

Parteneriatul familie-școală și educația de calitate

Parteneriatul familie-școală: unicul scenariu verosimil pentru un învățămînt de calitate

pag. 2

Părinții au dreptul și obligația de a fi implicați în procesele de învățare ale copiilor lor, deoarece au responsabilitatea majoră în acest demers...

Dezvoltarea inteligenței parteneriale prin intermediul proiectelor educaționale

pag. 6

Proiectul, ca idee, se regăsește la numeroși filozofi antici – Aristotel, Platon, Socrate etc., care au conceput diverse sisteme de gândire științifică...

Proiectarea pe competențe: calitate în realizarea procesului educațional la chimie

pag. 46

În domeniul educațional din Republica Moldova, calitatea vizează finalitățile ancorate în contextul european de referință...



Embassy
of the
United States



Inițiative de consolidare
a parteneriatelor comunitare



ProDidactica
AICI ȘI ACUM

Șase asociații de părinți din țară au implementat proiecte pentru consolidarea parteneriatelor comunitare

Lansarea cărții *Inițiative de consolidare a parteneriatelor comunitare* a avut loc pe 25 iunie curent, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, în cadrul Conferinței de bilanț a proiectului *Consolidarea ONG-urilor locale prin intermediul parteneriatelor comunitare*, realizat grație susținerii generoase a poporului american, prin intermediul Departamentului de Stat al SUA. Cartea, care conține experiențe de succes din proiect, a fost editată într-un tiraj de 400 de exemplare și va fi donată bibliotecilor școlare, în scopul promovării schimbărilor de valoare prin inițierea și menținerea parteneriatelor educaționale din comunitate. Articolele, care accentuează rolul asociațiilor de părinți în realizarea educației de calitate, au fost semnate de echipele locale de proiect, dar și de formatorii-experti Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE, Rodica SOLOVEI și Rodica CATAREU.

Din cuprins:

- Viorica Goraș-Postică, Sinteză metodologică asupra proiectelor de intervenție educațională
- Rima Bezedo, Profesorul – lider în promovarea schimbărilor comunitare
- Rodica Solovei, Aspecte ale parteneriatului școală-familie
- Rodica Catareu, Consolidarea resurselor umane în vederea implicării în soluționarea problemelor comunitare

Cușmirca, Șoldănești

- Silvia MOSCALU, Liceul Teoretic Cușmirca – simbol al rodniciei, simbol al binecuvântării
- Lilia ROTARU, Proiectul Părinte de succes poți fi și tu
- Natalia CORNOS, Experiențe de succes

Ulmu, Ialoveni

- Mariana BRAGA, EU + TU = NOI
- Viorica BUDEANU, Împreună vom reuși

- Nina URSU, Toți pentru educație – educație pentru toți
- Viorica JUMIR, Spune Nu! dușmanului care țintește fără greșală
- Galina NANI, Satisfacție, bucurie, curiozitate

Unțești, Ungheni

- Iulia ȘOBANEȚCHI, Victoria ROȘCA, Ecaterina CUCU, Maria CALARAȘ, Fiecare copil este o rază de soare în mâinile mele, în mâinile tale...

Volovița, Soroca

- Galina LAVRANIUC, Părinți buni prin instruire și acțiune

Zirnești, Cahul

- Tatiana SURUCEANU, Stop delincvenței juvenile!

Agronomovca, Ungheni

- Валентина БЕРДЯ, Ираида ХАРБУЗ, Юлия РОМАН, Наши дети в надёжных руках

(Continuare: vezi Coperta III)



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 3 (79), 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?

Daniela TERZI-BARBAROȘIE
Parteneriatul familie-școală: unicul scenariu verosimil pentru un învățământ de calitate
(Family-school partnership: unique plausible scenario for a quality education)2

EX CATHEDRA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Dezvoltarea inteligenței partenariale prin intermediul proiectelor educaționale
(Development of partnership intelligence through educational projects)6
Marta Iuliana VICOL
Strategiile didactice interactive versus comunicarea didactică: bi- și multipolară
(Interactive didactic strategies versus bi-and multipolar didactic communication)10
Eugenia JIANU
Principii, indicatori și criterii de proiectare a metodologiei didactice interactive pentru amplificarea retroacțiunii comunicării pedagogice
(Principles, criteria and indicators for designing interactive didactic methodology to enhance retroaction of teaching communication)15
Manuela MIHĂIȚĂ
Constructivismul – orientare în pedagogia germană modernă și postmodernă
(Constructivism – orientation in German modern and postmodern pedagogy)19
Natalia BURLACU
Unitatea conceptuală a platformelor educaționale
(Conceptual unit of educational platforms)23

CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE

Doina NISTOR
Formarea/dezvoltarea/evaluarea competenței lectorale. Forme și modalități de monitorizare a lecturilor extracurriculare
(Formation/development/evaluation of lecturer's competency. Forms and methods of extracurricular reading monitoring)27
Inga LIULENOV
Fișa criterială – important instrument de evaluare
(Criterion Card – an important assessment instrument)29
Alina GRIGORAȘ
Literatura și cinematografia. Curs opțional
(Literature and cinema. Optional course)32

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE
Eveniment internațional în domeniul leadershipului educațional
(International event in the field of educational leadership)35
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Program de formare a mentorilor pentru cadrele didactice din grădinițe
(Mentor training program for educators in kindergartens)36
Silvia BARBAROV
Masa rotundă Experiențe de integrare a minorităților naționale prin educație
(Roundtable Integration experiences of national minorities through education)36

DOCENDO DISCIMUS

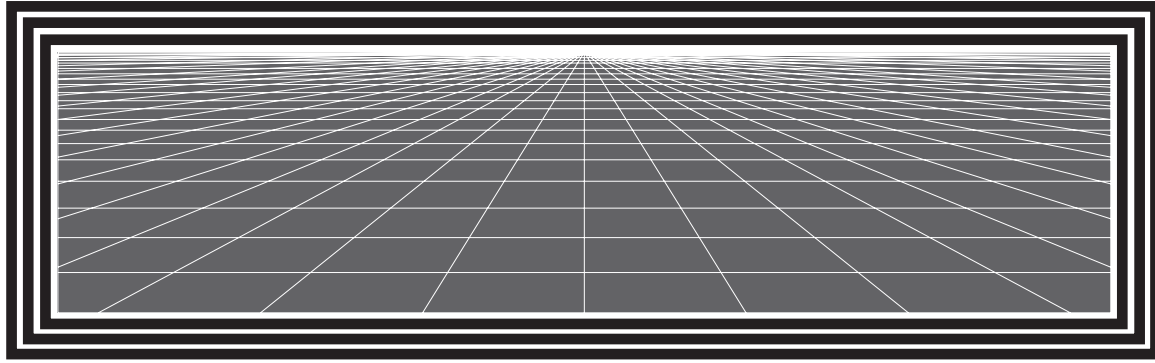
Sergiu CORLAT
Modernizarea instruirii asistate de calculator din învățământul secundar
(Modernization of computer assisted instruction in secondary education)37
Gheorghe CHISTRUGA
Instruirea asistată de calculator în învățământul general din raionul Drochia
(Computer assisted instruction in general education in Drochia district)40
Ludmila ȘIRGHI
Utilizarea tehnologiilor avansate de instruire practică în instituțiile medii de specialitate
(Use of advanced technologies for practical training in specialized secondary institutions)42

EXERCITO, ERGO SUM

Ion BOTGROS, Ludmila FRANȚUZAN
Proiectarea pe competențe: calitate în realizarea procesului educațional la chimie
(Design on competencies: achieving quality of education in chemistry)46
Liliana SARANCIUC-GORDEA50
Activități ecoeducaționale în cadrul parteneriatului familie-școală primară
(Eco-educational activities in primary school-family partnership)50

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA
Parteneriatul în educație
(Partnership in education)54



QUO VADIS?



Daniela
TERZI-BARBAROȘIE

psiholog

Parteneriatul familie- școală: unicul scenariu verosimil pentru un învățămînt de calitate

Rezumat: Implicarea părinților în educația copiilor este esențială. Pentru a fi eficientă însă, între familie și școală trebuie stabilit un parteneriat solid – acesta le va oferi elevilor posibilitatea de a-și valorifica potențialul, de a se simți în siguranță și sprijiniți, iar părinților – de a fi bine

informați și de a se antrena în luarea deciziilor care afectează experiența școlară a copilului lor. În același timp, un parteneriat consolidat presupune recunoașterea de către profesori a faptului că părinții sînt preocupați realmente de educația copiilor și că astfel se vor promova atitudini pozitive față de școală și de învățare. Înființarea acestuia necesită eforturi conjugate ale ambelor părți, pentru a crea o relație de încredere și echitabilă. În acest context, autoarea oferă argumente în favoarea unor astfel de parteneriate și recomandări, atât pentru părinți, cît și pentru practicieni, în vederea realizării unui parteneriat calitativ între școală și familie.

Abstract: Parent involvement in children's education is crucial, but to be effective, parent involvement has to be settled in a partnership between the family and the school. This is an assurance that children are learning to the best of their ability, that they feel safe and supported, and that their parents feel well informed and involved in making decisions that affect their child's school experience. At the same time, a strong home-school partnership means teachers perceive that parents are concerned about their children's education and promote positive attitudes toward school and learning. Since establishment of this partnership requires efforts from both teachers and parents to create a trusting, equitable relationship, the author provides arguments for such partnership and some recommendations and suggestions both to parents and practitioners in order to achieve a qualitative partnership between school and family.

Keywords: educational partnership, parent involvement, school-parent relationship, quality education.

Părinții au dreptul și obligația de a fi implicați în procesele de învățare ale copiilor lor, deoarece au responsabilitatea majoră în acest demers, marea provocare constînd în realizarea angajamentului de o manieră optimală și într-un parteneriat solid.

Părinții și profesorii sînt parteneri egali în procesul instructiv-educativ, fiecare cu experiențele sale și în domeniile sale de activitate. Mai mult decît atît, părinții sînt experți în viața de zi cu zi a copilului lor, în timp ce profesorii sînt experți în predare: considerarea acestor expertize asigură o colaborare plină de respect între părți.

În majoritatea țărilor europene, legislația prevede un fel de responsabilitate partajată între părinți și școală. În Danemarca, de exemplu, Regulamentul de funcționare a Folkeskole specifică scopul școlii ca fiind: "Folkeskole – în colaborare cu părinții – urmărește achiziționarea de către elev a cunoștințelor, formarea aptitudinilor, dobîndirea mijloacelor de exprimare, contribuind, astfel, la dezvoltarea multilaterală a acestuia."

Punctul de vedere tradițional asupra relației dintre părinți și școală vizează mai curînd o diviziune a muncii: școala este responsabilă de școlarizarea copiilor, iar părinții – de creșterea acestora. Părinții sînt considerați

simpli cetățeni, care pot influența viața școlii doar prin intermediul factorilor de decizie politică. Școala este văzută ca un furnizor de servicii publice, guvernată de politicile relevante și legislația din domeniu. În această abordare, relația dintre școală și părinți este caracterizată de *informații*, nu de *participare*.

Din fericire, actualmente, tot mai mulți părinți nu sînt mulțumiți cu această stare de lucruri, care nu este în conformitate cu tendința crescîndă din societate privind individualizarea. Granițele dintre *școlarizare* și *educație* devin tot mai flexibile. În această situație, există două scenarii posibile: fie părinții devin consumatori, fie între școală și părinți se consolidează un parteneriat adevărat.

Părinții care se consideră consumatori vor percepe școala ca o entitate ce furnizează servicii, ca într-o piață. Dacă aceștia nu sînt mulțumiți de serviciile unei anumite instituții de învățămînt, vor "merge la cumpărături în altă parte". Într-o asemenea abordare, școlile ajung să concureze pentru „clienți” – elevii. În cazul în care tot mai mulți părinți se consideră consumatori, se poate întîmpla ca școlile publice să fie deschise doar pentru grupurile neprivilegiate. În timp, rezultatul acestei „mișcări” poate fi desființarea școlii ca instituție culturală națională pentru întreaga populație.

Dar este posibil și un alt scenariu: cel al parteneriatului autentic între școală și părinți. În opinia mea, este necesar să se promoveze anume acesta, dacă vrem să sporim realmente calitatea învățării (da-da, a învățării, și nu doar a predării, așa cum se subliniază deseori). Adevărata îmbunătățire a acestui proces trebuie să ia în considerare atît demersurile de învățare și educație care au loc în școală și acasă, cît și relația dintre aceste două contexte.

Parteneriatul presupune o abordare participativă a relației de către ambele părți: trebuie dezvoltat un dialog constructiv între părinți și profesori, caracterizat prin dorința acestora de a discuta despre conținutul învățării, cît și al educației – cu respectarea deplină a rolului profesional al cadrelor didactice și a relației personale, apropiate și unice, între copil și părinți.

Un parteneriat real între școală și părinți reclamă un efort conștient, dar inițiativa trebuie să vină de la școală, deoarece printre părinți mai persistă încă vechea mentalitate în conformitate cu care școala deține monopolul, dar și responsabilitatea deplină asupra dezvoltării minților și a caracterelor. Parteneriatul nu apare și nu crește de la sine, ci trebuie altoit și cultivat.

Reînnoirea abordării tradiționale cu privire la relația școală-părinte, în care părinții și profesorii să se sprijine reciproc întru ameliorarea predării, învățării și educației, prin asumarea responsabilităților de către fiecare, este o stringență. Pentru aceasta, avem nevoie de:

- respect reciproc și recunoașterea importanței rolurilor de profesor și de părinte;
- un dialog deschis între părinți și profesori;
- considerare pentru expertiza fiecărei părți cu privire la copil;
- spațiu și context adecvat pentru angajamentul părinților față de școală;
- nivel ridicat de informare.

Trecerea la parteneriate necesită o schimbare semnificativă de atitudine, atît în școli, printre profesori și manageri școlari, cît și în familii, în scopul de a crea relații în care subiecții să se perceapă unii pe alții ca aliați în formarea copilului.

DE CE PARTENERIATUL FAMILIE-ȘCOALĂ ESTE ATÎT DE VALOROS?

Părinții sînt cei mai importanți oameni din viața copiilor. Prin conversațiile cu ei și cu ceilalți membri ai familiei, prin activitățile de joacă și rutinele familiale, copiii învață despre lume și locul lor în ea. Familiile sînt primii educatori ai copiilor: ele vor continua să le influențeze învățarea și dezvoltarea în timpul anilor de școală și multă vreme după aceea. Școlile au o misiune deosebită în a învăța generațiile tinere: oricît de frumoasă și eficientă ar fi o familie, aceasta nu le-ar putea garanta copiilor săi o instruire deplină. Totodată, școlile trebuie să recunoască rolul primordial al familiei în educație: oricît de multă atenție ar aloca educației axiologice, dacă mediul familial nu împărtășește aceste valori, copilul nu le va integra, și viceversa – motiv crucial pentru care familiile și școlile trebuie să lucreze împreună, în parteneriate. Doar astfel părinții și practicienii școlari pot îmbunătăți învățarea și dezvoltarea copiilor.

Cercetările demonstrează că școlile eficiente presupun un nivel ridicat de implicare a părinților și a comunității, ceea ce are un impact vital asupra învățării

elevilor, indiferent de contextul social sau cultural al familiei. Prin urmare, acest aspect din activitatea de bază a școlilor este unul esențial pentru o educație de calitate.

Argumentele pro parteneriate eficiente dintre familie și școală sînt următoarele:

- ✓ Familiile și școlile doresc tot ce e mai bun pentru copiii lor.
- ✓ Toți copiii au dreptul la șansa de a-și atinge potențialul maxim.
- ✓ Familiile sînt primii educatori ai copiilor lor.
- ✓ Școlile eficiente oferă, *primo*, un mediu de învățare și, *secundo*, un mediu de educație.
- ✓ Familiile valorizează predarea de calitate și respectă expertiza profesională a cadrelor didactice.
- ✓ Școlile valorizează diversitatea familiilor și folosesc acest lucru ca pe o resursă pentru parteneriatul cu ele.
- ✓ Parteneriatele familie-școală se întemeiază pe

responsabilitate reciprocă, respect și încredere.

- ✓ Leadershipul este esențial pentru construirea, întreținerea și reînnoirea parteneriatelor.
- ✓ Parteneriatele familie-școală sporesc motivația elevilor și îmbunătățesc învățarea.
- ✓ Parteneriatele familie-școală cimentează legăturile dintre școli și comunități.

Dezvoltarea parteneriatului familie-școală nu este întotdeauna un proces ușor. Este nevoie de angajament și de timp. Din cauza anumitor presiuni și circumstanțe, pentru a se implica activ în viața școlară a copiilor și pentru a-i ajuta să beneficieze în deplină măsură de școală, multe familii vor avea nevoie de aranjamente speciale sau de sprijin suplimentar. Rezultatele acestui efort sînt însă considerabile. Familiile care înțeleg sistemul de învățămînt și funcționarea instituției educaționale, dificultățile cu care se confruntă profesorii și managerii școlari sînt o sursă valoroasă de sprijin pentru acest sistem.

Participarea părinților în viața unei școli poate părea o acțiune dificilă și împovărătoare pentru profesori și manageri, cărora li se cere să-și asume mai multe responsabilități, decît doar predarea și gestionarea instituției. Am văzut multe școli care reușesc să formeze parteneriate cu părinții; înțeleg că este cumplit de greu. Am constatat că, în unele cazuri, părinților le este ușor și plăcut să se implice, în timp ce în altele – par să ducă o luptă constantă. O altă diferență o constituie ciclurile învățămîntului: la treptele gimnazială și liceală, activitatea de implicare a familiilor este, de multe ori, mai complicată decît în școala primară.

Este cunoscut faptul că cu cît sînt mai activi părinții în derularea procesului instructiv-educativ, cu atît mai bine performează elevul la școală. Copiii sînt foarte sensibili la gradul de participare a părinților la școlarizarea lor – fie că aceștia se rezumă doar la cunoașterea progreselor la învățatură, fie că decid să își asume un rol mai

consistent și să se implice în activitatea școlii. Oricum ar fi, angajamentul sporit al părinților motivează copilul să aibă o mai bună reușită academică. Dar pentru a stabili și a menține acest interes, între școală și familie trebuie să existe o comunicare sistematică, bazată pe încredere și schimb de informații. Școlile trebuie să creeze un parteneriat eficient prin asigurarea unui mediu deschis cu comunitatea sa mai largă, formînd o legătură între *sala de clasă și acasă*, între școală și familie.

Recomandări pentru părinți

Puteți sprijini învățarea și dezvoltarea copilului dumneavoastră acasă în următoarele moduri:

- ✓ Întrebați un psiholog care vă cunoaște copilul sau psihologul școlar ce vă poate sugera cu privire la ceea ce puteți face acasă cu copilul.
- ✓ Implicați copilul în activități de zi cu zi, cum ar fi gătitul, cumpărăturile, lucrul în grădină etc.
- ✓ Vorbiți cu el despre ceea ce face, vede, simte și modul în care se simte.
- ✓ Oferiți-i copilului oportunități de a-și utiliza simțurile (experiențe noi, pentru a vedea, mirosi, gusta, atinge și auzi lucruri diferite).
- ✓ Citiți-i copilului. Faceți un abonament pentru întreaga familie la o bibliotecă locală, ajutați-vă copilul să-și aleagă cărți și să se bucure de lectură.
- ✓ Cîntați, povestiți, organizați jocuri cu toți membrii familiei. Distrăți-vă împreună. Vorbiți-i copilului, încurajați-l să adreseze întrebări. Lăsați-l să vadă că nici dvs. nu știți întotdeauna răspunsul.
- ✓ Limitați timpul pe care copilul dvs. și chiar dvs. îl petreceți în fața televizorului.

Aceste recomandări vă vor ajuta să aflați mai multe despre copilul dvs., despre modul în care învață și se dezvoltă; astfel, veți ști cum anume îl puteți ajuta în parcursul său școlar, împărtășind aceste lucruri cu profesorii, într-un cadru securizant și prietenos.

Semne de întrebare:

- Ce activități noi de învățare și de distracție pot desfășura cu copilul meu pentru a-l ajuta să se dezvolte intelectual și spiritual?
- Cît de mult știu despre ceea ce învață copilul meu în afara casei?
- Cum pot afla mai multe despre modalitățile de susținere a învățării și dezvoltării copilului meu?
- Ce informații pot împărtăși cu profesorii, care să-i ajute să-și formeze o imagine mai clară privind personalitatea copilului meu, interesele și punctele sale forte?
- Cum folosesc feedback-ul scris și oral din partea profesorilor pentru a-mi ajuta copilul în procesul de învățare?
- Ce dificultăți din familie ar periclita procesul de învățare a copilului?
- Ce aș putea face pentru a ajuta alți părinți să se implice în procesul instructiv-educativ din școală?
- Ce talente și abilități le-aș putea împărtăși elevilor din clasa în care învață copilul meu?
- Cum aș putea ajuta sau organiza de sine stătător o activitate tematică sau o excursie?

Recomandări pentru practicieni

Puteți ajuta părinții în susținerea proceselor de învățare și dezvoltare a copiilor lor în următoarele moduri:

- ✓ Elaborați în colaborare cu părinții un regulament-cadru pentru consolidarea parteneriatului școală-familie, cu specificarea drepturilor și a responsabilităților/sarcinilor etc., și un plan de acțiuni pentru un an școlar.
- ✓ Oferiți-le părinților informații necesare despre curriculumul școlar și standardele educaționale.
- ✓ Utilizați notificările, aducând la cunoștința părinților activitățile realizate pe parcursul zilei/săptămânii.
- ✓ Postați periodic fotografii care reflectă activitățile desfășurate de copii.
- ✓ Creați o bază de date cu adresele electronice ale părinților și transmiteți centralizat informații, denumiri de site-uri, titluri de cărți despre educația copiilor, fotografii, descriind succint ce reprezintă acestea.
- ✓ Elaborați chestionare și desfășurați sondaje de opinie printre părinți cu diverse subiecte.
- ✓ Invitați părinții la activitățile din sala de clasă (pentru a împărtăși informații, tradiții, noutăți din domeniile în care dețin expertiza) și la ședințe de luare a deciziilor cu privire la procesul didactic.
- ✓ Organizați sesiuni de informare pentru părinți. Unele dintre acestea ar putea fi desfășurate în comun cu copiii – veți reuși să aflați mai multe despre interacțiunile dintre membrii familiei. Realizați ședințe tematice cu participarea unui specialist (psiholog, medic, polițist etc.), care să vorbească la o temă concretă.
- ✓ Invitați părinții să-și petreacă timpul liber la școală, să participe la activități și să afle ce fac copiii lor.
- ✓ Elaborați un buletin informativ al școlii, care ar oferi permanent: informații utile; date importante despre modificările intervenite la nivel de politici din domeniu; secvențe de teorie a

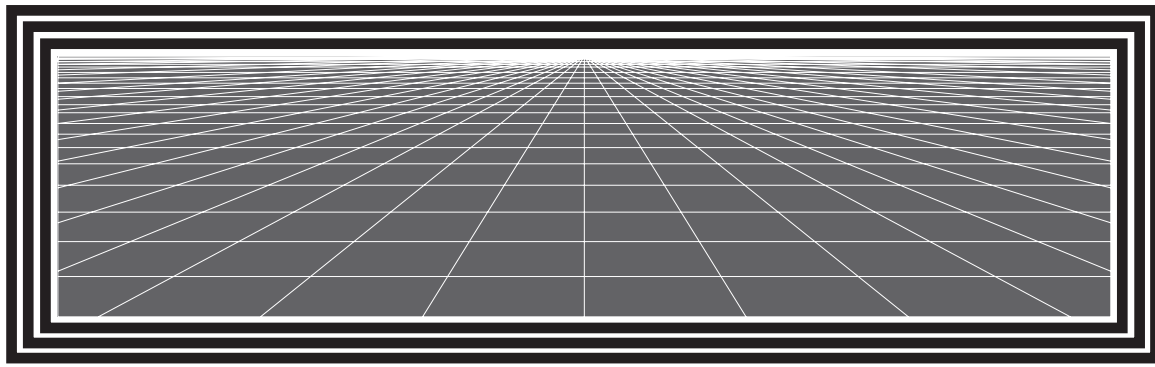
educației, idei/sugestii cu referire la activitățile ce pot fi realizate la domiciliu (sînt distractive și nu solicită pregătire specializată).

Semne de întrebare:

- Cum pot aduna de la părinți informații și cum le pot folosi pentru a îmbunătăți experiența copiilor?
- Ce măsuri pot lua pentru a ajuta părinții să sprijine învățarea și dezvoltarea copiilor lor?
- Ce resurse aș putea împărtăși cu ei?
- Cum pot îmbunătăți comunicarea cu toți părinții în ceea ce privește prestația copiii lor?
- Cum pot eficientiza utilizarea feedback-ului și a informațiilor pe care le primesc de la părinți cu referire la copiii lor?
- În ce fel le pot împărtăși părinților cunoștințele mele despre modul în care învață și se dezvoltă copiii?
- Când invit părinții la eveniment? Cum pot favoriza participarea lor? Cum coordonăm ziua, ora, informațiile prezentate, condițiile de desfășurare etc.?
- Cum pot identifica cunoștințele, abilitățile și atitudinile părinților necesare stabilirii unui parteneriat viabil?
- Ce aș putea face pentru a valoriza la maximum ajutorul și contribuția părinților?

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Clark L. SOS: Help for Parents. Parents Press, 1996.
2. Levine M.E. Educational Care: A System for Understanding and Helping Children With, 1994.
3. Learning Problems at Home and in School. Educators Publishing Service.
4. Rosemond J. Ending the Homework Hassle: Understanding, Preventing, and Solving, 1990.
5. McNeel A. School Performance Problems.



EX CATHEDRA



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

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

Dezvoltarea inteligenței parteneriale prin intermediul proiectelor educaționale

Rezumat: Studiul abordează problematica managementului proiectelor educaționale din perspectiva dezvoltării inteligenței parteneriale, a competențelor de colaborare și de cooperare. Tratat ca o metodă managerială generală, managementul prin proiect contribuie la dezvoltarea științelor educației și a subiecților educaționali de la toate treptele de școlaritate.

Abstract: The study addresses the issue of educational project management partnership through development of part-

nership intelligence, skills of collaboration and cooperation. Treated as a 'general management method, project management contributes to the development of science of education and of educational subjects at all levels of education.

Keywords: project, educational intervention project, partnership, partnership intelligence, collaboration, cooperation.

Proiectul, ca idee, se regăsește la numeroși filozofi antici – Aristotel, Platon, Socrate etc., care au conceput diverse sisteme de gândire științifică. Și în Biblie scrie de două ori: „Dumnezeu a creat omul și femeia după chipul și asemănarea Sa.”, deci este dată esența proiectului omului, în viziune divină, „inovația și originalitatea”, fiind netăgăduită pe parcursul a mai bine de două milenii.

Celebrele creații ale antichității – piramidele, de exemplu – sînt rezultatul marilor proiecte. Misterele legate de Marea Piramidă din Egipt, supranumită Piramida lui Keops, sînt numeroase, de altfel ca și textele, cărțile și relatările care fac referire la ele. În ciuda afirmațiilor gratuite ale unor „savantși” contemporani, care caută să ne convingă de faptul că enormul edificiu antic a fost construit utilizînd spinarea, frînghia, bușteanul, ciocanul și dalta, alți cercetători, care dau dovadă de discernămint științific, recunosc fără să ezite că, cel puțin, la momentul actual, cunoștințele omenirii nu sînt suficiente pentru a permite proiectarea unei construcții precum Marea Piramidă din Egipt, zidită în Epoca Bronzului.

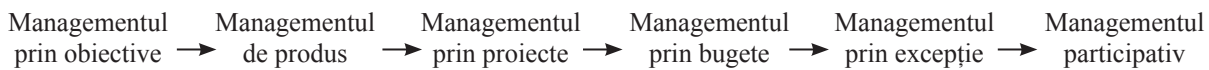
Proiectarea didactică, proiectarea managerială, proiectarea sistemelor informatice, proiectarea algorit-

milor, proiectarea bazelor de date sînt sintagmele cele mai frecvente reprezentate de acțiunea de proiectare, științele exacte – matematica și informatica – excelînd în domeniu. Procesele legate de activitatea de proiectare se schimbă foarte rapid, sistemele electronice și mecanice sînt integrate, iar dezvoltarea proiectului se face în paralel. Globalizarea piețelor și proiectarea în rețea sînt cerințe noi, care trebuie luate în considerație.

Managementul prin proiecte (MPP) se înscrie în palmaresul metodelor manageriale generale de factură modernă, alături de managementul prin obiective, managementul prin excepție, managementul pe produs, managementul prin bugete, managementul participativ, care pot fi aplicate atît la nivelul organizației, cît și la nivelul departamentelor, în toate sferile de activitate ale organizației și la toate nivelurile ierarhice (vezi schema din pag. 7).

Astfel, managementul prin proiecte este o modalitate specifică de adaptare a managementului unei instituții la amploarea și ritmul actual de manifestare a progresului din epoca postmodernă. În toate sursele bibliografice, fără echivoc, *proiectul* se prezintă ca un ansamblu de procese de muncă cu caracter sporit de noutate, de natură foarte di-

Metode manageriale generale



ferită, a căror realizare urmărește îndeplinirea unui obiectiv specific, de mare complexitate. Datorită caracterului temporar al proiectului, metoda MPP presupune crearea unei structuri organizatorice temporare, ce funcționează în paralel cu structura organizatorică de bază a instituției. La nivelul unei organizații, metoda poate fi aplicată în trei variante: managementul prin proiecte cu responsabilitate individuală, managementul prin proiecte cu stat major și managementul prin proiecte mixt [5].

La *managementul prin proiecte cu responsabilitate individuală*, întreaga răspundere pentru derularea proiectului este atribuită de managerul general al organizației unei singure persoane – “manager de proiect”, care coordonează proiectul, fără subordonați direcți permanenți. Managerii departamentelor organizației colaborează cu managerul de proiect. Astfel, când este nevoie, în executarea unei anumite faze, managerul de proiect le cere să-i pună la dispoziție personal din respectivele departamente. Aceștia rămân subordonați ierarhic șefilor din departamentele unde își desfășoară activitatea. Ei participă doar temporar la acțiunile din proiect. Singura persoană care parcurge întregul proiect este managerul de proiect. Atestăm următoarele dezavantaje ale managementului prin proiecte cu responsabilitate individuală: angajații care lucrează pentru proiect sînt înclinați să neglijeze activitățile suplimentare și temporare legate de proiectul respectiv, pentru că, în aceeași perioadă, ei sînt subordonați ierarhic managerilor permanenți, trebuind să își execute sarcinile de serviciu curente; managerii desemnează, de obicei, persoane care nu sînt întotdeauna cele mai competente în domeniu. Printre avantajele acestui tip de proiecte atestăm: reducerea la minim a cheltuielilor pentru personal, exploatarea experienței specialiștilor din organizație, valorificarea maximă a potențialului unui angajat-lider și promovarea acestuia.

În cadrul *managementului prin proiecte cu stat major*, managerul de proiect conduce direct toate activitățile legate de proiect, avînd în subordine o echipă formată din specialiști din diferite domenii necesare în realizarea proiectului. Managerul de proiect are autoritate ierarhică asupra acestor specialiști. Membrii colectivului sînt desemnați de managerul general și se ocupă în exclusivitate de proiectul respectiv, în echipă pot fi incluși și specialiști din afara instituției. [5]

Managementul prin proiecte mixt este o combinație a variantelor anterioare, prezentînd avantaje și dezavantaje ale acestora. Varianta în cauză presupune organizarea unei echipe de stat major, dar permite managerului de proiect să solicite pentru execuția unor activități

participarea temporară a unor specialiști din cadrul compartimentelor organizației. Punerea în practică a managementului prin proiecte presupune parcurgerea următoarelor etape: definirea generală a proiectului, definirea organizatorică a proiectului, desemnarea managerului de proiect și a persoanelor care vor participa la realizarea acestuia, pregătirea organizației pentru aplicarea MPP, implementarea MPP, controlul realizării proiectului și evaluarea rezultatelor.

Se afirmă frecvent că succesul MPP depinde, în mare măsură, de managerul de proiect, care trebuie să fie un bun specialist în domeniul vizat de acesta, cu competențe profesionale avansate, cît și un bun conducător, cu capacități decizionale deosebite și abilitate de a întreține relații umane bune, de a lucra eficient în echipă.

Printre avantajele metodei managementului prin proiect putem enumera: este cea mai bună soluție de organizare și managerizare a proiectelor inovatoare, pentru că e mai rapidă și mai practică decît metodele tradiționale; pe termen lung, are un efect benefic asupra organizației, creînd legături informale între departamente, întrucît, la încheierea proiectului, membrii echipei se reîntorc la compartimentele lor, dar relațiile dintre ei rămîn. Este mai ușor a stabili relații internaționale, strict la o anumită problemă, și a le întreține la un nivel calitativ și durabil. [5] Schimbările introduse în instituție prin intermediul proiectelor mențin ancorarea acesteia în actualitate și sincronizarea cu schimbările din diverse domenii. Și un ultim aspect, deloc neglijabil, ține de optimizarea bazei tehnico-materiale și a bugetului instituției, inclusiv stimularea personalului prin salarii majorate, dar și prin posibilități de dezvoltare personală și profesională.

La capitolul dezavantaje ale metodei, se cere a fi remarcat: este mai dificil de armonizat structura temporară din proiect cu structura permanentă a instituției; nu este ușor de găsit un manager de proiect bine pregătit și dispus să accepte funcția la moment; MPP determină, uneori, creșterea stărilor conflictuale în interiorul organizației, tensionează atmosfera prin sarcinile ce urmează a fi îndeplinite în termen și cu resursele disponibile; unii manageri nu au atitudine serioasă și responsabilă față de proiect, nu se documentează în detalii, abordînd profan domeniul. Aceste limite pot fi eliminate printr-o pregătire adecvată a metodei de managerul de vîrf al organizației și prin desemnarea unui manager de proiect competent și influent, dar și a unei echipe adecvate și dedicate.

Managementul proiectelor educaționale, investigat din perspectivă pedagogică, aduce în vizorul teoretic-

nilor și practicienilor importanța edificării și valorificării **parteneriatului educațional**, cu imperativul dezvoltării inteligenței parteneriale. Dacă inteligența intelectuală, măsurată prin intermediul testului ce relevă IQ-ul, care este măsura capacității de raționare a abilităților cognitive, inclusiv a celor verbale și de calcul, și inteligența emoțională (IE), argumentată de Golleman, sînt mai cunoscute în mediul educațional, conceptul de *inteligență partenerială*, avansat de cercetătorul american Stephen M. Dent, în mediul de afaceri, este mai puțin abordat. El o definește astfel: „Inteligența partenerială este o măsură a abilității parteneriale, care determină cît de pricepuți sîntem în a construi relații și a dezvolta încrederea, simultan cu realizarea unor obiective predeterminate prin asociere cu altcineva.” [1, p.16].

Inteligența partenerială presupune abilitatea de a avea succes în formarea unui parteneriat, fiind evaluată în funcție de reușita inițierii și menținerii acestuia, în mod stabil și reciproc avantajos. Parteneriatele cu adevărat viabile reprezintă o provocare serioasă pentru mediul educațional actual, mai ales în domeniul managementului pe bază de proiecte. Ce fel de parteneriate se construiesc mai frecvent astăzi în școlile de toate tipurile? Parteneriate cu familia, cu autoritățile publice locale (APL-uri), cu diverși agenți economici, interinstituționale, la nivel local, național și internațional, cu societatea civilă (ONG-uri) etc., însă proiectele de intervenție reclamă și favorizează parteneriatele pe diverse planuri și durate. Or, succesul în foarte multe proiecte, prosperitatea viitoare a unității școlare depinde de capacitatea ei de a iniția, a susține și a profita de pe urma unor relații interdependente. Simplele relații se pot transforma în parteneriate reușite și pot reflecta valorile celor care muncesc cu încredere și în bază de respect reciproc [Cf. 3-4].

Parteneriatul încurajează inovațiile creative pentru optimizarea serviciilor educaționale prestate de școală, care, recunoaștem, în avalanșa schimbărilor actuale, nu reușește să facă față provocărilor de una singură. Atunci cînd două sau mai multe grupuri distincte se asociază, ele vin cu propria perspectivă asupra modului de acțiune. Parteneriatele reușite, susțin experții, exploatează această diversitate pentru a obține un hibrid care înglobează, de fapt, ceea ce este mai bun în ambele. Secretul care permite cumularea acestor avantaje este crearea unui mediu care să stimuleze creativitatea și asumarea riscurilor – un mediu în care oamenii simt că pot experimenta idei noi, fără teama de a fi respinși sau penalizați. Rezultatul este o inovație la care nici unul dintre grupuri nu ar fi putut ajunge de unul singur. Este un produs al vitalității, creativității, diversității și sinergiei, pe care doar parteneriatele sînt capabile să le genereze.

Cele mai răspîndite tipuri de parteneriate, pe care școlile le edifică prin intermediul proiectelor, sînt cele

interne și externe. *Parteneriatele interne* se construiesc în interiorul instituției, mai elementar fiind cel între director și angajați. Experții recunosc că într-o astfel de relație există, cu siguranță, un potențial extraordinar, dar puține instituții, companii privesc relația dată ca pe un parteneriat, deoarece majoritatea o consideră ca fiind un lucru de la sine înțeles. Însă oamenii așteaptă ca munca lor să aibă un sens, să-i facă să se simtă împliniți. Își doresc relații cordiale și respectuoase cu toți cei cu care se întîlnesc nu doar în sala de clasă, ci și în toate celelalte săli și circumstanțe din școală. Ei vor să facă parte dintr-un colectiv, dintr-o echipă, să știe că sînt considerați o valoare pentru instituție. Școala și personalul angajat pot lega relații de parteneriat autentice, active, profitabile, din care fiecare dobîndește ceea ce-și dorește – însă numai dacă sînt înțelese principiile procesului de derulare a parteneriatului și dacă sînt cunoscute metodele de dezvoltare a inteligenței parteneriale colective [Cf. 1, p.27].

Parteneriatul dintre catedrele din școală, care ne-ar părea că se derulează de la sine, începe de la stabilirea unor obiective stipulate în planul strategic de dezvoltare a instituției, concretizate ulterior în activități comune în care se învață unii de la alții, și poate continua prin abordări inter- și transdisciplinare nu haotic și spontan, ci planificat și organizat, pentru binele copiilor și pe măsura schimbărilor informaționale în care sîntem implicați, conștient sau inconștient, cu sau fără voia noastră. Cultivarea permanentă a capitalului intelectual uman din școală în epoca informației și cunoașterii, cînd tehnologiile își schimbă exponențial complexitatea, afectează masiv procesul de predare-învățare-evaluare. Suflul inovațiilor din conținutul proiectelor de intervenție alimentează favorabil acest tip de parteneriat. Profesorii noștri sînt evoluți din punct de vedere psihologic și își doresc relații profunde la locul de muncă, iar inteligența partenerială pe care o cultivăm vine să completeze în mod firesc și armonios inteligența intelectuală și emoțională, de care sîntem atît de preocupați [Apud 2].

Parteneriatul extern aduce beneficii majore școlii, iar proiectele contribuie masiv la stabilirea lui între unitățile de învățămînt, așa cum am exemplificat anterior, cu familia, APL-urile, ONG-urile etc. Eforturile tuturor într-o astfel de colaborare au un numitor comun – performanța școlii și binele copiilor. Dezvoltarea unor relații reciproc avantajoase și solide, rezistente în timp, se obține atît prin parteneriatele bilaterale, între două entități, dar și prin cele multiple, dintre mai multe entități și pe diverse planuri. Sporirea inteligenței parteneriale ajută părțile să discute amplu procesul care trebuie derulat pentru formarea parteneriatului, punînd, astfel, bazele încrederii reciproce; să înceapă a crea o viziune comună; să efectueze o evaluare a necesităților pe plan intern; să identifice nevoile fiecăruia; să înțeleagă condițiile

necesare pentru realizarea cu succes a parteneriatului; să planifice etapele procesului și ale stabilirii relației; să construiască o bază comună, pe măsură ce parcurg o cale de dezvoltare împreună [1, p.31].

Orientarea spre viitor în luarea deciziilor ajută parteneriatele să prospere, iar atmosfera în care se desfășoară acestea este determinantă pentru supraviețuirea lor. Alte atribute esențiale, care garantează reușita, sînt: acomodarea la schimbările care intervin tot mai des, orientarea cîștig-cîștig în soluționarea conflictelor și a problemelor, obișnuința cu interdependența, capacitatea de a avea încredere, transparența și cooperarea. Deviza parteneriatului „Cu cît *îmi* merge mai bine, cu atît *ne* merge mai bine” transmite un mesaj condensator și oportun al esenței acestuia. Scopul lui, în ultimă instanță, este să ne ajute să obținem ceea ce ne dorim, iar cu cît știm mai bine și mai clar ce vrem, cu atît partenerii pot contribui mai eficient, iar proiectul poate avea rezultate performante și competitive, la o scară durabilă, dar și extinsă.

Managementul proiectului are un specific din punctul de vedere al organizării, adică fiecare instituție definește elementele principale ale acestuia în funcție de nevoile și cerințele sale. Perspectiva pedagogică asupra managementului de proiect ajută la eficientizarea acestui proces și reliefează impactul educațional al obiectivelor și activităților prevăzute de proiect, iar managerul, ca persoană-cheie, deține în vizorul său toate domeniile de activitate aferente, inclusiv filozofia și metodologia MP.

Întrucît managementul proiectelor de intervenție educațională prezintă o activitate de proiectare, de aplicare, de gestionare și de evaluare a unor demersuri specifice soluționării problemelor, ce depășesc prin anvergură (eșantion educați, surse umane antrenate; mijloace educaționale, materiale și financiare) formele clasice ale sistemului de activitate instructiv-educativă din cadrul instituțional, el necesită o abordare specială, întemeiată epistemic, teoretic, metodologic și praxiologic-experimental. Managementul proiectelor de intervenție educațională a devenit în ultimele decenii unul cu întindere și valoare național-universală.

Proiectul de intervenție educațională (PIE) este definit concomitent în sens îngust – ca metodă de predare-învățare-evaluare, ca strategie de intervenție și sinteză de activități interconectate, și în sens larg – ca activitate profesională cu caracter creativ, fundamentată pe aplicarea unor idei științifice moderne prin metodologii eficiente în contextul dat și valorificînd optim capacitățile managerial-educative ale autorului/autorilor și executanților. Dacă, sub aspect epistemologic, managementul PIE se întemeiază pe pragmatismul social al lui J. Dewey și pe filozofia societății deschise a lui K. Popper, care afirmă raționalitatea practică a acțiunii sociale a individului, esențială în plan profesional și în cel al schimbării sociale, sub aspect metodologic, acesta

se fundamentează pe conceptul modern de parteneriat în educație, promovînd stringența educației/dezvoltării inteligenței parteneriale. Or, „parteneriatul educațional este una dintre cerințele-cheie ale pedagogiei contemporane, este un concept și o atitudine, care presupune egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună, la interacțiuni acceptate de toți partenerii, la comunicare eficientă între participanți, la colaborare (acțiune comună în care fiecare are rolul său diferit), la cooperare (acțiune comună cu interrelații și roluri comune)” [6, p. 186].

Praxiologic, managementul proiectului urmează principiul identificării permanente a problemelor imposibil a fi soluționate doar cu mijloace instituționale și obiectivele SMART, este centrat pe cei doi subiecți (profesorul și educații), ia în considerație sau/și antrenează demersurile și resursele umane ale comunității locale, finalizează în mod obligatoriu cu implementarea riguros monitorizată a proiectelor.

Finalitatea principală a PIE este *competența proiectivă*, care comportă valențe formative esențiale, contribuind la reușita acțiunii educaționale la diferite niveluri, inclusiv prin exploatarea inteligenței parteneriale.

Studiile experimentale desfășurate de noi au demonstrat că aplicarea PIE este recomandabilă începînd de la vârsta adolescenței și continuînd în liceu, la facultate și în formarea profesională continuă. Acesta lărgeste viziunea subiecților educaționali asupra învățării; invită la interconexiuni ale conceptelor și la interdisciplinaritate la toate treptele acțiunii de influență educativă, inclusiv la cea a competențelor/competenței proiective. PIE determină cadrele didactice la autoformare continuă, multilaterală și profundă; le acordă sprijin eficient și profesionist în soluționarea problemelor și în depășirea dificultăților atît de ordin instructiv-educativ, cît și de ordin psihosocial, managerial, economic-financiar; stimulează dezvoltarea gîndirii antreprenoriale divergente și creative; instalează relații de colaborare la toate nivelurile activității pedagogice între cadrele didactice, managerii unității de învățămînt, autoritățile publice locale, agenții economici, structurile managementului educațional zonal și central; oferă deschideri de perspectivă în dezvoltarea acestor colaborări; favorizează parteneriatul și schimbul de experiență dintre subdiviziunile organizatorice ale unei instituții, dintre acestea și alte unități educaționale. Instituția care activează pe bază de proiecte sau care implementează unele proiecte educaționale este un agent și animator comunitar și antreprenor social, fiecare organizație definindu-și elementele principale ale MP în funcție de nevoile și cerințele sale.

Cursul *Managementul proiectelor*, desfășurat de noi on-line, este o inovație importantă în concepția modernă de formare profesională continuă a cadrelor

didactice. Acesta a deschis perspective semnificative pentru ascensiunea profesională individuală a fiecărui cadru didactic; a conturat liniile strategice pentru cercetarea domeniului, precum și condițiile pedagogice de planificare și predare a managementului proiectelor la facultățile cu profil pedagogic, de cultivare și dezvoltare a competenței proiective în cadrul activităților de formare continuă a profesorilor; a contribuit la stabilirea dificultăților de armonizare a organigramei PIE cu cea a instituției educaționale etc.

Înscriindu-se în setul de acțiuni educative formale, PIE se extinde în mod firesc și tot mai mult în domeniul nonformal și informal, reprezentând una dintre forțele motrice de bază în unificarea subiecților, a demersurilor educative ale societății și ale lumii contemporane, antrenând în aria sa de influență toate categoriile de subiecți ai educației, de la preșcolari la studenți și universitari și de la aceștia la persoanele de vîrsta a treia, conceptul de învățare permanentă devenind, astfel, o realitate gestionată managerial și în Republica Moldova.

Managementul proiectelor de intervenție educațională reprezintă un concept integrator cu fundamente și valențe pedagogice evidente, care pune în valoare o școală a sintezei, un centru de interes pentru politica educațională actuală și pentru actanții educaționali de la diverse niveluri și în varia ipostaze, cu accent prioritar

pe promovarea parteneriatelor educaționale viabile, de durată, care devin o forță deloc neglijabilă în soluționarea problemelor comunitare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Dent S.M. Parteneriatul în afaceri. București: Curtea Veche, 2004. 264 p.
2. Goraș-Postică V. Contribuții ale parteneriatului în managementul proiectului de intervenție educațională. În: Materialele Conferinței științifice cu participare internațională din 25-26 septembrie, 2012, USM *Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare*. Chișinău: CEP USM, 2012.
3. Goraș-Postică V. Teoria și metodologia proiectelor educaționale. Chișinău: CEP USM, 2013, 192 p.
4. Goraș-Postică V. (coord.). Parteneriatul școală-familie în viziunea managerilor școlari. Chișinău: CEPD, 2009. 48 p.
5. <http://www.stiucum.com/management/management-general/Metode-si-tehnici-de-management-83617.php>, vizitat 14.03.2013.
6. Vrânceanu M. Parteneriatul educațional. În: 1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Chișinău: CEPD, 2010.

Strategiile didactice interactive versus comunicarea didactică: bi- și multipolară

Rezumat: În acest articol se abordează problema corelării strategiilor didactice interactive cu comunicarea didactică, evidențiind diferite tipuri de interacțiuni. Se analizează pe larg caracteristicile strategiilor didactice interactive și modalitățile de aplicare a acestora.

Abstract: This article tackles the issue of correlation between interactive teaching strategies and teaching communication, pointing different types of interactions. There is analyzed in detail the characteristics of interactive teaching strategies and modalities of their application.

Keywords: teaching strategies, teaching communication, interactivity, cooperation, interaction, collaboration.

Abordarea strategiilor didactice interactive se încadrează în problematica generală a reformei paradigmei educaționale cu referire la dimensiunea *predare-învățare-evalua*, evidențiind caracterul activ-participativ din partea celor ce învață și posibilitatea de cooperare și de comunicare eficientă. Acest concept se axează pe idei constructiviste cu referire la câmpul interacțional în care subiectul își construiește cunoștințele și se dezvoltă în contextul procesului general de autoreglare. Cheia acestui demers constă în corelarea/interacțiunea între cultura/cunoștințele prealabile și conflictul cognitiv. În acest sens, studentul își realizează cunoașterea prin interacțiunea dintre concepțiile prealabile și informația pe care o acumulează.

Interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la învățarea activă, în cadrul căreia cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată. În sens constructivist, cel ce învață reconstruiește sensuri prin explorarea conținutului educațional, rezolvînd probleme și/sau aplicînd cunoștințele dobîndite în situații noi. Teoria constructivistă a învățării are în vedere dezvoltarea abilităților de comunicare între cei care învață prin promovarea strategiilor didactice interactive axate pe lucrul în grup.

Strategiile didactice interactive presupun activități în colaborare a studenților organizați în microgrupuri sau echipe de lucru în vederea atingerii unor obiective preconizate (soluții la o problemă, crearea de alternative); se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare și învățare, stimulează participările individuale, antrenând subiecții cu toată personalitatea lor (abilități cognitive, afective, volitive, sociale); solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerile colegilor, dezvoltând capacitățile autoevaluative. Sînt strategiile de interacțiune între participanții la activitate (student-student, student-profesor) și implică crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaționare și de răspuns diferențiat la reacțiile studenților. Interactivitatea în clasă (face-to-face) se referă atît la promovarea relațiilor inter- și intragrupale, cît și între profesor și student. În cazul învățămîntului la distanță (Internet), interactivitatea se constituie într-un „soft care răspunde într-o manieră diferențiată la reacțiile celui care învață” [7, p.174-175].

Strategiile didactice interactive au în vedere provocarea și susținerea învățării active, în cadrul căreia cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma în una nouă, personală, proprie. În sens constructivist, folosind aceste strategii, profesorul îl determină pe student să devină răspunzător și participant în procesul de construire a sensurilor informaționale, prin rezolvări de probleme, prin explorări și cercetări sau aplicînd ceea ce a dobîndit în contexte noi, diferite.

Interacțiunea educativă (interactivitatea) favorizează emergența conflictelor sociocognitive, stimulative pentru învățare, modifică reprezentările personale și favorizează două principii de învățare: primul principiu este dedus din constructivismul piagetian: prin intermediul acțiunii asupra obiectelor se modifică schemele de asimilare – acomodare – echilibrare (conflict cognitiv); al doilea principiu este dedus din psihologia socială a dezvoltării: confruntarea punctelor de vedere poate să opereze transformări ale reprezentărilor prin conflict sociocognitiv și restructurare cognitivă [7, p.159].

Numeroase studii de specialitate demonstrează superioritatea strategiilor didactice interactive față de cele competitive și individuale în dezvoltarea proceselor cognitive superioare, a abilităților de comunicare, în îmbunătățirea motivației, a stimei de sine, în dezvoltarea personalității. Plecînd de la această premisă, am analizat învățarea prin cooperare ca strategie pedagogică ce încurajează studenții să lucreze împreună în microgrupuri în vederea îndeplinirii unui scop comun, în comparație cu învățarea prin competiție – ca practici care se întîlnesc în școala contemporană, ambele fiind necesare. Deoarece strategiile didactice interactive presupun și activități desfășurate în microgrup, ne-am pus următoarele întrebări: Cînd învățarea este mai productivă: atunci

cînd studenții lucrează singuri sau atunci cînd se află în grup? Ce diferențe apar în interacțiunea dintre studenți și în calitatea procesului de învățare datorită relațiilor de colaborare sau competitive dintre ei? Răspunsurile ne-au determinat să analizăm factorii favorizanți ai învățării prin cooperare, precum și pe cei care îngreunează activitatea în grup.

Întrucît profesorul are un rol decisiv în crearea contextului de interrelaționare dintre studenți, am propus o serie de competențe necesare susținerii învățării prin cooperare, cum ar fi: energizante, empatică, ludică, organizatorică, interrelaționale, alături de cele științifice, psihopedagogice, metodice, manageriale și psihosociale.

Un alt concept, propus de C.L. Oprea, se referă la învățarea interactivă, care se realizează în relație cu ceilalți și cu materialul de studiu și are la bază procese de construcție și deconstrucție creativă, inovatoare. Ea apare ca urmare a eforturilor individuale și colective prin intermediul interacțiunii dintre studenți și/sau dintre studenți și profesori, pe de o parte, și dintre student și conținutul de învățat, pe de altă parte. Învățarea interactivă vizează schimburile sociale în dobîndirea noului, stimulînd construirea și redefinirea sensurilor, receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punînd accentul pe realizarea conexiunilor între noțiuni și solicitînd o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională.

Din acest punct de vedere, *principiile care stau la baza elaborării strategiilor interactive* sînt: construirea propriilor înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii; discutarea și negocierea, nu impunerea obiectivelor; promovarea alternativelor metodologice de predare-învățare-evaluare; solicitarea informațiilor transdisciplinare și analizele multidimensionale ale realității; evaluarea mai puțin criterială și mai mult reflexivă, prin metode alternative de evaluare; promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme [6, p. 27].

Învățarea interactiv-creativă este un proces de creare de semnificații vizavi de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale studentului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, capacități), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii.

Concluzionînd, interactiv este individul care interrelaționează direct cu ceilalți, pe de o parte, sau cu materialul de studiu, pe de altă parte, prin procese de acțiune transformatoare și de filtrare cognitivă, de personalizare a conținuturilor de învățat. În această ordine de idei, strategiile didactice interactive sînt, în primul rînd, cele de învățare prin cooperare și colaborare. C.L.

Oprea evidențiază părțile forte ale strategiilor didactice interactive bazate pe cooperare și colaborare: interrelațiile dezvoltă capacitățile sociale de comunicare și de adaptare la regulile grupului; succesele înregistrate în soluționarea colectivă a problemelor sînt mai mari; este stimulată gîndirea critică, creativă și laterală; dezvoltă încrederea în propriile puteri; promovează o atitudine pozitivă, respectul reciproc și toleranța; motivează participarea activă și implicarea în sarcina colectivă.

Învățarea prin cooperare este o strategie pedagogică ce încurajează studenții să lucreze împreună în microgrupuri în vederea îndeplinirii unui scop comun. Termenul *învățare prin cooperare* este adesea folosit ca sinonim al *învățării prin colaborare*. Aceasta din urmă este o strategie care implică studenții să susțină învățarea în grup sau în echipă, dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenței relaționale, în cadrul căreia membrii descoperă informații și se învață reciproc. Sfera de cuprindere este mult mai largă, astfel încît învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare.

Afît învățarea prin colaborare, cît și cea prin cooperare accentuează importanța implicării studentului în propriul proces de învățare. Atunci cînd se folosesc aceste strategii, importante sînt modalitățile de grupare a indivizilor, pentru a asigura o interdependență pozitivă, menținînd responsabilitatea individuală, rezolvînd conflictele de grup, stimulînd implicarea în sarcină și conducînd către un proces interactiv de învățare. *Colaborarea* este o „formă de relații” între studenți ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv. *Cooperarea* este o „formă de învățare”, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă, care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați [5, p. 50]. Învățarea prin cooperare presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane (studenți, profesori) în atingerea scopurilor comune prin influențe de care beneficiază toți cei implicați. *Colaborarea* se axează pe relațiile implicate de sarcini, iar *cooperarea* – pe procesul de realizare a sarcinii [6, p. 29].

Învățarea prin cooperare este bazată pe următoarele principii: (1) interdependența pozitivă, conform căreia succesul grupului depinde de efortul depus în realizarea sarcinii de către toți membrii. Studenții sînt dirijați către un scop comun, stimulați de o apreciere colectivă, rezultatul fiind suma eforturilor tuturor; (2) responsabilitatea individuală, care se referă la faptul că fiecare membru al grupului își asumă responsabilitatea sarcinii de rezolvat; (3) formarea și dezvoltarea capacităților sociale, stimularea inteligenței interpersonale, care se referă la abilitatea de a comunica cu celălalt, de a primi sprijin atunci cînd ai nevoie, de a oferi ajutor; la priceperea de a rezolva situațiile conflictuale. Studenții sînt învățați,

ajutați, monitorizați în folosirea capacităților sociale colaborative care sporesc eficiența muncii în grup; (4) interacțiunea față în față, ce presupune un contact direct cu partenerul de lucru, aranjarea scaunelor în clasă astfel încît să se poată crea grupuri mici de interacțiune, în care studenții să se încurajeze și să se ajute reciproc; (5) împărțirea sarcinilor în grup și reflectarea asupra modului cum se vor rezolva acestea de către fiecare membru în parte și de către colectiv [6, p. 32]. De asemenea, se respectă principiile *egalitarist*, *antiierarhic* și *antiautoritar*, precum și se asigură toleranța față de opiniile celorlalți și evitarea etichetării. Profesorul se integrează în activitatea colaborativă a studenților, putînd fi unul dintre membri, oferindu-le ajutor ori animînd și stimulînd activitatea. Agenții educaționali se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri.

Strategiile didactice interactive, care au la bază desfășurarea învățării prin cooperare, oferă studenților ocazia de a-și concretiza nevoia de a lucra împreună, într-un climat colegial de întraajutorare și de sprijin reciproc. Grupul dă posibilitatea testării ideilor, revizuirii opiniilor și dezvoltării inteligenței interpersonale. Lucrul în echipă acoperă neajunsurile învățării individualizate, acordînd o importanță considerabilă dimensiunii sociale, prin desfășurarea proceselor interpersonale.

Învățarea prin cooperare valorizează schimburile intelectuale și verbale și mizează pe o logică a învățării care ține cont de opiniile celorlalți [6, p. 157]. Rolurile profesorului se redimensionează și capătă noi valențe, depășind optica tradițională prin care el era doar un furnizor de informații. În organizarea învățării prin cooperare, el devine un coparticipant, alături de student, la activitățile desfășurate; însoțește și încadrează studentul în actul de cunoaștere. Dimensiunile procesului de învățămînt (predare-învățare-evaluare) capătă, în cazul strategiilor de lucru în echipă, valențe formative și formatoare, încurajînd progresul individual și colectiv, personal și social.

Strategia didactică interactivă se întemeiază în special pe formele colective (grupale), pe cele desfășurate în microgrupuri sau în perechi. Activitățile care au la bază „predarea frontală” se caracterizează printr-o activitate sporită a profesorului, care limitează foarte mult activitatea studentului, situație în care comunicarea dintre aceștia și, cu atît mai mult, cooperarea au loc în afara predării [4, p. 314-135]. Activitățile colective au la bază legăturile de interdependență dintre membrii comunității (grupului de studenți) respective, care devin surse generatoare de energii „favorabile intercomunicării și cooperării sau colaborării în activitate” [3, p. 205]. Lucrînd în perechi, subiecții se ajută, se corectează și se stimulează reciproc, colaborînd și cooperînd în soluționarea unei sarcini de învățare.

În orice situație însă, „a instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să-și înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe” [8, p. 6]. Strategiile didactice active și interactive își îndeplinesc cu succes acest deziderat constructivist al învățării. Relațiile interactive care se stabilesc în interiorul grupurilor de lucru stimulează participarea fiecărui membru la găsirea soluției optime, la rezolvarea sarcinilor ori a problemei apărute. „Învățarea în grup exersează capacitatea de decizie și de inițiativă, dă o notă mai personală muncii, dar și o complementaritate mai mare aptitudinilor și talentelor, ceea ce asigură participare mai vie, mai activă, susținută de foarte multe elemente de emulație, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă” [2, p. 54].

Specificul *strategiilor interactive de grup* și, implicit, al metodelor și tehnicilor rezidă în faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Acest tip de interactivitate determină identificarea studentului cu situația de învățare în care este antrenat, el devenind astfel stăpîn al propriilor transformări și formări.

Interactivitatea presupune atât *competiția* – definită drept „formă motivațională a afirmării de sine, incluzînd activitatea de avansare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobîndirea unei situații sociale sau a superiorității”, cît și *cooperarea* – o „activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun” [1, p. 39]. Ele nu sînt antitetice; ambele implică un anumit grad de interacțiune, în opoziție cu comportamentul individual. În condițiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea în grup este stimulativă, generînd un comportament contagios și o strădanie competitivă; în rezolvarea sarcinilor complexe, în rezolvarea de probleme, în obținerea soluției corecte, ea e facilitată de emiterea de ipoteze multiple și variate. Interacțiunea stimulează efortul și productivitatea individului și este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare. Există o dinamică intergrupală cu influențe favorabile în planul personalității, iar subiecții care lucrează în echipă sînt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățînd, în același timp, mai temeinic decît în cazul lucrului individual. În acest fel, se dezvoltă capacitățile studenților de a lucra împreună, ceea ce se constituie într-o componentă importantă pentru viața și pentru activitatea lor profesională viitoare.

Învățămîntul modern preconizează strategii axate pe acțiune, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gîndirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității. Structurile autoritare

dintr-un grup sau piedicile împotriva comunicării pot limita participarea activă a anumitor membri la o acțiune coordonată [6, p. 188-191].

În această ordine de idei, deducem că *interactivitatea* reprezintă acea dimensiune care asigură corelarea dintre strategia didactică și comunicare, inclusiv didactică. De fapt, comunicarea este acel mod fundamental de interacțiune psihosocială/educațională fără de care studenții nu-și vor putea forma competențele cognitive și profesionale. Strategiile didactice interactive prin comunicare facilitează nu doar transferul a ceva, ci sînt mai profunde, determinînd și însușirea integrală sau parțială de către student a ceea ce-i este adresat. Strategiile didactice ca un mod de comunicare nu se realizează niciodată fără intenția de a influența calitativ, și nu doar cantitativ. Mesajul didactic este acea unitate care dobîndește valoare de comunicare propriu-zisă. Schimbarea de mesaje între subiecți devine interactivă. Modelele de interacțiune se constituie din unități de comunicare cu diferit grad de complexitate. Măsura mesajului, în cazul nostru, este informația didactică experimentată prin specificul instrumentelor pedagogice/strategiilor didactice.

Așadar, interacțiunea caracterizează și fenomenul de „comunicare”, și fenomenul de „strategie didactică”. „Statutul” interacțiunii în cazul „comunicării” și al „strategiei didactice” poate fi redat prin comparație.

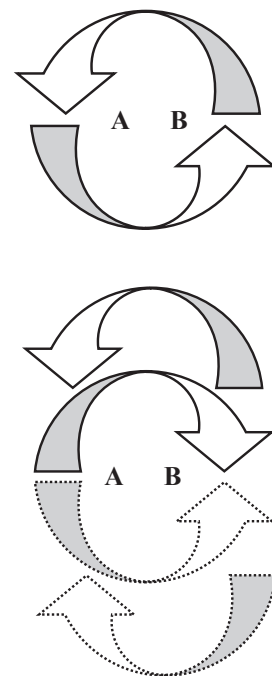
Comunicarea bipolară implică cea mai simplă interacțiune dintre emițător și receptor.

A canal B

Legătura între doi interlocutori are mai multe canale destinate comunicării.

Acest gen de comunicare implică două tipuri de strategii didactice: una cu grad scăzut de activism, a doua – cu grad înalt de activism. În primul caz, monologul reprezintă canalul de bază al comunicării. Profesorul este transmițător al cunoștințelor. Această abordare, de regulă, caracterizează formele frontale de organizare a învățămîntului/curs universitar clasic.

În al doilea caz, „dialogul” domină actul de comunicare. Profesorul este privit ca animator. Această abordare se referă la învă-



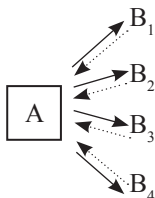
țarea în perechi, învățarea reciprocă. Deși interactivitatea, în acest caz, are un caracter activ, ea implică numai doi interlocutori: profesor-student, student-student.

Trecerea comunicării bipolare în comunicare unipolară aduce modificări la nivelul interlocutorilor. În acest caz, individul este conștient de singurătatea sa prin reflecțiile proprii. Acest tip de comunicare poate sta la baza strategiilor didactice de învățare autonomă/individuală.

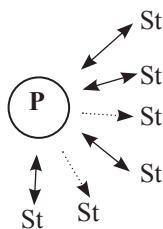
O altă abordare ține de comunicarea multipolară, care identifică o mare varietate de scheme:

Comunicarea bipolară, multipolară

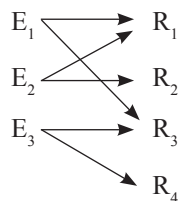
- Un emițător și mai mulți receptori



- Relații bidirecționale dintre profesor și student



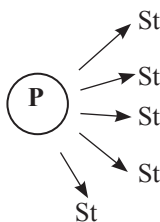
- Mai mulți emițători și mai mulți receptori



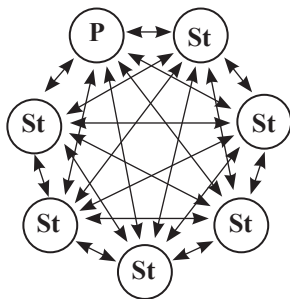
Multirelaționalitatea specifică strategiilor didactice interactive este determinată și de tipologia comunicării multipolare.

Strategiile didactice interactive

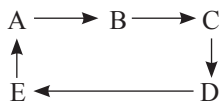
- Relații unidirecționale între profesor și student



- Relații multidirecționale

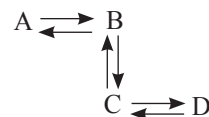


- Acest tip de relații și interacțiuni sînt caracteristice metodei *Turul galeriei*



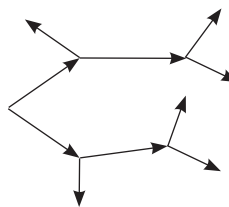
- Comunicarea cu poșta

$A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D \rightarrow \dots$



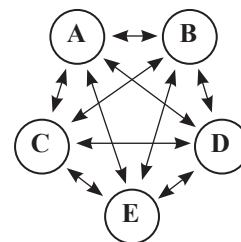
Informația circulă de la un partener la altul, fiecare dintre ei avînd simultan sau succesiv rol de emițător, respectiv, de receptor.

- Schema divergentă, cînd în fiecare moment se realizează mai multe difuziuni

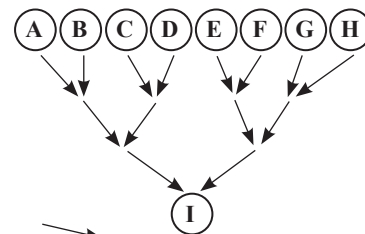


Aici liderii de opinie vor avea rolurile cele mai importante pentru comunicarea în grup.

- Schema convergentă, în care informația provine de la surse multiple, dar circulația ei se termină prin concentrarea la un receptor unic.



- Acest tip de relații și interacțiuni implică strategiile didactice algoritmizate.



Analizînd schemele de comunicare și tipurile de strategii didactice prezentate *supra*, putem concluziona:

1. Atît comunicarea, cît și strategia didactică au la bază acțiunea interactivă dintre doi sau mai mulți participanți.
2. Tipologia și structura comunicării poate determina tipologia strategiilor didactice prin identificarea modelului de interacțiune și prin conținutul mesajului.
3. Strategia didactică aplicată este, totodată, și o strategie de comunicare determinată de contextul real.
4. Relațiile/interrelațiile dintre comunicare ca mod fundamental de interacțiune psihosocială și strate-

gia didactică ca mod specific de interacțiune educațională se deduc din esența acestora: (a) atât „comunicarea”, cât și „strategia didactică” au ca scop modificarea comportamentului celui/lalt în contexte specifice/determinate; (b) „comunicarea” și „strategia didactică” implică cel puțin doi participanți/interlocutori/subiecți; (c) feedback-ul este parte componentă a substanței dimensiunilor comparate; (d) mesajul este unitatea care dobândește valoare de comunicare propriu-zisă și construct al strategiilor didactice. Mesajul în cadrul strategiilor didactice preia funcția de instrument didactic. Schimbarea mai multor mesaje între participanți devine interacțiune, care, la rândul său, determină tipologia și valoarea strategiei didactice, cu predilecție a celei interactive.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ausubel D., Floyd R. Învățarea în școală. București: EDP, 1981. 236 p.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. București: EDP, 1997. 215 p.
3. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002. 400 p.
4. Geissler E. Mijloace de educație. București: EDP, 1977. 342 p.
5. Handrăbura L. Învățarea prin cooperare: ipoteze de lucru. În: *Didactica Pro...*, nr.1 (17), 2003. p. 49-53.
6. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. București: EDP, 2006. 247 p.
7. Raynal F., Rieunier A. *Pedagogie: dictionnaire des concepts cles. Appretissages formation et psychologie cognitive.* Paris, ESF, 1997. 304 p.
8. Whitehead A. N. *The Aims of Education.* London, Ernest Benn Limited, 1962. 94 p.

Marta Iuliana VICOL,
lector universitar, Universitatea P.Andrei din Iași



Eugenia JIANU

drd., Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă
din Chișinău

Principii, indicatori și criterii de proiectare a metodologiei didactice interactive pentru amplificarea retroacțiunii comunicării pedagogice

Rezumat: Conținutul articolului prezintă o nouă viziune asupra calității comunicării pedagogice din perspectiva valorificării metodelor interactive, rezultată din constatările experimentale privind reprezentările elevilor și ale profesori-

lor despre impactul metodologiei didactice centrate pe elevi asupra eficienței comunicării. Sinteza teoretică a permis determinarea indicatorilor comunicării pedagogice optime, elaborarea principiilor comunicării pedagogice orientate spre utilizarea metodelor interactive, formularea criteriilor de evaluare/proiectare a metodologiei didactice interactive pentru amplificarea retroacțiunii comunicării.

Abstract: This article treats a new vision on quality of communication in terms of capitalization of the interactive methods which results from experimental findings on representations of students and teachers about the impact student-centered teaching methodology on the effectiveness of communication. Theoretical synthesis allowed the determination of optimal pedagogical communication indicators, development of communication principles oriented to use interactive methods, to formulate the evaluation criteria/to design the interactive teaching methodology for the communication feedback amplification.

Keywords: pedagogical communication, the principles of pedagogical communication, the quality of pedagogical communication indicators, the interactive education, the pedagogical communication model from the perspective of interactive teaching methods (PCMIM), teaching communication competences.

Comunicarea pedagogică ca univers sociorelațional complex creează premisele apariției unei varietăți de interacțiuni comunicative, inițiate în baza unor norme și valori dezvoltate pe termen lung. Actualizînd definiția

formulată de Sorin Cristea: „*comunicarea pedagogică* este un principiu axiomatic al activității de educație, care presupune un mesaj educațional elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (preșcolar, elev, student etc.), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă” [2, p. 47], *deducem necesitatea derivării principiilor comunicării pedagogice orientate spre valorificarea metodelor interactive* (CPMI), care ar putea deveni indicatori ai calității pentru comunicarea pedagogică și pentru acțiunea educațională. Orientînd cercetarea spre identificarea principiilor, a indicatorilor și criteriilor de proiectare/evaluare a metodologiei didactice interactive cu retroacțiune optimă, analizăm premisele teoretice care fundamentează epistemologic modelul teoretic al CPMI. Unul dintre principiile ce rezultă în acest context este *principiul construcției mesajului pedagogic*. Caracterul complex al comunicării pedagogice, asigurat prin sincronizarea resurselor comunicării în scopul provocării interesului pentru învățare, presupune funcționarea *principiului stimulării continue a motivației pentru comunicare pedagogică*.

B. Dagenais (2002) și J. Bell (2006) promovează ideea că succesul comunicării pedagogice și, prin urmare, eficiența profesională a cadrelor didactice depind în mod direct de anumite motive: (a) *al puterii de influență*, care apare la profesorii ce țin sub control orice situație de comunicare; (b) *al evitării insuccesului*; (c) *al conformării așteptărilor grupului de elevi* – exprimat prin tendința de a cucerii disponibilitatea elevilor, a se ajusta/conforma la circumstanțele schimbătoare, menținîndu-și cu orice preț prestigiul pedagogic; (d) *al autorealizării profesionale*, exprimat prin orientarea spre valorificarea potențialului individual *al fiecăruia dintre elevi* – contribuie la dezvoltarea comunicării bazate pe cultură emoțională la etape diverse ale activității educaționale, servind ca indicator al gradului de formare a culturii învățării elevilor. Astfel, dintre motivele analizate, fundamental pentru comportamentul profesional și prestigiul pedagogic al profesorului este *aprobarea socială a profesorului de către grupul de elevi*. Întrucît anumite nevoi umane devin motive ale comunicării pedagogice exprimate în reacții comunicative, literatura de domeniu propune principii ce trebuie învățate pentru a fi reflectate în conduita deontologică a profesorilor.

Din aceste rațiuni, devine important a debuta în parcursul investigațional respectiv cu analiza *managementului relațiilor de comunicare*, care se referă la ansamblul activităților de proiectare, planificare, organizare, conducere, coordonare și control al calității interacțiunilor ce se produc între actorii educației.

După E. Joiță, *asigurarea unui management al comunicării didactice eficiente* presupune pregătirea

și utilizarea rațională de către profesor a unor elemente specifice comunicării: mesajul transmis sau receptat prin intermediul informației; conținutul și semnificația mesajului; încărcătura informațională și psihosocială, claritatea și dozarea mesajului; modalitățile de realizare a schimbului de mesaje (interacțiunea); codul utilizat pentru emisie-recepție-înțelegere; canalele și instrumentarul aplicat; abaterile ce apar și modul cum pot fi prevenite [8, p. 77-97].

Cel de-al treilea principiu care rezultă din contextul cercetării este *principiul managementului relațiilor de comunicare*. Aplicarea lui poate fi asigurată prin elaborarea de către profesori a unor reguli de coordonare individuală a comportamentului comunicativ în grupul de elevi. Prin urmare, comunicarea are, de regulă, un obiectiv ce poate fi explicit, implicit sau inconștient. Atunci cînd nu reușim să atingem nici unul dintre aceste obiective, nu reușim a comunica.

Al patrulea principiu este cel al *transpunerii didactice*, prin care se înțelege acțiunea de a face accesibilă informația transmisă, prin strategii de simplificare, reformulare, explicare inteligibilă a conținuturilor.

Efortul profesorului de comunicare bazată pe valorile culturii emoționale prin transmiterea nu doar a conținuturilor informaționale, ci și a elementelor afectiv-attitudinale implică respectarea celui de-al cincilea principiu – *al comunicării explicite a atitudinilor în raport cu elevii*. Profesorul *provoacă anumite atitudini*, înțelese ca predispoziții acționale, o cauză relativ ascunsă a comportamentelor. În cadrul interacțiunilor de comunicare, se stabilesc mai multe tipuri de relații: *relații de intercunoaștere, de intercomunicare, de influențare și relații socioafective preferențiale*, care presupun raporturi de simpatie/antipatie, respingere, rezultat al schimbului de structuri de tip afectiv-simpatetic. Explicarea mecanismului interior de expansiune socială în plan relațional a universului afectiv al interlocutorului aduce contribuții fundamentale cu privire la dinamica relațiilor în mediul educațional. Caracteristicile fundamentale ale acestui tip de relații comunicative sînt: *spontaneitatea, sinceritatea, nevoia de reciprocitate în schimburile de mesaje pozitive*. Ele reprezintă o condiție pentru dezvoltarea repertoriului comun al comunicării. Astfel, comunicarea didactică pune în valoare anumite comportamente ale elevilor, acestea exprimînd susținere (*drept construire*), propunere (*ca atac a opiniei altora*), dezacord (*ca apel la alte surse*), sugestie (*ca excludere*), rezumare (*ca dezvoltare a informației*), deschidere (*drept cooperare*), blocare (*ca absență*) etc. și fiind întotdeauna determinate de contextul situațional și de starea de spirit a interlocutorilor. Cu cît aria de comunicare a unui profesor este mai întinsă și include o gamă mai variată de atitudini și semnificații, cu atît sfera vieții lui afective va fi mai bogată, evocă Florin Emilian Verza (2004).

Din cele expuse rezultă că dezvoltarea rețelelor de comunicare pedagogică în mediul educațional presupune învățarea, în primul rând de către profesori, a unor reguli de conduită interactivă centrată pe cel ce învață.

Principiul al șaselea prezintă o formulă de valorizare a paradigmei axiologice a comunicării (I. Andrei, C. Cuceș, L. Cuznețov, VI. Pâslaru, N. Silistraru), care ne conduce la ideea despre necesitatea definirii **principiului comunicării pedagogice prin explorarea valorilor individuale ale elevilor**, deoarece, în sens axiologic, a educa un comportament comunicativ pentru a lua atitudine înseamnă a utiliza în acțiunea educativă distincțiile: *proces de cunoaștere a valorilor* (pe care astăzi le avem în vedere în ariile curriculare ale învățământului) și *proces de explorare a valorilor* (la nivelul structurilor psihice ale obiectului educației), prin transmiterea conținuturilor educaționale.

Învățarea prin comunicare pedagogică se bazează pe principiul cooperării dintre interlocutori, pe convențiile care se respectă în căutarea, transmiterea, asimilarea și controlul informațiilor. De real folos pentru definirea principiului al șaptelea – **al cooperării comunicative dintre profesor și elevi** – sînt următoarele axiome: *axioma cantității* (contribuția informativă), așa cum o cere situația de învățare; *axioma calității*, potrivit căreia se interzice să se introducă afirmații/informații ținînd de ceea ce se știe că nu există dovezi teoretice; *axioma relației sau a pertinentei*, în temeiul căreia se impune ca formulările, interogațiile sau afirmațiile să fie pertinente în raport cu obiectivele, conținutul și statutul egal perceput al elevilor; *axioma conduitei stimulatoare*, în baza căreia contribuția participanților la comunicarea pedagogică trebuie să fie cît mai clară, scurtă, coerentă și naturală; *axioma complementarității interacțiunilor*, conform căreia conținutul și mijloacele verbale și/sau nonverbale ale replicilor trebuie să-i ajute pe parteneri să comunice completiv (cognitiv, afectiv sau acțional), aceștia valorificîndu-și reciproc cîștigurile în planul experienței; *axioma condiționării epistemice*, în conformitate cu care în conduita interlocutorilor comunicării trebuie să existe un raport adecvat dintre scopurile și mijloacele în funcție de care apar dificultățile decodificării mesajului pedagogic.

Principiul al optulea ține de **comunicarea intrapersonală continuă pentru validarea mesajelor pedagogice**: profesorul își vorbește sie însuși, desfășurînd în forul interior o comunicare cu sine și orientîndu-i și pe elevi spre comunicare reflexivă, prin modelul propriului comportament.

Principiul al nouălea, **al creării unor rețele funcționale în grup**, presupune reunirea elevilor pentru a dezbate o anumită problemă, pentru o activitate în comun (o clasă de elevi, un seminar). Perspectiva modernă asupra comunicării pedagogice, eliberată de înțelegerea

persuasivă a discursului didactic, pornește de la analiza funcțiilor comunicării. Raportarea la acestea este principială pentru elaborarea unor principii pertinente ale comunicării. Astfel, considerăm oportun a defini principiul al zecelea **ca principiul realizării funcțiilor comunicării și ale limbajului**. Pornind de la schema procesului de comunicare, Roman Jakobson stabilește următoarele funcții ale acestuia, din perspectiva teoriei informației: *funcția referențială, denotativă sau de reprezentare*, axată pe contextul comunicării – centrează comunicarea pe referent; *funcția conativă sau de apel*, axată pe receptor, caracterizează situațiile de comunicare în care E se adresează direct către R, scopul comunicării fiind de a fixa atenția pe persoana destinatarului; este specifică interviului; *funcția expresivă, emotivă, de prezentare*, axată pe E: ori de cîte ori E vorbește despre el însuși, își exprimă sentimentele și judecățile; *funcția fatică* are rolul de a stabili și de a menține contactul dintre E și destinatar, prin exploatarea caracteristicilor canalului de comunicare. Subliniind faptul că specialiștii clasifică în manieră proprie funcțiile comunicării, sociologul Emilian M. Dobrescu realizează o sinteză a acestora: *informativă* (informează auditoriul în probleme de actualitate sau în probleme generale); *de exprimare și cristalizare a opiniilor*; *de instruire și educare*; *de distracție, destindere, deconectare și folosire a timpului liber*; *de convingere, integrare socială și întărire a participării sociale a individului*; *instructivă*; *educativă, culturalizatoare*; *de control social*; *de compensare, deconectare* [3, p. 38].

Participarea elevilor și a educatorului la comunicarea/interacțiunea didactică, subliniază Liliana Ezechil (2007), este influențată de temperamentul profesorului (introvert/extravert, sociabil/nesociabil); gradul de solicitare a elevilor în situațiile de învățare; atractivitatea pe care o inspiră, capacitatea stimulativă a profesorului în raport cu clasa de elevi; optimismul și gradul de satisfacție profesională și personală; măsura de satisfacere a așteptărilor și climatul socioafectiv stabilit în clasa de elevi. Elevii/educabilii trebuie să aibă motive întemeiate logic pentru a se lăsa atrași în interacțiunea cu profesorul și a demonstra eforturi maxime de învățare. Din aceste rațiuni, considerăm climatul afectiv al grupului școlar în care este integrat elevul o variabilă decisivă pentru modelarea comportamentului afectiv de tip comunicativ [4, p. 56]. În ceea ce privește problema unor modele ale relației pedagogice de comunicare, se cunosc tentative de conturare a acestora: comunicarea pedagogică profesor-elev/elevi unidirecțională, bidirecțională sau multidirecțională, comunicarea contextuală.

La această etapă a cercetării, propunem indicatorii calității comunicării pedagogice în planul valorizării metodelor interactive din care au rezultat criteriile evaluării CPMI, corelate strict cu principiile CPMI.

Tabelul 1. Corelația principiilor-indicatorilor-criteriilor de evaluare a comunicării pedagogice în planul valorizării metodelor interactive

Principiile CPMI	Indicatorii calității CPMI din perspectiva		Criteriile de evaluare a CPMI (conduita profesorului)
	profesorului	elevilor	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Construcția mesajului pedagogic; 2. Stimularea continuă a motivației pentru comunicare; 3. Managementul comunicării; 4. Transpunerea didactică; 5. Comunicarea explicită a atitudinilor în raport cu elevii; 6. Comunicarea pedagogică prin explorarea valorilor individuale ale elevilor; 7. Cooperarea comunicativă între profesor și elevi; 8. Comunicarea intrapersonală continuă pentru validarea mesajelor pedagogice; 9. Crearea rețelelor comunicative funcționale în grup; 10. Realizarea funcțiilor comunicării și ale limbajului. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorificarea complexă a mijloacelor comunicării pedagogice, asigurând convergența acestora; • Stimularea motivației elevilor pentru comunicare; • Monitorizarea raporturilor interpersonale în câmpul comunicării; • Transpunerea didactică; • Descifrarea semnificației mesajelor pedagogice; • Transmiterea explicită a atitudinilor; • Explorarea valorilor educației contemporane; • Evidența funcționalității rețelelor de comunicare; • Realizarea funcțiilor comunicării pedagogice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decodificarea adecvată a mesajelor pedagogice la nivelul tuturor semnalelor comunicative; • Explicarea interesului pentru implicarea în comunicare; • Cooperarea activă dintre elevi și profesori prin aplicarea tehnologiilor didactice interactive; • Comunicarea cu sine a profesorului/elevilor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Structurează mesaje pedagogice profesionale în sensul aplicării resurselor CV, CPV și CNV; 2. Valorifică strategiile de provocare/menținere a interesului elevilor pentru activitate; 3. Gestionează cu succes relațiile de comunicare; 4. Transpune didactic conținuturile, asigurând accesibilitatea acestora; 5. Le comunică elevilor clar atitudinile; 6. Utilizează în discursurile pedagogice diversitatea valorilor, inclusiv cele individuale ale elevilor; 7. Cooperează cu elevii; 8. Comunică eficient cu sine prin mijloacele reflecției pedagogice; 9. Urmărește în comunicarea cu elevii funcționalitatea rețelelor de interacțiune cu ei; 10. Insistă asupra realizării funcțiilor comunicării.

Correspondența înregistrată reliefează o viziune sistemică și procesual-instrumentală asupra comunicării pedagogice, care permite a concluziona despre relevanța valorică a metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. Miron Ionescu și Ioan Radu precizează că „reușita actului pedagogic este dată, în bună măsură, de succesul comunicării, ceea ce presupune anumite cerințe precise pentru prestația educațională a cadrelor didactice, pentru dezbateră sau convorbire etică, pentru elaborarea manualului etc.” [6, p. 39]. Reieșind din aceste afirmații, cercetătorii din domeniul pedagogiei comunicării (L. Ezechil, L. Șoitu, L. Sadovei ș.a.) susțin ideea autoformării și autoeducației cadrului didactic, care să fie orientată spre dezvoltarea competenței de comunicare didactică și a capacităților de comunicare ale elevilor, direcționând procesul de comunicare pe dimensiunea formării culturii comunicării și a învățării. Tatiana Callo teoretizează modelul formării competen-

țelor comunicative prin implicațiile investigaționale asupra comunicării verbale. În acest context, feedback-ul dobândit prin conjugarea eforturilor profesor/elevi are menirea de a echilibra structurile, de a armoniza și a compatibiliza manifestările interlocutorilor (profesori și școlari), astfel încât comunicarea pedagogică să fie fluentă și eficientă. Astfel, comunicarea pedagogică scoate în evidență conduite de reușită sau nereușită școlară, de succese sau eșec, care pot fi diagnosticate prin retroacțiune continuă. Valorificarea principiilor, a indicatorilor și valorilor CPMI în proiectarea și implementarea *Modelului teoretic al CPMI* depinde de măiestria pedagogică a profesorului, considerată treaptă superioară de dezvoltare a culturii pedagogice.

Prin urmare, respectarea cadrului normativ al CPMI la nivelul principiilor specifice, al indicatorilor, criteriilor și valorilor scontate ca finalități ale comunicării presupune un spor de claritate și economie de timp, favorizând

randamentul comunicării pedagogice. Noul model al comunicării pedagogice optimal eficiente prin valorificarea metodelor interactive arată asupra unor elemente structurale specifice, organizate pe dimensiunea profesor-elevi, a căror interacțiune productivă este posibilă, în sens de impact formativ, doar în condițiile comunicării bazate pe valorile culturii emoționale în contextul educațional pentru producerea valorilor culturii învățării. Respectarea cadrului normativ al comunicării pedagogice (CPMI) la nivelul principiilor specifice, al indicatorilor, criteriilor și valorilor scontate ca finalități ale comunicării aduce un spor de claritate în înțelegerea discursului pedagogic, dar și economie de timp școlar, favorizând, astfel, randamentul școlar prin comportamentul asertiv al profesorului.

Prin cultura lor profesională, reflectată în discursurile pedagogice, indiferent de caracterul explicit sau implicit al mesajelor transmise, cadrele didactice produc efecte cognitive, afective și psihomotorii în planul relațiilor interpersonale. *Caracteristica profesorului eficace, din acest punct de vedere, constă în „preocuparea pentru optimizarea strategiilor de operare cu două tipuri de conținuturi: școlar și afectiv-emoțional”* [5, p. 56]. În mediul educațional, *comunicarea devine mai eficientă atunci când profesorul acționează prin variate strategii interactive, care provoacă și mențin interesul elevilor; contribuind la formarea stilului lor de cunoaștere și învățare prin resursele comunicării.* Se constată că este necesar a releva dimensiunea interacțională pentru a concepe societatea ca fiind bazată pe comunicare. Schimbarea de optică, de strategii și practici educaționale devine o condiție *sine qua non* a asigurării calității în educație. Strategiile didactice interactive bazate pe cultură emoțională, orientate spre optimizarea comunicării pedagogice, au efecte formative evidente, în condițiile în care profesorul deține competențe profesionale necesare pentru aplicarea acestora în practica educațională. Astfel, *valențele formative ale strategiilor didactice interactive se exprimă în dezvoltarea unor competențe funcționa-*

le, a capacității de cooperare; formarea competențelor comunicaționale; formarea competențelor psihosociale, dezvoltarea stimei de sine; cultivarea spiritului participativ; formarea deprinderii de ascultare activă; dezvoltarea capacității empatică; formarea și dezvoltarea capacității reflective și a competențelor metacognitive; formarea și dezvoltarea capacităților de investigare a realității, formarea și dezvoltarea capacității decizionale; formarea și dezvoltarea competențelor de negociere, formarea și dezvoltarea competențelor emoționale; formarea și dezvoltarea capacității de a oferi feedback și de a fi receptiv la feedback; cultivarea autonomiei în învățare; dezvoltarea motivației pentru învățare; cristalizarea unui stil de învățare eficient; dezvoltarea gândirii critice și a creativității; dezvoltarea unor comportamente prosociale; dezvoltarea capacităților de autoevaluare etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă. Iași: Polirom. 2013. 470 p.
2. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera, 2010. 240 p.
3. Dobrescu Em. Sociologia comunicării. București: Victor, 1998. 1419 p.
4. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. București: EDP, 2002. 184 p.
5. Fîrte Gh. Comunicarea. O abordare praxiologică. Iași: Demiurg, 2004. 206 p.
6. Ionescu M.; Radu I. (coord.), Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 250 p.
7. Iosifescu Ș. Calitatea educației: concept, principii, metodologii. București: Educația 2000+, 2008. 152 p.
8. Joița E. (coord.). A deveni profesor constructivist. Demersuri constructive pentru o profesionalizare pedagogică inițială. București: EDP, 2008. 320 p.



Manuela MIHĂIȚĂ

drd., prof., Colegiul German Goethe, București

Constructivismul - orientare în pedagogia germană modernă și postmodernă

Rezumat: Studiul prezintă constructivismul ca orientare modernă și postmodernă în pedagogia germană, în sec. XX. Își propune să analizeze: a) constructivismul ca paradigmă a pedagogiei; b) învățarea în viziune constructivistă. Paradigma pedagogiei constructiviste este una interpretativă, opusă celei narative. Pune accent pe resursele învățării autonome, bazată pe autoorganizare, pe dobîndirea cunoștințelor prin

efort propriu și motivație internă, socială. Învățarea în viziune constructivistă valorifică noțiunile de autoorganizare, viabilitate, circularitate a cunoașterii de la interese la acțiune și de la acțiune eficientă la interese interiorizate. Implică reconstrucția predării în raport de clasa de elevi. Stimulează capacitatea elevului de asimilare a realității și de autoorganizare cognitivă. Perfecționarea sa presupune valorificarea tipurilor de învățare consacrată (prin construcție, reconstrucție, deconstrucție) și eliminarea exceselor întretinute de „constructivismul radical”.

Abstract: Our study shows the constructivism as a modern and postmodern current in the XXth german training pedagogy. It aims to analyze: a) the constructivism as a paradigm of pedagogy; b) the learning process from a constructivist point of view. The constructivist paradigm of pedagogy is interpretative, contrary to the narrative one. It emphasises the resources of autonomous self-contained learning, based on self-organizing, on getting the knowledges by own efforts and self- and social-motivation. Learning - in the constructivist concept/way - leverages the concepts of self-organising, the viability and the knowledge's flow from interests to action and from efficient action to interiorized interests. It implies the rebuilding of teaching, related to the class of students. It stimulates the student's assimilation capacity of the reality and cognitive self-organizing. His refinement implies leveraging proven types of learning (by constructing, reconstructing, deconstructing) and removing excesses maintained by the „radical constructivism”.

Keywords: constructivism, constructivist paradigm, constructivist learning, constructivist pedagogy, learning by the construction-reconstruction-deconstruction, radical constructivism.

Constructivismul este „o teorie a cunoașterii cu o îndelungată tradiție” culturală, susținută în filozofia germană de nume celebre, precum Kant sau Schopenhauer.

Pedagogia germană preia de la constructivismul filozofic teza centrală conform căreia oamenii sînt „sisteme autoreferențiale, autonome, neputînd fi determinați de mediul în care trăiesc”, ci impulsionați să-și utilizeze resursele de viabilitate și subiectivitate. La nivelul elevilor, construcția cunoașterii va implica o învățare bazată pe „autoorganizare, circularitate (n.n – a informațiilor), recursivitate, emergență, asociabilitate” (8, p. 15, 16). În studiul nostru, ne vom concentra asupra a două probleme: 1) *paradigma pedagogiei constructiviste*; 2) *învățarea în viziune constructivistă*. Problema *instruirii constructiviste* solicită un studiu separat.

Paradigma pedagogiei constructiviste. Din punct de vedere istoric, constructivismul apare ca o orientare a pedagogiei moderne și postmoderne, afirmată în secolul al XX-lea, inițial în cadrul paradigmei *psihocentriste* (centrarea pe resursele psihologice cognitive, dar și noncognitive ale elevului), ulterior în cadrul *paradigmei curriculumului*, centrată pe *finalitățile educației*, elaborate la nivelul unității dintre cerințele *psihologice* ale elevului și cerințele *societății* (S. Cristea, 2010).

Pedagogia germană proiectează paradigma constructivismului într-o perspectivă *pluridisciplinară și transdisciplinară*, valorificînd „discipline și poziții” din domenii precum *teoria evoluționistă și teoria științei, neurobiologia și studiile creierului, teoria cunoașterii și studiul emoțiilor, știința comunicării și lingvistica, sociologia științei și teoria sistemică*” (8, p.18). Este raportată special și la *modelele și practicile de psihoterapie*. La acest nivel, autorii reprezentativi, pentru *pedagogia constructivistă germană*, sînt

E.Kossel (1993) și K. Reich (1996, 1998), evocați de H. Siebert (8, p.18).

Paradigma pedagogiei constructiviste, analizată de H.Siebert, este una *interpretativă*. Ea se deosebește de *paradigma pedagogiei narrative* prin următoarele *caracteristici*: 1) stimularea și sprijinirea *autoorganizării* la nivelul structurii de funcționare a educației și a instruirii; 2) raportarea *educatorilor* și a *educaților*, respectiv a profesorilor și a elevilor, la *societatea bazată pe învățare și comunicare*; 3) trecerea de la învățarea prin *transmitere de cunoștințe* la *învățarea autonomă*; 4) trecerea de la *cunoașterea realității* prin „adevăruri absolute” la „pluralitatea construcțiilor realității”; 5) trecerea de la „o concepție *reducționistă* despre lume” la „o concepție *holistică* despre lume”; 6) trecerea de la *modelul didactic* centrat pe „furnizarea de răspunsuri” la *modelul didactic strategic* bazat pe „stimularea întrebărilor” menite să impulsioneze construirea răspunsurilor prin efort cognitiv propriu; 7) trecerea de la educația/instruirea bazată pe *consens*, cu puncte de vedere *unitare*, la educația/instruirea bazată pe recunoașterea, respectarea și valorificarea *diferențelor* între elevi și a *diversității* în abordarea acestora; 8) trecerea de la *modelul de educație/instruire* care caută „soluțiile perfecte” la cel care acceptă și valorifică „probabilitatea erorii” ca resursă de *autoînvățare eficientă*; 9) conceperea procesului de învățămînt ca „o construcție a cunoașterii”, nu doar ca „o reprezentare a cunoașterii” (8, p. 26).

Pentru a înțelege specificul *paradigmei constructiviste*, este utilă și raportarea la alte orientări consacrate în istoria pedagogiei, pe care le-am putea interpreta și ca *paradigme*, așa cum apar ele într-o carte recentă (3, p. 45-47): a) *paradigma intelectualistă* – cu o viziune *umanistă* și *enciclopedică*, tipică *Renașterii*, cultivată apoi și de întemeietorul pedagogiei moderne,

cehul J.A.Comenius; b) *paradigma formativistă* – cu o abordare explicită a relației dintre „însușirea cunoștințelor” și dezvoltarea capacităților mintale” (curentul *Educația Nouă*, opera lui John Dewey, în SUA, a lui G.G.Antonescu, în România etc.).

Paradigma constructivistă „încearcă să împace intelectualismul cu formativismul”, valorificând teoriile cognitive și studiile de psihologie socială, care sugerează soluții pedagogice utile odată cu sesizarea și rezolvarea conflictelor de tip cognitiv și sociocognitiv. „Ca teorie subsumată paradigmei interpretative, constructivismul aduce în prim plan învățarea activă și învățarea interactivă, bazată pe colaborare” (subl. n.).

În plan pedagogic, trebuie remarcate orientările dezvoltate în interiorul constructivismului, cu plusuri, dar și cu minusuri: a) *constructivismul ca mișcare generală* – conține cunoașterea în mod subiectiv, ca „un rezultat al interpretării proprii”, care stimulează „construcția individuală a conceptelor”; b) *constructivismul radical*, teoretizat de Ernst von Glasersfeld (1997) – tinde să absolutizeze importanța „învățării autonome” prin „construcție clădită experiențial”, cu ajutorul profesorului-îndrumător, care „facilitează condițiile, ghidează și creează contextul”; c) *constructivismul cognitiv*, promovat de Jean Piaget – abordează cunoașterea și învățarea individual, în raport de „psihogeneza operațiilor intelectuale” ale celui care învață prin asimilare și acomodare progresivă, în vederea adaptării, determinată de stadiile dezvoltării; d) *constructivismul sociocultural*, promovat de Lev Vîgotski – evidențiază importanța mediului sociocultural în realizarea progreselor în cunoaștere, în învățare, în anticiparea reușitei elevului „în zona proximei dezvoltări”, valorificând procesele intelectuale superioare, limbajul și gândirea; evidențiază importanța adultului ca educator cu rol pedagogic determinant în calitate de model de imitat și de constructor al unui context sociocultural favorabil învățării-dezvoltării (4, p.137-140).

Învățarea în viziune constructivistă. Aplicarea paradigmei constructiviste în învățământ a fost popularizată în mod excesiv, ceea ce a întreținut unele confuzii, exagerări, interpretări reduționiste sau extreme. Trebuie criticate, în acest sens, unele practici inspirate din tezele „constructivismului radical”, dăunătoare și periculoase în cazul învățământului general, unde „programele propun jocuri psihologice în loc de educație”. Revista FOCUS, în articolul *Eu sînt prost, dar și mîndru de asta. Outsiderii științei – constructiviștii radicali* (nr. 45/1998), semnaleză astfel de practici: „Se pare că nivelul învățământului gimnazial este pus în pericol de acest „gen de profesor”, care te face să te simți în largul tău”, printr-o concepție relativistă despre lume, prin reducerea „materiei de învățare”,

prin învățarea autodidactă, prin anularea sistemului de notare, prin toleranța „față de toți și oricine”, prin „fundamentarea emoțională”, prin „demontarea învățării raționale”, prin „independența față de ceilalți”, prin „talkshow” în loc de ore” (8, p. 23).

Învățarea constructivistă, în esența sa pedagogică, nu are nimic comun cu asemenea practici care încurajează, uneori chiar propun explicit, „înstrăinarea de lume”. Conceptul central al învățării constructiviste este cel de *viabilitate*, susținut psihologic, prin resursele cognitive (dar și afective) de *autoorganizare* ale elevului, și social, prin *circularitatea* cunoștințelor raportate la contextul științelor, al societății, al experienței acumulate în practica existenței (în familie, în școală, în diferite microcomunități etc.).

Pedagogia constructivistă privește învățarea ca „schimbare structurală survenită în structurile noastre cognitive, în modelele de interpretare, în construirea realității, în strategiile de rezolvare a problemelor”. În calitatea sa, anticipată, proiectată *constructivist*, de „proces total”, învățarea include „activități circulare, biopsihice” și psihosociale, dependente de diversele mecanisme ale cunoașterii. *Modelul sferic*, propus de H.Siebert, este sugestiv prin complexitatea învățării, reprezentată *circular*, plecînd de la „interese” spre „acțiune” (ibidem, p. 28, 29).

Modelul sferic, circular, fixează *calitatea principală a învățării constructiviste*, aceea de „parte integrantă și firească a vieții noastre”. Învățăm eficient „ceea ce este important pentru noi, ce ne prieste, ce ne face plăcere”, pe un circuit psihosocial și didactic de conexiune inversă externă și internă, de la *interese* spre *acțiune*, bazat pe *transformarea cunoștințelor amintite* prin *reconstrucție* susținută *afectiv* (prin *sentimente pozitive* față de învățare, de profesor, de școală etc.). Drumul invers, de la *acțiunea eficientă* spre *interesele învățării interiorizate*, implică *reflecție*, necesară pentru *organizarea învățării* conform unor *scopuri didactice* clare, începînd cu perceperea *obstacolelor*, a *conflictelor cognitive* și *sociocognitive* care perturbă învățarea, continuînd cu *reconstrucția* care confirmă *cunoștințele însușite deplin, interiorizate* afectiv și motivațional la niveluri *superioare* (motivație internă, socială) – ibidem, vezi p. 29.

În acord cu analiza lui H.Siebert, identificăm mai multe *concepții despre învățarea constructivistă* (ibidem, p. 31, 32): 1) *învățarea ca reflecție a predării*. La acest nivel, *constructivismul pedagogic* respinge ideea unei *predări* concepute ca acțiune externă. Elevii nu pot fi instruiți eficient prin *modele de învățare* impuse din exterior. Capacitățile elevilor de *autoorganizare* și de *autoconservare* psihică (în plan *cognitiv*, dar și *noncognitiv*), îi reclamă profesorului să gîndească *predarea* în raport de un potențial de

învățare viabil în contextul concret al fiecărei clase. Doar în acest fel *învățarea elevilor* va atinge stadiul superior de „reflectare a predării”, realizată permanent de profesor în regim de *interacțiune* (profesor-elev, informare-formare, cunoștințe vechi-cunoștințe noi, conexiune inversă externă-conexiune inversă internă, evaluare-autoevaluare etc.); 2) *învățarea ca asimilare a realității*. La acest nivel, *constructivismul pedagogic* subliniază importanța activității cognitive realizate de elev în clasă și în afara ei. Învățarea nu este limitată la cerințele formale ale programei școlare; ea este raportată la o realitate concretă, mai extinsă, mai complexă, dar accesibilă elevului cu ajutorul profesorului, care propune strategii adecvate pentru valorificarea experienței anterioare a elevilor (acumulată în *medii* de educație *formală*, dar, mai ales, *nonformală* și *informală*); 3) *învățarea ca autoreglementare a sistemului cognitiv*. La acest nivel, *constructivismul pedagogic* valorifică inițiativele pozitive ale *constructivismului radical*, evitând excesele acestuia. Este pusă în discuție „teza despre superioritatea generală a învățării autonome față de cea dirijată, care se află în contradicție cu un mare număr de constatări științifice”. De asemenea, se consideră că „*metodele și principiile* tradiționale ale *predării* pot fi eficiente dacă nu sînt aplicate în mod exclusiv și cu orice ocazie” (ibidem, p. 32).

În practica activității de instruire, putem observa mai multe „tipuri de învățare constructivistă”. Este important să distingem între *variantele echilibrate*, care se dovedesc „tipuri de învățare eficientă”, și *variantele radicale*, care generează excese de experimentare pedagogică ineficientă, nu doar în plan didactic, ci și psihologic, social. În *pedagogia constructivistă* germană, consultată de noi, după cartea lui H. Sielbert, sînt evidențiate „trei tipuri de învățare *constructivistă*” (Kersten Reich, 1996, apud Horst Sielbert, trad., 2001, p. 35, 36):

- 1) Tipul de *învățare* realizată *prin construcție*. Cei ce învață, elevii, dar și profesorii, „își construiesc permanent noi realități, însușesc noi cunoștințe”. În procesul învățării *constructiviste*, ei își auto-cultivă o atitudine activă față de cunoștințele noi, probată prin faptul că: a) le acordă acestora o *semnificație*; b) intervin afectiv, accentuînd, nuanțînd anumite aspecte ale cunoștințelor dobîndite, interiorizate; c) verifică valoarea practică, „viabilitatea” cunoștințelor dobîndite, interiorizate, utilizate în diferite contexte școlare și extrașcolare.
- 2) Tipul de *învățare* realizată *prin reconstrucție*. Cei ce învață apelează la tradiția *culturală* (națională, teritorială, locală, a școlii, a familiei, a comunității educaționale etc.), la convingeri (religioase, politice, ideologice etc.), la diferite argumente, demonstrații, probe științifice, la

unele modele de interpretare a realității, a mediului în care trăiesc. Acest tip de învățare pune accent pe valorificarea „experienței colective”, care nu este preluată liniar, prin reproducere, ci activ, prin reinterpretare, prin interiorizare, prin modele „sintetizate biografic”.

- 3) Tipul de *învățare* realizată *prin deconstrucție*. Cei ce învață propun o altă perspectivă asupra cunoștințelor, deprinderilor, capacităților dobîndite prin tradiție. Este pusă sub semnul întrebării „chiar identitatea proprie, mereu redefinită”. Importantă devine nu atît *realitatea observată*, cît *poziția observatorului*, care creează o altă perspectivă asupra datelor cunoscute anterior, care avansează „un alt punct de vedere”. Acest tip de învățare încurajează *subiectivitatea* celui ce învață, resursele sale creative, adaptabile la nou. Trebuie evitate însă excesele „constructivismului radical”; în acest sens, trebuie create punți de comunicare și de legătură viabile între tipul de învățare prin *deconstrucție*, tipul de învățare prin *reconstrucție* și tipul de învățare prin *construcție*.

În concluzie, *învățarea* promovată de *paradigma pedagogiei constructiviste germane* se individualizează la nivelul mai multor *indicatori calitativi*. Astfel:

- 1) „*învățarea* este o construcție a realității”;
- 2) *învățarea* valorifică „experiențele și amintirile noastre, rețelele noastre de concepte și cunoștințe”;
- 3) *învățarea* formează și „dezvoltă perspectiva și modul nostru de gîndire”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Arnold R., Siebert H. Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren, 1997.
2. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
3. Ilie V. Clasic și modern în abordarea conținuturilor curriculare. București: E.D.P, 2013.
4. Joița E. Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi”. Iași: Institutul European, 2009.
5. Reich K. Systemisch konstruktivistische Didaktik, în Reinhardt V. (coord.). Die Schule neu erfinden. Neuwiden, 1996.
6. Reich K. Die Ordnung der Blicke. Neuwiden, 1998.
7. Kossel E. Die Modellierung von Lernwelten. Elztal, 1993.
8. Sielbert H. Pedagogia constructivistă. Iași: Institutul European, 2001.
9. Von Glaserfeld E. Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt, 1997.



Natalia BURLACU

drd., lect. sup., Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Unitatea conceptuală a platformelor educaționale

Rezumat: Articolul pledează pentru utilizarea platformelor educaționale ca dimensiune alternativă față de metodele tradiționale de studiu. Se dorește o funcționalitate sporită și integrare eficientă a TIC la treptele preuniversitară și universitară ale sistemului de învățământ, pentru formarea, atât la cadrele didactice, cât și la elevi/studenți, a competențelor digitale. Investiția în perfecționarea cadrelor didactice, inclusiv la compartimentul competențe digitale, va spori eficiența instruirii și va dezvolta instituția de învățământ.

Abstract: This article support the idea that educational platforms used in its absolute diversity can be introduced as a alternative dimension versus traditional methods of study. It aims highly functionality and effective integration of ICT in university and school education for teachers, pupils, students in order to develop digital skills. Investing in digital training of teachers are the most productive investment for the purpose of learning efficiency and school's progress.

Keywords: ICT skills, educational platforms, e-Learning, educational software.

1. INTRODUCERE

Prevederile curricula modernizate deplasează accentul de pe simpla memorare a informațiilor pe dobândirea de competențe-cheie, pe responsabilizarea elevilor pentru propria învățare. Astfel, cadrelor didactice li se solicită abordări constructive și colaborative în procesul instructiv-educativ, fapt ce le va permite să acționeze ca intermediari și manageri ai clasei de elevi, în loc de formatori ex-cathedra. Aceste roluri noi impun actului educațional stiluri de predare favorabile colectivului unei clase, caracterizat astăzi prin eterogenitate.

Metamorfozele produse reclamă de la personalul didactic aptitudini, competențe utile în contexte noi. Ținând cont de calitatea formării inițiale, dar și de imperativul dezvoltării profesionale permanente, se planifică instruirea coerentă și complexă a cadrelor didactice, cu scopul de a obține un nivel de pregătire corespunzător unei societăți fundamentate pe cunoaștere.

2. NOI VALENȚE ALE PROCESELOR EDUCAȚIONALE

2.1. Unitatea conceptuală a platformelor educaționale. Utilizarea TIC și a e-Learning, reglementată de o serie de convenții internaționale, imprimă noi valențe procesului de predare-învățare-evaluare. Comisia Europeană (CE), prin recomandări și rezoluții, lansează apeluri către țările-membre ale Uniunii Europene (UE) (dar care sînt absolut valabile și pentru țările care aspiră la acest statut) pentru: continuarea eforturilor privitoare la integrarea eficientă a tehnologiilor informației și ale comunicațiilor (TIC) în sistemele de învățământ și în formarea profesională (inițială și continuă) a cadrelor didactice; valorificarea potențialului Internetului, a

tehnologiilor multimedia și a mediilor virtuale de învățare; accelerarea, în acest context, a integrării TIC și revizuirea programelor școlare și de învățământ superior; încurajarea celor care se ocupă de integrarea și gestionarea eficientă a TIC în școli; stimularea performanței predării digitale și a elaborării materialelor didactice în vederea asigurării calității resurselor on-line disponibile; sprijinirea evoluției și a adaptării sectorului de predare inovatoare cu accent pe aplicarea tehnologiilor; sporirea cercetărilor în domeniul e-Learning; monitorizarea și analiza procesului de integrare și utilizare a TIC în procesul de predare etc. [1].

Astfel, CE și statele UE se angajează să acorde o atenție deosebită punerii în aplicare a planului de acțiune e-Learning, raportînd măsurile date la obiectivele concrete ale sistemelor de învățământ și de formare profesională. Se va sprijini valorificarea portalurilor europene existente, cu scopul de a promova colaborarea și schimbul de experiență în domeniu, perfecționarea profesională a pedagogilor etc. [2].

Implementarea competențelor TIC într-un cadru academic trebuie să țină cont de impulsivitatea și intensificarea comunicării pe toate palierele (profesor-elev, elev-elev, elev-comunitate/societate). Competențele TIC pot fi dezvoltate prin activități specifice cu suportul noilor tehnologii, în cadrul lecțiilor la diverse discipline. UNESCO (2004) [3] recomandă o serie de activități, precum:

- utilizarea pachetelor software generice: aplicații de editare de texte, programe pentru grafică, programe pentru realizarea de prezentări;
- aplicarea de software educaționale pentru învățare interactivă, simulări și diverse operații cu

caracter științific;

- folosirea instrumentelor de comunicare sincronă și asincronă pentru colaborare on-line și pentru schimb de informații (e-mail, forum, mesagerie, audio- și videoconferințe);
- utilizarea Internetului ca resursă de informare și cercetare.

Toate aceste capacități sînt vizate în perspectiva perfecționării permanente a cadrelor didactice ca autori de proiecte curriculare la diferite niveluri: programe, manuale, unități de învățare, software educaționale.

Viziunea implementării pe larg a TIC și e-Learning în scopul perfecționării procesului de predare-învățare în învățămîntul preuniversitar și universitar (Culp, Honey & Mandinach, 2003 [4]; Kozma, 2003 [5]) este departe de a deveni realitate (Moonen, 2008 [6]; Reynolds, Treharne & Tripp, 2003 [7]; Robertson, 2002 [8]; Tondeur, Braak & Valcke, 2007 [9]; Trucano, 2005 [10]). O modalitate perfectă pentru depășirea acestei situații o constituie platformele educaționale (sau de e-Learning) – care sînt instrumente de elaborare a programelor educaționale computerizate, precum și o metodă de aplicare a instruirii asistate de calculator, asigurînd un proces instructiv de o înaltă calitate.

Actualmente, există o varietate de platforme educaționale, toate avînd, la modul general, *caracteristici unitare*, cum ar fi:

- *accesibilitate*: disponibile și pentru profesorii-autori fără experiență în programare;
- *minimizare a resurselor umane necesare*: se solicită implicarea unei singure persoane în elaborarea unui program educațional computerizat;
- *varietatea categoriilor de utilizatori*: platformele sînt folosite drept metode și, simultan, drept instrumente de implicare a tuturor părților implicate în procesul instructiv-educativ (elevi, părinți, cadre didactice, comunitatea locală);
- *actualitate*: pot genera noi procedee de predare-învățare-evaluare, specifice unei societăți digitalizate.

Majoritatea platformelor de e-Learning sînt fondate pe principiile conceptuale ale constructivismului, reconstrucționismului și criteriului Connected and Separate (empatic și dizident).

2.2. Existența obiectivă a platformelor educaționale. La moment, în spațiul WWW există numeroase platforme e-Learnig:

1. **Platforma BSCW** (Be Smart-Cooperative WorldWide) – inițiată pentru comunitatea științifică internațională, pe care oricine se poate înregistra gratuit, disponibil la adresa: <http://public.bscw.de/>. BSCW este o platformă electronică ce asigură cooperarea sincronă și asincronă între diferiți

parteneri prin Internet, Intranet sau Extranet [11].

2. **Platforma Moodle** (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) este un sistem, un pachet software destinat realizării cursurilor (Course Management System – CMS) prin intermediul Internetului, prin ghidarea celor care învață (elevi/studenti), prin verificarea rezultatelor și oferirea de feedback.

Aceste sisteme sînt denumite și Learning Management Systems (LMS) – Sisteme de coordonare/management a învățării, Virtual Learning Environments (VLE) – Medii de învățare virtuală sau Learning Content Management Systems (LCMS) – Sisteme de management al conținutului de învățare. Moodle este o platformă educațională utilizată în universități, licee, școli primare, organizații nonprofit, companii private, de către profesori și părinții care vor să-și instruiască singuri copiii. Platforma dată a fost tradusă în peste 75 de limbi.

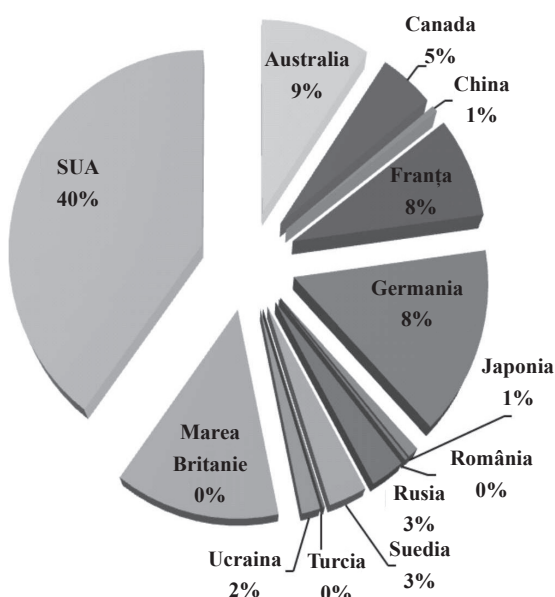
În Republica Moldova, platforma *Moodle* este utilizată de 34 de site-uri, unele dintre ele fiind private:

- <http://edu.moodle.md/cursuri/> – rețeaua *EDU Moodle Moldova* oferă liceelor din țară oportunitatea de a folosi gratuit platforma e-Learning Moodle în scopuri educaționale;
- <http://moodle.uasm.md/moodle/course/category.php?id=2> – posesor: Universitatea Agrară de Stat din Moldova;
- <http://moodle.fcim.utm.md/> – proprietar Facultatea *Calculatoare, Informatică și Microelectronică* a Universității Tehnice din Moldova;
- <http://moodle.ust.md/> – deținător de drepturi: Universitatea de Stat din Tiraspol;
- <http://weten.usb.md/moodle2/> – gestionar: Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți;
- <http://www.upsc.md/moodle2/> – proprietar: Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău;
- <http://moodle19.vle.ase.md/login/index.php> – deținător de drepturi: Academia de Studii Economice din Moldova.

3. **Platforma Claroline** este un Open Source de e-Learning și eWorking (Learning Management System), fiind lansată sub licența Open Source (GPL – General Public License). Aceasta permite profesorilor să elaboreze cursuri on-line eficiente, să gestioneze activitățile de învățare și de colaborare de pe Web. Platforma este utilizată în mai mult de 93 de țări și este disponibilă în mai bine de 30 de limbi. Claroline este compatibilă cu GNU/Linux, Mac OS și Microsoft Windows. Ea se bazează pe tehnologii libere ca PHP și MySQL și utilizează standarde actuale precum SCORM

- și IMS/QTI pentru schimb de conținut.
- Cu o popularitate apropiată celei dobândite de Moodle, **ATutor** este o aplicație de tip Learning Content Management System (LCMS), fiind utilizată ca platformă e-Learning în multe universități, oferind versiuni de instalare în 58 de limbi, inclusiv în română. Administratorii pot instala/actualiza **ATutor** și dezvoltă șabloane speciale de design pentru a modifica aspectul comun al interfeței, a stabili setările generale ale site-ului. Profesorii pot elabora și plasa conținutul educațional pe Web, în baza lui urmând să esfașoare cursurile on-line. Astfel, elevii și studenții au posibilitatea de a beneficia de un mediu de învățare modern, ușor de folosit.
 - Platforma EDU2.0** vine în ajutorul părinților interesați de performanțele copiilor, aceștia putând accesa informații on-line prin conectarea la rețeaua școlii. Mai mult ca atât, părintele poate obține informații despre ratingul instituției de învățământ, pentru a alege o școală potrivită copilului. Prin accesul on-line la catalogul clasei, se pot afla nu numai notele și absențele, dar și comentariile profesorului referitoare la notă, la punctele forte și punctele vulnerabile ale elevului. Astfel, părinții cunosc situația specifică și pot acționa în cunoștință de cauză. De asemenea, se poate verifica și locul ocupat de clasa respectivă în topul reușitei școlare. Informații detaliate despre această platformă pot fi accesate la adresa: www.edu20.org

Diagrama 1. *Locații web bazate pe Plone (domeniul educațional și IT raportat la numărul total de site-uri similare)* [13]



- Plone** este unul dintre cele mai avansate sisteme de management al conținutului (vezi Diagrama 1), identificat de CMS Report și eWeek drept una dintre cele 3 variante *Open Source* din gama sistemelor *CMS enterprise* (variantele comerciale costă începând de la 50000 de dolari SUA), care, spre regret, nu este deocamdată populară în Republica Moldova (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. *Nivelul de aplicare a platformei Moodle [12] în diverse țări, raportat la Plone*

Nr.	Țara	Cantitatea platformelor educaționale (unități)	
		Moodle	Plone
1.	Australia	1858	106
2.	Canada	1582	53
3.	China	971	6
4.	Franța	1235	92
5.	Germania	3160	170
6.	Japonia	848	10
7.	România	518	3
8.	Rusia	1373	–
9.	Suedia	249	35
10.	Turcia	518	2
11.	Ucraina	351	17
12.	Marea Britanie	4182	150
13.	SUA	13028	449
TOTAL:		29873	653

Plone este în mod ideal folosit ca server Intranet sau Extranet, ca sistem de publicare a documentelor, ca server pentru portaluri Web sau unealtă de colaborare între entități separate.

Printre *avantajele* oferite de *Plone* se numără:

- este extrem de ușor de folosit atât de către administratori, cât și de către editorii și vizitatorii site-ului;
- este multilingv, fiind tradus în peste 50 de limbi și având suport pentru documente în mai multe limbi;
- urmează standardele în domeniu în materie de accesibilitate și standarde Web;
- oferă multiple facilități avansate: grupuri și utilizatori; sistem de workflow pentru editare; editor vizual pentru documente; indexare și căutare automată în documente și în fișierele încărcate (Word și PDF); „smart folders”, pentru agregarea conținutului (de pe și pe), folosind anumite criterii; o arhitectură standard pentru dezvoltarea de

produse și extensii, inclusiv generarea acestora prin UML; o comunitate de programatori ce produc extensii pentru acest sistem, multe dintre ele fiind disponibile în mod gratuit.

Plone este folosit de numeroase și importante instituții: NASA, Parlamentul Braziliei, Primăria or. Bern (Elveția), oficiile guvernatorilor din Texas și Hawaii (SUA), US Geological Survey etc.

3. CONCLUZII

Beneficiile aplicării TIC și a e-Learning sînt general recunoscute. Utilizarea platformelor educaționale, în absoluta lor diversitate, este abordată ca dimensiune alternativă față de metodele tradiționale de predare-învățare. Aplicarea pe larg a acestor platforme va impulsiona integrarea eficientă a TIC în învățămîntul preuniversitar și în cel universitar, avînd drept scop formarea competențelor digitale atât ale cadrelor didactice, cît și ale elevilor/studentilor.

Punerea în valoare a platformelor educaționale nu presupune diminuarea importanței altor spații virtuale de învățare și nu poate influența negativ dezvoltarea software educaționale. Blocajele în acest domeniu sînt cunoscute: lipsa unor autori pregătiți să înfrunte concurența pe piață; slaba motivație și comoditatea profesorilor care nu își doresc „complicații”; resurse financiare limitate; lipsa investițiilor mari.

Practica însă a demonstrat, în mod constant, că investiția în perfecționarea cadrelor didactice, inclusiv la capitolul competențe digitale, sporește eficiența demersului didactic și dezvoltă instituția de învățămînt. [14; 15; 16].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11052_en.htm (Vizitat: 16.03.2013).
2. http://ec.europa.eu/education/archive/e-Learning/reso_en.pdf (Vizitat: 16.03.2013).
3. UNESCO. Schoolnet toolkit. Bangkok: UNESCO Bangkok; Vancouver: Commonwealth of Learning, 2004. 252 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135564e.pdf> (Vizitat: 28.03.2013).
4. Culp K.M.; Honey M.; Mandinach E.A. Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, October 2003. <http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/20years.pdf> (Vizitat: 16.03.2013)
5. Kozma R.B. Technology and Classroom Practices: An International Study. *Journal of Research on Technology in Education*, 2003, vol. 36, no. 1, p. 1-14.
6. Moonen J. Policy from a global perspective. In: J. Voogt. G. Knezek (Eds.) *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. 2008, p. 1171-1178.
7. Reynolds D.; Treharne D.; Tripp H. ICT – the hopes and the reality. *British Journal of Educational Technology*. 2003, vol. 34, no. 2, p. 151-167.
8. Robertson J. The ambiguous embrace: twenty years of IT (ICT) in UK primary schools. *41 British Journal of Educational Technology*. 2002, vol. 33, no 4, p.403-409.
9. Tondeur J.; Braak, J.V.; Valcke M. Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology*. 2007, vol. 38, no. 6, p. 962-976.
10. Trucano M. Knowledge Maps: ICTs in Education. ICT and Education Series: Washington DC. infoDev/World Bank. 2005. <http://www.infodew.org/en/Document.8.aspx> (Vizitat: 16.03.2013).
11. BSCW – Sistemul administrat de OrbiTeam. <http://www.bscw.de/english/index.html> (Vizitat: 16.03.2013).
12. <http://plone.org/support/sites> (Vizitat: 16.03.2013).
13. <https://moodle.org/sites/> (Vizitat: 16.03.2013).
14. Greenwald R.; Hedges L.V.; Laine R.D. The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*: 1996, vol. 66, p. 361-96.
15. Darling-Hammond L. *Doing What Matters Most: Investing in quality teaching*: New York. National Commission on Teaching and America's Future, 1997.
16. Negoni P., Questioning the time and expense of in-service. *School Administrator*. 2003, vol. 60, no. 9, p. 6.



Doina NISTOR

gr. did. II, Liceul Teoretic M. Sadoveanu, mun. Chișinău

Formarea/dezvoltarea/evaluarea competenței lectorale. Forme și modalități de monitorizare a lecturilor extracurriculare

Rezumat: Cum să renaștem astăzi plăcerea lecturii, străină generației tinere? Cum să promovăm necesitatea culturii individuale prin lectură, declanșând o motivație interioară copiilor care nu au fost ajutați de părinți la momentul potrivit să îndrăgească lectura? Cum să provocăm nevoia de lectură,

dezvoltând gustul estetic al elevilor care nu se încadrează în rîndul celor interesați de lectură? Articolul oferă câteva abordări și potențiale soluții pentru situația descrisă, generată, în mod special, de concluzia îngrijorătoare a rezistenței elevilor la lectura impusă, în general, și la lectura impusă prin canonul școlar; în particular.

Abstract: How to restore the pleasure for reading, which is strange to young generation? How to promote the necessity of individual culture through the reading by developing internal motivation of children, who were not helped by the parents at key moment to grow fond of the one? How could we promote the necessity of the reading, developing the esthetic taste of the students that are not included in the Literature lovers? This paper work offers some approaches and potential solutions for solving described issue, generated by the pupils' endurance toward the subject's literature and the reading in general.

Keywords: reading competence, internal motivation for reading, monitoring of extra school readings.

„Există un destin al cărții, al literaturii și toți cei care gîndim, de pe întreaga planetă, avem datoria morală de a susține acest destin.”

(Mircea Eliade)

M-am născut într-o familie în care se citea – citea bunelul meu, om de rînd, veteran al războiului, ale cărui cărți vechi, groase îmi stăruie cald și acum în amintire. Împreună, de mică, mergeam la biblioteca din sat, care astăzi nu mai există. Citea mama, citeau surorile – cît de așteptată era seara, cînd, după o zi obosită, luam cartea în mînă și ne cufundam în lectură – să nu te gîndești la nimic, să te plimbi fără să te miști prin țări imaginare și gîndul tău, împletit cu ficțiunea, să zburde prin conacuri vechi, să se așeze cuminte pe prispa de lut a unei case bătrînești sau să se ascundă înfiorat într-o văgăună întunecată...

Elevii îmi cunosc amintirile, pentru ei am căutat să înțeleg de cînd și cum s-a născut pasiunea mea pentru lectură. Pentru că astăzi nu se mai citește ca altădată, altele sînt prioritățile și pasiunile tinerei generații.

În societatea numită atît de sugestiv „informațională”, constatăm că elevii citesc mai mult pentru a se informa, și mai puțin de „plăcere”. Această situație, alarmantă pentru un profesor implicat, dar proprie erei Internetului, este conturată și de recente studii statistice (2): în rîndul elevilor adolescenți cu vîrste între 15 și 18 ani, harta preferințelor în materie de petrecere a timpului liber se prezintă astfel: din cei 2300 de chestionați, 46,6% – se recrează în aer liber, 13% – fac sport, 9,1% – se joacă pe PC și doar 8,6% – citesc sau învață. Avînd un asemenea tablou, sintagma *criza lecturii* este, în mare măsură, justificată. Este, prin urmare, o realitate căreia școala și toți factorii implicați în educație trebuie să-i

găsească soluții flexibile și realiste. Or, ca profesor de română, voi sublinia că rolul determinant în edificarea prestigiului lecturii, în cultivarea dragostei pentru carte, revine familiei, bibliotecii și, indiscutabil, școlii. Întrucât lectura nu poate deveni obișnuiță în mod impus, se cuvine să convingem elevul prin propriul exemplu: de părinte, de profesor, de bibliotecar. Să-i arătăm (cu entuziasm și însuflețire) că lectura poate reprezenta o aventură fascinantă, o formă de destindere, o călătorie în lumi inedite, o evaziune – este exact ceea ce trebuie să vadă copilul în lectură.

Și atunci se naște întrebarea: Cum să renaștem plăcerea lecturii, străină generației în floare, cum să promovăm necesitatea culturii individuale prin lectură, declanșând o motivație interioară copiilor care nu au fost ajutați de părinți la momentul potrivit să îndrăgească lectura, cum să trezim nevoia de lectură, dezvoltându-le elevilor care nu se încadrează în rîndul celor 8% din sondajul amintit mai sus gustul estetic?

Lucrarea de față își propune să ofere câteva abordări și potențiale soluții pentru situația descrisă, generată, în mod special, de concluzia îngrijorătoare a rezistenței elevilor la lectura impusă, în general, și la lectura impusă prin canonul școlar, în particular.

Întrucât în vizorul cadrelor didactice de specialitate, la etapa de instruire gimnazială, se află constanta preocupare de formare a elevului vorbitor și cititor cult, un obiectiv ce trebuie mereu actualizat este formarea competențelor literare/lectorale, axate pe legile și fenomenele receptării și interpretării de texte, din care elevul-cititor să perceapă valențele frumosului artistic, să explice mesajul acestora și să poată lansa opinii cu tentă atitudinală (4). Astfel, pentru a transforma elevii în cititori mai buni, este nevoie de o viziune integratoare, o regie, o punere în scenă, regizorul așteptat fiind profesorul.

Un prim pas al acestei puneri în scenă este clarificarea ținutelor lecturii în școală, a competențelor și atitudinilor pe care profesorul își propune, conform curricula, să le formeze.

Ce am întreprins?

La începutul anului școlar 2011-2012, am inițiat, de comun acord cu elevii, bineînțeles, proiectul *Eu și Cartea*, acțiune de dirijare și monitorizare a lecturii: *100 de pagini pe săptămână* (cel puțin, evident). Și pentru că în rezultatul lecturii unui text, orice elev are ceva de spus, conștientizându-și reacția de cititor, la sfârșit de săptămână, ei își formulează opiniile și argumentele în *Jurnalul de lectură*, după un plan recomandat. Iar luna, la ora de română, într-o conferință-fulger de 10-15 min., 2-3 elevi își prezintă lecturile, cartea, dar și planul pentru săptămâna viitoare.

Este o metodă cu adevărat eficientă, constat. Lună după lună, mă bucur și mă mîndresc ca de o izbîndă

proprie, cînd îmi văd discipolii cu cartea în mînă și cu visarea în ochi. Mai mult decît atît, observ cu satisfacție: cu cît citesc mai mult, cu atît sînt mai interesați să citească. Important este să-i văd ajunși la a deschide o carte de plăcere, cu nerăbdare, singuri, fără să li se ceară.

Indicatori de performanță vizată

Elevul:

- expune rezumativ textele literare citite, respectînd cerințele standard;
- prezintă liniile de subiect, sistemul de personaje, modurile de expunere, procedeele de limbaj artistic ale textului citit independent;
- comentează valorile promovate prin textul literar, prin raportare emoțional-afectivă la operă și la propriul sistem de valori (3).

Cum îi îndrum?

În primul an de la demararea proiectului, am îndemnat elevii să citească liber, după preferință și posibilități. În cea de-a doua fază, la începutul anului școlar, am lansat liste de texte recomandate (selectate cu multă atenție în conformitate cu particularitățile de vîrstă, cu preocupările lor spirituale).

Subliniez aici că, așa cum statutul de cititor se formează în etape, și pașii în lumea cărților sînt treptați, fiecare vîrstă școlară avînd înțelegerea și acumulările sale: ciclul primar – fascinația basmelor, căci „îmbinarea realului cu fantasticul răspunde visului și imaginației lor atît de active” (4); gimnaziul – aventuri în lumea cărților, copilul e pregătit să intre în vîrtejul romanelor de acțiune; liceul – cunoaștere fără limite, romanul social, romanul de dragoste, romanul de analiză psihologică, memorialistica sînt urmărite cu minuțiozitate: acum lectura se precizează, se stabilizează.

Listele nu constituie, firește, o obligație, ci o recomandare, căci, e lucru știut, lectura de plăcere și cea canonică, impusă, implică diferit interesul cititorilor. Astfel, eliberîndu-i (pentru această etapă) de sub schema canonului, am urmărit în special stimularea capacității de motivație, a interesului și a independenței elevilor.

Cum evaluez?

Anul curent, în cea de-a doua fază a proiectului, am rezervat lunar cîte o oră destinată lecturii *extra muros*. Fiecare oră se desfășoară diferit, în funcție de obiectivele urmărite, de preferințele, interesul și nivelul clasei. Copiii, fiind în prealabil anunțați, pregătesc și prezintă: interviuri cu personajul preferat/principal sau cu autorul; scrisori literare, adresate eroilor cărții; monologul unui personaj; gazete de perete/afișe; prezentări de carte; fișe de lectură. Toate materialele elaborate se depozitează cu grijă, pentru o evaluare finală, la sfârșit de an școlar, în *dosarul de lectură*, care devine, în consecință, „cartea de vizită” a elevului. Susținînd individualizarea acului educațional, portofoliul conturează performanța sa datorită faptului că sintetizează, alături de caietul de lectură,

activitatea elevului de-a lungul unei anume perioade de timp și comportă amprenta individuală de organizare a produselor activității.

O grijă deosebită trebuie acordată *evidenței lecturii* elevilor. În acest sens, am întocmit și am afișat *un tabel de evidență* pe clase, în care trec, în dreptul numelui fiecărui elev, autorii și titlurile cărților citite, astfel stimulându-i și concurențial.

După 10 ani de activitate, pot afirma că organizarea, îndrumarea și evaluarea lecturii elevilor constituie un demers anevoios, frânat adeseori de mulți factori, reclamând o monitorizare constantă. Căci, neîndoielnic, există riscul continuu ca scînteia aprinsă, nefiind întreținută, să se stingă.

Dacă vom ști să trezim interesul elevilor noștri pentru citit, vom crește generații care vor simți o sete spirituală pentru cunoaștere, pentru lărgirea orizontului cultural. Iar cît privește mitul unei generații ratate prin lectură, acesta ni se pare fals și eronat. Dimpotrivă, dezinteresul afișat față de lecturile obligatorii este una dintre formele de revoltă împotriva impunerii sau, după mine, împotriva inerției profesionale a cadrului didactic,

în mare parte. Și, subliniez, *motivarea elevilor pentru lectură depinde, în primul rînd, de efortul pe care îl face fiecare profesor.*

Așadar, respectivul model didactic de formare a competențelor de lectură, care își propune, bineînțeles, o continuare, își demonstrează eficiența, în ciuda multiplelor dificultăți iminente.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum școlar pentru disciplina *Limba și literatura română*, clasele a V-a – a IX-a. Chișinău, 2010.
2. www.curs.ro
3. Ghicov A., Cartaleanu T., Marin M. Standarde de eficiență de învățare a limbii și literaturii române în învățămîntul preuniversitar din Republica Moldova. Chișinău, 2012.
4. *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățămînt.* Chișinău, 2011, p. 3.
5. Carmen E. Comunicarea prin lectură. 2011/www.didactic.ro



Inga LIULENOV

gr.did.I., Liceul Teoretic A. Cantemir, mun.Chișinău

Fișa criterială - important instrument de evaluare

Rezumat: *Articolul dat abordează problema evaluării elevilor în cadrul orelor de limba română în școala cu predare în limba rusă. Se prezintă un important instrument de evaluare a competențelor elevilor – Fișa criterială. Profesorul dispune de un instrument de lucru viabil, ce îi permite să tragă concluzii asupra rezultatelor la învățătura ale fiecărui elev, dar și ale întregii clase.*

Abstract: *This article approaches the problem of evaluating the students' activity at the Romanian language in Russian*

schools. It offers Criterion cards in order to assess the students' knowledge and skills. Teacher has a viable tool that allows, after certain criteria, to draw conclusions on educational outcomes for each student and the entire class.

Keywords: *evaluation, Criterion cards, Romanian language, educational outcomes.*

Acțiunile umane vizează realizarea unor scopuri. În desfășurarea lor, se tinde și spre o cunoaștere a efectelor pe care le produc, a rezultatelor obținute. Întreprinzînd o anumită activitate, realizatorul acesteia se interesează, în final, dar și pe parcursul ei, de măsura în care și-a atins scopul și de modul în care s-a derulat aceasta. Interesul pentru cunoașterea rezultatelor este determinat de dorința legitimă de realizare a scopurilor vizate și de necesitatea reglării demersului. Aici un rol deosebit îl are *evaluarea*.

În lucrarea *Evaluarea și certificarea în cadrul proceselor de formare*, Domenico Lipari definește *evaluarea* ca pe o activitate care constă în elaborarea unui „cod convențional de comunicare în jurul evenimentului formativ, un cod care să exprime ceea ce este necesar să se realizeze, cum trebuie să se facă acest lucru, în ce fel să se prelucreze datele, cu ce parametri să fie confruntate” [Apud 1]. Evaluarea este concepută, în termenii teoriei curriculumului, ca *parte integrantă a procesului de învățămînt*, aflată în relații de corespondență cu scopurile și obiectivele propuse, cu experiențele de învățare activate în acest sens prin selecționarea unor conținuturi și metodologii adecvate și prin

asigurarea unor condiții de instruire, interne și externe, favorabile progresului școlar. După Steliana Toma, *evaluarea* este un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor procesului instructiv-educativ, a eficienței acestuia, a condițiilor și strategiilor folosite, prin compararea acestora cu obiectivele propuse, în vederea unor decizii de îmbunătățire și perfecționare [Apud 1].

Acțiunea de evaluare a rezultatelor școlare nu se încheie odată cu notarea (aprecierea) rezultatelor constatate. Pentru a putea emite judecăți valorice privind evoluția școlară a elevilor de la o etapă la alta, progresele înregistrate, performanțele grupului (clasei) de elevi ș.a., este necesar a prelucra datele obținute în urma aplicării probelor. Procesarea și prezentarea acestora în forme adecvate fac posibilă identificarea unor fenomene specifice randamentului școlar, greu de sesizat la prima lectură a datelor respective, și desprinderea unor concluzii pertinente și utile reglării activității de instruire.

Cunoașterea sistematică și operativă a evoluției elevilor înseamnă ținerea sub control a demersului de învățare și predare. Aceasta oferă posibilitatea de a identifica prompt lacunele în pregătirea elevilor, erorile în asimilarea unor cunoștințe, tendințele de reducere a interesului față de învățare și, ca urmare, de a adopta acțiunile ce se impun pentru buna desfășurare a actului didactic. În consecință, evaluarea trebuie privită și realizată nu numai și nici în perspectiva cunoașterii rezultatelor, ci ca pe o modalitate de a stimula și a ameliora continuu procesele de predare și de învățare.

Conform autorilor *Ghidului de implementare a curriculumului modernizat la limba și literatura română pentru instituțiile cu limba rusă de instruire* [Apud 2], metodele și tehnicile de evaluare vor fi aplicate în funcție de timpul și scopul evaluării, de standardele în baza cărora se efectuează aceasta. Profesorul va ține sub control dezvoltarea celor patru deprinderi integratoare, preconizate de curriculum: înțelegerea după auz, lectura, vorbirea și scrierea.

Combinarea instrumentelor de evaluare scrisă și orală cu metodele complementare va permite conturarea unei imagini globale a capacităților elevilor. Problematika modalităților de evaluare rămîne deschisă, putînd fi îmbunătățită și diversificată continuu.

Deși evaluarea este un domeniu explorat pe larg, există și aspecte nerezolvate. Se propun diverse tehnici de evaluare a fiecărei deprinderi integratoare. Totuși, ne întrebăm: Care ar fi contururile unui sistem de evaluare continuă/formativă ce ar permite supervizarea rezultatelor fiecărui elev, dar și ale întregului grup (clase)? Apreciind elevul, profesorul pune note în registrul clasei. Ne întrebăm însă: Oare întotdeauna ține minte pentru ce a fost notat elevul dat, pentru că se notează atît cunoașterea și utilizarea lexicului nou,

folosirea adecvată a materiei lingvistice, cît și lectura/reproducerea textelor, prezentarea opiniei proprii ș.a..? La aceeași lecție pot fi notați mai mulți elevi, pentru diverse sarcini. Prin urmare, este nevoie și de o altă modalitate de înregistrare a rezultatelor, ceea ce ar permite o evidență mai exactă a cunoștințelor, deprinderilor și competențelor ce țin de fonetică, lexic, gramatică, ortografie, lectură, traducere, vorbire orală și scrisă. Acest lucru ar oferi șansa unei evidențe diferențiate a achizițiilor întregii clase, cît și a însușitei fiecărui elev în parte, dînd posibilitate profesorului să ateste atît performanțele, cît și neajunsurile.

Limba română, asemeni limbilor străine, face parte din categoria de obiecte școlare care necesită o evidență și o verificare minuțioasă a competențelor elevilor. Specificul acestor discipline rezidă în faptul că tema de acasă, supusă verificării, poate conține un exercițiu ce trebuie realizat oral sau unul ce trebuie realizat în scris; poate viza anumite aspecte ale limbii, dar poate fi și una complexă: de exemplu, să cuprindă lectura de sine stătătoare a textului și traducerea lui orală sau o sarcină în scris ce ar înlesni însușirea lexicului din lecția studiată, un exercițiu gramatical sau unul privind regulile lecturii (în ciclul primar). În procesul de verificare a temei de acasă pot fi evaluați cîțiva elevi: doi – la capitoul lecturii, doi – gramatică sau lexic, unul – regulile de lectură. În afară de ei, mai pot fi notați cîțiva elevi care au fost activi la lecție. Astfel, evaluarea va include mai multe deprinderi integratoare. La lecție trebuie să fie apreciați cît mai mulți elevi. Elevul va fi verificat din mai multe puncte de vedere: la o lecție el va realiza un exercițiu de gramatică, la alta – va citi ș.a.m.d. Acest sistem de evaluare îi va motiva pe elevi să muncească sistematic, zilnic. Deci este necesar să evaluăm fiecare elev la momentul oportun și în măsură potrivită.

Evaluarea frecventă a cunoștințelor și competențelor este un mijloc de a-i deprinde pe elevi să studieze sistematic, ceea ce se va solda cu un rezultat bun. A-l face să vină pregătit la fiecare oră, adică să îndeplinească zilnic tema de acasă, este obiectivul oricărui profesor. Elevul însă va efectua temele de acasă și cele din clasă doar atunci cînd va ști că munca lui va fi verificată și apreciată. Practica arată că neaprecierea unei sarcini, realizate în clasă sau acasă, duce la scăderea calității temelor de acasă și, în general, a interesului pentru studierea limbii. Așadar, un control minuțios al cunoștințelor și priceperilor elevilor este necesar și ca un stimul pentru un efort conștiincios.

Aprecierea cunoștințelor și a competențelor nu este numai un impuls pentru elevi, dar și un indicator al muncii profesorului, care îi permite să-și îmbunătățească activitatea, deoarece rezultatele scot la iveală lacunele în cunoștințele și competențele elevilor și, respectiv, permit a opera corectările de rigoare. Astfel, evaluarea

este necesară și profesorului, întru perfecționarea măiestriei sale pedagogice.

Desigur, evaluarea elevilor la română în școala cu predare în limba rusă presupune anumite particularități; este necesar să ținem cont de faptul că aici trebuie evaluate nu doar cunoștințele, ci și priceperile, deprinderile. Curriculumul disciplinar indică **ce**, **cum** și **cît** trebuie să cunoască și să poată aplica elevii la finele unui an școlar la toate compartimentele: lexic, fonetică, gramatică, ortografie, lectură, traducere, comunicare orală și scrisă.

Evidența diferențiată, respectînd specificul disciplinei date, nu poate fi realizată pe deplin doar prin completarea registrului clasei – un document oficial, avînd aceeași formă pentru toate obiectele. Dacă îl examinăm atent, observăm că fiecare elev are cîte două-trei note, dar acest lucru nu ne permite să știm ce cunoștințe, priceperi și deprinderi au fost notate, chiar dacă știm ce subiect a fost studiat la ora respectivă.

Concluzionăm, astfel, că este necesară o *altă formă de evidență a competențelor elevului*, pentru a fixa și a ține sub control reușita acestuia, dar și a întregii clase. Astfel, profesorul va ști mai exact lacunele fiecărui elev, își va ameliora din mers munca, schimbînd, unde este cazul, anumite accente în proiectarea didactică.

Procesul de evaluare poate fi mai eficient dacă utilizăm *Fișa criterială*, un instrument care permite o evidență diferențiată a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor. Utilizarea acesteia va conduce la clarificarea multor aspecte, în special astăzi, cînd se resimte o acută nevoie de *evaluare autentică* – o acțiune intrinsecă procesului instructiv-educativ.

Abordarea evaluării autentice se fundamentează pe perfecționarea permanentă a instrumentarului aplicat, unul ce se înscrie în contextul reformelor din învățămînt la nivel de proces. Concepția postmodernă asupra evaluării este puternic centrată pe un model ale cărui elemente esențiale sînt construite pe criteriul *raționalitate*. Anume de pe această poziție este folosită *Fișa criterială*. În contextul analizelor anterioare, propunem o formă de evidență a cunoștințelor, priceperilor și competențelor elevilor în baza diferitelor aspecte ale limbii. Pentru aceasta, profesorii trebuie să aibă la îndemînă un caiet sau o foaie cu un tabel pentru fiecare clasă, pentru un semestru.

Atunci cînd elevul este evaluat, nota obținută este trecută în registru, dar și în caiet sau tabel, la rubrica respectivă. Prezentăm rubricile:

1. Numărul de rînd;
2. Numele, prenumele elevului;
3. Nota pentru semestrul precedent;
4. Tehnica citirii (lecturii);
5. Pronunția;

6. Înțelegerea și traducerea textelor;
7. Cunoașterea lexicului;
8. Cunoașterea gramaticii;
9. Comunicarea orală;
10. Comunicarea scrisă;
11. Tema de acasă;
12. Nota pentru semestru.

În rubrica întîi, cu un semn distinctiv (de ex., un asterisc), pentru a fi în vizorul profesorului și a fi evaluați mai des, se indică elevii cu lacune în pregătire. În tabel se trece nota din semestrul precedent, pentru a ține sub control reușita fiecărui elev și dinamica evoluției sale la învățatură. În rubricile 4 și 5 se includ notele pentru tehnica lecturii și pronunție, deoarece și în clasele gimnaziale, și în cele liceale mai sînt elevi care pronunță și citesc cu greșeli. Dacă elevul comite greșeli de pronunție, ar fi bine să se indice în rubrica respectivă care sînt ele, pentru a remedia această lacună.

La rubrica 6 se apreciază înțelegerea și traducerea textului. Nivelul de cunoaștere a lexicului (rubrica 7) se apreciază prin verificarea orală/scrisă a vocabularului studiat, cît și prin dictări de cuvinte. Deoarece în școala alolingvă gramatica limbii române se studiază în plan funcțional, rubrica 8 va veni cu note pentru acest compartiment, în special în ciclurile primar și gimnazial, asigurat prin fișe gramaticale și sarcini gramaticale la subiectul studiat. Aici am putea indica subiectul/aspectul care “acumulează” cele mai multe greșeli.

La rubrica 9 vom avea în vedere priceperile și deprinderile de comunicare orală: înțelegerea după auz, capacitatea de a adresa întrebări și a răspunde la ele, dar și redarea conținutului textului. Tot aici se indică și notele primite pentru lectura/recitarea poeziilor.

La rubrica 10 (Comunicare scrisă) indicăm notele de la evaluări, dar și cele de la sarcinile scrise realizate în clasă. Rubrica 11 cuprinde notele de la temele de casă. În ciclul gimnazial, caietele elevilor trebuie verificate cel puțin o dată pe săptămînă.

În baza acestor rubrici/criterii putem aprecia și răspunsurile oferite pe parcursul activității. Nota va fi trecută în rubrica respectivă. Cunoașterea rezultatelor, a criteriilor de evaluare îi face pe elevi mai responsabili și îi motivează să se implice mai activ în îndeplinirea sarcinilor.

Această modalitate de control și evidență a cunoștințelor și competențelor poate fi aplicată și în ciclul primar, dar se va opera o mică modificare în ceea ce privește rubricile:

1. Cunoașterea alfabetului;
2. Pronunțarea sunetelor C, G;
3. Recitarea versurilor;
4. etc.

Tabelul 1. Rubricile Fișei criteriale

Nr. de ordine	Nume, prenume	Nota pentru semestrul precedent	Tehnica citirii	Pronunția sunetelor	Înțelegerea și traducerea textelor	Cunoașterea lexicului	Cunoașterea gramaticii	Comunicarea orală	Comunicarea scrisă	Tema de acasă	Sem. —
1.											
2.											

Metodologia de lucru presupune:

1. Chestionarea orală în baza textului, chestionarea frontală în baza audierii, conversația, redarea unui fragment, rezumatul oral (rubricile *Înțelegerea și traducerea textelor*, *Tema de acasă*);
2. Verificarea orală, traducerea lexicului din limba română în cea maternă și invers, dictarea de cuvinte, utilizarea corectă a unităților de vocabular în contexte noi (rubricile *Cunoașterea lexicului*, *Tema de acasă*);
3. Comunicarea orală, reproducerea textelor, discuția cu imagini, dialogul, monologul, concursurile, victorinele, jocul de rol (rubricile *Comunicarea orală*, *Comunicarea scrisă*, *Tema de acasă*);
4. Lectura textelor, chestionar oral de verificare a lecturii, SINELG-ul, tehnica întrebări/răspunsuri (rubricile *Tehnica citirii*, *Pronunția sunetelor*);
5. Exercițiul, fișe de lucru, dictarea reciprocă, eseul, testul (rubricile *Cunoașterea gramaticii*, *Tema de acasă*).

Așadar, evaluarea este un fenomen complex, o parte indispensabilă a procesului de instruire. Nu există o părere unanimă asupra acesteia. Evaluarea performanțelor școlare nu mai are doar funcția de control-sanctiune și nu se limitează la verificare și notare, ci este un proces cu funcție formativă, ce vine întru informarea și facilitarea luării unor decizii în vederea ameliorării activităților instructiv-educative în ansamblu.

Implementarea *Fișei criteriale* la Liceul Teoretic *Antioh Cantemir* din mun. Chișinău a demonstrat faptul că elevii manifestă o atitudine pozitivă față de această

modalitate de evaluare. Ei își află atât punctele forte, cât și cele slabe în studierea limbii române, astfel pot acorda o mai mare atenție neajunsurilor. În același timp, profesorul dispune de un instrument de lucru viabil, ce îi permite să tragă concluzii asupra performanțelor fiecărui elev. Pregătindu-se de oră, el va ști cine trebuie evaluat și la ce compartiment, va putea explica care este semnificația fiecărei note acordate. În felul acesta, evaluarea elevilor devine mult mai obiectivă și ne apropie mai mult de *educația de calitate* – o cerință a timpului nostru.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Jinga I., Petrescu A., Gavotă M., Ștefănescu V. Evaluarea performanțelor școlare. București: Aldin, 1999.
2. Cazacu T., Popovici A., Cernei M. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru instituțiile cu limba rusă de instruire. Clasele I-IX. Chișinău: Lyceum, 2011.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera, Litera Internațional, 2003.
4. Guțu VI. Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2000.
5. Radu I. Evaluarea în procesul didactic. București: EDP, 2004.
6. Старичева Л.Д., О формах учета знаний учащихся, în: Иностраннные языки в школе. Золотые страницы, nr. 1, 2001.

Literatura și cinematografia. Curs opțional

„Să înveți pentru tine, dar să știi pentru toți.”
(Nicolae Iorga)

ARGUMENT

Formarea și cultivarea gustului pentru lectură constituie unul dintre obiectivele fundamentale ale orelor de limba și literatura română și, implicit, a disciplinei

opționale *Literatura și cinematografia*.

Literatura și filmul reprezintă forme de comunicare artistică, deoarece, asemenea obiectului estetic, sînt destinate, în primul rînd, să placă. Pentru a-și atinge scopul, fiecare prezintă particularități care transcend un limbaj specific.

Modul de preluare a mesajului – vizual, auditiv sau

audiovizual – impus de tipul de imagine artistică, se definește în funcție de relația cu dimensiunea temporală a receptării. Lessing făcea o clasificare a artelor, în studiul *Laocoon*, în arte ale succesiunii și arte ale simultaneității. Mesajul poetic, realizat în cod verbal, poate fi receptat auditiv, atunci când este formulat oral, sau vizual, atunci când este transmis scriptural, cum se întâmplă în cazul literaturii. Corelat unei imagini plastice, ca în cazul caligramei, acesta este destinat exclusiv unei receptări vizuale; dar corelat cu un mesaj melodic, ca în situația cîntecului, este destinat receptării auditive.

Cinematografia, artă sincretică, a făcut saltul de la imaginea vizuală statică la imaginea vizuală dinamică. Desfășurarea vizuală a mișcării a permis o perspectivă epică, cinematograful devenind foarte repede o modalitate de a povesti cu ajutorul imaginilor. Noua formă de comunicare a schimbat atît structura mesajului, cît și disponibilitățile enunțului, printr-o reorganizare a situației de comunicare. Enunțul artistic de tipul filmului a devenit un produs colectiv, indirect și instrumental.

Cursul de față își propune analiza celor două tipuri de comunicare artistică, înțelegerea punctelor de interferență între acestea și a modului de transmitere a mesajului sensibil.

În egală măsură, urmărim cultivarea și dezvoltarea imaginației audiovizuale a copiilor prin oferirea unor ecranizări ale operelor literare, pe care aceștia le vor lectura în prealabil.

Considerăm, de asemenea, că acest curs opțional, prin felul cum este conceput, poate dezvolta dorința elevilor pentru lectură.

Scopul cursului: *înțelegerea relației dintre literatură și film și a raportului realitate-ficțiune în cele două arte.*

COMPETENȚE GENERALE

- Receptarea diferențelor de cod artistic în literatură și cinematografie;
- Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și în producerea mesajelor, în diferite situații de comunicare;
- Folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea textelor;
- Argumentarea scrisă și orală a unor opinii în diverse situații de comunicare.

COMPETENȚE SPECIFICE:

- Sesizarea specificității literaturii și cinematografiei ca arte;
- Identificarea raportului text-imagine în realizarea ecranizărilor;
- Compararea limbajului cinematografic cu acela al textului scris;

- Identificarea specificității codului artistic al literaturii și cinematografiei;
- Identificarea modalităților de transpunere a textului scris în codul specific al cinematografiei;
- Identificarea similitudinilor și a diferențelor în constituirea mesajului în literatură și cinematografie;
- Aprecierea originalității formulei estetice a autorului, dar și a viziunii regizorale;
- Realizarea transferului de valori estetice din domeniul literar în celelalte arte;
- Desprinderea valorilor morale care își găsesc expresia artistică în acestea;
- Integrarea operelor artistice în circuitul valorilor naționale și universale;
- Dezvoltarea spiritului interogativ-argumentativ despre viață și lume;
- Exprimarea, oral și în scris, a opiniilor, sentimentelor, atitudinilor proprii față de opera literară și opera cinematografică.

Clasa: a XI-a

Resurse și managementul timpului:

- spațiu de lucru: sala de clasă;
- capacitățile de învățare ale elevilor;
- cunoștințele anterioare;
- timpul de învățare: 1 oră pe săptămînă.

Activități de învățare:

Pentru formarea și consolidarea competențelor specifice, pot fi folosite, individual și în grup, activități de genul:

- analiză de text/film;
- comentariul de informații (știri, articole, cronici);
- jocul de rol;
- revizuirea termenilor-cheie;
- studiul de caz;
- brainstorming-ul;
- interogarea încrucișată;
- imaginația ghidată etc.

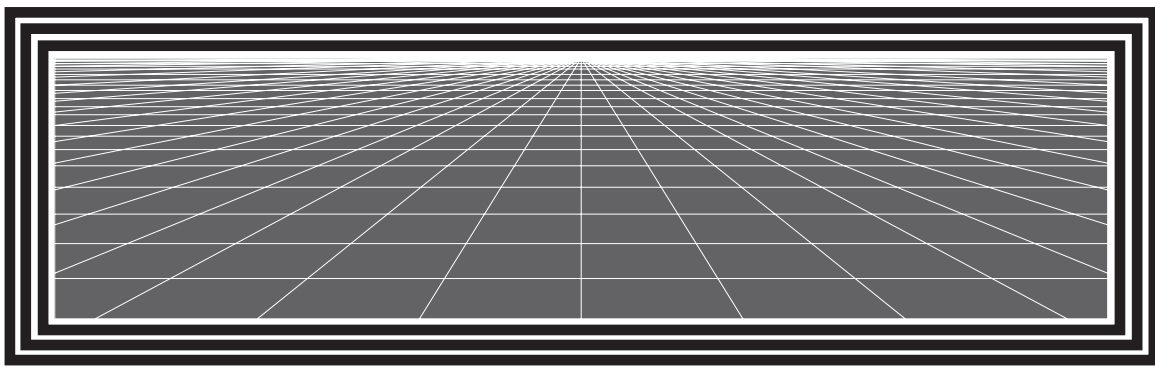
Evaluare

Modalitățile de evaluare trebuie concepute în strînsă legătură cu specificul cursului opțional propus. În acest sens, se impune deplasarea accentului de la metodele tradiționale la strategii de evaluare care să ofere elevilor posibilitatea de a demonstra: *ceea ce știu* (ca ansamblu de cunoștințe); *ceea ce pot face* (utilizarea cunoștințelor ca instrumente de raportare). În acest context, evaluarea vizează: elaborarea unor eseuri; realizarea unor portofolii; dezbaterea unor probleme comunicaționale sesizate de elevi; observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor; autoevaluarea; transpunerea în scenă a unei dramatizări de către micii actori; elaborarea de proiecte pe teme date.

Unitatea de învățare	Tema	Nr. de ore	Activități de predare/învățare/ evaluare	
<i>Relația dintre literatură și cinematografie</i>	<ol style="list-style-type: none"> Diferența dintre literatură și cinematografie. Arte audiovizuale (artă teatrală, artă muzicală, artă cinematografică, televiziune și alte genuri de artă audiovizuală) Istoria și teoria cinematografiei. Arta actorului, arta regizorală și arta scenografiei Organizarea plastică a spațiului (lumină, costume etc.). Muzica și coloana sonoră Rolul cinematografiei în societate 	4	<i>Brainstorming</i> <i>Știu-vreau să știu-învăț</i> <i>Diagrama Venn</i> <i>Cubul</i> <i>Jig-saw</i> <i>Linia valorii</i> <i>Studiul de caz</i>	<i>Analiza SWOT</i> <i>Clustering</i> <i>Graficul conceptual</i> <i>Generalizarea categorială</i> <i>Lectura intensivă</i> <i>Revizuirea termenilor-cheie</i>
<i>O, rămii..., Mihai Eminescu</i>	<ol style="list-style-type: none"> Raportul dintre text și imagine Creația poetică și creația regizorală Mesajul în literatură și în cinematografie 	3	<i>Asaltul de idei</i> <i>VAS</i> <i>Pictura verbală</i> <i>Imaginația ghidată</i>	<i>Controversa constructivă</i> <i>Eseu argumentativ</i>
<i>Patul lui Procust, Camil Petrescu</i>	<ol style="list-style-type: none"> Invitație la lectură: <i>Patul lui Procust</i>; Semnificația titlului; Teme și motive Vizionarea filmului <i>Patul lui Procust</i> Timp și spațiu. Universul operei Structura și compoziția Personajele și actorii Originalitatea formulei estetice a autorului, dar și a viziunii regizorale 	6	<i>Lucrul cu textul</i> <i>Gîndește-perechi-prezintă</i> <i>Clustering</i> <i>RAI</i> <i>Secvențe contradictorii</i> <i>Sinteza</i> <i>Interogarea încrucișată</i>	<i>Rezumarea</i> <i>Dezbateră</i> <i>Explozia stelară</i> <i>În fotoliul personajului</i> <i>Interviul în trei trepte</i> <i>Graficul M</i> <i>Adnotare</i>
	• Evaluare sumativă	1	<i>Eseu argumentativ</i>	
	• Analiza evaluării	1	<i>Revizuirea circulară</i>	
<i>Chirița în Iași, Chirița în provincie, Vasile Alecsandri</i>	<ol style="list-style-type: none"> Invitație la lectură: <i>Chirița în Iași și Chirița în provincie</i>. Tema, ideea, subiectul Comedia de moravuri Vizionarea filmelor <i>Chirița în Iași și Chirița în provincie</i> Sursele comicului: comicul de limbaj, comicul de caracter, comicul de nume, comicul de moravuri etc. Un punct de vedere subiectiv asupra realității. Cultura personajelor Probleme naționale și de interacțiune estetică Specificul codului artistic în operă și în film 	7	<i>Brainwriting</i> <i>Ghidul pentru învățare</i> <i>Controversa academică</i> <i>Jocul de rol</i> <i>Pixuri în pahar</i> <i>Interviul</i> <i>Graficul T</i> <i>Comerțul cu o problemă</i>	<i>Dramatizarea 6 de ce?</i> <i>Predicțiunile în perechi</i> <i>Masa rotundă</i> <i>Puzzle</i> <i>Panel</i> <i>Maratonul de scriere</i>
<i>Harry Potter și prințul semipur, J.K.Rowling</i>	<ol style="list-style-type: none"> Invitație la lectură: <i>Harry Potter și prințul semipur</i>. Subiectul operei Raportul dintre realitate și ficțiune Vizionarea filmului <i>Harry Potter și prințul semipur</i> Universul lui <i>Harry Potter</i>. Cronologie Muzica și coloana sonoră în film Originalitatea formulei estetice a autorului, dar și a viziunii regizorului Critica cinematografică. Publicul lui <i>Harry Potter</i> 	7	<i>Freewriting</i> <i>Lectura ghidată</i> <i>Pînza discuției</i> <i>Eu cercetez</i> <i>Jurnalul dublu</i> <i>Bliț</i> <i>Colțuri</i> <i>Acvariu</i>	<i>Joc didactic</i> <i>Grila lui Quintilian</i> <i>Reacția cititorului</i> <i>Interogarea multiprocesuală</i> <i>Cercetarea împărțită</i> <i>Cinquain</i>
<i>Romeo și Julieta, W. Shakespeare</i>	<ol style="list-style-type: none"> Diverse ecranizări după piesa <i>Romeo și Julieta</i> Dragostea în literatură și în cinematografie Modalitatea de transpunere a textului scris în codul specific al cinematografiei. Personaj – actor – vedetă 	3	<i>Brainsketching</i> <i>Discuția ghidată</i> <i>Scrisorile literare</i> <i>În fotoliul autorului</i> <i>Agenda cu notițe paralele</i>	<i>PRES</i> <i>Argumente pe cartele</i> <i>Păstrează ultimul cuvânt pentru mine</i> <i>Manuscrisul pierdut</i>
	• Evaluare finală	1	<i>Proiect de grup</i>	
	• Analiza evaluării	1	<i>Discuția</i>	

În total – 34 de ore.

Alina GRIGORAȘ,
profesoară de limba română, Liceul Teoretic Nicolae Iorga, mun. Chișinău



EVENIMENTE CEPD



Eveniment internațional în domeniul leadershipului educațional

Pe 25-26 mai curent, am avut ocazia să participăm la o mare întrunire, organizată la Fruska Gora (Serbia), a membrilor rețelei educaționale HeartsCam, creată de dr. David Frost, profesor la celebra universitate britanică Cambridge. În acest context se promovează profesionalismul extins al cadrelor didactice, care pot face cu mult mai mult decât doar să predea la clasă, care sînt adevărați vizionari, au o capacitate avansată de reflecție, sînt liberi în acțiuni, cercetează, susțin noutatea, abilitățile lor de lider facilitînd colaborarea constructivă cu profesorii-colegi.

În sesiunea plenară, participanții au menționat importanța acestor întâlniri de rețea, care contribuie la socializarea comunității de profesori interesați de dezvoltare profesională și oferă un cadru propice valorificării practicilor de succes ale profesorilor-lideri. Susținerea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice din diferite țări are ca finalitate catalizarea schimbării/optimizării școlii din varia perspective. Preocuparea majoră pentru conceptul de *leadership educațional* vine și din necesitatea de a îmbunătăți procesul de creștere profesională a cadrelor didactice. Leadershipul educațional oferă oportunitatea de a construi o viziune comună, acceptată de comunitatea didactică internațională, or, inițiativele locale, izolate, nu sînt suficiente pentru a contribui cu adevărat la redefinirea procesului de perfecționare profesională. E bine să avem aceeași viziune, să împărtășim ideea dezvoltării profesionale, punînd accentul pe inovație, entuziasm și motivație intrinsecă.

Rețeaua HeartsCam se extinde cu succes la nivel mondial: în fiecare an apar școli noi, profesori noi, care sînt certificați; se organizează evenimente în școli, la nivel național și internațional; se desfășoară programul de masterat, școala doctorală, cu cercetări serioase în domeniu.

Unul dintre obiectivele leadershipului educațional rezidă în consolidarea identității profesionale prin propria ascensiune, prin învățare semnificativă. Se încurajează reflecțiile profunde, planificarea, sprijinul reciproc, învățarea despre învățare, învățarea despre



leadership, documentarea și elaborarea raportului de dezvoltare profesională etc. Profesorii învață unul de la altul, ceea ce este foarte important. Atelierele frecvente, sesiunile de postere, cu discuții și întrebări, blogurile, publicațiile sînt cîteva forme de susținere a leadershipului educațional.

Cîteva surse web utile celor interesați de problematica dată ar fi:

- www.cep.edu.rs; www.hertscam.org.uk;
- www.lfteacherleadership.org.

Rima BEZEDE



Program de formare a mentorilor pentru cadrele didactice din grădinițe

Începând cu 18 iunie curent, C.E. PRO DIDACTICA prestează servicii Ministerului Educației din Republica Moldova pentru formarea mentorilor în domeniul educației timpurii, în baza Contractului No. CQS-03/A.3.2.2a, în cadrul proiectului *Parteneriatul Global pentru Educație*.

La cursurile de formare a mentorilor, care se vor desfășura în incinta C.E. PRO DIDACTICA, în una din perioadele: 8-12, 15-19 și 22-26 iulie, urmează să participe cca 300 de specialiști. Aceștia vor reprezenta centrele de mentorat create pentru sprijinirea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice din grădinițe.

Scopul proiectului *Parteneriatul Global pentru Educație* este de a îmbunătăți accesul, calitatea și incluziunea în educația timpurie din Republica Moldova, inclusiv prin dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, capabile să aplice un curriculum centrat pe copil și pe noile standarde educaționale. Programul de formare a mentorilor se va derula în baza metodelor interactive,

cu accent pe formarea competențelor profesionale de abordare echitabilă a copiilor, de creare a unui mediu de învățare/dezvoltare prietenos, axat pe nevoile fiecărui copil.

Obiectivul general al trainingului constă în a contribui la consolidarea competențelor de mentor la cadrele didactice din domeniul educației timpurii, prin învățarea deprinderilor necesare, prin dezvoltarea unei atitudini mentoriale și conștientizarea nevoii de a observa.

Primul atelier al formatorilor implicați în training a avut loc la 24 iunie și a inclus elaborarea designului pentru cele 5 zile de training, constituirea echipelor de formatori, distribuirea responsabilităților pentru viitoarele activități și alte chestiuni.

Sperăm în oferirea unor servicii de calitate viitorilor mentori, care vor fi angajați într-o activitate de pionierat în contextul nostru.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Masa rotundă *Experiențe de integrare a minorităților naționale prin educație*

Pe 26 iunie curent, C.E. PRO DIDACTICA a desfășurat ultima activitate din cadrul proiectului *Rolul educației în societățile multiculturale: lecții învățate*, implementat cu sprijinul financiar al Programului *Est Est fără Frontiere* al Fundației Soros-Moldova, în parteneriat cu Centrul pentru Inițiative Educaționale din Letonia și Asociația de Tineret *Republica Deschisă* din Estonia.

Evenimentul a avut drept scop familiarizarea unui public cât mai larg cu experiența Letoniei și Estoniei privind rolul educației în cadrul unor societăți multiculturale, abordată prin prismă interculturală și multilingvă; modelele lingvistice de integrare a minorităților etnice prin educație, studierea eficiență a limbii de stat – toate acestea contribuind într-o mare măsură la sporirea coeziunii sociale și la consolidarea întregii societăți. În cadrul acestuia au fost trecute în revistă activitățile realizate în proiect, cu beneficiile și acțiunile de perspectivă pentru țara noastră. Echipa de experți locali a prezentat diversitatea de lecții învățate pe parcursul vizitei efectuate în

Letonia și Estonia, acestea reflectându-se într-un grup de materiale tematice publicate în revista *Didactica Pro...*, care a fost oferită ca donație fiecărui participant la masa rotundă. În centrul atenției celor prezenți au fost și inițiativele unor licee din republică, orientate spre îmbunătățirea și implementarea politicilor de integrare prin educație a minorităților naționale. Directorii instituțiilor respective au vorbit despre primii pași în predarea mai multor discipline în limba română, acțiune prin care elevilor li se oferă o mai bună cunoaștere a limbii de stat, sporindu-le în așa mod șansa la o inserție reușită în societatea noastră.

La eveniment au participat reprezentanți ai: Ministerului Educației, Biroului Relații Interetnice, Direcției Raionale de Învățământ Comrat; cca 30 de directori de instituții liceale cu instruire în limba rusă și experți locali. Unitățile de învățământ invitate la această masă rotundă au beneficiat de o donație de carte.

Silvia BARBAROV



Sergiu CORLAT

Liceul Teoretic Orizont, mun. Chișinău

Modernizarea instruirii asistate de calculator din învățământul secundar

Rezumat: În lucrare este efectuată o analiză a situației actuale privind utilizarea Tehnologiilor Informaționale și de Comunicații în învățământul secundar din Republica Moldova. În baza rezultatelor analizei, este elaborat un model de modernizare a instruirii prin implementarea metodologiilor și a instrumentelor digitale.

Abstract: This paper contains an analysis of the current situation of use Information and Communication Technologies in secondary education of Moldova. Based on the analysis, a model of modernization of secondary education by implementing digital tools and methodologies is designed.

Keywords: e-Learning, secondary education, tools and methodologies is designed.

Retrospectiva instruirii asistate de calculator din învățământul secundar

Anul 1985 poate fi considerat drept punct de pornire în utilizarea instrumentelor digitale în învățământul secundar din Republica Moldova, deoarece atunci a fost introdusă o nouă disciplină – *Informatica*. Odată cu noul obiect de studiu în școli apar și primele calculatoare. Cîteva ani mai tîrziu sînt înființate primele clase de calculatoare personale, iar începînd cu anul 1994 – se realizează primele conexiuni Internet. Perioada 1997-1998 este marcată de dotarea masivă a instituțiilor de învățămînt cu laboratoare de informatică: calculatoare, echipamente periferice, conexiuni dial-up. Un alt moment de importanță majoră îl constituie atestarea în 2002 a web 2.0, acesta punînd începutul perioadei de dezvoltare a resurselor educaționale digitale interactive web. Calculatorul se transformă tot mai mult dintr-un instrument de calcul în unul de comunicare. Apar și devin tot mai populare dispozitivele digitale specializate pentru educație: proiectoare multimedia, table interactive, sisteme pentru teleconferințe etc. Perioada 2006-2009 este cea de implementare a tehnologiilor e-Learning. În licee și gimnazii se distribuie, în cadrul unui proiect

național, laboratoare și resurse educaționale digitale pentru studierea disciplinelor reale [1]. Concomitent, profesorii-pionieri ai instruirii digitale experimentează resursele digitale în distribuție liberă, bloguri, wiki.

Ultima perioadă (2010-2013) este amprentată de cîteva soluții tehnologice noi, cu impact direct asupra sistemului educațional preuniversitar. Printre acestea se numără: tehnologiile de transfer a datelor 3G, 4G; dispozitivele digitale cu ecran tactil (touch screen); noile generații de calculatoare portabile; tehnologiile „cloud” pentru stocare; instrumentele de comunicare în timp real etc. Instrumentele digitale devin o componentă indispensabilă a procesului educațional. Nu mai este cazul să vorbim despre *instruire asistată de calculator*, ci despre *instruire digitală modernă*, ținînd cont de faptul că aceasta conține nu doar noile metode pedagogice, dar și componente digitale moderne – de natură hardware, software, comunicare și transfer de date.

Modernizarea instruirii. Componenta digitală

Strategia de implementare a soluțiilor digitale în învățământul secundar din Republica Moldova reprezintă un grup de acțiuni pe termen lung, orientate

spre îmbunătățirea calității procesului educațional. Acestea vizează adaptarea curriculumului școlar pentru utilizarea instrumentelor digitale (curriculum digital), dezvoltarea infrastructurii școlare prin aplicarea instrumentelor informatice (hardware, software, de comunicații), integrarea instrumentelor digitale în metodele de învățare, instruirea continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar pentru utilizarea eficientă a curriculumului, metodelor, resurselor și instrumentelor.

În contextul concluziilor trase în urma experienței anterioare, pot fi formulate câteva finalități (scopuri) strategice în modernizarea sistemului educațional preuniversitar în baza instrumentelor digitale:

1. modernizarea curriculară (elaborarea curriculumului digital pentru disciplinele de studiu);
2. crearea și dezvoltarea repozitoriului național de resurse educaționale digitale;
3. modernizarea infrastructurii digitale a componentelor sistemului de învățământ pentru utilizarea eficientă a resurselor educaționale digitale;
4. implementarea activă a metodologiilor moderne de instruire, asistate de sisteme digitale;
5. transparența procesului educațional: evaluări obiective, echidistante;
6. transparența procesului managerial: flux operativ de documente, acte, date, statistici.

Pentru realizarea acestora, dar și pentru corelarea tuturor activităților „componentei digitale” în sistemul educațional, va fi necesară crearea unei structuri de nivel național, convențional numită Centrul Național pentru Instruire Digitală¹ (CNID).

CNID va elabora (selecta, adapta, procura – în funcție de hotărârile factorilor de decizie) platforma națională pentru instruire în baza resurselor și instrumentelor digitale, care va fi orientată spre utilizare în instruirea formală, dar și neformală sau autoinstruire, va asigura accesul la sesiuni de instruire ghidată la distanță (sincrone și asincrone), va conține elementele necesare pentru funcționarea și securitatea componentelor administrative (registre, foi matricole, dosare personale etc.).

Implementarea tehnologiilor și a instrumentelor digitale moderne în instituțiile de învățământ va urma un algoritm bazat pe *selectarea diferențiată a punctului de start*. Punctul de start reprezintă categoria de proiect care va fi implementat în instituția respectivă². El este

- 1 Forma de organizare și finanțare a CNID urmează să fie selectată astfel încât să permită achiziționarea și menținerea specialiștilor de înaltă calificare din toate domeniile necesare activității sale.
- 2 Tipuri de proiecte: *start* (pentru instituțiile care nu au utilizat anterior instrumente și tehnologii digitale), *medium* (pentru instituțiile care utilizează periodic instru-

determinat în urma unei analize externe a instituției de învățământ aderente.

Extinderea proiectelor va fi realizată după o schemă circular nivelată: lansare → implementare → monitorizare, după care, în funcție de rezultate, fie se trece la un proiect nou, de complexitate mai înaltă, fie se reia proiectul precedent, dacă realizarea acestuia nu a fost eficientă. În cazul dat, în perioada imediat următoare, va fi implementat același tip de proiect (după identificarea motivelor nereușitei și determinarea modalităților de înlăturare a acestora). Perioada de viață a proiectelor (pe niveluri) ar putea fi de 4-5 ani, termen suficient pentru acomodarea cu instrumentele și tehnologiile propuse și valorificarea deplină a acestora. Dezvoltarea continuă a tehnologiilor, a echipamentelor și a resurselor la scară mondială va garanta continuitatea lansării de noi proiecte, iar prezența repozitoriului național de resurse în cadrul CNID va asigura compatibilitatea diferitelor niveluri și etape de implementare a acestora.

Structura și sarcinile CNID

- *Elaborarea/adaptarea/dezvoltarea platformei naționale de instruire*: sistemele software care realizează managementul proceselor de instruire și al conținuturilor educaționale. Menținerea și dezvoltarea lor necesită prezența în *Centrul de asistență* a unui grup de programatori calificați.
- Dezvoltarea *repositoriului digital* – colecții de resurse educaționale în format digital, laboratoare virtuale, baze de itemi pentru diverse tipuri de evaluare, biblioteci virtuale etc.
- *Grupul de experți e-Learning* va fi implicat atât în producerea materialelor educaționale (partea de conținut), împreună cu *Laboratorul e-Learning (instruire digitală* – partea de elaborare, editare, alte operații tehnice), cât și în selecția resurselor externe, pentru a fi introduse în repozitoriu.
- *Laboratorul de instruire* – componenta CNID care va elabora programele de instruire pe niveluri a profesorilor și cadrelor manageriale. Tot aici se va realiza instruirea, în conformitate cu programele elaborate.
- *Centrul de asistență* va asigura funcționarea infrastructurii TIC a CNID, dar și a instituțiilor de învățământ, atât din punctul de vedere al soluționării problemelor soft, cât și al funcționării echipamentelor digitale.

mente și tehnologii digitale elementare), *medium+* (pentru instituțiile care le utilizează periodic), *high* (pentru instituțiile în care a început integrarea instrumentelor și a tehnologiilor digitale în procesul educațional); cu specificații distincte în funcție de numărul de elevi și posibilitățile de conectare Internet.

- *Direcția analitică* va monitoriza procesul de implementare a proiectelor, va identifica bunele practici locale, motivele nereușitelor și metodele de depășire a acestora, direcțiile de dezvoltare în domeniul e-Learning la scară regională și internațională, va identifica noi categorii de proiecte locale.
- *Direcția economică* va gestiona resursele financiare ale CNID, va identifica resurse externe de finanțare, fonduri externe, donații etc., va verifica calitatea și corectitudinea procurărilor efectuate în cadrul proiectelor.

Interacțiunea actorilor educaționali

- Coordonarea activităților de instruire digitală la nivel național este înfăptuită de un Consiliu format din reprezentanți ai: instituțiilor de stat, Centrului *e-Guvernare*, instituțiilor de învățământ superior, ONG-urilor, societății civile. Implementarea proiectelor de modernizare digitală, monitorizarea, consultanța urmează să fie realizate de CNID.
- Funcțiile de control și de evaluare a implementării revin Ministerului Educației și structurilor subordonate, Ministerului Tehnologiilor Informaționale, Centrului *e-Guvernare*, ONG-urilor.
- Ministerul Educației, administrațiile publice și comunitățile locale apar în calitate de parteneri (inclusiv finanțatori ai procurărilor de resurse educaționale [centralizat – Ministerul Educației], echipamente [local – APL, comunitatea]).
- CNID va asigura implementarea nemijlocită a proiectelor.
- Instituția de învățământ, profesorii și elevii formează componenta-cheie a implementării proiectelor: instituția asigură accesul inițial al utilizatorilor (inclusiv a acestora în sistem); ulterior, ei capătă acces individual la resursele educaționale ale CNID, fără restricții temporale sau de locație geografică. Elevii și profesorii formează grupul de utilizatori finali ai resurselor. Este important a asigura accesul elevilor la dispozitive digitale individuale, inclusiv de tip *smartphone*. În cazul lipsei acestora, urmează să fie asigurat accesul la centrele informaționale comunitare sau laboratoarele multimedia școlare în afara orelor de curs.

Riscuri

1. Politica de cadre, vârsta înaintată [3], state de personal învechite, pregătirea insuficientă a studenților universităților cu profil pedagogic;
2. Concepții de organizare a demersului instructiv depășite; reticența față de o abordare modernă,

creativă, individualizată, digitalizată a procesului educațional;

3. Insuficiența de resurse TIC, de finanțare, de motivare a participanților la proiect, în special a cadrelor didactice, care implementează activ tehnologiile digitale;
4. Autoconservarea activităților de instruire digitală după expirarea perioadei de monitorizare sau pe parcursul derulării proiectelor;
5. Abordarea centralizată a implementării proiectelor, fără aprecierea gradului de pregătire a instituțiilor de învățământ.

Beneficii

1. Curriculum modern, orientat spre instruirea personalizată și utilizarea e-Learning;
2. Instrumente eficiente pentru instruire și evaluare: echidistante, individuale, transparente;
3. Tehnologii, resurse și echipamente pentru organizarea sesiunilor de instruire la distanță;
4. Resurse educaționale de calitate, variate, care asigură posibilitatea alegerii instrumentelor de învățare adecvate pentru fiecare clasă (elev);
5. Acces liber și gratuit pentru elevi la resursele educaționale;
6. Deschiderea elevilor pentru formele noi de instruire;
7. Învățarea individualizată (ritm propriu, stil personal, prin descoperire) nu doar în sala de clasă, dar în orice interval de timp, în orice loc; învățarea cooperativă și colaborativă;
8. Modernizarea actului didactic/învățământului, încurajarea inovației didactice;
9. Transparența proceselor din sistemul educațional; fluxul informațional operativ;
10. Instituții cu infrastructură modernă, scalabilă; profesori și manageri calificați, instruiți digital, capabili de a utiliza instrumentele digitale în instruire;
11. Elevi *digital nativi* competenți, cu abilități sporite de utilizare a resurselor educaționale, de autoinstruire, de instruire continuă în activitate și în viața cotidiană [2].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. International conference *Quality of Education. Theoretical and practical usage of ICT in Education*. March, 12-13, 2008, Chisinau.
2. Corlat S., Karlsson G. *The Methodology of usage of ICT in Higher Education*. Chisinau: FEP. Tipografia Centrală, 2011.
3. *Statistical Report Education in Republic of Moldova*, 2012.



Gheorghe CHISTRUGA

gr.did.sup., Liceul Teoretic M.Eminescu, or. Drochia

lyceums from Drochia district, Republic of Moldov, with the perspective to develop and promote modern and qualitative education.

Keywords: computer assisted education (CAE), CAE design, CAE methods, information projects, on-line evaluation, distance learning.

REPERE

Instruirea asistată de calculator (IAC) reprezintă o metodă didactică sau o metodă de învățămînt, care valorifică principiile de modelare și de analiză cibernetică a activității de instruire în contextul noilor tehnologii informaționale și de comunicații, caracteristice societății contemporane.

Sinteza dintre resursele pedagogice ale instruirii programate și disponibilitățile tehnologice ale calculatorului (sistemul de procesare a informației) conferă IAC calități ce țin de:

- informatizarea procesului de predare-învățare-evaluare;
- îmbunătățirea IAC prin intermediul unor acțiuni de gestionare, de documentare, de interogare;
- simularea automatizată interactivă a cunoștințelor și a capacităților angajate în procesul de învățămînt, conform documentelor oficiale de planificare a educației.

Metoda instruirii asistate de calculator valorifică următoarele operații integrate din cadrul procesului de predare-învățare-evaluare:

- organizarea informației conform cerințelor curriculare, adaptabile la capacitățile fiecărui elev;
- provocarea cognitivă a elevului prin secvențe didactice și întrebări care vizează depistarea unor lacune, probleme, situații-problemă;
- rezolvarea sarcinilor didactice prin reactivarea sau obținerea informațiilor necesare din resursele apelate prin intermediul calculatorului;
- realizarea unor sinteze recapitulative după parcurgerea unor teme, module de studiu, lecții, grupuri de lecții, subcapitole, capitole, discipline școlare;
- asigurarea unor exerciții suplimentare de stimulare a creativității elevului.

Instruirea asistată de calculator în învățămîntul general din raionul Drochia

Rezumat: În lucrare este descrisă experiența de utilizare a Tehnologiilor Informaționale și de Comunicații în instituțiile preuniversitare din raionul Drochia, Republica Moldova, în perspectiva dezvoltării și promovării unui învățămînt modern și de calitate.

Abstract: In this paper is describing the experience of using Informational and Communicational Technologies in schools and

lyceums from Drochia district, Republic of Moldov, with the perspective to develop and promote modern and qualitative education.

Proiectarea instruirii implică organizarea și ordonarea materialului care urmează să fie *predat* → *învățat* → *evaluat* la nivelul corelației funcțional-structurale dintre profesor și elev.

Profesorul proiectează o acțiune bazată pe patru operații concrete:

- definirea finalităților pedagogice;
- stabilirea conținutului instruirii;
- aplicarea metodologiei adecvate;
- asigurarea evaluării activității didactice/educative respective.

Proiectarea instruirii asistată de calculator (IAC) poate fi definită drept o dezvoltare sistematică a specificațiilor procesului de instruire utilizînd teoriile învățării, pentru a realiza un demers instructiv de calitate, prin aplicarea noilor tehnologii informaționale și de comunicații.

ISTORIC

În raionul Drochia, primele computere necesare realizării prevederilor programei școlare la *Informatică* își fac apariția în 1988. Echipamentul electronic era prevăzut doar pentru formarea/dezvoltarea competențelor la obiectul de studiu *Informatica* și era constituit dintr-un computer cu unitate de citire/înscriere a informației și alte 12 stații-terminale, conectate în rețea, pentru schimb local de informație. Din anul 1998, toate instituțiile preuniversitare din raion au primit calculatoare (echipament performant la timpul respectiv), cu posibilități de conectare la rețeaua globală. Primele conexiuni Internet, deși erau lente, au pus baza schimbului de informații la distanță. Aceasta a oferit ocazia pregătirii materialelor didactice în format digital, discutarea, promovarea și utilizarea lor în comun. Apar și unele încercări de elaborare a proiectelor, jocurilor didactice, precum și unele

tendențe, deși într-o manieră stângace, de concepere a unor softuri educaționale.

INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL GENERAL DIN RAIONUL DROCHIA

Pe parcurs, Ministerul Educației, în colaborare cu Ministerul Tehnologiilor Informaționale, inițiază mai multe proiecte, primul fiind *Salt* – cu obiectivul de a îmbunătăți dotarea instituțiilor preuniversitare cu echipament tehnic, conexiunea la Internet pe bandă largă. Astfel, în raionul Drochia au fost realizate mai multe proiecte-pilot care au presupus inițierea cadrelor manageriale și didactice (80 de ore astronomice) în utilizarea instrumentelor digitale de prelucrare, păstrare și transmitere a informației. Aceste abilități le-au fost benefice în perfecționarea actului didactic. Următorul proiect a fost legat de crearea *Sistemului de cartografiere și pașaportizare a instituțiilor preuniversitare*, o bază de date cu circa 330 de indicatori ce se referă la organizarea procesului educațional. Rezultatele acestei inițiative au favorizat o mai bună proiectare a bugetului de stat destinat învățămîntului, a condus la optimizarea, la nivel local și național, a tuturor edificiilor educaționale. Al treilea proiect-pilot, în care au fost implicate 3 instituții preuniversitare din raion (LT M. Eminescu – lmeminescu@gmail.com, LT I. Creangă – ltpopestiidesus@gmail.com și LT B. P. Hasdeu – ltbphasdeu@gmail.com), constă în implementarea softurilor educaționale AeL la 4 obiecte (*Matematică, Fizică, Chimie și Biologie*), promovat de compania *Siveco România SA*. Platforma AeL are două componente: serverul de aplicație și serverul de date. Fiecare elev posedă un cont de acces la aplicație. Tot pe acest cont sînt stocate și: datele personale, cele ce țin de participarea în actul didactic și rezultatele evaluării. Fiecare lecție, proiectată conform unui orar din cadrul aplicației, este formată din mai multe secvențe, care pot fi modificate, reactualizate de profesor în procesul proiectării. În timp real, elevii pot realiza diferite etape ale lecției respective. Practic, toate cele 50 de unități educaționale preconizate de proiect sînt orientate spre un învățămînt de calitate.

Odată cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale apar și devin tot mai populare dispozitivele digitale

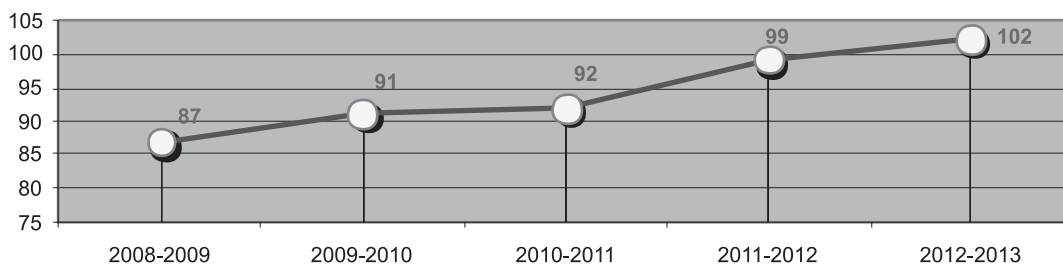
specializate pentru educație: proiectoare multimedia, table interactive. În cadrul proiectului educațional *Instruire de calitate în Republica Moldova*, toate liceele teoretice din raion au fost dotate cu proiectoare, care au fost instalate în sălile multimedia. Astfel, prezentările Power Point devin un instrument frecvent utilizat în cadrul lecțiilor. În anul 2010, la Direcția Învățămînt Tineret și Sport Drochia se inaugurează un server de date (www.edu-dr.md) și se lansează pagina web (<http://edu-dr.md>), acțiuni necesare pentru stocarea informațiilor de interes general, cît și a celor legate de activitățile didactice. Din acest moment, transmiterea documentelor (aproape în totalitate) de la Direcție către instituțiile preuniversitare și invers are loc în format electronic. Majoritatea evaluărilor sînt în format electronic, cu conținuturi, cerințe și termene uniforme. Evaluările on-line pe discipline curriculare efectuate în raion au evidențiat următoarele:

- rezultatele evaluării sînt pe măsura cunoștințelor elevilor;
- nu este implicat factorul uman;
- se optimizează timpul de realizare a sarcinilor și de evaluare;
- cheltuielile de materiale (hîrtie, imprimare) sînt minime;
- este lizibilă analiza rezultatelor, este posibilă crearea rapoartelor, diagramei;
- se tinde spre ajustarea procesului de evaluare la cerințele moderne.

Majoritatea bibliotecilor școlare din raion au în dotare un computer, destinat evidenței fondului de carte disponibil. Aplicația *BookFond* este utilă în proiectarea și repartizarea corectă a fondului de carte atît pentru elevii din instituție, cît și între instituțiile preuniversitare. Astfel, variația de la an la an a contingentului de elevi din instituție sau clasă nu conduce la insuficiența manualelor.

Un element nu mai puțin important este și utilizarea calculatorului pentru instruirea la distanță a elevilor. Pentru instruirea aprofundată la informatică, pe serverul Direcției a fost creată o aplicație web (<http://89.28.56.207/>) de pregătire a lotului olimpic la această disciplină, care urmărește mai multe obiective:

- inițierea unui grup de elevi care pledează pentru dezvoltarea gîndirii analitice și algoritmice a șco-



- larilor în procesul de programare la calculator;
- sporirea interesului elevilor, dar și al profesorilor pentru programare la calculator;
- pregătirea elevilor pentru participare la etapa raională a concursului de programare, precum și a lotului olimpic al raionului, pentru participare la concursul republican de informatică;
- crearea unei baze de date cu probleme, algoritmi de soluționare a acestora și teste de control.

Prin intermediul acestei pagini web, elevii:

- își creează un cont unic de logare;
- primesc sarcini concrete, care urmează a fi realizate în termene concrete, dar activînd în afara lecțiilor;
- editează sursa în limbajul de programare *Pascal*, pentru soluționarea problemei propuse;
- încarcă sursa pentru compilarea ei ulterioară și evaluarea cu utilizarea testelor-etalon;
- vizualizează rezultatele curente ale procesului de testare a problemei, rezultatele personale, cât și rezultatele celorlalți participanți la concursul de programare.

Elevii care acumulează punctaj maxim sînt aleși pentru participare la concursul republican de informatică. Utilizarea paginii web a stimulat interesul acestora față de concurs. Bunăoară, în baza datelor incluse în Dia-

gramă, observăm o creștere de la an la an a participării elevilor la acest concurs, rezultate obținute fiind bune și foarte bune.

CONCLUZII

Utilizarea calculatorului în procesul de învățămînt devine o necesitate în condițiile dezvoltării accelerate a tehnologiei informației. Pentru noile generații de cadre didactice și de elevi, deja obișnuite cu avalanșa de informații multimedia, conceptul IAC a devenit o cerință intrinsecă.

Numită de unii “inovația tehnologică cea mai importantă a pedagogiei moderne”, instruirea asistată de calculator contribuie la eficientizarea învățării, fiind un rezultat al introducerii treptate a informatizării în procesul educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Adăscăliței A. Instruire asistată de calculator. Curs on-line: <http://mail.tuiasi.ro/~dppd/rosite/IAC.htm>
2. Andleigh P.K., Thakrar K. Multimedia – Systems design. Prentice hall PTR, 1996.
3. Raport de activitate al Direcției Învățămînt Tineret și Sport Drochia pentru anul de studii 2012-2013.

Utilizarea tehnologiilor avansate de instruire practică în instituțiile medii de specialitate



Ludmila SÎRGIH

Colegiul Agroindustrial din Rîșcani

Rezumat: Într-o lume în care ascensiunea tehnologiilor definește evoluția unei civilizații, este impetuos necesară racordarea pregătirii viitorilor specialiști la cerințele pieței forței de muncă, prin centrarea activităților de la disciplinele de specialitate pe dezvoltarea abilităților practice, a spiritului de inițiativă creativă și a muncii în echipă.

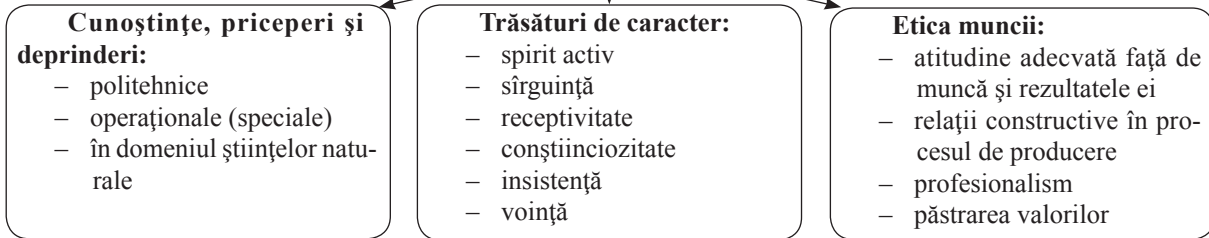
Abstract: In a world where the ascension of technologies defines the evolution of a civilization, it is crucial to improve the training process of the future specialists, according to current requirements of the modern labor market, by improving educational activities, focusing on developing of practical skills at specialized disciplines, the spirit of creative initiative and teamwork.

Keywords: educational technologies, practical skills, specialized disciplines, educational activities, labor market.

Pregătirea elevilor de colegiu presupune dotarea acestora cu deprinderi, cunoștințe, capacități, trăsături de caracter ce le vor asigura succesul personal și profesional de mai departe.

Pe lângă achizițiile necesare profesării meseriei alese, este important să înzestrăm elevii și cu cunoștințe generale din domeniul tehnicii și al științelor naturii, din sfera de producere etc., inclusiv aspecte de ordin psihologic. De asemenea, în activitatea practică se aplică pe larg cunoștințele obținute prin intermediul demersurilor interdisciplinare și interpersonale (tehnice, economice, tehnologice, manageriale, deontologice).

STRUCTURA CALITĂȚILOR ACȚIUNII PRACTICE A ELEVILOR



Abilitățile profesionale ale absolvenților noștri relevă experiența de muncă căpătată, gradul de măiestrie atins, nivelul de dezvoltare a anumitor competențe. Calea principală de formare a priceperilor și deprinderilor de muncă este instruirea practică și instruirea practică profesională, organizate pe anumite domenii de studiu.

O altă componentă indispensabilă pregătirii elevilor de colegiu este implicarea activă în procesul muncii. Se presupune că această calitate are la bază o anumită predispoziție ereditară (dar nu putem neglija și anumiți factori sociali sau educaționali) și se manifestă încă din fragedă copilărie prin înclinația spre activitatea de joc, la elevi – prin dorința de a învăța, iar la omul matur – prin perseverență, prin tendința spre perfecționare profesională și activism social.

Absolvenții Colegiului Agroindustrial din Rîșcani se pot include în procesul de producere, cu un randament mai mare sau mai mic, nu doar avînd o pregătire profesională, psihologică corespunzătoare, dar și respectînd etica muncii – avînd o atitudine adecvată față de muncă, față de oamenii cu care vor conlucra, față de rezultatele muncii lor și a colegilor.

Demonstrarea calităților de personalitate, obținerea unor rezultate utile atît individului, cît și societății în ansamblu este marea și nobila misiune pe care ne-o asumăm cu toții și pe care o putem materializa inclusiv în cadrul instruirii practice a elevilor. Aici știința pedagogică ne vine în ajutor cu o gamă variată de tehnologii didactice avansate, tehnologii de eficientizare a procesului educațional. Orientate spre dezvoltarea personalității formabililor, acestea pot intensifica activitatea viitorilor specialiști. Însușirea și implementarea de către profesori a metodelor de instruire performante este un demers de lungă durată, un demers dificil și riscant. Creativitatea pedagogică se poate manifesta doar într-un context flexibil la schimbări, în condițiile în care procesul instructiv-educativ este fundamentat teoretic, metodologic și tehnologic.

Tehnicile moderne de instruire se bazează pe educarea valorilor general recunoscute: sinceritate, cinste, altruism, bunăvoință, toleranță, ajutor reciproc etc. Din mulțimea acestor tehnici, pentru activitatea de instruire practică, se pot selecta acele care și-au demonstrat deja

eficiența: învățarea prin colaborare, proiectul, portofoliul etc.

Pentru a înțelege mai bine esența *învățării prin colaborare*, este necesar, pe lângă multe alte acțiuni, să ne schimbăm viziunea asupra fenomenului *greșeală*, acceptîndu-l în calitate de element de perfecționare, nu numai ca unul care constată o nereușită sau neînsușirea materiei. În condițiile instruirii tradiționale, profesorul nu este în stare să acorde ajutor fiecărui elev. De aceea, utilizînd la ore tehnicile de învățare prin colaborare, accentul va fi pus pe elevi, care, lucrînd în grupuri mici, vor fi responsabili atît de succesul propriu, cît și de cel al întregii echipe.

Metoda *Proiectul* presupune un demers complex, care stimulează interesul față de anumite probleme și implică nu numai însușirea unui volum concret de cunoștințe, ci și acțiuni de planificare și de realizare a unei idei, elevii demonstrînd abilități de aplicare a achizițiilor teoretice. Rolul profesorului este de a îndruma și a coordona activitatea elevilor, care fac cercetări, construiesc, modelează, individual sau în grup. Metoda respectivă urmărește dezvoltarea gîndirii critice, formarea deprinderilor și a priceperilor de a construi de sine stătător modele funcționale, de a se orienta în spațiul informațional etc. Rezultatele proiectelor pot fi văzute, apreciate, aplicate în activitatea practică ulterioară. Obiectivele acestor proiecte constau în obținerea unui produs nou, în rezolvarea unei probleme științifice sau tehnice. Temele pot fi dintre cele mai diverse: studiul experimental la elaborarea produselor cosmetice și de parfumerie; procese tehnice; procese tehnologice; asamblarea automatizată a construcțiilor; proiecte economice de statistică și contabilitate, subiecte istorice (istoria apariției publicității, istoria evoluției ceramicii); proiecte de design de interior pentru o unitate de alimentație publică etc.

O tehnologie relativ nouă, care își face drum în practica educațională, este *Portofoliul* – un instrument de reflecție și autoevaluare a activității cognitive și creative a elevului. *Portofoliul*, constînd dintr-un set de documente, imagini, lucrări practice ale elevului, este binevenit la specialitatea *Contabilitate*. La disciplinele *Teoria evidenței contabile* și *Contabilitatea financiară*, lucrările

practice presupun completarea unor acte, soluționarea unor situații de producere, întocmirea documentelor centralizatoare, rezolvarea unor studii de caz sau probleme complexe în cadrul practicii de instruire. La *Contabilitatea financiară*, utilizăm de mai mulți ani caiete tipizate și portofoliul de documente primare vizînd o întreprindere concretă. Practica constă din parcurgerea completă a ciclului contabil de prelucrare a datelor, de la bilanț la bilanț, finalizînd cu analiza indicatorilor bilanțului contabil și întocmirea, în baza registrelor, a rapoartelor financiare.

Elevii de la specialitatea *Tehnologia produselor cosmetice și medicinale* alcătuiesc portofolii cu rețete de creme, șamponuri, loțiuni și alte produse cosmetice; cu imagini de plante medicinale, cu descrierea produselor din ele, dar și a efectelor lor curative. În cadrul practicii de instruire *Alimentația și tehnica servirii clienților*, specialitatea *Turism*, elevii elaborează portofolii cu rețete și preferințe culinare ale turiștilor din diferite țări.

În ceea ce privește tehnicile de instruire axate pe transmiterea unui volum mare de cunoștințe, „în vogă” sînt cele bazate pe: joc; problematizare, cercetare și descoperire; pe utilizarea noilor mijloace tehnice și informaționale. Datorită specificului profesiilor, recurgem preponderent la *jocul de rol* și *jocul de afaceri*. *Jocul de rol* face parte din categoria jocurilor de simulare, elevii fiind puși în situația de a interpreta rolul unor personaje din viața reală, pentru care, de altfel, se pregătesc: contabil-șef, percepător sau lucrător fiscal, șef al secției de creditare, conducător de întreprindere, consultant într-un salon de frumusețe, bucătar, chelner, ghid, secretar, agent de publicitate, specialist în logistică și marketing. Astfel, în cadrul lecțiilor practice, demonstrative și publice, al activităților extradidactice și practicilor de instruire, elevii joacă roluri corespunzătoare unor poziții sau statute profesionale, formîndu-și anumite competențe, atitudini, convingeri, comportamente. Cele mai „populare” jocuri sînt:

- de reprezentare a structurilor organizatorice (conducător – lucrători, conducător – secretar, contabil – lucrători ai inspectoratului fiscal, agent de publicitate – potențiali parteneri sau consumatori);
- de decizie, în cadrul lecțiilor-proces judiciar (procuror – avocat – judecător – inculpat);
- de competiție: locul lui este acolo unde se cere dibăcie, reacție, exactitate și corectitudine – de exemplu, în cadrul concursurilor *Cine rezolvă mai rapid un loto contabil* sau *Cine asamblează și dezasamblează mai repede un mecanism*;
- cu caracter specific: jocul de-a ghidul și vizitatorul, jocul de-a negocierea, jocul de-a chelnerul și clientul, jocul de-a maitre d’hotel și clientul nemulțumit sau pretențios etc.

Jocul de afaceri reproduce o atmosferă reală (de exemplu: elaborarea unui plan de afaceri, crearea și înregistrarea unei întreprinderi). În anul de studii 2012-2013, a fost lansat un laborator specializat, unde „activează” două *firme de exercițiu*, monitorizate de profesoarele Inga Gherasim, Natalia Babii și Elena Rotari, iar colaboratori ai acestor întreprinderi virtuale sînt elevii anului IV, specialitatea *Contabilitate*.

Tehnologiile informaționale, de ceva timp încoace, sînt declarate surse strategice ale învățămîntului contemporan și de viitor. Calculatorul schimbă esențial modul de asimilare a informației, deschizînd noi posibilități de atingere a obiectivelor educaționale. Acesta poate fi utilizat la toate etapele demersului didactic, fiind, pentru elev, profesor, instrument de lucru, obiect de învățare, mijloc de joc și de relaxare. Cele mai binevenite programe educaționale computerizate pentru instruirea practică sînt: de modelare și simulare (PCMS) și de efectuare a lucrărilor de laborator (PCLL).

PCMS se aplică atunci cînd trebuie simulate procese reale ale activității umane; modul de funcționare a unor instalații, sisteme, agregate, utilaje. Utilizarea acestor modele le oferă elevilor posibilitatea să dobîndească cunoștințe aplicative necesare viitoarei profesii de tehnician. PCLL pot fi utilizate în cadrul disciplinelor tehnice și al celor care reclamă activități de laborator.

Computerul asociat cu videotextul și videodiscul poate fi folosit la realizarea de exerciții și probleme, grafice și diagrame; la demonstrarea unor modele; la simularea unor fenomene, experiențe, a căror realizare în sala de clasă este imposibilă sau periculoasă (de exemplu: la fizică, chimie); la desfășurarea unor jocuri.

Un loc de întrunire a mai multor tehnologii reprezintă *lecțiile netradiționale*, care se axează nu numai pe asimilarea de cunoștințe, dar trezesc interesul pentru demonstrarea capacităților intelectuale. Ce reprezintă ele? În primul rînd, sînt o creație individuală a profesorului. Ele sînt neordinare, neobișnuite ca structură și conținut. Fiecare element, indiferent de strategia aleasă, este un produs al fanteziei cadrului didactic, al măiestriei și competenței sale. În cadrul unor asemenea ore, desfășurate în mai multe grupe academice de la diferite specialități (*Contabilitate, Turism, Merceologie, Mașini și aparate în industria alimentară*), predomină o atmosferă degajată. Alegerea unui motou potrivit – aforism, povață, proverb, pildă etc. – este o acțiune responsabilă, deoarece acesta dă start lecției, constituind un imbold pentru reflecție critică, pentru “punerea în mișcare” a creativității, pentru mobilizarea colectivului de elevi întru realizarea sarcinii. Figura centrală a acestor lecții este elevul, cu opiniile și ideile sale, cu soluțiile de rezolvare identificate de sine stătător, profesorul avînd rolul de moderator.

Ideea lecțiilor netradiționale vine din sursele de informare în masă: conferințe de presă, mese rotunde, lecții-concurs, TVC-uri, victorine, reportaje, discursuri etc.

Tipul lecțiilor				
	Lecții de formare a cunoștințelor	Lecții de formare a priceperilor și deprinderilor	Lecții de generalizare și sinteză; de consolidare a deprinderilor	Lecții de evaluare
Formele lecțiilor	Lecții-excursii Lecții-cercetare Lecții-conferințe Lecții integrate	Lecții practice Lucrări practice creative Lecții de conversație Lecții-seminarii Joc didactic	Dezbateri Conferințe Jocurile <i>Ce? Unde? Când?</i> ; <i>Cîmpul minunilor</i> Lecții integrate Lecții teatralizate Lecții-consultație Lecție-concurs Lecție-competiție	Victorine Concursuri Prezentări de lucrări, rapoarte

Pentru atingerea obiectivelor, folosim o multitudine de metode: expunerea, descrierea, conversația euristică, dezbateră, problematizarea, asaltul de idei, modelarea, studiul de caz etc. Concomitent, optăm și pentru metode în care predomină acțiunea practică, operațională, simulativă, jocul didactic, jocul de rol. Principala formă de activitate este cea în grup, prin cooperare. Lecțiile netradiționale, organizabile în diferite contexte educaționale: dezvoltă dimensiunea creativă a fiecărui elev, oferindu-i șansa să-și aplice cunoștințele; valorifică posibilitățile mai multor științe; schimbă atitudinea față de muncă; sporește interesul față de disciplină; educă atitudinea pozitivă față de tot ce îl înconjoară pe elev; creează condiții prielnice pentru dezvoltarea gândirii și expunerea propriei poziții; evită supraîncărcarea elevilor cu teme de acasă.

Pentru a construi un demers educațional de calitate prin implementarea cu succes a tehnologiilor de instruire practică avansate, este necesar:

- ca obiectivele de ameliorare a instruirii practice să fie incluse în programul de lucru al Consiliului profesoral și al Consiliului metodic;
- ca tinerii profesori să le aplice cât mai curînd posibil de la debutul lor pe plan profesional; în acest scop putem iniția concursuri de genul *Cea mai reușită implementare a unei tehnologii*, *Cea mai creativă lecție de instruire practică*;
- să fie planificate, la catedre, lecții demonstrative, cu finalități metodice bine determinate;

- să fie elaborate studii pedagogice individuale privind aplicarea unor tehnologii de instruire practică, mai ales în cazul profesorilor solicitanți de grade didactice;
- să se acorde o atenție deosebită practicilor de instruire în urma cărora elevii obțin categoria de muncitor calificat, sporind, evident, exigențele față de desfășurarea acestora (totodată, le putem oferi posibilitatea de a însuși cel puțin două meserii în cadrul unei specialități, cu certificare corespunzătoare);
- ca rapoartele în urma stagiilor de practică tehnologică și de producție, precum și machetele, modelele funcționale, proiectele, schemele tehnologice, rețetele, itinerarele turistice sau alte materiale elaborate de elevi să fie folosite în cadrul unor conferințe, seminarii, dispute, expoziții etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea G. Managementul lecției. București: EDP, 2008.
2. Cerghit I. Metode de învățămînt. București: EDP, 1997.
3. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005.
4. Patrașcu D., Ursu A., Jinga I. Management educațional preuniversitar. Chișinău: ARC, 1997.

Proiectarea pe competențe: calitate în realizarea procesului educațional la chimie



Ion **BOTGROS**

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

Rezumat: În acest articol este analizat procesul de proiectare a unităților de învățare în scopul formării de competențe la disciplina Chimia. Sînt prezentate reperele metodologice ale procesului respectiv sub aspect teoretic și praxiologic. Reorganizarea conținutului în unități de învățare va contribui la optimizarea curriculumului școlar și va asigura realizarea unui învățămînt de calitate.

Abstract: This article analyses the design of learning units for the purpose of formation of competences within the discipline of Chemistry. Here are presented methodological points of planning a learning unit in the theoretical and praxiologic vision. Reorganization of disciplinary content in learning units will contribute to optimization of school curriculum and will provide a qualitative education.

Keywords: competence, quality, learning unit, design of learning units, the discipline of Chemistry, theoretical acquisition, praxiologic acquisition.

În domeniul educațional din Republica Moldova, *calitatea* vizează finalitățile ancorate în contextul european de referință. Mișcarea direcționată spre ea, conform documentelor de politici educaționale, presupune axarea demersului pe competențe, declarate drept finalități educaționale naționale. În acest context, competența devine un indicator al calității; gradul de atingere a calității în educație depinde de nivelul de formare a competenței.

Învățămîntul orientat spre formarea de competențe oferă elevilor șanse egale pentru *dezvoltarea optimă* a potențialului. Pornind de la constatarea dată, este necesar să elucidăm sintagma *dezvoltare optimă*. A fi *optim* înseamnă a crea cele mai bune condiții educaționale pentru dobîndirea rezultatului scontat, adică corespunderea unor exigențe

sporite înaintate de societate. Or, dezvoltarea optimă a elevului presupune și un cadru optim de predare-învățare-evaluare drept precondiție pentru realizarea finalităților. Prin urmare, formarea competenței școlare ca finalitate poate fi înfăptuită prin proiectarea unui proces educațional optim.

Una dintre cerințele edificării unui sistem optim de competențe este reorganizarea conținuturilor disciplinelor școlare în *unități de învățare*. Astfel, curriculumul școlar la *Chimie*, modernizat în termeni de competențe, nu a fost reorientat spre optimizarea procesului instructiv-educativ. În acest sens, devine oportună reorganizarea conținuturilor în *unități de învățare* direcționate spre formarea de competențe specifice. Unitatea de învățare



Ludmila **FRANȚUZAN**

dr., Institutul de Științe ale Educației

reprezintă acel cadru optim de predare-învățare-evaluare ce include în sistem o serie de conținuturi tematice, metode didactice cu referire la formarea competenței de cunoaștere științifică – competență comună pentru disciplinele școlare *Chimia, Fizica și Biologia*.

O *unitate de învățare* este o structură didactică deschisă și flexibilă, caracterizată prin: facilitarea procesului de formare a competenței școlare; reorganizarea în sistem a unităților tematice; desfășurarea formării continue și sistemice pentru o anumită perioadă de timp; subordonarea lecției ca element operațional/fundamental; orientarea spre formarea competențelor specifice; finalizarea cu evaluare sumativă.

Proiectarea pe unități de învățare la disciplina *Chimia* prezintă următoarele avantaje: asigură un mediu de învățare coerent; creează condiții de dezvoltare deplină a fiecărui elev; reorganizează conținuturile în scopul formării de competențe; implică elevii în rezolvarea de probleme complexe cu accent pe reflecție și explorare; asigură proiectarea în sistem a unităților didactice; permite realizarea în sistem a evaluării.

Metodologia de proiectare a unității de învățare la disciplina *Chimia* constă dintr-o succesiune de etape înlănțuite logic ce contribuie la detalierea conținuturilor, în vederea formării competenței de cunoaștere științifică. Astfel, una dintre condițiile proiectării pe unități de învățare este clasificarea achizițiilor în două tipuri: *teoretice* și *practice*. De ce? Fiindcă, în general, învățării i se atribuie două aspecte: teoretic și practic. Aspectul teoretic include funcțiile cunoașterii, capacitățile de cunoaștere și cantitatea de cunoștințe, iar aspectul practic – formarea deprinderilor, dezvoltarea obișnuințelor și interiorizarea modurilor de comportament social. *Achizițiile teoretice* reprezintă ansambluri de cunoștințe pe care trebuie să le dobândească elevul ca rezultat al învățării. În acest sens, M. Bocoș accentuează rolul conținuturilor în formarea elevului, acestea fiind „vehicule pe care le utilizăm pentru atingerea finalităților dorite și nu ca scop în sine” [1]. Apelăm aici la teoria lui Anderson potrivit căreia toate cunoștințele declarative sînt condiția primară a formării procedurilor [7, p. 63], iar pentru aceasta „este nevoie de foarte mult exercițiu și, mai mult chiar, de automatizarea procedurilor” [Apud. 7]. Etapa *Achiziții practice* are ca scop exersarea cunoștințelor declarative la diferite niveluri de complexitate. Cercetătorul român V. Negovan menționează: „învățarea înseamnă dezvoltarea înțelegerii și conduce spre creșterea acesteia prin acțiune”, iar acțiunea se desfășoară în cadrul situației de învățare; astfel, situația de învățare devine sursă și criteriu al cunoașterii [6]. Situația de învățare este primordială în formarea de competențe, deoarece ea mobilizează resursele achiziționate. De aceea, structurarea situațiilor de învățare este deosebit de importantă. Ca argument aducem afirmația lui F.-M. Gerard și X. Roegiers: „a competence can only

exist in the presence of a specific situation” [8]. *Situația specifică* de învățare va integra, drept condiție obligatorie, diferite categorii de cunoștințe.

Componentele didactice ale etapei *Achiziții practice*, denumite convențional *Exersează, Experimentează, Cercetează*, au ca scop mobilizarea resurselor dobândite pentru demersuri cu diferite grade de complexitate.

Componenta *Exersează* oferă oportunități de antrenament, de consolidare și de structurare a cunoștințelor achiziționate. Componenta *Experimentează* se realizează prin activități de învățare prin observații, experimente, investigații, reflecții și analize ale fenomenelor studiate. Componenta *Cercetează* propune situații de învățare semnificative care asigură generalizarea, contextualizarea sistemului de achiziții căpătate. Este important ca elevul să reflecteze asupra strategiilor cognitive și metacognitive pe care le utilizează. Grație acestor secvențe, el își personalizează metodele de lucru și își construiește strategiile de acțiune, adaptându-le la propriul traseu de formare și la propria personalitate.

În proiectarea lecției din cadrul unității de învățare trebuie luate în calcul strategiile didactice actuale care corespund cel mai bine formării personalității elevului în societatea contemporană. Noua orientare pornește de la cogniție ca reflecție activă a lumii obiective în conștiința individului; acțiunea, operația sînt fundamentul cunoașterii, iar modelele constructiviste de proiectare didactică devin inevitabile. Practica este cea care inspiră și alimentează teoria, iar teoria este cea care ghidează și validează practica: nimic nu este mai practic decît o teorie bună. Astfel, secvenționarea unității de învățare în două tipuri de achiziții – *teoretice* și *practice* – va contribui la eficientizarea demersului de formare a competenței de cunoaștere științifică la orele de chimie.

Reperetele de proiectare a unității de învățare la disciplina *Chimia* sînt: stabilirea succesiunii logice de formare a sistemului de cunoștințe specifice unității de învățare; structurarea sistemului de cunoștințe în unități de conținut; determinarea tipurilor de lecție; diversificarea activităților de învățare (de la cele axate pe memorare pînă la cele axate pe mobilizarea ansamblului de resurse); proiectarea constructivistă a lecțiilor; proiectarea sarcinilor de evaluare (pe parcursul procesului și la final).

Proiectarea unității de învățare se realizează tabelar: rubricile ghidează activitatea educațională spre formarea de competențe. Tabelul oferă informații despre repartizarea unităților de conținut pe tipuri de achiziții, competențe specifice, subcompetențe, numărul de ore, data realizării și tipurile de lecții. Ținem să menționăm faptul că, din lipsă de spațiu, prezentăm proiectarea didactică a lecției ca pe o componentă a tabelului. Precizăm că proiectarea lecției se va realiza separat și se va desfășura conform documentelor normative. În tabel, componenta

proiectare didactică a unor lecții este realizată succint. Fiecare unitate de învățare se încheie cu o probă de evaluare sumativă. Proiectarea evaluării se face concomitent cu proiectarea demersului de predare-învățare și în deplină concordanță cu acesta. Așadar, proiectarea pe unități de învățare la disciplina *Chimie* va spori calitatea procesului educațional și va asigura realizarea unui demers didactic personalizat, bazat pe formarea de competențe. Prezentăm în continuare un exemplu în acest sens.

Competențe specifice	Subcompetențe	Unitatea de învățare <i>Chimia și mediul</i>	Nr. ore	Data	Tipul lecției	Proiectarea unităților de conținut																											
CS1 CS2	– Să descrie importanța amestecurilor în viața omului; – Să distingă: substanțe pure și amestecuri, amestecuri omogene și neomogene; – Să determine metodele de separare a substanțelor din amestecuri omogene și neomogene.	Unități de conținut Achiziții teoretice: 1.1. <i>Substanțe și amestecuri</i> 1.2. <i>Metode de separare a substanțelor din amestec</i> 1.3. <i>Apa și aerul ca amestec de substanțe</i> Evaluare formativă	7 h 1 h 1 h 1 h		1.1. Lecție de formare a noilor cunoștințe 1.2. Lecție mixtă 1.3. Lecție mixtă	Tema: <i>Metode de separare a substanțelor din amestec</i> Evocare: Tehnica <i>Braistorming</i> Motto: “ <i>Natura se prezintă sub diferite forme. Noi trebuie să o descoperim.</i> ” Realizare a sensului: Tehnica <i>Mozaic</i> Gr. I – Decantarea Gr. II – Filtrarea Gr. III – Evaporarea Gr. IV – Distilarea Gr. V – Cristalizarea Reflecție: Exercițiu: Identificați metodele de separare a substanțelor din Tabelul 1 și plasați-le în Tabelul 2, respectând corespondența. <table border="1" data-bbox="859 934 1413 1124"> <caption>Tabelul 1</caption> <tr> <td>Apă distilată</td> <td>Sare cristalizată</td> <td>Zahăr brun</td> <td>Motorină</td> </tr> <tr> <td>Miere zaharisită</td> <td>Purificarea berei</td> <td>Alcool</td> <td>Purificarea vinului</td> </tr> <tr> <td>Petrol lampant</td> <td>Gheață</td> <td>Benzină</td> <td>Vapori de apă</td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="859 1153 1413 1284"> <caption>Tabelul 2</caption> <thead> <tr> <th>Filtrare</th> <th>Decantare</th> <th>Distilare</th> <th>Cristalizare</th> <th>Evaporare</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> Problematizare: 1. Aspiratorul absoarbe aer ce conține praf, dar elimină aer curat. Argumentați. 2. După spălatul automobilelor la stațiile tehnice, apa se impurifică cu uleiuri lubrifiante. Explicați cum ar trebui să procedăm cu apa impurificată înainte ca aceasta să ajungă în sistemul de canalizare. Extensie: Identificați și alte exemple de separare a substanțelor din amestecuri.	Apă distilată	Sare cristalizată	Zahăr brun	Motorină	Miere zaharisită	Purificarea berei	Alcool	Purificarea vinului	Petrol lampant	Gheață	Benzină	Vapori de apă	Filtrare	Decantare	Distilare	Cristalizare	Evaporare										
Apă distilată	Sare cristalizată	Zahăr brun	Motorină																														
Miere zaharisită	Purificarea berei	Alcool	Purificarea vinului																														
Petrol lampant	Gheață	Benzină	Vapori de apă																														
Filtrare	Decantare	Distilare	Cristalizare	Evaporare																													
CS3 CS2		Achiziții practice: A. Exersează 1.4. <i>Apa și aerul ca amestec de substanțe</i>	1 h		1.4. Lecție de rezolvare de probleme (situații-problemă)	Tema: <i>Apa și aerul ca amestec de substanțe</i> Evocare: Tehnica <i>Graficul T</i> Sarcină: Rolul amestecurilor în viața omului <table border="1" data-bbox="859 1664 1413 1758"> <thead> <tr> <th>Avantaje</th> <th>Dezavantaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td>1.</td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td>2.</td> </tr> </tbody> </table> Reflecție: <i>Situații de problemă</i> 1. Propuneți exemple de preparare a amestecurilor necesare în activități casnice și industriale. Clasificați aceste amestecuri. Stabiliți starea de agregare. Identificați metodele de separare.	Avantaje	Dezavantaje	1.	1.	2.	2.																					
Avantaje	Dezavantaje																																
1.	1.																																
2.	2.																																

					<p>II. Propuneți exemple de preparare a amestecurilor în medicină și în alimentație. Clasificați aceste amestecuri. Stabiliți starea de agregare. Identificați metodele de separare.</p> <p>III. Automobilele funcționează în baza combustibilului (benzină, motorină); ca rezultat, aerul este impurificat cu deșeurile de CO. Propuneți metode de purificare a aerului (sat, oraș).</p> <p>IV. În localitatea în care trăiți aveți un râuleț. Determinați: tipul de apă, sursele de poluare a apei, măsurile de purificare a râulețului.</p> <p>Tehnica Ciorchine În viața de zi cu zi, intrăm în contact cu o serie de amestecuri. Identificați 5 amestecuri toxice utilizate frecvent. Enumerați riscurile la care ne expunem atunci când intrăm în contact cu aceste substanțe. Propuneți măsuri de protecție.</p>
CS2 CS4 CS5	<p>– Să efectueze experiențe de purificare a apei și a sării de bucătărie conform instrucțiunilor propuse, respectând regulile de securitate;</p> <p>– Să elaboreze rapoarte despre activitatea experimentală conform algoritmului: obiectiv, mod de lucru, observații, interpretarea rezultatelor, concluzii.</p>	B. Experimentează 1.5. Lucrare de laborator	1 h	1.5. Lecție de laborator	<p>Tema: Purificarea sării de bucătărie. Purificarea apei de impurități</p> <p>Gr. I Materiale: stativ cu eprubete, pîlnie de filtrat, spatulă, hîrtie de filtru, foarfece, probă de apă cu impurități, cărbune activat.</p> <p>Sarcini:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sedimentarea; 2. Confecționarea filtrului și filtrarea; 3. Tratarea cu cărbune activat; 4. Generalizarea rezultatelor; 5. Prezentarea concluziilor. <p>Gr. II Materiale: stativ cu eprubete, pîlnie, baghetă de sticlă, 2 pahare (10, 150 ml); 1-2 g sare de bucătărie impurificată cu lut, cretă (1-2 g); spirtieră, stativ metalic, hîrtie de filtru; apă, lamă de sticlă, foarfece.</p> <p>Sarcini:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dizolvarea în apă a sării de bucătărie impurificate; 2. Filtrarea – îndepărtarea impurităților solide din soluția sării; 3. Separarea sării din soluție prin evaporarea apei; 4. Generalizarea rezultatelor; 5. Prezentarea concluziilor. <p>Notă: Sarcinile de lucru incluse în lucrarea practică prezentată se conțin în manualul <i>Chimie</i> pentru cl. a VII-a (autori: G. Dragalina, N. Velișco).</p>
CS2 CS3	<p>– Să identifice sursele și consecințele poluării aerului, problemele de mediu și metodele de soluționare;</p> <p>– Să argumenteze avantajele pe care le oferă chimia în rezolvarea problemelor contemporaneității și pentru îmbunătățirea calității vieții.</p>	C. Cercetează 1.6. <i>Chimia și problemele de mediu</i>	2 h	1.6. Lecție de cercetare științifică	<p>Proiect: <i>Chimia omului și mediul înconjurător</i></p> <p>Gr. I – Aerul Poluarea aerului. Identificați problemele legate de starea de sănătate a omului în raport cu nivelul de poluare a aerului. Propuneți măsuri de protecție a aerului.</p> <p>Gr. II – Solul Poluarea solului. Identificați problemele legate de starea de sănătate a omului în raport cu nivelul de poluare a solului. Propuneți măsuri de protecție a solului.</p> <p>Gr. III – Apa Poluarea apei. Identificați problemele legate de starea de sănătate a omului în raport cu nivelul de poluare a apei. Propuneți măsuri de protecție a apei.</p> <p>Generalizare: Enumerați fenomene ce definesc relația mediu-viață-sănătate. Prezentați măsurile de combatere și protecție a naturii.</p>

CS1 CS2 CS3 CS4 CS5		Evaluare sumativă	1 h		1.7. Lecție de verificare și apreciere a cunoștințelor	<p>Sarcină:</p> <p>Sinteți într-o excursie la munte, cu prietenii. În zona montană, aerul este curat și ozonat. De asemenea, există izvoare cu apă potabilă, limpede și curată. Apa din aceste izvoare poate înlocui băuturile răcoritoare. Simțiți o plăcere deosebită atunci când savurați laptele oferit de gazdele voastre în căni de lut. Laptele este folosit ca remediu natural pentru relaxare.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enumerați și clasificați amestecurile din situația dată. ▪ Identificați importanța acestor amestecuri pentru viața de zi cu zi. ▪ Determinați amestecurile toxice și riscurile la care ne expunem contactând cu acestea. ▪ Comparați compoziția aerului de munte, din oraș și de țară. Argumentați influența lui asupra omului și stabiliți problemele legate de starea de sănătate a organismului uman în raport cu nivelul de poluare. ▪ Argumentați, prin 5 enunțuri, care sînt problemele de mediu din localitatea voastră și posibilele metode de soluționare a acestora.
---------------------------------	--	-------------------	-----	--	--	---

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2008.
2. Botgros I., Franțuzan L. Dezvoltarea curriculumului școlar din perspectiva principiului optimizării. În: *Didactica Pro...*, nr. 4 (68), 2011, p. 8-11.
3. Bulzan C., Ciobanu I., Ilie R. Ghid de practică pedagogică. București: EDP, 2009.
4. Ionescu M. Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației. București: Eikon, 2007.
5. Miclea M. Psihologia cognitivă. Iași: Polirom, 1999.
6. Negovan V. Introducere în psihologia educației. București: Universitară, 2006.
7. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004.
8. Peyser A., Gerard, F.-M., Roegiers X. Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam. www.bief.be



Liliana
SARANCIUC-GORDEA

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

Activități ecoeducaționale în cadrul parteneriatului familie-școală primară

Rezumat: În acest articol se relevă aspecte generale ale educației ecologice în cadrul parteneriatului familie-școală primară: strategii de atragere a părinților ca parteneri; scopul și obiectivele educației ecologice în vizorul parteneriatului dat; conținuturi posibile; forme de realizare. Se propune o listă a subiectelor pentru activități și se oferă un exemplu concret legat de tematica deșeurilor menajere.

Abstract: This article reveals the general aspects of environmental education in the framework of the family-primary school: strategies for parents in the role of partners, aims and objectives of environmental education in partnership gave sight; possible content; forms of achievement. It offers a thematic overview of activities and provides a concrete example related to the topic of household wastes.

Keywords: environmental education, partnership family-primary school, educational strategy.

De la „domeniu de cunoștințe privind economia naturii” și „studiu al relațiilor complexe directe sau indirecte cuprinse în noțiunea darwinistă a luptei pentru existență”, ecologia s-a extins cu repeziciune și asupra omului și

mediului său. Plecînd de la definiția lui Spooner (1982), potrivit căreia „ecologia este relația dintre societățile umane și mediul lor natural”, căpătăm un subiect etern de reflecție filozofică. Dezbateră, cercetarea și învățămintele pe care această reflecție le angajează implică abordări la niveluri diferite: personal, comunitar, regional, global. Oricum, primordială devine atitudinea conștientă, responsabilizarea socială, solidarizarea în raport cu problemele mediului. Astfel, necesitatea educației populației în spiritul unei concepții ecologice despre lume conturează un tip nou de cultură general-umană.

Educația ecologică se află sub influența decisivă a sistemului axiologic predominant în societate, iar valorile semnificative din prim-plan sînt *competența, responsabilitatea și curajul de a milita pentru adevăr și de a-l promova* în condițiile în care calea pe care o indică adevărul este totdeauna mai aridă și mai plină de obstacole decît celelalte (A. Ionescu, M. Berca, 1988).

Aceste valori încep a se clădi în familie și se dezvoltă în școală, fundamentînd ecologizarea vieții umane. Anume pe fundalul acestor patru valori semnificative, în opinia savanților I. Cerghit, M. Momanu, I. Dediu și C. Andon, se conturează varietatea modalităților de ecoeducație:

- explicarea sensului deziderat al contribuției educației la protecția mediului ambiant;
- necesitatea formării specialiștilor în domeniul ecologiei;
- formularea clară a scopului și a obiectivelor educației ecologice;
- stabilirea conținuturilor educației ecologice;
- metodologia educației ecologice.

Problemele de mediu sînt globale ca scop, dar sînt puse în practică la nivel individual sau comunitar. Elevii și părinții sînt ineficienți în fața problemei ozonului pe scară planetară, dar își dau seama că, învățînd împreună să nu folosească anumite tipuri de materiale plastice, vor contribui la reducerea substanțelor chimice care îl afectează. Astfel, vor înțelege cum comportamentul lor influențează problemele globale ale omenirii. De aceea, prin prezentul articol, am tîns să elucidăm modalitățile de educație ecologică în vizorul parteneriatului familie-școală primară, detaliînd dimensiunile implicării celor doi subiecți în favoarea copilului (M. Henripin, V. Ross, 1976):

- dimensiunea relației părinte-copil;
- dimensiunea relației familie-școală.

Elaborarea și implementarea unor programe de educație ecologică pe aceste dimensiuni vor ajuta și părinții, și elevii să înțeleagă că propriile acțiuni la nivel local previn și contribuie la rezolvarea problemelor de mediu.

- Un prim pas în această direcție este cunoașterea și selectarea de către învățător a strategiilor de atragere a părinților ca parteneri (E. Vrasmas, 2002):

- oferirea de informații referitoare la activitățile cu conținut ecologic din școală;
- expunerea unui program și a unui calendar periodic care să includă teme cu conținut ecologic, evenimente, activități integrate;
- realizarea unei biblioteci cu broșuri, caiete și fotografii care să explice problemele școlii vizînd educația ecologică și activitățile desfășurate cu elevii;
- familiarizarea părinților cu structura programului educativ, văzut ca parte a unui lanț de activități, al căror scop este dezvoltarea copilului lor;
- antrenarea unui grup de părinți care să devină promotorii ideilor programului și să sprijine activitatea.
- Un alt pas rezidă în explicarea sensului deziderat al contribuției educației la protecția mediului natural, în cadrul acestui parteneriat (F. Bran, 1996):
- cunoașterea ființelor și fenomenelor din mediul înconjurător și caracteristicile acestora;
- utilizarea rațională și cu economicitate maximă a resurselor naturale, indiferent de originea lor;
- prevenirea și combaterea scrupuloasă a degradării mediului, provocată de om, cît și a celei produse de cauze naturale;
- însușirea unor norme necesare pentru a asigura echilibrul dintre sănătatea individului, a societății și a mediului;
- armonizarea intereselor imediate, de lungă durată și permanente ale societății umane în utilizarea factorilor naturali de mediu: aer, apă, sol, subsol, floră, faună, rezervații, monumente ale naturii, peisaj.
- De asemenea, se vor formula cu claritate scopul și obiectivele educației ecologice în vizorul parteneriatului dat. În acest sens, trebuie să atenționăm asupra faptului că există diverse opinii privind formularea scopului, care, totuși, pot fi reduse la trei abordări [10]:
- „scopul major al educației ecologice este îmbunătățirea atitudinii față de mediul ambiant, concretizată prin faptul că elevul va ocroti toate organismele vii din proprie inițiativă (va avea grijă de curățenia mediului ambiant; va discuta cu familia și prietenii despre cele învățate în legătură cu ecologia, încurajîndu-i să se preocupe de problemele de mediu; va avea păreri personale și va lua decizii, în funcție de vîrstă, care să ducă la protecția și sănătatea elementelor naturale, sociale și culturale ale mediului înconjurător)”;
- „principalul scop al educației ecologice este formarea culturii ecologice, a conștiinței ecologice,

care reprezintă declarația de bază a activității omului în mediul natural”;

- „scopul educației ecologice este de a crea atitudini pozitive față de mediul ambiant”.

Considerăm că doar îmbinarea celor trei abordări ar întregi finalitatea acestui proces. Astfel, *scopul educației ecologice* este de a-i ajuta pe elevi să gândească critic și creator: să cîntăreasă opțiunile, să identifice alternative, să comunice, să pună întrebări, să analizeze informațiile și să ia decizii. În acest context, educația părinților se realizează prin informațiile noi și cunoștințele pe care elevii le aduc acasă, provocînd dezbateri, discuții, schimb de idei.

- De asemenea, și obiectivele educației ecologice în cadrul parteneriatului familie-școală primară pot fi formulate în diverse moduri, vizînd domeniile cognitiv și acțional (G.Văideanu): de la conștientizarea necesității de a cunoaște mediul ambiant, de a-l proteja și a preveni degradarea lui, pînă la dorința de a acționa pentru a identifica, a anticipa, a preveni și a soluționa probleme legate de acesta. Prin urmare, pot fi formulate numeroase obiective, mai generale sau mai concrete, prin raportare la o problematică determinată de anumite realități naționale, zonale și locale, adaptate corespunzător vârstei și preocupărilor celor vizați (copii, adulți), la nivel de [8]:
 - **conștientizare:** sprijin acordat părinților și elevilor pentru a atinge un anumit nivel de conștiință și de atenție față de mediu și problemele existente; pentru a dezvolta capacitatea de a observa și a alege stimulii, a-i prelucra, perfecționa și extinde, a folosi această nouă calitate într-o varietate de cazuri;
 - **cunoștințe:** sprijin acordat părinților și elevilor pentru a ajunge să înțeleagă legile naturii, cum apar problemele de mediu și cum pot fi rezolvate;
 - **atitudine:** sprijin acordat elevilor pentru a asimila un set de valori ecologice, iar părinților – pentru a fi motivați și a manifesta dorința de a participa la acțiuni menite să îmbunătățească condițiile de mediu;
 - **abilități:** sprijin pentru dobîndirea unor abilități necesare identificării și investigării problemelor de mediu, participării la rezolvarea acestora;
 - **participare:** sprijin pentru însușirea experiențelor de a folosi cunoștințele și abilitățile cîpătate în luarea unor decizii bine gîndite, pozitive, în favoarea rezolvării problemelor de mediu.
- Pe baza acestor finalități, se vor stabili conținuturile educației ecologice, care pot viza: componentele biofizice ale mediului înconjurător; interrelațiile existente la nivelul ecosistemului;

componentele socioculturale și economice; interacțiunile între componentele biofizice și cele socioculturale. Metodologia aferentă, alături de metodele educative tradiționale, poate include activitatea de cercetare, problematizarea și investigațiile pe teren, ceea ce va permite observarea nemijlocită a mediului ambiant; dezvoltarea deprinderilor de măsurare, de diagnosticare, de analiză și sinteză, de adoptare a unor decizii.

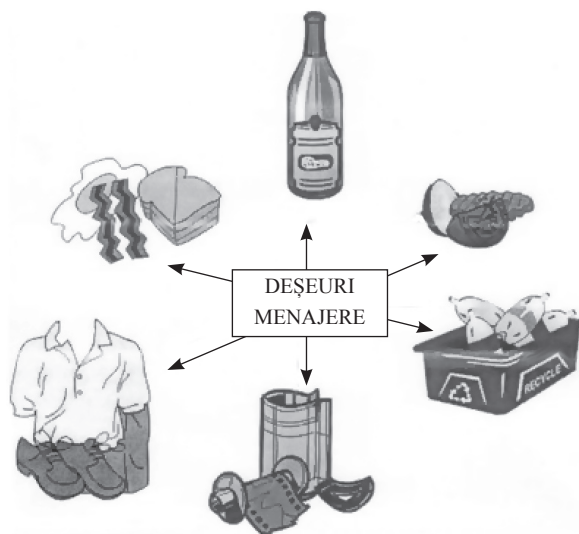
Formele de colaborare ale familiei cu școala sînt bine cunoscute:

- *discuții/dezbateri cu părinții* asupra problemelor ecoeducaționale;
- *activități comune de informare a comunității:* flashmob-uri, distribuire de flaeare, realizare de panouri, editare de buletine informative;
- *activități comune de investigare a problemelor ecologice locale:* realizarea Cărții Roșii a localității, elaborarea de proiecte, efectuarea unor vizite, excursii, drumeții;
- *activități comune de valorificare a experiențelor personale:* proiecte, conferințe, expoziții;
- *acțiuni comune de igienizare* a clasei, școlii, împrejurimilor etc.

În acest context, se prevede și o tematică variată propusă spre realizare: *Copiii și mediul ambiant; Generația Fast-Food; În natură, de dragul copiilor; Materiale periculoase în casă; Cîtă apă folosește familia; Despre o alimentație sănătoasă; Curățenie și sănătate; Trei de R ai deșeurilor (Reducere – Reutilizare – Reciclare); Sărbătorile ecologice mondiale* etc.

Propunem în continuare, cu referință la tema *Trei de R ai deșeurilor (Reducere – Reutilizare – Reciclare)*, cîteva planșe realizate de echipele de copii și părinți și expuse pe panoul informativ al clasei/școlii.

Compoziția deșeurilor menajere



Timp necesar pentru descompunerea unor deșeuri

Hârtie	3 săptămîni-2 luni
Lemn	2-3 ani
Textile	1 an
Piele	3-5 ani
Plastic	500 de ani sau mai mult
Cutii de conserve	10-100 de ani
Sticlă	Timp nedefinit

Ce pot face eu pentru a reduce poluarea cauzată de deșeuri?

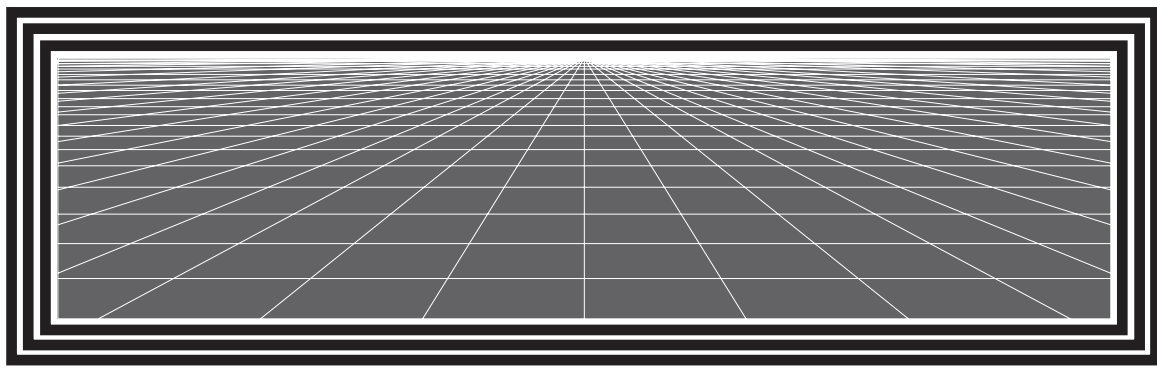
- Să donez jucăriile, cărțile, hainele pe care nu le mai folosesc persoanelor defavorizate, care au nevoie de ele;
- Să reduc utilizarea ambalajelor de plastic cu termen mare de descompunere: să folosesc pungi de pînză pentru încălțămînta de schimb la școală;
- Să confecționez obiecte utile din materiale folosite, de exemplu: coifuri/ecusoane pentru jocuri de rol, costume de carnaval, hăinuțe pentru păpuși, suporturi pentru creioane, coșuri de gunoi, semne de carte, jucării de Crăciun etc.
- Să colectez separat deșeuri după felul lor;
- Să arunc gunoiul în locuri special amenajate;
- Să nu arunc pe stradă sau în alte locuri publice nici un fel de ambalaj;
- Să iau atitudine față de cei ce nu respectă regulile de păstrare a ordinii și curățeniei în orice spațiu public;
- Să inițiez sau să sprijin acțiuni de curățenie și igienizare a mediului.

În baza completării ultimei planșe, se pot aproba programe concrete de activitate în familie și organizarea unei conferințe (de exemplu, la sfîrșit de semestru), în cadrul căreia să se prezinte fiecare program (prezentări în power point; expoziții de produse, de fotografii etc.)

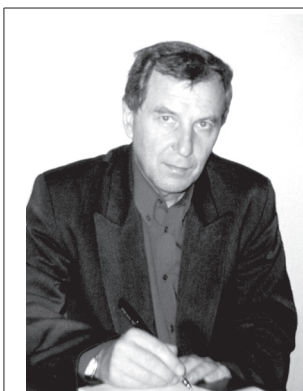
Ținem să menționăm că parteneriatul familie-școală primară oferă oportunități valoroase pentru a realiza legături între teorie și practică, între școală și comunitate, trecînd de la cunoștințe la convingeri și apoi la deprinderi de comportare ecologică. Astfel, se favorizează transpunerea practică a dezideratului de ecologizare a vieții umane.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bunescu Gh. Educația părinților – strategii și programe. Chișinău: Lumina, 1995. 178 p.
2. Bran A. Geografia economică mondială. București: Economică, 1996.
3. Cuznețov L. Etica educației familiale. CEPASSEM, Chișinău, 2000.
4. Cuznețov L. Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. Chișinău: UPS I. Creangă, 2002.
5. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
6. Crețu E., Psihopedagogia școlară pentru învățămîntul primar. București: Aramis, 1999. 192 p.
7. Dolean I., Dolean D. Meseria de părinte. București: Aramis, 2002. 96 p.
8. Educația ecologică. Mapă școlară. Galați, vol. 2, 2007. 240 p.
9. Ionescu M. Psihologia familiei. București: EDP, 1985. 158 p.
10. Informarea tematică nr. 29, Educația ecologică. București: BPN I.C Petrescu, 1999. pp. 40-50, 70.
11. Henripin M., Ross V. Les parents dans l'école. Les font quoi? Dans quelles limites? Pourquoui? Vers quoui?. Quebec: Ministere de l'Education, 1976.
12. Mitrofan I., Mitrofan N. Familia de la A la Z. București: Științifică, 1991. 176 p.
13. Pourtois J. D., Desmet H., în Pourtois J.P. Les thematiques en education familiale. Paris: Ed. Universitaire De Boeck, 1996. 185 p.
14. Spooner B. În: Revue Internationale des Sciences Sociales, 34, 3 UNESCO, 1982.
15. Stern H.H. Educația părinților în lume, în vol. Institutul pentru Educație al UNESCO. București: EDP, 1972. pp. 19-20.
16. Văideanu G. UNESCO – 50 Educație. București: EDP, 1996.
17. Voinea M. Psihosociologia familiei. București: Universitatea, 1996, 210 p.
18. Vrasmas E. A. Consilierea și educația părinților. București: Aramis, 2002, 176 p.
19. Паскаль М., Ротару И., Сичкорез С. Методы и технологии экологического воспитания. Chișinău, 2002, 145 c.
20. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. Москва: Смысл, 2000. 445 с.



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Parteneriatul în educație

Rezumat: Parteneriatul în educație definește o realitate pedagogică proprie sistemelor (post)moderne de învățămînt deschise spre educația nonformală, familie și comunitate locală, spre toți actorii sociali. Conceptul respectiv poate fi analizat din două perspective complementare: istorică și epistemologică. Ele susțin analiza conceptului și clasificarea tipurilor de parteneriat în educație. Analiza epistemologică permite evidențierea raporturilor existente între produsele și procesele pedagogice implicate în parteneriatul în educație, în câmp relațional și contextual. Parteneriatul implică o activitate de cercetare care conduce organizațional relațiile între

școală/universitate și alți actori sociali (economici, culturali, comunitari, religioși, artistici etc.).

Abstract: Partnership in education defines a pedagogical reality characteristic for (post) modern educational systems open to non-formal education, family and local community, for all social actors. This concept can be analyzed from two complementary perspectives: historical and epistemological. They support the analysis and classification of the partnership concept in education. Epistemological analysis illustrates the relationship between the pedagogical products and processes involved in educational partnership in the relational and contextual field. The partnership involves research that leads organizational relationships between school/university and other social actors (economic, cultural, community, religious, artistic etc.).

Keywords: pedagogic/educational partnership, the functions of partnership in education, partnership structures in education, types of partnership in education.

Parteneriatul în educație definește o realitate pedagogică dezvoltată la nivelul sistemelor (post)moderne de învățămînt, care angajează o structură de funcționare a școlii cu caracter *deschis* spre:

- A) *organizațiile* de tip *nonformal* (cluburi, tabere ale elevilor/studentilor; biblioteci/*mediateci* școlare/universitare; *mass-media* școlare/universitare: radio-școală, televiziune școlară/universitară etc.);
- B) *actorii sociali* (agenți economici, organizații culturale militare/artistice, sportive, religioase) implicați în organizarea unor activități/acțiuni și școli cu profil special (profesionale, militare, artistice, sportive, confesionale etc.);
- C) *factorii comunitari* (*familia și comunitățile locale*) – prin relații *consensuale*. Cele trei deschideri sînt realizate prin: a) relații de *complementaritate* (cu organizațiile de tip *nonformal*); b) relații

contractuale (cu agenții sociali care organizează școli de diferite profiluri); c) relații *consensuale* (cu familia, comunitățile locale).

O variantă operațională a *parteneriatului în educație* (sau a *parteneriatului pedagogic*), cea referitoare la „parteneriatul profesori-elevi-părinți”, a fost analizată într-un număr anterior (vezi S. Cristea, *Parteneriatul educațional*, în *Didactica Pro...*, nr. 2-3 (36-37) 2006). *Parteneriatul pedagogic/pentru educație* definește raporturile/relațiile *complementare*, *contractuale* și *consensuale* necesare între toți *actorii sociali* din sistemul de învățămînt (actorii educației), dar și din *sistemul* economic, cultural, politic, comunitar etc. implicați în realizarea educației/instruirii la nivel global, particular și local.

Funcțiile generale, cu caracter *obiectiv*, exercitate de *parteneriatul pedagogic/pentru educație* vizează: a) perfecționarea activităților/acțiunilor cu finalitate

formativă explicită și implicită, la nivel de *resurse* și de *metodologii* de proiectare, realizare și evaluare; b) flexibilizarea cadrului de organizare al educației/instruirii în raport de cerințele comunitare – globale, naționale, teritoriale, locale; c) valorificarea contextului extern al educației/instruirii în condiții *contractuale* și *consensuale* care permit dezvoltarea continuă a sistemului de învățământ la nivel național, teritorial și local.

Structurile parteneriatului pedagogic, determinate de aceste *funcții generale*, sînt fixate la nivelul *organizării deschise a sistemului de învățământ* în cadrul unor *rețele* care susțin *relațiile* de interdependență necesare între: a) educația/instruirea *formală* (școlară) și cea *nonformală* (extrașcolară); b) *școală*, ca *organizație* specializată în educație/instruire și *actorii sociali* interesați în valorificarea acesteia la nivel de profilare, specializare, profesionalizare; c) *școală*, ca și *comunitate socială* angajată pedagogic în mod *special/specializat* și explicit și *familie* și *comunitatea locală*, responsabilizate pedagogic în mod *natural* și implicit.

Analiza conceptului pedagogic de parteneriat în educație poate fi realizată din perspectivă *istorică* și *complementară*. Perspectiva *istorică* evidențiază faptul că „acest termen a fost introdus recent în sfera educației”; perspectiva *epistemologică* marchează tipul de construcție interdisciplinară aflată la baza *conceptului pedagogic de parteneriat în educație*. Cele două perspective de analiză sînt complementare.

I) **Perspectiva istorică** fixează momentul utilizării termenului de *parteneriat în educație*, la începutul anilor 1980. Originea termenului este de natură economică. În această zonă socială, este lansat în anii 1970, definind „o asociere a actorilor sociali” care vizează obiective productive comune. În *pedagogie*, *parteneriatul în educație* vizează inițial funcția sa *economică* referitoare la contribuția unor *actori sociali*, la dezvoltarea sistemului de învățământ, „sub o formă financiară”. Nu trebuie confundat însă cu *sponsorizarea*, care constituie „un aport financiar al unui organism exterior care nu participă la elaborarea conținutului” specific educației, „urmărind un beneficiu publicitar”. Conceptul vizat devine operațional odată cu evoluția istorică a școlii – unitate de bază a sistemului de învățământ – ca „școală deschisă” în raport cu familia, cu alți reprezentanți ai comunității locale, teritoriale, naționale, cu diferiți „actori sociali”. Are efecte la nivelul: a) *comportamentului didactic* al profesorilor „tot mai sensibili la problemele legăturii școlii cu întreprinderile”; b) *curriculumului școlar*, care vizează „modalitățile de formare profesională, tehnică și generală, a tinerilor” (prin *secvențe educative*, stagii de pregătire specială, evaluare continuă etc.).

Din perspectivă *istorică*, *parteneriatul în educație* „răspunde, într-o modalitate nouă, la *criza școlii* și la nevoile tinerilor și ale societății” moderne și postmoder-

ne, după anii 1980 pînă în prezent. Contribuția sa este importantă nu doar la nivel economic și comunitar. Urmărește chiar „o revoluție” la nivelul instruirii, recunoscînd faptul că *resursele cunoașterii* nu provin numai din zona școlii, ci și din cea a vieții economice, civice etc. În condiții de *parteneriat*, „școala deschisă” valorifică aceste noi *resurse*, „îmbogățindu-și contribuțiile, fără a devia însă de la obiectivele sale” *specific pedagogice*. În acest fel, *parteneriatul în educație* devine o *sursă de autoperfecționare a profesorilor*, prin ocazia oferită acestora de a reflecta asupra specificității *statusului* și *rolului* lor într-un *context pedagogic și social* (economic, politic, cultural, comunitar, natural) *deschis*. *Modalitățile de realizare* a acestuia reflectă specificul fiecărui sistem de învățământ afirmat la nivel național, regional, global etc. În general, sînt dependente de: a) cadrul juridic care favorizează descentralizarea; b) tradiția istorică a inițiativelor locale și teritoriale; c) forța emergentă a unor *proiecte* centrate pe relațiile specifice dintre *școală* și *cartier (localitate rurală)* sau pe rezolvarea unor probleme speciale (vezi ZEP – „Zone de Educație Prioritară” – în Franța); d) deschiderile realizate în interiorul sistemului de învățământ (vezi implicarea organizațiilor pedagogice de tip *nonformal*, a *asociațiilor de părinți* etc.) sau în afara acestuia (vezi relațiile școlii cu organizații din zona financiară, culturală, artistică, religioasă, politică, sportivă etc.) – *Dictionnaire de pedagogie*, Paris: Larousse Bordas, 1996, p. 211.

La nivelul *organizării instruirii*, *parteneriatul în educație* confirmă *istoric* „o formă socială a învățămîntului prin care elevii sînt conduși de la *munca individuală* spre *activitatea de grup*”. În varianta de *parteneriat de lucru* este stimulată *activitatea de educație/instruire „cooperativă*, care determină *completări reciproce și eficiență* în exercițiile comune”, în activitatea creativă superioară, dar și în rezolvarea unor probleme dificile, referitoare la „integrarea așa-numiților *marginali*”. În plan *psihologic*, în condiții de *instruire de grup*, *parteneriatul de lucru* trebuie să evite „formele *concurențiale* prin care se ascut comparațiile” și falsele complexe de superioritate și de inferioritate, la vârste școlare nesemnificative din punct de vedere pedagogic și social (H.Schaub; K.G.Zenke, *Dicționar de pedagogie*, Iași: Polirom, 2001, p. 201).

II) **Perspectiva epistemologică** evidențiază faptul că *parteneriatul în educație* reprezintă „procesul de colaborare”, de tip *interdisciplinar*, necesar la nivelul *produselor pedagogice* situate în *cîmp relațional și consensual*. În acord cu perspectiva de abordare istorică, *parteneriatul în educație* este construit interdisciplinar la nivelul legăturilor prioritare existente între domeniul *economiei (cercetare și dezvoltare, finanțe, dezvoltare regională și locală)* și cel al *pedagogiei (formare generală, formare profesională și tehnică), cercetare și*

dezvoltare, inserție socială, formare continuă, integrare postșcolară). **Conceptul pedagogic de parteneriat în educație**, elaborat epistemologic, definește, astfel, „orice activitate de cercetare care conduce organizațional relațiile dintre o instituție de formare și întreprindere”, în orice mediu socioprofesional extern școlii/universității (Renald Legendre, direction editorial, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3-e edition, Guerin, Montreal, 2005, p.1002).

Tipurile de parteneriat în educație sînt clasificate după „gradul de relație existent între organizații în timpul unei activități de formare în parteneriat”. Sînt identificate trei tipuri de parteneriat în educație (idem): 1) *parteneriat de serviciu* – este bazat pe „relații mai mult informale”, care conduc la schimburi de informații, de resurse, de metode și tehnici, „fără un obiectiv comun”. Un exemplu îl constituie relațiile de comunicare curentă, realizate prin diferite forme, tradiționale și moderne, între școală și familie, între profesorul-diriginte și părinți, între anumiți profesori și anumiți părinți etc.; 2) *parteneriat de reciprocitate* – este bazat pe relații de cooperare a organizațiilor la un proiect educativ comun, „mai mult formale, frecvente și continue, într-o „dinamică interorganizațională foarte puternică”. Exemplele semnificative sînt cele consacrate oficial la nivelul relațiilor școală-familie, școală-comunitate locală, școală-actori sociali, subordonate unor scopuri pedagogice comune, susținute formal și nonformal; 3) *parteneriat asociativ* – este bazat pe „relații conjuncturale sau episodice care se pot conjuga între ele”, diferite de relațiile promovate prin *parteneriatul de serviciu* și *parteneriatul de reciprocitate*, care constituie „două tipuri extreme”. Exemplele sînt numeroase sub aspectul relațiilor naturale care apar în contextul extern al educației, condiționat de un ansamblu de variabile de ordin economic, financiar, cultural, politic, comunitar, religios etc. favorabile sau nefavorabile școlii, educației, procesului de învățămînt.

Clasificarea pe care o propunem vizează tipurile de relații promovate de sistemele (post)moderne de învățămînt caracterizate printr-o structură de organizare deschisă. La acest nivel, putem identifica trei tipuri de parteneriat pedagogic: 1) *parteneriat pedagogic* bazat pe relații de complementaritate (între școală, ca organizație specializată în educația/instruirea formală, și organizațiile specializate în educație nonformală/cluburi, tabere ale elevilor, studenților, biblioteci școlare/universitare, televiziuni școlare/universitare; 2) *parteneriat pedagogic* bazat pe relații contractuale (între ministerul învățămîntului și diferiți actori sociali – din economie,

cultură, armată, artă, sport, religie etc. – care proiectează, finanțează etc. anumite profiluri de școli; 3) *parteneriat pedagogic* bazat pe relații consensuale (între școală și familie, școală și comunitatea locală, în calitate de factori comunitari implicați și interesați în mod natural și direct în/de calitatea procesului de educație/învățămînt, în context social determinat (comunitar, economic, cultural, civic etc.).

Analiza parteneriatului în educație din perspectivă epistemologică implică evidențierea unor *concepte operaționale asociate cercetării interdisciplinare*: A) *cîmp relațional*; B) *cîmp consensual*; C) *continuum în colaborare*; D) *scopuri ale proiectului de parteneriat* (ibidem, p.1002, 1003).

A) Conceptul operațional de *cîmp relațional* permite identificarea raporturilor existente între următoarele *procese pedagogice* (*legătură, relație, raport, interacțiune, interrelație; schimb, partaj/împărtășirea opiniilor, reciprocitate, reconciliere*) și *produse pedagogice* (*alianță, coaliție, îmbinare, coantrepriză, rețele*), implicate în *parteneriatul în educație*.

B) Conceptul operațional de *cîmp consensual* permite identificarea raporturilor existente între următoarele *procese pedagogice* (*cooperare, concertare, asociere, coordonare, colaborare, participare, consultare, solidaritate*) și *produse pedagogice* (*contract, acord, convenție, înțelegere, proiect*), implicate în *parteneriatul în educație*.

C) Conceptul operațional de *continuum în colaborare* fixează etapele necesare în *parteneriatul în educație*, promovate gradual, într-o logică a acțiunii cumulative, extinsă prin acumulări ascendente obligatorii, specificate în contextul *relațional* și *consensual* propriu fiecărui *proiect pedagogic*: *informare mutuală, consultare, coordonare, concertare, cooperare, parteneriat, co-gestiune, fuziune*.

D) Conceptul operațional de *scopuri ale proiectului de parteneriat* implică următoarele *obiective specifice*: a) asigurarea *partenerilor* cu cunoștințe și abilități necesare la nivel de cercetare și de formare; b) activarea unor modele de *cercetare-acțiune* care „favorizează *parteneriatul* între lumea *educației* și cea a *muncii*”; c) asigurarea calității *formatorilor*, necesară pentru fiecare etapă a proiectului; d) „evaluarea impactului formării asupra competenței” beneficiarilor; e) evaluarea și ameliorarea programelor de formare pe tot parcursul desfășurării proiectului; f) atragerea altor întreprinderi interesate în realizarea *parteneriatului*; g) „crearea legăturilor *viabile* între lumea învățămîntului și cea a *muncii*”.

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



Scopul proiectului *Consolidarea ONG-urilor locale prin intermediul parteneriatelor comunitare* a constat în fortificarea organizațiilor nonguvernamentale (asociațiilor de părinți) din mediul rural prin inițierea de parteneriate comunitare. Obiectivele acestuia au vizat sensibilizarea actorilor comunitari cu privire la necesitatea dezvoltării parteneriatelor locale; consolidarea capacității echipelor din 6 ONG-uri locale prin lansarea și menținerea parteneriatelor; soluționarea unor probleme comunitare în 6 localități cu implicarea partenerilor identificați în cadrul unor proiecte de intervenție educațională. Prezentăm cele 6 ONG-uri rurale (asociații de părinți), selectate prin concurs:

- AO *Veghetorul*, Agronomovca, Ungheni;
- AOPP *Unțești*, Ungheni;
- AO *Paladium*, Volovița, Soroca;
- APP *Ulmu*, Ialoveni;
- AO *Speranța*, Cușmirca, Șoldănești;
- APP *Generația Nouă*, Zîrnești, Cahul.

Astfel, organizațiile nominalizate au beneficiat

de instruire în domeniul elaborării și implementării de proiecte de intervenție educațională, de schimb de experiență și de câte un grant în valoare de 1000 dolari SUA, necesar pentru realizarea unui proiect local, în vederea rezolvării unor probleme concrete cu care se confruntă asociația de părinți sau școala în care aceasta activează. S-a dat prioritate problemelor ce țin de sprijinirea copiilor din familii social-vulnerabile, iar printre beneficiarii proiectului au fost copiii, părinții, școala și comunitatea în ansamblu. Asociațiile implicate au deschis în școli câte un Centru de zi pentru copii și părinți, dotându-l cu mobilier, echipament, literatură și alte materiale didactice pentru ocupațiile din timpul liber al beneficiarilor, inclusiv pentru asistență psihopedagogică și socială a acestora. Impactul imediat al activităților din proiect este unul de reanimare și de participare calitativă a părinților în viața unității de învățământ, care presupune ceva mai mult decât contribuțiile financiare tradiționale.

Abonarea

2013



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

Campania de abonare 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 subiecte abordate
în paginile revistei vor fi: educație pentru cetățenie democratică,
educație și inovație, atestarea cadrelor didactice, parteneria-
tul în educație, competența digitală etc.

Vă mulțumim că sînteți alături de noi!