

Educație prin și pentru lectură

pag. 10

Construcția pedagogică a lecturii

În științele educației tot mai activ se promovează dezideratele teoretice ale constructivismului, care presupune, în fond, clădirea înțelegerii...

pag. 28

Repere didactice în abordarea textului noncontinuu

Dacă, la finele unei zile de muncă, trecem în revistă textele cu care am intrat în contact pe parcurs, nu toate vor fi „texte” în accepția generală a termenului...

pag. 49

Problematizarea – metodă cu un înalt potențial formativ

Aplicarea problematizării și a spiritului problematizant presupune formularea de probleme sau situații-problemă pe care elevii să le analizeze...

deschid cartea

Deschid cartea: cartea geme...
Deschid cartea, și cartea geme sub
marea ei povară de frumusețe.
De cînd mă știu, deschid cartea, și
cartea îmi umple inima de zvicnirea ei
din adînc.

*Durerea noastră surdă și amară
O grămădii pe-o singură vioară.*

Deschid cartea și mă aplec peste prima
ei filă: lucrare a unui aprig demiurg,
pagina de aur a poeziei române.

*Am luat cenușa morților din vatră
Și am făcut-o Dumnezeu de piatră.*

Deschid cartea: cartea geme...
De cînd mă știu, cartea geme sub
uriașa ei povară de frumusețe, cum

gem carele din cîmpia Dunării sub
rodul greu al verii.

*E pardosită lumea cu lumină
Ca o biserică de fum și de rășină.*

Deschid cartea, și cu fior, lung cît istoria
acestor pămînturi, simt că este o carte
a sufletului nostru, acum și în vecii
vecilor.

Deschid cartea, și cartea mă ia în brațe
și mă face fiul ei.

De cînd mă știu, cartea mă ia în brațe și
mă face fiul ei, însăpămîntat și fericit, cu
fruntea, cu sufletul plecate pe mîna
care a scris-o.

Geo BOGZA

Paznic de far, Ed. Minerva, București,
1974





Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 2 (78), 2013

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Masa rotundă: Modele de integrare – experiențe din Letonia, Estonia și Moldova
(The round table: *Models of integration – experiences from Latvia, Estonia and Moldova*) 2

EX CATHEDRA

Adrian GHICOV
Construcția pedagogică a lecturii
(Pedagogic construction of reading) 10
Larisa CUZNEȚOV
Consilierea psihopedagogică parentală – o componentă de formare a culturii familiei
(The psycho-pedagogical counseling of parents – a component of family culture forming) .. 15
Rima BEZEDE
Profesorul-lider în procesul educațional
(The teacher-leader in educational process) 20
Lilia MIHĂLACHE
Regândirea tehnologiilor didactice în predarea cursului liceal de informatică
(Rethinking didactic technologies in teaching computer science at high school level) 24

CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Repere didactice în abordarea textului noncontinuu
(Didactic highlights in approach of non-continuous text) 28
Raisa GAVRILIȚĂ
Lectura, o prezență permanentă la orele de română
(Reading, a permanent presence in Romanian lessons) 31
Diana-Elena HERȚA
Dezvoltarea capacității imaginative a elevului prin intermediul compunerilor școlare
(Imaginative capacity development of the student through school composition) 34

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE
Consultanță în elaborarea PDȘ în cadrul proiectului CONSEPT
(Consulting in DSP elaboration within the CONSEPT project) 38
Silvia BARBAROV
Ateliere de lucru – rolul educației în societățile multiculturale: lecții învățate
(Workshops – the role of education in multicultural societies: lessons learned) 38
Rodica CATAREU
**Echipa de formatori a Centrului Educațional PRO DIDACTICA răspunde
solicitărilor beneficiarilor**
(The trainers team of PRO DIDACTICA Educational Center respond to beneficiaries) 39
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
**Vizite de monitorizare în cadrul proiectului Consolidarea ONG-urilor locale
prin intermediul parteneriatelor comunitare**
(Monitoring visits within the project Strengthening local NGOs through
community partnerships) 40
Silvia BARBAROV
Vizită de studiu în Moldova: experiențe letone și estoniene
(The study visits in Moldova: Latvian and Estonian experiences) 41

ISTORIA PEDAGOGIEI

Daniela OPRI-VLĂDUCĂ
O lectură a operei lui Spiru Haret din perspectivă pedagogică
(A reading of Spiru Haret work from pedagogical perspective) 42

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

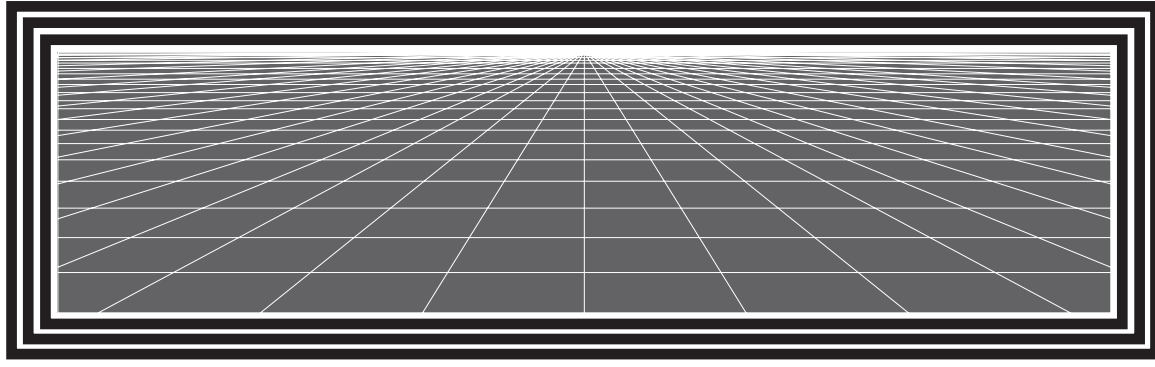
Valentin GUZGAN
Modalități de evaluare a nivelului culturii organizaționale în unitatea școlară
(Modalities to assess the level of organizational culture in the school unit) 45

EXERCITO, ERGO SUM

Valentina MOȚPAN
Problematizarea – metodă cu un înalt potențial formativ
(The problematization – a method with highly formative potential) 49

DICTIONAR

Sorin CRISTEA
Educația pentru lectură
(Education for reading) 54



QUO VADIS?

Masa rotundă: Modele de integrare – experiențe din Letonia, Estonia și Moldova

Evenimentul, desfășurat pe 19 aprilie 2013, la Chișinău, a fost organizat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în cadrul proiectului *Rolul educației în societățile multiculturale: lecții învățate*, implementat cu sprijinul financiar al Programului *Est-Est fără Frontiere* al Fundației Soros-Moldova. Acțiunea a fost susținută de partenerii de proiect – Centrul pentru Inițiative Educaționale din Letonia și Asociația de Tineret *Republica Deschisă* din Estonia.

Agenda mesei rotunde a inclus următoarele tematici: *Integrarea minorităților naționale și consolidarea coeziunii sociale în spațiul multicultural*, *Modele de integrare prin educație: realizări și dificultăți*, *Identificarea modalităților de integrare a minorităților naționale în spațiul multicultural*.

La eveniment au participat: Ministrul Educației – Maia Sandu; reprezentanți ai Ministerului Educației, Biroului Relații Interetnice, Institutului de Științe ale Educației, Academiei de Științe a Moldovei, Institutului de Politici Publice, Direcțiilor de Învățământ, Tineret și Sport din Bălți și Taraclia; profesori universitari, manageri școlari, onegiști etc.

Vă prezentăm mai jos alocuțiunile participanților, susținute în cadrul sesiunii *Identificarea modalităților de integrare a minorităților naționale în spațiul multicultural* și urmate de un șir de recomandări în sprijinul unei mai bune inserții sociale prin educație a minorităților etnice din R. Moldova.

Rima BEZEDE, președinte al Centrului Educațional PRO DIDACTICA

Stimată dnă ministru, dragi parteneri și colegi! Vă salut în numele echipei Centrului Educațional PRO DIDACTICA și vă mulțumesc pentru că ne-ați onorat cu prezența dvs. Activitățile din cadrul proiectului au urmărit scopul de a familiariza actanții interesați cu experiența Letoniei și Estoniei în domeniul integrării sociale a minorităților etnice prin sporirea rolului educației; împărtășirea practicilor educaționale care au contribuit la coeziunea socială și consolidarea societății multiculturale din țările respective; și, nu în ultimul rând, sensibilizarea opiniei publice de la noi asupra problemelor existente la acest capitol. N-am să mă refer la importanța promovării și implementării unei educații interculturale de calitate și la avantajele educației multilingve, la beneficiile personale și sociale ale acesteia. Urmează să o facă experții invitați. Aș vrea doar să menționez faptul că Centrul pe care îl reprezint a avut în vizor aceste subiecte încă de la fondarea sa. Am elaborat și implementat numeroase proiecte care s-au aliniat misiunii de a promova principiile unei societăți deschise, or, acest demers este imposibil a fi realizat fără o educație interculturală de calitate, nealterată de interpretări politice și conștientizată de către cetățeni.



Acestea fiind spuse, nu-mi rămîne decît să vă mulțumesc încă o dată pentru prezență și sprijin: Ministerului Educației și Programului *Est-Est fără Frontiere* al Fundației Soros-Moldova, colegilor și partenerilor din Estonia și Letonia pentru bunavoința cu care ne-au împărtășit experiențele de succes. Îmi exprim speranța că evenimentul de azi va fi cu adevărat unul valoros pentru dvs., prin schimbul de experiență cu partenerii din cele două țări, prin reliefaarea în comun a unor soluții eficiente pentru contextul nostru și, nu în ultimul rînd, prin conștientizarea faptului că putem găsi soluții și le putem implementa doar prin efort comun.

Maia SANDU, Ministru al Educației

Onorată asistență, stimați colegi! Pentru Ministerul Educației al R. Moldova, cel mai important deziderat îl constituie asigurarea unor studii de calitate pentru *toți cetățenii*, în vederea formării de competențe necesare pentru creștere și dezvoltare personală, socială și profesională.

Din acest punct de vedere, asigurarea coeziunii sociale a tuturor grupurilor etnice, majoritare și minoritare, este unul dintre rezultatele la care sistemul educațional trebuie să aibă o contribuție semnificativă. De aceea, familiarizarea cu modelele de integrare socială și cu experiența din sectorul educației a colegilor noștri din Estonia și Letonia reprezintă un proces de învățare valoros pentru noi. Este adevărat că avem și noi realizări, dar este și adevărat că acestea sînt mai modeste, deocamdată.

În ultimii doisprezece ani, am reușit să oferim elevilor alolingvi *manuale noi* de limba română, ucraineană, găgăuză, bulgară și rusă și mă bucur să văd că în sală sînt unii dintre autorii acestor manuale.

Pe parcursul ultimilor doi ani de studii, *19 școli cu instruire în limbile minorităților* sînt sprijinite de Ministerul Educației în implementarea unui proiect-pilot de predare a disciplinelor nonlingvistice în limba română.

Ne propunem un efort susținut și pe mai departe, pentru ca să putem asigura tuturor elevilor participarea la un proces educațional de calitate și șanse egale pentru viitor.

Cred că astăzi aveți ocazia inițierii unui dialog constructiv și a unei colaborări eficiente între specialiștii în educație din Moldova, Estonia și Letonia, și sînt sigură că această colaborare va continua prin alte proiecte.

Închei aici, nu înainte însă de a mulțumi celor trei organizații neguvernamentale implicate – Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Centrul pentru Inițiativă Educațională (Letonia), Asociația de tineret *Republica Deschisă* (Estonia), precum și Fundației Soros-Moldova pentru sprijinirea acestei inițiative. Atîta timp cît există *interesul și implicarea dumneavoastră*, avem șansa de

a lucra împreună pentru a îndreptăți așteptările pe care societatea noastră multiculturală le are față de educație. Vă urez succes!

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

Sesiunea a treia din cadrul mesei noastre rotunde, cu genericul *Identificarea modalităților de integrare a minorităților naționale în spațiul multicultural. Concluzii și recomandări*, este una de bilanț, în care urmează să valorificăm, pe de o parte, experiențele de succes ale colegilor din Letonia și Estonia și, pe de altă parte, să încercăm o extrapolare la contextul R. Moldova.

Eu fac parte din generația anilor '90, care a trăit intens perioada renașterii naționale. Cu toții am fost implicați în campania de promovare a limbii de stat, inclusiv în școlile ruse. În cîțiva ani însă, acest avînt, acest entuziasm a început să se dilueze – politicienii noștri nefiind coerenți și consecvenți, lucrurile au luat o turnură nu tocmai potrivită. Din punctul meu de vedere, astăzi înregistrăm destul de mari restanțe la capitolul integrarea etniilor minoritare din R. Moldova, la general, și integrarea acestora prin intermediul limbii de stat, în particular. Vă rog să vă expuneți asupra problemei în discuție, iar noi vom fi recunoscători pentru orice sugestie, concluzie, recomandare.

Tamara CAZACU, dr., cerc. șt. coord., șef sector Educație Lingvistică, Literară și Artistică, Institutul de Științe ale Educației

La etapa actuală, societatea este nemulțumită de nivelul de cunoaștere a limbii de stat de către alolingvi, fapt ce se răsfrînge, în primul rînd, asupra elevilor, părinților (care nu au motivație suficientă pentru învățare) și, în al doilea rînd, asupra profesorilor de limba română din școlile cu predare în limba rusă. Poate nu toți se gîndesc la următorul aspect: în timp ce elevilor nu li se cere cunoașterea sută la sută a unor obiecte de studiu precum matematica, biologia, chimia, atunci cînd este vorba de limba română, cerințele cresc și, totodată, crește îndoita, poate și înzecit, nemulțumirea. Desigur, cîte ceva s-a întreprins și la noi. Acum un an, Ministerul Educației a inițiat un proiect care a inclus inițial 10 școli, ulterior s-au adăugat și altele. Instituția de învățămînt și-a ales o disciplină pe care poate să o predea în limba română, în funcție de calificarea cadrelor didactice.

Cu certitudine, sînt necesare mai multe acțiuni pentru a schimba starea de lucruri, iar experiența Letoniei și Estoniei este una relevantă în acest sens. Primul pas făcut de colegii noștri a fost perfecționarea cadrului legislativ. Și noi trebuie să mergem pe aceeași cale. Dacă persoana nu se află în condiții propice de învățare, ea nu va depune efort suplimentar. Cred că nu am acordat

suficientă atenție instituțiilor preșcolare. Aceasta este o etapă foarte eficientă de învățare a unei limbi, pe care multe țări o valorifică din plin, pe când noi abia acum am început să facem câte ceva în grădinițe.

La disciplinele predate în limba română în școlile cu elevi alolingvi – *Educația civică, Educația tehnologică* – profesorii utilizează manuale în limba română, care, desigur, sînt destul de complicate pentru ei. Colegii din Estonia și Letonia folosesc niște fișe didactice, un fel de scenariu desfășurat al acestor ore, în care este indicată terminologia, informația care trebuie însușită într-o formă mult mai concisă. La Institutul de Științe ale Educației studiem atent acest model de imersiune lingvistică. Am pregătit materiale care sînt introduse, ca experiment, în cîteva instituții (liceele *V. Lupu* și *M. Kořubinski* din Chișinău). La fel, mi-a plăcut ideea cu dicționarele bilingve pe discipline, un asemenea dicționar se folosește deja în Liceul *Al. Pușkin* din capitală.

Le mulțumim colegilor pentru că ne-au oferit cu generozitate tot ce au acumulat pe parcurs. O înțelegem perfect pe colega noastră din Estonia, Natalja Mjalitsina, care susține că această muncă este sensul vieții ei. Același lucru îl simțim și noi.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Zicea cineva dintre participanți că, în Estonia, un cuvînt-cheie care i-a însoțit în practica de integrare a minorităților a fost *colaborare*. Centrul Educațional PRO DIDACTICA este o organizație neguvernamentală, dar ne bucurăm foarte mult de parteneriatul ce-l avem în acest proiect cu Ministerul Educației, reprezentat în timpul vizitei de studiu în Estonia și Letonia de către Ala Nikitcenko.

Ala NIKITCENKO, consultant principal, Ministerul Educației

Întîi de toate, doresc să-mi exprim recunoștința față de Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Fundația Soros-Moldova, care au reușit să pună bazele colaborării noastre. Acest schimb de experiență, de opinii este deosebit de important, deoarece fiecare dintre noi are ce învăța.

Desigur, în primii ani de independență a țării, lipsa experienței necesare în stabilirea politicilor educaționale pentru minoritățile naționale sau a politicii lingvistice și-a lăsat amprenta, cu repercusiuni pînă în zilele noastre. La acea etapă, datorită componenței etnice a populației (conform recensămîntului de la începutul anilor '90, aici locuiau: 14% – ucraineni, 12% – ruși, 6% – găgăuzi, 3% – bulgari etc.), învățămîntul pentru minorități a avut specificul său. Trebuie să menționăm că, în aceste două decenii care s-au scurs, au fost înregistrate unele succese: a fost creată o rețea de instituții educaționale cu studierea limbilor minorităților etnice, au fost elaborate

materiale didactice, a fost organizată pregătirea și reciclarea cadrelor în toată țara. Limbile materne în instruire au fost pentru minorități, la începutul anilor '90, ca o gură de aer proaspăt. Noi ne-am dat bine seama că, după prima gură de aer, trebuie să urmeze și a doua. Pentru că altfel putem ajunge într-un impas, ne vom pomeni în apartamente naționale ale căror uși și ferestre vor trebui închise, iar ieșirea din casă ar fi undeva la etajul doi. S-a ajuns la concluzia că, pentru a nu rămîne blocați în interiorul fiecărei etnii, în zonele compact locuite de acestea, singura soluție este lărgirea mediului lingvistic, însușirea limbii de stat, necesară pentru integrarea deplină în societate a tinerilor, pentru accesul la studii superioare, pentru obținerea unui loc de muncă etc.

Anul trecut am încercat să introducem, în școlile cu elevi alolingvi, cîteva discipline cu predare în limba română. Am făcut un apel către instituțiile de învățămînt pentru a vedea dacă există dorință, posibilitate (dispun de cadre didactice pregătite), înțelegere din partea părinților și, mai cu seamă, a elevilor. În consecință, în 10 școli cîteva discipline au început să fie predate în limba română. Menționez că, în această etapă, am beneficiat de sprijin din partea experților OSCE. Anul însă a fost foarte dificil și a devenit limpede faptul că simpla inițiativă nu este suficientă.

Ceea ce am văzut în Estonia și Letonia este relevant pentru noi și din motivul că nu e o inițiativă singulară, ci o acțiune sistemică, o politică de stat care a vizat integrarea minorităților. Eu lucrez de douăzeci de ani în acest domeniu. La început consideram că 4 ore de limba română pe săptămîină vor rezolva problema, dar, din anumite considerente, acest lucru nu s-a întîmplat. Nu s-a lucrat suficient cu comunitatea, nu am colaborat îndeajuns cu asociațiile obștești ale minorităților. Anul trecut s-au desfășurat mai multe mese rotunde, inițiate de conducătorii organizațiilor etnoculturale ruse, la care am fost acuzați că românizăm țara, că nu înțelegem încotro îi ghidăm pe copii, că distrugem identitatea lor. Ca și în țările dumneavoastră, aceste persoane sînt, de obicei, de o vîrstă înaintată. Ele nu înțeleg că nepoții și copiii lor au crescut deja în țări independente și nu își fac griji pentru faptul că de pe băncile școlii în viață vor pleca copii care nu vor avea un loc de muncă. Pe noi, specialiști în domeniul educației, aceste probleme ne frămîntă. Noi înțelegem că șansele trebuie să fie egale, indiferent de etnie, de credință, de condițiile în care ne aflăm. Prin urmare, în cadrul proiectului nostru, s-a ajuns la concluzia că avem nevoie de a găsi o modalitate de consolidare a societății noastre. Una dintre propunerile Ministrului Educației, Maia Sandu, vizează crearea unui consiliu consultativ pe lîngă minister, care ar include reprezentanți ai societății civile, lideri ai organizațiilor etnoculturale și, ceea ce e deosebit de important, părinți. Ne-a plăcut experiența Letoniei și Estoniei în domeniu,

pentru că, dacă liderii organizațiilor etnoculturale și părinții vin să discute aceste probleme, este spre binele copiilor. Desigur, participanții la aceste reuniuni vor transmite vecinilor, prietenilor, comunităților din care fac parte că autoritățile sînt îngrijorate de faptul că copiii noștri sînt oarecum separați de mediul general, că este necesar să facem ceva împreună. Acum există proiecte în care sînt formați mediatori ce acționează în comunitățile romilor. Într-adevăr, una este atunci cînd spune ceva un profesor, și cu totul altceva este atunci cînd un reprezentant al comunității romilor le vorbește părinților cît este de important ca toți copiii lor să meargă la școală. E și acesta un element de deschidere. În plus, sperăm că, așa cum a afirmat conducerea țării noastre, vor exista și mijloacele necesare. Experiența Estoniei și Letoniei ne demonstrează că fondurile alocate pentru formarea cadrelor didactice, remunerarea suplimentară, elaborarea de materiale metodologice nu sînt cheltuite în zadar. Sînt foarte puțini profesori care ar putea realiza instruirea multilingvă fără o pregătire suplimentară. Analiza feedback-ului oferit este ceea ce ne va ajuta să corectăm lucrurile și să avem rezultate. Chiar ieri am fost împreună cu o colegă în una din școlile care fac parte din proiectul nostru de instruire multilingvă. Ne dăm seama că, inițiind acest proiect, nu am acordat suficient sprijin școlii. Nu le-am oferit profesorilor un spor de 25% la salariu, așa ca în Estonia și Letonia, de exemplu, noi nu le-am oferit nici măcar un adaos de 5%. Mai mulți dintre profesorii cu care am discutat sînt de părere că suplimentul la salariu de 25% pentru predarea disciplinei de studiu în limba română va fi un stimul pentru alți colegi să se implice în acest proces.

În prezent, la Ministerul Educației lucrăm la programul de optimizare a procesului de predare-învățare a limbii de stat, pentru anul 2014 și mai sus. Am încercat să ținem seamă de toate aspectele menționate, dar și de posibilitățile noastre reale. Acest program a fost inițiat cu un an în urmă, dar, după ce am fost în vizită în Estonia și în Letonia, am înțeles că trebuie să-l revizuim. Ne-am propus să excludem unele lucruri, pentru că am văzut alte modalități de rezolvare care funcționează, adică trebuie să evităm cheltuirea fără rost a resurselor financiare disponibile. Fiind la început de cale, contăm pe sprijinul Fundației Soros-Moldova, al Centrului Educațional PRO DIDACTICA, al altor părți interesate de îmbunătățirea situației.

La moment, avem 19 instituții de învățămînt-pilot care se mențin în proiect doar datorită entuziasmului, continuînd să creadă că pot schimba un lucru esențial – atitudinea comunității, starea de spirit, mentalitatea societății noastre. Astăzi, nici o persoană din instituțiile de învățămînt cu predare în limba rusă nu va spune că nu are nevoie de limba română, chiar dacă în trecut existau și opinii contrare. Chiar ieri am asistat la o lecție într-un

mic sat ucrainean, iar la discuția de analiză, directorul școlii a întrebato pe profesoară de ce nu a vorbit doar în limba română, lucru de neimaginat acum 5 ani, cînd aproape toate explicațiile se făceau în ucraineană. Atunci cînd vedem asemenea rezultate, putem privi cu optimism în viitor. E nevoie doar de o susținere suplimentară care ar menține acest entuziasm al profesorilor.

Consider că deja putem vorbi de o cale stabilită, știm unde trebuie să mergem, avem suficient potențial științific și profesional pentru a prelua toate experiențele pozitive din străinătate și a perfecționa programul nostru de integrare a minorităților etnice. Atunci cînd vom avea aceeași dorință, același angajament și aceeași 10 ani de experiență cum au avut-o colegii din Estonia și Letonia, vom ajunge și noi, sînt sigură, la rezultate la fel de bune.

Dumitru BABIN, Direcția Învățămînt, Tineret și Sport mun. Bălți

Problema pe care o discutăm astăzi este una foarte actuală pentru mun. Bălți, pentru că aici ponderea minorităților etnice este mare. Vreau să vă aduc la cunoștință că administrația publică locală, Direcția de Învățămînt fac multe lucruri bune. Cîteva școli din municipiu, începînd cu anul viitor, vor implementa imersiunea lingvistică. Este o experiență nouă pentru noi, de aceea trebuie bine chibzuită. Desigur, la nivel de municipiu, se depun eforturi susținute pentru o mai bună cunoaștere reciprocă a etniilor conlocuitoare, prin intermediul zilelor culturale, al festivalurilor. De curînd, într-o școală s-au desfășurat zilele etniei rome, la care au luat parte reprezentanți ai tuturor etniilor din oraș. Ne dorim, pe viitor, să stabilim o colaborare fructuoasă între instituțiile de învățămînt din țările ce realizează imersiunea lingvistică.

Lilia FRUNZE, Liceul Teoretic Al. Pușkin din Chișinău, cerc. șt., Institutul de Științe ale Educației

Anul trecut am efectuat un sondaj de opinie printre părinții liceului nostru, vorbitori de limbă rusă, ucraineană ș.a. S-a amintit aici despre atitudinea reticentă a unor părinți față de studierea limbii de stat. Sondajul a arătat că dacă părinții sînt informați la timp și obiectiv, dacă li se aduc argumente despre necesitatea posesiei de către copil a limbii române, atunci aceștia nu se opun. Majoritatea au declarat că vor să participe la experimentul dat. De aceea, de noi, cadrele didactice, depinde, în mare măsură, cum motivăm părinții și elevii pentru a avea succese în ceea ce ne-am propus.

Avem nevoie de un cadru legislativ bine gîndit, de perfecționarea cadrelor didactice, de elaborarea de materiale pentru mai multe discipline, de o coordonare bună a acestui proces din partea Ministerului Educației, prin intermediul unui departament specializat.

Vera PETUHOV, vicedirector general, Biroul Relații Interetnice

Vreau să le urez bun-venit colegilor din Estonia și Letonia, care sînt aici pentru un schimb de experiență într-un domeniu sensibil pentru R. Moldova – integrarea minorităților etnice. Întotdeauna am afirmat că integrarea nu poate fi realizată fără o conștientizare adecvată a problemei și fără o implicare activă a minorităților etnice. Importanța acestei probleme pentru Moldova este subliniată și de existența Biroului Relații Interetnice, care activează ca o instituție autonomă, în comparație cu alte țări, unde asemenea departamente sînt sub egida Ministerului Culturii sau a Ministerului Educației. La noi, în comparație cu Letonia sau Estonia, statutul de cetățean a fost oferit necondiționat, indiferent dacă persoana știa sau nu limba de stat, aceasta constituind, credem, o premisă pentru integrarea ei cu succes. Totodată, au fost create condiții pentru ca toate grupurile etnice să-și păstreze identitatea. Experții străini au subliniat faptul că sîntem printre puținele țări cu legi bune care supraveghează respectarea drepturilor minorităților naționale sau cele ce țin de politica lingvistică. Însă mecanismele de implementare ale acestora lasă mult de dorit. Ce putem face în această privință? Una dintre principalele condiții, încă neîndeplinite, este cunoașterea limbii române de către toți cetățenii țării.

Vreau să subliniez faptul că elaborarea și adoptarea unui program de stat privind integrarea minorităților este o prerogativă a Guvernului Republicii Moldova. Chiar săptămîna trecută, cu sprijinul Consiliului Europei, am beneficiat de expertiză în elaborarea, la nivel național, a unui proiect al programului de integrare a minorităților, iar experiența Estoniei și Letoniei poate fi luată drept model în acest sens.

Biroul colaborează cu organizații neguvernamentale ca ANTEM și PRO DIDACTICA. Datorită susținerii oferite de Înalțul Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE, acum se desfășoară cursuri de limba română pentru funcționarii publici.

Un rol însemnat în acest demers îl au profesorii, care trebuie să știe cum să motiveze elevii alolingvi să învețe limba română. În cadrul unor cursuri de perfecționare, am reușit să instruim profesori din UTA Găgăuzia, din raionul Taraclia, dar și din unele raioane din partea de nord a țării, unde minoritățile etnice locuiesc compact.

Contribuția și interesul statului în această chestiune sînt primordiale, iar totul ar trebui să înceapă chiar de la vîrstă preșcolară. Ne putem lăuda cu exemple pozitive din UTA Găgăuzia, unde există grădinițe în care copiii învață în limba de stat. O bună cunoaștere a limbii române au demonstrat-o elevii din clasa a VI-a, care ne-au prezentat un întreg program artistic. Experții au discutat lejer cu ei în limba română. Atunci cînd s-au interesat de cît timp învață acești copii limba română, experții au fost surprinși să afle că e vorba de 2-3 ani,

aceasta însemnînd că în școala respectivă, pentru a avea asemenea rezultate, s-a lucrat serios, în baza unor materiale didactice bine elaborate.

Vreau să fac un apel către cei prezenți să participe la conceperea programului privind integrarea minorităților etnice. Astăzi au fost formulate idei foarte bune, pe mulți dintre dumneavoastră o să vă invităm la o masă rotundă similară, pe care o vom organiza împreună cu reprezentanții minorităților etnice, pentru a afla cum văd ei situația. Majoritatea afirmă că sînt deja integrați în societate, lucrează pentru țară, o iubesc, doar că au nevoie de a cunoaște mai bine limba română.

Pentru noi, din perspectiva integrării europene, experiența Letoniei și Estoniei este foarte interesantă și utilă. Ea ne demonstrează că, prin consecvență și toleranță, se pot realiza o mulțime de lucruri frumoase.

Margarita KOTENKO, coordonator de proiect Dialog Intercultural în Moldova, Consiliul Național al Tineretului din Moldova

Cunoașterea limbii de stat de către reprezentanții minorităților etnice este o condiție indispensabilă pentru inserția lor socială, dar nu unica care ar permite să avem o societate tolerantă, o societate care nu discriminează, o societate integrată. De aceea, proiectul *Dialog Intercultural în Moldova*, care a fost lansat în 2010 de CNTM, a mers pe altă cale, la fel de importantă, în care accentul se pune pe acceptarea altor culturi. Lucrăm intens cu tinerii și profesorii în vederea dezvoltării competenței interculturale.

Valentina CHICU, șeful Direcției Învățămînt Preuniversitar, Ministerul Educației

Analizînd cele expuse de către colegi, am desprins că nu avem tot timpul în vizor rezultatele acțiunilor noastre. Poate ar fi mai util să proiectăm mai întîi anumite rezultate, să recurgem la o analiză a acțiunilor întreprinse, să vedem dacă ele sînt eficiente sau nu. Acest lucru va face mai multă lumină asupra pașilor realizați în domeniu.

Ghenadi BÍKOV, directorul Gimnaziului Kreenholm, or. Narva, Estonia

În Estonia, de obicei, participanții la mese rotunde pleacă acasă cu informații utile. În curînd, și masa rotundă de astăzi va lua sfîrșit și aș vrea, cu permisiunea dvs., să accesez site-ul ministerului nostru de resort (<http://www.hm.ee/index.php?2512011>), care conține foarte multe informații utile: documente, materiale didactice și programe în limba rusă. Puteți lua cunoștință de conținutul lor în voie, meditănd și trăgînd concluziile corespunzătoare, pentru a începe, chiar de mîine, să schimbați ceva, dacă nu în mediul în care activați, cel puțin în mentalitatea dvs. Poate veți înțelege mai ușor atunci de ce valori s-a condus statul nostru cînd a conceput și a realizat trecerea la instruirea în limba estonă.

Sergei METLEV, membru al consiliului de administrație al Asociației de Tineret *Republica Deschisă, Estonia*

Să nu așteptăm de la sistemul de învățământ rezultate excepționale în sfera studierii limbii de stat și integrării sociale atîta timp cît scopurile acestei politici nu sînt clar definite și nu există un consens al majorității simple a populației, deoarece într-o democrație este greu să obții acceptul majorității absolute într-o problemă sau alta. O combină nu va putea strînge roada de secară, dacă combinerul nu știe să o conducă sau dacă nu va avea combustibil. În ultimele trei zile, i-am întregat de nenumărate ori pe reprezentanții societății civile, dar și pe universitari ce doresc ei cu adevărat, fără însă a primi un răspuns sigur. Iată că astăzi răspunsul pare să se contureze. În Estonia, atunci cînd se elaborează programul de integrare (<http://www.integratsioon.ee>, sîntem la cea de-a a patra versiune), au loc dezbateri publice. Întîi, experții concep proiectul documentului, care este preluat de mass-media pentru a fi examinat individual sau în grupuri sociale. Ulterior, în țară se țin seminarii, la care poate participa oricine, fie că e vînzător într-un market sau șef de departament, fiind sigur că părerile și sugestiile sale vor fi luate în calcul și trecute în raportul final. Fiecare participant este conștient de faptul că rezultatele reuniunilor regionale vor fi analizate încă o dată de experți. Pentru o comunicare mai bună cu populația, a fost deschis un site. E regretabil că unele decizii ce vizează fundamentele unei societăți sau deciziile pe cele mai controversate subiecte se iau în cabinete. Este important deci a fixa corect scopuri, a ști cum trebuie făcut acest lucru, pentru a avea suportul societății. Doar astfel vom strînge roade bogate.

Ala HIOARĂ, directorul Liceului Teoretic *M.Kořubinski, mun. Chișinău*

Exprim recunoștința organizatorilor acestei mese rotunde, la care putem prelua experiențe valoroase din Estonia și Letonia, analizînd minuțios și realitatea din R. Moldova. Ce s-a întîmplat în acești douăzeci de ani? Prima etapă a fost cea a promovării valorilor naționale, a renașterii limbilor naționale. Din păcate, minoritățile etnice parcurg încă această primă etapă, de afirmare etnoculturală, exponenții lor nesimțindu-se cetățeni ai R.Moldova cu drepturi depline. Copiii, părinții, bunicii își fac griji pentru ziua de mîine. În această situație, trebuie identificată o idee națională care să unească toate etniile din țară. Atunci cînd o societate este atît de scindată, vom mai aștepta douăzeci de ani și, oricum, nimic nu se va schimba. Din păcate, minoritățile etnice nu au realizat că trebuie să-și schimbe mentalitatea, ceea ce e foarte complicat. Cu toții trebuie să conștientizăm că integrarea se face, în primul rînd, prin efort, prin învățarea limbii de stat. Astăzi, în școli, copiii studiază

limba română destul de bine și nu ar trebui să exagerăm cu cerințe suplimentare.

Proiectul despre care a vorbit reprezentantul ministrului, care astăzi se bazează numai pe entuziasm, nu poate avea sorți de izbîndă fără o finanțare adecvată, fără susținerea corpului didactic. Școlile cu predare în limbile minorităților etnice se vor închide în găoacea lor lingvistică, iar copiii își vor continua studiile în Bulgaria, Rusia, Ucraina etc. Analizînd procentul absolvenților de liceu înscriși la universitățile din R.Moldova, observăm că rezultatele nu sînt cele dorite și mai este mult de lucru. Dacă avem rezultate, înseamnă că mergem pe calea cea bună, iar dacă acestea lipsesc, înseamnă că undeva greșim și ar trebui schimbată direcția. Pînă acum accentul a fost pus pe trezirea conștiinței naționale a minorităților etnice, dar a venit timpul să gîndim lucrurile la alt nivel, ținînd cont de interesele întregii societăți.

Liga KLAVINA, șeful Departamentului Educație din or. Jekabpils, Letonia

Mă adresez Ministerului Educației al R.Moldova, pentru că este instituția care are prerogativele necesare în unificarea terminologiei din domeniu. Este foarte important să găsiți un consens terminologic, pentru a nu crea confuzii, deoarece am auzit diferite abordări în ceea ce privește limba de instruire, denumirile școlilor etc.

Natalja MJALITSINA, șeful Centrului de Imeriune Lingvistică din or. Tallinn, Estonia

De la proiectul *Imeriunea lingvistică – cheia spre integrare* din anii '90 ne-au rămas foarte puține materiale didactice. Noi, cei de la Centrul de Imeriune Lingvistică, am decis să le distribuim persoanelor care vor să facă ceva în această direcție. V-am adus și dvs. un exemplar. Credem că practica noastră vă va ajuta să înțelegeți mai bine ce aveți de făcut. Eu predau limba estoniană profesorilor. Este convingerea mea că, pentru a motiva pe cineva să însușească o limbă, aceasta trebuie să se bucure de un statut aparte. La noi, s-a decis ca unica limbă de stat să fie estona, de aici au rezultat și măsurile ulterioare. Limba estonă este o valoare de prim rang în stat, iar profesorilor le revine misiunea să le explice elevilor avantajele învățării limbii de stat.

Tatjana SILE, Colegiul din Narva al Universității din Tartu, Estonia

În Estonia, inițierea copiilor alolingvi în limba și cultura estonă începe încă la grădiniță. Cerințele și modurile de abordare referitoare la studierea limbii de stat și la inițierea în cultura poporului eston, comune pentru întreaga țară, sînt reglementate în Programa de stat pentru instituțiile preșcolare. Acest document accentuează importanța tradițiilor culturale estone, precum și necesitatea luării în considerație a specificului altor

culturi (§4, pct. 10). Studierii limbii estone ca limbă maternă i se dedică un capitol aparte. Astfel, „copilului, a cărui limbă de comunicare în familie nu este estona, i se asigură învățarea limbii de stat (§9, pct. 1). În cazul în care activitatea educațională din instituția preșcolară în întregime sau într-o grupă aparte nu se desfășoară în limba estonă, „copiii încep să învețe estona de la vârsta de 3 ani prin una dintre următoarele modalități: prin intermediul unei activități lingvistice propriu-zise; prin integrarea activității de învățare a limbii cu alte tipuri de activitate; prin aplicarea metodicii de imersiune lingvistică parțială” (§9, pct. 2). Metodica imersiunii lingvistice totale, în astfel de grădinițe, se aplică de la vârsta de 5 ani (§9, pct. 3). În instituția/în grupa în care activitatea instructiv-educativă este organizată în limba de stat, copiii, a căror limbă în familie nu este estona, însușesc limba estonă prin una dintre următoarele modalități: prin intermediul activităților integrate, cărora li se poate adăuga învățarea suplimentară a limbii estone; prin aplicarea metodicii imersiunii lingvistice totale (§9, pct. 4).

De asemenea, programele de pregătire a cadrelor didactice pentru instituțiile preșcolare și școala generală includ două discipline obligatorii: *Metodica imersiunii lingvistice* și *Metodica predării integrate a limbii și a unui obiect de studiu*.

Imersiunea lingvistică este o formă de instruire bazată pe implicarea voluntară – aceasta îmbogățește învățămîntul bilingv, contribuind la o mai bună însușire a limbii estone ca limba a doua. Scopul imersiunii lingvistice îl reprezintă dobîndirea unor deprinderi de comunicare, deopotrivă de solide atît în limba maternă, cît și într-o limbă străină. În Estonia, imersiunea lingvistică se implementează începînd din anul 2000, în cadrul unui program de stat, finanțat și sprijinit de Ministerul Educației și Științei. Pînă în prezent, la programul de imersiune lingvistică au aderat 45 de grădinițe și 35 de școli, în procesul instructiv-educativ fiind implicați mai mult de 6000 de elevi și mai mult de 1000 de educatori și învățători.

În grădinițe s-au efectuat diverse studii pentru a compara nivelul de pregătire pentru școală al copiilor din grupele de imersiune și al copiilor din grupele obișnuite. Conform rezultatelor obținute, toți indicii copiilor din grupele de imersiune lingvistică au fost ceva mai înalți: și vorbirea, și înțelegerea, și dezvoltarea generală.

În Estonia sînt sprijinite programele de învățare a limbii de stat pentru copiii alofoni, prin elaborarea materialelor didactice și perfecționarea cunoștințelor și a competențelor pedagogilor. Copiii care participă la programele de imersiune lingvistică își formează deprinderi la fel de bune atît la limba maternă, cît și la limba estonă, și au succese la toate disciplinele, în corespundere cu vârsta și capacitățile lor. Pentru noi este important ca acești copii alofoni să aibă posibilitatea

de a se familiariza cu cultura patriei lor istorice, dar să cunoască la fel de bine tradițiile și obiceiurile estone. De aceea, proiectele în domeniul educației civice a cetățenilor beneficiază de un sprijin larg.

Acțiunile desfășurate pe parcursul proiectelor (și nu numai) sînt centrate pe copii, pe cadrele didactice, deoarece acestea, alături de părinți, au un rol foarte important în pregătirea copiilor pentru viață. Pedagogi, logopezi și manageri din grădinițele și școlile cu predare în limba estonă, dar și de la cele cu predare în limba rusă, sînt pregătiți pentru munca într-un mediu de învățare multilingv, cu elevi care au diferite niveluri de cunoaștere a limbii estone. Experiența Estoniei în domeniul integrării minorităților naționale și al inițierii acestora în cultura populației băștinașe, precum și în crearea unui sistem de susținere a învățării limbii de stat nu este unică. Asemenea modele sînt aplicate cu succes în alte țări ale Europei, în Canada.

În opinia mea, aplicarea unor astfel de moduri de abordare a problemelor legate de integrarea minorităților naționale și de studiere a limbii de stat în R.Moldova ar contribui foarte mult la diminuarea tensiunilor interne și formarea unei societăți mai tolerante, ceea ce, la rîndul său, ar avea o influență pozitivă și asupra dezvoltării social-economice a țării.

Olita ARCLE, specialist principal, Departamentul Educație, Ministerul Educației și Științei, Letonia

Și Letonia ar dori să facă un cadou participanților la masa rotundă. Nu avem cu noi cărți, dar puteți găsi materiale didactice, ghiduri, culegeri care vă pot fi de folos pe site-ul Ministerului Educației și Științei (<http://izm.izm.gov.lv/58.html>). Recunosc că și la noi mai există probleme, dar ne salvează faptul că nu avem supărări. Ne așezăm la o masă și căutăm de comun soluții. La noi, acest proces a durat 17-20 de ani. E un proces de durată, dar merită efortul. Vă urăm ca, la o nouă întîlnire, atunci cînd vă vom vorbi despre rezultatele noastre, să ne povestiți și dvs. despre rezultatele din R. Moldova.

Ana COREȚCHI, directorul Programului Est-Est Fără Frontiere al Fundației Soros-Moldova

Intenția noastră a fost de a crea, prin acest proiect, un spațiu propice unui schimb de opinii și de experiență. Sîntem convinși că ne-a reușit acest lucru. Sînt de acord cu dl Metlev că, dacă nu vom avea o politică bine pusă la punct la scară națională, totul va rămîne la nivel de discuții. Politica anilor '90-2000 a fost dictată de realitățile vremii. Legea cu privire la funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul R. Moldova a fost adoptată în anul 1989, atunci cînd limba rusă își pierdea statutul de limbă dominantă, iar vorbitorii acesteia – statutul cu care erau obișnuiți în societate. Atunci s-a decis, ca o

măsură tranzitorie, să i se confere limbii ruse statutul de limbă de comunicare interetnică. Astfel a fost plasată această mină pe care nu o putem dezamorsa de douăzeci de ani. Intențiile nobile urmărite, prin care minorităților li se oferea posibilitatea să învețe în limbile lor, în paralel studiind limba de stat, ne-au condus la perpetuarea procesului de rusificare a populației Găgăuziei.

De renașterea culturilor trebuie să se ocupe asociațiile culturale. Dar la nivel de politică de stat trebuie acționat astfel încât minoritățile naționale să beneficieze de aceleași șanse ca și reprezentanții națiunii titulare – educație, locuri de muncă, posibilități de integrare etc. Să nu mai avem două lumi diferite, două spații informaționale, care se intersectează arareori, iar când o fac – sar scînteii. Iată de ce, pentru o conviețuire în deplină armonie și înțelegere, avem nevoie de o strategie bine gândită. Școala urmează să-i învețe pe elevi cum trebuie să se comporte într-o societate multiculturală. Moldova, așezată la răscruce de civilizații, deține un adevărat buchet multicultural, originalitatea sa poate interesa lumea care o vizitează. Sper ca aceste discuții,

asemeni unor cărămizi, să poată fi puse una peste alta, pentru a clădi casa în care să ne ducem traiul în bună înțelegere.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

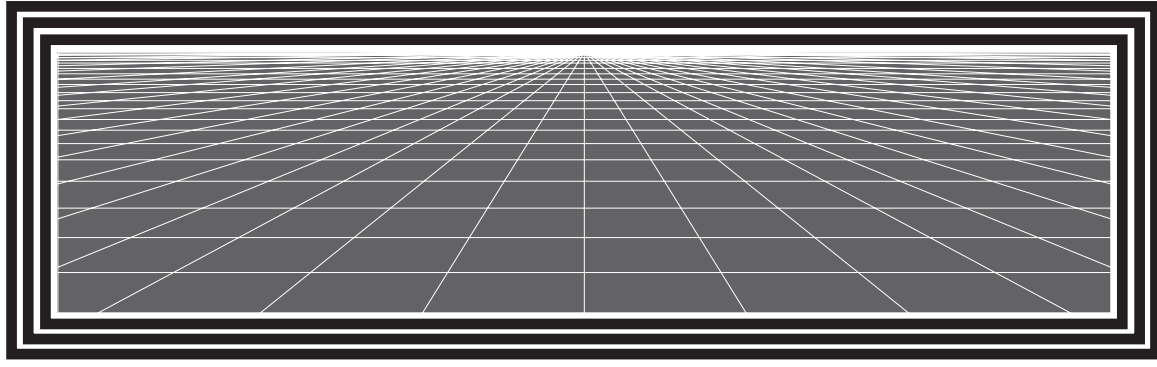
Stimați colegi, vă mulțumim mult pentru participare activă la dezbateri. Sînt convinsă de faptul că ați fost provocați de experiența avansată din Letonia și Estonia, că nu ați rămas cu mai multe întrebări decît răspunsuri și că entuziasmul dvs. a fost, măcar puțin, alimentat de succesele prezentate de oaspeții noștri. Majoritatea dintre noi activează în învățămînt. Ideea integrării nu este una nouă, dar urmează să o realizăm cu mai mare eficiență în anii ce vin.

Dna Ministru Maia Sandu s-a arătat foarte interesată de propunerile noastre, care, sperăm, vor fi incluse într-un amplu program de stat cu privire la integrarea minorităților prin intermediul limbii române, or, acest lucru ni-l dorim din toată inima. Vă urez succes și să ne revedem la alte întruniri, la alte evenimente, în cadrul cărora să discutăm deja despre rezultate mai vizibile.

RECOMANDĂRILE MESEI ROTUNDE

- Elaborarea unui Program guvernamental de integrare a minorităților etnice, inclusiv prin intermediul cunoașterii și utilizării limbii de stat în toate sferele vieții sociale;
- Elaborarea/îmbunătățirea mecanismului legislativ de integrare a minorităților etnice;
- Oferirea unui statut prioritar/respectuos limbii de stat ca limbă oficială de comunicare în cadrul R. Moldova;
- Îmbunătățirea politicilor educaționale și lingvistice existente, inclusiv completarea acestora cu acte normative funcționale la toate nivelurile;
- Crearea unui Consiliu reprezentativ pe lîngă Ministerul Educației, din care ar face parte reprezentanți ai organelor de decizie guvernamentală, sectorului asociativ/ONG-urilor, liderilor organizațiilor etnoculturale, părinților etc.;
- Crearea condițiilor de studiere a limbii de stat începînd cu învățămîntul preșcolar;
- Realizarea învățămîntului superior exclusiv în limba română, cu crearea unor premise realiste de integrare socială și profesională a absolvenților, competenți și competitivi, în cadrul economic al R. Moldova;
- Pregătirea performantă a specialiștilor filologi care predau limba română alolingvilor la toate treptele de școlaritate;
- Sporirea investițiilor pentru organizarea cursurilor de perfecționare a cadrelor didactice care predau limba română alolingvilor și a celor care le predau acestora în limba română alte discipline de studiu;
- Elaborarea materialelor didactice suport care ar facilita instruirea avansată în limba de stat;
- Optimizarea salarizării/remunerării profesorilor care activează în domeniu;
- Studierea/preluarea/valorificarea experiențelor avansate ale altor țări, creînd în baza acestora propriile modele de integrare socială, lingvistică etc.;
- Crearea unui spațiu informațional comun pentru toți locuitorii R. Moldova – sporirea rolului mass-media;
- Construirea/animarea unui dialog național între toți cei interesați de integrarea minorităților naționale și de educație interculturală a tuturor cetățenilor;
- Construirea unui dialog eficient cu organizațiile culturale ale minorităților naționale/motivarea minorităților etnice pentru implicarea lor activă în procesul de integrare;
- Conjugarea eforturilor tuturor actorilor sociali în educarea competenței interculturale și dezvoltarea interesului pentru alte culturi ca factor al integrării;
- Crearea unui mediu atractiv de viață și de muncă în perimetrul statului R. Moldova, cu deschideri europene realiste.

Consemnare:
Silvia BARBAROV, Iulia POSTICĂ



EX CATHEDRA



Adrian GHICOV

doctor în științele educației

Construcția pedagogică a lecturii

Rezumat: Relația dintre lectură și dezvoltarea personalității elevului este una esențială. Nu există lectură în sine, ci doar una care este destinată să genereze sau să accelereze ideea de dezvoltare, de schimbare, de formare a personalității lectorului. Este important, în acest sens, ca profesorul, autor al scenariului didactic, să identifice noduri, legături, idei și consecințe. Să le configureze astfel încât acestea să corespundă așteptărilor elevului, care trebuie să participe activ la conceperea produsului educațional pe care-l consumă și să facă din informația citită un instrument de învățare și căutare.

Summary: The relationship between a pupil's reading and the development of his personality is a crucial one. There is no such thing as reading "in itself", but only reading meant to generate or accelerate the idea of development, change, or building of the reader's personality. In this context it is important that the teacher, as author of the didactic script, should identify links, connections, ideas, and consequences. These ought to be configured in such a way as to have them correspond to the pupil's expectations, who must actively participate in the conceiving of the educational product to be consumed, and convert the read information into an instrument of seeking and learning.

Keywords: literacy education, reader's personality, reception, interpretation and significance of reading, description, intertextuality, the becoming of a text, educational product of reading.

În științele educației tot mai activ se promovează dezideratele teoretice ale constructivismului, care presupune, în fond, clădirea înțelegerii de către elev a unui concept, problemă, situație căutând personal, rezolvând conflictul cognitiv apărut, câștigând experiența cunoașterii. De aceea, apar ca importante procedurile și instrumentele care facilitează, sprijină, îndrumă, organizează, valorifică, dezvoltă aspectul respectiv. Pe acest fond se afirmă, în opinia E. Joița [1, p. 14], căutarea proprie, prelucrarea mentală, interpretarea, formularea de ipoteze, luarea deciziei de soluționare, reflecția, metacogniția, în același rînd și în aspectul formării și dezvoltării capacităților și competențelor de lectură. În acest caz, învățarea prin lectură este bazată pe: înțelegere; explorare directă; clădire/construcție; interpretare; reflecție proprie.

În sens restrîns, **lectură** înseamnă un ansamblu de activități perceptive și cognitive de recunoaștere și in-

terpretare a unui semnificant textual, în scopul captării sensului. Actul de a citi este în același timp (a) **descifrare a expresiei** și (b) **înțelegere a conținutului**, printr-un proces de articulare adecvată a acestor două componente. Lectura presupune *stabilirea unui sistem relațional* care să traducă cât mai exact funcționarea semantică. Prin lectură sistemul unui text este demontat, perceput în funcționalitatea sa ca totalitate și investit cu sens. Prin lectură se instaurează între text și cititor un raport productiv și creator, însoțit și de un anumit efect. A citi înseamnă „a lupta pentru a numi, a impune frazelor textului o transformare semantică”. Lectura **este o tehnică și o practică exercitată asupra textului**, o execuție care constă dintr-o raportare reciprocă a tuturor elementelor textului, nu în semnificația lor generală, ci cu scopul de a pune în evidență singularitatea acestuia.

Interpretarea prin lectură conține textul ca pe un construct, cititorul încercînd să surprindă, dincolo de țe-

sătura textuală aparentă, un alt text mai autentic; este demersul propriu hermeneuticii; nu totul este interpretabil în text, ci doar anumite „puncte de focalizare”, „noduri” care domină întregul. Alegerea punctelor nodale individualizează lecturile și legitimează pluralitatea lor.

Descrierea prin lectură a textului este un demers al analizei structurale, care tinde spre exhaustivitate, dar interzicându-și orice ierarhie sau judecată de valoare. Descrierea unui text poate lua forma unei *diagrame*, reprezentând sistemul textului, sub forma unei *organizări spațiale* [2, p. 96].

Intertextualitatea este un rezultat al actului lecturii: pe de o parte, orice text se scrie ca o lectură a tuturor textelor cunoscute de autorul acestuia, cu care intră într-o relație dialectică. Pe de altă parte, prin lectură cititorul proiectează simultan textul citit într-o *rețea intertextuală* mai mult sau mai puțin complexă, conform structurii universului său de așteptare. De aici reiese una dintre cele mai actuale teze pedagogice în domeniu: *Lectura este înscrisă în text, fiind într-un fel „programată” de acesta* [2, p. 98].

Astăzi se poate constata formatarea unei **noi culturi a lecturii**, dar și un impas al *teoriei lecturii*, deoarece nu există un comentariu al lecturii care să nu fie el însuși lectură. *Semiologia lecturii*, care a prins contur în ultimul timp, încearcă să umple unele spații albe printr-un examen sistematic al tuturor aspectelor pe care le implică *actul lecturii*, de la descifrarea semnelor grafice până la problemele receptării și ale interpretării. Se au în vedere trei cîmpuri aflate într-o continuă interacțiune: (1) textul de citit ca ansamblu semnificant, care oferă elevului cititor unele puncte de ancorare ce servesc la stabilirea unui *pact de lectură* și care asigură înțelegerea; (2) textul elevului cititor sau cititorul ca text; (3) înțelegerea textului cu elevul cititor ca spațiu al dezvoltării semnificației.

Lectura tinde să devină o reducere a enigmelor lumii, iar esența ei rezidă într-un echilibru între lizibil și ilizibil. Lectura devine un „modelaj ideologic”, o veritabilă **transformare a textului**: *condensarea* (gestul de a rezuma, care apropie și înlănțuie locurile esențiale ale textului); *traducerea* (ambiguitățile sînt înlăturate, aluziile explicitate); *adăugarea* (lectura adaugă legături logice, adesea absente din text și umple spațiile albe); *eliminarea* (cititorul trece sub tăcere sau neglijează elementele care rezistă prea mult acțiunii sale de semnificare). Lectura pune deci în evidență faptul că aceasta constituie o adevărată „*violență*” *asupra textului, cititorul încercînd neconștient să convertească textul la propria sa ideologie* [2, p. 102].

Receptarea prin lectură este de la bun început un act selectiv și transformator, de construcție de reprezentări, este adevărat, de un prim nivel, după cum constată I. Cerghit [3, p. 162]. În legătură cu modul cum acționează mecanismele de prelucrare la acest prim nivel al recep-

tării se pun multe probleme, ca, de exemplu, a recepta pentru elev înseamnă:

- a explora textul de la care intenționează să obțină informații;
- a percepe, a observa, a examina, a reflecta și a prelucra informația empirică sau factuală;
- a construi reprezentări mentale, de un anumit nivel;
- a descrie aceste reprezentări, a decoda sau a sesiza semnificațiile concrete, convenționale, pe cale le presupun;
- a evalua informația textului, ceea ce implică, în primul rînd, transformarea acesteia, adoptarea unei atitudini active în sensul că în cadrul percepției el trebuie să decodeze și să codeze informațiile cu ajutorul **sistemului său de semnificații**; să le ordoneze, să le reorganizeze, să le transforme, să le combine, să analizeze componentele elementare, să le regroupeze în ansambluri, să le memoreze, să opereze cu acesta.

Or, prelucrările de informație pot fi inițiate și ghidate de cunoștințele existente deja în mintea celui care învață. Transpunerile în grafice (tip rețea, de exemplu) sînt proceduri de simplitate și rapiditate doar la prima vedere, în schimb ele sînt de o mare accesibilitate, fiind un instrument de esențializare, de concentrate, de concretizare, oferind trecerea de la idei la materializarea structurală și concretizată a acesteia. Interesul formalizării este de a restrînge conținutul în favoarea rigorii, a eliminării ambiguității interpretative, aceasta favorizează înțelegerea a ceea ce conține textul, condiționînd eficiența prelucrării și structurării cognitive a informației textului [3, p. 162].

A studia receptarea înseamnă a intra în intimitatea unui public diferit și a vedea că problematica transmiterii sensului este replasată în interiorul textului, iar problema destinatarului nu mai este decît cea a semnelor ce o prezintă. Chestiunea receptării semnificațiilor propuse și studiile în privința receptării pun capăt domniei exclusive a unui *lector in fabula*, pentru a analiza relațiile concrete dintre texte și semnificațiile efectiv degajate de acestea. Analiza textelor reprezintă o sursă majoră în acest sens, textele fiind raportate la contextul înțelinerii lor cu utilizatorii. Combinînd analiza textuală și cercetarea empirică, studiul receptării își fixează ca obiect natura relației dintre text și co-locutor. Din această perspectivă, modelul text-lector poate fi rezumat în următoarele constatări:

- Sensul nu face parte integrantă din text. Receptarea nu este absorbția pasivă de semnificații pre-construite, ci locul unei produceri de sens. Prin urmare, ambiția analizei textuale *de a deduce lectura și lectorul doar din text este respinsă*.
- Această respingere trece prin abandonarea oricărui model de interpretare ce dă prioritate științei

analizei. Structurile textului sînt doar virtuale atîta timp cît lectorii sau spectatorii nu le activează. Cunoașterea în privința unui text, oricît ar fi de rafinată, nu permite prezicerea interpretării pe care o va primi.

- Din momentul în care este recunoscută diversitatea contextelor în care se realizează receptarea, nu mai există motive ca un mesaj să fie în mod automat decodat, așa cum a fost codificat. Coincidența decodării și a codificării poate fi, din punct de vedere educațional, dominantă, dar teoretic ea nu este decît un caz posibil.
- Studiile de receptare trimit la o imagine activă a elevului lector. Acesta poate nu numai să găsească în text satisfacții neașteptate, dar și să reziste la presiunea textului, să respingă sau să răstoarne ordinea stabilită a semnificațiilor propuse de acesta. Latitudinea interpretativă, lăsată în seama lectorului, este legată de relativa polisemie a textelor. În felul acesta, se trece de la un lector pasiv la unul nu numai activ, dar și foarte socializat. Receptarea se construiește într-un context caracterizat de existența unor comunități de interpretare, de funcționarea acestor comunități.

U. Eco susține posibilitatea unei interpretări pornind de la intenția textului sau *intentio operis*, aici se comentează mai cu seamă cazuri în care excesul de interpretare produce o risipă de energii hermeneutice pe care textul nu le încurajează [4, p.18]. Deși în ultimul timp preferința acordată inițiativei lectorului ca unic criteriu de definire a textului a dobîndit aspecte vizibil ieșite din comun, în fapt, disputa clasică se încheagă înainte de toate pe marginea opoziției a două programe, și anume: (a) prin lectură trebuie să căutăm în text ceea ce autorul a voit să spună; (b) trebuie, prin lectură, de căutat în text ceea ce spune acesta, independent de intențiile autorului său.

Numai acceptînd cel de-al doilea pol al opoziției se poate articula și opoziția dintre: (b1) trebuie căutat în text ceea ce spune el în raport cu propria-i coerență contextuală și cu situația sistemelor de semnificare la care se raportează; (b2) trebuie căutat în text ceea ce destinatarul găsește în el prin raportare la propriile-i sisteme de semnificare și/sau raportat la propriile-i dorințe, pulsuni sau criterii arbitrare. Chiar și atunci cînd spunem că un text poate stimula infinite interpretări, nu decidem încă dacă infinitatea interpretărilor depinde de *intentio auctoris*, de *intentio operis* sau de *intentio lectoris* [4, p. 30].

Interpretarea prin lectură a textului de către elev trebuie să urmărească și aspectul procesual, **devenirea textului**, sistemul de transformări corespondente ale acestuia. Pe de o parte, printr-o asemenea abordare integratoare se poate studia unitatea textului, constituită prin deformări concertate ale elementelor în scopul de a le supune legii întregului; pe de altă parte, în multe

texte se poate urmări un fenomen de trecere gradată de la o reprezentare la alta, prin modificări progresive ale componentelor reprezentărilor [5, p. 158].

E necesar ca orice discuție despre libertatea interpretării în procesul educațional să înceapă printr-o susținere a sensului literal. Interpretarea semantică sau semiotică este rezultatul procesului prin care elevul, aflat în fața manifestării lineare a textului, o umple cu semnificat.

Interpretarea critică sau semiotică este, în schimb, aceea prin care se încearcă să se explice din ce rațiuni structurale textul poate produce acele interpretări semantice sau altele alternative. Și iată aici inițiativa elevului constă în a constitui o ipoteză în ceea ce privește *intentio operis*. Conjectura dată trebuie să fie confirmată de ansamblul textului ca un tot organic. Aceasta nu înseamnă că pe un text se poate face o singură conjectură interpretativă. În principiu, se pot face infinite conjecturi. Dar la sfîrșit ele vor trebui probate prin coerența textului, iar coerența textuală nu va putea decît să dezaprobe anumite conjecturi hazardate [4, p. 42].

Dacă am voi să structurăm **un model de elev cititor** care „ciocănește” sever textul pentru a face să prevaleze *intentio lectoris*, sîntem tentați să ne întoarcem la caracteristicile semioticii hermetice și să găsim în ele toate presupuzițiile pentru o interpretare adecvată. Acest tip de elev cititor ar accepta implicit că un text este un univers deschis în care interpretul poate descoperi infinite conexiuni, orice text care pretinde că afirmă ceva univoc e un univers nefiresc ori e rezultatul eșecului unui Demiurg rău, care, de fiecare dată cînd încearcă să spună „cutare lucru e așa”, provoacă un lanț neînterupt de trimiteri infinite, în cursul căruia „lucrul cutare” nu e niciodată unul și același; oricine poate deveni un ales, numai să îndrăznească să-și suprapună propria intenție de cititor intenției intangibile și pierdute a autorului, orice cititor poate deveni un supraom care înțelege adevărul unic și anume că autorul nu știa despre ce vorbește, pentru că limbajul vorbea în locul lui. Pentru a salva textul, pentru a transforma iluzia semnificatului în conștiința faptului că semnificatul e infinit, elevul cititor trebuie să intuiască că orice rînd ascunde un secret, iar cuvintele nu spun, ci doar fac aluzie la ne-spusul pe care-l maschează. Victoria cititorului va consta în a face textul să spună de toate, afară de lucrurile la care se gîndea autorul: fiindcă îndată ce s-ar descoperi că există un semnificat privilegiat, am fi siguri că nu e cel adevărat. *Hilicii* sînt aceia care întrerup procesul, zicînd *am înțeles*. Alesul e cel ce înțelege că adevăratul semnificat al unui text este infinitul lui [6, p. 63].

Prin *patrimoniul social* înțelegem nu numai o anumită limbă, ci și întreaga enciclopedie ce s-a constituit cu ajutorul exersării acestei limbi, mai precis convențiile culturale pe care limba respectivă le-a produs, precum și istoria interpretărilor precedente ale multor texte, inclusiv ale textului pe care elevul cititor îl citește într-un

anumit moment. Actul lecturii trebuie să țină evident cont de toate aceste elemente, chiar dacă e imposibil ca un singur cititor să le poată stăpîni pe toate. Astfel, orice act de lectură este o tranzacție dificilă între competența elevului cititor și *tipul de competență pe care un anumit text o postulează, ca să fie citit în modul cel mai bun* [4, p. 124].

Pentru a putea construi o lume narativă în care numeroase lucruri trebuie considerate ca fiind sigure, iar multe altele trebuie să fie acceptate, chiar dacă sînt puțin credibile, un text pare a spune *cititorului său model*: „Ai încredere în mine. Nu fi prea subtil și ia ceea ce îți spun ca și cum ar fi adevărat”. În acest sens, un text narativ are o natură performativă. „O stare de lucruri posibile neactualizată devine o manifestare concretă a existenței narative prin faptul că este validată într-un act lingvistic literar emis cu succes”. Această confirmare ia, de obicei, forma unei invitații de a coopera la construirea unei lumi imaginabile cu prețul unei oarecare flexibilități [4, p. 222].

Dincolo de formele vizibile la o privire pe deasupra a textului, simțul comun nu mai este suficient pentru „a vedea”, este nevoie de studiu, de competență, de interesul, diferit motivat, de a sesiza țesătura intimă a textului. Afirmarea lui Goethe este adevărată: *subiectul îl vede oricine, conținutul îl găsește doar cel care are el însuși ceva de adăugat, iar forma rămîne pentru cei mai mulți o taină* [6, p. 12].

Interpretarea înseamnă explicare, iar aceasta presupune *înțelegere*. Pentru a înțelege prin lectură, elevul are nevoie de o gamă largă de informații. Paradoxal, dacă menținerea contactului permanent cu textul este condiția necesară a interpretării, realizarea acesteia necesită informații al căror cerc se îndepărtează într-un fel de nucleul însuși al textului. Dar și în aceasta constă non-paradoxul, oricît de departe ar trimite nevoia de a-l înțelege și a-l explica, textul rămîne polul magnetic al documentării: el impune orientarea informării către datele în măsură să-l lumineze, să-i pună în evidență semnificația. Într-un moment, interpretarea cere lărgirea investigației pînă la limite care par a nu mai avea legături cu textul, pentru ca, într-o a doua fază, să impună o direcționare inversă: de la datele generale spre substanța ca atare a textului. Procedînd astfel, elevul lector poate realiza o analiză și o interpretare completă nu în sensul de a spune totul despre toate amănunțele, ci de a explora ceea ce conferă operei originalitate în planul expresiei și al fondului ideatic [6, p. 145].

Iată de ce, în opinia noastră, interpretarea nu poate face abstracție de etapele anterioare ale receptării textului. A ști ceea ce s-a spus pînă la el despre textul la care s-a oprit ar fi, pentru elevul comentator, modul de a evita repetarea unor lucruri cunoscute, oferindu-i, în același timp, unele repere pentru estimarea rentabilității propriului demers analitic și interpretativ. Persistența

în timp pentru un text este un semn sigur al valorii lui, iar varietatea interpretărilor, a semnificațiilor care i s-au atribuit atestă caracterul ei deschis, alt indiciu al valorii. Cunoașterea interpretărilor anterioare este esențială pentru conturarea viziunii proprii a elevului. Răspłata supremă a unui asemenea efort de cunoaștere o reprezintă, pentru elev, faptul că, informat pe deplin asupra a ceea ce s-a efectuat pînă la el în domeniul analizei și interpretării unui text, *el descoperă o cale distinctă* [6, p. 148]. *Originalitatea* interpretării textului decurge, astfel, din capacitatea elevului de a vedea în el fapte pe care alții nu le-au văzut, de a reface ierarhia lor și de a extrage din ele sensuri și semnificații rămase neexamineate din cauza caracterului subiectiv al interpretărilor anterioare, de prioritățile subiecților interpreți, ale gustului, mentalităților, modului de gîndire. *Analiza și interpretarea textului* sînt operații raționale, care implică profund și sensibilitatea elevului. Competența elevului asigură interpretării substanță și profunzime, iar pentru a se manifesta, aceasta se cere cultivată. Călea unei asemenea cultivări este lectura și interesul pentru lectura textelor, îmbogățită permanent de cunoașterea a ceea ce a propus ca atare autorul textului, iar cunoașterea aprecierilor anterioare oferă posibilitatea de interpretare proprie a textului. Interpretarea presupune dezvoltarea simțului nuanței la elevi și a capacității de opțiune, fără ca aceasta să însemne negarea dreptului la existență a ambiguității. A opta pentru elev trebuie să însemne a-și asuma un punct de vedere, admițînd, în același timp, că mai pot exista și altele. Interpretarea este valabilă atunci cînd este „spart” plafonul nivelului zero al înțelesului.

În acest context, constatăm că interpretarea trebuie să rămînă mereu, pentru elev, o tehnică intelectuală ce ține de întreg și integralitate, care induce subsumarea prin puterea gîndului integrator, relaționînd detaliile într-un context, într-o perspectivă înaltă, de unde elevul descrie, explică, convinge. Construcția proprie ca învățare reflectă înțelegerea, adică formarea în final a unei scheme, a unei structuri mentale, ca un model de reprezentare, în care să fie incluse mereu noi informații și experiențe, producîndu-se ajustarea continuă. Important este ca elevul să prelucraze variat, ca procese de învățare, să intuiască mai multe rezolvări ale problemei sau situației, să reflecteze asupra semnificațiilor lor, să formuleze ipoteze și apoi să decidă asupra modului optim de rezolvare [7, p. 39].

În esență, înțelegerea prin lectură asigură cunoașterea de către elev a unor fenomene noi pentru el pe baza trecerilor treptate de la ideile elaborate anterior la idei noi. În urma dezvoltării proprietăților esențiale ale obiectului și a relațiilor acestuia cu alte fenomene, înțelese anterior, noul fenomen devine inteligibil. Din punct de vedere operațional, înțelegerea este un proces analitico-sintetic, care presupune desprinderea elementelor esențiale ale materialului, a „jaloanelor” semnificative și reunirea lor

într-un întreg încheșat. Dacă în starea de neînțelegere elementele sînt disociate, neagregate, în cea de înțelegere corelarea lor este nota definitorie și distinctivă [8, p. 309]. Înțelegerea, în viziunea lui A. Cosmovici, este un rezultat, parțial sau final, al unui proces de gîndire. Ea constă în stabilirea unei relații importante între ceva necunoscut și ceva dinaintea cunoscut. Valoarea actului de înțelegere este în funcție de natura legăturii stabilite. Înțelegînd diferite obiecte, fapte, fenomene, stabilim acel vast sistem organizat de legături, ducînd la memoria semantică, la formarea de rețele semantice, la sistemul ierarhizat al noțiunilor care înlesnesc înțelegerea de noi situații și soluționarea unor probleme complexe. O chestiune greu de clarificat este cea a lecturii și înțelegerii unui text *complex, științific*. La prima lectură se realizează doar o fragmentare a textului, o grupare a ideilor după înțelesul lor, constată cercetătorul. Uneori însă elevul este nevoit să schimbe locul unei idei: una aflată spre sfîrșit, dar care precizează înțelesul celor din primul fragment, e luată în considerare la început. La a doua lectură se înregistrează o nouă fază: acum ideea principală se desprinde din fiecare fragment. În minte, ea îmbracă forma unui titlu. Este o deosebire între idee și titlu: ideea afirmă ceva explicit, iar titlul dă numai o indicație. După aceasta, ideile principale, titlurile sînt organizate și sistematizate formînd un plan mental similar cu tabla de materii a unei cărți. Prin toate aceste operații, textul este nu numai înțeles, dar și, în mare parte, memorat. Ideile centrale însă au nevoie de o susținere proprie, care se realizează stabilind legături și corelații cu bagajul cunoștințelor anterioare. Pe măsură ce aceste relații capătă un caracter esențial, asimilarea textului se produce mai bine. În spatele acestor transformări ale textului acționează numeroase operații mentale. Descompunerea în fragmente este o operație de analiză, intitularea indică o abstractizare, iar corelațiile realizează și oarecare generalizări. Atunci cînd schimb în minte locul unei idei, e ca și cum aș muta un obiect dintr-un loc în altul. Intitularea nu e altceva decît imaginarea lipirii de etichete. Dar cel mai important moment este cel al *discuției interioare*, care apare odată cu nelămuririle din text. Dacă nu pot să-mi răspund întrebării ce-mi apare în minte, recurg la alte informații sau la alte discuții reale. Această *discuție imaginară* duce la distingerea a ceea ce este esențial de ceea ce este secundar, deci la o temeinică înțelegere, la includerea noilor idei în sistemul cunoștințelor noastre. Noile relații stabilite prin lectură inteligibilă aduc precizări, produc modificări în sistematizare [8, p. 196].

Abatele Terrasson spune următoarele: „Dacă s-ar măsura mărimea unei cărți nu după numărul paginilor, ci după timpul necesar pentru a o înțelege, atunci am putea spune despre multe cărți că ar fi cu mult mai scurte, dacă n-ar fi atît de scurte. Dar, pe de altă parte, dacă urmărim sesizarea unui ansamblu foarte vast de cunoaștere speculativă, legat totuși într-un principiu,

am putea spune cu tot atîta dreptate: multe cărți ar fi cu mult mai clare, dacă nu ar fi vrut să fie atît de clare. Căci dacă mijloacele care ajută pentru a produce claritatea sînt, fără îndoială, utile în amănunte, ele sînt însă de multe ori dăunătoare în ansamblu, întrucît nu permit cititorului să ajungă destul de repede să îmbrățișeze ansamblul cu privirea – și acoperă cu toate culorile lor sclipitoare articulația sau fac de nerecunoscut structura sistemului, de care depinde totuși de cele mai multe ori judecarea unității și solidității lui” [9, p. 26].

Prin urmare, relația dintre *lectură și dezvoltarea personalității elevului* este una esențială, deoarece nu există o lectură în sine, ci doar una care este destinată să genereze sau să accelereze o dezvoltare, o schimbare, este important să se identifice noduri, legături, idei și consecințe ce se configurează astfel încît să corespundă așteptărilor elevului. Așadar, formarea poziției/atitudinii elevului în raport cu lectura conduce la:

- un nou tip de lector, care participă activ la conceperea și „fabricarea” produsului pe care îl consumă;
- un consumator activ, care ajunge să aibă cunoștințele, îndemînarea și exigența unui cunoscător al produselor pe care le utilizează, fapt care presupune formarea elevului ca pe un partener al autorului textului lecturat;
- dezvoltarea inițiativei lecturii, făcînd din informația citită un instrument de învățare, de căutare;
- în interpretarea lecturii elevul acționează spontan, de pe o treaptă superioară a formării sensului;
- elevul învață cum să „privească” ceea ce citește, cum să se caute în el și să găsească ceea ce caută.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Joița, E., *Formarea pedagogică a profesorului*, E.D.P., București, 2008.
2. *Terminologie poetică și retorică*, Ed. Universității „A.I. Cuza”, Iași, 1994.
3. Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri, strategii*, Ed. Aramis, București, 2002.
4. Eco, U., *Limitele interpretării*, Ed. Polirom, Iași, 2007.
5. Pînzaru, I., *Practici ale interpretării de text*, Ed. Polirom, Iași, 1999.
6. Țugui, G., *Interpretarea textului poetic. Repere teoretice și metodologice*, Ed. Universității „A.I. Cuza”, Iași, 1997.
7. Joița, E., *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Ed. Aramis, București, 2006.
8. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Ed. Polirom, Iași, 1996.
9. Kant, Im., *Critica rațiunii pure*, Ed. Univers Enciclopedic, București, 2009.



Larisa CUZNEȚOV

dr. hab., prof. univ., USP I. Creangă din Chișinău

Consilierea psihopedagogică parentală – o componentă de formare a culturii familiei

Rezumat: *Articolul reflectă produsul unei cercetări teoretico-aplicative, axată pe analiza epistemologică și praxiologică, elucidând rezultatele observațiilor și ale investigațiilor în domeniul consilierii psihopedagogice a părinților. Se explică conceptele, formele, aspectele și mecanismul de consiliere psihopedagogică a părinților. Materialul conține o serie de recomandări menite să dezvolte competența parentală în educația copiilor.*

Abstract: *The article reflects the outcome of theoretical and applied research, focused on the analysis of epistemological and praxiological issues, elucidates results of observations and investigations in the psychopedagogical counseling of parents. It explains the concepts, forms, aspects and counseling parents mechanism. The article contains a number of elements designed to make parental competence of children education.*

Keywords: *education of children, family education, counseling of parents, parental competence.*

Analiza experienței empirice și a cercetărilor științifice [1; 3; 5; 7; 12] ne conduce spre ideea că formarea și dezvoltarea personalității, la general, și a personalității părinților, în particular, reprezintă un proces complex, care începe în copilărie, prin modelele parentale asimilate în cadrul familiei de origine, și continuă pe parcursul întregii vieți, prin intermediul activităților specifice de educație, asistență și consiliere psihopedagogică/educațională, acțiuni de autoperfecționare desfășurate de adulți. Aceste tipuri de activități s-au instituționalizat, se profesionalizează continuu și au devenit o obligație a statutului față de cetățenii care au familie, cresc și educă copii.

Studiul nostru are caracter teoretico-aplicativ și este orientat spre analiza unor aspecte epistemologice și praxiologice, spre elucidarea rezultatelor unei investigații în domeniul consilierii psihopedagogice a părinților. Inițial, vom clarifica esența conceptelor de bază, operînd cu termenul *asistență* (din latinescul *assistō*, *-ere* și *adassistō*, *-ere*), care semnifică *a fi alături de cineva*, a-i acorda sprijin, ajutor în rezolvarea unor probleme [5, p. 11]. Evident, individului i se oferă asistență în două ipostaze: *într-un cadru informal* – de către membrii familiei, prieteni, rude etc.; *într-un cadru formal* – adică instituționalizat, fie în unitățile de învățămînt, fie în centrele specializate.

Acordarea asistenței în educația/formarea părinților, transformarea lor în actori eficienți și activi, centrați pe autoperfecționarea permanentă a competențelor de familist și părinte, se referă la un ansamblu de acțiuni organizate, în plan social – de mijloacele mediatice, prin implicarea specialiștilor din domeniile *pedagogie*, *psihologie*, *asistență juridică*, *medicală* etc. și în cadrul instituțiilor de învățămînt, prin serviciul psihologic, consilierii educaționali, cadrele didactice, în scopul de a asigura condiții

optime de dezvoltare, educație și trai fiecărui copil; de a preveni și a înlătura situațiile dificile, de criză, care pot apărea atît în viața copilului, cît și a adultului. La nivelul informal al relațiilor interpersonale în familie, consilierea părinților se realizează de către semenii, rude, prieteni, iar în cadrul formal – de către specialist.

De fapt, deseori, fiecare dintre noi, indiferent de profesie, de statutul și rolul social (părinți, frați etc.), acordă asistență apropiaților. Desigur, eficiența acestora diferă de la caz la caz și depinde de un șir de factori: cunoștințele și competențele noastre în domeniul psihopedagogiei.

În teoria și practica consilierii parentale și în viața socială individului i se oferă variate tipuri de asistență, pe care trebuie să le cunoaștem și să le valorificăm adecvat. Astfel, *asistența medicală*, acordată de personal medical special pregătit, ține de organizarea-desfășurarea acțiunilor de asigurare a condițiilor optime de creștere și dezvoltare biofizică a organismului uman și de ocrotire a sănătății acestuia. *Asistența socială* reprezintă ansamblul de acțiuni de sprijin oferite persoanelor aflate în dificultate, pentru rezolvarea unor probleme de ordin material, în scopul asigurării unui nivel de viață decent. Problemele vizate țin de competența și responsabilitatea asistenților sociali și a autorităților publice locale. *Asistența psihologică* se acordă persoanelor în situații de criză, dificultate, manifestate prin dezechilibru și disfuncționalități la nivelul conduitei, al structurilor de personalitate. Asistența psihologică este acordată de specialiști: psihologi, consilierii psihologici și psihoterapeuți. *Asistența psihopedagogică/educațională* reprezintă una dintre cele mai răspîndite tipuri de sprijin, ajutor, îndrumare oferite copiilor, tinerilor, adulților,

tuturor persoanelor care participă la activități de instruire-învățare, de dezvoltare și formare personală și de orientare în cariera școlară, profesională sau în cariera de familist și părinte. Această asistență cere nu numai pregătire specială, calificare, dar și o experiență mare în domeniu, un dar și capacități de convingere/persuasiune. Evident, aceasta se acordă de către consilierii educaționali sau școlari, educatori, profesori, psihopedagogi, psihologi școlari și de către părinți în cadrul familiei [5; 6; 7; 9; 12].

Dacă realizăm o analiză simplă a acțiunilor din oricare tip de asistență, lesne observăm că, cu excepția celor speciale de origine medicală, juridică, socială, peste tot sînt prezente acțiuni cu un evident caracter psihologic și pedagogic, fie *teoretic* – de cunoaștere și respectare a particularităților de vîrstă, personalitate, gen, specificul crizelor etc., fie *aplicativ* – de valorificare a unor principii și strategii; de utilizare a variatelor forme, metode, procedee, tehnici de lucru și de îmbinare optimă a acestora în procesul de formare-dezvoltare a personalității adultului sau a copilului. În acest context, amintim de necesitatea creării unor condiții favorabile; de cunoașterea și respectarea factorilor ce ar consolida acțiunile consilierului și ar facilita rezultatele consilierii, asistenței educaționale oferite, și, viceversa, ce ar exclude influența factorilor perturbatorii ale acțiunilor date.

Asistența acordată în consilierea psihopedagogică a părinților are caracter inter- și pluridisciplinar, vizînd realizarea unor influențe și acțiuni educative corecționale, informaționale, de susținere, de fortificare a unor trăsături de personalitate și comportamente ce urmează a fi adaptate la particularitățile psihoindividuale ale adulților și copiilor.

Pentru a înțelege importanța consilierii în formarea culturii membrilor familiei, vom identifica și preciza esența conceptelor de bază. Întrucît activitatea de consiliere parentală poate include *consilierea psihologică*, elemente de *psihoterapie* și *consilierea psihopedagogică/educațională*, este necesar să abordăm și să analizăm conținutul acestora.

Astfel, *consilierea psihologică* reprezintă intervenția care urmărește sugerarea unui mod de a proceda, de a se comporta, mod ce trebuie adoptat într-o situație dată sau, în general, în viață și în activitatea cotidiană [5, p.13]. Aceasta se adresează persoanelor sănătoase psihic, în studiul nostru – părinților aflați în dificultate, care sînt ajutați să își conștientizeze posibilitățile și să le valorifice întru rezolvarea problemelor cu care se confruntă, pentru a-și organiza viața și a-i conferi sens, a o face confortabilă din punct de vedere psihologic [4; 7], pentru a-și dezvolta și educa copiii. Consilierea psihologică facilitează autocunoașterea realistă, acceptarea de sine, autoactualizarea și deci valorificarea optimă a resurselor și a potențialului propriu.

Psihoterapia presupune utilizarea unor metode și tehnici psihologice specifice, în vederea realizării unor schimbări, deseori de amploare, profunde, în cognițiile și comportamentul oamenilor. Psihoterapia, în esență, este prerogativa medicilor psihoterapeuți, care au o pregătire specială, inclusiv psihologică, și lucrează cu persoane aflate în stare de suferință psihică, uneori greu de definit și foarte dificil de remediat sau înlăturat. Aceste suferințe psihice pot fi generate de conflicte interne, uneori și de conflicte interpersonale soț-soție, copil-părinte etc., alteori de suprapunerea conflictelor interne și a celor interpersonale cu crizele de vîrstă sau crizele vieții de familie. Persoana, în acest caz, trăiește o stare complexă de nemulțumire de sine, de dezacord intern, de incongruență, frustrare, fapt care o face anxioasă, vulnerabilă; ea are probleme comportamentale și de adaptare la solicitările parvenite din socium, provocîndu-i un disconfort substanțial. În situații de acest tip se realizează consilierea psihologică cu elemente de psihoterapie.

Consilierea psihopedagogică urmărește abilitarea adulților/părinților cu competențe ce le-ar asigura formarea și funcționarea optimă a unui model psihoe-ducațional de autodezvoltare și de educare a personalității copiilor lor. Consilierii educaționali au ca scop să-i învețe pe părinți a stăpîni, la nivel operațional și strategic, competențele și deprinderile fundamentale de comunicare, relaționare și educare a copiilor; de a face față cerințelor în calitate de familist și părinte eficient [5]. Competențele parentale, în linii generale, includ: cunoașterea particularităților de vîrstă, de personalitate și de gen ale adulților și copiilor, pentru a valorifica, adecvat și la maximum, potențialul acestora; însușirea/învățarea și asigurarea, exersarea organizării-desfășurării-monitorizării modului de viață sănătos și demn în cadrul familiei; gestionarea și controlul trăirilor afective personale și acordarea ajutorului de acest fel copiilor, pentru a le forma calități moral-volitivă și cultura psihoe-moțională; capacitatea de a anticipa și rezolva conflictele interne și cele interpersonale în relațiile cu semenii și copiii; formarea și consolidarea la copii a competențelor și deprinderilor de viață sănătoase; orientarea și exersarea autocunoașterii și autoperfecționării (morale, spirituale, intelectuale, psihofizice, tehnologice, estetice etc.).

Există oare diferențe între activitățile de consiliere psihologică și psihopedagogică? Răspunsul la această întrebare este evident: diferențe semnificative nu se atestă, scopul și misiunea acestora sînt, în esență, comune: acordare de sprijin, îndrumare și ajutor adulților pentru a-și onora funcțiile de părinte prin acțiuni competente și prin forța modelului comportamental de o înaltă moralitate. Totuși, anumite diferențe se pot observa la nivelul conținutului și al valorificării formelor, metodelor și tehnicilor de consiliere parentală. Considerăm oportun să

analizăm câteva dintre ele, observate în mod empiric.

În primul rând, atragem atenția asupra unui fapt care merită o abordare separată și mult mai detaliată decât ne permite prezentul studiu – *imaginea și reputația specialistului*, care, în viziunea noastră, cuprinde un amalgam de trăsături de personalitate, competențe profesionale, inteligență, cultură emoțională, ce îmbină organic experiența specialistului cu darul persuasiunii acestuia, carisma, modul de a comunica, a asculta, a relaționa, a se dărui; a fi congruent în gânduri, vorbe și fapte; a fi un model comportamental demn de urmat. Dacă alegem consilierul de sine stătător, trebuie să-i cunoaștem rezultatele profesionale în munca de consiliere a adulților, tinerilor, copiilor.

O altă diferență rezidă în următorul fapt: consilierea psihopedagogică parentală poate fi axată și pe unele aspecte ale optimizării instruirii/învățării la unele discipline școlare. În acest caz, consilierea poate fi realizată doar de profesorul concret, prin informarea părinților cu privire la conținutul curriculumului, metodele și strategiile utilizate în predare-învățare-evaluare etc. Motivul care iese la suprafață – competența în domeniul vizat și centrarea pe cel ce învață (ca vîrstă, aptitudini, rezerve în asimilarea materiei etc.) – trebuie conștientizat de către adulți în corelare cu anumite acțiuni de stimulare a învățării; cu organizarea unui spațiu special și alocarea de timp; cu asigurarea unui eșafodaj educativ pe măsura necesităților copilului. Astfel, un cadru didactic eficient trebuie să cunoască materia la perfecție, curriculumul, metodica predării disciplinei; trebuie să fie versat și în particularitățile psihologice de vîrstă, personalitate, gen; de dezvoltare a proceselor psihice cognitive, a aptitudinilor, a sferei moral-volitivă, dar și în teoria, metodologia, praxiologia educației copiilor și a părinților, familiei.

Evident, în astfel de situații, profesorul trebuie să depășească tehnologia didactică, să treacă de la poziția *specialistului ce deține și valorifică sarcinile de instruire și formare integrală a elevului* la una de cel mai înalt nivel profesional – specialist în domeniul orientării și inițierii elevilor în strategii și instrumente de achiziționare a cunoștințelor-competențelor la disciplina sa și enculturăție a părinților în sfera psihopedagogiei. Nu întîmplător un cadru didactic eficient este numit de către cercetători, elevi, colegi și părinți – maestru.

O altă diferență constă în forma și structura demersului de consiliere parentală, deși astăzi tehnologia acestuia este abordată mai constructiv și lejer, aici prevalează aspectul psihoeucațional și corecțional individual (uneori în grup).

În consilierea realizată și oferită de părinți copiilor în cadrul familiei se pot observa, practic, aceleași elemente psihopedagogice pe care le aplică specialistul, ultimul, desigur, avînd o pregătire specială, cunoaște mult mai

bine activitatea respectivă, ceea ce nu înseamnă că părinții nu sînt în stare să fie inițiați și să se autoperfecționeze permanent în domeniul vizat, pentru a optimiza comunicarea, relaționarea, climatul moral al familiei.

În continuare vom efectua un succint excurs în valențele consilierii psihopedagogice parentale, pentru a-i specifica formele și caracteristicile de bază, în funcție de situația în care se pot afla adulții consiliați. Astfel, *consilierea parentală adresată adulților centrați pe formarea-dezvoltarea propriei personalități* presupune un ansamblu de acțiuni de sprijinire și îndrumare a familiștilor-părinți sau viitorilor părinți care parcurg experiențe de învățare legate de dezvoltarea unor competențe de autoactualizare în rolul lor social de părinte, fie de autoperfecționare morală, spirituală, intelectuală, psihofizică, estetică, tehnologică. Aceasta poate fi realizată individual, în grupuri și în colectivități. De exemplu: părinții elevilor dintr-o clasă concretă sau din clase paralele/părinții elevilor cl. V-VI de liceu etc. La fel, pot fi selectați și consiliați părinții care doresc să cunoască mai profund unele aspecte ale comunicării, relaționării, educației copiilor de vîrste diferite.

Consilierea psihopedagogică parentală în situații de criză presupune îndrumarea adulților aflați în stare de dezorganizare și de disfuncționalitate a personalității, nevoiți să se confrunte cu un șir de probleme pe care deocamdată nu le pot soluționa și care le produc stres, îngrijorare, anxietate și frustrare. Mai eficiente sînt consilierea individuală și în grupuri mici.

Consilierea psihopedagogică parentală preventivă are un rol proactiv, încearcă să pregătească părinții sau viitorii părinți pentru a face față cu succes unor solicitări de viață previzibile sau imprevizibile. Astfel, specialistul ar putea ține în vîzor un spectru larg de aspecte: organizarea-monitorizarea modului sănătos de viață al familiei/copiilor; orientarea și ghidarea carierei școlare la variate vîrste; orientarea profesională a copiilor; apariția primelor sentimente de dragoste la adolescenți; depășirea crizelor de vîrstă etc. Pot fi organizate sub formă de ședințe, traininguri, mese rotunde, conferințe teoretico-practice, inclusiv sub egida *școlilor de părinți*.

Consilierea psihopedagogică remedială sau pentru facilitarea (re)adaptării la realitate are scopul de a susține părinții în acomodarea lor (psihologică și comportamentală) la avalanșa de procese și situații de viață: comunicarea și relaționarea cu copiii care însușesc un nou statut social – de elev, de student; interiorizarea comportamentelor de ajutorare a copilului în cadrul inserției sociale (în instituțiile preșcolare, școală, centre de creație sau sportive) etc.

Abordînd principalele forme de consiliere parentală, este necesar să analizăm orientările și tendințele contemporane ale consilierii psihopedagogice. Plecînd de la cele patru categorii tematice, descrise și interpretare detaliat

de I. Al. Dumitru [5, p.18-36]; de la paradigmele psihoterapiei, elaborate și structurate de J. Wilkinson [10, p.52] conform descriptorilor-cheie și școlilor terapeutice (comportamentală, cognitivă, psihodinamică, sistemică) și de la experiența noastră de consiliere a familiei, vom contura următoarele orientări:

- Consilierea este axată pe ceea ce aparține prezentului și/sau viitorului, iar psihoterapia tratează prezentul ca expresie a unei istorii ce se repetă în variate contexte, chiar și schimbate. Consilierea se concentrează pe dezvoltare și facilitare, iar psihoterapia pune accentul pe intervenție, tratament și reconstrucție. Consilierea este considerată ca fiind axată pe *schimbarea evolutivă* a persoanei, în timp ce psihoterapia – pe *schimbarea revolutivă*, care presupune modificări structurale mai profunde.
- Ultimele două decenii marchează o creștere a tendințelor integrative în interiorul intervențiilor psihoterapeutice și în cel al consilierii psihopedagogice, inclusiv și între acestea. Avantajele deschiderii specialiștilor din domeniile vizate, abordarea de tip interdisciplinar, valorificarea formelor de manifestare a integrării în psihoterapie și consiliere urmează trei direcții: *integrarea teoretică, eclectismul tehnic și valorificarea factorilor comuni* [3; 5; 8; 12].

Multitudinea și diversitatea orientărilor și tendințelor contemporane în consilierea și terapia psihică pot fi grupate în trei mari categorii, fiecare pivotând în jurul unui concept fundamental: **psihodinamic, comportamental și experiențial**. Acestea sînt: *consilierea și psihoterapiile de orientare psihodinamică (freudiană și postfreudiană, consilierea și psihoterapiile de orientare comportamentală și consilierea și psihoterapiile experiențiale)* [5, p.17].

Consilierea și psihoterapiile de orientare psihodinamică valorifică concepția despre personalitatea umană a lui Freud, ce include trei componente psihice: Id-ul/Sinele – care cuprinde impulsurile, tendințele și pulsionile de natură inconștientă; Ego-ul/Eul – entitate psihică de natură conștientă aflată în contact permanent cu lumea exterioară și cu evenimentele vieții interioare a subiectului, îndeplinind un rol esențial în integrarea diferitelor aspecte ale vieții psihice și în exercitarea autocontrolului; Superego-ul/Supraeul – alcătuit din conținuturi psihice de natură social-valorică, predominant morală, cu rol de cenzură a manifestărilor Eului [5, p.18]. Modelul de consiliere și psihoterapie în acest caz are la bază două mecanisme esențiale: *insightul*, care constă în înțelegerea de către persoană a problemelor sale printr-o iluminare bruscă, axată, mai mult, pe analiză și intuiție, și *catharsisul*, declanșarea unei izbucniri emoționale ce contribuie la reducerea tensiunii și a anxietății prin sprijinirea și incitarea persoanei să retrăiască în plan psihic experiențele trecute (plăcute sau neplăcute).

Consilierea și psihoterapiile de orientare comportamentală au apărut ca reacție la cele de factură psihanalitică. La bază lor stau teoriile învățării, în primul rînd cele referitoare la condiționarea (clasică și operantă) și la învățarea socială. Potrivit acestora, reacțiile și deprinderile adaptative și cele dezadaptative sînt rezultatul unor procese de învățare urmate de întărirea/consolidarea socială și controlul comportamentului.

Consilierea și psihoterapiile de orientare experiențială pleacă de la premisa că omul este o ființă activă, care dispune de un potențial latent ce trebuie realizat prin autoactualizare. Concepția despre om are la bază o filozofie umanistă și holistică, potrivit căreia acesta se realizează ca personalitate numai prin interacțiunea nivelului intrapersonal (descoperirea propriului Eu, a potențialului său) cu cel transpersonal (relaționarea cu semenii și cu alți indivizi, cu mediul ambiant etc.). Scopul consilierii de tip experiențial constă în dezvoltarea și formarea individului prin actualizarea și valorizarea optimă a potențialului său, edificarea unei personalități ce se va manifesta spontan, natural, autentic și creativ, conștientizînd necesitatea asigurării armoniei între corp, minte și suflet; între rațiune, vorbe și fapte/conduită [1; 3; 4; 5; 6; 7 etc.].

Analiza experienței de consiliere psihopedagogică pe parcursul a 6 ani ne-a permis să confirmăm tendințele unei abordări integrative, să dezvoltăm și să completăm aspectele esențiale ale acesteia. Astfel, structura tridimensională a consilierii psihopedagogice, tratată într-o concepție unitar-integrativă și definită de I. Al. Dumitru – **cubul consilierii psihopedagogice** cu cele trei aspecte: *conținutul activităților de consiliere, formele/ipostazele și modalitățile de realizare* [5, p. 60-61] – am dezvoltat-o și am completat-o cu încă trei aspecte: *identificarea problemei și a scopului consilierii; strategia, mijloacele aplicate și tehnologia eclectică*, care presupun acumularea informației, stabilirea problemei și a scopului; selectarea și aplicarea mijloacelor (de exemplu: muzică, joc, povestioare, povești, metafore terapeutice, simulare etc.) și alegerea (aplicarea unei strategii de tip sistemic, integrativ-eclectic prin îmbinarea optimă a metodelor, procedeele, tehnicilor în baza respectării unui șir de principii de natură umanistă, democratică, centrată pe desăvîrșirea autoactualizării individului consiliat). În contextul vizat, cubul consilierii psihopedagogice [5, p. 61] a fost transformat de noi într-un mecanism cu o structură hexagonală, valorificat cu succes în practica consilierii parentale, realizate în cadrul activității respective. Mecanismul respectiv poate fi reprezentat prin cele șase fațete-dimensiuni astfel: *identificarea problemei și a scopului consilierii – strategia, mijloacele aplicate – conținutul activității de consiliere – formele/ipostazele – modalitățile de realizare – tehnologia eclectică*.

Am elaborat o listă în care am inclus problemele cu

care se confruntă părinții și pentru a căror soluționare necesită ajutorul consilierului, precum și formele de consiliere psihopedagogică oferite mai frecvent (vezi Tabelul).

Formele consilierii	Problemele identificate	Numărul de cazuri
<i>Consiliere în situații de criză</i>	Conflicte interioare; conflicte interpersonale: copiii-părinți, mamă-tată-copii, adolescenți-părinți, bunici-nepoți, părinți-bunici-nepoți etc; abandon școlar; reacții intrapunitive/protest neadecvat; închidere în sine; accidente, situații imprevizibile; întâmplări nefericite; crize de vârstă, de personalitate etc.	741
<i>Consiliere remedială</i>	Pierderea locului de muncă; divorțul părinților; conflicte între părinți din cauza copiilor; accidente suferite în trecut; incapacitate de autocontrol, manifestarea unor comportamente agresive, neadecvate; consecințe ale unor traume psihice sau a distresului; situații de adaptare în cazul înfierii unui copil etc.	340
<i>Consiliere preventivă</i>	Necunoașterea particularităților de vârstă, de personalitate, de gen (a copiilor, adolescenților); cunoașterea drepturilor și a factorilor de protecție a copilului; specificul dezvoltării aptitudinilor și a creativității în cadrul familiei; funcțiile familiei și realizarea lor partenerială de către părinți; autocontrolul emoțiilor și managementul stresului; cultura comunicării și a relaționării cu copiii și adolescenții; orientarea și ghidarea carierei școlare a copilului; orientarea profesională a adolescenților etc.	930
<i>Consiliere pentru dezvoltare</i>	Conținutul factorilor și mecanismele care determină dezvoltarea psihică și fizică umană; conținutul și modalitățile de organizare-monitorizare a modului sănătos și demn/moral de viață în cadrul familiei; metode și strategii de autoperfecționare morală, spirituală, psihofizică, intelectuală, estetică etc.; funcționalitatea cognitivă adecvată și conduita eficientă a persoanei; dezvoltarea armonioasă și formarea caracterului integru al persoanei – copil, puber, adult, adolescent; aspecte de parteneriat educațional etc.	1811

Astfel, este salutar faptul că părinții (în 1881 de cazuri din 3822) sînt interesați de anticiparea unor situații dificile, optînd pentru formarea competențelor corespunzătoare.

În finalul studiului, considerăm oportun să indicăm cîteva momente pe care trebuie să le conștientizeze părinții ce vor apela la ajutorul și asistența consilierului educațional: să depună efort intelectual, moral și volitiv de manifestare a modelelor comportamentale demne de urmat; să se axeze pe o gîndire, comunicare și relaționare pozitivă cu semenii și copiii lor; să se documenteze, să-și dezvolte aptitudinile și competențele de familist și de părinte; să elaboreze și să urmeze un program de autoperfecționare permanentă. Înainte de a recurge la serviciile consilierului, adulții trebuie să schițeze un plan în care sînt creionate, obiectiv și clar, problemele/dificultățile înregistrate, durata și caracteristicile manifestării acestora, inclusiv încercările părinților de a le anihila sau lichida. Observațiile și experiența de consiliere a familiei/părinților demonstrează că pregătirea prealabilă a adulților de a se adresa specialistului asigură eficiența acțiunilor de intervenție și asistență psihopedagogică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Baban, A. (coord.), *Consiliere educațională*, Ed. Psi-net, Cluj-Napoca, 2001.
- Cuznețov, L., *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*, CEP USM, Chișinău, 2008.
- Dafinoiu, I., *Elemente de psihoterapie integrativă*, Ed. Polirom, Iași, 2007.
- David, D., *Tratat de psihoterapie cognitive și comportamentale*, Ed. Polirom Iași, 2006.
- Dumitru, I.A.I., *Consiliere psihopedagogică*, Ed. Polirom, Iași, 2008.
- Holdevici, I., *Psihoterapii scurte*, Ed. Ceres, București, 2000.
- Knowles, M.S.; Holton, E.F.; Swanson, R.A., *The Adult Learner. Houston: Gulf Publishing Company*, 1988.
- Norcross, J.C.; Goldfried, M.R., *Psychotherapie integrative*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.
- Segalen, M., *Sociologia familiei*, Ed. Polirom, Iași, 2011.
- Wilkinson, I., *Child and Family Assessment*, Routledge, London-New York, 1998.
- Zlate, M., *Psihologia la răspîntia mileniilor*, Ed. Polirom, Iași, 2001.
- Эйдемиллер, Э.Г.; Юстицкас, В., *Психология и психотерапия семьи*, С.-П., 1999.



Rima BEZEDE

drd., președinte, C.E. PRO DIDACTICA

Profesorul-lider în procesul educațional

Rezumat: *Articolul se referă la abordarea rolurilor profesionale ale cadrului didactic din perspectiva leadershipului educațional. Profesorii-lideri identifică probleme și găsesc, prin intermediul unei activități de cercetare, cele mai potrivite căi de soluționare a acestora. Ei diseminează rezultatele obținute și îi oferă comunității pedagogice șansa de a face un schimb dirijat de bune practici, de soluții constructive pentru probleme curente din activitatea profesională. Doar un profesor-lider cu viziune ce inspiră și creează rezonanță, care promovează schimbări și induce entuziasm poate deveni*

cu adevărat aliatul elevului și figura centrală în reformele actuale din sistemul educațional.

Abstract: *The article refers to approach of the professional roles of teachers from teaching leadership perspective. Teacher-leaders identify problems and through action-research, find out the most appropriate way to solve them. They disseminate results and provide educational opportunities for teaching community to exchange best practices, the constructive solutions to current problems. Only a teacher-leader with vision that inspires and creates resonance, promotes changes and induce enthusiasm can truly become closer to student and the central figure in the current reforms in the education system.*

Keywords: *educational leadership, teaching community, teacher's personality, professional competences.*

”Întreagă operă educativă atîrnă de personalitatea învățătorului: ea valorează ceea ce valorează el.”

(Alfred Binet)

Schimbările actuale care au loc în lume, dar și în R. Moldova constituie o provocare pentru sistemul educațional și pentru toți actorii săi. Astfel, printre alte subiecte importante abordate actualmente de comunitatea academică se numără și cea vizînd competența profesională a cadrului didactic: factorii și modalitățile de dezvoltare/actualizare a acesteia, strategiile de monitorizare și evaluare, indicatorii de bază ai eficienței activității profesionale etc. Evoluția și modernizarea curricula, a tehnologiilor și resurselor educaționale implică și dezvoltarea unor noi competențe. Competența științifică, competența psihopedagogică, dar și cea psihosocială sînt interdependente și definitorii în realizarea unui proces instructiv-educativ de succes. Pentru a-i forma și dezvolta cadrulul didactic competențele necesare, este nevoie de activitate teoretică, de informare, dar mai ales de activitate practică, desfășurată într-un context profesional. De la modelul unui ”specialist într-un domeniu curînd depășit de evoluțiile științifice” se trece la modelul ”profesorului-formator, capabil să se adapteze la nou, să se autoformeze permanent” (4, p. 74).

De asemenea, se studiază indicatorii de bază ai eficienței activității didactice. Cu certitudine, calitatea procesului educațional poate fi asigurată prin respectarea de către profesor a principiilor pedagogice și didactice, care, de fapt, guvernează activitatea în școală. Principiile

pedagogice, definite din perspectiva celor trei ”C”, sînt delimitate de un triunghi al eficienței:

- 1) principiul cunoașterii pedagogice;
- 2) principiul comunicării pedagogice;
- 3) principiul creativității pedagogice (Cristea, 2000).

Raportarea demersului didactic la acestea și, totodată, împuternicirea și stimularea cadrului didactic să devină lider al propriei activități, cu demnitate și responsabilitate, cu inițiativă și deschidere pentru schimbare, cu putere de decizie în comunitatea și societatea din care face parte contribuie la buna desfășurare a activității didactice (11, p. 24). Termenul de *profesionist* este unul larg vehiculat în societatea noastră și denotă ocupații caracterizate de anumite atribute. În acest ansamblu se regăsesc un set de cunoștințe specializate și un cod etic care se referă la atitudinea față de toți actanții educaționali, în special elevi. Profesiioniștii autentici, pe lîngă cunoștințele teoretice pe care le posedă, sînt suficient de competenți pentru a se confrunta și a face față situațiilor unice, problematice, care nu se pretează la formule prestabilite, studiate sau preluate de la colegi. Dimensiunea etică a activității didactice se deosebește de cea caracteristică altor domenii, profesorul fiind cel care desfășoară o activitate publică, respectînd și promovînd standarde etice stringente și valori actuale.

În activitatea sa, cadrul didactic îndeplinește mai multe funcții, care, exercitate cu măiestrie, asigură calitatea procesului de învățămînt. Printre cele mai importante, menționăm:

- a) *funcția de organizator al învățării* – profesorul aplică principiile didactice, teoriile instruirii, dar și implicațiile psihologice ale activității de predare-învățare-evaluare;
- b) *funcția de educator* – se exprimă prin îndeplinirea statutului de model, partener, sfătuitor. Exercițiind această funcție, profesorul creează o atmosferă generală de securitate și încredere în clasă, încurajează performanțele elevilor și contribuie la dezvoltarea simpatiei reciproce elev-profesor. De asemenea, alături de valorile cognitive, cadrul didactic transmite valori morale și îi asistă pe elevi la însușirea acestora;
- c) *funcția de partener al educației* – se referă la raporturile profesorului cu alți factori educativi, în special cu părinții, și la concepția precum că profesorii și elevii formează o comunitate școlară;
- d) *funcția de membru al corpului profesoral* – reiese din interdependența profesorului cu colegii, directorii etc. Astăzi, școala pune o mulțime de probleme și vine cu provocări care fac imposibilă izolarea și "independența" profesorului (3, p. 273).

Este evident faptul că noile exigențe la care trebuie să răspundă sistemul educațional, inclusiv reformele, atât naționale, cât și internaționale, operează o metamorfoză pe terenul rolurilor cadrului didactic, nu puține la număr, roluri dictate de specificul domeniului și care pun accentul pe o anumită latură a activității, circumscriind, în fond, locul său în procesul de învățămînt. Rolul de profesor presupune argumentarea într-o multitudine de grupuri de referință care impun cerințe diferențiate: el reprezintă autoritatea publică, statul; este transmițător de cunoștințe și educator, evaluator al elevilor, partener al părinților, membru al colectivului didactic, coleg etc. Totuși, se conturează câteva ipostaze dominante. Astfel, rolurile manageriale ale cadrului didactic, descrise în literatura de specialitate, sînt următoarele:

- *planifică* activitățile cu caracter instructiv și educativ, determină sarcinile și obiectivele pe variate niveluri, își structurează conținuturile esențiale și alcătuiește orarul clasei;
- *organizează* activitățile clasei, fixează programul muncii instructiv-educative, structurile și formele de organizare;
- *comunică* informațiile științifice, stabilește canale de comunicare și repertorii comune;
- *conduce* activitatea desfășurată în clasă, direcționînd procesul asimilării, dar și al formării elevilor prin apelul la normativitatea educațională;
- *coordonează* activitățile instructiv-educative ale clasei, urmărind în permanență realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale ale elevului și cele ale clasei;

- *îndrumă* elevii pe tărîmul cunoașterii prin intervenții punctuale adaptate situațiilor respective, prin sfaturi și recomandări care să susțină comportamentele și reacțiile elevilor;
- *motivează* activitatea elevilor prin întăriri pozitive și negative, utilizează aprecierile verbale și reacțiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive, încurajează și manifestă solidaritate cu unele momente sufletești ale clasei;
- *consiliază* elevii în activitățile școlare și extrașcolare, în orientarea școlară și profesională;
- *supervizează* elevii, în scopul identificării stadiului în realizarea obiectivelor și a nivelurilor de performanță;
- *evaluează*, prin instrumente de evaluare sumativă, în ce măsură au fost atinse scopurile și obiectivele dintr-o etapă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale, judecățile emise constituind baza pentru caracterizarea elevilor.

Rolul profesorului în conducerea pedagogică a activității elevilor se manifestă pe toate planurile implicate de acțiunea educativă. Analiza logică a structurii acestora ne permite să determinăm și alte componente ale comportamentului pedagogic în relațiile cu clasa. Profesorul: *observă* acțiunile și conduita elevilor în timpul lecțiilor și în activitățile extrașcolare; *facilitează* dezvoltarea competențelor elevilor; *cooperează* cu elevii în realizarea sarcinilor ce revin grupului, a scopurilor propuse, în desfășurarea lecțiilor și a activităților extradidactice, în fixarea unor reguli de conduită, în elaborarea deciziilor; *stimulează* activitatea elevilor prin aprecieri, îndemnuri, prin încurajarea eforturilor pe care le fac; *sprijină* elevii în activitatea lor; *coordonează* relațiile interumane și activitatea grupurilor de muncă, întru întărirea solidarității grupului; *orientează* acțiunile organizate de clasă, urmărind formarea idealului de viață al elevilor, deschizîndu-le liniile de perspectivă etc.

Astfel, cadrul didactic este:

- *expert al actului de predare-învățare*: el poate lua decizia privitoare la tot ceea ce se întîmplă în procesul de învățămînt;
- *agent-motivator*: declanșează și întreține interesul elevilor, curiozitatea și dorința lor pentru activitatea de învățare;
- *lider*: conduce grupul de elevi, exercitîndu-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc aici, este prieten și confidant; este un substitut al părinților, obiect de afecțiune, sprijin în depășirea stărilor de anxietate etc.;
- *consilier*: este un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător persuasiv și un sfătuitor al acestora;

- *model*: este un exemplu pozitiv pentru elevi, prin întreaga sa ființă, prin acțiunile și comportamentul său.

Sintagma *profesor ideal* a fost analizată de-a lungul secolelor în diverse izvoare de către filozofi, pedagogi și oameni de știință. În același timp, chipul dascălului ideal a existat dintotdeauna în mentalitatea oamenilor, însă, odată cu trecerea de la o epocă la alta, s-a transformat și a căpătat semnificații noi. În trecut, profesorul ideal era cel care se impunea în fața elevilor prin atitudine superioară și prestanță, prin bagajul său de cunoștințe, cu mult mai avansat decât al celorlalți, fiind una dintre cele mai respectate persoane din comunitate/societate.

Contrar dogmelor, astăzi profesorii tind să se apropie de elevi și să le câștige respectul – un respect clădit pe apreciere, pe expertiză în domeniu, pe putere personală, și mai puțin pe frică, supunere. Rolul cadrului didactic este de a edifica personalități și nu “elevi-roboti obedienți”, de a promova dezvoltarea intelectuală.

Leadershipul educațional, promovat de cercetătorii occidentali (Smylie, 1995; Frost, 2010), studiază profilul profesorului-lider – cel care posedă competențele menționate mai sus, care induce entuziasm și optimism atât în rîndul discipolilor, cât și al colegilor. Leadershipul educațional are în centrul atenției abordarea și perceperea profesorilor ca lideri ai propriei activități, lideri ai clasei de elevi, lideri ai procesului de dezvoltare personală și organizațională, fără centrare pe o ierarhie de poziții formale. Orice profesor interesat de schimbare și dezvoltare personală și profesională poate fi lider. Acest concept este un răspuns la provocările lumii contemporane, axate pe schimbarea continuă, este un impact la nivel de cercetare individuală și de comunitate academică (7, 13).

Cadrul didactic de succes este deținătorul unor competențe *profesionale și metodologice*, care includ o cultură tehnică specifică meseriei, și competențe *sociale și personale*, care îi permit să lucreze/coopereze cu un public (grup de elevi) și să colaboreze/coopereze cu ceilalți profesori. Facultatea de a organiza (munca în echipă, diversitatea sarcinilor) și componenta etică completează acest tablou. De asemenea, pentru un profesor este important să aibă capacitatea de a întreține raporturi satisfăcătoare cu eșaloanele ierarhic superioare și să dezvolte bune relații cu “beneficiarii” – elevi, părinți, comunitate. Cota profesorilor este adesea fixată de perceperea acestora de a utiliza corespunzător autonomia și libertatea de care se bucură clasa (2, 272).

Activitatea de conducere este o modalitate de optimizare a activității umane, conducerea presupune alegerea unor acțiuni, determinarea structurilor organizatorice și a responsabilităților agenților acțiunii, formularea sarcinilor și a atribuțiilor lor, controlul realizării sarcinilor și evaluarea rezultatelor.

Arta conducerii este inseparabil legată de organizare și are ca moment esențial decizia. Profesorul ia decizia cu privire la tot ceea ce se întâmplă în procesul instructiv-educativ – înaintea, în timpul și ulterior predării, își exercită puterea asupra principalelor fenomene ce au loc în grup, supraveghează și îndrumă întreaga activitate a clasei. Sarcina fundamentală a acestuia este de a dirija învățarea elevilor.

Indiferent de perspectiva din care tratăm activitatea cadrului didactic, rolul acestuia în clasă și în școală rămâne a fi deosebit de important. În ce măsură îi reușește să exercite cu succes acest rol depinde de personalitatea sa și de complexitatea situațiilor educative cu care se confruntă și pe care le soluționează în fiecare zi.

Profesorul este lider prin definiție și prin numirea în funcție (diriginte): acestuia îi revine misiunea și responsabilitatea de a se integra în colectivul de elevi pe care urmează să-l coordoneze, devenind membru al acestuia, dar cu statut special. Profesorul-lider știe cum să zidească o comunicare interpersonală eficientă cu părinții, relații durabile și frumoase cu elevii, astfel toate părțile vizate să lucreze umăr la umăr la creșterea, educarea moralității și spiritualității copilului-elev.

Profesorul-lider apelează, de cele mai multe ori, la expertiză și putere interioară, or, acestea servesc cel mai bine dezvoltării unei personalități integre. Influențarea elevului de către profesor se face direct, prin atitudine, mesaj verbal, gestică, mimică, stare afectivă, exemplu personal, adică prin prezența sa activă. Eficiența influențării depinde de o serie de factori, inclusiv congruența dintre registrul profesorului și cel al elevilor în comunicare, realizarea feedback-ului, tonul afectiv al relației. Inteligența emoțională a profesorului-lider este una crucială în acest sens. Astfel, fiecare dintre cele patru domenii ale inteligenței emoționale – autocunoașterea, stăpînirea de sine, conștiința socială și gestionarea relațiilor – contribuie la influențarea constructivă a elevilor și la stabilirea unor relații de parteneriat (Goleman, 2005).

Profesorul-lider îi inspiră pe elevi, îi motivează intrinsec, le păstrează interesul pentru ceea ce fac și pentru valorile pe care le împărtășesc, recompensează asumarea responsabilității și inițiativa. Prin toate strategiile didactice pe care le aplică, promovează învățarea cu sens și pregătirea pentru viață, descurajînd obediența nejustificată și pasivitatea.

Analizînd rolurile profesorului-lider, constatăm conturarea unui profil distinctiv, care se referă, în special, la activitatea de leadership al profesorului. Cercetătorii Katzenmeyer și Moller (2001) evidențiază trei fațete ale leadershipului educațional:

- leadershipul exercitat în rîndul elevilor sau/și al profesorilor: facilitator, antrenor, mentor, formator, specialist în elaborarea și dezvoltarea

curriculumului, conceptor și promotor de noi abordări, lider al grupurilor de studiu;

- leadershipul în realizarea sarcinilor operaționale: asigurarea unei ordini interioare în cadrul școlii, promovarea și realizarea scopurilor școlii, exercitarea rolurilor ca șef de departament, cercetător, membru al echipelor de inițiativă;
- leadershipul în luarea deciziilor sau în relații de parteneriat: membru al echipei de optimizare/îmbunătățire a activității școlii, membru al comisiilor; inițiator de parteneriate cu mediul de afaceri, cu instituțiile de învățământ superior, cu APL, cu asociațiile de părinți.

Gehrke (1991) identifică funcții ale profesorului-lider similare cu cele descrise mai sus:

- îmbunătățirea continuă a predării la clasă;
- organizarea și realizarea analizei activității practice;
- transmiterea și promovarea cunoștințelor referitoare la elaborarea curriculumului;
- participarea la luarea deciziilor în cadrul școlii;
- acordarea de servicii de formare continuă colegilor;
- participarea la evaluarea performanțelor cadrelor didactice.

Harris (2002) sugerează că există patru dimensiuni distincte și discrete ale rolului de profesor-lider. Prima se referă la modul în care profesorii traduc principiile de funcționare optimă a școlii în activitatea curentă la clasă. Acest rol de *intermediere* constituie o responsabilitate centrală pentru profesorul-lider. Astfel, se asigură legături durabile în cadrul instituției de învățământ, iar oportunitățile de dezvoltare semnificativă în rândul cadrelor didactice sînt maximizate.

A doua dimensiune a rolului de profesor-lider se concentrează asupra conducerii *participative*, în cazul în care toate cadrele didactice simt că fac parte din schimbare sau dezvoltare și au un simț al proprietății/se consideră o componentă a acestui proces. Profesorii-lideri își pot asista colegii în procesul de perfecționare profesională, consolidînd și promovînd, astfel, cooperarea și colaborarea. (Blase și Anderson, 1995). Ei lucrează în direcția respectivă pentru a cataliza eforturile de îmbunătățire a școlii și a-i ghida pe colegi spre scopul general al acesteia.

O a treia dimensiune în ameliorarea funcționării școlii este rolul de *mediator*. Profesorii-lideri sînt surse importante de expertiză și informații. Ei sînt capabili să abordeze critic resursele disponibile și expertiza, iar dacă este necesar – să caute asistență externă.

În cele din urmă, a patra dimensiune, posibil cea mai importantă, vizează *consolidarea relațiilor interpersonale* cu colegii, în cadrul căreia are loc învățarea reciprocă. Profesorii sînt lideri ai echipelor de inițiativă

care vin să optimizeze funcționarea școlii, sînt mentori ai unor colegi mai puțin experimentați sau ai tinerilor specialiști. Ei cercetează prin acțiune, întotdeauna cu o puternică legătură cu activitatea la clasă. Un moment semnificativ evidențiat de majoritatea literaturii de specialitate este faptul că profesorii-lideri sînt practicieni experimentați. Deși petrec o mare parte a timpului în sala de clasă, preiau roluri de conducere, urmărind și urmînd principiile leadershipului educațional formativ (Ash și Persall 2000).

Profesorul, în calitatea sa de actor al schimbărilor educaționale inerente sistemului, este determinat să renunțe la rolul său tradițional și să devină un lider cu viziune și gîndire strategică, un facilitator activ al interacțiunii dintre elevi, un mentor credibil pentru colegii săi, un partener cu drepturi egale al echipei administrative. De el depinde transformarea muncii din clasă într-o activitate agreabilă, desfășurată într-un mediu afectiv și securizat; transformarea colectivului profesoral într-o comunitate dinamică de învățare; transformarea școlii într-un spațiu favorabil pentru formarea continuă a cadrelor didactice. Doar un profesor-lider cu viziune ce inspiră și creează rezonanță, promovează schimbări și induce entuziasm poate fi cu adevărat aliatul elevului și figura centrală în reformele actuale din sistemul educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, G., *Reforma învățămîntului. O perspectivă istorică*, E.D.P., București 2001.
2. Cucuș, C. (coord) ș.a., *Psihopedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1998.
3. Cucuș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 2006.
4. Dumitru, I. (coord.), *Consiliere psihopedagogică*, Ed. Polirom, Iași, 2008.
5. Frost, D., *International Teacher Leadership report*, November, 2011.
6. Goleman, D., ș.a., *Inteligența emoțională în leadership*, Ed. Curtea veche, București, 2005.
7. Goraș-Postică, V.; Bezede, R., *Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice*, C.E. PRO DIDACTICA, Chișinău, 2011.
8. Iucu, R.B., *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Ed. Polirom, Iași, 2000.
9. Koestenbaum, P., *Liderul – fața ascunsă a excelenței*, Ed. Curtea veche, București, 2006.
10. Pace, J. L., *Managing the Dilemmas of Professional and Bureaucratic Authority in a High School English Class*, în *Sociology of Education*, vol. 76, 2003, no. 1, pp. 37-52.
11. Pănișoară, I.-O., *Profesorul de succes. 59 principii de pedagogie practica*, Ed. Polirom, Iași, 2009.
12. Stan, L., Andrei, A., *Ghidul tînarului profesor*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1997.



Lilia MIHĂLACHE

drd., Universitatea de Stat din Tiraspol

Regîndirea tehnologiilor didactice în predarea cursului liceal de informatică

Rezumat: În articol sînt examinate aspecte metodologice de regîndire a strategiilor și a tehnologiilor didactice prin prisma implementării TIC în procesul de predare-învățare a cursului liceal de informatică.

Abstract: Methodological issues are examined for re-thinking of strategies and technologies for teaching through the implementation of Informational and Communicational

Technologies in teaching-learning of high school computer course.

Keywords: computer science, didactic technology, didactic principles, information and communication technology.

1. METODOLOGIA INTEGRĂRII TEHNOLOGIEI INFORMAȚIEI ȘI COMUNICAȚIILOR (TIC) ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

Specificul disciplinei *Informatica* impune utilizarea activă a calculatorului în calitate de mijloc de predare-învățare-evaluare. Fiind un instrument universal, el poate înlocui – în funcție de dispozitivele periferice conectate, ansamblul de resurse educaționale și aplicații software – foarte multe mijloace tehnice tradiționale. Posibilitatea comunicării prin intermediul Internetului cu resursele informaționale externe extinde și mai mult gama metodelor de utilizare a calculatorului în scopuri educaționale. Totuși, trebuie să ținem cont de faptul că un mijloc de învățare (chiar și calculatorul) nu este eficient dacă e folosit separat, fără a fi element component al unui sistem de forme, metode, mijloace și resurse care se completează și sînd înglobate într-o strategie de instruire sau autoinstruire coerentă.

Predarea-învățarea *Informaticii* are la bază sistemul de competențe pentru învățămîntul preuniversitar. Astfel, calculatorul este un instrument indispensabil în formarea competențelor specifice, în integrarea tehnologiei informației și comunicațiilor în demersul de predare-învățare-evaluare. Competențele digitale stimulează și intensifică gîndirea critică, înțelegerea realității și contribuie în mod esențial la dezvoltarea competențelor generale pentru informatică. Utilizarea corectă și la momentul oportun a mijloacelor de învățare permite să se evidențieze următoarele caracteristici ale procesului educațional: *flexibilitatea, generalitatea și paralelismul* [1, p. 25]. Totodată, în procesul de predare-învățare un rol deosebit îl au și tehnologiile didactice aplicate.

În literatura de specialitate, termenul de *tehnologie didactică* semnifică [2, p. 81] totalitatea mijloacelor audiovizuale utilizate în practica educațională – în sens restrîns și ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățare, al strategiilor de organizare a predării-în-

vățării, puse în aplicație în interacțiunea profesor-elev printr-o strînsă corelare cu obiectivele pedagogice, cu conținuturile transmise, cu formele de realizare a instruirii și cu cele de evaluare – în sens larg.

După cum menționează C. Negară [3, p. 37], noțiunea de *tehnologie didactică* poate fi examinată la trei niveluri:

- la nivelul didacticii generale – este o punte de legătură între teoriile didactice și practicile pedagogice. Altfel spus, pentru a le implementa, teoriile didactice trebuie tehnologizate, adică descrise sub formă de proceduri de lucru;
- la nivelul instituției educaționale – acoperă întreg procesul de învățămînt, de la formularea scopurilor pînă la diagnosticarea rezultatelor. În acest caz, tehnologia didactică reprezintă o parte a sistemului didactic al instituției;
- la nivelul activității cadrului didactic – apare ca mod de realizare a acestei activități, mod ce conduce la rezultate garantate.

Anume ultima semnificație a termenului de *tehnologie didactică* este cea mai răspîndită, chiar dacă există și multe altele [4; 5; 6; 7]. După V. Bepaliko, M. Oleșkov, V. Monahov, Iu. Kareakin [7; 8; 9; 11], *tehnologia didactică* este o componentă a sistemului de instruire legată de mijloacele și formele de organizare a procesului dat.

La momentul actual, asistăm la o modernizare accelerată a tehnologiilor de producere, care întrece viteza de schimbare a generațiilor, necesitînd nu numai o pregătire suplimentară și perfecționare, dar și recalificare repetată. De aceea, în societatea informațională, problema instruirii continue devine parte a vieții fiecărei persoane care se dorește a fi una de succes. În aceste condiții, informatizarea semnifică schimbarea întregului sistem de instruire.

Există mai multe clasificări ale TIC folosite în predare-învățare: tehnologii multimedia; tehnologii de comunicare în rețea; tehnologii de prelucrare a informației grafice; tehnologii de prelucrare a informației textuale; tehnologii de prelucrare a datelor numerice; tehnologii de păstrare, căutare și sortare a informației. Aceste tehnologii se bazează pe performanțele calculatorului personal și se modifică odată cu programele soft care apar și se dezvoltă periodic.

Din punct de vedere metodologic, tehnologiile informaționale în instruire trebuie aplicate adecvat: unele pot susține efectiv procesul de învățare, altele sînt utile în studiul independent și în obținerea unor informații suplimentare la tema indicată.

Astfel, în rezultatul utilizării noilor tehnologii informaționale, se creează noi posibilități pentru o instruire de calitate. În opinia mai multor cercetători: T.C. Jupp; C. Roberts, J. Cook-Gumpers [10]; L. A. Suchman [13]; L. Quintanar, C. R. Crowell, P. J. Moskal [14]; J. Habenstein [15]; W. Kuhman [16]; V. de Landsheere [17]; E. Polat, M. Buharkina [18], TIC sporesc capacitățile individului, dezvoltă abilitățile necesare integrării într-o lume tot mai tehnologizată.

Unele publicații [19; 20] arată că aplicarea TIC în predarea-învățarea *Informaticii* întrunește mai multe caracteristici (Figura 1). Cît de efective sînt acestea depinde, în mare măsură, de măiestria profesorului și de interesul elevului. În organizarea demersului la clasă, profesorul trebuie să se bazeze pe: principiul accesibilității; analiza obiectivelor lecției, conținutul și logica studierii materialului; pregătirea elevilor pentru însușirea cunoștințelor noi; determinarea modalităților de evaluare a achizițiilor; aplicarea întocmai a metodologiei de predare-învățare etc. Arta de a preda constă nu numai în respectarea rigurozității științifice în expunerea materiei de studiu, dar și în includerea tuturor formelor de influență asupra elevului.

Atît tehnologiile didactice, cît și TIC trebuie să încadreze în structura lor toate componentele procesului de predare-învățare: finalități, conținut, metode și forme de activitate. Aplicarea TIC presupune un randament înalt în prezentarea materiei noi, atît în plan cantitativ, cît și în cel calitativ.

Profesorii deseori recurg la ajutorul elevilor avansați, care devin monitori, ajutîndu-și colegii în studierea materialului. Profesorul este conștient de faptul că TIC sînt atît de vaste, încît o persoană nu poate însuși toate posibilitățile softului aplicat. El are rolul de inițiator al elevilor în procesul de studiu, iar cunoștințele fundamentale de informatică îi permite a se orienta mai rapid în domeniu.

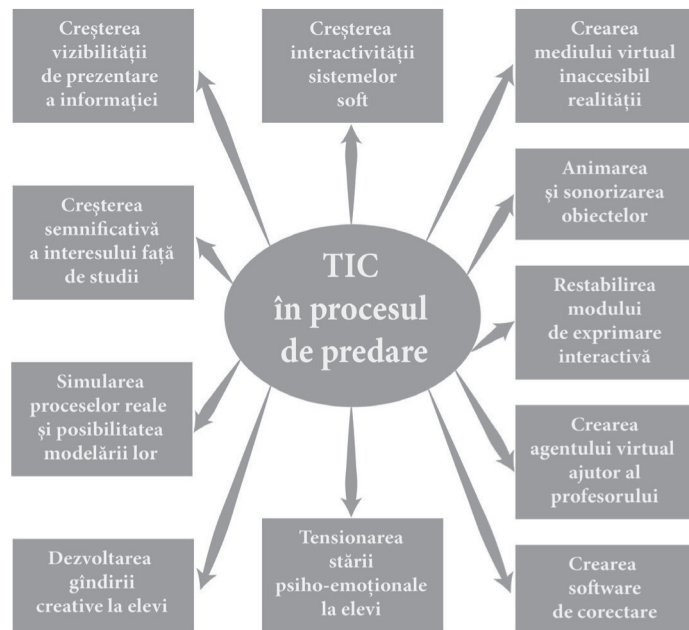


Figura 1. TIC în procesul de predare-învățare

Direcțiile de utilizare a TIC în educație sînt: studierea informaticii; formarea viziunii informatice asupra lumii; aplicarea TIC la alte discipline școlare; formarea competențelor de utilizare a tehnologiilor informaționale în diverse domenii de activitate; formarea competențelor de căutare și prelucrare a informației, inclusiv din Internet.

2. PRINCIPIILE DIDACTICE UTILIZATE LA PREDAREA-ÎNVĂȚAREA INFORMATICII (ȘI A ALTOR DISCIPLINE) CU IMPLICAREA TIC

În baza acestor principii, enunțate de mai mulți autori (I. Magdaș [21], C. Masalagiu, I. Asimioaei [22], M.P. Lapcik [23], N.V. Sofronova [24] etc.), putem formula șapte principii didactice de utilizare a TIC în procesul de instruire, care completează principiile didactice de predare-învățare a *Informaticii*. Primele trei se referă nemijlocit la procesul de învățămînt cu utilizarea softurilor la disciplina *Informatica*, iar celelalte – la procesul de învățămînt cu utilizarea TIC în predarea disciplinelor generale:

1. *Principiul comprehensiunii* – permite elevilor să înțeleagă unde, cînd și cum se utilizează aplicațiile în studiu. Scopul învățării în acest caz este formarea competențelor de selectare corectă a instrumentarului pentru rezolvarea problemelor aplicative.
2. *Principiul universalității* – constă în cunoașterea multiplelor posibilități în aplicarea unui soft. De exemplu, cînd se studiază calculul tabelar MSEXcel, este necesar să le spunem elevilor că există și alte aplicații care prelucrează datele numerice și, totodată, că astfel putem procesa datele numerice, dar și efectua calcule conform formulelor, elabora grafice, diagrame etc.

3. *Principiul înțelegerii structurii logice a unei aplicații* – utilizarea efectivă și corectă a unui soft se realizează doar în cazul când elevii cunosc modul de organizare și funcționare a acestuia. De exemplu, modalitatea de lucru într-un redactor grafic de tip rastru se deosebește esențial de cea de tip vector, de aceea trebuie să le explicăm elevilor care sînt posibilitățile de lucru ale fiecăruia dintre ele.
4. *Principiul utilizării optime a aplicațiilor pentru rezolvarea problemelor didactice la diverse discipline.* De exemplu, la studierea „modelării computaționale” este necesar de a construi modele ale obiectelor și proceselor de natură fizică, chimică, biologică etc. cu ajutorul aplicațiilor textuale, grafice, calculului tabelar, bazelor de date. Acestea permit să se înțeleagă mai bine noțiunea de modelare și modalitatea de realizare a ei cu ajutorul TIC.
5. *Principiul aplicării softurilor pentru dezvoltarea creativității la elevi.* Acest principiu se utilizează în practică mai puțin, cu toate că tehnologiile moderne permit dezvoltarea gândirii logice, a orientării în spațiu și a altor calități ale elevilor. Deseori la formarea deprinderilor de cercetare, dar și la dezvoltarea creativității se folosește metoda proiectelor, aplicată pe tot parcursul studiului *Informaticii*.
6. *Principiul utilizării complexe a softurilor la lecții* favorizează învățarea eficientă prin folosirea diverselor mijloace didactice. Actualmente, există mai multe aplicații ce permit învățarea, verificarea cunoștințelor, ce constituie suporturi metodologice pentru profesori, părinți etc.
7. *Principiul utilizării optime a mijloacelor programării la realizarea softurilor educaționale.* Pentru crearea softurilor este nevoie de resurse și timp, de implicarea unei echipe, din a cărei componență fac parte programatori, profesori, metodiști și psihologi.

După cum s-a menționat, unul dintre aspectele principale de utilizare a calculatorului la lecții este dezvoltarea gândirii creative a elevilor. O soluție eficientă în acest caz este introducerea elementelor de interactivitate. Termenul *interactivitate* semnifică „a interacționa, a influența unul asupra altuia”. Această proprietate a TIC este absolut unică în comparație cu televiziunea, prelegerile, cărțile, filmele instructive etc. Interactivitatea a devenit un principiu euristic al învățării asistate de calculator, deoarece este legat cu niște caracteristici fundamentale ale procesului de instruire: interacțiunea și influența reciprocă a instruitului și a celui ce instruieste. În general, feedback-ul este o trăsătură caracteristică a oricărui soft educațional de calitate.

Astfel, reieșind din premisele psihopedagogice ale utilizării calculatorului în instruire, putem face următoarele recomandări ce vizează: structurarea și porționarea materiei de studiu; utilizarea la maximum a elementelor

de interactivitate, în special la rezolvarea problemelor; realizarea obligatorie a prezentărilor atractive și demonstrative în programele standard (fără a face exces); crearea unui sistem de asistență (Help) pe niveluri, încorporat în programele de instruire; utilizarea posibilităților multimedia; intercalarea lecțiilor tradiționale cu cele asistate de calculator.

În opinia lui I. Cerghit [25], diversitatea softurilor este o dovadă în plus a preocupării profesorilor pentru valorificarea produselor tehnicii în spațiul școlar. Conform unor studii psihopedagogice:

- dacă informația a fost prezentată numai oral, după 3 ore aceasta este reținută în proporție de 70%, iar după 3 zile – de 10%;
- dacă informația a fost prezentată numai vizual, după 3 ore se rețin 72%, iar după 3 zile – 20%;
- dacă informația a fost prezentată atât oral, cât și vizual, după 3 ore se rețin 85%, iar după 3 zile – 65%.

Caracteristicile învățămîntului prin prisma mijloacelor computaționale sînt de două tipuri:

- psihopedagogice;
- tehnologice.

Caracteristicile psihopedagogice includ: *medierea* – comunicarea prin sau cu ajutorul TIC; *individualitatea* – selectarea interlocutorului personal și planului de studiu; *independență* – de timp și spațiu; *estetică* – formarea culturii de comunicare. **Caracteristicile tehnologice** includ: *distribuția* – utilizarea rețelelor de socializare pentru comunicare cu interlocutorii; *virtualitatea* – crearea unui mediu vremelnic pentru comunicare; *ergonomie* – respectarea normelor sanitaroigienice pentru desfășurarea lecțiilor; *extensibilitatea* – includerea unui număr nelimitat de interlocutori.

Dirijarea procesului de predare-învățare cu ajutorul TIC necesită o atenție deosebită în combinarea strategiilor didactice, formelor de lucru și analiza posibilităților de învățare computerizată. Pentru realizarea modelului de învățămînt computațional este necesar de a lua în calcul legitățile procesului de învățămînt și în diverse situații pedagogice.

TIC eliberează profesorul de multe elemente adiționale procesului de studiu, cum ar fi verificarea lucrului individual, ceea ce este dificil în cazul tehnologiilor didactice tradiționale, mai ales în clasele cu mulți elevi. Utilizarea TIC la lecții permite studierea individualizată nu numai din considerentul că profesorul are mai mult timp liber, dar și din perspectiva diversificării tehnicilor aplicate. Acest fapt permite ca profesorul să ofere mai multă atenție elevului care are un potențial de învățare înalt și dorință de a studia aprofundat o temă.

În procesul de predare-învățare-evaluare profesorul trebuie să țină cont de faptul că utilizarea TIC, oricît de avansată ar fi, nu oferă o învățare de calitate, iar de-

mersul nu este perfect fără planificarea minuțioasă a fiecărei etape a lecției.

În Figura 2 este prezentată relația dintre funcțiile și formele de utilizare a tehnologiilor computaționale în procesul de studiu.

Spre deosebire de tehnologiile de învățământ clasice, cele moderne au randament superior nu doar sub aspect cognitiv, demonstrativ sau evaluativ, ci, mai ales, în spațiul cultivării sentimentelor și a motivației pentru învățatură.

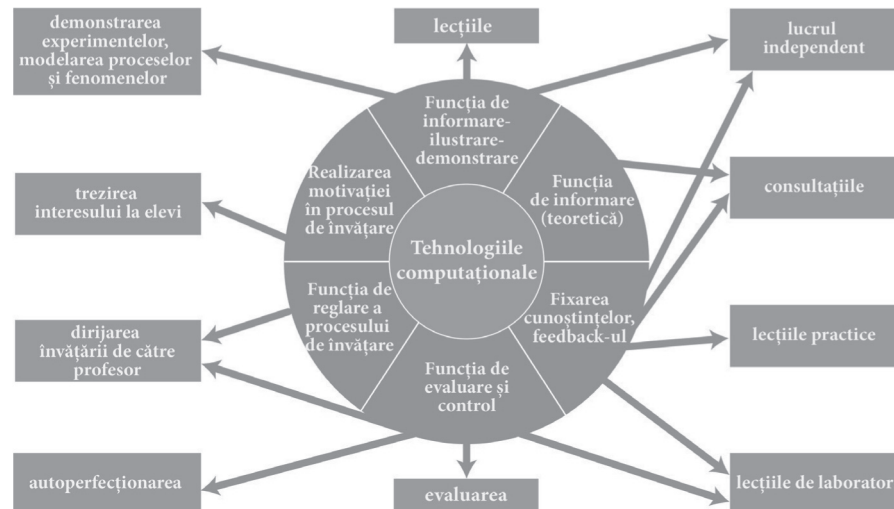
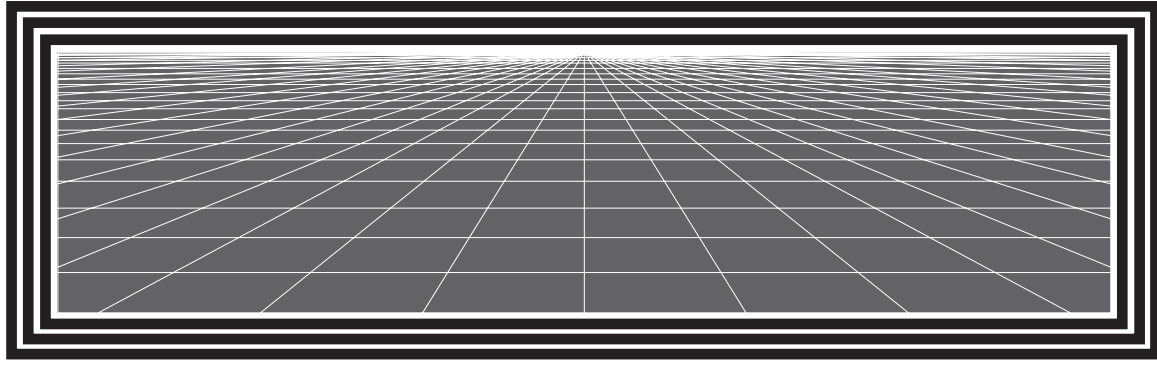


Figura 2. Funcțiile și formele de utilizare a tehnologiilor computaționale

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Corlat, S.; Ivanov, L., *Informatica. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*, Ed. Cartier, Chișinău, 2010.
- Cucoș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1996.
- Negară, C., *Strategii didactice în formarea profesorilor de Informatică, tehnologia informației și a comunicațiilor*, teză de dr. în ped., Bălți, 2011.
- Башарин, В. Ф., *Педагогическая технология: что это такое?*, în: *Специалист*, 1993, № 9.
- Бершадский, М. Е., *В каких значениях используется понятие технология в педагогической литературе?*, în: *Школьные технологии*, 2002, № 1.
- Монахов, В. М., *Методология проектирования педагогической технологии (аксиоматический подход)*, în: *Школьные технологии*, 2000, № 3.
- Беспалько, В. П., *Слагаемые педагогической технологии*, Изд. Педагогика, Москва, 1989.
- Олешков, М. Ю., *Технологии обучения в высшей школе*, http://www.pedlib.ru/Books/5/0084/5_0084-1.shtml#book_page_top (vizitat 10.01.12)
- Беспалько, В. П., *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*, Москва, Изд. Педагогика, 1995.
- Jupp, T.C.; Roberts, C.; Cook-Gumpers, J.; *Language and Disadvantage: The Hidden Process. Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Карякин, Ю. В.; Гуляева, О. С., *Педагогические технологии и технология учебного процесса. Логический анализ понятий*. http://oio.tpu.ru/publ_2004/article2004_5.html (vizitat 15.03.2011).
- Гребнев, И. В., *Дидактика предмета и методика обучения*, în: *Педагогика*, 2003, № 1.
- Suchman, L.A., *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Quintanar, L.L.; Crowell, C.R.; Moskal, P.J., *The Interactive Computer as a Social Stimulus in Human-Computer Interactions*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 1987.
- Habenstreit, J., *Computers and Education, an Encounter of the Third Kind*, Rev. Computers and Education. New York: F. Lovis & F. Taggs, 1988.
- Kuhman, W., *Experimental Investigations of Stress – Inducing Properties of System Response Times*, în: *Ergonomics*, Cambridge, 1989, nr. 32.
- Дьяконов, В. П., *Компьютерная математика в 2008 году. Системы компьютерной математики и их приложения. Материалы международной конференции*. Изд. СмолГУ, 2008.
- Полат, Е. С.; Бухаркина, М. Ю., *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*, Изд. Академия, М., 2001.
- Бабаева, Ю.; Войскунский, А., *Одаренный ребенок за компьютером*, Изд. Сканрус, М., 2003.
- Бабаева, Ю.; Войскунский, А. и др., *Диалог ЭВМ: психологические аспекты*, în *Вопросы психологии*, 1983. № 2. с. 25-34.
- Magdaș, I., *Didactica Informaticii. De la teorie la practică*, Ed. Clusium, Cluj-Napoca, 2007.
- Masalagiu, C.; Asimioaei, I., *Didactica informaticii*, Ed. Polirom, Iași, 2004.
- Ляпчик, М. П.; Семакин, И.Г.; Хеннер, Е.К., *Методика преподавания информатики*, Изд. Академия, М., 2001.
- Софронова, Н.В., *Теория и методика обучения информатике*, Изд. Высш. шк., М., 2004.
- Cerghit I., *Sisteme alternative și complementare de instruire*, în: Păun, E., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Ed. Polirom, Iași, 2002.



Tatiana **CARTALEANU**

dr., conf.univ., UPS I.Creangă din Chișinău

Repere didactice în abordarea textului noncontinuu

Rezumat: Articolul se referă la câteva aspecte ale studierii textului noncontinuu: se propune o clasificare a textelor abordabile în școală, se examinează oportunitățile didactice de studiere și elaborarea a acestora.

Abstract: The article deals with certain aspects in the study of the noncontinuous text: the author suggests a classification of such texts as approached in school and examines the didactic opportunities for their examination and composition.

Keywords: continuous and noncontinuous texts, composition, language competence.

Dacă, la finele unei zile de muncă, trecem în revistă textele cu care am intrat în contact pe parcurs, nu toate vor fi „texte” în accepția generală a termenului. Ce am făcut? Am citit ziare sau cărți; am trimis și am primit mesaje electronice, SMS-uri, scrisori; am verificat compuneri, eseuri, exerciții și probleme rezolvate, hărți de contur completate sau dictări; am actualizat orarul lecțiilor; am parcurs lista elevilor în registrul clasei; am scris teme predate și sarcinile propuse pentru acasă la rubricile respective; am semnat cereri (pe care mai întâi le-am scanat cu ochi de expert); am acceptat certificate, inspectându-le ștampilele și semnăturile; am descifrat prețurile și semnele de pe etichete; am descărcat o carte de pe net; am conectat un aparat electric, urmînd legenda sau schema; în stația de autobuz, am studiat orarul circulației transportului urban; am cumpărat un bilet la teatru și i-am controlat datele; am lunecat cu privirea peste anunțurile lipite cu dărnicie pe orice suprafață plată; am examinat facturile din cutia poștală; am consultat programele TV; am zîmbit la jocul de cuvinte de pe un panou publicitar; am cercetat un tabel din manual, pentru a formula câteva sarcini de lucru în baza lui; am revizuit, la încheierea zilei, agenda și am făcut notițe pentru mîine etc. Unele dintre textele trecute în revistă au transmis informația explicit, altele au solicitat un efort de descifrare.

Din perspectiva informației explicite sau implicite, textele se clasifică în **continui** și **noncontinui**:

- textele **continui** oferă pe tavă toată informația, astfel încît cititorul o primește gata preparată (deși operația de înțelegere și interpretare îi revine integral);
- textele **noncontinui** sînt sublimate și pe hîrtie apar doar date și cifre, sigle și simboluri, a căror înțelegere cade pe seama/pe umerii cititorului;
- textele **mixte** combină secvențele continui cu cele noncontinui.

Textele continui – cele considerate din start că ar corespunde definiției textului (*Sucesiune de propoziții sau de cuvinte, care constituie o comunicare (scrisă), construită conform regulilor unei limbi*) [2] – sînt abordate din mai multe unghiuri și clasificate în conformitate cu parametrii sau principiile alese. Textul continui poate ține de stilul oficial-administrativ, publicistic, științific, artistic, iar din perspectivă didactică, tipologia care se aplică mai frecvent textului continui este: *descriere, narațiune, reflecție, argumentare, instrucțiune*.

Textele noncontinui sînt cele întrerupte, intermitente: informația se prezintă secvențial, în forme sau rubrici prestabilite; ea se oferă la anumite intervale, fiind înscrisă în structuri grafice specifice (tabele, diagrame, matrice); se plasează în formulare aprobate instituțional;

respectă semnele convenționale și simbolurile; operează cu abrevieri, sigle, coduri, culori etc. Un aspect mai puțin vizibil al textului respectiv: din unele limbi dispărute s-au păstrat doar texte noncontinui, însă în baza lor cercetătorii încearcă, și uneori chiar reușesc, să identifice trăsăturile gramaticale, specificul fonetic și lexical al limbii. De exemplu, limba etruscă este cunoscută astăzi din circa 9000 de inscripții, majoritatea foarte scurte; limba hitită – din inscripțiile de pe ziduri și de pe tăblițele de lut. [2, p. 246; 248]

Un studiu științific dedicat istoriei unui cuvânt, publicat într-o carte, cu exemple, explicații și comentarii, este un text continuu. El se deosebește de articolul lexicografic al aceluiași cuvânt, în orice dicționar, care apare ca un text noncontinuu. Iar dacă studiul științific conține articolul lexicografic, ca exemplu sau material de analizat, textul respectiv este considerat mixt. Dicționarul cuprinde doar texte noncontinui, care îl obligă pe cel ce consultă sursa să înțeleagă rostul și semnificația prescurtărilor și a abrevierilor; să descifreze informația ascunsă în varierea mărimii caracterelor și a tipului de literă; să traducă în limbajul său termenii; să-și explice semnificația tildei, a rombului, a cifrei romane și a celei arabe. [A se vedea strategii și sugestii în ghidul de implementare a curriculumului modernizat: 1, 25-28]

Să comparăm exemplele:

Text noncontinuu	Text continuu
<p>GOGOĂȘĂ ~oși <i>f.</i> 1) Înveliș protector din fire mătăsoase, rezultate din secreția unor insecte; cocon. ◊ ~ de mătase înveliș format din firul produs de viermele de mătase. 2) Excrescență sferică, apărută pe frunzele sau crengile stejarilor sau ale altor plante. ◊ ~ de ristic excrescență bogată în tanin, apărută pe frunzele de stejar ca urmare a înțepăturilor unor insecte. 3) Produs de patiserie, de formă sferică, preparat din aluat dospit și prăjit în grăsime sau în ulei. 4) <i>mai ales la pl. fig.</i> Vorbă goală lipsită de temei real; minciună. ◊ A înșira la ~oși a spune verzi și uscate; a îndruga. [G.-D. gogoșii; Pl. și gogoașe] /Orig. nec. [3]</p>	<p>a vinde (a spune) gogoși – a spune minciuni Substantivul numește un fel de „prăjitură”, făcută dintr-un „boț” de aluat care, prăjindu-se în ulei încins, se umflă. Așadar, înfățișarea acestor prăjituri, înșelătoare, a provocat accepția figurată de ‘minciună’ a termenului <i>gogoasă</i>. Pe lângă „a vinde gogoși”, după „a spune minciuni”, s-a ajuns la „a spune gogoși” (la Negruzzi, Alecsandri, Caragiale); există și variante cu verbele (a) <i>vorbi</i>, (a) <i>croi (minciuni)</i>. [4, 183]</p>

Elevul care știe să citească este deja capabil să sonorizeze textul din dreapta; pentru a-l citi pe cel din stînga, este necesar să se știe că, în locul tildei (~), se va plasa cuvîntul-titlu; că *f.* se citește *feminin*; că *mai ales la pl.* sună ca *mai ales la plural*; că *fig.* înseamnă *figurat*; că G.D. semnifică *genitiv-dativ*, iar *pl.* – *plural*; *orig.nec.* – *origine necunoscută*. Importanța acestei competențe crește multiplu dacă dicționarele pe care le consultă elevul sînt bilingve: pentru a percepe și a utiliza corect informația, elevul trebuie să cunoască faptul că rombul separă sensurile libere de cele legate, că textul din paranteze indică specificul de combinatorică al cuvîntului; că semnul ; separă sinonimele de definiția propriu-zisă etc.

Despre modalitățile de predare a textului continuu, de toate stilurile, s-au scris studii, monografii, capitole în manualele de didactică a limbii și literaturii; despre strategiile de formare a competenței de interpretare a textului noncontinuu, în didactica limbii și literaturii, precum și în didactica altor discipline, nu s-a scris aproape defel. Se afirmă, în literatura didactică din țările anglofone, că este necesară alfabetizarea media, că elevii nu știu să interpreteze un panou publicitar sau să înțeleagă o știre, că nu se pot orienta pe un plan sau pe o schemă și că școala ar trebui să-i formeze copilului deprinderile respective.

Se descrie experiența țărilor nordice – elevii din Finlanda arată cele mai bune rezultate la testul PISA – în predarea tuturor tipurilor de texte, ca parte firească a formării competențelor din domeniul *savoir-vivre*. Că lucrurile trebuie schimbate în mai bine și că situația este gravă la noi a demonstrat-o recenta evaluare PISA [<http://edu.gov.md/en/evenimentele-saptamunii/13680/>] – și țara noastră nu este singura care bate alarma [<http://publicatii.arhivafoto.ro/2011/03/22/testarea-pisa-esecul-reconfirmat-al-sistemului-de-invatamant-romanes/>].

Din perspectivă didactică, varietatea de forme ale textelor noncontinui se poate grupa în:

1. Formulare (cerere, chestionar, anchetă, factură);
2. Informații (orar, lista prețurilor curente, etichetă, catalog, rețetă);
3. Înscrișuri (bilet, recipisă, chitanță);
4. Certificate (atestat, diplomă, contract);
5. Avize (anunț, invitație, citație);
6. Tabele/grafice;
7. Diagrame;
8. Tăblițe/matrice;
9. Liste;
10. Panouri/postere;
11. Hărți (cu și fără legende);
12. Etc.

Formarea competenței de lucru cu hărțile și legendele îi revine profesorului de geografie și celui de istorie (iar profesorul de limbă și literatură va recurge la ea când va simți nevoia: să examineze harta călătoriei Vitoriei Lipan; să semnaleze locurile legate de viața și activitatea scriitorului studiat; să descrie natura unei zone geografice din cronotopul romanului, în baza hărții fizice a zonei etc.); metodologia interpretării și construirii graficelor și a diagramelor se deprinde la matematică, informatică, chimie, fizică, educație tehnologică (și noi, filologii, recurgem la *diagrama Venn*, *tabelul trăsăturilor semantice*, *graficul conceptual*, *graficul T*, *graficul M*, *tabele sinoptice*); examinarea și elaborarea posterelor ar putea să fie abordată la lecțiile de artă plastică, iar a celor publicitare – de educație tehnologică etc. Ce le revine profesorilor din aria *limbă și comunicare* (pentru că nu doar în cadrul limbii de instruire, ci și în studiul oricărei limbi străine trebuie să i se facă loc textului noncontinuu) este *interogarea multiprocesuală* pe textul noncontinuu: înțelegerea literală a informației; traducerea termenilor, a semnelor, siglelor, simbolurilor; interpretarea datelor; analiza conținutului; aplicarea informației și rezolvarea problemelor; sinteza și evaluarea.

Abordarea materialului fragmentat, intermitent, implicit, care se va solda cu explicitarea datelor și verbalizarea informației exprimate în cifre sau simboluri ține de competența lectorală mai mult decât de cea lingvistică, iar din subcompetențele lingvistice aici se actualizează cea *semantică* [1, 25] și cea *pragmatică* [1, 38-39].

Este firesc să ne întrebăm ce tipuri de texte ar trebui să învețe a citi și a interpreta elevul, cum se eșalonează ele pe traiectul instructiv și ce competențe specifice ale disciplinelor implicate sînt vizate sau evaluate. *Cadrul european comun de referință pentru limbi* – document de prim rang în elaborarea unor standarde din care să rezulte/derive strategii de învățare a limbii – reperează câteva texte din această categorie, în raport cu care competențele sînt *a percepe textul scris și semnele lui; a înțelege conținutul, tema, problema textului*.

La nivelul A1 vorbitorului i se cere să citească *anunțuri, afișe și cataloage* (de exemplu, *Pagini de aur*); să scrie *o carte poștală*, să completeze *un formular simplu*; la nivelul A2 – să citească *reclame, prospecte, meniuri, pliante, anunțuri, inventare, orare*; la nivelurile B și C – *scrisori, pliante, documente oficiale scurte, graffiti, indicații și instrucțiuni, regulamente, contracte, bilete, orare, meniuri, etichete și ambalaj, cărți de vizită, dicționare monolingve și bilingve*. [4, 48]

Exercițiile și probele de evaluare vor fi specifice pentru textul noncontinuu, chiar dacă acesta se studiază în cadrul disciplinei care se ocupă curent și firesc de evaluarea competențelor de lectură.

Curriculumul la limba și literatura română stipulează explicit doar *cererea, formularele tipizate,*

anunțul și invitația. Din cînd în cînd, la diferite materii studiate, profesorii se văd nevoiți să lucreze cu texte noncontinui și atunci iese la iveală inteligența logică și cea spațio-vizuală a unor elevi și totala dezorientare a altora. Cum ar putea să se abordeze diferite tipuri de texte noncontinui, pentru ca lectura lor să devină la fel de automatizată ca și cea a textului continuu? Ne adresăm doar materiei de limba și literatura română – ceea ce nicidecum nu exclude adaptarea tehnicilor recomandate la alte discipline de studiu. Ne vom opri la cîteva sugestii în raport cu textele care apar ca noi pentru învățămîntul nostru, adresîndu-ne profesorului care își pune obiectivul de a-i învăța pe elevi să citească un text noncontinuu. Orele puse la dispoziție, alături de natura orientativă a distribuirii lor în curriculum, ar trebui să-i permită oricărui cadru didactic să proiecteze activități cu impact formativ major.

În raport cu o **factură**, o **chitanță**, o **recipisă** se va pune accentul pe informația care trebuie înțeleasă. Întrebările literale sau de traducere ar fi prima etapă de lucru, care ar asigura cunoașterea și înțelegerea: cine a emis documentul, ce se conține în fiecare rubrică, cu ce unități de măsură se operează (pentru gaz sau energie electrică ele vor fi diferite), cît costă un metru cub sau un kilowatt, care este termenul de plată, la ce instituții bancare se poate achita factura. Pornind de la nivelul de cunoștințe ale elevului și ghidîndu-i imaginația, am putea să interpretăm în continuare datele: în comparație cu familia voastră, această familie/gospodărie achită mai mult sau mai puțin; ce aparate electrice credeți că au; cît consumă ele; ce s-ar putea face pentru a economisi energia electrică etc. Pentru exerciții de sinteză, am putea recomanda jocuri situaționale: *Ai întârziat cu plata facturii și urmează să depui o cerere prin care să și se mai acorde o săptămînă* (scrie textul cererii); *Crezi că în factură s-a strecurat o greșeală și încerci să o corectezi: ai sosit la ghișeul de deservire a clienților și discuți cu funcționarul* (improvizați în doi dialogul).

Dacă textul examinat este cel al unei **anchete** sau al unui **chestionar**, se va rezerva timp pentru înțelegerea și interpretarea întrebărilor și a opțiunilor de răspuns; se vor examina diferite modalități de a răspunde textual atunci cînd itemul necesită un răspuns scurt sau deschis; se vor cerceta grilele de scorare și textele interpretative ce le însoțesc; se va exersa completarea chestionarelor și a testelor on-line (se găsesc foarte multe, rezultatele sînt prelucrate instantaneu și elevul primește un răspuns sau o interpretare), pentru ca ulterior să se compileze, să se cloneze sau să se elaboreze anchete și chestionare proprii (cu un obiectiv clar formulat și instrucțiuni de scorare).

Anchetele-formulare (pe care le completăm solicițînd viza de intrare într-o țară) pot fi, la fel, accesate on-line pe site-urile ambasadelor și completarea lor va deveni un prilej de asimilare a sintagmelor din limbajul

oficial-administrativ, de examinare a propriilor acte de identitate. Cu această ocazie, se pot cerceta anunțurile publicitare care conțin ofertele de servicii (rezervare de hotel, asigurare medicală, rezervare de bilet), aplicându-le o lectură interogativă: *pînă cînd este valabilă rezervarea; ce servicii medicale gratuite ni se asigură; în ce condiții pot anula contractul; cum pot returna biletul* etc. Nu este imposibil să se facă rost de asemenea documente și învățarea să se desfășoare în condiții autentice. Aceeași sugestie este valabilă și pentru formularele pe care le completăm cazîndu-ne la un hotel.

Orarul școlar îi este familiar elevului, dar **orarul circulației** trenurilor, autobuzelor sau orarul zborurilor ar putea fi ușor indescifrabil pentru copilul care nu călătorește de unul singur sau nu o face frecvent. În scopul formării unor deprinderi de lectură analitică, se pot urmări două direcții distincte: selectarea independentă a informațiilor și căutarea datelor cerute. Nu are rost să se suprapună activitățile, dar ele pot fi diferențiate ca sarcini de grup. Rezolvarea unor probleme „de timp și viteză” ar putea încheia frumos acest exercițiu: *cum ajungi de la Chișinău la Ocnița; ce variante ai; care este varianta cea mai ieftină; care este varianta cea mai rapidă?*

Cercetarea **etichetelor** și a **listei prețurilor curente**, la fel ca și a **meniului**, necesită cunoștințe din diverse domenii ale vieții cotidiene: interpretarea simbolurilor de pe etichete și ambalaje se va face consultînd surse

demne de încredere, iar produsul evaluabil al acestei activități de descifrare ar putea fi un text coerent (deci continuu) în care se relatează toată informația desprinsă din textul noncontinuu. Jocuri de simulare, activități de evaluare autentică, sarcini care dezvoltă inteligențele multiple ar putea veni în sprijinul profesorului care s-a pătruns de importanța problemei respective.

Cu unele dintre textele sus-pomenite elevul intră în contact înainte de a începe frecventarea școlii, cu altele se familiarizează pe parcurs, sporadic, ocazional sau cu ajutorul adulților – dar în toate cazurile introducerea lor și a competențelor pe care le reclamă în curriculum, la revizuirea următoare, ar contribui la apropierea formării instituționalizate de cerințele vieții adevărate, de adult.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială*, Ed. Lyceum, Chișinău, 2011.
2. Austin, P., *1000 de limbi*, Ed. Art, București, 2009.
3. *Noul dicționar explicativ al limbii române*, Ed. Litera, Chișinău, 2002.
4. Dumistrăcel, S., *Pînă-n pînzele albe, Expresii românești. Biografii – motivații*, Ed. Institutul European, Iași, 2001.
5. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, s.n., Chișinău, 2003.

Lectura, o prezență permanentă la orele de română



Raisa GAVRILIȚĂ

gr.did.sup., Liceul Teoretic M. Sadoveanu, or. Călărași

Rezumat: *Progresul tehnic face ca lectura să rămînă o insulă tot mai puțin locuită de elevi. Profesorul trebuie să folosească tehnici cît mai atractive pentru a stimula cititorii, începînd cu cele mai mici clase. El însuși trebuie să devină un model de cititor pasionat. Verificarea lecturilor, lucrul cu jurnalul de lectură trebuie să devină o permanentă a orelor de română. O strategie incitantă este lectura predictivă, pe care o utilizăm la*

atelierelor de lectură. Este bine să începem o parte din lecțiile noastre cu citirea de către elevi a celor mai impresionante pasaje din proaspetele lor lecturi. Lectura din copilărie are un impact puternic asupra tînrului în devenire, impact resimțit toată viața.

Abstract: *Despite the technological boom and our continue development in the last few decades, books are still an important accessory for many young people. Our duty as teachers is to promote reading among youngsters and make it a necessity, a primordial source of experience and information, and they should later on be able to demonstrate that they value literacy as an important part of their lives, a permanent one. In the following article, I will share with you the insights of teaching students to get the passion for reading, which should, first of all, be obvious in the teacher himself/herself. The reading journal is a guest we have to welcome blissfully after every book that was read. It will eventually become a routine, one that will not become boring though. To stimulate our students to read, we are more than welcome to use predictive reading. The tour of the gallery is another literary event that students can participate in and express their opinions. Moreover, several to begin a lesson are nominated and explained for the understanding of every teacher who is eager to improve and develop their teaching methods.*

Keywords: book, hobby, reading journal, predictive reading, parable, evocation, realization of meaning, reflection, characters, impressions from reading, personal library.

“Lectura este o formă a fericirii. Ultima la care vom renunța.”

(Fernando Savater)

Avansăm în toate, progresăm neconținut, dar cartea, se pare, mai rămîne un accesoriu rîvnit al multor tineri în devenire. O bijuterie intelectuală, căreia trebuie să învățăm să-i dăm strălucire în fiecare zi. Cum să facem ca lectura să devină o necesitate spirituală, iar cartea – un prieten tăcut, dar fidel al tînărului/adolescentului/copilului?

Încercăm, studiem, descoperim diverse metode și strategii, pe care le vom prezenta mai jos și care ar contribui la edificarea ideii ca lectura să devină un apanaj indispensabil al discipolilor noștri. Trebuie să găsim metodele cele mai eficace, cele ce funcționează la o anumită clasă, la o anumită vîrstă, la un elev concret.

Întîi și-ntîi, ar fi pasiunea noastră, a profesorilor, pentru lectură. Scînteia din ochii noștri atunci cînd le vorbim elevilor despre lecturi se metamorfozează într-o flacără în spiritul lor.

Permanența. Discuțiile despre lectură trebuie să se producă cu o ritmicitate clară, nu sporadic și aleatoriu.

Ele trebuie să devină un ritual frumos, încetățenit la orele de română.

Jurnalul de lectură trebuie să fie un oaspete obișnuit la lecțiile noastre, la atelierelor de lectură și de discuție. În debutul fiecărei unități de învățare, elevii mei își prezintă jurnalul de lectură, conform unui algoritm stabilit la începutul clasei a V-a: titlul cărții, autorul, cuvintele-cheie, idei valoroase desprinse din operă, citate reprezentative, personaje, rezumatul operei, impresii de lectură.

Întru stimularea interesului pentru această frumoasă îndeletnicire, utilizăm tehnica *Lectura predictivă*.

În clasa a VI-a, la un atelier de lectură, am folosit tehnica respectivă la predarea parabolei **Cuția cu piersici**. Pentru *Evocare*, am propus patru termeni în avans: *piersici, a ierta, grea și nume*. Fiecare elev a scris o povestioară, cîteva rînduri în care a încadrat cele patru cuvinte. S-au citit, la alegere, cîteva texte, după care au urmat discuții (7 min).

La etapa *Realizare a sensului*, am folosit tehnica *Lectura predictivă*. Textul a fost citit pe fragmente și s-a completat progresiv următorul tabel. Pentru primul fragment s-a lucrat frontal, apoi pe echipe și, în sfîrșit, individual (10 min.).

Cuția cu piersici

Ce crezi că se va întîmpla?	Ce argumente ai?	Ce s-a întîmplat?

Activitate individuală: fiecare elev a scris o asemănare/o deosebire între textul redactat de el și textul poveștii. Discuții (8 min.).

La *Reflecție*, am urmărit cum vor utiliza elevii sensul acestei lecții. Clasa a fost împărțită în 4 grupuri, în funcție de anumite simboluri. Fiecare grup a avut de completat următoarele cadrane:

1. Desenați/Schițați printr-un simbol cuvîntul iertare.	2. Dați alt titlu parabolei.
3. Ce stare de spirit vă creează textul? Argumentați.	4. Găsiți trei cuvinte cu sensuri ascunse.

Timp de lucru: 10 min.

Urmează *Turul galeriei*: se afișează produsele activității fiecărui grup, ceilalți elevi notînd impresiile pe o foaie de hîrtie atașată „cadranelor”. Discuții (10 min.).

Evaluarea lecției: Scrieți un gînd despre această lecție, completînd fișele: 1. M-a impresionat...; 2. Am fost mîhnit...; 3. Am fost îngrijorat/ă...; 4. M-am simțit ușurat/ă atunci cînd...

CUTIA CU PIERSICI

Un profesor a dat fiecărui student ca temă pentru lecția de săptămîna viitoare să ia o cutie de carton și, pentru fiecare persoană care îi supără, pe care nu pot să o sufere și să o ierte, să pună în cutie cîte o piersică, pe care să fie lipită o etichetă cu numele persoanei respective.

Timp de o săptămîna, studenții au avut obligația să poarte permanent cutia cu ei: în casă, în mașină, la lecții, chiar și noaptea să și-o pună la capul patului. Studenții au fost amuzați de lecție la început, și fiecare a scris cu ardoare o mulțime de nume, rămase în memorie încă din copilărie.

Apoi, încetul cu încetul, pe măsură ce zilele treceau, studenții adăugau nume ale oamenilor pe care îi întâlneau și care considerau ei că au un comportament de neiertat. Fiecare a început să observe că devenea cutia din ce în ce mai grea. Piersicile așezate în ea la începutul săptămîinii începuseră să se descompună într-o masă lipicioasă, cu miros dezgustător și stricăciunea se întindea foarte repede și la celelalte.

O problemă dificilă mai era și faptul că fiecare era dator să o poarte permanent, să aibă grijă de ea, să nu o uite prin magazine, în autobuz, la vreun restaurant, la înfilnire, la masă, la baie, mai ales că numele și adresa fiecărui student, ca și tema experimentului, erau scrise chiar pe pungă. În plus, cartonul cutiei se stricase și ea ajunsese într-o stare jalnică: cu mare greutate mai putea să facă față sarcinii sale.

Fiecare a înțeles foarte repede și clar lecția pe care a încercat să le-o explice profesorul cînd s-au revăzut după o săptămîna, și anume: că acea cutie pe care o căraseră cu ei o săptămîna întreagă nu a fost decît expresia greutății spirituale pe care o purtăm cu noi atunci cînd strîngem în noi ură, invidie, răceală față de alte persoane.

De multe ori, credem că a ierta pe cineva este un favor pe care i-l facem acelei persoane. În realitate însă acesta este cel mai mare favor pe care ni-l putem face chiar nouă înșine.

Este eficient ca, periodic, să începem orele de limba română cu *Fragmente din lecturi*, exact așa cum începem lecțiile cu un moment de *ortografie*, cu recitarea unei *poezii*, cu analiza unui enunț, cu analiza și corectarea greșelilor de stil. Inițial, vom solicita doar copiii care doresc, care sînt încîntați să-și împărtășească cu toți impresiile de lectură. Elevii ne vor spune ce carte citesc la moment. Vor nota titlul și autorul pe tablă (e un moment foarte important, care ține de memoria vizuală, căci toți cei care vor fi interesați vor căuta cartea.) Alte întrebări potrivite ar fi:

- Unde ai ajuns cu lectura: pagina și evenimentul?
- Ce fragment ai dori să-l citești colegilor, de ce?
- Ce momente-cheie ți s-au întipărit?
- Completează enunțuri de tipul:
 - Am fost foarte emoționat atunci cînd...
 - Am conștientizat că...
 - Am fost curios să...
 - Am presupus că...
 - În carte am descoperit că...
 - Un personaj care a intrat în galeria mea de personaje este...
 - O lecție pe care am învățat-o pentru viață ar fi...

Nu vom neglija nici tradiționala, dar atît de eficientă povestire în fața clasei, într-un cerc sau în perechi, a cărții pe care au citit-o elevii. Este ceea ce vrem să dezvoltăm: competența de a-și exprima nestîmjenit impresiile, gîndurile, atitudinea. Vom utiliza *povestirea* în toate formulele posibile: copiii vor relata, cu entuziasm,

ceea ce au aflat nou dintr-o carte.

Se va pune accent și pe formarea unei *biblioteci personale*, ca discipolii noștri să-și altoiască dorința de a avea totdeauna la îndemîna o carte necesară, o carte la care pot reveni oricînd, o carte care să le devină prietenă lor și frățiorilor sau surioarelor, întregii familii. Vom reînvia frumoasa tradiție de a dărui cărți la zilele de naștere, acesta fiind cel mai util și mai puțin obișnuit cadou în ultimii ani.

“Lectura – spunea istoricul N. Iorga – joacă un rol important în viața copiilor, un rol mai mare decît în viața celor vîrstnici. Cartea citită în copilărie rămîne prezentă în amintire aproape toată viața și influențează dezvoltarea ulterioară a copiilor. Din cărțile pe care le citesc, copiii își formează o anumită concepție asupra lumii, cărțile formează la ei o anumită formă de conduită.” De aceea, cultivarea dragostei pentru lectură, valorificarea lecturilor și personalizarea lor continuă sînt aspecte valoroase ale lecțiilor noastre.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Balotă, N., *Arta lecturii*, Ed. Cartea Românească, București, 1978.
2. Cornea, P., *Introducere în teoria lecturii*, Ed. Polirom, Iași, 1998.
3. Eco, U., *Șase plimbări prin pădurea narativă*, Ed. Pontica, Craiova, 1997.
4. Faguet, E., *Arta de a citi*, Ed. Albatros, București, 1973.
5. Șchiopu, C., *Simularea întîlnirii cu personajul literar*, în *Limba română*, nr. 5-9, 2005.



Diana-Elena **HERȚA**

drd., UPS I.Creangă din Chișinău

Dezvoltarea capacității imaginative a elevului prin intermediul compunerilor școlare

Rezumat: *Un profesor creativ permite elevilor să-și expună propriile opinii într-o atmosferă neautoritară, promovează deschiderea pentru idei noi, flexibilitatea, prietenia, receptivitatea și atitudinea pozitivă.*

Abstract: *Creative teacher allows students to tell their opinion in a non-authoritarian atmosphere, promoting openness to new ideas, flexibility, friendliness, responsiveness and positive attitude.*

ness to new ideas, flexibility, friendliness, responsiveness and positive attitude.

Keywords: *creativity, experiment of thought, imagination, thinking narrative, imaginative compositions.*

Afirmația lui Brian Sutton-Smith conform căreia mintea este „o problemă narativă” exprimă un punct de vedere tot mai larg acceptat. Este, desigur, în opoziție cu viziunea clasică, care susținea că mintea umană, atunci când funcționează bine și productiv, este în tangență directă cu logica, lucrând cu concepte abstracte. Prin urmare, rațiunea a fost raportată doar la câteva operații logice. Astfel, raționalitatea nu este numai un set de abilități ce pot fi formate prin exercițiu, ci și acele „camere, pivnițe și cămări ascunse ale minții” neglijate pînă acum, în care „emoțiile, intențiile, metaforele și imaginația se înlănțuie frenetic”.

Redescoperirea gândirii narative ne încurajează să fim mai atenți la imaginație – acel fundament pe care se clădesc narațiunile. Narațiunea dezvoltă capacitățile intelectuale în mod deosebit, fapt nerecunoscut în viziunea tradițională. În particular, pentru a-l cita pe Nothorp Frye: „Relatarea, ascultarea poveștilor dezvoltă imaginația”, stimulînd gîndirea narativă, capacitățile de a găsi semnificații și de a construi înțelesuri. Cauzalitatea poveștilor/povestirilor implică deopotrivă componente logice și emoționale în prezentarea evenimentelor. Sărim de la, să zicem, scena în care Cenușăreasa își vede surorile plecînd spre bal, direct la scena în care apare Zîna. Urmînd o secvențialitate pur logică, ar trebui să vedem într-o poveste doar acțiuni separate (spălutul vaselor, măturatul, căratul cărbunilor sau altceva de acest gen), dar cauzalitatea afectivă face conexiunea dintre aceste scene. Abordarea multiaspectuală a poveștilor dezvoltă capacitățile mentale care influențează posibilitățile noastre de gestionare a probabilităților. Iar pe măsură ce devin tot mai dezvoltate, este tot mai ușor să înțelegem opere ca *Ulysses* de James Joyce, ajungem la situația cînd nu mai există dificultăți de comprehensiune a narațiunilor, dînd sens propriilor noastre experiențe și lumii în care fim.

Dezvoltarea capacității narative a minții, utilizarea tot mai largă a metaforei, integrarea cognitivului și a afectivului, a modului în care conferă sens și semnificație, rolul imaginației în comprehensivitate – toate sînt importante și din perspectivă educațională. Viețile noastre „sînt înțelese ca o încorporare a unui anume tip de structură narativă”.

Barbara Hardy exprimă ideea cu emfază: „Visăm narativ, fantazăm narativ, ne reamintim, anticipăm, sperăm, disperăm, credem, interogăm, planificăm, reflectăm, criticăm, construim, discutăm, învățăm, urîm și trăim după narativ”. Prin urmare, atîta timp cît dorim ca lumea să fie inteligibilă pentru elevi și atîta timp cît valorizăm elementele din lista pe care ne-o oferă mai sus Barbara Hardy, dezvoltarea gîndirii narative are o importanță educațională. Această abordare tinde să fie subevaluată în școli, deoarece este percepută ca fiind mai puțin productivă, în comparație cu formarea abilităților logico-matematice.

Imaginația ne duce tot mai mult într-o lume în care posibilitatea, contingența, probabilul și provizoriul înconjoară actualul și ne extrage din realitatea sterilă, lipsită de strălucire. Unul dintre rolurile educației este de a le inocula copiilor ideea că viața cu imaginație oferă beneficii care nu par a fi imediat utile, dar sînt foarte importante. Iar cel mai semnificativ aspect pentru educație este dat de faptul că accesul la narațiuni este liber pentru oricine, oferind o cale evidentă pentru toate tipurile de cunoștințe. Cei care sînt implicați în educație pot dezvolta în mod înțelept „un respect pentru narativ ca o capacitate fundamentală a fiecăruia, dar și ca un dar universal, care trebuie împărtășit celorlalți”.

A fi imaginativ, prin urmare, constă în capacitatea mărită pentru toate funcțiile mentale. Nu este ceva distinct de raționalitate, ci ceea ce dă rațiunii flexibilitate,

energie și viață. Este ceea ce face ca toată viața mentală să fie mai plină de semnificații, să fie mai bogată. John Dewey exprimă această esență a influenței profunde pe care o are imaginația în următorul mod: „Imaginația este parte integrantă și firească a vieții omului în aceeași măsură ca și activitatea musculară”.

Valorizarea textului artistic de către elev este o acțiune de creare și comunicare a unui lucru, a unei valori pe care acesta n-a avut-o pînă în momentul acțiunii. Ca atare, opera literară este supusă acțiunii de valorizare la fiecare lectură, cercetare, fiind recreată continuu de către elev. Acest lucru l-am urmărit și noi prin intermediul unor compoziții școlare pornind de la textul suport, încurajînd și stimulînd asociațiile, imaginile proprii, gîndurile și ideile survenite în procesul receptării operei literare. Astfel, îi recunoaștem cititorului elev dreptul de a fi unul dintre autorii operei de artă.

Prin specificul ei, opera literară aparține ficțiunii, ea este rodul imaginației creative a scriitorului. De aceea, receptarea operei în specificitatea ei artistică nu poate fi concepută decît prin antrenarea capacității imaginative a subiectului receptor. Opera nu-și poate dezvălui universul sensibil, dacă receptorul, fiecare în felul său, nu este capabil să proiecteze în propria imaginație impulsurile ei sugestive.

Pentru a putea constata la ce nivel se situează capacitatea imaginativă a elevilor, am conceput o serie de exerciții de compoziție cu caracter relativ liber, permițînd jocul imaginației și folosind ca punct de plecare pentru acestea unul sau mai multe texte literare. Astfel, elevul se va juca cu textul, iar noi vom putea observa dacă a comunicat efectiv cu el, dacă s-a situat în interiorul lui, dacă poate să-i modifice intriga etc. sau dacă e în stare să-i continue viziunea, spiritul, limbajul propriu.

Punînd în valoare și obiectivînd, prin exteriorizare, resursele specifice ale fiecărei individualități, compunerile ne permit să acționăm, în același timp, asupra

dezvoltării acestora și asupra căii de exprimare estetică, a formării stilului.

În literatura de specialitate se discută mult despre tipurile de compuneri, care ar fi cele mai adecvate la nivelul claselor de preadolescenți. Este un lucru recunoscut că, pe lîngă temele care presupun prelucrarea unor texte din manual sau din lecțiile suplimentare, trebuie să le dăm elevilor și compuneri de imaginație, în care spiritul lor creator, inventiv să intervină activ și direct. Ne-a interesat să stabilim în ce măsură există potențial, resurse de expresivitate literară și estetică la orice individ, precum și în ce raport se găsesc ele cu dezvoltarea generală a personalității și cu însușirea tehnicii redactării, a artei scrisului. Din această perspectivă, am văzut în compunere o cale de acțiune esențială și un teren experimental extrem de semnificativ. Metodicele acordă un loc însemnat tipului de compunere liberă.

Pentru a diagnostica nivelul creativ al elevilor, am aplicat mai multe probe de tip imaginativ-inventiv, plecînd de la textul literar, permițîndu-le, astfel, elevilor să-l exploreze în profunzime.

Probleme de tip imaginativ-inventiv sînt folosite în procesul instructiv-educativ cel mai adesea ca metode de exersare a spiritului de observație. Dacă însă obiectul care constituie tema compunerii este unul complex – un fenomen din natură, o scenă etc., acesta etalează de la sine o multitudine de aspecte pe care elevul le preia fără efort, căuțînd să le modifice într-o formă de exprimare proprie. Dar dacă obiectul pus în discuție este o frunză, un nasture, acesta este sărac în aspecte prin simplitatea și banalul său. Pentru a-l aborda într-o compunere, accentul nu mai cade pe capacitatea de observație, ci, mai ales, pe cea imaginativ-inventivă a individului. El trebuie să născocască singur probleme cu privire la lucruri despre care crede că s-a spus tot.

Modelul imaginativ-inventiv pe care ni l-am propus pentru dezvoltarea capacității imaginative a elevului ca interpret al textului literar este următorul:

Modelul imaginativ-inventiv		
Clasa	Tema	Sarcina probei
a V-a	Narațiunea <i>Căprioara</i> de Emil Gîrleanu	Imaginați-vă un alt final al narațiunii <i>Căprioara</i> de Emil Gîrleanu
	<i>Sfîrșit de toamnă</i> de Vasile Alecsandri	După ce ați citit <i>Sfîrșit de toamnă</i> de Vasile Alecsandri și opera literară <i>Frunza</i> de Emil Gîrleanu, imaginați-vă o zi din viața unei frunze.
	Poezia <i>Gîndăcelul</i> de Elena Farago	Pornind de la poezia <i>Gîndăcelul</i> de Elena Farago, imaginați-vă ce s-ar întîmpla dacă acest copil, crud în neștiința lui, ar ajunge în pumnul unui uriaș naiv și inconștient ca el?

	Schița <i>Vizită</i> de Ion Luca Caragiale	Opriți-vă în momentul în care Ionel, personajul principal din opera <i>Vizită</i> de I. L. Caragiale, leșină din cauza țigării. Să admitem că a fost țigara fermecată și Ionel se trezește într-o lume străină lui. Povestiți ce i s-ar fi întâmplat, dacă se trezea în timpul lui Vlad Țepeș?
a VI-a	Nuvela <i>Sobieski și românii</i> de Costache Negruzzi	Realizați o continuare a schiței <i>Vizită</i> de I. L. Caragiale, dându-i posibilitate naratorului-personaj de a-și lua revanșa.
		Imaginați-vă un alt final al nuvelei <i>Sobieski și românii</i> de Costache Negruzzi.
		Realizați o compoziție în care să relațiați despre ce s-ar fi întâmplat dacă Iablonovski nu l-ar fi sfătuit înțelept pe Sobieski în final și s-ar fi lăsat și el pradă mîniei regelui Poloniei?
	Imaginați-vă ce s-ar fi întâmplat dacă Potočki nu l-ar fi încurajat pe Sobieski să ia decizia greșită de a ataca cetatea Neamțului. Cum s-ar fi derulat evenimentele?	
	Schița <i>D-l Goe</i> de Ion Luca Caragiale	Scrieți o compunere pornind de la următoarea premisă: dl Goe a fost trimis la școala de corecție ca pedeapsă pentru că a tras semnalul de alarmă și a oprit trenul.
a VIII-a	Romanul <i>Baltagul</i> de Mihail Sadoveanu	Realizați o continuare a schiței <i>D-l Goe</i> de I. L. Caragiale.
		Realizați procesul literar al lui Manea, personajul secundar din balada populară <i>Toma Alimoș</i> .
	<i>Amintiri din copilărie</i> de Ion Creangă	Procesul lui Nică.
	Nuvela <i>Popa Tanda</i> de Ioan Slavici	Prezentați în 10-15 rînduri un alt final al romanului <i>Baltagul</i> de Mihail Sadoveanu, argumentîndu-vă răspunsul.
		Sîntem la sfîrșitul secolului al XIX-lea, începutul secolului al XX-lea. Vitoria a revenit acasă, a luat-o pe Minodora de la mănăstire și Ghiță Topor o cere în căsătorie. Care va fi atitudinea Vitoriei? Cum va reacționa Minodora? Ce motive ar putea invoca Minodora pentru a refuza propunerea lui Ghiță Topor? Cum o convinge Vitoria pe Minodora să renunțe? Cum va reacționa tînărul? Răspundeți la întrebări în cadrul unei compoziții literare.
Schimbați intriga nuvelei <i>Popa Tanda</i> de Ioan Slavici.		
Ce zodie credeți că este părintele Trandafir? Justificați fiecare trăsătură morală.		
Scrieți în numele personajului Popa Tanda o scrisoare către enoriașii din Butucani, care l-au reclamat la protopop dorind să scape de el.		
Cum ar evolua lucrurile dacă acțiunea din nuvela <i>Popa Tanda</i> s-ar desfășura în secolul al XXI-lea?		
Găsiți cîte un corespondent animat sau nonanimat al personajului din nuvela <i>Popa Tanda</i> de Ioan Slavici, cît mai sugestiv și mai neobișnuit.		
Pornind de la fragmentul: „Ajutînd popii, Marcu Florii Cucului ajunge să facă lese mai bine decît acesta”, imaginați-vă cum vor evolua lucrurile dacă și Marcu ar face lese de vînzare, concurînd cu preotul.		

Pentru a-l face pe elev să devină un bun interpret al textului literar, trebuie adoptată o poziție nouă față de el, transformîndu-l în participant activ și creativ la propria formare. De aceea, în cadrul experimentului de formare, ne-am aplecat în mod deosebit spre educația funcțională a elevului, adică spre acea educație care urmărește dezvoltarea

tarea creativității, cultivarea capacităților de expresie și nu memorizarea cunoștințelor predate.

Capacitatea imaginativă constă, după spusele lui C. Parfene, în posibilitatea de a ne închipui o lume cu sens unificator, pe baza datelor furnizate de percepțiile și reprezentările noastre și, implicit, a posibilităților de exprimare a acestei lumi prin limbaj.

În cadrul orelor de compunere am abordat teme inedite, neobișnuite, uneori distractive, care să-i îndepărteze pe elevi de avalanșa de informație brută, de multe ori eronată, pe care aceștia o primesc cu ușurință accesînd Internetul, ajutîndu-i, astfel, să-și dezvolte capacitatea intelectuală, prin refractarea asupra a ceea ce ei pot scrie.

Am optat pentru exercițiile de compoziție, deoarece acestea cultivă sensibilitatea – dimensiune a cunoașterii care determină nu numai modul de a fi al elevului în fața realității obiective, ci și disponibilitatea lui receptivă față de realitate. Dorința noastră a fost aceea de a nu îngrădi cu nimic expresia liberă a imaginației, ci a stimula de fiecare dată prin natura subiectelor.

Am vrut să vedem cum se comportă elevii atunci cînd le dai libertatea totală să-și imagineze, să-și reprezinte, să fabuleze, lăsînd totul la libera lor alegere, degajați de orice îngrădire a îndrumărilor noastre. În lucrările lor am urmărit, pe de o parte, bogăția și varietatea imaginilor, precum și modul în care au capacitatea de a domina și de a conduce fluxul fanteziei, de a selecta impresiile, reprezentările și imaginile, de a le organiza în jurul unui ax centralizator, dînd o formă unitară, încheată și atribuindu-i un sens. Credem că a educa înseamnă a stimula o ființă creativă. De aceea, avem certitudinea că factorul esențial în stimularea spiritului creator este cadrul didactic prin caracteristicile personalității sale, prin conduita sa profesională, prin atitudinile manifestate – în clasă sau în afara ei – față de personalitatea și

comportamentul elevilor.

Ca profesor, am încercat să utilizăm sistematic acele sarcini care favorizează dezvoltarea limbajului, a atitudinilor, a spiritului investigativ și inventiv, a flexibilității și productivității gîndirii, a curiozității integrate, a motivației complexe și a creativității. Am observat că atunci cînd elevul este creativ, el nu manifestă doar cunoștințe, ci și emoție, sensibilitate.

În concluzie, compunerile imaginative sînt utile tuturor celor care consideră necesar ca fantezia să joace un rol important în educație, creația elevilor fiind un proces continuu de autodepășire și autoschimbare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Egan, K., *Predarea ca o poveste*, Ed. Didactica Press, București, 2007.
2. Egan, K., *Imaginația în predare și învățare*, Ed. Didactica Publishing House, București, 2008.
3. Gheorghe, M., *Ghid metodic pentru predarea lecturii literare la clasele V-VIII*, E.D.P., București, 1982.
4. Goia, V., *Literatura pentru copii și tineret*, Ed. Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2003.
5. Itu, I., *Funcția formativă a orelor de literatură*, E.D.P., București, 1981.
6. Manolescu, N., *Lectura pe înțelesul tuturor*, Ed. Aula, București, 2002.
7. Onojescu, M., *Lecturiada 3*, Ed. Paralela 45, Iași, 2009.
8. Oprea, C., *Strategii didactice interactive*, E.D.P., București, 2006.
9. Pantya, L., *Actul lecturii*, Ed. Emia, Deva, 2010.
10. Parfene, C., *Literatura în școală. Contribuții la o didactică modernă a disciplinei*, Ed. Universității Alexandru Ioan Cuza, Iași, 1991.
11. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Ed. Museum, Chișinău, 2001.

Consultanță în elaborarea PDȘ în cadrul proiectului *CONSEPT*

Conform planului anual de activități, în perioada martie-iunie 2013, în cadrul proiectului *CONSEPT*, componenta *Dezvoltare organizațională* (implementată de Centrul Educațional PRO DIDACTICA cu suportul financiar al Fundației *Liechtenstein Development Service*) se desfășoară vizitele de consultanță, care au drept scop acordare de sprijin și asistență profesională echipelor administrative ale celor 9 școli implicate, în vederea îmbunătățirii și definitivării *Planului de Dezvoltare*. Activitățile de consultanță din școlile profesionale

sînt organizate de echipele manageriale și facilitate de formatorii-experti ai Centrului. Pe parcursul a trei vizite, în fiecare instituție, formatorii realizează sesiuni de consultanță, în care se discută și se actualizează aspectele teoretice și cerințele față de elaborarea PDȘ; oferă recomandări practice pentru îmbunătățirea componentelor planului; răspund solicitărilor grupurilor de lucru, contribuind, astfel, la definitivarea acestor documente strategice importante. Menționăm că în cadrul acestui proces de consultanță și schimb colegial de opinii se înregistrează progrese atât la capitolul *rezultate*, cât și la capitolul *relații* (creșterea coeziunii grupului, consolidarea spiritului de echipă etc.).

Membrii grupului de lucru din instituțiile în care deja au avut loc asemenea activități au demonstrat interes și implicare, perseverență în atingerea obiectivelor propuse și, un aspect foarte important, o înțelegere profundă a procesului și metodologiei de elaborare a unui document strategic.

Echipele urmează să prezinte varianta finală a PDȘ-ului la sfîrșitul lunii iunie, pentru redactare și aprobare.

Rima BEZEDE,
coordonator de proiect



Ateliere de lucru – rolul educației în societățile multiculturale: lecții învățate

În perioada 5-7 martie a.c., Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat în Chișinău, Comrat și Taraclia ateliere de lucru în cadrul proiectului *Rolul educației în societățile multiculturale: lecții învățate*, implementat cu sprijinul financiar al Programului *Est-Est fără Frontiere* al Fundației Soros-Moldova. Activitatea, desfășurată în parteneriat cu Centrul pentru Inițiative Educaționale din Letonia și Asociația de tineret *Republica Deschisă* din Estonia, a fost facilitată de un grup de experți din aceste două țări: Daiga ZAKE, directorul Centrului pentru Inițiative Educaționale, Letonia; Irene KÄOSAAR, șeful Departamentului Învățămînt General al Ministerului Educației și Științei din Estonia; Katri RAIK, directorul Colegiului din Narva de pe lîngă Universitatea din Tartu, Estonia; Evgheni KRIȘTAFOVICI, directorul executiv al organizației-partener din Estonia.

Atelierele de lucru au avut drept scop: a) familiarizarea participanților cu experiența Letoniei și Estoniei privind politicile de integrare socială a minorităților etnice; b) împărtășirea practicilor educaționale de succes, care au contribuit la coeziunea socială și consolidarea societății multiculturale din aceste țări; c) sensibilizarea opiniei publice din R. Moldova asupra problemelor privind integrarea minorităților etnice.

Agenda seminarului a inclus următoarele tematici:

- *Politici de integrare a minorităților etnice în Letonia și Estonia;*
- *Conviețuirea într-un spațiu multicultural: rolul instituțiilor publice și al societății civile;*
- *Integrare prin educație. Modele de implementare a educației bilingve în Letonia și de imersiune lingvistică în Estonia – realizări și dificultăți;*
- *Analiza de nevoi pentru R. Moldova.*

Evenimentul a întrunit la Chișinău reprezentanți ai Ministerului Educației, Biroului Relații Interetnice, Institutului de Științe ale Educației, Academiei de Științe a Moldovei, Direcției Generale Educație, Tineret și Sport a Consiliului municipal Chișinău, comunităților minorităților etnice; profesori universitari, manageri și profesori



școlari etc.; la Comrat și Taraclia – reprezentanți ai administrației publice locale, Direcției de Învățământ, manageri și profesori școlari, profesori universitari etc.

Silvia BARBAROV,
coordonator de proiect

Echipa de formatori a Centrului Educațional PRO DIDACTICA răspunde solicitărilor beneficiarilor

În perioada ianuarie-martie 2013, în cadrul programului *Servicii la solicitarea beneficiarului*, au fost desfășurate cursuri de perfecționare, complexe și individuale, pentru cadre didactice și manageriale din diverse instituții de învățământ, fiind certificate peste 300 de persoane:

- LT *Elimul Nou*, mun. Chișinău – activitate de follow-up din cadrul *Programului complex de formare continuă a cadrelor didactice;*
- DGETS Soroca – activitate de follow-up din cadrul *Programului complex de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul primar;*
- DGETS Ungheni – *Program de formare pentru cadrele didactice din învățământul primar;*
- Agențe universitare de la Francophonie – *Didactica universitară: strategii interactive de predare-învățare;*
- Gimnaziul Floreni – *Psihopedagogie și didactica disciplinelor;*
- DGETS Ungheni – *Psihopedagogie și didactici particulare;*
- Gimnaziul Bahmut, r. Călărași – *Managementul schimbării;*

- LT *Vasile Alecsandri*, mun. Chișinău – *Indicatori de evaluare a rezultatelor școlare;*
- LT *Petru Rareș*, or. Orhei – *Formarea competențelor de comunicare în baza sistemelor limbii;*
- Colegiul de Medicină, mun. Chișinău – *Tehnologii interactive pentru formarea competențelor profesionale.*

Programele complexe de formare continuă includ subiecte din diverse domenii: psihopedagogie generală, didactici particulare, tehnologii informaționale, educație incluzivă, formare de competențe etc.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA aduce mulțumiri formatorilor Ludmila AFTENI, Nina BÎRNAZ, Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Galina FILIP, Raisa GAVRILIȚĂ, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Angela GRAMA-TOMIȚĂ, Serghei LÎSENCO, Mariana MARIN, Nina MÎNDRU, Daniela STATE.

Sîntem disponibili în continuare pentru prestarea serviciilor la solicitarea cadrelor didactice și manageriale, atât în incinta Centrului, cât și în teritoriu.

Rodica CATAREU



Embassy of the United States



Vizite de monitorizare

în cadrul proiectului *Consolidarea ONG-urilor locale prin intermediul parteneriatelor comunitare*

În perioada martie-aprilie curent, echipa de proiect de la Centrul Educațional PRO DIDACTICA a realizat vizite de monitorizare la cele 6 ONG-uri locale care implementează proiecte de fortificare a parteneriatelor comunitare. Proiectele sînt implementate grație susținerii generoase a poporului american, prin intermediul Departamentului de Stat al SUA.

Astfel, pe 22 martie, am participat la deschiderea Centrului de resurse pentru copiii aflați în dificultate de la Liceul Teoretic *Mihai Eminescu* din Ulmu, Ialoveni, din cadrul proiectului *Toți pentru educație, educație pentru toți*. Am rămas plăcut surprinși de calitatea activităților educaționale, desfășurate în parteneriat cu părinții, reprezentanții APL și cu serviciile de asistență socială din localitate și din raion. Directoarea școlii, primarul satului, reprezentanții Direcției de Învățămînt Ialoveni și ai Centrului de zi de pe lîngă biserică, părinți și profesori au împărtășit probleme, dar și speranțe frumoase legate de viitorul copiilor și al satului, realizabile inclusiv prin acest proiect. Centrul a fost dotat cu mobilier, rechizite, jocuri și literatură pentru copii și părinți, în sumă de 1000 de dolari, și este deschis zilnic, serviciile de asistență psihopedagogică fiind oferite de profesori și părinți, în bază de voluntariat.

La Liceul Teoretic Zîrnești, Cahul, am asistat la masa rotundă *Stop delicvenței juvenile!*, la care au participat diriginți de clasă, părinții copiilor din grupul de risc, administrația școlii, membrii grupului de implementare, primarul, asistenta socială, inspectorii de la poliția raională, preotul din localitate. Au fost aduse la cunoștință obiectivele proiectului și ale mesei rotunde, fiecare participant avînd ocazia să își expună punctul de vedere asupra problemei în discuție. Au fost prezentate informații despre delicvența juvenilă, statistici locale, un filmuleț la temă. Ulterior, participanții au discutat despre măsurile de îmbunătățire a situației, cum poate fiecare actor comunitar să contribuie la acest proces, rezultatul fiind elaborarea unui set de măsuri concrete și determinarea rolului fiecărei instituții din comunitate.

Asociația Obștească *Veghetorul* de la Agronomovca, Ungheni, a deschis în cadrul proiectului un centru pentru copiii din familiile social-vulnerabile, cu diferite oportunități de petrecere a timpului liber. La activitatea monitorizată, copiii au fost implicați într-un training, soluționînd în mod participativ diverse probleme din viața școlară și comunitară: astfel, pe lîngă expunerea problemei de către formator, ei au fost solicitați să se pronunțe pe marginea subiectului, realizînd, individual



și în grupuri, sarcini concrete. Am observat un interes sporit al copiilor pentru aspectele discutate.

La Asociația părinților și profesorilor din Unțești, Ungheni, a fost inaugurat un Centru de resurse, unde copiii pot desfășura mai multe activități concomitent, împreună cu părinții. Un auditoriu din școală a fost dotat cu materiale necesare, astfel încît, după ore, elevii să poată petrece timpul frumos și interesant. O activitate de bază este confecționarea costumelor populare, lucrate în totalitate manual, sub îndrumarea unui facilitator specialist în domeniu. Administrația instituției consideră că acest proiect este unul foarte necesar pentru consolidarea relațiilor dintre părinți și copii și un refugiu pentru cei care nu au parte de căldură părintească, aceștia fiind plecați peste hotare. Fiind la o primă experiență de implementare



a unui proiect în cadrul instituției, echipa depune toate eforturile pentru a îndeplini cu succes tot ce și-a propus. Iar copiii și părinții vin cu plăcere la Centrul de resurse, unii maturi susținând că învață și ei ceva nou în timpul activităților de aici.

Asociația Obștească *Speranța* de la Cușmirca, Șoldănești, se impune prin activitățile interactive realizate, inclusiv prin cele dedicate relaționării calitative dintre elevii claselor primare și părinții acestora. Laboratoarele de creație *Învățarea prin joc*, *Arta frumosului*, *Teatrul social*, atelierele impresionante de artizanat cu numeroase creații originale constituie esența reanimării participării părinților în viața școlii în cadrul proiectului cu titlu sugestiv *Părinte de succes poți fi și tu*. Apreciem coeziunea echipei de implementare a proiectului local, dar și sprijinul plener din partea administrației școlii.

La Asociația Obștească *Paladium* din Volovița, Soroca, se realizează o inițiativă originală de creare a unui

centru comunitar pentru acordare de ajutor în soluționarea problemelor educaționale tutorilor copiilor rămași temporar fără supravegherea părinților. Editarea unui buletin informativ lunar *Pentru dumneavoastră, părinți*, organizarea cluburilor de discuții, a ședințelor comune cu părinții și copiii sînt activitățile-cheie derulate cu dedicație și grijă pentru ziua de mîine a localității.

De asemenea, menționăm că, pentru promovarea activităților din proiect și pentru asigurarea vizibilității acestora, s-a editat un bucler, într-un tiraj de 250 de exemplare.

Sîntem deschiși în continuare să diseminăm bunele practici din proiect, fiind convingși că ONG-urile locale au nevoie de sprijin prin investiții extrabugetare și prin crearea de rețele educaționale.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
Rodica CATAREU

Vizită de studiu în Moldova: experiențe letone și estoniene

În perioada 15-20 aprilie, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat, în parteneriat cu Centrul pentru Inițiative Educaționale din Letonia și Asociația de Tineret *Republica Deschisă* din Estonia, o vizită de studiu în țara noastră a unui grup de experți din Letonia și Estonia. Activitatea s-a desfășurat în cadrul proiectului *Rolul educației în societățile multiculturale: lecții învățate*, implementat cu sprijinul financiar al Programului *Est-Est fără Frontiere* al Fundației Soros-Moldova.

Vizita de studiu a presupus mai multe întâlniri ale experților din aceste țări cu diverși factori de decizie politică; cu reprezentanți ai administrației publice locale, ai minorităților etnice; cu profesori universitari și școlari, manageri din Chișinău, Comrat și Bălți, cu scopul de a realiza un schimb de experiență privind integrarea socială a minorităților etnice în spațiul public și împărtășirea practicilor educaționale care au contribuit la coeziunea socială și consolidarea societății multiculturale din țările respective.

Inițiativa s-a încheiat cu desfășurarea în data de 19 aprilie, la Chișinău, a unei mese rotunde cu genericul *Modele de integrare – experiențe din Letonia, Estonia și Moldova*. Evenimentul a avut drept scop: a) prezentarea modelelor de integrare a minorităților etnice prin intermediul educației aplicate în Letonia și Estonia; b) familiarizarea publicului cu lecțiile învățate din schimburile de experiență cu aceste țări privind o mai bună integrare socială a membrilor comunității, în efortul de consolidare a unei societăți armonioase, precum și c) elaborarea recomandărilor pentru ameliorarea politicilor educaționale și lingvistice din R. Moldova. Agenda mesei rotunde a inclus următoarele tematici: *Integrarea minorităților naționale*

și consolidarea coeziunii sociale în spațiul multicultural, Modele de integrare prin educație: realizări și dificultăți, Identificarea modalităților de integrare a minorităților naționale în spațiul multicultural.

La eveniment au participat Ministrul Educației – Maia Sandu, precum și reprezentanți ai Ministerului Educației, Biroului Relații Interetnice, Institutului de Științe ale Educației, Academiei de Științe a Moldovei, Institutului de Politici Publice, Direcțiilor de Învățămînt, Tineret și Sport din Bălți și Taraclia; profesori universitari, manageri școlari, onegiști etc.

Silvia BARBAROV,
coordonator de proiect





Daniela **OPRI-VLĂDUȚĂ**

drd., Școala Iosif Gabrea, Văleni-Dîmbovița, România

O lectură a operei lui Spiru Haret din perspectivă pedagogică

Rezumat: Studiul nostru propune o lectură a operei lui Spiru Haret din perspectivă pedagogică. Ca inițiator al pedagogiei sociale, S. Haret a contribuit la afirmarea unor idei moderne despre educație și instruire, în zona politicii școlare, formării cadrelor didactice, educației extrașcolare, evaluării cu caracter formativ.

Abstract: The study proposes a reading of the work of Spiru Haret from a pedagogical perspective. As the initiator

of social pedagogy, S. Haret contributed to the rise of modern ideas regarding education and teaching, reflected in many areas of education: school policies, teacher education, extracurricular education, formative assessment.

Keywords: the education reform, school legislation, social pedagogy, extracurricular activities, university teaching seminar.

Spiru Haret a fost ministrul instrucțiunii în trei mandate: 1897-1899, 1901-1904 și 1907-1910. Opera sa socială constă în fundamentarea învățămîntului național din România la răscrucea dintre sec. XIX-XX. Această operă are o bază pedagogică, marcată de *concepția despre educație și de politica învățămîntului* promovată de Haret ca „ministru al școalelor”.

Lectura istorică pe care o încercăm urmărește *liniile principale ale reformei*, reconstituite chiar de Haret. În *Raport la Rege asupra activității Ministerului de Instrucție* (1903), ministrul precizează că prin legile votate în 1896, 1898, 1899 și 1901, prin regulamentele și diversele măsuri luate de atunci, „reforma este pe cale de a se face” (6, p. 197). *Raportul* reflectă *concepția pedagogică* a lui Haret transpusă la nivelul *legilor* care au pregătit *reforma învățămîntului*: a) *morală* – „să formeze buni cetățeni”; b) *culturală* – „să procure fondul de cunoștințe indispensabil oricărui om în viață”; c) *profesională* – „să formeze contingent pentru toate carierele necesare (...) statului” (idem, p. 197-198). Cele trei funcții se traduc în *obiective specifice* ale învățămîntului. Funcția *culturală* trebuie realizată de „*învățămîntul obligatoriu*”, care asigură *formarea de bază* prin *școala primară* și *treapta I a liceului*

sau o formă de *pregătire profesională*. *Învățămîntul profesional* diversificat îndeplinește funcția profesională ca soluție practică și antibirocratică. Lipsa acestuia a dus la „înmulțirea peste măsură a funcționarilor” și la prejudecata că „românii nu au aptitudine pentru comerț și industrie”. De aceea, reforma urmărește ca „învățămîntul să înceteze a fi unul curat teoretic”. Orientarea practică este asigurată la nivel de învățămînt primar (lucrări agricole, lucru manual), învățămînt secundar (prin trifurcarea liceului), învățămînt profesional (diversificat după cerințele dezvoltării societății), învățămînt superior (prin activități de laborator, de practică pedagogică în *Seminarul pedagogic* etc.) – (idem, p. 199, 200).

În *concepția pedagogică* a lui Haret, *școala* este „unul din instrumentele de acțiune socială cele mai puternice prin faptul că efectele ei se simt în toate părțile țării și în toate straturile societății”. Ca precursor al *pedagogiei sociale românești*, Haret consideră că este nevoie de o educație complexă: *intelectuală*, dar și *morală* – *cunoștințe pentru a cultiva spiritul, dar și inima*, pentru „a forma caracterul”; *fizică și estetică* – prin „educațiune fizică și cultivarea artelor”; *profesională*, prin caracterul practic imprimat învățămîntului și, în special, prin rețeaua de școli profesionale.

Educația complexă, în spirit național, este mai importantă decât „instrucțiunea propriu-zisă”, realizată în școli; ea este deschisă spre activități *extrașcolare* cu elevii, dar și cu adulții. Aceasta este baza „curentului haretist”.

O problemă pedagogică importantă este cea a raportului dintre *legislația* și *practica* reformei învățămîntului. *Legislația* haretiană urmărește toate nivelurile sistemului de învățămîntul: *Legea învățămîntului primar și primar-normal* (1896); *Legea învățămîntului secundar și superior* (1898); *Legea învățămîntului profesional* (1899). „Principala greutate” apare la aplicarea legilor reformei „în cel mai scurt timp posibil (...), cu mijloace restrînse de oameni și bani”. Realizările fiecărui nivel trebuie să contribuie la reușita „sistemului de învățămînt în ansamblul său” (idem, p. 202).

În *învățămîntul primar* cea mai mare problemă o constituie descoperirea cauzelor care împiedică realizarea *principiului obligativității și gratuității: sociale* (sărăcia, în deosebi în mediul rural); *administrative* (lipsa de personal calificat și de localuri școlare); *pedagogice* (diferențele de neacceptat între „școala primară rurală” și „urbană”; „abuzul de cărți și caiete de tot felul”). Plecînd de la aceste cauze s-a reușit ameliorarea sistemului de formare a învățătorilor și gestionarea localurilor de școli prin responsabilitatea unei instituții: *Casa Școalelor*. Măsurile pedagogice se referă mai întîi la „cărțile de curs primar” criticate pentru că „din lupta înverșunată dintre diverși autori” s-a ajuns la „o dezordine completă” – „mai totdeauna diversele manuale pentru una și aceeași clasă și materie nu se potriveau între ele” (idem, p. 227). Haret propune – „o comisiune din 10 institutori și din dl.G.Coșbuc” care va selecta „o carte unică”, după exemplul unor țări avansate ca Prusia și Austria (idem, p. 229). Cea mai importantă schimbare urmărește „simplificarea programei (planului, n.n.) învățămîntului primar” prin centrarea pe cunoștințe indispensabile și prin „modificarea întinderii date diverselor părți”, accentuînd caracterului practic, intuitiv al instruirii. Structura învățămîntului primar este deschisă spre înființarea de „grădini de copii”, în mediul urban și în „comunele rurale mai populate”. Acestea au ca obiectiv specific pregătirea copiilor în vederea integrării rapide în clasa I a școlii primare.

În *învățămîntul secundar* transformările structurale sînt propuse prin *Legea* din 1898 (idem, p.302-334): 1) „liceul de opt clase”, cu două trepte: primele patru clase, cu plan unitar, pentru „un ciclu complet de cunoștințe”; liceul propriu-zis, ultimele patru clase, cu trei secțiuni – *clasică, reală, modernă*; 2) *cunoștințe comune* celor trei secțiuni (ceea ce azi numim prin *curriculum comun*): limba română; limbile franceză și germană, religie, istoria universală și a țării, noțiuni de psihologie, logică, economie politică, drept uzual și instrucțiune civică; muzică vocală, gimnastică; 3) *cunoștințe specifice* celor trei secțiuni, care reprezintă trei domenii de cunoaștere: *clasică* – limba latină și elenă; *reală* – matematică, științe fizice și naturale; *modernă* – științe

fizice și naturale (în locul limbii latine și elene); 4) posibilitatea reorientării elevilor de liceu, care „după un an cred că au greșit calea”, printr-un „simplu examen de diferență”; 5) posibilitatea ca „unele școli secundare de băieți să se poată transforma treptat în școli cu caracter practic și profesional” (posibilitate susținută și prin *Legea învățămîntului profesional*); 6) regîndirea programelor școlare care trebuie să încurajeze aplicarea unor metode mai raționale” și accentuarea caracterului practic în cadrul tuturor disciplinelor de învățămînt; 7) transformarea *bacalaureatului* – „care închidea pe candidat în făgașe nestrămutate” – în *examen de absolvire* prin care se urmărește „a suprima rolul memoriei și se lăsa candidatului, la toate probele, timp de gîndire și mijloace de lucru”. Transformarea bacalaureatului este realizată în condițiile concepției lui Haret despre *evaluare*, bazată pe *două soluții pedagogice* favorabile dezvoltării elevului: a) „la finele fiecărui an școlar, școlarii vor fi supuși unui examen general asupra întregii materii trecute în cursul anului”; b) „după promovarea din ultima clasă de gimnaziu, liceu sau școală secundară de fete, de gradul I sau II, școlarii se vor supune la un examen general, în scop de a dovedi mai ales influența studiilor făcute asupra *formării cugetării* lor” (*Operele lui Spiru Haret*, vol.III, 2009, p.125, 126, subl.n.).

În *învățămîntul profesional* măsurile sînt luate în acord cu *Legea învățămîntului profesional* din 1899, cu obiective specifice: a) „școalele elementare și inferioare de meserii”, – pentru a forma o pătură cît mai numeroasă de mici industriași”; b) „școalele elementare și inferioare de agricultură – își propun să facă a trece prin ele cel mai mare număr posibil de băieți de țaran ca să capete cunoștințe care să le permită a cultiva pămîntul în mod mai perfecționat decît părinții lor” (6, p. 336, 337). Măsurile reformatoare pentru învățămîntul profesional urmăresc o structură realistă, cu „trei subdiviziuni”: *agricultură, meserii, comerț* – cu școli de diferite grade și deschideri pentru adulți („cursuri comerciale de seară și de duminică”) (idem, p. 335-361).

În *învățămîntul superior*, S.Haret evidențiază misiunea universității de mare importanță pentru progresul societății. În cadrul ei „ceștiunea examenelor și a diplomelor trebuie, dacă nu să rămînă pe ultimul loc, cel puțin să nu-i absoarbă atențiunea și să nu o facă să piardă din vedere principala ei chemarea care este de a fi *centrul cultural cel mai înalt al țării*” (idem, p. 362, subl.n.). S.Haret avansează mai multe idei reformatoare pentru organizarea studiilor universitare. Pentru a provoca progresul consideră că trebuie ca fiecare curs „să nu mai aparțină unui anume profesor”. Trebuie „să înceteze izolarea dintre cursuri și dintre profesori”. În plus, „se pot face cursuri libere și gratuite asupra oricărei științe de către persoane care nu aparțin universității” dar care sînt personalități de renume (idem, p. 362, 363). *Legea* din 1898 confirmă necesitatea diplomei de doctorat la toate facultățile pentru a ridica nivelul de exigență științifică în pregătirea celor mai importante personalități ale țării. În

realizarea progresului social, facultățile de *științe* au un rol deosebit. Astfel, „cîmpul lor de acțiune este și mai vast”, contribuind hotărîtor la „avîntul industriei”, după exemplul și modelul oferit de Germania.

O direcție însemnată este cea a orientării practice a învățămîntului superior, prin „institute anexe pe lîngă universități”: a) un internat teologic pentru viitorii preoți; vor fi exercitați în practica serviciilor religioase”; b) „studiile practice la medicină se vor face în institutele, laboratoarele, clinicile pentru facultățile de medicină; c) laboratoare, conferințe la facultățile de științe; d) *seminarii* universitare pentru practica specifică la facultățile de filosofie și litere; e) „un seminar pedagogic menit a pregăti personalul didactic pentru învățămîntul secundar – pe lîngă fiecare universitate” (*Operele lui Spiru Haret*, vol. III, 2009, p.147, 148).

Trebuie subliniată importanța istorică a înființării *Seminarului Pedagogic Universitar*, deschis pentru „studentii facultăților de filosofie, litere și științe”. Scopul general îl constituie pregătirea profesorilor pentru învățămîntul secundar. Obiectivele specifice urmăresc: *formarea teoretică* – „familiarizarea candidaților cu discuțiunile pedagogice și cu literatura pedagogică”; *formarea practică* – „seminariștii vor face practică didactică într-o școală secundară de băieți alipită pe lîngă seminar, ca școală de aplicație” (idem, p.148, 149).

Un capitol important din *Raport*, propus spre final cu valoare de *concluzie* pentru toate nivelurile învățămîntului, este dedicat *educațiunii în școală*. „Scopul învățămîntului”, susține Haret cu convingere, „nu este numai instrucțiunea, ci și educațiunea tinerimii și această de a doua parte este mai importantă și mai grea de realizat decît cea dintîi”. Trei cauze fac „educațiunea” mai greu de realizat: faptul că „sîlînțele învățătorului nu sînt îndestul secundate de părinți”; situația ministerului care „în această privință nu dispune decît de mijloace mai indirecte”; contrastul dintre sfaturile bune pe care elevii le primesc în școală și „exemplele de nesupunere, de răzvrătire, de violență, de învrăjpire pe care politica introdusă în școală le pune veșnic sub ochi”.

Pentru realizarea unei educații de calitate, Haret propune îndeplinirea cîtorva obiective: cultivarea conștiinței naționale – „iubirea nețărmurită de țară și sentimentul solidarității naționale”; „cultivarea spiritului de ordine și de economie”; cultivarea respectului pentru portul național”; formarea „deprinderilor de economie și simplitate” (idem, p. 384-387).

O *analiză istorică diacronică* a contribuției aduse de Haret la *edificarea sistemului modern de învățămînt românesc* permite evidențierea unei linii care continuă reforma la toate nivelurile acestuia (4, p. 53-54):

- 1) *învățămînt primar general*, unitar prin obiective și conținut (Legea Poni, 1896, confirmată și perfecționată ulterior);
- 2) *învățămînt secundar inferior*, preconizat a fi obligatoriu pînă la vîrsta de 14 ani, realizat prin gimnaziu

și ciclul inferior al liceului, cu plan de învățămînt identic;

- 3) *învățămînt secundar superior – liceu* – cu trei secții (reală, umană, modernă), stabilite în funcție de aptitudinile elevilor pentru anumite domenii, pentru care optează în jurul vîrstei de 15 ani;
- 4) *învățămînt profesional* adaptat la cerințele de dezvoltare socioeconomică a țării, cu o diversitate de școli aflate sub coordonarea pedagogică a *Ministerului Instrucțiunii Publice și Cultelor*;
- 5) *învățămînt superior* orientat spre activități practice care organizează pregătirea obligatorie a profesorilor (pentru gimnazii și licee) prin *Seminar pedagogic*, înființat în fiecare universitate;
- 6) *învățămînt special inițiat* prin organizarea „primului așezămînt pentru orbi” (*Școala de orbi* – Cluj, 1899-1900);
- 7) *perfecționarea cadrelor didactice* prin măsuri și forme speciale: examen de capacitate (pentru a fi confirmat ca profesor); organizarea periodică a *Congresului cadrelor didactice*; editarea *Revistei Generale a Învățămîntului* (din 1905);
- 8) *reforma evaluării elevilor* prin înlocuirea bacalaureatului, care punea accent pe memorie, prin examen general de absolvire cu accent formativ care verifică prioritar capacitățile intelectuale ale elevilor;
- 9) *lansarea unei puternice mișcări sociopedagogice de educație extrașcolară* prin excursii, serbări, concursuri, comemorări, dar și cursuri pentru adulți, acțiuni de „ridicare culturală și economică a țăranilor”, organizate în special prin contribuția învățătorilor rurali; această mișcare va fi confirmată în istoria pedagogiei românești sub numele de *haretism*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albușescu, I., *Historie de la Pense et de la pratique pedagogique roumaines*, ICR, Cluj-Napoca, 2006.
2. Bărsănescu, Șt.(coord.), *Pedagogie, Manual pentru cl. XII – licee pedagogice*, E.D.P., București, 1980.
3. Cristea, G., *Reforma învățămîntului. O perspectivă istorică (1864-1944)*, E.D.P., București, 2001.
4. Cristea, S., *Fundamentele pedagogice ale reformei învățămîntului*, E.D.P., București, 1994.
5. Haret, S., *Raport general asupra Instrucțiunii Publice și Cultelor, înaintat ministrului instrucțiunii Gh.Chițu* (1884), în *Operele lui S.Haret*, vol. I, 2009.
6. Haret, S., *Raport la Rege asupra Ministerului de Instrucție*, în *Operele lui S.Haret*, vol. II, 2009.
7. *Operele lui Spiru Haret*, vol.I-XI, Ed. Comunicare.ro, București, 2009.
8. Opri-Vlăduță, D., *Reforma sistemului de învățămînt, proiectată și realizată de S.Haret (1897-1912)*, în S.Cristea (coord.), *Reforma învățămîntului între proiectare și realizare*, E.D.P., București, 2012.

Modalități de evaluare a nivelului culturii organizaționale în unitatea școlară



Valentin GUZGAN

dr., conf. univ., gr. manag. sup., gr. did. sup.,
Liceul Teoretic I. Creangă, mun. Chișinău

Rezumat: Materialul oferă diverse tehnici, metode și instrumente de evaluare, monitorizare și audit al culturii organizaționale în unitatea școlară.

Abstract: The material offers diverse techniques, methods and instruments for managers and persons involved in the evaluation, monitorization and audit activity of the organizational culture in schools.

Keywords: organizational culture, descriptive parameters,

grafic profite, elements of organizational culture, organizational climate.

Avînd în vedere rolul major pe care îl are cultura organizațională în dezvoltarea școlii, fiind conștienți de faptul că și calitatea învățămîntului este indicatorul direct al bunăstării unei societăți, devine actuală evaluarea permanentă a nivelului culturii organizaționale în unitatea școlară, în particular, și în sistemul educațional, în general. De aceea, considerăm foarte important ca toți factorii implicați, așa-zisii oameni ai școlii, să cunoască cît mai profund instituția în care activează, întru a putea valorifica plener posibilitățile oferite de potențialul intelectual aflat aici pentru o lungă perioadă, timp în care au loc transformări esențiale ale multor generații de elevi. Dacă școala dorește să devină cu adevărat o instituție-lider, atunci părinții, pedagogii și administrațiile trebuie să ia în calcul tradițiile locale, să își traseze propria cale de ascensiune, propriul parcurs dezvoltativ cultural. Informarea corectă a potențialilor „consumatori” ai educației poartă o încărcătură aparent statică, dar care solicită de la evaluatorii culturii organizaționale (inclusiv de la cei evaluați) o angajare deplină. Există mai multe modalități de evaluare a culturii organizaționale, aici ne vom opri doar la cîteva dintre ele.

I. ANALIZA ELEMENTELOR CULTURII ORGANIZAȚIONALE

Analiza respectivă presupune examinarea cantitativă și

calitativă (după caz) a elementelor culturii organizaționale, aprecierea gradului de prezență a acestora în viața colectivului. Pentru ca evaluatorii să realizeze un studiu amplu și relevant, am considerat necesar a trece în revistă principalele elemente ale culturii organizaționale:

- *viziunea* – imagine ideală și unică a viitorului organizației;
- *misiunea* – ceea ce își propune școala (realmente) în vederea realizării viziunii;
- *limba* – component comunicativ, grafico-simbolic al culturii, incluzînd și limbajul specific al unei comunități sau grup de persoane;
- *valorile* – nevoi, convingeri sociale acceptate și împărtășite de majoritate, raportate la scopurile spre care trebuie să se tindă și la mijloacele principale necesare pentru a le realiza;
- *credințele* – ceea ce favorizează înțelegerea și determină relația cu lumea din jurul nostru, ne întărește încrederea în forțele proprii;
- *presupozițiile de bază* (accepțiunile dominante) – un sistem de percepții și valori care influențează comportamentul în „tapițeria” culturală;
- *normele* – elemente ce consolidează aderența la un colectiv și stabilesc așteptările grupului față de comportament, vestimentație, limbaj etc.;

- *ritualurile* – evenimentele obișnuite, care, conexe la misiunea și valorile școlii, pot revitaliza relațiile interpersonale; școala are variate ritualuri: de omagiere; tranziționale, de trecere la o nouă treaptă; de inițiere a nou-veniților etc.;
- *ceremoniile* – evenimente școlare periodice în cadrul cărora se fac văzute valorile și regulile culturale formale și neformale: primul și ultimul sunet; celebrări ale unor importante evenimente sociale, etnice, religioase; premierea unor elevi sau grupuri de elevi pentru grațitudine și respect (BAC, olimpici); întâlnirile cu absolvenții instituției etc.;
- *tradițiile* – evenimente care au o semnificație specială, care se repetă din an în an; constituie un fundament stabil în fața greutăților, a dificultăților și a schimbărilor de tot genul;
- *istoria* – trecut ce determină prezentul și modelează viitorul. La diagnosticare, studierea istoriei instituției va facilita esențial înțelegerea culturii acesteia. Un ghid de cercetare a istoriei școlii va conține informații despre: conducere, personal și relații, crize și rezolvare a contradicțiilor, schimbări, ajustări, tradiții;
- *povestirile* – narațiuni despre evenimente și personalități ale școlii, prin care sînt păstrate și transmise valorile;
- *rețeaua* (The Cultural Network) – alcătuită din lideri neformali, promotori ai elementelor culturii organizaționale;
- *simbolurile* – atribuie sens organizației și influențează comportamentele; pot avea următoarele forme: expunerea misiunii; afișarea lucrărilor elevilor, prezentarea unor modele performante, a realizărilor din trecut; diplome, mențiuni, trofee, plăci memoriale; săli de onoare, muzee; embleme, mascote etc.;
- *arhitectura și amenajarea edificiilor* – elemente ce semnalizează ceea ce este mai important, valoros; motivează personalul, elevii și comunitatea să fie mîndră de propria școală;
- *numele școlii* (ca semn, logos al vieții școlare) – este prezent prin: vocabularul utilizat, ideile promovate, rezultatele obținute. Managerii școlari pot valorifica: simbolismul turului școlii, simbolismul angajamentului intelectual, simbolismul scrisului, simbolismul comunicării, simbolismul avocațional, simbolismul împărtășirii colective, simbolismul salutului fierbințe, simbolismul cîntecului, simbolismul bucuriei, simbolismul povestirii, simbolismul recunoștinței, simbolismul perfecționării profesionale.

II. UTILIZAREA PARAMETRILOR DESCRIPTIVI AI CULTURII ORGANIZAȚIONALE

Factorii care influențează cultura organizațională sînt: 1) *individuali* – autonomia, gradul formal al structurii, sistemele de premiere, eterogenitatea, maturitatea;

2) *structurali* – concentrarea autorității, deschiderea spre comunicare, stratificarea, flexibilitatea, claritatea scopurilor, utilizarea datelor controalelor, simplificarea sarcinilor, mărimea școlii; 3) *de relație* – orientarea spre dezvoltare și progres, considerație și susținere, asumare de riscuri; coeziunea și moralitatea, conflictul, piedicile, unitatea, etosul; 4) *instrumentali* – mediul fizic, condițiile materiale (mobilare, dotare etc.). Evaluatorul va fixa, aprecia și descrie gradul de manifestare a factorilor respectivi în viața instituției școlare.

Proprietățile culturii organizaționale. Pentru a cunoaște starea de lucruri, vom realiza un studiu care să identifice răspunsuri la următoarele întrebări: Cum se învață în colectiv cultura? Cum se transmite ea? „Reușește” cultura organizațională să fie un garant al performanțelor instituției școlare? Cum interpretează personalul cultura organizațională? Cît de mult este influențată ea de relațiile din exterior? Cît de profund este conștientizată afirmația „este dificil a schimba o cultură organizațională formată”?

Caracteristicile culturii organizaționale sînt: direcția, amploarea, puterea, profunzimea, iar **funcțiile** – de modelare a organizației spre propriul caracter; de stabilizare și întărire; de protejare și asigurare; de integrare a salariaților; de reînnoire; de recunoștință; de direcționare în vederea realizării obiectivelor; de păstrare și transmitere a valorilor și tradițiilor (axiologică).

În final poate fi realizată o evaluare a ambianței intelectuale și morale a școlii, a *climatului organizațional*, avîndu-se în vedere caracteristicile relațiilor psihosociale (colaborare, prietenie, suspiciune); tipul de autoritate (directivă, tutorială, democrată, participativă); gradul de motivare și mobilizare (mare, mic); starea de satisfacție.

III. DISFUNCȚIONALITĂȚI ALE CULTURII ORGANIZAȚIONALE

În viața unui colectiv, într-o măsură mai mare sau mai mică, se regăsesc piedicile/blocajele culturii organizaționale. Evaluarea va viza următoarele: 1) *caracteristici*: centrare pe valori negative; fragmentare; atitudini inadecvate față de elevi; influențe negative din exterior; 2) *elemente*: valori și credințe negative, individualism exagerat, neprofesionalism; ritualuri, ceremonii și tradiții cu impact nesemnificativ; 3) „*simptome ale patologiei*”: ierarhizare excesivă, birocratie; conflicte (în sens distructiv), stagnare, slaba dirijare, lipsa obiectivității.

IV. PROFILUL GRAFIC AL CULTURII ORGANIZAȚIONALE

O altă metodă de evaluare este stabilirea profilului grafic al culturii organizaționale, după metodologia lui C.M. Ușakov [2], elaborată în baza tipologiei lui Ch. Handy [1]. Aceasta va facilita înțelegerea și interpretarea corectă a rezultatelor. Modelul dat abordează patru tipuri de culturi organizaționale.

1. *Cultura rolului.* O înfîlmim, cu precădere, în marile organizații de tip birocratic, cu o structură bine definită, bazată pe sectoare specializate. Se caracterizează printr-un înalt grad de formalizare și standardizare, posturile și atribuțiile sînt definite clar (roluri specializate), controlul realizîndu-se prin reguli și proceduri precise. Selecția persoanelor se face în funcție de specificul postului, după principiul „Omul potrivit la locul potrivit”, iar deciziile în acest sens sînt luate doar de echipa managerială. Orientarea spre persoane performante este puțin valorizată, fiind considerată mai degrabă un risc. Eficiența este dată de aspectele manageriale, iar funcțiile de conducere sînt puternic structurate și separate de cele de execuție. Sînt practicate, cu precădere, ritualurile ce marchează diferențele de statut și separă conducerea de membrii organizației. Sînt preferați oamenii care au nevoie de securitate profesională și personală. Climatul este calm și oferă mici șanse de promovare. La baza reușitei se află raționalizarea și stricta delimitare a responsabilităților. Controlul este riguros, dar se exercită mai ales asupra rezultatelor, mai puțin asupra mijloacelor. Valorile promovate cu insistență sînt stabilitatea, predictibilitatea, disciplina și respectarea regulilor. Școlile care o adoptă sînt eficiente în condiții de stabilitate și avînd suficiente resurse, dar se adaptează relativ greu la schimbări, la nou.

2. *Cultura bazată pe putere.* Aici conducerea și controlul este realizat de cîteva persoane-cheie. Deciziile sînt mai degrabă un efect al echilibrului de influențe decît acțiuni întemeiate procedural. Organizațiile de acest fel se adaptează ușor la noi situații (cu condiția ca schimbările să fie concepute de puterea centrală corect și rapid). Atmosfera este dură, severă, iar moralul – scăzut; fluctuația forței de muncă este foarte mare. Tipul de manager este cel orientat spre putere, capabil și pregătit să-și

asume riscuri, încrezător, interesat de rezultate, tolerînd și stimulînd un climat aspru, dar competitiv. Managerii valorizează indivizii care nu vor să se afirme. Ideea de eficiență este dominantă, iar sloganul preferat – „Scopul scuză mijloacele”. Acest tip de cultură organizațională poate fi asemănat cu o pînză de păianjen.

3. *Cultura sarcinii.* Este centrată pe exercitarea sarcinii și orientată spre persoană. Obligațiunile sînt distribuite în raport de potențialul indivizilor, a căror valorificare este unul din principiile de bază. Este o cultură de echipă, în care competențele profesionale contează mai mult decît vîrsta sau poziția ierarhică; este un amestec dintre valorile colective și individuale. Din punct de vedere managerial, aici se practică flexibilitatea, stimulentele de tot genul; este o cultură întemeiată pe autocontrol, pe încredere în om, în capacitățile sale creative. Delegarea unor atribuții și responsabilități la nivelul echipelor de proiect constituie o strategie importantă, specifică managementului participativ. Acest tip de cultură organizațională, care ar putea fi asemănat cu o rețea, este cel mai aproape de specificul activității școlare.

4. *Cultura bazată pe personalitate.* Persoana reprezintă punctul central, organizația fiind subordonată intereselor individuale. Se apreciază personalitatea și profesionalismul. Atașamentul față de organizație este foarte scăzut, iar angajații fac ceea ce știu mai bine, nu li se cere altceva. Un astfel de colectiv este greu de condus. Modelul respectiv este denumit în literatură *roi*. Evaluarea în baza acestei metode este una colectivă și se realizează cu ajutorul chestionarului *Profilul grafic al culturii organizaționale*.

Profilul grafic al culturii organizaționale

Tipul culturii organizaționale	În prezent				În viitor					
	Da	Mai curînd da	Mai curînd nu	Nu	Scor	Da	Mai curînd da	Mai curînd nu	Nu	Scor
Cultura rolului										
1. Activitatea dvs. este strict reglementată de administrație și instrucțiuni?										
2. Există în școala dvs. o formă unică de planificare?										
3. Administrația controlează sever respectarea regulilor și a procedurilor adoptate?										
4. Administrația lucrează cu profesorii în vederea perfecționării lor?										
Cultura puterii										
5. Deseori îndepliniți sarcini ce nu fac parte din obligațiunile dvs. profesionale?										
6. Autoritatea directorului școlii este recunoscută de către toți membrii colectivului?										
7. Considerați că toate deciziile trebuie să fie luate în exclusivitate de director?										
8. Toate ideile directorului sînt împărtășite și susținute?										



Valentina MOȚPAN

gr. did. superior, Colegiul Financiar-Banțar din Chișinău

Problematizarea – metodă cu un înalt potențial formativ

Rezumat: *Articolul descrie modalități de aplicare a problematizării în cadrul studierii obiectelor Chimie și Decizii pentru un mod sănătos de viață. Îmbinarea problematizării cu metode didactice ca învățarea prin descoperire, discuția euristică, studiul de caz, dezbateră, proiectul, investigația experimentală etc. contribuie la dezvoltarea gândirii și a capacităților creatoare, la cultivarea motivației intrinseci, la educarea independenței și a autonomiei în activitatea intelectuală. De asemenea, sînt prezentate cîteva demersuri de educație pentru sănătate.*

Abstract: *The article describes practical techniques for application of the problematization method during the courses Chemistry and Healthy life decisions. The combination of Problemzation with other teaching methods such as learning by discovery, heuristic discussions, case studies, debates, projects, and experimental investigation contributes to the development of thought operations and creative capacities, cultivates intrinsic motivation and teaches independence and autonomy in intellectual activity. In the article you will find various examples relating to health education.*

Keywords: *problematization, Chemistry, Healthy life decisions, learning by discovery, learning projects, case studies.*

Aplicarea *problematizării* și a spiritului *problematizant* presupune formularea de probleme sau situații-problemă pe care elevii să le analizeze și să le rezolve de sine stătător, avansînd, astfel, în procesul învățării, al cunoașterii și formării prin efort propriu. Pe lîngă faptul că este o metodă de cercetare, *problematizarea* e și o metodă didactică activă, euristică, care constă în crearea unor situații conflictuale între ceea ce știe sau poate rezolva și ceea ce nu știe sau trebuie să rezolve elevul (întrebări-problemă, probleme și situații-problemă).

Situația-problemă desemnează o stare de lucruri contradictorie, rezultînd din trăirea simultană a două realități incompatibile (cognitivă și motivațională): experiența anterioară și elementul de noutate/surpriză, necunoscutul cu care este confruntat subiectul [1]. Instruirea cu ajutorul acestei metode se poate realiza la diferite niveluri: a) expunerea *problematizată* de către profesor a materialului de învățat; b) crearea de către cadrul didactic a unei situații-problemă și rezolvarea

ei împreună cu elevii; c) crearea de către acesta a unei situații-problemă și rezolvarea ei de către elevi în mod independent; d) sesizarea și rezolvarea problemei de către elevi.

Utilizată la *Chimie*, prin antrenarea operațiilor intelectuale, *problematizarea* determină atît realizarea eficiență a sarcinilor specifice disciplinei, cît și dezvoltarea generală a elevului. Aceste deprinderi, odată formate, pot fi replicate și în alte contexte de învățare.

Problematizarea este o metodă participativă, întrucît implică elevul în actul de dobîndire a anumitor cunoștințe. El este activ atunci cînd găsește căile și mijloacele de rezolvare a unei probleme pe care și-o pune, pe care o distinge sau care i se propune, a unei probleme pe care o acceptă, care îl privește, care devine problema sa. Numai rezolvarea unei astfel de probleme îi permite să realizeze un progres în înțelegere, să își lărgească viziunile și perspectivele, să își valorifice potențialul, să își dezvolte capacitatea de acțiune.

Vom exemplifica generarea de contexte problema-tizante la două obiecte de studiu – *Chimia și Decizii pentru un mod sănătos de viață*.

Situații-problemă la disciplina *Chimie*:

- Formulați o situație-problemă la tema *Folosirea cărbunilor fosili pentru obținerea energiei*.
- Este oare „chimizarea vieții cotidiene” o modalitate de a ne face și mai dependenți de produsele chimice?
- Produsele de igienizare pot fi soluții ale unor situații-problemă? Pot fi ele înlocuite?
- Este alimentarea noastră o situație-problemă? Care ar fi soluțiile?
- Ce cunoașteți despre aditivii alimentari, medicinali? Lansați argumente pro/contra folosirii acestora.
- Care sînt procesele chimice ce generează și însoțesc ploile acide. Cum putem controla aceste fenomene?
- Metanul provenit din deșeurile animaliere este o problemă la nivel mondial. Care ar putea fi căile de soluționare a acesteia?
- Numiți problemele ecologice în exploatarea resurselor de hidrocarburi.
- Ozonul atmosferic: care este ieșirea din această situație?
- Ce este mai bine: reciclarea polimerilor sau arderea lor?
- Care sînt realizările, elaborările, problemele legate de veniturile din gunoi?
- Enumerați cîteva posibilități noi pentru industria chimică din R. Moldova.
- Medicamentele chimice au sporit longevitatea, dar prezintă și unele pericole. Cum abordăm această problemă?
- Steroizii, vitaminele, mineralele, seturile de aminoacizi, hormonii sintetici sînt produse farmaceutice activ reclamate. Chiar sînt mai bune decît cele naturale?

Situații-problemă la disciplina *Decizii pentru un mod sănătos de viață*:

- Stabiliți schimbările legislative care ar reduce real consumul de tutun, alcool.
- Expresia „Gîndesc, deci exist!” poate fi înțeleasă ca o implicație logică?
- Cum puteți preveni violența în rîndul tinerilor?
- Sînt stereotipurile o problemă în R. Moldova?
- Analizați situații-problemă care descriu conflictul valorilor (dragoste vs avere, familie vs prieteni, autoeducație vs prieteni, responsabilitate vs statut social, sănătate vs tradiții, inteligență vs statut social etc.).
- Un tată solicită concediu de îngrijire a copilului nou-născut. Care e problema?

- Analizați contradicțiile între regulile de igienă și „obiceiurile” moldovenești în această sferă.

Pentru rezolvarea acestor situații problematice, elevii pot lucra individual sau în grupuri mici. În încercarea de a găsi răspunsurile, ei fac uz de cunoștințele asimilate, de mijloacele de învățămînt puse la dispoziție, simulează, justifică, argumentează, interpretează. Dacă nu identifică răspunsurile scontate, profesorul trebuie să intervină cu întrebări ajutătoare sau cu explicații de rigoare.

Efortul în soluționarea situațiilor-problemă este unul favorabil pentru dezvoltarea gîndirii creative a elevului. Discuția asupra informațiilor inițiale ale problemei, comparațiile și analogiile constituie un mijloc stimulatîv pentru gîndire și pentru activizarea elevului, asigurînd o angajare pleneră în procesul rezolvării.

Condițiile necesare rezolvării problemelor presupun: alăturarea regulilor, ce urmează să fie îmbinate pentru a ajunge la soluție; actualizarea regulilor aferente, prin îndrumări verbale, sub forma unor întrebări cu rol de a stimula această actualizare; dirijarea gîndirii în anumite direcții, atît prin îndrumări verbale, cît și prin autoinstrucțiuni [2].

Din experiența noastră didactică, am dedus că, odată cu sporirea gradului de dificultate a problemelor, soluțiile reprezintă pentru elevi adevărate izbîndi, prin faptul că ei depășesc cu forțe proprii obstacole din calea asimilării unor noțiuni, informații.

Este foarte important a formula corect întrebarea. Contează mult și la ce etapă a lecției se aplică problematizarea: dacă este vorba de *Evocare*, pentru a capta atenția elevilor, atunci prin intermediul ei profesorul anticipează expunerea unor momente-cheie ale subiectului abordat. De exemplu, la predarea temei *Alcanii*, la această etapă a lecției, i-am motivat pe elevi pentru în-vățarea proprietăților chimice descriind cazul metanului ce apare în atmosferă din deșeurile animaliere. Ulterior, le-am adresat următoarele întrebări: *Cum credeți, de ce am început lecția cu această informație? Biogazul poate crea probleme de sănătate, dar poate fi și o sursă de venit. Cum putem obține aceasta?*

La etapa *Realizare a sensului*, am solicitat rezolvarea mai multor probleme ce țin de proprietățile chimice ale alcanilor. De exemplu: *În timp ce rumegă, o vacă poate emite 100 kg de metan pe an. Calculați: Cîtă căldură putem obține din acest metan? Ce volum de aer atmosferic va fi impurificat de acest gaz, dacă concentrația admisibilă de metan constituie 0,5% în curentul de aer proaspăt, 1% – în curentul de ieșire din sectoare, abataje, lucrări miniere etc. Ce substanțe mai putem obține prin chimizarea biogazului? Propuneți metode de folosire a biogazului în condițiile R. Moldova.*

La etapa *Reflecție*, la studiarea *Alcoolilor*, le-am propus elevilor să deducă situații-problemă legate de folosirea etanolului în diverse sfere ale vieții cotidiene

(alimentație, medicină, produse de igienizare).

Rezolvarea unei situații de problemă poate fi propusă și ca temă de casă. De exemplu:

- Identificați prezența unor compuși organici nocivi în apa de conductă, dar și în unele ape minerale. Propuneți metode de protejare a sănătății de acești compuși.
- De ce sînt frecvente exploziile în minele de cărbuni?
- Ambalaje și ustensile culinare din aluminiu: identificați problemele existente, propuneți rezolvări.
- În ultima vreme, a sporit considerabil nivelul de igienizare, ceea ce a dus la dispariția unor boli. Totodată, superigienizarea creează probleme. Care sînt ele? Cum le eliminăm?
- Produsele cosmetice sînt făcute pentru a ne face mai frumoși. Dar în unele cazuri ele prezintă un pericol pentru tinerețea, frumusețea și sănătatea noastră. Cînd și de ce? Cum să ne protejăm?
- Omenirea s-a lecutit prin metode naturiste timp de milenii. Antibioticele însă au sporit longevitatea umană cu circa 10 ani. Este o problemă dacă consumăm 3 pastile pe zi?
- Ne mai trebuie vitamine/microelemente/proteine naturale, dacă le avem pe cele sintetice? Care sînt mai sigure?
- Jumătate din populația Moldovei consumă apă de fîntînă, care în 80% din cazuri nu corespunde standardelor. Propuneți metode accesibile de îmbunătățire a calității acesteia.

Problematizarea poate deveni un instrument eficient de activare a elevilor în cadrul altor metode: de exemplu, conversația euristică. Întrebările frontale/individuale, ce se adresează raționamentului (și nu memoriei), folosite în prezentarea de noi cunoștințe determină situații conflictuale. Profesorul trebuie să organizeze contextele de învățare astfel încît întrebările "să apară" în mintea elevului înainte ca ele să fie enunțate. Formularea acestora presupune respectarea următoarelor cerințe: să fie elaborate corect, să fie simple, accesibile; să fie adresate întregii clase; să nu sugereze răspunsul; să fie gradate și variate; să stimuleze operațiile gîndirii; să declanșeze, pentru găsirea răspunsului, o activitate intelectuală cît mai intensă; să fie urmate de o pauză suficientă pentru construirea răspunsului. Elevii trebuie îndrumați să adreseze și ei întrebări cadrului didactic sau colegilor.

O altă categorie de cerințe vizează răspunsurile. Acestea vor fi: elaborate corect din punct de vedere științific, stilistic și gramatical; complete; argumentate; sancționate (confirmate) de profesor sau colegi.

Crearea unor situații conflictuale în cadrul conversației euristice poate fi exemplificată pentru disciplina

Decizii pentru un mod sănătos de viață în modul următor:

- Ai descoperit că bunul tău prieten a săvîrșit o fraudă. Îl vei denunța? (*Conflictul între valori*)
- Femeia trebuie să fie loială în orice situație. Dar dacă e vorba de sora ta, care este maltrată zilnic? (*Stereotipuri de gen*)
- Te ferești de persoanele infectate cu HIV, dar dacă e vorba de fratele tău mai mic? (*Stigmatizare SIDA*)
- Vecinul vrea să împrumute niște farfurii și furculițe. Cum procedezi? (*Igienă personală*)
- Vecinii știu că în familia X bătaia și cearta sînt nelipsite, îl aud pe copil plîngînd frecvent. Ei însă nu cheamă poliția, pentru că „nu se cuvine”. (*Violență*)

Rezultatul problematizării este descoperirea soluției de către elevi. Descoperirea, în cadrul disciplinei *Chimia*, constă în găsirea unei teoreme, demonstrații, a unui procedeu de calcul printr-un traseu personal de analiză, inducție, generalizare. Elevul are rolul principal, activ, dar trebuie să dețină o pregătire solidă, să fie obișnuit să exerseze rezolvări de probleme. Conlucrarea problematizării cu învățarea prin descoperire depinde de „volumul” ajutorului acordat de profesor. Acesta trebuie să cunoască problema în toate articulațiile ei, inclusiv răspîntiile unde elevii se pot rătăci. Strategia pe care trebuie să o folosească este de a le furniza minisugestii în clipele de dezorientare. Este vital ca profesorul să corecteze raționamentele eronate.

Există trei modalități de învățare prin descoperire:

- 1) descoperirea inductivă – elevii analizează o serie de cazuri particulare și deduc o regulă generală, care este demonstrată atunci cînd cunoștințele elevilor o permit. Exemplu de sarcină: *Formați 5 izomeri ai pentenolului, exemplificînd 5 tipuri de izomerie diferite;*
- 2) descoperirea deductivă – elevii obțin rezultate noi cu ajutorul raționamentelor în baza cunoștințelor anterioare, combinîndu-le între ele sau cu noi informații: *Deduceți 7 metode de obținere a clorurii de calciu și, recurgînd la schemele generalizate, dați exemple de ecuații ale reacțiilor chimice;*
- 3) descoperirea prin analogie – constă în transpunerea unor relații, algoritmi la contexte diferite, dar analoage, într-un mod bine precizat. Analogiile pot fi de conținut sau de raționament. De exemplu, analogiile dintre alcoolii și acizii carboxilici, indicele de hidrogen pH și produsul de solubilitate, alchene și alcadiene, aldehide și cetone etc.

Ca și în cazul problematizării, învățarea prin descoperire trebuie aplicată doar atunci cînd o permite

colectivul de elevi. Și ea necesită timp. Există pericolul ca elevii mai slab să nu se implice sau, în cazul unui rezultat greșit, să se creeze confuzii. Cel mai mare avantaj al metodei respective constă în faptul că nu poți uita ceea ce ai descoperit singur. Metoda, centrată pe elev, stârnește și alimentează interesul pentru învățare, sporește încrederea în forțele proprii.

Experimentul cu caracter de cercetare problematizată parcurge etapele unei investigații autentice: delimitarea problemei; emiterea de ipoteze; organizarea unor situații experimentale; desfășurarea propriu-zisă a experimentului, cu folosirea aparaturii de laborator; prelucrarea și interpretarea datelor; confirmarea sau infirmarea ipotezei. În mod experimental pot fi cercetate situații-problemă de tipul: *Deplasarea echilibrului chimic sub influența anumitor factori; Dependența vitezei reacției chimice de temperatură, concentrația și natura substanțelor reactante; Cum modifică proprietățile soluțiilor schimbarea concentrației substanței dizolvate?; Obținerea din metal/nemetal a sării; Modalități de recuperare a metalului; Aciditatea relativă a substanțelor organice; Cercetați pH-ul unor soluții de acid, bază, sare, băuturi produse în baza unor substanțe chimice, soluții de igienizare și a altor soluții din viața cotidiană. Apreciați, comparați, concluzionați; În ce mod acționează ionii de argint asupra impurităților din apă?*

Problematizarea este utilă și la aplicarea *Proiectului*, metodă care se bazează pe anticiparea mentală și efectuarea unor acțiuni complexe legate de o temă propusă de către profesor sau aleasă de către elevi. Activitatea elevilor se desfășoară în mod independent, individual sau în grup, într-un interval de timp mai îndelungat (o săptămână, o lună etc.), presupune un efort de informare, investigare, proiectare sau elaborare și se soldează cu prezentarea unui produs finit (dispozitiv, model, referat etc.), care va fi evaluat (de aceea, proiectul este și o metodă complementară de evaluare). Printre avantajele metodei menționăm: posibilitatea unei abordări interdisciplinare a temei; consolidarea și valorificarea tehnicilor de activitate intelectuală (adunare, prelucrare și prezentare a informațiilor); stimularea inițiativei și a independenței elevilor în activități; dezvoltarea structurilor cognitive și a capacităților creatoare, dar și formarea competențelor de detectare, formulare, cercetare și rezolvare a unor situații-problemă.

La formularea scopurilor proiectelor *Grăsime, Glucide, Proteine, Aditivi în alimentație/cosmetică/medicină, Apa, Sarea, Microelemente, Produse cosmetice, Chimia casnică, Bolile și modul de viață, Vitamine, Factorii care provoacă cancer* etc. profesorul va cere elucidarea unor probleme legate de sănătatea umană.

Algoritmii ne vor ajuta să efectuăm operații ce

vor duce la rezolvarea situației-problemă – în aceasta constă colaborarea problematizării cu algoritmizarea. De exemplu:

- Aplicați algoritmul de calcul al greutatei corporale, pentru a opera modificările necesare în dieta alimentară.
- Aplicând algoritmul de calcul al caloriilor, analizați modul de alimentare a familiei dvs.
- Propuneți căi de diminuare a emisiilor formatoare de ploii acide, analizând procesele chimice ce le însoțesc.
- Elaborați un set de metode de reciclare/prelucrare a gunoiului menajer, faceți estimări pentru cheltuieli/profit.
- Propuneți trei metode de obținere din metan a acidului dicarboxilic ce conține 71,11% de oxigen.
- Organismul încetează să sintetizeze glicogen dacă acesta depășește limita de 50-60 g/1 kg de masă, excesul de glucide transformându-se în grăsimi. Ce se va întâmpla dacă vom mânca o pizza și vom bea o sticlă de Coca-cola (un meniu fast food)?

De remarcat că situația de problemă creează o atmosferă de eferescență intelectuală; provoacă îndoieli, nepotriviri, paradoxuri; oferă posibilitatea descoperirii unor adevăruri noi. O întrebare devine problemă numai dacă trezește în mintea elevilor o contradicție neașteptată, care le stimulează interesul, le mobilizează capacitățile psihice, le catalizează dorința de a găsi soluția.

Studiul de caz este metoda care valorifică în învățare „cazul”, adică o situație reală, semnificativă pentru un anumit domeniu, care se cere a fi analizată și rezolvată. „Cazul” ales trebuie să fie autentic, reprezentativ, accesibil, să conțină o problemă de rezolvat prin adunare de informații și luare de decizii.

Utilizarea metodei implică următoarele etape: alegerea cazului de către cadrul didactic; prezentarea lui elevilor; obținerea informațiilor necesare (cu ajutorul cadrului didactic sau în mod independent); prelucrarea informațiilor; elaborarea variantelor de rezolvare; alegerea variantei optime; verificarea deciziei adoptate.

Studiu de caz Automobilul. În Moldova, automobilului îi revin circa 80% din totalul emisiilor nocive în atmosferă. Conform evaluărilor, zilnic, la o mie de automobile, revin emisii de 2500 kg (!) CO, 500 kg hidrocarburi, 300-400 kg oxizi de azot, circa 1 kg de aldehide, 8 g de compuși ai plumbului. În municipiul Chișinău sînt circa 1000000 de automobile. Calculați cantitatea de substanțe nocive produse de autoturisme pe cap de locuitor într-o zi. Ce cantități de acizi se pot forma din oxizii emiși? Propuneți căi de diminuare a poluării provocate de automobile.

Studiu de caz Plumbul. Răspîndirea plumbului în mediul ambiant este direct proporțională cu numărul unităților de transport. Între mortalitatea din cauza afecțiunii vaselor creierului, nefritele cronice și nivelul de poluare a mediului ambiant cu plumb există un raport direct. Pătrunzînd în organism, plumbul este absorbit de eritrocite, înăbușă activitatea acestora. Surse de intoxicare cu plumb pot fi benzina, vasele de lut glazurate, vopselele de tipar, unele mase plastice, viețuitoarele din bazinele acvatice cu conținut sporit de plumb. De exemplu, în apele rîului Bîc, în raza municipiului Chișinău, concentrațiile de plumb sînt de 4-8 ori mai mari decît concentrațiile limită admisibile. Gravitatea efectului toxic depinde de natura, cantitatea și forma chimică a metalului, de rezistența organismului, de efectul sinergic sau antagonic al altor contaminanți chimici etc. *De ce apele de suprafață conțin plumb în exces? Apele arteziene ar putea fi impurificate cu plumb? De ce? Este fierberea o metodă de eliminare a plumbului? Propuneți alte metode. Ce trebuie să facem ca să evităm acumularea plumbului în organismul nostru?*

Studiu de caz Alumiul. Alumiul și compușii lui sînt substanțe puternic otrăvitoare. Există date despre legătura directă dintre apariția alergiei, disfuncționalitățile de metabolism ale organismului în creștere, scăderea imunității și cantitatea de alumiul în apa folosită. Medicii au demonstrat că multiplicarea cazurilor de boală Alzheimer în lume are drept cauză acumularea, în timp, a ionilor de alumiul în țesuturi. Compușii de alumiul pătrund în organism prin intermediul veselei/tacîmului din acest metal, dar, în anumite cazuri, prin carnea de pește. De exemplu, circa 30% din peștele Lacului Cuciurgan conține supraconcentrații de alumiul. Legislația europeană a interzis comercializarea produselor alimentare cu mediu acid în ambalaje de alumiul. *Cercetați procesele chimice ce duc la dizolvarea alumiului din ambalajele metalizate de sucuri, vin, maioneză, bere, muștar etc. Analizați sursele posibile de contaminare cu compușii de alumiul pentru familia dvs. Cum vedeți rezolvarea acestei probleme în R. Moldova?*

Modernizarea standardelor educaționale și a curriculumului național pentru liceu în R. Moldova (2010) accentuează necesitatea formării la elevi a competenței de a-și asuma responsabilități pentru un mod sănătos de viață [1]. În acest sens, este indicat de folosit *Dezbaterile*. Valoarea acestei metode rezidă în faptul că favorizează investigarea unor situații reale, dezvoltînd capacitățile de analiză, interpretare, anticipare, luare de decizii ș.a. Considerată a fi o variantă a conversației, metoda *Dezbaterile* presupune luarea în discuție, de

către un grup de elevi, a unei probleme, în condițiile în care: ei dispun deja de o pregătire în domeniu; există un climat favorabil schimbului de opinii; profesorul are rolul de moderator.

Pentru nivelul formal, vom aplica dezbaterile non-formale, care permit „cîntărirea” unor argumente pro/contra, procesarea materialului informativ, analiza multilaterală a unor situații/probleme, evaluarea unor eventuale soluții. Elevii trebuie antrenați în argumentarea punctelor de vedere diametral opuse, obținînd și competențe psihosociale.

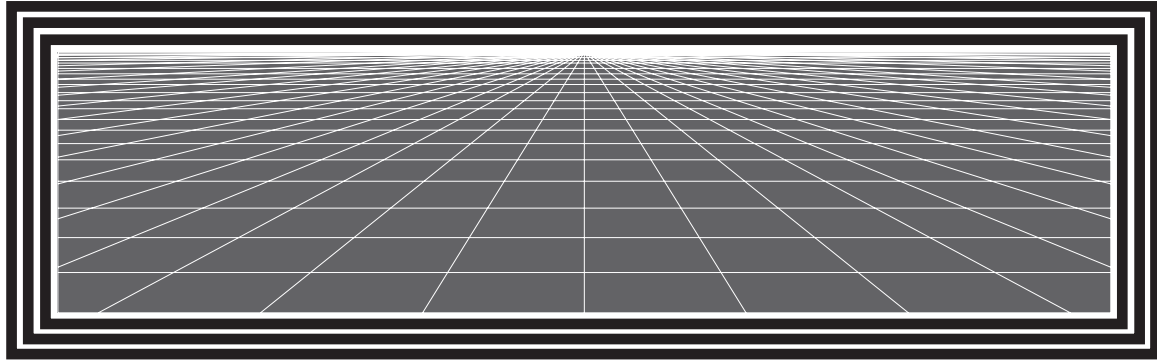
Dezbaterile problematizate sînt foarte utile la lecțiile de *Chimie și Educație pentru sănătate* pentru formarea competențelor de integrare a cunoștințelor de bază despre natură, om și societate, în scopul satisfacerii nevoilor și acționării în vederea îmbunătățirii calității vieții personale și sociale [3]. Organizez dezbateri privind următoarele situații-problemă: *Prezența aditivilor alimentari, în special în produsele de supermarket; Consumul excesiv de băuturi alcoolice; Tutunul – un factor antistres sau un factor antisănătate? Obiceiurile alimentare tradiționale/moderne; De ce se spune „dacă consumi multă carne, îmbătrînești”? Frumusețe naturală – frumusețe cosmetică (produse cosmetice, implanturi); Igienizare/superigienizare; Stereotipuri/stereotipuri de gen; Medicina naturistă/medicina chimică; Calitatea producției – calitatea vieții – calitatea mediului etc.*

Îmbinarea adecvată a metodelor didactice contribuie la formarea competențelor (exprimate prin cunoștințe – deprinderi/abilități – atitudini), a capacităților intelectuale ce permit transferul informațiilor, valorificarea și convertirea lor în soluții. Cunoașterea acestora contribuie la dezvoltarea competențelor de analiză structurală a problemei; de divizare a problemelor complexe în probleme mai simple și reducerea lor la cele deja rezolvate; de utilizare a metodelor formale la elaborarea algoritmilor și rezolvarea problemelor respective.

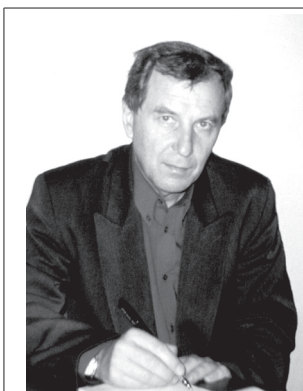
Problematizarea, ca metodă utilizată separat sau înglobată în cadrul aplicării altor metode/tehnici didactice, comportă un înalt potențial formativ; contribuie la dezvoltarea operațiilor gîndirii, a capacităților creatoare, la cultivarea motivației intrinseci, la educarea independenței și autonomiei în activitatea intelectuală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, E.D.P., București, 1997.
2. Cerghit, I.; Neacșu, I.; Negreț-Dobridor, I.; Pânișoară, I. O., *Prelegeri pedagogice*, Ed. Polirom, Iași, 2001.
3. *Curriculum Național. Chimie. Curriculum pentru clasele X-XII*, Ed. Știința, Chișinău, 2010.



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Educația pentru lectură

Rezumat: Educația pentru/prin lectură reprezintă o dimensiune particulară a educației intelectuale. Are ca funcție pedagogică generală receptarea, interiorizarea și valorificarea resurselor cognitive ale lecturii în mediul școlar și extrașcolar. Ca metodă didactică, lectura constituie „o cale de acces la valorile culturii”, promovată în perspectiva educației permanente.

Abstract: Education for/through reading is a particular dimension of intellectual education. A general pedagogical function is perception, internalization and use of cognitive resources of reading in school and extracurricular activities. As a teaching method, reading is “an essential way of access to cultural values” promoted in perspective of lifelong learning.

Keywords: Education for/through reading, reading – school reports, social practices of reading, reading as a teaching method.

Educația pentru lectură constituie o dimensiune particulară a educației intelectuale, necesară la toate disciplinele și treptele de învățământ, în condiții specifice determinate de vârsta psihologică și școlară (a elevilor, studenților etc.), de natura și stadiul instruirii. Poate fi definită și analizată la nivel de *concept pedagogic operațional*, valorificat în contextul *teoriei generale a educației, teoriei generale a instruirii, teoriei curriculumului* și, în mod special, în cadrul unor *didactici particulare*.

Funcția pedagogică generală a educației pentru lectură constă în *formarea și dezvoltarea capacității de receptare, interiorizare și valorificare* – în contexte de tip *formal, nonformal*, dar și *informal* – a textelor scrise, cu conținut jurnalistic, științific, tehnologic, etc. În stadii superioare, *educația pentru lectură* dobândește un statut pedagogic special – de *educație prin lectură*, care îndeplinește *funcția generală de formare și dezvoltare a capacităților intelectuale* ale elevului prin resursele psihologice cognitive, dar și noncognitive, ale textului scris, validat social în lucrări de specialitate. *Structura activității de educație pentru lectură* este bidimensională: *psihologică*, implicând acțiuni cu finalități imediate sau de perspectivă, de natură *cognitivă și noncognitivă; socială*, exprimată prin conduite și atitudini de natură culturală, reprezentative în cadrul anumitor comunități (locale, profesionale, școlare, universitare etc.), cu valoare civică, didactică, estetică etc. Ca *model pedagogic* intensiv și extensiv, *educația pentru*

lectură poate fi analizată din două perspective: *generală, sociologică și particulară, tehnologică*.

I) Din *perspectivă generală, sociologică, educația pentru lectură* reprezintă o miză socială nu numai pentru școală, ci și pentru societate, în ansamblul său. Această condiție este confirmată în timp ca urmare a importanței sociale a lecturii în calitatea sa de resursă pedagogică necesară formării și dezvoltării personalității în contextul unor cerințe comunitare/profesionale în continuă evoluție. Societatea modernă evidențiază faptul că „practicele sociale ale lecturii sînt pentru toți o miză culturală, politică, economică care depășește pe larg problema învățării școlare”. Așa se explică evoluția celor ce citește, la nivel de capacități, gusturi, obișnuințe, dar și a editurilor, librăriilor, bibliotecilor, documentariștilor, chiar a politicienilor, implicați, mai nou, în lupta contra *analfabetismului funcțional* (*Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation, deuxieme edition*, Nathan, Paris, 1998, p. 628-629).

În plan *istoric*, în **societatea modernă**, *educația pentru lectură* a contribuit decisiv la depășirea *analfabetismului instrumental* odată cu creșterea duratei învățămîntului general și obligatoriu în sistemele de învățămînt de la începutul pînă spre jumătatea sec. XX. În **societatea industrializată**, în cea de-a doua jumătate a sec. XX, *educația pentru lectură* are de înfruntat cea de-a doua fază a *analfabetismului* – *analfabetismul funcțional*, întreținut de cei, tot mai numeroși, care nu

citesc, deși dețin cunoștințele și deprinderile tipice *lecturii*. **Societatea postmodernă**, situată convențional în ultimele decenii ale sec. XX, cu evoluții semnificative în sec. XXI, este marcată psihologic și social de cea de-a treia fază – *analfabetismul computerial*. Depășirea sa nu poate fi realizată doar prin dobândirea deprinderilor de utilizare a calculatorului, care în anumite limite conduce chiar la reducerea timpului și a interesului pentru lectură. Trebuie să aibă în vedere promovarea unui nou mod de tratare a lecturii, ca *sursă de informatizare*. Aceasta presupune formarea capacității de selectare riguroasă, autonomă, a *informației esențiale* – pe fondul extinderii surselor de lectură – și de ordonare a acestora în *rețele* care asigură integrarea sa în structuri și module *disciplinare, intra-disciplinare, interdisciplinare* etc., cu deschideri *metodologice* multiple. Provoacărilor cu care se confruntă *educația pentru lectură* în societatea modernă și postmodernă sînt concentrate în fenomenul de „criză a lecturii”, asociat tot mai mult cu cel de „criză a școlii”. Soluțiile strategice situate în zona sociologiei educației vizează: clarificarea raporturilor *sociopedagogice* dintre lectură și școală; stimularea „practicilor sociale ale lecturii”; intensificarea cercetărilor asupra problemei *sociopedagogice a lecturii* (idem, vezi p. 629-632).

1) *Raporturile dintre lectură și școală* au intrat într-o etapă de criză, în condițiile în care premisa instituțională – prelungirea învățămîntului general și obligatoriu – ar fi trebuit să asigure un progres substanțial, la nivelul valorificării *culturii generale instrumentale* (scris, citit, calcul) în perspectiva obiectivelor viitoare ale educației profesionale, în special, și ale educației permanente, în general. Cauza crizei este situată în afara școlii. Este urmarea unui „efect sociologic pervers” pe care „școala generală și obligatorie, prelungită pînă la 16 ani, nu l-a putut preveni sau anula. Avem în vedere faptul că „școlarizarea de masă” din anii 1960 s-a realizat într-o lume unde valorile scrisului (și ale cititului) sînt diminuate, dacă nu anulate de „conurența audiovizualului”, centrat asupra „culturii de consum”, de divertisment sau chiar de diversivune. În acest context social, la nivelul școlii este nevoie de o redefinire a *obiectivelor educației pentru lectură* din două perspective: *curriculară și tehnologică*. *Obiectivele lecturii* în școală trebuie reorientate în raport de *scopul strategic* al formării-dezvoltării elevului prin *cultură generală* înțeleasă corect din punct de vedere sociopedagogic. Ea include toate produsele cunoașterii umane – nu doar cele artistice, literare (prioritare în *școala tradițională*), ci și cele științifice și tehnologice. *Educația pentru lectură* vizează, astfel, formarea și dezvoltarea elevilor prin lectura textelor literare, dar și a celor științifice (din domeniul matematicii, științelor naturii, științelor socioumane) și tehnologice (zona științelor aplicate). *Lectura în școală și societatea (post)modernă* implică o nouă perspectivă *tehnologică*, determinată de evoluția editorială și *computerială* a textelor scrise (inclusiv la nivelul *produselor curriculare* – manuale, materiale auxiliare conexe etc.), dar și de criza de timp în care se află educatul. De aici necesitatea exersării unor deprinderi care să asigure „alte maniere

de a citi” eficient, prin „lectură rapidă” și tehnici speciale de căutare și cercetare a informațiilor. Ieșirea din „criza școlii”, generată și de „o criză a lecturii”, poate fi anticipată în măsura reconsiderării *funcțiilor sociale ale educației/instruirii* în raport de transformările înregistrate în *societatea (post)modernă*. Accentuarea *funcției culturale*, prin valorificarea lecturii, va stimula realizarea calitativă a funcției politice (formarea viitorului cetățean al societății democratice), dar și a celei economice, profesionale – deoarece altfel și mereu „primele victime ale șomajului vor fi „analfabeții”, ieșiți din sistemul școlar fără ca limba scrisă să fi devenit un instrument obișnuit al vieții lor sociale și profesionale.

2) „*Practicile sociale ale lecturii*” pot fi stimulate în măsura în care sînt cunoscute și valorificate pedagogic tipurile de lectură, afirmate în diferite *spații formale și/sau nonformale*. Identificăm, astfel: „lectura copiilor debutanți, lecturile adulților, lectura literară în liceu, lecturile utilitare în viața cotidiană, lectura unui roman, lectura unui ziar, lecturile necesare în cadrul profesiei, lecturile de divertisment”. În toate aceste situații, lectura depinde de resursele psihosociale ale celui ce „trebuie să citească” sau „citește”, utilizînd toate tipurile și modalitățile de scris. Extinderea socială a lecturii impune abordarea științifică a activității de educație orientată în acest sens. Stimularea sociopedagogică a lecturii poate fi realizată prin: „studii practice și reprezentărilor sociale ale lecturii”; evaluarea practicilor și competențelor școlare care stimulează progresul în învățare; analiza „proceselor cognitive valorificate de lectorul expert sau debutant”. *Obiectivele* evocate angajează cercetări istorice și sociologice, valorificabile la nivelul științelor pedagogice/educației. Studiile istorice au permis „evidențierea evoluțiilor materiale ale cărților”, dar și „reconstituirea condițiilor care au condus spre *lectura modernă* (vizuală și în *liniște*, bazată pe un spațiu tipografic puternic codificat)”. Abordările sociologice moderne și postmoderne subliniază corelațiile necesare între „competența de a citi și competența de a scrie”. Există o conexiune directă între „cantitatea cărților citite și nivelul de școlaritate”. Pe de altă parte, evoluțiile pedagogice și tehnologice nu sînt confirmate la nivelul calității lecturii, într-o perspectivă istorică *diacronică*. Astfel, „liceenii și studenții de azi (n.n. 1998) citesc în medie mai puțin decît cei de acum douăzeci de ani” (idem, p.630). Există însă o legătură semnificativă, în plan sociopedagogic, „între practicile autonome ale lecturii intensive și traiectoriile școlare (n.n. universitare, postuniversitare) de durată”. Stimularea permanentă a practicilor sociale ale lecturii depinde de capacitatea de proiectare *curriculară* a educației/instruirii la nivel școlar și extrașcolar, angajată de profesor prin obiective *specifice* de ordin psihologic, transpuse în termeni de *competențe*: **a putea să citești** – prin cunoștințe, deprinderi, strategii de lectură; **a vrea să citești** – implică *atitudini caracteriale* superioare față de lectură, exprimate prin capacitatea de raportare optimă la *sine* și la mediul extern; **a dori**, afectiv-motivațional, **să citești** – implică *atitudini afective și motivaționale* superioare față de lectură, ca miză socială complexă.

3) Cercetările de *sociopedagogie a lecturii* sînt intensificate în perspectiva optimizării raportului *obiective-conținuturi-metodologie a educației intelectuale*. Dificultățile lecturii trebuie studiate în contextul efectelor negative înregistrate la nivel de *educație intelectuală*, în realizarea *obiectivului general* – formarea-dezvoltarea *conștiinței științifice* a celui educat, specificată în plan *teoretic și practic*. *Eșecul lecturii*, generat de incapacitatea școlii și a societății de eliminare a dificultăților interpusse între educat și textul scris, este cercetat din mai multe perspective: *psihopatologică* (deficit organic, medical); *psihologie diferențială* (deficit instrumental cognitiv); psihanalitică („eșecul lecturii privit ca simptomul unei inhibiții”); *psiholingvistică* (influența negativă a mediului sociocultural); *pedagogică* (metode didactice inadecvate). *Soluția strategică*, propusă în urma cercetărilor întreprinse, este de natură *pedagogică*. Ea constă în adoptarea metodelor de instruire care stimulează procesele cognitive implicate în lectură, „combinat mereu prin proceduri variate”: tratarea informației scrise în sensul integrării datelor esențiale; realizarea de interacțiuni între lectură și scris; promovarea unor tehnici de lectură variate; centrarea asupra recepției corecte a textului în vederea interiorizării și valorificării sale în situații didactice și extradidactice multiple; fixarea capacității de *a citi* în cadrul unor practici de lectură independente, diversificate, autonome.

II) Din perspectivă *particulară, tehnologică, educația pentru lectură* angajează resursele speciale ale unei *metode didactice*, bazată pe *comunicare*, implicată în perfecționarea activității de instruire formală și nonformală, la scara întregului proces de învățămînt. *Lectura* este integrată în categoria *metodelor didactice*, bazate predominant pe *acțiunea de comunicare scrisă*. Este apreciată ca „metodă fundamentală de muncă intelectuală, cale esențială de acces la valorile culturii, *cale eficientă* de studiu foarte personală, tehnică de informare și documentare” (I. Cerghit, *Metode de învățămînt*, Ed. Polirom, Iași, 2008, p. 174-178). Determinantă este capacitatea acestei metode de a genera „o lectură activă”, bazată pe „angajarea unor procese complexe”: percepere corectă a textului; reprezentare mentală a „unor repere referențiale constituite deja ca un fond de cunoaștere sau ca o zestre culturală”; identificarea și interiorizarea ideilor principale; anticiparea consecințelor prin operații logice de gîndire operațională și de imaginație creatoare; procesarea informațiilor prin abilități de bază (deprinderi, strategii cognitive, analize-sinteze, (re)evaluări critice; activare a unor strategii *metacognitive*, susținute afectiv-motivațional; reinterpretare a textului interiorizat și valorificarea sa în contexte noi.

Tipurile de lectură posibile în cadrul *acțiunii de (auto)învățare* pot fi valorificate ca „tehnici speciale de decodare” (idem, p. 179-181). În raport de *ritmul* adoptat, identificăm *lectură: lentă* – resursă de învățare „în gînd, silențioasă”; *rapidă* – resursă utilă pentru sesizarea ideilor principale

dintr-un text; *cu glas tare* – „o formulă depășită, rudimentară”, utilizată în situații speciale pentru a asigura „o concentrare maximă”; iar în raport de **modelul** adoptat – *lectură: critică* – urmărește „analize interpretative”, descoperirea unor sensuri în „subtextul frazelor”; *paralelă* – stimulează confruntarea de idei, informații etc.; *explicativă* – urmărește explicarea textelor, extragerea ideilor principale; *problematizată* – orientată pe baza unor întrebări sau situații-problemă; *bazată pe studiul de text* – urmărește analiza unor texte originale (literare, științifice, filozofice, politice etc.); *liniară* – realizată global, într-o primă fază a receptării; *selectivă* – orientată special conform unor obiective concrete; *analitică-sintetică* – bazată pe complementaritatea operațiilor logice fundamentale de analiză-sinteză; *dirijată* – realizată după indicațiile teleologice și metodologice ale profesorului; *autodirijată* – bazată pe valorificarea libertății de decizie a elevului, realizată în stadii superioare de învățare autonomă, independentă; *cu scop special de asimilare* – realizată în contexte *docimologice* specifice (pregătirea examenelor, lucrărilor scrise etc.).

Ca o cale de *acțiune didactică* eficientă, *metoda lecturii* poate fi perfecționată continuu prin operații automatizate prin exerciții specifice, integrate deplin în structura sa, în calitate de *deprinderi intelectuale* („a înțelege cele citite”; a conștientiza materialul citit; a sesiza probleme speciale în textul citit; a prelucra creativ textul citit) și *manageriale* (de disciplină a muncii intelectuale, de igienă a muncii intelectuale, de organizare ergonomică a muncii intelectuale) – idem, p. 182, 183. *Lectura ca metodă de învățare* integrează funcțional-structural ansamblul de operații ce susțin și perfecționează deprinderile de *a citi* și *a scrie*. Acestea, separate în *pedagogia tradițională*, sînt integrate în structura de acțiune a *metodei lecturii* printr-o „anumită *reflecție metalingvistică*” necesară clarificării *cognitive* a textelor.

Pedagogia modernă întretine dezbaterile referitoare la importanța *lecturii* pentru viitorul elevului și legătura dintre calitatea ei și eficacitatea învățării școlare. Între aceste două repere sînt exersate mai multe modele sau tehnici specifice de *lectură: analitică, sintetică, globală, naturală*. Soluția *abordării mixte* devine eficientă mai ales pentru a putea evita variantele sau accentele extreme. Dezbaterile prelungite în *pedagogia postmodernă* sînt influențate de cercetările lingvistice și psiholingvistice. Sînt identificate „două piste ale viitorului care întrețin speranța trecerii de la stadiul de ideologie spre cel al cunoașterii” în zona lecturii, a educației *pentru/prin lectură*: 1) „dezvoltarea cercetărilor consacrate analizei obiective a practicilor profesorilor”, dependente de capacitatea acestora de cunoaștere a resurselor cognitive reale ale elevilor; 2) „examinarea, cu obiectivitate, a efectelor practicilor pedagogice ale profesorilor la nivelul achizițiilor elevilor” (*Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, p. 636).

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



cugetări despre lectură

Nu este alta și mai frumoasă și mai de folos în toată viața omului zăbavă decât cititul cărților.

Miron COSTIN

Mai virtos să înțelegi ce citești, că a citi și a nu înțelege este a vîntura vîntul și a fierbe apa.

Miron COSTIN

Citește! Citind mereu, creierul tău va deveni un laborator de idei, din care vei întocmi înțelesul și filozofia vieții.

Mihai EMINESCU

Este adevărat că dacă-mi spui ce citești, îți voi spune cine ești. Dar te voi cunoaște mai bine dacă îmi vei spune ce opere recitești.

François MAURIAC

O, sfintele mele cărți, mai bune și mai rele, pe care soarta mi le-a scos în cale! Cît de mult vă datorez că sînt om, că sînt om adevărat!

Nicolae IORGA

Carte frumoasă, cinste cui te-a scris, iar „binele unei cărți constă în a fi citită”.

Tudor ARGHEZI

O carte citită niciodată nu e aceeași. O operă literară e ceea ce vedem sau, mai bine, ceea ce punem noi în ea. De aceea, pentru fiecare din noi aceleași pagini conțin altceva. Și cum nici noi nu sîntem neconținut aceiași, și cartea recită după o bucată de vreme e alta. Incidente, observații, pasagii pe care nu le-am băgat de seamă altădată, fiindcă erau în sfera unor probleme ce nu ni le pusesem, acum le observăm și le găsim extrem de interesante.

Garabet IBRĂILEANU

Lectura unor cărți bune e ca o conversație cu cei mai sinceri reprezentanți ai secolelor trecute.

DESCARTES

Lectura e o ușă deschisă spre o lume a fericirii.

François MAURIAC

Niciodată n-am fost mai necăjit decât atunci cînd am fost distras de la lectură.

MONTESQUIEU

Atunci cînd lectura unei cărți vă trezește spiritul, vă inspiră sentimente nobile și curaj, nu căutați alt criteriu de a judeca această carte: este una bună și creată de o mină talentată și muncitoare.

LA BRUYERE

Mă bucur enorm că am avut șansa să îndrăgesc lecturile – “un furnizor” de fericire sigur, de care nimeni nu ne poate priva.

STENDHAL

Abonarea

2013



Didactica Pro... ©
REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

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

Campania de abonare pentru anul 2013 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 a doua jumătate a anului 2013, principalele sibiecte abordate
în paginile revistei vor fi: educație pentru cetățenie democratică,
educație pentru inovație, atestarea cadrelor didactice,
parteneriatul în educație, competența digitală, dreptul copilu-
lui la o educație de calitate etc.

Vă mulțumim că sînteți alături de noi!