

Didactici particulare

pag. 13

Abordarea transdisciplinară – tendință actuală în învățarea geografiei

Confruntarea științelor cu aspectele complexe ale realității au determinat stabilirea de legături între discipline...

pag. 28

Designul unității didactice

Din momentul aprobării curriculumului modernizat-2010 și odată cu formarea pe teren a cadrelor didactice din licee...

pag. 38

Reflecții cu privire la educația centrată pe elev

Este cunoscut faptul că pasivitatea din clasa de elevi, generată de predarea tradițională, axată preponderent pe metode expositive...

pag. 56

Didactici particulare

Problema propusă dezbaterii sub genericul *Didactici particulare* solicită clarificarea următoarelor aspecte...

Dumnezeu l-a făcut pe om, iar omului i-a lăsat o muncă la fel de grea – să realizeze omenire. Nu știu dacă e gîndul lui Amedeo Carrocci, dar revin mereu la motiv și... tot mai deseori înalț ochii spre ce *a avut în vedere Domnul?* Omenirea nu e altceva decît o totalitate de țări, mai mari ori mai mici, aliate, angrenate în blocuri, iar în toate țările sînt neamuri, găști, grupări, echipe, cercuri, partide, clanuri, societăți legale, secrete ori chiar foarte secrete... Am prins odată cu undița (cu care pîndeam crapi) o broască țestoasă – nu prea mare, dar foarte grea pentru undiță. M-a uimit, dar mi-a plăcut să am un pescuit afit de neobișnuit la iazul de la Cramă – în Sofia, la baștina mea. Am luat broasca acasă, la părinții mei, unde venisem în concediu cu copiii... Avea o carapace cu figuri geometrice uluitoare de simetrice... Copiii, îndeosebi fiica, nu o mai slăbeau pe sărmana captivă cu băile într-un poloboc cu apă. Dar nu-i era bine broaștei țestoase în poloboc – finjea... Eu le-am sugerat copiilor ori ei m-au determinat să ducem la iazul mai de aproape, la Stîna, broasca și să o eliberăm? Nu mai țin minte. Dar am reținut că sărmana vietate s-a scufundat în iaz, apoi a ieșit pe la mijlocul apei, ridicînd capul deasupra, rotindu-l în toate părțile – cu toate semnele clare că nu cunoaște locul. Și nu mai era de făcut nimic...

Cu cîți oameni comunicăm, fiecare dintre noi, într-o viață de om? Oricînd e interesant să numărăm oamenii de care ne pasă, pe care ni-i plăcut ori chiar ni-i drag să-i revedem, pe unii chiar în fiecare zi. Și dacă-i numărăm, ne iese – fiecărui – un cătun de suflete, cătun mai mic ori mai mare, dar cătun. Dacă-i să-i reprezînți pe o închipuire de glob, de felul carapacei geometrizate a broaștei țestoase, purtăm fiecare în cîrcă nu o casă, aidoma melcului, dar un pîlc de case, a căror lumină te încălzește într-un fel ori altul. Și nu te doare ceea ce porți în cîrcă, nu ți-i greu cătunul tău de oameni apropiați – e ceea ce valorează cel mai mult în viața ta: comunicarea cu fiecare dintre ei...

Dar cătunul tău nu e toată lumea. E foarte multă lume de care nu știi, de care nu ai vrea să știi, de care nu poți să știi, de care te temi să știi și chiar o eviți. Sînt *celalți*, sînt cei care nu te interesează, dar te deranjează. Sînt *răii*? Incontestabil *răii*? Ori e opinia ta? Ori îți tulbură armonia, confortul, comoditatea partea cealaltă de lume, care nu face parte din cătunul tău, care nu are cum să fie admisă în cătunul tău?

Fragila artă a comunicării e, în mare parte, una *dată*, precum e arta *facerii poeziei*, dar și arta *degustării poeziei*. Da, da! Poetul se naște poet, dar și degustătorul de poezie nu crește la facultate ori în bibliotecă – prin bibliotecă își sărbătorește darul de a percepe acest limbaj neordinar, *poezia*, la facultate înțelege, rațional, componentele miracolului artei poeziei. Dar facultatea și biblioteca nu vindecă daltonismul – vederea lumii doar în *alb-negru, rău-bun, amic-inamic, totul-nimic*. E polemică afacerea cu *datul* degustătorului de poezie? S-o lăsăm pe altă dată – polemica despre atingerea de poezie. Îmi trebuia această paralelă, ca să sensibilizez înțelegerea artei comunicării ca un dar/dat. Am foarte multe întîlniri cu copiii, copii știutori că anume pe mine mă așteaptă –

îndrumați de părinți, de educatori, de învățători. Unii îmi lansează un *bună ziua!*, ambalat în lumina zîmbetului comunicant, după care disting cum ar pormi întrebări, curiozități, dezvăluiri/confesiuni triumfale despre izbinzile de seama lor: că mi-au ținut o carte în mînă și chiar mi-au învățat poezia care le place, că mi-au văzut o emisiune tv ori un spectacol de păpuși, că-mi știu un cîntec. Memento! Nu e lipsit de importanță ceea ce remarc la o bună parte dintre copiii noștri – o descătușare comunicantă după numai cîteva minute. Astfel mi-am lansat cel mai frumos proiect al meu, Academia Duminicală pentru Copii și Părinți **2 ore + 3 iezi**, cu un poligon de observare a părinților și copiilor timp de 217 duminici, timp de șase ani ai programului Academiei Duminicale **2 ore cu cei mai frumoși copii ai Chișinăului**. Copiii, știu demuuuult, e nespuse de intrigant să-i observi într-o asemenea stare de spirit, axată pe șase concursuri în care să se manifeste – spontan ori cu tema de acasă meticolos pregătită: poezie, desen, cîntec vocal, cîntec instrumental, concurs de frumusețe pentru domnișoare, concurs de frumusețe pentru băieți... Dar în acest poligon era cel mai interesant de urmărit părinții, bunei, frații mai mari ai copiilor pentru care Academia își deschidea ușile duminică de duminică. Comunicarea micuților cu *cei mai mari* ilustra/ilustrează fragila, dificila, sărbătoreasca artă a comunicării exponenților diferitor generații, cărora le țineam oglinda programului nostru în care să se vadă cît de frumoasă le e, le poate fi comunicarea, cît de *duminicală*. Asta trebuia să se întîmple în **Satul TREI IEZI**, al cărui element nuclear e Academia Duminicală pentru Copii și Părinți, pe care am testat-o, am verificat-o *pe viu*: e necesară! Și acest proiect, pentru care veneam la primărie două decenii în urmă, era o pledoarie pentru comunicare, pentru o comunicare mai de altă natură. Comunicarea mea cu cei trei președinți din anii birocrăției mele, cu parlamentarii, cu miniștrii, cu primarii, cu consilierii municipali (de care depindea/depinde realizarea și la noi a ceea ce au americanii, francezii, niponii...) constituie o ilustrație *turnesol* a necomunicării noastre cronice, chiar dacă se înțelege valoarea unui ori altui proiect – pretextele necomunicării sînt cu mult mai multe decît rațiunile comunicării.

Educarea deschiderii comunicante spre *cel de alături*, spre *aproapele* are mai mulți sorți de izbîndă în cazul celor născuți să comunice. În cazul *celorlalți* (nu știu % celor „încuiați”), mă tem că facultatea ori biblioteca au cărți aparte, unde înțelegerea celei mai bilbiute comunicări în comparație cu cel mai perfect măcel/război copertează rațiuni statale, care urmează să se declanșeze și la noi, cînd aducem vorba de educație, cultură a comunicării, cultură a muncii, cultură, artă, duminici...

În cătunul meu, dacă prind să număr sufletele dragi fără de care nu pot să-mi închipui viața, e și fiica, e și nepoata, e și tata, îmi sînt surorile, îmi sînt prietenii, îmi sînt colegii, îmi sînt bibliotecarii, îmi sînt cititorii, între care îi remarc pe comunicanți și pe cei care tind să realizeze această fragilă, dar sărbătorească artă.



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 1 (71), 2012

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
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Redactor:
Dan BOGDEA
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 1000 ex.

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

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Realizări și perspective în sistemul național de educație, interviu cu Mihail ȘLEAHTIȚCHI,
ministru al educației..... 2

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Oleg BURSUC
**Oportunități de modernizare a procesului de formare inițială a managerilor pentru
sistemul educațional**..... 5

EVENIMENTE CEPD

Lilia NAHABA
În anul 2012 vor fi implementate 50 de proiecte locale 10
Rima BEZEDE
Analiză și evaluare de necesități în cadrul proiectului CONSEPT..... 11
Lilia NAHABA
Programul Servicii la solicitarea beneficiarului..... 12

EX CATHEDRA

Maria Eliza DULAMĂ
Abordarea transdisciplinară – tendință actuală în învățarea geografiei..... 13
Alexandru BELEACOV
Impactul Internet-ului asupra copiilor și tinerilor 19
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Ala BĂLĂNUȚĂ
Didactica religiei: reflecții actualizate..... 24

CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Designul unității didactice (I)..... 28
Iuliana TIOSA
Lecția-proiect la limba germană..... 31

MAPAMOND PEDAGOGIC

Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Un proiect inedit de profesionalizare la nivel internațional în domeniul leadership-ului..... 35

EXERCITO, ERGO SUM

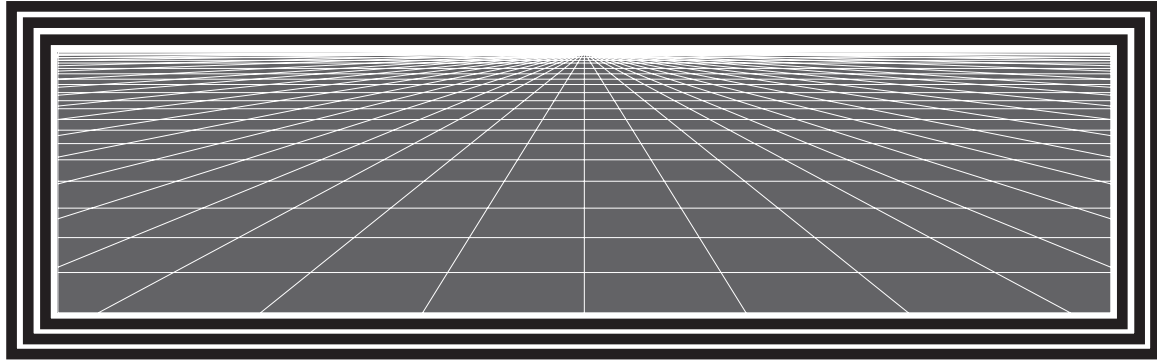
Rodica SOLOVEI
Reflecții cu privire la educația centrată pe elev (ECE)..... 38
Ala VERDEȘ
Concursul Știi și câștigi în cadrul disciplinei Educația plastică 43
Ecaterina ȘOITU
Caracteristici ale procesului didactic în formarea competențelor la orele de chimie..... 45

DOCENDO DISCIMUS

Galina CÎRLIG
Educație pentru toleranță în clasele primare..... 49
Angela CREȚU
Jocul liber: o muncă serioasă a copiilor din Grădinița Waldorf 51
Valeriu GORINCIOI
Practici inovatoare pentru motivarea învățării adulților..... 54
Completarea fondului de carte al Bibliotecii Centrului Educațional PRO DIDACTICA..... 55

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA
Didactici particulare..... 56



QUO VADIS?



Mihail ȘLEAHTIȚCHI

ministru al educației

Realizări și perspective în sistemul național de educație

1. Stimate domnule ministru Mihail Șleahțițchi, anul 2011 a trecut în istorie cu evenimente ce au marcat, direct sau indirect, și sistemul de învățământ. Care au fost, în opinia Dumeavoastră, cele mai importante realizări ale ministerului pe care îl conduceți?

Aprofundarea reformelor sociale și economice din republică, sincronizate cu tendințele europene, impune promovarea în sistemul învățământului a unor reforme coerente, cu caracter global, cu schimbarea paradigmei și a logicii organizării acestuia.

Ministerul Educației califică drept unele dintre cele mai importante realizări ale anului trecut, care urmează să asigure dezvoltarea în continuare a sistemului național de învățământ: definitivarea proiectului *Codului educației*, elaborarea *Programului de dezvoltare strategică pentru anii 2012-2014* și demararea elaborării *Strategiei sectoriale de dezvoltare a învățământului* și a *Planului consolidat de acțiuni pentru sectorul educației pînă în anul 2020*.

Reforma sistemului de învățământ, corespunzător calității serviciilor educaționale oferite de instituții, se va produce odată cu implementarea *Codului educației*, care urmează să fie aprobat în curînd de Guvern și adoptat de Parlament.

Programul de dezvoltare strategică al Ministerului Educației pentru anii 2012-2014 constituie principalul document instituțional de planificare managerială, care formulează misiunea, obiectivele, direcțiile de activitate și prioritățile pe termen mediu ale ministerului, în conformitate cu documentele de politici ale Guvernului Republicii Moldova: *Programul de activitate al Guvernului „Integrarea europeană: Libertate. Democrație. Bunăstare” (2011-2014)*, *Cadrul de buget pe termen mediu*, *Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011-2015*, *Planul consolidat de acțiuni pentru sectorul educației 2011-2015*, *Planul național de acțiuni pentru implementarea reformei structurale în educație*, precum și altele. Rolul acestui document strategic constă în reflectarea modalității prin care Ministerul Educației va asigura realizarea priorităților specificate în documentele de politici publice naționale și sectoriale pe domeniul de competență, instrumentele de realizare a acestora și necesarul de capacități care trebuie achiziționate.

Strategia sectorială de dezvoltare a învățământului constituie un document fundamental, care definește orientările și direcțiile prioritare de dezvoltare a sistemului de învățământ din Republica Moldova în perspectiva integrării europene. Procesele de implementare a *Strategiei* vor fi organizate în baza unui *Plan de acțiuni* care va include componentele tactice și operaționale ale politicilor educaționale ale statului.

Curriculumul școlar a fost modernizat în anul 2010. Modernizarea curricular-disciplinară constă în descongestionarea materiei de studiu la nivel de conținuturi și realizarea demersului educațional în contextul pedagogiei axate pe competențe, care va asigura formarea la elevi a unui sistem de competențe funcționale, necesare pentru adaptarea la condițiile în schimbare ale vieții. Curricula școlare au fost implementate pe parcursul anului 2010 la unele discipline; în anul de studii 2011-2012 continuă procesul de implementare la toate disciplinele, conform aceleiași ediții.

În acest context, au fost elaborate ghiduri de implementare și au fost formate cadrele didactice din învățământul preuniversitar în aspectul implementării calitative a documentelor. În paralel, are loc ajustarea manualelor la tehnologiile educaționale axate pe formarea/dezvoltarea de competențe la elevi. Prin urmare, procesul este de natură complexă, se desfășoară continuu, prin valorificarea potențialului creativ al elevilor la clasă. Or, competențele sînt ale elevilor, curricula arată calea de formare a acestora și recomandă instrumente eficiente de implementare.

Deoarece în ultimii 15-20 de ani s-a înregistrat o diminuare continuă a numărului de elevi (cu 25%), au apărut multe școli foarte mici, 220 de unități la nivel național, cu cîte 15-20 sau 30-40 de elevi în 9 clase precum și multe clase foarte mici a cîte 10, 7-8 sau chiar 3-4 elevi. În consecință, elevii claselor primare, în special, învață în clase complete, ceea ce înseamnă că, în aceeași clasă, sînt copii de la întîia la a treia sau de la a doua la a patra. De asemenea, de regulă, școlile foarte mici nu dispun de condiții adecvate și, desigur, de specialiști pe discipline, din cauza numărului mic de ore. Astfel, se înregistrează cazuri cînd un specialist are de predat, concomitent, 2-3 sau chiar 5-7 discipline școlare. Ținînd cont de cele menționate, nu putem vorbi despre o educație de calitate.

În acest sens, Guvernul Republicii Moldova a decis să elaboreze și să implementeze o nouă metodologie de finanțare, pe baza unei formule axate pe finanțarea conform numărului de elevi. Acest fapt, în opinia noastră, va contribui la extinderea autonomiei școlare, la asigurarea dreptului copilului și părinților să-și aleagă instituția care oferă servicii educaționale de calitate.

Transferînd elevii în școlile de circumscriptie, concept ce apare în contextul acestei reforme și care înseamnă școli mai mari, cu laboratoare și cabinete de profil, cu profesori ce au o pregătire de specialitate, bineînțeles că și calitatea va spori și îi va oferi șanse copilului pentru realizarea aptitudinilor și a năzuințelor de viitor.

Acest proces de restructurare a rețelei școlare a devenit o necesitate nu doar în Republica Moldova, ci, practic, în majoritatea țărilor care s-au confruntat cu o reducere semnificativă a contingentului de elevi.

Legea cu privire la asociațiile obștești permite părinților să se asocieze în structuri nonguvernamentale (asociații/fundații). Participarea în asociațiile părintești/fundații este benevolă, iar cheltuielile trebuie să fie transparente.

Pentru a reglementa colaborarea instituțiilor de învățământ cu asociațiile obștești de părinți/fundații, Ministerul Educației recomandă, în cazul în care acestea au fost create, menținerea unei cooperări funcționale și eficiente prin crearea unui dialog constructiv și prin stabilirea responsabilităților administrației instituției, pe de o parte, și a garanțiilor de participare a părinților la procesul decizional, pe de altă parte.

Totodată, menționăm că Ministerul Educației a elaborat *Regulamentul privind cooperarea instituțiilor de învățământ cu asociațiile obștești ale părinților* (Monitorului Oficial al Republicii Moldova nr. 227-232 din 23.12.11). Documentul în cauză stabilește respectarea strictă a caracterului benevol de participare a părinților în asociații; excluderea oricăror intimidări și constrîngerii în raport cu părinții și protejarea, în acest context, a familiilor care nu au posibilitate sau nu doresc să facă parte din asociație; excluderea implicării persoanelor cu funcții de conducere din instituțiile de învățământ și a cadrelor didactice în colectarea și gestionarea mijloacelor bănești. Or, acest fapt constituie o încălcare gravă a obligațiilor de muncă și este sancționată disciplinar.

2. Sistemul de învățământ de la noi trece printr-o schimbare de paradigmă educațională, accentul fiind pus pe dezvoltarea de competențe. Cît de mult s-a reușit în această direcție, în mod special pentru segmentul preuniversitar?

3. Un proces cu care ne obișnuim tot mai mult este optimizarea, care include și reducerea numărului de școli. Justificată pe deplin din punct de vedere economic, va duce această inițiativă și la sporirea calității instruirii?

4. Asociațiile părinților și profesorilor/învățătorilor/educatorilor, precum și fundațiile din cadrul instituțiilor de învățământ au fost create din varii motive, inclusiv pentru a acoperi, într-o anumită măsură, insuficiența finanțării din partea statului. Recent aceste entități au fost ținta unor critici venite din partea organelor ce asigură respectarea normelor de drept. Ce poziție are ministerul în această problemă?

5. Se discută mult despre predarea istoriei, cu implicarea specialiștilor din domeniu, a societății civile, subiectele abordate fiind legate de concepție, număr de obiecte, proporția conținuturilor (istorie universală, istoria românilor, istorie locală etc.). Care sînt argumentele ministrului și ce decizii s-au luat/se vor lua în acest sens?

În ansamblul disciplinelor școlare, *Istoria* ocupă un rol determinant în formarea sistemului de valori cultural-naționale al tinerei generații, avînd statut de disciplină obligatorie pentru toate treptele de școlaritate.

Modernizarea procesului educațional din Republica Moldova, realizată prin reforma curriculară, care a vizat trecerea de la pedagogia obiectivelor la pedagogia competențelor și promovarea educației centrate pe elev, a determinat și modernizarea educației istorice. Astfel, Curriculumul modernizat la istorie, aprobat prin ordinul ME nr. 331 din 12.05.2010, are la bază recomandările experților internaționali referitoare la studierea istoriei. Acestea se conțin în documente elaborate la nivel european: mă refer la Recomandările Adunării Parlamentare cu privire la dimensiunea europeană a educației (Recomandarea 111/1989), cu privire la învățarea istoriei în Europa (Recomandarea 1283/1996), Recomandarea Comitetului de Miniștri al Consiliului Europei vizînd educația în ceea ce privește păstrarea moștenirii istorice (Recomandarea nr. R (2000)13) și Memorandumul pentru educația permanentă, elaborat de Uniunea Europeană.

Ministerul Educației, urmare a discuțiilor din societate referitoare la educația istorică, a constituit Grupul de lucru pentru eficientizarea educației istorice în învățămîntul preuniversitar, aprobat prin Dispoziția Ministerului Educației nr. 625 din 18.10.2011, din care fac parte reprezentanți ai mediului academic universitar și preuniversitar. Astfel, ministerul a susținut propunerea cu privire la introducerea disciplinei *Istoria* în grila examenelor obligatorii, de absolvire a gimnaziului și a treptei liceale, profilul umanist, începînd cu anul de studii 2011-2012.

Abordările referitoare la proporția conținuturilor curriculare din istoria românilor și universală, modalitatea de sintetizare și predare a acestora țin de politica educațională la disciplină, care este elaborată de minister, și vă asigur că vor fi luate în calcul toate propunerile comunității educaționale, în vederea îmbunătățirii educației istorice în învățămîntul preuniversitar. Vom insista pertinent pe respectarea adevărului istoric, științific și vom restabili onoarea acestei discipline, care trebuie să se regăsească atît în curriculum, cît și în evaluările educaționale de toate tipurile.

6. De la începutul acestui an calendaristic au intervenit modificări în finanțarea școlilor. Ce alte schimbări se prevăd în legătură cu angajarea personalului, activitatea managerilor școlari, evaluarea la finele treptei liceale?

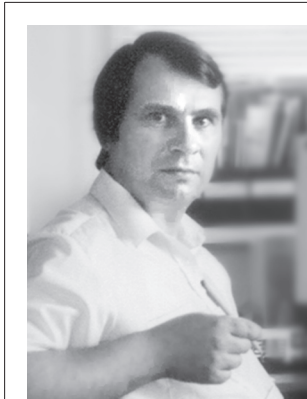
Ministerul Educației a elaborat un proiect de lege pentru modificarea și completarea unor acte legislative. Acesta prevede modificarea *Legii învățămîntului* din 1995, a *Legii privind finanțele publice* din 2003, a *Legii privind descentralizarea administrativă* din 2006 și a *Codului muncii al Republicii Moldova* din 2003. Proiectul legii a fost aprobat deja prin Hotărîre de Guvern și, actualmente, se află în Parlamentul Republicii Moldova pentru examinare. Astfel că, potrivit art.47 din *Legea învățămîntului*, directorii instituțiilor de învățămînt preuniversitar și mediu de specialitate sînt numiți în funcție prin concurs, pe o perioadă de 5 ani, adică pe durată determinată. În consecință, este necesar de a introduce modificări corespunzătoare în litera g) a art.55 din *Codul muncii*, astfel încît să fie stipulată încheierea contractelor individuale de muncă pe o durată determinată și cu managerii instituțiilor de învățămînt preșcolar, primar, secundar, special, complementar, artistic, sportiv, secundar-profesional, mediu de specialitate și superior.

În scopul asigurării dreptului la muncă a tinerilor specialiști-cadre didactice, se propune de a complementa alin.(1) al art.301 din *Codul muncii* cu litera c), în care va fi prevăzută posibilitatea încetării contractelor individuale de muncă cu profesorii pensionați, conform legislației în vigoare, pentru limită de vîrstă. Angajatorul va avea posibilitatea de a încheia contracte individuale de muncă cu aceștia.

Modificările și completările la *Legea privind finanțele publice locale* și *Legea privind descentralizarea administrativă* se referă la transmiterea finanțării instituțiilor de învățămînt gimnazial și liceal din competența autorităților administrației publice locale de nivelul II în competența autorităților administrației publice locale de nivelul II.

Stimate domnule Mihail Șlehtișchi, Vă mulțumim mult pentru acest interviu.

Consemnare: Dan BOGDEA



Oleg BURSUC

doctor în științe ale educației

Oportunități de modernizare a procesului de formare inițială a managerilor pentru sistemul educațional

Rezumat: Acest articol prezintă o descriere succintă a situației din R.Moldova și tendințele de modernizare a procesului de pregătire a managerilor educaționali din diferite țări ale lumii. Propunem un curriculum inovativ pentru formarea inițială a managerilor, ce poate fi implementat imediat și eficient în sistemul educațional de la noi.

Abstract: This paper presented short description of situation in this field in the Republic of Moldova and tendencies on modernization process of developing leaders for education in different countries around the world. We propose innovative academic curriculum intended for the initial training of managers, that is prepared for immediate and efficient implementation within the educational system.

Opinia precum că succesele sau insuccesele din diverse sfere de activitate sînt puternic dependente de factorii manageriali este una larg vehiculată. Din aceste considerente, se remarcă și o atenție sporită, pe plan global, față de procesul de formare a managerilor. Pentru a constata realizările în domeniu și a identifica perspectivele de dezvoltare a acestuia au fost efectuate mai multe studii. În acest context, am întreprins o cercetare științifică în colaborare cu profesorii Margaret Terry Orr și Thomas Sobol de la Universitatea Columbia din New York cu tema *Modernizarea procesului de pregătire inițială și continuă a liderilor pentru managementul educațional: schimbări, provocări, suporturi*. S-au realizat numeroase interviuri și discuții cu diferite categorii de angajați, beneficiari, parteneri ai instituțiilor educaționale (de la instituții preșcolare pînă la universități și instituții de cercetare științifică). Prioritate s-a acordat studiului comparativ al procesului de formare a managerilor pe plan global, precum și aplicării metodei istorice, cu scopul de a determina tendințele teoriilor manageriale. Pentru o mai bună redare a materiei selectate din diverse surse, s-a aplicat metoda triangulației, iar la prelucrarea datelor acumulate în cadrul cercetării s-au folosit metode statistice.

Astfel, s-a constatat că marea majoritate a respondenților au inițiat cariera managerială fără a avea o pregătire profesională în acest sens. Mulți au specificat că la universitate nici un curs nu le-a oferit cunoștințe solide în domeniul managementului și nu le-a format suficiente abilități necesare pentru dirijarea instituțiilor educaționale. S-a mai menționat că mulți conducători s-au confruntat cu un șir impunător de dificultăți în debutul carierei. Din lipsa unor oportunități de formare instituțională în domeniu, noii conducători au apelat la pregătirea informală: au preluat modelele comportamentale ale directorilor cunoscuți de ei, au discutat cu alți manageri, i-au vizitat pe colegi la lucru, au urmat îndrumările superiorilor. De asemenea, ei au accentuat că au acumulat experiență și prin explorare personală, prin tatonare. O parte din respondenți au precizat că unele activități de perfecționare managerială erau depășite, fiind departe de realitățile actuale, cînd problemele ce țin de conducerea unității de învățămînt sînt mai complexe și mai dificil de soluționat decît cele cu care s-au confruntat predecesorii lor. Majoritatea absolută a celor chestionați au punctat importanța și necesitatea stringentă a modernizării concepției și a politicilor din

domeniu, prezentînd și oportunități de eficientizare a procesului dat.

Un rol deosebit în cadrul cercetării i-a fost acordat studiului diferitelor abordări pe plan global în formarea managerilor [1]. Astăzi devine tot mai accentuată tendința de descentralizare a domeniului educațional, iar managerii sînt determinați să îmbunătățească performanțele elevilor, să sporească prestația școlii, să facă instituția atractivă pentru tot mai mulți beneficiari, parteneri. Pe de altă parte, resursele bugetare pentru realizarea acestor deziderate strategice continuă să fie deficitare. În condițiile date, procesele de luare a deciziilor devin tot mai participative, implicînd mai mulți actori – reprezentanți ai APL, ai părinților, ai agenților economici, ai altor instituții din comunitate etc. Se modifică și statutul managerilor: ei devin lideri ai unor consilii consultative care analizează multidimensional situațiile, planifică activități, distribuie resurse, asigură calitatea deciziilor, anticipează riscuri, promovează imaginea și succesele instituției etc. Astfel, volumul activităților de ordin executiv este în descreștere, în schimb e în creștere rapidă volumul activităților de ordin strategic, vizionar, mobilizator, de delegare a responsabilităților – toate cu pronunțate caracteristici de liderism. Un studiu realizat în SUA, Canada, Australia [10] a demonstrat că cel mai eficient management educațional se manifestă în instituțiile în care conducătorii au avut curajul și competența să pregătească personalul, beneficiarii și partenerii în gestionarea anumitor componente din responsabilitățile ce-i revin.

La nivel de delegare, mulți manageri ai școlilor au format grupe de inițiativă care se ocupă de soluționarea unor probleme concrete – reparații capitale sau curente, achiziționare de mobilier sau echipament, modernizare de curriculum, activități extracurriculare etc. Aceste grupe de inițiativă au un grad avansat de libertate în ceea ce privește planificarea și realizarea activităților, atragerea și gestionarea resurselor, monitorizarea, asigurarea transparenței, raportarea publică a celor efectuate. Astfel, managerii școlari devin coordonatori generali, avînd responsabilitatea să negocieze condițiile de activitate a grupelor de inițiativă; să identifice tot mai mulți parteneri care ar dori să se implice; să realizeze activități de lobby pentru a obține fonduri, aprobări etc.; să atragă persoane noi ce ar facilita activitatea grupelor de inițiativă etc.

La nivel de formare, managerii delegă personalului un șir de responsabilități privind dezvoltarea profesională și personală a angajaților, beneficiarilor și partenerilor instituției. În același timp, se delegă responsabilități pentru eficientizarea politicii curriculare, colaborînd intens cu instituții academice care au misiunea de modernizare curriculară.

La capitolul comunicare, managerul devine acel creier care are sarcina de a acumula, sintetiza și valorifica

operativ informația care poate aduce beneficii instituției educaționale.

La capitolul evaluare, managerii delegă responsabilități de evaluare a grupelor de inițiativă sau a structurilor instituției. Sînt elaborate diverse forme de evaluare – de la mulțumiri verbale pînă la includerea în diverse categorii onorabile. E firesc ca din ce în ce mai mult să se aplice aprecierile colective, reducîndu-se cele individuale. Toate aceste măsuri au un scop bine determinat – să aducă o nouă imagine instituției, să atragă noi clienți, noi beneficiari.

Astfel, conform studiului menționat, pentru managerii din domeniul educației devin tot mai specifice următoarele roluri:

- 1) cercetător și evaluator constructiv al situației și designer al viziunilor pentru implementarea noilor structuri (grupe de inițiativă) ce ar aduce beneficii adăugătoare instituției;
- 2) motivator, creator al unui mediu de implicare a tot mai mulți actori comunitari în modernizarea progresivă a instituției;
- 3) stimulator al tendințelor de perfecționare continuă a tuturor actorilor antrenați în educație;
- 4) facilitator al proceselor participative în instituție;
- 5) promotor continuu al schimbărilor pozitive în comunitatea educațională.

În acest context, o altă cercetare [8] a identificat gradul de interes pentru perfecționare al directorilor de școli din mediul rural. Astfel, ariile de interes pentru formarea inițială și continuă a managerilor educaționali sînt: formarea și managementul eficient al echipelor; crearea comunităților de perfecționare continuă (comunități de învățare durabilă, prin cercetarea și oferirea unor oportunități clare în acest sens); motivarea pentru implicare activă în procese de modernizare; orientarea spre activități bazate pe rezultate; comunicarea eficientă la toate nivelurile; facilitarea proceselor de modernizare continuă; dezvoltarea modelelor decizionale participative. Toate aceste domenii au în componența lor elementul de cercetare științifică sau se bazează pe rezultatele cercetărilor științifice în domeniul educațional.

Este ușor de constatat că aspirațiile managerilor se orientează spre domenii avansate specifice managementului resurselor umane și managementului resurselor informaționale. În R.Moldova, aceste necesități se concentrează, în special, pe domenii tehnice sau pe gestionarea resurselor financiare și materiale. Concluzia autorilor acestei investigații este una cît se poate de constructivistă: „Educația este un element crucial pentru evoluția comunităților, iar pentru a avea lideri eficienți în acest domeniu este nevoie să li se ofere cele mai moderne, adecvate și eficiente oportunități de formare, în pofida costurilor avansate inerente procesului dat. În

același timp, cercetările în domeniul managementului educațional trebuie continuate în scopul identificării celor mai de valoare căi de modernizare a școlii” [8].

Rezultatele multiplelor cercetări au condus la elaborarea unor viziuni clare asupra competențelor pe care ar trebui să le dețină managerii instituțiilor educaționale. Un grup de cercetători din New Jersey, SUA [6], consideră că traiectul de formare a conducătorilor trebuie să fie orientat către următoarele exigențe: înțelegerea priorităților și a sarcinilor educației într-o societate pluralistă; luarea în considerație a necesităților educabililor de a se integra cu succes în societate; posedarea competențelor de dezvoltare și implementare a planurilor strategice în baza abordărilor sistemice (elaborarea misiunii, viziunii, obiectivelor; planificarea activităților, distribuția resurselor; monitorizarea, evaluarea și diseminarea succeselor); posedarea capacității de cercetare, de colectare, prelucrare, utilizare a datelor referitoare la modernizarea continuă a instituției; posedarea competențelor de comunicare persuasivă, de negociere eficientă și de realizare a consensului; manifestarea competențelor de facilitare a interacțiunilor participative; posedarea competențelor de motivare și de apreciere a comunității educaționale pentru succesele obținute; realizarea calitativă a schimbului de experiență și de promovare insistentă a practicilor de succes; asigurarea transparenței tuturor componentelor din activitatea instituției; identificarea și anticiparea riscurilor cu care se poate confrunta instituția în realizarea anumitor sarcini; manifestarea competențelor de gestionare eficientă a resurselor bugetare existente și de atragere a resurselor extrabugetare; stabilirea și realizarea oportunităților de modernizare curriculară continuă.

Într-o altă cercetare, la care au participat 50 de manageri de succes din 9 state ale SUA [5], au fost structurate următoarele domenii prioritare: elaborarea participativă a viziunii instituției educaționale; motivarea și mobilizarea unei game extinse de adepți și susținători în promovarea viziunii elaborate (factori de decizie, beneficiari, parteneri, mass-media, asociații etc.); implementarea viziunii; monitorizarea atentă a progreselor, oferirea de feedback, aplicarea măsurilor corective; realizarea produselor finale, a rezultatelor scontate; diseminarea succeselor; managementul excelent al echipelor (comunicare, cooperare, consens, autoritate, empatie, angajamente, exigențe, suport etc.).

Perfecționarea continuă a managerilor este la ordinea zilei și în țări din Europa [11], Asia [7], Australia [9], America Latină și America Centrală. Astfel, A. M. Borden [3] aduce argumente solide în favoarea schimbării rolului managerilor educaționali, descrie un șir de exemple de succes și vine cu anumite recomandări referitoare la formarea conducătorilor din domeniu: elaborarea profilului managerului eficient și a curricula de

formare (inițială și continuă) în corespundere cu exigențele anunțate; caracterul nerigid al profilului respectiv, esența programelor de formare va consta în dezvoltarea competențelor de abordare creativă, adaptate situațiilor concrete; de planificare strategică și de implementare a inovațiilor; de elaborare și de promovare a deciziilor; de monitorizare și de evaluare a activităților educaționale; pregătirea intensivă a managerilor pentru promovarea schimbărilor în instituțiile educaționale etc.

Oportunități interesante pentru formarea managerilor în Tanzania și Kenya sînt reflectate în cercetarea lui N. Ibrahim [4]. Sistemele educaționale din aceste țări s-au inspirat din modelele europene, o atenție deosebită acordîndu-se programelor universitare de instruire a managerilor.

Astfel, pe plan global, științele educației sînt în căutarea de noi oportunități de modernizare a modalităților de formare inițială și continuă a managerilor.

Materialele prezentate și analizate în cadrul cercetării noastre pot servi atît ca argument în favoarea necesității de modernizare a procesului de pregătire a conducătorilor unităților de învățămînt, cît și ca repere conceptuale în identificarea de măsuri concrete.

În acest context, va fi propusă și viziunea noastră referitoare la implementarea curriculumului universitar *Dezvoltarea competențelor de investigație științifică în procesul de formare a managerilor pentru sistemul educațional* [2]. Pentru ca acest document să fie cu adevărat modern și eficient, la elaborarea lui s-a ținut cont de multiple aspecte epistemologice, axiologice și curriculare. O atenție deosebită s-a acordat raportului dintre epistemologia științifică și cea educațională, conform căruia organizarea procesului instructiv la o anumită disciplină trebuie să se bazeze pe fundamente teoretice solide, să asigure apropierea metodelor de studiere a disciplinei de metodele de cercetare științifică, luîndu-se în considerare faptul că “ordonarea didactică nu se suprapune în întregime pe ordonarea științifică” [Neacșu I., *Instruire și învățare*, EȘ, București, 1990, p.189].

Ținînd cont de aceste recomandări, curriculumul propus sintetizează realizările epistemologice ale științelor educației și ale celor economice. Astfel, în cadrul fiecărei activități, studenții vor explora situații manageriale autentice – de abordare multidimensională a variabilelor, de comunicare cu alți parteneri, de cercetare managerială, de planificare, de delegare și de asumare a responsabilităților, de elaborare și de luare a deciziilor, de organizare a unor activități, de motivare și de automotivare, de monitorizare și evaluare, de prezentare a rapoartelor referitoare la activitățile realizate etc.

Esența curriculumului propus de noi constă în perceperea de către formabili a educației ca o valoare. Conform abordării sistemice a educației axiologice,

persoana este supusă unor influențe, de aceea trebuie să dețină competența de a discerne între valori și non-valori. Ulterior, valorile achiziționate pot fi valorificate de ea în mod sinergic pentru luarea de atitudini, pentru manifestarea unui comportament individual și colectiv valoric, pentru crearea sau promovarea unor noi valori, principii axate pe valori, exemple valorice, norme valorice, tradiții valorice etc.

Caracterul valoric al viziunii este amplificat prin metodologia și conținuturile teoretice care au fost elaborate pentru fiecare sesiune. Pentru a accentua importanța valorilor în cadrul curriculumului, evaluările vor fi concentrate și ele pe componente axiologice. Astfel, evaluarea ponderată contribuie la creșterea responsabilității studenților pentru însușirea componentelor practice ale cursului, pentru înțelegerea relațiilor interpersonale, pentru respectarea normelor deontologice și etice, a cadrului legal etc.

La elaborarea cursului modernizat se va ține cont și de exigențele curriculare. Inițial, atenția se va axa pe noțiunile de *cantitate* și *calitate*. “Cantitatea determină caracterul informativ al conținutului” [Bontaș I., *Pedagogie*, ALL, București, 1995, p. 98]. “Calitatea determină caracterul formativ al conținutului” [ibidem].

Un rol semnificativ în elaborarea curriculumului revine criteriului de validitate – acesta reflectă gradul în care un curriculum reușește să realizeze cât mai adecvat ceea ce își propune la nivel de scop și obiective.

Un alt criteriu important este fidelitatea curriculumului – orice aplicare a acestuia, indiferent de contingentul de beneficiari și de condiții (raționale pentru activitatea educațională), va conduce spre aceleași produse finale (bineînțelese, diferite ca valori).

Curriculumul pe care intenționăm să-l implementăm este fundamentat pe principii cognitive. Din aceste considerente, o atenție deosebită se va acorda și metodologiei de învățare prin cooperare. Precizăm din start că nu orice activitate în grup poate fi numită învățare prin cooperare. Învățarea prin cooperare implică în mod obligatoriu prezența a două componente convergente, una de natură managerială (organizarea studenților și realizarea activităților de formare) și una de natură psihosocială (ce ține de relațiile stabilite între cei care realizează activitățile formative).

Curriculumul este destinat universităților cu profil educațional și corespunde actelor legislative și normative din domeniul educațional din R.Moldova [2]. Durata cursului este de un semestru și sînt prevăzute 16 module. Fiecare modul are filozofia sa expusă în obiectivul referitor la formarea anumitor competențe, în metodologia recomandată pentru realizarea obiectivului modului, în procedurile de evaluare cantitativă și calitativă, în conținuturile recomandate pentru modul și în suporturile complementare destinate eficientizării

metodologiei. Modulele au o interdependență holistică sub aspectul formării de competențe necesare managerilor instituțiilor educaționale. În același timp, ele au un grad avansat de autonomie și pot fi realizate separat sau în combinație, pentru atingerea anumitor obiective de formare continuă a managerilor sau a aspiranților la funcții manageriale.

Scopul și obiectivele curriculumului sînt orientate spre realizarea unor produse concrete. **Scopul** acestui curriculum constă în pregătirea inițială a unor lideri performanți și cercetători pentru instituțiile educaționale, prin abordare multiaspectuală (cunoștințe, abilități, aspecte etice, atitudini, gândire strategică etc.). **Obiectivele** curriculumului sînt: dezvoltarea competențelor de abordare și prelucrare multidimensională participativă a informațiilor ce ar eficientiza activitatea managerială; dezvoltarea competențelor de investigație științifică în domeniul managerial; dezvoltarea competențelor de exercitare performantă a funcțiilor manageriale; dezvoltarea competențelor de comunicare managerială persuasivă; dezvoltarea competențelor de diseminare prospectivă a practicilor pozitive.

Cursul constă din trei categorii de activități conceptuale: analiza suportului teoretic referitor la managementul educațional; analiza multidimensională a unei zile de activitate a directorului unei instituții de învățămînt; realizarea cercetării într-o instituție educațională.

I. **Analiza suportului teoretic referitor la managementul educațional (modulele 1-9)**. Participanții vor analiza independent suportul teoretic al sesiunii (cursul nu prevede ore pentru prelegeri clasice!) și vor realiza sarcinile recomandate. La începutul fiecărei sesiuni, studenții, în mod individual, vor prezenta profesorului o copie a fișei de investigație/realizare a studiului/sarcinilor propuse. În timpul sesiunii, grupul de participanți va fi divizat în echipe a cîte 5 persoane. Fiecare echipă va desemna un lider care va conduce activitatea, în cadrul căreia se vor discuta fișele prezentate de fiecare membru și se va elabora o abordare comună sau o sinteză a subiectului investigat. Liderul va monitoriza ședința și va fi responsabil de structurarea ideilor și de prezentarea sintezei fiecărui membru al echipei sale (prin intermediul poștei electronice). Varianta de sinteză a fișei echipei se transmite profesorului prin intermediul poștei electronice. La următoarele ședințe, liderul echipei va fi desemnat prin rotație.

II. **Analiza multidimensională a unei zile de activitate a directorului unei instituții de învățămînt (modulul 10)**. Timp de o zi, fiecare student va urmări toate activitățile unui director într-o instituție educațională și va realiza următoarele:

1) va observa direct activitățile manageriale ale directorului și la intervale de 10 minute va fixa într-o fișă de observare cele realizate de director în intervalul

respectiv; va efectua un studiu comparativ al managementului timpului constatat de el și al recomandărilor teoretice; va emite anumite concluzii la investigația realizată;

2) va solicita un interviu directorului și îl va ruga să expună un caz din practica sa privind soluționarea cu succes a unei probleme importante în cadrul instituției pe care o conduce.

III. **Realizarea cercetării într-o instituție educațională (modulele 11-16).** Componenta respectivă va începe în cea de-a XII-a săptămână de studii. Se vor forma echipe a câte 5 persoane. Fiecare echipă va identifica o instituție educațională în care va realiza un proiect de cercetare colectivă. Investigația va avea un caracter multidimensional. În timpul sesiunii a XI-a, membrii echipei își vor proiecta singuri metodologia de cercetare, își vor distribui funcțiile de cercetare, se vor autoorganiza și se vor autoevalua. Se vor cerceta progresele instituției pe parcursul ultimului an. Membrii echipei, în afara orelor de curs, vor sintetiza informațiile selectate. Fiecare echipă va prezenta raportul în plen în cadrul celei de-a XV-a sesiuni.

În cadrul modului 16 se va realiza generalizarea cursului și se va stabili gradul de eficiență al acestuia pentru studenți. La finele ultimei sesiuni, studenții vor evalua confidențial curriculumul și prestația profesorului.

Concluzii. Cu certitudine, în R.Moldova s-au făcut anumite progrese în formarea managerilor pentru sistemul educațional. În același timp, marea majoritate a conducătorilor din domeniu înaintază exigențe tot mai avansate programelor de formare destinate managerilor sau aspiranților la funcții manageriale. Pe plan global, există o multitudine impresionantă de cercetări ce evidențiază posibile perspective pentru modernizarea progresivă a programelor de formare managerială. Și în R. Moldova se optează tot mai insistent pentru descentralizarea programelor de formare managerială și apropierea acestora de practicile performante din domeniu pe plan mondial. În acest context, venim cu inițiativa de a propune universităților un curriculum modernizat destinat formării inițiale a managerilor pentru instituțiile educaționale. Documentul are o solidă fundamentare epistemologică, axiologică și curriculară. Sub aspect epistemologic acesta va valorifica strategiile, principiile, realizările științelor economice armonizate la produsele similare ale științelor educației și ale metodologiei cercetării științifice. Sub aspect axiologic, curriculumul oferă oportunități de promovare a valorilor perene prin selectarea riguroasă a competențelor care se propun spre formare,

a metodologiei aplicate, a evaluărilor folosite pentru confirmarea progreselor, a conținuturilor. Sub aspect curricular, documentul corespunde relevanței sociale, respectă exigențele însușirilor de cantitate și calitate, asigură validitatea și fidelitatea solicitate la nivel de formare universitară. Curriculumul corespunde exigențelor de dezvoltare prospectivă, care solicită sistemelor universitare axarea educației pe principii de formare a competențelor. Acesta asigură fiecărui absolvent formarea competențelor care i-ar permite să gestioneze productiv (individual sau colectiv) și deontologic arsenalul informațional și cel practic în scopul eficientizării domeniului de care este responsabil. Curriculumul propus promovează o metodologie axată pe modelele cognitiviste, iar sub aspect de inovație metodologică – un set de strategii ce contribuie la realizarea efectelor sinergice ale eforturilor și competențelor individuale și colective ale formabililor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bursuc, O., *Tendințe globale în managementul educațional*, *Făclia*, nr. 40 (3200), 29 oct. 2011.
2. Bursuc, O., *Dezvoltarea competențelor de investigație științifică în formarea inițială a managerilor din sistemul educațional*, *Făclia*, nr. 44, 26 nov. 2011; nr. 45, 3 dec. 2011; nr. 46, 10 dec. 2011.
3. Borden, A., *School Principals in Latin America and the Caribbean: Leaders for Change or Subjects of Change?* <http://idbdocs.iadb.org>
4. Ibrahim, N., *Preparation And Development Of Public Secondary Schools Principals In Kenya*, <http://www.ijhssnet.com>
5. Kabacoff, R., *Effective School Leadership: A New Study Of Best Leadership Practices For School Principals*, <http://www.mrg.com>
6. Librera, W., *New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders*, New Jersey, 2004 <http://www.state.nj.us>
7. Poole, G., *Higher Education Reform in Japan: Amano Ikuo on The University in Crisis*, IIEJ, Vol 4, No 3, 2003, <http://ehlt.flinders.edu.au>
8. Salazar, P., *The Professional Development Needs of Rural High School Principals: A Seven-state Study*, <http://www.ruraleducator.net>
9. Su, Z., *Professional Preparation and Development of School Leaders in Australia and the USA*, International Education Journal Vol 4, No 1, 2003
10. **** *School-Based Management: Changing Roles for Principals* <http://www2.ed.gov>
11. ***** *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, <http://www.eua.be>

În anul 2012 vor fi implementate 50 de proiecte locale

În perioada 15-23 decembrie 2011, în cadrul proiectului *Comunități școlare în acțiune: crearea condițiilor pentru persistarea în școală a elevilor din familiile social-vulnerabile*, coordonatorii locali au prezentat rapoartele narative și financiare asupra implementării proiectului în instituțiile pe care le reprezintă. Raportul narativ și financiar a fost elaborat de către coordonatorii locali conform cerințelor stipulate. În majoritatea instituțiilor, activitățile extracurriculare s-au desfășurat cu regularitate, în corespundere cu orarul stabilit. S-a ținut cont de toate rigorile pentru derularea cu succes a activităților planificate. Beneficiarii direcți, copiii din familii social-vulnerabile (FSV), au participat cu plăcere la activitățile cercurilor, manifestând dorința de a petrece cât mai mult timp în școală. În urma implementării și monitorizării proiectului, a analizei rapoartelor, menționăm rezultatele obținute:

- 50 de echipe școlare consolidate și pregătite pentru scrierea și implementarea proiectelor;
- 50 de școli cu săli amenajate și dotate cu echipament performant utilizat în cadrul activităților extracurriculare;
- 50 de proiecte de dezvoltare a activităților extracurriculare implementate;
- 50 de localități informate și sensibilizate privind problemele copiilor din FSV;
- 133 de activități extracurriculare dezvoltate: 34% – cercuri *Mîini dibace*, *Meșter Faur*, *Făuritorii*, *Croitorii*; 20% – activități sportive; 10% – ateliere de lectură și comunicare; 10% – teatrul popular, teatrul social, teatrul de păpuși, alte cercuri dramatice care cuprind tinerele „talente actricești”; 6% – activități ludice; cca 5% – ansambluri muzicale și de dans; 15% – alte activități: clubul radiofonic, *Tinărul jurnalist*, *Tinărul bucătar* etc.;
- peste 2300 de elevi implicați în activități extracurriculare;
- peste 200 de dascăli implicați în activități de educație nonformală (cu prestație bună și foarte bună – 95%);
- sporirea competențelor echipei de implementare a proiectelor în rezolvarea problemelor comunitare;
- creșterea reușitei școlare printre copiii din FSV;
- îmbunătățirea frecvenței școlare printre copiii din FSV (în 90% dintre instituții);
- schimbări calitative în comportamentul elevilor;
- creșterea interesului și a gradului de motivație a elevilor de a frecventa școala;
- dezvoltarea competențelor de comunicare eficientă;
- creșterea nivelului de încredere în sine și de autoapreciere al elevilor.

Proiectul a avut un impact semnificativ asupra copiilor, școlii și comunități.

Impact asupra copiilor din FSV:

- schimbarea atitudinii față de școală și activitățile din cadrul acesteia;
- îmbunătățirea rezultatelor școlare;
- ameliorarea relației copil-copil, copil-părinte,



- copil-profesor, profesor-părinte;
- descoperirea aptitudinilor copiilor din FSV și valorificarea acestora etc.

Impact asupra școlii:

- mărirea gradului de atractivitate a școlii pentru elevii defavorizați;
- creșterea prestigiului instituției de învățământ în comunitatea locală;
- sporirea credibilității școlii prin implementarea transparentă a proiectului.

Impact asupra comunității:

- schimbarea atitudinii față de elevii din FSV;
- antrenarea familiilor social vulnerabile în activitățile de ordin comunitar;
- îmbunătățirea relației școală-elevi-părinți-APL;
- diminuarea numărului copiilor din grupul de risc.

În urma analizei a 50 de proiecte prezentate de către echipele locale, fiind aprobate toate, s-au încheiat con-

tracte cu 50 de instituții (48 – participante la realizarea proiectului în 2011 și 2 – noi).

Pentru cea de-a doua etapă a proiectului sînt prevăzute următoarele activități:

- monitorizarea implementării proiectelor;
- efectuarea vizitelor de monitorizare de către formatori și echipa de proiect;
- evaluarea implementării proiectelor în școli;
- certificarea echipelor de profesori implicate în elaborarea și implementarea proiectului;
- desfășurarea conferinței de bilanț și diseminarea experiențelor pozitive, a practicilor valoroase, cu exemple de realizare reușită a proiectelor de grant (vor fi selectate cele mai bune practici, programe extrașcolare etc.);
- editarea unei broșuri, pentru extinderea impactului proiectului în alte comunități școlare.

Lilia NAHABA, coordonator de proiect

Analiză și evaluare de necesități în cadrul proiectului *CONSEPT*

Centrul Educational PRO DIDACTICA implementează componenta *Dezvoltare organizațională* din cadrul proiectului *Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Republica Moldova/CONSEPT*, coordonat și realizat cu sprijinul Fundației „Liechtenstein Development Service” (LED). Misiunea acestui proiect este de a sprijini instituțiile de învățământ secundar profesional în prestarea serviciilor de instruire profesională de înaltă calitate în corespundere cu cerințele sectorului de producere.

În cadrul fazei a II-a (2012-2014), proiectul *CONSEPT* își propune drept obiectiv *asigurarea unei instruiți profesionale mai calitative și mai eficiente la meseriile bucătar/cofetar, electrician, croitor/cusător și sudor*. Printre beneficiarii direcți se numără 14 școli profesionale din republică, 5 dintre ele bucurîndu-se de sprijin în cadrul primei faze (Școala Profesională, or. Florești; Școala Profesională nr. 2, or. Cupcini; Școala Profesională nr. 1, or. Cahul; Școala Profesională nr. 2, or. Cahul; Liceul Profesional nr. 2, or. Chișinău) și 9 – selectate recent (Școala Profesională nr. 2, or. Bălți; Școala Profesională nr. 2, or. Criuleni; Școala Profesională, or. Hîncești; Școala Profesională, or. Ungheni; Școala Profesională, or. Căușeni; Școala Profesională nr. 4, or. Bălți; Școala Profesională, or. Ștefan Vodă; Școala Profesională nr. 3, or. Bălți).

Scopul componentei implementate de C.E. PRO-DIDACTICA este *de a contribui la dezvoltarea organizațională a școlilor profesionale implicate în proiect, prin asigurarea de suport profesional echipelor manageriale, inclusiv prin oferirea de servicii de instruire, consultanță/expertiză în domeniu; asistarea și monitorizarea fiecărei școli în elaborarea unui plan de dezvoltare funcțional*.

Printre principalele activități ale componentei *Dezvoltare organizațională*, planificate pentru faza a II-a, se numără: analiza și evaluarea capacităților organizaționale și a nevoilor de formare continuă ale personalului acestor instituții, desfășurarea activităților de formare pentru echipele administrative, asistarea și monitorizarea echipelor manageriale în elaborarea și implementarea PDȘ, aprobarea finală a PDȘ.

Primele activități din proiect – vizitele pe teren – au demarat pe data de 15 februarie curent și vor continua pînă la sfîrșitul lunii martie. Formatorii Valentina CHICU, Lia SCLIFOS, Gheorghe GÎRNEȚ, Victor SÎNCHETRU și Sergiu LÎSENCU realizează o amplă analiză a necesităților de instruire ale personalului și a capacităților organizaționale, elaborînd liste specifice cu nevoi de formare și de dezvoltare instituțională. Acestea vor constitui un punct de reper în pregătirea și actualizarea unui program complex de instruire, destinat echipelor manageriale respective, dar și bază pentru planificarea strategică a instituțiilor implicate în proiect.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect

Programul Servicii la solicitarea beneficiarului



În perioada septembrie-decembrie 2011– ianuarie 2012, de serviciile Centrului Educațional PRO DIDACTICA au beneficiat 328 de cadre didactice din următoarele instituții:

- LT Logănești, Hîncești – *Program complex pentru cadre didactice;*
- Centrul fiziopneumologic de reabilitare pentru copii Tîrnova, Dondușeni – *Program complex pentru educatori;*
- Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie N. Testemițanu, mun. Chișinău – *Evaluarea rezultatelor academice și a competențelor studenților;*
- DGÎTS Leova – *Implementarea curriculumului modernizat la limba și literatura română;*
- LT Gr. Vieru, Băcioi, mun. Chișinău – *Program*

complex de formare continuă a cadrelor didactice;

- LT Litterarum, mun. Chișinău – *Program complex de formare continuă a cadrelor didactice;*
- DGETS Soroca – Modulul: *Didactica disciplinelor pentru învățători;*
- DGETS Dondușeni – *Program complex de formare continuă pentru învățători;*
- DGETS Ungheni – *Program complex de formare continuă pentru învățători;*
- DGETS Ungheni – *Program complex de formare continuă pentru profesorii de limba și literatura română;*
- Gimnaziul Codreanca, Strășeni – *Formare de competențe prin strategii didactice interactive.*

Programele complexe de formare continuă au inclus subiecte din diverse domenii: psihopedagogie generală, didactici particulare, tehnologii informaționale etc. De o apreciere înaltă s-au bucurat cunoștințele legate de aplicarea strategiilor didactice centrate pe elev, cu accent pe lecția modernă. Cadrele didactice s-au implicat plenar în activități, au discutat despre oportunitățile create la ore prin folosirea tehnicilor respective, a etapelor cadrului de învățare ERRE.

Sîntem disponibili în continuare pentru prestarea serviciilor la solicitarea cadrelor didactice și manageriale, atît în incinta CEPD, cît și în teritoriu.

Lilia NAHABA, coordonator de program

PAIDEIA

CLUB DE DEZBATERI EDUCAȚIONALE

Tematicile ședințelor planificate pentru martie-mai 2012 sînt următoarele:

Tematica	Data	Ora	Moderator
<i>Strategii de ghidare a imaginației</i>	2 martie	15.00-17.00	Tatiana Cartaleanu
<i>Grila de specificații – instrument în proiectarea și aplicarea eficientă a unor strategii didactice axate pe formarea de competențe la elevi</i>	23 martie	15.00-17.00	Rodica Eșanu
<i>Teorii și practici motivaționale în educație</i>	6 aprilie	15.00-17.00	Viorica Oleinic
<i>Dezbaterile – metodă interactivă de învățare</i>	27 aprilie	15.00-17.00	Galina Filip
<i>Practici inovatoare în educația adulților</i>	4 mai	15.00-17.00	Valeriu Gorincioi

Taxa de participare: 20 lei

Înscrierea participanților se va face în prealabil la telefoanele: 54-19-94, 54-25-56, 54-29-77.

Lilia NAHABA, coordonator de program



Maria Eliza DULAMĂ

conf. univ. dr., Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abordarea transdisciplinară – tendință actuală în învățarea geografiei

Rezumat: În prima parte a lucrării se clarifică semnificația abordării pluridisciplinare a problemelor din realitatea în care trăim și se prezintă un exemplu de studiere a unui caz în acest sens (Roșia Montană). În partea a doua a lucrării se prezintă semnificația abordării interdisciplinare a unor aspecte din realitate și se descrie o situație de învățare. În partea a treia a lucrării se analizează conceptul de transdisciplinaritate și modul în care se poate aborda o temă din această perspectivă.

Résumé: Dans la première partie de l'étude, nous avons poursuivi la clarification du sens de l'approche pluridisciplinaire des problèmes quotidiens et nous y avons présenté une étude de cas (Roșia Montană). La seconde partie de l'étude a été dédiée à la signification de l'approche interdisciplinaire de quelques aspects de la réalité et également une situation d'apprentissage. Dans la troisième partie de l'épreuve, nous avons analysé le concept de transdisciplinarité et la manière d'approche d'un sujet, vue cette perspective.

Confruntarea științelor cu aspectele complexe ale realității au determinat stabilirea de legături între discipline, așa cum există între fapte, oameni, culturi, religii, geosfere. Satisfacerea nevoii de construire a unor punți de legătură între diferite discipline s-a concretizat prin apariția în sec. al XX-lea a pluridisciplinarității, a interdisciplinarității și a transdisciplinarității. Cercetările științifice multi-, inter- și transdisciplinare nu sînt antagoniste, ci complementare, deoarece au ca obiectiv comun înțelegerea profundă a realității și debordează limitele disciplinelor. În această lucrare urmărim să clarificăm semnificația celor trei concepte și să exemplificăm unele posibilități de abordare a conținuturilor din domeniul geografiei din cele trei perspective.

ABORDAREA PLURIDISCIPLINARĂ

Pluridisciplinaritatea se referă la studierea unui obiect dintr-o disciplină prin intermediul mai multor discipline deodată (B. Nicolescu, 1999). În viziunea acestui autor, cunoașterea unui conținut (aspect, obiect) obținută într-o disciplină de studiu este aprofundată printr-un aport de conținuturi din alte discipline, dar acest

„plus” este în folosul exclusiv al disciplinei respective. Cu toate că demersul pluridisciplinar se extinde peste limitele disciplinelor, finalitatea sa rămîne în cadrul cercetării disciplinare.

Alți autori (Gh. Zaman, Z. Goschin, 2010) consideră că pluridisciplinaritatea este o simplă agregare a diferitelor discipline, care păstrează neschimbate opiniile specifice. Între științe nu se dezvoltă legături interactive, ci cumulative și specialiști din diferite domenii lucrează împreună pentru a reprezenta un aspect din realitatea complexă (obiectul cercetat), pentru a dezvălui mai bine caracteristicile sale, examinîndu-l din perspective diferite, folosind metodele și cunoștințele furnizate de mai multe discipline.

Multidisciplinaritatea reprezintă o combinație non-integrativă de discipline științifice în care fiecare dintre ele își păstrează propriile metodologii și ipoteze de lucru fără a se opera schimbări sau dezvoltări/prelucrări de la alte discipline, în cadrul relațiilor de multidisciplinaritate (Gh. Zaman, Z. Goschin, 2010). Într-o cercetare multidisciplinară cercetătorii provenind din domenii (discipline), profesii diferite ale științei lucrează împreună ca părți interesate (stakeholders), pentru a face față

unei provocări comune. Fiecare realizează independent obiectivele, rezultatele sale proprii și își construiește noi paradigme și metode, iar integrarea acestora poate fi efectuată ulterior sau de către o altă persoană. În proiectul unitar pot apărea dificultăți în descompunerea (partiționarea) sau separarea în subprobleme (aspecte) a problemei comune și în soluționarea lor pe baza cunoașterii proprii fiecărui domeniu. Pot apărea probleme în comunicare, cooperare și compatibilizare, în privința limbajului și a terminologiei.

Din perspectiva multidisciplinarității, putem propune elevilor diverse sarcini de lucru. De exemplu, ei pot studia în grupuri problema exploatații de la Roșia Montană din perspectiva arheologilor, a geologilor, a economiștilor, a specialiștilor în protecția mediului. Ca rezultat al analizei, elevii ar putea ajunge la următoarele rezultate:

- **Economiștii** constată că statul român dorește să ofere unei firme canadieno-române cu acționariat american drept de exploatare a zăcămintelor de metale rare și prețioase de la Roșia Montană în schimbul a cca 1000 de locuri de muncă. România are în această firmă doar 20% din participație și va rămâne cu 0,6% în urma ultimei majorări de capital, la care acționarul român nu a participat. Statul român ar primi 4% redevențe pentru aur și argint. În Africa de Sud, redevențele pentru metale prețioase sînt de minimum 20%.

- **Specialiștii în protecția mediului** remarcă faptul că statul român își asumă riscurile și costurile poluării. În exploatare s-ar utiliza aproximativ 1.561.000 de tone de substanțe periculoase, dintre care 84.000 de tone de cianură, în cea mai mare carieră cu crater deschis din Europa și cu cel mai mare baraj, înalt de 185 m. România urmează să suporte cheltuielile de întreținere a barajului și a sistemelor de captare, de monitorizare a emisiilor de acid cianhidric, de pompare și tratare a apei pe o perioadă nedeterminată, estimate la 12 milioane de euro anual. Parlamentul European a cerut Comisiei Europene să interzică această tehnologie de minerit pînă la finele anului 2011. Turcia, Cehia, Costa Rica, Germania, Argentina au interzis utilizarea cianurilor în minerit. Ca urmare a ruperii unui baraj de la un lac similar de la Baia Mare acum cîțiva ani, statul român are de plătit Ungariei despăgubiri circa 200 de milioane de dolari.

- **Arheologii** susțin că Roșia Montană este unul dintre siturile cele mai bogate în resurse de patrimoniu cultural ale României. Pe un teritoriu de cca 650 ha sînt 50 de monumente istorice clasate, 7 dintre care sînt monumente de valoare națională și universală. Arheologii recomandă includerea Roșiei Montane în Patrimoniul UNESCO. Conform legislației actuale, aceste spații sînt protejate.

- **Geologii** susțin că în cele 200 de milioane de tone de minereu, care urmează a fi procesate cu cianuri la Roșia Montană, se estimează a fi, pe tonă de minereu,

1,5 grame de aur și 11,7 grame de argint, ceea ce nu pare rentabil. Motivul exploatații sînt metalele rare din zăcămint: vanadiu – 2500 g/t, arseniu – 5000 g/t, titan – 1000 g/t, molibden – 10 g/t, nichel – 30 g/t, crom – 50 g/t, cobalt – 30 g/t, galiu – 300 g/t, germaniu – 20 g/t, wolfram etc. Galiul (folosit pentru panouri fotovoltaice) este în cantități de 300 de ori mai mari decît aurul, prețul actual fiind de 900 de dolari pe kg.

Din această cercetare multidisciplinară rezultă faptul că proiectul Roșia Montana nu este în folosul statului român, ci doar a firmei canadiene.

Elevii pot realiza o cercetare multidisciplinară asupra unei păduri din perspectiva silvicultorului, a chimistului, a fizicianului, a pedologului, a biologului etc. Fiecare specialist studiază alte aspecte din pădure: silvicultorul – speciile existente, dimensiunea, densitatea și vîrsta arborilor, starea lor de sănătate; chimistul – cantitatea de oxigen produsă de arbori și cantitatea de dioxid de carbon consumată; fizicianul – temperatura aerului, umiditatea aerului, viteza vîntului; pedologul – structura, textura, *ph*-ului solului; biologul – speciile de plante și de animale; ecologistul – relațiile dintre plante, animale și mediul lor de viață.

ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ

Interdisciplinaritatea se referă la transferul metodelor dintr-o disciplină în alta (B. Nicolescu, 1999). În studierea realității se trec limitele disciplinei, dar finalitatea rămîne, ca la pluridisciplinaritate, înscrisă în cercetarea interdisciplinară. Autorul distinge trei grade de interdisciplinaritate:

a) *un grad aplicativ* (de ex., metodele matematice transferate în geografie permit reprezentarea corectă a suprafeței terestre pe hărți, a unor aspecte cantitative pe diagrame);

b) *un grad epistemologic* (de ex., transferul metodelor logicii formale în domeniul geografiei generează analize în epistemologia geografiei);

c) *un grad generator de noi discipline* (de ex., transferul metodelor fizicii în studierea proceselor naturale a generat geografia fizică, transferul metodelor biologiei în studierea biosferei a generat biogeografia), contribuind chiar la un *big-bang* disciplinar.

Gh. Zaman, Z. Goschin (2010) consideră că interdisciplinaritatea rezultă din procesul de combinare și integrare a diferitelor discipline, împreună cu metodologiile și ipotezele lor de lucru. Interdisciplinaritatea implică studierea unui fenomen (aspect, domeniu) din mai multe perspective interferente, pe baza unor metode complementare. Cercetătorii trec frontierele tradiționale dintre științe, combină și modifică metodologiile de cercetare științifică și ipotezele diferitelor discipline, construiesc noi instrumente de analiză și previziune pentru a investiga și a înțelege subiecte dificile, care depășesc posibi-

litățile de cercetare ale unei singure discipline, și pentru a realiza un obiectiv comun. De exemplu, în domeniul economiei, unele subiecte complexe (inflația, piața forței de muncă, creditul, piața schimburilor valutare) necesită abordări care combină economia, matematica, geografia, politica, sociologia, biologia, fizica etc.

Cercetarea interdisciplinară se bazează pe opinia că disciplinele tradiționale nu pot soluționa o problemă majoră cu care se confruntă știința, în general, economia, societatea, mediul, în particular. Interdisciplinaritatea este considerată ca o soluție la efectele negative ale specializării excesive. Cercetătorii din diferite domenii cooperează, se consultă, creează și aplică noi cunoștințe, lucrând împreună ca părți interesate, egale, pentru a soluționa o problemă comună sau a realiza un obiectiv complex, ce-i vizează pe toți participanții. Rezultatul colaborării interdisciplinare îl reprezintă noile soluții, metode, mecanisme și instrumente de cercetare, identificate pentru una sau mai multe dintre disciplinele științifice, ca urmare a complementarității induse între acestea. Principala și prima problemă a colectivelor interdisciplinare constă în identificarea, conturarea noilor cunoștințe sau subdiscipline științifice, care să excludă perimetrul celor preexistente. Membrii colectivelor de cercetare interdisciplinară au cunoștințe din unul sau mai multe domenii ale științei, abilitate și experiență de interacțiune, cooperare într-un spațiu multidisciplinar, fapt ce asigură premisele necesare pentru identificarea de noi subdomenii, probleme, aspecte ale științei.

Remarcăm că, în viziune multidisciplinară, cooperarea dintre disciplinele științifice poate fi „reciprocă și cumulativă, dar nu interactivă” (Augsburg, 2005, p. 56). Multidisciplinaritatea reunește discipline independente care contribuie împreună la realizarea demersului științific. Abordarea interdisciplinară se manifestă prin preluări sau împrumuturi reciproce de teorii, metode sau ipoteze între disciplinele științifice, prin generarea de instrumente noi și îmbunătățite, mai bine adaptate la subiectul cercetării. În figura următoare, remarcăm faptul că geografia are legături cu numeroase alte științe de la care preia cunoștințe factuale, concepte, metodologii care îi sînt necesare pentru explicarea și reprezentarea învelișului geografic. Este dificil să le propunem elevilor sarcini de lucru dintr-o viziune interdisciplinară, însă profesorul poate aborda anumite conținuturi din această perspectivă. Pentru a înțelege și a explica unele fenomene care se produc pe suprafața terestră, profesorul utilizează conținuturi din fizică (concepte: evaporare, condensare, sublimare, desublimare, îngheț, topire, fenomen fizic etc.) chiar dacă elevii încă nu studiază această disciplină. Dacă profesorul și elevii analizează consecințele acestor fenomene asupra componentelor mediului, atunci pot fi utilizate conținuturi din biologie (înghețarea plantelor) sau din ecologie (relația dintre organismele vii și mediul lor de viață).

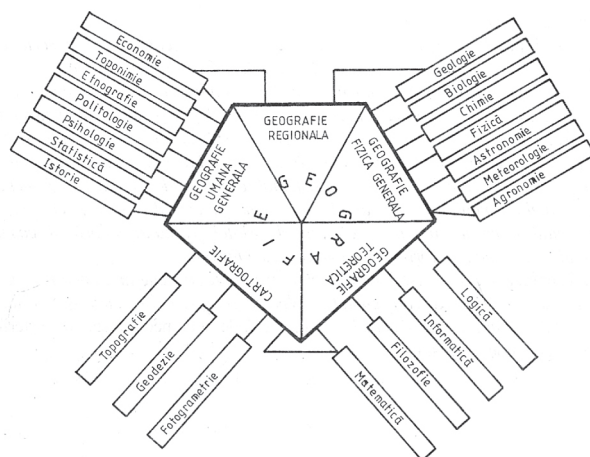


Figura 1. Legăturile geografiei cu alte științe (după M. Ielenicz, 2000)

Vom stabili că pe parcursul situației de învățare elevii vor fi capabili: să deducă stările de agregare ale apei; să explice formarea precipitațiilor care se produc pe suprafața terestră, pe baza observațiilor lor anterioare, a fotografiilor și a unui desen schematic.

Evaporare vs. condensare

- Dacă lăsați puțină apă într-un vas în cameră, ce se va întâmpla cu apa? (... se va evapora.)
- De ce? (... la temperaturi de peste 0°C apa trece din stare lichidă în stare de vapori, adică se evaporă.)
- Cum se numește fenomenul de trecere a apei din stare lichidă în stare gazoasă produs la suprafața acumulărilor de apă? (... evaporare.) (fenomen fizic)
- Dacă puneți un capac rece peste o oală în care fierbe apa, ce se formează pe interiorul capacului? (... picături de apă.)
- De ce? (... apa trece din stare de vapori în stare lichidă, adică se produce condensarea.)
- Cum se numește fenomenul de trecere a apei din stare gazoasă în stare lichidă? (... condensare.) (fenomen fizic)
- Dimineața, în zilele de vară, ați observat mici picături de apă pe plante, chiar dacă nu a plouat în timpul nopții. Cum credeți că s-au format aceste picături? (... suprafața terestră s-a răcit

STĂRILE DE AGREGARE ALE APEI



în timpul nopții, iar vaporii de apă din aer s-au condensat pe corpurile mai reci.)

- *Cum se numește acest fenomen?* (... rouă.)

Îngheț vs. topire

- *Dacă puneți un vas cu apă în congelator timp de câteva ore, ce se va întâmpla cu apa?* (... va îngheța.) (fapt generic pentru valorificarea experiențelor anterioare ale elevilor)
- *De ce?* (... la temperaturi sub 0°C apa trece din stare lichidă în stare solidă, adică îngheață.)
- *Cum se numește fenomenul de trecere a apei din stare lichidă în stare solidă?* (... îngheț.) (fenomen fizic)
- *Un alt fenomen este poleiul. Cum credeți că se formează poleiul?* (... picăturile de ploaie îngheață sub formă de gheață transparentă pe suprafețe cu temperatura de cca -1°C. Gheața este transparentă deoarece nu cuprinde molecule de aer.)
- *Dacă lăsați un cub de gheață la căldură, ce se va întâmpla?* (... se va topi.)
- *De ce?* (... la temperaturi de peste 0°C apa trece din stare solidă în stare lichidă, adică se topește.) Reprezentăm printr-un desen pe tablă și în caiete. (Se realizează partea de jos a desenului.)
- *Cum se numește fenomenul de trecere a apei din stare solidă în stare lichidă?* (... topire.) (fenomen fizic)

Sublimare vs. desublimare

- *Ce se întâmplă dacă puneți un cub mic de gheață pe soba fierbinte?* (... gheața se transformă în vaporii de apă.)
- *Fenomenul de trecere a apei din stare solidă în stare de vaporii se numește sublimare.* (fenomen fizic)
- *În zilele foarte reci de iarnă, observăm că pe exteriorul ferestrelor se formează un strat de gheață, cu toate că nu a plouat sau a nins. Fenomenul de trecere a apei din stare de vaporii în stare solidă se numește desublimare.* (fenomen fizic)
- *Ați observat în unele dimineți de toamnă și de primăvară plantele acoperite cu cristale albe asemănătoare zăpezii. Cum se numește acest strat de cristale care se formează pe plante și pe alte corpuri?* (... brumă.)
- *Cum se formează bruma?* (... când temperatura aerului scade sub 0°C, vaporii de apă din atmosferă se transformă în cristale de gheață.)
- *În unele zile de iarnă ați observat că ramurile copacilor și obiectele subțiri sînt acoperite cu cristale albe de gheață. Cum s-au format aceste cristale?* (Aceste cristale albe se formează în zilele fără vînt prin sublimarea vaporilor de apă din atmosferă (aer cețos), cînd temperatura este sub -15°C.)
- *Cum se numește acest fenomen?* (... chiciură.) (Dulamă, 2007)

ABORDAREA TRANSDISCIPLINARĂ

B. Nicolescu (1999) consideră *transdisciplinaritatea* – așa cum indică prefixul „trans-” ceea ce se află în același timp *între* discipline, *înăuntrul* diverselor discipline și *dincolo* de orice disciplină. Abordarea transdisciplinară are ca finalitate înțelegerea realității actuale într-un mod unitar. Din punct de vedere epistemologic, dar și curricular, abordarea transdisciplinară presupune fuziunea disciplinelor în perspectiva reprezentării și rezolvării problemelor complexe ale contemporaneității. În *abordarea holistică* a unui obiect se pune accentul numai pe unitate, pe întreg. Din această perspectivă, se poate înțelege că ar exista sau că ar trebui să studiem: oceanul fără pești sau fără picăturile de apă care îl constituie; pădurea fără arborii și arbuștii care o formează. În viziunea acestui autor, abordarea transdisciplinară înseamnă că ar trebui să tratăm, în același timp, întregul și părțile, unitatea prin diversitate și diversitatea prin unitate, fără să neglijăm relațiile reciproce.

Gh. Zaman și Z. Goschin (2010) susțin că abordarea transdisciplinară este specifică temelor de cercetare care traversează granițele a două sau mai multe discipline, țintind spre o abordare holistică. Ea presupune desființarea granițelor dintre disciplinele științifice, procese complexe de integrare și corelare a unor cunoștințe aparținînd/neaparținînd disciplinelor științifice, o interferare a legităților unor discipline științifice, precum și utilizarea metodelor și teoriilor independente ale mai multor discipline în cercetarea unor fenomene și procese complexe, insuficient elucidate sau nou apărute în natură, în viața economică și socială. Ea implică utilizarea unor concepte sau metode care au fost dezvoltate inițial într-o disciplină și care sînt utilizate în prezent de alte discipline. Transdisciplinaritatea are la bază teza conform căreia cunoștințele științifice nu pot fi considerate ca aparținînd sau provenind dintr-un anumit domeniu sau subdomeniu al științei. Ea vizează unitatea cunoașterii dincolo de disciplinele izolate, în timp ce cercetările pluri- și interdisciplinare se situează în granițele disciplinelor tradiționale.

Cercetarea științifică transdisciplinară implică participarea unor specialiști din diferite domenii. Aceștia au anumite cunoștințe specifice domeniului lor științific, dar și partajează, distribuie cunoștințe similare în colectiv cu scopul rezolvării unei probleme comune. În postmodernism se consideră că generarea de cunoștințe științifice nu este atributul unor discipline academice cu impact în plan orizontal, ci rezultatul cercetărilor unei multitudini de echipe de cercetare, în plan vertical, din afara mediului universitar. Producțiile științifice transdisciplinare pot fi generate și de comunități mai mici, prin efortul întîmplător la nivel individual sau colectiv, al liderilor grupurilor de cercetare sau al membrilor grupurilor respective.

RELAȚIA DINTRE GEOGRAFIE ȘI TRANSDISCIPLINARITATE

Pentru a înțelege relația dintre geografie și transdisciplinaritate, ne întrebăm mai întâi: Care este obiectul de studiu al geografiei? Planeta, geosferele, suprafața Pământului, mediul geografic, regiunile, locurile de pe suprafața planetei, componentele fizice, biotice, omul, legile sau relațiile dintre toate acestea, proprietățile (structura, dinamica, atributele spațiale etc.)? Toate împreună, doar unele, altele, care anume, în ce condiții? *Toate aceste aspecte sînt problematici studiate de geografie*, dar multe dintre ele sînt studiate și de alte științe. Pământul, ca planetă, este studiat și de astronomie, geologie, geodezie etc.; omul și procesele sociale – și de antropologie, sociologie ș.a.; legile ce definesc majoritatea proceselor și fenomenelor geografice – și de fizică, chimie ș.a. Există însă deosebiri între modurile de abordare. Multe dintre științele care studiază realitatea terestră sînt *științe sistematice*. Ele „decupează” din realitate secțiuni relativ omogene pe care le studiază analitic și de sine stătător.

În geografie, *cunoașterea nu se limitează la analiză*. Cunoștințele obținute prin analize sectoriale (pe componente) sînt corelate, integrate în raționamente și reprezentări care respectă similitudinea și complexitatea asocierilor reale existente între componente. **Metoda sintezei** permite „reasamblarea” teoretică a realului, iar principiul de la baza ei este cel al **integrării**. Prin integrare (spațială, structurală etc.), în „sinteză”, *geograful „reconstruiește” unitatea teritorială* în care se manifestă proprietățile individuale ale componentelor. Important este faptul că el obține ceva *în plus*: cunoașterea *noilor proprietăți*, rezultate din interacțiunea componentelor, ce impun teritoriului trăsături specifice suplimentare, a căror precizare și înțelegere definește, cu adevărat, *specificitatea abordării geografice*. „Unitatea teritorială” (ori spațială), ale cărei mărimi, forme, structuri și fizionomii variază spre infinit, este *conceptul unificator* pentru diferitele preocupări ale geografiei. Esențial este și faptul că unitățile spațiale (sau complexe teritoriale) sînt „întreguri” de sine stătătoare, care interacționează și se integrează ierarhic într-o unitate teritorială de maximă cuprindere: *complexul teritorial planetar*. Acesta este expresia concretă a „fuzionării” *obiect, integrat și integrator*. Denumirea unității teritoriale globale, rezultată prin integrarea unităților locale și regionale, este o problemă de tradiție științifică sau de preferință personală. Putem opta pentru una dintre noțiunile cu sens echivalent, precum: *înveliș geografic, complex sau întreg teritorial* (planetar, în cazul de față), *înveliș terestru complex, înveliș geosferic, înveliș terestru superior ș.a.*

Din analiza anterioară, remarcăm următoarele: în geografie, modul în care se realizează cercetarea obiectului de studiu se aseamănă cu abordarea transdisciplinară prin faptul că se utilizează informații și metodologii științifice din diverse domenii, metoda analizei și metoda sintezei,

că principiul de la baza ei este cel al integrării. Geografia studiază o multitudine de fenomene și procese complexe care se produc în învelișul terestru și multe dintre aceste studii pot fi realizate numai printr-o abordare transdisciplinară. Un geograf cu competențe de înalt nivel în domeniul său are nevoie de cunoștințe teoretice și metodologice și de competențe specifice altor domenii științifice: fizică, chimie, biologie, ecologie, matematică, economie etc.

Basarab Nicolescu (1999) susține că trei stlpi ai transdisciplinarității – nivelurile de realitate, logica terțului inclus și complexitatea – determină *metodologia cercetării transdisciplinare* și că doar fizica satisface deplin și integral cele trei postulate, în timp ce celelalte discipline științifice le satisfac doar parțial. Observăm că geografia nu are încă o formalizare matematică la fel de riguroasă ca aceea a fizicii. Remarcăm faptul că geografia identifică și studiază probleme complexe din învelișul terestru (geografic): globalizarea economică și geopolitică („satul global”, lumea – o singură piață); migrația, interculturalitatea și multiculturalitatea, poluarea și protecția mediului, explozia informațională, sărăcia, conflictele etc. Cercetarea acestor probleme necesită și impune o abordare transdisciplinară.

Fără să urmărim formalizarea matematică, putem propune elevilor să studieze anumite subiecte (teme, obiecte) și să rezolve probleme dintr-o perspectivă transdisciplinară, în primul rînd, pentru a conștientiza că realitatea are caracter unitar, nu fragmentar.

Subiect: Pădurea

– *Ce este pădurea?* (... pădurea este o întindere mare de teren acoperită de copaci; mulțime densă de copaci crescuți în stare sălbatică, în care predomină una sau mai multe specii, pe lângă care se mai află arbuști, plante erbacee, mușchi etc., precum și diferite specii de animale.)

În prezent, suprafața ocupată cu păduri pe glob se reduce în fiecare an cu cca 1%. Omenirea se confruntă cu procesul încălzirii globale. Pădurile au un rol important în menținerea echilibrului natural pe Pământ. Pentru a înțelege consecințele despăduririlor, ar trebui să înțelegem mai întâi rolul pădurii în mediu sau funcțiile acesteia.

Sarcină de lucru: Citiți textul din manual. Identificați funcțiile pădurii și completați tabelul.

– *Care sînt funcțiile pădurii?* (funcția climatică, funcția hidrologică, funcția socială-estetică, funcția turistică etc.)

– *În ce constă funcția climatică a pădurii?* (... pădurea are rol de moderator termic. În pădure, intensitatea radiațiilor solare este mai mică, de aceea, vara, temperatura este mai mică decît în vecinătatea ei cu 1-2°C. Iarna, temperatura este mai mare în pădure decît în vecinătate cu 1-2°C, deoarece căldura este păstrată de arbori și este eliberată lent. Pădurea constituie un obstacol în calea vîntului, astfel viteza vîntului scade, se schimbă direcția și intensitatea acestuia. Pădurea are rol în schimbarea compoziției atmosferei, deoarece arborii consumă dioxid de carbon, eliberează oxigen, iar prin evapotranspirație

eliberează vapori de apă, care determină precipitații mai bogate în regiunile cu păduri.)

– În ce constă *funcția antipoluantă a pădurii?* (... arborii consumă dioxid de carbon, eliberează oxigen în atmosferă; frunzele rețin praful constituit din diverse substanțe; pădurea reprezintă un obstacol în propagarea zgomotului, deci are rol antifonic.)

– În ce constă *funcția hidrologică a pădurii?* (... volumul de apă care se scurge pe suprafața terestră este mai mic, deoarece coronamentul pădurii reține aproximativ 40-50% din cantitatea de precipitații căzute deasupra ei și apa este stocată în frunze, rădăcini și tulpină; apa este eliberată treptat prin evapotranspirație, fapt important în timp de secetă; precipitațiile sînt mai bogate deasupra pădurilor; viteza de scurgere a apei pe suprafața terestră este diminuată de existența literei – frunzele depuse pe sol, fapt ce determină atenuarea debitelor care ar putea provoca viituri; creșterea cantității de apă infiltrată în straturile inferioare ale solului, în pînza freatică și în stratele acvifere de adîncime; calitatea apei subterane este ameliorată prin îmbogățirea ei cu ioni și prin diminuarea conținutului de amoniac; creșterea debitului mediu anual al râurilor, ca urmare a creșterii cantității de precipitații și a reducerii evaporației totale; reducerea debitelor maxime ale viiturilor determinate de ploile torențiale și de topirea zăpezilor datorită reținerii apei în pădure și a topirii mai lente a zăpezii.)

– În ce constă *funcția socială a pădurii?* (... pădurea are *funcție estetică*, deoarece peisajele cu păduri sînt mai frumoase decît cele fără păduri; pădurea are *funcție recreativă*, deoarece este un mediu bun pentru relaxare și meditație; pădurea are *funcție turistică* deoarece oamenii se deplasează în păduri în week-end, în vacanțe sau concedii.)

– În ce constă *funcția edafică a pădurii?* (... pădurea are *funcție edafică*, deoarece contribuie la formarea solurilor, la atenuarea sau eliminarea procesului de eroziune a lor. Această funcție se exercită prin: micșorarea vitezei de scurgere și a cantității apei provenite din precipitații; consolidarea terenului prin sistemul radicular al arborilor; micșorarea efectelor distructive ale energiei cinetice a picăturilor de ploaie ajunse prin cădere la suprafața solului; formarea solului prin transformarea frunzelor căzute.)

– În ce constă *funcția de conservare a biodiversității pădurii?* (... pădurea constituie unicul habitat pentru două treimi din speciile existente. Pădurile tropicale umede, care acoperă doar 7% din suprafața terestră, cuprind 50% din speciile vegetale și animale cunoscute.)

– În ce constă *funcția economică a pădurii?* (... pădurea furnizează: lemn pentru obținerea energiei, pentru construcții, pentru diverse produse; plante medicinale, hrană pentru oameni și animale; locuri de muncă.)

Funcții	Descriptori
Funcția climatică	<ul style="list-style-type: none"> • moderator termic – intensitatea radiațiilor solare mai mică: 1) vara t° este mai mică cu 1-2$^{\circ}$C decît în vecinătatea pădurii; 2) iarna t° este mai mare cu 1-2$^{\circ}$C decît în vecinătatea pădurii; • obstacol în calea vîntului – scade viteza și intensitatea vîntului, îi schimbă direcția; • compoziția atmosferei – consumă dioxid de carbon: 1) eliberează oxigen; 2) evapotranspirația – precipitații;
Funcția antipoluantă	<ul style="list-style-type: none"> • consumă dioxid de carbon; • eliberează oxigen; • antifonică; • reține praful pe frunze;
Funcția hidrologică	<ul style="list-style-type: none"> • volumul de apă scursă pe suprafața terestră: 1) coronamentul reține 40-50% din cantitatea de precipitații căzute; 2) stocarea apei în frunze, rădăcini și tulpină; • viteza de scurgere a apei pe suprafața terestră; • cantitatea de apă infiltrată în sol, pînza freatică și stratele acvifere de adîncime; • debitul mediu anual al râurilor; • debitul maxim al viiturilor; • cantitatea precipitațiilor deasupra pădurii: 1) eliberarea treptată a apei prin evapotranspirație; 2) creșterea calității apei subterane;
Funcții sociale	<ul style="list-style-type: none"> • estetică – peisaj; • recreativă – mediu de relaxare și meditație; • turistică – turism de week-end, vacanță, concedii;
Funcția edafică	<ul style="list-style-type: none"> • formarea solurilor; • atenuarea sau eliminarea procesului de eroziune;
Funcția de conservare a biodiversității	<ul style="list-style-type: none"> • unicul habitat pentru 2/3 din speciile existente pe glob;
Funcția economică	<ul style="list-style-type: none"> • lemn pentru obținerea energiei, pentru construcții, pentru diverse produse; • plante medicinale, hrană pentru oameni și animale; • locuri de muncă.

După analizarea funcțiilor pădurii, elevii pot cerceta consecințele despăduririlor asupra mediului (problema), tot dintr-o perspectivă transdisciplinară. Din aceste exemple, observăm că au fost integrate cunoștințe din diferite domenii

științifice, conform viziunii lui L. Ciolan (2008) asupra învățării integrate. Autorul înțelege prin integrare „acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios, de nivel superior; integrarea părților duce la un produs/rezultat care depășește suma acestor părți”; „a îmbina, a aduce împreună părți separate într-un întreg funcțional, unitar și armonios.” „Sinonimele pentru integrare sînt: fuziune, armonizare, încorporare, unificare, coeziune.” În opinia acestui autor, integrarea curriculumului se poate realiza prin: combinarea obiectelor de studiu; centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor; relații între concepte, fenomene și procese din domenii diferite; corelarea învățării cu situațiile din viața cotidiană; crearea unor unități tematice în curriculum; gestionarea timpului școlar și gruparea elevilor.

Din cele prezentate anterior, rezultă poziția privilegiată a geografiei între celelalte științe, deoarece, prin specificul său, ea abordează probleme complexe din realitatea cotidiană, iar pentru a le studia riguros – apelează la interdisciplinaritate și transdisciplinaritate. Sesizăm, de asemenea, că aceste trei abordări științifice ale realității necesită din partea cercetătorilor manifestarea unor competențe de nivel înalt în propriul domeniu și chiar în alte domenii științifice. Pretenția ca elevii să cerceteze științific multidisciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar o anumită problematică este dificil de satisfăcut, întrucât

aceștia nu au toate cunoștințele necesare pentru înțelegerea și rezolvarea ei. În concluzie, la nivelul elevilor, sugerăm ca anumite subiecte din domeniul geografiei, și nu numai, să fie abordate multidisciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar, chiar dacă nu se atinge rigoarea cercetării științifice, ci doar se tinde spre aceasta.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Nicolescu, B., *Transdisciplinaritatea. Manifest*, Ed. Polirom, Iași, 1999.
2. Zaman, Gh.; Goschin, Z., *Multidisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate: abordări teoretice și implicații pentru strategia dezvoltării durabile postcriză*, în: *Economie teoretică și aplicată, Volumul XVII (2010), No. 12(553)*, pp. 3-20, http://store.ectap.ro/articole/532_ro.pdf (accesat în 5 februarie, 2012)
3. Augsburg, T., *Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies*, 2005.
4. <http://en.wikipedia.org/wiki/Multidisciplinarity>
5. Ielenicz, M., *Geografie generală*, Ed. Fundației România de mîine, București, 2000.
6. Ciolan, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Ed. Polirom, Iași, 2008.
7. Dulamă, M. E., *Geografie fizică. Planificări și proiecte de lecții pentru clasa a V-a*, Ed. Clusium, Cluj-Napoca, 2007.



Alexandru BELEACOV

director, Colegiul Tehnic Feroviar din Bălți

Impactul Internet-ului asupra copiilor și tinerilor

Rezumat: *Articolul cuprinde informații privind impactul Internet-ului asupra copiilor și tinerilor; prezentînd rezultatele unui sondaj realizat printre elevi de 10-18 ani. Materialul provoacă adulții să răspundă la întrebarea: Este Internet-ul de ajutor copilului sau nu? Se pune accentul pe importanța colaborării, pe relația de parteneriat între profesori și părinți în educarea tinerei generații în spiritul valorilor moral-spirituale, promovînd metode și procedee de sporire a siguranței Internet-ului.*

Abstract: *This article reflects the impact of Internet on children and young people by presenting survey results promoted among pupils aged 10-18 years. It causes adults to answer at question: Is Internet a friend or foe? This article emphasizes the importance of collaboration and partnership between teachers and parents in educating the younger generation in the spirit of moral-spiritual value; promoting healthy practices and procedures to enhance the safety of the Internet.*

Influența Internet-ului asupra utilizatorilor este studiată de psihologi și sociologi din momentul apariției rețelei. Cercetătorii constată că impactul acestuia este ambiguu din cauza posibilităților imense de informare. Apelînd la el, copiii și tinerii pot găsi răspunsuri la întrebări la care unii adulții nu le oferă, fie că nu au timp, fie că nu doresc s-o facă: Cum să își găsească un serviciu bun și interesant? Unde să își continue studiile? Cum să învețe o limbă străină? etc. Astfel, observăm că influența Internet-ului asupra copiilor și tinerilor este tot mai evidentă. Problema pusă în discuție ne preocupă de mai mult timp, mai ales că în Colegiul Tehnic Feroviar din Bălți, pe lângă studiarea profesiorilor din domeniul transportului, pregătim tineri și la specialitatea *Informatica*. Acesta a fost și unul din motivele care i-a făcut pe profesorii din colegiu să participe activ la realizarea proiectului lansat de Fundația pentru Dezvoltare Economică și Integritate Europeană (Iași,

România), în parteneriat cu fundațiile *Filocalia* și *Leris* (Iași, România), cu Asociația Obștească *Centrul Inițiativelor Private* (Bălți, R.Moldova).

Scopul proiectului a fost *creșterea gradului de cooperare transfrontalieră în informarea tinerilor, în special, și a publicului larg, în general, în vederea conștientizării avantajelor și a pericolelor utilizării Internet-ului*. În acest context, în perioada 8-9 decembrie 2011, la Iași, s-a organizat simpozionul *Internet-ul în viața noastră*. Reprezentanții Colegiului Tehnic Feroviar din Bălți au participat la acest for împreună cu profesorii-consilieri din 6 școli/licee din Iași, Colegiul de Industrie Ușoară din Bălți, liceele *B.P. Hasdeu* și *G. Coșbuc* din Bălți.

Pentru determinarea situației reale în ceea ce privește folosirea Internet-ului, a efectelor sale asupra copiilor și evidențierea unor dinamici și tendințe în comportamentul acestora, a fost realizat un sondaj printre elevi. Au fost chestionați 503 subiecți: 303 – din județul Iași (42% – băieți, 58% – fete) și 200 – din orașul Bălți (31% – băieți și 69% – fete).

Respondenții au fost incluși în 5 categorii de vîrstă: 9-10 ani, 11-12 ani, 13-14 ani, 15-16 ani și 17-18 ani. Menționăm faptul că pentru utilizatorii de Internet, variabila *vîrstă* înregistrează o tendință de creștere a categoriilor inferioare, căpătînd o pondere din ce în ce mai mare.

Cercetările au scos în evidență faptul că cei mai mulți participanți la sondaj au vîrste cuprinse între 13 și 14 ani (36,58%); 33% – 17-18 ani; 16,30% îi reprezintă pe cei cu vîrsta de 11-12 ani; 12,92% – pe cei de 15-16 ani și numai 1,19% au 9-10 ani.

Utilizarea Internet-ului este ceva obișnuit pentru copiii și tinerii intervievați: 82,90% – apelează la el zilnic sau aproape zilnic, 14,31% – o dată sau de 2 ori pe săptămînă, 1,59% – o dată sau de 2 ori pe lună și

numai 1,19% – mai puțin de o dată pe lună. Numărul subiecților din R.Moldova care utilizează zilnic Internet-ul (86%) este mai mare decît al persoanelor intervieuate din România (80,86%).

Răspunsurile la întrebarea privind perioada petrecută pe Internet într-o zi obișnuită au reliefat faptul că durata medie de timp acordat navigării în rețea este mai mică de 1 oră pentru 10,14% din respondenți, de circa 1 oră pentru 17,89% și de 2-3 ore pentru 42,74%. 17,10% din chestionați utilizează zilnic Internet-ul 4-5 ore, în timp ce 12,13% – mai mult de 5 ore. În concluzie, putem afirma că 70,77% din copiii și tinerii intervievați alocă navigării zilnice pe Internet în medie sub 3 ore.

Mai mult de jumătate (51,89%) din subiecți susțin că afirmația „Știu mai multe despre Internet decît părinții mei” este „foarte adevărată”, mai mult de o treime (34,79%) – că este „oarecum adevărată”, iar 13,32% – că „nu este adevărată” în ce îi privește.

Copiii și tinerii folosesc Internet-ul în scopuri multiple, benefice pentru educația și dezvoltarea lor. În ambele țări, utilizările cele mai frecvente, menționate aproape în unanimitate, sînt: de natură educațională și de agrement, divertisment. Copiii și tinerii au declarat că utilizează Internet-ul pentru școală (88,87%), pentru a citi cărți online sau a urmări știrile (41,95%). Vizionarea clipurilor video (76,94%) și descărcarea/postarea de fotografii sau filmulețe (72,96%) ocupă locurile 2 și 3 în topul preferințelor, fiind urmate de jocurile practicate de unul singur sau împreună cu alte persoane în rețea (65,01%), comunicarea prin mesagerie instantanee (61,43%) sau prin mail (58,45%) și vizitarea site-urilor de socializare (58,85%). Mai puțini sînt cei care postează mesaje pe site-uri (33,20%), folosesc bloguri și jurnale on-line (27,24%) sau petrec timpul în lumea virtuală (20,87%).

Scopul utilizării Internet-ului	Frecvență			Procent		
	România	R.Moldova	Total	România	R.Moldova	Total
am folosit pentru școală	268	179	447	88,45	89,50	88,87
am exersat jocuri de unul singur sau împotriva PC-ului	129	48	177	42,57	24,00	35,19
m-am jucat cu alte persoane	109	41	150	35,97	20,50	29,82
am urmărit clipuri video	231	156	387	76,24	78,00	76,94
am vizitat un profil pe o rețea de socializare	195	101	296	64,36	50,50	58,85
am folosit messenger-ul	273	36	309	90,10	18,00	61,43
am trimis/primit e-mail-uri	191	103	294	63,04	51,50	58,45
am citit cărți/ziare și am urmărit știri	115	96	211	37,95	48,00	41,95
am descărcat/postat muzică sau filme	208	159	367	68,65	79,50	72,96
am postat fotografii, filmulețe sau muzică pentru a le împărtăși cu alte persoane	130	122	252	42,90	61,00	50,10
am postat mesaje pe site-uri	99	68	167	32,67	34,00	33,20
am vizitat chatroom	25	12	37	8,25	6,00	7,36
am petrecut timp într-o lume virtuală	69	36	105	22,77	18,00	20,87
am scris/vizitat un blog/jurnal on-line	79	58	137	26,07	29,00	27,24
Total respondenți	303	200	503	100	100	100

Utilizarea Internet-ului îi poate transforma chiar și pe cei mai timizi copii. Ei își lasă complexele deoparte și devin comunicativi. Folosirea e-mail-ului și a rețelelor de socializare dezvoltă abilitățile comunicaționale ale copilului. În plus, jocurile pe calculator ajung să constituie subiecte predilecte de conversație între copii, ele contribuind la stabilirea de relații interpersonale. S-a mai constatat, de asemenea, că acei copii care au dificultăți de învățare își pot îmbunătăți performanțele școlare cu ajutorul calculatorului. Din sondaj reiese că: 59,74% din subiecți declară că afirmația „Sînt mai sincer pe Internet decît atunci cînd vorbesc cu oamenii față în față” nu este adevărată, iar 32,34% – parțial adevărată; 37,18% declară că afirmația „Mă exprim mai ușor pe Internet decît față în față cu oamenii”, nu este adevărată, iar 42,94% o declară parțial adevărată; 70,78% susțin că afirmația „Discut despre lucruri private doar pe Internet” nu este adevărată, iar 6,16% – ca fiind foarte adevărată.

Cea mai riscantă activitate on-line declarată frecvent de copii și tineri este comunicarea cu persoane pe care nu le-au întîlnit niciodată. Multi au devenit dependenți de chat și messenger. Cu cît mai mult interacționează cu persoane pe care nu le cunosc, cu ațit mai mult crește posibilitatea de a expune copiii unui pericol. Ar putea să divulge date legate de numele adevărat, adresă, numărul de telefon, pot spune cînd nu e nimeni acasă, iar oricare din aceste informații ar putea nimeri pe mîna hoților de apartamente. De asemenea, există pericolul corupției de minori, a pornografiei infantile. Cei care se ocupă de așa ceva au maniera lor de a-i convinge pe cei mici, de exemplu, să se dezbrace în fața web-cam-ului.

Datele sondajului arată următoarele: copiii comunică prin e-mail (78,33%), pe messenger (70,58%) sau rețele de socializare (54,47%), joacă on-line (36,18%), participă la discuții pe chat-uri (33,20%) sau petrec timp în lumea virtuală (31,61%) cu **persoane cunoscute**; copiii comunică prin e-mail (15,31%), pe messenger (20,18%) sau rețele de socializare (27,83%), joacă on-line (20,48%), participă la discuții pe chat-uri (20,08%) sau petrec timp

în lumea virtuală (18,49%) cu **persoane pe care le-au cunoscut pe Internet și cu care relaționează în viața reală**; copiii comunică prin e-mail (6,36%), pe messenger (5,77%) sau rețele de socializare (13,52%), joacă on-line (21,21%), participă la discuții pe chat-uri (31,21%) sau petrec timp în lumea virtuală (34,79%) cu **persoane pe care le-au cunoscut pe Internet, dar cu care nu relaționează în viața reală**; un procent relativ mic dintre copii nu știe sau nu au răspuns la această întrebare.

Majoritatea activităților copiilor on-line pot fi benefice sau nocive, în funcție de împrejurări. Unele sînt ambigue („oportunități riscante”) și le permit să experimenteze on-line, învățînd să facă față în lumea adulților. Dintre subiecții intervievați, utilizatori de Internet în ultimul an (cel mult o dată sau de mai multe ori pe lună): 50,50% au căutat prieteni noi; 4,17% au trimis informații private unor persoane pe care nu le-au întîlnit niciodată; 45% și-au adăugat pe lista de prieteni sau în agenda de mail persoane pe care nu le-au întîlnit niciodată față în față (cel mult o dată pe lună sau de mai multe ori); 14,31% au socializat în cadrul unor proiecte cu persoane pe care le-au vizitat ulterior; 4,50% au trimis fotografii sau filmulețe video unor persoane pe care nu le-au întîlnit niciodată; 9,15% au pretins că sînt alte persoane decît sînt în realitate.

Chestiunile sensibile asociate cu riscurile reprezintă un alt item al chestionarului. Un procent mare de intervievați – 32% – au declarat că au avut experiențe negative pe Internet în ultimele 12 luni. Această cifră reprezintă o medie pentru ambele țări: respondenții din România (33,66%) consideră că au fost expuși experiențelor negative în proporție mai mare decît cei din R.Moldova (29,50%).

Societatea este de mult timp îngrijorată de expunerea copiilor la materiale avînd conținut sexual. Expunerea poate avea loc off-line și on-line, cu arii de răspîndire care diferă în funcție de țară. Copiii au găsit informații cu un conținut sexual/agresiv: în imagini care apar accidental (84,29%); în filme (37,18%); pe alte tipuri de site-uri (29,42%); pe site-uri de jocuri (25,84%); pe rețele de socializare (14,31%).

Q20 Locații cu informații cu u conținut sexual/agresive	Frecvență			Procent		
	România	R.Moldova	Total	România	R.Moldova	Total
în imaginile care apar accidental	257	167	424	84,82	83,50	84,29
în filme	112	75	187	36,96	37,50	37,18
pe site-uri pentru adulți	37	26	63	12,21	13,00	12,52
pe o rețea de socializare	41	31	72	13,53	15,50	14,31
pe site-uri de jocuri	80	50	130	26,40	25,00	25,84
alte tipuri de site-uri	92	56	148	30,36	28,00	29,42
Total respondenți	303	200	503	100	100	100

Dacă analizăm răspunsurile la întrebarea vizînd experiențele negative pe Internet (au declarat că au avut numai 32%), putem concluziona, cel puțin în privința imaginilor cu un conținut sexual/agresiv care apar întîmplător, că

cca 52% din respondenți nu le consideră a fi experiențe negative sau nu le dau atenție tocmai din cauza caracterului accidental.

Copiii care au avut contact pe Internet cu materiale pornografice/agresive procedează diferit după vizionarea acestora: 56,66% – au șters orice mesaj/imagini primite; 18,89% – au restricționat site-ul prin schimbarea opțiunilor de filtrare sau a setărilor de contact; 5,57% – nu au mai accesat Internet-ul o perioadă; 3,98% – au spus unui prieten/membru al familiei/profesor; 14,91% – au procedat diferit.

Fenomenul *hărțuire* poate apărea singular sau în mod repetat. Copiii sînt tratați, sau tratează alte persoane, într-un mod dureros sau urît pe Internet. La capitolul hărțuire, primirea on-line a unor mesaje răutăcioase, observăm următoarele: 29,33% din subiecți declară că au fost foarte supărați/deranjați, 26,62% – destul de mult, 36,15% – puțin, iar 10,0% – deloc. Din totalul respondenților din România care au primit mesaje răutăcioase recunosc că au fost foarte supărați/deranjați 42,11%, în ceea ce privește copiii din R.Moldova – acest lucru a fost relatat de numai 19,18%. Copiii care au declarat că nu au fost supuși unor tentative de hărțuire acumulează 8,77% – eșantionul din România și 10,96% – cel din R.Moldova.

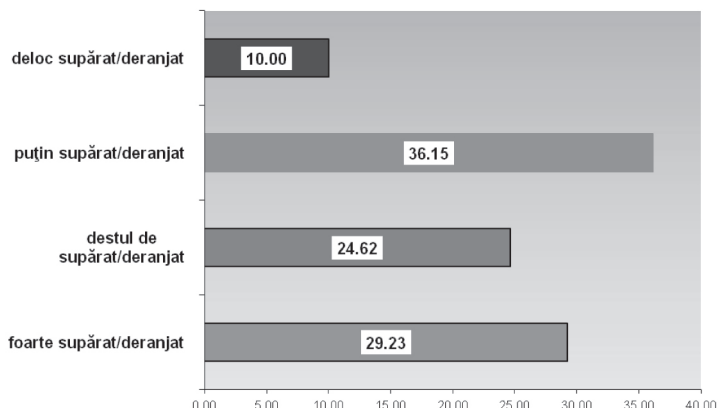
Toți copiii care au fost hărțuiți on-line au reacționat la această agresiune, însă în mod diferit: 61,54% – au șters orice mesaj/imagini primite; 23,85% – au restricționat persoana/site-ul prin schimbarea opțiunilor de filtrare sau a setărilor de contact; 3,85% – au spus unui prieten/membru al familiei/profesor; 3,85% – nu au mai accesat Internet-ul o perioadă; 6,92% – au procedat diferit (s-au comportat normal – 5,38%; nu au făcut nimic – 1,54%).

Comunicarea, găsirea de prieteni noi, relațiile intime sînt procese dificile și jenante pentru tineri. Internet-ul oferă, se pare, intimitate și control asupra acestor procese. În spatele calculatoarelor, copiii capătă curaj pentru a comunica și a experimenta lucruri noi. Internet-ul le permite să cunoască cu ușurință persoane noi, indiferent dacă acestea se comportă cu ei la fel sau diferit.

În general, copiii se întîlnesc mult mai rar off-line cu o persoană cunoscută pe Internet. Jumătate dintre respondenți au declarat că nu s-au întîlnit față în față cu persoane cunoscute on-line, iar cealaltă jumătate – că s-au întîlnit.

Din categoria copiilor care au mers la o întîlnire cu o persoană cunoscută on-line: 25,90% – nu au mărturisit nimănui; 44,62% – au spus unei persoane de vîrsta lor; 10,36%

Q25. Cît de supărat/deranjat te-ai simțit după ce ai fost hărțuit on-line?
(Procent din totalul celor care declară că au văzut)



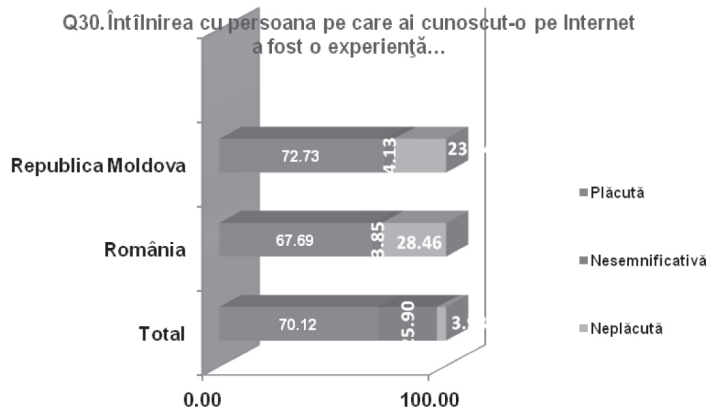
– unui tînăr pînă în 18 ani; 19,12% – unui adult în care au încredere.

Se observă procentul mic al adulților în care copiii au încredere. Răspunsurile participanților la studiu din România și ale celor din R.Moldova nu diferă simțitor. Din categoria copiilor care au acceptat să se întîlnească cu o persoană cunoscută on-line: 56,97% – au mers la întîlnire singuri; 33,86% – au mers însoțiți de o persoană de vîrsta lor; 4,78% – au mers însoțiți de un tînăr pînă în 18 ani; 4,38% – au mers însoțiți de un adult în care au încredere.

Subiecții intervievați au fost expuși unor riscuri legate de: materiale avînd conținuturi despre ură (53,08%), automutilare (8,15%), consum de droguri (23,66%), suicid (8,35%), pornografie (20,68%), violență fizică (45,92%). 21% dintre cei cu vîrsta între 11 și 16 ani au fost expuși la unul sau mai multe riscuri, procentul variind în funcție de țară.

Respondenții declară că li s-au folosit datele personale: abuzuri legate de parola copilului (44,93%), de identitate (11,53%), sau utilizarea informațiilor personale în alte scopuri (19,28%).

Părinții joacă un rol vital în menținerea siguranței copiilor pe Internet și îi pot ajuta să dobîndească anumite competențe digitale. Conform declarațiilor mai multor



copii, ei apreciază faptul că părinții îi întreabă despre activitatea lor la calculator. Alții însă au declarat că, știind că și părinții lor au acces la Facebook sau la arhiva de messenger, sînt atenți la limbajul folosit și la poze.

În cadrul sondajului, copiii au declarat că 50,30% din părinți discută cu ei despre activitatea pe Internet (51,49% – din România și 48,50% – din R.Moldova); 43,94% stau în preajma lor cînd navighează în rețea (44,2% – din România și 43,50% – din R.Moldova); 52,88% din părinți îi încurajează să folosească Internet-ul în scopuri utile (58,75% – din România și 44% – din R.Moldova); 34,99% din părinți folosesc Internet-ul împreună cu ei (32,01% – din România și 39,50% – din R.Moldova); 14,31% – le dau explicații privind utilitatea site-urilor (18,15% – din România și 8,50% – din R.Moldova); 10,93% – își oferă sprijinul în utilizarea Internet-ului (12,21% – din România și 9% – din R.Moldova); 17,69% – le explică cum trebuie să procedeze atunci cînd i-a supărat/deranjat ceva pe Internet (20,46% – din România și 13,50% – din R.Moldova). La întrebarea legată de restricțiile pe care părinții/profesorii le impun copiilor, 35,97% din respondenți au afirmat că părinții le-au impus reguli și restricții, 54,13% – că nu au nici o restricție/regulă, iar 9,90% – că nu știu dacă au restricții.

Observăm că cea mai uzitată metodă de supraveghere este restricționarea accesului la Internet ca durată (1-3 ore/zi), urmată de evitarea unor site-uri (porno, cu mesaje și jocuri violente, virusate) și atenționarea de a utiliza rețeaua în scopuri educative, de a nu neglija școala. Transmiterea datelor personale, comunicarea pe rețelele de socializare sau folosirea unui limbaj agresiv sînt considerate de către părinți riscuri mai mici.

39,56% din intervievați au susținut că ar putea trăi fără Internet permanent, 46,52% – o perioadă și numai 13,92% – că nu pot trăi fără a accesa rețeaua. Procentul persoanelor dependente total este mai mare la subiecții din R.Moldova (17,50%) decît la cei din România (11,55%).

Un studiu realizat de compania de cercetare Intersperience pe un eșantion de 1000 de respondenți a arătat că 53% din indivizi se supăra atunci cînd nu reușesc să acceseze Internet-ul și 40% – se simt singuri dacă nu sînt on-line, chiar dacă este vorba despre o perioadă scurtă de timp. Studiul trage un semnal de alarmă asupra creșterii dependenței oamenilor de Internet.

REZULTATE ALE CERCETĂRII

- Copiii care au participat la cercetare au un grad ridicat de acces la Internet, intrarea în rețea fiind realizată în cea mai mare măsură de acasă și într-o măsură redusă de la școală.
- Internet-ul este utilizat de către copii, în special, în scopuri recreative sau de pregătirea temelor de casă.
- Cunoștințele copiilor legate de pericolele utiliză-

rii Internet-ului sînt aparent extinse, dar se rezumă la amenințări cu un grad sporit de vizibilitate; cele ce prezintă un risc potențial sînt considerate mai puțin dăunătoare.

- Copiii cunosc foarte multe modalități de a combate riscurile on-line, filtrarea informațiilor avînd însă o slabă susținere din partea acestora.
- Principalele surse de informare despre siguranța pe Internet sînt familia și școala, ultima însă într-o proporție mult mai mică.
- Deși puțin mai mult de jumătate din copii menționează că la școală li s-a vorbit despre siguranța pe Internet, teme importante precum pericolul oferirii numărului de telefon sau spam-urile au fost abordate în măsură foarte mică.
- 3/4 din copii au menționat că părinții le-au stabilit reguli legate de utilizarea Internet-ului, cele mai frecvente dintre acestea referindu-se la limitarea duratei de accesare și la instalarea unui program antivirus.
- Avînd în vedere faptul că majoritatea copiilor nu declară că nu s-au confruntat cu riscurile despre care au fost întrebați, iar și mai puțini indică faptul că ar fi fost deranjați sau supărați de experiențele lor on-line, **măsurile viitoare legate de sporirea siguranței pe Internet ar trebui să vizeze resurse și îndrumări acolo unde este în mod special nevoie de ele – mai ales pentru utilizatorii mai mici.**

Concluzie. Evident că Internet-ul exercită mai multe funcții: și informațională, și comunicativă, și de distracție, și educațională etc., însă impactul lui asupra societății, asupra tinerilor îl vom conștientiza atunci cînd va crește o nouă generație. Cum va fi această generație? Primitivă, barbară sau civilizată, umană și educată? Răspunsul la această întrebare este foarte relativ. Unicul lucru îl putem spune cu certitudine: efectele Internet-ului își vor lăsa amprenta pe generația în creștere, iar noi sîntem responsabili de ceea ce educăm.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Safer Internet (2008), Proiectul Safer Internet*, <http://www.saferinternet.org>
2. *Comisia Europeană, (f.d.), Safer Internet Programme: Empowering and Protecting Children On-line* http://ec.europa.eu/information_society/
3. *Sigur Info – proiect despre siguranța navigării pe Internet*, <http://www.sigur.info/>
4. Chiriță, R.; Chele, G.; Ștefănescu, C.; Ilinca M., *Date generale privind efectele utilizării calculatorului la copii și adolescenți.*
5. Bontaș I., *Pedagogia pentru învățămîntul superior tehnic*, EDP, București, 1983.
6. Cristea G., *Pedagogie generală*, EDP, București 2006.



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

dr. conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Didactica religiei: reflecții actualizate

Rezumat: Articolul propune o abordare didactică a disciplinei Religia, introdusă de curînd cu statut opțional în școlile din R.Moldova. Se reliefează particularitățile conținutului și cele metodologice, inclusiv mesajul biblic prezentat în mod practic, ca bază a educației creștine.

Abstract: The article proposes a didactical approach of a new subject, recently introduced in Moldovan schools. There are analyzed the specificity of contents and methodology, Biblical message, which have to be very practic, as a base of Christian education.

După căderea comunismului în Europa de Est, am devenit martorii unei libertăți fără precedent pentru mai multe generații, cu referire la practicarea și promovarea credinței, în primul rînd, a celei creștine. Pe cît de mulți i-a confuzionat și îi confuzionează în continuare pe unii, pe alții de mult îi entuziasmează și catalizează pe alții.

Experiența și mesajele descrise în materialul ce urmează au fost extrase din studiul individual și de grup al Bibliei pe parcursul a 20 de ani, din predarea cursului universitar *Biblia ca text*, din predicile ascultate la biserică, precum și din numeroasele cărți citite, pe care le avem astăzi din plin la dispoziție.

La prima vedere, dezbaterile cu privire la introducerea religiei în școală, ca disciplină opțională, s-au încheiat cu un prim succes, urmează justificarea acestei decizii importante prin predarea-învățarea de calitate, întru asigurarea unui impact moral și social durabil. Curricula, în calitate de documente reglatoare, se află la dispoziția persoanelor interesate, obiectivele și competențele spirituale spre care țintim fiind oarecum clare și Dumnezeu este acel care ne va călăuzi, în măsura credinței și deschiderii fiecăruia, or, "secerișul, la care au ieșit lucrătorii" este mare. Cuvîntul lui Dumnezeu este începutul filozofiei creștine, iar înțelegerea lui corectă ne propune o gîndire alternativă, susține Albert E. Greene.



Ala BĂLĂNUȚĂ

înv., gr. did. I, Liceul Teoretic Molești, Ialoveni

Actualele curricula sînt prevăzute pentru clasele I-IX, fiind un fapt benefic, după noi, deoarece optăm categoric pentru realizarea educației creștine pe parcursul tuturor anilor de școală, ca să nu rămînă, ulterior, doar o oarecare "amintire din copilărie". Acest bagaj spiritual ar trebui să devină o bază semnificativă pentru întreaga viață, o paradigmă existențială-cheie, care va atrage și va conduce celelalte aspecte ale vieții, inclusiv cel legat de perspectiva eternă a sufletului.

Conform concluziilor lui Constantin Cucos, consecințele și reverberațiile educației religioase se prelungesc în timp, peste generații, peste indivizi. Valorile religioase, odată interiorizate, captează noi valori, se amplifică, se trezesc noi speranțe, noi căutări. Ele nu înțepenesc indivizii și omenirea în vremelnicie, în limitele unui perimetru existențial îngust, ci îl proiectează înspre viitor, înspre veșnicie. Chestiunea religiozității ține de profunda problemă a sensului, sens pe care îl conferim noi, oamenii, dar pornind de la niște repere care ne depășesc, care se cer a fi recunoscute și acceptate prin educație (2, pag. 248-249).

Competențele specifice ale disciplinei *Religia* se prezintă în curriculum astfel:

- cunoașterea și iubirea lui Dumnezeu și a Bisericii Sale pe baza Sfintei Scripturi și a Sfintei Tradiții;
- formarea virtuților creștine și consolidarea comportamentului moral-religios;
- aplicarea învățaturii de credință în viața personală și a comunității.

Subcompetențele derivate din acestea, atît pentru elevii din cultul ortodox, cît și pentru cei din cultul protestant, orientează demersul didactic și-l relaționează cu conținuturi relevante.

Conținuturile și metodologia sînt componentele curriculare la care ar fi bine să stăruim cel mai mult, deoarece ele, în ultimă instanță, vor genera succesul/roadele spirituale la tînăra generație. Particularitățile absolute inedite ale mesajului transmis de cadrele didactice și

valențele sale educative reclamă cerințe metodologice aparte, pe care ne propunem să le abordăm, raportându-ne la aspecte comune, interconfesionale. Deoarece Dumnezeu este Creatorul, ne-a făcut și pe noi creativi, iar lecțiile ar trebui să fie deosebite, provocându-i pe copii la reflecții, interogații profunde și la creație. Securizarea psihologică, ghidarea atentă a acceptării omniprezenței lui Dumnezeu se va produce prin convingerea în asigurarea repetată și niciodată redundantă a protecției și a călăuzirii divine. Nu este bine să forțăm nota, înțelegerea marilor adevăruri are loc gradual, treptat, iar exemplele și parabolele biblice vor servi ca ilustrații elocvente și ușor de memorizat.

Principiile didactice de bază în procesul educațional din perspectivă creștină vor fi inspirate, fără îndoială, din Sfânta Scriptură, acestea se vor plasa deasupra tuturor tradițiilor și ritualurilor practicate de o denotațiune sau alta. În epistola a II-a către Timotei a Sfântului Apostol Pavel, este redată foarte clar misiunea Cuvântului lui Dumnezeu: ”Toată scriptura este insuflată de Dumnezeu și de folos ca să învețe, să mustre, să îndrepte, să dea înțelepciune în neprihănire.” Mesajul respectiv urmează să fie foarte clar transmis elevilor, indiferent de vîrstă, el trebuie reluat, deseori, în fiecare clasă, raportat la alte contexte și la alte niveluri de înțelegere.

Deoarece Jan Amos Comenius, părintele didacticii, a fost preot catolic și morala creștină a stat la baza tuturor principiilor didactice devenite legi pentru învățătorii din toate timpurile, celebrele sale principii rămîn idei călăuzitoare în continuare, inclusiv la didactica disciplinei date. Comenius pune accentul pe dimensiunea practică-acțională a formării religiozității: Religia este ceva viu, dar nu o pictură; ea își dezvăluie, așadar, vitalitatea în efectul său, după cum o sămînță vie încolțește de îndată ce o semănăm într-un pămînt bun (Citat după C. Cucoș, 2, pag. 47).

Modelul pedagogic de predare-învățare va fi preluat din viața și activitatea pămîntească a Domnului Iisus Hristos, care, învățîndu-i pe alții, a recurs la: exemplu, lectura Cuvîntului Scripturii, întrebări, muștrări, încurajări, povețe, corectări și istorioare (parabole). Printre tehnicile didactice actuale, care contribuie în mod explicit la aducerea veștii bune în inima copiilor, considerăm utile povestirile, înscenările parabolelor biblice, jocurile de rol, studiile de caz, dezbaterile, discuțiile (în perechi, în grup și frontale), dar și reflecțiile scrise, problematizările etc.

Cele trei tipuri principale de învățare – auditivă, vizuală și practică (kinestezică) – ar fi bine să fie aplicate la fiecare lecție, neuitînd valorosul proverb chinezesc: *Ceea ce aud – uit, ceea ce văd – țin minte și ceea ce fac – înțeleg*. Acestea facilitează învățarea calitativă și semnificativă. Devine inerentă, în același sens și teoria inteligențelor multiple a lui H. Gardner, care propune

exploatarea echilibrată și individualizată a celor 7 domenii – vizual, lingvistic, intrapersonal, muzical-ritmic, kinestezic, interpersonal și logico-matematic – prin alegerea diferențiată a sarcinilor didactice. Subiectele curriculare biblice se pretează din plin la aceste abordări modernizate, care, conform cercetătorilor, accelerează procesul de învățare.

Recunoaștem în mod comun: copiii noștri sînt generația audiovizualului și a Internet-ului, a jocurilor electronice, doritori de senzații tari și de distracții, energia lor debordează viața noastră. În acest sens, maniera de prezentare a învățaturii creștine urmează să fie adaptată la modul de percepere de către ei a lumii, în general, și a vieții, în special.

Curriculumul de religie va trebui completat/aprofundat cu includerea în cadrul formal, dar și informal, a programelor de muzică creștină pentru copii, a subiectelor din internet, inclusiv informații suplimentare din wikipedia, filme din youtube, activități de caritate, vizite la domiciliu, cluburi de discuție etc., toate făcînd parte din actualitatea postmodernă, în care trăiește copilul și la ale cărei provocări insistente trebuie să poată face față, înarmat și inspirat fiind cu/de cuvîntul lui Dumnezeu. Uniformizarea abordărilor și a cerințelor venite din partea mai multor actanți educaționali, o considerăm la fel importantă, or, mass-media agasează copiii cu imagini, opinii false asupra realității, atentează la identitatea lor, declarînd că viața este plictisitoare și nu are sens. De cele mai multe ori, rolul pedagogului este de a-i convinge de viceversa, propunîndu-le valori perene și modele relevante de viață, ajutîndu-i să devină mai înțelepți și credincioși, pentru a putea să aleagă lucrurile bune, care le sînt și le vor fi de folos.

Pe cît de ușor ni se pare, la prima vedere, să convingem copiii despre existența lui Dumnezeu, de importanța unor anumite valori biblice, pe atît de precauți și responsabili trebuie să fim față de ”sămînța” aruncată în sufletele lor și față de impactul de durată, în calitatea noastră de promotori ai creștinismului. Problema mare, în contextul nostru, este lipsa unor cadre didactice pregătite în domeniu, care să practice totalmente modul creștin de viață și să aibă darul învățaturii. Edificatoare, în acest sens, ni se pare afirmația lui Thomas Groone: „A fi educator înseamnă a călca pe un pămînt sfînt – viețile oamenilor”. Miezul filozofiei creștine școlare îl găsim în ceea ce dascălii numesc *integrare biblică*, care se referă nu numai la fuzionarea credinței profesorului cu materia predată, avînd ca rezultat un tot unitar, neforțat, or, integrarea țintește spre tiparele desăvîrșite ale lui Dumnezeu în ceea ce privește calitatea vieții omului, toate activitățile sale, relațiile acestuia cu Dumnezeu, cu sine însuși, cu semenii și cu natura/creația. Știința pe care profesorul o predă nu este altceva decît investigarea creației, după rigorile și cu metodele proprii științei (Cf.

5, pag. 11-12).

Misiunea educatorului creștin este să-i învețe pe elevi să-L cunoască, să-L iubească, să-L asculte pe Dumnezeu prin abordarea biblică a vieții, prin exemplul personal, prin studierea sistematică a Bibliei, prin construirea relațiilor, prin înțelegerea și împlinirea nevoilor celuilalt și, evident, prin slujire.

Iisus Hristos este Învățătorul și Proorocul suprem prin însăși Persoana sa. Creștinii nu îl recunosc ca pe un simplu întemeietor de religie, el depășind orice prooroc de dinainte și de după el, înscriindu-Se pe alt plan prin unicitatea Sa. El este identificat cu învățătura Sa, fiind Învățătorul prin excelență, autodefinindu-se: *Eu sînt Lumina lumii; Eu sînt Adevărul, Calea și Viața.*

Filozoful Kant afirma: “Copilul trebuie să învețe a simți respect pentru Dumnezeu mai întîi ca stăpîn al vieții sale și al lumii întregi, apoi ca protector al oamenilor și, în sfîrșit, ca judecător al lor.” – suport ideatic valoros în contextul formării percepției asupra divinității.

Domnul Iisus Hristos a spus: “Lăsați copiii să vină la Mine și nu-i opriți, căci împărăția cerurilor este a celor ca ei.” (Matei, 19:14). Cît de încurajator este acest apel și cîtă siguranță și justificare a muncii noastre spirituale ne dă el, căpătînd, astfel, încredere în supremația divină. Înțelegem deci că trebuie să le asigurăm tuturor copiilor șansa să vină la Dumnezeu, dar și să rămînă în El, cultivînd roadele Duhului Sfînt în viața lor: “...dragostea, bucuria, pacea, îndelunga răbdare, bunătatea, facerea de bine, credincioșia, blîndețea, înfrînarea poftelor.” (Epistola Sfîntului Apostol Pavel către Galateni, 5:22).

Toate vi se vor da pe măsura credinței voastre, scrie Sfînta Scriptură, credința fiind temelie și barometrul vieții noastre, prima din cele 10 porunci fiind ”Să nu ai alți dumnezei afară de Mine.” – acest deziderat biblic va fi reiterat în fața elevilor, pentru a-i ajuta să-și construiască axa existențială. “Veți cunoaște Adevărul și Adevărul vă va face liberi.”, a spus Domnul Iisus Hristos, aserțiune care, în aparență, este abstractă, dar, adusă în fața copiilor de manieră pragmatică, poate deveni un principiu esențial al vieții creștine. Adevărul este sinonim în context biblic cu Iisus Hristos, a cărui jertfă constituie esența creștinismului. Așa după cum se desprinde din învățătura biblică: *Credința vede invizibilul, crede incredibilul, primește imposibilul.*

Printre fundamentele biblice ale educației creștine, extragem două referințe clasice: „Fericit este omul pe care îl vei certa, Doamne, și din legea Ta îl vei învăța pe el” (Psalmul 93:12) și „Copii, ascultați de părinții voștri în toate, căci aceasta este bine-plăcut Domnului.” (Coloseni, 3:20).

Un interes aparte, pedagogic, literar, istoric și spiritual îl prezintă cele 5 cărți poetice și pedagogice ale Bibliei: *Iov, Psalmii, Ecleziastul, Proverbele sau Pildele lui Solomon și Cîntarea Cîntărilor.* Aceste cărți poetice

au un pronunțat caracter didactic, fiind manualele după care se făcea educația în Israel. Dumnezeu nu a lăsat creșterea copiilor săi pe seama „societății”, El s-a îngrijit singur de aceasta, dîndu-le evreilor aceste cărți de creștere spirituală. Există un progres spiritual pe care-l urmărește chiar și felul în care sînt așezate aceste cinci cărți. Ordinea lor a fost hotărîtă de o inteligență divină desăvîrșită, căci Învățătorul care a alcătuit „programa” respectivă este însuși Duhul Sfînt al lui Dumnezeu.

În cartea lui *Iov*, prima din grupul celor 5, ne întîlnim cu moartea „Eului”. Prin focul încercărilor și prin intermediul unei înțelegeri mai bune a lui Dumnezeu, *Iov* este gata în finalul cărții să renunțe la pretențiile ființei sale naturale, se pleacă înaintea lui Dumnezeu în deplină pocăință și acceptă stăpînirea și autoritatea deplină a lui Dumnezeu peste viața lui. Cel ce păruse la începutul cărții cel mai bun om de pe fața pămîntului (*Iov*, 1:8) este făcut în final să exclame înaintea lui Dumnezeu: „Urechea mea auzise vorbindu-se despre Tine, dar acum ochiul meu Te-a văzut. De aceea... mă pocăiesc în țărînă și cenușă”.

Cea de a doua carte poetică, *Psalmii*, ne așază înainte frumusețea unei vieți noi, izvorîte din părțasia lăuntrică cu Dumnezeu. Ea se exprimă prin laudă, rugăciune, adorație, cîntec, bucurie, lacrimi, simpatie și mijlocire pentru oameni, credință, nădejde și dragoste. Cartea psalmilor este scrisă de oameni care L-au iubit pe Domnul și în care cei care-L iubesc se vor simți întotdeauna la ei acasă.

După *Psalmii* urmează alte două cărți: *Proverbele și Ecleziastul*. Cea dintîi ne introduce în școala lui Dumnezeu, în care înțelepciunea este divină, dar are aplicare practică pentru viața de toate zilele, iar în cea de a doua sîntem povățuiți să nu ne punem încrederea și interesul în nici un lucru „de sub soare”: „O, deșertăciune a deșertăciunilor! Totul este deșertăciune.” (*Ecleziastul*, 1:2). Îndemnul final al cărții este să ne gîndim la ceea ce va fi dîncolo de viață și să ne pregătim cu atenție viitorul. Urmează, ca o încununare a celorlalte 4 cărți poetice, extraordinara lucrare a lui Solomon – *Cîntarea Cîntărilor*. Ea atinge culmea afecțiunii de care este capabilă inima umană în trăirea sentimentului de dragoste totală și nețărîmurită. Imaginea este terestră descriind iubirea dintre soț și soție, dar în spatele întregii cărți e o altă prezență, mult superioară. Cîntarea de dragoste este o alegorie pentru dragostea dintre Dumnezeu și inima umană (4, pag. 112).

Cel mai important mesaj pe care urmează să îl aducem în inima și sufletul copiilor este *dragostea*, care se cultivă prin edificarea relațiilor, a atitudinilor față de sine, față de ceilalți, dar și față de Dumnezeu. “Căci atît de mult a iubit Dumnezeu lumea, că a dat pe unicul Său fiu, ca oricine crede în El, să nu piară, ci să aibă viață veșnică.” (*Ioan*, 3:16).

În Noul Testament, Iisus Hristos prezintă în fața fariseilor porunca cea mai mare: "Să iubești pe Domnul Dumnezeu Tău cu toată inima ta, cu tot sufletul tău, cu tot cugetul tău.", aceasta fiind cea dintâi și cea mai mare poruncă, iar a doua, asemenea ei, este: "Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși.", încheindu-se în mod ultimativ: în aceste două porunci se cuprinde toată legea și proorocii (Evangelhia după Matei, 22:37-40). Deosebit de relevant este și Capitolul dragostei din Epistola I către Corinteni a Sfântului Apostol Pavel, care și la o vîrstă mai mică poate fi transmis pe înțelesul copiilor, inclusiv prin înlocuirea sau punerea semnului egal între dragoste și numele fiecărui elev, de ex.: "Dragostea, *adică Andreea*, este îndelung răbdătoare, este plină de bunătațe; dragostea, *adică Andreea*, nu pizmuiește, nu se laudă, nu se umflă de mîndrie, nu se poartă necuviincios, nu caută folosul său, nu se mînie, nu se gîndește la rău etc." Această personalizare a dragostei apropie și clarifică esența biblică a cuprinzătorului și eternului sentiment creștin.

Un alt mesaj important al disciplinei noastre este cel cu privire la încrederea în protecția și omniprezența lui Dumnezeu, la securizarea psihologică a vieții umane: "Nicidecum n-am să te las, cu nici un chip nu te voi părăsi." (Evrei, 13:5) sau "Lăudați pe Domnul, toate neamurile, lăudați-L, toate popoarele! Căci mare este bunătațea Lui față de noi, și credincioșia Lui ține în veci. Lăudați pe Domnul!" (Psalmul 117).

Un subiect important, care se discută în mod direct la orele de religie, este cel legat de biserică. Din perspectivă interconfesională, aceasta trebuie abordată nu atît ca instituție, cît ca adunare de credincioși, care îl slăvesc pe Dumnezeu, ca lăcaș de rugăciune și relaționare cu Dumnezeu și cu ceilalți, unde venim pentru a ne regăsi și a ne reculege. Rămîne valabilă în acest sens aserțiunea hristică: "Unde s-au adunat doi sau trei în numele meu sînt și eu alături de ei", care ne convinge de necesitatea comuniunii creștine oriunde, în afara zidurilor unei instituții. Biserica este canalul pe care-l folosește Dumnezeu pentru răscumpărarea oamenilor, care nu-l cunosc pe Iisus Hristos ca domn și mîntuitor, iar cea mai importantă învățătură, care constituie miezul mesajului lui Dumnezeu adresat nouă, este planul său progresiv de răscumpărare (mîntuire, reconciliere). Acest plan începe din Geneza (3:15) și este cheia, esența voinței divine. Așadar, Biblia poate fi privită ca Manualul de mîntuire, pe care ni-l dă Dumnezeu (Apud Harry S. Dent, pag. 3). Profesorul de religie urmează să „cîștige” sufletele elevilor nu atît pentru o biserică anume, cît pentru Dumnezeu, pentru o relație profundă și de durată cu Creatorul, cu

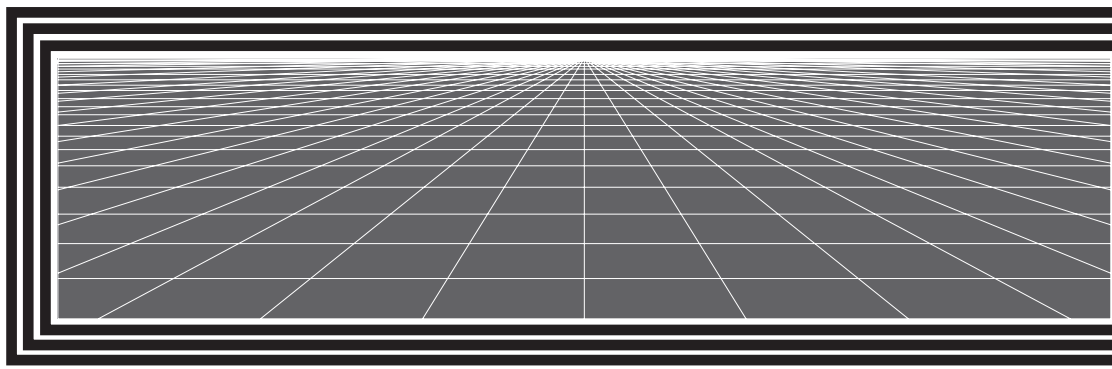
Păstorul cel Bun, cu Învățătorul și Tatăl Ceresc.

Un reper important în realizarea cu succes a educației creștine va fi întotdeauna colaborarea cu familia, deși, în contextul nostru, mulți părinți contemporani nu pot să-și onoreze anumite obligațiuni educaționale, deoarece, pur și simplu, nu cunosc și nici nu au motivația de a se informa, de a ști de ce este bine să crezi în Dumnezeu etc. Se recunoaște, de asemenea, că ignoranța este agresivă și dacă nu cunoaște nimic la subiectul dat, evident că, în cel mai bun caz, numeroase persoane evită abordarea acestor teme sau încearcă, în mod intuitiv și cu „ce știu de la bunica”, să contrazică, să-și justifice atitudinea și comportamentul (Cf. 5, pag. 63). Constantin Cucuș aduce argumente suficiente pentru a ne convinge că educarea în familie și în școală a unei culturi sau conduite religioase este posibilă și necesară: „Ca și talentul înnăscut, care, pentru a deveni plinar, are nevoie de exercițiu metodic, religiozitatea primă și înclinația originară spre pietate se cer a fi cultivate, întărite și perfecționate. Pe de altă parte, contează nu numai să crezi, ci să crezi în cunoștința de cauză. Credința informală întărește omul, îi dă o direcție, nu degenerază în credulitate sau erezie.” (3, pag. 48).

În concluzie, opinăm că didactica religiei se înscrie plinar în aria schimbărilor promovate de curriculumul național modernizat și are un cuvînt greu de spus în formarea tinerei generații, care va crea viitorul pe baza unor valori perene și va continua transmiterea moștenirii spirituale creștine, ca piatră de temelie a civilizației universale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Biblia cu explicații sau Sfînta Scriptură a Vechiului și a Noului Testament*, cu trimeri: P. Cornilescu.
2. Cucuș, C., *Educația religioasă. Conținut și forme de realizare*, EDP R.A., București, 1996.
3. Cucuș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 2002.
4. Goraș-Postică, V., *Educația creștină a studenților prin intermediul modulului de spiritualitate creștină. Cursul opțional Biblia ca text*, Materialele Conferinței Internaționale USM: Priorități actuale ale procesului educațional, Chișinău, 3 decembrie 2010.
5. Goraș-Postică, V., *Educația toleranței religioase în familie: o cale spre cultura păcii*; Familia și cultura păcii în Moldova. Materialele Conferinței Internaționale, 17 noiembrie 2007.
6. Harry S. Dent, *Planul măreț al lui Dumnezeu*, publicată de Societatea Misionară Română, București, 1990.
7. Pop, P., *Filozofia educației creștine în context școlar*, Ed. Cartea Creștină, Oradea, 2004.



Tatiana **CARTELEANU**

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

Din momentul aprobării curriculumului modernizat și odată cu formarea pe teren a cadrelor didactice din licee, în august 2010, în uzul pedagogilor a intrat sintagma terminologică *unitate didactică/unitate de învățare*. Ghidurile de implementare a acestui document în liceu, editate în 2010, au dezvoltat și au detaliat conceptul, iar formarea în baza curriculumului de gimnaziu, în iulie-august 2011, și editarea ghidurilor respective au încheiat procesul de familiarizare a profesorilor cu o nouă modalitate de proiectare didactică. [1, 62-75; 2, 85-101] Ca întotdeauna, introducerea unei noțiuni sau a unei concepții noi, implementarea unui model trezește o gamă variată de reacții în cercurile profesionale – între acceptare și respingere. Este firesc ca o parte dintre pedagogi să-și elaboreze în continuare proiectarea conform modelelor care le sînt familiare, mai ales că schimbarea se produce la nivel de recomandare, nu de obligativitate. Este la fel de firesc ca o altă parte dintre pedagogi să accepte noua formulă, considerînd-o mai comodă – mă refer, în speță, la profesorii de limba și literatura română, pentru care, de la introducerea studiului integrat, proiectarea pe unități didactice (numite atunci *module* [3, 72-83]) a devenit o obișnuință.

Definirea noțiunii. O găsim într-o sursă de referință: *Unitatea didactică* reprezintă secvența de instruire, relativ autonomă, rezultată în urma divizării conținutului unei discipline de învățămînt în vederea facilitării activității de învățare. [4, 374] Împărtășind viziunea

Designul unității didactice (I)

Rezumat: *Articolul ia în discuție noțiunea de unitate didactică și raportează problema proiectării pe unități didactice la disciplina limba și literatura română, oferind un model de realizare a primei lecții din unitate.*

Abstract: *The article looks at the notion of „didactic unit” and relates the problem of planning in didactic units in Romanian language and literature, offering an implementation model for the first lesson of a unit.*

autorului, aplicăm o formă de lectură interogativă asupra acestei definiții:

- Ce înseamnă *relativ autonomă*?

În primul rînd, această autonomie implică faptul că orice unitate didactică se încheie cu o probă de evaluare sumativă, prin care profesorul testează formarea competențelor specifice/a subcompetențelor stipulate de dînsul în procesul proiectării.

În al doilea rînd, autonomia unității didactice se edifică pe autonomia unității de conținut, unitatea de conținut fiind un element al curriculumului, iar unitatea didactică – o secvență a proiectului individual elaborat de profesor, proiect care reflectă viziunea cadrului didactic asupra strategiei de predare-învățare-evaluare. Prin urmare, autonomia unității ca secvență a proiectului este limitată de autonomia unității de conținut din curriculum. Pentru profesorii-filologi, o asemenea autonomie ar fi integrarea conținuturilor de limbă și comunicare cu cele de literatură (în fond, e la discreția profesorului dacă predă numeralul în baza fabulei *Doi cîini* sau *Două poloboace*: este obligat să predea, în clasa respectivă, și fabula, și numeralul, nu neapărat împreună). În același timp, autonomia relativă a unității de învățare ar putea să se soldeze cu faptul că, pentru studierea unor texte literare de proporții, profesorul va construi două unități separate, alegînd anumite conținuturi de literatură pentru fiecare și combinîndu-le cu anumite conținuturi de limbă și comunicare.

- În baza căror criterii sau principii are loc divizarea *conținutului unei discipline de învățământ*?

În baza unor modele și a experienței, a bunului-simț și a intuiției profesionale. Nu există restricții stipulate de documentele normative, dar nici prea multe recomandări (deocamdată). Curriculumul fixează numărul de ore pentru fiecare unitate de conținut, însă o face cu remarca *orientativ* și reține, în fiecare clasă, ore la dispoziția profesorului – ceea ce îi permite cadrului didactic să de-construiască singur unele module din curriculum și manual, să le integreze într-un anume mod, într-o succesiune pe care o consideră relevantă sau eficientă. Cum unitatea de învățare nu ar trebui să dureze mai mult de două săptămâni în gimnaziu (ceea ce este egal cu 10-12 ore) și mai mult de trei săptămâni în liceu (ceea ce este egal cu 12-15 ore) și cum fiecare unitate trebuie să cuprindă un text literar sau nonliterar, nimic nu l-ar putea împiedica pe profesor să îngăduie preț de două unități consecutiv la un roman studiat în clasa a VII-a (I. Romanul *Neamul Șoimăreștilor*. Narațiunea. Descrierea. Predicatul. Subiectul; II. Romanul *Neamul Șoimăreștilor*. Caracterizarea personajului literar: portretul fizic și portretul moral. Atributul. Complementul) sau a VIII-a (I. Romanul *Singur în fața dragostei*. Cronotopul (timpul și spațiul narațiunii). Subiectul și propoziția subiectivă; II. Romanul *Singur în fața dragostei*. Caracterizarea personajului literar. Predicatul și propoziția predicativă), dacă în vizorul său se vor afla de fiecare dată alte unități de conținut, alte competențe specifice.

- Cum *facilitează activitatea de învățare* o asemenea divizare?

Viziunea de ansamblu a profesorului asupra procesului de învățare într-un cadru mai larg decât lecția are impact pozitiv în strategia formării de competențe și în proiectarea evaluării lor. Este de netăgăduit efectul produs asupra elevului care ar reuși, împreună cu pro-

fesorul, să-și construiască și să-și urmărească învățarea (în cazul în care se pune accent pe metacogniție și elevul este ajutat să-și monitorizeze formarea). Cu cât mai sigur de ceea ce întreprinde este profesorul, cu atât mai sesizabile sînt consecințele acestei strategii didactice în comportamentul elevului.

Din contactul direct cu cîteva sute de profesori, implicați în formările din 2010-2011, am dedus mai multe întrebări și probleme cu care se confruntă cadrele didactice: în fața lor sînt copiii, cărora ar trebui să le fie indiferent ce fel de proiect și-a scris pentru astăzi profesorul, dacă lecția este bine gîndită și interesantă; în spatele lor sînt toți cei învestiți cu funcții de consiliere și control, care nu întotdeauna au instrucțiuni clare în privința noului model de proiectare, dar știu că lecția trebuie să fie corectă din punct de vedere didactic. În topul problemelor care cer o soluționare imediată se situează două: (1) **relația proiectării pe unități didactice cu proiectarea cotidiană** și (2) **structura obligatorie/fa-cultativă a proiectului unității didactice**.

Fără a fi factor cu putere de decizie în instanțele de control (și fără pretenția de a deține adevărul în ultimă instanță), credem că o proiectare detaliată a unității didactice ar putea substitui proiectul fiecărei lecții, în cazul în care proiectul respectiv conține toate elementele obligatorii și există integral **pe hîrtie** în debutul unității. Așadar, la prima lecție a unității didactice profesorul are elaborat întreg proiectul pentru 2-3 săptămâni – proiect în care sînt completate toate rubricile și stabiliți toți parametrii activităților. Esența proiectului o constituie organizarea predării-învățării-evaluării: distribuirea materiei de studiat pe lecții; specificarea strategiilor didactice adecvate; repartizarea timpului; stipularea resurselor de învățare utilizabile în activități de exersare; efectuarea extinderii și a transferului; determinarea formelor de evaluare.

Cum ar putea arăta acest proiect? Poate astfel:

Proiect al unității didactice nr. 5

Clasa: a IX-a

Numărul de ore: 10

Termenele de realizare: 14.11 – 25.11.2011

Tema și textele studiate: *Cartea ca mijloc de comunicare. Proprietățile sintagmatice (combinatorii) ale cuvîntului. Argumentarea*; Nicolae Manolescu. *La ce e bună poezia*. Randy Pausch. *Am cîștigat la loteria părinților*.

Resursele: Manual, text suplimentar (din cartea *R. Pausch, Ultima prelegere*), cărți de literatură științifică și artistică.

Competențele specifice/subcompetențele urmărite:

5.2. Lansarea orală a discursului în fața unui auditoriu dat într-un timp-limită (5 min.).

10.1. Argumentarea spontană, fluentă a punctului de vedere (în cadrul unei dezbateri).

10.2. Prezentarea spontană a unei probleme în fața auditoriului.

10.3. Utilizarea adecvată a mijloacelor expresive ale limbii (sinonime, antonime, figuri de stil) în discursul produs: exprimarea punctului de vedere; prezentarea unui subiect social-cultural; comentariul literar.

Comportamente finale evaluabile (obiective de evaluare finală): Elevul va fi capabil să prezinte oral, timp de 3-5 minute, fără a utiliza un text scris, o carte citită independent, în baza algoritmului dat.

Forma de evaluare finală: Prezentare orală (2 ore). Evaluarea se va face cu aplicarea unei grile cunoscute în prealabil elevilor. Analiza evaluării se va face ad-hoc, nu va necesita o oră specială.

Data – 14.11.2011. Nr. de ordine, tipul lecției – Lecția 1 (introdactivă). Tema lecției – <i>Tipuri de cărți.</i>				
Etapele lecției	Strategii didactice	Timp	Resurse	Evaluare formativă
Evocare	Atribute Se acumulează pe tablă determinativele pentru cuvântul CARTE. Elevii comentează atributele care necesită explicații.	10' (5+5)	Tablă/poster Cretă/marker	Verbal: activismul elevilor și activitatea clasei. Feedback direct, după examinarea cuvintelor de pe tablă. Se apreciază ideile originale.
Realizare a sensului	Prezentare de grup Fiecare grup de 4-5 elevi a avut sarcina să prezinte, ca temă de casă, în 3-5 min., un anume tip de carte (dicționar, enciclopedie, manual, culegere de exerciții/probleme, culegere de teste, crestomație), în baza algoritmului: Ce conținut are o asemenea carte? Ce structură are? Cui îi este adresată (cine face parte din grupul-țintă)? Cît de des o căutăm? Cum o folosim? Cum credem că se elaborează/scriu asemenea cărți?	20'	Cărțile prezentate de fiecare grup. Postere. Calculator, proiector (eventual).	Cu notă – prezentarea fiecărui grup, în conformitate cu grila: • D4
Reflecție	Eseu de 5 minute în baza proverbului american: <i>Broasca știe mai multe despre ploaie decât enciclopedia.</i> Elevii scriu 5 minute.	15' (5+10)	Proverbul scris pe o foaie detașabilă sau la tablă.	Citesc toți doritorii. Unii elevi vor fi lăsați să citească nu întreg textul eseului, ci o secvență, o idee, un enunț. Feedback direct. Sugestii de redactare. Evaluare reciprocă.
Extindere	Temă de casă: Eseu argumentativ în baza proverbului discutat.			La lecția următoare, profesorul va aduna caietele, va verifica lucrările și va da note.
Data – 15.11.2011. Nr. de ordine, tipul lecției – Lecția 2 (atelier de discuție). Tema lecției – <i>Biblioteca unui elev.</i>				
Etapele lecției	Strategii didactice	Timp	Resurse	Evaluare formativă
și	așa	mai	departe...	

Să încercăm a privi acest proiect al primei lecții din unitate prin optica celui care analizează un scenariu didactic înainte de a asista la oră:

- ✓ Evenimentele didactice sînt corespunzătoare tipului de lecție? Da, este o lecție introdactivă, de aceea se recurge la actualizarea unor cunoștințe și capacități achiziționate anterior (noțiunile de *atribut; tipuri de cărți; structura cărții; eseu; eseu argumentativ*); se evaluează gradul în care elevii posedă strategiile cognitive, în acumularea de la începutul lecției, în realizarea temei de casă și în elaborarea eseului.
- ✓ La lecție se creează situații de problemă? Da, elevii sînt pe parcursul întregii lecții puși în fața necesității de a rezolva probleme, aplicînd algoritmi, sau de a căuta soluții pe cont propriu.
- ✓ Prin ce fel de strategii/metode/tehnici/procedee este dirijată învățarea? Accentul se pune pe strategii didactice care „au ca obiectiv prioritar stăpînirea materiei, în termeni de cunoștințe și capacități” [4, 352]: metoda *conversației euristice* (tehnica *Atribute*); metoda *algoritmizării* (tehnica *Prezentarea de grup*); sau care „au ca obiectiv prioritar exprimarea personalității elevului” [ibidem]: metoda *expunerii* (tehnica *Eseu de 5 minute; eseu argumentativ*).
- ✓ Care este taxonomia sarcinilor didactice? Acestea

sînt: *a găsi relații între informații și mediul înconjurător* (tehnica *Atribute*); *a aplica materialul învățat în situații noi* (tehnica *Prezentarea de grup*); *a recepta și a emite mesaje* (tehnica *Prezentarea de grup; Eseu de 5 minute*); *a rezolva probleme* (tehnica *Eseu de 5 minute; eseu argumentativ*).

- ✓ Care sînt formele de organizare a procesului de învățare? Se lucrează frontal (la etapa evocării), în grup și frontal (la etapa realizării sensului), individual și frontal (la etapa reflecției).
- ✓ Cum sînt implicate cele 4 deprinderi integratoare, caracteristice studiului limbii și literaturii: înțelegerea după auz, vorbirea, lectura, scrierea? *Lectura* (sau răsfoirea) unei cărți se află în spatele temei de casă – prezentarea de grup; *înțelegerea după auz și vorbirea* sînt pe rol la etapa de evocare, cînd se completează forma grafică *Atribute*, și la etapa de realizare a sensului, cînd se fac prezentările; *scrierea* este activizată la începutul orei și în cadrul reflecției, cînd se produc eseurile. Ascultarea acestora reclamă *înțelegerea după auz*.
- ✓ Cum se desfășoară evaluarea? Elevii cunosc criteriile de evaluare a competenței de comunicare orală, în baza cărora profesorul apreciază prezentarea de grup. Evaluarea reciprocă se desfășoară conform aceleiași grile. Pentru autoevaluare se oferă prilej

după scrierea eseului de 5 minute, când elevii sînt în drept să decidă dacă își vor citi lucrarea, iar răspunzînd pozitiv la această provocare, aleg să o prezinte integral sau secvențial. Pentru evaluarea eseului argumentativ, există criterii cunoscute din clasele anterioare. Elaborarea unui asemenea eseu după prima oră are ca obiectiv diagnosticarea situației, pentru a se putea întreprinde măsuri de ratrapare.

Dacă privim unitatea de învățare ca pe o structură didactică ce reia, la altă scară, modelul de lecție, atunci în cadrul ei vom avea etape ale unității după tiparul etapelor lecției. Captarea atenției este o fază pe care profesorul o poate trece cu vederea, reducînd-o la un salut sau la un gest, sau căreia îi poate acorda mai mult timp. Cuvîntul-cheie al etapei este anume „atenție”, dar obiectivul de pe agenda ascunsă este, de fapt, „motivare”: profesorul construiește lecția în așa fel încît să obțină trezirea și stimularea interesului pentru activitatea ce va urma. În proiectul oferit mai sus etapa respectivă lipsește cu bună-știință: credem că e un moment intim al relației profesorului cu clasa, care nu poate fi sugerat; uneori el va fi direct substituit prin *evocare*. Aceste două noțiuni nu sînt nicidecum interșanjabile: evocarea poate absorbi captarea atenției, dar captarea atenției nu poate substitui evocarea.

Prima oră într-o unitate didactică care cuprinde 10-12 lecții ulterioare ar putea deveni factorul declanșator al motivației pentru studierea subiectelor propuse în unitatea respectivă. Proiectarea ei reclamă ca profesorul să se documenteze cu privire la ce ar trebui să știe și să poată face elevii; să creeze contexte în care să se actualizeze competențele formate anterior; să repereze finalitățile; să jaloneze explicit parcursul didactic.

Prin urmare, prima lecție din cadrul unității ar putea fi egalată cu prima etapă a oricărei lecții – *Organizarea clasei, Actualizarea sau verificarea cunoștințelor dobîndite anterior*;

or; Pregătirea elevilor pentru asimilarea noilor cunoștințe, formarea noilor capacități, priceperi, deprinderi.

Lecția introductivă este inevitabilă în debutul unității didactice. Obiectivele pe care le urmărește profesorul vor determina activitățile preconizate pentru întreaga unitate: actualizarea noțiunilor și a termenilor (din domeniul lingvisticii și al teoriei literare); organizarea informației de care dispun elevii; intrarea în tema/problematika textului ce urmează a fi studiat; rezolvarea unor probleme care necesită actualizarea cunoștințelor și a priceperilor; cercetarea unor materiale ilustrative care vor facilita intrarea în temă.

Tot acum este momentul ca profesorul să le explice copiilor cum se va lucra în această unitate didactică, care va fi distribuția orelor și consecutivitatea sarcinilor, să indice termenii de realizare a unor sarcini, textele ce urmează a fi citite independent, să dea teme pentru anumite ore de mai tîrziu – proiecte, lucrări de portofoliu, să explice cum se va desfășura proba de evaluare finală. Altfel spus, să le prezinte întreg traseul unității didactice în derulare.

Va urma.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Grama-Tomiță, A.; Cartaleanu, E., *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*, Chișinău: Cartier, 2010.
2. Ghicov, A.; Bolocan, V.; Cartaleanu, T.; Cosovan, O., *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat*, Chișinău: Lyceum, 2011.
3. Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Cristei, T.; Ghicov, A., *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățămîntul liceal*, Chișinău: Știința, 2007.
4. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.

Lecția-proiect la limba germană

Rezumat: *Articolul debutează cu elucidarea originii cuvintelor-cheie din titlu. Unul din pilonii cercetării îl constituie fazele lecției de limba străină desfășurată în formă de proiect, care, odată investigate, epuizează întrebările de tipul: Cum organizăm lecția? Care sînt avantajele sau dezavantajele unei astfel de lecții? Este ea productivă ori nu? Cercetarea culminează cu un proiect-model ce conține repere metodologice utile la acest capitol.*

Abstract: *This article begins with the elucidation of the origin of key words from title. One of the most important points of the research is the aspect of the stages of the lesson of a foreign language in the project, which is investigated, removes the questions: How do we organize the lesson? Which are the advantages and disadvantages of this lesson? Is it productive or not? The investigation culminates with a model project, which contains some methodological marks about this subject.*



Iuliana TIOSA

drd., Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

“Cine aduce mereu câte o roabă de pământ, cu timpul poate ridica un munte.”

(Proverb persan)

În sistemul educațional din R.Moldova *teoria* face cu încetul loc unui ansamblu de strategii, metode, modele de lecții, tehnici care îi vor ajuta pe cei ce învață (indiferent de vîrstă) la dobîndirea abilităților practice, fără de care este imposibil să reușești într-o societate în continuă dezvoltare. Mediul din care vor face parte și în care vor activa elevii și studenții după absolvire cere nu doar cunoștințe teoretice și practice, ci și deprinderi, capacități care le-ar permite „să se descurce în jungla nemiloasă” numită societate.

În ultimul timp, tot mai des auzim sintagmele „lucrăm la un proiect”, „colaborăm cu partenerii la un anumit proiect”, „am realizat un mic proiect” etc. Găsim pe site-uri specializate oferte de a învăța cum să scriem proiecte sau de a ne implica în realizarea acestora. S-ar părea că lumea înconjurătoare este alcătuită din proiecte: totul se rotește în jurul lor. Chiar și un copil este pentru profesor un proiect – unic, special, pentru care există standarde și se rezervă timp. De-a lungul anilor petrecuți în școală, profesorii *modelează, dezvoltă, performează* copilul, urmărind, desigur, anumite scopuri pedagogice, psihologice și sociale.

De cînd există instruirea instituționalizată, societatea este convinsă de faptul că profesorului îi revine rolul principal în “proiectul” de modelare a omului, iar școala – un „templu” și un „laborator”. Ulterior, munca la acest proiect minunat va fi înfăptuită de cadrele didactice universitare. Astfel, aflîndu-se într-o stare de permanentă *facere/dezvoltare*, copilul va deveni un adult capabil să se formeze continuu de-a lungul vieții. Dar cum trebuie să se lucreze pe băncile școlii pentru ca absolventul să susțină și examenele vieții? Ce fel de proiecte urmează să realizeze elevul în școală pentru ca deprinderile dobîndite să-i fie utile și pe ele să se sprijine cariera sa profesională și reușita socială? Vom încerca să răspundem la aceste întrebări, cu aplicații la disciplina pe care o predăm – *Limba germană*.

Dicționarul explicativ al limbii române oferă următoarea informație despre cuvîntul **proiect**: provine de la germ. *projekt*, lat. *projectus*, și înseamnă „plan sau intenție de a întreprinde ceva, de a organiza, de a face un lucru; prima formă a unui plan (economic, social, financiar etc.), care urmează să fie discutat și aprobat pentru a primi un caracter oficial și a fi pus în aplicare; lucrare tehnică întocmită pe baza unei teme date, care cuprinde calculele tehnico-economice, desenele, instrucțiunile etc. necesare executării unei construcții, unei mașini” etc. *Dicționarul explicativ al limbii germane* definește **proiectul** drept „o intenție, un plan hotărît, condus, controlat, care se referă la o activitate. Această

activitate are un început și un sfîrșit stabilit și își va îndeplini scopul dacă va lua în considerație necesitățile corespunzătoare, cum ar fi timpul, resursele”. Tot aici aflăm că lexemul *projekt* ia naștere de la latinescul *projectum/proiectus*, ceea ce înseamnă “a arunca înainte” și această *aruncare înainte*, în latină, se referea doar la ceea ce ține de timp.

Proiectul ca formă de lucru se dezvoltă mai întîi în domeniile social, politic și economic. În pedagogie, această noțiune pătrunde în sec. al XVI-lea. În Italia, studenții de la arhitectură trebuiau să alcătuiască/să schițeze așa-numitele *progetti*, prin care se înțelegea aplicarea cunoștințelor teoretice într-un model personal de construcție. Mai tîrziu, în sec. al XVIII-lea, înflinim termenul *projects* și la Academia Regală de Arhitectură din Franța, ai cărei studenți aveau sarcina de a schița de sine stătător planuri ale unor construcții mari (de ex., un pavilion) ca: *lecție în formă de proiect* (organizarea acestuia ca activitate la un proiect anume) și *proiect ca metodă pedagogică*.

Evoluția firească a sensurilor acestui lexem implică azi o gamă variată de înțelesuri; domeniile de aplicare sînt diverse (din sfera social-economică s-a răspîndit peste tot, inclusiv în pedagogie, artă, industrie etc.), cuprinzînd o multitudine de subiecte și înrolînd numeroși participanți. Cercetînd mai multe surse, putem defini *proiectul* ca o lucrare (cu caracter aplicativ) care se bazează pe o temă anumită (cu caracter științific). Această lucrare/proiect va avea ca scop analiza unei probleme, fazele de evoluție și soluționarea ei. Inserăm aici și definiția extrem de elocventă a *Dicționarului de pedagogie*: „Proiectul este un demers voluntar ce presupune fixarea unui scop și anticiparea rezultatelor. El pretinde, în consecință, organizarea acțiunii”. [1, 19]

Dacă avem în vizor un asemenea proiect, sîntem atenți la următoarele momente-cheie: (1) Cum organizăm lecția – este o lecție-atelier (în cazul cînd elevii învață să facă ceva); o lecție de sinteză (va avea la bază demersul inductiv, în cadrul căruia se va trece de la o noțiune, o temă, un fenomen particular la generalizare, la îmbinare a două sau a mai multe elemente ce pot forma un tot întreg) sau una de evaluare? (2) Cum desfășurăm lucrul asupra unui proiect? Cum orientăm acțiunea? Ce demers alegem și care sînt rolurile protagoniștilor? (3) Cum se va desfășura proiectul edificat pe interactivitate? (unde rolul central îi aparține elevului, profesorul fiind acum expertul ce sfătuiește, orientează. În timp ce elevul construiește și descoperă cunoștințe, ghidat și dirijat, el se descoperă pe sine. Finalitatea metodei vizează dezvoltarea personală a elevului.)

Dat fiind faptul că vorbim despre un demers didactic, el trebuie să posedă o structură clară. Profesorul trebuie să fie atent la toate fazele sale, să le gîndească în termeni de strategii, altfel riscăm să dezorganizăm clasa.

Anume el este acela care va veghea și va coordona, în limita măiestriei sale pedagogice, activitatea elevilor, astfel încât ei să se simtă nestingheriți, dând frâu liber fanteziei și creativității, respectând, totodată, regulile bunului-simț.

Fiecare etapă a lecției concepute în maniera respectivă trebuie să rezerve un anumit timp discuției, deoarece aceasta, alături de colaborarea cu partenerii (în contextul nostru, cu colegii) reprezintă cheia succesului unui proiect. De aceea, comunicarea din clasă are o importanță majoră, totul se rezolvă discutând, analizând și prezentând.

În prima fază, cea de *inițiere* sau de *planificare* a proiectului, trebuie să răspundem la următoarele întrebări: *Unde sîntem?* Profesorul pregătește clasa: creează o atmosferă relaxată, face diagnoza stării actuale, identifică nevoile, trece în revistă problemele, anunță tema. Apoi, împreună cu elevii, sînt “colectate” primele idei referitoare la temă (nu este obligatoriu ca profesorul s-o stabilească, o pot alege elevii). Următoarea întrebare este *Cum ajungem?* La acest stadiu, vom fixa obiectivele, vom identifica resursele necesare pentru realizarea proiectului, vom determina pașii/acțiunile concrete și responsabilitățile, vom împărți rolurile, vom decide modalitatea de lucru (în doi sau în echipă) și vom forma grupurile, vom stabili strategiile și tehnicile de evaluare, vom delimita intervalul de timp rezervat fiecărei faze, vom întocmi primele creionări, vom scrie planul de acțiuni. Ultima întrebare la care va trebui să răspundem este *Unde vrem să fim?* Aici vom descrie starea dorită, vom specifica motivele, scopurile și vom stabili produsul final, forma și modalitatea de prezentare.

Dacă raportăm aceste precepte strategice la lecția de limbă străină, atunci pornim de la ideea că pe primul loc se află lucrul cu vocabularul. Muncind mai întii minuțios asupra acumulării vocabularului, apoi asupra exactității formelor paradigmatică (valența și conjugarea verbelor; declinarea, numărul și genul substantivelor; terminațiile corespunzătoare ale adjectivelor și adverbilor; structura cuvintelor compuse), ne asigurăm că elevii au însușit bine cuvintele, expresiile, formele de care vom avea nevoie în continuare și abia acum putem “demara” proiectul. Această etapă a lecției-proiect se numește *faza introductivă*.

Așadar, proiectul a luat start. Elevii plănuiesc structura, construcția acestuia. Discută despre modalitatea de lucru, aleg locul unde ar putea desfășura activitatea (sugerăm că, datorită interactivității, proiectul necesită mult spațiu, elevilor deci li s-ar putea pune la dispoziție nu doar clasa, ci și holul școlii, biblioteca, cantina, sala de sport, sala de festivități, dacă este cazul). Un lider ales de elevi sau desemnat de profesor coordonează munca în echipă. Fiecare își îndeplinește cu sîrguință rolul și obligațiunile. Aceasta este *faza de executare*.

Profesorul va fi mereu prezent și atent (chiar și atunci cînd proiectul se desfășoară *extra muros*), dar va coordona lucrul elevilor și va da sfaturi doar dacă vor apărea anumite dificultăți.

Cea mai interesantă și mai emotivă (atît pentru profesor, cît și pentru elevi) este *faza de prezentare*, care depinde de tipul proiectului. La această procedură pot participa mai multe persoane; ideal ar fi să nu “rateze” această ocazie nici un membru al grupului. La lecția de limbă străină, prezentarea produsului final poate să se desfășoare în formă de articol, interviu, colaj, ziar de perete, prezentare în power-point, afiș, hartă, revistă, film, spot publicitar, concurs între clase, olimpiadă, expoziție, chestionar, elevii urmînd să dea dovadă și de cunoștințe globale din alte domenii: informatică, artă etc.

Proiectele se vor evalua. Deși se evaluează proiectul ca un produs integral, se va aprecia și capacitatea elevilor de a lucra în echipă, de a asculta și a propune idei, corectitudinea exprimării în limba străină, pronunția, structura gramaticală a propozițiilor, continuitatea logică a gîndurilor, forma estetică a produsului: într-un cuvînt, tot procesul de lucru. Dar lecția nu se finisează aici. Proiectul poate fi desfășurat și la nivel transdisciplinar, în combinație cu alte obiecte școlare, în comparație cu alte grupuri, sau chiar la nivel internațional (o oportunitate greu de supraapreciat la limba străină).

Avantajele lecției-proiect vizează întii de toate domeniul atitudinal-afectiv: elevii vor fi entuziasmați de ea, deoarece e *diferită*. E un mod de învățare activ, cooperativ, creativ, științific și practic. Elevii se vor simți bine în calitate de *mici cercetători* și își vor forma aptitudini de investigare. Datorită faptului că vor lucra în echipă, ei vor exersa și dezvolta comportamentul respectuos; vor învăța să fie atenți la părerea celuilalt; vor lua decizii în comun, însă vor putea insista asupra propriei idei. Posibilitatea de a contribui alături de colegi la atingerea anumitor scopuri și obiective va fi o motivație puternică. Ei vor avea prilejul să dea dovadă de inițiativă, să își ajute coechipierii, să pună umărul la obținerea rezultatelor. Acest tip de lecție dezvoltă la elevi capacitatea de a gîndi și a acționa prin analiza unor factori și tendințe actuale, de a stabili relații mai bune cu ceilalți, de a vedea raportul dintre acțiune și consecințele sale – în final, scoate la lumină și pune în circuit inteligențele multiple. Deoarece proiectul este centrat pe elev, profesorul va implica clasa în exersarea unor misiuni „pedagogice”: împărțirea responsabilităților și a rolurilor, împărtășirea sugestiilor, rezolvarea conflictelor.

Momentele dificile: pe parcursul lecției pot apărea probleme de comunicare și de coordonare. Profesorul trebuie să fie foarte atent la activitatea discipolilor săi și să nu le permită doar celor mai puternici să ia decizii și să acționeze. În cazul unei opoziții de scopuri, interese și obișnuințe, unii ar putea să rămînă pasivi.

Elevii trebuie ajutați să înțeleagă că, întâlnind în cale o problemă, nu trebuie să se blocheze, ci, mai degrabă, să caute soluții alternative, care ar fi binevenite pentru toți și care ar contribui nemijlocit la atingerea scopurilor și a obiectivelor propuse. De asemenea, poate apărea problema supra- sau a subestimării. Unii elevi, atunci când se vor simți nerespectați, neimportanți, vor pierde interesul și motivația.

Propunem în continuare un **model de proiect**, pe care îl recomandăm spre realizare în clasele liceale: *Johann Wolfgang von Goethe*. Propunem profesorilor de limba germană un bloc de lecții alternative (o oră de discuție și organizare în clasă, sarcini pentru acasă și o oră de prezentare/evaluare a rezultatelor). Oricine învață limba germană are acum ocazia să aducă un mic omagiu acestui geniu prin prisma unui “proiect special”, care se va intitula *Poezia lui Goethe astăzi* sau *Ecoul poeziei lui Goethe este viu*.

Faza inițială: vom începe cu diagnosticarea stării actuale. Cu ajutorul unei tehnici de acumulare (*Clustering, Explozia stelară*), putem afla ce știi elevii despre creația poetică a lui Goethe. Determinăm lacunele, problemele legate de temă. Stabilim obiectivele: de a le rezumi tinerilor de azi interesul față de poezia lui Goethe; de a identifica tema, tendințele literare ale liricii clasice; de a lucra cu dicționarul; de a formula o definiție, de a crea o punte de legătură cu trecutul prin intermediul poeziei lui Goethe, de a dezvolta capacitatea de a folosi mijloace moderne; de a lucra productiv în echipă. Identificăm resursele necesare (recomandăm următoarele poezii: *Der Erlkönig, Mailied, Das Veilchen, Gefunden, Rastlose Liebe, Heidenröslein*). Alegem strategia de lucru: formăm echipele și sursele de documentare (manuale de literatură, site-uri: articole literare, secvențe video, recitaluri din creația scriitorului); fiecare membru al grupului de proiect își alege o sarcină de care va fi responsabil. Ulterior, elevii stabilesc acțiunile (ce anume vor face?), își distribuie obligațiile și, împreună cu profesorul, fixează termenele pentru fiecare etapă și pentru prezentare. La faza de introducere, vom explica noțiunile de *poezie, baladă, epocă literară, temă*; vom lua cunoștință de cele mai importante date din biografia și creația poetului. În continuare se va lucra nemijlocit cu textul poeziilor (citirea, traducerea, interpretarea, analiza).

Desfășurarea proiectului: fiecare participant va trebui să parcurgă etapa de *cunoaștere și înțelegere* a poeziilor propuse și, la sfârșitul primei lecții, își va anunța alegerea. Se va lucra la acest proiect în trei direcții. Prima se referă la structura teoretică, științifică – un elev (sau doi, în funcție de mărimea grupului) va

identifica epoca literară în care a fost scrisă poezia sau balada; va defini noțiunile de *poezie* sau *baladă, tema poeziei*; va găsi punctul culminant al poeziei; va căuta opinii, aprecieri critice ale contemporanilor lui Goethe. A doua direcție va urmări să contureze părerea tinerilor de azi despre această poezie (anchetarea elevilor din alte clase, găsirea interpretărilor moderne ale poeziei pe Internet, în studii, reviste de specialitate). Ce s-a filmat recent? Cum a fost ilustrată poezia dată? Ce s-a modelat? Cum găsim ei aceste interpretări? Ultima direcție în care se va lucra este varianta proprie de interpretare a poeziei date. Ce cuvinte credeți că sînt deja *vechi* și cu ce cuvinte le-ați substitui? Cu ce fel de muzică s-ar asocia poezia dată? Cîntați poezia, de ex., în stil rap (cu schimbările pe care ați dori să le faceți). Ce mesaj i-ați adresa lui Goethe referitor la poezia aleasă? Mai este ea interesantă, actuală?

Prezentarea, care va cuprinde contribuția tuturor elevilor, se va produce în funcție de imaginația elevilor, de posibilitățile tehnice existente. Un singur lucru este cert: va fi un produs nou, unic, frumos și interesant.

Încheiem reperele metodologice privind acest proiect cu fișa de evaluare:

Conținutul	Diagnoza stării actuale	
	Descrierea stării dorite	
	Scopul stabilit	
	Obiectivele fixate	
	Rezultatele așteptate	
	Lucrul cu sursele	
	Strategiile	
	Acțiunile concrete	
	Stabilirea responsabilităților și a termenelor	
	Soluțiile propuse	
Prezentarea	Verbală (corectitudinea fonetică, gramaticală și lexicală)	
	Vizuală (estetic)	
	Răspunsuri la întrebări	
Lucrul în grup		
Nota medie		

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Morandi, F.; La Borderie, R., *Dictionnaire de pédagogie*, Nathan, Paris, 2006; *Apud:* Pamfil A., *Limba și literatura română în școala primară: perspective complementare*, Paralela 45, Pitești, 2009, p. 19.
2. www.wikipedia.de.org
3. www.proiecte.pmu.ro

Un proiect inedit de profesionalizare la nivel internațional în domeniul leadership-ului

Rezumat: *Articolul prezintă o informație sintetizată despre un stagiu de dezvoltare personală și profesională în domeniul leadership-ului, care a avut loc la Institutul Haggai, Hawaii, SUA.*

Abstract: *The article approaches the unique professional and personal experience in advanced leadership skills, that took place at Institute Haggai, Hawaii, USA.*

Anul curent a debutat pentru mine într-un mod absolut original, deoarece am avut șansa de a participa la un training deosebit, în cadrul Institutului Haggai din statul Hawaii, unde, pe parcursul unei luni, s-a realizat un program intensiv de formare a adușilor – lideri în diverse domenii – pentru a-și dezvolta abilități avansate de manifestare a potențialului spiritual. Astfel, 48 de femei din 25 de țări ale lumii, de pe toate continentele, de diverse confesiuni creștine, majoritatea cadre didactice, medicale și juridice, cu diferită poziție socială – de la parlamentare, consiliere prezidențiale și guvernamentale, până la preotese, profesoare de școli duminicale sau consiliere private în probleme de familie.

Întemeietorul institutului, dr. John Edmund Haggai, în 1969, a avut în vizor nevoia de lideri spirituali creștini în Asia, Africa și America Latină, dar, pe parcurs, institutul a devenit accesibil și pentru lideri din Europa de Sud-Est, zonă în care comunismul a traumatizat mai multe generații, resimțindu-se și în aceste părți ale terei nevoia de lideri bine pregătiți și interesați să promo-

veze schimbarea. Printre altele, fondatorul institutului scria că este bine ca educabilii/liderii să fie deschiși pentru învățare oricând (to be teachable), or, cei mai buni profesori sînt și cei mai buni studenți: acest lucru l-am experimentat din plin alături de doamne de la 35 la 55 de ani, cu stiluri de învățare diferite, dar deosebit de motivate.

Subiectele abordate în cele 4 săptămîni de formare au fost centrate pe promovarea valorilor moral-spirituale creștine în evoluția lor pe parcursul perioadelor: premodernă, care a avut la bază teismul; modernă, care vine cu ateismul și cea postmodernă – cu pluralismul, cu uzitata reclamare a toleranței. ”Or, cea mai mare provocare a zilelor noastre nu este comunitarismul versus individualismul, nu este Europa versus America, nu este Vestul versus Estul, ci ateismul versus creștinismul (Poate omul să trăiască fără Dumnezeu?)” (Will Durrant).

Pe parcursul stagiului, au fost combătute argumentat ideile filozofului german Fr. Nietzsche (1844-1900), cel care în scrierile lui declara că ”Dumnezeu a murit”, afirmație ce a animat și alimentează în continuare diverse dezbateri eretice, de cele mai multe ori sterile, în domeniul filozofic, moral, literar etc., în care pierderea creatorului și abandonarea poruncilor/legilor morale induc ateismul.

Leadership-ul a fost tratat ca o calitate spirituală, iar liderul – ca persoană ce se impune prin potențialul său și catalizează, orientează, inspiră, transformă mentalitatea comună, ghidîndu-se de principiile creștine, care se prezintă ca superioare și omnicuprinzătoare. Celebrul Maxwell definește liderul ca persoană influentă, evidentă și simplă, pe care alții doresc să o urmeze. În aceeași ordine de idei, am parcurs în mod analitic trăsăturile liderului de succes, prezentate de Maxwell:



- *tăria de caracter*: fiți piatra dintr-o stâncă;
- *carisma*: prima impresie dă tonul afacerii;
- *angajamentul*: să delimităm visătorii (dreamers) de executori (doers);
- *comunicarea*: fără ea călătoriți de unul singur; *competența*: dacă o dezvoltăți, ea vine;
- *curajul*: o persoană curajoasă influențează majoritatea;
- *discernământul*: se pune la sfârșitul misterelor nedezvăluite;
- *puterea de concentrare*: să facem claritate, devenind luminători;
- *generozitatea*: lumânarea dvs. nu pierde nimic când aprinde altele;
- *inițiativa*: nu puteți părăsi casa fără ea;
- *ascultarea*: vă puteți conecta la inima cuiva, folosindu-vă urechile;
- *pasiunea*: luați viața de mâini și iubiți-o;
- *atitudinea pozitivă*: dacă credeți, atunci reușiți întotdeauna;
- *rezolvarea de probleme*: nu puteți lăsa problemele dvs. să devină o problemă;
- *relațiile*: dacă le construiți din timp, vor dura în timp; *responsabilitatea*: dacă nu sînteți profesionist, nu puteți conduce echipa;
- *autodisciplină*: prima persoană pe care trebuie să o conduceți sînteți dvs. înșivă;
- *slujirea*: ca să fiți primul, trebuie să-i puneți pe alții înaintea dvs.;
- *dorința de învățare*: pentru a vă menține puterea de conducere, învățați continuu;
- *viziunea*: puteți beneficia doar de ceea ce puteți vedea în perspectivă.

John Haggai susține că liderul caută de fiecare dată să comunice viziunea aliaților săi, captîndu-le atenția cu soluții optimiste pentru nevoile lor. El îi influențează pe alții prin dinamismul credinței sale, demonstrează încredință; promovează convingerea fermă că provocările, crizele și nevoile pot fi oricînd depășite. (Cf. 1, pag. 7)

Leadership-ul, după Kouzes și Posner, este o artă de mobilizare a altora, care doresc să lupte pentru aspirațiile împărtășite.

Tehnica *Graficul T* prezintă calitățile și punctele slabe ale liderului astfel:

+	–
<ul style="list-style-type: none"> • Gîndire strategică • Pasiune • Mobilizare • Putere de concentrare • Insistență, zel • Persistență • Integritate 	<ul style="list-style-type: none"> • Viziune limitată • Influență negativă • Manipulare • Dominare • Imaturitate, infantilism • Intoleranță • Egoism

<ul style="list-style-type: none"> • Mare visător • Motivație sporită • Influență • Disponibilitate • Înțelepciune • Curaj • Ascultare • Empatie etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intriganță • Înșelătorie • Frică • Naivitate • Lipsă de principii • Pseudovalori • Autosuficiență • Instabilitate etc.
---	---

Modulele parcurse au fost facilitate de profesori cu renume din mediul educațional occidental și afro-asiatic, care au venit cu prezentări relevante pentru edificarea spiritual-creștină a liderului zilelor noastre: importanța viziunii, misiunii și scopurilor; tendințele globale și provocările spirituale, mandatul biblic al liderului creștin, managementul timpului, disciplina de viață, pluralismul cultural și religios; managementul comunicării, leadership-ul abordat multiaspectual, exigențe moderne față de training, administrarea etc. Toate acestea ne-au menținut interesul, ne-au inițiat în mod fundamental, motivîndu-ne pentru activitate spirituală, bazată pe virtuțile creștine perene.

Am avut o șansă deosebită de a studia marile religii ale lumii: islamul, hinduismul, budismul, iudaismul, dar și alte mișcări spirituale sincretice și pluraliste moderne, toate raportate la creștinism. Specialiștii cu doctorate în domeniu, obținute la celebre universități din SUA, Canada, India, Africa de Sud etc. au venit cu reflecții vaste și aprofundate, propunînd analize contrastive relevante. Astfel, ne-am convins cît de complexe și dificil de descris/de pătruns sînt religiile lumii, în special cele din India.

S-a dezbătut pe larg și ateismul modern, a cărui vulnerabilitate se manifestă prin diverse postulate seculare: nu există adevăr care să nu poată fi demonstrat; omul este măsura tuturor lucrurilor; creștinismul, islamul, budismul, iudaismul sînt mari religii ale lumii, care promovează, în fond, același lucru și altele. Pe cît de atractivă poate fi diversitatea, pe atît de confuză și periculoasă poate fi pentru dezvoltarea echilibrată a personalității, care caută, simte necesitatea unei identificări, a unei apartenențe clare, de afiliere și de acceptare. Tot ce s-a discutat nu a fost pentru a condamna pe cineva, cît pentru a învăța să rezolvăm constructiv probleme personale, profesionale, sociale, dar și globale.

Modalitatea de organizare a training-ului, una de-a dreptul senzațională, varia tehnici de captare a atenției, de evocare, de realizare a sensului și de reflecție, de relaționare, de promovare a forumurilor ca mod de discuție etc. au contribuit la atingerea succesului de către fiecare participant. Jocurile de rol, dramatizările, dezbaterile în perechi, în echipe și colective au avut conținut consistent și profund, axat pe calitate, pe structurare, pe cerce-

tări originale și pe realizarea unor obiective concrete, tangibile și elocvente. Procesul a avut drept cerințe de bază: claritate în oferirea mesajelor, metode dintre cele mai variate, creativitate, centrare pe participant și debit verbal adaptat la gradul de înțelegere a cursanților. De fiecare dată s-a pus în valoare, la maximum posibil, specificul cultural al fiecărei regiuni, deducându-se postulate valabile în n situații.

Mijloacele tehnice audiovizuale de ultimă oră au generat de fiecare dată interacțiuni multiple de contexte, culturi și experiențe profesionale; deliberări și mărturii de pe diferite meridiane ale pământului. De fapt, nici un profesor nu-și poate imagina efectuarea unei ore neasistate de calculatorul conectat la Internet și fără secvențe din filme, clip-uri, animații etc. S-a dedus în mod convingător ideea că utilizarea mijloacelor audiovizuale la lecție nu vorbesc atât despre tehnologii avansate, cât despre creativitate. Încurajarea de a recurge la facebook, la blog-uri pentru relaționare și informare cu/pe cei pe care îi formezi și care dorești să-ți îmbrățișeze ideile, urmându-te.

Resursa bibliografică de bază a fost Biblia, însoțită de studii de referință hermeneutice și apologetice, aplicative și funcționale, de orientare pragmatică foarte pronunțată, cu exemple clasice de lideri și de situații-problemă cu care s-au confruntat aceștia, exemplul lui Iisus Hristos ca lider proeminent situându-se deasupra tuturor și fiind vectorul dezbaterilor la temă.

Paradigma spirituală actuală se structurează pe liantul *eu-familie-biserică-comunitate-societate* și nu are nevoie atât de doctrine, cât de relații personale și securizante cu divinitatea – a fost o altă idee prețioasă din curriculum. Atelierele cu exerciții personale de introspecție și evaluare, de disciplinare a vieții cotidiene ne-au ajutat să facem ceva concret, să aplicăm imediat cunoștințele, nu doar să încercăm/*Discipline comes trough Training, not trying*, căci, exemplul personal al liderului contează cel mai mult. Ralph Waldo Emerson spunea: ”Acțiunile tale vorbesc atât de tare, că nu pot să aud ce-mi spui”. (Cf. 2, pag. 3) Cele 8 dimensiuni existențiale, analizate în calitate de aspecte-cheie ale vieții omului, au fost: spirituală/credința; relațională, în special familia; financiară; sănătatea fizică; sănătatea emoțională; sănătatea mentală; cariera profesională; recrearea, distracțiile. Se promovează, în acest sens, câteva principii călăuzitoare: gândirea strategică, integrarea echilibrată a tuturor dimensiunilor menționate anterior și modul activ de viață. Elaborarea obiectivelor pentru fiecare sferă a vieții, prioritizarea acestora și abilitatea de a munci ghidat de ele se accentuează ca linii directe ale liderului de succes. Orice lider din domeniul educațional recurge, mai devreme sau mai târziu, la training și atelier, ca forme de bază în instruirea discipolilor. O idee interesantă cu referire la training

a fost următoarea: acesta nu este o multivitamină, ci un proces, la care trebuie de lucrat asiduu, începând cu pregătirea, continuând cu desfășurarea etapizată și bine argumentată și terminând cu evaluarea multinivelară (a rezultatelor imediate, a impactului și a acțiunilor rezultate, pe parcurs).

Abilitățile de administrare sînt esențiale în activitatea liderului și au la bază principiile: bunei-credințe, proprietății, responsabilității și diseminării de cunoștințe, deprinderi și atitudini pozitive, toate urmînd să se cultive din tinerețe, vîrsta fundamentării valorice a existenței umane. Fiecare discipol se crește în dragoste, smerenie și răbdare, susțin expertii.

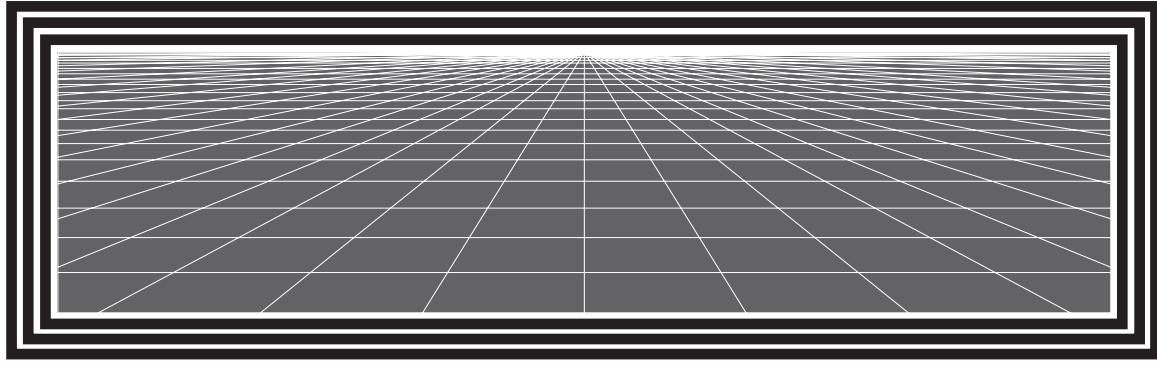
În același context, s-a insistat asupra deosebirii conceptuale dintre management și leadership, care au și multe tangențe. Ilustrația grafică a unui copac, în care rădăcinile reprezintă managementul, pista de decolare a liderului adevărat, iar coroana – leadership-ul, ca o încununare a experienței acumulate, ni se pare relevantă. O altă comparație sugestivă a fost cea a liderului influent în calitate de catapultă.

Peisajul exotic unic pe care l-am admirat în mijlocul Oceanului Pacific, clima tropicală care m-a supraîncălzit întregul Gerar, pe de o parte, dar și cunoașterea în detalii, pe viu, a societății americane mi-a oferit motive suficiente de reflecție, analiză, comparație, interogație. Oricine a trecut printr-o experiență similară cu a mea nu poate să nu recunoască că în societatea americană totul este făcut și ”lucrează” pentru om, în serviciul plener al acestuia, atîtea facilități la care nu ne-am gândit vreodată. Faptul că majoritatea americanilor consideră creștinismul un mod de viață, nu doar o simplă religie demonstrează impactul benefic al acesteia asupra națiunii în ansamblu, în toată evoluția ei admirabilă. Am constatat consecințele practice pozitive ale aserțiunii că individualitatea, cu toate nevoile sale, este mai importantă decît comunitatea, fiind oricînd prioritară. Bătrînii senini și zîmbitori, pe care i-am întîlnit oriunde m-am aflat în această perioadă, inclusiv prin locuri atractive pentru turiști, prin cele mai mari aeroporturi ale lumii, mi-au servit ca ilustrații concludente în acest sens.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Haggai, J.E., Lead on! Leadership that endures in a changing world, Cobrey Press, Singapore, 2006.
2. Miller, D. L.; Guthrie, St., Discipling Nations. The power of truth to transform cultures, YWAM Publishing, USA, 2001.
3. Maxwell, J. C., The 21 indispensable qualities of a leader, Georgia Corporation, 1999.

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



EXERCITO, ERGO SUM



Rodica SOLOVEI

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

Reflecții cu privire la educația centrată pe elev (ECE)

Rezumat: Acest articol actualizează conceptul de educație centrată pe elev, care constituie un cadru propice pentru planificarea și realizarea procesului instructiv-educativ în manieră activă și interactivă. Principiile directoare ale educației centrate pe elev sînt prezentate sumar, din perspectivă teoretică și aplicativă. Sugestiile metodologice propuse se referă la disciplina școlară Educația civică.

Abstract: This article updates the concept of student-centered education, which is a propitious framework for the

design and organization of educational process in an active/ interactive manner. The guiding principles of student-centered education are presented summarily, from theoretical and practical perspective. The presented methodological suggestions refer to the school discipline Civic education.

„Datoria unui profesor nu este de a impune sistemul vreunui filozof, oricare ar fi el. A da metoda sigură în căutarea adevărului și nimic mai mult – aceasta este datoria unui profesor, căci esențialul constă tocmai în libera argumentare lăsată elevilor.”

(Titu Maiorescu)

ÎN LOC DE INTRODUCERE

Este cunoscut faptul că pasivitatea din clasa de elevi, generată de predarea tradițională, axată preponderent pe metode expositive, nu produce învățarea decît în foarte mică măsură. Pentru o învățare semnificativă nu este suficient ca elevii doar să asculte ceea ce povestește/explică profesorul, oricît de profunde și clar structurate ar fi ideile acestuia. Cercetările au demonstrat că, de fapt, cauza fenomenului rezidă în modalitatea de funcționare a creierului, or, acesta nu este un simplu receptor de informație: *creierul procesează informația* [14, p. 9]. În acest context, considerăm interesantă asocierea între creier și computer: „Creierul funcționează asemenea unui computer (mai bine zis, computerul a fost conceput după modul de funcționare a creierului!)”, iar cele trei argumente în favoarea aserțiunii respective par a fi convingătoare: 1) „Pentru ca un computer să înceapă a

funcționa, trebuie să apăsăm butonul „pornire”. Cînd învățarea este „pasivă”, butonul „pornire” al creierului nostru nu este activat! 2) Un computer are nevoie de un soft adecvat pentru interpretarea datelor introduse. Creierul nostru are nevoie să „lege” ceea ce este predat de ceea ce cunoaște și de modul său de operare. Cînd învățarea este „pasivă”, creierul nu face aceste legături. 3) Un computer nu reține informația procesată decît dacă acționăm butonul „salvare”. Pentru a stoca informația, creierul nostru trebuie să o testeze sau să o explice altcuiva. Cînd învățarea este „pasivă”, creierul nu „salvează” ceea ce a fost prezentat!” [Ibidem].

Așadar, elevii înșiși trebuie să organizeze informația auzită și văzută într-un tot ordonat și semnificativ, or, dacă acestora nu li se oferă oportunitatea de a discuta, a analiza, a cerceta, a acționa – învățarea nu este temeinică. Considerăm că organizarea procesului instructiv centrat pe persoana celui educat reprezintă un cadru favorabil pentru ca elevii să fie motivați și să învețe aprofundat.

În continuare, vom evidenția unele caracteristici ale demersului educațional centrat pe elev și vom prezenta sumar, din perspectivă teoretică și aplicativă, principiile specifice acestui proces complex. Sarcinile de activitate din caseta *Aplicații* se referă la disciplina *Educație*

civică și au fost elaborate pentru a ilustra câteva modalități de promovare a principiilor ECE, din perspectivă tehnologică.

EDUCAȚIA CENTRATĂ PE ELEV. DEFINIȚIE

Centrarea pe elev este o cerință didactică ce presupune plasarea copilului, și nu a materiei de învățămînt în „miezul” procesului instructiv, afirmă M. Ștefan. Ideea, constată autorul, își are origine în lucrarea *Emile* a lui J.-J. Rousseau și a fost proclamată de reprezentanții educației noi drept o revoluție *coperniciană* în pedagogie. Astfel, pentru a forma competențele proiectate, este necesar a fundamenta demersul pe interesele și trebuințele copiilor, a le stimula efortul [Apud 6, p. 27]. *Învățarea centrată pe elev* este o abordare pedagogică care se focalizează pe nevoile elevilor, și nu pe ale celorlalți actanți ai procesului educațional, cum ar fi profesorul ori administrația instituției, menționează K. Rogers. A. Hutorskoî consideră că, în paradigma respectivă, învățarea este activitatea comună a profesorului și a elevului direcționată spre autorealizarea elevului și dezvoltarea

calităților lui personale [Ibidem]. E. Bondarevskaia susține că centrarea pe copil este o abordare la baza căreia stă recunoașterea unicității, a valorii în sine a fiecărui copil, dezvoltarea lui nu ca „subiect colectiv”, dar, în primul rînd, ca individualitate care posedă o experiență subiectivă și irepetabilă [Ibidem].

Redutabila *Carte de înțelepciune* a filozofului român Constantin Noica conține gânduri cu privire la ființa umană, pe care autorul le-ar fi putut adresa unui ipotetic învățător și care, remarcăm noi, corelează cu conceptul abordat: „Totul se reduce la a se muta și a muta pe ceilalți dintr-o prepoziție în alta. Oamenii sînt *sub, cu, lângă* (însoțitori ai altora), *pentru, înaintea, îndărătul, fără, peste* (cu cite un complex de superioritate), *față de și, firește, în*. Trebuie trecuți *întru*.” [C. Noica, 9, p. 13]. Or, educația centrată pe elev stabilește clar că elevul trebuie încurajat să descopere puterea personalității sale, să își valorifice și să își dezvolte potențialul pe care-l posedă. Constatăm, astfel, că profesorul este responsabil de modelarea personalității elevului, de ceea ce ilustrul filozof numea „devenirea *întru* ființă a omului”.

Exercițiu de reflecție pentru profesori

Valori și credințe despre elevii mei

Completați enunțurile:

- | | |
|---|---|
| 1. Apreciez cel mai mult la elevii mei.... | 4. Elevii mei au nevoie cu adevărat... |
| 2. Trebuie să-i învăț pe elevii mei.... | 5. Cred că în relația cu elevii trebuie să manifest.... |
| 3. Cred că elevii mei învață cel mai bine atunci cînd.... | |

Care dintre răspunsuri demonstrează că în procesul educațional vă centrați pe persoana celui educat, adică pe elev? Argumentați.

PRINCIPII ALE EDUCAȚIEI CENTRATE PE ELEV

Educația centrată pe elev se structurează pe principii educativ-didactice *generale* (al accesibilității, al integrării teoriei cu practica, al învățării temeinice, al cunoașterii sistemice, al intuiției etc.) și *specifice* (al individualității, al creativității și succesului, al alegerii, al încrederii și susținerii) [vezi și C. Cucuș, 3, p. 59-66; Șt. Păun, 12, p. 68-79; 6, p. 15-16].

Principiul individualității. Conform *Dicționarului de filozofie*, individualitatea umană este o totalitate a însușirilor care caracterizează un individ, originalitatea lui; conceptul sintetic pentru desemnarea ansamblului de proprietăți ce caracterizează unicitatea, singularitatea individului [1, p. 352]. Principiul vizează, înainte de toate, crearea la lecție a condițiilor de dezvoltare a individualității elevului; or, este esențial nu numai a cunoaște posibilitățile, particularitățile copilului, dar și a contribui la dezvoltarea lor. Aplicarea principiului în cauză oferă fiecărui elev condițiile necesare valorificării capacităților și dezvoltării potențialului propriu. Una din modalitățile de promovare a acestui principiu rezidă în valorificarea, în cadrul procesului educațional, a teoriei inteligențelor multiple (prezentată în premieră de profesorul Howard Gardner de la Universitatea Harvard. [5]), conform căreia persoanele posedă numeroase reprezentări mentale și limbaje ale intelectului și se deosebesc prin formele și mărimea acestor reprezentări, prin ușurința cu care se folosesc de ele și modul în care pot fi schimbate. Persoane diferite au inteligențe diferite sau diverse combinații ale acestora, care influențează modul lor de a învăța. Potrivit teoriei lui Gardner, școala ar trebui să identifice profilul de inteligență al elevilor și să creeze condiții pentru ca fiecare dintre ei să-l valorifice și dezvolte. Gardner evidențiază nouă tipuri de inteligență: verbal-lingvistică, logico-matematică, vizual-spațială, muzical-ritmică, corporal-chinestezică, naturalistă, interpersonală, intrapersonală, existențială [cf. H. Gardner, 5; L. Ciolan, 2, p. 210-215].

Aplicație

* Sarcină didactică la *Educația civică* (treapta liceală); la formularea acesteia s-a luat în calcul în special inteligența intrapersonală (capacitatea elevului de a se înțelege pe sine însuși, de a-și cunoaște punctele forte și cele slabe; elevul este reflexiv, responsabil și învață cel mai bine atunci când i se propun sarcini individualizate și i se oferă timp suficient pentru reflecție și planificarea învățării [vezi și 7, p. 97].

Subiect: *Ce este omul?*

Obiectiv: *Aprecierea importanței autocunoașterii umane*

Sarcină de activitate:

1. Citiți atent fragmentul de text: (...), „*Cunoaște-te pe tine însuși*” era maxima de căpătîi a lui Socrate. Această maximă nu și-a pierdut nimic din valoare și semnificație. Ea a fost reluată în variate moduri de-a lungul istoriei cugetării omenesti. De pildă, două milenii și mai bine după Socrate, Kant argumenta că întregul domeniu al filozofiei se poate reduce la patru întrebări: 1) *Ce pot să știu?* 2) *Ce trebuie să fac?* 3) *Ce pot să sper?* 4) *Ce este omul?* Primele trei întrebări, arată Kant, se raportează la ultima: *căci n-am putea să știm care este întinderea cunoașterii noastre, nici ceea ce sîntem datori să facem, nici ce putem spera, fără să înțelegem ce este omul. Tot astfel nu putem înțelege ce este omul fără să încercăm să răspundem la primele trei întrebări.* [8, p.13].
2. Pornind de la maxima lui Socrate și de la cele patru întrebări kanteniene, elaborați un eseu reflexiv de 2 pagini.
3. La redactarea eseului țineți cont de următoarele criterii: claritatea și coerența exprimării, originalitatea ideilor, argumentarea opiniei personale, prezentarea concluziilor.

Principiul creativității și succesului. Potrivit acestuia, misiunea profesorului este de a asigura în clasă un climat psihologic benefic stimulării și dezvoltării unei învățări creative, astfel încît elevul să aibă posibilitatea de a-și prezenta ideile și opiniile într-o atmosferă neautoritară, de înțelegere și respect reciproc. Datorită creativității, elevul își desoperă și își dezvoltă capacitățile, iar obținerea succesului contribuie la formarea imaginii de sine pozitive, la autoedificarea și autoactualizarea personalității.

Reflectînd asupra nevoii de creativitate, M. Roco opinează că în condițiile ratei actuale a progresului științei, tehnicii și culturii, un popor cu un nivel scăzut al creativității, cu o cultură limitată nu va putea rezolva eficient problemele cu care se confruntă [13, p.11].

Este edificatoare, în acest context, și opinia lui Edward de Bono, care afirmă că educația tradițională se întemeiază, în mod rigid, pe necesitatea de a avea mereu dreptate, fapt care ne blochează complet creativitatea și progresul. E de preferat să avem o mulțime de idei – spune de Bono – și unele din ele să fie greșite sau să greșim intenționat

pentru a provoca o redistribuire a informațiilor, decît să avem dreptate întotdeauna și să nu avem nici o idee [Apud, 4, p. 26]. Cu aceeași putere persuasivă lansează argumente în favoarea creativității și V. Flueraș, cel care a preluat și a completat ideile lui de Bono. În mod deosebit acesta argumentează necesitatea de a dezvolta elevilor (alături de gîndirea verticală (logică)) și gîndirea laterală, care contribuie substanțial la cultivarea creativității. Gîndirea laterală și gîndirea verticală se completează, afirmă autorul. Ambele sînt moduri de folosire a minții. Gîndirea laterală își demonstrează utilitatea atunci cînd avem nevoie de idei noi, de reevaluarea periodică a unor certitudini aparente, materializate în modelele create în minte. [4, p. 31; p. 113].

Pentru a înțelege importanța gîndirii laterale în procesul de dezvoltare a creativității la elevi și a evidenția deosebirile între gîndirea logică (verticală) și cea laterală, prezentăm următorul tabel, în care sînt sintetizate elementele specifice celor două tipuri de gîndire [Ibidem, p. 33-34].

Tabelul 1. *Perspective de abordare a gîndirii laterale și a gîndirii verticale*

Gîndirea laterală	Gîndirea verticală
<ul style="list-style-type: none"> • Generează abordări alternative chiar după ce am găsit abordarea cea mai convingătoare. • Importantă pentru gîndirea laterală este afluența. • Deschide drumuri noi. • Caut, dar nu știu ce caut pînă cînd nu găsesc. • Urmărește căile mai puțin probabile. • Nu are negații pentru a bloca anumite drumuri. • Este provocatoare. • Este un proces probabilistic. • Folosește informația pentru valoarea sa intrinsecă, pentru a restructura modele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ia în calcul mai multe abordări, pînă o identifică pe cea mai promițătoare. • Este importantă corectitudinea. • Alege o cale și le elimină pe celelalte. • Știu ce caut. • Urmărește cele mai plauzibile căi. • Există negații pentru a bloca anumite drumuri. • Este analitică. • Este un proces finit. • Folosește informația pentru a avansa către o soluție.

Aplicație

* Sarcini de activitate la *Educația civică* pentru stimularea creativității elevilor, prin dezvoltarea gândirii laterale. Se vor aplica următoarele procedee: *generarea de alternative prin amplificarea complexității unui model* (sarcina I) și *generarea de alternative prin descriere* (sarcina II).

Subiect: *Cetățenia activă*

Obiectiv: *Exprimarea judecăților de valoare cu privire la cetățenie*

Sarcină de activitate I:

1. Citiți textul: *Democrația este atât o promisiune, cât și o solicitare. Ea este promisiunea că oamenii liberi, cooperând, se pot autoguverna într-un mod care va satisface aspirațiile lor la libertate personală, șanse economice și dreptate socială. Ea este, în același timp, o solicitare, pentru că succesul democrației depinde de cetățenii societății respective și de nimeni altcineva.*
 2. Determinați cuvintele-cheie sau ideile principale ale textului.
 3. Folosind cuvintele-cheie sau ideile deduse, elaborați un text cu semnificații, înțelesuri noi, intercalând cuvintele: *rădăcină, eu, imagine.*
 4. Prezentați textul.
- * Prezentarea textelor va fi urmată de o discuție dirijată.

Sarcină de activitate II:

* Profesorul va pregăti din timp o imagine, de preferat ambiguă, care are legătură cu subiectul lecției.

- | | |
|---|--|
| 1. Examinați timp de un minut imaginea. | 4. În grupuri, prezentați-vă reciproc textele. |
| 2. Scrieți individual ideile, informațiile sugerate de imagine. | 5. Pornind de la ideile principale din texte, creați, în grup, o imagine nouă. |
| 3. Redactați individual un text în baza acestor idei. | 6. Comentați imaginea, evidențiind elementele de originalitate. |

Principiul alegerii. Conform acestui principiu, elevilor trebuie să li se acorde posibilitatea de a alege, în caz contrar, este mai dificil a le dezvolta rolul de subiect al învățării. De asemenea, urmează să li se ofere oportunitatea de a decide asupra obiectivelor de învățare, a metodelor și mijloacelor de realizare a sarcinilor. Promovarea principiului dat contribuie la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, care semnifică abilitatea elevului de a persevera în învățare, de a-și organiza singur acest proces, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor [15, p. 16-17]. Aplicarea principiului alegerii va conduce la sporirea motivației pentru studiu – forța care declanșează întregul proces și care menține efortul și persistența de a învăța.

Potrivit lui G. Pănișoară și I. Pănișoară [11, p. 133], un număr considerabil de cercetări au arătat că perceperea libertății de alegere reprezintă un element motivațional important pentru fiecare dintre noi; astfel, oamenii sînt mai motivați să realizeze anumite lucruri atunci cînd consideră că decizia de a o face le-a aparținut, decît dacă le-a fost impusă. Autorii folosesc un exemplu elocvent pentru a ilustra fenomenul *alegerii*: „...în urmă cu mulți ani, cînd am făcut o cercetare într-unul din liceele bucureștene, ne-a surprins răspunsul unei eleve la o întrebare: ea aprecia că îi făcea plăcere să frecventeze un „cerc” de logică, după ore, dar remarcă faptul că activitatea ar fi devenit „o corvoadă” dacă ar fi fost obligatorie, impusă prin programa școlară,, [Ibidem].

Aplicație

* Sarcină de activitate la *Educația civică*. Elevii vor alege singuri modalitatea de rezolvare a acesteia.

Subiect: *Rolul familiei în dezvoltarea calităților de bun părinte*

Obiectiv: *Aprecierea părinților ca punct de sprijin pentru o persoană*

Sarcină de activitate:

1. Citiți cu atenție motoul: *Nu există ceva mai presus de tată și de mamă printre oameni. (Teognis)*
 2. Reflectați asupra motoului și prezentați ideile, alegînd una din modalitățile propuse:
 - a) agenda cu notițe paralele (interpretarea, comentarea în scris a motoului);
 - b) poster;
 - c) joc de rol (dialog virtual cu autorul motoului, înscenarea unei secvențe din viața familială etc.);
 - d) eseu reflexiv;
 - e) interpretarea unui cîntec sau selectarea unei piese muzicale la temă;
 - f) exprimarea opiniei personale prin metoda PRES (punct de vedere, raționament, exemplu, sumar);
 - j) elaborarea, în grup, a unei expoziții foto cu genericul *Familia mea – bucuria de a sta împreună*;
 - i) prezentarea unui dans de familie.
- * Puteți decide și asupra altor modalități de rezolvare a sarcinii.

Principiul încrederii și susținerii. Promovarea acestui principiu înseamnă renunțarea la procesul educațional sociocentric, la stilul autoritar. Încrederea în copil, susținerea intențiilor și a acțiunilor lui de autocunoaștere și autoedificare trebuie să substituie cerințele lipsite de temei și controlul exagerat din partea profesorului; or, nu influențele externe, ci mobilurile interne determină, de cele mai multe ori, succesul în educație.

A. Mucchielli prezintă un caz relevant pentru înțelegerea rolului mesajului personalizat în „trezirea” mobilurilor interne, sau ceea ce în teoria comunicării se numește efectul *însuflețirii unui mesaj*: „Pe podul Brooklyn, într-o dimineață de primăvară, un orb cerșește avînd pe genunchi un carton pe care scrie „Orb din naștere”. Mulțimea trece indiferentă pînă în momentul în care un necunoscut se oprește, ia cartonul, îl întoarce, mîzgălește cîteva cuvinte pe el și pleacă. Imediat după aceea, miracol. Fiecare trecător întoarce capul și mulți, înduișoși, se opresc și aruncă un bănuț în cutie. Cele cîteva cuvinte spun foarte simplu: „Este

primăvară și eu nu pot să o văd”. [Apud 11, p. 127].

În exercițiul educativ pe care profesorul îl realizează zi de zi, comunicarea personalizată, „însuflețită”, este de o importanță majoră, căci printr-o astfel de comunicare profesorul își exprimă deschis susținerea și încrederea în capacitatea elevului de a se schimba spre mai bine. Or, schimbarea, potrivit lui Vl. Pâslaru [10, p. 160], este iminentă ființei umane: un individ care ar înceta să se mai schimbe ar fi o ființă care ar înceta să mai existe ca atare.

ÎN LOC DE CONCLUZIE

Prin acest articol nu ne-am propus să prezentăm exhaustiv ce este educația centrată pe elev sau să propunem, într-o manieră detaliată, modalități de promovare a principiilor ECE la lecțiile de *Educația civică*. Articolul este, mai degrabă, un îndemn de a reflecta și a construi propriul traseu, pentru ca înfîlnirea paideică între profesor și elev să se întîmple cu adevărat. Or, educația centrată pe elev ne poate ghida cu siguranță spre o astfel de înfîlnire.

Exercițiul de reflecție pentru profesori

1. Elaborați proiecte didactice respectînd principiile: individualității, alegerii, creativității și succesului, încrederii și susținerii?
2. Asigurați un mediu educațional și situații de învățare propice pentru dezvoltarea capacităților elevului de a-și propune obiective de învățare?
3. Organizați procesul educațional astfel încît elevul să fie interesat să se implice, să participe la alegerea modalității de îndeplinire a sarcinii?
4. Încurajați elevii să realizeze activități individuale și de grup fără a leza drepturile colegilor?
5. Îi tratați pe toți elevii ca personalități?
6. Încurajați cooperarea, climatul de bună înțelegere sau vă interesează numai rezultatele academice?
7. Acceptați întrebări critice, incomode de la elevi?
8. Încurajați și apreciați întotdeauna elevii pentru efortul depus?
9. Promovați un stil de comunicare *profesor-elev, elev-elev* personalizat, constructiv?
10. Aplicați instrumente de evaluare care facilitează înțelegerea de către fiecare elev a propriului progres?
11. Integrați în propria conduită valorile general-umane și naționale promovate în cadrul procesului educațional?

Mai detaliat vezi: Guțu, Vl. (coord.); Chicu V.; et. al, *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață*, Chișinău, CEP USM, 2010.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Chețan, O; Sommer, R. (coord.), et.al., *Dicționar de filozofie*, Editura politică, București, 1978.
2. Ciolan, L., *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Ed. Polirom, Iași, 2005.
3. Cucuș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1998.
4. Flueraș, V., *Gîndirea laterală și scrisul creativ*, Ed. Casa cărții de știință, Cluj-Napoca, 2008.
5. Gardner, H., *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*, Ed. Sigma, București, 2006.
6. Guțu, Vl.; (coord.); Chicu, V.; Dandara O.; Solcan, A.; Solovei, R., *Psihopedagogia centrată pe copil*, CEP USM, Chișinău, 2008.
7. Guțu, Vl.; (coord.); Chicu, V.; Dandara O.; et.al., *Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic*, CEP USM, Chișinău, 2009.
8. Miroiu, M.; Iliescu, A.; Miroiu, A., *Filozofie*, EDP, București, 1993.
9. Noica, C., *Carte de înțelepciune*, Ed. Humanitas, București, 1993.
10. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educației*, Ed. Civitas, Chișinău, 2003.
11. Pănișoară, G.; Pănișoară I., *Motivarea eficientă. Ghid practic*, Ed. Polirom, Iași, 2005.
12. Păun, S., *Didactica istoriei*, Ed. Corint, București, 2001.
13. Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Ed. Polirom, Iași, 2004.
14. Sarivan, L.; Gavrilă, R.; Stoicescu, D.; et. al., *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev*, Educația 2000+, București, 2009.
15. Semionov-Focșa, S., *Învățarea autoreglată. Teorie și aplicații educaționale*, Ed. Epigraf, Chișinău, 2010.



Ala VERDES

gr. did. I,
Liceul Teoretic Ion Creangă, mun. Chișinău

Concursul *Știi și câștigi* în cadrul disciplinei *Educația plastică*

Rezumat: *Încă nu s-a descoperit rețeta miraculoasă prin care fiecare elev poate să devină geniu, dar există strategii care vizează în mod direct dezvoltarea competenței culturale. Această competență contribuie la formarea personalității integre și urmează a fi dezvoltată atât în cadrul orelor, cât și în cadrul activităților extrașcolare.*

Abstract: *It hasn't been invented yet the miraculous recipe, which each pupil can become a genius, but there are many strategies that are targeting directly to develop of*

cultural competence. This competence contributes at integral personality forming, which is going to be developed in class time and in extracurricular activities.

“Limbaajul formelor și al culorilor este un domeniu care trebuie explorat mereu, s-o spunem fără orgoliu, în ciuda izbînzilor celor dinaintea noastră.”

(Georges Rouault)

Pentru realizarea eficientă a procesului de predare-învățare centrat pe formarea competențelor specifice ale disciplinei *Educația plastică* la treapta gimnazială, am pregătit și am desfășurat concursul *Știi și câștigi*: o activitate extracurriculară care a avut menirea de a-i ajuta pe elevii claselor a VI-a să își aprofundeze cunoștințele. Conținuturile recomandate de curriculum la disciplina dată sînt structurate în cinci compartimente identice pentru toate clasele: *Materiale, instrumente și tehnici de artă; Mijloace artistico-plastice; Structuri și fenomene ale naturii; Compoziția și Inițiere în istoria artelor plastice*. La formularea sarcinilor, am ținut cont în special de trei compartimente: *Structuri și fenomene ale naturii, Compoziția și Inițiere în istoria artelor plastice*. Îmi doream ca elevii să mediteze, în primul rînd, asupra rolului artei în viața noastră, a importanței ei. Astfel, s-a conturat structura concursului, iar selecția operelor s-a făcut în conformitate cu perioada și stilurile artistice.

Pentru atingerea obiectivelor propuse – 1) evaluarea cunoștințelor, a abilităților și competențelor elevilor; 2) educarea unei generații capabile să cunoască, să respecte și să promoveze valorile spirituale general-umane și naționale – trebuia să creez o atmosferă de studiu corespunzătoare. De aceea, am selectat informațiile necesare, plasîndu-le la rubrica *Nota bene*.

În cadrul concursului, întrebările vizînd tablourile *Fazele vieții* de G. Friedrich și *Patrula lui Grunwald*, *Bătălia lui Ștefan cel Mare de la Lipnic* de L. Grigorașenco au constituit momentele cele mai dificile ale activității.

Am oferit elevilor posibilitatea de a-și prezenta propria opinie. În cazul unor răspunsuri incorecte, am decis ca, ulterior, creația pictorilor respectivi să fie studiată mai detaliat acasă, iar pe parcursul orei următoare să se vină cu precizări. La finele concursului, elevii au numit pictorul a cărui creație i-a impresionat cel mai mult, argumentîndu-și alegerea.

Etapele de lucru în cadrul concursului au fost următoarele:

1. elaborarea sarcinilor (Anexa nr. 1);
2. formarea echipelor de elevi;
3. selectarea și pregătirea moderatorului pentru gestionarea eficientă a activității. Printre obligațiunile acestuia se numără: familiarizarea participanților cu informațiile de la rubrica *Nota bene*, supravegherea respectării timpului alocat pentru discuții;
4. formarea echipei de experți (2 persoane).

Regulamentul concursului a presupus:

1. La concurs participă echipe din clase paralele, omogene numeric (în cazul nostru – echipe a cîte 6 persoane).
2. Fiecare echipă are un lider.
3. Echipele lucrează concomitent asupra sarcinii.
4. Timpul alocat pentru discuții în grup – un minut.
5. Are dreptul la răspuns echipa care a realizat prima sarcina, în cazul unui răspuns incorect – acest drept îl preia echipa adversă.
6. Efectuarea bilanțului de către experți (în cazul acumulării unui punctaj egal, sînt propuse întrebări de partajare (Anexa nr. 2)).
7. La prezentarea sarcinilor pentru concurs sînt utilizate TIC (varianta PPT).

I. RENAȘTEREA

- Explicați noțiunea de *centru geometric în compoziție*. (**Răspuns:** ... *punctul de intersecție al diagonalelor unui tablou.*)
Nota bene: Zona din compoziție spre care se îndreaptă în primul rând privirea se numește *centrul de interes*.
- Câte centre de interes se disting în lucrarea *Primavera* de Boticelli? (**Răspuns:** ... *4 centre de interes (cele 3 grații, Paris: personajul în mantie roșie, grupul cu figura Primăverii, figura Madonei.)*)
- După atâtea secole, privirea și zîmbetul ei rămîne o taină nedescoperită. Ne privește din rama celui mai mare muzeu din Paris de parcă ne-ar spune „femeia trebuie să rămînă un mister”. Care este lucrarea și cine este autorul? (**Răspuns:** ... *Gioconda (Leonardo da Vinci.)*)
- Numiți cîteva lucrări ale marelui pictor italian Leonardo da Vinci. (**Răspuns:** ... *Gioconda, Cina cea de taină, Doamna cu hermina, Autoportret, Bătălia de la Aghinari.*)

II. BAROCO

- Ce reprezintă clarobscurul în artele plastice? (**Răspuns:** ... *este un mijloc de expresie cu ajutorul căruia se redă volumul prin distribuția gradată a luminii și umbrei.*)
- Numiți pictorul olandez promotor reprezentativ al clarobscurului. (**Răspuns:** ... *Rembrandt.*)
Nota bene: Dacă sursa de lumină se află în fața obiectelor pe care urmează să le desenăm, atunci ele își pierd volumul, devenind aplatizate. Dacă sursa de lumină se află în spatele obiectelor, se produce același efect.
- Din franceză se traduce ca *împotriva luminii*, în arta plastică se numește... (**Răspuns:** ... *contrajur.*)

III. ROMANTISMUL

- Reprezentarea unei priveliști din natură se numește... (**Răspuns:** ... *peisaj.*)
Nota bene: Peisajele lui Gaspar David Friedrich poartă amprenta accentuată a romantismului. Lucrările sale îl confruntă pe privitor cu nemărginitul.
- Studiați lucrările *Călător pe Marea Norilor*, *Femeie la fereastră*, *Pe velier* și numiți „punctul comun” al acestora. (**Răspuns:** ... *personajele stau cu spatele.*)
Nota bene: În tabloul *Fazele vieții*, Friedrich reprezintă cîteva figuri a căror redare exterioară trimite la relația dintre viață și moarte. Corăbiile au și ele o funcție simbolică.
- Asociați figurile cu corăbiile (se propune reproducerea *Fazele vieții*). (**Răspuns:** ... *bărbatul cu pelerina (cu spatele) – velierul mare din centrul compoziției; bărbatul și femeia – cele 2 corăbii din fundal; copiii – micile corăbii de la linia de orizont.*)

IV. REALISMUL

- Tablourile ce ilustrează viața oamenilor din trecut sau evenimente istorice memorabile se numesc... (**Răspuns:** ... *compoziții cu subiect istoric.*)
- Găsiți asemănări între compozițiile *Salvarea drapelului* de L. Grigorașenco (pictor basarabean) și *Sobieski la porțile Vienei* de pictorii Juliusz și Wojciech Kossak (tată și fiu, pictori polonezi). (**Răspuns:** ... *pictează subiecte istorice, reprezintă cai, este prezent drapelul.*)
Nota bene: La sfîrșitul sec. al XIX-lea, în perioada premărgătoare cinematografului, întreaga Europă a fost cuprinsă de moda panoramelor.
- Ce reprezintă *panorama*? (se propune un fragment din panorama *Berezina* de W. Kossak) (**Răspuns:** ... *pic-tură monumentală executată pe peretele interior, rotund al clădirii.*)
Nota bene: Prima operă de acest gen a fost *Panorama Londrei*, pictată în anul 1792 de Robert Baker.

V. MODERNISMUL

- Nota bene:** Pictura lui Gustav Klimt (liderul modernismului vienez), cunoscută în întreaga lume, cuprinde tot ce a produs mai bun bogata epocă artistică de la sfîrșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea. Arta lui este ireconciliabilă cu regulile artei sec. al XIX-lea, bazate pe respectarea tradițiilor. Klimt vrea să creeze ceva nou, inedit, pe măsura sec. al XX-lea.
- Determinați specificul tehnicii lui G. Klimt în *Portretul Emiliei Floge*. (**Răspuns:** ... *mîinile și fața sînt naturaliste(realiste); hainele sînt plane, decorative.*)

VI. ABSTARȚIONISMUL

Nota bene: Mulți pictori și-au construit opera pornind de la cele trei figuri (pătrat, triunghi, cerc). Folosite separat sau în interacțiune una cu alta, figurile geometrice sînt o sursă de inspirație nu numai pentru pictori, dar și pentru arhitecți, creatori de mobilă, de modă.

15. Autorul acestui tablou are o întreagă galerie de picturi cu pătrate (*Pătrat negru, Pătrat roșu*). Numiți pictorul (rus de origine poloneză, născut în Ucraina). Se propune reproducerea *Cavaleria roșie*. (**Răspuns:** ... *Kazimir Malevici*.)

Nota bene: Celebrul *Pătrat negru pe fond alb* a devenit simbolul unei noi direcții în arta abstractă, numită suprematism.

VII. MAEȘTRI ȘI CAPODOPERE

16. Numiți cîte o lucrare a artiștilor: Alexandru Plămădeală, Valentina Rusu-Ciobanu, Igor Vieru, Mihai Grecu, Glebus Sainciuc. (**Răspuns:** ... *Statuia lui Ștefan cel Mare, Glie și oameni, Fericirea lui Ion, Istoria unei vieți, Eleva*.)

Anexa nr. 2

PARTAJARE

1. Numiți sfîntul care, conform legendei biblice, ucide balaurul. (Se propune lucrarea *Sfîntul Gheorghe* de J. Kossak) (**Răspuns:** ... *Sfîntul Gheorghe*.)
2. Cum credeți, aceste tablouri sînt realizate de un singur pictor sau de doi autori? (Se propun reproducerea *Bătălia lui Ștefan cel Mare de la Lipnic* și *Patrula lui Grunwald*.) (**Răspuns:** ... *de unul singur (L. Grigorașenco)*.)

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Mari pictori, viața, sursele de inspirație și opera: Caspar David Friedrich*, nr. 22, București, 2002.
2. *Mari pictori, viața, sursele de inspirație și opera: Gustav Klimt*, nr. 29, București, 2002.
3. *Mari pictori, viața, sursele de inspirație și opera: Juliusz și Wojciech Kossak*, nr. 24, București, 2002.
4. *Mari pictori, viața, sursele de inspirație și opera: Kazimir Malevici*, nr. 95, București, 2002.
5. Puică-Vasilache, E.; Ursu, Z., *Educație plastică. Manual pentru clasele V-VI*, Ed. Litera Educațional, Chișinău, 2008.



Ecaterina ȘOITU

gr. did. super., Liceul Teoretic Român-Francez
Gh. Asachi, mun. Chișinău

Caracteristici ale procesului didactic în formarea competențelor la orele de chimie

Rezumat: Școala este un minilaborator de educație a tinerei generații, strategiile didactice fiind „puntea de legătură” între competența profesorului și competența elevului. Numai printr-o conlucrare fructuoasă profesor-elev putem atinge unul din scopurile importante ale instruirii: a preda și a învăța cu plăcere, a avea satisfacție de la rezultatele obținute, a descoperi împreună tainele chimiei și miracolele lumii înconjurătoare.

Abstract: School can be seen as a minilaboratory of education of young generation, where the didactic strategies are mainly placed between teacher's and pupil's competences. Only through successful teacher-pupil collaboration we can achieve an important purpose of training: learn and teach gladly; find satisfaction in achievements; discover together the mysteries of chemistry and the miracles of surrounding world.

Conform Curriculumului Național, competența școlară este definită ca „un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobîndite de elevi prin învățare și mobilitate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei și nivelului cognitiv al elevului, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală.” Subcompetențele (2010), respectiv obiectivele de referință (1999, 2006), reprezintă enunțurile ce descriu în termeni de capacitate atribuția celui instruit pe niveluri, coerența și integrarea lor fiind oglindită în tabelul de mai jos:

Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală

Nivel	Subcompetențe (exemple)	Etapile formării competenței	Competențe-cheie/transversale – competențe transdisciplinare									
			C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆	C ₇	C ₈	C ₉	C ₁₀
Cunoștințe	Să definească...	Învățare	+	+	*	+	+	+	+	+	+	+
	Să descrie...	Antrenare	+	+	*	+	+	+	+	+	+	+
	Să exemplifice...		+	+	*	+	*	*	+	+	*	0
	Să coreleze...		+	+	0	+	*	*	+	+	*	0
Capacități	Să caracterizeze	Aplicare	+	+	0	+	*	*	+	+	*	0
	Să explice ...		+	+	0	+	*	+	+	+	*	0
	Să opereze cu ...		+	+	0	+	*	*	+	*	*	0
	Să rezolve ...		+	*	0	+	*	*	+	*	*	0
	Să modeleze ...		+	*	0	+	*	+	+	+	*	0
Atitudini	Să cerceteze...	Reflecție	+	*	0	+	*	+	+	*	*	0
	Să aprecieze...		+	+	0	+	+	+	+	*	+	0
	Să elaboreze...		+	+	*	+	+	+	+	+	+	0
	Să deducă...		+	+	0	+	+	+	+	*	+	0
	Să analizeze...		+	+	0	+	+	+	+	+	+	0
	Să propună...		+	+	0	+	+	+	+	+	+	0

Notă: + – legătură strânsă; * – legătură tangențială; 0 – la discreția profesorului, în funcție de situație.

Pentru formarea competențelor, în baza curriculumului modernizat, putem aplica mai multe strategii didactice, menite să faciliteze asimilarea materiei studiate. Important însă e să clarificăm din start care sînt subcompetențele ce derivă din competența respectivă.

*Exemplu: Subcompetențele ce trebuie formate la studierea temei **Atomul***

Subcompe-tențe	1	2	3	4	5	6
Cerințe curriculare	Să cunoască reușind:	Să explice reușind:	Să aplice reușind:	Să modeleze reușind:	Să aprecieze reușind:	Să analizeze reușind:
	să definească atomul ca cea mai mică particulă dintr-o substanță.	să enumere părțile componente ale atomului: <i>nucleul</i> (partea centrală încărcată pozitiv în care este concentrată masa atomului) și <i>învelișul electronic</i> (zona exterioară a atomului încărcată negativ și cu masă neglijabilă).	să pună în practică relația dintre A, N, și Z în formula $Z=A-N$; să stabilească egalitatea între numărul de protoni din nucleu și cel de electroni din învelișul electronic al atomului.	să execute un atom cu nucleu, înveliș electronic, respectînd condiția de neutralitate.	să examineze variația numărului atomic și a masei atomice în Sistemul Periodic ca funcție neperiodică.	să distingă mărimile: masa atomică relativă, masa reală și molul de atomi al unui element.

Subcompetențele pot fi formulate în diferite moduri, profesorii trebuie doar să cunoască cîteva modele și să le aplice pe cele adecvate, în funcție de temă.

*Exemplu: Operaționalizarea subcompetențelor la tema **Reacția de neutralizare***

Situația (condiții de manifestare)	Verbul (desemnează capacitatea de demonstrat)	Obiectul (performanța așteptată)	Acțiunea (prin care se demonstrează capacitatea)
Fiind date o serie de reacții chimice,	să recunoască	reacțiile de neutralizare	prin scrierea produșilor de reacție.
Cunoscînd definiția reacției de neutralizare,	să indice	reactanții reali ai reacției de neutralizare	prin scrierea schemei ionice a reacției.
Fiind date cantitățile de acid și de bază care reacționează,	să deducă	dacă neutralizarea este completă	prin efectuarea calculelor stoichiometrice.

Cunoscând culorile indicatorilor,	să cerceteze	momentul neutralizării	prin observarea modificării culorii soluției.
Folosind o instalație de titrare,	să analizeze	concentrația soluției unui acid sau a unei baze	prin titrare în prezența indicatorilor.

Astfel, itemii în testele de evaluare, corelate cu conținuturile curriculare și subcompetențele, vor fi următorii:

Subcompetență	Item																																										
Să definească	Caracteristicile atomului sînt: a) componentă a substanțelor idivizibilă/divizibilă prin procedee chimice; b) electrizată/neutră din punct de vedere electric; c) participă/nu participă efectiv în reacțiile chimice. Subliniați afirmațiile corecte.																																										
Să explice	Căsuța unui element din sistemul periodic conține o serie de informații referitoare la structura atomului. Explicați de ce Mg este situat în grupa a II-a a perioadei a III-a, iar Br în grupa a VII-a a perioadei a IV-a?																																										
Să aplice	Avînd la dispoziție Sistemul Periodic, completați tabelul: <table border="1" data-bbox="320 618 1301 847"> <thead> <tr> <th>Nr.</th> <th>Denumirea elementului</th> <th>Simbolul chimic</th> <th>Numărul atomic – Z</th> <th>Numărul de masă – A</th> <th>Numărul de protoni</th> <th>Numărul de neutroni</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Aluminiu</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>...</td> <td>Cl</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>16</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>16</td> <td>8</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td></td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>15</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table>	Nr.	Denumirea elementului	Simbolul chimic	Numărul atomic – Z	Numărul de masă – A	Numărul de protoni	Numărul de neutroni	1	Aluminiu	2	...	Cl	3	16	16	4	16	8	15	...
Nr.	Denumirea elementului	Simbolul chimic	Numărul atomic – Z	Numărul de masă – A	Numărul de protoni	Numărul de neutroni																																					
1	Aluminiu																																					
2	...	Cl																																					
3	16	16																																					
4	16	8	...																																					
	15	...																																					
Să modeleze	Modelați schemele de repartizare a electronilor pe straturi în atomii următoarelor elemente: Z=14, Z=17, Z=20.																																										
Să aprecieze	Cercetînd elementele perioadelor a II-a și a III-a, notați simbolurile, numerele atomice și numerele de masă ale acestor elemente și determinați care dintre afirmațiile de mai jos sînt corecte, încercuindu-le: a) numerele atomice scad în perioadă; b) numerele atomice și numerele de masă scad în perioadă; c) numerele atomice și numerele de masă cresc continuu; d) numerele atomice și numerele de masă sînt proprietăți neperiodice.																																										
Să analizeze	Analizați ce deosebiri există între masa reală a unui atom, masa atomică relativă și molul acestuia? Indicați valorile celor 3 mărimi pentru: F, Na și Ca, utilizînd tabelele cu masele elementelor.																																										

În limitele conceptului analizat, se conturează următoarele direcții de perfecționare a învățării chimiei: stabilirea clară a competențelor și a subcompetențelor pentru unitatea de conținut; valorificarea noilor metode de predare-învățare, de proiectare a materiei, în scopul realizării finalităților educaționale; elaborarea unor instrumente de evaluare cu ajutorul cărora se va constata măsura în care cele planificate au fost și realizate.

În acest sens, profesorii de chimie utilizează mai frecvent: metode ce presupun acțiunea practică (experimentul, observația independentă, lucrarea de laborator, lucrarea practică); metode tradiționale (expunerea, conversația, explicația, lucrul cu manualul, lectura, dictarea); metode de învățare prin descoperire (studiul de caz, observația, experimentul, cercetări individuale); metode de învățare creativă (*Păianjen, Graficul T, Delphi, proiect de cercetare, analiză, sinteză* etc.). Metodele de învățămînt au o triplă semnificație: pentru profesor este o tehnică de predare; pentru elevi – o tehnică de învățare; pentru profesori și elevi – un mod de lucru în comun în vederea atingerii unor performanțe.

Conținuturile și activitățile de învățare-evaluare recomandate de curriculum vor asigura suportul pentru formarea competențelor specifice proiectate. De exem-

plu, la conținuturile *Tipuri de reacții chimice: reacții de combinare, de descompunere; Condițiile de declanșare și desfășurare a reacțiilor chimice* (clasa a VIII-a), în funcție de subcompetențele urmărite, se va aplica: conversația, experimentul, problematizarea, observația, descoperirea dirijată etc.

1. Conversația

a) *Ce este reacția chimică de combinare?* (**Răspuns așteptat:** Reacția chimică de combinare este procesul chimic prin care două sau mai multe substanțe diferite se unesc spre a forma o substanță cu proprietăți noi.)

b) *Ce este reacția chimică de descompunere?* (**Răspuns așteptat:** Reacția chimică de descompunere este procesul chimic prin care o substanță se descompune în două sau mai multe substanțe noi, cu proprietăți diferite de ale substanțelor inițiale.)

c) *Cum se clasifică reacțiile de combinare?* (**Răspuns așteptat:** Reacția de combinare are loc între două substanțe simple, între o substanță simplă și una compusă, între două substanțe compuse.)

d) *Cum se clasifică reacțiile de descompunere?* (**Răspuns așteptat:** Substanțele chimice se pot descompune în două substanțe simple, într-o substanță simplă și una compusă, în două substanțe compuse.)

2. Experimentul chimic. Lucrul în grup

Profesorul amintește regulile de securitate a muncii în laborator. Elevii efectuează experimentele: a) *arderea pulberii de aluminiu în flacără*; b) *descompunerea carbonatului de Cu (II)*, făcând, pe parcurs, notițe în caiete.

Experimentul 1: În flacăra spirtierei se presoară cu o spatulă pulbere argintie de aluminiu. Se observă formarea oxidului de aluminiu, ce reprezintă o pulbere albă.

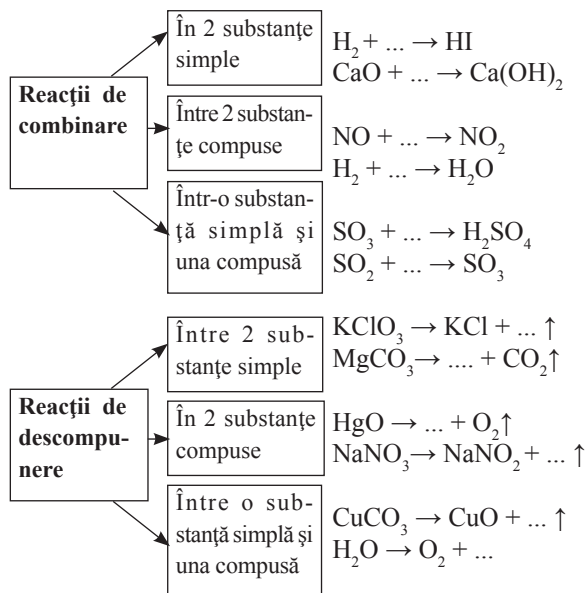
Experimentul 2: Într-o eprubetă uscată se pune

Reactanți	Produși de reacție	Ecuatia reacției chimice	Tipul reacției	Numărul reactanților, felul	Numărul produșilor de reacție, felul
Aluminiu și oxigen	Oxid de aluminiu (pulbere albă)	$4Al + 3O_2 = 2Al_2O_3$	Combinare	2, ambele substanțe simple	O substanță compusă
Carbonat de cupru (II)	Oxid de cupru (substanță de culoare neagră) și bioxid de carbon (gaz)	t^0 $CuCO_3 \rightarrow CuO + CO_2 \uparrow$	Descompunere	Un reactant, substanță compusă	2 substanțe compuse

Concluzie: Experiențele efectuate exemplifică cele două tipuri de reacții chimice învățate, de combinare și de descompunere.

4. Analiză, comparație

Se scriu pe tablă câteva scheme. Se cere: a) de completat ecuațiile reacțiilor; b) de egalat ecuațiile; c) de arătat prin săgeți cărui tip de reacție aparține.



5. Asigurarea feedback-ului

a) *Ce am observat în exercițiile propuse azi spre rezolvare? (Răspuns așteptat: ...efectele reacțiilor chimice de combinare și de descompunere.)*

b) *Ce importanță chimică au reacțiile chimice de combinare și reacțiile chimice de descompunere? (Răspuns așteptat: Aceste reacții au o importanță practică mare, deoarece atât în laborator, cât și în industrie se obține un număr impunător de substanțe chimice, fie*

carbonat de Cu (II), substanță solidă verde. Se prinde eprubeta cu un clește de lemn și se încălzește cu grijă la flacăra puternică. Se încearcă gazul din eprubetă cu un chibrit aprins. Gazul nu întreține arderea, chibritul se stinge. Este bioxidul de carbon. În eprubetă rămîne o substanță de culoare neagră – oxidul de cupru (II).

3. Exersare-problematizare

Sarcină: Completați tabelul (pe tablă).

prin combinarea directă a substanțelor (operație numită *sinteză*), fie prin reacții de descompunere.

Funcția formativă a oricărei metode este determinată de potențialul pe care îl posedă în vederea formării subcompetențelor specifice și a competențelor-cheie. Subcompetențele sînt structurate conform nivelurilor taxonomice: cunoștințe-capacități-atitudini (comparativ cu obiectivele de referință din curriculumul anterior axat pe cunoștințe-aplicare-integre).

Curriculumul modernizat propune exemple concrete de activități educaționale corelate cu competențele, subcompetențele și conținuturile, recomandînd: exerciții, rezolvări de probleme, activități experimentale etc. Toate acestea asigură suportul necesar pentru ca elevii să comunice într-un limbaj științific argumentat, să propună idei și soluții de rezolvare a problemelor, să investigheze experimental transformarea substanțelor chimice, să acționeze autonom și creativ în diferite situații cotidiene.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Chimia. Curriculum Național cl. VII-IX*, Ed. Știința, Chișinău, 2010.
2. *Chimia. Curriculum Național cl. X-XII*, Ed. Știința, Chișinău, 2010.
3. Fătu, S., *Învățarea eficientă a conceptelor fundamentale de chimie*, Ed. Corint, București, 1997.
4. Sava, M., *Metodologii didactice moderne în învățarea chimiei*, EDP, București, 1980.
5. Potolea, D., *Scopuri și obiective ale procesului didactic*, în: *Sinteze de didactică modernă*, Ed. Tribuna școlii, București 1986;
6. Neașcu, I., *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Ed. Militară, București, 1990.
7. Mihailov, E.; Velișco, N.; Cherdivară, M., *Chimia – Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*, Ed. Cartier, Chișinău, 2010.

Educație pentru toleranță în clasele primare



Galina CÎRLIG

gr. did. I, Liceul Teoretic M. Eminescu, mun. Chișinău

Respectarea principiilor toleranței este o condiție primordială pentru edificarea unei societăți democratice. În ultimii 20 de ani, concomitent cu studiile referitoare la conceptele de *educație pentru pace și democrație* și *educație pentru drepturile omului*, au fost analizate în profunzime, de pe poziții academice, tipurile și formele toleranței/intoleranței, componentele fundamentale ale toleranței, aspectele comportamentale care se referă la armonizarea relațiilor interpersonale, inclusiv prin asigurarea corelației între drepturile și obligațiunile persoanelor etc. Toleranța este promovată prin proiecte internaționale, prin mass-media, în cadrul conferințelor științifice de diferit nivel. Totuși, nu putem afirma că societatea noastră este una tolerantă. Manifestări opuse acesteia pot fi observate permanent – în familie, în instituții publice, în stradă etc. Ce putem face pentru a le eradica și pentru a-i oferi toleranței un loc deosebit, ca valoare autentică, inerentă unui stat democratic?

În acest sens, o importanță primordială o are educația. A crea o societate cu adevărat tolerantă constituie un ideal educațional. Prin educație poate fi asigurat un mediu tolerant și pot fi promovate principiile bunei conviețuirii pentru toți membrii societății. Tînăra generație poate fi crescută în spiritul toleranței, astfel încît să acționeze cu înțelegerere și responsabilitate în variate situații de viață, doar prin efortul comun al școlii, familiei și comunității.

Ce înseamnă *toleranța*, *a fi tolerant*? Conform *Dicționarului de pedagogie*, toleranța este atitudinea binevo-

itoare și generoasă față de alte păreri, credințe religioase, obiceiuri ș.a.; este și o reacție la intoleranță; iar după B. A. Reardon – începutul unei culturi a păcii, este calitatea de bază a relațiilor sociale care refuză violența și constrîngerea. (2, 25) Competențele esențiale necesare pentru practicarea cu succes a acesteia sînt: a manifesta responsabilitate personală, a trata conflictele într-o manieră constructivă, a trăi armonios în condițiile diversității.

Toleranța constituie un fenomen complex, pluriaspectual, avînd la bază mai multe componente fundamentale (indici ai toleranței):

- componenta cognitivă (schimbarea reală a percepției, a înțelegerii, a gândirii întru realizarea principiilor toleranței);
- componenta emoțională (empatia);
- componenta comportamentală;
- componenta verbală.

Ca atitudine și comportament, toleranța se învață, se însușește pe bază de modele de la cea mai fragedă vîrstă, școala devenind laboratorul principal pentru practicarea/exersarea acesteia, dar și un agent de integrare socială și un centru cultural al comunității. (1, 4) Totuși, pedagogia toleranței nu este destinată doar școlii, ci întregii societăți. Alături de instituția de învățămînt, familia reprezintă un important agent al acțiunii pedagogice, care oferă primele modele de percepție, gîndire și acțiune și care, de fapt, formează temelia viitoarei personalități. Atitudinea tolerantă sau intolerantă a individului începe a se proiecta în familie. Privită prin prisma abordării personalității, toleranța interpersonală are ca sursă toleranța față de propria persoană. În acest context, nivelul de toleranță este în legătură directă cu nivelul de autoapreciere, autoacceptare și autorespect (forme de autoafectare a toleranței față de sine). Dar toate acestea depind de mediul familial în care se dezvoltă copilul, modul în care este acceptat și înțeles, sentimentele pe care le trăiește alături de cei dragi.

Astfel, educarea unui copil care înțelege și acceptă diversitatea, își cunoaște drepturile și libertățile, știe de timpuriu sensul noțiunilor *bine-rău*, *permis-interzis*, *cinstit-necinstit*, *tolerant-intolerant* etc. poate fi asigurată doar printr-un parteneriat viabil între școală și părinți, prin abordarea unei viziuni și strategii comune în vederea promovării valorilor moral-civice.

Pentru inițierea unui asemenea parteneriat, am realizat, în prima jumătate a anului școlar curent, un sondaj printre părinți, cu scopul identificării opiniilor și a viziunilor pe care le au aceștia privind conceptul de *toleranță și educație pentru toleranță în clasele primare*. Astfel, i-am rugat să explice cu cuvinte proprii noțiunea de *toleranță*. O parte dintre ei au enumerat următoarele sinonime: încredere, apreciere, admitere, indulgență, omenie, bunătate, sinceritate, ascultare, îngăduință, răbdare, bunăvoință, prietenie, înțelegere, respectarea opiniei altora, ajutor reciproc, cunoaștere, cedare. Alții au definit acest concept după cum urmează:

- respectare a libertății altuia, a modului său de gândire și de comportare;
- acceptare a părerii celui alt, chiar dacă este greșită;
- înțelegere reciprocă în orice situație;
- calitate personală care se manifestă prin îngăduință;
- atitudine prin care acceptăm diferențele dintre persoane;
- deschidere către promovarea libertății intelectuale, artistice, științifice, religioase; a binelui comun pentru crearea unei societăți sănătoase;
- toleranța nu este o concesie, ea este o atitudine activă, generală de recunoaștere a drepturilor universale.

Definind *intoleranța*, părinții au menționat că aceasta presupune: egoism și inacceptarea deciziilor luate de alte persoane; eliminare, discriminare; lipsă de educație, răbdare și respect; lipsă de bunăvoință, mărinimie, milă; agresivitate, impulsivitate, lipsă de înțelegere; situații de conflict gestionate cu impulsivitate.

Din răspunsurile oferite de participanții la sondaj, deducem că toleranță nu este un concept nou sau neclar pentru ei. Dimpotrivă, în majoritatea cazurilor, el este promovat în familie. Astfel, fiind întrebați dacă toleranța este o valoare importantă pentru familia lor, absolut toți părinții au răspuns afirmativ, aducând următoarele argumente:

- fără toleranță omul nu ar fi evoluat;
- toleranța te învață să nu fii egoist;
- toleranța ne face să înțelegem că ceea ce pentru noi este lipsit de importanță, pentru altul poate fi prioritar;
- am fost toleranți întotdeauna, cu toată lumea;
- toți oamenii (și cei mici și cei mari) sînt egali în drepturi;

- doar prin cultivarea toleranței din fragedă copilărie putem crește niște persoane pozitive;
- alături de celelalte valori, toleranța ocupă un loc important în educarea și modelarea caracterului copilului;
- pentru familia noastră, toleranța este o valoare importantă, ne străduim să facem lucruri bune și să dăm exemplu și celorlalți;
- doar prin răbdare și blîndețe poți crește o personalitate;
- toleranța este importantă, dar e necesar de a identifica limitele acesteia;
- copilul trebuie să știe de toleranță, să aibă o atitudine bună și egală față de cei din jur etc.

De asemenea, părinții-participanți la sondaj au prezentat și câteva modalități de promovare a toleranței în familie și de educare a copilului în acest spirit:

- prin respectarea libertății și a demnității membrilor familiei;
- prin educarea capacității de a avea răbdare unul față de altul, a capacității de a ierta greșelile altora;
- prin oferirea de modele de comportament tolerant;
- prin atitudine pozitivă față de deciziile tuturor membrilor familiei, indiferent de vîrstă;
- prin comunicare – discuții și explicații cu exemple la subiect (din filme, emisiuni TV);
- prin jocuri;
- prin educația creștin-ortodoxă etc.

Doar 40% din respondenți au menționat că lectura cărților este una dintre căile eficiente de cultivare a atitudinii și a comportamentului tolerant: citim cărți care promovează binele și bunul-simț, de ex., operele lui Spiridon Vangheli; poveștile *Cenușăreasa*, *Prinț și Cerșetor*, *Micul Muck*, *Rățușca cea urîtă* etc. Ceilalți părinți (60%) se bazează pe discuții, exemplificări reale sau ipotetice etc.

Conform opiniei respondenților, pentru promovarea toleranței în școală, nu este necesar să se organizeze activități special consacrate acestui fenomen. Ar fi suficiente activitățile școlare – formale și nonformale – care se desfășoară în instituție și în afara ei: lecții în cadrul cărora elevii să învețe să respecte atât drepturile și libertățile lor, cât și drepturile și libertățile altora; diferite concursuri între clase (o dată pe lună); montarea unor piese de teatru; discuții cu abordarea unor exemple din viață etc.

Majoritatea intervievaților (80%) au menționat că le-ar plăcea să se implice în orice gen de activitate de promovare a toleranței desfășurate în cadrul clasei (ore de dirigenție, ședințe cu părinții, excursii școlare etc). Totuși, 10 la sută au opinat că părinții trebuie să-și educe corespunzător copilul acasă și că nu ar vrea să se implice în activități școlare organizate în acest sens, iar alte 10% și-au exprimat dorința de a participa, dar au motivat lipsa

de implicare printr-un program foarte încărcat.

Astfel, sintetizând cele expuse mai sus, putem concluziona că pentru părinți conceptul de *toleranță* este unul cunoscut; că îl promovează în cadrul familiei în mod firesc, inclusiv prin comunicare asertivă cu copiii, prin discutarea unor situații de viață la subiect, prin oferirea unor modele de comportament tolerant. Totuși, considerăm de maximă importanță planificarea unor acțiuni comune ale clasei/școlii și familiei în vederea realizării educației pentru toleranță, cum ar fi:

- ședințe de informare pentru părinți vizavi de metodele de educare a copiilor în spiritul toleranței;
- organizarea de comun cu părinții a unor întâlniri ale elevilor cu specialiști și activiști în domeniul drepturilor omului; cu persoane cu dizabilități; cu reprezentanți ai asociațiilor persoanelor cu deficiențe, ai unor culte religioase, ai diferitelor minorități naționale;
- organizarea unor activități extracurriculare în cadrul cărora elevii să aibă oportunitatea de a

- afla lucruri noi despre alte culturi, alți oameni;
- inițierea unui club al promotorilor toleranței, în cadrul căruia să se prezinte cărți, cîntece, evenimente culturale, sărbători naționale și internaționale etc. la subiectul vizat;
- colaborarea cu revista școlii sau cu presa locală;
- sărbătorirea Zilei Internaționale a Toleranței printr-un eveniment la nivel de clasă;
- afișarea într-un loc vizibil din clasă a *Regulilor de aur ale toleranței*, elaborate împreună cu părinții și elevii etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Goraș-Postică, V. (coord.), *Educație pentru toleranță*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, 2005.
2. Reardon B. A., *Toleranța – calea spre pace*, Ed. ARC, 2004.
3. Schaub H.; Zenke, K.G., *Dicționar de pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 2001.
4. Revista *Didactica Pro...* nr. 4 (26), octombrie, 2004.



Angela CREȚU

educator-metodist, gr. did. I,
Liceul Teoretic Experimental Waldorf, mun. Chișinău

Jocul liber: o muncă serioasă a copiilor din Grădinița Waldorf

Rezumat: *Jocul liber trebuie privit ca o muncă serioasă a preșcolarilor, ca un mijloc prin care aceștia cunosc treptat lumea. Prin intermediul lui, copilul își satisface nevoia de mișcare, de acțiune, de autoexprimare, îmbogățindu-și permanent experiența de viață. În Grădinița Waldorf, prin jocul liber, dezvoltăm copiilor independența de acțiune, imaginația și creativitatea, le*

fortificăm voința, le perfecționăm competențele lingvistice și le educăm atitudini sănătoase.

Abstract: *Free play is serious work for children at kindergarten, it is a means through which a child gradually to know the world. By means of free play a child satisfies his/her need for movement, for permanent action, for self-expression and broadens his/her life experience. In Waldorf Kindergarten we form such basic abilities as independence, develop his/her capacities, enriches his/her imagination and creativity, fortifies his/her will, perfects language skills and educates healthy feelings.*

„Să le oferim copiilor posibilitatea de a se juca, de a învăța să se joace și de a învăța jucîndu-se.”

În pedagogia *Waldorf* în centrul atenției stă copilul, cu menirea și soarta sa în această lume. Copilul, o ființă individuală, are nevoie de afecțiune, de a fi însoțit și îndrumat atunci cînd pășește în lume, deoarece se naște nepuținios. El însă aduce cu sine două calități importante: *capacitatea de cunoaștere și marea putere a voinței*.

Grădinița *Waldorf* este locul unde copilul își trăiește viața din plin și – prin activități ca desenul, pictura, modelajul, jocul ritmic, euritmia, jocul de degete, basmul, teatrul de masă, activități gospodărești și meșteșugărești, jocul liber – își dezvoltă anumite abilități. Grație acestor activități, „colorate” în „nuanțe” ale jocului, micuților li se cultivă fantezia, creativitatea, voința, independența, limbajul, aceștia acumînd „experiență de viață”. Orice copil vrea și poate să se joace; mai mult decît atît, el are nevoie de așa ceva, pentru că jocul reprezintă „munca” ce îi aduce satisfacții.

În Grădinița *Waldorf* jocului liber i se acordă o atenție sporită, prin intermediul lui formându-se acea fundație pe care se clădește independența și caracterul. Acum este vârsta la care se învață acționînd, jocul constituind acel „teren” pe care copilul își demonstrează potențialul intelectual și afectiv. El dorește să facă ceea ce vede, iar jocul liber îi permite să expună ceea ce a văzut sau a trăit. Astfel, influențați de propriile impresii, copiii se adună liber și „își văd” împreună de joc. Sarcina noastră, a educatorilor, este de a le furniza subiecte, de a le pune la dispoziție jucăriile necesare, de a le oferi materiale adecvate, inclusiv din natură (fiindcă unul din rolurile jocului este acela de a adapta copiii la factorii externi, de a le crea stări sufletești prin contact cu fenomenele naturii). Jucăriile constituie un instrument de cunoaștere a lumii. Copiii din Grădinița *Waldorf* se cufundă în joc cu mult entuziasm și din motivul că nu prea sînt „deranjați” de prezența jucăriilor finite. Fantezia copilului este stimulată cel mai bine de obiecte care pot avea mai multe întrebunțări. Bunăoară, într-un joc, o bucată de lemn poate „avea rolul” unui vapor, iar în altul – al unui pește sau al unei mașini. Dar numai dacă micuțul face apel la imaginația sa, în caz contrar ea rămîne o simplă bucată de lemn. Acțiunea îi provoacă copilului multă bucurie, de aceea educatorii trebuie să-i ofere un cîmp larg de îndeletniciri, pentru a putea să acumuleze impresii, să învețe a-și îmbogăți practica prin repetiție ritmică, fără a fi deranjat de nimeni și nimic.

Prin joc îi dezvoltăm copilului și capacitatea de concentrare. Voința este percepută ca o primă manifestare de sine; el trăiește prin impunerea voinței. Avînd această experiență, voința copilului se orientează către mediul înconjurător, pe care încearcă să-l transforme și să-l conceapă cu ajutorul imaginației.

Datoria educatorului este de a-l ajuta pe fiecare copil să găsească „propriul joc”, locul său în joc, să se dede cu trup și suflet acestei activități; de a oferi exemple cu încredere, liniștit, îndeplinindu-și, în același timp, scopurile pedagogice. Nu mai puțin importantă este dispoziția cu care muncește (coase, împletește, repară) educatorul: el trebuie să fie deschis și creativ, deoarece un lucru făcut cu ardoare, cu mult gust atrage copiii. Micuții pot părăsi jocul pentru a se alătura ocupației educatorului și tot așa de liber, ușor, pot reveni la activitatea întreruptă. Educatorul trebuie să conștientizeze importanța creării condițiilor benefice pentru joc, a menținerii unei atmosfere psihologice pozitive în grupă. Anume astfel copilul primește impulsuri creative și pentru jocul său, ceea ce echivalează cu imbolduri noi de imitație.

Pentru jocul liber în Grădinița *Waldorf* se alocă, conform programului, 1,5-2 ore zilnic. De regulă, activitatea începe cu „un sfat” al copiilor. După ce se cristalizează o idee comună, ei se împart în grupuri și se lansează în joc. Pentru ei contează acțiunea, mișcarea și repetarea ei ritmică. Copilul poate să clădească pietricele sau castane,

să le împrăștie sau să le adune fără a urmări un scop sau un rezultat; în acest răstimp, el se află într-un proces de creație. Deși o astfel de înrolare constituie „o joacă”, el o trăiește intens, dedicîndu-i-se întru totul.

Un alt aspect specific Grădiniței *Waldorf* sînt grupele mixte. Compuse din copii de diferite vârste, acestea constituie un organism social viu, o familie mare și prietenoasă, în care cei mai mici imită creativ acțiunile celor mai mari.

În acest context, ne vom referi la fazele de dezvoltare a jocului la copii, pentru că, în primul rînd, ele sînt caracteristice și reprezentative și, în al doilea rînd, activitatea ludică în grădiniță este de primă importanță. Vom examina trei etape de vîrstă: pînă la 3 ani, 3-5 ani și 5-7 ani. În primii trei ani, copilul „se înarmează” cu însușiri care îi determină modul de viață: pînă la un an el învață să meargă, în cel de-al doilea an – să vorbească, în cel de-al treilea an conștientizează anumite lucruri. La un loc, aceste capacități îi permit omului să se recunoască pe sine însuși, să recunoască lumea și să acționeze în ea. Evenimentul central al etapei respective are loc la vîrsta de 3 ani, cînd copilul rostește tot mai des cuvîntul „eu”. Tot acum intervine perioada crizei, „nu” și „eu vreau” dominînd în vocabularul micuțului și conturîndu-i comportamentul. Prin încăpățînarea de care dă dovadă acesta încearcă să-și afle hotarele și să se delimiteze de lume. El „se trezește”, „se regăsește pe sine” și vrea să știe ce loc i-a fost destinat. În primii trei ani de viață, copilul practic nu se joacă, pentru că învățarea mersului, a vorbirii și a gîndirii necesită efort și timp. Însă începînd să se deplaseze, el devine cercetaș și studiază totul în jurul său: atinge, bate, mișcă, împinge, roade, controlează conținutul dulapurilor la care ajunge etc. Puțin mai tîrziu, începe să-l intereseze ce fac oamenii din jur și dorește să participe la acțiunile lor. Atunci cînd mama pășește, pășește și el; cînd mama deretică prin casă, mișcă și el peria dintr-o parte în alta. Începînd cu vîrsta de trei ani, este „pusă în circuit” o nouă și uimitoare capacitate – fantezia: basmaua devine o păpușă cu noduri, scoica – o farfurie, bucățica de coajă – o corăbioară, acoperișul unei casei, o vioară etc. Imaginația copilului poate transforma completamente un obiect. Aceasta presupune o treaptă internă superioară de activitate și mișcare; jocul nu se desfășoară într-o scurgere lentă și cursivă, ci trăiește o veșnică transformare. S-ar părea că micuțul sare de la o ocupație la alta, în realitate însă el este absorbit clipă de clipă doar de activitatea sa. Dacă jocul liber durează o oră sau o oră și jumătate, atunci copilul de 4 ani poate trece prin zece situații de joc diferite. Nu este vorba de neorganizare sau de lipsă de concentrare: de fapt, toată atenția îi este focusată asupra jocului și anume el devine „spațiul său de locuit”.

„Joaca” în adevăratul sens al cuvîntului se impune la vîrsta de 3-5 ani. Deși este intensivă, rapidă, legată de mișcarea internă și luminată de puterile fanteziei, aceasta

oricum e „absolvită” de grijile unui rezultat concret.

Aproape de vârsta de 5 ani, jocul copilului se schimbă esențial. Dacă anterior imboldul spre joc venea din afară, din partea unui obiect, acum acesta vine din interior. Copilul se străduiește să materializeze imaginile și reprezentările pe care le are în fapte. El cunoaște bine toate obiectele de joacă din grupă și se folosește de ele cu îndemânare. Acum, avînd totul „planificat”, el își alege cu ușurință „instrumentele” necesare. De exemplu: copilul își propune să construiască o casă – el știe că va uni cele două vitrine, din două scînduri va înjgheba un acoperiș, iar basmalele întinse pe suporturi vor servi drept pereți. La vârsta dată, copiii pot crea construcții complicate, alcătuite din cîteva părți, fiecare avînd destinația sa și o compoziție deosebită. Alt exemplu poate fi jocul „de-a trenuțul”: copiii prevăd lucrurile în cele mai mici detalii, improvizînd o locomotivă și un vagon de dormit (înzestrat cu perne, plapume), un vagon cu scaune, cabină cu grup sanitar, cabina mașinistului (dotată cu manivelă, claxon), pasageri cu geți și geamantane (odată ajunși în vagon, aceștia sînt serviți cu ceai). Toate aceste momente sînt bine gîndite, nu numai de dragul „construcției”, dar și pentru ca atmosfera creată să fie trăită cît mai real.

La vârsta respectivă se schimbă și stilul social al jocului: copiii formează grupuri nu prea mari în care sînt incluși și cei mici, cărora li se delegă atribuții speciale. Jocul preșcolarilor mari durează mai mult și are un scop. De exemplu, construcției trenuțului ei îi pot consacra o jumătate de oră, pentru a pune la punct toate detaliile și a dedica timpul rămas jocului propriu-zis. Dacă azi copiii nu s-au săturat de acest joc, a două zi ei vor construi un nou trenuț și vor continua activitatea cu secvența de bază chiar mai multe zile. Se schimbă și atitudinea față de materialele de joc. Dacă înainte punctul de pornire era o bucătică de lemn, acum copilul caută materialele necesare. Cei mari reproduc destul de reușit procesul construirii unei clădiri. De exemplu, macaraua – anterior această jucărie nu îi inspira pentru o activitate de cunoaștere atît de profundă și creativă, ceea ce dovedește că pe la 7 ani ei „au idee” despre jocul de roluri și știu cum să le împartă între participanți. Acum intră în scenă o nouă calitate, care este importantă pentru vârsta școlară – formarea de reprezentări, adică apariția unui spațiu interior în care se conturează imagini lăuntrice, reieșite din propria activitate, nu numai din imitarea mediului exterior.

Într-o epocă în care munca în gospodărie este îndeplinită predominant de aparate de uz casnic, le oferim preșcolarilor posibilitatea de a exersa anumite procese (spălatul, călcatul, cusutul ș.a). Deprinderile pe care le capătă copilul în joc, imitînd ocupațiile celor din jur (pregătirea bucatelor, îngrijirea și tratarea unui copil, vînzarea produselor ș.a), îi vor fi de folos în viață. Oricît de simple ar părea aceste încercări, ele au consecințe pe termen lung: în primul rînd, dacă cineva poate să înțeleagă lucrurile simple, mai tîrziu

va reuși să pătrundă și lucrurile complicate; în al doilea rînd, executînd o activitate respectînd succesiunea logică a etapelor, aceasta poate fi percepută mult mai autentic. Inteligența copilului poate fi stimulată prin demersuri logice, gîndite corespunzător momentului dezvoltării sale, deci prin acțiuni practice. De exemplu, înainte de a începe o activitate, educatoarea își va pregăti locul de muncă – operație pe care o va repeta și în final. Mulți copii i se vor alătura, dorind să colaboreze cu ea, însușind prin imitație desfășurarea procesului: astfel fiind stimulați să facă ei înșiși ceva, fie să se joace, fie să ajute.

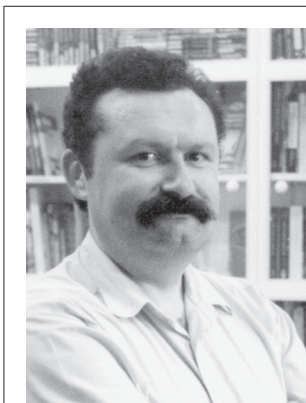
În urma unei cercetări privind relația dintre jocul creativ al preșcolarilor și comportamentul lor ulterior, Sarah Smilansky (SUA) a constatat că acesta contribuie la dezvoltarea capacităților cognitive necesare în școală, că acei copii care „au știut” cum să se joace în grădiniță, manifestă mai pregnant dorința de a învăța, empatie și abilități sociale.

În concluzie, pot afirma că în Grădinița *Waldorf* copiii învață, pe de o parte, a-și activa și dezvolta voința, iar pe de alta, a se încadra în societate. Noi încercăm să le oferim posibilitatea de a-și satisface nevoia firească de mișcare, de a-și da frîu liber imaginației, de a se cufunda în joc, de a-și pune în aplicare ideile, precum și de a fi activi, formînd, astfel, baza competențelor necesare în viața de adult.

Fiecare om în cursul vieții sale parcurge anumite trepte de dezvoltare în perioade strict delimitate. Dacă acești pași sînt făcuți fie prea timpuriu, fie prea tîrziu, persoana va trebui să suporte consecințele de rigoare. De aceea, îndemn părinții să îi lase pe copii să se joace liber cît mai mult, deoarece jocul liber este un proces care influențează decisiv formarea personalității copilului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Knipping, U., *Pedagogia Waldorf în grădiniță*, Ed. Triade, Cluj-Napoca, 1999.
2. Carlgren, F., *Educație pentru libertate*, Ed. Triade, Cluj-Napoca, 1998.
3. Lievegoed, B., *Fazele de evoluție ale copilului*, Ed. Triade, Cluj-Napoca, 2001.
4. *Pedagogia Waldorf. Catalogul expoziției celei de a 44-a sesiuni a Conferinței Internaționale pentru Educație*, UNESCO, Geneva.
5. Березка: *Методическое руководство для Вальдорфского детского сада*, Наука, М., 2001.
6. Steiner, R., *Educația copilului din punctul de vedere al științei spirituale*, Ed. Triade, Cluj-Napoca, 1994.
7. *Programa activităților educative în grădinița Waldorf*, Chișinău, 2001.
8. Загвозкин, В., *Вальдорфский детский садик*, С.П.Б. Москва, 2005.
9. Грюнелиус, Э. М., *Вальдорфский детский сад*, МПИ, Москва, 1992.



Valeriu GORINCIOI

director, gr. manag. super., gr. did. super.,
Liceul Teoretic Mihail Sadoveanu, or. Călărași

„Educația nu este o pregătire pentru viață, educația este însăși viața.”

(John Dewey)

În secolul al XXI-lea, adulții, ca și copiii (viitorii adulți), ar trebui să poată face față schimbărilor constante de orice ordin (social, economic, educațional, civic și, de ce nu, politic). Lumea noastră, aflată în continuă modificare, supusă celor mai diverse, rapide și neașteptate provocări, determină o mare parte a populației să se adapteze operativ la medii de muncă inedite și inovatoare, care necesită formare și dezvoltare de noi competențe și atitudini. În acest context, în multe țări europene, și nu numai, procesul educațional a fost axat pe pregătirea tuturor indivizilor de a fi elevi pe tot parcursul vieții (*educație permanentă*), ajutându-i la dezvoltarea abilităților de învățare cât de timpuriu posibil, începând cu grădinița și școala primară.

CreMoLe (Create. Motivate. Learn! – Creează. Motivează. Învăță!) (www.cremole.eu) este un proiect internațional ce presupune un parteneriat amplu între instituțiile specializate din Europa de Vest, Est și Centrală, avînd drept scop identificarea factorilor-cheie (metodologia) de motivare pentru studiu a unei game cât mai variate de cursanți adulți. În cadrul proiectului dat, organizații de profil din câteva țări europene (România, Italia, Germania, Slovacia, Cehia, Lituania, Letonia, Estonia etc.) au efectuat mai multe cercetări și, bazîndu-se pe bunele practici, pe strategiile (și tehnicile) inovatoare aplicate într-un „spațiu” constructivist de învățare, au dezvoltat abordări și modele eficiente pentru educarea adulților.

Grație colegului Sergiu Lîsenco, care a propus candidatura subsemnatului din partea Programului LSDGC din Moldova, și a colegelor Ariana-Stanca Văcărețu și Maria Kovacs (Consortiul Internațional Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice, România, www.rwctic.org), am avut fericita ocazie să particip la atelierul de lucru *Practici inovatoare pentru motivarea învățării*

Practici inovatoare pentru motivarea învățării adulților

Rezumat: Informația propusă, constituind o experiență avansată în domeniu, îi va familiariza pe formatori și manageri școlari cu strategii de gîndire creativă și critică, utilizate într-o varietate de contexte de învățare pentru adulți.

Abstract: The proposed information, what is an advanced experience in the field, will enable trainers, school managers to get acquainted with the creative and critical thinking strategies, using them in a variety of adult learning contexts.

adulților (Innovative Practices Motivating Adult Learners), organizat, în perioada 21-25 august 2011, în cadrul proiectului *CreMoLe* și găzduit de Orava ADE, Bratislava. Principalele obiective ale reuniunii au fost: 1. diseminarea practicilor inovatoare (IP) printre trainerii care se ocupă de instruirea adulților; 2. pregătirea structurii și a schiței ghidului *Modalități inovatoare de motivare a adulților pentru învățare (Innovative ways for motivating adults for learning)*.

Agenda propusă a fost una consistentă și captivantă, deoarece formatorii specializați în educarea adulților s-au regăsit ei înșiși pe post de educabili. Echipele țărilor participante au venit cu ample prezentări ale celor mai bune practici și, totodată, lucru deosebit de prețios, cu propuneri de îmbunătățire a acestora din perspectiva propriilor experiențe.

După eveniment, echipa proiectului a elaborat un ghid foarte util pentru formatorii din domeniu din toată lumea, care poate fi descărcat gratuit din Internet (www.cremole.eu), și în limba română. Acesta a inclus următorii factori sau condiții de motivare ca puncte esențiale ale strategiilor, metodelor și activităților de învățare inovatoare prezentate, fiecare subsumabil cel puțin unuia dintre pilonii teoriei autodeterminării: autodirijarea (autonomie); împărtășirea responsabilității pentru organizarea învățării (autonomie și relaționare); angajare activă în învățare (relaționare, competență/performanță); aplicabilitate imediată a celor învățate (competență/performanță); recunoașterea realizărilor cursantului (competență/performanță, relaționare); mediu afectiv de sprijin pentru individ (relaționare).

Strategiile inovatoare pe care le propune ghidul sînt menite să sprijine dezvoltarea profesională și personală, sînt transferabile și ajustabile la contexte noi, diferite de cele în care au fost testate. Aspectul lor inedit rezidă în cel puțin una din următoarele dimensiuni: 1) utilizarea unei noi activități de învățare cu un grup (sau o categorie) de cursanți care nu au participat anterior la o astfel de activitate; 2) utilizarea unei activități de învățare care are câteva elemente noi (un nou set de materiale sau fișe de lucru, o altă formă de prezentare a unor conținuturi noi,

o modalitate nouă de grupare a cursanților, secvențiere diferită a unor etape de realizare a unei activități, focalizare diferită pe unele comportamente vizate de curs etc.). Majoritatea strategiilor prezentate constituie o combinație a celor două aspecte menționate.

Denumirea strategiei inovatoare	Dimensiunea inovării
Abordare biografică	Se aplică în scopul implicării active a cursanților din grupuri marginalizate, pentru a spori nivelul de conștientizare și de exprimare a propriei culturi
Cafenea on-line în învățarea limbilor străine	Mijloace/medii noi de exersare a comunicării într-o limbă străină, într-o manieră structurată
Harta comunității	Un nou scop urmărit (evaluare) prin utilizarea unei metode cunoscute din domeniul dezvoltării comunitare
Intrare în cadru	O nouă abordare în folosirea unor materiale de învățare
Lectura cu predicții	Un profil nou al grupului de cursanți – părinți care vor aplica strategia de lectură cu copiii lor
Abilități de bază pentru discuții de grup	Un instrument nou pentru învățare metacognitivă
Filmul ca instrument de motivare	O nouă abordare a folosirii filmului în învățare (vizionarea cu opriri pentru verificarea înțelegerii și anticipare)
Beneficii și costuri	O nouă modalitate de analiză.
Implicare activă în învățarea modului <i>Protecția muncii</i>	Grup nou de cursanți într-un mediu de învățare dificil, în care se folosesc strategii de învățare prin cooperare

Sperăm că această prezentare succintă îi va impulsiona pe educatori, formatori, manageri școlari, diriginți să ia cunoștință de strategiile de gândire creativă și critică incluse în ghid și să le aplice într-o varietate de contexte de învățare pentru adulți. Recomandările propuse vor contribui la o asimilare mai rapidă a informațiilor, precum și la sporirea motivației adulților pentru învățare pe tot parcursul vieții. Întrucât printre ei se numără și cadrele didactice, invoc, în acest context, un citat al marelui pedagog rus K. D. Ușinski: „Profesorul îi învață cu succes pe alții atâta timp cât învață el însuși”. Conducându-se de principiile acestui ghid, persoanele interesate își vor îmbunătăți cu siguranță competențele de învățare.



Completarea fondului de carte al Bibliotecii

Centrului Educațional PRO DIDACTICA

Recent, fondul Bibliotecii Centrului Educațional PRO DIDACTICA a fost completat cu un nou lot de carte. Cele 30 de titluri (monografii, dicționare, tratate) cuprind mai multe domenii: pedagogie, management organizațional, etică, cercetare în științele sociumane etc.

Vă reamintim că Biblioteca Centrului Educațional PRO DIDACTICA oferă beneficiarilor:

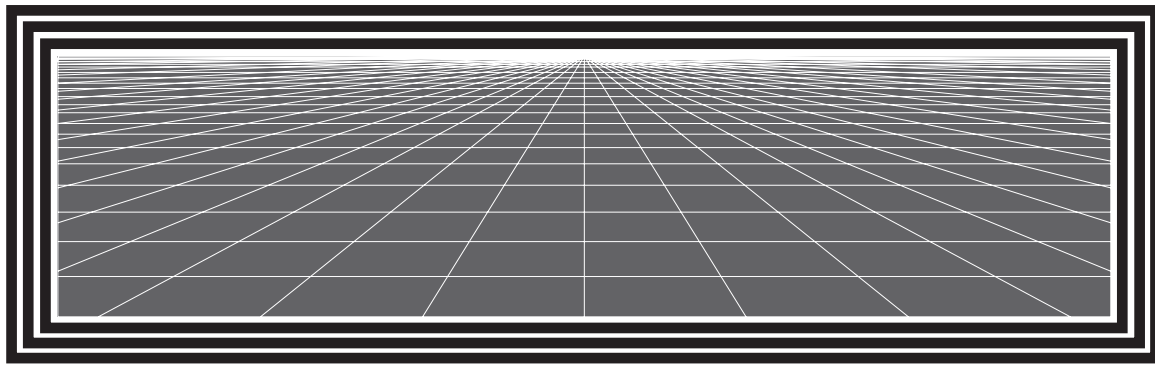
- pentru lectură – cărți din domeniile pedagogie, psihologie, sociologie etc. (enciclopedii, dicționare, monografii) în limbile română, rusă, engleză, franceză; întreaga colecție a revistei *DIDACTICA PRO...* (2000-1011), colecția revistei *Tribuna învățământului* și a săptămânalului *Făclia*, a revistelor *Управление школой* și *Школьный психолог*;
- spre vânzare – un set de cărți editate sub egida C.E. PRO DIDACTICA din seriile *AICI ȘI ACUM*, *AUXILIA* (studii, suporturi de curs, ghiduri – pentru toate treptele de învățământ – cuprinzând subiecte actuale: dezvoltarea de competențe, strategii didactice interactive etc.).

Cititorii pot face copii ale materialelor, împrumuta cărți/reviste la domiciliu și perfecta abonamente lunare/anuale contra plată.

Programul de lucru al bibliotecii este de luni pînă vineri, de la 10.00 la 17.00.

Detalii Vă putem oferi la tel.: 542556, 542977, 541994.

Persoana de contact: Dan BOGDEA



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

prof. univ. dr., Universitatea din București

Didactici particulare

Rezumat: Realitatea pedagogică pe care o reprezintă didacticile particulare este exprimată prin mai mulți termeni. Mai des utilizați sînt termenii de metodică și de didactică aplicată. Convențional este propusă formula de didactica disciplinei de învățămînt. În sistemul științelor educației, didactica disciplinei de învățămînt este o știință pedagogică particulară și aplicată, subordonată didacticii generale. Implică o metodologie de tip interdisciplinar, bazată pe interacțiunea dintre didactica generală și epistemologia disciplinei de învățămînt (matematică, istorie etc.). Evoluează în raport de două modele: 1) didactica aplicată, construită ca

un caz particular al didacticii generale; 2) didactica științei, construită în raport de specificul epistemologic și psihologic al cunoștințelor disciplinei de învățămînt. Perspectiva paradigmei curriculumului impune elaborarea unui model integrator care valorifică global și deschis resursele pedagogice ale didacticii aplicate și ale didacticii științei.

Abstract: We can identify the pedagogical reality represented by the "particular didactics" by several notions. Most frequently, we use methodical and applied didactic notions. Conventionally, we propose the name of teaching subject didactics. In the education science system, teaching subject didactics is a particular and applied pedagogical science, subordinated to general didactics. It entails an interdisciplinary methodology, based on the interaction between general didactics and the epistemology of the teaching subject (mathematics, history etc.). Its evolution is in relation with two models: 1) applied didactics, set as a special case within the general didactics; 2) didactics of science, built according to the epistemological and psychological characteristics of knowledge pertaining to the teaching subject. The perspective of the model of the curriculum requires the development of an integrating model that globally and overtly evinces the pedagogical resources of applied didactics and of the didactics of science.

Problema propusă dezbaterii sub genericul *Didactici particulare* solicită clarificarea următoarelor aspecte: 1) terminologia utilizată; 2) definirea conceptului pedagogic implicat; 3) poziționarea în cadrul științelor educației; 4) prezentarea unor modele de abordare; 5) elaborarea unui model al didacticii particulare din perspectiva paradigmei curriculumului.

1) **Terminologia** adoptată în legătură cu „didacticile particulare” este promovată în raport de evoluțiile istorice și axiomatiche înregistrate în domeniul teoriei și al practicii instruirii. Pot fi consemnate mai multe formule: *didactica specialității, didactica disciplinei de învățămînt, didactica materiei școlare/universitare, didactica aplicată; metodică predării, metodică activității de instruire*. Iar aceste formule pot fi grupate la două niveluri de referință.

Primul nivel de referință include zona *didacticii aplicate*. Are în vedere aplicarea *didacticii generale* la diferite sisteme de referință: *specialitățile/specializările școlare/universitare), disciplinele de învățămînt sau materiile școlare/universitare, dar și treptele școlare/universitare*. Ca exemplu putem identifica *didactica aplicată* la nivelul *matematicii în învățămîntul primar, secundar* etc. În formulă concisă vizează *didactica matematicii în învățămîntul primar* etc. În variantă operaționalizată apare *didactica instruirii prin matematică în învățămîntul primar* etc. În perspectiva paradigmei curriculumului putem avansa formula de *didactica activității de predare-învățare-evaluare a matematicii în învățămîntul primar* etc.

Cel de-al doilea nivel de referință include zona *metodicilor*, formulă relativ echivalentă cu cea a *didac-*

ticilor aplicate. Este lansată și utilizată predominant în literatura de specialitate din Germania, cu influențe în țările din Centrul și Estul Europei pînă în anii 1980. Are un sens larg, amintit deja, care poate fi descris operațional prin expresia „*metodica instruirii*” la *disciplina matematică în învățămîntul primar* etc. Are și un sens restrictiv, menținut prin tradiție sub formule precum cele de „*metodica predării matematicii*” (în învățămîntul primar, gimnazial etc.) etc. Formula restrictivă este inclusă deja în titlu, care vizează doar acțiunea de *predare* în cadrul activității de instruire, cu accente orientate prioritar asupra *normelor și metodelor didactice*. În perspectiva paradigmei *curriculumului* putem avansa formula de *metodica activității de instruire prin matematică în învățămîntul gimnazial* etc. sau de *metodica predării-învățării-evaluării matematicii în învățămîntul gimnazial* etc.

Termenii utilizați, evocați anterior, pot fi completați de formula avansată în acest număr de *Didactica Pro...* sub genericul de **didactici particulare**. Gradul de rigurozitate este exersat în mod programatic la nivelul raporturilor logice și pedagogice anticipate între oricare dintre formulele posibile de „*didactici particulare*” și *didactica generală/teoria generală a instruirii* în calitate de știință fundamentală a educației (alături de *teoria generală a educației/fundamentele pedagogiei* și de *teoria generală a curriculumului*).

2) Definirea conceptului pedagogic de didactici particulare implică asumarea unui punct de vedere unitar, integrator, situat dincolo de formulele și expresiile difuzate la nivelul teoriei și al practicii instruirii. În mod convențional, vom avea în vedere realitatea pedagogică delimitată și definită prin *didactica disciplinei de învățămînt*, ca tip reprezentativ de *didactică particulară*. În sens generic, pluralist, vom prelua formula de *didactici particulare*.

Didactica disciplinei de învățămînt este știința educației cu caracter particular și aplicativ care abordează pedagogic cunoștințele științifice/de specialitate din domeniul de referință în vederea proiectării și realizării optime a activității de instruire în context determinat (treaptă de învățămînt, școală, clasă de elevi, forme de organizare etc.).

Este *știința pedagogică aplicativă* care abordează instruirea la nivel particular din perspectiva obiectivelor, conținuturilor și metodologiei de *predare-învățare-evaluare* specifice unei trepte și discipline de învățămînt.

Are ca *obiect de studiu specific* activitatea de educație/instruire realizată prin intermediul unei discipline în contextul unei trepte de învățămînt.

Are o *metodologie de cercetare specifică* de tip *interdisciplinar* situată la nivelul relațiilor dintre domeniul *didacticii aplicate* și cel al *epistemologiei* aflate la baza materiei școlare/universitare de referință, relații valori-

ficate în funcție de particularitățile de vîrstă psihologică ale elevilor proprii trepte de învățămînt respective.

Are o *normativitate specifică* promovată la nivelul raporturilor dintre *principiile generale* de proiectare și realizare a activității de instruire și *particularitățile* disciplinei și trepte de învățămînt.

Didacticele aplicate evoluează continuu în contextul afirmării paradigmei *curriculumului* în cea de-a doua jumătate a secolului XX, pe fondul acumulărilor și al dezvoltărilor conceptuale și metodologice înregistrate în cadrul *teoriei generale a instruirii (didacticii generale)*.

Anii 1950-1970 consemnează:

- a) afirmarea „*metodicii*” sau „*didacticii disciplinei de învățămînt*” ca „disciplină componentă a sistemului științelor pedagogice”;
- b) extinderea obiectului de studiu de la principii, conținuturi și metode la „întreg procesul instructiv-educativ”;
- c) fundamentarea pedagogică realizată la nivelul *didacticii generale*;
- d) operaționalizarea realizată la nivelul raporturilor dintre *didactica generală* și *didactica disciplinei de învățămînt*, devenită *didactică specială* sau *didactică particulară* (*Dicționar de pedagogie*, EDP., București, 1979).

În anii 1970-1980, *didactica disciplinei de învățămînt* evoluează prin:

- a) valorificarea resurselor metodologice ale *didacticii generale*, aplicate specific la nivelul fiecărei discipline și trepte școlare;
- b) abordarea *interdisciplinară* a obiectului de studiu *specific*, educația/instruirea realizată printr-o anumită disciplină de învățămînt, în raport de particularitățile psihologice ale elevilor în contextul fiecărei trepte de învățămînt;
- c) promovarea unei *metodologii de cercetare* orientată spre probleme speciale: tehnologia instruirii, evaluarea, perfecționarea cadrelor didactice, proiectarea curriculară.

La nivelul anilor 1990, *didactica aplicată* este dezvoltată ca un capitol distinct în contextul *teoriei generale a curriculumului* (Viviane de Landsheere, *L'education et la formation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992, p.191-194). În această perspectivă, *didactica aplicată* implică:

- a) elaborarea unei metodologii speciale de *predare-învățare-evaluare* subordonată *didacticii generale* considerată o *metodologie generală* (respectiv o teorie a educației aplicată la instruire);
- b) orientarea bilaterală „asupra elevului ce învață și asupra interacțiunilor cu disciplina” școlară de referință;
- c) centrarea pe resursele elevului (psihologice – cog-

nitive și noncognitive, sociale, școlare, comunitare) poziționate prioritar în raport cu structurile didactice generale (obiective – conținuturi – metode – evaluare; forme de organizare);

- d) valorificarea activității la nivelul interdependenței permanente dintre acțiunile de *predare – învățare – evaluare*;
- e) îmbinarea *cercetării fundamentale* (angajată la nivelul *didacticii generale*) cu *cercetarea experimentală* (condiționată de problemele concrete ale fiecărei discipline școlare în context spațial și temporal determinat).

Evoluțiile înregistrate după anii 1990 confirmă importanța *didacticii aplicate* la nivel de model angajat în rezolvarea unor probleme speciale: eșecul școlar, operaționalizare a obiectivelor, instruirea asistată de calculator, evaluarea formativă, abordarea cognitivă și metacognitivă a învățării, valorificarea teoriilor psihologice ale învățării ca „modele de instruire”. În paralel este promovat „modelul *didacticii științei*” care valorifică resursele *constructivismului genetic* și *sociocultural*, pe o zonă apropiată de cercetarea fundamentală susținută de concepte precum *transpunere didactică*, *matrice disciplinară*, *contract didactic*, *cîmp conceptual*, *tramă conceptuală* (vezi G. et J.Pastiaux, *Precis de pedagogie*, Nathan, Paris, 1997).

3) Poziționarea în cadrul științelor educației permite înțelegerea statutului epistemic al *didacticilor particulare* dintr-o dublă perspectivă: a) a *obiectului de studiu specific*; b) a *metodologiei de cercetare specifică*, utilizată predominant (vezi Sorin Cristea, *Fundamentele pedagogiei*, Ed. Polirom, Iași, 2010).

Din perspectiva *obiectului de studiu specific*, *didacticele particulare* fac parte din categoria *științelor educației aplicate*. Ele sînt subordonate unei științe pedagogice fundamentale, *didactica generală/teoria generală a instruirii*. La acest nivel *didacticele particulare* pot fi definite ca *didactici aplicate*. Evoluția lor este determinată de paradigma *curriculumului* care impune o anumită axiomatică la nivelul *teoriei generale a educației* (implicit și al *teoriei generale a instruirii*), dar și la nivelul *proiectării pedagogice* (de tip *curricular*).

La nivelul *teoriei generale a educației/instruirii*, axiomatica impusă de paradigma *curriculumului* consolidează *statutul epistemic al didacticii aplicate* fixat prin:

- a) abordarea psihosocială a educației/instruirii realizată prin obiectul de studiu, într-o anumită treaptă de învățămînt;
- b) *dimensiunea obiectivă* asigurată la nivelul *funcției generale de formare-dezvoltare a personalității elevului prin valorificarea tuturor resurselor pozitive ale disciplinei de învățămînt* prin corelația permanentă asigurată între profesorul

de specialitate și clasa de elevi;

- c) dimensiunea *subiectivă*, asigurată prin *obiectivele specifice* disciplinei și treptei de învățămînt respective, incluse în programa școlară *curriculară*, care trebuie operaționalizate de profesor la fiecare activitate concretă;
- d) *conținuturile generale predominante*, specifice disciplinei de învățămînt, deschise și spre celelalte conținuturi generale, valorificînd resursele tuturor *formelor generale de instruire* (*formală, nonformală, informală*);
- e) *dimensiunea contextuală*, concentrată la nivelul *activităților* și a *situațiilor de instruire*.

La nivelul *proiectării pedagogice de tip curricular*, *axiomatica* impusă de paradigma *curriculumului* consolidează *statutul epistemic al didacticii aplicate* fixat prin *princiipiile generale*, adaptabile la specificul fiecărei discipline și trepte de învățămînt: a) centrarea pe obiective, construite la nivelul unității dintre cerințele *psihice* (capacități, competențe) și cerințele *societății/conținuturi validate social*); b) asigurarea corespondenței pedagogice dintre componentele proiectului *curricular* (obiective–conținuturi de bază–metode–evaluare–context de realizare; c) individualizarea/diferențierea instruirii în orice context de organizare (frontală, grupală, individuală); d) integrarea deplină a *evaluării continue/formativă*, în structura proiectului *curricular* cu funcție de *reglare-autoreglare permanentă a activității de referință*.

Din perspectiva *metodologiei de cercetare specifice*, promovată predominant, *didacticele particulare* fac parte din categoria *științelor educației dezvoltate interdisciplinar*. La acest nivel, *didacticele particulare* pot fi definite ca *didactici ale științei* condiționate de interacțiunile existente între zona *didacticii generale–didacticii aplicate–epistemologiei disciplinei de învățămînt* (matematică, istorie etc.) – *psihologiei educației* (celui ce învață la nivelul treptei de învățămînt) – *sociologiei educației* (mediului educațional/organizație școlară, clasă de elevi, comunitate locală etc.).

4) Modelele de abordare ale didacticilor particulare pot fi identificate în funcție de cele două criterii de analiză prezentate anterior. Avem în vedere criteriul raportării *didacticii particulare* la: a) *obiectul de studiu specific* – care conduce la *modelul didacticii aplicate*; b) *metodologia de cercetare specifică*, utilizată predominant – care generează modelul *didacticii științei*.

Modelul didacticii aplicate are ca obiect de cercetare specifică *activitatea de instruire* realizată de o disciplină în contextul unui demers organizat în cadrul unei anumite trepte de învățămînt. Ca *știință pedagogică aplicată* este construită ca un caz particular al *didacticii generale*, valorificînd structura de funcționare a acesteia în contextul propriu disciplinei și treptei de învățămînt de referință.

Acest model, valorificat și în varianta clasică a *metodicilor*, are în vedere: a) *structura de bază a instruirii*, inițiată și construită permanent la nivelul corelației dintre profesorul de specialitate și clasa de elevi în contextul activităților concrete (de tip *formal*, dar și *nonformal*) la disciplina de învățământ și în treapta de învățământ de referință; b) *structura de organizare a instruirii* în contextul disciplinei și treptei de învățământ, realizată prin îmbinarea specifică a instruirii frontale – pe grupe – individuală în cadrul unor activități concrete (lecții, activități de laborator etc.); c) *structura de planificare* concepută *curricular* (prioritatea obiectivelor specifice treptei și disciplinei de învățământ care determină *conținuturile de bază, metodele și evaluarea, în corespondență pedagogică perfectibilă în raport de context*); d) *structura de realizare a activității de instruire* la nivelul interdependenței dintre acțiunile de *predare-învățare-evaluare*, dezvoltată permanent în *context deschis*.

Dimensiunea practică a modelului este asigurată la nivelul îndrumărilor oferite profesorului de specialitate pentru operaționalizarea obiectivelor pe grupuri de activități concrete (*unități de instruire*) și pe activități concrete (lecții etc.). Este valorificată în proiectarea lecțiilor la nivel de: a) *organizare curriculară a resurselor pedagogice*; b) *planificare curriculară a activității de referință*; c) *realizare-dezvoltare curriculară a planificării în context pedagogic și social deschis*.

Modelul didacticii științei oferă un cadru mai larg față de limitele pedagogiei școlare, dar și mai profund, la nivelul unui punct de vedere *intern*, diferit de cel *extern*, tipic *didacticii aplicate*. În consecință promovează *decizii curriculare specifice*, generate de structura de funcționare *internă* a conținuturilor științei, aflate la baza conținuturilor pedagogice mediate epistemologic și psihologic (vezi *Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*, 2-eme edition, Nathan, Paris, 1999, p.280).

Modelul didacticii științei urmărește „depășirea limitelor modelului didacticii aplicate („didacticii de origine”) prin introducerea unor noi concepte ce oferă o nouă grilă de lectură a corelației dintre *didactica generală – didactica aplicată*” (Costică Lupu, *Paradigma psihopedagogică a didacticii disciplinei școlare*, EDP RA., București, 2008, p.149).

În construcția noului model al *didacticelor particulare*, intitulat „*modelul didacticii științei*”, sînt utilizate mai multe concepte-cadru: a) *obstacol cognitiv*; b) *transpunere didactică*; c) *tramă conceptuală*; d) *cîmp conceptual*; e) *observare a învățării conceptuale*; f) *ingenierie didactică* ((Viviane de Landsheere, *L'education et la formation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992, p.196-204).

Obstacolul cognitiv constituie un anumit „dezechilibru epistemologic” valorificat în *didactica științei* prin

centrarea instruirii asupra conținutului învățării. Rolul profesorului este de a sesiza, uneori chiar de a crea, tipurile de *obstacol cognitiv*, care pot facilita învățarea eficientă: a) obstacolele cognitive *obiective*, care țin de natura conținutului științific al programei școlare; b) obstacole cognitive *subiective*, care depind de stadiul în care se află elevul la nivelul învățării prin *receptare și descoperire*, prin *asimilare, acomodare și adaptare*, la diferite niveluri de *interiorizare (cognitivă, dar și noncognitivă)*.

Transpunerea didactică reprezintă operația realizată de profesor în acțiunea de construcție a *mesajului pedagogic* prin „*trezirea unei cunoștințe de la stadiul de cunoștință de referință (științifică) spre cel de cunoștință care trebuie învățată*” (la nivel de cunoștință *pedagogică*).

Atingerea stadiului de *cunoștință cu valoare pedagogică* presupune: a) selectarea anumitor cunoștințe științifice – cele de bază, cu stabilitate epistemologică și aplicabilitate metodologică extinsă; b) prelucrarea acestora în procesul de comunicare a *mesajului pedagogic* în vederea prezentării lor într-o formă optimă (*acțională, iconică, verbală* – vezi teoria lui J.S. Bruner), în raport de context (vîrsta psihologică a elevilor; disciplina și treapta de învățământ, stadiul învățării etc.).

Procesul de transpunere didactică include mai multe etape:

- selectarea, prelucrarea și transformarea pedagogică optimă a cunoștințelor științifice, plecînd de la necesitatea axiomatică de „a distinge în imensitatea cunoștințelor pe acelea care sînt importante pentru elev”;
- comunicarea pedagogică optimă în raport de context, asigurată prin „crearea ocaziei de învățare”, formularea de probleme și situații-problemă, evaluarea continuă a rezultatelor cu soluții de reglare-autoreglare în situații de individualizare a instruirii;
- corelarea *intra și interdisciplinară* a cunoștințelor, cu deschidere permanentă spre practica pedagogică și socială.

Trama conceptuală include un ansamblu restrîns, concentrat, de *concepte-cheie, fundamentale*, care asigură *baza epistemică sau nucleul epistemic tare* al unei științe. Este definită și în alte formule: a) *cîmp conceptual* – angajează ierarhizarea *conceptelor-cheie* care fixează *structura sau matricea științei* respective, valorificabilă în orice context (G. et J.Pastiaux, op.cit., 1997, p.82); b) *hărți cognitive/rețele conceptuale* – implică ideea interdependențelor dintre concepte-cheie într-un „*arbore logic al cunoștințelor*” care stimulează „*instruirea ordinii mentale*” (Horst Siebert, *Pedagogie constructivistă*, trad. Institutul European, Iași, 2001).

Diferența specifică dintre *trama conceptuală* și

cîmpul conceptual, operată de Viviane de Landsheere, este importantă în *didacticele particulare*, în perspectiva selectării și valorificării pedagogice corecte a numeroaselor conținuturi științifice incluse în programele școlare. *Trama conceptuală* fixează *nucleul epistemic tare* al științei care susține, în plan pedagogic, cultura generală a domeniului de referință, cu efecte formative pozitive durabile. *Cîmpul conceptual*, raportat la *nucleul epistemic tare*, are o arie de reprezentare mai extinsă, care trebuie controlată pedagogic prin *transpunere didactică*.

Cîmpul conceptual definește spațiul în care operează pedagogic *transpunerea didactică*, plecînd de la *nucleul epistemic tare* al științei, avînd în vedere însă structura „arborescentă și relativ anarhică a cunoștințelor științifice”. Aceste cunoștințe existente în „cîmp conceptual”, trebuie *transpuse didactic* de profesor, prin raportare permanentă la „trama conceptuală” (*nucleul epistemic tare*) și la experiența psihosocială a elevilor în vederea rezolvării unor probleme și situații-problemă, practice.

Observarea cunoașterii științifice constituie „o temă de cercetare în didactica științei”. Implică două tipuri de observații dirijate pentru: a) *receptarea* conținutului științific (de la percepții și reprezentări perfecționate la conceptualizare); b) consolidarea conținutului științific la diferite niveluri de interiorizare.

Ingineria didactică definește acțiunea de utilizare rațională, eficientă, a „mijloacelor tehnologice care sprijină învățarea cunoștințelor științifice”. Aceste mijloace se bazează pe diferite „tehnicile de contextualizare, necontextualizare, decontextualizare a cunoașterii științifice, plasate și folosite în diferite situații” (Costică Lupu, op. cit., p.154).

O altă noțiune „care joacă un rol-cheie în realizarea *modelului didacticii științei*”, este cea de **contract didactic**. Această *noțiune pedagogică operațională* definește situația de instruire necesară între *profesor-elev-cunoștințe științifice (transpuse didactic)* care trebuie construită și perfecționată permanent la nivelul structurii de bază a instruirii (vezi corelația profesor-elev/clasă de elevi).

5) Elaborarea unui model al didacticii particulare din perspectiva paradigmei curriculumului solicită o viziune globală și deschisă asupra *instruirii*. Aceasta presupune abordarea unitară a celor două modele tot mai separate în ultimul timp sau chiar clasificate artificial în ideea că „didactica științei” este o variantă superioară față de tradiționala „*metodică a predării*” (care în sens larg reprezintă *didactica aplicată*).

Modelul didacticii aplicate valorifică progresele didacticii generale în condițiile afirmării paradigmei curriculumului la scară socială, valorificînd astfel fundamentele epistemologice și psihologice ale proiectării, dezvoltate în mod special de „didactica științei”.

În mod analogic, „didactica științei” valorifică noțiunile operaționale promovate (*transpunere didactică, trauma conceptuală, cîmp conceptual* etc.) la nivelul structurii de funcționare a instruirii, care constituie obiectul de studiu al *didacticii generale*, valorificat deschis în funcție de particularitățile fiecărei trepte și discipline de învățămînt.

Variantele modelului de realizare a „didacticii științei”, construite chiar în cazul unei teze de doctorat susținute la *Universitatea de Stat din Moldova*, pot fi astfel reconstituite din perspectiva raportării lor la axiomatica *didacticii generale* și a *didacticii aplicate*, dependentă ea însăși de platforma conceptuală superioară a *pedagogiei* situată la nivelul *teoriei generale a educației*, pe fondul paradigmei *curriculumului* (vezi Costică Lupu, op.cit., p.156, 159; 177),.

Modelul didacticii particulare poate fi construit pe fondul *platformei conceptuale superioare* pe care o asigură *Teoria generală a educației* și *Teoria generală a curriculumului*. Pe acest fond sînt dezvoltate **interdependențele** dintre:

- A) *Didactica generală (Teoria generală a instruirii) – Epistemologia educației; Psihologia educației;*
- B) *Modelul didacticii aplicate (raportat la Didactica generală) – Modelul didacticii științei (raportat la Epistemologia educației; Psihologia educației);*
- C) *Axiomatica didacticii aplicate (obiective-conținuturi-metodologie-evaluare; predare-învățare-evaluare) – Cunoștințele științifice (valorificate pedagogic prin transpunere didactică în raport de trama conceptuală și de psihologia elevului).*

Pe acest circuit complex și dinamic se ajunge la *platforma operațională a modelului didacticii particulare* care include: a) *contractul didactic* profesor-elev angajat la nivelul structurii de bază a instruirii; b) *structura de bază a proiectelor curriculare* realizabile de profesor la nivel de grup de activități didactice concrete lecții (unități de instruire) și de lecție (sau altă activitate didactică).

Așteptăm 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 semnatilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.

Didactica universitară: studii și experiențe

Științe ale educației

DIDACTICA UNIVERSITARĂ

Recent, în colecția *Științe ale Educației* de la Universitatea de Stat din Moldova, a apărut volumul cu titlul de mai sus, elaborat în cadrul proiectului *Conceptualizarea și valorificarea para-digmei didactice axate pe competențe în cadrul învățământului*

superior, coordonator: dr. conf. univ. Maia Șevciuc. Autorii susțin că, la ora actuală, în literatura pedagogică există un număr important de tratate și studii de referință, elaborări colective și demersuri individuale didactice, dar abordări concrete la didactica universitară – mai puține și anume această necesitate le-a sugerat utilitatea și dinamica alcătuirii volumului respectiv, în care se regăsesc rezultatele obținute în procesul unei cercetări de durată.

Considerăm că lucrarea contribuie la dezvoltarea teoriei și practicii universitare, având, în primul rând, un caracter teoretic și propunând un ansamblu de studii care înglobează un material cuprinzător, cu o capacitate informațională extinsă atât cantitativ, cât și calitativ, la care pot să facă apel cei interesați de problematica dată: studenți, masteranzi, cercetători, cadre didactice universitare etc.

Complexitatea fenomenelor și multitudinea aspectelor descrise poate fi rezumată la analiza experienței existente vizavi de renovarea didacticii universitare din perspectiva formării competențelor cognitive. Au fost stabilite bazele conceptuale ale didacticii axate pe competențe, s-a definit conceptul de curriculum universitar axat pe competențe, s-a fundamentat sistemul de produse curriculare: conceptuale, metodologice, operaționale; s-au fixat direcțiile de modernizare a sistemului de evaluare din perspectiva învățării axate pe competențe. Au fost evidențiate reperele teoretice privind proiectarea sistemului curricular, s-au identificat componentele structurale ale acestui sistem; au fost fundamentate principiile de realizare a interconexiunii dintre componentele sistemului curricular, s-a prezentat conceptul de proiectare didactică în învățământul superior, dar și modele practice funcționale.

Acest volum conține trei capitole: *Didactica universitară: istorie și concept; Metodologia de predare-învățare-evaluare și Experiențe didactice*, printre autori numărându-se: dr. hab.

prof. univ. VI. Guțu, dr. conf. univ. M. Șevciuc, dr. conf. univ. V. Goraș-Postică, dr. conf. univ. T. Repida, lectorii superiori V. Chicu și Sv. Semionov și lector V. Gonciar.

Autorii promovează schimbarea în domeniu, inclusiv distanțarea de metodele școlărești, bazate pe condiționare, memorizare și repetiție, stăruind asupra metodelor care au ca obiectiv participarea activă și interesul direct sau indirect al studentului pentru propria formare cognitivă și dezvoltare profesională.

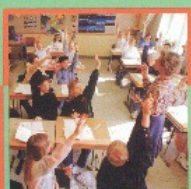
Ca ramificație internă a pedagogiei generale universitare, didactica învățământului superior urmează să găsească soluții originale atât pentru problemele cu care se confruntă instruirea universitară de veacuri, cât și la problemele foarte noi, din era informației. Universitățile de masă, devenite atât de numeroase și deschise pentru toți, trebuie să poată menține echilibrul între „învățământul eminent livresc și informativ, descendent dintr-o tradiție seculară europeană, și învățământul eminent formativ, care are ca obiectiv-cadru formarea unor personalități creative și competente”, profesorul renunțând la funcția de „releu de informații”, în favoarea unor sarcini mai dificile de a declanșa, a conduce și a controla eficient procese de învățare și studiere. (I.Negreț-Dobridor)

Postmodernitatea vine în educația universitară cu schimbări senzaționale, informatizarea și virtualizarea formării impunându-se plenar. Printre tendințele principale ale educației virtuale, exprimate în raportul „Common wealth of Learning”, coordonat de M. Farriel (2001), remarcăm: conversiunea rețelelor și tehnologiilor de informare și comunicare în instanțe cu scop educativ; inventarea și promovarea de noi obiective pedagogice, care susțin sau sînt livrate prin intermediul rețelelor educației virtuale; formarea unei noi culturi pedagogice, de susținere și consiliere a celor ce se formează în rețele virtuale sau on-line; dezvoltarea, testarea și implementarea de noi modele organizaționale și de gestionare a învățării sub impactul noilor tehnologii; asigurarea controlului calității prin degajarea unor formule clare de acreditare, de urmărire și validare a parcursurilor virtuale de formare. Conform finalității formulate în Declarația de la Bologna (1999), competiția cu SUA și Japonia poate fi câștigată dacă Europa își va dezvolta o economie dinamică bazată pe cunoștințe. Acest imperativ conduce la sporirea atenției acordate calității programelor educaționale și, implicit, prestației învățământului universitar, didactica aplicată avînd pondere recunoscută.

Florin Frumos

DIDACTICA

FUNDAMENTE ȘI
DEZVOLTĂRI COGNITIVISTE



Științele educației
Sistemul educațional, teoretic

Florin FRUMOS, DIDACTICA. FUNDAMENTE ȘI DEZVOLTĂRI COGNITIVISTE, Editura Polirom, Iași, 2008. (Colecția *Științe ale educației. Structuri, conținuturi, tehnici*).

Cercetările din domeniul științelor cognitive, în special din psihologia cognitivă, creează premisele unor restructurări semnificative ale concepțiilor pedagogice privind modul în care se produce învățarea. Lucrarea oferă o analiză din perspectivă cognitivistă a didacticii generale, abordînd teoriile învățării vehiculate de literatura psihologică și pedagogică. Prezentarea acestora în manieră istorică și comparativă, sintetizarea paradigmele educative pe care le generează contribuie la conturarea cadrului de dezvoltare teoretică a noii didactici de factură cognitivistă. Autorul este convins de faptul că didactica tradițională nu mai poate face față cerințelor actuale față de formare, deoarece exigențele actorilor implicați s-au mărit și metodele de învățare clasice se dovedesc insuficiente. Profesorii vor găsi în volum îndrumări de ordin științific, vizînd cu precădere teoriile învățării, și de ordin metodic.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ



ABONAREA 2012

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

Campania de abonare pentru anul 2012 la revista de teorie și practică educațională *DIDACTICA PRO...* continuă.

Abonamentele pot fi perfectate la oficiile distribuitorilor de presă:

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

În anul 2012, principalele subiecte abordate în paginile revistei vor fi:

evaluarea, educație pentru dezvoltare durabilă, educație pentru carieră, teoriile învățării, educație pentru pace și bună înțelegere, educație permanentă, aspecte ale pedagogiei postmoderne etc.

Vă mulțumim că sînteți alături de noi!