

Educație pentru schimbare și dezvoltare, tehnologie și progres

pag. 2

Schimbarea și dezvoltarea în educație

Fiecare canal TV, post de radio, ziar, revistă, indiferent de specificul său, abordează subiecte din domeniul educațional foarte des (unele – zilnic, altele – săptămânal). Gospodine, grădinari, ingineri, contabili etc., ...

pag. 5

Educația, demnitatea umană, respectul dintre oameni și respectul de sine

Des invocate (mai ales în mediul cotidian și în retorica oficială), problematica și tratarea relației dintre educație, pe de o parte, și demnitatea umană și respectul interpersonal, pe de altă parte, ocupă – atât cât am putut constata și pe cât am putut noi consulta ...

pag. 33

Reverberații pe marginea schimbărilor din învățământul polonez

Referințele ce urmează sunt rezultatul unui schimb de experiență academică, pe marginea vizitei de studiu la Universitatea din Opole, Polonia, în cadrul Programului *Erasmus+*, disponibil în Moldova începând cu anul 2015 ...

pag. 48

Jocuri didactice matematice. Aplicații pentru studierea împărțirii cu rest în clasa a III-a

„Orice idee, orice problemă și orice sursă de cunoștințe pot fi prezentate într-o formă destul de simplă pentru ca orice copil să le poată înțelege într-o versiune recognoscibilă”, susținea J. S. Bruner în lucrarea *Procesul educației intelectuale* ...

Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova

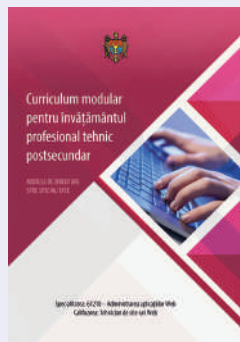


Proiectul *Parteneriate pentru calitatea și relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova* este implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor din Domeniul TIC/ATIC, cu sprijinul Agenției Austriece pentru Dezvoltare/ADA, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare/Austrian Development Cooperation/ADC, și al Guvernului României.

Perioada de implementare a proiectului: decembrie 2015 – noiembrie 2018

Bugetul proiectului: 694 000 EUR

Scopul proiectului: Dezvoltarea capacităților instituțiilor de învățământ profesional tehnic din Republica Moldova care oferă programe de instruire în domeniul TIC, contribuind, astfel, la ajustarea ofertei educaționale la necesitățile pieței muncii și la standardele moderne de calitate.



Curriculum modular pentru învățământul profesional tehnic postsecundar. Module de orientare spre specialitate. Specialitatea: 61210 – Administrarea aplicațiilor Web.
Calificarea: Tehnician de site-uri Web
Expert curriculum: Anatol GREMALSCHI
Recenzenți: Vitalie AREMESCUS, Igor BERCU, Dinu ȚURCANU

În curriculum, specialitatea *Administrația aplicațiilor Web*, sunt prezentate 10 module: *Planificarea aplicațiilor Web; Asistență pentru crearea site-urilor Web; Asistență pentru programarea client-side a site-urilor Web; Elaborarea aplicațiilor ASP.NET; Testarea aplicațiilor Web; Asistență pentru programarea server-side a site-urilor Web; Administrarea Web-serverelor; Dezvoltarea animațiilor Web; Dezvoltarea*

aplicațiilor Web; Asistență în managementul proiectelor software.

Industria tehnologiilor Web se dezvoltă extrem de rapid și se bucură de un potențial tot mai mare, iar cererea de a accesa rapid informații, de a beneficia de produse și servicii este în creștere. Necesitățile utilizatorilor devin din ce în ce mai variate, iar răspunsurile la aceste necesități se manifestă prin apariția de tehnologii noi, tot mai inteligente. Curriculumul, prin conținutul său și finalitățile așteptate, corespunde cerințelor pieței muncii. Acesta va contribui la o modernizare semnificativă a demersurilor educaționale. Opțiunea pentru un curriculum centrat pe competențe, atitudini și valori are în vedere accentuarea dimensiunii acționale în formarea personalității elevilor și focalizarea pe achizițiile finale ale învățării. În acest scop, curriculumul propune multiple metode și tehnici de predare-învățare-evaluare, care vor asigura un proces educațional captivant, axat pe formarea și dezvoltarea de competențe și pe nevoile celui care învață.



Curriculum modular pentru învățământul profesional tehnic postsecundar. Module de orientare spre specialitate. Specialitatea: 61230 – Rețele de calculatoare. Calificarea: Tehnician pentru rețele de calculatoare
Expert curriculum: Anatol GREMALSCHI
Recenzenți: Vitalie AREMESCUS, Dinu ȚURCANU

În curriculum, specialitatea *Rețele de calculatoare*, sunt prezentate 9 module: *Arhitectura rețelelor de calculatoare; Bazele electrotehnicii și electronicii; Mentenanța rețelelor de calculatoare; Asistență pentru tehnologii wireless; Asistență în administrarea protocoalelor de rutare; Asistență în securitatea rețelelor de calculatoare; Adminis-*

trarea serverelor; Asistență în administrarea serviciilor de rețea; Proiectarea rețelelor de calculatoare.

În prezent, nu mai putem găsi domenii de activitate umană care să nu utilizeze la scară largă mijloacele oferite de tehnologia informației și comunicațiilor. Suportul tehnic al acestor tehnologii este conferit de rețele de calculatoare, rețele ce conectează utilizatori, instituții, companii și organizații din cele mai diverse locații geografice. Curriculumul în cauză, bazat pe învățarea constructivistă, are drept scop formarea unor competențe profesionale generale și specifice, absolut necesare celor ce vor asigura configurarea și mentenanța rețelelor. Acesta oferă strategii de predare-învățare-evaluare orientate spre formarea și dezvoltarea unor competențe funcțional-acționale cerute de piața muncii și spre realizarea de către absolvenții învățământului profesional tehnic a unor cariere de succes în domeniul tehnologiilor informației și comunicațiilor.



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 4 (104), 2017

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
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
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 700 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?

- Valentina CHICU
Schimbarea și dezvoltarea în educație
(Change and Development in Education) 2
Gabriel ALBU
Educația, demnitatea umană, respectul dintre oameni și respectul de sine
(Education, Human Dignity, Respect for Each Other, and Self-Respect) 5

EX CATHEDRA

- Maria HADÎRCĂ
Normativitatea pedagogică, comunicarea educațională și profesorul de calitate
(Pedagogic Norm, Educational Communication and the Teacher of Quality) 11
Valentina ENI
**Scientific and Methodological Bases of Forming-and-Developing University Environment
in the Context of Integrated Scientific, Academic and Extracurricular Activities in a Higher
Educational Institution**
(Bazele științifice și metodologice ale unui mediu universitar de formare și dezvoltare în
contextul activităților științifice, academice și extracurriculare integrate, în instituția de
învățământ superior) 16

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

- Margareta FLOREA
**Strategii de formare și evaluare a competenței de lectură a elevilor, în cadrul procesului
educațional la limba și literatura română**
(Strategies for the Development and Assessment of Students' Literary Competence in Roma-
nian Language and Literature Education) 20
Daniela PLEȘCA
Creativitatea la orele de limba și literatura română în școlile alolingve
(Creativity at Lessons of Romanian Language and Literature in Minority Schools) 26

MAPAMOND PEDAGOGIC

- Oxana DRAGUȚA
**Provocările educației în calea schimbării, dezvoltării, tehnologiei și progresului. Experiența
americană**
(Challenges for Education on the Path of Change, Development, Technology and Progress.
American Experience) 29
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Reverberații pe marginea schimbărilor din învățământul polonez
(Reverberations on the Changes in Polish Education) 33

DOCENDO DISCIMUS

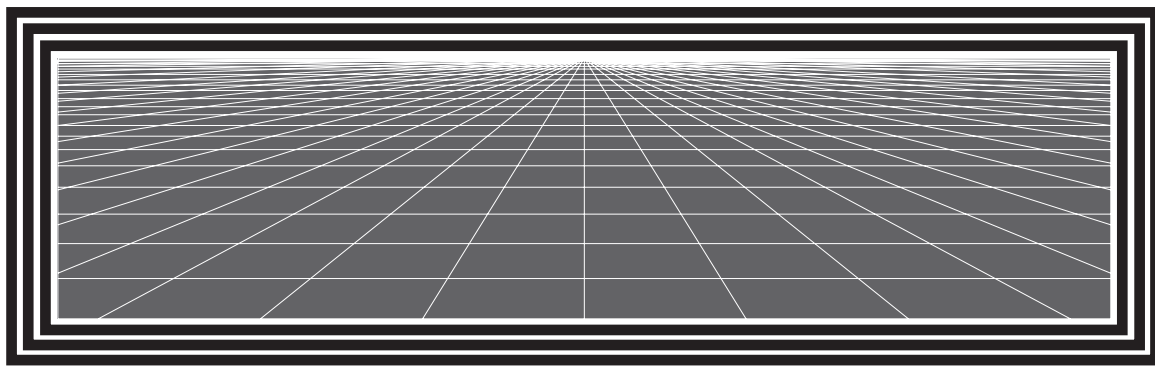
- Ion BOTGROS, Sergiu ȘARGAROVSKI
Experimentul la fizică – o metodologie eficientă de formare la elevi a deprinderilor practice
(The Physics Experiment – an Efficient Method for Developing Students' Practical Skills) 39
Liliana POȘTAN
**Educația adulților în cadrul învățământului superior: unele practici internaționale și oportu-
nități pentru Republica Moldova**
(Adult Education in Higher Institutions: some International Practices and Opportunities for
the Republic of Moldova) 42

EXERCITO, ERGO SUM

- Ludmila URSU
Jocuri didactice matematice. Aplicații pentru studierea împărțirii cu rest în clasa a III-a
(Mathematical Didactic Games. Applications for the Study of Division with Remainder in the
3rd Grade) 48
Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA
(Educational Debate Club PAIDEIA) 52

DICȚIONAR

- Sorin CRISTEA
Educație pentru schimbare și dezvoltare, tehnologie și progres
(Education for Change and Development, Technology and Progress) 53



QUO VADIS?



Valentina CHICU

lector, Universitatea de Stat din Moldova

Schimbarea și dezvoltarea în educație

Rezumat: În opinia publică specializată și nespecializată, educația are nevoie de salvare, iar schimbarea este cea care o poate salva. Examinăm câteva exemple de transformări implementate recent în învățământul din Republica Moldova și ajungem la concluzia că schimbarea va avea efect numai cu participarea activă și bine informată a tuturor celor vizați de aceste reforme.

Cuvinte-cheie: educație, didactică, schimbare, reformă, cadru didactic.

Abstract: Both specialized and lay public opinion tends to claim that education needs saving, and that change is the only option. We examine several examples of changes recently implemented in Moldovan education and discover that change will only be truly efficient if all those involved shall embrace it actively and be fully informed at all levels.

Keywords: education, didactics, change, reform, educator.

CONTEXT ORI SOLUȚIA TREBUIE CĂUTATĂ DE SPECIALIȘTI

Fiecare canal TV, post de radio, ziar, revistă, indiferent de specificul său, abordează subiecte din domeniul educațional foarte des (unele – zilnic, altele – săptămânal). Gospodine, grădinari, ingineri, contabili etc., fie că sunt părinți ori nu sunt, își exprimă indignarea față de ceea ce se întâmplă și nu se întâmplă în educație. Politicienii insistă pe anumite schimbări care trebuie să se producă în sistemul și procesul de învățământ, schimbări care, din punctul lor de vedere, sunt indispensabile și necesită a fi implementate urgent. Ascultătorului și cititorului, printre care se regăsește și elevul, i se aduc zilnic argumente și dovezi că „educația în țara noastră e bolnavă”. În calitate de medicații se propune simplificarea curriculumului și a testelor de la examenul de bacalaureat, introducerea de noi manuale și discipline școlare (ori a unor discipline integrate), formularea obiectivelor și a competențelor pe nou, alimentarea copiilor după modelul bufet suedez și multe alte rețete considerate panacee. Toți cei care vorbesc despre educație, dar nu au studii de specialitate și nu activează în domeniu, sunt siguri că anume ei cunosc soluția optimă. Ingredientul principal al tuturor soluțiilor este *schimbarea*. Evident, nu putem implementa concomitent toate reformele discutate de diverse cercuri. Ar fi ca și cum am administra unui bolnav, fără a concretiza diagnosticul, toate categoriile de medicamente existente. După un astfel de tratament boala doar se va agrava. Pentru a determina însă ce schimbare poate „însănătoși educația” este necesară o analiză profundă și complexă, efectuată, în primul rând, de către specialiștii din domeniu. Cadrele didactice sunt obligate de profesia pe care o practică, de realitățile în care trăim să se implice în această discuție și, în baza analizei diagnosticului, să propună soluții constructive și reale, validate experimental în sala de clasă. Provocarea cea mare pentru cadrele didactice, cercetătorii și decidenții din educație constă în a demonstra responsabilitate pentru implementarea acelor schimbări care pot asigura dezvoltarea domeniului. Contează opinia fiecărui cadru didactic – bazată pe teorie și experiență, pe analiză și sinteză.

INTRODUCERE ORI CE ÎNSEAMNĂ SCHIMBAREA ȘI DEZVOLTAREA ÎN EDUCAȚIE

Încercăm să înțelegem ce înseamnă *schimbarea* încă din antichitate. Mai întâi, a fost constatată existența acesteia ca o caracteristică comună a materiei tuturor lucrurilor. Ulterior, s-a explicat termenul, s-au descoperit caracteristicile fenomenului și s-au analizat diferitele percepții ale acestuia. Liviu Antonesei accentuează că „schimbarea este un fenomen

inevitabil și în accelerație continuă în toate domeniile”, iar G.-P. Luca o consideră „...consecință și, în același timp, condiție a progresului”. În primele decenii ale sec. al XX-lea, conștientizând ce reprezintă schimbarea, oamenii erau înspăimântați de ea. Schimbarea este identificată cu o *criză*, o *problemă*, de ea fiind nevoie acolo unde lucrurile nu merg bine. W.H. Kilpatrick, în anii '30 ai secolului trecut, a remarcat că schimbările au început să fie mai rapide în lumea ce se năștea după Primul Război Mondial. În unele domenii vitale pentru destinul global al omenirii acestea au devenit imprevizibile. Și întrucât “viitorul nu este prin nimic previzibil”, W.H. Kilpatrick a propus o atitudine adaptivă față de schimbare. Adică, dacă am axa educația pe ideea incertitudinii totale, care provoacă frică, ar trebui să cultivăm adaptarea la schimbare. În acest caz, ar trebui să ne împăcăm cu ceea ce avem și să trăim “cumva” în condițiile ce ni le dictează imprevizibilul (și azi multe cadre didactice împărtășesc această opinie și manifestă un comportament în concordanță cu respectiva percepție). La mijlocul sec. al XX-lea, G. Berger vine cu o nouă abordare a schimbării, mai puțin fatalistă: viitorul poate fi prevăzut în liniile sale mari de evoluție, el poate fi proiectat între anumite limite și, în consecință, trebuie să acționăm în direcția elaborării unui sistem de educație conceput din perspectiva acestui viitor. M. Fullan aduce argumente și dovezi în favoarea ideii că omul este cel ce poate și trebuie să dirijeze schimbarea, cel ce trebuie să învețe a produce schimbări ce pot asigura dezvoltarea. În calitate de cercetător și practician, dar și de autor al unor lucrări deosebit de profunde în managementul schimbării în domeniul educațional, Fullan constată că nu toate modificările, transformările sau prefacerile suportate de un obiect, proces, lucrare conferă noi valențe de utilitate acestui proces, produs, serviciu sau sistem. Deci omul, în general, și cadrele didactice, decidenții și cercetătorii din domeniu, în particular, în calitate de autori ai schimbării, trebuie să descrie clar rezultatele și finalitățile schimbării pe care cred necesar să o promoveze și să analizeze minuțios consecințele posibile, să se îngrijească de implementare și de nivelul de pregătire a persoanelor implicate în proces.

DIAGNOSTIC ORI DE CE SCHIMBĂRILE ÎN EDUCAȚIE NU ASIGURĂ ÎNTOTDEAUNA DEZVOLTAREA

Orice cadru didactic și cercetător poate afirma că multe dintre schimbările implementate în sistemul educațional din țara noastră în ultimii 30 de ani au rămas doar o amintire despre eforturile și resursele cheltuite fără obținerea unor rezultate (mai mult, unele chiar au agravat situația din învățământ). Suntem siguri că intențiile celor ce le-au promovat au fost nobile, dar dezvoltarea nu s-a produs. În baza discuțiilor cu managerii instituțiilor de învățământ și în baza propriei experiențe, am evidențiat doar câteva dintre cauzele mai puțin evidente care nu permit ca schimbarea inițiată după implementare să fie

recunoscută drept un pas spre dezvoltare.

Înțelegerea neîmpărtășită a esenței schimbării. Eforturile depuse pentru înțelegerea împărtășită a esenței schimbării și a necesității acesteia sunt în multe cazuri insuficiente, ceea ce duce la profanarea unor idei și practici educaționale. Un exemplu în acest sens poate fi implementarea evaluării criteriale în clasele primare. Învățătorul care le „traduce” părinților rezultatele elevilor în note („Ionel învață la matematică cam pe 7”), fără a da note, este dovada neînțelegerii avantajelor evaluării criteriale și a esenței acesteia. De regulă, învățătorul în cauză dă vina pe managerii din învățământ și cercetătorii pe cei care au inițiat și promovat schimbarea respectivă. Evaluarea criterială la clasele primare este percepută și interpretată de un număr impunător de cadre didactice ca fiind o schimbare de dragul schimbării, care îi solicită profesorului mai mult timp pentru pregătirea materialelor și evidența evaluării progreselor fiecărui elev, mai multe cheltuieli de timp și de resurse, fără ca acestea să influențeze calitatea educației, fără ca eforturile depuse să ridice nivelul de motivare a elevului pentru învățare. Atunci când cel căruia i s-a încredințat implementarea schimbării nu înțelege și nu împărtășește esența acestei schimbări, nu vor fi obținute rezultatele planificate, iar tensiunea în sistem și comunitate va crește.

Incompatibilitatea dintre forma și conținutul schimbării. Introducând un element nou într-un mecanism, avem grijă ca acesta să fie compatibil sau să poată fi ajustat la caracteristicile celorlalte părți-elemente. Altfel mecanismul va înceta să funcționeze normal.

Vom exemplifica prin a evidenția incompatibilitatea conținutului unei schimbări promovate de multă vreme în sistemul nostru de învățământ, dar care, dată fiind forma existentă, nu permite atingerea rezultatelor scontate. Bunăoară, de 30 de ani încoace, considerăm *responsabilitatea pentru deciziile luate* drept una dintre valorile pe care trebuie să le cultive școala. Ceea ce presupune că procesul educațional îi oferă elevului suficiente contexte și experiențe din care să învețe a fi responsabil. Susținem acest lucru prin diverse activități organizate în cadrul orelor de educație civică, dar și prin introducerea disciplinelor opționale: elevul optează pentru o disciplină opțională și își asumă responsabilitatea pentru decizia luată studiind-o. Planul-cadru de învățământ prevede că după alegerea disciplinei opționale de către elev aceasta devine pentru el obligatorie. În realitate însă, oferta este foarte limitată ori nu există. Forma în care este organizat azi procesul de învățământ nu-i permite elevului luxul de a alege. În multe cazuri, școala nu dispune de o ofertă educațională atât de variată încât elevul să aibă oportunitatea de a alege. În astfel de cazuri doar se anunță că disciplina X este opțională și va fi studiată în mod obligatoriu de către toți elevii din clasa Y. Numărul mic de elevi în instituție ori existența unei singure clase la fiecare nivel oferă doar șansa con-

formării alegerii făcute de câțiva elevi din clasă.

Referindu-ne la educația incluzivă, putem observa încă un exemplu din care este evident că forma de organizare a procesului blochează implementarea calitativă a conținutului schimbării. Astfel, educația incluzivă, care are la bază abordarea individualizată, racordată la nevoi educaționale concrete și foarte specifice, în majoritatea cazurilor nu poate fi realizată în clase cu 35-40 de elevi.

Putem aduce în discuție și alte situații, cert însă este faptul că, pentru a introduce anumite schimbări de conținut, trebuie modificată forma de organizare a procesului educațional. Un exemplu viu ce reflectă cum trebuie ajustată forma la conținutul schimbării, cum poate fi realizată compatibilizarea acestora l-a demonstrat experiența Liceului Academiei de Științe a Moldovei, dar această experiență nu poate fi preluată de orice școală.

Transpunerea managerială și didactică inadecvată a schimbărilor declarate. Multe schimbări descrise în documentele de politici pentru întreg sistemul de învățământ ori promovate prin emiterea unui ordin pentru o instituție de învățământ rămân doar pe hârtie, chiar dacă sunt clare ca esență și acceptate ca fiind importante, deoarece managerii și profesorii nu știu ce acțiuni, ce pași să urmeze pentru ca politicile amintite să se transforme în realități școlare. Transpunerea unei idei necesită competențe specifice, iar aceștia nu au fost pregătiți la facultate să facă față unor atare situații.

INFORMAȚII PENTRU REFLECȚII ȘI CONCLUZII

ORI DE CE ESTE NECESARĂ EDUCAȚIA PENTRU SCHIMBARE

Educația trebuie să suporte schimbări nu doar pentru a se „însănătoși”, ci și pentru a asigura un randament înalt, un progres continuu, formarea unei identități de sine adecvate în contextul reformelor din alte domenii. Gândirea critică și prospectivă, educația pentru schimbare pot avea – pentru cadre didactice, manageri, dar și elevi – un aport considerabil în procesul de ajustare continuă a școlii la cerințele și schimbările societății. Este clar că avem nevoie de o altfel de educație. În acest context, Liviu Antonesei consideră că este necesară o educație care să aducă schimbare, reînnoire, restructurare și reformulare de probleme. Schimbarea educației trebuie să rezide în *educația pentru schimbare*, care ar avea următoarele obiective: sesizarea și întâmpinarea schimbărilor; evaluarea tuturor aspectelor importante ale schimbărilor: rapiditatea, sensul, efectele sau consecințele schimbărilor; proiectarea schimbărilor pentru a provoca efectele dorite și a le evita pe cele indezirabile.

Pentru ca schimbarea în educație să aducă dezvoltare, trebuie să avem cadre didactice și manageriale, elevi și părinți formați pentru schimbare și în spiritul schimbării. În acest sens, Alexandru Crișan descrie și explică *ciclurile comprehensive ale schimbării educaționale*, care prezin-

tă un proces complex și de durată, care acoperă integral cel puțin câțiva pași ai mutațiilor dintr-un sistem educațional: analiza stării de fapt, dar și a nevoilor de viitor ale sistemului; identificarea punctelor ce necesită intervenții, dar și a ordinii de priorități în adresarea acestora; planificarea, proiectarea și elaborarea – de preferință – participativă a modelelor (globale și sectoriale) de schimbare; dezbateră publică structurată asupra acestora, rafinarea modelelor; „procesarea” publică și oficială a schimbărilor propuse; implementarea graduală; monitorizarea permanentă și corectarea „din mers” a unor disfuncții care pot apărea pe parcurs; revenirea asupra și remodelarea unora dintre procese; evaluarea.

„Schimbarea din dublu sens” este o îmbinare armonioasă și dinamică a demersurilor de tipul top-down (“de sus în jos”) și bottom-up (“de jos în sus”), îmbinare pe deplin justificată de însăși natura forțelor de schimbare din sistem. Eșaloanele de bază – instituțiile de învățământ – ar dobândi un statut esențialmente îmbogățit față de simpla „transpunere în realitate” a întregului demers. Ele ar deveni instanțele care ar putea alimenta dinspre practică, prin exemple și „bune practici”, procesul de generare a politicilor naționale. În acest fel, practicile și procesele de ameliorare a calității la „firul ierbii”, inițiativa locală, dezvoltările adaptate la o multitudine de nevoi pot deveni cea mai bună sursă pentru perfecționarea și dezvoltarea unor politici educaționale de nivel național *realiste și coerente*.

Dezvoltarea în educație este propulsată de schimbare, care poate fi gândită și implementată doar de cadre didactice profesioniste și optimiste. Or, optimismul și credința în faptul că schimbarea este posibilă, că aceasta se bazează, înainte de toate, pe implicare zilnică, că anume el, cadrul didactic, poate influența viitorul educației prin practica sa la clasă, prin opinia profesionistă expusă poate asigura dezvoltarea de mai departe a educației și a sistemului de învățământ din țara noastră.

Am progresează axând educația pe o notă pesimistă? În acest context, îl cităm pe Fernando Savater, care are un răspuns la întrebare: ”Ia să vedem, dragă învățătoare, și eu care tot profesor sunt, și alt dascăl, putem fi ideologic sau metafizic profund pesimiști? Putem fi convinși de atotputernica răutate sau de trista stupiditate a sistemului, de diabolica microfizică a puterii, de sterilitatea oricărui efort uman pe termen mediu sau lung și că viețile noastre sunt râurile ce se vor vărsa în mare, care înseamnă moartea... Ca indivizi și cetățeni avem tot dreptul să le vedem pe toate în culoarea specifică celor mai multe dintre furnici și unui mare număr de telefoane vechi, adică foarte negru. Dar ca educatori nu avem, vai, de ales, nu putem fi decât optimiști. Căci învățământul are nevoie de optimism așa cum natația are nevoie de un mediu lichid pentru a fi practică. Cine nu vrea să se ude trebuie să se lase de înot, cui îi

repugnă optimismul, să lase învățământul și să nu-și propună să se gândească în ce constă educația. Pentru că a educa înseamnă a crede în perfectibilitatea omului, în capacitatea sa înăscută de a învăța și în dorința de cunoaștere de care este animat, că există unele lucruri (simboluri, tehnici, valori, fapte...) care pot și merită să fie cunoscute, că noi, oamenii, ne putem face mai buni unii pe alții prin cunoaștere. De toate aceste credințe optimiste te poți foarte bine îndoi în particular, dar

când încerci să faci educație, sau să înțelegi în ce constă educația nu-ți rămâne decât să le accepți. Pesimiștii pot fi buni dresori, dar nu buni învățători.”

Dragă coleg, sper că mi-a reușit să te conving că anume noi, cei care intrăm zilnic în grupa de copii la grădiniță, în sala de clasă la școală, în aulele universităților, suntem responsabili pentru dezvoltarea domeniului în care activăm, că anume opinia noastră profesională este temelia schimbărilor promovate de politicieni și guvernanți.



Gabriel ALBU

dr., prof. univ., Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești

Educația, demnitatea umană, respectul dintre oameni și respectul de sine

Rezumat: Presați de cerințele momentului istoric dat și preocupați de rezolvarea problemelor imediate ale societății, trecem cu vederea – ca specialiști și practicieni – aspecte fundamentale ale obiectivelor și conținuturilor educației. Studiul arată și demonstrează relația profundă a educației cu demnitatea umană, cu respectul interpersonal și cu respectul de sine. Educația este acțiunea socială prin care edificăm,

apărăm și promovăm demnitatea umană, respectul față de ceilalți și respectul de sine. Toate acestea sunt dimensiuni esențiale ale educației, aflate dincolo de constrângeri și de obiectivele de moment ale societății.

Cuvinte-cheie: educație, demnitate umană, respect interpersonal, respect de sine.

Abstract: Pressed by the demands of the given historical moment and concerned with solving the immediate problems of society, we tend to overlook – as specialists and practitioners – certain fundamental aspects of the objectives and contents of education. This study shows and demonstrates the deep relationship between education and human dignity, respect for others, and self-respect. Education is the social action by which we build, defend, and promote human dignity, respect, and self-esteem. All these are essential dimensions of education beyond the constraints and momentary objectives of society.

Keywords: education, human dignity, respect for others, self-respect.

INTRODUCERE

Des invocate (mai ales în mediul cotidian și în retorica oficială), problematica și tratarea relației dintre educație, pe de o parte, și demnitatea umană și respectul interpersonal, pe de altă parte, ocupă – atât cât am putut constata și pe cât am putut noi consulta – un loc pe cât de marginal, pe atât de pasager în literatura de specialitate (Cojocariu [1,2]; Cucos [3, 4]; Frunză [7]; Gherguț [8]; Gray [9]; Guțu [11, 12]; Ilica [13, 14]; Ionescu, Chiș [15]; Iucu [16]; Joița [17]; Kohn [18]; Orțan [19]; Păun, Potolea [20]; Potolea, Neacșu, Iucu, Pânișoară [21]; Robinson [22, 23]; Savater [25]; Siebert [26]; Silvaș [27]; Stanciu [28]; Șerbănescu, Găbureanu [29]). Chiar dacă orice teoretician și/sau practician al educației (serios, și riguros, cu adevărat dedicat școlii și formării sănătoase a noilor generații și preocupat de bunăstarea spirituală a societății) nu poate nega importanța și semnificația acesteia – a educației – pentru edificarea, susținerea, apărarea, promovarea și afirmarea demnității umane (în orice spațiu, timp și împrejurare ne-am afla), pentru formarea și manifestarea respectului interuman, nu întâlnim, totuși, interese (științifice) și preocupări sistematice, de amploare referitoare la aceste fundamentale aspecte ale existenței, evoluției și supraviețuirii ființei umane ca ființă umană. Într-un atare (posibil) context, abordarea acestei teme ar putea constitui, dacă nu o (evidentă) necesitate, atunci o neașteptată și plăcută surpriză. Ea ar putea deveni – pentru cei provocați și încântați de acest nobil subiect – o deschidere, o cale către ulterioare căutări, cercetări, aprofundări, descoperiri sau nesperate ipoteze de lucru.

Astfel, relația educației cu demnitatea umană și cu respectul dintre semeni este desprinsă din starea de-la-sine-înțeles-lucrurilor și tratată ca o temă de-sine-stătătoare, o temă de prim-rang în orizontul conceperii și practicării educației, într-o lume, c-o recunoaștem sau nu, (tendențial și majoritar) preocupată de: susținerea și dezvoltarea pieței/afacerilor/antreprenoriatului; creșterea (nelimitată a) vânzărilor; mediul concurențial; marketing; extinderea apelului la și de folosire

a tehnologiei (de ultimă generație); forme noi și cât mai spectaculoase de divertisment.

Dincolo de considerente, interese, motivații și justificări economico-financiare, politico-ideologice, macrosociale *de moment* (reieșite din și, eventual, cerute de particularitățile unui anumit dat istoric), educația conține în ea însăși, ca element intrinsec și invariabil (din punct de vedere temporal, axiologic, antropologic, sociopsihologic), un țel suprem: acela al susținerii, apărării și afirmării constante și fără dubiu a demnității umane și a respectului între oameni. Ca fapt fundamental de cultură, ea nu poate funcționa în condițiile afectării/încălțării (sub niciun pretext a) acestora; nu poate asista (pasivă) sau participa la marginalizarea, camuflarea sau ignorarea (mai mult sau mai puțin rafinată a) demnității umane și a respectului interpersonal.

Oricâte constrângeri ar exista sau ar (putea) fi invocate, orice remarci, mai mult sau mai puțin savante, s-ar face în legătură cu prioritățile și funcțiile (social-axiologice ale) educației, ele nu pot contesta prioritatea susținerii, protejării, afirmării și consolidării demnității umane și, totodată, a respectului interpersonal față de orice altă preocupare, legitimare ce se vrea (sau se pretinde) la ordinea zilei și presupusă a fi mai eficientă, mai oportună ca oricare alta.

Este, poate și probabil, momentul *să recuperăm continuituri și corelații fundamentale, cum ar fi cele dintre formarea noilor generații și afirmarea demnității umane și a respectului între oameni*, iar – prin aceasta – *să aprofundăm realități esențiale* (des invocate, dar atât de puțin analizate și aprofundate de către specialiști).

ÎN DEFINIREA ȘI CLARIFICAREA CONCEPTULUI DE DEMNITATE UMANĂ¹

Pare că a căuta să definim conceptul de demnitate umană este o încercare temerară. El face parte dintre acele profunde și complexe concepte pe care marea noastră majoritate (aflată în iureșul vieții) tinde să creadă că le cunoaște și pe care tinde să le utilizeze frecvent și cu aplomb (retoric), dar care, în fond, le rămâne, în cele mai numeroase cazuri, inaccesibile sau cu o semnificație implicită, superficială, rudimentară.

Tratând cu atenție acest concept, considerăm că el presupune următoarele caracteristici:

- Omul, fiecare om, să fie tratat și respectat ca *ființă umană*, înzestrată cu conștiință, cu sensibilitate.
- Omul, fiecare om, să fie tratat ca *o ființă care decide*,

1 Ținem să menționăm că această modestă încercare/prezentare nu exclude (și nici nu ar putea exclude) dreptul și posibilitatea oricărei alte persoane, fie ea cercetător sau nu, referitoare la definirea, aprofundarea și practicarea concret-faptică a demnității umane. De asemenea, ținem să precizăm faptul că avem conștiința limitelor încercării noastre de a surprinde specificul acestui, pe cât de important, pe atât de delicat concept. Prezenta tentativă invită la dialog, la căutări și limpeziri, la cooperare și la punerea acestuia în centrul cercetării.

aptă să decidă, cu drept de a decide; decizia reprezintă o caracteristică esențială a ființei umane; ea este elementul de exprimare/de manifestare a capacității omului de a fi pe măsura hotărârii sale, a voinței, a orientării și a opțiunilor sale normativ-valorice.

- Omul, fiecare om, să aibă posibilitatea (reală) să-și edifice propriul destin, în funcție de educația, capacitățile, tenacitatea, perspicacitatea, curajul, energia, înțelepciunea și idealurile sale; să dea vieții sale sensul pe care și-l dorește (fără a leza, de bună seamă, demnitatea semenilor).
- Să existe condițiile favorabile asigurării unui cadru *omenesc* de viață, respectiv: posibilitatea de a munci; posibilitatea de a trăi în siguranță; posibilitatea de a trăi în înțelegere; posibilitatea de a se odihni; posibilitatea de a avea liniște; posibilitatea de a fi încrezător (în șansa sa, în semenii săi, în el însuși); posibilitatea de a se bucura de atașament; posibilitatea de a i se acorda încredere; posibilitatea de a spera; de a avea propriile speranțe.
- Omul, fiecare om, să poată spune ce are de spus; să nu i se interzică asumarea unor atitudini pe care le consideră juste, necesare momentului și locului în care se află; să fie ascultat, luat în considerație.
- Omului, fiecărui om, să nu i se fure gândurile; să poată gândi (atât cât este capabil să gândească); să nu i se confişte trăirile, sentimentele; să poată exprima ceea ce simte, stările prin care trece (atent mereu la confortul și respectul semenilor săi).
- Omul, fiecare om, să aibă posibilitatea să se educe, să se informeze, să se cultive, să învețe, pe măsura aspirației sale la propria educație, informare și existență cultivată.
- Să fie luate în considerație opțiunile sale, ca date principale prin care fiecare își exprimă personalitatea, respectul de sine.
- Omul, fiecare om, să aibă posibilitatea (reală) să se pregătească pentru și să practice profesia preferată; să aibă cariera pe care și-o dorește și prin care aspiră să se împlinească (crede că ea dă vieții sale consistență, densitate, valoare, temei, rost).
- Niciun om să nu fie tratat ca un animal, ca un obiect (neînsuflețit), ca o marfă.
- Niciun om să nu fie umilit, batjocorit, torturat, jignit, expus la condiții devastatoare (generatoare de dezechilibre mentale, emoționale, psihice, de mutilări fizice).
- *Fiecare om, dar fiecare om, să fie considerat și tratat drept prioritatea priorităților* oricărui demers conceput de oameni, în raport cu lucrurile și interesele lumii; el să reprezinte întotdeauna scopul nostru suprem, a tot ceea ce decidem și a tot ceea ce facem; *omul, fiecare om, reprezintă scopul scopurilor noastre ultime, fundamentale*.
- Să i se recunoască fiecărui om meritul, contribuția, dă-

ruirea, sacrificiul, eroismul la crearea și dezvoltarea unor idei, la derularea, coordonarea și/sau finalizarea unei acțiuni (puse în slujba comunității, a consolidării ei).

- Fiecare om să fie tratat potrivit meritelor, contribuției, dăruirii, sacrificiului, curajului, eroismului său, potrivit talentelor, aptitudinilor și implicării sale creatoare.
- Fiecare om, dar fiecare om, să aibă posibilitatea să crească, să sporească lăuntric atât cât poate și cât dorește să crească și să sporească sufletește.
- Omul să aibă acces la adevăr; să nu fie mințit, alimentat cu adevăruri fabricate, cosmetizate, parțiale; să nu fie expus diversiunii, confuziei; el să poată ști, în orice moment, cum stau lucrurile.
- Omul este întotdeauna conceput împreună cu onoarea sa; el este asociat cu onoarea lui intrinsecă: *onoarea de a fi om*.
- Este prioritară preocuparea de a nu-l abandona, de a nu-l părăsi, ci de a-l salva, ori de câte ori are nevoie de ajutor, de o intervenție (promptă), de prezența și de sprijinul aproapelui.
- Necesitatea corelării (atât cât pot fi ele de corelate) libertății fiecăruia cu egalitatea fiecăruia cu ceilalți, asemeni lui; la o primă aproximare, avem în vedere: egalitatea în manifestarea libertății fiecăruia, pe măsura omenescului din el; libertatea în asigurarea, protejarea și manifestarea egalității oamenilor, în calitatea lor de ființe cu același statut și specific existențial.
- Nicio ființă umană să nu fie intimidată, să nu fie descurajată să se exprime pe ea însăși, să propună propriul punct de vedere, propria abordare, propria viziune (care, desigur, nu încalcă demnitatea umană însăși).
- Să existe posibilitatea fiecărui om de a-și proteja și dezvolta viața, așa cum știe, cum poate și cum (și-) o vrea (în cadrul comunității din care face parte și a culturii ei).
- A ține seama de faptul că ființa umană este sensibilă; ea este traversată de îndoieli și incertitudini, de confuzii și ezitări, de fanatisme și prejudecăți, de speranțe și aspirații.
- Omul, fiecare om, să aibă mereu șansa și încrederea în trăirea fericirii; a ține seama că viața fiecăruia (dintre noi) este sortită fericirii, realizării ei.
- Fiecare om să își poată proteja viața intimă și să aibă siguranța protejării intimității existenței sale.
- Fiecărei ființe umane să i se respecte credința, cultura întru care a crescut, s-a format sau întru care a optat (într-un moment al vieții sale) de bunăvoie.
- Fiecare ființă umană să fie lăsată să viseze, pe măsura proiecțiilor, creativității și aspirațiilor ei.
- Fiecare ființă umană să aibă parte de tot potențialul de care dispune (fizic, psihologic, social, moral-

comportamental, creativ, acțional).

- Fiecare om să poată realmente să spere în mai bine, în mai frumos, în profunzimile și miracolele lumii. Toate aceste caracteristici ale conceptului de demnitate umană reprezintă coordonate principale în conceperea și practicarea educației, la orice nivel și sub orice formă s-ar manifesta ea.

ÎN DEFINIREA ȘI CLARIFICAREA

CONCEPTULUI DE *RESPECT ÎNTRE OAMENI*

Dacă vrem ca edificarea, susținerea, apărarea, promovarea și afirmarea demnității umane să funcționeze (adică să devină o convingere și, prin consecință, o practică stabilă a fiecăruia dintre noi), atunci este important și necesar să avem în vedere apropiata/strânsa ei relație cu edificarea, susținerea, apărarea, promovarea și afirmarea respectului dintre oameni. Deopotrivă, dacă vrem ca, realmente, respectul interpersonal să prindă viață, atunci este important și necesar să avem în vedere protejarea și realizarea – oriunde și oricând (în spațiu și timp) a – demnității umane. Pe scurt, și din această perspectivă, pentru a exista, demnitatea umană cere, ca o condiție de prim rang, respectul interpersonal. Drept urmare, în condițiile în care educația are ca prioritate fundamentală și incontestabilă edificarea, protejarea și afirmarea demnității umane, înseamnă că ea are, în egală măsură, ca prioritate fundamentală și incontestabilă edificarea, protejarea și afirmarea respectului între oameni.

Ca și în cazul conceptului de demnitate umană, și cel de respect interpersonal este un concept pe cât de complex, pe atât de profund, pe care, marea noastră majoritate, ținem să credem că îl cunoaștem și să-l invocăm frecvent în convorbirile și interacțiunile noastre sociale, dar care, în fond, ne rămâne inaccesibil sau la un nivel de înțelegere superficial, improvizat, conjunctural. De aici, derivă, pentru (foarte) mulți dintre noi, faptul că nu știm ce presupune acest uzitat concept și, drept consecință, nu știm ce să pretindem de la ceilalți sau cum să ne comportăm noi înșine în relațiile (cotidiene) cu ei.

În același context, este demn de menționat și faptul că între respectul interpersonal și relația interpersonală există o legătură organică, profund necesară, indisolubilă. Am putea spune că există o legătură atât de strânsă, încât să remarcăm faptul că *acolo unde există relație umană există întotdeauna și respect*, după cum *acolo unde există respect, putem constata și/sau accepta o relație umană*. În alți termeni, vrem să spunem că *aco-*

- 2 Ca și în cazul conceptului de demnitate umană, și în cazul celui de respect interuman, ținem să facem aceeași mențiune: modesta noastră încercare constituie o posibilă (și imperfectă) definire și înțelegere a acestui comportament relațional. Ea poate fi înțeleasă și tratată ca o alternativă la alte încercări existente sau posibile pe această incitantă și mereu actuală temă.

lo unde nu există respect interpersonal, nu există – și nici nu poate exista niciodată – o relație între oameni. Drept urmare, orice interacțiune interpersonală unde nu există respect este o interacțiune degradată, compromisă, ruinătoare, subumană, necivilizată, barbară.

Ca să ne apropiem cât mai mult de semnificația conceptului de respect, pe de o parte, și pentru a ne comporta în cunoștință de cauză, potrivit unor inerente cerințe specifice lui, și pentru ca, în felul acesta, respectul însuși să fie (în act) cât mai prezent în realitatea noastră socială, pe de altă parte, avem nevoie să-l definim, să-l scoatem din înțelegerea tacită, difuză, diluată.

Astfel, pentru P. Sánchez și colaboratorii săi (2009), respectul înseamnă „a accepta și a înțelege felul în care sunt ceilalți, înseamnă a accepta și a înțelege modul lor de gândire, chiar dacă nu este asemănător cu al nostru, chiar dacă, din punctul nostru de vedere, greșesc” [24, p. 82]. În ceea ce o privește, I. Filliozat (2011) consideră că respectul înseamnă „să privești fără să judeci” [6, p. 143]. Pentru psihoterapeuta franceză, respectul nu permite nici judecata rapidă, nici comportamentul automat, ci ne obligă să ascultăm ce vrea celălalt să exprime, să încercăm să înțelegem sensul a ceea ce manifestă el [*ibidem*].

Analizând și corelând cele două puncte de vedere, putem observa faptul că ambele: propun o înțelegere de lucru, contextual-expeditivă a conceptului de *respect*; concep respectul în vecinătatea conceptelor (și a comportamentelor) de *toleranță* și de *acceptare interumană*, cu riscul de a-l dizolva în acestea.

În ceea ce ne privește, noi am deslușit și propunem (fără pretenția de a le fi epuizat) următoarele dimensiuni ale respectului între oameni:

a. *Grija pentru propriul comportament* în raport cu celălalt, întemeiat pe (și orientat de) bunele maniere. Respectul presupune politețea (cuvânt, parcă, din ce în ce mai rar întâlnit în vocabularul și gândul nostru de zi cu zi), bunele intenții. Potrivit lui A.C. Grayling (2009), politețea cuprinde „un sistem de atitudini și de practici care oferă modalități de a ne trata între noi cu o anumită considerație, grijă, atenție” [10, pp. 155-156]. Chiar dacă se poate întâmpla ca „ceea ce un grup consideră ca fiind un comportament *politicos* sau *cuvinit*, altul ar putea să-l considere *nepoliticos* și *ciudat*” [5, p. 25], totuși toate societățile și, implicit, culturile par să aibă noțiuni despre ceea ce este *politicos* în anumite contexte. A fi *politicos*, manierat înseamnă „manifestarea considerației față de celălalt”, respectarea unui ansamblu de „standarde sociale convenționale” [*idem*, p. 27]. Pe scurt, grija pentru propriul comportament relațional se referă la *îngrijirea noastră atitudinală* (îngrijire din care derivă o stare de siguranță, de previzibilitate, de tratament omenos și de confort psihic).

b. *Propria îngrijire fizică, corporală, vestimentară* – ceea ce înseamnă menținerea igienei trupești și o vestimentație curată și decentă.

c. *Grija pentru celălalt*, astfel încât să-i creăm sentimentul că este tratat ca ființă umană și să contribuim, totodată, la realizarea confortului lui interior. Aceasta presupune: *a-i aprecia* munca, activitatea, contribuția (personală); a-l trata cu maximă atenție și seriozitate; *a-i fi recunoscător*; ori de câte ori situația, împrejurarea, evenimentele au cerut-o/o cer; *a-i da încredere în el*, în propriul potențial, în propriile capacități; *a fi punctual*; a-i prețui celuilalt timpul și, implicit, a-i prețui viața; *a nu-i pretinde*, ci a-l ruga; *a nu-i impune*, ci a ține seama de opțiunile, punctele celuilalt de vedere și a-i împărtăși onest părerea în legătură cu ele; *a empatiza* cu stările lui interioare, a nu-i trece cu vederea lumea interioară, sufletească; *a-i fi* (pe cât posibil) *aproape*; a ne simți *alături*, de nădejde, de încredere (a nu se simți abandonat, trădat); *a-i sesiza identitatea/individualitatea* și a-i transmite că ne preocupă împlinirea propriei lui personalități; aceasta ne-ar putea cere: să nu-l minimalizăm, să nu-l etichetăm, să nu-l stigmatizăm, să nu-l ignorăm, să nu-l luăm în derâdere; *a-i proteja intimitatea*, a-i împărtăși mărturisirile și a practica, întotdeauna, confidențialitatea; *a nu ne bate joc/a nu profita de bună-credința și de bunăvoința celuilalt*; *a nu ne crea privilegii* atunci când am putea s-o facem, în detrimentul celuilalt; *a nu-l sfida pe celălalt*, a nu-l batjocori; a-i acorda celuilalt aceeași valoare/aceeași însemnătate precum nouă înșine; *a-i acorda toată atenția* pe care o merită orice persoană; a-l lăsa pe celălalt să își exercite controlul asupra propriei sale vieți; a-și manifesta întreaga capacitate de a-și organiza și conduce viața așa cum crede de cuviință; *a-și simți*, atunci când este cu noi, *valoarea proprie*.

d. *Comunicarea îngrijită*, care presupune: vocabular îngrijit, fără replici vulgare, triviale, jignitoare; ascultare onestă, atentă, empatică, de bună-credință a celuilalt; ton cald, rezervat/ponderat, cumpătat; tratarea serioasă a ideilor, afirmațiilor, convingerilor și rezervelor/îndoielilor celuilalt.

e. *Autocontrolul*, care este alimentat de respectul de sine. Respectul de sine dă consistență și consecvență autocontrolului în relația cu celălalt.

Toate aceste dimensiuni ale conceptului de respect interpersonal reprezintă, ca și în cazul caracteristicilor conceptului de demnitate umană, coordonate esențiale, de prim rang, în conceperea și practicarea – în orice timp și în orice spațiu sociocultural a – educației.

ÎN DEFINIREA ȘI CLARIFICAREA CONCEPTULUI DE RESPECT DE SINE

Atunci când ne preocupă demnitatea umană și respectul între oameni, ne preocupă, într-o ordine firească, și respectul de sine. Cum am văzut, descifrarea dimensiunilor respectului interuman ne deschide orizontul către conceptul de autorespect.

Pentru cei mai mulți dintre noi, specialiști și/sau practicieni ai educației, abordarea respectului în relațiile

interpersonale nu poate fi separată/izolată de abordarea respectului de sine. Unii consideră că respectul față de celălalt/de ceilalți este într-o evidentă, inerentă și strânsă legătură cu respectul de sine; că manifestarea, profunzimea și consecvența primului sunt, în mare și incontestabilă măsură, determinate de prezența, profunzimea și influența celui din urmă. Prin urmare, acolo unde nu există respect de sine nu poate fi vorba de existența respectului față de aproapele. Respectul de sine este condiția necesară și suficientă pentru constituirea, manifestarea și practicarea intrinsecă a respectului în relația cu celălalt/cu ceilalți.

Alții consideră, dimpotrivă, că respectul de sine este într-o evidentă, inerentă și strânsă legătură cu respectul față de semenii; că manifestarea, profunzimea și consecvența primului sunt, în mare și incontestabilă măsură, determinate de educarea, încurajarea, stimularea și influența celui din urmă. Mai precis, această categorie de specialiști și/sau de oameni ai școlii consideră că acolo unde nu există respect pentru/față de ceilalți, unde nu s-a cultivat sămânța acestuia, nu poate fi vorba nici de existența respectului de sine. Altfel spus, unde nu a fost cultivat și îngrijit (atent și meticulos) respectul față de oameni, nu poate răsări nici respectul de sine. Acesta – respectul de sine – își are rădăcina/originea în cel pentru aproapele.

De asemenea, în ceea ce privește înțelegerea respectului de sine, există abordări diferite. Unii cred că acesta este punctul de plecare și sursa de alimentare a egoismului, a centrării pe sine. Direcția și esența autorespectului este afirmarea pretențiilor personale (chiar cu valențe asertive). În această situație, respectul de sine ar însemna scoaterea în evidență a propriei prezențe, impunerea propriilor reguli, valori, standarde, puncte de vedere; ar însemna ca ceilalți să se supună convingerilor, normelor, orientării ideologice și viziunii (generale a) celui în cauză. Pe scurt, respectul de sine ar fi o sursă de putere. El ar fi mai accentuat, mai preocupant pentru individ decât respectul pentru aproapele, el ar avea prioritate în toate gândurile, deciziile, alegerile, comportamentele și acțiunile acestuia.

Alții cred, însă, că autorespectul este temeiul și sursa dăruirii pentru celălalt, a viziunii și atitudinii prosociale, empatică, cooperantă. El ar fi temeiul și sursa colaborării, modestiei și cumpătării, a grijii și îngrijorării pentru aproapele, a sacrificiului de sine. În această situație, respectul de sine ar presupune trecerea în plan secundar a propriei prezențe, a propriilor pretenții, a propriei opțiuni ideologice și împărtășirea – în cunoștință de cauză, cu discernământ și întru binele lor a – valorilor lor, a viziunii celor cu care conviețuim/coabităm, spre afirmarea și protejarea echilibrului lor mental și a liniștii lor emoționale. Pe scurt, respectul de sine ar fi sursă de dăruire, de devotament, de prețuire a semenului. El ar fi mai puțin preocupant decât cel pentru aproapele. În toate gândurile, deciziile, alegerile, comportamentele și/sau acțiunile individului,

autorespectul ar lăsa locul și ar accepta prioritatea respectului celuilalt/celorlalți. El ar deveni, astfel, sursă de bucurie, de apropiere între oameni, de bună înțelegere și de bunăstare sufletească a celor asemeni nouă³.

Într-o analiză și înțelegere posibile, conceptul de respect de sine ar presupune:

- a ne apăra, manifesta și promova demnitatea, în orice moment și context, inerentă fiecărei ființe umane;
- a ne controla limbajul, gesturile, reacțiile în limitele onorării condiției noastre de ființă civilizată, cultivată, educată; a folosi un vocabular (cât mai) îngrijit, atent, cald, nuanțat;
- a ne manifesta (realmente) omenia și preocuparea, ajutorul și sprijinul față de semenii, în temeiul compasiunii și a conștiinței naturii noastre comune;
- a fi pregătiți (în orice clipă) să dăm prioritate problemei celuilalt, în măsura în care, pe de o parte, este incapabil să și-o rezolve singur și – drept urmare – ne cere sprijinul, pe de altă parte, în măsura în care noi înșine avem priceperea necesară s-o facem. În cazul în care, cu toată disponibilitatea noastră sufletească, suntem neputincioși s-o facem, s-o recunoaștem și – dacă putem – să recomandăm pe cel/cea care ar fi în măsură să trateze mai bine, în mod competent, problema cu care se confruntă cel aflat într-o atare conjunctură;
- a avea pregătit întotdeauna un cuvânt bun, ziditor, un zâmbet sincer și binefăcător, o privire blândă și încurajatoare;
- a fi mereu o rază de speranță;
- a ne face treaba în mod corect, conștiincios și până la capăt; a o face cu atenție, meticulozitate, dăruire;
- a ne face mereu datoria;
- a nu ne compromite onoarea;
- a răspunde pentru (tot) ceea ce alegem, decidem și facem în orice moment; a ne asuma responsabilitatea atunci când ea ne aparține;
- a oferi atașament, a onora și a ne implica în atingerea obiectivelor echipei căreia îi aparținem;
- a ne ține de cuvânt; a ne îndeplini promisiunile;
- a fi punctuali, în condițiile în care am stabilit un reper temporal;
- a sprijini și a înfrumuseța viața; a încuraja pe cei temători, neîncrăzători, nesiguri, pe cei care au nevoie de susținere;

3 Considerăm că, pe lângă cele două abordări tratate/prezentate, ar mai putea exista și o a treia categorie de oameni (ai școlii) care să le considere pe amândouă false, de vreme ce nu există, și nici n-ar putea exista, un raport de prioritate între cele două moduri de manifestare a respectului. Potrivit acestei a treia abordări, respectul de sine și respectul aproapelui sunt prezente în aceeași măsură, au aceeași pondere în gândurile, deciziile, alegerile, atitudinile, comportamentele și acțiunile individului.

- a crede în oameni, în dorința lor de a fi oameni (de omenie);
- a nu șantaja, a nu profita de slăbiciunile și limitele (inerente) ale aproapelui;
- a nu ne descărca frustrările pe cei nevinovați;
- a mulțumi celor care merită mulțumiri;
- a recunoaște ideea și contribuția fiecăruia la inițierea, organizarea, derularea unui eveniment, proiect;
- a ne manifesta devotamentul pentru cauzele umanitare.

În ceea ce o privește, educația este puternic și neîndoiește implicată în clarificarea, manifestarea și consolidarea respectului de sine. Pe lângă promovarea și apărarea demnității umane, a afirmării și extinderii respectului între oameni, ea este principala cale de cultivare și de încurajare a manifestării respectului de sine.

POSSIBILE CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Suntem într-un moment în care, copleșiți de multitudinea, amploarea și complexitatea problemelor structurale cu care ne confruntăm, copleșiți (c-o recunoaștem sau nu) de schimbări (de o mai mică sau de o mai mare amploare, cu un sens mai mult sau mai puțin contradictoriu), preluați de avalanșa noutăților tehnologice, însetați de demonstrația valorii proprii, dominați de interese imediate (ce par pe cât de importante, pe atât de inerente), plini (ochi) de noi înșine, ne-am răătăcit – am spune – printre valențele specifice educației și rosturile ei veritabile.

Pare că este nevoie să ne adunăm (din risipirile/rătăcirile noastre, uneori, savante), să ne retragem (din asurzitoarea arenă a controversatelor și incoerentelor inițiative administrativ-birocratice), să ne detașăm de multitudinea dezbaterilor (mai mult sau mai puțin sterile, formale) în răgazul reflecțiilor așezate, pentru a ne limpezi și a ne releva gândul ultim: acela de a înțelege că educația este actul specific omenesc de susținere, apărare și afirmare a demnității umane. Odată cu aceasta, tot ea este cea care ne dezvăluie coordonata fundamentală a comportamentului nostru și pe cea a relațiilor cu semenii: respectiv, manifestarea consecventă și onestă a respectului interpersonal. Într-o asemenea investire, educația este menită să urmărească și formarea, susținerea și manifestarea respectului de sine.

Pe scurt, din sistemul conceptelor educației nu pot lipsi conceptele de *demnitate umană*, de *respect între oameni* și de *respect de sine*. Dimpotrivă, ele sunt coordonate și ținute fundamentale ale oricărui demers formativ, indiferent de spațiu geografic și timp istoric. *Oamenii au nevoie să crească mereu și oriunde în spiritul celor trei mari temeuri ale existenței umane.*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cojocariu V. M. Strategii educaționale centrate pe beneficiarul învățării. Constructivism și practici efi-

2. Cojocariu V. M. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Texte și pretexte. București: V & Integral, 2007.
3. Cucuș C. (coord.) Psihopedagogie. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2008.
4. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2002.
5. Duduță I. Politețea în conversație. București: Ed. Universitară, 2013.
6. Filliozat I. Cealalt și eu. București: Trei, 2011.
7. Frunză V. Probleme de pedagogie contemporană. București: Ed. Universitară, 2013.
8. Gherguț A. Management general și strategic în educație. Ghid practic. Iași: Polirom, 2007.
9. Gray P. Liber să înveți. București: Herald, 2013.
10. Grayling A. C. Alegerea lui Hercule. Plăcerea și datoria în secolul XXI. Iași: Polirom, 2009.
11. Guțu Vl. (coord.) Management educațional. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013.
12. Guțu Vl. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013.
13. Ilica A. Pedagogie contemporană. Arad: Tiparnița, 2015.
14. Ilica A. Pedagogie modernă. Arad: Editura Universității *Aurel Vlaicu*, 2009.
15. Ionescu M., Chiș, V. (coord.) Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației. Cluj-Napoca: Eikon, 2009.
16. Iucu R. B. Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională. Iași: Polirom, 2006.
17. Joița E. Managementul educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie. Iași: Polirom, 2000.
18. Kohn A. Mitul copilului răsfățat. București: Herald, 2015.
19. Orțan Fl. (coord.) Pedagogie și elemente de psihologie. Cluj-Napoca: Risoprint, 2012.
20. Păun E., Potolea D. (coord.) Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002.
21. Potolea D., Neacșu I., Iucu R.B., Pânișoară I.O. (coord.) Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008.
22. Robinson K., Aronica L. Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului. București: Publica, 2015.
23. Robinson K. O lume ieșită din minți. București: Editura Publica, 2011.
24. Sánchez P., López E., Hijazo Y. Părinți consecvenți, copii fericiți. Educarea copiilor prin metoda consecințelor naturale și funcționale. București: Aramis, 2009.
25. Savater F. Curajul de a educa. Chișinău: Arc, 2001.
26. Siebert H. Pedagogie constructivistă. Iași: Institutul European, 2001.
27. Silvaș A. Pedagogie. Cluj-Napoca: Eikon, 2013.
28. Stanciu M. Introducere în pedagogie. Iași: Ion Ionescu de la Brad, 2003.
29. Șerbănescu L., Găbureanu S. (coord.) Pedagogie. Vol. 1, 2. București: Politehnica Press, 2015.



Maria HADÎRCĂ

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

pedagogică, comunicare educațională, cultură pedagogică, corectitudinea comunicării, standarde profesionale, profesor de calitate.

Abstract: The author points out the importance of pedagogical normativity in educational practice, provides arguments for the role it plays, as well as that of normative pedagogical communication, in shaping the personality. She also makes reference to the concepts of pedagogical culture, professional standard, and quality teaching.

Keywords: education, educational process, pedagogical normativity, educational communication, pedagogical culture, correctness of communication, professional standards, quality teaching.

Normativitatea activității didactice. Educația, ca proces *intenționat, conștient și activ*, reprezintă acțiunea de transformare în sens pozitiv și pe termen lung a ființei umane, orientată în mod explicit spre atingerea unor finalități concrete exprimate în termeni de cunoștințe, capacități/abilități, atitudini, valori, comportamente etc., din care se constituie finalmente *cultura generală* a omului. Această acțiune extrem de complexă se realizează în cadrul unui sistem organizat, dirijat și controlat, printr-un tip specific de activitate, numită *activitate didactică*, ce se întemeiază pe un sistem de legități, principii, norme și reguli, pe care teoreticienii S. Cristea, C. Cucoș ș.a. le-au inclus în conceptul de *normativitate pedagogică*.

Plecând de la importanța cunoașterii și respectării normativității pedagogice, în articolul de față ne propunem să aducem în atenția cititorilor revistei un anumit aspect al conceptului respectiv, cel de ordin *didactic* sau de nivel *funcțional*, care ține nemijlocit de competența cadrelor didactice și care, în opinia noastră, este o problemă mai puțin abordată, dar cu impact puternic în ceea ce privește proiectarea și realizarea corectă a instruirii și, în consecin-

Normativitatea pedagogică, comunicarea educațională și profesorul de calitate

Rezumat: Autoarea atrage atenția asupra necesității valorificării în practica educațională a normativității pedagogice, argumentează rolul acesteia și al comunicării pedagogice normate în activitatea de formare a personalității, pe care le raportează la conceptele de cultură pedagogică, standard profesional și profesor de calitate.

Cuvinte-cheie: educație, proces educațional, normativitate

ță, asigurarea calității procesului educațional.

Când vorbim de normativitatea activității didactice, ne referim, în primul rând, la un sistem de principii și norme pedagogice, devenite axiome procedurale pentru practica pedagogică, la stabilizarea cărora au lucrat experiența și timpul, ele rămânând valori constante, indiferent de paradigmă de abordare sau de modă (pedagogia obiectivelor sau pedagogia competențelor), care determină și astăzi unitatea de stil și de sistem a practicii pedagogice, stând la baza oricărui demers de conceptualizare, proiectare și realizare a procesului educațional.

Fundamentate încă de I. A. Comenius în monumentală sa lucrare *Didactica Magna* (1970), principiile clasice (ale *accesibilității, continuității, individualizării, respectării particularităților de vârstă, integrării teoriei cu practica, educației permanente* etc.), apreciate de C. Cucoș drept “intuiții geniale” ale marelui pedagog, au fost completate, de-a lungul experienței pedagogice, cu un set de principii moderne (*activismului pedagogic, interdisciplinarității predării, educației incluzive, educației valorice* ș.a.), la care am putea adăuga și principii

mai noi propuse de pedagogi cu renume în pedagogia contemporană – *principiul libertății, al responsabilității* (T.B. Brazelton, S.I. Greenspan), *principiul susținerii* (S. Khan), *principiul iubirii, al curiozității* (K. Robinson) [apud. 1] ș.a., pe care le considerăm absolut necesare de respectat și promovat în procesul educațional și adecvate contextului societății postmoderne.

Pentru a înțelege mai bine cum devine *funcțională* normativitatea la nivelul procesului de învățământ, vom preciza că sistemul de principii, norme și reguli este achiziționat de către viitorul cadru didactic în timpul formării inițiale, prin studiul celor trei teorii pedagogice fundamentale, pe care se întemeiază acțiunea educativă: *teoria educației, teoria instruirii și teoria curriculumului*. Teoria educației îi arată viitorului dascăl pe ce principii pedagogice generale se întemeiază construcția educației, teoria instruirii îi furnizează normele și regulile didactice necesare de urmat în proiectarea procesului educațional, iar teoria curriculumului îi prezintă cerințele de respectat în realizarea activităților concrete de predare-învățare-evaluare a conținuturilor specifice disciplinei.

Astfel, chiar de la debutul său în carieră, cadrul didactic este înarmat cu un sistem de principii și norme care îi determină *a priori* conduita profesională și îl orientează pe traseul educativ înspre obiectivele și finalitățile propuse de curriculum. Altfel spus, prin asumarea, promovarea și respectarea principiilor, se produce transformarea lui *a ști* în *a ști să faci, a ști să fii și a ști să devii* pedagog și este asigurat caracterul normativ al activității didactice, de aceea se cere ca principiile să fie exploatate și respectate de către toți acei ce realizează acțiunea educativă, ele fiind considerate „o premisă a eficienței procesului de învățământ” [3].

Prin urmare, odată asumate, principiile pedagogice trebuie să devină pentru învățători și profesori un reper constant în proiectarea și realizarea oricărui demers educațional, fiindcă ele asigură legitimitatea, normativitatea activității didactice, ele dau consistență și coerență pedagogică procesului de învățământ, de aceea cunoașterea și respectarea lor este obligatorie pentru toate cadrele didactice, nu opțională, iar recursul unui învățător sau profesor la aceste norme valorice trebuie considerat un semn al conștiinței sale profesionale.

De menționat, același sistem de principii și norme didactice, care se predă, prin curricula universitare, la toate facultățile cu profil pedagogic, figurează și în programele/cursurile postuniversitare de pedagogie, precum și în preambulul oricărui curriculum școlar, tocmai pentru a reactualiza și a consolida, deja la nivel de formare continuă, normativitatea realizării activității didactice, pentru a reaminti, o dată în plus, fiecărui autor de curriculum sau manual școlar, învățător sau profesor de necesitatea respectării aceluși cumul de norme procedurale, pentru a nu aluneca pe panta improvizăției sau a nu cădea în diletantism.

Cum se întâmplă totuși că, pe parcursul avansării sale în carieră, cadrul didactic uită sau, mai bine zis, nu mai ține cont de aceste principii, norme și valori învățate la facultate? Or, după cum arată practica educațională, normativitatea pedagogică nu prea funcționează la nivelul procesului de învățământ, întrucât învățătorii și profesorii, chiar dacă și-au asumat teoretic responsabilitatea respectării principiilor, la modul practic nu le mai acordă atenție, preferând să se intereseze mai mult de metode și tehnici/procedee de predare-învățare-evaluare. Altfel cum pot fi înțelese situațiile didactice sau de evaluare, în care se încalcă vădit *principiul accesibilității* (de exemplu, o sarcină de învățare ce solicită o gândire abstractă propusă cu câțiva ani înainte ca elevul să ajungă la etapa respectivă), când nu se respectă *principiul continuității* sau al *interdisciplinarității* în proiectarea materiei de studiu (astfel de situații sunt atestate, de obicei, în orice clasă), iar învățătorii și profesorii tac, în loc să se revolte. Oare să nu-și dea seama cei de la „coarnele plugului” că prin aceste încălcări de principii (ale *accesibilității, continuității* etc.) ei sunt puși în situația de a lupta împotriva unui eșec școlar programat din start și că astfel este afectată grav nu doar calitatea proiectării curriculare a procesului educațional, ci și toate dimensiunile personalității în formare: intelectuală, afectivă, atitudinală, comportamentală etc.? Mai mult ca atât, dacă analizăm documentele de politică educațională, în baza cărora este proiectat și se realizează procesul de învățământ, vom observa că principiile, ca element de bază al normativității didactice, constituie punctul de pornire în elaborarea planurilor de învățământ, curricula școlare, manualelor și ghidurilor metodologice, tocmai pentru a se demonstra că la elaborarea lor s-a ținut cont de acest cumul normativ. Totuși, pe măsură ce ne adâncim în analiza lor, ne dăm ușor seama că principiile accesibilității, continuității, individualizării, interdisciplinarității etc. figurează mai mult de fațadă, nefiind respectate nici chiar de „instanțele de autoritate”, cum sunt pentru cadrele didactice autorii de curriculum și de manuale școlare.

Așadar, constatăm că principiile și normele pedagogice, deși însușite și parcă asumate, sunt valorificate și promovate insuficient la nivelul practicii educaționale, dar, mai ales, nu sunt apărate (în numele copiilor!), atunci când sunt încălcate, iar nerespectarea sau ignorarea acestor valori stabile ale educației, puse de teorie la dispoziția practicii educaționale, este, în opinia noastră una dintre verigile slabe ale activității cadrului didactic.

Considerăm că, anume în astfel de situații, cadrele didactice ar trebui să ia atitudine, făcând uz tocmai de „autoritatea științifică” a principiilor însușite prin formarea inițială/continuă, dar nu să asiste neputincioși la tot felul de derapaje produse de autorii de curriculum sau de manuale, să denunțe aceste grave încălcări, nu să se limiteze la remarcă de tipul „ceea ce se predă înainte în clasa a III-a, acum urmează a se predă într-a II-a” sau

„ceea ce se învăța înainte la facultate a fost coborât acum în liceu”. Pe scurt, normativitatea pedagogică, exprimată în principii, norme, reguli, cerințe, trebuie să fie mai bine exploatată la toate nivelurile procesului de învățământ în vederea creșterii și asigurării calității în educație.

În acest context, este bine să amintim că una dintre axiomele educației de calitate se referă la *profesorul de calitate*, care, așa cum subliniază S. Cristea, cunoaște în profunzime și respectă principiile și normele pedagogice/didactice stabilizate epistemologic și social în cadrul celor trei științe pedagogice fundamentale (teoria educației, teoria instruirii, teoria curriculumului) și are capacitatea de a proiecta și realiza la nivelul normativității pedagogice activitatea de formare-dezvoltare a personalității elevului.

2. COMUNICAREA PEDAGOGICĂ:

PRINCIPIU ȘI NORMĂ DE ACȚIUNE DIDACTICĂ

Educația se realizează preponderent prin comunicare, de aceea un alt concept-cheie, la care ar trebui să ne raportăm, atunci când vorbim despre normativitatea educației (exprimată în principii, reguli și cerințe necesare de respectat), îl constituie cel de *comunicare pedagogică*.

Comunicarea pedagogică reprezintă o formă particulară de comunicare profesională a cadrului didactic cu elevii, prin intermediul căreia se transmite orice *mesaj educațional* și se produce, de fapt, intervenția pedagogică de schimbare/modificare a comportamentului (verbal, moral, social etc.) al elevului. Este vorba de o *intervenție educativă*, realizată de pedagog prin limbaj pedagogic și corect din punct de vedere lingvistic, prin intermediul căruia se exercită o anumită influență asupra elevului, capabilă să determine, la rândul ei, acea modificare pozitivă a personalității sale.

Având un pronunțat caracter explicativ, comunicarea educațională este focusată, în primul rând, asupra înțelegerii mesajului și se realizează preponderent pe căi verbale (dar și pe căi nonverbale și paraverbale), urmărind anumite funcții pedagogice: *informativă* – de transmitere a mesajului didactic; *formativă* – de stimulare a gândirii și de formare/dezvoltare a comportamentului comunicativ al celui ce învață; *evaluativă* – de reglare a procesului didactic; *de rezolvare a conflictelor* etc. În acest sens, S. Cristea o definește drept “o realitate educațională situată la nivel de normativitate și de acțiune didactică”, evidențiind două funcții de bază ale acesteia în proiectarea și realizarea procesului educațional [2]: a) de principiu în proiectarea pedagogică, valabil la toate nivelurile sistemului și procesului de învățământ; b) de acțiune didactică eficientă, concepută de educator învățător/profesor ca act de predare.

În această dublă ipostază (de principiu și normă de acțiune), comunicarea pedagogică vizează elaborarea, de către învățător sau profesor, a unui *mesaj educațional*, capabil să provoace reacția formativă a elevului, care este antrenată totalmente în realizarea procesului educațional,

dar și în dirijarea și controlul activității educațiilor, în influențarea reciprocă și așteptarea feedback-urilor pozitive sau negative obținute în funcție de obiectivele urmărite, fapt pentru care L. Iacob consideră acest tip de comunicare drept “o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea procesului sistematic de învățare” [5].

Comunicarea pedagogică este prioritar formativă și centrată pe valorificarea formativă pozitivă a personalității elevului, de aceea mesajul pedagogic transmis în cadrul fiecărei lecții trebuie gândit ca model de comunicare cu finalitate formativă, implicat în proiectarea, realizarea și analiza acțiunii de predare, iar valoarea sa metodologică reflectă capacitatea de exercitare a două funcții pedagogice: a) feedback – reglarea-autoreglarea circuitelor dintre profesor/emițător de mesaj pedagogic – elev/receptor al mesajului pedagogic; b) feedforward – anticiparea soluțiilor pentru depășirea stării inițiale existentă la începutul predării/emiterii mesajului pedagogic, în raport cu scopurile proiectate [2].

Angajată în plan cognitiv, dar și afectiv, motivațional, caracterial, comunicarea pedagogică vizează atât planificarea mesajului educațional necesar de transmis la nivelul corelației optime informare – formare pozitivă, cât și realizarea acestui mesaj, adică: stăpânirea deplină de către profesor a conținutului disciplinei; alegerea informațiilor semnificative, valorificarea deplină a mijloacelor de emisie a mesajului educațional; perfecționarea continuă a canalelor de comunicare etc. prin intermediul căreia se traduc în fapt obiectivele de predare-învățare-evaluare [6, apud. 2].

Calitatea comunicării pedagogice depinde atât de capacitatea cadrului didactic de a selecta în mod riguros informațiile semnificative pe care dorește să le transmită discipolilor săi, prin actul predării, de abilitatea sa de a le grupa în jurul unor “noduri” sau “legături” ce stimulează înțelegerea (exemple, ilustrații, formule, scheme), dar și de structurarea coerentă a acestora, precum și de capacitatea sa de a explica un fenomen sau altul, dar și de “a ști să asculte”, adică să nu întrerupă elevul, să-l încurajeze să se exprime etc.

Noțiunea de *comunicare* presupune reciprocitate, fiind mai generală și mai completă decât informarea, menționează C. Cuceș, de aceea claritatea și acuratețea mesajului educațional transmis prin actul comunicării pedagogice sunt esențiale. Iar dacă profesorul nu decriptează la timp reacțiile elevilor săi și nu-și reglează la timp conduita verbală, întreaga activitate educațională poate fi compromisă. Prin urmare, a fi profesor, înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, dar și capacitatea de a transmite didactic ceea ce știi, adică posibilitatea de a ști *ce, cât, cum, cui, în ce fel* să oferi în cadrul unei lecții [3].

Așadar, vorbim de o *competență de bază* a cadrului didactic, probată zilnic prin capacitatea sa de: a) comunica empatică în condiții de interacțiune permanentă cu toți

partenerii (elevi, alți profesori, manageri școlari, părinți etc.); b) comunicativitate funcțională prin „manifestările favorabile realizării schimbului informațional și interpersonal”, impus de statutul și rolurile cadrului didactic. Pe acest fond este realizabilă (auto)perfecționarea permanentă a profesorului care asigură, în practica școlară, saltul de la o situație virtuală (aptitudinea sa pedagogică potențială) la una reală. Este stadiul, precizează L. Ezechil, în care competența sa didactică „exprimă aptitudinea pedagogică împlinită” [4].

Cu toate acestea, trebuie să recunoaștem că astăzi nu există un document normativ, prin care învățătorul sau profesorul să fie responsabilizat nu doar în ceea ce privește respectarea normativității comunicării pedagogice în proiectarea și realizarea mesajului educațional, ci, mai ales, cu privire la stăpânirea unui nivel bun de competență comunicativă. În acest context, avansăm ideea cu privire la includerea, în ansamblul de principii pedagogice, a *principiului comunicării pedagogice corecte*, care să devină normă de acțiune didactică pentru toți profesorii din R. Moldova, indiferent de disciplina pe care o predau. Iar pentru ca această cerință privind cultura comunicării în mediul educațional să devină normă obligatorie, propunem ca ea să fie introdusă în conținutul standardelor de competență ale cadrului didactic, document aflat în faza de perfecționare, unde această competență este mai puțin vizată, după cum vom demonstra mai departe.

Corelată cu un alt principiu educativ, cel *al unității exigențelor pedagogice*, comunicarea educațională realizată într-un limbaj literar, corect, va stimula aceeași atitudine și grijă față de exprimare și din partea elevilor, a părinților acestora, și va conduce neapărat la schimbarea în pozitiv a conduitei lor comunicaționale. Totodată, sugerăm profesorilor universitari ca subiecte precum *arta comunicării pedagogice, tehnologia comunicării, tehnicile de comunicare în context școlar* să figureze în toate curricula pentru facultățile cu profil pedagogic, astfel încât, viitoarele cadre didactice să fie mai bine pregătite pentru îndeplinirea rolului de actor al educației prin realizarea activității de comunicare în mediul educațional și să corespundă cerinței privind asigurarea unui mediu cult de vorbire în școală, ca factor de culturalizare a vorbirii elevului.

Astfel, poate am putea ajunge la acea *artă a comunicării pedagogice*, care, potrivit lui S. Cristea, reflectă capacitatea cadrului didactic de valorificare deplină a interacțiunii „emițător-receptor” și, ca urmare, la ceea ce sugerează L. Ezechil: fiecare lecție trebuie concepută și proiectată ca un “laborator de comunicare”, în care să se utilizeze tehnicile speciale de emiter-receptare a mesajelor pedagogice/didactice, perfectibile în contextul metodologiei specifice activității de instruire în cadrul procesului de învățământ, întrucât acestea promovează și cultivă [4]: a) știința și arta vorbirii, aflate la baza oricărui succes școlar; b) forța tăcerii generată, nu impusă, de logica receptării și valorificării

mesajelor didactice; c) profunzimea și provocarea întrebării care implică un echilibru între sarcina transmisă și posibilitatea de răspuns; d) polisemantismul nonverbalului, evident prin „însăși prezența educatorului între elevi”, care presupune valorificarea unor resurse, precum postura, mimica, tonul vocii, gestică, vestimentația etc.

Organizarea comunicării pedagogice în astfel de „laboratoare” amplifică și intensifică „aria exercițiilor, tehnicilor și mijloacelor dialogului, gândit ca dialog cu celălalt, dar și cu sine, ca formă de intervenție (n.n. – a profesorului, dar și a elevului), dar și de ascultare (n.n. – realizată de elevi, dar și de profesori), ca obiectivare reciprocă a celor doi parteneri”, în calitatea lor de principali actori ai educației.

3. COMUNICAREA EDUCAȚIONALĂ ȘI STANDARDELE DE COMPETENȚĂ PROFESIONALĂ

Analiza caracterului normativ al acțiunii didactice proiectată și realizată prin comunicarea pedagogică la nivelul procesului de învățământ reprezintă o preocupare permanentă pentru orice sistem de învățământ, inclusiv pentru cel din R. Moldova, care și-a asumat prin lege (Codul Educației) să ofere o educație de calitate. Dar această analiză nu poate fi realizată decât printr-o raportare la anumite norme sau standarde, gândite tocmai ca instrumente de măsurare și apreciere, prin care se fixează, de obicei, cerințele față de nivelul muncii prestate și în baza cărora se stabilește raționalitatea și eficiența ei.

În acest sens, apreciem elaborarea unui astfel de document normativ ce vizează evaluarea calității activității didactice – *Standardele profesionale ale cadrelor didactice* (variantea Proiect), elaborate sub egida Ministerului Educației și propuse recent spre dezbateri publice. Documentul stipulează că standardele prezintă un sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice din învățământul primar, gimnazial, liceal, special, complementar și că fiecare cadru didactic, cunoscând standardele, va fi capabil să își identifice punctele forte ale competențelor, precum și ariile formării profesionale ce necesită îmbunătățiri.

Standardele sunt structurate pe cinci domenii prioritare ale activității de predare-învățare-evaluare: 1. Proiectarea și pregătirea învățării; 2. Mediul de învățare; 3. Procesul de predare-învățare-evaluare; 4. Dezvoltare și creștere profesională; 5. Relația școală-familie-comunitate.

După cum se poate lesne observa, comunicarea pedagogică – principiu axiomatic și formă de realizare a activității didactice, nu este clar vizată în documentul respectiv. Trebuie să remarcăm că nici formarea inițială și continuă nu acordă prea multă atenție formării-dezvoltării acestei competențe. Drept rezultat, cadrele didactice nu stăpânesc tehnologia comunicării, valorifică insuficient mecanismele limbajului (intern și extern), iar

majoritatea acestora, în special cele de la disciplinele nefilologice, mai fac dovada și a unei inculturi a comunicării, confruntându-se cu probleme atât de comunicare educațională, cât și de exprimare corectă, ceea ce are un impact dezastruos asupra interrelaționării cu elevii.

În această ordine de idei, cu titlu de recomandare, propunem autorilor *Standardelor profesionale ale cadrelor didactice* (variantea Proiect) să includă în structura documentului respectiv și domeniul de competență *Comunicare și relaționare*, cu următorii indicatori de performanță pentru cadrul didactic:

1.	Proiectează și realizează procesul instructiv-educativ ca act de comunicare pedagogică
2.	Interacționează cu cei din jurul său, prin mesaje clare, corecte, coerente și adecvate
3.	Alege modalități adecvate de comunicare cu elevii, cu profesorii și cu părinții
4.	Utilizează capacitatea de persuasiune/convingere în actul de comunicare cu ceilalți
5.	Mediază comunicarea și raporturile sociale dintre elevi, elevi și profesori, elevi și părinți
6.	Utilizează feedback-ul și feedword-ul în scopul eficientizării procesului de comunicare

Considerăm că prestigiul cadrului didactic ar crește mult, dacă el ar performa indicatorii prezentați mai sus, care sunt o expresie a ceea ce se numim *măiestrie pedagogică* și care constă în adaptarea permanentă a cadrului didactic la o situație sau la un context ce trebuie cunoscut și controlat, pentru ca procesul de învățământ “să capete mereu șansa de a fi eficient” [4]. Măiestria pedagogică a unui cadru didactic depinde, în opinia noastră, de două calități de bază ale acestuia: în primul rând, de stăpânirea *tehnologiei comunicării pedagogice* (concentrarea atenției asupra frazelor cu lungime medie, paragrafe centrate asupra unei singure idei, cuvinte înțelese cu siguranță de “receptor”, evitarea exprimării comune etc.) și, în al doilea rând, de *metodologia aplicată în procesul de învățământ* (capacitatea de a selecta și valorifica principiile normative, metodele, tehnicile și mijloacele didactice în vederea optimizării permanente a activității de predare-învățare-evaluare).

4. PROFESORUL DE CALITATE – CONDIȚIE DE BAZĂ ÎN REALIZAREA UNEI EDUCAȚII DE CALITATE

Pedagogia, redefinită de C. Bârzea drept “știință și artă a educației” (concept pe care îl împărtășim și noi) a acumulat de-a lungul istoriei și dezvoltării sale nu doar teorii, modele și strategii educaționale, ci și un cumul de norme procedurale care, odată însușite, dar, mai ales, valorificate permanent în practica educațională, contribuie la dezvoltarea atât a competențelor, cât și a conștiinței profesionale a cadrului didactic. Dacă pedagogia ca știință și didactica disciplinei, prin formarea inițială și continuă, oferă cadrului didactic pregătirea teoretică

necesară proiectării și desfășurării actului paideutic, atunci prin *arta comunicării pedagogice*, acesta se poate manifesta și realiza ca *actor al educației*.

Din păcate, trebuie să constatăm, viitoarele cadre didactice nu sunt pregătite cum să își joace rolul de *artist/actor* în educație, care implică nu doar transmiterea de cunoștințe și formarea de aptitudini/competențe, ci, mai ales, conștientizarea nuanțelor limbajului verbal, nonverbal și paraverbal, în vederea *transmiterii anumitor semnificații*, crearea unei anumite stări de spirit în sala de clasă, claritatea exprimării, forța argumentării, cizelarea/perfecționarea dicției, construcția elegantă a frazelor, creșterea puterii de sugestibilitate etc. În acest sens, teoreticienii pedagogi, în primul rând, cei de la catedrele universitare, mai au încă mult de lucru în sensul formării profesorului și ca *actor* [1].

În concluzie: Formarea profesorilor, inițială și continuă, rămâne a fi o componentă determinantă în perspectiva perfecționării activității de instruire, de aceea vom face din nou referință la unul dintre conceptele-cheie ale pedagogiei postmoderne – **profesorul de calitate** – concept explicat de profesorul S. Cristea în câteva articole publicate în revista *Tribuna Învățământului* (nr. 1181-1182, 2013) și necesar de promovat, mai ales, acum, în contextul cerințelor impuse de paradigma curriculumului și a societății informaționale bazată pe cunoaștere, și fără de care, credem, nu se mai poate vorbi astăzi de o educație de calitate.

În opinia autorului, *profesorul de calitate este cel care receptează, interiorizează, exprimă și angajează în activitatea sa valorile proprii culturii pedagogice*, care, la rândul ei, însumează ansamblul de cunoștințe (referitoare la principii, norme, valori pedagogice, specialitatea disciplinei de studiu), metodologii și practici de proiectare a educației și instruirii. Din această definiție, desprindem *atributele* sau *calitățile* unui *profesor de calitate*, din care se și constituie *cultura lui pedagogică*. Astfel, putem vorbi de trei dimensiuni ale formării și constituirii culturii pedagogice (sau de niveluri la care aceasta este formată) a unui profesor de calitate: dimensiunea *teoretică*, dimensiunea *metodologică* și dimensiunea *practică*.

Prima dimensiune a culturii pedagogice, **teoretică**, este consecința formării inițiale a profesorului la capitolul Fundamentele pedagogiei și vizează în mod expres stăpânirea de către acesta a conceptelor pedagogice de bază din: teoria educației, teoria instruirii și teoria curriculumului, dar și a conceptelor din teoria comunicării pedagogice, teoriile învățării și din teoria evaluării.

Cea de-a doua dimensiune a culturii pedagogice, **metodologică**, vizează capacitatea profesorului de a valorifica metodologic aceste concepte însușite din aceleași surse (teoria educației, teoria instruirii, teoria curriculumului, teoria comunicării pedagogice etc.) în activitatea de predare-învățare-evaluare; și această calitate se dobândește la nivelul formării inițiale prin didactica disciplinei de învățământ, dar

și prin activitățile de practică pedagogică, fiind dezvoltată apoi prin cursurile de formare continuă.

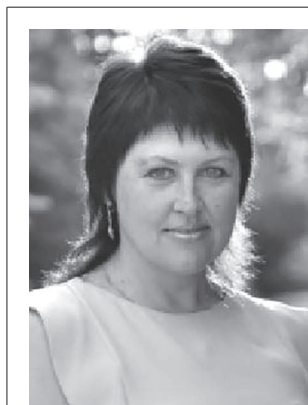
Cea de-a treia dimensiune a culturii pedagogice, **aplicativă**, derivă din nivelul de asimilare a didacticii disciplinei de învățământ tot în timpul formării inițiale și se referă la competența profesorului de a transpune în practică, prin mijlocirea instrumentelor didactice, acumulările teoretice și metodologice la nivelul concret al fiecărei arii curriculare, obiect de studiu, ținându-se cont de specificul fiecărei trepte de învățământ și de particularitățile domeniului de referință.

Considerăm că toate aceste trei niveluri de referință ale constituirii culturii pedagogice pot fi vizate prin formarea inițială a cadrului didactic, ele ar trebui să se regăsească în *Standardele de competență profesională a cadrului didactic* aflate acum în dezbatere publică, precum și în curricula universitare/postuniversitare aprobate pentru facultățile de profil pedagogic, astfel încât *normativitatea pedagogică, comunicarea didactică eficientă, cultura comunicării în mediul educațional* ș.a să devină subiecte de referință în toate programele de formare inițială și

continuă a cadrelor didactice, ele fiind necesare mai ales acum, la această etapă, în care se vorbește de identificarea unor soluții pentru scoaterea educației din “starea de criză” generalizată, pe care noi o vedem legată, în primul rând, de o criză a învățării și formării manifestată la toate nivelurile sistemului și procesului de învățământ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu G. Comunicarea interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice. Iași: Institutul European, 2008. 308 p.
2. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera Educațional, 2000. 399 p.
3. Cucos C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1998.
4. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. București: E.D.P., 2002. 184 p.
5. Iacob L. Comunicarea didactică. În: Psihopedagogie. Iași: Spiru Haret, 1994.
6. Stanton N. Comunicarea. București: Societatea Știință și Tehnică, 1995. 318 p.



Valentina ENI

dr., conf. univ., Universitatea T. Șevcenko din Tiraspol;
postdoctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Scientific and methodological bases of forming-and-developing university environment in the context of integrated scientific, academic and extracurricular activities in a higher educational institution

Abstract: *This article deals with the theoretical and praxiological aspects of organizing and developing a forming-and-developing university environment; a number of basic principles are given, which characterize the process of teaching, education, and development of the student's personality in this forming-and-developing environment of a higher education institution; ideas, mechanisms, approaches, and ways that reflect the essence of the organizational process and the efficiency criteria of the forming-and-developing university environment.*

Keywords: *higher education institution, forming-and-developing environment, environmental approach, vocational and personal development of a student.*

Rezumat: *Acest articol tratează aspectele teoretice și praxiologice ale organizării unui mediu universitar de formare și dezvoltare; o serie de principii de bază care caracterizează procesul de predare-învățare și dezvoltare a personalității studenților în acest mediu; idei, mecanisme, abordări și modalități care reflectă esența procesului de organizare și criteriile de eficiență a mediului universitar de formare și dezvoltare.*

Cuvinte-cheie: *instituție de învățământ superior, mediu de formare și dezvoltare, abordare de mediu, dezvoltare personală și vocațională a studenților.*

INTRODUCTION

Studying in a higher education institution is the most crucial stage in a young person's socialization process. In the course of education all mechanisms of social adaptation are involved: exploration of the student's position, preparation for a

future “expert” role, comprehension of the social influence of teachers, the student community, and the higher education environment in general on young people. Studying at a higher education institution is a powerful factor in the vocational and personal development of students.

The forming-and-developing environment is a set of conditions and factors for the vocational and personal development of a student as a subject of the educational process. It is functioning in the integration process of scientific, educational, and extracurricular activities, whose quality contributes to the training of a competent and competitive person and satisfies the need for integration for successful socialization. We define the main objectives of the forming-and-developing university environment as follows: assistance in the vocational and personal development of a future specialist based on self-improvement, self-fulfillment, and self-perfection; focusing the learning and education processes on the development of abilities, orientation towards values, and competence-building in the subjects of the educational process.

We can reasonably state that the forming-and-developing environment is a functional state of the higher education institution, a transition to which the innovative activities are aimed. These activities are also aimed at its transformation in accordance with the objectives in order to achieve a high-quality environment, the indicator of which are the vocational and personal formation and development of a competent specialist in a higher education institution, a specialist who consistently implements a designated purpose.

This allows us to present the environment of a higher education institution as a living developing organism in control of its parts, which have both specific specialization and functional interdependence.

CONCEPT

When searching for efficient methods to connect the person with the environment, the environmental approach helps identify the complexity of phenomena and processes, as well as to reveal diverse opportunities for connection between an individual and the higher education environment. The environmental approach makes it possible to resolve contradictions between the tendency to exploit the environment and the lack of appropriate technology [3]. In this sense, such an approach is a condition for implementation and an important addition to the existing tools of the education system. On the level of common understanding, the environmental approach encompasses the personal attitude towards a person’s environment and vice versa. From a scientific point of view, such an approach is contained in the theory and technology of indirect management (through the environment) of the process of an individual’s formation and development. From the instrumental point of view, it is a system of person’s actions aimed at transformation of

the environment into a tool for the diagnostics, design, and production of the educational result.

We identify the essential features of the environmental approach for the organization of the forming-and-developing environment of a higher education institution as such: understanding of a student as a person who exists in continuous interaction with the forming-and-developing environment and actively learns from it and transforms it; integrity, cohesion, and structuring of the forming-and-developing environment as a complex system; development of the forming-and-developing environment, based on the principle of finding and applying the productive technologies for the student’s integration into the higher education environment on the basis of leading activities: scientific, educational, and extracurricular.

Considering the phenomenon of the higher education institution environment and the methods of its organization, let us note the most important constituents of the forming-and-developing environment in a higher education institution: subjective interaction in the higher education institution environment, importance of the student’s individual achievements and his or her self-fulfillment, relying on the young person’s life experience, use of personal reflection, autonomy, free will, and responsible decision-making in the educational process. This corresponds precisely to the fact that in the postmodern system it is the environment that should facilitate the realization of the idea of person-centered education.

The quality of the forming-and-developing environment and the quality of the student’s training are determined by the extent to which each student as a subject of the educational process can seize the opportunity of self-improvement in the scientific, educational, and extracurricular activities provided to him in the environment of a higher education institution.

Conceptually, we can define a number of basic principles, which characterize the process of education, upbringing, and development of the student’s personality in the forming-and-developing environment of a higher education institute.

The principle of humanistic orientation assumes that students are treated as responsible subjects of their own development. It also provides a strategy for interaction based on subject-subject relationships, democratization of the education system itself, implementing it based on the pedagogy of cooperation and the mutual self-improvement of teacher and student.

The principle of nature laws’ consistence is based on a scientific understanding of the interrelation between natural and sociocultural processes. It also assumes that students are treated according to their sex and age and forms their responsibility for their own development and the environmental and social consequences of their actions and behavior.

The principle of cultural consistence implies the creation of conditions for the realization of socialization based on universal values. It is built according to the values and norms of the national culture and regional traditions that do not contradict with universal human values.

The principle of efficiency of social interaction involves the upbringing implementation in the education system in different social types, thus broadening the scope of communication, creating the conditions for constructive processes of social and cultural self-determination, adequate communication and, in general, forming skills for social adaptation and self-realization. This is the tolerance involving pluralism of opinions, approaches, and different ideas for solving the same problems, tolerance for the views of others, taking into account their interests, tolerance for another way of life and behavior of people, which does not stand out of the normative requirements of laws.

The principle of concentration of education and upbringing on the development of the social and cultural competence of an individual implies that the strategy and tactics of education and upbringing should be aimed at helping the young person to acquire social and cultural experience and free self-determination in the social environment.

We believe the fundamental principle of education in the higher education institute is aiming the teaching and learning processes towards the development of the universal creativity of the individual, building upon the student's universal values and creating competencies. The methodological guide *Design of Initial Professional Standards in Higher Education* by V. Guțu, E. Muraru, and O. Dandara identifies the following competencies: epistemological, predictive, praxiological, managerial, evaluative, communicative, social, and researching [1, pp. 44-50]. In our opinion, this set of competencies reflects as fully as possible the competencies upon which the forming-and-developing environment is based.

In the context of this issue, let us define a number of ideas that reflect how the forming-and-developing environment of a higher education institution is organized:

- democracy, which means not only formation of a specialist capable to function effectively in modern society, but also democratization of the education system itself, its fulfillment through the pedagogy of cooperation and the improvement of teacher and student;
- humanistic attitude towards the subjects of the educational process, which involves an attitude towards the student and the teacher as an intrinsic value, providing a humanistic education system aimed at forming a holistic personality, capable of self-development;
- patriotism, which involves formation of national consciousness and intergenerational relationship among student youth as basic conditions for the viability of the younger generation, acquisition and enhancement of national culture in all its manifestations;

- formation of a value system and social responsibility for the welfare of their country and preservation of the civilization, readiness to act in a situation of uncertainty;
- spirituality manifested in the formation of students' spiritual and moral orientation, needs for development and production of cultural values, observance of universal morality, ethics, and humanistic mentality;
- professionalism, good organization, responsibility, discipline and self-discipline, competence, profound knowledge and skills in the chosen specialty;
- constructiveness, rationalism, active participation in public life of the university, cultural and sporting activities etc.;
- tolerance, which involves pluralism of opinions and approaches, different ideas for solving the same problems, tolerance for the views of other people, taking into account their interests, tolerance for another way of life and different people's behavior that does not violate the law;
- individualization and differentiation, which form an education system in a higher education institution that is not designed to produce an average person, but is tailored to the abilities and capabilities of each student in the process of socialization;
- competitiveness, which involves creation of the personality of a specialist capable to find effective and socially responsible solutions in the difficult circumstances of modern life;
- variability, which includes different options for the technology and content of education and upbringing, the system's focus on the formation of a personality that combines the experience of previous generations and is capable of variable thinking and making probabilistic decisions in the sphere of professional activity;
- innovativeness, which reflects formation and development of the content and organization of innovations in educational processes, extracurricular activities, and in the research of students.

Based on the terms of the environmental approach, we propose the following mechanisms of the university forming-and-developing environment: 1) maintaining order and organization in the educational space of a higher education institution on a democratic basis, i.e. not in the form of "claims above", but as longstanding traditions, in which students participate; 2) creation of a spiritual culture in student society through the integration of high life goals and values, enhancement of social relevance sense and coherence of their own sense of life and self-determination with socially valuable objectives; 3) inclusion of students into a well-organized community through a clear and appropriate organization of concerted activities of all student organizations; 4) inclusion of teachers into joint activities with similarly inclined

students; 5) increasing the intensity of the emotional, behavioral, and intellectual components of joint activities; 6) common “spatial” organization of social activities, enabling each young person to feel “visible”, meaningful, and to understand his or her contribution to the overall activities; 7) introduction of innovations to the higher education environment, which facilitate the modernization of resources to create conditions to improve the quality and diversity of opportunities offered to students in the forming-and-developing environment of a higher education institution, aiming to reach their vocational and personal development.

Therefore, we see a few approaches that base their logic on the choice of pedagogical technologies that are not inconsistent, but complementary with others, and enriching them in organizing a pedagogical process in the forming-and-developing environment of the higher education institute: the process as an interaction of the subjects of education; the process as a combination of its components, use of resources for integration of students’ leading activities in the higher education institution: scientific, educational, and extracurricular; the process as a purposeful interaction between various components of the pedagogical conditions (purpose, content, forms, methods, etc.); the process as an interaction between educational technologies (informational technologies, modular education, training technologies, etc.); the process of introducing innovations into the higher education institute environment, aimed at providing competence education, interconnection of academic knowledge and practical skills.

In the approaches that have been defined, we detect two aspects that reflect the logic of the pedagogical process in the forming-and-developing environment of a higher education institute: from the perspective of personality in the higher education institute environment and from the perspective of the organization of this process.

Based on the concepts of pedagogical process and clearly defined functions, it is possible to indicate *the criteria for pedagogical performance* in the forming and developing environment of a higher education institution: naturalness as a condition for the identification and formation of needs, norms, and abilities; integrity as a condition for success in learning, education, and development; adaptability and creativity in the educational process that implements objectives, content, and method as an algorithm for any conscious pedagogical action; a high-quality level of vocational and personal development of a student as a competent professional.

After analyzing the theoretical and methodological foundations of how the higher education environment is organized and its focus on training a competent specialist, it should be emphasized that its *formation is possible by applying the following factors*: a focused and innovative process, which transforms the educational environment

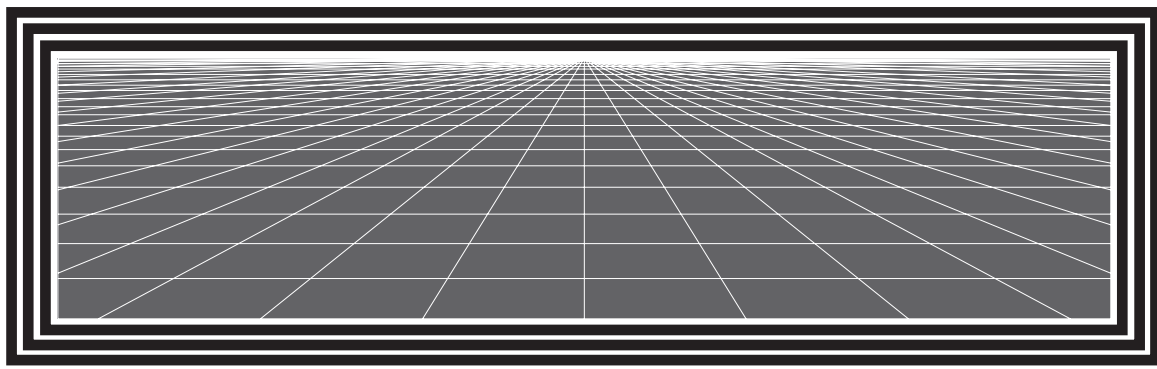
of a higher education institute into the forming-and-developing environment with its own specific characteristics, a key quality indicator for which is the professional and personal formation and development of a competent specialist; the concentration of intellectual, organizational and pedagogical, human, economic, methodological and other resources to implement the objectives of the education and the development of the student’s personality in the course of the implementation of scientific, educational, and extracurricular activities; providing a competence-based education, involving the interconnection of academic knowledge and practical skills; mainstreaming the social importance and prospective training of a future professional in a higher education institution; an optimal use of educational potential in education disciplines; an integration of education technology, formation and development of the student’s personality and academic activity in the environment of a higher education institution; creating organizational conditions in order to enhance the students’ social competence and responsibility for their spiritual, intellectual, and moral life, as well as for their health and well-being [2].

CONCLUSION

Let us emphasize the main organization and development objectives of the forming-and-developing environment in a higher education institution: assistance for the vocational and personal development of the future specialist, based on self-improvement, self-fulfillment, and self-perfection, having the learning and education processes focused on the development of abilities, orientation towards values, and the development of competences in the subjects of the educational process. This set of basic principles describes the process of education, upbringing, and development of the student’s personality in the forming-and-developing environment of the higher education institution. The presented ideas, mechanisms, approaches, and paths reflect the essence of the organization process and performance criteria of the university forming-and-developing environment.

REFERENCES:

1. Guțu VI., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar: Ghid metodologic. Chișinău: USM, 2003. 86 p.
2. Ени В.В., Ени А.А. Организация воспитывающей среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко, ориентированной на формирование культурных и духовных потребностей, нравственной культуры студента. În: Актуальные вопросы организации деятельности куратора в вузе. Матер. республиканской научно-практической конф. (18 декабря 2012, г. Тирасполь), стр. 86-89.
3. Мануйлов Ю.С., Шек Г.Г. Опыт освоения средового подхода в образовании: учебно-методическое пособие. Москва – Н.Новгород: Растр-НН, 2008. 220 p.



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Margareta FLOREA

specialist principal-metodist, DITS Călărași

Strategii de formare și evaluare a competenței de lectură a elevilor, în cadrul procesului educațional la limba și literatura română

Rezumat: *Competența de citire este cheia dezvoltării armonioase a personalității umane. Procesul intelectual al lecturii este complex, iar scopul profesorului este de a-l facilita prin aplicarea*

strategiilor de îmbunătățire și educarea treptată a interesului față de carte. Chiar dacă motivația studentului de a citi este mică, atitudinea lui se poate schimba în funcție de ceea ce se întâmplă în sala de clasă. Contribuția fiecărui profesor, în special a celui de limbă și literatură română, ar fi enormă dacă el însuși ar fi un cititor bun și ar aplica strategii eficiente de formare, evaluare a competențelor de citire, care este una dintre competențele profesionale. Prin urmare, responsabilitatea majoră în formarea și evaluarea competenței de citire aparține, în mare parte, profesorului de limbă și literatură română, care trebuie să identifice atât problemele, cât și soluțiile.

Cuvinte-cheie: *lectură, competență, strategii didactice.*

Abstract: *The reading competence is the key to the harmonious development of the human personality; it is the basis for other key competences, which are equally important. The intellectual operation of reading is quite complex, and the teacher's aim is to make it easier by applying improvement strategies and by gradually educating students' interest for books. Even if the student's motivation to read is small, the attitude may change depending on what is happening in the classroom. The contribution of every teacher, especially the Romanian Language and Literature one, could be tremendous, provided the teacher is himself a good reader and applies the very strategies of training and assessing reading skills that constitute part of his professional competencies. Thus, the chief responsibility for the development and the assessment of the reading competence rests largely with the teacher of Romanian Language and Literature, who must identify both problems and their solutions in this area.*

Keywords: *reading, competence, didactic strategies.*

„Lectura ar putea fi un mijloc de alimentare spirituală continuă, nu numai un instrument de informație sau de contemplație.”
(Mircea Eliade)

Ținând cont de problema îndepărtării cititorilor de carte, fiindcă există mijloace alternative de informare, mult mai rapide și mai facile, de mediul social, care, adesea, contravine așteptărilor oamenilor culți, de rolul școlii contemporane întru fortificarea cetății valorice, vom aborda, a câta oară, problema lecturii, care este una inepuizabilă și destul de imperioasă.

Teoreticienii în domeniu recunosc operația intelectuală a lecturii ca una complexă. Paul Cornea, în *Introducere în teoria lecturii*, afirmă: „Cititorul trebuie să învețe să actualizeze de fiecare dată semnificațiile cuvintelor cerute de context și, în genere, să rezolve satisfăcător disimetria dintre semnificant și semnificat. El are sarcina să traducă în sens și reprezentări mentale indicațiile verbale clare ori aluzive ale textului”, „... lectura e fără fund, deoarece sensul nu e determinabil, e – cum spunea Roland Barthes – în „permanentă hemoragie”, mereu deschis, reformulabil în funcție de subiect...” [5, p. XI]. Această idee este susținută și de Alina Pamfil în *Limba și literatura română în gimna-*

ziu. *Structuri didactice deschise*: „Asemănător din punct de vedere al complexității doar cu actul scrierii, actul lecturii este în mod esențial sporitor: sporitor pentru că lărgeste nu numai sfera cunoștințelor de limbă, a cunoștințelor despre texte și a celor despre lume, ci și pentru că, în orizontul lui, se recunosc gânduri și sentimente, cunoaștere și trăire” [15, p. 138]. Și Marilena Pavelescu, în *Metodica predării limbii și literaturii române...*, abordează problema anevoinței actului de lectură și de aici, probabil, și dificultățile comprehensive, interpretative, care duc, în multe cazuri, la îndepărtarea elevului de carte: „Accentul pus pe dezvoltarea competenței de lectură se explică prin complexitatea acestui proces care presupune observare, precizie, nuanțare, elaborare, identificare și construire, confirmate și infirmate de sens, reflecții și imaginație... Importanța pe care o are lectura în formarea personalității umane o dovedesc multe discipline care se ocupă de studiul ei, problematica ei fiind abordată de lingvistică, psiholingvistică, psihologie, cercetătorii IT, sociologie, teoria lecturii, științele comunicării, semiotică etc.” [16, p. 155].

E ușor să dăm vina pe elevi că nu citesc, problema e cum acționăm noi, maturii, pentru a-i determina să o facă? Ne documentăm în vederea soluționării problemei? Cunoaștem impedimentele de comprehensiune? Recurgem la acțiuni ameliorative? Cum proiectăm demersurile educaționale? Ce strategii de formare, de evaluare ale competenței punem în uz? Le diversificăm? Menținem optimul motivațional? Respectăm principiile didactice de selectare a textelor propuse pentru studiere sau pentru lectură independentă? Suntem noi, pedagogii, buni cititori? etc.

Documentele reglatoare la disciplina limba și literatura română: *Curriculumul școlar pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a V-a – a IX-a, Curriculumul pentru clasele a X-a – a XII-a, scrisorile metodice, Standardele de eficiență a învățării* etc. desicifrează cu lux de amănunte competența de lectură:

1) „Competența lectorală rezidă în capacitatea de a citi adecvat orice text, a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor exterioare acestui text (de viață cotidiană, istorie, geografie, științe) și, nu în ultimul rând, prin uzul unui instrumentar de teorie literară. Acest set de competențe pornește de la elementara capacitate de a citi coerent orice e scris în limba română și implică o gamă largă de operații intelectuale, asigurate (la etapa școlară) de activități didactice, prin care textul este înțeles nu doar la suprafața informației pe care o conține, ci și ca o țesătură de semne, idei și imagini” [13, p. 9].

2) „Conform definiției PISA, competența lectorală înseamnă înțelegerea, utilizarea textelor scrise și reflecția asupra lor pentru scopuri personale, pentru aprofundarea propriilor cunoștințe, extinderea posibilităților și participarea în viața societății” [12, p. 11].

3) „...Competența elevul va fi capabil să citească și să înțeleagă un text la lectură se desface în: să reproducă oral

textul citit; să rezume un text; să relateze fragmentul indicat; să relateze secvențe alese (în raport cu un personaj, o problemă etc.); să deducă din text indicii ascunse; să discute în baza textului citit independent, susținându-și argumentat opinia; să scrie texte metaliterare” [3, p. 59].

4) „...Elevul... este în stare: să raporteze imaginile la text și textul la imagini; să relateze fragmentul indicat; să relateze secvențe alese (în raport cu un personaj, o problemă etc.); să reproducă oral textul citit; să organizeze informația dintr-un text; să rezume în scris un text; să caracterizeze personajele unui text narativ; să alcătuiască planul de idei al unui text; să formuleze mesajul unui text; să deducă din text indicii ascunse; să discute în baza textului citit independent, susținându-și argumentat opinia; să scrie texte proprii inspirate din textele citite” [17, p. 78].

Didactica disciplinei structurează procesul de formare a competenței de lectură în trei etape:

I. Prelectură (anticiparea/evocarea) – este etapa de pregătire pentru lectura textului. Sarcinile planificate pentru această secvență de lecție trebuie să aibă drept scop crearea climatului psihologic necesar receptării, incitarea, trezirea interesului față de ceea ce va aborda textul, reactualizarea cunoștințelor dobândite anterior, focalizarea atenției pe subiectul nou etc. Activitățile vor depinde, în mare măsură, de structura textului, de aceea se poate apela la experiența de viață a elevului, trăirile personale, cunoștințe din alte domenii: istorie, artă, geografie, muzică etc. Sunt recomandate următoarele metode/tehnici: anticiparea (în baza titlului, a cuvintelor-cheie, a imaginilor), trecerea rapidă prin text (se discută ce știi despre tema abordată, arătându-le elevilor coperta cărții, titlul), *Termeni în avans, Știu, vreau să știu, învăț* etc.

II. Lectură (construirea cunoștințelor/formarea competențelor, realizarea sensului) – se realizează un antrenament concentrat cu scopul formării operațiilor automatizate de recunoaștere și înțelegere a materialului citit: intenția autorului, linia de subiect, relații, structura și conținutul textului etc. La această etapă, propunem a fi aplicate următoarele metode, tehnici de activitate: VAS, activitatea dirijată de lectură, ghidul pentru învățare, lectura ghidată, SINELG (potrivită lecturii textelor științifice), predarea reciprocă, *Mâna oarbă*, povestirea conținutului textului, elaborarea planului simplu/dezvoltat de idei, povestirea după planul simplu de idei, povestirea textului conform cuvintelor-cheie date/atestare, continuarea povestirii textului începută de profesor, *Comunicarea nonstop/Hora propozițiilor*, rezumatul textului citit, lectura în perechi, rezumate în perechi, lectura interogativă a textului, testul de verificare a lecturii, RAI, intitularea fragmentelor de text, *interviul în trei trepte*, lectura intensivă, *Comerțul cu o problemă*, *Revizuirea termenilor-cheie*, *Agenda cu notițe paralele*, *Lectura împotriva*, *În căutarea autorului*, *Din fotoliul autorului/personajului*, *Cubul*, rezumatul, *Întrebări călătoare*, *Țintește cuvântul/M-am gândit la un cuvânt*, identificarea

cuvintelor-cheie, formularea mesajului cu ajutorul lor, fișa de identitate a personajului, exercițiul productiv-creativ în baza textului, ghidul pentru învățare etc.

III. Postlectură (consolidarea/reflecția) – se încheie cu formarea deprinderilor de automatizare, se trece de la lectura didactică la cea comunicativă. Urmărește: reflectarea asupra celor citite, transferul informației receptate în situații noi, formularea unor opinii personale, raportarea celor examinate la viața reală etc. Strategiile potrivite: *Interviul în trei trepte*, *Discuția în panel*, *Graficul conceptual*, redactarea diverselor tipuri de compoziții școlare: scrisori adresate personajelor și autorilor, texte nonliterare derivate din operele literare, compoziții empactice, metaliterare etc.

Pe parcursul formării și dezvoltării oricărei competențe este reclamată evaluarea ei. Curriculumul prevede și acest aspect: “Evaluarea competenței lectorale va solicita, prin descriptorii de performanță, demonstrarea gradului de înțelegere, analiză, interpretare a unui text propus sau citit anterior. Descriptorii vor oscila între elementarul identificării de informații concrete, formularea temei textului, raportarea datelor din text la cunoștințele despre lume ale cititorului – la explicarea legăturii dintre forma și conținutul textului, comentarea mesajului, interpretarea finalului/interpretarea unei afirmații” [13, p. 70]; „Evaluarea nivelului de competență lectorală îi cere elevului să posede termeni-cheie, să cunoască algoritmi de realizare a unor sarcini sau să aibă deprinderea de a respecta un algoritm, să-și aplice cunoștințele și priceperile în situații inedite, ceea ce permite plasarea lui în raport cu anumiți parametri, echitabili și siguri” [12, p. 41]. În acest sens, recurgem la diverse instrumente de evaluare recomandate de ghiduri, manuale, metodici: *Referențialul de evaluare* (discursul, rezumatul, textul argumentativ, interviul, eseul structurat și semistrukturat, compoziția-sinteză), scrisori metodice, dar mai ales de curriculum: comentarea unor secvențe de text (cl. a VII-a), eseul literar, meditativ, comentarea unui text liric (cl. a VIII-a), comentarea unui fragment de text epic, rezumatul textului literar (cl. a IX-a), compunere-reflecție în baza notelor de lectură, compunere-autoanaliză a impresiilor de lectură, comentariul literar al textelor poetice, comentariul poetic pe secvențe: semnificația titlului, a unui motiv literar, starea de spirit a eului liric, sugestia figurilor de stil, mesajul global, similitudini cu alte texte, compunerea de sinteză, compunerea de caracterizare a personajului, compunerea-paralelă, eseul literar nestructurat (cl. a X-a), compunerea-raționament, compunerea-discurs/pledoarie, compunerea-portret cultural, caracterizarea de personaj din perspectiva estetică a curentului literar (cl. a XI-a), referatul, teza, compoziția-portret literar, eseul structurat, analiza literară (cl. a XII-a) etc.

Întru a câștiga cititori, propunem câteva strategii de stimulare și menținere a interesului elevilor pentru lectură: a) crearea oportunităților de alegere a textelor de către elevi; b) selectarea operelor după anumite principii: să fie

accesibile (mai ales în clasele de gimnaziu), să corespundă temelor curriculare, să provoace interesul elevilor, să creze satisfacția lecturii; textele să fie diverse ca structură, tematică, probleme abordate; să fie în proporție echilibrată literare și nonliterare; să aibă valoare formativă, estetică, educativă; să fie bine scrise; c) îndemnul părinților să citească împreună cu propriii copii (de vârstă școlară mică), să discute cele citite, să aboneze copiii la presa periodică potrivită vârstei lor; d) organizarea conferințelor de lectură, pentru cunoașterea stării de lucruri și motivarea elevilor de a citi permanent; e) realizarea atelierelor de lectură, discuții în baza operelor citite; f) captarea atenției și menținerea curiozității elevilor prin utilizarea materialelor didactice diverse: postere, materiale audiovizuale, planșe etc.; g) lectura expresivă/adecvată a fragmentelor ce le-ar provoca interes; h) povestirea rezumativă a conținutului și oprirea la cel mai incitant moment, propunându-le să continue lectura; i) relaționarea conținutului lucrării cu o experiență de viață trăită de elevi, cu alte opere pe care le-au citit; j) alungarea rutinei, variind strategiile didactice de studiere a textelor literare și nonliterare: joc de rol, *Pălăriile gânditoare*, dezbateri, *Lectura împotriva*, *Agenda cu notițe paralele*, *Desenul verbal*, lectura în colectiv, târgul cărților citite, prezentarea de carte, întreținerea caietului de lectură, a calendarului de lectură, jurnalul de lectură, proiectul individual etc.; k) conversația despre o carte recent apărută; l) verificarea regulată a calității și cantității lecturilor, ținând cont de următoarele aspecte: dacă elevii au reținut liniile mari ale acțiunii și personajele importante, dacă pot discerne amănuntele, episoadele de fapte esențiale; ce personaje și fapte preferă, dacă pot aprecia just calitățile morale ale personajelor, gradul de realizare artistică a acestora, dacă au înțeles mesajul, pot stabili relațiile dintre ficțiune și realitate, pot să-și argumenteze atitudinea, aprecierile, dacă pot compara două opere cu aceeași tematică. Problemele acestea nu reprezintă o schemă rigidă. Conform posibilităților, vârstei și nivelului elevilor, se pot urmări unele sau alte probleme; m) recurgerea la evaluări sumative, în baza operelor citite independent. La finele studierii speciilor de roman și nuvelă în clasa a X-a, a romanului realist, a nuvelei romantice, a dramei realiste, romantice în cl. a XI-a, le putem propune elevilor evaluarea gradului de înțelegere și de comentare a operei citite independent; n) în clasele mici, primul contact cu textul literar ar fi bine să fie asigurat de lectura profesorului, cu voce tare, apoi să citească elevii, pe rând, câte un fragment, cu punerea unei sarcini înaintea fiecărei lecturi a textului mic; o) sunt binevenite comunicările pedagogului despre autor și contextul cultural-istoric, despre geneza operei, sursele de inspirație etc., înainte de lectura/valorificarea textului; p) organizarea lansărilor de carte, a discuțiilor de carte, cu participarea scriitorilor, la fel contribuie la dezvoltarea competențelor de lectură; r) încadrarea elevilor în activități extracurriculare, etalând și competențele de rostire artistică, expresivă, personalizată a textelor literare; s) elaborarea, în

cadru proiectelor individuale, a revistelor literare; t) organizarea concursurilor literare, dezvoltând competențele literare, interpersonală, civică, spiritul concurențial etc.

În continuare, răspunsurile la întrebările de mai jos vor ușura munca pedagogilor la clasă, dar și cea a părinților interesați de progresul copiilor:

Cum poate stabili profesorul preferințele de lectură ale elevilor? Prin comunicare directă, observație, chestionare, comportamentul elevilor în timpul valorificării operelor, gradul de înțelegere a unor texte, dorința de comunicare în baza lecturii lor.

Care sunt impedimentele de comprehensiune? Lexicală, semantică, pragmatică, referențială, textuală, culturală, cognitivă, ambianță improprie, lipsă de timp, dimensiunile mari ale textului, capacitățile intelectuale reduse ale cititorului etc.

Cum poate depăși greutățile de comprehensiune profesorul la clasă, iar elevul acasă? Prin documentare din sursele existente, ținerea în vizor permanent a lecturilor elevilor, realizarea dialogurilor vii, și nu mimate, în baza lecturilor, explicarea aspectelor neînțelese, adaptarea situațiilor de învățare, a sarcinilor didactice și de evaluare la nivelul capacităților intelectuale ale elevilor.

Ce strategii contribuie la dezvoltarea competențelor de comprehensiune? Pedagogul poate recurge la “interogarea” titlului înainte și după lectură, rearanjarea textului, recrearea și comentarea copertei, segmentarea pe fragmente, paragrafe și găsirea unui titlu potrivit, realizarea unor organizatori grafici etc., să practice tehnici diverse de citire: în lanț, selectivă, pe roluri, orientată etc.

La ce condiții de eficientizare a lecturii trebuie/ poate să recurgă profesorul? Profesorul trebuie să cunoască preferințele de lectură ale elevilor, să valorizeze cât mai multe funcții ale citirii: de plăcere, pentru informare, pentru documentare, să solicite gândirea, imaginația, reflecția, să încurajeze munca independentă, să invite la căutare, la cercetare etc.

Cum proiectăm demersurile educaționale, pentru a le forma elevilor competența de lectură? În primul rând, citim toate documentele reglatoare la disciplină: *Standardele de eficiență a învățării*, curriculumul, ghidurile, scrisorile metodice etc., pentru a cunoaște prevederile necesare, a realiza proiectări calendaristice și zilnice de calitate. Proiectăm tipuri de ore/activități extracurriculare diverse: ateliere de lectură, ateliere de discuție a operelor citite, ore de predare-învățare a textelor literare și nonliterare, ore – proces judiciar, excursii reale sau imaginare, concursuri școlare, întâlniri cu scriitorii etc. Punem în uz strategii didactice interactive, de dezvoltare a gândirii critice, abordăm variat textele, accentuând aspectele relevante, originale, respectând totodată algoritmul receptării, încurajăm pluralitatea interpretărilor etc.

De ce criterii trebuie să ne ghidăm la selectarea textelor literare? Textele trebuie să fie variate ca structură,

tematică, cu respectarea proporției: literar – nonliterar, să aibă valoare formativă, educativă, să dispună de calități lingvistice, să fie scrise de autori consacrați, să reprezinte perioade diverse ale istoriei literare etc.

Cum evaluăm competențele de lectură? Evaluarea competențelor de lectură se realizează permanent, inclusiv la etapa de valorificare a textelor literare. La evaluările sumative, se ține cont de relația: standardele de eficiență a învățării, concretizate de indicatorii de calitate, competențele specifice, subcompetențele, conținuturile curriculare predate/învățate, programa de examene, obiectivele de evaluare, formulate clar, din perspectiva celor trei întrebări: *Ce? Cât? Cum?*, sarcina/itemul de evaluare. Se vor aplica diverse instrumente de evaluare, verificându-se competențele, pornind de la indicațiile curriculare, de la *Referențialul de evaluare*, în funcție de creativitatea și competența profesională a pedagogilor.

Fiecare pedagog, mai ales cel de limba și literatura română, sfătuiește elevii să citească zilnic literatură artistică, măcar o jumătate de oră, le comunică și condițiile unei lecturi eficiente, îndeamnă discipolii să-și facă un caiet de lectură, completându-l permanent, în care să noteze despre fiecare operă citită: titlul, autorul, rezumatul, cuvinte noi și explicarea lor, citate relevante, impresii, gânduri trăite la/după lectură. Prezentarea acestor caiete este obligatorie, o dată la două săptămâni. Organizarea frecventă a atelierelor de lectură, unde elevii învață tehnici de citire, conform recomandărilor din sursele funcționale: *Atelierul de lectură în demersul educațional. Strategii de dezvoltare a gândirii critice*, scris de Tatiana Cartaleanu și Olga Cosovan [1], *Ateliere de lectură, scriere, discuție. Portofoliul elevului. Clasele 5, 6, 7, 8, 9*, de aceleași autoare [2], este un imperativ.

În majoritatea unităților de învățare propunem și texte suplimentare pentru lectură și abordare, în funcție de temele operelor de bază sau de conținuturile curriculare. Ilustrăm mai jos un proiect didactic la limba și literatura română pentru clasa a VI-a:

Unitatea de învățare a VI-a: *Basmul cult național*

Subiectul lecției: *Poveștile lui Ion Creangă*

Tipul lecției: atelier de discuție

Obiective operaționale: până la sfârșitul orei, elevii vor fi capabili: să demonstreze lectura/relectura atentă a basmelor crengiene, răspunzând la întrebări; să adreseze întrebări colegilor, formulate de ei înșiși în baza textului citit/recitat independent; să completeze tabelul-sinteză a informațiilor despre poveștile crengiene, comunicând despre specificul lor

Strategii didactice: comunicarea pedagogică, dialog frontal, comentariul oral, activitate în echipe, organizatorul grafic/tabelul, jocul didactic

Resurse: poveștile lui Ion Creangă, imagini realizate în baza textelor

Extindere	Compoziție școlară, de o pagină, cu titlul: <i>Universul poveștilor crengiene</i> , în cuprins fiind redată trei aspecte, din reperele de mai sus, idei înregistrate în trei alineate.	Compoziție școlară
------------------	--	--------------------

E foarte important să obișnuim elevii să citească, să înțeleagă, să redacteze și texte nonliterare: rețeta, instrucțiunea, orarul, biografia, autobiografia, fișa de lectură etc., acestea fiind destul de utile pentru inserția lor socială. În clasa a VI-a, de exemplu, la studierea instrucțiunii, le propunem să elaboreze, în grup, instrucțiuni pentru elevul de serviciu, pe care întreaga clasă le aprobă și le respectă ulterior. Adesea operele literare sunt oportunități de redactare a textelor nonliterare. De exemplu, în clasa a V-a, la studierea basmului *Prâslea cel voinic și merele de aur* de Petre Ispirescu, elevii pot fi îndemnați să redacteze o scrisoare familială din partea eroului, adresată fetei mai mici a împăratului, care urma să-i devină soție, Prâslea fiind încă pe celălalt tărâm. La studierea snoavei *Boierul și Păcală*, elevii clasei a V-a pot fi îndemnați să redacteze un anunț al boierului, în care acesta înștiințează despre pagubă, promițând recompensă la restituirea trăsorii. În clasa a VI-a, după studierea temei *Fișa de lectură*, elevii au a le întocmi în baza textelor studiate/citite [11, pp. 31-32] etc.

Cu toate aspectele formative ale demersurilor didactice, apar totuși unele îngrijorări: Cine garantează că educăm elevi care vor citi pe parcursul întregii vieți? Elevii chiar citesc din plăcere sau simulează, pentru că știu ce vrea să audă pedagogul? Dacă, în viitorul îndepărtat, vor avea de ales: cartea sau mijloacele audiovizuale, ce vor prefera? Elevii, viitori părinți, vor găsi timp să citească, mai târziu, în familie, copiilor?... Important este să ne facem datoria, să organizăm experiențe valorice, formative de învățare pentru toate categoriile de elevi, dându-le oportunitatea să participe la descifrarea textelor din diverse perspective. E bine ca toți elevii să se convingă că majoritatea colegilor citesc regulat, clar, fluent, expresiv, critic orice tip de text. Oricât de mică ar fi motivația lui să citească, gradul acesteia se poate modifica în funcție de ceea ce se întâmplă în clasă. Contribuția fiecărui pedagog în parte, mai ales a celui de română, ar fi enormă, dacă el însuși ar fi un bun cititor, apoi ar aplica strategiile eficiente de formare, evaluare a competențelor de lectură – or, aceasta este una din competențele profesionale, așa după cum afirma și Paul Cornea: „A spori motivațiile lecturii, a spori randamentul calitativ al comprehensiunii, a crește abilitatea abordării plurale a textelor înseamnă a înmulți șansele individului de a se înțelege pe sine și de a-i înțelege pe alții. E un obiectiv major cultural, și nu numai cultural, la îndeplinirea căruia aportul școlii e hotărâtor, dar nu exclusiv” [5, p. XIII].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Atelierul de lectură în de-

mersul educațional. Strategii de dezvoltare a gândirii critice. Chișinău, 2004.

2. Cartaleanu T., Cosovan O. Ateliere de lectură, scriere, discuție. Portofoliul elevului. Cl. 5, 6, 7, 8, 9. Chișinău: Știința, 2014.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: C. E. PRO DIDACTICA, 2008.
4. Cartaleanu T. et al. Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu. Chișinău, 2014.
5. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Ed. I. București: Minerva, 1988.
6. Cosovan O. et al. Referențialul de evaluare. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2014.
7. Cucuș C. Pedagogie. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2002.
8. Gantea I. et al. Curriculum școlar. Clasele I – a IV-a. Chișinău, 2010.
9. Ghicov A, Cartaleanu T., Cosovan O., Bolocan V. Ghidul de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățământ. Chișinău: Lyceum, 2011.
10. Ghicov A. Standarde de eficiență a învățării limbii și literaturii române. Chișinău: Lyceum, 2012.
11. Grama-Tomiță A. et al. Limba și literatura română. Manual de cl. a VI-a. Chișinău: Cartier, 2012.
12. Limba și literatura română: Curriculum pentru cl. a X-a – a XII-a. Chișinău: Știința, 2010.
13. Limba și literatura română: Curriculum școlar. Cl. a V-a – a IX-a. Chișinău: Lyceum, 2010.
14. Marian D. Elemente de pedagogie generală, teoria curriculumului și teoria instruirii. Timișoara: Mirton, 2005.
15. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2003.
16. Pavelescu M. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Corint, 2010.
17. Scifos L. et al. O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2010.
18. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chișinău, 2009.

WEBOGRAFIE:

1. <http://asociatia-profesorilor.ro/dezvoltarea-competentelor-de-lectura-in-orele-de-literatura-romana-in-Invatamantul-gimnazial.html>
3. <http://www.tribunainvatamantului.ro/importanta-lecturii-in-instruirea-si-educarea-elevilor/>
4. <https://calliope22.files.wordpress.com/2011/03/hermeneutica.pdf>
5. <http://www.uvvg.ro/cdep/wp-content/uploads/2012/06/Didactica-competente-final.pdf>



Daniela PLEȘCA

gr. did. II, Liceul Teoretic Vl. Maiakovski din Bălți

Creativitatea la orele de limba și literatura română în școlile alolingve

Rezumat: Creativitatea constituie una dintre provocările majore ale contemporaneității. Despre importanța creativității ne vorbesc progresele științei, tehnicii și artei, care sunt rezultate ale spiritelor creatoare. Ca un deziderat al educației, aceasta a devenit în ultimă vreme o modă pedagogică. Conjugată cu diverse tehnici interactive, de gândire critică, această manifestare a tendințelor spre dezvoltarea creativității se conturează mai proeminent la orele de limba și literatura română.

Cuvinte-cheie: creativitate, limba și literatura română pentru alolingvi, tehnici interactive de predare, didactică, text literar.

Abstract: Creativity is one of modernity's major issues. All progress and achievement in science, art and technology is a result of the work of creative minds. Nowadays, life requires every person to have creativity. It is a concept used in psychology, physics, mathematics, music etc. Romanian language and literature classes for non-native speakers are an excellent opportunity to develop creativity in children.

Keywords: creativity, Romanian language and literature for non-native speakers, interactive teaching techniques, didactics, literary text.

Creativitatea constituie una dintre provocările majore ale contemporaneității. Despre importanța acesteia ne vorbesc realizările științei, tehnicii și artei, care sunt rezultate ale unor spirite creatoare. Viața, în toate domeniile ei, cere, de la fiecare dintre noi, fără excepție, să fim ingenioși, să manifestăm spirit inventiv, adică să fim creativi.

Creativitatea, ca un deziderat al educației, este un concept în vogă în ultimul deceniu. Conjugată cu diverse tehnici interactive, de gândire critică, această tendință de dezvoltare a creativității se conturează în cadrul tuturor disciplinelor, dar, preponderent, al orelor de limba și literatura română. Ce se poate face pentru a stimula creativitatea elevilor? Care sunt coordonatele unei educații în vederea dezvoltării acesteia? Preocuparea pentru aspectul dat este cu atât mai mare, cu cât prin el se urmărește edificarea personalității elevilor. Totuși, este absolut sigur, ne atrage atenția A.D. More, că „nu va exista vreodată un ghid al creativității astfel alcătuit și indexat încât să-l putem deschide la un anumit capitol pentru a ști ce avem de făcut sau de gândit în etapa următoare”. Nu există rețete miraculoase prin care să putem stimula creativitatea elevilor. Recomandările specialiștilor sau sugestiile colegilor se pot constitui în strategii aparte, nespecifice, care, chiar dacă nu ar duce la un progres evident, vizibil, sunt importante, fiindcă favorizează manifestarea atitudinilor creative și, mai ales, a aptitudinii de a căuta și a găsi soluții. În esență, este vorba de o nouă abordare a procesului de instruire – predarea și învățarea axate pe valorificarea acestei dimensiuni ale personalității umane.

Există totuși principii și metode călăuzitoare cu caracter general. O primă condiție de dezvoltare a creativității

este atitudinea pozitivă și pregătirea profesorului. Acesta trebuie să știe ce înseamnă a fi creativ și să fie creativ, să aibă cunoștințe de bază despre acest ”teren” în plină tatonare pedagogică.

Unii ar putea susține că este imposibil să ”predai” creativitatea, întrucât este o calitate înăscută, ca și talentul. Totuși, ca și în cazul talentului, oamenii pot persevera întru a deveni mai creativi, iar profesorii își pot ajuta discipolii în acest sens. Majoritatea elevilor au potențial creativ, care poate fi valorizat parțial prin motivare și prin ”punere la încercare” a abilităților lor. Folosind instrumente care încurajează creativitatea și instituind un mediu care îi provoacă și îi sprijină pe elevi în eforturile lor creative, profesorii îi pot ajuta să gândească și să acționeze mai creativ. Ca principiu general, stimularea și dezvoltarea creativității necesită parcurgerea drumului de la simplu la complex, cunoașterea temeinică a posibilităților intelectuale și morale ale elevilor, aplicarea metodelor activ-participative (problematizarea, descoperirea etc.).

Creativitatea se bazează pe cunoaștere și trăiri, pe curajul de a te avânta spre necunoscut; ea presupune îndrăzneală, curiozitate, sete de cunoaștere. Multă vreme a dominat ideea că aceasta ar aparține unei minorități. Însă cercetările moderne demonstrează că oricine poate fi creativ și în orice situație de viață. De aceea, atenția specialiștilor din diferite domenii este îndreptată spre cultivarea spiritului creativ. Acest lucru a devenit un obiectiv major și al școlii, ceea ce implică schimbări importante atât în mentalitatea profesorilor, cât și în metodele de instruire aplicate. În primul rând, urmează a se lucra asupra climatului psihologic,

pentru a elimina blocajele culturale și emotive, puternice în școala de altădată. Se cer relații destinsse, democratice între elevi și profesori, ceea ce nu înseamnă a coborî statutul social al celor din urmă. Modul de predare trebuie să solicite participarea, inițiativa elevilor. Fantezia trebuie și ea apreciată corespunzător, alături de temeinicia cunoștințelor, raționamentul riguros și spiritul critic.

Pentru o învățare eficientă pusă sub semnul activizării elevilor, se impune implementarea mai ales a metodelor de predare moderne, neexcluzându-le însă și pe cele tradiționale. Este importantă selectarea și combinarea metodelor și a procedeelor folosite în concordanță cu obiectivele stabilite, etapele lecției, vârsta elevilor, contingentul clasei. Profesorul care ține cont de aceste momente se va bucura de valențele metodologiei în deplină măsură. Acesta va deveni un mediator, iar lecțiile – experiențe de învățare care valorifică ingeniozitatea, spontaneitatea, flexibilitatea.

Creativitatea elevilor nu trebuie confundată cu cea a unui om de artă sau tehnician: în cazul lor, originalitatea este interpretată în sensul strict al cuvântului. Școlarul adoptă o atitudine creatoare atunci când, pus în fața unei probleme/sarcini, îi restructurează datele, descoperă calea de rezolvare, o soluționează într-un mod personal.

Actul creației este o componentă a gândirii și se realizează prin: analiză, sinteză, comparare, concretizare, abstractizare și generalizare. Procesul de învățământ îl pune pe elev/profesor în diverse situații ale cunoașterii, care suscită gândirea proprie. Or, „gândirea umană există numai prin creativitate” (Immanuel Kant).

Limba română este o disciplină căreia îi revin sarcini exprese pentru dezvoltarea capacităților comunicative și creative. Limba rămâne nu numai cel mai folosit, dar și cel mai important mijloc de comunicare și de creație, principalul instrument al gândirii umane. De aceea, în studiul integrat al acestei materii trebuie să își găsească loc și exerciții de dezvoltare la elevi a creativității verbale și scrise. Curriculumul disciplinar la limba română abordează această problemă ca un obiectiv important în procesul de predare-învățare-evaluare, la orice treaptă a instruirii. Punerea în valoare a categoriilor de operații caracteristice creativității este o cerință a învățământului formativ, inclusiv în cazul școlii cu instruire în limba rusă. Unul dintre principiile didactice care conturează specificul predării-învățării limbii române ca limba a doua este caracterul formativ al instruirii, mobilizarea eforturilor intelectuale, stimularea activității creatoare, varietatea formelor și mijloacelor de instruire.

Lecțiile de limba și literatura română oferă largi posibilități de a proiecta și a desfășura în cadrul ERRE multiple activități în acest sens: povestirea cu schimbarea formei, continuarea povestirii, intercalarea de noi episoade în povestiri, ilustrarea textelor literare, dramatizarea povestirilor, realizarea compunerilor. Alternarea

reușită a acestora trezește interesul și dorința elevilor de a studia limba română. Succesul organizării procesului de predare-învățare-evaluare depinde, în mare măsură, de respectarea criteriilor didactice (capacitățile intelectuale personale, dinamica psihofizică a elevilor, ritmul propriu de muncă, motivația) și de instituirea unui mediu favorabil acumulării cunoștințelor, formării capacităților și a atitudinilor, or, în viziunea lui J. Locke, „este imposibil ca elevii să învețe ceva, cât timp gândurile lor sunt tulburate de vreo patimă, după cum este imposibil să tragi linii frumoase și drepte pe o hârtie care se mișcă”.

O învățare eficientă pusă sub semnul activizării elevilor impune aplicarea metodelor moderne de predare. Recomandăm, așadar, comunicarea, conversația, învățarea prin exerciții, brainstormingul; tehnicile *Mozaic*, *Asocieri libere*, *Bulgărele de zăpadă*, *Ciorchinele*, *Cvintetul* etc. Aspirația spre dezvoltarea spiritului creativ a dus la conceperea tehnicii *Brainstorming*, care elimină blocajele și favorizează asocierea liberă a ideilor. La nivelul cl. I-IV, își demonstrează eficiența tehnicile *Cubul* și *Cele șase pălării*, care constituie o punte de legătură dintre joc, ca tip de activitate dominantă a preșcolarului, și activitatea specifică școlii – învățarea.

În clasele primare, elevii învață să fie creativi prin intermediul jocurilor de cuvinte, pe care le putem organiza sub forma unor concursuri, de exemplu: formularea unor propoziții în care toate cuvintele să înceapă cu aceeași literă; găsirea a cât mai multe cuvinte care să înceapă cu o anumită literă sau care să aibă un anumit număr de litere; alcătuirea unor cuvinte noi prin combinarea unor litere date etc. De altfel, jocul are un aport deosebit în cultivarea spiritului creator, fiind calea cea mai sigură de a comunica deschis cu elevii, fără restricții între real și imaginar.

Exercițiul reprezintă una dintre metodele clasice frecvent utilizate pentru dezvoltarea gândirii creative. Vom prezenta în continuare câteva tipuri de exerciții folosite la clasa a IV-a. Elevilor li se cere să-și imagineze fapte și întâmplări, pornind de la un text dat, de exemplu:

- Chiar și clopoțelul este vesel atunci când elevii se întorc din vacanță. Imaginează-ți că le povestește ce s-a întâmplat la școală în lipsa lor. Cum crezi, ce le relatează?
- Imaginează-ți că ești autorul unei cărți de povești. Care sunt subiectele pe care ai prefera să le abordezi?

Copiii lor le place să asculte și să inventeze povești, să interpreteze roluri, să interacționeze printr-un joc, pe care îl îmbogățesc mereu, din ce în ce mai mult, fiind, totodată, atenți și receptivi la ceea ce descoperă la colegi.

Un alt joc didactic este *Personificarea și dramatizarea*, care contribuie la înțelegerea repercusiunilor și a pericolozității sociale a unor fapte și formează la elevi comportamente de autocontrol și de corijare a propriilor acțiuni.

Prin intermediul jocului didactic se pot: asimila noi informații; verifica și consolida cunoștințe, priceperi și deprinderi; dezvolta capacități cognitive și afective; educa trăsături de personalitate; asimila modele de relații interpersonale; forma atitudini și convingeri etc. Procesul de stimulare a creativității și a originalității se derulează gradat, cu multă chibzuință și dăruire din partea cadrului didactic. Bun cunoscător al fiecărui membru al clasei, acesta poate și trebuie să atragă elevii și să le faciliteze însușirea cunoștințelor. Un profesor înzestrat cu creativitate pedagogică este ager, inventiv, spontan, imprevizibil. El tinde să experimenteze noi modalități de lucru, noi procedee și tehnici; el ajustează, îmbină cu iscusință sau este autorul unor mijloace ce își propun să crească eficiența demersurilor. Adresând întrebări de tipul: De ce? Cum? În ce mod? Ce se întâmplă, dacă...?, profesorul impune elevii să caute noi conexiuni între fenomene, fapte, date, lucruri, evenimente; să își imagineze și să facă asociații; să caute și să identifice soluții; să folosească materiale și noțiuni în combinații neașteptate, originale, neordinare etc.

Rolul profesorului rezidă nu în a preda cunoștințe sau a propune soluții, ci în a provoca situații ori a crea probleme care să îi facă pe elevi să își dorească și să găsească căi de rezolvare, ușoare sau complicate, nu contează. Copiii ar trebui lăsați să își confrunte părerile, să învețe din propriile greșeli. Cunoscând nivelul de dezvoltare intelectuală al fiecăruia, profesorul îi poate ajuta să depășească blocajele, recurgând la metode potrivite, care să facă posibilă individualizarea actului educativ-instructiv, astfel încât fiecare elev să își dezvolte capacitățile și aptitudinile creatoare.

În cadrul lecțiilor de recapitulare finală, putem opta pentru o serie de exerciții stimulative:

1. Pornind de la un cuvânt-cheie, formulăm sarcini ce vizează aspecte de vocabular, semantică, morfologie, continuând cu exerciții distractive, în cadrul cărora elevii efectuează asocieri, conexiuni dintre idei.
2. Sugerăm trei-patru cuvinte-cheie cu care elevii vor compune, în echipă, monologuri, dialoguri, povestiri.
3. *Povestea șirului*: fiecare elev propune câte un cuvânt. Profesorul face inventarul acestora pe tablă și clasa alcătuieste o narațiune, reconstituind povestea șirului.
4. *Povestirile prin contrast*: relatăm despre un personaj cu o conduită exemplară/reprobabilă, apoi elevilor li se cere să alcătuiască o povestire despre un personaj cu însușiri

morale/fizice opuse celor descrise.

5. Îndrumăm elevii să își exprime opiniile cu privire la personaje, fapte, evenimente argumentat, încurajând intervențiile originale.

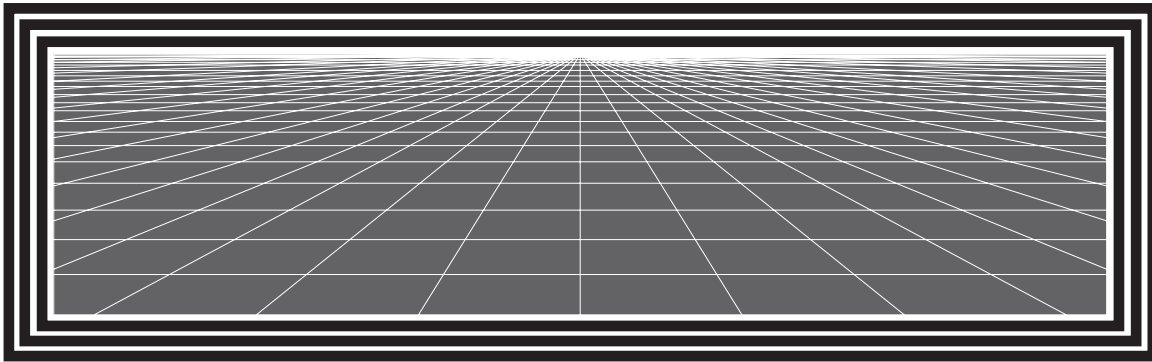
La analiza textelor aparținând genului liric, calea principală prin care se poate cultiva spiritul creator o constituie, în primul rând, demersurile de înțelegere a sensului figurat al unor cuvinte, folosirea acestora în contexte noi, crearea unor structuri de limbă, a unor enunțuri.

Utilizarea tehnologiilor didactice amintite permite elevilor: să se autocunoască; să înțeleagă în adâncime realitatea; să afle lucruri interesante despre colegi; să redacteze, decodifice, comenteze, argumenteze; să alcătuiască noi texte sau situații, prin extinderea și aprofundarea cunoștințelor și a abilităților comunicative; să se implice în dezbateri; să fie descătușați, creativi și ingenioși; să demonstreze originalitate în expunerea opiniilor proprii.

În concluzie: Creativitatea nu are limite, trebuie doar să o stimulăm, să o ”punem pe roate”, adoptând o atitudine corespunzătoare. Eficiența educării creativității la elevi depinde de pregătirea și ingeniozitatea profesorului, de priceperea sa de a ghida acțiunile elevilor și de a subordona mijloacele didactice obiectivelor stabilite. Actul creației este determinat și de nivelul la care are loc comunicarea, în toate formele ei de manifestare. Chiar formularea unui simplu mesaj cere un efort de gândire și de concepere, elemente de creație. Programele și manualele actuale se bazează pe conținuturi menite să dezvolte creativitatea elevilor prin diferite activități de învățare. Disciplina *Limba și literatura română* ocupă un loc important în planul de învățământ, deținând un număr mare de ore. Acest lucru se datorează caracterului formativ și influenței pe care literatura o are asupra psihicului și personalității umane. Fără a exagera, în opinia noastră, cea mai bună investiție este investiția în creativitate, în susținerea unor programe de antrenament, dezvoltare și valorificare a imaginației fiecăruia dintre noi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Gârboveanu M., Negoescu V., Nicola G. Stimularea creativității în învățământ. București: EDP, 1981. 232 p.
2. Granaci L., Guțuți G. Metodica predării limbii române în ciclul primar al școlii alolingve. Cimișlia: TipCim, 1994. 238 p.
3. Iordăchescu I. Captarea atenției și actualizarea cunoștințelor. Tehnici de lucru. Auxiliar didactic pentru profesorii de limba și literatura română. Partea 1-3. Chișinău: Arc, 2009-2011.
4. Mândăcanu V. (coord.) Tehnologii educaționale moderne. Vol. IV. Metode active. Chișinău: Lyceum, 1996. 168 p.



MAPAMOND PEDAGOGIC



Oxana DRAGUȚA

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Provocările educației în calea schimbării, dezvoltării, tehnologiei și progresului. Experiența americană

Rezumat: *Articolul conține o scurtă descriere a experienței autoarei în cadrul Programului Departamentului de Stat SUA Hubert H. Humphrey Fellowship pe parcursul anului academic 2016-2017. De asemenea, sunt trecute în revistă obiectivele, structura sistemului educațional și, din perspectivă istorică,*

provocările cu care se confruntă acesta în procesul de asigurare a condițiilor pentru atingerea visului american.

Cuvinte-cheie: *Programul Hubert H. Humphrey Fellowship, sistem educațional, principii, valori, egalitate de oportunități.*

Abstract: *The article introduces my experience as a fellow within the Hubert H. Humphrey Fellowship Program, sponsored by US State Department, in the academic year 2016-2017. It also contains a short description of the objectives and structure of the educational system, as well as the main challenges from historical perspective in the process of ensuring the proper conditions to achieve the american dream.*

Keywords: *Hubert H. Humphrey Fellowship Program, educational system, principles, values, equal opportunities.*

Anul 2016 a fost un an benefic pentru mine din punct de vedere profesional: am început activitatea la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în calitate de coordonatoare de proiect, și am obținut o bursă de zece luni în cadrul Programului *Humphrey* al Departamentului de Stat SUA, un program de dezvoltare pentru profesioniști la mijloc de carieră. Educația a devenit un domeniu de interes pentru mine acum câțiva ani, când am înțeles că transformarea trebuie să înceapă cu resursele umane și cu modul cum educăm noua generație. Experiența de aproape un deceniu în domeniul *asistență pentru dezvoltare* în cadrul Guvernului a demonstrat că obstacolul major în realizarea schimbării cu ajutorul fondurilor externe sunt capacitățile reduse ale resurselor umane. Astfel, am ales să explorez acest domeniu, să cresc profesional, ca să pot contribui la dezvoltarea sistemului educațional. În articolul de față voi prezenta succint Programul *Humphrey* și principalele provocări cu care se confruntă educația în SUA.

PROGRAMUL HUMPHREY ȘI UNIVERSITATEA GAZDĂ

Programul a fost conceput în anul 1978, în timpul administrației lui Jimmy Carter, în memoria vicepreședintelui și a senatorului Hubert Humphrey, cunoscut pentru devotamentul în serviciul public, un susținător și promotor activ al drepturilor omului. Humphrey a fost unul din autorii Programului *Corpul Păcii*. Dacă în cadrul acestuia cetățenii americani lucrează în bază de voluntariat în străinătate, în cadrul Programului *Humphrey* profesioniști din țările în curs de dezvoltare beneficiază de un program academic, social și cultural în universitățile din SUA. Obiectivele ambelor programe urmăresc promovarea unei înțelegeri mai bune a culturii americane de către cetățenii străini și a culturii altor țări de către americani.

Programul *Humphrey*, cu o durată de zece luni, oferă studii academice (fără diplomă) și experiență profesională în domeniul de interes. Structura și misiunea acestuia vorbesc multe despre valorile statului american promo-

vate în lume. Un aspect important îl constituie activitatea de voluntariat, pe care fiecare participant trebuie să o îndeplinească săptămânal. Voluntariatul este un element caracteristic culturii americane, indispensabil în dezvoltarea competențelor și a calităților altruiste la copii și tineri. De asemenea, pe perioada programului, fiecare participant este găzduit de o familie americană, cu care petrece timpul liber și care îl ajută să pătrundă esența vieții sociale din comunitate. Nu în ultimul rând, menționez activitățile de dezvoltare personală și profesională: participarea la conferințe specializate, ateliere și traininguri.

Cei 168 de participanți de anul trecut, reprezentând 96 de țări, au fost găzduiți de 14 universități. Am urmat domeniul *Administrare în educație și politici educaționale*, în cadrul Universității de Stat din Pennsylvania (PSU), situată în orașul State College. Experiența într-o universitate americană, mai ales una de top, a fost memorabilă. Această universitate publică, de cercetare științifică, fondată în anul 1855, deține 24 de campusuri pe tot teritoriul Pennsylvaniei și numără aproximativ 100 mii de studenți. Asociația absolvenților este una dintre cele mai mari din lume (cu peste 500 mii de membri activi), iar organizația filantropică coordonată de studenți este cea mai mare (în anul de studii 2016-2017, a reușit să colecteze 9,8 milioane de dolari pentru copiii bolnavi de cancer). PSU este inclusă în categoria universităților publice de liga Ivy [8]. Spațiile acesteia sunt dotate cu tehnologii și echipamente de ultimă generație. Bibliotecile sunt foarte bogate în resurse atât tipărite, cât și digitale, iar sălile sunt amenajate să inspire învățarea. Centrul de Predare și Învățare prin Tehnologie oferă spații inovative, care sprijină, îmbogățesc, inspiră predarea și învățarea, facilitează colaborarea. Sistemul informațional PSU este unul dintre cele mai avansate: permite înregistrarea la cursuri, administrarea cursurilor, evaluarea studenților, monitorizarea termenelor limită, primirea notificărilor, expedierea lucrărilor, crearea și facilitarea discuțiilor on-line, crearea și managementul grupurilor, închirierea manualelor, efectuarea plăților, și toate on-line. Stadionul universității are capacitatea de 100 mii de locuri, iar echipa sa de fotbal ocupă un loc de frunte în clasamentul NACDA (National Association of Collegiate Directors of Athletics – o organizație specializată a directorilor de atletism universitari).

SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT AMERICAN: FILOZOFIE ȘI STRUCTURĂ

Benjamin Franklin, unul din părinții fondatori ai SUA, scria în 1749: ”Nimic nu poate contribui la cultivarea și dezvoltarea țării; la *înțelepciunea, bunăstarea, forța, virtutea și pietatea, prosperitatea și fericirea populației* decât o educație adecvată a tinerilor, prin formarea manierei, inocularea în mințile fragile a *principiilor corectitudinii și moralității*, instruindu-i în toate ramurile artelor liberale și

științelor” [12]. Viziunea lui Franklin a fost transpusă în realitate, educația copiilor devenind cea mai importantă politică socială a SUA. Politica educațională americană a fost răspunsul țării la problemele sociale europene, la valurile masive de migrație și la cerințele de abolire a structurilor rigide bazate pe rasă, clasă și gen [2].

Fiecare cetățean are două așteptări mari de la școală, care influențează politicile și practicile educaționale. În primul rând, educația joacă un rol crucial în realizarea ideologiei visului american, artikulat de Franklin. Cu alte cuvinte, acest vis este promisiunea că fiecare rezident al SUA are șansa să devină de succes, prin eforturi și resurse proprii; egalitatea de oportunitate este o componentă esențială a acestui vis [2]. În al doilea rând, expresia ”cultivarea și dezvoltarea unei țări” este angajamentul pentru democrație și bunul comun, în sens mai larg. Prin democrație înțelegem guvernarea afacerilor publice de către persoane alese prin scrutine frecvente și corecte, la care este în drept să participe fiecare cetățean adult. Democrația în practică înseamnă cunoștințe împărtășite, politețe, toleranță și respect pentru opinii oponente, egalitate de oportunități, cultură comună, precum și angajamentul de a juca după regula votului etc. [2]. Respectiv, majoritatea americanilor cred că școala oferă condițiile necesare pentru a avea succes în viață și o pregătire adecvată pentru implicare într-o politică democrată. În ultima perioadă, se pune accentul și pe satisfacerea nevoilor grupurilor dezavantajate, respectând identitatea acestora.

Voi desfășura ideea egalității de șanse făcând o incursiune istorică în câteva programe federale lansate cu scopul de a asigura condiții necesare pentru realizarea dezideratului egalității de oportunitate, dar nu înainte de a prezenta structura sistemului educațional american.

SUA este un stat federal, deci nu are un sistem educațional sau curriculum național. Fiind o țară descentralizată, fiecare stat își are propriul Departament al Educației, care adoptă politica pentru instituțiile sale de învățământ. În SUA, învățământul este obligatoriu până la vârsta de 16-18 ani, în funcție de stat. Școlile sunt finanțate de stat și din taxele locale. De exemplu, în Pennsylvania, circa 37% din bugetul învățământului este virat de la bugetul de stat; aproximativ 59% provin din sursele locale și doar 3% din bugetul federal. Astfel, școlile americane au tendința să reflecte valorile educaționale și capacitatea financiară a comunității. Din acest considerent, se atestă diferențe imense între școli în ceea ce privește cursurile, disciplinele și alte activități [10].

Autoritățile locale administrează școlile publice din districtul respectiv prin Board-ul școlar, ai cărui membri sunt aleși de comunitate sau desemnați de guvernul local. Acesta coordonează politicile educaționale, planificarea nevoilor educaționale, precum și elaborarea programelor și a curriculumului. Fiecare district școlar este divizat în învățământul primar (elementary school/primary school),

învățământul secundar (middle school/junior high school), învățământul postsecundar (high school). Majoritatea copiilor încep grădinița la 5 ani. Treapta primară cuprinde copiii de grădiniță și cl. I-V, învățământul secundar – cl. VI-VIII și învățământul postsecundar – cl. IX-XII.

Programul de studii liceale conține mai puține materii obligatorii decât cel din R. Moldova: limbă engleză, matematică, știință, limbi străine și științe sociale (disciplină care îmbină istoria, politicile și geografia), și la alegere – muzică, artă, teatru etc. Elevii de liceu pot urma și cursuri de învățământ profesional tehnic, iar absolvenții de liceu pot merge la universitate, fie se pot înscrie într-un program de 2 ani la un *colegiu comunitar* (community college), echivalentul școlii noastre profesionale tehnice. Conform datelor recensământului, în anul 2010, 87,1% din populația de peste 25 de ani erau absolvenți de liceu (high school). Pentru comparație, în R. Moldova numărul elevilor care își continuă studiile în liceu este în descreștere: în anul 2014 doar 37,3% au ales liceul, iar 44% au plecat pentru școlile profesionale tehnice. Admiterea în colegiile comunitare este mai simplă, studiile sunt mai ieftine, iar clasele sunt numeric mai mici decât grupele universitare. Studenții acestor colegii pot obține diplomă de asociat (Associate's degree) și pot transfera până la 2 ani de credite la universitate.

O curiozitate despre învățământul profesional tehnic din SUA. Tradițional, cetățenii americani au preferat traseul academic celui profesional tehnic. Dezbaterile în privința misiunii școlilor de meserii au fost aprinse, în special în perioada industrializării. Promotorii accentuau valoarea practică a acestei școli și importanța educării demnității muncii manuale. Criticii, adepții ai curentului umanistic, susțineau că grija exagerată acordată școlilor de meserii comportă riscul distragerii atenției de la idealul educațional și transformării acestor școli într-un sistem de producere pe bandă rulantă a resurselor umane [3, p. 114]. John Dewey, unul dintre cei mai influenți filozofi, psihologi și reformatori educaționali, afirma: "Instruirea adecvată pentru ocupație este cea prin ocupație. Principiul potrivit căruia *procesul educațional este un scop în sine, iar pregătirea pentru atribuții ulterioare este valorificarea la maxim a vieții prezente* se aplică integral și învățământului vocațional. Vocația primordială a omului este creșterea intelectuală și morală" [3, p. 126].

Instituțiile de învățământ superior sunt finanțate parțial de statul în care sunt localizate. Organul legislativ decide cota finanțării universităților statului respectiv. Studenții își plătesc studiile, dar mulți dintre ei beneficiază de burse sau se împrumută de la bănci. În ultimii ani, datoria acestora a crescut așa de mult, încât este depășită doar de cea imobiliară [11]. Prin urmare, o criză de proporții este pe cale să se declanșeze, cauzată inclusiv de tehnologiile informaționale, care, conform unor experți, vor revoluționa sistemul universitar american în viitorul apropiat.

PROVOCĂRILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI AMERICAN ȘI EGALITATEA DE ȘANSE

De la fondarea școlii publice, laitmotivul principal al educației inerent visului american a fost egalitatea de oportunități educaționale indiferent de rasă, statut social și economic, loc de trai, confesiune religioasă, apartenență etnică etc. În diferite perioade, fiecare din aceste categorii a avut o semnificație specială. Prezența educației religioase în școli a stârnit polemici aprinse în sec. al XIX-lea; în prima jumătate a sec. al XX-lea s-a evidențiat asistența pentru copiii din comunitățile rurale, privați de educația de calitate la care aveau acces copiii din orașe; iar problema rasială a fost pe agenda narațiunii educaționale după 1954 [1, p. 178].

În efortul de a atinge echitatea socială și de a îmbunătăți calitatea, primii reformatori au creat standarde pentru învățământ, manuale, chiar și școli. Aceștia credeau că prin oferirea de șanse egale copiilor din SUA se pot depăși deficiențele școlarizării. Cu toate acestea, standardizarea, ajunsă în extreme, încurajează uniformitatea, care devine ridicolă, rigidă și inumană [1, p. 180].

Mai târziu, în era progresistă (sf. sec. XIX – înc. sec. XX, perioadă caracterizată de activism social și reformă politică în SUA), când a devenit clar că nu toți copiii învață la fel, a fost revizuită noțiunea de *egalitate* din sens direct în *egalitate de oportunități*. În acest context, o dezbatere curioasă a avut loc cu privire la cât de democratică este gruparea elevilor după capacitățile intelectuale. Unii profesori universitari nu vedeau o problemă în aceasta. Henry Goddard, un reputat psiholog american, care a importat testul de inteligență IQ din Franța, considera că nu poate fi egalitate socială cu o asemenea diversitate de abilități intelectuale. Pentru Goddard, democrația este "metoda de atingere a aristocrației pe cale benevolă". În același timp, William C. Bagley, de exemplu, era de părerea că testările IQ au fost bazate pe erori psihologice, ceea ce subminează idealurile democratice americane. Editorialistul Walter Lippman a argumentat că testul de inteligență implică nu doar consecințe nocive serioase asupra viitorului copiilor, dar și pune în prim-plan o întrebare-cheie: Cine este în drept să decidă cu privire la oportunitățile oferite diferitelor grupuri de copii? [1, p. 184]. Alți experți opinau că democrația nu este egalitate "în performanță", ci în "condițiile de atingere a performanței". Deci, pentru a determina nevoile individuale ale elevilor, testările de inteligență sunt extrem de utile. În final, profesorul rămâne cel care decide plafonul de sus la care se poate ridica un elev.

Gruparea elevilor a fost încurajată de stat prin aprobarea Programului Național *Educational Defensive Act NDEA* (1958), un program federal de investiții în disciplinele *Matematică, Știință și Limbă străină*, inițiat ca reacție la lansarea Sputnik-ului de către URSS în 1957. Printre obiectivele acestuia au fost aplicarea testărilor pentru

identificarea elevilor talentați și, în premieră, ghidarea vocațională și consilierea în alegerea programelor de studii peotriva abilităților și competențelor. Noua ideologie orientată pe abilități întru asigurarea egalității de oportunități educaționale este criticată astăzi în mediul academic precum că nu este democratică [1, p. 191]. Abia după 10 ani, în 1967, un caz judiciar *Hobson vs. Hansen*, mediatizat pe larg, a pus capăt acestei practici. Concluzia judecătorilor a fost următoarea: ”Gruparea după abilități, cum este practică în școlile din Districtul Columbia, este negarea egalității de oportunități pentru săraci și pentru majoritatea negrilor care frecventează școala în capitală. Negarea contravine nu doar amendamentului V, ci și premisei fundamentale a sistemului de grupare în sine”.

După 1960, retorica egalității de oportunități prin gruparea elevilor este înlocuită de echitate, problema rasială și apartenența etnică. Aceasta a coincis cu un eveniment istoric declanșat de tensiunile rasiale – mișcarea pentru drepturi civile condusă de pastorul Martin Luther King. O tentativă de soluționare a problemei a constat în desegregarea școlilor. De exemplu, în 1954, Curtea Supremă a SUA a declarat școlile segregate neconstituționale. Printre primele școli care au hotărât să pună în practică decizia a fost și cea din Little Rock, Arkansas (1957), care a rămas în istorie. Pentru prima dată, 9 elevi afro-americani, la ordinul direct al Președintelui Dwight D. Eisenhower, au fost escortați de forțele armate la o școală de elită, unde învățau doar albi. Lupta a fost aprigă, soldându-se cu violențe și intimidări la adresa afro-americanilor. Însă desegregarea realizată cu succes în câteva școli nu a durat mult. Gary Orfield, un distins cercetător în educație, drept, științe politice și planificare urbană, a criticat decizia, susținând că a combinat ”obiective largi cu mijloace înguste”.

Spre sfârșitul secolului trecut, progresul tehnico-științific și competiția internațională a readus educația pe agenda politicianilor. Reformele au avut drept teme centrale responsabilizarea, performanța elevilor, standardizarea curricula și a predării. Programele federale *Obiectivul 2000 (Goals 2000)*, *Actul de excelență în citire din 2001 (the Reading Excellence Act)*, *Actul de reformă a educației pentru știință din 2001 (the Education Sciences Reform Act)*, *Niciun copil rămas în urmă din 2001 (No Child Left Behind)* și Inițiativa de standarde *Common Core* din 2010 (*Common Core Standards Initiative*) s-au centrat pe standardizare și responsabilizare ca instrumente pentru atingerea idealului educațional [5]. Cu toate acestea, la etapa de implementare, programele respective au avut efecte adverse, iar profesorii, în loc să răspundă nevoilor individuale ale elevilor, și-au direcționat resursele și energia spre asigurarea unei performanțe minime, pentru a evita repercusiunile negative asupra activității lor [9]. Nemulțumirea celor din școală față de politica dată poate fi înțeleasă. Sociologii au demonstrat

prin nenumărate studii că cel mai important prezicător al performanței academice a elevului este venitul familiei. Un alt studiu longitudinal la subiect a fost desfășurat în Kansas de profesorii Betty Hart și Todd Risley, pe parcursul a 10 ani. În cadrul acestuia, a fost înregistrată o oră de dialog între părinți și copii de 7 luni-3 ani (42 de familii cu venituri diferite), timp de 3 ani. Rezultatele vorbesc de la sine: 616 cuvinte/oră auzite de copiii săraci, dintre care 11 descurajări și 5 afirmații, *versus* 2153 cuvinte/oră auzite de copiii din familii de intelectuali, dintre care 32 de afirmații și 5 descurajări.

Diane Ravitch, un reputat istoric al educației și analist al politicilor educaționale, este de opinia că standardizarea și responsabilizarea nu pot soluționa problemele din școală atunci când principalele cauze sunt segregarea rasială și sărăcia [4].

După anul 2000, a luat amploare o nouă tendință, preponderent promovată de sectorul privat și asociativ, care are drept scop să învețe elevii să își conștientizeze și să își gestioneze emoțiile, să își seteze și să îndeplinească obiective pozitive, să simtă și să demonstreze empatie pentru alții, să stabilească și să întrețină relații pozitive, să poată lua decizii responsabile. Inițiativa se adresează preponderent copiilor din familii dezavantajate, care nu au acces la educație de calitate și care nu au beneficiat de același tratament ca și copiii din familiile cu statut socioeconomic mediu și înalt. Această inițiativă poate fi denumită diferit: educație socială și emoțională (*social and emotional learning* [7]), educația caracterului (*character education*), educația noncognitivă sau programe de soft skills. James Heckman, profesor de economie, laureat al Premiului Nobel și fost consilier al lui Barack Obama, consideră că programele de educație socială și emoțională ar putea fi o soluție în problema inegalității sociale. Potrivit cercetătorilor J.A. Durlak, R.P. Weissberg et al., există suficiente dovezi că aceste intervenții pot avea un impact benefic asupra performanței academice și pot îmbunătăți comportamentul elevilor [13].

În concluzie: Experiența SUA, prin valorile democratice și de libertate individuală născute odată cu această țară puternică, fascinează și marchează nenumărate vieți. Într-un stat cu temelie sănătoasă, omul este motivat să creeze și să contribuie la dezvoltarea comunității. Aici sunt create toate condițiile ca fiecare persoană să își poată atinge potențialul maxim. Am văzut aceste valori transpuse în practică în instituțiile de învățământ americane. Este o senzație unică să trăiești experiența statului în care lucrurile se fac în serviciul cetățeanului, cu respectarea nevoilor elevilor și studenților. Iar evoluția politicilor educaționale în SUA ne-a demonstrat că această filozofie lucrează și rămâne a fi un standard de referință pentru progres în educație și în societate per ansamblu.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Gamson D. From Progressivism to Federalism: the Pursuit of Equal Educational Opportunity 1915-1965.
- Hochschild J., Scovronick N. Democratic Education and the American Dream. 2000.
- Kliebard H. The struggle for the american curriculum. Some subject realignment and the triumph of vocationalism. p.114
- Ravitch D. The Common Core Costs Billions and Hurts Students. New York Times, 2016.
- Schafft K., Biddle C. Place and Purpose in Public Education: School District Mission Statements and Educational (Dis)Embeddedness. 2013.
- United Nations. International Migration Report 2015. New York. Pe: http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migration-report/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf
- <http://www.casel.org/what-is-sel/>
- <http://www.universityreview.org/list-of-public-ivy-schools/>
- <https://www.nytimes.com/2016/07/24/opinion/sunday/the-common-core-costs-billions-and-hurts-students.html>
- <https://iss.umn.edu/publications/USEducation/2.pdf>
- <https://www.forbes.com/sites/zackfriedman/2017/02/21/student-loan-debt-statistics-2017/#763215015dab>
- https://ro.wikipedia.org/wiki/Arte_liberal
- <http://www.casel.org/the-impact-of-enhancing-students-social-and-emotional-learning-a-meta-analysis-of-school-based-universal-interventions/>



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Reverberații pe marginea schimbărilor din învățământul polonez

Rezumat: *Articolul oferă o analiză academică a rezultatelor unei vizite de studiu la Universitatea din Opole, Polonia, în cadrul programului european Erasmus+, prezentând, de manieră eseistică, unele referințe pe marginea contextului sociocultural polonez, a realității educaționale universitare, dar și anumite reflecții asupra problemelor pedagogice curente cercetate de colegii polonezi. De asemenea, se face o prezentare a modelelor de educație civică și religioasă din această țară.*

Cuvinte-cheie: *vizită de studiu, învățământ universitar, educație civică, studenți, profesori universitari, integrare europeană, schimb de experiență, educație religioasă, cercetare pedagogică.*

Abstract: *This study provides an academic analysis of the results of a study visit to the University of Opole, Poland, within the framework of the Erasmus+ European program, presenting some essayistic references to the Polish socio-cultural context, to the university educational reality in this country, as well as some reflections on current pedagogical issues investigated by Polish colleagues. Also, there is a presentation of models of civic and religious education in this country.*

Keywords: *study visit, university education, civic education, students, university professors, European integration, exchange of experience, religious education, pedagogical research.*

INTRODUCERE

Referințele ce urmează sunt rezultatul unui schimb de experiență academică, pe marginea vizitei de studiu la Universitatea din Opole, Polonia, în cadrul Programului Erasmus+, disponibil în Moldova începând cu anul 2015. Este o oportunitate așteptată și meritată, credem, și de noi, or, colegii din România sărbătoresc deja 20 de ani de implicare, numindu-l *o poveste*, care a schimbat destinul a zeci de mii de studenți, profesori, lucrători de tineret și voluntari. În Europa, programul există de 30 de ani, debutând în 1987 doar pentru studenți, dezvoltându-se și cuprinzând ulterior formarea profesională, educația școlară, educația adulților, tineretul și sportul. Numit *Socrates 1*, *Socrates 2*, *Leonardo da Vinci*, *Programul de învățare*

pe tot parcursul vieții), din 2014 are denumirea actuală, Erasmus+, cu impact enorm asupra sincronizării învățământului european și a promovării calității, relevanței și accesului la o educație de calitate pentru multipli actori educaționali. Așadar, beneficiile Erasmus+ în 2017 sunt cu atât mai mari cu cât recunoști că faci parte din marea familie europeană, alături de alte sute de mii de cetățeni, și poți să oferi practici academice de succes, dar și să înveți lucruri noi, demne de preluat, ca să ”aducem Europa și la noi acasă”, pas cu pas, fiind convingși că se poate.

CONTEXT SOCIOCULTURAL POLONEZ

După cum se știe, Polonia este o țară din Europa Centrală, a șasea după mărime de pe continent, cu o populație de

peste 38 de mln. de locuitori, care a parcurs destul de reușit traseul de integrare europeană, astfel fiind vizibile rezultatele în toate domeniile vieții, dar și devenind povestea de succes a integrării statelor ex-socialiste. Așa cum Germania are 16 landuri, Polonia este împărțită în 16 voievodate, modelul german de dezvoltare, în general, și de educație, în mod special, fiind foarte apreciat. Totuși, tensiunile curente cu Franța, dar și cu alte state europene au generat păreri împărțite între cetățeni, iar studenții pe care i-am chestionat au spus că nemții și francezii îi tratează, deseori, cu superioritate și ei se simt discriminați, la capitolul toleranță socială și interetnică, de exemplu. Inegalități de tot felul au existat și vor exista, important însă, pentru orice cetățean de rând, este să sesizeze diferența și să o valorifice. Aceiași studenți au mărturisit sincer că atât ei, cât și părinții, dar și bunicii lor, spun cu fermitate că nivelul de trai în Polonia de azi e mai bun, fără îndoială, și că integrarea europeană le-a adus prosperitate sensibilă și recunoscută atât de generația mai în vârstă, cât și de cei mai tineri.

După 27 de ani de democrație în Polonia, politicile și practica actuală oferă prioritate dezvoltării economiei inovative, în baza strategiei *Europa 2020*, or, inovația este considerată modul în care se poate trece la o nouă etapă de dezvoltare și eficiență. De asemenea, de inovație au nevoie companiile pentru dezvoltare. Acest lucru l-a explicat recent ambasadorul Republicii Poloneze la București, Marcin Wilczek, care a susținut că Polonia are multe de spus lumii în materie de inovație, fiind o țară parteneră la ediția 2017 a celui mai mare târg de tehnologie industrială, Hannover Messe. La Varșovia, Google și-a construit un campus pentru dezvoltarea start-up-urilor inovative, singurul de acest fel pe care gigantul american îl are în Europa de Est. Google trebuie să fi văzut ceva special, presupun jurnaliștii. O firmă poloneză produce componente pentru vehiculele marțiene ale NASA. Inventatorii polonezi se implică activ în dezvoltarea Hyperloop, proiect al lui Elon Musk, care ar trebui să revoluționeze transportul prin vehicule care circulă cu viteze mai mari decât cele ale aeronavelor prin tuburi cu presiune redusă [16].

Alte argumente forte la acest capitol le putem evidenția lejer, inclusiv conform celei mai populare enciclopedii virtuale, *wikipedia*, care scrie că Polonia are o economie de piață cu venituri mari, fiind cea de-a șasea cea mai mare economie în UE, cu una din cele mai mari creșteri din Europa, care înainte de criza economică mondială din 2008-2012 avea o rată de creștere de peste 3,0%. Este singura țară membră a Uniunii Europene care a evitat declinul economic, înregistrând cea mai mare creștere a PIB-ului din UE în anul 2009 [19].

STUDIUL DE CAZ: OPOLE

Oraș academic, capitală regională, de voievodat, supranumit de locuitori și *creative city*, pentru promovarea și negocierea conceptului de creativitate urbană la

toate nivelurile: social, cultural, material etc. Mai este numit și capitala muzicii poloneze, grație festivalului de muzică care se desfășoară anual. Deși Chopin nu a găsit în Polonia un mediu prielnic pentru desăvârșirea sa artistică, Franța adoptându-l cu generozitate, totuși emblema lui rămâne călăuzitoare pentru polonezi, având și azi numeroși laureați internaționali de renume la diferite concursuri internaționale la pian [10].

În proiectele strategice, edilii propun ca Opole să devină capitală intelectuală a regiunii: la moment, în oraș, sunt peste 36 mii de studenți și 1700 de lucrători academici. Printre obiectivele strategice, mai regăsim: "Promovarea intensivă și extensivă a orașului Opole în calitate de centru educațional, de cunoștințe și de inovații" [4, p. 23].

În același timp, se recunosc și se semnalează probleme demografice mari la nivel național, depopularea regiunii în ultimii 20 de ani devenind alarmantă. În analiza SWOT a dezvoltării orașului, de la *puncte forte*, am extras, dintre multe, doar reconstruirea culturală, socială, economică, după 1989, alături de alte orașe europene; sistemul educațional și medical bine dezvoltat și calitatea bună a educației din instituțiile din Opole, demonstrată prin rezultatele bune la examenele finale. La *puncte slabe*, depistăm: nivel scump de viață; cercetătorii și academicienii calificați nu vor să rămână să își dezvolte cariera în Opole; șomaj înalt printre tineri, inclusiv printre cei cu studii superioare; calificările locuitorilor nu corespund cerințelor actuale ale pieței muncii din oraș; metamediul Internetului influențează enorm politica și opinia publică în general, iar politicienii nu folosesc suficient TIC-ul ca să își optimizeze imaginea și să interacționeze cu publicul, pentru a se apropia mai mult de nevoile lor [4, 9].

Pentru soluționarea problemei natalității joase, orașul s-a încadrat activ în programul demografic de stat *Familia 500+*, orientat spre susținerea și promovarea grijii pentru copii și familii. Or, în viitorul imediat, în Europa numărul oamenilor în vârstă îl va depăși pe cel al tinerilor și criza demografică va afecta în mod sensibil educația: beneficiarii educației se vor diversifica de la an la an și profesorii, managerii vor presta și alte tipuri de servicii educaționale, inclusiv de natură nonformală, pentru diferite categorii de populație, mai în vârstă. Am remarcat, în timpul parcurgerii titlurilor recente de carte din bibliotecile mai multor facultăți, o gamă largă și variată de studii, inclusiv în engleză, care abordează problematica extinderii intensive a orașelor poloneze, ca element avansat de civilizație [1,12].

REALITĂȚI EDUCAȚIONALE UNIVERSITARE

În Polonia, există mai multe alternative de învățământ, cele mai frecvente fiind: 3 ani la un liceu sau 4 ani la o școală tehnică. Ambele variante se încheie cu un examen de maturitate, *matura* (echivalent al bacalaureatului), după care elevul poate urma mai multe forme de învățământ

superior, care conduc la licență: *licențiat* sau *inżynier*, după care urmează masteratul și doctoratul. Astfel, sistemul de educație permite 22 de ani de școlarizare neîntreruptă.

Cele 500 de universități și colegii pentru studii superioare, dintre care 131 de stat și 326 private, numără aproape 3 milioane de studenți. Conform hotărârii parlamentului polonez din 18 martie 2011, universitățile sunt divizate în categorii în funcție de statutul lor legal și de nivelul de autorizație. Există 19 universități publice și 2 private considerate clasice, care oferă posibilitate de a obține doctoratul în, cel puțin, zece domenii. Celelalte sunt specializate după profil, numele lor reflectând, de obicei, care este acesta: de exemplu, universitate politehnică, de medicină etc. Mai multe universități poloneze se bucură de reputație internațională. Una dintre acestea, creată în 1364, Universitatea Jagellona din Cracovia, este a doua ca vechime din Europa Centrală, după Universitatea din Praga, Karolinum, datând din 1348. Sistemul universitar polonez a fost restructurat după modelul oferit în cadrul Procesului de la Bologna, introducându-se, astfel, treapta intermediară de masterat între licență și doctorat. Urmând modelul german, pe care Polonia l-a imitat în mod tradițional, cel mai înalt titlu universitar este cel de *doctor habilitat*, cerut, în general, atunci când se candidează pentru un post de profesor universitar [18].

Un alt domeniu dezvoltat la facultățile universitare sunt institutele de cercetare, foarte promovate de altfel, cu extinse tradiții și relații academice trainice la nivel de țară, dar și la cel internațional.

În universitățile poloneze notele se dau de la 2 la 5, existând posibilitatea creșterii cu 0,5 puncte. Nota 2,0 este nota care înseamnă respingere, nota 3,0 fiind nota minimă de trecere, după care urmează notele 3,5; 4,0; 4,5 și, în final, nota maximă 5. Nu există nota 2,5, iar 5,5 sau 6,0 se dau pentru rezultate excepționale, care „depășesc așteptările”, dar depinde de universitate.

Deși este considerată a face parte din țările cu un învățământ modern și eficace, Polonia a fost criticată recent de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) pentru tergiversarea unor reforme în învățământul superior. OCDE (în care Polonia e membru) remarcă într-un studiu că, deși Polonia a reușit să asigure o largă autonomie a universităților, totuși învățământul superior nu este încă adaptat la piața muncii. Manualele folosite nu iau în calcul ce îi așteaptă în mod real pe studenți după încheierea studiilor superioare. Universitățile poloneze rămân ”fortărețe” închise, în care profesorii veniți din afară nu pot pătrunde decât cu foarte mare greutate. Tot așa, OCDE recomandă Poloniei să amelioreze sistemul acordării bursei, atrăgând, totodată, atenția asupra nivelului ridicat al cheltuielilor de școlarizare [8, 11].

Universitatea din Opole, la care am desfășurat stagii de predare și cercetare, este una dintre cele mai tinere din țară, fiind înființată în 1994, dar care a cunoscut, în cele

peste 2 decenii de existență, o evoluție spectaculoasă, fiind promovată la nivel mondial astfel: o universitate cu o dezvoltare rapidă, cu un personal internațional excelent, cu peste 700 de oameni de știință, servicii de cercetare și bibliotecă moderne, stagii internaționale, asistență financiară, relații bune cu piața muncii – toate acestea pentru a pregăti tinerii în mod performant pentru viitoarea carieră și pentru viață [20]. Bineînțeles, la prima vedere, impresionează infrastructura, spațiile generoase și dotarea acestora, condițiile de agrement, inclusiv sălile de forță în aer liber. Sălile pentru cadrele didactice sunt în număr relativ egal cu cele destinate studenților, având funcționalitate maximă, mai ales prin implicarea/cooperarea lectorilor din școlile doctorale: fiecare doctor habilitat are cabinetul său, doctorii sunt câte 2-3 în cabinet, ca sală atât pentru cercetare, dar și pentru orele practice și consultațiile cu studenții. Fiecare facultate are și propriul institut de cercetare și propria bibliotecă. Radioul și televiziunea universitară, ziarele și revistele pentru studenți și profesori, teatrul și cluburile studențești mi s-au părut implicate plenar în stimularea formabililor și profesorilor pentru o viață academică de calitate, într-un mediu educațional prietenos pentru toți actorii.

EDUCAȚIA CIVICĂ ȘI RELIGIOASĂ

Pentru poporul polonez, romano-catolicismul este considerat elementul fundamental al identității naționale. Acest sentiment s-a consolidat după împărțirea regatului polon între Prusia protestantă, Austria catolică și Rusia ortodoxă, care a luat cea mai mare parte din teritoriile poloneze. În aceste condiții, primatul Bisericii romano-catolice devine simbolul unității naționale timp de sute de ani. Puterea acesteia este confirmată încă din anul 1537, când a fost recunoscută drept a doua instituție din regat după rege și inter rex de drept între două regalități. Biserica romano-catolică a avut un rol eminent în educarea poporului și în cultivarea spiritului național prin sistemul de școli de toate gradele pe care le-a patronat și, foarte important, a întreținut relații apropiate cu elitele intelectuale și politice, care, deși crescute la școala revoluției franceze, au știut să prețuiască rolul istoric și național al bisericii. O sursă virtuală românească afirmă că Polonia este cea mai religioasă țară din centrul Europei, or, 66% dintre polonezi merg la biserică în fiecare duminică și doar 4% nu merg niciodată [17].

În același timp, se alertează mass-media, influența crescândă a bisericii catolice asupra învățământului a început să-i neliniștească până și pe unii dintre catolicii moderați. Nu numai că religia este predată în școli, dar statul este cel care plătește salariile celor circa 40.000 de profesori de catehism, care nu sunt controlați de Ministerul Învățământului, ci direct de ierarhia catolică. Activitățile destinate tinerilor catolici primesc mult mai multe subsidii decât cele coordonate de organizațiile laice. Deși statul este oficial laic, crucile pe pereții sălilor de curs

s-au banalizat și nu arareori în școli se organizează slujbe și binecuvântări. Paradoxal, dar studenții intervievați nu s-au declarat practicanți ai religiei catolice, ci doar că acceptă o tradiție educată în familie. Cu toate acestea, pentru moment, religia rămâne o materie facultativă, teoretic, în alternanță cu cursurile de morală. În realitate, aceste cursuri de morală și de etică nu au fost niciodată organizate, în parte și din lipsă de personal, ceea ce înseamnă că elevii ateii sau cei aparținând altor religii merg la cursurile de catehism catolic, din teama de a nu fi rău văzuți. Totuși, cu toate presiunile bisericii, până acum notele obținute la cursurile de religie nu sunt luate în seamă la calcularea mediei anuale [18].

Statul polonez subvenționează activitatea a două universități catolice, cea din Lublin și cea din Cracovia, explicația oferită fiind că, în acest fel, se susține pregătirea viitorilor profesori de catehism, care vor predă în școlile publice. Tot așa, elevii care frecventează cursurile de religie catolică primesc pe an 6 zile de vacanță în plus: 3 – înainte de Paști și 3 – înainte de Crăciun [18]. Facultatea de Teologie a Universității din Opole, de exemplu, impresionează de-a dreptul prin grandoarea sa, nu atât cu referire la teritoriul ocupat și la infrastructura dezvoltată, inclusiv biserica imensă, cât la numărul mare de studenți, la publicațiile și cercetările făcute, și în colaborare cu profesorii de religie din școli. Până la urmă, religia a devenit un element important al educației civice în școală, de la vârsta timpurie, or, în instituțiile de învățământ polonez, educația civică nu figurează ca disciplină obligatorie, fiind doar opțională la etapa liceală. Dintre studenții chestionați, o parte nesemnificativă și-au amintit că au făcut anumite module în 1-2 clase de liceu, spiritul civic însă, pe care l-am sondat în mod indirect, mi s-a părut destul de dezvoltat, manifestat mai ales prin atitudinea, în general, pozitivă față de mersul lucrurilor în țară și prin grija față de comunitățile în care locuiesc (*Polonia scaldată de ploaie și fără gunoaie*, a fost o rimă mult prea ordinară, ce îmi răsărea în minte în timp ce parcurgeam distanța de la Varșovia la Opole).

Am reușit să împărtășesc experiența mea academică și practicile pozitive din țară, ca rezultat al implicării de durată în proiecte educaționale de educație civică de la cea mai fragedă vârstă, atât prin intermediul disciplinei de bază, cât și prin intermediul opționalelor, inițiate în proiecte și promovate de C.E. PRO DIDACTICA, la nivel național, *Cultura bunei vecinătăți, Educație pentru toleranță și Să ne cunoaștem mai bine*. Interesul studenților la care am predat, de altfel jumătate dintre ei proveniți din diferite regiuni ale Ucrainei, a fost unul sporit. M-am bucurat să remarc deschiderea și dorința lor de cunoaștere, dar și interesul de implicare în proiecte europene comune [21].

PROBLEME PEDAGOGICE ACTUALE

La nivel de structură a cercetărilor pedagogice, publi-

cate în culegeri de la conferințe și în reviste științifice, am observat că acestea conțin, pe lângă cele similare cu ale noastre, concepte, delimitări tematice de conținut, descrierea metodologiei cercetării, prezentarea rezultatelor, debateri la subiect, toate evidențiate ca paragrafe/subpuncte aparte. Am remarcat deschiderea internațională a cercetărilor: deși marea majoritate, evident, sunt în poloneză, conțin publicații ale multor autori străini. Un număr al unei reviste de cercetări pedagogice, de exemplu, avea autori din 15 țări. Toate articolele sunt bazate pe o cercetare practică, în afară de cele axate pe studii teoretice ale literaturii de specialitate, așa-numitele *literature review*.

În continuare, vom parcurge analitic, în mod foarte selectiv, unele abordări investigaționale din revistele recente, studiate la Universitatea din Opole, care, sperăm, să inspire publicul interesat și să anime anumite aplicații contextuale și la noi.

Leadershipul educațional, o temă prioritară de cercetare, existând și o revistă de profil, este caracterizat prin următoarele concepte-cheie: responsabilitatea la bază, cooperarea, dezvoltarea personală, învățarea, încrederea, incluziunea (în vârful piramidei). Managementul educațional și leadershipul într-o lume a schimbării [5], teme abordate cu focusare pe *sensitive management*, confirmă inevitabilitatea schimbărilor profunde în educație și, implicit, în managementul educațional. Urmează să edificăm școli axate pe viitorul copiilor, mai mult decât pe trecut. Este bine să îl cunoaștem, dar viitorul nu îl va prelua nicicum.

Într-o cercetare comparativă dintre învățământul polonez și cel finlandez, se ajunge la concluzia că învățământul polonez este axat pe valorile trecutului, dar cel din Finlanda scrutează cu curaj viitorul. Întrebarea de bază este: Cum ajută profesorul fiecare copil să facă față schimbărilor constante și să aibă o viață de calitate, adaptându-se la aceste schimbări, luând în considerare, în mod egal, realitățile sociale curente, care influențează dezvoltarea individuală a fiecăruia? Eliminarea intoleranței și a discriminării într-o lume foarte diversă devine prioritară. Școlile își schimbă statutul, mulți părinți nu știu cum să își educe copiii, trebuie ajutați. Accelerarea schimbărilor ne impune să nu ne focusăm pe stabilitatea căutată, dorită pentru confort, conform recomandărilor OECD. Legea Educației din Polonia stipulează: ”Predarea trebuie să se bazeze pe sistemul de valori creștine și pe principiile eticii universale. Educația va ajuta tinerii să devină responsabili, să își iubească țara și să respecte patrimoniul cultural polonez, având deschidere simultană către valorile altor țări europene și din lumea întreagă. Valorile-cheie pe care se vor edifica familiile și societatea în ansamblu sunt: solidaritatea, democrația, toleranța, justiția și libertatea”. La același capitol regăsim unele semnale din școlile poloneze, inclusiv probleme legate

de calitatea educației în sate; profesorii sunt foarte ocupați cu procesul, cu rutina zilnică și nu au timp să reflecteze profund asupra muncii lor, să discute între ei, să se întrebe: De ce am procedat așa și nu altfel? Cum ar fi fost mai bine? De asemenea, se atestă cunoașterea insuficientă de către profesori a cercetărilor de ultimă oră în educație: abordarea lor în practică este puțin răspândită în școli, managementul școlii axat pe formalități și mai puțin, în multe cazuri, pe procesul educațional ca atare; dorința cadrelor didactice de a se perfecționa permanent nu este prioritară; competiția dintre profesori și elevi nu este totdeauna binevenită și sănătoasă; lupta pentru note bune, în detrimentul cunoștințelor de calitate. Concluzia vizează crearea viitorului în școală, a educației de calitate, prin participarea tuturor actorilor educaționali [5, p. 16].

Un studiu original analizat de noi a fost și *Leadership pentru democrație: dezvoltarea organizațiilor democratice* (R. Dorczak), care oferă o analiză a leadershipului la nivel individual, de grup, de organizație și social, în ansamblu. Judecarea educației sub aspectul calității, al relevanței și accesului a fost de perspectivă, începând cu 1980, cu unele limite recunoscute astăzi: perspectiva individuală, a fiecărei persoane. Avem nevoie de un leadership școlar *person-oriented*, inclusiv de crearea unui mediu democratic, ca fiecare să se implice, oferindu-se șanse egale tuturor [5, p. 19-20]. Cât privește dezvoltarea ca valoare educațională fundamentală, psihologia oferă mai multe teorii în acest sens, începând cu behaviorismul, iar transformarea culturii școlare este o condiție pentru dezvoltarea individualităților. În același context, se analizează, în mod experimental, cultura școlară, după tipologia lui Ch. Handy, cu următoarea clasificare: tipul Zeus (autoritar), tipul Apollo (birocratic), tipul atenian (înțelept, cu muncă și decizie de echipă, cu libertate de acțiune, care oferă șanse mai bune pentru fiecare) și tipul dionisiac (susține cultura unor indivizi independenți, centrați pe satisfacerea propriilor nevoi sau interese, care nu au rezultate sociale prea bune și nu se încadrează neapărat în socium, neproducând valori sociale). Această abordare, mai puțin cercetată la noi, merită atenția practicienilor și teoreticienilor, având relevanță pragmatică sporită, după noi [5, p. 21].

În studiul *Provocările educației în contexte diverse: o analiză a literaturii sau cum înțelegem noi diversitatea în educație?* de J. Kotlarz [7, pp. 27-38] se enunță următoarele: abordarea diversității nu este o problemă, ci o provocare, în contextul mondial și local caracterizat prin diversitate. Cum să facem față diversității? Or, educația este o funcție a societății, iar societatea – o funcție a educației (J. Dewey). Diversitatea societății poloneze a fost subliniată după aderarea la Uniunea Europeană; în mod tradițional, societatea poloneză era recunoscută ca una destul de omogenă, cu 97 la sută de locuitori de

origine catolică. ”Oala de topire” a fost ani la rândul o metaforă uzuală a diversității, iar ”bolul de salată” a devenit în mod curent metafora opusă și recomandată în mozaicul cultural, în care abordarea diversității din perspectiva pedagogiei critice este una la zi. Educația pentru diversitate este o ”megatendință”, ”promovând descoperirea secretelor coexistenței reprezentanților diferitelor culturi. Aceste culturi au coexistat mult timp, dar, din păcate, trebuie remarcat faptul că adesea închise una față de alta, când nu se apreciau reciproc tradițiile, neînțelegându-se gradul de manifestare a valorilor reprezentate de o altă comunitate. Educația modernă dezvăluie valoarea ”microlumii”, în contextul ”macro-”, în care culturi diferite coexistă și beneficiază pe deplin de această coexistență” [7, p. 32].

Banks și Ayers corelează conceptul de diversitate cu conceptul de democrație. Potrivit lor, democrația este o modalitate de a trăi împreună, un fel de guvernare, este un sistem fragil și delicat, dar, cu toate eșecurile din istorie, este imposibilă fără educație [3]. Respectul pentru persoană, profesori și studenți, părinți și membrii comunității se află în centrul școlilor democratice bune. Învățământul democratic îi încurajează pe formabili să își dezvolte inițiativa și imaginația, capacitatea de a ”mântui lumea”, înțelepciunea de a identifica obstacolele în calea întregii omeniri și curajul de a acționa asupra oricăror cerințe cunoscute. Educația într-o democrație este, în mod caracteristic, ”înlăcărată de ochi și inspirată de rațiune”, întotdeauna fiind necesară deschiderea ușilor și deschiderea minții, în timp ce elevii își fac drumul într-o lume mai mare [Cf. 2, pp. 3-11].

Democrația nu se dă de-a gata, ea trebuie să fie câștigată/obținută, criza sociopolitică din Crimeea, în particular, și cea ucraineană, în general, confirmă acest lucru. Or, ”educația are potențialul de a deveni un loc de rezistență, împotriva nedreptății, atât prin utilizarea celor mai bune practici, cât și prin formarea în sine” [Lynch, Lodge, 2005, apud 2]. Educația trebuie să se concentreze asupra legăturii dintre identitatea individuală și procesele sociale și politice, formarea identității globale fiind o provocare fundamentală pentru aceasta. Școala modernă se confruntă cu o sarcină dificilă și complexă: determinarea valorii educației pentru diversitate. Departamentul SUA pentru educație, de exemplu, a atestat, în toamna anului 2014, că numărul elevilor albi este mai mic decât cel al copiilor negri, astfel minoritatea devine majoritate și aduce pe ordinea zilei alte exigențe educaționale ale civismului, care trece prin dilema pluralismului. Iar imperativul declarat de francezul J. Delors încă în 1999, *Learning to live together (Să învățăm a trăi împreună)*, rămâne în continuare foarte actual. Conceptul de diversitate este foarte contextualizat și nu poate fi caracterizat nicicum doar pe principii generale. Recunoașterea și acceptarea diversității nu sunt suficiente, spun cercetătorii polonezi,

folosirea ei în scop de dezvoltare este cu mult mai importantă, de aceea leadershipul școlii trebuie să se bazeze pe respect și pe libertatea exprimării fiecăruia. Or, dilema enunțată demult de A. Camus – „Școala îi pregătește pe copii să trăiască într-o lume care nu există” – continuă să ne provoace pe toți cei din domeniu, dar și să-i incite pe unii critici acerbi ai sistemului educațional.

Cum să ne dezvoltăm competențele profesionale în mediul universitar prin intermediul blogului (cercetare din Spania, apărută în revista de leadership) subliniază importanța autorefecțiilor academice ale profesorilor și publicarea lor pe blog, inclusiv prin evaluarea lucrărilor studenților și valorificarea comentariilor acestora. Blogul devine, astfel, un instrument util de învățare, care contribuie mult la crearea și întreținerea unor comunități dinamice de învățare. Un studiu original mi s-a părut compararea rezultatelor unei cercetări din pedagogia socială din 2002 cu una din 2014, fiind adăugate încă trei variabile de context [13].

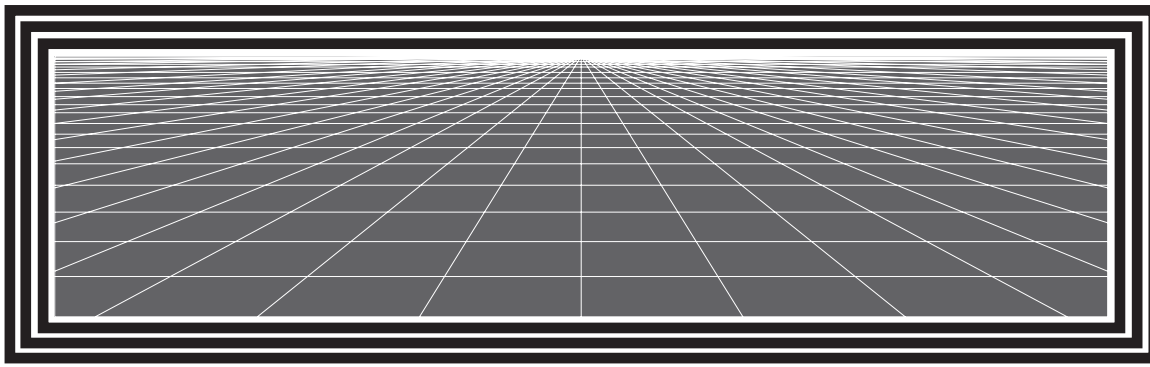
Un alt studiu interesant, care m-a intrigat, este scris de El. Plociennik, de la Universitatea din Lodz, *Educația pentru înțelepciune în grădinița poloneză*, ca element al curriculumului oficial, în care se subliniază că grădinița și școala au rolul să îi ajute pe copii să devină mai cumpătați, să capete înțelepciune, având la bază dezvoltarea gândirii, inspirată de paradigma cercetătorului american J. Sternberg: necesitatea dezvoltării conjugate a gândirii reflexive, gândirii dialogice, gândirii dialectice (Core Curriculum for Pre-school and General Education in Individual Types of School (23 mai 2014) [13].

CONCLUZII

În final, deducem idei valoroase vizavi de utilitatea și relevanța cunoștințelor, de ordin teoretic și practic, obținute în cadrul schimbului de experiență facilitat de Programul *Erasmus+*. Credem că vom putea adapta mai multe idei, vom provoca factorii de decizie, dar și practicienii să se inspire în procesul de reformă continuă a educației. Deschiderea, ospitalitatea instituțiilor noastre, dar și multe practici de succes din contextul actual moldovenesc ar putea oferi colegilor polonezi lecții valoroase. Deocamdată, cea mai ușoară/accesibilă cale, se pare, ar fi publicarea rezultatelor cercetărilor noastre în revistele științifice poloneze, dar și din alte țări, căci, cu siguranță, cele peste două decenii de educație democratică ne-a adus numeroase experiențe pozitive, la toate nivelurile, în pofida unor obstacole, intelectualii noștri reușind să mențină pe linia de plutire cursul european. Prin comparație, la distanță, acest lucru devine și mai vizibil. Ar fi bine să reflectăm și să valorificăm mai mult, inclusiv prin analize, studii comparative cu alte țări.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. A New Impetus for European News. European Commission, 2002.
2. Ayers W. Teaching in and for democracy. In: Slater B. Flinders D. J. Eds. Curriculum and teacher dialogue. Vol.12, 2009.
3. Banks. J.A.(ed.) Democracy and Diversity Education: Global Perspectives, Jossey-Bass, San-Francisco, Adams M. et. al, 2000. In: Readings for Diversity and Social justice, Routledge, London, 2006.
4. Cities in transition. Urban Governance in Olomouc Region and Opole Voivodeship. Edited by Ewa Ganowich et al. Civipolis, 2013.
5. Contemporary Educational Leadership. Vol. 1 (3), 2014.
6. Development strategy of Opole in the years 2012-2020 (selected problems). Opole, Polonia, 2012. Pe: <http://www.opole.pl/wp-content/uploads/2012/12/Strategia-wersja-angielska.pdf>
7. Education. Opole University Annual. Vol 1. Institutul de Științe Pedagogice al Universității din Opole, 2015.
8. Education at a Glance 2012: OECD Indicators 2012. Pe: <http://dx.doi.org/10.1787/eng-2012>
9. Kendall D. Sociology in our times: the essentials. 7th edition. Education: 2008, pp. 518-558.
10. Schooling for tomorrow. What Schools for the Future? OECD Publishing, 2001. Pe: <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futurethinking/scenarios/38967594.pdf>
11. The rise of city cultures in the Central Europe, edited by Ewa Rewers, PWH, Warsaw, 2015.
12. The New Educational Review. Vol. 42. Torun, 2015. Pe: http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/tner_4_2015.pdf
13. Woods P. A. Democratic Leadership in Education. London: Sage, 2005. 192 p.
14. <http://www.opole.pl>
15. <http://www.erasmusplus.ro/evenimente-det/vrs/IDev/929> (Accesat la 13.05.2017).
16. <http://www.zf.ro/business-international/polonia-dezvoltare-economica-si-prosperitate-prin-inovatie-16267988> (Accesat la 11.05.2017).
17. <http://www.crestinortodox.ro/religie/religie-biserica-europa-centrala-de-69244.html> (Accesat la 10.05.2017).
18. <http://romanalibera.ro/special/reportaje/invatamantul-in-polonia--de-la-o-ideologie-la-alta-135004> (Accesat la 9.05.2017).
19. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Polonia> (Accesat la 2.06.2017)
20. <http://www.uni.opole.pl/en>
21. <http://prodidactica.md/curricula-optionale/>



Experimentul la fizică – o metodologie eficientă de formare la elevi a deprinderilor practice

Ion BOTGROS, dr., Institutul de Științe ale Educației
Sergiu ȘARGAROVȘCHI, gr. did. sup., Colegiul de Ecologie din Chișinău

Rezumat: În acest articol se demonstrează aspectul formativ al experimentului de laborator la orele de fizică în lumina dezvoltării cognitive a elevilor; urmând modelul constructivist. De asemenea, se accentuează importanța experimentului virtual în dezvoltarea competențelor de investigație științifică prin modelarea fenomenelor și a proceselor la calculator.

Cuvinte-cheie: experiment, clasificarea experimentelor, criterii de clasificare, experiment de laborator, experiment virtual, lucrări de laborator, cognitivist, constructivist, formativ.

Abstract: This article demonstrates the formative aspect of the laboratory experiment in Physics classes in the light of students' cognitive development, following the constructivist model. It also emphasizes the importance of virtual experimentation in the development of scientific investigation skills by modeling phenomena and processes at the computer.

Keywords: experiment, classification of experiments, classification criteria, laboratory experiment, virtual experiment, laboratory work, cognitivist, constructivist, formative.

Realizat la orele de fizică, experimentul reprezintă o modalitate specifică de explorare a realității, de învățare prin acțiune, prin experiența trăită direct de elevi. A experimenta înseamnă pentru elevi a fi în situația de a concepe și a practica de sine stătător un anumit sistem de operații, cum ar fi: a observa, a dovedi, a studia, a aprecia, a verifica, a măsura efectele, rezultatele etc. – operații care se vor solda cu noi achiziții cognitive pentru ei. Prin definiție, experimentul reprezintă o observare provocată, o acțiune de căutare, de totalizare, de găsire de dovezi/legități, prin încercare (lat. *experimentum* = încercare, dovadă; verbul *experiri* = a încerca, a face experiențe). Este o provocare intenționată de cercetare, în condiții determinate (instalații, dispozitive, materiale corespunzătoare, variație și modificare a parametrilor etc.), a unui fenomen, în scopul observării comportamentului acestuia, vizând raportul de cauzalitate, de descoperire a legităților, de verificare a unor ipoteze. Învățarea fizicii prin experiment nu se reduce doar la utilizarea unor instrumente sau punerea în funcțiune a unei aparaturi speciale, ci asigură o intervenție activă din partea elevilor

pentru a modifica condițiile de manifestare a fenomenelor supuse studiului, pentru a pătrunde și a ajunge, pe această cale, la descoperirea noilor adevăruri pe parcursul lecției. Realizarea unui experiment la orele de fizică înseamnă parcurgerea unui sistem de acțiuni cognitive și practice, care alcătuiesc structura de principiu a acestei modalități de învățare: crearea unei motivații, prezentarea unei situații-problemă (care să mobilizeze procesul de gândire), crearea condițiilor de cercetare/investigație științifică asupra unor acțiuni experimentale (pe baza aparaturii existente) etc. [7, pp. 205-206].

Experimentul la orele de fizică devine o metodă euristică de organizare și realizare a activităților practice, de concretizare, de verificare, de aprofundare și de consolidare a capacităților cognitive și psihomotorii din perspectiva pregătirii elevilor pentru integrare socioprofesională. Fiind o metodă de dobândire a cunoștințelor și de formare a deprinderilor de muncă intelectuală și practică, acesta permite o intensificare a activităților cu caracter aplicativ și cu o pondere deosebită în formarea deprinderilor practice ale elevilor.

Experimentul la orele de fizică are la bază trei metode fundamentale de formare a personalității elevului: metoda de dezvoltare cognitivă, metoda de învățare constructivistă și metoda de investigație științifică.

În corespundere cu principiile didactice moderne, experimentul se desfășoară conform treptelor ierarhice ale învățării, conducând elevul de la observarea unor fenomene fizice pe baza demonstrației la observarea fenomenelor prin activitate proprie (faza formării operațiilor concrete), apoi la verificarea și aplicarea acestora (faza operațiilor formale), când se cristalizează structura formală a intelectului, și, în continuare, la interpretarea fenomenelor observate, moment care corespunde cu faza cea mai înaltă din treptele ierarhice ale dezvoltării personalității (faza operațiilor sintetice) [2; 3; 6].

Experimentul se concepe astfel încât activitățile independente să solicite în permanență capacitatea de gândire a elevului. Utilizarea progresivă și constantă a acestuia în activitatea practică a elevilor încă din ciclul primar se transformă treptat, de-a lungul anilor, în cunoaștere științifică [1, p. 39].

În funcție de varietatea sarcinilor pe care le rezolvă, experimentele fizice se clasifică după următoarele criterii:

- a) **Criteriul ierarhic al învățării:** *reproductive; productiv-creative și de cercetare.*
- b) **Criteriul participativ al elevilor:** *demonstrative, efectuate de profesor sau de un grup de elevi; frontale, realizate de toți elevii, în același timp; individual sau în grup.*
- c) **Criteriul capacităților cognitive:** experimente pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor motorii; experimente pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor intelectuale; experimente pentru rezolvarea unor probleme.
- d) **Criteriul locului în cadrul lecției:** experimente pentru stimularea interesului față de noile informații – se efectuează în momentul de introducere al lecției; experimente pentru învățarea noilor informații, aprofundarea sau extinderea lor (în lecția propriu-zisă); experimente pentru evaluare – se utilizează la începutul învățării, pe parcursul ei sau la sfârșitul procesului de învățare [5, p. 9].
- e) **Criteriul duratei experimentului:** experimente imediate, a căror desfășurare nu necesită mult timp (încep, se desfășoară și se încheie în cadrul orei de curs); experimente de durată, a căror desfășurare se întinde pe parcursul unei perioade mai îndelungate (câteva săptămâni) și care necesită notarea într-o fișă de observație a modificărilor produse de-a lungul întregii perioade [5, p. 10].

În procesul educațional, experimentele se organizează: în timpul predării-învățării de noi cunoștințe; după încheierea unei unități de învățare; în cadrul cercurilor.

Experimentele și lucrările de laborator care se orga-

nizează la finele unei unități de învățare urmăresc consolidarea cunoștințelor sau evaluarea gradului de însușire a acestora de către elevi. În funcție de scopul urmărit, se pot folosi experimente demonstrative, de cercetare și, mai ales, aplicative. Experimentele aplicative îi oferă profesorului posibilitatea de a cunoaște concomitent gradul de însușire a cunoștințelor și capacitatea elevilor de a aplica în practică principii, legi sau noțiuni învățate în clasă. Un avantaj este faptul că elevii văd importanța noțiunilor teoretice la rezolvarea unor cerințe practice, ceea ce îi face să înțeleagă locul muncii lor în cadrul fizicii studiate ca știință.

Lucrările de laborator se pot desfășura foarte bine pe baza fișelor de laborator, întocmite de profesor pentru fiecare elev în parte. Fișele se concep după modelul referatelor și vor conține principalele etape ale lucrării. Experimentele pot fi descrise uneori incomplet, în așa fel încât elevii să fie puși permanent în fața unor probleme pe care trebuie să le rezolve [5, p. 9].

Cercetările efectuate au evidențiat faptul că majoritatea profesorilor preferă experimentele frontale sau demonstrative, în timp ce elevii își doresc experimente individuale sau în grup. În acord cu orientările actuale din literatura de specialitate, apare ca necesitate valorificarea în mod prioritar a experimentelor individuale: “elevul se dezvoltă prin exercițiile pe care le face, și nu prin acelea care se fac în fața lui” [6].

Astăzi, învățarea fizicii readuce pe prim-plan experimentul de cercetare și de descoperire, sau de investigație științifică. Pentru a putea utiliza investigația științifică, trebuie să verificăm dacă elevii au deprinderile necesare de observare, de comparare și de clasificare a informațiilor pe care le primesc de la sistemele studiate. Cu alte cuvinte, să constatăm în ce măsură elevii conștientizează faptul că sistemele și materialele au numeroase proprietăți, că unele dintre ele pot fi măsurate direct sau indirect, generând mărimi fizice.

Este evident că în primele lecții experimentale învățarea trebuie dirijată de către profesor, pentru a le forma elevilor deprinderi de investigare științifică. Ulterior, se va trece treptat la extinderea activităților independente, cum ar fi: de investigare și de propunere a unor proiecte, de organizare și de desfășurare a unor experiențe cu un caracter de creativitate mai pronunțat. În așa fel, se poate sugera realizarea unor experimente la domiciliu, cu respectarea regulilor de protecție personală, privind construirea unor dispozitive cu materiale de uz casnic [5, pp. 10-11].

Realizarea experimentelor în predarea fizicii (chiar și de un profesionist!) este dificilă din mai multe cauze, principalele fiind: cadrul temporal al lecției; dotarea parțială, insuficientă a laboratorului cu utilajul și aparatele necesare; calitatea și destinația unor aparate și echipamente produse pentru laboratorul școlar, care, mai degrabă, țin de clasa substituenților, decât de cea a aparatelor testate metrologic etc. Dar chiar și în cazul

unei bune dotări a laboratorului de fizică cu cele necesare, orice experiment, inevitabil, cere mult timp pentru: proiectare și pregătire prealabilă; realizare la lecție; analiza rezultatelor obținute ș.a.

Experimentul de laborator, în general, urmărește realizarea intenționată a procesului sau a fenomenului fizic studiat. Experimentul calitativ scoate în evidență doar aspectele principale în derularea unui fenomen sau a unei legi fizice, stabilește relațiile de tip cauză-efect.

Importanța și rolul experimentului de laborator în predarea-învățarea fizicii sunt incontestabile, deoarece acesta educă gândirea abstractă, analitică și cea sistemică, raționamentul deductiv și inductiv, contribuie la formarea deprinderilor de observare a lumii înconjurătoare și de înțelegere a fenomenelor din natură. Cu toate acestea, una dintre problemele curente cu care se confruntă profesorul de fizică este dotarea laboratorului. O bună parte din experimente nu pot fi efectuate în laborator din cauza că obiectele de studiu sunt ca dimensiune ori prea mari, ori prea mici. De exemplu, cum am putea demonstra experimental dependența accelerației gravitaționale de latitudine sau de altitudine în condiții terestre, cu atât mai mult pe Lună, pe alte planete?

Evoluția civilizației vine cu noi tehnologii și mijloace, care îi permite învățământului să fie în pas cu progresul tehnico-științific. Tehnologiile informaționale și ale comunicării au produs o revoluție în învățământul modern, aflat în impas din cauza exploziei informaționale, a volumului enorm de cunoștințe, acumulat de umanitate pe parcursul existenței sale.

Calculatorului îi revine o misiune deosebită în modelarea, reproducerea și studierea fenomenelor, a proceselor naturale și tehnologice, prin realizarea experimentelor virtuale. Modelarea fenomenelor, a proceselor fizice și a experimentelor la calculator este, desigur, un tip nou de modelare, nemaîntâlnit până nu demult în sfera învățământului. Rolul instalației experimentale îl îndeplinește calculatorul asigurat cu programe speciale, elaborate pornind de la modelul științific al fenomenului sau al procesului fizic studiat. Iar programul de instruire este un produs intelectual pedagogic ce se transpune în programul de calculator, rezultând, astfel, un produs informatic. Cele două tipuri de programe – de formare și de calculator – constituie noțiunea de *software* (soft). Echipamentul electronic propriu-zis, care se numește *hardware*, asigură implementarea în practica de predare-învățare a celor două programe.

Un experiment virtual, ca și un unul de laborator, are același scop: studierea fenomenului respectiv în condiții, evident, artificiale, acestea fiind create și realizate la un alt nivel calitativ și bazate pe un fundament științific riguros. Ca și experimentul de laborator, orice experiment virtual efectuat la calculator are la bază aceleași modele fizice, aceleași modele matematice (teoretice).

De aceea, orice experiment virtual are, la fel ca și cel de laborator, rolul de izvor al cunoștințelor și de scop al cunoașterii. Astfel, orice model fizic și orice teorie, propuse și utilizate în fizică și în alte științe, pot fi testate și confirmate (sau infirmate) prin experimentul virtual asistat de calculator.

Asemeni experimentului de laborator, experimentul virtual calitativ stabilește relația cauză-efect, iar cel cantitativ stabilește, în baza măsurărilor, relații exacte între mărimile fizice din modelul teoretic corespunzător obiectului sau fenomenului studiat. Mai mult, la efectuarea măsurărilor pot fi introduse (generate), în mod controlat, toate tipurile de erori întâlnite în experimentul de laborator, ceea ce, la fel, permite prelucrarea rezultatelor experimentale.

În predarea-învățarea fizicii, experimentul virtual vine să diminueze sau să înlăture o parte din neajunsurile care apar la realizarea experimentului de laborator. Mai mult decât atât, acesta completează componenta experimentală a disciplinei *Fizica*. Un experiment virtual de calitate, bine gândit și realizat pe baza modelului științific al fenomenului considerat, constituie o reelaborare originală a conceptului științific și este foarte aproape de experimentul de laborator.

Experimentele și lucrările de laborator virtuale (*software*) au multe avantaje față de cele tradiționale: îi ajută pe elevi în procesul de studiere și cunoaștere complexă și aprofundată a fizicii și, pe de altă parte, le servește drept un bun exemplu de aplicații practice ale modelării științifice și a simulării pe calculator pentru alte domenii din viitoarea lor activitate profesională. Anume în cadrul experimentelor virtuale se realizează de minune o conexiune interdisciplinară dintre fizică, matematică, metrologie și informatică, mai greu de realizat la alte discipline.

În concluzie: Experimentul a apărut inițial din curiozitatea de a interoga natura și practica de zi cu zi, apoi a fost studiat ca metodă didactică de cunoaștere. Începând cu observarea pasivă a naturii și reproducerea conștientă și sistematică a proceselor naturale, experimentele au evoluat spre modificarea condițiilor de desfășurare, spre obținerea de noi procese în viața practică a omului. Folosite la diferite etape ale lecției, acestea favorizează dezvoltarea competenței de cercetare științifică, care are la bază intersecția dintre domeniul didactic și cel de cunoaștere științifică și practică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aebeli H. Didactica psihologică. București: E.D.P., 1973.
2. Botgros I., Bocancea V. et al. Fizică. Astronomie. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2010.
3. Botgros I., Duca M., Mură V. Experimentul. Metodă activă de cunoaștere științifică. Chișinău: Tipografia

- Centrală, 2014. 144 p.
4. Călțun F.O. Capitle de didactica fizicii. Iași: Editura Universității Al. I. Cuza, 2006.
 5. Center for Science Education and Training. Pe: www.education.inflor.ro/ro/home.htm
 6. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
 7. Curriculum pentru învățământul gimnazial, clasele VI-a – a IX-a. Chișinău: Lyceum, 2006.
 8. Laborator virtual: www.prointelect.com
 9. Popa L. Metodologia cercetării științifice și managementul proiectului de cercetare. Pe: <http://www.dissertationandtheses.com10>.



Liliana POȘTAN

dr., Universitatea de Stat din Moldova

Educația adulților în cadrul învățământului superior: unele practici internaționale și oportunități pentru Republica Moldova

Rezumat: Articolul prezintă raționamente privind oportunitatea dezvoltării resurselor de educație a adulților în instituțiile de învățământ superior. Având ca reper de analiză raportul

Eurydice asupra educației formale pentru adulți în Europa, sunt descrise practici internaționale de organizare a educației adulților în universități. De asemenea, se analizează date statistice și informații cu privire la accesibilitatea și organizarea educației adulților în învățământul superior din Republica Moldova. Analiza vizează și unele aspecte metodice cu privire la particularitățile andragogice ale didacticii universitare, la etapa actuală.

Cuvinte-cheie: educația adulților, andragogie, educație formală, învățământ superior, cursant adult, student matur, acreditare a învățării anterioare.

Abstract: The paper presents the rationale for the development of adult education resources in higher education institutions. Based on the Eurydice Report on Adult Education in Europe as an analysis benchmark, there are presented international practices in implementing adult education in universities. The paper analyzes statistical data and information on access to and organization of adult education in the universities of the Republic of Moldova. The analysis process also covers some methodical aspects related to the andragogical peculiarities of university didactics at the present stage.

Keywords: adult education, andragogy, formal education, higher education, adult learner, mature student, accreditation of previous learning.

Învățământul pentru adulți este recunoscut drept o componentă importantă a învățării permanente. Această recunoaștere “totală”, sub aspect social, economic, politic, educațional, antropologic etc., a fost determinată nu doar de cantitatea și calitatea impunătoare a raționamentelor sau a polemicilor științifice sau de praxisul andragogic activ din ultima perioadă, ci, mai mult, de evoluția propriu-zisă a omului și umanității, a economiei și societății, a unor realități transcendente, precum timpul, spațiul, viteza, consistența. Altfel spus, pentru a exista, a reuși și a trăi calitativ, omul modern este pus într-o situație activă în raport cu învățarea. De altfel, J.R. Kidd, în lucrarea sa *Cum învață adulții*, scria: „Ființele umane par să urmărească învățarea... Obiectivul este să se asigure climatul, atmosfera, libertatea și autodisciplina în care învățarea este înlesnită. O ființă umană necesită un „câmp deschis” pentru genul de luptă care este învățarea” [4].

În altă ordine de idei, învățământul superior a resimțit puternic modificările generate de prezența amplă a noilor tehnologii de informare, de scăderea numărului de studenți în sens tradițional (de exemplu, tineri) și de creșterea numărului de studenți nontradiționali (de exemplu, studenți maturi), de anularea censului de vârstă pentru admiterea în universități, de accentuarea dificultăților financiare, de solicitările numeroase și diferite de servicii din partea comunității, a economiei, a pieței muncii etc.

Alt factor important și generator de schimbări este mobilitatea sub diversele ei aspecte: populație, mentalitate, strategii de viață, strategii ocupaționale, trasee educaționale, competențe, posibilități, exigente etc.

Astfel, pe de o parte, educația adulților (dar și andragogia, ca paradigmă didactică a educației adulților) și, pe de altă parte, învățământul universitar capătă conexiuni determinate de lărgirea eterogenității subiecților sub aspectul vârstei,

al traseelor educaționale, experienței profesionale și de viață, nevoilor și motivației învățării, competențelor.

“Întâlnirea” dintre instituțiile de învățământ superior și educația adulților, produsă nu doar pe platforma educației nonformale, dar și pe cea a educației formale, fapt care constituie astăzi o provocare sfidătoare de modele consfințite și abordări tradiționale și o oportunitate de mărire a numărului de candidați la studiile superioare, în condițiile “pierderii” din diferite motive a studenților tradiționali, s-a conturat în anii '70 ai secolului trecut. În acest context, Adrian Neculau relatează că în Franța, după mișcările din 1968, care au deschis universitatea spre categorii tot mai largi de tineri, legile Faure și Savary au identificat o nouă misiune (socială) a școlii superioare: orientarea spre un nou public, adaptarea sistemului de formare la nevoile unei categorii până atunci neluate în seamă – adulții. În condițiile economiei de piață, noua misiune a universității a devenit aceea de a-și asuma edificarea continuă a individului, de-a lungul întregii vieți. Universitatea se transformă într-un “serviciu public”, ea trebuie să se comporte ca un organism privat care se conduce după o logică comercială. Este vorba despre demersul pedagogic numit *pedagogie negociată, contractuală*, în acord cu noile cerințe, cu nevoile noului public [5, p. 58]. Pe parcursul ultimilor 50 de ani, universitățile dezvoltă diferite strategii de încadrare a adulților în învățământul superior, iar alegerea lor este determinată de criteriul autonomiei și cel al diversității.

Educația permanentă a constituit o parte integrantă în agenda Procesului Bologna, importanța ei fiind subliniată în toate comunicatele care au urmat Declarației de la Bologna. Comunicatul Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) subliniază valoarea implementării practicilor educației permanente la nivelul învățământului superior.

Practicile educației adulților din învățământul superior diferă de la o țară la alta. Raportul *Eurydice* asupra educației formale pentru adulți în Europa (2011) relevă politicile și uzanțele aplicate în vederea creșterii numărului de adulți încadrați în învățământul formal, în special cel superior, și a dezvoltării oportunităților pentru obținerea de către adulți a calificărilor cu cel puțin un nivel mai ridicat decât cele anterioare [1]. Structura raportului le oferă atât specialiștilor în domeniu, cât și universităților un reper pentru evaluarea situației din țară în chestiunea cercetată: „Ce politici, strategii și măsuri pentru încurajarea participării adulților la învățământul superior există, care este procedura de recunoaștere și validare a educației nonformale și informale, ce programe pregătitoare pentru candidații nontradiționali la studiile superioare există, ce modalități alternative de studiu în învățământul superior există?”. În același raport, este specificat că, la scară europeană, nu există o definiție general acceptată a unui “student matur” din învățământul superior, care să identifice această categorie în ceea ce privește vârsta. Percepția comună este aceea că studentul matur este mai în vârstă decât studentul tipic din învățământul superior, el revenind, după o anumită perioadă, la educația formală în afara sistemului. La nivel statal, categoria cursanților maturi este definită mai exact, în special în țările care au introdus politici sau strategii specifice pentru a atrage acești subiecți în învățământul superior sau în țările care includ această categorie în statisticile lor naționale.

Potrivit datelor Biroului Național de Statistică al Republicii Moldova, în anul de studii 2015/2016, în cele 31 de instituții de învățământ superior din țară, au studiat **81669** de studenți, dintre care 32205 înscriși la cursuri cu frecvență redusă:

Tabelul 1. *Repartizarea studenților pe vârste în anul de studii 2015/2016 comparativ cu anii 2012/2013 și 2008/2009*

	2008/2009	2012/2013	2015/2016
Total	114865	102458	81669
Până la 17 ani	923	295	37
18 ani	5951	2846	1074
19 ani	15971	13262	8876
20 ani	19523	16769	12560
21 ani	19285	16703	13978
22 ani	15318	14898	11769
23 ani	9240	11779	9702
24 ani	5438	7672	6060
25 ani	3839	4108	3727
26 ani	3062	2585	2338
27 ani	2550	2059	1732
29 ani	2215	1608	1083
30-34 ani	4538	2840	3214
35-39 ani	2863	1986	2155
40 ani și peste	2014	1646	2072

Nivelul de participare la procesul de educație este determinat preponderent de situația demografică din țară. Rata de cuprindere în învățământ a fost diferită în funcție de categoria de vârstă. Cea mai mică (28,8%) a fost caracteristică pentru grupul de vârstă 19-23 ani, înregistrând în anul de studii 2012/2013 valoarea maximă pe parcursul ultimilor 5 ani. Acest fapt se explică prin atenția scăzută acordată învățământului mediu de specialitate și celui secundar profesional. Actualmente, situația se schimbă, grație nevoii proeminente de: muncitori calificați în economia națională, trasee educaționale mai variate pentru diferite categorii de populație, implicării angajatorilor și, bineînțeles, agendei politice a Ministerului Educației. Datele statistice indică următoarea structură demografică a persoanelor de vârstă adultă cuprinse în învățământul formal: 21% din populația de 16-19 ani au optat pentru învățământul mediu de specialitate și 16,3% – pentru cel secundar profesional. Totodată, grupul de vârstă 19-23 ani a manifestat interes mai mare pentru învățământul superior (82,1%). La începutul anului de studii 2012/2013, studenții numărau 102,5 mii de persoane, cu 12,4 mii mai puțin decât în 2008/2009, iar în anul de studii 2015/2016 numărul de studenți înscriși la universități a scăzut cu 20789 față de 2012/2013.

În anul de studii 2013/2014 numărul studenților maturi de 35-39 și peste 40 de ani din instituțiile de învățământ superior a fost de 3632, adică 3,7% din numărul total de studenți, iar în 2015/2016 la universități își făceau studiile 4227 de studenți cu vârsta de peste 35 de ani (5,1% din numărul total).

Admiterea studenților la studii superioare de licență și masterat se realizează în conformitate cu regulamentele respective [7], care, în opinia noastră, ar avea nevoie de optimizare din perspectiva ofertei de oportunități pentru studenții adulți. În *Regulamentul de organizare și desfășurare a admiterii la studii superioare de licență (ciclul I) în instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova* este stipulat că la concursul de admitere în învățământul de zi, precum și în învățământul cu frecvență redusă nu se stabilește limita de vârstă. *Regulamentul cu privire la organizarea studiilor superioare de masterat, ciclul II*, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 1455 din 24 decembrie 2007, nu conține prevederi orientate spre încurajarea participării adulților la învățământul superior. El determină o abordare liniară a admiterii spre studiile superioare – deținerea diplomelor de licență sau echivalente, eliberate până în anul absolvirii primei promoții de studenți înscriși în ciclul I, în conformitate cu prevederile art. 27 al Legii învățământului nr. 547-XIII din 21 iulie 1995.

Practica unor state cu politici educaționale mai înțelepte din perspectivă demografică și mai perspicace decât cele din țara noastră, dar și cu o experiență mai avansată

în domeniul educației adulților include măsuri specifice de facilitare a accesului adulților spre educația recurentă sau compensatorie. De exemplu, s-au întreprins măsuri specifice de luptă contra reprezentării slabe a cursanților maturi șomeri în cadrul învățământului superior (Irlanda, Scoția); s-a dezvoltat o politică de acces alternativ la învățământul superior, direcționată spre trei grupuri de vârstă diferite de cursanți maturi: studenți de peste 25, 40 și 45 de ani (Spania); s-au stabilit obiective măsurabile privind creșterea participării cursanților maturi la învățământul superior de zi și cu frecvență redusă (Estonia, Irlanda); se promovează agenda educației permanente prin intermediul dezvoltării unor căi de acces mai largi la învățământul superior, o extindere semnificativă a cursurilor cu frecvență redusă/flexibile (de exemplu: de la 7% în anul 2006 la 17% în anul 2013, în Irlanda), susținută de măsuri financiare adecvate, pentru a face față necesităților rezultate din sprijinirea studenților în educația permanentă. Vom menționa că măsurile întreprinse sunt bine adaptate la necesitățile cursanților maturi.

Alte țări dezvoltă politici de deschidere a căilor alternative spre învățământul superior destinate candidaților nontradiționali ce nu posedă o calificare principală standard. Opțiunile alternative cuprind, în general, admiterea pe baza validării studiilor anterioare sau pe baza programelor specifice privind studiile superioare.

Potrivit raportului citat mai sus, în Europa nu există încă o practică comună de recunoaștere a învățării nonformale și informale ca fiind echivalentul unei diplome de studii superioare complete. Totodată, se menționează în raport, învățământul superior este adesea privit drept cel mai problematic nivel în ceea ce privește implementarea procedurilor de recunoaștere a educației nonformale și informale anterioare. Deoarece acest proces necesită confirmarea că cursurile nonformale, experiența profesională și de viață pot fi echivalente rezultatelor învățării din anii de educație formală și, prin urmare, pot califica un candidat pentru a intra în învățământul superior, pentru a se perfecționa sau pentru a primi o diplomă de studii superioare complete, nu este surprinzător faptul că opiniile cu referire la această chestiune sunt adesea destul de împărțite. Cu toate acestea, obiectivele convenite în cadrul Procesului Bologna exercită o presiune sporită asupra învățământului superior, pentru ca acesta să-și adapteze cultura și practicile [1, p. 48].

Existența, la nivel de țară, a cadrului legislativ al validării educației nonformale și informale, în general, este o precondiție a largirii accesului la învățământul superior, bazat pe recunoașterea și validarea educației anterioare. În documentul la care facem trimitere pe tot parcursul articolului este constatat că pretutindeni în Europa cadrul legislativ subliniază recunoașterea și validarea învățării nonformale și informale în domeniul învățământului superior în diverse moduri. Legislația

poate fi îndrumătoare, solicitându-le instituțiilor în mod expres să adopte procesul (Suedia, comunitatea flamandă din Belgia); poate fi permisivă, permițându-le instituțiilor să realizeze pregătire, dacă doresc, sau să nu facă nici un fel de referire la aceasta (Estonia, Slovenia, Republica Cehă, Germania, Spania, Italia, Lituania, Ungaria, Olanda, Austria, Portugalia, Islanda, Norvegia). De asemenea, există țări în care recunoașterea învățării anterioare nonformale și informale nu este reglementată legal, la nivel național, dar este adesea recunoscută de instituțiile de învățământ superior, autonome în activitatea lor, responsabile de calitatea calificărilor și pentru condițiile pe baza cărora sunt oferite (Anglia, Țara Galilor, Irlanda de Nord, Polonia) [1, p. 50].

Concepția *Sistemului național de validare a învățării nonformale și informale*, propusă spre aprobare Guvernului R. Moldova, are în vedere, în primul rând, dezvoltarea cadrului legal și a programelor privind integrarea străinilor și a cetățenilor R. Moldova (reîntorși, repatriați voluntar). Pe parcurs, cadrul concepției s-a lărgit și pentru piața locală de muncă, doar pentru validarea competențelor muncitorești (meserii muncitorești). Scopul concepției constă în conturarea unui sistem național de validare a rezultatelor învățării dobândite pe tot parcursul vieții, prin educație și formare profesională și experiență de muncă în contexte noi formale și informale.

În concepție se stipulează că validarea rezultatelor învățării nonformale și informale poate avea trei scopuri: a) pentru obținerea unui titlu educațional sau a unei calificări profesionale, prin scurtarea duratei studiilor; b) pentru angajare (recutare) sau pentru relocarea angajaților pe poziții care presupun alte responsabilități (sau responsabilități mai mari); c) pentru asigurarea calității și promovarea în carieră prin evaluarea angajaților în vederea stabilirii faptului dacă aceștia realizează sarcinile în acord cu un set de standarde [8].

Spre deosebire de scopurile concepției, care vizează învățământul secundar profesional, recunoașterea învățării anterioare în învățământul superior poate avea două scopuri diferite: în primul rând, de a le permite studenților să fie admiși într-o instituție de învățământ superior, iar în al doilea rând, de a le permite studenților să demonstreze faptul că întrunesc, parțial sau în totalitate, cerințele unui program de învățământ superior [1, p. 50].

Alt set de politici vizează încurajarea modurilor alternative de furnizare a programelor de studii superioare, pentru reducerea dificultăților întâmpinate de cursanții maturi care optează pentru studii tradiționale la zi. În Irlanda, Franța, Regatul Unit al Marii Britanii și Islanda au fost dezvoltate programe specifice pentru a ajuta viitorii studenți. Aceste programe sunt destinate mai ales studenților care au urmat o cale scurtă, secundară superioară profesională, sau celor care au renunțat la educația secundară superioară înainte de a o finaliza [1, p. 54].

Constatarea că politicile care urmăresc să sporească participarea cursanților maturi la programele de formare de învățământ superior trebuie să ia în considerare modalități flexibile de organizare a studiilor [1, p. 55] este sustenabilă pentru situația din R. Moldova, caracterizată printr-o tendință de scădere a numărului de studenți tradiționali care optează pentru învățământul superior și prin achiziționarea de către populația adultă a diferitelor competențe sau unități de competențe axate pe experiență, care necesită capacitate teoretică și validare.

Practica instituțiilor de învățământ superior din ultima perioadă, orientată spre punerea în valoare a principiului învățării permanente, rezidă în crearea unor subdiviziuni de formare continuă. Astfel, în anul 2010, la Universitatea de Stat din Moldova a fost instituită Secția Formare Continuă, a cărei activitate se desfășoară conform legislației în vigoare și a unui Regulament, care poate fi completat și/sau modificat prin decizia Senatului USM. Pe lângă această secție activează Centrul de Formare Continuă (CFC), care conlucrează cu facultățile universității, structurile responsabile de formare continuă de la Ministerul Educației, alte instituții abilitate, unități educaționale, administrative, economice etc., unde își realizează activitatea specialiști pregătiți în cadrul programelor de formare inițială la USM. Obiectivele secției prevăd: implicarea facultăților/catedrelor în realizarea formării continue; elaborarea programelor de formare continuă, bazate pe principii de competitivitate, propunând o ofertă diversificată în baza programelor de formare inițială la USM; elaborarea și valorificarea unor modalități eficiente de stabilire a parteneriatului cu angajatorii din diverse sectoare în vederea formării continue a personalului; asigurarea continuității și interconexiunii dintre formarea inițială și cea continuă a cadrelor pentru economia națională; facilitarea accesului personalului didactic la programe de formare continuă de calitate; organizarea formării continue orientate spre necesitățile actuale și de perspectivă ale personalului didactic din învățământul preuniversitar și superior; instituirea sistemului de informare și orientare în formare continuă a cadrelor didactice. Formarea continuă se realizează prin: cursuri și stagii de inițiere pentru dobândirea unor cunoștințe, abilități necesare practicării unei profesii; cursuri de calificare; cursuri de recalificare; cursuri și stagii de perfecționare sau specializare; cursuri de obținere a unei calificări suplimentare. Formele de organizare a cursurilor de formare continuă sunt: cu frecvență la zi; cu frecvență facultativă (redușă); la distanță; autodidact [11].

În cadrul Universității Tehnice din Moldova este creat Centrul Universitar de Formare, în componența căruia intră: Departamentul Formare Continuă Cadre

Didactice; Centrul Specializat de Formare Continuă a Specialiștilor în Construcții; Centrul Specializat de Formare Continuă a Specialiștilor din domeniul Transportului Auto (CFCTA); Centrul de Formare a Personalului *Poliетенă* (CeformPers *POLIETILENĂ*); Școala de Design; Centrul Universitar de Informare și Orientare Profesională (CENIOP) [13].

Pentru a întruni rigorile de conformitate, prevăzute de Procesul Bologna, în cadrul Academiei de Studii Economice din Moldova este deschis Centrul de Dezvoltare Economică și Afaceri Publice (CDEAP). Studiile de recalificare profesională se desfășoară conform *Programei de învățământ continuu*, aprobată de Ministerul Educației, și sunt destinate tuturor deținătorilor diplomelor de licență din toate sferile de activitate, conducătorilor de întreprinderi, proprietarilor întreprinderilor mici și mijlocii și celor care deja au finalizat prima facultate la unele din specialitățile cu profil economic. Absolvenților li se eliberează diplome de recalificare profesională [6].

Centrul de Formare Profesională Continuă din cadrul Universității de Stat *Alecu Russo* din Bălți, deschis în anul 2007, reprezintă o subdiviziune specializată de formare profesională continuă a universității, fiind integrat în structura sistemului de formare profesională continuă din R.Moldova. Centrul de Formare Profesională Continuă organizează și realizează la nivel regional de nord și la nivel republican activități de perfecționare a cadrelor didactice preuniversitare, în baza planului de formare profesională aprobat anual de Ministerul Educației.

Activitățile Centrului de Formare Profesională Continuă vizează: a) actualizarea și dezvoltarea, prin programe de formare/perfecționare periodică, a competențelor în domeniul/domeniile de specialitate corespunzătoare funcțiilor didactice obținute prin formarea inițială; b) dezvoltarea competențelor pentru evoluția în cariera didactică, prin sistemul de pregătire și obținere a gradelor didactice; c) dobândirea sau dezvoltarea competențelor de conducere, îndrumare, control, evaluare în structurile și instituțiile din sistemul de educație; d) dobândirea de noi competențe, prin programe de reconversie/readaptare a calificării pentru noi specialități sau/și noi funcții didactice, altele decât cele obținute prin formarea inițială; e) dobândirea unor competențe complementare sau de extensie, care largesc gama activităților și a funcțiilor ce pot fi prestate de personalul di-

dactic: predarea în sistemul *e-learning*, consilierea educațională și orientarea în carieră, educația adulților ș.a.; f) dezvoltarea și extinderea competențelor transversale privind rolurile sociale și dezvoltarea personală și profesională, interacțiunea și comunicarea cu mediul social și cu cel pedagogic, asumarea de responsabilități privind organizarea, conducerea și îmbunătățirea performanței strategice a grupurilor profesionale, autocontrolul și analiza reflexivă a propriei activități etc. [10].

În cadrul Universității de Stat de Medicină și Farmacie *Nicolae Testemițanu* din Republica Moldova este deschisă Facultatea de Educație Continuă în Medicină și Farmacie a Medicilor, care are ca misiune crearea și dezvoltarea unui mediu de formare continuă pentru medicii și farmaciștii din țară, precum și: promovarea unei perfecționări de performanță, ținând seama de exigențele societății moderne informaționale; crearea și organizarea unor structuri optime pentru desfășurarea procesului de educație continuă; optimizarea formelor de instruire postuniversitară a medicilor-specialiști și a farmaciștilor: EMC la distanță, la locul de activitate, cu frecvență redusă, prin module, cursuri intensive și alte modalități; reactualizarea continuă a programelor de instruire postuniversitară în conformitate cu cerințele actuale din sistemul de sănătate publică; utilizarea experienței internaționale în educația cadrelor medicale și a farmaciștilor. Facultatea asigură educația continuă a medicilor și farmaciștilor prin forme de instruire postuniversitară, care îmbină instruirea teoretică și practică a medicilor de diverse specialități și specializări, perfecționarea cunoștințelor acumulate în anii de studii (universitare și postuniversitare) și ajustarea lor la nivelul științei medicale contemporane [12].

În universitățile din R. Moldova educația adulților apare și ca disciplină de studiu (de exemplu, la USM, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, există disciplina *Educația complementară și a adulților*, iar la UPSB *Alecu Russo* se ține cursul de *Andragogie*).

De asemenea, vom menționa și particularitățile andragogice ale didacticii universitare la etapa actuală. Cercetările asupra învățării la vârstele adulte din perspectiva teoriei andragogice fac recomandări psihoandragogice axate pe specificul învățării la vârstele adulte și conceptul andragogic de învățare [3].

Tabelul 2. *Recomandări psihoandragogice*

		Recomandări psihoandragogice
Învățarea la vârstele adulte	<ul style="list-style-type: none"> • Adulții se percep ca activi, pentru că își folosesc experiența de învățare; învață pentru a avea succes ca profesioniști, ca părinți. • Disponibilitatea adultului de a învăța este legată de experiență, de nevoia de a dezvolta anumite roluri și de adaptarea la schimbările din viață. 	Diagnosticarea nevoilor de învățare ale adulților sau a așteptărilor lor, a

	<ul style="list-style-type: none"> • Învăță în funcție de rezultatele pe care doresc să le obțină; sunt centrați pe dezvoltare personală și succes în profesie. • Au așteptări bine formulate, ce se bazează pe experiențele trecute. • Sunt orientați spre aplicativitate imediată. • Au idei diferite despre ce e important pentru a învăța. • Dispun de deprinderi de lucru cu materialele și de autoorganizare; conștientizează interesele și nevoile celorlalți; manifestă deschidere, flexibilitate, adaptabilitate. • Dispun de o largă experiență. • Au motivație internă. • Resping informațiile noi care contravin sistemelor lor de idei. • Asimilează informația în ritm normal sau lent. • Sunt îngrijorați de trecerea timpului. • Grupurile de adulți sunt eterogene. • Pentru învățarea la vârstele adulte contează mult factorul <i>continuitate</i>. • Adulții abordează învățarea, fiind conștienți de situația și rolul lor deosebit. • Pentru adulți, învățarea nu este o acumulare, ci o reorganizare sau o restructurare a ceea ce știu. • Instrucția școlară premergătoare, profesia și alte aspecte specifice rolurilor sociale au o importanță cu mult mai mare pentru randamentul psihic, în special pentru succesul la învățatură al adultului, decât condiționarea biologică și particularitățile de vârstă. • Adulții sunt foarte responsabili și au un grad înalt de conștiinciozitate. 	<p>experienței de viață a adultului; proiectarea posibilității de aplicare imediată a cunoștințelor și aptitudinilor acumulate pentru exercitarea rolurilor adultului</p>
<p>Conceptul andragogic de învățare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prioritatea învățământului autodidact; activitate în comun; explorarea experienței formabilului; individualizarea formării; formare sistemică; formare contextualizată; actualizarea rezultatelor formării; formare selectivă; dezvoltarea nevoilor de formare; formare conștientă. 	<p>Stimularea activității formabilului</p>
<p>Caracterul cunoștințelor andragogice</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentale; aplicative; complementare; compensatorii; reparatorii; de dezvoltare; recurente; de menținere. 	

În concluzie: Educația adulților în universități și particularitățile andragogice ale învățământului superior derivă din următoarele raționamente: *de natură organizatorică a sistemului de învățământ* (realizarea principiului de formare permanentă, structurarea pe niveluri și cicluri); *de natură socială* (diversificarea publicului, activismul social, schimbarea, nevoia de alfabetizare funcțională, diversificarea traseelor educaționale etc.); *de natură demografică* (îmbătrânirea populației, creșterea speranței de viață a populației); *de natură economică* (uzura sporită a competențelor, ritmul sporit de perimare a cunoștințelor, reducerea distanței dintre inovare și aplicare tehnologică, disfuncționalitățile pieței muncii, creșterea concurenței ocupaționale, intelectualizarea tehnologică a proceselor de muncă etc.); *de natură psihosocială* (sporirea sentimentului de autonomie, independență, reducerea hotarelor certe dintre statute și roluri sociale); *de natură metodică* (centrarea pe cel ce învață, formarea interactivă, învățarea la distanță, învățarea autodirijată).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Educația formală pentru adulți: Politici și uzanțe în Europa. Brussels: Eurydice, 2011. 88 p.
2. Educația în Republica Moldova 2012/2013: Publicație statistică. Chișinău: Imprint Plus. 132 p.
3. Guțu VI., Poștan L. Didactica pentru adulți din perspectivă motivațională. Chișinău: CEP USM, 2007. 176 p.
4. Kidd J. R. Cum învață adulții. București: E.D.P., 1981. 347 p.
5. Neculau A. Educația adulților. Experiențe românești. Iași: Polirom, 2004. 219 p.
6. www.asem.md
7. www.edu.md
8. www.particip.gov.md
9. www.statistica.md
10. www.usarb.md
11. www.usm.md
12. www.usmf.md
13. www.utm.md



Ludmila URSU

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

Jocuri didactice matematice. Aplicații pentru studierea împărțirii cu rest în clasa a III-a

Rezumat: Articolul continuă abordarea aplicativă a jocurilor didactice matematice în clasele primare, de această dată focalizându-se pe însușirea operației de împărțire cu rest și pe finalitățile respective prevăzute în curriculumul disciplinar de clasa a III-a. Se propune un set de jocuri didactice în echipe, de diverse tipuri: de rol; de competiție; cu elemente de modelare și creativitate.

Cuvinte-cheie: învățământ primar, împărțire cu rest, joc didactic matematic, joc didactic în echipe, joc didactic de rol, joc didactic de tip competiție.

Abstract: This article continues the applicative approach of mathematical didactic games in primary school, this time focusing on the acquisition of division with remainder and finalities envisaged by the 3rd grade course curriculum. We propose a set of didactic games in teams, of various types: role games; competition games; games involving modeling and creativity.

Keywords: primary education, division with remainder, mathematical didactic game, role games, competition games.

„Orice idee, orice problemă și orice sursă de cunoștințe pot fi prezentate într-o formă destul de simplă pentru ca orice copil să le poată înțelege într-o versiune recognoscibilă”, susținea J. S. Bruner în lucrarea *Procesul educației intelectuale* [1, p. 72]. *Jocul didactic* reprezintă o asemenea formă și, pe bună dreptate, se plasează în primele rânduri ale celor mai eficiente metode didactice specifice studiului matematicii la vârsta școlară mică.

În conceptul *joc didactic*, deosebim genul – *joc* și trăsătura specifică – *didactic*. Această trăsătură determină apartenența activității la sfera instructivă și caracterul ei organizat în vederea obținerii unor finalități specifice procesului de învățământ. Astfel, ca o componentă a demersului la clasă, jocul didactic urmărește obiective bine precizate, dar, asemenea unui mare actor în rol de travestiu, interpretează intenționalitatea instruirii școlare prin elemente de natură contrară, ludică.

Repertoriul acestor elemente ludice este vast și bine cunoscut: competiția (individuală sau în echipe), cooperarea între participanți, mișcarea, ghicirea,

surpriza, așteptarea, aplauzele, cuvântul stimulator, recompensarea rezultatelor bune, penalizarea greșelilor etc. Modalitățile de valorificare a ludicului determină, în mare măsură, gradul de eficacitate a jocului didactic, fiind, la rândul lor, determinate în funcție de cultura profesională, măiestria pedagogică, ingeniozitatea și vocația cadrului didactic.

Propunem în continuare o selecție de jocuri didactice de echipă, elaborate pentru facilitarea însușirii unuia dintre cele mai dificile conținuturi ale cursului primar de matematică – operația de împărțire cu rest. Am optat pentru jocurile de echipă dorind să accentuăm funcția de socializare a jocului didactic, care se include, după U. Șchiopu, în categoria celor formativ-educative și relevă „trăsături legate de atitudinea față de colectiv (corectitudinea, spiritul de competiție, de dreptate, sociabilitatea, ș.a.), modelează dimensiunile etice ale conduitei” [4, p. 32], dar și conducându-ne de ideea că „jocurile colective reprezintă rațiunea existenței unui grup de copii, forța de coeziune care îi ține laolaltă”.

JOCUL DIDACTIC DE ROL *CEI PATRU CRAI AI ÎMPĂRȚIRII CU REST*

Sarcina didactică: formarea capacităților de exprimare în limbaj matematic aferent operației de împărțire cu rest

Sarcina de joc: să interpreteze rolurile *Crailor Împărțirii cu rest*, explicând în limbaj matematic semnificația numerelor într-un exercițiu de împărțire cu rest


Mijloace didactice: *demonstrative* – patru coroane de carton cu literele: D (deîmpărțit), Î (împărțitor), C (cât), R (rest); *distributive* (pentru fiecare echipă) – o stea decupată din hârtie aurie; patru ecusoane de forma unor coroane cu literele D (deîmpărțit), Î (împărțitor), C (cât), R (rest)

Introducerea în joc:


- Se actualizează semnificația sărbătorii de Crăciun, apoi se povestește succint legenda celor *Trei Crai de la Răsărit*. La final, se poate audia colindul *Trei Crai de la Răsărit*.

„Într-o țară îndepărtată, acolo unde răsare soarele în fiecare dimineață, trăiau trei împărați puternici și bogați. Lumea le zicea „Cei Trei Crai de la Răsărit”. Ei erau vestiți nu doar pentru averea lor, ci, mai ales, pentru că erau foarte înțelepți și știau a citi în stele ce are să se întâmple în zilele următoare. În noaptea când s-a născut pruncul Iisus, Cei Trei Crai de la Răsărit au văzut pe cer o stea mult mai mare și mai strălucitoare decât toate celelalte stele și au pornit după ea. Au mers ei cale multă și au ajuns la Betleem, în grajdul unde l-au găsit pe nou-născutul Iisus. Așa s-a răspândit în lume vestea despre nașterea Pruncului Sfânt”.


- Se anunță desfășurarea unui joc matematic cu crai – craii care conduc *Împărăția împărțirii cu rest*. Elevii sunt solicitați să presupună câți sunt la număr și ce nume au aceștia (Deîmpărțit, Împărțitor, Cât și Rest).
- Se oferă un model de activitate. Învățătorul pune pe cap coroana cu litera D și invită 3 elevi pentru a juca rolurile celor 3 crai ai împărțirii cu rest (Î, C, R). Se afișează pe tablă o stea decupată din hârtie pe care este scrisă o împărțire cu rest și se explică sarcina jocului: fiecare crai trebuie să se prezinte în limbaj matematic. Elevii vor fi îndrumați să folosească în mod personalizat informația din rubrica „Rețineți” din manual [3, p. 80]. Învățătorul oferă un model de interpretare a rolului craiului Deîmpărțit, apoi îi ajută pe ceilalți elevi să-și interpreteze rolurile. Elevii pot aduce completări și sugestii proprii pentru interpretări cât mai originale.




Eu sunt craiul Deîmpărțit, sunt cel mai mare. Dacă vrei să mă cunoașteți, înmulțiți 6 la 3 și apoi adunați 1.



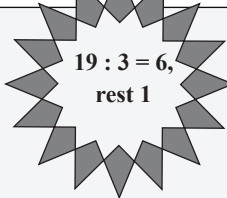
Eu mă numesc Împărțitor. Sunt craiul al doilea și mă scad repetat din 19. Să știți că sunt mai mare decât restul 1!



Eu sunt primul rezultat al împărțirii cu rest, mă numesc Cât și arăt de câte ori, cel mult, poate fi scăzut 3 din 19.



Eu sunt rezultatul al doilea, mă numesc Rest și arăt rezultatul ultimei scăderi a lui 3 din 19. Important este că sunt mai mic decât împărțitorul 3!



$19 : 3 = 6,$
rest 1

Desfășurarea jocului:

- Clasa se va împărți în echipe a câte 4, fiecare elev își va alege un rol corespunzător numerelor participante la împărțirea cu rest și își va pune în piept ecusonul respectiv.
- Echipele li se distribuie câte o stea decupată din hârtie, pe care elevii vor scrie un exercițiu de împărțire cu rest alcătuit de ei.
- Fiecare membru al echipei le va prezenta colegilor componenta sa. Ceilalți vor corecta și vor completa, vor propune sugestii pentru o interpretare cât mai originală a rolului respectiv.
- După expirarea timpului acordat, echipele se vor prezenta în fața clasei și vor interpreta rolurile celor patru crai ai împărțirii cu rest, punându-și pe cap coroanele corespunzătoare.

Evaluarea jocului

Înainte de desfășurarea propriu-zisă a jocului, de comun acord cu elevii, se vor formula criteriile după care se va alege echipa învingătoare. De exemplu, va câștiga echipa care: va alcătui corect exercițiul de împărțire cu rest; va comenta exercițiul folosind în mod corect limbajul matematic; va interpreta rolurile în cel mai original mod; va fi cea mai organizată pe parcursul activității.

JOCUL DIDACTIC DE ROL ALAIUL CRAIULUI ÎMPĂRȚITOR

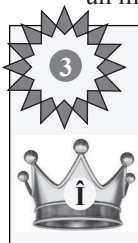
Sarcina didactică: identificarea numerelor care pot fi obținute ca rest al împărțirii la un număr dat

Sarcina de joc: să formeze alaiul craiului Împărțitor – șirul numerelor care pot fi obținute ca rest al împărțirii la un număr dat

Mijloace didactice: *demonstrative:* o coroană cu litera Î (Împărțitor); stele decupate din hârtie aurie pe fiecare dintre care este scrisă o valoare a împărțitorului: de exemplu, 2; 5; 9; 3; 8; 4; 7; *distributive:* 11 fișe notate cu un număr de la 0 până la 10

Desfășurarea jocului:

- Învățătorul fixează stelele pe tablă, apoi le împarte elevilor fișele.
- Învățătorul pune pe cap coroana, ia la întâmplare o stea (de exemplu, cu numărul 3) și începe jocul, oferind un model al activității.



- *Eu sunt Craiul Împărțitor. Poruncesc să iasă în față alaiul meu, cei care pot fi restul împărțirii la 3. (Trebuie să iasă elevii cu numerele 0, 1, 2.)*
- *Sunt mulțumit de alaiul meu. (Dacă s-a comis o greșeală, Craiul se declară nemulțumit și poruncește corectare.)*
- *Acum mă retrag și îi las domnia lui Dan. (Fișele se transmit altor elevi, în fața clasei iese Dan, pune coroana pe cap, alege o altă stea și continuă jocul în mod analog.)*

Evaluarea jocului:

La final, se alege craiul cu cel mai bun alai, decizia fiind luată de comun acord cu elevii, conform unor criterii prestabilite, de exemplu: corectitudinea identificării numerelor ce pot fi obținute ca rest al împărțirii la un număr dat; originalitatea interpretării rolului de crai Împărțitor.

JOCUL DIDACTIC DE TIP COMPETIȚIE ÎN ECHIPE BILĂ ALBĂ, BILĂ NEAGRĂ

Sarcina didactică: dezvoltarea priceperilor de efectuare a operației de împărțire cu rest

Sarcina de joc: să acumuleze cât mai multe bile albe, efectuând corect împărțiri și plasând la locul potrivit semnul exclamării

Mijloace didactice: *distributive* (pentru fiecare echipă): o fișă pentru rezolvare în lanț; o cariocă de culoare roșie; un pahar; 7 bile albe și 7 bile negre (în locul bilelor pot fi folosite cercuri decupate din carton)

Regulile jocului:

- Elevii sunt împărțiți în echipe a câte 6. Fiecare echipă primește o fișă, de exemplu:
- | |
|------------|
| $21 : 5 =$ |
| $22 : 5 =$ |
| $23 : 5 =$ |
| $24 : 5 =$ |
| $25 : 5 =$ |
| $26 : 5 =$ |
- Fișele se rezolvă în lanț, fiecare elev completând în mod independent o linie a tabelului. Apoi, coechipierii colaborează pentru a verifica rezultatele obținute, decid care dintre exerciții se deosebește de celelalte și scriu la dreapta acestuia un semn de exclamare. La final, fișele se afișează la tablă.
 - Se verifică frontal rezultatele activității, se corectează greșelile, efectuând probele.
 - Fiecare echipă își calculează scorul: 1) se pune o bilă albă în pahar pentru fiecare calcul corect și pentru plasarea semnului exclamării în drept cu împărțirea exactă; se pune o bilă neagră în pahar pentru fiecare calcul greșit și pentru lipsa semnului exclamării în drept cu împărțirea exactă; 2) pentru fiecare bilă albă se acordă un punct; pentru fiecare bilă neagră se scade un punct.
 - Se aplaudă echipa (echipele) care au obținut scorul maximal (7 puncte).

Încheierea jocului:

Învățătorul dirijează elevii spre observarea proprietății comune a împărțirilor efectuate, care reprezintă prima probă a împărțirii cu rest: restul este mai mic decât împărțitorul.

JOCUL DIDACTIC DE TIP COMPETIȚIE ÎN ECHIPE CULEGEM MERELE

Sarcina didactică: dezvoltarea deprinderilor de efectuare a operației de împărțire cu rest

Sarcina de joc: să aleagă merele decupate din carton pe care sunt scrise împărțiri cu un rest dat

Mijloace didactice: mere decupate din carton, pe care sunt scrise exerciții de împărțire cu rest: de exemplu, pentru o clasă de 24 de elevi (3 echipe a câte 8 elevi):

Regulile jocului:

- Merele se împărștie prin clasă: pe jos, pe bănci, se fixează pe pereți, pe ușă, pe geamuri etc.
- Tabla este împărștită în 3 părți, deasupra se afișează fișele: $R = 1$; $R = 2$; $R = 3$.
- Elevii sunt divizați în 3 echipe, conform aranjării în rânduri de bănci. Fiecare elev culege un măr, se așează la loc și efectuează mental operația respectivă.
- Trei elevi, câte unul din fiecare rând, plasează merele la tablă sub fișele respective.
- Jocul continuă cu următorii 3 elevi.
- După ce toți elevii și-au plasat merele pe tablă, se solicită argumentarea a 1-2 calcule în fiecare echipă, întâi de toate a celor greșite. Această activitate poate fi realizată prin completarea unui tabel desenat din timp pe tablă; de exemplu:

	Echipe I Mere galbene	Echipe a II-a Mere verzi	Echipe a III-a Mere roșii
Împărștiri cu restul 1	28 : 9 15 : 7 37 : 6	57 : 8 26 : 5 22 : 3	21 : 4 19 : 2
Împărștiri cu restul 2	12 : 5 14 : 4	83 : 9 18 : 8	23 : 7 17 : 3 22 : 4 22 : 10
Împărștiri cu restul 3	13 : 5 15 : 4 30 : 9	67 : 8 27 : 6 17 : 3	23 : 4 23 : 10

Tabelul 1. Operația de împărștire cu rest

Operația de împărștire cu rest $D : \hat{I} = C, \text{ rest } R$	Probele	
	1) $R < \hat{I}$	2) $C \times \hat{I} + R = D$
$28 : 9 = 3, \text{ rest } 1$	$1 < 9$	$3 \times 9 + 1 = 28$
$22 : 10 = 2, \text{ rest } 2$	$2 < 10$	$2 \times 10 + 2 = 22$
$67 : 8 = 8, \text{ rest } 3$	$3 < 8$	$8 \times 8 + 3 = 67$

Evaluarea jocului:

Jocul se evaluează în baza criteriilor prestabilite de comun acord cu elevii, de exemplu: corectitudinea plasării merelor; argumentarea convingătoare; timpul de lucru al echipei; comportamentul elevilor.

JOCUL DIDACTIC ÎN ECHEPE NUCILE FOLOSITOARE (CU ELEMENTE DE MODELARE ȘI CREATIVITATE)

Sarcina didactică: formarea priceperilor de formulare a problemelor, pornind de la: un enunț incomplet; operația de rezolvare dată

Sarcina de joc: să colaboreze în echipe pentru a completa enunțul unei probleme după o împărștire cu rest dată și să ilustreze rezolvarea prin acțiuni concrete cu obiecte date

Mijloace didactice: distributive (pentru fiecare echipă): o fișă de lucru; un set de farfurii de unică folosință; o pungă cu nuci

Introducerea în joc:

Învățătorul va explica beneficiile consumului de nuci pentru sănătatea omului.

Regulile jocului:

- Se formează 4 sau 6 echipe, în funcție de numărul de elevi în clasă.
- Se prezintă la tablă o împărștire cu rest: de exemplu, $22 : 3$.
- Echipele trebuie să completeze în mod corespunzător textul lacunar al problemei care se dă pe fișă și să formuleze un răspuns deplin. Se atenționează că la împărștirea dată se obțin 2 numere (câtul și restul), de aceea întrebarea problemei trebuie să conțină două părți (una referitoare la cât, alta – la rest). Apoi, coechipierii trebuie să ilustreze rezolvarea, repartizând în mod corespunzător nuci în farfurii.
- După expirarea timpului acordat, echipele prezintă rezultatele activității. Întâi, sunt ascultate echipele cu numerele impare, apoi cele cu numerele pare; de exemplu:

Echipe cu număr impar

Condiția problemei: Ana a citit într-o revistă despre beneficiile consumului zilnic de nuci și a decis să-și servească prietenele cu nuci. Plimbându-se prin parc, ea a găsit 22 de nuci și le-a repartizat în mod egal pentru cele 3 prietene ale sale.

Întrebarea problemei: Câte nuci a primit fiecare prietenă? Câte nuci i-au rămas Anei?

Răspuns (deplin): Fiecare prietenă a primit 7 nuci, iar Anei i-a rămas una.

Rezolvând problema cu sprijin în obiecte, elevii vor pune câte 7 nuci în 3 farfurii și încă o nucă deoparte.

Echipe cu număr par

Condiția problemei: Andrei știe cât de folositoare sunt nucile, de aceea a decis să mănânce zilnic câte 3 nuci. Plimbându-se prin parc, a găsit 22 de nuci.

Întrebarea problemei: Pentru câte zile îi vor ajunge aceste nuci și câte nuci îi vor rămâne?

Răspuns (deplin): Nucile găsite îi vor ajunge pentru 7 zile, îi va rămâne o nucă.

Rezolvând problema cu sprijin în obiecte, elevii vor pune câte 3 nuci în 7 farfurii și încă o nucă deoparte.

Evaluarea jocului:

Fiecare echipă își apreciază activitatea prin evidențierea punctelor forte și a celor slabe, răspunzând la întrebările prezentate la proiector sau scrise prealabil pe tablă:

Am completat condiția problemei în corespundere cu exercițiul dat?

Am formulat întrebări potrivite?

Am obținut răspunsul corect?

Cât de clar am ilustrat rezolvarea utilizând obiectele?

Cât de frumos ne-am exprimat?

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bruner J.S. Procesul educației intelectuale. București: Ed. Științifică, 1970.
2. Ursu L. Jocuri didactice pentru lecțiile de matematică în clasele I-IV. În: *Didactica Pro...*, nr. 5-6 (93-94), 2015, pp. 88-93.
3. Ursu L., Lupu I., Iasinschi Iu. Matematică. Manual pentru clasa a III-a. Chișinău: Prut International, 2016.
4. Șchiopu U. (coord.) Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor. București: E.D.P., 1970.

**Clubul de dezbateri educaționale****PAIDEIA**

Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță relansarea ședințelor Clubului de dezbateri educaționale PAIDEIA, începând cu data de 13 octombrie 2017. Urmează a fi puse în discuție subiecte de maximă actualitate și necesitate profesională pentru cadrele didactice și manageriale.

Ședințele clubului se vor desfășura de 2 ori pe lună, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA (mun. Chișinău, str. Armenească, nr. 13).

Tematica ședințelor:

Tematica	Data	Ora	Moderator
Educație prin film	13 octombrie	15.00-17.00	Livia STATE
Cum să ne menținem echilibrul sufleteșc, păstrându-ne valorile spirituale	27 octombrie	15.00-17.00	Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Etapele elaborării unui proiect	10 noiembrie	15.00-17.00	Rodica GAVRILIȚĂ
Cum să creștem randamentul lucrului individual al elevului?	24 noiembrie	15.00-17.00	Tatiana CARTALEANU
Modernizarea managementului educațional, ca o condiție a educației de calitate	8 decembrie	15.00-17.00	Eugenia NEGRU
Paradigmele de studiere a limbii și literaturii pentru competențele secolului curent	15 decembrie	15.00-17.00	Olga COSOVAN

Cadrele didactice și manageriale, care vor frecventa cel puțin 5 ședințe, vor beneficia de certificatul centrului. Taxa de participare: 50 lei.

Pentru înscriere, vă rugăm să completați formularul de pe site-ul <http://prodidactica.md/clubul-paideia/> sau să ne contactați la numerele de telefon: 022-54-19-94, 022-54-25-56, 022-54-29-77.

Lilia NAHABA, coordonatoare de program



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Educație pentru schimbare și dezvoltare, tehnologie și progres

Rezumat: Educația pentru schimbare și dezvoltare, tehnologie și progres integrează în formula sa două dintre noile educații lansate de UNESCO în anii 1980: 1) Educația pentru schimbare și dezvoltare, 2) Educația pentru tehnologie și progres. La nivel pedagogic general, conceptul-cheie este cel de schimbare în educație, aplicat în: a) definirea educației (vezi funcția de formare a personalității educatului orientată pozitiv în direcția dezvoltării

acesteia); b) analiza transformărilor care au loc, în mod obiectiv, în cadrul procesului și al sistemului de învățământ. La scara procesului de învățământ intervin schimbările curente, permanente, necesare pentru perfecționarea activităților specifice, fără a afecta structura sistemului de învățământ. La scara sistemului de învățământ intervin schimbările globale, realizabile prin reformele învățământului necesare ciclic pentru depășirea crizei care apare în structura de funcționare a sistemului de învățământ la nivel de organizare, conducere managerială, distribuție a resurselor pedagogice, relație cu societatea. La nivel de conținuturi pedagogice particulare, speciale, educația pentru schimbare și dezvoltare este integrată în categoria noilor educații proiectate ca răspunsuri la problematica lumii contemporane. Raportarea educației pentru schimbare și dezvoltare la educația pentru tehnologie și progres poate susține construcția unui nou concept. Avem în vedere educația pentru schimbare și creativitate – abordată la nivel superior, inovator, favorabil dezvoltării și optimizării relației dintre evoluția tehnologiei și progresul general, reflectat la scara socială a calității existenței umane.

Cuvinte-cheie: schimbare, dezvoltare, tehnologie, progres, Noile educații.

Abstract: The concept of Education for Change and Development, Technology and Progress integrates into its formula two of the new educations launched by UNESCO in the 1980s: education for change and development, and education for technology and progress. At the general pedagogical level, the key concept is the change in education applied in: a) the definition of education (see the function of forming the personality of the educated, positively oriented towards its development; b) the analysis of the transformations that take place objectively within the process and the educational system. At the scale of the educational process, current, permanent changes take place and are necessary to improve the specific activities, without affecting the structure of the educational system. At the scale of the educational system, global changes occur, which are achievable by the cyclical educational reforms necessary to overcome the crisis that occurs in the functioning structure of the educational system at the levels of organization, managerial management, distribution of pedagogical resources, and relationship with society. At the level of specific and special pedagogical content, the education for change and development is integrated into the category of new educations, which are designed to respond to the problems of the contemporary world. Reporting education for change and development to education for technology and progress can support the construction of a new concept. We consider the education for change and creativity – approached at a higher innovative level, favorable to the development and optimization of the relationship between the evolution of technology and general progress, reflected on the social scale of the quality of human existence.

Keywords: change, development, technology, progress, new educations.

Expresia sau formula *Educație pentru schimbare și dezvoltare* a fost lansată de UNESCO în anii 1980 pe fondul identificării unor probleme ale lumii contemporane, reflectate pedagogic la nivel de *Noile educații*, care reprezintă „noi

tipuri de conținuturi” *particulare*, subordonate teleologic și axiologic *conținuturilor generale ale educației* (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice/psihofizice).

În categoria în care este integrată *Educația pentru schimbare și dezvoltare* sunt plasate: *Educația relativă la mediu (Educația ecologică)*; *Educația în materie de populație (Educația demografică)*; *Educația pentru participare și democrație*; *Educația pentru bună înțelegere și pace*; *Educația pentru o nouă ordine economică*; *Educația pentru comunicare și pentru mass-media*; *Educația nutrițională*; *Educația economică casnică modernă*; *Educația pentru timpul liber* (George Văideanu [10, pp. 107-108]).

La aniversarea a 50 de ani de la înființarea UNESCO, sunt adăugate și alte „noi conținuturi ale educației”, determinate de evoluția *problematicii lumii contemporane*: *Educația pentru tehnologie și progres*; *Educația pentru pace și cooperare*; *Educația pentru democrație și drepturile omului*; *Educația sanitară modernă* (vezi George Văideanu [11, pp. 65-66]).

În perspectiva secolului al XXI-lea, *Noile educații* evoluează în contextul valorilor societății informaționale, bazată pe cunoaștere, care determină o problematică socială complexă reflectată pedagogic prin *Educația pentru mass-media și comunicare*; *Educația democratică*; *Educația economică*; *Educația pentru sănătate*; *Educația interculturală*; *Educația asistată de calculator* (abordată ca model *axiologic*, nu doar ca *strategie de instruire*) etc. (vezi Sorin Cristea [5, pp. 243-251]).

În context istoric deschis, *Noile educații* pot să apară, dar și să dispară în timp în calitatea lor de „răspunsuri ale sistemelor educative la imperativele lumii contemporane”, la „P.L.C.” (*Problematica Lumii Contemporane*) (vezi G. Văideanu, A. Neculau (coord.) [1]; George Văideanu [11, p. 65]).

În contextul anilor 1990, în lista *Noilor educații*, *Educația pentru tehnologie și progres* este plasată imediat după *Educația pentru schimbare și dezvoltare*. Această proximitate a sugerat posibilitatea corelării și chiar a unificării celor două concepte pedagogice operaționale care definesc: a) *Educația pentru schimbare și dezvoltare* – are ca scop „atât responsabilizarea individului, cât și pregătirea lui pentru afirmare și adaptare”; b) *Educația pentru tehnologie și progres* – are ca scop „asocierea cultivării inventivității și receptivității cu formarea spiritului critic față de perspectivele deschise de științele aplicate” (George Văideanu [11, pp. 65-66]). Este ceea ce propune, în acest număr tematic, *Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională*.

În opinia noastră, formula extinsă, *Educația pentru schimbare și dezvoltare, tehnologie și progres*, include, de fapt, o dublă asociere care trebuie explicată din perspectiva conceptelor pedagogice și sociologice implicate. Avem în vedere: a) o primă asociere strictă, între *schimbare și*

dezvoltare inclusă în formula *Educația pentru schimbare și dezvoltare*: b) o a doua asociere, strictă între *tehnologie și progres* – integrată în formula restrânsă, *Educația pentru tehnologie și progres* –, dar și *deschisă*, ca parte a formulei mai extinse care are în vedere *Educația pentru schimbare și dezvoltare și tehnologie și progres*.

Asocierea dintre *schimbare și dezvoltare*, inclusă în formula *Educația pentru schimbare și dezvoltare*, solicită raportarea la conceptul *pedagogic* de *schimbare în educație*. La acest nivel, trebuie semnalat faptul că *schimbarea* – asociată cu *dezvoltarea* – este definitorie pentru educație. Avem în vedere funcția de maximă generalitate a educației care vizează *formarea și dezvoltarea personalității educatului* (preșcolarului, elevului, studentului etc.). *Formarea* este *schimbarea intrinsecă, psihologică și socială* pe care *educația* o generează funcțional, în mod *obiectiv și permanent*. *Dezvoltarea* marchează *sensul formării*, respectiv al *schimbării pozitive a personalității educatului* conform *finalităților pedagogice* propuse pe termen *lung* (idealul educației, scopurile generale ale sistemului de educație/învățământ), *mediu* (obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ) și *scurt* (obiectivele concrete ale activității didactice/lecției etc.).

Educația concepută din perspectiva paradigmei *curriculumului* reprezintă o activitate *psihosocială*. Calitatea sa provine din capacitatea sa – funcțională și structurală generală – de valorificare a resurselor psihologice (*cognitive și noncognitive*) ale *educatului* în vederea integrării sale optime în societate, permanent, pe termen scurt, dar și mediu și lung. La acest nivel *formarea*, respectiv *schimbarea personalității educatului* este *pozitivă* dacă este orientată spre *dezvoltare* atât în plan *psihologic*, cât și în plan *social*.

În plan *psihologic*, *formarea*, respectiv *schimbarea personalității educatului*, este orientată în sens *pozitiv* dacă educația/instruirea, realizată prin intermediul *învățării*, „împinge înainte *dezvoltarea*”, în „zona proximei dezvoltări” a fiecărui *educat*, în spiritul *constructivismului sociocultural* promovat de Lev Vîgotski [12].

În plan *social*, *formarea*, respectiv *schimbarea personalității educatului*, este orientată în sens *pozitiv* dacă *educația* asigură *adaptarea* deplină a acestuia la cerințele sociale reflectate la nivelul funcțiilor sociale generale ale educației – culturală, civică/politică, economică/profesională –, *adaptare* obiectivată în sau prin: a) integrarea socială optimă a educatului – culturală, civică/politică, economică/profesională, pe termen scurt, mediu și lung; b) susținerea reală a progresului cultural, civic/politic, economic/profesional, la scara întregii societăți.

Schimbarea în educație, favorabilă *dezvoltării individuale și sociale* prin *educație*, este realizabilă la două niveluri de referință: a) la nivelul procesului de învățământ, al activităților curente, didactice și extradidactice,

administrative și manageriale, comunitare etc.; b) la nivelul sistemului de învățământ, al structurilor sale de organizare, de conducere managerială, de distribuție a resurselor pedagogice, de relație cu societatea. Din această perspectivă intervin două tipuri de *schimbări în educație*: a) curente, parțiale; b) reformatoare, globale.

Schimbările curente în educație sunt realizate prin inițiative inovatoare ale profesorilor și ale managerilor școlari, întreprinse parțial, în cadrul procesului de învățământ, fără a transforma calitativ structura de funcționare a sistemului de învățământ. În această categorie sunt schimbările pozitive care au ca scop perfecționarea: a) activităților de instruire *formală și nonformală*; b) manualelor și programelor școlare; c) didacticilor particulare/aplicate; d) metodelor de predare-învățare-evaluare (inclusiv prin exersarea unor noi metode de predare-învățare-evaluare); e) metodologiei de cunoaștere a elevilor; f) bazei didactico-materiale a școlii, a clasei, a cabinetului școlar etc. (inclusiv prin construcția unor noi spații școlare); g) mijloacelor de formare continuă la nivel local, teritorial și național.

Schimbările reformatoare în educație sunt realizate *ciclic* prin inovații sociale necesare pentru depășirea *crizelor* care apar ciclic la nivelul structurii de funcționare a sistemului de învățământ. Sunt schimbări globale proiectate și realizate prin decizii de politică a educației care vizează: a) finalitățile educației (idealul educației; scopurile generale ale educației; obiectivele generale și specifice ale instruirii aflate la baza reconstrucției planului de învățământ și a programelor școlare); b) structura de organizare a sistemului de învățământ (pe niveluri și trepte de învățământ) promovată ca *structură de bază*, care determină calitatea structurii de conducere, de distribuție a resurselor pedagogice, de relație a sistemului de învățământ cu societatea (vezi Sorin Cristea [6, pp. 98-102]).

Asocierea dintre *tehnologie și progres*, inclusă în formula restrânsă *Educația pentru tehnologie și progres*, dar extinsă, de *Educația pentru schimbare și dezvoltare și tehnologie și progres*, implică raportarea la conceptele sociologice de tehnologie și progres, interpretabile și din perspectivă pedagogică. Tehnologia reprezintă știința aplicată la scara socială a domeniului de referință. Progresul este consecința evoluțiilor înregistrate la nivelul științei și al tehnologiei care trebuie relevat nu doar prin „creșterea cunoașterii” și prin „îmbunătățirea calității vieții” (vezi Oxford. *Dicționar de sociologie* [9]). Este o problemă fundamentală a lumii contemporane amplificată la nivelul *societății informaționale* care generează o nouă dinamică a relației dintre *progresul tehnologic și progresul pedagogic al educației*, discutabil la scara socială.

Analiza *Educației pentru schimbare și dezvoltare, tehnologie și progres* trebuie realizată și din perspectiva calității sale speciale de *conținut particular al educa-*

ției, proiectat în cadrul conceptual care delimitează și definește *Noile educații*. La acest nivel, conceptul de bază este cel de *Educație pentru schimbare* care delimitează semnificațiile pedagogice ale termenilor asociați: a) *dezvoltarea* reprezintă sensul *teleologic și axiologic* al *schimbării* argumentat psihologic și social; b) *tehnologia* reprezintă resursa culturală (materială și spirituală) principală prin care este generată și susținută „schimbarea și dezvoltarea”; c) *progresul* reprezintă efectul cumulativ pozitiv al *schimbării și al dezvoltării* susținute prin resursele tehnologiei care trebuie evaluate nu doar la nivel cantitativ, economic, statistic, financiar, *macrostructural*, ci mai ales *calitativ*, în plan general-uman, cultural, comunitar, individual, *microstructural*.

Educația pentru schimbare ca nou conținut particular al educației este determinată de cauze obiective: a) accelerarea schimbării la scară socială; b) uzura rapidă a cunoștințelor care impune o reconstrucție permanentă a curriculumului școlar și universitar; c) transformarea imperativă a sistemelor de învățământ care trebuie să reformeze instruirea din perspectiva educației prospective „care trebuie să ofere educatului un comportament deschis către schimbare” (vezi Liviu Antonesei [1, pp. 99-109]; Gaston Berger [2]).

Accelerarea, „fără precedent”, vizează nu doar cunoașterea, economia, politica, tehnologia, comunitatea (la scară macrosocială, dar și microsocioală), ci și istoria societății, după cum au demonstrat-o evenimentele de după 1989, intensificate pe fondul valorilor culturale ale societății informaționale și ale modelului democratic, în ascensiune la scară universală.

Aceste transformări radicale previzibile în contextul „accelerării istoriei” au fost anticipate în studiile prospective angajate în reevaluarea unor concepte sociologice și pedagogice. Acestea au consemnat saltul valoric:

- a) general, de la modelul evoluției sociale continue (lansat în secolul al XIX-lea, întreținut și în secolul al XX-lea, pe fondul culturii tipice unei societăți industriale);
- b) pedagogic, de la modelul „învățării de menținere” (în care predomină reproducerea cunoștințelor acumulate din trecut, validate în prezent) la modelul „învățării inovatoare” care este: b-1) *anticipativă*, stimulând capacitatea *proactivă* a *educatului*; b-2) *participativă*, stimulând capacitatea de colaborare și cooperare a *educatului*, necesară în societatea postindustrială, informațională, bazată pe valorile cunoașterii și ale democrației (vezi J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malița [3]).

Educația pentru schimbare implică proiectarea unor noi conținuturi particulare, în funcție de următoarele obiective pedagogice generale, care pot fi specificate în cadrul fiecărei trepte și discipline de învățământ, prin

infuzie sau prin elaborarea unor *module de studiu* de tip *formal* (integrate în structura unor discipline de învățământ) sau *nonformal* (complementare unor discipline de învățământ): a) identificarea coordonatelor esențiale ale schimbării la nivel social-cultural, economic, politic, comunitar, natural și psihologic (în plan *cognitiv*, dar și *noncognitiv* – afectiv, motivațional, volitiv, caracterial); b) evaluarea anticipată a transformărilor posibile, cantitative, dar, mai ales, calitative la nivel cultural, economic, tehnologic, civic/politic, comunitar, natural/ecologic, nutrițional, medical etc.; c) exersarea unor noi modele de planificare a schimbărilor necesare în plan *curricular*: c-1) *formal* (matematică/informatică, științe ale naturii, științe socio-umane, discipline de învățământ aplicate: educație tehnologică, educație estetică, educație fizică/sportivă; c-2) *nonformal* (activități extrașcolare cu impact *formativ pozitiv*, individual și comunitar/școlar, local etc.).

Educația pentru schimbare este validată la nivel de politică a educației în societatea postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere, în calitate de:

- a) principiu formativ care vizează „educația pentru dezvoltarea umană”, concepută ca model global și deschis, care „corelează producerea și distribuirea de bunuri cu extinderea și folosirea capacităților ființei umane” (Jacques Delors (coord.) [8, p. 62]);
- b) nou *conținut particular* al educației determinat de forța teleologică a unui obiectiv general care fixează unul dintre „pilonii educației”: *a învăța să fii și să devii* permanent „pentru a-ți dezvolta personalitatea, în proces continuu, cu o *autonomie* crescândă, judecând prin prisma propriilor concepții și asumându-ți răspunderea” [Ibidem, p. 78].

Ideologia pedagogică a *noilor educații* a stimulat *cercetarea operațională* a impactului formativ al acestora care poate fi identificat și analizat la nivelul raporturilor lor cu conținuturile generale ale educației, intelectuale și tehnologice, estetice și psihofizice, abordate din perspectiva consecințelor morale, pozitive, dar și negative, înregistrate ciclic în „lumea contemporană”, la nivel natural (ecologic, demografic), politic (democratic, multicultural, intercultural), tehnologic (economic, casnic, nutrițional, sanitar; prin mass-media etc.), comunitar (național, internațional) etc.

Cercetările fundamentale au fost promovate în timp, sub genericul *Educația în schimbare*, analizat în contextul rezolvării unor probleme ale lumii contemporane la nivel pedagogic: a) *macrostructural* – „școala în mileniul III, în „șantier”, sistemul de învățământ pentru „o școală de mâine justă”, prin depășirea controverselor „elitism sau educație”; b) *microstructural* – „metodele

de educație”; „logicele formării” profesionale; instruirea diferențiată; modurile de învățământ: frontal, pe grupe (mari, medii, dar mai ales mici/microgrupe); individual; „evaluarea în proces și în progres”; orientarea școlară între „preselecție și dreptate socială”; clasa de elevi și fenomenele de grup (Andre de Peretti [7]).

O încercare de abordare integrată a celor două cupluri raportate la *Noile educații (Educația pentru schimbare și dezvoltare; Educația pentru tehnologie și progres)* este exersată într-o teză de doctorat, coordonată de regretatul George Văideanu (profesor universitar, Universitatea Al.I. Cuza din Iași; director al Institutului de Științe Pedagogice din București, 1967-1973; șef al Secției Structuri și conținuturi ale învățământului, UNESCO, 1973-1980, *dr. honoris causa*, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău, 1993) cu titlul semnificativ *Educația pentru schimbare și creativitate* (vezi Venera-Mihaela Cojocariu [4]).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonesei L. Educația pentru schimbare. În Văideanu G., Neculau A. (coord.) *Noile Educații*. Iași: Universitatea Al. I. Cuza. Buletinul Cabinetului Pedagogic, nr. 2. Iași, 1986.
2. Berger G. Omul modern și educația sa. Trad. București: E.D.P., 1973.
3. Botkin J., Elmandjra M., Malița M. Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman. Trad. București: Editura Politică, 1981.
4. Cojocariu V.-M. Educația pentru schimbare și creativitate. București: E.D.P., 2003.
5. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
6. Cristea S. Sistemul de educație/învățământ. București: Didactica Publishing House, 2017.
7. De Peretti A. Educația în schimbare – Controverse în educație. Școala mileniului III. Metode de educație. Problema evaluării. Organizarea școlară. Trad. Iași: Spiru Haret, 1996.
8. Delors J. (coord.) *Comoara lăuntrică*. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul al XXI-lea. Trad. Iași: Polirom, 2000.
9. Oxford. Dicționar de sociologie. Trad. București: Univers Enciclopedic, 2003.
10. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988.
11. Văideanu G. UNESCO-50-EDUCAȚIE. București: E.D.P., 1996.
12. Vîgotski L.S. Opere psihologice alese. Vol. I-II. Trad. București: E.D.P., 1971, 1972.

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.

Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice



Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN.
Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice.
Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2017.

După aproape 20 de ani de gândire critică, implementată cu succes în învățământul preuniversitar și universi-

tar, examinarea potențialului formativ al tehnicilor LSDGC în dezvoltarea competențelor profesionale ne-a făcut să articulăm verdictul: e posibil. Cele peste 60 de tehnici LSDGC canonice, completate pe parcurs cu achiziții noi și cu variante generate de creativitatea profesorilor, au fost puse față în față cu sarcina de a forma din absolventul de gimnaziu un bun constructor, mecanic auto, bucătar, croitor, apicultor sau vânzător, controlor de produse, operator IT etc., etc.

Provocarea s-a conturat într-un sistem de ecuații, unde necunoscutele erau curricula, standardele de formare profesională, specificul instruirii modulare. Am aflat aceste necunoscute și am construit "scheletul" celor 3 traininguri pe care urma să le desfășurăm. Designul acestora a devenit mai clar când am cunoscut profesorii și măiestrii implicați. Oameni foarte diferiți ca vârstă, studii,

experiență pedagogică, meserie, cursanții au demonstrat o motivație susținută nu doar pentru asimilarea unor tehnici spectaculoase și eficiente, ci și pentru apropierea ideilor dominante ale gândirii critice. Am cunoscut persoane responsabile, creative, gata să iasă din zona de confort și să răspundă provocărilor, să-și analizeze experiența de muncă și să lanseze idei, argumente, sintetizându-le în proiecte noi. Am cunoscut oameni dedicați meseriei și instruirii tinerilor, care își pot construi un traseu profesional de succes. Ni s-a confirmat, alături de acești pedagogi, convingerea de o viață că atitudinea pedagogului față de elevi este cea care îi determină comportamentul profesional: nicio metodă, oricât de modernă, nicio tehnică, oricât de elaborată, nu pot înlocui dorința profesorului de a-i pune în mână acestui copil nu o diplomă de studii, ci o meserie, care să devină egală cu o bucată de pâine.

Țara mea – mândria mea. Caiet de educație interculturală pentru clasa a IV-a

edificare a păcii GPPAC (Parteneriate Globale pentru Prevenirea Conflictelor Armate), și este prevăzut pentru disciplina opțională *Cultura buneii vecinătăți*.

Curriculumul disciplinei date este structurat pe modulele: *Mediul geografic; Istoria; Cultura tradițională și contemporană; Limba vecinului; Axiologia și Conflictologia* și propune dezvoltarea unui ansamblu coerent de competențe specifice, precum: formarea unei atitudini responsabile și respectuoase față de localitatea, țara natală ca element fundamental al educației patriotice; augmentarea competenței sociale și a responsabilității tinerilor pentru bunăstarea țării lor, componente necesare ale simțului civic; formarea abilităților de dialogare și negociere, de rezolvare a disputelor și a situațiilor de conflict, în conformitate cu principiile democratice și principiile culturii păcii; manifestarea unui interes durabil pentru istoria, cultura, viața și problemele țării; formarea unei atitudini constructive față de dezvoltarea și optimizarea situației din țară;

implicarea activă pentru formarea unei poziții personale și a capacității de a genera idei constructive.

Elevii și cadrele didactice din proiect beneficiază gratis de Caietul de educație interculturală *Cultura buneii vecinătăți*, care cuprinde următoarea arie tematică: *Țara mea și lumea-ntreagă. Pacea și armonia; Atitudinea față de lume, țară și culturile din Moldova; Valorile buneii vecinătăți; Noi și ceilalți: comunicăm, prietenim, colaborăm; Miracolele naturii. Să le ocrotim; File din „Cartea Roșie”; Monumente și rezervații naturale; Să cunoaștem monumentele de arhitectură; Evenimente istorice care ne reprezintă; Voievozi și conducători care ne-au proslăvit țara; Liderii noștri religioși; Scriitori și compozitori din Moldova; Mijloace de comunicare: trecut și prezent; Elemente de decor și ornamente la diferite etnii; Meșteșugurile băștinașilor Moldovei; Păpușile și teatrul de păpuși; Ospitalitatea noastră. Dezvoltarea turismului; Salutăm oaspeții în limba lor; Suntem gazde primitoare! Bucatele noastre tradiționale; Suvenirile; Prezentăm țara străinilor...*



Țara mea – mândria mea. Caiet de educație interculturală pentru clasa a IV-a. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2017.

Caietul, în limbile română (autoare: Daniela STATE, Margarita ARADJIONI) și rusă (autoare: Alla NIKITCENKO, Margarita ARADJIONI), a apărut în cadrul proiectului *Educație pentru pace prin promovarea culturii buneii vecinătăți în clasele primare*, implementat pe tot teritoriul Republicii Moldova, inclusiv regiunea transnistreană, cu sprijinul financiar al rețelei internaționale de

DRAGI PROFESORI,

Vă urăm rezistență, perseverență și entuziasm în lucrarea Dvs. pe cât de nobilă, pe atât de complexă. Nu este ușor, dar e posibil. În pofida multor dificultăți, să nu vă pierdeți convingerea că merită să ne sacrificăm pentru cei care creează Viitorul și că roadele culese *aici și acum*, dar mai mult peste ani, ne vor răsplăti și ne vor lumina cununa spirituală.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Revista *Didactica Pro...*



**STIMAȚI MANAGERI, PROFESORI, EDUCATORI,
PĂRINȚI, ELEVI ȘI TOȚI CEI INTERESAȚI
DE DOMENIUL EDUCAȚIONAL!**

A început campania de abonare pentru anul 2018 la revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...*

Abonamentele pot fi perfectate la oficiile distribuitorilor de presă:

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

În anul 2018, principalele subiecte abordate în paginile revistei vor fi: *Educație prin și pentru cultură; Provocări ale voluntariatului în educație; Educație moral-spirituală; Educație pentru media; Educație istorică și civică; Strategii didactice moderne; Proiectare didactică; Sectorul asociativ în educație etc.*