în el. În situații complicate aplicați conversația, discuția, convingerea și argumentul.
9. Fiți deschiși spre colaborare, delicați, cordiali și obiectivi.
10. Nu etichetați partenerii. Nu emiteți judecăți pripite sau aproximative care i-ar ofensa.
11. Dacă ați comis o greșală sau o nedreptate, aveți curajul să vă cereți scuze. Străduiți-vă ca situația să nu se mai repete.
12. Respectați promisiunile și realizați la timp sarcinile asumate.
13. Analizați situațiile dificile împreună, pentru a le superviza mai eficient sau a le evita.

14. Organizați și participați sistematic la discuții privind educația copilului, optimizarea colaborării pedagog-elev-părinte, perfecționarea competențelor profesionale și parentale.

15. Rețineți: copilul, indiferent de vîrstă, are nevoie de dragoste, înțelegere, stimă și colaborare cu adultul. Fiți binevoitori și exigenți. Nu vă purtați ca un comandant, ci ca un consilier. Nu ordonați, ci îndemnați, rugați, propuneți și convingeți.

Motivul elaborării *Codului deontologic* rezidă în a forma și consolida cultura relațiilor interpersonale în cadrul familiei, instituției de învățământ, comunității, în a sensibiliza opinia publică față de problemele școlii, în a amplifica eforturile educative din partea actorilor sociali.

În concluzie, sperăm că studiul le va fi util cadrelor didactice, psihologilor, managerilor școlari, părinților care doresc să fie eficienți în calitate de parteneri în cea mai importantă și responsabilă activitate – educația tinerei generații. *Modelul operațional de evidență și optimizare a relațiilor pedagog-elev-părinte și Codul deontologic al parteneriatului educațional* conțin strategii de educație, corecție, reglare a conduitei actorilor sociali care, în contextul formării personalității, devin parteneri educativi. Este evident faptul că aceste suporturi metodologice pot deveni călăuză în acțiune numai în mâinile unui pedagog creativ, perseverent, onest, reflexiv, deschis spre colaborare, care se ghidează de principiile hermeneuticii pedagogice și ale umanismului.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Berge, A., *Profesiunea de părinte*, EDP, Buc., 1977.
2. Berger, C., *Omul modern și educația sa*, EDP, Buc., 1973.
3. Bronfenbrenner, U., *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, 1979.
4. Cuznețov, L., *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional*, CEP UPS „I. Creangă”, Ch., 2002.
5. Cuznețov, L., *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei/3 vol.*; CEP USM, Ch., 2008.
6. Durkheim, E., *Educație și sociologie*, EDP, Buc., 1980.
7. Stănciulescu, E., *Sociologia școlii*, Ed. Polirom, Iași, 1997.
8. Șoitu, L., *Comunicare și acțiune*, Ed. Polirom, Iași, 1997.



EVENIMENTE PRO DIDACTICA



Un nou proiect educațional orientat spre pregătirea tinerilor pentru procesul de integrare europeană

Marti, 19 august 2008, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc lansarea proiectului *CURSUL OPȚIONAL Educație pentru Integrare Europeană. PROGRAM EXPERIMENTAL PENTRU ELEVII DE LICEU*, cu participarea specialiștilor responsabili de la Direcțiile de Învățământ, Tineret și Sport.

Activitatea face parte din proiectul cu același titlu, sprijinit de Fundația SOROS-Moldova și este avizată de Ministerul Educației și Tineretului, avînd scopul de a contribui la creșterea gradului de informare și formare cu privire la integrarea europeană și la îmbunătățirea cunoștințelor despre problematica UE în mediul educațional preuniversitar din R. Moldova.

Obiectivele specifice vizează asigurarea informării și implicării specialiștilor responsabili de la autoritățile educaționale centrale și locale; implementarea unui program de instruire pentru profesorii de liceu în vederea experimentării curriculumului opțional *Educație pentru Integrare Europeană*, desfășurarea și monitorizarea programului experimental; elaborarea și editarea materialelor didactice suport pentru toate liceele din republică. După pilotarea proiectului de curriculum în 7 licee selectate prin concurs – Liceul Teoretic Mereni, Anenii Noi; Liceul Teoretic *M. Eminescu*, Cahul; Liceul Teoretic Talmază, Ștefan Vodă; Liceul Teoretic *A. Mateevici*, Șoldănești; Liceul Teoretic *M. Eliade*, Nisporeni; Liceul Teoretic *M. Eminescu*, Făleşti și Liceul de Inventică și Creativitate *Prometeu* din Chișinău – disciplina dată va fi propusă spre aprobare Colegiului Ministerului pentru introducerea în aria curriculară *Socio-Umane* în calitate de curs opțional.

Materialele didactice suport elaborate și verificate experimental – *Ghidul pentru profesor și Auxiliarul pentru elevi* – în limbile română și rusă, vor fi puse la dispoziția tuturor profesorilor și liceenilor din țară, începînd cu septembrie viitor. Impactul proiectului va fi asigurat prin instituționalizarea schimbărilor propuse, asigurate de: cunoașterea procesului de integrare europeană din perspectiva cetățeanului R. Moldova; propagarea valorilor și a atitudinilor europene prin valorificarea experienței proprii în luarea deciziilor; promovarea vieții de calitate; dezvoltarea culturii de comunicare și cooperare pentru deschidere spre integrare europeană; formarea pentru dialog intercultural și promovarea unității în diversitate.

Coordonator: Viorica GORAȘ-POSTICĂ



Trainingul de abilitare profesională pentru experimentarea disciplinei opționale *Educație pentru Integrare Europeană*

În cadrul aceluiași proiect, la finele lui august, s-a organizat primul program de formare a profesorilor experimenteratori pentru pilotarea cursului *Educație pentru Integrare Europeană*.

Formatorii-experti – Rodica Eșanu, Lia Scifos, Rodica Solovei, Ruslan Tănăsă – au elaborat un set de materiale pentru prima lună de experiment și au facilitat 3 zile de training intensiv.

Conținutul trainingului s-a axat pe evaluarea inițială detaliată a necesităților, așteptărilor și temerilor cursanților vizavi de acest program, pe parcurgerea analitică a primei părți din proiectul de curriculum și din materialele suport pentru elevi și profesori.

Maniera interactivă de organizare și stimularea responsabilității profesorului pentru propriul demers de perfecționare a permis punerea în valoare a experienței cadrelor didactice, a provocat deschidere și interes pentru multitudinea de informații și inovații metodologice.

Concluziile finale au reliefat aprecierea utilității și necesității noii discipline pentru liceu, inclusiv prin faptul că va informa și îi va motiva pe elevi pentru complexul proces de integrare europeană.

Coordonator: Viorica GORAȘ-POSTICĂ



Lucrarea *Pentru o școală bine guvernată* – rezultatul unui proiect managerial de parteneriat



Se numără buna administrare printre drepturile de care trebuie să se bucure elevii în școală? Finanțat de *Open Society Institute* în cadrul programului *RE:FINE*, cu contribuția *Education Support Program* și implementat de Centrul *Educația 2000+* București, România, în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, R. Moldova, proiectul *Pentru o mai bună administrare și responsabilizare în școală (2006-2008)* încearcă să răspundă pozitiv la această întrebare.

Proiectul și-a propus crearea unui model de luare a deciziilor construit pe principiile bunei guvernări în sectorul educațional din România și R. Moldova. Demersurile întreprinse se sprijină pe câteva premise teoretice de natură să le dea consistență și legitimitate. Un prim element-suport de acest fel este recunoașterea unanimă, prin toate reglementările interne și internaționale, a dreptului fundamental al copilului la educație.

În lumea contemporană, școala a încetat să mai fie un apanaj al elitelor, căpătând de multă vreme dimensiunile unei instituții de masă care se adresează, cel puțin la nivelul intenționalității, tuturor copiilor. În același

timp, tot mai mulți specialiști și sisteme educaționale din lumea întreagă se întreabă ce fel de educație primesc copiii odată ajunși pe băncile școlii. Varietatea răspunsurilor oferite în ultimele decenii a fost influențată de dinamica fără precedent a societății contemporane, concretizată într-un formidabil ritm al schimbării, într-o evoluție fără precedent a științei și tehnologiei sau în fenomene specifice precum globalizarea, formidabila dinamică a pieței muncii, migrația etc.

În acest context, după 1989 și școala din ambele țări a trecut printr-un lung șir de transformări structurale, iar procesul nu este încă încheiat. Unul dintre elementele cele mai semnificative ale schimbării o reprezintă, fără îndoială, reșezarea raporturilor dintre școală și comunitate ca parte a procesului de descentralizare. Deschiderea școlii către nevoile și aspirațiile comunității și includerea școlii și a calității educației printre preocupările importante ale comunității ridică atât probleme de ordin tehnic, cât și altele care țin de mentalitatea oamenilor, de educația acestora și de tipul de cultură în care au fost formați. Tehnic vorbind, modelul teoretic al conlucrării dintre școală și comunitate a fost descris și reglementat. Este suficient pentru a transforma conceptul în realitate? Cu alte cuvinte, există o corespondență între proiecția teoretică asupra sistemului educațional din România și R. Moldova și realitatea școlară de zi de zi?

Acest ghid încearcă să surprindă realitatea școlară prin prisma diverșilor reprezentanți ai comunității locale, în calitatea lor de clienți indirecti ai sistemului educațional. Astfel, într-o primă parte, ghidul încearcă să demonstreze că implicarea membrilor comunității locale în viața școlii nu este nici un fenomen specific românesc și nici o preocupare foarte recentă.

Apoi, se încearcă o definiție a conceptului de *bună administrare*, folosindu-se drept surse sugestii făcute

de instituții internaționale precum Organizația Națiunilor Unite, la principiile cărora a aderat și România. Utilizând atât surse exterioare proiectului, cât și cercetări proprii acestuia, într-o a treia parte s-a descris starea de fapt din sistemul educațional în ceea ce privește gradul de implicare a comunității în viața școlară. Constatând existența unei semnificative diferențe între construcția teoretică și practica școlară, s-au oferit unele elemente de management educațional care, odată cunoscute de membrii comunității, ar putea contribui la creșterea aportului lor la îmbunătățirea ofertei educaționale a școlii, la conectarea sa reală cu nevoile concrete ale comunității din care face parte.

În final, ghidul propune câteva exemple de bune practici, oferind o selecție din *Planurile de Dezvoltare Școlară* ale instituțiilor educaționale implicate în proiectul *Pentru o mai bună administrare și responsabilizare în școală*.

Autorii ghidului, Anca Nedelcu și Eugen Palade, au propus o abordare avansată a conceptului de bună guvernare, suplimentând teoria inclusiv cu secvențe ample din PDȘ-urile următoarelor școli din R. Moldova:

- Liceul Teoretic *Alecu Russo* Orhei, director Margareta Paiul;
- Liceul Teoretic *Alexandru cel Bun* Slobozia, Ștefan Vodă, director Petru Berdos;
- Liceul Teoretic *Mihai Eminescu* Comrat, director Svetlana Stoinov;
- Liceul Teoretic *Liviu Damian* Rîșcani, director Dumitru Teacencu;
- Liceul Teoretic Gura Galbenei, Cimișlia, director Vera Ciudin;
- Liceul Teoretic Mingir, Hîncești, director Maria Lazăr.

Coordonator: Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Analiză de nevoi: optimizarea condițiilor pentru o mai bună integrare socială a elevilor din școlile alolingve

Cu acest generic, începînd cu luna iulie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA implementează **un nou proiect**, care are drept scop efectuarea unui studiu ce ar evalua situația curentă și necesitățile existente în școlile alolingve în vederea optimizării condițiilor pentru o mai bună integrare socială a elevilor din aceste școli. Urmînd să elaboreze un set de recomandări în baza analizei realizate, studiul va cuprinde domenii ca: predarea-învățarea limbii române în școlile alolingve; predarea-învățarea limbilor materne (ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară); perfecționarea profesională a cadrelor didactice din școlile alolingve.

Obiectivele proiectului:

- formarea unui grup de experți;
- elaborarea metodologiei de analiză a necesităților;
- efectuarea analizei necesităților pe teren;
- sistematizarea rezultatelor studiului;
- elaborarea raportului și a recomandărilor privind optimizarea condițiilor pentru o mai bună integrare socială a elevilor din școlile alolingve, pe cele 3 domenii:



- predarea-învățarea limbii române în școlile alolingve;
- predarea învățarea limbilor materne (ucraineană, rusă, bulgară, găgăuză);
- perfecționarea profesională a cadrelor didactice din școlile alolingve.

Beneficiarii/grupurile-țintă îi reprezintă elevii școlilor alolingve, studenții alolingvi, profesorii școlari și universitari, părinții; administrația educațională regională – Direcțiile Generale de Învățământ, Tineret și Sport Bălți, Chișinău, UTAG (Ciadîr-Lunga, Comrat, Vulcănești), Taraclia; Ministerul Educației și Tineretului, administrația publică locală și organizațiile finanțatoare de eventuale proiecte educaționale.

Analiza de necesități în domeniile vizate urmează să răspundă la următoarele **întrebări cheie**:



- **Predarea limbii române în școlile alolingve**
 - care sînt realizările/succesele de ultimă oră în domeniul predării limbii române;
 - care sînt problemele în domeniu;
 - care sînt nevoile privind:
 - îmbunătățirea competențelor de comunicare ale elevilor alolingvi în limba română;
 - formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul metodologiilor interactive de predare-învățare-evaluare;
 - asigurarea cu materiale didactice suport;
 - recomandări privind posibilele căi de soluționare a problemelor;
 - recomandări privind conținutul unor eventuale proiecte.
- **Predarea limbilor materne**
 - care sînt realizările/succesele de ultimă oră în domeniul predării limbilor materne;
 - care sînt problemele în domeniul predării limbilor materne;
 - care sînt nevoile privind:
 - îmbunătățirea competențelor de comunicare ale elevilor alolingvi în limba maternă (găgăuză, bulgară, ucraineană, rusă);
 - formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul metodologiilor interactive de predare-învățare-evaluare;
 - asigurarea cu materiale didactice suport;
 - recomandări privind posibilele căi de soluționare a problemelor;
 - recomandări privind conținutul unor eventuale proiecte.
- **Perfecționarea profesională a cadrelor didactice din școlile alolingve**
 - care sînt nevoile de formare continuă a cadrelor didactice din școlile alolingve privind domeniul aplicării metodelor și tehnicilor moderne de predare-învățare-evaluare (interactive, centrate pe elev, de dezvoltare a gândirii critice etc.);
 - sînt sau nu discrepanțe între nivelul dorit/cerut și nivelul real de competență profesională a cadrelor didactice (dacă da, care sînt cauzele acestor discrepanțe);
 - ce soluții se pot propune; recomandări pentru conținuturile și metodologia unor eventuale proiecte de sprijinire a procesului de predare-învățare-evaluare în școlile alolingve.

Proiectul este finanțat de către Înalțul Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE și se va desfășura în perioada 1 iulie-30 noiembrie 2008.

Coordonator: Silvia BARBAROV



Viorica COJOCARU

Centrul de Zi "Speranța"

Calitatea și cantitatea în educația incluzivă

că aceasta poate fi oferită de instituții deschise, pregătite să răspundă necesităților fiecărui copil, responsabile pentru acțiunile întreprinse. În procesul de promovare a incluziunii educaționale, Centrul de Zi *Speranța* a susținut mereu instituțiile de învățământ cu care cooperează în efortul lor de a-și racorda demersul la standardele de calitate. Astfel, asigurarea calității a devenit o sarcină a tuturor partenerilor implicați în procesul de implementare a incluziunii educaționale, nu numai a școlii. Se implică societatea civilă, se implică părinții, fără a diminua însă rolul de bază al școlii.

Pentru noi, cei care ajutăm copiii cu CES să fie integrați în instituții de învățământ de masă, contează și cantitatea. Este important ca toți copiii cu dizabilități, care doresc să meargă la o școală generală, să poată face acest lucru. Numărul copiilor cu CES care și-au văzut îndeplinit visul de a frecventa o școală obișnuită crește de la an la an. Cantitatea, așadar, nu întotdeauna reduce din calitate.

„Produsul” educației de calitate trebuie măsurat nu numai prin cunoștințele acumulate și competențele formate, dar și prin deschiderea instituției către toți copiii, prin valorificarea potențialului individual al fiecărui elev, prin crearea unui mediu în care să înveți să-ți aperi prietenii și să răspunzi pentru greșeli împreună cu colegii, în care să simți forța unei relații de colaborare, în care să acorzi și să primești suport necondiționat.

Calitatea și cantitatea sînt cei doi „c” concurenți care aspiră la podium în învățămîntul moldovenesc contemporan. Și nu pentru că o tabără ar susține calitatea, iar cealaltă – cantitatea. În realitate, sînt susținuți ambii „c”, de vreme ce avem numeroase instituții publice și private, gata să își ofere serviciile educaționale, precum și suficiente performanțe în educație, fapt care ne inspiră încredere și speranță într-un viitor mai bun pentru generațiile ce vin.

Așa se face că, în spiritul economiei de piață, problema cantității a fost rezolvată cu mult mai lejer și mai repede decît cea a calității. În aceste circumstanțe, sloganul *educație pentru/de calitate* a devenit motto-ul programelor, proiectelor derulate în învățămînt la ora actuală. Cu puțină stăruință, cred, vom ajunge în curînd și la nivelul dorit de calitate în educație.

Educația incluzivă poate fi realizată doar într-un mediu educațional de calitate. Dezbaterile privind conceptul de *educație de calitate* scot în evidență faptul



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



Maria LUNGU

Centrul de Zi "Speranța"

Modelul familial în contextul comunităților educative

Societatea este de neconceput fără cele 2 instituții de bază ale sale: școala și familia, ambele reflectând dinamica dezvoltării acesteia și aflându-se într-o relație de feedback continuu.

Alcătuită din persoane unite prin legături de căsătorie, sînge sau adopțiune, *familia* reprezintă, la modul ideal, un mediu cu potențial benefic pentru fiecare dintre membrii săi. În această accepțiune, ea se caracterizează prin trăsături ce o definesc ca microgrup instituționalizat: statusuri, roluri și relații specifice între membrii săi; factori familiali care influențează asupra fiecăruia dintre membri; funcții particulare privind dezvoltarea, susținerea membrilor etc.; educarea reciprocă la nivelul familiei.

Fie că este produsul unuia dintre parteneri, fie că se constituie ca rezultat al unor negocieri în cadrul cu-

plului, modelul fiecărei familii există și funcționează, avînd impact asupra membrilor săi. Modelul ales își pune puternic amprenta asupra valorilor, normelor și comportamentelor promovate și preluate de copii, care devin ulterior membri ai comunității de elevi. *Perceperea, dezvoltarea, valorificarea potențialului fiecărui elev depinde, între altele, de cunoașterea și înțelegerea mediului de proveniență, a modelului familial urmat.* În contextul dat, populația de elevi ai unei instituții de învățămînt reprezintă o constelație de modele familiale, la care „aderă” modelul fiecărui individ, un individ care învață însă să trăiască alături de ceilalți, dezvoltîndu-și sentimentul de *comuniune socială*.

Dintre toate grupurile sociale care modelează persoana umană, familia este, fără îndoială, cel mai important. Unii cercetători merg chiar mai departe, afirmînd că acțiunea acestuia asupra persoanei este atît de mare încît ea egalează, dacă nu întrece, acțiunea tuturor celorlalte grupuri sociale. Familia este adevăratul laborator de formare a persoanei; transformarea individului în persoană, adică în individ cu status social, este, întîi de toate, opera ei, a familiei. De ce? Întrucît acțiunea familiei se exercită mai de timpuriu și, în primii ani de viață, anume familia este calea prin care se canalizează oricare altă acțiune de socializare a copilului. Acțiunea familiei le “anticipază” pe celelalte, în plus, în cele mai multe cazuri, aceasta este unica, deținînd monopol deplin și fiind singurul factor de socializare a preșcolarului. Astfel, influența celorlalte grupuri poate fi orientată doar prin intermediul familiei.

Înainte de “a fi el însuși”, copilul este “altul” sau “alții”. Orice copil se construiește, se formează ca personalitate, ca om după modelul oferit de “imagea” celuilalt. Orice sistem de educație, ca act de edificare a individului, începe cu *imitația* și se încheie cu *identificarea* unui *model*. Imitația și identificarea se produc în raport cu “influențele”, prin acestea înțelegîndu-se presiunile sau reprimările exercitate de părinți. Din acest punct de vedere, copilul devine “obiectul” dorințelor, tendințelor, emoțiilor și aspirațiilor celor din jur (părinți, rude, educator) cu mult înainte de a putea fi “el însuși”, prima etapă constînd deci în “a fi ca ceilalți”.

Orice educație, ca proces de formare a copilului, trebuie să înceapă și să se desfășoare în cadrul grupului familial. Persoanele cărora le revine sarcina creșterii și educării copilului sînt, în primul rînd, părinții. La formarea copilului însă contribuie și bunicii, și frații mai mari, și alte rude – o echipă întregă. Dar cele mai mari șanse să influențeze copiii în bine o are o echipă puternică și unită.





Ecaterina VRASMAȘ

Universitatea din București

(continuare din nr. 48, 49)

MODALITĂȚI DE SPRIJINIRE A ACTIVITĂȚII DIDACTICE PRIN INTERMEDIUL FAMILIEI

Majoritatea părinților sînt dornici să comunice informații despre copiii lor și să contribuie la formarea acestora: să-i ajute la realizarea temelor de casă; să contribuie la excursiile organizate de școală; să facă parte din comitetele școlare; să acorde suport altor copii din clasă sub supravegherea profesorilor; să se implice în activități de colectare de materiale/fonduri pentru școală sau clasă; să vorbească unor grupuri de copii despre preocupările și deprinderile proprii. Unii părinți au dorință și timp să își asume anumite roluri în activitățile școlare

Dimensiuni și particularități care definesc parteneriatul educațional

(lucru vizibil în învățămîntul primar), de aceea ei trebuie încurajați, nu respinși.

Pachetul de resurse realizat de UNESCO recomandă la acest capitol profesorilor, pentru a avea un parteneriat real cu părinții, următoarele: fiți sinceri; ascultați cu răbdare; recunoașteți atunci cînd greșiți; lăudați inițiativele. Părinților, același material le recomandă: solicitați asistență și sprijin; fiți persuasivi și căutați soluții împreună; ajutați-vă copilul atunci cînd greșește. Atitudinile profesorilor față de aportul pe care îl pot avea părinții în activitatea școlii se circumscriu următoarelor dimensiuni: 1. *atitudine pasivă*, ei mergînd pe linia considerării părinților *obstructivi* la eforturile școlii; 2. perceperea părinților drept *resursă de asistență și sprijin*; 3. acceptarea părinților ca *parteneri*; 4. considerarea părinților ca *beneficiari ai unor servicii*.

Practicile educaționale sînt determinate de aceste concepții referitoare la rolul și importanța părinților în procesul instructiv-educativ. Mesajele ascunse în spatele întîlnirilor aparent formale dintre părinți și profesori influențează deseori relația școală-comunitate și, în mod precis, relația profesor-copil.



CONFLICTELE CU PĂRINȚII ȘI POSIBILITĂȚI DE REZOLVARE

Datorită diferențelor de scopuri și obiective, percepții și atitudini, resurse, pregătire, valori, nevoi, între părinți și profesori pot apărea conflicte determinate de:

- slaba colaborare;
- lipsa informațiilor;
- intoleranța la stilul de viață al celuilalt, la opiniile lui sau chiar la prezența fizică;
- neacceptarea unor diferențe de pregătire;
- condițiile social-economice, religie, sex, naționalitate etc.;
- lipsa unor preocupări în sensul construirii relațiilor de colaborare;
- numărul limitat al întâlnirilor dintre părinți și profesori;
- amintirile negative ale unora sau altora referitoare la relația școală-familie;
- neclaritatea privind rolurile și responsabilitățile părților etc.

Cele mai importante căi pentru rezolvarea conflictelor sînt: *cunoașterea* mutuală; *comunicarea* periodică și efectivă, cu aspecte formale și informale; *cooperarea* în anumite activități; *acceptarea* reciprocă și toleranța față de diferențe; *evaluarea* permanentă și periodică a relațiilor comune; *sprijinul* acordat familiei privind creșterea și educarea copilului; *atmosfera* distinsă, nonformală și pozitivă a întrunirilor și activităților cu părinții.

Prezentăm cîteva măsuri practice în rezolvarea unor situații problematice în relația profesori-părinți care se referă la comportamente pozitive necesare de tipul:

- cînd un părinte are o discuție aprinsă cu dvs., încercați să clarificați mai întîi despre ce este vorba;
- fiți calm și nu trageți concluzii pripite;
- lăsați părinții să vorbească, nu îi întrerupeți;
- nu judecați;
- reflectați la ceea ce vi se povestește;
- fiți pregătit cu dovezi, argumente care ar veni în sprijinul punctului dvs. de vedere;
- asigurați-vă că explicațiile dvs. au fost înțelese;
- folosiți sprijinul colegilor;
- țineți-vă promisiunile;
- recunoașteți-vă limitele și greșelile;
- negociați soluții comune;
- fiți pozitiv, vorbiți inițial despre calitățile copilului și doar apoi despre neajunsurile lui;
- arătați-le părinților cît sînt de importanți pentru activitatea dvs.;
- răspundeți la întrebări de ordin personal, demonstrați că știți ce înseamnă să fii părinte;
- nu uitați că relațiile bune necesită timp.

PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL DINTRE PROFESIONIȘTI ȘI PĂRINȚII COPILOR CU CES

“Contribuția familiei în educația copilului este majoră. Un parteneriat între profesioniști și familie este posibil numai dacă și profesioniștii, și familia recunosc această contribuție și înțeleg rolul pe care fiecare îl are în a transpune lucrurile în realitate. Punctul de plecare este recunoașterea diversității de forme sub care se poate realiza această contribuție”.

(UNESCO, 2001, p. 82)

Părinții nu colaborează doar cu profesorii. Există și alți profesioniști care acordă sprijin familiei: medicii, psihologii, asistenții sociali, logopezii, consilierii școlari, kinetoterapeuții etc. Practic, în creșterea și dezvoltarea unui copil în familie intervin multe servicii socioeducaționale. Deși toți copiii sînt importanți și toți au dreptul de a fi sprijiniți, lucrurile sînt mult mai dificile atunci cînd familia crește un copil cu CES, în special cu dizabilități. Tocmai relațiile familiei cu profesioniștii constituie elemente definitorii pentru evoluția intervențiilor socioeducaționale. În contextul unor politici ce presupun acceptarea și stimularea participării tuturor membrilor societății la educație și la viața socială, definirea relației dintre cei ce oferă sprijin și părinții care se găsesc într-o situație dificilă reprezintă baza unor noi percepții, atitudini și comportamente sociale.

Principalele strategii de parteneriat părinți-profesioniști se axează pe următoarele dimensiuni (UNESCO, 2001, p. 82-85): *dreptul copilului la familie; includerea în familie; sprijin la domiciliu în probleme de învățare și dezvoltare; cooperarea cu școala prin comunicare de informații despre copil; contribuția părinților conferită de drepturi; responsabilitățile părinților.*

Membrii familiei sînt partenerii care dețin cele mai importante informații în vederea creării unor *servicii bune* pentru copii, în special pentru cei aflați în *situații de risc*, aparținînd grupurilor vulnerabile, marginalizați, cu CES. Cele mai utile programe de sprijin sînt programele educaționale. Pentru a fi eficiente, acestea trebuie demarate de timpuriu și desfășurate în parteneriat cu familia.

Dacă un copil are o deficiență înnăscută, asistența acordată cît mai timpuriu posibil îl poate ajuta să se adapteze realității sociale. Atunci cînd mediul de viață nu este suficient de stimulat, copiii pot întâmpina dificultăți ce nu le permit să își formeze la timp capacitățile necesare învățării și dezvoltării.

Cum să antrenezi în învățarea unor comportamente copilul mic? Cu ajutorul părinților și împreună cu aceștia. Ceea ce îi trebuie copilului poate fi determinat de profesioniști, dar, în aceeași măsură și de părintele care cunoaște nevoile lui și poate orienta intervenția.

Părintele motivat să își sprijine copilul este mai util dacă poate executa anumite activități. Evident, nu pledăm pentru înlăturarea profesioniștilor, dar intervenția acestora trebuie făcută în colaborare cu părinții și bazându-se pe parteneriat de decizii și acțiune. În general, părinții, membrii familiei nu conștientizează importanța rolului lor sau pur și simplu nu știu că pot interveni. Deseori chiar profesioniștii implicați au dificultăți în a se sfătui cu părinții sau în a-i face parteneri.

DREPTURILE PĂRINȚILOR CARE AU COPII CU DIZABILITĂȚI

Familiiile în care cresc copii cu dizabilități au dreptul la satisfacerea nevoilor lor; acest aspect este parte a politicilor sociale din toate țările. În general, de respectivul lucru se ocupă autoritățile locale pentru că este firesc să cunoască în amănunt problemele familiilor. Concomitent, legislația trebuie să prevadă stipulări clare în acest sens.

Părinții care au copii cu dizabilități trebuie să beneficieze de aceleași drepturi ca și părinții care au copii fără dizabilități. În această idee, K. Farell (1985) a întocmit o *listă de drepturi*, care îi poate ajuta pe profesioniști să le acorde părinților ce au copii cu dizabilități ocazia de a trăi sentimente și reacții "normale":

- dreptul de a avea o altă părere;
- dreptul la intimitate;
- dreptul de a continua să încerci;
- dreptul de a renunța la ceva;
- dreptul de a stabili limite;
- dreptul de a fi părinte;
- dreptul de a te bucura de realizările copilului tău;
- dreptul de a-ți lua liber;
- dreptul de a fi specialist responsabil;
- dreptul la demnitate.

SERVICIILE NECESARE FAMILIILOR CARE AU COPII CU DIZABILITĂȚI

În literatura de specialitate s-au identificat următoarele *tipuri de nevoi ale părinților care au copii cu dizabilități*, cunoscute de practica mai multor țări:

1. Servicii de *informare* asupra diagnosticului și etiologiei, *sfatul genetic*, precum și *ocazia de a discuta* cu specialiști ori de câte ori este nevoie.
2. Informații despre *servicii utile* (sănătate, educație, social și voluntariat) publicate în broșuri și pliante răspândite pe scară largă.
3. *Sprrijin social și psihologic*, în prima fază, pentru adaptarea la aflarea veștii cu privire la problema de durată sau de profunzime pe care o are copilul, și în faza a doua, pentru adaptarea pe termen

lung la situația de dezvoltare a copilului. Practica internațională cunoaște *rețele de sprijin social și grupuri de părinți* care tind să fie mai valoroase din punctul de vedere al eficienței decât sprijinul direct dat de profesioniști.

4. *Resurse specifice*, inclusiv finanțe, locuință, transport, odihnă și timp liber, medicație, ajutor în probleme de comportament ale copiilor, suport personal sau pentru relațiile de familie, predare specifică, variate terapii, sfat educațional, sprijin la școală și modificări în curriculumurile pe discipline.

MODELE DE INTERVENȚIE ȘI ACȚIUNE

Cercetările mai vechi au adoptat *modelul patologiei* conform căruia impactul unui copil cu dizabilități asupra familiei este cert negativ și implică, mai mult sau mai puțin, traume psihologice. Cercetările privind efectele patologice cauzate familiei de existența unui copil cu dizabilități, în particular asupra mamelor, au scos în evidență aspecte de tipul morbidității psihiatrice și probleme de relaționare. Actualmente, *modelul patologic* este depășit de *modelul forțelor sau punctelor forte* ale familiei (P. Zinkin, H. McConachie, 1995).

Orice familie necesită la început sprijin emoțional. S-a dovedit practic și s-a explicat teoretic că acesta este bine primit, în special de la un alt părinte aflat într-o situație similară. Sentimentele și comportamentul părinților care au copii cu deficiențe, după ce li s-a făcut cunoscut diagnosticul (anunțul dizabilității), au fost legate de procesul de încurajare și acceptare a situației. Modul în care li se dă vestea, în opinia cercetătorilor, are un impact puternic, mai presus de sentimentele parentale. Deficitul de informații, lipsa de căldură a celor care dau astfel de vești a fost găsită ca sursa cea mai puternică de nemulțumire a părinților. Pentru cei mai mulți dintre ei urmează o perioadă de șoc, de stres, de tristețe profundă și, frecvent, de furie și negare. Ajustarea acestui proces reclamă timp. De cele mai multe ori, durata este o problemă și depinde de schimbările care se vor produce în viața de familie.

Numeroase studii au adoptat un cadru teoretic al *modelului de stăpînire a stresului*. Stresul este perceput atunci cînd strategiile de stăpînire a situației sînt expuse la o serie de factori. Unii stresori se leagă de copil (tulburările comportamentale), altele de evenimente ale vieții și probleme de zi cu zi. *Resursele de stăpînire* includ resursele materiale ale familiei, în special finanțele, personalitatea membrilor, morala și stilul familiei, relațiile interpersonale, sprijinul social și serviciile adecvate. În general, mama este afectată mai mult decît tatăl. Factorii de personalitate contribuie esențial la felul în care părinții gestionează stresul; dorința de a face ceva, de a elimina autoblamarea prin soluții pozitive. Să te adaptezi

la copil, să ai și alte evenimente la care să faci față, să lucrezi sînt factori care modifică efectele negative asupra mamelor. Majoritatea cercetărilor specifică importanța imaginii de sine a părinților care cresc și sprijină un copil cu dizabilități.

MODELE ALE RELAȚIILOR DINTRE PĂRINȚI ȘI PROFESIONIȘTI

Se identifică 4 modele de relații între părinți și profesioniști (adaptare după P. Zinkin, H. McConachie, 1995). Aceste relații, care se află în combinație în cadrul fiecărei intervenții asupra copiilor cu CES, au cunoscut o evoluție marcată de trecerea de la un model medical către un model tot mai social. Inițial, a existat *modelul expertului*, din care s-a dezvoltat *modelul transplantului*, *modelul consumatorului*. Azi vorbim de *modelul parteneriatului*.

1. *Modelul expertului* – profesionistul este cel care știe tot. El proiectează și pune în aplicare programul de intervenție. Problema legată de acest model: îi lipsește pe părinți de deprinderile necesare; nu se negociază obiectivele programelor de intervenție între părinți și profesioniști.
2. *Modelul transplantului* – profesionistul îl învață pe părinte, ce este de făcut și acesta aduce la îndeplinire programul propus. Modelul bazat

pe asumarea faptului că profesionistul transferă deprinderile, că părinții pot învăța și aplica este familiar în fizioterapie, terapia tulburărilor de limbaj, învățămîntul la domiciliu. Problemele care pot apărea vizează slaba pregătire a părinților, continua dependență de profesioniști.

3. *Modelul consumatorului* – părinții sînt simpli consumatori de servicii. Acest model se bazează pe accesul la suficiente informații, pe posibilitatea de a selecta serviciile. Opțiunea părinților vine înaintea opiniei profesionale.
4. *Modelul parteneriatului* – nevoile copilului și ale familiei, care face parte dintr-o rețea de relații sociale, sînt măsurate și stau la baza unor scopuri stabilite și agreeate mutual. Modelul poate include și încrederea părinților de a transfera educația sau tratamentul pe profesioniști. Scopul este împuternicirea părinților, sprijinirea lor să își dezvolte încrederea în folosirea sistemului de servicii, atît ca indivizi, cît și ca grup. Pentru a construi un parteneriat între profesioniști și părinți este important să se realizeze o rețea de relații interprofesionale. Ca metode moderne sînt conferințele, studiul de caz și întîlnirile de grup.

În literatura de specialitate, pentru a identifica profesionistul și modul lui de intervenție, se analizează



ză 2 modele: *terapeutul singular* și *lucrătorul cheie*. Astfel, profesionistul care acordă un anumit serviciu este un terapeut singular, iar cel care face parte dintr-o echipă de intervenție și este desemnat să răspundă pe anume perioade de rezolvarea celor mai importante probleme ale copilului este lucrătorul cheie (P. Zinkin, H. McConachie, 1995, p. 34). Terapeutul singular acționează singur. Problemele generate de acest model sînt cauzate de nivelul de pregătire care se așteaptă de la un singur individ. Lucrătorul cheie este desemnat drept persoana care face legătura între părinți și alte servicii. Deși este un model greu de pus în practică, acesta se bazează pe lucrul în echipă, dovedindu-se a fi foarte eficient, în special la copiii cu dizabilități profunde și multiple.

Pe măsură ce au mai mare nevoie de specialiști, problemele părinților se complică; deseori aceștia sînt supuși unor tensiuni suplimentare legate de statutul lor într-o societate care nu întotdeauna este pregătită să accepte și să ajute un copil cu dizabilități.

Părinții, rudele, educatorii și alți furnizori de servicii ar trebui să asigure, în mod sistematic, oportunități de dezvoltare pentru persoana cu dizabilități severe, în orice aspect al existenței acesteia, inclusiv pentru a trăi, a se juca, a învăța și a munci în comunitate. Redăm mai jos o *sinteză de principii necesare* în conlucrarea dintre profesioniști și părinți cu scopul de a creiona un tablou complet al respectivului parteneriat:

1. Familia copilului cu dizabilități severe sau profunde este înainte de toate o familie cu problemele și nevoile ei specifice.
2. Reacțiile emoționale ale membrilor familiei sînt normale, necesare și protectoare.
3. Familiile sînt capabile să își rezolve propriile probleme; soluțiile lor ar putea să difere de soluțiile "noastre", fiind mai eficiente.
4. Profesioniștii pot învăța să lucreze efectiv în cadrul familiei.
5. Familia este cel mai bun, cel mai angajat susținător pe termen lung al copilului.
6. Nimeni altcineva decît familia nu este mai potrivit pentru a se implica, constructiv și activ, în procesul educațional al propriului copil.
7. Familia deține informații despre copilul cu dizabilități severe, care sînt extrem de importante pentru dezvoltarea unui program educațional eficient.

Respectivele principii reliefează accentul care se pune pe asistența acordată familiei în a-și identifica nevoile și a găsi soluții proprii la aceste nevoi. Efortul conjugat este direcționat în vederea formării de abilități necesare pentru a funcționa ca membru independent în cadrul familiei. Aceste nevoi pot reflecta preocupări imediate (de ex., să dorim ca fiul/fiica să învețe să se

comporte adecvat pentru a-și însoți tatăl la cumpărături) sau țin de o planificare pe termen lung (de ex., determinarea abilităților necesare copilului pentru viață și integrare în comunitate). Soluțiile pot fi găsite prin împărțirea responsabilității între școală, profesioniști și familie. De aceea, relația dintre cadrele didactice, lucrătorii din sfera serviciilor și familie se vor întemeia pe încredere, care trebuie cîștigată, chiar dacă este vorba de profesioniști cu experiență. Astfel, părinții și ceilalți membri ai familiei se vor convinge că profesorului îi pasă de copilul lor și că ceea ce face pornește, dezinteresat, din suflet. Această încredere odată cîpătată, acțiunile profesorului nu vor mai fi puse sub semnul întrebării. Familia trebuie să fie în permanentă căutare pentru a putea susține în mod corespunzător dezvoltarea și integrarea copilului.

EXEMPLE DE PROGRAME

care au ajutat familiile să devină parteneri esențiali în acțiunile de intervenție timpurie asupra copiilor cu CES (Massachusetts, 1997)

Programul elaborat de *Grupul Operativ pentru Participarea Familiei* al Consiliului de Coordonare Intera-genții pentru Intervenția Timpurie (Massachusetts, 1997) propune a-i considera pe părinți *consilieri în intervenția timpurie*, deoarece aceștia:

- se implică în toate aspectele intervenției timpurii;
- mențin angajamentul administratorilor de program și al membrilor personalului.

Părinții trebuie să fie parteneri, în special atunci cînd se confruntă cu anumite probleme în creșterea și educarea copilului lor, pentru că acesta are anumite dizabilități. În mod obișnuit, în asemenea cazuri părințele suferă și se simte frustrat. De aceea, este firesc ca intervenția de sprijin acordată copilului să presupună și sprijin pentru părinte, acesta urmînd a fi considerat drept partener în procesul de luare a deciziilor și în activitățile desfășurate.

Programele pentru copiii cu cerințe educative speciale presupun neapărat și o componentă de informare, sprijinire și orientare a părinților. Pentru a putea să își ajute copilul cu dizabilități, părinții au nevoie de o pregătire corespunzătoare. Profesioniștii pot interveni cu succes dacă respectă următoarele *cerințe* (Programul Massachusetts, 1997):

- *Începeți cu ceva mic* – realizarea cu succes a unui miniproiect contribuie la consolidarea încrederii în toți cei implicați!
- *Includeți componenta de participare* a familiei în toate fazele activităților prevăzute de program:
 - raportul anual al Departamentului pentru sănătate publică (DPH);

- revizuirea și dezvoltarea strategiei;
 - evaluări ale programului;
 - angajarea personalului;
 - atestarea, monitorizarea și retestarea programului;
 - evaluări ale personalului;
 - formarea continuă;
 - oferirea de servicii comunitare;
 - stabilirea facilităților programului;
 - redactarea materialelor.
- *Asigurați familiile și ceilalți participanți cu informațiile necesare.*
 - *Solicitați familiile să ia cuvântul în cadrul ședințelor cu personalul pentru a împărtăși informații care ar putea fi utile activității acestuia.*
 - *Recunoașteți, planificați și promovați rolurile consultative individuale și de grup.*
 - *Asigurați-vă că toate familiile au luat cunoștință de planurile care le ghidează demersul și că acestea le stau la dispoziție. Multiplicați materialele solicitate.*
 - *Recunoașteți diferența dintre a cere o reacție la un produs/strategie și a solicita oamenii să se implice în elaborarea acestuia/acesteia. Adeseori oamenilor le este mai ușor să “achiziționeze ceva” decât să contribuie la crearea acestui “ceva”. Faceți alegerea corectă.*
 - *Solicitați participarea la activități de consultanță a unei game variate de familii și de personal. Nu vă bazați doar pe persoanele „fidele”.*
 - *Invitați familiile să participe în calitate de consilieri.*

- *Considerați feedback-ul acordat de familii drept informații utile, și nu ca laudă sau critică. Stabiliți modalitatea și alocăți timp pentru a împărtăși personalului reacțiile membrilor familiei.*
- *Planificați activități de consultanță la domiciliu.*

Acest program, care valorifică potențialul părinților, implicându-i și transformându-i în consilieri, are succes, deoarece promovează relații de parteneriat pozitive și colaborarea între părinți.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Bloom, J., *Parenting our schools: A hands-on guide to education reform*, Boston, Mass Little Brown and Company, 1992.
2. Epstein, J.,L.; Coates, L.; Salinas, K.C.; Sanders, M.G.; Simion, M.G., *School, family and community partnerships*, Thousands Oaks, CA: Corwin Press, 1997.
3. Rasinski, T.V.; Frederiks, A.D, *Working with parents: Dimensions of parent involvement. The reader teacher*, p. 180-182.
4. UNESCO, *Dosarul deschis al educației incluzive. Materiale suport pentru directori și administratori de școli*, RENINCO, 2001.
5. UNESCO, *Pachetul de resurse pentru profesori. Cerințe speciale în clasă*, 1995.
6. Vrasmaș, E., *Consilierea și educația părinților*, Ed. Aramis, Buc., 2003.
7. Zinkin, P.; McConachie, H., *Disabled Children and Developing Countries*, Mac Keith Press, 1995, London, p. 34.



Galina FILIP

Gimnaziul "Pro Succes", mun. Chișinău

Dificultăți de învățare și oportunități de intervenție educațională în școlile incluzive

„Toate se schimbă și noi, parte a creației, trebuie să ne schimbăm de asemenea.”

(Ovidiu)

În permanentele valuri ale schimbărilor este antrenată și școala, a cărei misiune de a învăța și educa este completată de noi responsabilități ce trebuie să și le asume pentru a putea răspunde continuu acestor

schimbări. Respectivele circumstanțe dictează necesitatea identificării unor noi oportunități de surmontare a barierelor, de adaptare a școlii întru realizarea dezideratelor la zi într-un cadru al diversității și al concurenței și, concomitent, de „*asigurare a accesului la educație de calitate pentru toți*”. În contextul dat, un rol aparte îi revine educației incluzive care extinde funcțiile instituției școlare, aceasta devenind accesibilă pentru toți copiii în a-și exercita dreptul la învățătură.

Conceptul *cerințe educative speciale* se referă atât la copiii supradotați, care au un potențial intelectual înalt,

cît și la cei cu deficiențe, care necesită sprijin adecvat. Elaborarea proiectului de concepție *Incluziunea copiilor cu CES în instituțiile de învățămînt preuniversitar din R.Moldova* este o confirmare a tendinței de racordare la exigențele politicilor educaționale globale și de afirmare a valorilor democratice.

Evident, orice schimbare în educație este însoțită de inovație, creativitate, dar și de dificultăți, frustrări, reticențe. De cele mai dese ori sîntem dispuși să discutăm despre problemele care ne afectează, mai puțin însă să căutăm soluții pertinente. Frecvent poți auzi: „Nu poate învăța...”, „Poate învăța, dar nu vrea...”, „Nu-l interesează învățătura...”, fapt care alertează tot mai mult atît cadrele didactice, cît și părinții care au acordat dintotdeauna încredere școlii. Desigur, sînt dificultăți legate de învățare, dar elucidarea lor depinde și de perspectiva prin care le abordăm.

Dificultățile de învățare constituie un domeniu actual de analiză și cercetare (S. Winerbrenner, D. Ungureanu),

fiind considerat „cîrma schimbărilor în înțelegerea succesului și eșecului școlar” (E. Vrasmaș), lăsîndu-și indubitabil amprenta asupra formării personalității elevului și dezvoltării sale ulterioare. Însăși definirea termenului cu referire la copil în raport cu actul educațional profilează modificările care s-au produs: de la accentuarea deficienței la evidențierea unicității și individualității copilului implicat într-un proces continuu de învățare și, totodată, de dezvoltare. În literatura de specialitate sînt propuse variate abordări ale dificultăților de învățare: *unilaterală*, în funcție de disciplina pe care se axează (psihologică, pedagogică, psihopedagogică, socioeducațională), și *interdisciplinară, noncategorială*. Fiecare perspectivă pune accent pe anumiți factori care scot în evidență diversitatea interpretărilor, dar și necesitatea unei abordări complexe a dificultăților de învățare. O sinteză a acestor abordări oferă oportunitatea cunoașterii mai profunde a problemelor de învățare și căutarea unor soluții eficiente (E. Vrasmaș).

Tipuri de abordare	Caracteristicile esențiale de abordare a dificultăților de învățare (DÎ)
Psihologică	Sînt considerate factori de stagnare sau bariere în calea dezvoltării.
Pedagogică	Sînt privite ca probleme ale copilului, ale profesorului (care nu a găsit metoda potrivită de predare-învățare) sau ale mediului educațional.
Psihopedagogică	Sînt tratate prin prisma cauzelor ce le generează și a posibilităților de intervenție.
Socioeducațională	Sînt descrise prin intermediul contextului social și al interrelațiilor stabilite.
Interdisciplinară, comprehensivă	Sînt analizate pornind de la următoarele principii: valorizarea raportului dintre unicitate și diversitate în procesul de învățare; orice copil poate învăța și dezvolta; acceptarea diferențelor, a ritmurilor și stilurilor proprii de învățare; importanța mediului, a intervenției timpurii.
Noncategorială, integrativă	Sînt particularități și moduri de învățare. Trebuie evitate etichetările întru realizarea unei educații pentru toți copiii, eficiente, de calitate.

Perspectivile de analiză a dificultăților de învățare reliefează evoluția conceptuală din domeniu și modificările survenite în ultimele decenii. Astăzi, în centrul atenției se plasează identificarea și utilizarea mijloacelor optime de organizare și facilitare a procesului de învățare, dar și responsabilizarea școlii, colaborarea dintre cadrele didactice, specialiștii școlari (psiholog, logoped, consilier) și părinți pentru asigurarea reușitei educaționale a copilului aflat în dificultate.

Data fiind varietatea definițiilor și abordărilor termenului, este dificil a stabili categoriile dificultăților de învățare. E. Vrasmaș optează pentru următoarea tipologie orientativă: dificultăți de învățare generate de tulburări instrumentale (funcționale, denumite și dificultăți specifice de învățare); dificultăți de învățare generate de diverse afecțiuni/deficiențe, inclusiv de cele multiple; dificultăți de învățare electivă cu caracter global sau parțial; dificultăți de învățare de tip școlar, denumite dificultăți școlare.

Termenul include toate categoriile de probleme de învățare – de la cele simple pînă la cele determinate de o dizabilitate, impactul acestora asupra elevilor manifestîndu-se prin reducerea performanței școlare și chiar prin eșec. În plan afectiv, ele determină stări de anxietate și de inadaptare, care ar putea dezvolta complexe de inferio-

ritate. De aceea, pentru a interveni adecvat, este foarte important a le depista la timp și a stabili cauzele care le-au provocat.

Cauzele care generează dificultățile de învățare este un spațiu puțin explorat. De aceea se discută despre cauze „posibile”, „presupuse”, „reale” (D. Ungureanu, 1998); biologice și fiziologice; psihologice; aparținând mediului educațional; necunoscute (E. Vrasmaș, p.58).

D. Crăciun consideră eșecul școlar „rezultatul unei duble inadaptări”: pe de o parte, a copilului la activitatea educațională, iar, pe de alta, a școlii la nevoile copilului, la factorii interni ai acestuia. În opinia lui M. Stambak, eșecul școlar marchează, în primul rând, „inadaptarea școlii” la elev, de aceea finalitățile și obiectivele învățămîntului ar trebui reconsiderate și adaptate elevului concret. Așadar, insuccesul generează aprecieri și judecăți subiective, etichetări și frustrări, demotivare. Acesta poate fi depășit prin măsuri corective, de ameliorare și de sprijin.

Prezența copiilor cu dificultăți de învățare confirmă o dată în plus cât de diferiți sîntem. În acest spectru al diversității fiecare trebuie să își definească propria cale de învățare, iar școala – să îi ofere această șansă. Astfel, la proiectarea intervenției didactice de sprijin se va ține cont de situație și de tipul dificultății de învățare, de cauzele ce au provocat-o, dar și de punctele forte ale copilului. În alegerea strategiilor de intervenție un rol important îi

revine aspectului structural, adică axării demersului pe soluționarea problemei de învățare, dar și pe valorificarea potențialului copilului. Intervenția educațională va fi construită pornind de la următoarele premise (după D. Ungureanu):

1. Orice copil poate avea dificultăți de învățare.
2. Toți copiii sînt speciali; școala trebuie să respecte individualitatea fiecărui copil.
3. Dificultățile de învățare devin resursă a îmbunătățirii modului de predare al cadrului didactic.
4. Ameliorările produse în predare conduc la condiții mai bune de învățare pentru toți copiii.
5. Profesorii trebuie să tindă să își perfecționeze activitatea.

Există mai multe modele de intervenție educațională (clase specializate, clase resursă, clase/școli obișnuite cu practici incluzive), în funcție de problema depistată. Important este însă ca respectivii copii să fie școlarizați și să primească sprijinul necesar pentru a se integra și a urma programul adaptat.

Cercetările în domeniu, în baza unor practici implementate cu succes în școli, optează pentru modelul clasei/școlii incluzive, considerat a fi mai eficient, deoarece permite păstrarea copiilor cu dificultăți de învățare în clasele obișnuite prin acordarea de suport inclusiv cadrelor didactice, instituției. Acest fapt determină o permanentă perfecționare și adaptare a instituției, pentru a face față



nevoilor celor educați, dar și politicilor educaționale, sistemului.

În opinia E. Vrasmaș, abordarea incluzivă, fiind mai flexibilă, pozitivă, noncategorială și optimistă, răspunde mai bine cerințelor individuale ale copiilor cu dificultăți de învățare și comportă următoarele caracteristici:

- oferă o perspectivă curriculară asupra învățării și adaptării școlare; aceasta presupune că nu copilul se adaptează școlii, ci școala se perfecționează permanent pentru a cunoaște și a răspunde adecvat nevoilor educaționale ale fiecărui copil;
- dificultățile de învățare sînt definite prin prisma participării la activitatea de învățare și formulate în termeni de sarcini, activități și condiții furnizate elevilor;
- se pune accent pe învățare, ca proces specific dezvoltării și pe asigurarea succesului tuturor copiilor [E. Vrasmaș, p. 86].

Abordarea incluzivă, ca model eficient, de tip pozitiv și umanist, propune organizarea măsurilor de sprijin atât pentru elevi, cât și pentru cadre didactice în interiorul clasei obișnuite (OCDE, 1994) și presupune prezența a 2 dimensiuni esențiale: *individualizarea și adaptarea*.

Individualizarea la clasă necesită identificarea diferențelor dintre elevi pentru a stabili căile de atingere a obiectivelor și a elabora strategii corespunzătoare. Astfel, abordarea individuală impune cunoașterea particularităților fiecărui elev, a stilului de învățare, a tipului de inteligență, oferind acestuia oportunitatea să-și găsească locul în procesul de predare-învățare. O condiție a eficienței unei intervenții educaționale este trăirea experienței succesului de către elev. De aceea, este important a le dezvolta copiilor aflați în dificultate de învățare respectul de sine și a le forma o imagine de sine pozitivă, a le da încredere în forțele proprii și a-i motiva să progreseze.

Adaptarea curriculară pentru copiii cu dificultăți de învățare este un aspect mult discutat în școală, mulți profesori considerînd drept imposibilă includerea lor în clase obișnuite, deoarece trebuie să îndeplinească obiectivele curriculare. De fapt, nu curriculumul este cel ce ne guvernează acțiunile; *în centrul preocupărilor noastre educative* este copilul cu problemele sale de învățare. De aceea, sprijinul acordat acestuia trebuie să estompeze dificultățile de învățare și să-i ofere șansa de a învăța. Totodată, și cadrul didactic necesită susținere în proiectarea didactică, în elaborarea materialelor, în selectarea metodelor etc.

Pentru o adaptare eficientă trebuie parcurși cîțiva pași:

1. Documentarea. Presupune studierea curriculumului școlar; cunoașterea copilului prin convorbiri cu părinții, specialiștii, dirigintele, copilul și prin observări sistematice, ocazionale asupra comportamentului acestuia; interpretarea rezul-



tatelor evaluării (teste, fișe de lucru, produse ale activității) în baza cărora se realizează proiectarea strategiilor didactice adecvate; diferențierea/individualizarea actului didactic în funcție de potențialul și nevoile copilului; valorificarea potențialului fiecărui elev.

2. Adaptarea activităților de învățare; a obiectivelor de referință; a strategiilor didactice de predare-învățare-evaluare; a resurselor materiale, umane, de timp; a proiectării (plan educațional individualizat/PEI; plan de perspectivă; planul unei lecții).
3. Stabilirea perioadei de timp pentru realizarea obiectivelor: pe termen lung (an școlar); pe termen scurt sau mediu (săptămîină, lună, semestru).
4. Monitorizarea elevului cu dificultăți de învățare: identificarea posibilităților de dezvoltare a copilului în vederea stabilirii măsurilor și acțiunilor de întreprins; lansării propunerilor de intervenții (educaționale, terapeutice etc.), de organizare a activității cognitive; elaborării de sarcini cu divers grad de dificultate, în funcție de experiența anterioară a copilului.

Supervizarea continuă a activității cognitive a elevului cu dificultăți de învățare este una dintre oportunitățile de identificare a problemelor, care permite planificarea

și organizarea activităților de recuperare, de muncă independentă corespunzătoare etc.

5. Evaluarea cunoștințelor, comportamentelor elevilor este efectuată de cadrele didactice (la clasă, de sprijin) prin teste, grilă de evaluare, produse ale activității. În baza datelor acumulate se iau decizii privind aplicarea în continuare a strategiei, dacă s-au atins rezultatele scontate; modificarea strategiei, dacă rezultatele nu sînt la nivelul standardelor proiectate; renunțarea la programul de educație incluzivă ca urmare a progresului înregistrat și includerea în programul obișnuit.

Opfind pentru o școală într-o permanentă căutare a soluțiilor prin valorificarea propriului potențial și promovarea unui parteneriat educațional, P. Clarke ne dă certitudinea că în această „călătorie de perfecționare” vom găsi un model propriu de „comunitate de învățare”, care face față complexității și provocărilor timpului nostru, receptivă și capabilă să ducă la împlinirea cât mai multor vieți într-o lume aflată în schimbare.



Tatiana JALBĂ

Centrul de Zi "Speranța"

„Școala incluzivă este o școală care nu exclude, este o școală tolerantă, prietenoasă și democratică, care valorizează și integrează toți copiii”.

Fiecare copil este o ființă unică!

Fiecare copil are dreptul la afecțiune, prieteni, mediu familial și social în care să crească și să se dezvolte plener!

Fiecare copil are dreptul la educație!

Și deși toți copiii sînt egali în drepturi, ei totuși se deosebesc. De aceea, atunci cînd vorbim despre educarea lor, nu se pot da rețete universale valabile. Copiii învață diferit, unii – mai repede, alții – mai încet. Unii învață bine la anumite discipline, în timp ce alții – la altele. Unii înțeleg și asimilează informația în mod individual, în timp ce alții au nevoie de suport, de adaptarea materiei

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Clarke, P., *Comunități de învățare: școli și sisteme*, Ed. Arc, Ch., 2002.
2. Chicu, V.; Cojocaru, V.; Galben, S.; Ivanov, L., *Educație incluzivă. Repere metodologice*, Ed. Bons Offices, Ch., 2006.
3. Danii, A.; Popovici, D.-V.; Racu, A., *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*, Ch., 2007.
4. Dumitru, G.; Bucurei, C.; Carăbuț, C., *Integrarea școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale*, Ed. Mirton, Timișoara, 2006.
5. *Incluziunea copiilor cu CES în instituțiile de învățămînt preuniversitar din Republica Moldova. Proiect de concepție*, IȘE, Centrul de Zi Speranța, Ch., 2007.
6. Mihăilă, I.; Stana, K. ș.a., *Dificultăți de învățare la copiii de vîrstă școlară*, Ed. MacPixel, Timișoara, 2006.
7. Vrasmaș, E., *Dificultățile de învățare în școală – domeniu nou de studiu și aplicație*, Ed. V&Integral, Buc., 2007.

Rolul cadrului didactic de sprijin în școala cu practici incluzive

de studii. Această diversitate face imperioasă rezolvarea a numeroase probleme, inclusiv a celei privind educația copiilor cu CES în cadrul învățămîntului general.

Educația incluzivă implică asumarea de noi roluri de către toți actorii procesului de învățămînt. Pentru ca școlile obișnuite să facă față provocărilor legate de inserția copiilor cu CES, personalul didactic trebuie să beneficieze de sprijin în activitatea la clasă. În capitolul V „Educație” al *Recomandării nr. R(92)6 din 9 aprilie 1992 a Comitetului Miniștrilor al țărilor membre ale Consiliului Europei* se menționează: „Tinerii cu handicap și cei care au dificultăți de învățare trebuie să beneficieze de o acțiune pedagogică concepută sub forma unui sprijin educațional” (2), iar în *Regulile Standard privind Egalizarea Șanselor pentru Persoanele cu Handicap* (1993) se stipulează că, pentru a implementa practici educaționale vizînd copiii cu CES, trebuie să se asigure flexibilitatea programei școlare, formarea continuă a profesorilor și a cadrelor didactice de sprijin (3).

Cadrul didactic de sprijin (CDS) reprezintă un actor nou, cu rol major în optimizarea procesului educațional din clasele unde se derulează învățămîntul integrat (6). Acesta este pregătit în domeniul educației speciale și,

împună cu educatorul/profesorul de la clasă, formează o echipă omogenă, responsabilă de instruirea elevilor. *Cadrul didactic de sprijin* acordă suport nu numai copiilor cu CES, ci și celor care întâmpină dificultăți de învățare (6). El este un bun consilier și partener pentru cadrele didactice și părinți, iar pentru copilul cu CES – susținător, profesor, tutore, terapeut, consilier, mediator, manager de caz, consultant și, nu în ultimul rând, prieten (4).

În România, prin Ordinul MEC nr. 5379 din 24 noiembrie 2004, a fost emisă *Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin/itinerante pentru copiii cu CES școlarizați în învățământul de masă*, conform căreia postul de cadru didactic itinerant/de sprijin poate fi ocupat de:

- un absolvent al unei instituții de învățământ superior de lungă durată, la una din specializările: psihopedagogie specială, psihologie sau pedagogie;
- un absolvent al colegiului pedagogic, al liceului pedagogic ori al unei școli echivalente;
- un absolvent al unei instituții de învățământ superior de lungă sau scurtă durată, care a efectuat un stagiul de pregătire teoretică și practică în educația specială.

Cadrul didactic de sprijin:

- colaborează cu comisia internă de evaluare continuă din școală în vederea preluării informațiilor

privind evaluarea și planul de servicii personalizate al elevului cu CES integrat în învățământul de masă;

- colaborează cu întreg corpul profesoral al unității de învățământ în vederea realizării unei inserții eficiente în colectivul școlii;
- elaborează și realizează, în parteneriat cu profesorii de la clasă, programul de intervenție personalizat, participă la adaptarea curriculumului;
- colaborează cu profesorii de la clasele în care sînt integrați elevii cu CES în vederea stabilirii unor modalități de lucru adecvate;
- consiliază familiile elevilor care beneficiază de servicii de sprijin;
- efectuează evaluarea periodică a dezvoltării elevilor cu CES și operează modificări în programul de intervenție specializată (1).

Suportul cadrului didactic de sprijin diferă în funcție de actorii implicați în proces.

În ceea ce privește copilul cu CES, cadrul didactic de sprijin:

- asigură suport la clasă. Elevii cu cerințe educative speciale au nevoie de ajutor suplimentar pentru a înțelege cât mai bine conținuturile propuse pentru studii. În caz de necesitate, cadrul didactic de sprijin adaptează materia predată nivelului și cerințelor elevilor cu CES;



- organizează activități individuale în funcție de necesitățile elevului (ajutor în realizarea temelor, explicații suplimentare la subiectele studiate). Activitatea se desfășoară în camera de resurse din școală.

În ceea ce privește colegii copilului cu CES, cadrul didactic de sprijin:

- mediază relațiile dintre copiii cu CES și colegii lor. În procesul de integrare în colectiv, copilul cu nevoi speciale va trebui să depășească cel puțin două bariere: propria timiditate, inhibiție socială coroborată cu un complex de inferioritate manifestat prin izolare și respingerea de către unii colegi, datorată, de cele mai multe ori, ignoranței și prejudecăților acestora. Astfel, cadrul didactic de sprijin susține copilul în procesul de surmontare a respectivelor bariere și de stabilire a unor relații armonioase cu grupul de semeni;
- mediază conflictele între elevi, oferă răspunsuri la întrebările copiilor legate de colegul lor cu CES; le explică că acesta are aceleași drepturi, că unele activități le pot realiza conlucrând. Prin strategiile pe care le dezvoltă și le aplică zilnic, cadrul didactic de sprijin contribuie la schimbarea mentalității, atitudinii copiilor, dar și a părinților cu privire la integrarea și acceptarea elevilor cu CES în clasă;
- asigură suport în învățare nu doar copilului cu CES, dar și colegilor acestuia. Atunci când profesorul lucrează cu un copil cu CES, cadrul didactic de sprijin poate realiza activitatea cu întreaga clasă.

În ceea ce privește cadrele didactice din școală, cadrul didactic de sprijin:

- colaborează cu profesorii de la clasă în vederea stabilirii gradului de complexitate a materiei studiate și adaptării acesteia la capacitățile și trebuințele copilului cu CES;
- oferă informații despre posibilitățile de învățare ale copilului cu CES;
- participă la ședințele corpului profesoral din școală organizate în vederea soluționării problemelor legate de procesul instructiv-educativ al copiilor cu CES.

În ceea ce privește familia copilului, cadrul didactic de sprijin:

- este mediator în relația familie-profesor-copil, ținând la curent familia cu situația școlară a copilului;
- pune la dispoziția familiei informații despre organizații, asociații, centre care prestează servicii pentru copiii cu CES.

În ceea ce privește organizația prestatoare de servicii copilului cu CES, cadrul didactic de sprijin:

- constituie un factor de legătură în relația familie-școală-organizație;

- participă la activitățile de formare;
- participă la ședințele de evaluare și realizare a planului de servicii și intervenții personalizat pentru copilul cu care lucrează.

Așadar, *cadrul didactic de sprijin* participă la activitățile din clasă, împreună cu profesorul școlii obișnuite, acordând ajutor copiilor care au anumite dificultăți în receptarea și înțelegerea materiei predate sau în realizarea sarcinilor. Pe lângă suportul acordat la ore, cadrul didactic de sprijin organizează activități individuale în funcție de necesitățile de reabilitare și recuperare ale copilului cu CES. Astfel, el are o dublă responsabilitate, deoarece trebuie să se adapteze atât condițiilor de lucru din clasa obișnuită, cât și celor de lucru în particular.

În România, norma didactică a cadrului didactic de sprijin este de 16 ore/săptămână, pentru 8-12 elevi cu CES sau pentru 4-6 elevi cu deficiențe severe sau asociate integrați în clase din unități de învățământ obișnuite (5).

Și în R. Moldova există practici de angajare a cadrului didactic de sprijin în lucrul cu copii cu CES. Este o funcție nouă promovată de Școala-grădiniță nr. 120 și Gimnaziul *Pro Succes*, în colaborare cu Centrul de Zi *Speranța* centru de integrare socială a copiilor cu dizabilități, Chișinău.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. *Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin/itinerante pentru copiii cu CES școlarizați în învățământul de masă*, emisă prin Ordinul MEC nr. 5379 din 24 noiembrie 2004.
2. *Recomandarea nr. R (92)6 a Comitetului Miniștrilor țărilor membre referitoare la o politică coerentă pentru persoanele handicapate* (adoptată de Comitetul Miniștrilor la 9 aprilie 1992 în cadrul celei de-a 474-a reuniuni a Delegației Miniștrilor).
3. *Reguli Standard privind Egalizarea Șanselor Persoanelor cu Handicap, adoptată de Adunarea Generală la 20 decembrie (1993) prin Rezoluția A/RES/48/96*.
4. *Ghid pentru cadre didactice de sprijin*/E. Vrasmaș, S. Nicolae, V. Oprea, T. Vrasmaș, Ed. Vanemonde, Buc., 2005.
5. *Ghid pentru cadrele didactice de sprijin/itinerante, pentru membrii comisiilor interne de evaluare continuă și pentru cei care se ocupă de integrarea copiilor cu dizabilități și cu cerințe educative speciale în școala de masă/D*. Drăghici, I. D. Radu, Brașov, 2007.
6. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: strategii diferențiate și incluzive în educație*/A. Gherguț, Ed. Polirom, Iași, 2006.



Rodica SOLOVEI

Institutul de Științe ale Educației

Sugestii metodologice de promovare a educației în domeniul drepturilor omului

Este arhicunoscută aserțiunea potrivit căreia oamenii nu își pot apăra sau valorifica drepturile dacă nu le cunosc. În cazul copiilor cu dizabilități, procesul de formare a cetățeanului care își cunoaște/exercită drepturile și responsabilitățile comportă o serie de dificultăți generate de mai mulți factori (atitudine eronată/indiferență din partea unor concetățeni, discrepanță dintre declarații și

fapte la nivel de politici în domeniu etc.). Or, copilul cu dizabilități, ca oricare alt copil, este în drept să se bucure de o viață plină și decentă în condiții care să-i garanteze demnitatea, să-i promoveze autonomia și să-i faciliteze participarea activă la viața colectivității (*Convenția cu privire la Drepturile Copilului*, p. 9).

Copiii cu dizabilități trebuie informați și învățați să își cunoască drepturile și să își onoreze responsabilitățile. Prezentăm, din experiența noastră profesională, unele sugestii metodologice care vizează dezideratele enunțate mai sus. Activitatea, constând din 2 sesiuni, a fost desfășurată în cadrul Centrului de Zi *Speranța* cu participarea copiilor cu dizabilități și a experților: Viorica Cojocaru, psiholog; Maria Lungu, pedagog; Doina Guci, specialist în domeniul protecției copilului; Tatiana Jalbă, asistent social; Victoria, persoană căreia i s-au încălcat unele drepturi.

Activitate educațională: 20 noiembrie – Ziua Mondială a Drepturilor Copilului

Obiective:

- stabilirea principalelor etape de constituire a mecanismelor de protejare a drepturilor omului/copilului;
- prezentarea informației referitoare la organizațiile internaționale/naționale abilitate cu protejarea drepturilor omului/copilului;
- analiza *Convenției cu privire la Drepturile Copilului*;
- studierea, în baza *Convenției cu privire la Drepturile Copilului*, a categoriilor de drepturi: politice, civile, sociale, economice, drepturi ce țin de mediul înconjurător;
- determinarea responsabilităților ce derivă din drepturile copiilor;
- identificarea unor soluții pentru cazurile de nerespectare a drepturilor copilului;
- aprecierea importanței cunoașterii și respectării drepturilor și responsabilităților copilului.

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII:

Sesiunea I (90 min.): *De la drepturi la responsabilități*

1. Evocare (20 min.)

Participanții primesc câte o fișă pe care o semnează și pe care descriu o situație când li s-a respectat un drept și o situație când li s-a încălcat un drept. Cazurile înregistrate sînt prezentate în plen.

N.B. În funcție de dizabilitate, unii copii doar vor relata sau vor scrie fiind ajutați de asistent.

Formatorul inițiază o discuție în care se elucidează tangența dintre sarcina propusă și genericul activității, astfel încît participanții află/își amintesc că la 20 noiembrie 1989 Adunarea Generală a ONU a adoptat *Convenția cu privire la Drepturile Copilului* și că R.Moldova a ratificat această Convenție în 1993.

2. Realizare a sensului (55 min.)

- Miniprelegerea formatorului. În cadrul acesteia sînt prezentate cele mai importante etape în obținerea egalității în drepturi a tuturor cetățenilor Planetei (*Anexa 1*).
- Participanții sînt repartizați în 4 gupuri. Fiecare grup primește cîte o copie a *Convenției cu privire la Drepturile Copilului*, realizînd următoarele sarcini: să stabilească care sînt categoriile de drepturi ale copilului; să selecteze 4-5 drepturi și în baza lor să identifice responsabilitățile.
- Grupurile prezintă posterele cu rezultatul muncii. Se inițiază o discuție dirijată, participanții urmînd să răspundă la întrebarea: *Care sînt organizațiile în domeniul protecției drepturilor omului/copilului?* Eventual, formatorul poate completa răspunsul copiilor cu ajutorul informației din *Anexele 2 și 3*.

3. Reflecție (15 min.)

Participanții sînt rugați să releve ce au aflat nou în cadrul acestei sesiuni și să numească o situație din viață când vor avea nevoie să aplice cunoștințele achiziționate.

Sesiunea II (90 min.). Discuție-panel: *Respectarea drepturilor și responsabilităților – obligațiune a fiecăruia*

Context: Formatorul anunță că activitatea se va derula sub forma unei discuții-panel, explicând ce reprezintă aceasta și care este modalitatea de desfășurare: *Discuția-panel este o formă de dezbateră a unei probleme, cu implicarea a 2 tipuri de participanți – experții și publicul. Specificul acesteia constă în faptul că întrebările publicului adresate experților se formulează în scris și nu se semnează, astfel încât participanții pot aborda și subiecte mai delicate. Întrebările notate pe fișe sînt transmise de moderator experților. Experții sînt profesioniști în domeniu, publicul – un grup de persoane interesate/vizate de problematica abordată.*

N.B. În cazul cînd un participant are dificultăți de scriere, este ajutat de un asistent.

Desfășurarea ședinței. 1. Moderatorul prezintă subiectul discuției și experții, așezați la mese față în față cu publicul, își expun experiența personală în domeniul profesat. Participanții sînt anunțați din start că, din moment ce încep prezentările, pot porce la formularea de întrebări. Moderatorul adună fișele și le distribuie experților care, pe parcurs, răspund la întrebări.

Discuția continuă pînă la epuizarea întrebărilor, acestea vizînd, în fond, soluționarea unor cazuri de încălcare a drepturilor copilului, inclusiv a copiilor cu dizabilități, la școală și în comunitate, rezolvarea unor situații de conflict elev-elev, elev-profesor, copil-părinte ș.a.

Debrifarea ședinței. După încheierea discuției-panel se recurge la analiza acesteia, identificîndu-se avantajele și dezavantajele unei asemenea forme de activitate și stabilindu-se dacă răspunsurile experților au fost pe potriva așteptărilor.

Evaluarea activității. Participanții sînt solicitați să își expună opinia pe marginea activității, răspunzînd la întrebările: *Ce cunoștințe noi ați achiziționat? Care dintre ele vă vor fi de folos în viața de zi cu zi?* etc.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. *Convenția cu privire la Drepturile Copilului*, UNICEF.
2. *Declarația Universală a Drepturilor Omului*, ONU.
3. *În apărarea drepturilor omului*. Ghid practic la caseta video, Strasbourg, 1998.
4. *Noi și Legea. Ghid pentru profesori*, Ed. Litera, Ch., 2001.



Etape importante ale constituirii mecanismului de protecție a drepturilor omului

Magna Carta (Anglia, 1215)

Declarația de independență a Statelor Unite ale Americii (1776)

Declarația Drepturilor Omului și a cetățeanului (Franța, 1789)

Carta Națiunilor Unite (San-Francisco, 1945)

Declarația Universală a Drepturilor Omului (ONU, 1948)

Convenția Europeană pentru Drepturile Omului (Roma, 1950)

Convenția cu privire la Drepturile Copilului (ONU, 1989)

Constituțiile naționale

Categorii ale drepturilor copilului

1. Drepturi politice

Sînt drepturi care le asigură copiilor participarea la viața politică a comunității și societății și includ:

- a) dreptul de a spune ce crezi;
- b) dreptul de a avea acces la informație;
- c) dreptul de a participa la întruniri în mod liber.

2. Drepturi civile

Sînt drepturi care le asigură copiilor libertatea și egalitatea șanselor:

- a) dreptul la libertate;
- b) dreptul la egalitate;
- c) dreptul de a nu fi atacat și torturat.

3. Drepturi sociale și economice

Sînt drepturi ce le oferă copiilor oportunitatea de a participa la viața socială, economică și culturală a școlii și a comunității.

4. Drepturi ce țin de mediul înconjurător și de dezvoltare

Drepturile ce țin de mediul înconjurător presupun că, de fapt, copiii au dreptul să exise într-un mediu care este curat, nepoluat și protejat de distrugere și includ: dreptul la progres cultural, politic și economic.

Organizații în domeniul protecției drepturilor omului/copilului

Internaționale:

Organizația Națiunilor Unite (ONU)

Comitetul pentru Drepturile Copilului

Consiliul Europei

Curtea Europeană a Drepturilor Omului

Naționale:

Centrul pentru Drepturile Omului

Biroul Consiliului Europei

Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC)

Comitetul Helsinki pentru Drepturile Omului

Centrul de Zi "Speranța"

Societatea Independentă pentru Educație și Drepturile Omului (SIE-DO)

Organizația "Salvați copiii"

UNICEF Moldova

Termenul *dificultăți de învățare* semnifică întârzierile (retardul) în însușirea unei/unor discipline școlare sau a întregului set de discipline. El este utilizat atunci când un elev are performanțe slabe, în pofida unui potențial intelectual normal. Dificultățile de învățare se manifestă cu predilecție în zona capacităților instrumentale: vorbire, scriere, citire, calcul și își au originea în:

- disfuncții ușoare perceptivă și psihomotorii;
- disfuncții ale schemei corporale și lateralității corporale;
- orientare spațială deficitară;
- orientare temporală deficitară.

SCURT ISTORIC:

Sintagma *dizabilități de învățare* (*learning disabilities*) a fost folosită pentru prima dată în anii 1962-1963, fiind ulterior înlocuită prin *dificultăți de învățare* (DÎ). Pe parcursul anilor, specialiștii în domeniu au oferit diverse definiții, evidențiind complexitatea fenomenului abordat cu referire expresă la copii și la procesul de învățare.

Prima definiție a fost dată de S. Kirk (SUA): „*Dificultatea de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Aceasta nu este însă rezultatul întârzierii mentale, al deficiențelor senzoriale sau al factorilor culturali și instrucționali.*”

În opinia lui Bateman (1965), „*copiii ce prezintă dificultăți de învățare manifestă o discrepanță educativă semnificativă între potențialul lor intelectual estimat și nivelul actual de performanță, discrepanță asociată cu tulburări bazice în procesele de învățare care pot fi sau nu conectate cu disfuncții demonstrabile ale sistemului nervos central, dar care nu sînt consecința întârzierii mentale generalizate, a carențelor culturale sau educative, a tulburărilor emoționale severe sau a unor deficiențe senzoriale.*”

Comitetul Interagențiilor pentru Dificultăți de Învățare (ICLD, 1987) propune o definiție mai extinsă și mai exactă: „*Dificultățile de învățare sînt un termen generic cu referire la un grup de tulburări ce se exprimă prin deficiențe semnificative în achiziționarea și utilizarea limbajului, a vorbirii, a scrierii, a citirii (literizării, silabisirii), a raționamentului și abilităților matematice, precum și a unor abilități sociale. Respectivul tulburări sînt intrinseci individului, presupunîndu-se a fi datorate unor disfuncții minimale ale sistemului nervos central.*”

Termenul *dificultăți de învățare* corelează cu o serie de alte concepte:

Dificultăți școlare – reprezintă momentele de stagnare și de desfășurare necorespunzătoare a activității de cunoaștere în procesul învățării școlare.

Inabilități școlare – ansamblu de dificultăți sau deficite intelectuale, emoționale și relaționale de tip școlar. Se manifestă într-o paletă largă de incapacități de natură școlară, consecință a unor deficite de ordin divers care, atunci când individul nu este supus unui program

educațional adecvat, pot avea un caracter definitiv.

Inadaptare școlară – desemnează dificultățile de inserție în mediul școlar sau de reinserție în circuitul „normal” școlar.

Situație de risc școlar – elevii în situație de risc școlar se află în pericol de a nu reuși să își completeze educația cu abilități necesare supraviețuirii în lumea modernă, într-o societate tehnologică. Printre cauze enumerăm următoarele probleme școlare: motivație slabă, frecvență redusă, realizări scăzute etc.

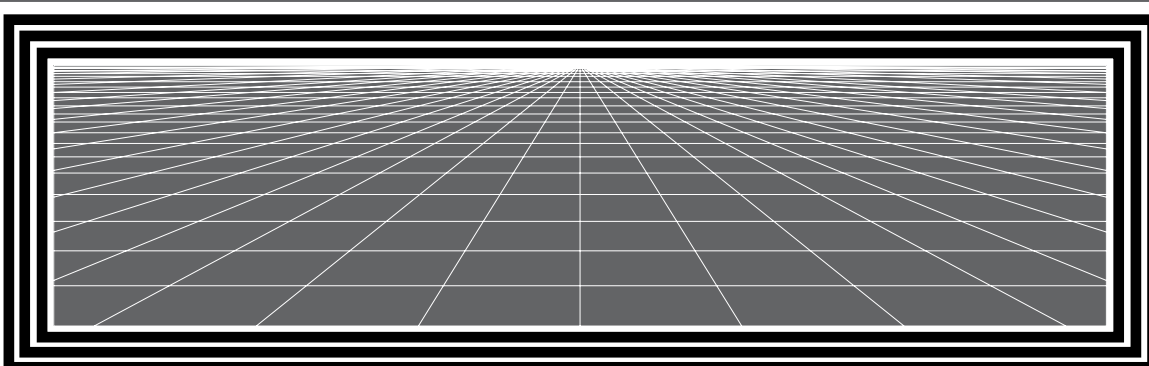
Tulburarea de învățare specifică desemnează un ansamblu eterogen de manifestare a dificultăților în următoarele arii: ascultare, vorbire, lectură, scriere, raționament și abilități matematice. Se caracterizează prin:

- atenție ușor de distras și capacitate redusă de concentrare;
- acte motorii cu nivel scăzut al motricității (generale și fine) și al coordonării spațiale;
- prelucrare deficitară a informațiilor auditive și vizuale, cu dificultăți în recunoașterea sunetelor, dar nu și a literelor și cuvintelor scrise;
- tulburări ale limbajului oral (vocabular slab dezvoltat), dificultăți de citire (recunoaștere, decodificare și înțelegere a cuvintelor citite);
- dificultăți de scriere;
- slaba însușire a simbolurilor, a calculului matematic, a noțiunilor spațiale și temporale.

Tulburările instrumentale țin de abordarea psihopedagogică a dezvoltării, focalizată pe ideea instrumentării adaptării copilului la realitate; reprezintă tulburări ale mecanismelor funcționale considerate ca principale instrumente ale învățării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Dicționar de pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 2001.
2. Ungureanu, D., *Copii cu dificultăți de învățare*, EDP, Buc., 1998.
3. Vrasmaș, E., *Dificultăți de învățare în școală: domeniu nou de studiu și aplicație*, Ed. V & I Integral, Buc., 2007.
4. Vrasmaș, T., *Învățămîntul integrat și/sau incluziv*, Ed. Aramis, Buc., 2001.
5. www.copil-speranta.ro



MAPAMOND PEDAGOGIC



Eugen PALADE

Centrul "Educația 2000+", România

Apărută în colecția *Atelier 2000+*, cartea se adresează directorilor de școli, inspectorilor școlari, profesorilor, dar și oricărei alte persoane interesate de problematica calității în educație. Așadar, cartea răspunde, în primul rând, nevoilor celor chemați să asigure o educație de calitate pe măsura așteptărilor elevilor, a familiilor din care provin, a intereselor pe termen mediu și lung ale comunităților din care aceștia fac parte, avîndu-se în vedere necesitatea corelării cu standardele de calitate ale statelor membre ale Uniunii Europene.

În al doilea rînd, autorul răspunde unei nevoi sociale, reflectate în sporirea semnificativă a interesului publicului față de problematica educației. În contextul permanentelor schimbări din educație, dar și al creșterii considerabile a bugetelor din ultimii ani, tot mai mulți cetățeni își pun întrebări legate de eficiența cu care sînt cheltuite aceste fonduri, despre destinația acestora (este una echitabilă?), dar și, în egală măsură, despre calitatea oferită de instituțiile beneficiare ale respectivelor bugete și programe de reformă.

Lucrarea nu își propune să dea un răspuns unic, tranșant acestei vaste problematice. Autorul se concentrează asupra calității educației, subiect de mare actualitate atît în România, cît și în Uniunea Europeană. Se pornește de la constatarea inexistenței unor standarde de calitate proprii spațiului comunitar, calitatea educației continuînd să fie puternic dependentă de valorile promovate în societate, de calitatea politicilor și strategiilor

Șerban Iosifescu *Calitatea educației: concept, principii, metodologii*

Editura Educația 2000+,

București, 2008

educaționale existente la nivel național, de contextul social, politic și economic specific fiecărei țări, dar și de evoluția conceptului de calitate în sine. Pornind de la aceste realități, autorul încearcă o abordare pragmatică, construită pe cel puțin două direcții:

- calitatea în educație trebuie înțeleasă ca *valoare adăugată*, adică ca acel ceva (competențe, cunoștințe) pe care niște copii reali le dobîndesc ca urmare a frecventării școlii;
- calitatea în educație nu este un concept care se adresează elitelor, aceasta trebuie să se producă efectiv în toate mediile sociale și, mai cu seamă, în cele defavorizate (zona rurală, mici orașe monoindustriale, periferia marilor orașe etc.).



Calitatea educației: concept, principii, metodologii este structurată în opt capitole care propun o abordare comprehensivă a conceptului de calitate în educație. Ca în orice demers științific, se pornește de la definirea conceptelor. Astfel, în capitolul întâi se face o trecere în revistă a diferitelor înțelesuri ale conceptului de calitate, cu aplicabilitate directă la specificitățile presupuse de utilizarea sa în domeniul educațional. De asemenea, cititorul are prilejul de a intra în contact cu concepte înrudite precum cele de control al calității, asigurare a calității sau benchmarking, extrem de utile din perspectiva practicianului.

Capitolul al doilea tratează o problemă cu mare valență culturală: raportul dintre calitate și valori. Autorul subliniază cu acest prilej profunda încărcătură axiologică a conceptului de calitate, practic neputându-se vorbi de calitate în educație în afara setului de valori promovate de societate. Cu titlul de exemplu, sînt enumerate atît valorile propuse de legislația românească în domeniu, cît și cele promovate în alte state ale Uniunii Europene. Nu sînt uitate nici tensiunile și dilemele cu încărcătură axiologică generate de existența mai multor poli valorici.

Cel de-al treilea capitol al lucrării face o amplă trecere în revistă a evoluției conceptului de calitate în educație, fiind puse în evidență două abordări privind calitatea în educație. Prima se referă la îmbunătățirea calității componentelor-cheie ale sistemului (corpul profesoral, activitatea elevilor, curriculumul, evaluarea rezultatelor școlare, mediul educațional, managementul școlar, pregătirea profesională). Cea de-a doua abordare privește îmbunătățirea relațiilor dintre componentele sistemului și asigurarea internă a calității. Abordărilor tradiționale li se adaugă cele ale anilor '80 care pun accent pe eficiența sistemului educațional (satisfacția grupurilor de interes, răspunderea publică).

Capitolul al patrulea tratează chestiunea modelelor

de management al calității. Pornind de la abordare de tip ISO, autorul trece în revistă modelul *Total Quality Management* (TQM) și se oprește la *European Foundation for Quality Management* (EFQM), model de excelență european. În aceeași ordine de idei, capitolul cinci prezintă modelele care pun accent pe asumarea calității ca prioritate absolută și pe autoevaluarea nivelului de realizarea a acesteia. Sînt prezentate atît modele precum *How Good is our School?* sau *Ghidul European de autoevaluare*, cît și inițiativele românești în domeniu.

Capitolul șase sintetizează abordările europene și internaționale în domeniul calității educației. Cu acest prilej sînt menționate următoarele documente: *Recomandarea Parlamentului și a Consiliului privind cooperarea europeană în evaluarea calității educației școlare* (2000) sau *Raportul European privind indicatorii calității învățării permanente* (2002). De asemenea, sînt abordate documentele care fundamentează calitatea învățămîntului superior (*Procesul Bologna*), *Cadrul Comun European privind Asigurarea Calității în Educație și Formarea Profesională* (CQEF), conceptul *Educație pentru toți*.

Ultimele două capitole se referă la cultura calității în învățămîntul românesc și la asigurarea calității educației în România. Sînt avute în vedere elementele de cultură organizațională specifice școlii românești, subliniindu-se atît plusurile, cît și limitele specifice, și implicațiile lor asupra culturii calității în școala românească. De asemenea, se face o trecere în revistă a cadrului legislativ și instituțional de natură să promoveze calitatea în sistemul românesc de învățămînt.

În fine, lucrarea propune o convingătoare bibliografie și prezintă cîteva dintre cele mai utile instrumente de lucru proprii managementului calității în educație.

Deosebita calitate a lucrării este recomandată și de autorul acesteia: Șerban Iosifescu, unul dintre cei mai cunoscuți specialiști români în domeniul managementului școlar și asigurării calității în educație. Studiile și lucrările de specialitate sînt completate de o bogată experiență acumulată în urma aplicării în practică a teoriilor și conceptelor cu care operează. Între cele mai relevante momente care i-au consolidat calitatea de expert în domeniu menționăm anii 1997-2002, cînd a coordonat componenta *Management și Finanțare* din cadrul Proiectului de reformă a Învățămîntului Preuniversitar finanțat de Banca Mondială și de Guvernul României. De asemenea, din anul 2007 Șerban Iosifescu ocupă funcția de Președinte al Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățămîntul Preuniversitar (ARACIP).

Toate aceste se constituie în tot atîtea argumente pentru o lectură aprofundată a lucrării *Calitatea educației: concept, principii, metodologii* pe care v-o propune Centrul *Educația 2000+*, București.

Lectură plăcută!





Școlile prietenoase copilului

UNICEF a elaborat un cadru conceptual pentru școlile și sistemele educaționale prietenoase copilului, în care drepturile acestuia sînt respectate. Respectivul școli sînt „incluzive, cu un mediu sănătos și protector pentru toți copiii, eficiente în ce privește modul de activitate cu copiii și implică atît familia, cît și întregă comunitate” (Shaeffer, 1999).

Conform acestui cadru conceptual:

- ✓ Școala este un mediu personal și social important pentru elevi. O școală prietenoasă oferă un mediu sigur din punct de vedere fizic, emoțional și psihologic fiecărui elev.
- ✓ Profesorii reprezintă singurul și cel mai important factor în crearea unui mediu eficient pentru incluziunea școlară.
- ✓ Copiii sînt înzestrați de la natură cu facultatea de a învăța. Aceasta însă poate fi uneori compromisă. O școală prietenoasă copilului recunoaște, încurajează și sprijină dezvoltarea capacității de a învăța a elevilor săi prin cultură școlară, modalități de predare adecvate și conținuturi curriculare axate pe învățare continuă și pe cel ce învață.
- ✓ O școală este și se poate numi prietenoasă copilului în măsura în care dispune de sprijinul și colaborarea cu părinții și familiile elevilor.
- ✓ Școlile prietenoase au scopul de a dezvolta un mediu în care copiii să fie motivați și capabili să învețe. Colectivul pedagogic este prietenos și binevoitor cu copiii, avînd grijă de sănătatea și siguranța acestora.

Cadrul conceptual privind școlile prietenoase copilului

Toate sistemele și instituțiile sociale care, într-un fel sau altul, vizează copilul ar trebui să se bazeze pe principiile *Convenției privind Drepturile Copilului*. Școala prietenoasă copilului nu trebuie doar să-l ajute pe acesta să își realizeze dreptul la educație de calitate. În sarcina unei asemenea școli intră și multe altele: să îi învețe pe copii cum să facă față provocărilor noului mileniu; să le ofere spații de studiu sigure și protectoare, lipsite de violență; să ridice moralul și să sporească motivația profesorilor; să mobilizeze societatea în sprijinul învățămîntului.

O asemenea școală are două caracteristici de bază:

- este **în căutarea copilului** – care identifică copiii excluși cu scopul de a-i include în procesul de învățare; care tratează copilul ca subiect al educației cu responsabilități și drepturi, asumîndu-și obligația de a i le respecta; care contribuie la monitorizarea respectării drepturilor și asigurării bunăstării tuturor copiilor din comunitate;
- este **centrată pe copil** – care acționează întru apărarea intereselor acestuia, ajutîndu-l să își realizeze la maximum potențialul; care este interesată atît de copil în integritatea sa (inclusiv de sănătate, alimentație, bunăstare), cît și de ceea ce i se întîmplă acestuia în familie și în comunitate.

O școală prietenoasă copilului comportă mai multe aspecte esențiale.

Aceasta este o **școală incluzivă**, deoarece:

- nu exclude, nu discriminează pe nimeni și nu creează stereotipuri pe baza diferențelor de orice tip;
- prestează servicii educaționale obligatorii gratuite, accesibile în special pentru familiile și copiii din grupurile de risc;
- respectă diversitatea și asigură accesul egal la educație pentru toți copiii (copii nevoiți să muncească, copii aparținînd unor minorități naționale, copii afectați de HIV/SIDA, copii cu dizabilități, copii victime ale exploatarei și violenței etc.);
- răspunde diversității, făcînd față diferitelor circumstanțe și nevoi ale copiilor, indiferent de gen, clasă socială, grup etnic, grad de abilitate etc.

Aceasta este o **școală care asigură o învățare eficientă**, deoarece:

- promovează o instruire de calitate, individualizată, adecvată nivelului de dezvoltare și stilurilor de învățare ale fiecărui copil; aplică metode de învățare active, de colaborare, în stil democratic;
- oferă conținuturi bine structurate, materiale și resurse didactice de calitate;
- îmbunătățește competențele profesorilor, îi susține moral și material, oferindu-le posibilități de creștere profesională și salarială;
- sprijină obținerea de rezultate, determinînd și ajutîndu-i pe elevi să înțeleagă ce nevoi de învățare au, dar, mai ales, învățîndu-i cum să învețe.

Aceasta este o școală care **oferă un climat sănătos și protector pentru copii**, deoarece:

- asigură un mediu de învățare prielnic, igienic și sigur, cu facilități sanitare și săli de clasă adecvate, cu politici și practici ce promovează un mod de viață sănătos (de ex., o școală fără droguri, fără pedepse corporale și hărțuire), cu servicii medicale și de consiliere;
- formează elevilor deprinderi de viață necesare;
- promovează sănătatea fizică, psihică și socioemoțională a profesorilor și elevilor;
- contribuie la protecția copiilor de abuz și violență;
- oferă experiențe pozitive.

Această școală **acordă atenție dimensiunii de gen**, deoarece:

- promovează echitatea de gen și asigurarea de șanse egale pentru educație și performanțe;
- elimină stereotipurile de gen;
- garantează implementarea unor curricula, manuale și procese de predare-învățare nediscriminatorii din perspectiva de gen;
- promovează respectul pentru drepturile și demnitatea celorlalți.

Această școală **implică activ copiii, familiile și comunitățile**, deoarece:

- este centrată pe copil, promovând participarea acestuia la viața școlară;

- este axată pe familie, urmărind să contribuie la consolidarea familiilor în calitatea lor de factor primordial de creștere, educație și îngrijire a copilului și la stabilirea unor relații armonioase între elevi, părinți și profesori;
- se bazează pe colaborarea cu întreaga comunitate, stimulând parteneriatele educaționale și colaborând cu alți actanți pentru a asigura respectarea drepturilor copilului.

Experiența demonstrează că un asemenea cadru conceptual al școlii prietenoase copilului constituie un instrument eficient de asigurare a drepturilor copiilor și de oferire a unei educații de calitate.

La nivel național, ministerele de resort, agențiile de dezvoltare și organizațiile, reprezentând societatea civilă, pot folosi acest cadru în calitate de ghid normativ pentru politici și programe care să vizeze crearea de sisteme și medii de învățare prietenoase copilului, rezultând atât în sporirea alocațiilor pentru învățământ, cât și în modernizarea programelor de formare continuă a cadrelor didactice.

La nivel local, pentru profesori, manageri școlari, părinți și alți membri ai comunității, cadrul poate constitui un scop de realizat, un instrument pentru autoevaluare, planificare și management eficient, precum și un mijloc de mobilizare a comunității în vederea realizării unei educații de calitate și respectării drepturilor copilului.

http://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html

Traducere din engleză: Anastasia CHICU



Stimați manageri ai instituțiilor de învățământ general și liceal, stimați profesori-diriginți!

Vă informăm că acum aveți posibilitatea să completați biblioteca Dvs. profesională cu setul didactic, destinat activității de dirigenție, compus din:

ghidul operațional ÎNVĂȚĂ SĂ FIU (60 lei) și auxiliarul CITIND, ÎNVĂȚĂ SĂ FIU (40 lei).

Vă asigurăm că materialele prezentate în aceste lucrări vor contribui la optimizarea activității de dirigenție, facilitând procesul de planificare a muncii și reducând cu mult efortul și timpul Dvs.!

Cărțile pot fi procurate la Centrul Educațional PRO DIDACTICA atât individual, cât și de fiecare instituție de învățământ pentru bibliotecă.

Pentru informații:

Str. Armenească, nr.13

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Telefoane de contact:

54 25 56; 54 19 94





Liliana
SARANCIUC-GORDEA

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Conexiuni ale educației ecologice și educației axiologice

Educația ecologică s-a conturat la începutul anilor '70 ai sec. XX în rezultatul conștientizării globale a impactului intervențiilor umane nechibzuite și iresponsabile asupra echilibrului în sistemul ecologic planetar. De rînd cu alte direcții ale *noilor educații*, educația ecologică s-a statornicit ca o strategie de rezolvare a problemelor stringente ale contemporaneității prin antrenarea valorilor în interiorul cărora ființează (G. Văideanu). Completînd palmaresul finalităților educaționale (V. Landsheere; T. Cozma; M. Călin), aceasta vizează baza formării atitudinilor și valorilor fundamentale în conformitate cu nevoile actuale și de perspectivă ale dezvoltării fiecărui individ și a civilizației umane în ansamblu.

Astfel, educația ecologică poate și trebuie să fie abordată ca o categorie a educației axiologice, deoarece promovează atitudini deschise, active, prospective (G. Berger), de tatonare (C. Freint), în contextul cărora valorile culturale, sociale, economice, politice îl ajută pe individ să descopere sensul propriului său destin (Conferința ONU asupra mediului înconjurător, Stockholm, 1972; Conferința interguvernamentală UNESCO, Tbilisi, 1977; Conferința generală UNESCO, 1989). La modul general, valorile promovate de educația ecologică se proliferază din diversitatea valorilor umane, care admit 3 modalități de explicare:

- *cultural-antropologică* – valoarea este un act social care apare în relația om-cunoașterea mediului natural;

- *cultural-filozofică* – valoarea este o relație funcțională între un obiect dorit și apreciat și un subiect care dorește acest obiect și îl apreciază;
- *cultural-psihologică* – valoarea este o trăire umană, o „exigență de conștiință” care se exprimă ca posibilitate de satisfacere a unor „năzuințe adînci, încrustate în însuși fondul natural al existenței omenești” (M. Mîciu).

O primă specificare demonstrează racordarea fidelă a valorilor promovate de educația ecologică la sistemul de valori ce exprimă, din perspectivă educativă, ceea ce este, ce poate deveni și ce trebuie să fie omul:

- *valori general-umane*: Adevărul, Binele, Dreptatea, Frumosul;
- *valori democratice*: Libertatea, Drepturile și obligațiunile omului, Solidaritatea, Toleranța;
- *valori vitale*: Sănătatea (fizică și mentală), Tonusul și forța fizică, Frumusețea și armonia organismului, Starea de echilibru a mediului, Bunurile materiale și prosperitatea economică;
- *valori morale, politice, juridice și istorice*: Binele, Dreptatea, Curajul, Înțelepciunea, Independența, Suveranitatea, Legalitatea, Demnitatea etc.;
- *valori teoretice*: Adevărul, Evidența, Obiectivitatea, Sacrul.

Aceleași valori le găsim reflectate în Legea învățămîntului a R. Moldova:

- *valori fundamentale ale omenirii*: Viața, Adevărul, Binele, Frumosul, Sacrul, Dreptatea, Libertatea;
- *valori general-umane*: Terra, Patria, Familia, Munca, Cunoașterea, Cultura, Pacea, Omul;
- *valori naționale*: Bunătatea, Dragostea de muncă, Onestitatea, Cumsecădenia, Umanismul, Patriotismul, Responsabilitatea socială, Toleranța diferențelor culturale și religioase etc.

Pe fundalul acestora se evidențiază atitudinile

valorice de bază (față de om, viață, cultură, muncă, patrie), care constituie sistemul valoric de formare a componentelor fundamentale ale personalității: cultura modului sănătos de viață, cultura sexelor, cultura civică, cultura ecologică etc.

Componenta *cultura ecologică* vizează activitatea de educație a personalității, orientată spre armonizarea relațiilor acesteia cu mediul ambiant, și include:

- însușirea ideilor conceptuale și promovarea orientărilor valorice în domeniul ecologiei;
- asimilarea cunoștințelor științifice și practice despre procesele și fenomenele naturale;
- prognozarea consecințelor intervenției omului în mediul natural;
- cultivarea responsabilității pentru păstrarea mediului natural;
- cultivarea responsabilității pentru sănătatea proprie și a celor din jur ca valoare personală și socială;
- formarea competențelor de activitate ecologică (C. Sauchon, L. Brown).

Ideile prezentate relevă că orice sistem valoric implică problema educării în spiritul atitudinii față de valori, față de activitățile umane datorită cărora respectivele valori se creează, se păstrează, se folosesc. Așadar, sub aspect axiologic, educația ecologică se derulează în contextul material și spiritual de proiectare, formare și dezvoltare a atitudinilor fundamentale, determinat de 3 perspective globale ale modelului educațional contemporan: cultura națională, realitatea școlară și socială, obiectivele general-umane.

Procesul de înțelegere și însușire a valorilor influențează formele, scopurile și conținuturile educației, precum și evaluarea comportamentelor în contextul diverselor situații și relații educative posibile. Din această perspectivă, R. Hubert (1965) a realizat o structurare a valorilor pornind de la fazele dezvoltării psihogenetice a copilului. Fiecare perioadă, de la cea infantilă pînă la maturitate, se caracterizează nu numai printr-un set de interese mentale predominante și modalități specifice de adaptare la mediu, dar și printr-un corpus de valori prioritare la care individul se raportează în procesul de construire a modului personal de a fi:

- *perioada infantilă* (0-1 ani) – este caracterizată prin interesele biologice sau organo-afective; se centrează asupra valorilor vitale (de sănătate);
- *perioada primei copilării* (1-3 ani) – se manifestă interesele de tip kinetoperceptiv și glosic; aduce în prim-plan valorile senzuale (de plăcere);
- *cea de-a doua copilărie* (3-7 ani) – îi sînt specifice interesele ludico-practice; se pune accent pe valorile de apropiere (de achiziție);
- *cea de-a treia copilărie* (7-12 ani) – predomină interesele constructive; se îndreaptă către valorile

tehnice (de producție);

- *preadolescența* (12-14 ani) – dominată de interesele ludico-afective; face loc valorilor politice (de organizare);
- *adolescența* – se dezvoltă interesele socioabstracte și intelectuale; se concentrează în jurul valorilor culturale (de înțelegere);
- *faza matură* – este direcționată de nevoile trans-sociale, raționale; se orientează spre valori spirituale înalte (Adevărul, Bunătatea, Frumusețea, Dragostea, Pietatea).

În aceeași ordine de idei se înscrie și structura valorilor dominante ale educației în contextul de vîrstă, după T. Vianu:

- *vîrsta copilăriei fragede* – valorile vitale;
- *vîrsta timpurie* – valorile vitale și morale;
- *vîrsta copilăriei mici* – valorile vitale, morale și religioase;
- *vîrsta adolescenței timpurii* – valorile vitale, morale, religioase și teoretice;
- *vîrsta adolescenței mature* – valorile vitale, morale, religioase, teoretice și estetice;
- *vîrsta maturității* – valorile vitale, morale, religioase, teoretice, estetice, juridice, politice și economice.

Pe fundalul acestor structurări, M. Călin conchide că a educa din punct de vedere axiologic, la orice nivel al învățămîntului, înseamnă a-l instrui și învăța pe copil, tînar sau adult, pentru a prefera, a lua atitudine, a manifesta gusturi, predilecții, simpatii, dorințe, interese în spiritul umanității. Fiecare individ își construiește *un sistem de valori* propriu, acceptă *o ierarhie de valori* în calitate de scopuri și necesități ale activității sale vitale, proliferînd *orientarea valorică* personală (D. Brubaker, 1969; R. Hawley, 1975; C. De' Ath, 1991; S. Rassekh și G. Văideanu, 1987). Sistemul de valori al individului se caracterizează prin multinivelaritatea ce apare într-o structură ierarhică determinată de orientarea valorică (A. Boldescu) și se poate deosebi de sistemul de valori al grupului sau societății. Orientarea valorică este cea care reflectă infinita diversitate umană, pe cînd sistemul de valori exprimă unitatea grupului sau a societății.

Educația ecologică, privită ca o categorie a educației axiologice, este avansată prin necesitatea de formare a atitudinilor și de asimilare a valorilor, semnificînd ghidarea educatului în valorizarea resurselor mediului ambiant prin identificarea următoarelor aspecte:

- orice mediu este conștientizat de fiecare individ și de întreaga comunitate datorită valențelor pe care le „abordează” ca posibilitate, ca însușire, ca valoare, ca semnificație de dezvoltare;
- valorificarea în conștiința umană dezvăluie sensul de a pune în valoare ceva, a scoate în relief valoarea unui lucru, a unui obiect etc., a selecta

din valorile culturii pe cele ce răspund cerințelor epocii;

- valoarea este privită ca însușire a unor obiecte, fenomene, fapte, idei de a corespunde trebuințelor sociale și idealurilor generate de acestea, ca sumă a calităților ce dau preț unui obiect, unei ființe, unui fenomen, ca însemnătate, ca merit, dar și ca eficacitate, putere;
- mediul este acceptat cu sensul de aspect natural, cultural, social, ambiental, educațional; de ansamblu de factori ce afectează viața și dezvoltarea organismelor umane și nonumane [13].

Aceste aspecte confirmă că implicarea valorilor în orice acțiune pedagogică de ecoeducație generează un demers complex și de durată, constituit prin intercalarea a 2 procese:

- *procesul de cunoaștere a valorilor* prin împrejurările vieții, experiență personală, instruire școlară sistematică, autoinstruire opțională;
- *procesul de valorizare și de funcționare a valorilor* în societate și în viața cotidiană a omului (P. Andrei, 1997; A. Duțu, 1972).

Procesele vizate reperază soluțiile metodologice de promovare a valorilor educației ecologice într-o clasă școlară, necesitând armonizarea dimensiunilor decizionale și acționale comportate (R. Hawley, 1975):

a) dimensiunea decizională include:

- preferințele (*Ce îmi place cu adevărat?*);
- influențele (*Ce m-a condus spre această decizie? Cât de liber sînt în decizia mea?*);
- alternativele (*Mai sînt și alte alternative de a decide? Am gîndit suficient asupra acestor posibilități?*);
- consecințele (*Care sînt consecințele probabile sau posibile ale deciziei mele? Îmi asum toate riscurile și consecințele? Sînt benefice din punct de vedere social?*).

b) dimensiunea acțională include:

- acționarea (*Sînt capabil să realizez decizia luată? Acțiunile mele reflectă decizia luată?*);
- încorporarea (*Decizia mea reprezintă un scop personal pentru acțiunile mele viitoare?*).

De menționat că ultimii doi pași procedurali sînt foarte importanți, deoarece conexează comportamentul educatului cu atitudinile pe care le are la un moment dat. De ex., copiii sînt solicitați să aleagă o valoare legată de ocrotirea mediului înconjurător. Un elev se poate gîndi, de ex., la *Frumusețea naturii*. Învățătorul îl va pune în situația de a medita dacă alegerea a fost liberă, dar nu sugerată sau impusă, dacă a luat în calcul și alte alternative, dacă își poate asuma toate consecințele alegerii. În acest caz, decizia luată de elev i-ar putea ocaziona descoperirea că opțiunea sa nu este cea mai plauzibilă (nu dispune de mijloace adecvate, de timp suficient etc.)

și că, de fapt, o altă orientare (salubritatea mediului ambiant, respectul față de mediile de viață ale plantelor și animalelor etc.) ar fi fost mai potrivită.

Pentru realizarea unui asemenea exercițiu de valorizare, C. Cucuș (2000) recomandă să se creeze situații care să implice și să genereze:

- *deschiderea unei probleme, a unui orizont de valori*, defrișat și discutat prin întrebări de tipul: *Ce credeți despre? De ce este important? Merită să discutăm și despre...? Ce este mai bun, frumos, corect...?*;
- acceptarea gîndurilor, sentimentelor, ideilor altora, fără a le critica sau condamna, facilitînd *formarea respectului față de valorile împărtășite de alții*;
- stimularea gîndirii și trăirii fiecărui elev, astfel încît să ajungă la o modalitate comprehensivă de *evaluare pe cont propriu a unei serii de valori deocamdată neexperimentate*.

Marea dificultate în integrarea valorilor și formarea atitudinilor ecologice constă în faptul că aceste procese sînt lente și nu permit ipostazierea unor elemente imediat verificabile. Atitudinile nu pot fi descrise cu precizie și anticipate cu exactitate. Încorporarea unor atitudini nu se face instantaneu. Totodată, atitudinile și valorile ecologice se cultivă nu doar în cadrul educațional formal, dar și sub influența unor factori informali, a căror regie ține de reguli stocastice, abateri ce pot scăpa uneori exigențelor de valoare. Efectele demersurilor de educație ecologică sînt deci mai mult potențiale decît imediate, mai mult în viitor decît în prezent.

Dacă activitățile cognitive sînt permeabile la operaționalizări cu un comportament direct observabil, atunci activitățile afective nu pot fi definite întotdeauna operațional. De aceea, este oportun să abordăm procesul de învățare a valorilor și de construire a atitudinilor ecologice prin prisma conceptului de *operator psihoafectiv* (L. D'Hainaut, 1981) cu o structură trinivelară:

- *formarea unei convingeri sau a unei valori* (perceperea afectivă, acumularea afectivă și atribuirea);
- *aplicarea afectivă a unei convingeri existențiale sau evaluative și a unei valori instrumentale sau terminale*;
- *organizarea convingerilor și a valorilor* (ierarhizarea, combinarea valorilor sau a convingerilor compatibile și rezolvarea conflictelor dintre valori sau convingeri incompatibile).

Aceste trepte ale acțiunii de învățare a valorilor pot constitui prilejuri de meditație în cadrul proiectării obiectivelor și puncte de reper în desfășurarea proceselor ecoeducaționale (C. Cucuș, 2000). Rămîne în sarcina profesorului ca, în funcție de specificul situațiilor educaționale, să vizeze și realizarea unor finalități de cîmp

valoric ecologic benefic și stimulatив pentru elevi.

Sușținând ideile relevate în acest articol, conchidem o realitate simplă, dar esențială în plan ecoeducațional: *în atitudinea față de lucrurile mici se oglindește viitoarea atitudine față de lucrurile mari*. Educația ecologică trebuie să înceapă de la respectul față de ceea ce este umil și fără apărare. Cine prețuiește o floare, va prețui un copil, iar cine prețuiește un copil, va prețui un adult și un bătrîn. Este un lanț care ne ajută să urcăm spre o tănuită culme spirituală și dacă lipsește o verigă se compromite totul. Nu este suficient doar să ne gândim la aceste verigi, trebuie să le simțim, să le trăim, să le valorizăm și să ne direcționăm viața conștienți și responsabili de consecințele posibile, activînd tot spectrul competențelor dobîndite într-un cadru ecoaxiologic prosper.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrei, P., *Filozofia valorii*, Ed. Polirom, Buc., 1997.
2. Boldescu, A., *Formarea orientărilor axiologice ale elevilor//Limba și literatura. Repere identitare în context european*, Ed. Universității, Pitești, 2007.
3. Brubaker, D.; Simon, L., *Teacher as Decision Maker – REAL life cases to hone your people skills*, Crowin Press, Inc., Ney Jersey.

4. Călin, M., *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*, Ed. ALL, Buc., 1996.
5. Cuceș, C., *Pedagogie și axiologie*, EDP, Buc., 1995.
6. De'Ath, C., *Fundamentele antropologice și ecologice ale educației permanente*, EDP, Buc., 1991.
7. D'Hainaut, L., *Programe de învățămînt și educație permanentă*, EDP, Buc., 1981.
8. Hawley, R.; Hawley, I., *Human values in the classroom*, Hart Pub. Company, New York, 1975.
9. Hubert, R., *Traité de pédagogie générale*, PIJF, Paris, 1965.
10. Landsheere, G.; Landsheere, V., *Definirea obiectivelor educației*, EDP, Buc., 1979.
11. Păslaru, Vl.; Drăguțan, A.; Grîu, E., *Atitudini fundamentale*, Ed. Cartier Educațional, Ch., 2000.
12. Rassekh, S.; Văideanu, G., *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO, Paris, 1987.
13. *Valorificarea în curriculum a valențelor mediului rural, Ghid metodologic*, Ed. Știința, Ch., 2007.
14. Vianu, T., *Introducere în teoria valorilor, Opere*, vol. III, Ed. Minerva, Buc., 1979.



Irina CIOBANU

Liceul Teoretic "Gaudeamus", mun. Chișinău

Utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicație (TIC) în demersul didactic implică o altă gândire decît ceea ce se numea, cîndva, aplicarea cunoștințelor dintr-un domeniu în altul: a metodelor matematice (statistice) în economie sau lingvistică ori a celor chimice în biologie, adică a procedurilor *interdisciplinare*. Calculatorul este un instrument *transdisciplinar* prin definiție, el trebuie însușit și folosit, transgresînd limitele domeniilor/disciplinelor. Este imposibil să enumeri toate posibilitățile de utilizare a TIC; ar fi o tentativă similară celei de a numi toate

Calculatorul – un instrument transdisciplinar

cazurile de aplicare a competențelor de lectură și scriere. Totuși, dacă ne limităm la domeniul educațional (starea de azi a lucrurilor în această sferă), am putea identifica cîteva direcții. Nu ne vom referi aici la obiectivele *intradisciplinare* ale *Informaticii* ca disciplină școlară, dar vom menționa cîteva aspecte vizînd obiectivele *interdisciplinare* și cele *transdisciplinare*, legate de eficientizarea procesului de *predare-învățare cu ajutorul TIC*, de aplicarea unor *metode computerizate de evaluare*, de crearea unui *sistem informațional de evaluare și evidență a rezultatelor școlare, a dinamicii rezultatelor*.

Liceul Teoretic *Gaudeamus* este una dintre primele școli-pilot în care se aplică softurile educaționale, inclusiv pe platforma AeL (SIVECO, România S.A.) – sistem integrat de instruire asistată de calculator și gestiune a conținutului. Platforma de eLearning AeL oferă suport pentru predare și învățare, pentru testare și evaluare, pentru administrarea conținutului și monitorizarea procesului de învățămînt. Liceul dispune deci de un

laborator de soft educațional, oferit pentru lecții asistate de calculator la alte discipline decât *Informatica*, care este tot mai solicitat de profesori (circa 300 de ore în anul de studii 2007-2008, dintre care 30% – *Chimia*, 23% – *Biologia*, 8% – *Fizica*, 25% – *Științe sociale*).

Urmărind obiective educaționale generale, obiective manageriale, dar și intra-, inter- și chiar transdisciplinare, calculatorul și întreg sistemul TIC devin *instrumente indispensabile procesului educațional intern* (la nivel de instituție școlară).

Activitatea extracurriculară (cercuri, cluburi, cercetări științifice, dezbateri, site-ul liceului, centrul de presă, școli de vară etc.) este de neimaginat fără calculator, rețea locală, sisteme multimedia, Internet, la care elevii au acces permanent în afara orelor de curs. Despre multiplele inițiativă și realizarea acestora puteți afla pe site-ul <http://gaudeamus.md>.

TIC se aplică tot mai insistent în vederea asigurării unei *monitorizări eficiente a proceselor educaționale*, fie generale, fie pe discipline, fie a unor activități de management educațional.

În Liceul Teoretic *Gaudeamus* se utilizează, timp de 3 ani, un sistem criterial de evaluare a calității activității cadrelor didactice. Acesta include un set de caracteristici pentru al căror calcul este necesară acumularea, prelucrarea informațiilor – rezultatele evaluărilor inițiale și sumative (tematice), evidența absențelor, starea emoțională a elevilor la ore (teste realizate de psihologul liceului) – și introducerea lor în baze de date.

Aceleași tehnologii se aplică la nivelul *direcțiilor și departamentelor municipale, raionale și al sistemului educațional național*. Prin extensie, într-un caz, ori prin strictă specializare, în altul, folosirea TIC devine tot mai eficientă și mai frecventă în *instruirea la distanță*, în *instruirea continuă* și, la nivel global ori la nivel de clasă, ca variantă cu multiple posibilități, în *instruirea individuală*.

La etapa actuală, formarea continuă a profesorilor în domeniul utilizării TIC în educație este absolut necesară. Aducem câteva exemple de activități, realizate în liceul nostru în acest an de studiu: training cu profesorii participanți la proiectul pilot de implementare a softului educațional, seminar metodic municipal *Schimb de experiență în organizarea procesului didactic cu utilizarea TIC*, seminar practic *Resursele Internet în educație. Crearea blogurilor*, ore demonstrative în cadrul Conferinței Internaționale *Calitatea învățămîntului. Implementarea tehnologiilor informaționale în educație*. Dar formarea continuă la distanță trebuie să devină treptat dominantă.

În perspectivă, îmbinînd necesitățile și obiectivele instruirii continue cu obiectivele și tehnologiile instruirii la distanță, TIC pot deveni *instrumente operative de*

implementare a modificărilor curriculare curente, fără a convoca – la nivel național – toți profesorii disciplinei respective.

Asigurînd o nevoie permanentă de TIC, dictînd tot mai insistent necesitatea creării unei rețele educaționale transdisciplinare, calculatorul se transformă dintr-un obiect de studiu într-un instrument de lucru cu diverse posibilități de aplicare. Evidențiem doar 2 dintre variante:

- *instruirea elevului* pentru utilizarea calculatorului *ca instrument de lucru (pentru trebuințele proprii)*;
- *instruirea profesorilor de la alte discipline* pentru utilizarea calculatorului în predare.

De altfel, primele experiențe de utilizare a mijloacelor informaționale în didactică (nu ne referim aici la *Informatică* ca obiect de studiu) le-am aflat nu de la colegii-profesori, ci de la elevi. La apariția celor dintîi calculatoare în școală, la “serviciile” lor apelau doar cîțiva profesori, în general, pentru a culege texte și a le multiplica sub forma unor materiale didactice (teste, texte de analizat etc.). Elevii (cei preocupați de informatică) găseau pe Internet informații necesare pentru proiecte școlare și referate la geografie, biologie, fizică; le sintetizau, le machetau și le prezentau într-un design interesant și funcțional.

Focalizînd învățarea pe demersul elevului, așa cum presupune una dintre ideile transdisciplinarității, am putea – inversînd perspectiva didactică – să afirmăm: elevul (omul în genere) are anumite necesități, de informare și formare, pe care noi, profesorii, trebuie să i le satisfacem. Acestea depășesc perimetrul unei discipline și al unui ansamblu de discipline înrudite (interdisciplinaritate), solicitînd informații din diverse domenii (TIC este, în acest sens, un bun instrument pentru satisfacerea unei nevoi transdisciplinare ori a unui obiectiv transdisciplinar precum *curiozitatea și suscitarea ei*). Puțini „purtători de informație” ar putea concura, din această perspectivă, cu posibilitățile tehnologiilor informaționale și de comunicație. Și, oricît de mult se revoltă părinții copiilor care navighează excesiv pe Internet, acești copii îmi amintesc de cei de odinioară, stînd sub un copac, în iarbă ori ascunși într-o mansardă și ...citind cărți (nepermis de multe, în opinia unora).

O nevoie de natură transdisciplinară o are, de ex., elevul pornit în excursie. I-au prins bine sursele consultate în ajun: datele meteo pentru următoarele zile (Internet); accesoriile necesare (găsite cu ajutorul aceluiași sistem informațional); încălțămîntea aleasă la sfatul profului de *Educație fizică*; uimitor și surprinzător, dar l-au ajutat *Literatura și Istoria* (jurnalele de călătorie, capacitatea de a construi un itinerar cultural sau istoric interesant); în fine, *Geografia*, îngemînată

atît de firesc, în condițiile *plain air*-ului (termen din arta plastică), cu *Fizica și Chimia, și Biologia, și Psihologia*.

Transdisciplinaritatea e terenul unde “se realizează”, silogistic, perfect inteligibil, bancul: *Psihologia e pură biologie, biologia e pură chimie, chimia e pură fizică, fizica e număr și cantitate, adică e pură matematică* (lista poate fi extinsă/modificată/adaptată).

Calculatorul nu este numai un instrument pentru atingerea unor obiective curriculare. El îl poate motiva pe elev (dar și pe profesor) să aibă o *gîndire transdisciplinară, să vadă lumea într-o rețea de semne, „texte” și sisteme care se interpătrund*. Astfel, el îl poate ajuta pe „utilizator” să își formeze o *gîndire divergentă* (să formuleze mai multe ipoteze privind o situație, să stabilească raporturi, să își dezvolte spiritul inventiv și creativitatea); o *gîndire flexibilă* (de a trece ușor de la un subiect și o soluție la altele, reflectîndu-le în toată complexitatea). Să nu uităm că TIC sînt solicitate să *optimizeze, să prelucreze, să eficientizeze* informații.

Extrapolarea, un factor important al transdisciplinarității, se produce în cazul asocierii mai multor categorii de obiecte (calculatorul ne poate ajuta să realizăm operația de sintetizare) pentru a aplica, în contexte diferite și în rezolvarea celor mai diverse pro-

bleme de viață, cunoștințe și competențe, care solicită îmbinarea disciplinelor, dar și transgresarea limitelor acestora. Stabilirea de relații într-o rețea de obiecte și de probleme este „tabloul grafic” al funcționării calculatorului și întregului complex TIC. Noțiunea de *computer* vine din engleză, iar în engleză – din latină: *computo – computare* = a calcula (prin filieră franceză, de la acest cuvînt au provenit și *cont, contabil, contabilitate* etc.).

Mult mai interesantă este observația lui C.Noica (*Cuvînt împreună despre rostirea românească*): “Cînd cuvîntul *computer* ajunge în limba română, el îl regăsește aici pe un frate mai vechi: cuvîntul *cumpăt*, moștenit (nu împrumutat) de limba română. Ferice de poporul care, obținînd *computerul* (obiectul și cuvîntul), are deja, în tezaurul său de concepte, *cumpătul*. Or, *cumpătul*, care înseamnă și judecată dreaptă, și echilibru, este o *capacitate umană tipic transdisciplinară*”.

Evident, rolul TIC nu trebuie absolutizat și, în nici un caz, acestea nu trebuie privite ca un scop în sine. Respectivul mijloace trebuie utilizate adecvat și cu eficiență maximă, apelîndu-se la tehnică performantă, corespunzătoare provocărilor timpului. Orice aplicare de dragul rapoartelor și al „lecțiilor de paradă” pot “compromite” calculatorul ca instrument didactic.



Ana MUNTEAN

Liceul “Litterarum”, mun. Chișinău

Odată, un cuplu care adusese recent pe lume un copil, l-a vizitat pe Confucius. Proaspeții părinți au venit la filozof să-l întrebe cînd trebuie să înceapă educația copilului lor. Meditînd, el, le-a răspuns: „Ați întîrziat exact cu nouă luni”.

Motivele scrierii acestui articol sînt mai vechi. M-am întrebat adesea, precum au făcut-o și mulți părinți din toată lumea: „De ce Dumnezeu mi-a dat așa copil „cuminte”? De ce nu mă ascultă? De ce este agresiv? De ce între noi apar atîtea conflicte?”. Șirul de ce-urilor poate fi continuat, or, fiecare dintre noi are anumite disensiuni cu copilul.

“Ce înțelegi prin a educa?”

Nu mi-am propus să scriu despre educație la general, deoarece polițele librăriilor abundă de literatură de specialitate și nu cred că e posibil să cuprinzi necuprinsul. Vreau să vă împărtășesc cîteva gînduri despre oportunitatea unei educații bazate, în primul rînd, pe comunicarea dintre părinte și copil. De fapt, ce ne dorim noi de la copiii noștri? Să fie cuminți, să vorbească frumos, să ne asculte. Vrem multe, însă nu întotdeauna socoteala de-acasă se potrivește cu cea din tîrg. De ce sîntem atît de pretențioși față de copiii noștri și nu vrem să îi ascultăm atunci cînd încearcă să ne explice cauza unor acțiuni de-ale lor?

Psihologii susțin că uneori noi, părinții, exagerăm cu cerințele și restricțiile. Cu certitudine, una dintre problemele noastre, ale tuturor, este comunicarea, mai bine-zis lipsa ei. În goana de a le face pe toate, uităm că trebuie să purtăm un dialog continuu cu copilul nostru.

Vreau să vă povestesc o situație din viață care m-a determinat să îmi schimb modul de comunicare cu copilul meu. Începutul lui septembrie. Fiica mea a devenit elevă. Are de scris. Nu îi reușesc elementele literelor. Sînt foarte supărată. Fața mea spune totul: „Chiar e atît de greu să desenezi cîteva litere? M-am săturat să văd

ieroglifele astea!” Fiica se uită la mine și citește pe fața ei frică. Nu m-am gândit prea mult la ceea ce am spus. M-a interesat doar faptul că nu face ceea ce i se cere. Atît. Credeți că dacă am fost agresivă s-a schimbat ceva? Nu. Replici dure de acest gen au mai fost și cu alte ocazii. Pînă cînd, într-o discuție despre situația descrisă mai sus, o (fostă) profesoară din facultate mi-a sugerat că, pentru a obține rezultatele scontate, ar fi fost mai nimerit să mă comport altfel. Atunci am purces să caut prin diverse surse răspunsuri la întrebările mele (care nu întîrziu să apară). Am început să îmi analizez comportamentul și atitudinea față de copil. Am observat primele efecte și m-am bucurat (apropos, este un enunț învătut tot în procesul remodelării).

Acum, dacă văd că fiicele mele nu-i izbutesc anumite lucruri, mă implic și o ajut, încurajînd-o: „*Ai scris acest rînd mai bine decît cealaltă. Mă bucur că reușești!*”.

Regula de aur a comunicării dintre părinte și copil este deci următoarea: *trebuie să simțim și noi ceea ce simte copilul nostru, să înțelegem ce trăiește el în momentul respectiv și abia apoi să îi cerem să facă ceva.*

Cum putem realiza acest lucru? Simplu. Situația pe care am descris-o poate fi re-creată astfel: văzînd că ceva nu-i reușește copilului, nu ridicăm vocea, nu facem gesturi necontrolate, ci îi spunem: „*Ești supărat(ă) că nu izbutești. Hai să exersăm pe maculator*”. În acest caz îl/o vom încuraja și vom evita complexele (din păcate, prea multe pe parcursul vieții).

„*Cine seamănă vînt culege furtună*”, spune înțelepciunea populară. Proverbul elucidează cum nu se poate mai bine faptul că dacă agresăm copilul fie și verbal (replici de genul „*Ce copil nerecunoscător am crescut!*”, „*Cîte am făcut pentru el/ea și uite cum vorbește!*” nu sînt rare în zilele noastre), mai tîrziu el se va comporta cu cei din jur și chiar cu noi în aceeași manieră. Acționează legea bumerangului. Cred că noi, părinții, trebuie să înțelegem că avem în față nu o marionetă sau un robot, ci o personalitate în formare.

Dragi părinți și profesori, meditați vizavi de atitudinea pe care o aveți față de copiii pe care îi educați, deoarece de aceasta depinde cît de buni, deștepți, toleranți, iubitori și înțelegători vor crește ei.



AICI ȘI ACUM! OFERTĂ DE FORMARE 2008-2009 PENTRU CADRE DIDACTICE ȘI MANAGERIALE

În anul curent de studii, Vă oferim următoarele servicii de formare, pe baza licenței ser. A MMII nr. 028438 a Camerei de Licențiere a R. Moldova:

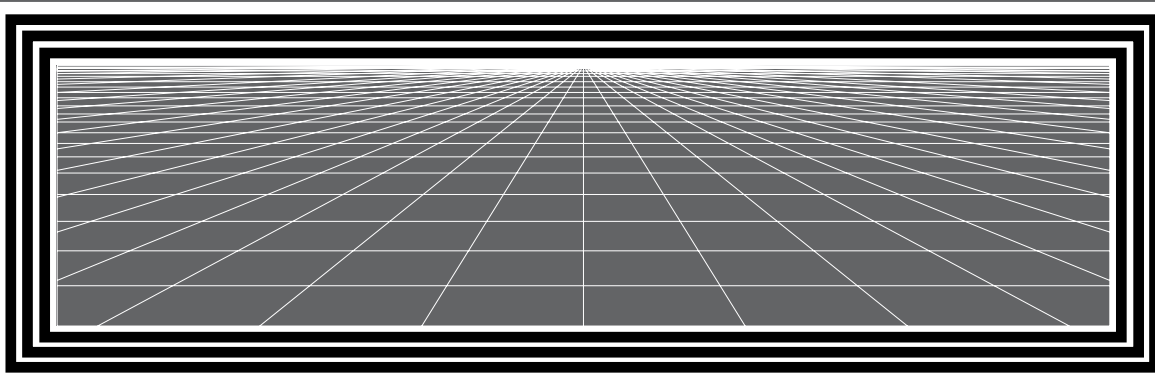
- Formare de competențe prin strategii didactice interactive;
- Cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală. Aspecte psihologice în lucrul cu elevii (program pentru diriginți în baza setului operațional ÎNVĂȚ SĂ FIU);
- Educație pentru echitate de gen și șanse egale (program de 1-3 zile pentru diriginți și directori adjuncți pentru educație);
- Depășirea dificultăților la lectură și scriere (seminar pentru învățătorii claselor primare);
- O oră pentru lectură (seminar pentru învățătorii claselor primare);
- Psihopedagogie generală;
- Didactici particulare la fiecare disciplină;
- Evaluarea reușitei școlare;
- Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice;
- Management educațional;
- Program pentru psihologi școlari;

- Educație pentru toleranță;
- Educație pentru dezvoltarea comunității;
- Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova – Să ne cunoaștem mai bine/Узнаем друг друга лучше (curs opțional de educație interculturală pentru înțelegerea alterității prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în Republica Moldova: (română, ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară) în limbile româna și rusă).

Costul pentru fiecare program de formare va fi stabilit în funcție de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanți, locul desfășurării, distanța pînă la localitate, pauză cafea, prînz etc.).

Telefoane de contact: tel.: (+373 22) 54 25 56,
54 19 94; fax: (+373 22) 54 41 99;
e-mail: Inahaba@prodidactica.md

Lilia NAHABA,
Coordonator Program Servicii
Centrul Educațional PRO DIDACTICA



EXERCITO, ERGO SUM



Angela TOMIȚĂ

Liceul Teoretic "M. Eminescu", mun. Chișinău

Lectura între necesitate, obligație și plăcere

Ce alegem în sec. XXI: computerul, televizorul sau o carte? Pe lângă lecturile individuale există și lecturi obligatorii, adică liste de lucrări propuse de profesoara de literatură română sau de universală, care se supără foc dacă elevii nu le citesc. Cine se face vinovat de aceasta: profesoara sau elevii? Cam din această perspectivă aș dori să vă împărtășesc un crîmpei din propria-mi experiență care a prins la elevii cl. a XII-a, la *Literatura universală*. Parafrazîndu-l pe L. Clifton, experiența de profesor mi-a arătat că un text are o importanță capitală doar dacă elevul petrece mai mult timp cu acesta decît cu profesorul. Or, curriculumul la acest obiect vine cu o listă frumoasă, repartizată tematic, pe module, cu 2 ore săptămînal.

Formarea culturii literar-artistice – obiectiv-cadru atît la *Limba și literatura română*, cît și la *Literatura universală* – vizează achiziționarea de competențe cum ar fi: lectura și comentarea unor opere de referință din literatura națională și cea universală; interpretarea unui text literar din perspectiva valențelor poetice, a particularităților de gen, specie, curent literar; identificarea unor interferențe, locuri comune dintre diverse texte literare, fenomene literare și alte genuri de artă; formarea gustului estetic pentru lectura de valoare, a gândirii critice în raport cu operele literare sau textele teoretice studiate; cultivarea sensibilității estetice.

Lista de obiective de referință din curriculum trimite la formarea competențelor de interpretare a textului literar. Or, "*citirea și interpretarea sînt operații mentale*

atît de strîns înrudite, încît deseori par nediferențiabile", afirma M. Călinescu. Pentru a realiza cele propuse de curriculum, dar și pentru a-i motiva pe elevi să citească, am ales cîte un text care s-ar include în fiecare modul propus: romanul *Peplum* de A. Nothomb – *Aventură și călătorie*; *Quo vadis* de H. Sienkiewicz – *Condiția umană*; *Portretul lui Dorian Gray* de O. Wilde – *Geniul, demonii și absolutul* etc. Aceste opere au fost citite în sala de clasă, în timpul orelor elevii fiind ghidați de ideea că "*există un scop pe care orice text trebuie să-l atingă: să se asigure că va fi citit*" (M. Călinescu). Sigur, îmi veți reproșa că am lăsat celelalte la o parte, dar, decît să nu se citească deloc sau să se vorbească despre text fără a-l gusta, mai bine 6 texte lecturate integral, interpretate și evaluate! Și, de fapt, surprinzător a fost faptul că obligația a provocat plăcerea lecturii, căci elevii au apreciat această modalitate de lucru, pe care am numit-o *laborator*, deoarece, cu textul în față, citeau (pe rînd, cîte 3-4 capitole), instaurînd astfel un *cult al lecturii*, afirmîndu-și libertatea de a identifica repere în cîmpul de valori, ceea ce și urmărește curriculumul. Laboratorul vine să întregască abilitățile lectorale ale elevului, formate atît la etapa gimnazială, cît și la cea liceală, și să scoată în evidență valorile latente ale textului; iar elevul la această vîrstă preia *modelul lectorului*, pe care îl poate păstra și după absolvirea liceului, dacă "*adolescentul și copilul supraviețuiește în noi, în fanteziile noastre, în curiozitatea noastră, în capacitatea de uimire*" (M. Călinescu). Dar, ca să plătim tribut cezarului, elevii au citit, individual, un singur roman – *Numele trandafirului* de U. Eco. Acesta a fost *cireșa de pe tort*, fiind lăsat pe luna mai, cînd puteam discuta cu lectori versați, trecuți prin toate etapele, capabili să interpreteze cele citite – fie o carte, fie un articol, orice. Problema centrală a unei lecturi literare este *cum să citim*, cum să construim, să desfășurăm, să executăm o lectură validă, pe deplin satisfăcătoare, a unui text artistic. Propunem în

continuare pașii de lucru cu astfel de texte, recomandați de specialiști în domeniu (la nivel structural, de conținut, lexical) și probe de evaluare sumativă.

Romanul care a deschis *laboratorul de lectură* și interpretare a fost *Peplum* de A. Nothomb. Din start, elevilor li s-a cerut să fie atenți, să asculte activ și să selecteze cuvinte necunoscute (*peripatetic, sit, aplob, liabil*), indicii de timp și spațiu (*anul 79 d. Hr., 8 mai 1995, a 50-a zi după armistițiul, 27 mai 2580, acum 585 de ani; în spital, într-o bazilică*), substantive proprii. Ulterior, acestea au fost grupate, elevii alegând criteriile (*Antroponime: Maria Antoinette, Musollini; Hefaistos, Chronos, Orfeu, Euridice, Elena; Eva, Iov, Iahve; Bach, Mozart; Zola, Voltaire; Eisenstein, Celsius. Toponime: Pompei, Alexandria, Hiroshima, Troia, Insulele Paștelui, Egipt, Grecia, Italia, Bizanț, Olanda, Neapole, Paris, Londra. Titluri: Tristan și Isolda, Coliba unchiului Tom, Don Quijote, Don Juan, O mie și una de nopți, Scrisori persane, Iliada, Odiseea, Biblia; Don Giovanni de Mozart*). Mai întâi, s-a lucrat cu vocabularul. Propunându-li-se harta lexicală, elevii au completat-o individual, fiind astfel motivați intrinsec – formarea unei culturi a comunicării, dar și extrinsec – știind că evaluarea finală va include și aspectul lexical. De ex:

Cuvintele noi identificate în text		
Forma inițială	Definiția lexicografică	Sinonim
Asociație sau exemplu	Sens figurat	Antonim/ Paronim
Context		Enunț propriu

Deoarece vocabularul textului a permis, am acordat o atenție sporită expresiilor și locuțiunilor cu statut de aforisme, de ex.: “*Nu există meserii rușinoase*”, “*Tăcerea este cea mai frumoasă expresie a iubirii*”, “*Minciuna – o caracteristică esențială a omului*”, “*Binele nu lasă nici o amprentă materială*”, “*Nimic nu trece atât de neobservat ca Binele*”; “*A avea simțul istoriei*”, “*A purta pîlnie pe cap*” etc. Pe lângă faptul că au analizat relațiile lexicale, elevii s-au oprit și la mesajul acestora, comentînd diverse aspecte privind valorile general-umane: *Binele, Frumosul, Bunătatea, Responsabilitatea, Inteligența, Toleranța*, fiecare stabilind o ierarhie valorică proprie și, desigur, motivînd alegerea, fie cu argumente din lecturi, fie din experiența personală. Ca temă de casă au avut de rezumat fragmentul citit, de stabilit relațiile dintre personaje, de definit problemele, motivele. La următoarea întîlnire, elevii au rezumat oral (*Naratorul discută cu cineva despre*

*orașul Pompei, care a fost acoperit de lava vulcanului Vezuviu în anul 79 d. Hr. Se află într-un spital, unde a fost internată și operată la 27 mai 1995, dar, căzută în leșin, s-a trezit într-o bazilică, în preajma unui necunoscut, în anul 2580, 27 mai. Ei au început a discuta despre orașul Pompei, de parcă erau cu 585 de ani în urmă, 2 ore și 8 minute. Lui Amelie (naratorul) nu-i venea să-și creadă ochilor; bănuind că nu și-a revenit după operație. Dar nimic nu mai era ca în 1995: nu existau state, ci numai orientări; hologramele înlocuiau hainele etc. Celsius, aducîndu-i un peplum, i-a explicat că este prima care a bănuit adevărul despre Pompei și că era prea riscant s-o lase în 1995 să răspîndească ideea. În lumea lui Celsius totul era repartizat după criteriul frumuseții și inteligenței. Au discutat despre regimul politic din 2580, despre valoarea cărții, despre energie și sursele acesteia, despre căsătorie și durata relațiilor în cuplu. După o bucată de timp, Amelie reușește să-l convingă pe Celsius s-o întoarcă în sec. XX, păstrînd, ca dovadă a călătoriei în timp, peplum-ul), au completat un poster cu motive și un altul cu problemele abordate. Cu fiecare înaintare în subiect se „umplea” și posterul respectiv. De ex.: PROBLEME: rolul familiei în societate, divorțul, responsabilitatea omului, toleranța, demografia, terorismul, caritatea, guvernarea etc.; MOTIVE: frumusețea – criteriu de angajare, cartea, timpul și impactul acestuia asupra umanității etc. La încheierea lecturii, am obținut postere cu toate aspectele unei interpretări. Deoarece romanul este un amplu dialog dintre personajele principale, nu putea fi evitată analiza modului de expunere dominant: dialogul, rolul acestuia la dezvăluirea subiectului, importanța lui la caracterizarea personajelor (temperamentul, IQ-ul), la crearea unei atmosfere dinamice. Un alt aspect a vizat comentarea titlului, a relației acestuia cu subiectul romanului: titlul, fiind cartea de vizită a textului, poate fi reluat sau nu în operă, poate fi metaforic, poate deveni motiv central sau simbol etc. Elevii au identificat situațiile unde apare substantivul din titlul cărții: “*mi-ai adus un peplum*”; “*peplum e din nou la modă*”, dar au apelat și la DEX: “*mantie fără mînece, prinsă pe umăr cu o agrafă și purtată de femei peste tunică, în antichitatea greco-romană*”, care le-a înlesnit înțelegerea și interpretarea și sub aspect semiotic a textului. S-a discutat mult, întrebările frecvente fiind despre utilitatea, actualitatea, structura romanului, finalizînd cu pînza discuției, pornită de la afirmația: romanul *Peplum* de A. Nothomb prezintă un *reality show*. Elevii și-au expus părerile, au încercat să (se) convingă prin argumente plauzibile. Activitatea s-a încheiat cu o probă de evaluare:*

1. Definește sensul a 5 neologisme atestate în roman.
2. Propune cîte un echivalent pentru expresiile: *a o face lată, a avea pîlnie pe cap, a avea simțul istoriei*.
3. Formulează într-un enunț cronotopul romanului.
4. Scrie 3 date referitoare la narator, aflate din text.

5. Formulează 3 întrebări asupra textului și răspunde la ele.
6. Alege o afirmație făcută de un personaj cu care ești de acord. Motivează-ți alegerea.
7. Comentează, în spațiul rezervat, valoarea contextuală a afirmației: *“Lasă-mi în pace cărțile, în numele respectului pe care ar trebui să ți-l însușe lucrurile dispărute”*.
8. Argumentează într-un text elaborat, respectând tehnica PRES: Romanul *“Peplum”* de A. Nothomb – o lecție despre toate cele.

Cu celelalte romane s-a lucrat în aceeași cheie, ținându-se cont de posibilitățile oferite de text. De ex.: romanul *Quo vadis* de H. Sienkiewicz permite a realiza un model de lucru cu sistemul de personaje; relațiile dintre ele, statutul social, evoluția fiecăruia etc. Ne-am permis să comparăm această lucrare din literatura universală cu una din literatura națională – *Creanga de aur* de M. Sadoveanu, elevii identificând locuri comune, motive, simboluri, probleme, valori etice și estetice: creștinismul, motive biblice (al păcatului, al iertării, al sacrificiului, al vieții veșnice, al drumului); crucea; dreptul fiecăruia la alegere; credința, libertatea, iubirea aproapelui. Pentru acest moment al lecției a fost aleasă tehnica *Diagrama Venn*. Proba de evaluare, la fel, s-a axat pe text, fără a avea romanul în față:

1. Grupează 10 personaje implicate în subiect în jurul a cel puțin 2 probleme abordate în operă.
2. Numește 5 trăsături de caracter ale personajului care ți-a plăcut.
3. Comentează, în 2-3 enunțuri, sensul contextual al expresiei: *Hristos a învins în tine*.
4. Defișnește 3 principii ale creștinismului la care face aluzie autorul.
5. Explică sensul expresiilor: *a răspunde în silă, a uita*

de sine, a-l lovi damblaua, a-și încorda auzul, a se lipi ca nuca de perete, a fi legat prin jurământ.

6. Evaluează, într-un eseu de o pagină, motivele comune din *Quo vadis*, *Creanga de aur*, *Alchimistul*, pornind de la titlul fiecărei cărți.

Nu au fost lăsate în umbră nici momente de teorie literară ce vizează apartenența la gen, specie, curent literar. *Numele trandafirului* de U. Eco a fost romanul care a oferit teren pentru analiza și interpretarea acestora, în primul rând, prin faptul că este un roman total (filozofic, psihologic, social, polițist, istoric, istoric, Bildungsroman), în care se regăsesc toate aspectele posmodernismului universal (fragmentarea, indeterminarea, nereferențialitatea, ludicul, carnavalescul, ironia, participialitatea, parodia, limbajul reprezentând un joc deschis de semnificații). Cu acest din urmă roman, care a încheiat studierea literaturii universale, liceenii au pus punctul pe *i*, exprimându-și părerea despre frumusețea și plăcerea lecturii interpretării, a descifrării unui semn, a unui simbol, despre multele conexiuni pe care le faci ca cititor despre crearea altui text, pornind de la ceea ce citești și chiar frumusețea de a deveni personaj al romanului pe care îl ții în mână te mobilizează să recunoști că există cu adevărat ceva numit lectură literară, *“cărțile, de fiecare dată, producând aceeași plăcere a complicității, a contopirii și, mai ales, a regăsirii, la sfârșit, a sentimentului de înrudire”*, după cum afirmă Perec.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Călinescu, M., *A citi, a reciti*, Ed. Polirom, Iași, 2003.
2. *Literatura universală, Curriculum pentru învățământul liceal*, Ch., 2007.
3. *Limba și literatura română, Curriculum pentru învățământul liceal*, Ch., 2006.
4. Nothomb, A., *Peplum*, Ed. Polirom, Iași, 2007.

Experiențe didactice: literatura de frontieră

„A face din viața ta o victorie contra morții, contra răului, contra întunericii este o datorie peste care nici o morală din lume și nici o societate nu poate să treacă”.

(M. Eliade)

Opera lui M. Eliade, spirit enciclopedic al literaturii române, „profet al neamului românesc”, ne călăuzește cugetul și inima spre împlinirea destinului acestui neam. Curricula propune, atât pentru ciclul gimnazial, cât și pentru cel liceal, texte din opera lui M. Eliade accesibile



Maria BOLDIȘOR

Liceul Teoretic “A. Russo”, or. Orhei

nivelului și capacităților de asimilare ale elevilor. În cl. a IX-a se studiază textul *Memorii*. Pe lângă faptul că le oferă elevilor un model de trăire, de formare adolescentină, *Memoriile* îi ajută să descopere trăsăturile caracteristice ale unui gen literar nou pentru ei – *literatura de frontieră*. De felul cum vom ști să-i orientăm, să-i ghidăm spre identificarea acestor tipuri de texte depinde profunzimea înțelegerii acestora, gradul de însușire a cunoștințelor.

Voi schița în continuare demersul didactic al unei activități (al unei ore) destinate acestui subiect. Elevii cunosc conținutul operei și biografia lui M. Eliade, știu să opereze cu unele elemente de analiză literară, pot aplica diverse tehnici, inclusiv de activitate în grup. Pentru captarea atenției le propun drept moto un citat din criticul G. Paulet: „*Cînd sînt absorbit de lectură, un eu secund pune stăpînire pe mine și simte pentru mine*”, cerîndu-le să își exprime opiniile, să comenteze.

Ghidînd discuția, îi aduc pe elevi la convingerea că lectura dă măsură valorii omului. E important să citim cît mai mult, lectura să fie cît mai variată, cuprinzînd diverse tipuri de texte. Avem, în acest sens, modelul adolescentului M. Eliade.

În cadrul evocării, îi cer elevilor să își amintească ce tipuri de texte cunosc, încercînd să le clasificăm împreună, conform anumitor criterii (la această etapă poate fi utilizată tehnica *Clustering*):

1. orale
 - scripturale
 2. narative
 - lirice
 - dramatizate
 3. ficționale și artistice nonficționale.

În continuare le propun o sarcină de lucru vizînd delimitarea textelor din punct de vedere ficțional și nonficțional, aplicînd cunoștințele asimilate anterior. Le distribui

fișe ce conțin fragmente aparținînd ambelor tipuri de texte. Elevii le vor grupa, formulînd trăsăturile lor caracteristice cu privire la caracterul operei (real, imaginar), forma de organizare a enunțului (expresivă sau funcțională), stilul (artistic, solemn sau comun, ficțional), tipul de adevăr (particular sau general), identitatea emițătorului (persoană concretă sau personaj). Apoi le cer să raporteze *Memorii* de M. Eliade la unul dintre aceste tipuri de texte. Desigur, ei stau la îndoială, nu pot da un răspuns cert, au nevoie să mediteze. Și atunci vin cu sugestia de a reveni la text, încercînd a elucida anumite momente prin realizarea unor sarcini (activitate în grup):

1. Identificați elementele prin care mesajul este înscris în realitatea vieții, stabilind tipul de adevăr (particular sau general).
2. Căutați argumente pentru a susține ideea că mesajul textului este obiectiv sau subiectiv.
3. Remarcați dacă limbajul utilizat este purtător de informații sau produce imagini.
4. Stabiliți identitatea emițătorului: persoană concretă sau personaj.
5. Analizați textul ca pe o situație de comunicare, argumentînd dacă aparține sau nu literaturii.

După lucrul cu textul, pentru a-i provoca pe elevi, lansez următoarea afirmație: *Memorii* de M. Eliade este un text ficțional, cerîndu-le să se pronunțe pro sau contra afirmației. La faza dată recurgem la tehnica *Graficul T*:

<i>Pro</i>	(argumente posibile)	<i>Contra</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Mesajul este pe alocuri subiectiv; - este un document narativ; - persoana concretă, M. Eliade, devine personaj legat de o idealitate a literaturii; - prezența figurilor de stil („<i>palmele... au creat o prăpastie între noi</i>”, „<i>eram ca o stană de piatră</i>”); - caută un adevăr general prin experiențele trăite. 		<ul style="list-style-type: none"> - Evocă o persoană concretă în împrejurări istorice reale; - adoptă o perspectivă obiectivă; - valoare de document al unei perioade anume; - autenticitatea faptelor; - informații verificabile; - detalii conservate de memorie.

După elaborarea tabelului, le explic elevilor că și unii, și alții au dreptate, pentru că, deși pare să transmită informații, textul adună, cu sau fără voia autorului, mai multe elemente care-l fac să alunece în literatură. Totuși, nu trece în interiorul literaturii; fiind tangent ei, rămîne un text de graniță, care împrumută anumite procedee proprii literaturii fără să devină literatură.

Așadar, elevii au aflat ce este memorialistica sau literatura de frontieră și că aceasta cuprinde mai multe specii: amintiri, autobiografie, confesiune, jurnal, memorial, reportaj (exemplificînd cu titluri de opere).

La etapa reflecției, le fac cunoștință elevilor cu afirmația lui M. Eliade: „*Cred că autobiografia este astăzi singura care trebuie cu orice preț scrisă. Toate celelalte lucrări mai pot aștepta*”, solicitîndu-le să mediteze asupra următoarei întrebări: *De ce autorul consideră memoriile drept o lucrare importantă, la un moment chiar prioritară?*

Ca temă de casă le propun elevilor să aștearnă pe o pagină din jurnalul propriu impresiile de lectură a textului *Memorii* de M. Eliade și să argumenteze că acesta aparține literaturii de frontieră.

Ora de literatură română reprezintă un act de cultură cu largi răsfrîngeri în formarea caracterelor și a personalității elevilor, o oportunitate de a stabili legătura dintre textul studiat și propria lor experiență.



Nina BERNAZ

Universitatea de Stat din Moldova

Formarea de competențe la lecțiile de biologie: de la cadrul general la cel particular

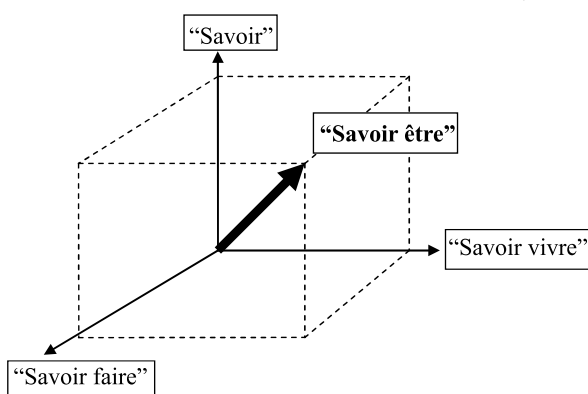
Trecerea de la societatea industrializată la cea post-industrială – aceasta din urmă fiind caracterizată de accelerarea progresului științific și tehnic, de explozia informațională și uzura rapidă a cunoștințelor științifice, de fenomenul globalizării – reclamă o educație centrată pe formarea unei personalități capabile să se adapteze la condițiile vieții mereu în schimbare. Aceste oportunități au determinat instituții și specialiști din întreaga lume să definească *competențele* necesare fiecărui cetățean al Planetei pentru a se integra cu succes în societate.

În Europa, interesul pentru învățământul centrat pe formare de competențe a crescut, în special după ce Consiliul European de la Lisabona (2000) a recunoscut educația, instruirea și încadrarea în câmpul muncii a persoanelor drept părți componente ale politicilor economice și sociale. În acest context, comisiile constituite ulterior au avut sarcina de a elabora Cadrul European de definire a „noilor competențe de bază”, cadru ce solicită includerea competențelor în domeniul tehnologiei informaționale și al comunicării, al culturii tehnologice și limbilor străine, al antreprenoriatului și abilităților sociale. *Grupul de lucru pentru definirea competențelor cheie* a urmărit nu doar identificarea acestora, ci și faptul *cum* pot fi ele integrate în programa școlară și dezvoltate în cadrul procesului de învățare pe parcursul vieții. Astfel, în anul 2005, Consiliul European a aprobat lista celor 8 grupe de competențe necesare a fi formate la absolvenții instituțiilor preuniversitare.

Competențele cheie reprezintă un pachet multifuncțional și transferabil de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziunea socială și ocuparea unui loc de muncă (*Raportul de progres al Grupului de lucru pentru definirea competențelor cheie*). Competențele cheie trebuie dezvoltate în cadrul învățământului obligatoriu, pentru a servi ulterior drept fundament în învățarea pe tot parcursul vieții. În acest context, *competența* reprezintă un ansamblu de capacități, cunoștințe și abilități pentru a rezolva o sarcină sau un set de sarcini corespunzătoare exigențelor sociale și include:

aspectul cognitiv – vizează utilizarea teoriilor, noțiunilor și a cunoștințelor dobândite prin experiența de viață; *aspectul funcțional* (priceperi și know-how) – vizează ceea ce trebuie să facă omul în domeniul profesional, educațional, social; *aspectul etic* – vizează prezența valorilor personale și profesionale. Rezultanta respectivelor aspecte determină competența persoanei, adică deprinderile comportamentale într-o situație concretă.

Modelul de formare a unei competențe



Competența deci nu este suma celor 3 componente, ci rezultanta acestora. În procesul de învățământ componentele date se formează prin sarcini didactice corespunzătoare.

Competențele din cele 8 grupe se dezvoltă prin intermediul disciplinelor școlare: la *Limba română* – competențe de comunicare, la *Limbile străine* – competențe de comunicare într-o limbă străină, la *Informatică* – competențe digitale, la *Matematică, Fizică, Biologie, Chimie* – competențe de alfabetizare numerică, științifică și tehnologică etc.

Prezentăm în cele ce urmează un model de formare a competențelor de *alfabetizare științifică* la *Biologie*, cl. XI, în baza unui modul de manual.

Alfabetizarea științifică se referă la abilitatea și dorința persoanei de a aplica cunoștințele despre lumea înconjurătoare. Un interes deosebit prezintă competențele manifestate prin comportamente adecvate ce ne ajută să menținem propria sănătate și sănătatea celor din jur. În acest scop, componenta informațională a lecției cuprinde *materialul teoretic și funcțional* necesar pentru formarea acestor competențe, iar componenta acțională – *sarcini didactice pe niveluri* corespunzător elementelor constituente ale competenței – „savoir”, „savoir faire”, „savoir vivre” – care contribuie la formarea competenței finale – „savoir être”.

Pentru evaluarea (observării și măsurării) competențelor se propun sarcini didactice care implică rezolvarea anumitor situații-problemă, de ex.:

MODULUL IV

Sistemul locomotor și locomoția (profil real)

1. Sistemul locomotor și locomoția în seria animală.
2. Sistemul osos la om.
3. Sistemul muscular la om.
4. Fiziologia sistemului locomotor la om.
5. Igiena sistemului locomotor.

Igiena sistemului locomotor

Componenta informațională

În cazul unei alimentații incorecte, în care lipsesc vitaminele (în special vitamina D) și sărurile (în special cele de calciu și fosfor), copiii sînt afectați de rahitism – boală caracterizată prin deformarea oaselor. Deformări ale oaselor și articulațiilor pot apărea și în cazul unor maladii infecțioase (tuberculoza, reumatismul etc.).

Deformări ale coloanei vertebrale

Scolioza – deviație laterală a coloanei vertebrale.

Simptome: dureri de spate, curburi ale coloanei, un umăr mai jos decît altul, cap înclinat. *Tratament:* fizioterapeutic, sub supravegherea medicului; practicarea exercițiilor fizice adecvate. *Profilaxie:* poziție corectă în timpul lucrului, alternarea greutăților dintr-o mîină în altă.

Hipercifoza – accentuarea convexității dorsale a coloanei vertebrale. *Simptome:* spate încovoiat, umeri lăsați în jos, piept coborît, cap aplecat. *Tratament:* fizioterapeutic, sub supravegherea medicului; practicarea exercițiilor fizice. *Profilaxie:* evitarea traumelor coloanei vertebrale, poziție corectă în timpul lucrului.

Hiperlordoza – deviere concavă lombară a coloanei vertebrale. *Simptome:* piept coborît, umeri lăsați în jos, cap aplecat, dureri în regiunea lombară. *Tratament:* fizioterapeutic, sub supravegherea medicului; practicarea exercițiilor fizice adecvate. *Profilaxie:* creșterea treptată a intensității efortului fizic, alternarea perioadelor de muncă fizică și odihnă, practicarea sportului.

Boli ale oaselor

Artrita – afecțiune inflamatorie a articulațiilor. *Simptome:* membrane sinoviale inflamate, articulație roșie și dureroasă. Durerile se manifestă noaptea sau spre dimineață, în cazul **artritei subacute** devin mai puțin pronunțate după mișcare. **Artrita acută** se manifestă prin dureri violente, iar **artrita cronică** – prin dureri permanente în timpul mișcării. *Tratament:* medicamentos, sub supravegherea medicului. Se recomandă exerciții speciale. În cazul durerilor acute, se aplică local comprese cu analgezice și substanțe antiinflamatorii. *Profilaxie:* tratarea la timp a bolilor infecțioase (angină, gripă etc.), călirea organismului, respectarea regimului de muncă și odihnă, evitarea traumelor; practicarea sportului.

Acordarea primului ajutor în cazul traumatismelor sistemului locomotor

Leziunile – rupturi ale pielii și ale țesuturilor, însoțite de hemoragii, apar în urma accidentării cu obiecte ascuțite sau prin arsuri. În cazul pătrunderii în rană a unor microbi, se poate infecta organul accidentat sau întreg organismul. *Acordarea primului ajutor:* zona afectată se dezinfectează cu alcool, tinctură de iod, apă oxigenată etc.; se aplică pe rană comprese reci; se bandajează.

Fracturile – consecințe ale unor căderi sau lovituri violente, pot fi de 2 tipuri: închise (oasele se rup fără a se modifica) și deschise (ambele capete ale osului fracturat ies prin mușchi și piele). *Acordarea primului ajutor:* membrul se imobilizează cu ajutorul unei atele sau al unor materiale care o pot înlocui: scînduri, carton; atelele, cuprinzînd ambele articulații ale osului fracturat, se câptușesc cu vată sau pînză și se fixează cu centuri, fîșii de tifon etc. În cazul fracturii deschise: se oprește hemoragia prin aplicarea garoului; se pansează rana, apoi accidentatul este transportat la spital.

Entorsele sînt generate de mișcări bruște, forțate ale membrelor; de întinderea ligamentelor. În cazul acestora, oasele nu ies din articulații. Entorsele sînt foarte dureroase, mișcările membrului devin dificile sau chiar imposibile, articulațiile se inflamează. *Acordarea primului ajutor:* locul traumatizat se acoperă cu un strat gros de vată și se pansează; bandajul se udă periodic cu apă rece; accidentatul este transportat de urgență la spital.

În cazul **luxațiilor**, cauzate de hiperextensiunea sau hiperflexiunea articulației, ligamentele se întind sau se pot rupe, dar, spre deosebire de entorse, osul se deplasează în articulație. Articulația se inflamează, devine dureroasă, iar membrul își modifică aspectul. *Acordarea primului ajutor:* membrul luxat se imobilizează într-o poziție care nu provoacă durere și persoana accidentată este transportată la spital.

Afecțiuni ale sistemului muscular. Suprasolicitarea sistemului muscular prin activități fizice de durată contribuie la acumularea deșeurilor în celulele musculare, ceea ce duce la apariția oboselii musculare. Această stare poate fi generată și de insuficiența de surse energetice sau de realizarea unor activități în încăperi închise, neaerisite. Creșterea rezistenței musculare și prevenirea oboselii musculare poate fi realizată prin practicarea exercițiilor fizice, mărirea treptată a efortului fizic, recurgerea la activități de relaxare, respectarea unui regim alimentar corect, aerisirea încăperilor etc.

Componenta acțională

1. În textele de mai jos sînt descrise anumite stări/afecțiuni ale organismului. Indică denumirea acestora în careurile alăturate.

A. Oasele sînt moi și își modifică aspectul. Apar deformări ale gambelor, sternului, coastelor și oaselor de la articulația mîinii; dinții întîrzie să iasă sau sînt neregulați. Deformarea oaselor este însoțită de afecțiuni ale ganglionilor limfatici, ficatului, splinei (cresc în volum); musculatura devine moale, se atrofiază; scade imunitatea organismului. Se întîlnește, în special, la copiii de 2-3 ani.

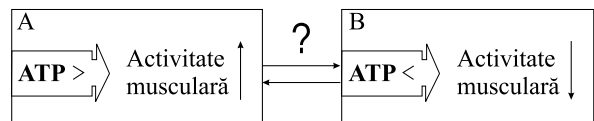
B. În urma infecției cu stafilococ hemolitic, se inflamează țesutul conjunctiv din organism, în special din articulații. Se manifestă prin febră, dureri acute ale articulațiilor. Boala atacă articulațiile mici și pe cele ale coloanei vertebrale, care produc dureri și pot prezenta deformări importante. Apariția acestei afecțiuni este favorizată de un climat rece și umed. Suferă, de obicei, locuitorii zonelor temperate și ale celor reci.

C. Este o stare de tensiune ușoară a mușchilor, produsă de impulsuri alternative. Are rol în menținerea poziției corpului, expresiei feței etc.

D. Ca urmare a unui efort fizic prelungit, activitatea musculară se reduce temporar datorită acumulării unei cantități mari de acid lactic în mușchi.

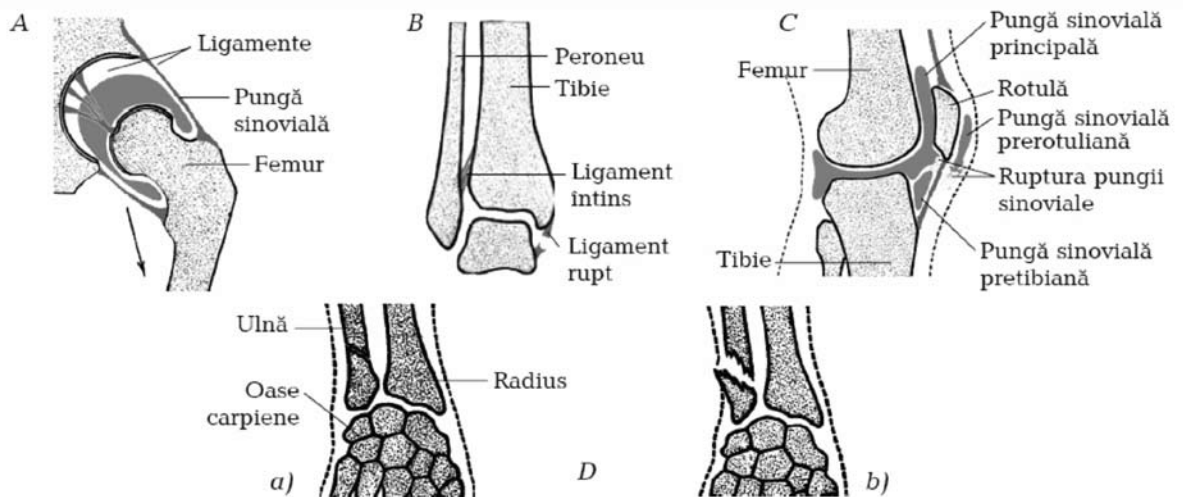
2. Descrie, utilizînd schema de mai jos, procesele activității musculare. Indică în locul semnelor de întrebare condițiile ce favorizează apariția etapei următoare.

Desenul 1



3. Numește afecțiunea pentru fiecare caz prezentat în imaginile de mai jos. Descrie algoritmul acordării primului ajutor.

Desenul 2



4. Prezintă schematic o persoană: a) cu o ținută corectă; b) cu o ținută încorectă. Elaborează o listă cu recomandări pentru prevenirea consecințelor negative.

Desenul 3

5. Analizează imaginea D a) și b) de la sarcina nr. 3. Numește cel puțin 3 deosebiri dintre aceste afecțiuni.

6. Argumentează, prin 2-3 propoziții, de ce noțiunea descoperită în integrată generează buna dispoziție. (Desenul 3)

1 2 3 4 5 6 7 8										1. Cal 2. Fugă 3. Apă 4. Regele sporturilor 5. Cort 6. Corectează vederea 7. Coș 8. Plasă
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

7. În urma unor investigații medicale, la doi colegi de clasă au fost depistate afecțiuni ale coloanei vertebrale: cifoză și scolioză. Elaborează pentru fiecare coleg câte o listă de recomandări ce ar contribui la ameliorarea stării lor de sănătate.

Notă: Rezolvarea corectă a itemului nr. 7 reprezintă competența formată.

Exemplu pentru cazul II (rezolvarea corectă a itemului nr. 7 demonstrează competențele formate).

Test la Modulul Sistemul locomotor și locomoția (profil real)

1. Scrie denumirea a cel puțin:

a) 3 mușchi ai mîinii	a) 3 oase ale membrului superior
b) 3 mușchi scheletici profunzi	b) 3 oase ale membrului inferior
c) 3 mușchi ai coapsei	c) 3 oase ale viscerocraniului
d) 3 mușchi ai gîtului	d) 3 oase ale trunchiului

2. Scrie 10 criterii de clasificare a oaselor, astfel încît fiecare grupă să conțină cel puțin 4 oase.
3. Prezintă în scris un exemplu de articulație mobilă. Indică: a) tipul pîrghiei pentru această articulație; b) elementele componente ale pîrghiei; c) funcția articulației.
4. Descrie, în 5-7 propoziții, structura unui mușchi striat.

5. Completează schema de mai jos, indicînd cel puțin 3 deosebiri:

	Deosebiri ↓ criterii	
Particularități fiziologice ale mușchiului striat		Particularități fiziologice ale mușchiului neted
_____		_____
_____		_____
_____		_____

6. Numește o activitate fizică prin care să demonstrezi: a) elasticitatea a 2 mușchi; b) excitabilitatea unui grup de mușchi.
7. Prezintă cel puțin 3 soluții pentru rezolvarea următoarelor situații-problemă:
- a) Fratele tău care are 15 ani dorește să își dezvolte sistemul muscular. Elaborează pentru el un program de exerciții fizice, care ar contribui la dezvoltarea optimă a sistemului muscular.
- b) Părinții au decis că în weekend veți face cu toții reparație în bucătărie. Cum îți vei organiza activitatea pentru a preveni oboseala musculară?
- c) În timpul unei excursii un coleg de clasă și-a luxat glezna piciorului stîng și și-a fracturat ulna antebrațului drept. Cum procedezi pentru a-i acorda primul ajutor?

Matrice de specificație

Conținuturi	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Rezolvare de probleme	Total (%)
Structura sistemului locomotor	4 itemi/36%	1 item/10%		5 itemi/46%
Funcția sistemului locomotor		3 itemi/27%		3 itemi/27%
Igiena sistemului locomotor			3 itemi/27%	3 itemi/27%
Total (%)	4 itemi/36%	4 itemi/37%	3 itemi/27%	11 itemi/100%

Barem de notare

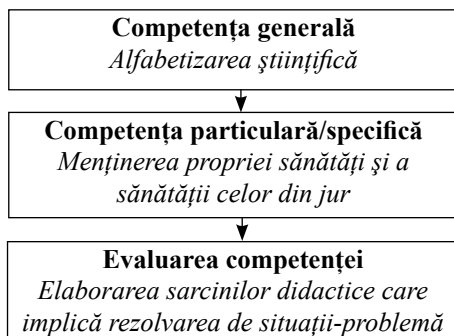
Punctaj acordat	S1 – 12 p. (cîte 0,5 p. pentru fiecare denumire corectă) S2 – 20 p. (cîte 1 p. pentru fiecare criteriu și cîte 1 p. pentru fiecare grupă de 4 mușchi indicați corect) S3 – 4 p. (cîte 1 p. pentru fiecare răspuns corect) S4 – 6 p. (6 p. pentru răspuns complet) S5 – 9 p. (cîte 1 p. pentru fiecare răspuns corect) S6 – 6 p. (cîte 3 p. pentru fiecare răspuns corect) S7 – 9 p. (cîte 3 p. pentru fiecare răspuns corect)
------------------------	---

Scala de notare

Punctaj	[<25]	[26-32,9]	[33-39,9]	[40-45,9]	[46-52,9]	[53-59,9]	[60-66]
Notă	4	5	6	7	8	9	10

Exemplu pentru cazul III (rezolvarea corectă a acestor sarcini demonstrează competențele formate).

- a) Elaborează o rație alimentară care să contribuie la creșterea și dezvoltarea normală a propriului sistem osos.



- b) Elaborează o rație alimentară care să contribuie la creșterea și dezvoltarea normală a propriului sistem muscular.
- c) Medicul a depistat la fratele tău de 14 ani un dezechilibru în dezvoltarea sistemului locomotor, care se manifestă prin creșterea accelerată a oaselor și dezvoltarea mai lentă a sistemului muscular. Ce îi vei recomanda pentru dezvoltarea armonioasă a sistemului locomotor?
- d) În ultima vreme obosești repede în timpul alergării. Elaborează, în baza unor surse de specialitate, un program de exerciții fizice care ar contribui la an-

trenarea sistemului locomotor.

- e) În urma unor investigații, medicul ți-a identificat scolioză de gradul II. Ce măsuri vei întreprinde pentru a preveni agravarea acestei afecțiuni?
- f) Colegul de clasă și-a fracturat un picior într-un accident rutier. Cum procedezi pentru a-i acorda primul ajutor?

Ținând cont de cele relatate mai sus, modelul formării/evaluării competenței poate fi prezentat astfel:

În concluzie, orientarea demersului educațional spre formarea la elevi a competențelor necesare adaptării la condițiile vieții mereu în schimbare contribuie la realizarea unui învățământ de calitate.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. *Concluziile Președinției*, Consiliul European de la Lisabona, 23-24 martie 2000, punctul 26.
2. *Competențele cheie pentru Educația pe tot parcursul vieții – Un cadru de referință european*, noiembrie, 2004, Grupul de lucru B *Competențe cheie*, Implementarea programului *Educație și instruire 2010*, Comisia Europeană.
3. Beillerot, J., *L'education en débats: la fin des certitudes*, L'Harmattan, Paris, 1998.
4. *European Training Foundation. Raport: Linking Labour Market Analysis and Vocational Training*, Luxembourg, 1998.
5. Bernaz-Sicorschi, N., *Biologie*, cl. XI, Ed. Prut Internațional, Ch., 2003.



Lucia TOCAN

Liceul "M. Eminescu", s. Ghindești, r. Florești

O oră de chimie

(cl. a XII-a)

„Cel chemat să realizeze lucruri mari într-un anumit domeniu simte aceasta în chip tainic înlăuntrul său încă din tinerețe și își îndreaptă activitatea într-acolo ca albinele la clădirea stupului lor.”

(Schopenhauer)

A fi pedagog nu e ușor, deoarece el este purtător al moralității în sensul cel mai înalt, vatra de spiritualitate a unei societăți.

Ca profesor de chimie încerc să le trezesc elevilor interesul pentru această disciplină magică. Utilizez în activitatea mea diferite metode didactice, tradiționale și moderne. Sînt un adept al schimbării, de aceea mereu caut ceva nou, care să îi motiveze pe elevi să descopere, să cerceteze, să experimenteze, să creeze. În sec. XXI, cînd societatea se dezvoltă cu pași giganți, este necesar să prindem noul din zbor, să avem o atitudine dintre cele mai deschise față de inovație. A fi receptiv la tot ce e nou și util este condiția spirituală a vieții mele, este crezul meu de om și pedagog.

Propun în continuare un proiect didactic al unei ore de chimie realizate în cl. a XII-a, profil real, la tema *Clasificarea reacțiilor chimice*. Tema respectivă a fost introdusă în *Curriculumul de chimie* în anul de studii 2007-2008, dar nu și în manual. De aceea, m-am străduit să „construiesc” lecția în așa fel încît elevii să nu simtă lipsa acesteia din manual, să obțină cunoștințele și dexteritățile corespunzătoare.

PROIECT DIDACTIC LA CHIMIE

Liceul Teoretic *M. Eminescu*, Ghindești, r. Florești
Clasa a XII-a, profil real

Tema: *Clasificarea reacțiilor chimice*

Tipul lecției: mixtă

Obiectiv de referință. Elevii vor fi capabili:

– să clasifice reacțiile chimice după următoarele criterii: compoziția și numărul substanțelor reactante și al produșilor de reacție; schimbarea gradului de oxidare; efectul termic; starea de agregare și numărul fazelor sistemului; reversibilitatea; prezența catalizatorului.

Obiective operaționale cognitive. Elevii vor fi capabili:

- să explice, prin exemple, în baza a 6 principii de clasificare, tipurile de reacții chimice;
- să determine tipul reacțiilor chimice conform principiilor de clasificare;
- să efectueze reacțiile chimice propuse, determinând tipul lor în baza principiilor de clasificare.

Capacități și deprinderi intelectuale. Elevii vor fi capabili:

- să redea ecuațiile reacțiilor chimice obținute în urma experiențelor efectuate;
- să își dezvolte gândirea prin corelații interdisciplinare.

Comunicare. Elevii vor fi formați astfel încât:

- să utilizeze corect limbajul chimic în enunțuri adecvate.

Rezolvare de probleme. Elevii vor fi capabili:

- să selecteze cea mai adecvată metodă pentru rezolvarea unei probleme;
- să aplice algoritmi corespunzători la rezolvarea problemelor de calcul.

Deprinderi practice. Elevii vor fi capabili:

- să proiecteze experimentele propuse în baza instrucțiunilor primite;
- să formuleze ipoteze și concluzii în baza experimentelor efectuate;
- să respecte regulile tehnicii securității în timpul experimentelor de laborator:

Metode și tehnici: *Explicația, Conversația, Problematizarea, Algoritmizarea, Experimentul, Observația, Lucrul cu manualul, Arborele genealogic, Mesajul.*

Mijloace: ustensile de laborator și reactivi necesari, fișe, postere.

Forme de activitate: frontală, individuală, în grup.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Chimie. Curriculum pentru învățământul liceal*, Ed. Univers pedagogic, Ch., 2006.
2. Kudrițkaia, S.; Velișco, N.; Gulea, A., *Chimie*, cl. XII, Ed. Arc, Ch., 2002.
3. Țapcov, V.; Caraivan, A.; Velișco, N.; Godoroja, R., *Culegere de probleme și aplicații la chimie*, Ed. ARC, Ch., 2004.
4. Fătu, S., *Didactica chimiei*, Ed. Corint, Buc., 2002.

Desfășurarea activității

Etapa I. Moment organizatoric

Profesorul le sugerează elevilor să comenteze, în 2-3 enunțuri, următorul mesaj: „*Ridică-ți inima alături de creier și vei vedea cât de minunată e lumea*”.

Etapa II. Verificarea cunoștințelor

Profesorul recurge la chestionare, solicitând răspuns la următoarele întrebări:

1. Ce temă ați avut de pregătit pentru astăzi? (*Factorii ce influențează echilibrul chimic*)
2. Care sînt factorii ce influențează echilibrul chimic?
3. În ce constă principiul *Le Chatelier*?

Doi elevi rezolvă la tablă probleme de calcul (*Anexa 1*). Ceilalți, repartizați în echipe a câte 5, rezolvă problemele propuse în *Anexa 2*. Ulterior, se examinează corectitudinea și algoritmul de rezolvare (evaluare reciprocă).

Etapa III. Comunicarea și fixarea cunoștințelor noi

Se anunță subiectul lecției și obiectivele operaționale: *studierea principiilor clasificării reacțiilor chimice și a tipurilor de reacții.*

Se propune posterul *Arborele genealogic*, care conține principiile de clasificare, elevii urmînd să completeze ramurile acestuia cu tipuri de reacții la fiecare principiu.

Ulterior, elevii sînt solicitați să completeze ramurile cu frunze, care să cuprindă exemple ale respectivelor reacții: G-I – compoziția și numărul reactanților și produșilor de reacție, G-II – schimbarea gradului de oxidare, G-III – efectul termic și reversibilitatea, G-IV – starea de agregare și numărul fazelor sistemului, G-V – prezența catalizatorului.

Profesorul distribuie fișe cu sarcini pentru experimentelor de laborator:

I – interacțiunea bazei alcaline cu acid;

II – interacțiunea Me cu sare;

III – interacțiunea Me cu acid;

IV – descompunerea peroxidului de hidrogen în prezența catalizatorului;

V – arderea în oxigen a fosforului.

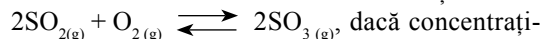
Etapa IV. Realizarea feedback-ului

Se revine la posterele cu ecuații ale reacțiilor chimice efectuate, propunîndu-se să se determine principiile la care se referă acestea.

Pentru acasă elevilor li se solicită să studieze tema conform *Arborelui genealogic* creat, să alcătuiască o problemă după ecuația reacției experimentului.

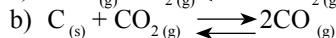
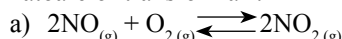
Rezolvă problema:

Calculează constanta de echilibru a reacției:

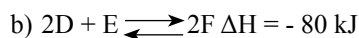
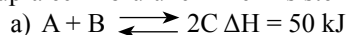


ile de echilibru ale tuturor substanțelor sînt egale cu
 $[\text{SO}_2] = 0,01 \text{ mol/l}$; $[\text{O}_2] = 0,02 \text{ mol/l}$;
 $[\text{SO}_3] = 0,02 \text{ mol/l}$.

G-I. Scrie expresia pentru constanta de echilibru a următoarelor transformări:



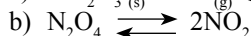
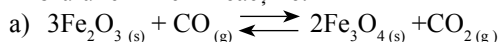
G-II. Cum va influența micșorarea temperaturii asupra echilibrului chimic în sistemele:



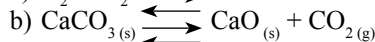
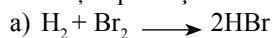
G-III. Cum trebuie modificată temperatura și presiunea (mărită sau micșorată), pentru ca echilibrul

reacției de descompunere a carbonatului de calciu $\text{CaCO}_{3(s)} \rightleftharpoons \text{CaO}_{(s)} + \text{CO}_{2(g)}$ $\Delta H = 178 \text{ kJ}$ să se deplaseze în direcția produșilor de descompunere?

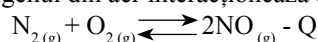
G-IV. Cum va influența micșorarea presiunii asupra echilibrului chimic în reacțiile:



G-V. Cum se va deplasa echilibrul chimic la mărirea concentrației produșilor de reacție în sistemele:



În timpul furtunilor cu descărcări electrice azotul și oxigenul din aer interacționează conform reacției:



Se obține oxid de azot (II) care, prin transformări

ulterioare, formează acid azotic – una dintre componentele ploilor acide care distrug flora, fauna, monumentele de artă și arhitectură. Caracterizează această reacție după criteriile pe care le cunoști.



Mircea GRECU

Liceul Teoretic "T. Șevcenco", or. Briceni

Studierea istoriei solicită de la elevi asimilarea unui volum mare de informații, memorarea a numeroase date, ceea ce îi face pe mulți dintre ei să considere această știință una plictisitoare. De aceea, profesorii sînt mereu în căutarea de căi noi pentru a le trezi interesul pentru disciplina dată, de a ameliora calitatea predării, de a diversifica atît conținutul activităților, cît și maniera de desfășurare a acestora, acordînd atenție sporită și tonalității afective a lecției. Cu toate acestea, un factor important în rezolvarea respectivei probleme este înțe-

Gimnastică istorică

legerea adecvată a expresiei *a cunoaște istoria*. Pînă nu demult *a cunoaște istoria* însemna *a ști cine, cînd, unde*. *Curriculumul la istorie* însă a schimbat accentele, elevul urmînd să înțeleagă, să analizeze, să concluzioneze ș.a. Înseamnă oare că elevii de ieri nu puteau analiza, trage concluzii, iar cei de azi nu sînt în stare să opereze cu termeni, noțiuni, date? Răspunsul este evident. Ceea ce ieri constituia un obiectiv principal, astăzi reprezintă doar o modalitate de a atinge obiectivul principal – studierea istoriei.

Voi prezenta în continuare o tehnică de maximă eficiență, pe care o aplic cu succes la orele de istorie și pe care am numit-o convențional *Lanțul cifrelor*. Aceasta le permite elevilor să reducă din efort, adică să însușească informația mai ușor, mai rapid și pentru o perioadă de timp mai îndelungată.

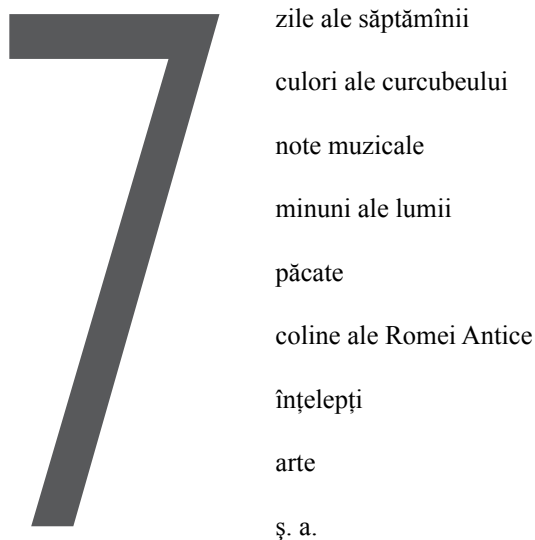
Memorarea datelor istorice trebuie să înceapă cu formarea le elevi a interesului pentru cifre. Rolul cifrelor în viața omului este foarte mare. Pitagoreicii, de exemplu, considerau că acestea sînt "elemente ce desemnează tot ce e viu".

În greaca veche, în idiș și în alte limbi fiecare literă avea semnificație numerică. De aceea, deseori cuvintele erau substituite cu echivalentele lor numerice. În Imperiul Roman, texte de tipul: „Amerim a pomenit-o cu un cuvânt de bine pe Armoni, numărul preafrumosului său nume fiind 45” erau pe larg răspândite. Se presupune că cifra 666 din *Apocalipsă* este echivalentul numeric al evreiescului Neron (cezar):

$$\text{NRONKSR}=50+200+6+50+100+60+200=666.$$

Deseori, un număr poate determina comportamentul oamenilor. Să ne amintim de reacția multor europeni la cifra “13” care, în opinia lor, poartă ghinion. Această superstitie provine din vremuri vechi de tot și are la bază faptul că cifra “12” era considerată perfecțiunea, iar “13” care urma nu putea fi decât ceva ce strică perfecțiunea. Dacă occidentalii au anumite rezerve față de cifra “13”, coreenii nu își pot învinge prejudecățile în ceea ce privește cifra “4”. Deoarece se aseamănă cu hieroglifa care semnifică moarte, în ascensoarele multor hoteluri din Coreea nu veți găsi butonul cu cifra “4”.

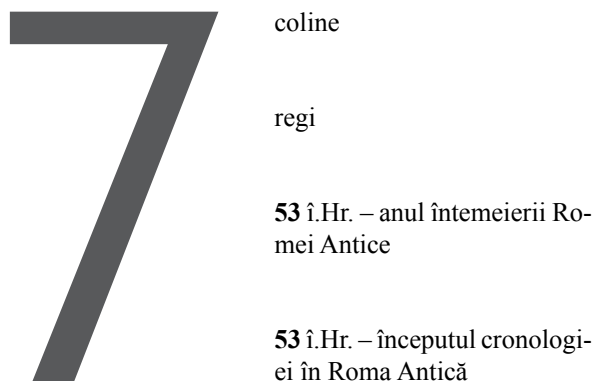
În debutul aplicării tehnicii *Lanțul cifrelor* recurgem la jocul „Marele 7”, întrucât multe fenomene, evenimente, fapte din viața omului sînt legate de această cifră. Pe tablă se desenează cifra “7” și elevilor li se solicită să scrie tot ce știu despre ea.



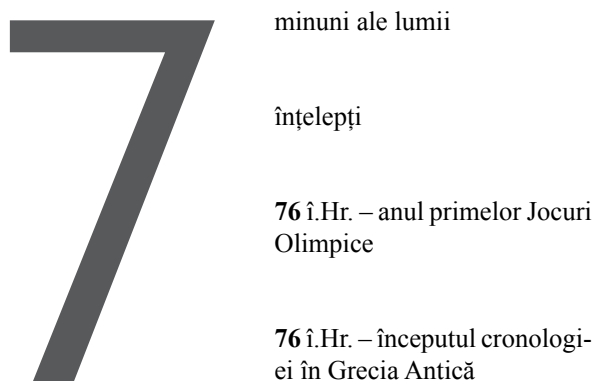
Învîgător este cel care va da un răspuns cît mai amplu: de ex., va enumera toate zilele săptămîinii și în toate limbile care se studiază în școală. O asemenea modalitate de lucru le permite elevilor să descopere că la multe popoare denumirile zilelor săptămîinii coincid cu denumirile de planete. Evident, zilele săptămîinii, culorile curcubeului, notele muzicale nu prezintă dificultăți pentru majoritatea elevilor. Mai complicat este cu cele 7 păcate – trufia, invidia, mînia, lenea, lăcomia, risipa, poftele trupești, cu cele 7 minuni ale lumii și cu cele 7 coline pe care a fost înființată Roma.

Cu certitudine, este la latitudinea profesorului să decidă dacă elevii trebuie să cunoască denumirile colinelor pe care a fost întemeiată Roma Antică, dar în cazul cînd consideră necesar, atunci respectiva tehnică dă rezultate surprinzătoare. Pentru a-i convinge pe elevi de importanța cunoașterii celor 7 coline, le povestesc o istorioară: în cadrul unui concurs televizat, cîștigătorul trebuia să primească un premiu constînd dintr-o valiză cu lingouri de aur. Pentru a intra în posesia ei, participanții urmau să numească cele 7 coline. Finalistul nu le-a știut și valiza cu aur a rămas pentru el doar un vis... În acest moment, îi întreb pe elevi: “Cum credeți, cînd a pierdut jucătorul: în ziua finalei sau în cl. a V-a, cînd nu a învățat denumirile celor 7 coline?”. La lecția următoare, și eminenții, și cei care nu-și prea fac temele acasă știu care sînt legendarele coline ale Romei.

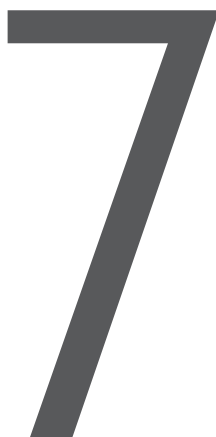
Însușirea datelor nu trebuie să se transforme într-un simplu act de memorare mecanică. Cum obținem acest lucru? Apelăm din nou la “Marele 7”. Elevilor li se propune să noteze pe tablă cîteva date sau evenimente din istoria Romei Antice legate de această cifră. De ex.:



Cu ajutorul aceleiași procedeu putem recapitula anumite cunoștințe ce țin de istoria Greciei Antice:



Elevii își amintesc că 776 î. Hr. este anul primelor Jocuri Olimpice. În Grecia Antică, această dată era considerată și începutul cronologiei. În final, elevii își notează în caiete următoarele informații:



76 – Jocurile Olimpice, începutul cronologiei în Grecia

53 – întemeierea Romei, începutul cronologiei în Roma

coline

împărați

minuni ale lumii

înțelepți

7 coline – Capitoliu, Palatino, Viminale, Quirinale, Esquilino, Caelius, Aventino.

7 regi – Romulus, Numa Pompilius, Tullus Hostilius, Ancus Marcius, Lucius Tarquinius Priscus, Servius Tullius, Lucius Tarquinius Superbus.

7 minuni ale lumii – Piramida lui Keops, Grădinile Suspendate, Statuia lui Zeus, Templul lui Artemis, Mausoleul din Halicarnassus, Colosul din Rodos, Farul din Alexandria.

7 înțelepți – Solon, Thales, Periandru, Bians, Pittacus, Cleobul, Chilon.

7 arte – gramatica, dialectica, retorica, muzica, aritmetica, astronomia, geometria.

Vă mărturisesc din experiența proprie că veți recurge la jocul „Marele 7” nu o singură dată. Și pentru a vă convinge de acest lucru, voi prezenta mai jos doar câteva exemple:



regate (în sec. IX s-au unit în regatul Marii Britanii)

state pe care le-a unit Qin Shihuangdi

51 î. Hr. – Adunarea de la Soisson alege rege al francilor pe Pepin cel Scurt (Dinastia Carolingiană)

10

7 – Henric al IV-lea este excomunicat de Papa Grigore al VII-lea

1

76 – adoptarea Declarației de independență a SUA

1

87 – adoptarea Constituției SUA

Jocul „Marele 3”:

323 – î. Hr. Moartea lui Alexandru Macedon

∨

33 de ani a trăit Alexandru Macedon

||

133 – Ales tribun al poporului, Tiberius Sempronius Gracchus propune ca soluție a crizei agrare a statului roman o lege stipulând reîmpărțirea proprietății funciare (posesiunile din „ager publicus” ale unei familii sînt limitate la 250 de ha)

33 – vîrsta lui Iisus Hristos

Pentru a recapitula materia studiată, le propun elevilor să realizeze următoarea sarcină: *Ce este comun între anul primelor Jocuri Olimpice (776 î. Hr.) și anul în care a fost adoptată Declarația de independență a SUA (1776)?*

Următorul pas, care va asigura tranziția spre utilizarea jocului „Marele 4”, presupune realizarea unei sarcini ce va permite verificarea cunoștințelor consolidate cu ajutorul „Marelui 3” și „Marelui 7”:

În anul 37 î. Hr., împăratul Irod cel Mare a fost desemnat de către Senatul din Roma dirigiuitor al Iudeei. A condus 33 de ani, pînă la moartea sa. În ce an a decedat Irod cel Mare? (Răspuns: în anul 4 î. Hr.).

În mod similar, tehnica *Lanțul cifrelor* va fi aplicată și referitor la datele ce conțin „4”. Pentru a crea o atmosferă captivantă, benefică pentru studiu, activitatea va începe cu prezentarea de către profesor a unor curiozități din „tainele” acestei cifre.

Lanțul cifrelor cu „Marele 4” va arăta astfel:



94 î. Hr. – Prima secesiune a plebeilor. Retrași pe „Muntele sacru”, aceștia obțin satisfacerea revendicărilor lor

49 î. Hr. – Adoptarea Legii celor douăsprezece table, numit și Codul decemviral

9 – Iulius Caesar, traversînd cu legiunile sale Rubiconul, hotarul dintre provincii și metropolă, declanșează războiul civil

4 – moartea lui Iulius Caesar și a lui Burebista

Și la această etapă, pentru a sistematiza materia învățată, elevii vor realiza o sarcină:

Războaiele greco-persane s-au încheiat în anul când a fost adoptată Legea celor douăsprezece table, prima lege scrisă din Roma Antică. Care este acel an? (Răspuns: 449 î. Hr.).

Există și alte tehnici care facilitează reținerea datelor, cele bazate pe relația dintre cifrele șirului. De ex.:

- inversarea ultimelor 2 cifre: 1814-1841 – anii de viață ai lui Lermontov;
- principiul simetriei: 1441 – începutul domniei lui Iancu de Hunedoara; 1881 – România devine regat; în Rusia este asasinat împăratul Alexandru al II-lea, la putere vine Alexandru al III-lea.

Unele informații se asimilează mai ușor dacă sînt studiate în paralel. De ex., viața și activitatea celor doi președinți ai SUA – Avraam Linkoln și John Kennedy:

- a) Avraam Linkoln a fost ales în congres în anul 1847, iar John Kennedy – în 1947.
- b) Avraam Linkoln a devenit președinte în anul 1860, iar John Kennedy – în 1960.
- c) Președinte după Linkoln a devenit Andrew Johnson, născut în 1808. Președinte după Kennedy a devenit Lyndon Johnson, născut în 1908.



Ala **BÎRLĂDEANU**

DGETS, mun. Chișinău

„Menirea educației este aceea de a înălța pe culmi mai nobile de viață omul, comunitatea etnică și umanitatea, prin valorile spiritului.”

(G. Gentile)

Oricît de ingenios și „modern” ar fi organizată și desfășurată o lecție de istorie, aceasta nu poate asigura, de una singură, realizarea tuturor obiectivelor procesului de învățămînt la disciplina dată.

Multitudinea și varietatea obiectivelor, volumul mare de conținuturi pe care trebuie să le însușească elevii, timpul relativ limitat al lecțiilor impun folosirea și altor forme de organizare a orelor.

- d) Numele secretarului lui Linkoln era Kennedy, iar al secretarului lui Kennedy – Linkoln.

Acest articol nu are scopul de a descrie toate tehnicile de memorare, ci de a demonstra că însușirea datelor poate deveni un proces mai atractiv. Cu părere de rău, tot mai des se fac auzite presupuneri precum că nu este important a ști cînd a avut loc un eveniment sau altul. Dar dezvoltarea gândirii este imposibilă fără dezvoltarea memoriei. Pentru a face procesul memorării mai interesant, mai captivant, profesorul trebuie să dea dovadă de talent și creativitate. Astfel, datele istorice se vor păstra mult timp în mintea elevilor, deoarece au fost învățate într-o atmosferă de maxim interes pentru ei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Gribov, V.S., *Sujeti iz istorii novogo vremeni*, M., 2001.
2. Schapoval, V., *Mnemonică*, M., 2002.
3. Ranoici, A.B., *Pervoistociniki iz istorii rannego hrestianstva*, M., 1990.
4. Rubinstein, S.L., *Osnovi obscei psihologii*, M., 1989.
5. Dragnev, E.; Pislariuc, V.; Popovici, C., *Istoria generală*, cl. X, Ch., 2002.

Activități extracurs cu caracter istoric

În această ordine de idei, un rol important se atribuie activităților instructiv-educative extrașcolare cum ar fi vizitele și excursiile cu caracter didactic. Conținutul respectivelor activități, care realizează obiectivele curriculare prin alte contexte și care sînt orientate spre aprofundarea și consolidarea de cunoștințe, contribuie la formarea personalității elevului; la cultivarea de atitudini; la dezvoltarea abilităților de lucru cu sursele istorice, literare, documentare, arheologice, etnografice etc. și a abilităților de cooperare; la motivarea pentru studiul istoriei; la responsabilizare; la dezvoltarea spiritului etico-cetățenesc, la cultivarea dragostei față de patrie, față de valorile și realizările neamului sau față de cele ale altor popoare. Aceste achiziții elevul ar trebui să le dobîndească în școală, sub formă de cunoștințe și deprinderi funcționale care, prin exersare, să favorizeze formarea capacității de a ști să aplice ceea ce a învățat, a abilităților sociale utile, a atitudinii pozitive și a comportamentelor constructive.



Scopul excursiilor și vizitelor vizează deci dobândirea de noi cunoștințe, aprofundarea cunoștințelor anterioare, consolidarea lor în baza studierii exponatelor muzeistice.

Excursiile și vizitele didactice aduc nu numai un plus de informație despre diverse evenimente, fenomene, procese, ci și bogate valențe formative în ceea ce privește educația morală, estetică, tehnică a elevilor. În cadrul acestor activități se îmbină cunoașterea perceptivă cu cea rațională: în clasele gimnaziale – atunci când se aprofundează, se sistematizează și se îmbogățesc cunoștințele, priceperile și deprinderile elevilor; în clasele liceale – atunci când se recapitulează, se apreciază și se corelează cunoștințele de istorie cu cele de la alte discipline. Metodele utilizate pot fi diverse, însă *observația, comparația, învățarea prin descoperire, problematizarea, demonstrația* se situează pe prim-plan. Derularea excursiilor/vizitelor presupune 3 faze:

- proiectarea;
- desfășurarea, care, la rândul ei, implică 2 etape: informativă (vizează expunerea informației de către profesor (specialist, ghid) și lucrativă (vizează cercetarea și înregistrarea informației de către elevi (observări, măsurări, schițe de desen, descrieri, foto etc.);
- prelucrarea datelor și observațiilor elevilor.

Vizita este o călătorie de studii cu o durată de cel mult o zi, la un muzeu sau la un alt obiectiv cultural din localitate, la o instituție etc., iar excursia se desfășoară

într-un interval de timp mai îndelungat (de la 2 zile până la 2 săptămâni).

Excursiile/vizitele pot fi de câteva tipuri:

- inițiale, premergătoare studierii de conținuturi curriculare la lecție;
- având scopul de a extinde însușirea unor conținuturi (exponatele permit perceperea mai concretă, pe viu a materiei de studii);
- având menirea de a aprofunda cunoștințele dobândite la lecții, prin intermediul documentelor de epocă, al publicațiilor, al hărților etc.

În procesul de proiectare a activităților cadrul didactic:

- va stabili la începutul anului, în funcție de conținuturi, numărul de vizite și excursii necesare;
- va determina scopurile și obiectivele acestora;
- va formula sarcinile pentru elevi.

După excursie/vizită se vor organiza activități de evaluare care vor presupune completarea fișelor de evaluare, realizarea unor lucrări aplicative, elaborarea unor proiecte de grup sau teme de cercetare etc.

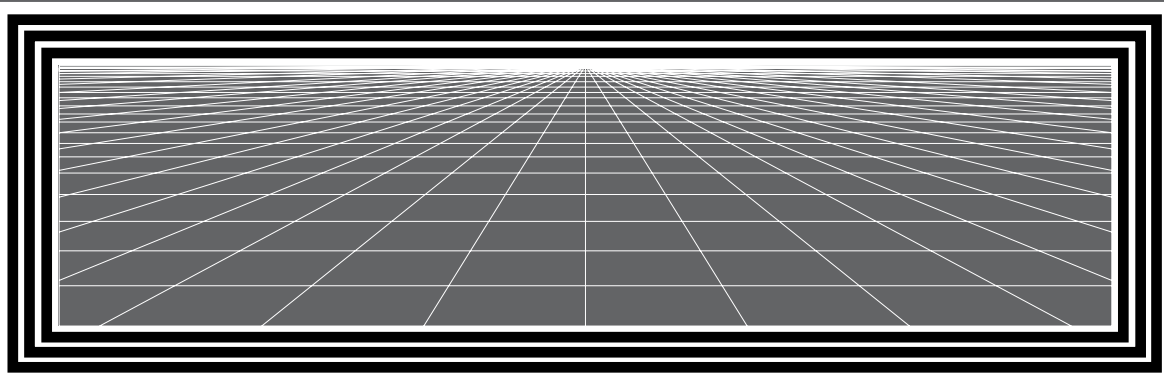
Prezentăm în continuare un model de desfășurare a unei vizite la Muzeul Național de Istorie din Chișinău cu tema *Spațiul Pruto-Nistorean în perioada celor două conflagrații mondiale*.

Obiective de referință: dezvoltarea abilităților de observare și studiere a izvoarelor istorice, a adevărurilor istorice prin prisma exponatelor muzeistice; aprofundarea cunoștințelor dobândite la lecții.

Etapele vizitei	Desfășurarea activității didactice	Conexiune inversă												
Evocare	Anunțarea tematicii vizitei. Inițiere în subiectul abordat. Explicarea sarcinilor de realizat pe parcursul vizitei.	Elevii demonstrează cunoașterea perioadei discutate, înregistrează sarcinile de realizat.												
Realizare a sensului	Observarea exponatelor ce oglindesc perioada primului război mondial în spațiul Pruto-Nistrean. Sarcină: <i>Înregistrați tipurile de izvoare istorice care reflectă perioada în cauză și caracterizați-le.</i> Observarea exponatelor ce elucidează perioada celui de-al doilea război mondial: Sarcină: <i>Studiați 5 exponate cu referire la acest eveniment istoric și notați informația în fișa de evaluare.</i>	Elevii demonstrează competențe de selectare și grupare a informației. Elevii își dezvoltă competențe de lucru individual, își formează atitudini, își aprofundează cunoștințele teoretice prin aplicații practice.												
<i>Fișă de evaluare a vizitei</i>														
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nr./d/o</th> <th>Obiectul observat</th> <th>Ce eveniment marchează</th> <th>Data, locul unde a fost găsit, autorul</th> <th>Importanța pentru conținuturile studiate</th> <th>Descrierea acestuia</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Nr./d/o	Obiectul observat	Ce eveniment marchează	Data, locul unde a fost găsit, autorul	Importanța pentru conținuturile studiate	Descrierea acestuia	1.						
Nr./d/o	Obiectul observat	Ce eveniment marchează	Data, locul unde a fost găsit, autorul	Importanța pentru conținuturile studiate	Descrierea acestuia									
1.														
Reflecție	Discuții. Evaluarea activității. Sarcină (temă de casă): <i>Expuneți, într-un eseu, trăirile proprii vizavi de cele observate în cadrul vizitei.</i>	Elevii își dezvoltă abilitățile de interpretare a adevărului istoric, de expunere a evenimentelor istorice, utilizând surse documentare.												

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Balan, B.; Boncu, Șt., *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ed. Polirom, Buc., 1998.
- Bunescu, V.; Cerghit, I.; Constantin, S., *Didactica*, EDP, Buc., 1982.
- Coștilu, D.; Coștilu, V.; Dărăbăneanu, I., *Predarea pe bază de obiective curriculare de formare, Noua paradigmă pedagogică a începutului de mileniul III*, manual de autoinstruire pentru profesori, EDP, Buc., 2001.
- Păun, Șt., *Didactica istoriei*, Ed. Corint, Buc., 2001.



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Gînd(ire) critic(ă) despre cartea *Formare de competențe prin strategii didactice interactive**



Acum zece ani, cîțiva tineri colaboratori ai Centrului Educațional PRO DIDACTICA porneau, temerari, într-o călătorie pe meleaguri ungurești, unde alți tineri pedagogi americani așteptau să le provoace interesul pentru ceva ce suna foarte... educațional: *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*.

De atunci încoace, cîteva mii de profesori școlari și universitari au avut ocazia să se familiarizeze cu metodele interactive de predare-învățare-evaluare promovate în cadrul acestui program. Mai mult, avem siguranța că ei le aplică, reușit, în practica de zi cu zi.

Lucrarea propusă atenției dumneavoastră are cîteva fațete și este:

- un **răspuns la solicitările**, foarte numeroase de altfel, ale cititorilor colecției „Biblioteca PRO DIDACTICA”, vizînd utilizarea metodelor interactive de predare-învățare-evaluare la clasă;
- o foarte clară **descifrare a problemei formării competențelor** la elevi prin intermediul metodelor interactive;

- o **actualizare necesară a strategiei de proiectare didactică în baza cadrului evocare-realizare a sensului-reflecție**, cu accentul pe importanța abordării sistemice a activității educaționale;
- un **ghid practic de utilizare a metodelor interactive pentru dezvoltarea competențelor** (de comunicare orală și scrisă, de lectură, de cercetare) la diverse discipline.

Fiind însoțite de analize și de comentarii pertinente ale autorilor – Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan, Viorica Goraș-Postică, Serghei Lîsenco, Lia Sclifos – formatori cu experiență ai Centrului, tehnicile sînt prezentate într-o formă nouă, dezvoltată și adaptată unui context de învățare concret. Iar respectivul fapt confirmă posibilitatea oricărui utilizator cu spirit creativ de a realiza același lucru: a dezvolta, a extinde, a căuta modalități inedite, dar adecvate, de optimizare a demersului său didactic.

Acestea fiind spuse, am vrea să vă invităm la o continuă colaborare cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

Vă invităm la comunicare, fie aceasta orală sau scrisă, pentru că numai prin comunicare se poate realiza cunoașterea. Și doar cunoașterea ne poate ajuta să depășim stereotipurile proprii: de gîndire, de comportament, de atitudine, de predare a disciplinei etc.

Vă invităm la dezbateri, fiindcă vrem să fim competitivi, vrem să învățăm și să promovăm eficient un model de discurs public responsabil și bine argumentat.

Vă invităm la lectură, pentru că ne place definiția ei, dată de Fernando Savater: *Lectura este o formă a fericirii*.

Vă invităm la cercetare, deoarece susținem părerea acelor care cred că cercetătorii sînt oameni cu spirit aventurier, pragmatici, curioși, cei care pun și își pun întrebări, cei care refuză să creadă că au atins perfecțiunea.

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

* Cartea poate fi procurată la sediul Centrului Educațional PRO DIDACTICA, mun. Chișinău, str. Armenească, 13.

Dezbaterile

(discuțiile formale)*



Serghei LIȘENCO

Asociația "Pro Comunicare, Lectură și Scriere"

Dezbaterile sau discuțiile formale sînt activități ce accentuează factorul competitiv (pe prim-plan se plasează dorința de a învinge) care contribuie indirect la dezvoltarea competențelor de cercetare, argumentare și comunicare. Pentru noi, profesorii, este important să realizăm respectivele obiective educaționale, asigurînd în acest scop, următoarele condiții artificiale (formale):

- responsabilizarea participanților de a susține în timpul dezbaterii numai o poziție (sau afirmatoarea, sau negatoarea);
- determinarea rolurilor și repartizarea responsabilităților (un membru prezintă argumente, al doilea – formulează întrebări, al treilea – respinge atacul oponentilor etc.);
- stabilirea intervalului de timp pentru intervenția fiecărui participant;
- decizia arbitrarului privind rezultatul dezbaterii (care dintre poziții, cea a afirmatorilor sau cea a negatorilor, a fost mai convingătoare și mai bine conturată).

Condițiile formale implică o serie de riscuri. În rezultat, mulți profesori renunță să aplice dezbaterile la ore. Experiența însă ne demonstrează că aceste riscuri pot fi minimalizate prin introducerea unor reguli conforme cu gradul de pregătire al elevilor.

Riscuri posibile	Modalități de minimalizare a riscurilor
Nu toți elevii se implică activ în dezbateri.	Formați echipe mai mari. Determinați și repartizați responsabilitățile între membrii echipelor. Limitați timpul pentru discursul unui elev.
Unii elevi se confruntă cu dificultăți în susținerea unei poziții ce contravine convingerilor personale.	La etapa inițială, oferiți elevilor dreptul de a alege o poziție. Introduceți o regulă prin care fiecare elev să prezinte argumente de pe ambele poziții. La etapa de reflecție, analizați schimbările (în cunoștințe, abilități, valori, atitudini) produse în urma dezbaterii.
Evaluarea necesită aplicarea unor instrumente relativ complicate.	Dezvoltați abilitățile de evaluare și autoevaluare, aplicînd instrumente mai simple (care conțin maximum 2 criterii de apreciere și 3-5 indicatori).
Complexitatea rolurilor le creează elevilor dificultăți.	Dezvoltați abilitățile prin complicarea treptată a rolurilor: de la o responsabilitate concretă la mai multe.
Uneori, respectarea regulilor formale are prioritate în comparație cu analiza subiectului dezbaterii.	Debrifați activitatea și subliniați importanța unor cunoștințe profunde. Propuneți elevilor modele de argumentare și contraargumentare bazate pe cunoștințe și logică.

Dezbaterile sau discuțiile formale pot fi aplicate:

1. Pentru cercetarea inițială a unui subiect (problemă sau fenomen), contribuind la creșterea motivației pentru studierea aprofundată a acestuia, la acumularea informațiilor noi din diferite surse, la compararea și analiza informațiilor și a surselor, identificarea legăturilor cauză-efect mai puțin evidente. Rezultatul/indicatorul activității sînt întrebările care necesită căutare de răspunsuri. Din perspectiva cadrului *evocare-realizare a sensului-reflecție*, activitatea are rolul evocării pentru un demers de învățare de lungă durată (mult mai mare decît o oră academică).
2. Pentru generalizarea cunoștințelor și formarea atitudinii critice, multiaspectuale față de subiectul investigat. Rezultatul/indicatorul acestor dezbateri sînt opiniile/concluziile elevilor exprimate prin îmbinări de cuvinte de tipul: „problemă controversată”, „diferite aspecte”, „consecințe pozitive și negative”, „este bine, dar...”. Din

* Fragment extras din lucrarea *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*.

perspectiva cadrului *evocare-realizare a sensului-reflecție*, activitatea are rolul reflecției. În acest caz, etapa de evocare poate fi omisă: elevii sînt deja motivați pentru a participa la dezbateri. Activitatea de evocare poate fi limitată la un mic sondaj de opinie referitor la problema pusă în discuție.

Atelier de discuție

Elaborarea, susținerea și evaluarea discursului argumentativ

Competența de a-și susține argumentat poziția în raport cu o problemă controversată

EDUCAȚIE CIVICĂ
DEPRINDERI DE VIAȚĂ
Subiect: Uniforma școlară

blemă/un subiect;

- de utilizare în discurs a informației din text;
- de cooperare în grupuri mici;
- de ascultare cu atenție;
- de autoevaluare și evaluare.

CONDIȚII PREALABILE

Pentru realizarea acestui atelier, elevii au nevoie de următoarele deprinderi:

- de înțelegere a unui text publicistic;
- de exprimare liberă a opiniei referitor la o pro-

Timp necesar: 1 oră academică.

Produsul așteptat (evaluabil): un text argumentativ, care reflectă diferite poziții la subiectul anunțat.

Evocare:

Activitate în grupuri mici: *Graficul T* – tehnică ce permite acumularea și aranjarea/clasificarea ideilor din perspectiva poziției pro sau contra.

Realizare a sensului:

Activitate de grup: *Argument în patru pași* – tehnică ce contribuie la dezvoltarea abilităților de construire a unei structuri logice cu scopul explicării unui enunț; permite analiza și evaluarea gradului de convingere al unui argument.

Argumente migratoare – tehnică de lucru în grupuri mici care dezvoltă abilitățile de argumentare și de evaluare a argumentelor prezentate.

Reflecție:

Activitate individuală: *Eseu structurat*.

Algoritmul aplicării tehnicilor

Evocare *Graficul T*

Timp necesar: 10 minute.

Tehnica este eficientă pentru identificarea trăsăturilor contradictorii ale unui fenomen sau subiect. Ideile acumulate constituie repere în elaborarea ulterioară a argu-

mentelor și luarea deciziei. Este aplicabilă la analiza unor subiecte de ordin științific, cât și a textelor artistice.

1. Elevii sînt grupați câte 3-4. Profesorul le propune să completeze tabelul din fișa de lucru cu argumente pro și contra la subiectul *Uniforma școlară*.
2. Elevii, timp de 5 minute, completează tabelul.

Uniforma școlară	
Pro/De ce trebuie introdusă?	Contra/De ce nu trebuie introdusă?

3. Fiecare grup, pe rînd, prezintă cîte o idee. Se vor evita repetările.

Comentarii	Evaluarea activității
<p>În vederea desfășurării mai eficiente a etapei de evocare, acordați în debutul activității 1-2 minute pentru formularea individuală a ideilor, după care elevii vor completa fișa în comun.</p> <p>Pentru asigurarea calității și diversității ideilor, stabiliți o limită cantitativă (de ex., 5 idei în fiecare rubrică).</p> <p>Pentru asigurarea calității etapei de realizare a sensului, ideile expuse de elevi sînt notate pe tablă/poster.</p>	<p>Evaluăm nonformal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - implicarea elevilor în activitatea individuală și în echipe; - diversitatea ideilor; - numărul de idei; - echilibrul dintre argumentele pro și contra.

Din experiența formatorilor

1. Pentru completarea în echipă a *Graficului T*, un elev va exercita rolul de secretar.
2. În timp ce elevii lucrează, profesorul monitorizează activitatea, apropiindu-se de fiecare grup.
3. Profesorul va urmări ca numărul argumentelor pro să fie egal cu numărul ideilor contra.
4. Dacă tehnica este aplicată la etapa de evocare, subiectul sau problema propusă pentru analiză trebuie să fie cunoscută elevilor. În caz contrar, numărul ideilor emise ar putea fi foarte mic.

Realizare a sensului *Argumente migratoare*

Timp necesar: 25 de minute.

1. Profesorul explică (sau reamintește) componentele unui argument: teza (afirmația), explicația (premisă), dovada (evidența-suportul), concluzia

(*Argument în patru pași*).

2. Elevii elaborează, timp de 10 minute, 2 argumente (unul pro și unul contra), luînd ca bază afirmațiile elaborate la etapa de evocare.
3. Elevii repartizează rolurile: afirmator, negator, observator. Dacă echipa este alcătuită din 4 membri, 2 vor fi observatori.
4. Elevii formează grupuri noi din reprezentanți ai diferitelor echipe.
5. Încep dezbaterile: afirmatorul prezintă argumentul pro, negatorul – contraargumentul, afirmatorul susține argumentul propriu și combate argumentul propus de negator. Dezbaterile sunt urmărite de observator(i).
6. Elevii revin în echipele de bază, împărtășindu-și experiența și impresiile acumulate.

Comentarii	Evaluarea activității
<p>Profesorul trebuie să monitorizeze activitatea elevilor și, în caz de necesitate, să acorde ajutor.</p> <p>Cea mai mare dificultate pentru elevi este utilizarea dovezilor (deseori, ideile emise sînt lipsite de explicații și suporturi argumentative).</p>	<p>Evaluăm nonformal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - implicarea elevilor în activitate; - exercitarea rolurilor; - calitatea argumentelor prezentate.

Din experiența formatorilor

1. Pentru a asigura calitatea activității, chiar în debut, la pașii 1 și 2, se vor repartiza fișe cu definițiile componentelor unui argument:

Fișă

Teză	<i>Un enunț laconic, care afirmă o idee.</i>
Explicație	<i>2-3 propoziții, menite să dezvăluie esența afirmației, să explice termenii cheie, principiile care stau la bază.</i>
Dovadă	<i>Fapte, date statistice, opinii ale experților, analogii etc. care justifică teza.</i>
Concluzie	<i>O frază laconică și clară care accentuează veridicitatea tezei anunțate.</i>

2. Profesorul va distribui observatorilor o fișă de observare, solicitîndu-le să identifice în discursurile colegilor componentele de bază și să le noteze.

Fișă de observare

Nume _____		Nume _____	
Argumentul afirmator		<i>Combaterea argumentului afirmator</i>	
Teză			
Dovadă			
Concluzie			
<i>Combaterea argumentului negator</i>		Argumentul negator	
		Teză	
		Dovadă	
		Concluzie	

Reflecție 1. Această variantă poate fi aplicată pentru cristalizarea opiniilor elevilor referitor la subiectul/problema pusă în discuție.

Eseu structurat

Timp necesar: 10 minute.

1. Fiecare elev elaborează, individual, un text structurat “*Cred că introducerea uniformeii școlare..., dar...*”, după modelul prezentat de profesor (5-7 minute).
2. Elevii citesc, în grup, textele elaborate.

Reflecție 2. Această variantă poate fi aplicată pentru dezvoltarea abilităților de identificare a elementelor principale ale unui argument.

Timp necesar: 10 minute.

Profesorul propune elevilor pentru analiză textul *Uniforma școlară nu acoperă diferențele sociale*, anunțînd și sarcina: “Citiți textul în echipe. Identificați tezele, dovezile, concluziile și tezele care au nevoie de explicații și dovezi” (5 minute).

Echipele desemnează un membru care prezintă rezultatele analizei.

Comentarii	Evaluarea activității
<p>Variantele pentru reflecție vor fi alese în funcție de obiectivele atelierului și importanța subiectului.</p> <p>Pentru dezvoltarea abilităților de argumentare și evaluare a calității argumentelor, selectați un subiect sau o problemă familiară elevilor.</p> <p>Pentru studierea mai profundă a fenomenului/subiectului propuneți elevilor să identifice aspectele ce necesită documentare.</p>	<p>Evaluăm nonformal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - implicarea elevilor în activitate; - calitatea analizei prezentate; - prezența argumentelor pro și contra în textul final; - numărul de întrebări sau neclarități în argumentare identificate.

Din experiența formatorilor

1. Uneori, subiectul discuției este foarte atractiv și elevii “intră în rol”. În situația dată, interveniți cu un minidiscurs, care va conține atât argumente pro, cât și argumente contra.
2. În cazul cînd elevii au deprinderi de a formula un argument structurat, aplicați acest atelier pentru subiecte mai complicate. Organizat în debutul analizei unei probleme, atelierul contribuie la creșterea gradului de motivație pentru studiul independent și aprofundat al subiectului. Desfășurarea atelierului la finele studierii subiectului creează oportunități pentru aplicarea cunoștințelor acumulate și formarea atitudinii critice față de fenomenul abordat.
3. Textele/informațiile pot fi propuse la etapa de evocare – pentru stimularea gîndirii elevilor; la prima fază a etapei de realizare a sensului – pentru informare și prezentare a unui model de argumentare. Deseori, unele texte prezintă informația unilateral, fapt ce le creează elevilor dificultăți în procesul abordării critice a problemei. În aceste situații, selectați informații alternative care să asigure echilibrul în argumentare.

Uniforma școlară nu acoperă diferențele sociale

Introducerea uniformelor, a ecusoanelor, a eșarfelor sau a altor semne distinctive pentru elevi înseamnă, de fapt, o luptă dintre profesori, elevi și părinți pentru impunerea propriei viziuni. Unii cred că introducerea uniformeii va anula diferențele existente între elevii aparținînd claselor sociale diferite. Alții, dimpotrivă,

susțin contrariul. Care este influența psihică asupra copiilor, unde apar traumele și care este scopul purtării uniformelor; ne explică psihologul Adina Tatu, consilier la Școala 102 din București:

“Convingerea unor persoane că uniforma va anula diferențele de clasă socială dintre elevi este total greșită. Copiii care provin din familii înstărite vor veni, în continuare, la școală, cu milioane în buzunar, vor merge în excursii în diverse țări, vor avea la pachet mîncare mai bună. Diferențele sînt estompate doar de fațadă: copilul de milionar își va așiza întotdeauna banii în fața copilului de muncitor, iar elevii se cunosc între ei, deci haina nu va schimba nimic.

Purtarea uniformeii nu traumatizează în nici un fel psihicul copilului. Traumele apar doar în modul de introducere a acesteia și în felul în care elevilor li s-ar explica obligativitatea însușirii normelor școlii respective. Profesorii și conducerea școlii nu trebuie să-i amenințe cu exmatricularea pe elevii care nu poartă uniformă sau să-i scoată la careu, în fața clasei pentru a-i face de rușine. Profesorii trebuie să stabilească uniforma împreună cu elevii, să se pună de acord. Astfel, elevii vor fi mai ușor de abordat și nu se vor opune.

Scopul introducerii uniformeii este acela de a-i învăța pe elevi să se îmbrace adecvat statutului lor sau viitoareii meserii. De multe ori, elevele vin la școală la primele ore ale dimineții în ținută de seară, căzînd în ridicol. Uniforma îi învață pe elevi că trebuie să respecte anumite reguli. Este ca la cluburile de fotbal, unde toți jucătorii au același echipament, iar echipamentul dă coeziunea de grup și dezvoltă simțul apartenenței la respectivul grup”.

<http://www.gandul.info/scoala/uniforma-scolara-acopera-diferentele-sociale.html?3934;286079>



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Sfera de referință a **conceptului de calitate în educație/educație de calitate** trebuie delimitată în cadrul specific științelor pedagogice, la nivel intradisCIPLINAR (*teoria generală a educației, teoria instruirii, teoria curriculumului*) și interdisciplinar (*sociologia educației, managementul educației, politica educației, economia educației*), ceea ce nu exclude, ci presupune deschiderea spre problematica socială largă a conceptului de calitate în educație/educație de calitate, abordabil însă în orice context prin mijloace epistemologice și metodologice specifice pedagogiei în calitate de știință specializată în studiul educației.

Calitatea în educație reprezintă „un construct” sau un *model pedagogic* care vizează sistemul de educație, procesul de învățămînt, activitatea de predare-învățare-evaluare, proiectarea activității de educație/instruire.

Modelul pedagogic construit special pentru definirea *calității în educație* creează premise teoretice și metodologice pentru explicarea și înțelegerea unei realități psihosociale *specifice (educația/instruirea)*. Aceste premise sînt relevante pentru ceea ce înseamnă sau ar trebui să însemne *educația de calitate*. Analiza noastră are în vedere ambele aspecte ale conceptului – *calitatea în educație, educația de calitate* – privity în complementaritatea, interacțiunea și interdependența lor.

Calitatea în educație, privită ca și „construct” sau *model pedagogic*, constituie *indicatorul de bază*

Calitatea în educație/ educația de calitate

al dezvoltării sociale în contextul *societății cunoașterii* sau al *societății informaționale*. Are în vedere toate structurile de funcționare ale educației/instruirii concentrate, în mod special, la nivelul sistemului de educație, al procesului de învățămînt, al organizației școlare, al clasei de elevi. Structuri de funcționare evaluate în raport de mai multe *criterii comune, universale*: eficacitatea, eficiența, optimizarea, competitivitatea, competența, echitatea (V. Gh. Cojocaru, *Calitatea în educație. Managementul calității, UPS I. Creangă, Ch., 1997, p. 10-33, 42-56*). Dintre criteriile amintite, esențiale sînt cele referitoare la *eficacitatea, eficiența și echitatea* educației/instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățămînt.

Eficacitatea probează gradul de realizare a finalităților de sistem și de proces, a obiectivelor generale și specifice ale organizației școlare și ale clasei de elevi. *Eficiența* probează gradul de valorificare al resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces, în cadrul organizației școlare și al clasei de elevi. *Echitatea* probează capacitatea sistemului și a procesului de învățămînt, a organizației școlare și a clasei de elevi, de egalizare a șanselor de reușită ale tuturor celor *educați* în perspectiva educației permanente. Conceptul pedagogic de *calitate în educație* definește capacitatea sistemului de educație și a procesului de învățămînt de îndeplinire, la parametri superiori, a *funcțiilor lor generale*, cu caracter obiectiv (formarea-dezvoltarea personalității celor *educați* pentru integrarea socială optimă în plan: cultural/*funcția culturală*; profesional/*funcția economică*; civic (*funcția civică*) și a *finalităților* care au un caracter *subiectiv*) fiind proiectate la nivel de politică a educației – vezi idealul și scopurile educației, obiectivele instruirii). *Calitatea în educație*

reprezintă deci ansamblul de caracteristici care probează măsura în care sînt îndeplinite sau satisfăcute *cerințele obiective*, implicite (funcțiile generale ale educației) și *cerințele subiective*, explicite (finalitățile macro- și microstructurale) de realizare a activității de educație/instruire în cadrul sistemului și al procesului de învățămînt.

Evoluția concepției despre calitatea în educație reflectă amplitudinea strategiilor de evaluare promovate, exprimate în termeni de: a) *control al calității* (evaluare cantitativă, tipică pedagogiei tradiționale, premoderne); b) *asigurare a calității* (evaluare centrată pe anumite domenii, considerate mai importante, tipică pedagogiei moderne); c) *management al calității totale*, prin evaluare *globală și deschisă*, angajată la scara întregului sistem și proces de învățămînt, cu *participarea* tuturor actorilor educației/instruirii (tipică *educației postmoderne*, dezvoltată în sensul paradigmei curriculumului).

Principiile de realizare a managementului calității totale în educației sînt următoarele: 1) *valorificarea deplină a resurselor și cerințelor celui educat* în perspectiva integrării sociale optime, pe termen mediu și lung; 2) *elaborarea deciziilor optime* bazate pe prognoze pozitive, în perspectiva excluderii eșecului școlar; 3) *evaluarea permanentă cu funcție formativă* angajată cognitiv și participativ, ca resursă de cultivare a capacității de autoeducație/autoinstruire optimă a tuturor actorilor educației; 4) *orientarea activității spre obiective psihologice superioare* exprimate prin *competențe* de analiză, sinteză și evaluare/gîndire critică; 5) *promovarea educației/instruirii de calitate* ca resursă fundamentală a existenței de calitate, la nivel social, comunitar și individual.



În concluzie, *calitatea în educație* trebuie construită la nivelul unui *model conceptual deschis, multidimensional*, care permite evaluarea pe baza unor criterii pedagogice, dar și sociale (culturale, civice/politice, economice, comunitare). *Calitatea în educație*, reflectînd capacitatea sistemului de învățămînt de funcționare ca subsistem social adaptabil la schimbare (B. Gersunski, 2004, apud V. Gh. Cojocaru, *op. cit.*, p. 52). În acest sens, poate fi avansat „hexagonul educației postmoderne” care include următorii *vectori axiologici ai calității în educație* (T. Callo, *Configurații ale educației totale*, CEP USM, Ch., 2007, p. 18-26): *libertatea*, ca valoare morală, referitoare la „înțelegerea experienței trăite”; *inteligenta*, ca valoare cognitivă superioară, reprezentînd capacitatea de a înțelege esențialul; *sensibilitatea*, ca valoare cognitivă, dar și afectivă, care umanizează educația/instruirea; *reflecția*, ca resursă cognitivă superioară situată la nivelul competențelor de analiză, sinteză și evaluare a informației interiorizate; *atenția*, ca resursă a comportamentului intelectual și moral; *integralitatea*, ca resursă a educației globale și deschise spre educație permanentă și autoeducație.

La nivelul practicii sociale, calitatea educației constituie o temă majoră, dezbătută nu doar de pedagogi, ci și de sociologi, politicieni, filozofi, economiști. Predomină abordările politice, intensificate, mai mult sau mai puțin retoric, în diferite contexte istorice, internaționale și naționale, globale și locale, ceea ce nu anulează sau diminuează „*criza mondială a educației*” confirmată în timp chiar în sistemele de învățămînt din țările dezvoltate economic (Ph. H. Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968, De boeck Universite, Bruxelles, 1989).

Soluțiile avansate, sub diferite formule (calitatea în educație, educația de calitate; calitatea învățămîntului, excelența în învățămînt etc.) sînt greu de contestat, dar și de probat în cadrul realității școlare și universitare, întreținînd risipa resurselor, pe fondul unei politizări mascate sau al unei birocratizări tot mai agresive și parazitare. De aceea, este necesară o abordare specific *pedagogică*, realizabilă prin construirea unui *model conceptual* care permite definirea și analiza *educației de calitate* în raport de următoarele repere epistemologice: 1) paradigma educației de calitate; 2) axiomele educației de calitate; 3) axiomele instruirii de calitate; 4) principiile proiectării *curriculare* a educației/instruirii de calitate.

1) Paradigma educației de calitate este promovată de UNESCO la nivel de politică a educației. Cercetările inițiate în anii 1970 au avut în vedere analiza comparativă a *modelelor de abordare a educației și instruirii* în cadrul sistemului și procesului de

învățământ, modele bazate, în esență, pe clarificarea raporturilor dintre societate și educație.

Paradigma educației de calitate, afirmată de UNESCO, are în vedere eliminarea *paradigmei pedagogiei tradiționale*, care promovează *educația reproductivă*, bazată pe relația de cauzalitate directă, mecanică, dintre societate și educație. Ca urmare, dezvoltarea educației depinde de dezvoltarea societății, răspunde la cerințele societății (politice, ideologice, religioase, economice, culturale etc.), reproduce funcțiile și structurile principale ale societății. Calitatea educației reflectă calitatea societății, cu avantajele și dezavantajele, plusurile și minusurile obiective și subiective ale acesteia.

Paradigma educației reproductive limitează calitatea educației, reduce posibilitatea sa de evoluție la deziderate și resursele actuale ale societății, ceea ce are consecințe negative pe termen mediu și lung, în special în cazul țărilor cu o dezvoltare socială (economică, politică etc.) limitată, care ar solicita promovarea educației ca pîrghie a progresului social.

Paradigma educației inovatoare elimină *paradigma educației reproductive* în condițiile afirmării modelului cultural al societății informaționale și modelului politic al democrației. Are în vedere resursele strategice ale educației determinante pentru dezvoltarea societății, anticipînd dezvoltarea în sens inovator. Țările care au adoptat această paradigmă au reușit să transforme educația într-o pîrghie a progresului social, cu efecte fundamentale vizibile pe termen mediu și lung.

Paradigma educației inovatoare este promovată de UNESCO ca urmare a unor analize ce evidențiază 3 fenomene noi: 1) „pentru prima dată în istoria umanității, dezvoltarea educației considerată la scară planetară tinde să PRECEADĂ nivelul dezvoltării economice”; 2) „pentru prima dată în istorie, educația își propune în mod conștient să pregătească oameni pentru tipuri de societate care încă nu există”; 3) „pentru prima dată în istorie, diferite societăți încep să respingă un mare număr de produse oferite de educația instituționalizată” (E. Faure, coord., *A învăța să fii. Un raport UNESCO*, EDP, Buc., 1974, p. 54, 55). Aceste teze cu valoare de axiome ale calității politicii educației vor fi confirmate în contextul modelului cultural al societății postindustriale, bazată pe cunoaștere. Construcția calității este fundamentată pe “5 piloni” care concentrează dimensiunea teleologică a educației exprimată în sens prospectiv, prin următoarele *competențe* (J. Delors, coord., *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI*, Ed. Polirom, Iași, 2000): 1) *a ști (cunoaștere prin informații logice, noțiuni, judecăți, raționamente, teorii și metodologii);*



2) *a ști să faci (aplicare a cunoașterii prin deprinderi și strategii cognitive, de sesizare și rezolvare a problemelor și situațiilor-problemă);* 3) *a ști să fii (atitudine – afectivă, motivațională, caracterială – față de cunoaștere, învățare, școală, societate);* 4) *a ști să fii în comunitate (atitudine deschisă colaborării în condițiile societății democratice);* 5) *a ști să devii (atitudine deschisă spre autoeducație în perspectiva educației permanente).*

Educația de calitate proiectată ca *educație inovatoare* are ca fundament teoretic și metodologic *paradigma curriculumului*, afirmată la nivelul pedagogiei postmoderne. Importanța *curriculumului* poate fi evidențiată în raport cu celelalte paradigme identificate în istoria gândirii pedagogice: *paradigma magistrocentristă* care pune în centrul educației profesorul și acțiunea de predare; elevul este subordonat complet profesorului; învățarea și dezvoltarea sînt subordonate mecanic predării cu consecințe negative evidente în planul calității educației și instruirii; *paradigma psihocentristă*, asociată cu curentul *Educația nouă*, lansat la granița dintre sec. XIX-XX, care pune în centrul educației copilul, elevul, resursele interne ale acestuia; este revoluționară în raport cu practicile magistrocentriste, dar excesele sale duc la tendința de *psihologizare* a educației, de neglijare sau chiar de eludare a obiectivelor educației determinate social; *paradigma sociocentristă*, asociată cu evoluția științelor sociale la înc. sec. XX, care pune în centrul educației cerințele societății; educația reprezintă „socializarea metodică a tinerei generații”; întreține tendința de *sociologizare* (uneori chiar de *politizare*) a educației.

Paradigma curriculumului încearcă să rezolve

conflictul istoric dintre paradigma psihologică și cea sociologică. În centrul educației sînt plasate finalitățile educației, construite la nivelul unității dintre cerințele psihologice ale personalității elevului și cerințele societății, sintetizate în cadrul conținuturilor de bază, validate social.

Premisa educației de calitate este susținută de paradigma *curriculumului* în plan teoretic, metodologic și practic. În plan *teoretic*, prin fundamentarea discursului pedagogic la nivelul interacțiunii dintre abordarea psihologică și abordarea socială a educației. În plan *metodologic*, prin reorientarea activității de proiectare pedagogică în raport de poziția centrală a finalităților macrostructurale (ideal, scopuri) și microstructurale (obiective ale procesului de învățămînt). În plan *practic*, prin stimularea creativității cadrului didactic în activitatea de operaționalizare a obiectivelor în condițiile unui *context* pedagogic și social *deschis*.

2) Axiomele educației de calitate, afirmate odată cu promovarea paradigmei curriculumului, pot fi interpretate drept *criterii normative* de maximă generalitate, necesare pentru evidențierea caracteristicilor proprii educației de calitate. Le putem numi *criterii axiomatice* (S. Cristea, coord. gen., *Curriculum pedagogic, I*, EDP RA., Buc., 2006, p. 27-32).

Primul criteriu axiomatic evidențiază *tipul specific de activitate* rezultat din interdependența permanentă existentă între latura psihică și socială a educației. Astfel poate fi rezolvat conflictul istoric dintre abordarea psihologică și abordarea sociologică a educației, conflict lansat în modernitate, prelungit pînă în post-modernitate. Educația de calitate reprezintă, astfel, o activitate psihosocială bazată pe resursele psihologice ale celui educat (elev, student, adult implicat în perfecționare etc.) valorificate deplin în perspectiva integrării sociale optime, pe termen scurt, dar mai ales, mediu și lung.

Cel de-al doilea criteriu axiomatic evidențiază *dimensiunea obiectivă a educației*, concentrată la nivelul *funcției de bază a educației* (*formarea-dezvoltarea personalității*), căreia îi corespunde *structura de bază a educației*, exprimată prin *corelația dintre educator-educat*, indispensabilă pentru proiectarea, realizarea și dezvoltarea activității de educație, în orice context/sistem de referință. Educația de calitate va respecta integral această dimensiune funcțional-structurală, urmărind orientarea oricăror activități în direcția *formării-dezvoltării* celui educat și perfecționarea continuă a corelației *educator-educat* prin inițiativa constructivă și creativă permanentă a educatorului.

Cel de-al treilea criteriu axiomatic evidențiază *dimensiunea subiectivă a educației* exprimată prin

finalitățile educației care definesc *orientările valorice* ale activității de educație angajate la nivel de sistem (ideal, scopuri) și de proces (obiective). Finalitățile de sistem au un caracter indivizibil, conferind stabilitate valorică orientărilor generale atribuite educației, la nivel de filozofie și de politică a educației. Finalitățile de proces sînt divizibile pe diferite grade de generalitate și de conținut (psihologic și de instruire), reprezentat în cadrul unor taxonomii a obiectivelor, oferind fiecărui educator posibilitatea *proiectării și realizării* activității la un nivel de cerințe minime-medii-maxime, adaptabile în raport de context.

Cel de-al patrulea criteriu axiomatic evidențiază *conținuturile generale ale educației* determinate valoric (*binele moral* – educația morală; *adevărul științific* – educația intelectuală; *adevărul științific aplicat* – educația tehnologică; *frumosul* – educația estetică; *sănătatea psihică și fizică* – educația psihofizică) și *formele de realizare* a acestora, în mod organizat (educația formală – nonformală) și spontan (educația informală).

Cel de-al cincilea criteriu axiomatic evidențiază *contextul general al educației* care explică variabilitatea educației, exprimată *extern* (societate, sistem de educație/învățămînt) și *intern* (proces de învățămînt, activitate concretă de educație/instruire la nivel de școală, clasă etc.), include variabile cu caracter *obiectiv* (spațiul și timpul educației, forma de organizare frontală impusă de societate) și *subiectiv* (stilurile educației, unele forme de organizare inițiate de educator – vezi instruirea pe grupe și individuală).

Toate cele 5 criterii axiomatiche vizează explicația și înțelegerea educației la niveluri de *maximă generalitate*, care exprimă dimensiunile unei activități psihosociale de *maximă complexitate*. Definiția rezultată atinge parametrii unui concept pedagogic fundamental care evidențiază *tipul general de activitate* și nucleul *funcțional-structural* al activității (care este *intern, esențial, abstract, stabil*, incluzînd toate conținuturile și formele generale ale educației), realizabil într-un context pedagogic deschis, intern, dar și extern, aflat în permanentă schimbare (vezi: spațiul, timpul, stilul pedagogic – raportate la: sistem/proces de învățămînt, activitate de educație/instruire, acțiuni organizate, influențe spontane; vezi formele generale ale educației).

3) Axiomele instruirii de calitate reprezintă un caz particular al *axiomaticii educației de calitate*, adaptabil la condițiile specifice ale școlii și ale procesului de învățămînt, pornind de la premisa conceptuală a abordării activității de instruire ca principal subsistem al activității de educație și a procesului de învățămînt ca principal subsistem al sistemului de educație/învățămînt.

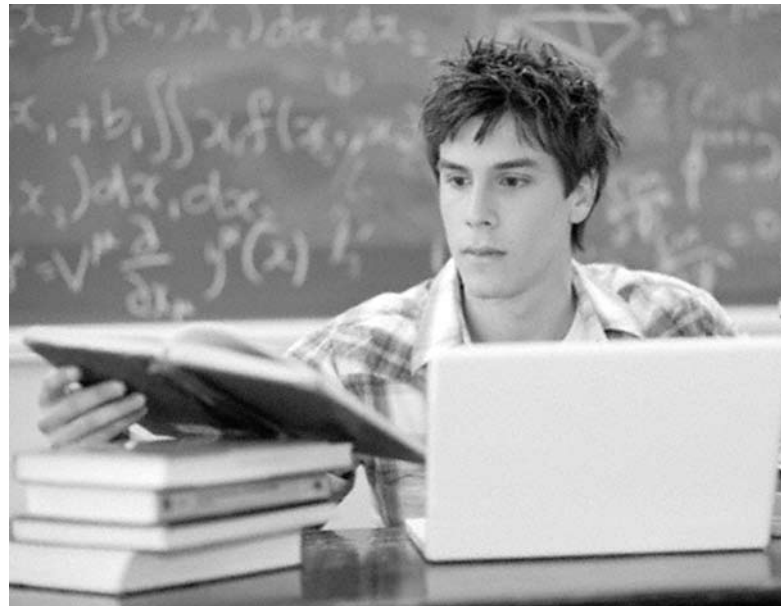
Criteriile axiomatice ale instruirii de calitate pe care le deducem și le promovăm sînt următoarele: 1) structura de bază a instruirii; 2) organizarea complexă a instruirii de calitate; 3) *planificarea curriculară a instruirii* de calitate; 4) realizarea-dezvoltarea permanentă a instruirii.

Structura de bază a instruirii de calitate este construită și reconstruită permanent de profesor la nivelul corelației funcționale cu clasa de elevi, cu fiecare elev în parte. Implică elaborarea *mesajului didactic* la nivelul corelației optime *informare-formare* și realizarea acestuia la nivelul de înțelegere, motivație și afectivitate al elevilor, ceea ce presupune construirea unui repertoriu comun în plan *cognitiv*, dar și *motivațional* și *afectiv*. Perfecționarea permanentă a corelației presupune construirea unor circuite optime de *conexiune inversă* cu scop de reglare-autoreglare a activității în termeni de evaluare continuă, formativă, premisă a autoevaluării formative (realizată în timp de elevi în perspectiva saltului spre autoinstruire, spre autoeducație).

Organizarea complexă a instruirii de calitate presupune îmbinarea optimă a tuturor formelor disponibile în vederea valorificării resurselor lor în raport de contextul clasei, școlii, comunității. Perspectiva calității impune ordonarea acestora pe criteriul gradului lor de generalitate: a) *forme generale* (instruirea formală-instruirea nonformală, cu raporturi de complementaritate); b) forme particulare, în raport de numărul elevilor și de baza psihologică existentă (dimensiunea generală, particulară și individuală a personalității): instruire frontală-instruire pe grupe-instruire individuală; c) *forme concrete* exprimate prin tipuri de activități (de ex., lecția mixtă, corespunzător scopului activității) și variante de activități (dezvoltate în interiorul *tipului* de activitate în raport de ponderea anumitor obiective operaționale).

Planificarea curriculară a instruirii de calitate implică poziția prioritară și de bază a finalităților microstructurale: scopul activității (ca sinteză a obiectivelor specifice ale unei unități de instruire) – obiectivele concrete, deduse din *scop* prin *operaționalizare* – conținuturi de bază, corespunzătoare scopului și obiectivelor concrete – metodologie (strategii, metode, procedee, mijloace didactice) – evaluarea (inițială, continuă, finală).

Realizarea-dezvoltarea instruirii de calitate presupune îmbinarea optimă, în sensul cerințelor paradigmei curriculumului, a celor 3 *acțiuni* subordonate activității de instruire: *predarea* (elaborarea și *comunicarea* optimă a mesajului didactic) – *învățarea* (ca efect simultan și ulterior al acțiunii de *predare*) – *evaluarea* care asigură verificarea modului în care obiectivele au fost îndeplinite în diferite grade, expri-



mînd calitatea acțiunilor de *predare* și de *învățare*. La acest nivel are loc procesul de *realizare* a planificării curriculare. În condițiile în care acesta are loc într-un *context deschis* care include *variabile cu caracter obiectiv/calitatea* resurselor umane, spațiul și timpul disponibil, forma de organizare impusă de societate; variabile cu caracter subiectiv (stilul didactic, strategiile și formele de organizare inițiate de profesor), *realizarea* sau *implementarea* planificării implică *dezvoltarea* continuă a acesteia, ceea ce impune elaborarea unui *scenariu didactic deschis*, bazat pe respectarea următoarelor principii: captarea permanentă a atenției; conexiunea inversă permanentă, motivarea optimă permanentă.

4) Principiile proiectării curriculare se înscriu în cadrul axiomatic al *educației/instruirii de calitate*, constituind linia de continuitate dintre dimensiunea paradigmatică a curriculumului și dimensiunea normativă a acestuia. Avem în vedere următoarele *principii ale proiectării curriculare* pe care le putem aprecia drept *premise* conceptuale și normative ale *educației de calitate*: a) plasarea în centrul sau la baza proiectului de educație a obiectivelor concepute la nivelul unității dintre cerințele și resursele psihologice ale celui educat și cerințele și resursele de evoluție ale societății; b) stabilizarea valorică a proiectului de educație la nivelul unității dintre obiectivele propuse și conținuturile de bază necesare pentru îndeplinirea acestora; c) asigurarea concordanței pedagogice între componentele proiectului (obiective-conținuturi-metodologie-evaluare) în condițiile unui context deschis, supus permanent schimbării; d) individualizarea activității pentru valorificarea la maximum a personalității prin cunoașterea acesteia, gradualizarea obiectivelor

și diversificarea metodelor în condițiile îmbinării formelor de organizare frontală, pe grupe, individuală; 5) integrarea deplină a evaluării în structura oricărui proiect ca resursă strategică de formare continuă a educatorilor și a celor educați cu funcție de reglare-autoreglare permanentă a activității.

În concluzie, saltul de la *modelul calității în educație* la *realitatea educației de calitate* este posibil prin valorificarea cadrului axiomatic și normativ promovat de *paradigma curriculumului*, în mod special, prin activitatea inovatoare de *proiectare curriculară* a educației la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, într-un context pedagogic și social deschis.

Summary

This issue of the magazine – “For Quality in Education” – is a jubilee one, being dedicated to the anniversary of 10 years from the foundation of the Educational Center PRO DIDACTICA: 10 years of pleading for *quality in education* – the basic indicator of the social development in the context of a knowledge society.

Regarding the contribution of the Educational Center PRO DIDACTICA to the realization of educational reform, its role in the educational process from The Republic of Moldova, its importance in the professional and personal training of didactic staff, school managers, trainers and its former employees, please read in the rubric **PRO DIDACTICA – 10 YEARS FOR QUALITY IN EDUCATION**.

Moldovan society and the promotion of quality in education form the central idea of the articles included in the **QUO VADIS?** rubric: „Conceptual dimensions of quality in education” (Vl. Pâslaru), „Dimensions and concerns of a qualitative education” (O. Dandara), „The role of evaluation in the modern approach of quality in education” (A. Ghicov), “Multi-aspectual and consistent modernization of the educational system – ensuring development and well-being of citizens” (N. Velișco).

Integration of children with special educational needs in the mass education, inclusive practices disseminated in the Republic of Moldova represent the subject of the materials posted within the rubric **INCLUDING ME**, edited in partnership with the Day Center „Speranța”, the focus being on quality and quantity in the inclusive education.

The articles from the rubric **EX CATHEDRA** – „Curriculum of a new generation” (Vl. Guțu), „Competences: at the stake of authentic training and evaluation”

(M. Hadârcă), „Quality of the didactic framework” (T. Callo), „The dinomic capacity of the teacher and quality” (V. Țvircur), „Sequential influences of the organizational culture on the educational quality” (V. Guzgan), „The teacher-pupil-parent relation: tendencies, perspectives, culture and educational optimum” (L. Cuznețov) – relate to different aspects of quality at the level of educational system, of school, of classes, of the relations between educational actors.

The rubric **DOCENDO DISCIMUS** presents a research about the connections between ecological and axiological education, signed by L. Saranciuc-Gordea, some reflections about computers as trans-disciplinary instruments (I. Ciobanu) and also a reflexive essay about the essence of pedagogy (A. Muntean).

The rubric **EXERCITO, ERGO SUM** focuses on some experiences that, in authors’ opinion, could contribute to improving the daily teaching: „Reading between necessity, obligation and pleasure” (A. Grama-Tomița), „Didactic experiences: frontier literature” (M. Boldișor), „Development of competences during the lessons of biology: from the general to the specifics” (N. Bernaz), „A chemistry lesson” (L. Tocan), „Historical gymnastic” (M. Grecu), „Extra-course activities for History” (A. Bîrlădeanu).

The rubric **DEVELOPING CRITICAL THINKING** presents a model of a workshop, elaborated by S. Lîsenco and presented in the volume entitled „Training competences through some interactive didactic strategies”, that was recently published in the PRO DIDACTICA Collection, *Here and Now* series.

S. Cristea traditionally signs the rubric **DICTIONARY**, defining the concept of *educational quality*.

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 semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.



Educație pentru Integrare Europeană



Un viitor pentru copiii noștri



CONCEPT



Analiză de nevoi în școlile alolingve

