Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

UNIVERS PEDAGOGIC

Revistă ştiinţifică
de pedagogie şi psihologie

Categoria C

Revista apare trimestrial

Chişinău, 2012

Colegiul de redacție

Mariana Şlapac,
doctor habilitat, vicepreşedinte al Academiei de Ştiinţe a Moldovei
Loretta Handrabura,
doctor în filologie, Ministerul Educației al Republicii Moldova
Lilia Pogolşa,
doctor în ştiinţe istorice, conferenţiar universitar
Nicolae Bucun,
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar
Stela Cemortan,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
Aglaida Bolboceanu,
doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător
Vlad Pâslaru,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
Tatiana Callo,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
Vladimir Guțu,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
Ion Botgros,
doctor în ştiinţe fizico-matematice, conferenţiar universitar
Angela Cara,
doctor în pedagogie, conferenţiar cercetător
Nelu Vicol,
doctor în filologie, conferenţiar universitar
Valentina Pascari,
doctor în pedagogie, conferenţiar universitar
Viorica Andrițchi,
doctor în pedagogie, conferenţiar universitar
Aliona Paniş,
doctor în pedagogie
Ion Achiri,
doctor în ştiinţe fizico-matematice, conferenţiar universitar
Maria Volcovschi,
doctor în pedagogie, conferenţiar universitar
Ala Stângă,
doctor în pedagogie, conferenţiar universitar
Stela Luca,
cercetător ştiinţific
Ludmila Şcolear,
doctor în pedagogie, profesor universitar, academician, Rusia
Laurenţiu Şoitu,
doctor în pedagogie, profesor universitar, România
Adrian Neculau,
doctor în pedagogie, profesor universitar, România
Iurie Maximenco,
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Ucraina

Echipa redacțională:

Lilia Pogolşa – director
Nicolae Bucun – redactor-şef
Zinaida Lipcanu – redactor coordonator
Mihai Burdilă – coperta
Elvira Țâganaş-Pântea – corectoare

Tipografia **Prag-3**. Com. 1786

Adresa noastră:
Chişinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Istitutul de Ştiinţe ale Educaţiei
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”
Telefon de contact: 069161170
e-mail: universs2@mail.ru
Tiraj: 902 ex. ISSN 1811-5470
Indice de abonare la Poşta Moldovei – PM 31742

Cuprins

Teoria educației: inovație și modernizare

3 ***Viorica ANDRIȚCHI,*** Valenţe ale teoriilor motivării resurselor umane

11 ***Ion ACHIRI,*** Corelarea *subcompetenţe-obiective-competenţe*: aspecte strategice şi metodologice

17 ***Ion GUȚU,*** Principii şi metode de integralizare naţional-europeană a educaţiei umaniste în gimnaziu şi liceu (2011-2014)

23 ***Ina GRIGOR,*** Educaţia antreprenorială /economică între teorie şi practică

Învățare pentru experiență

29 ***Angela STARÎŞ,*** Dimensiunea europeană în educaţia pentru cetăţenie democratică. Realizări şi perspective

35 ***Lilia FRUNZE,*** Valori ale educaţiei multilingve. Predarea unor discipline în altă limbă decât maternă: abordări, concepte şi metodologii

40 ***Cristina CIOCĂNEL,*** Strategii de autoevaluare eficientă, aplicate în procesul educaţional de calitate

Psihosociologia educației

46 ***Oxana PALADI,*** Particularităţile conştiinţei de sine şi ale congruenţei de sine la adolescenţi

Dezvoltare profesională

51 ***Lilia POGOLŞA,*** Proiectul TEMPUS SALiS în susţinerea curriculumului pentru formarea competenţelor de cercetare la cadrele didactice

57 ***Ştefania ISAC,*** Evaluarea competenţelor profesionale ale cadrelor didactice preuniversitare prin implementarea TIC

66 ***Cristina BUTNARU,*** Educaţia adulţilor în contextul educaţiei permanente – dificultăţi şi răspunsuri psihopedagogice

Cultura educației

71 ***Veronica BÂLICI, Ion ACHIRI,*** Valori ale educaţiei umaniste în cadrul disciplinelor exacte

78 ***Stela GÎNJU,*** Valorile educaţiei ecologice şi pentru protecţia mediului

82 ***Надежда ЛЕВИЦКАЯ,*** Помощь молдавских дворян-меценатов студенческой молодежи украины (II пол. XIX — начало XX вв.)

Valenţe ale teoriilor motivării resurselor umane

Viorica ANDRIŢCHI,

doctor în pedagogie, conferenţiar universitar,

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

Articolul abordează problema motivării resurselor umane. Prin analiză se conturează valenţele teoriilor ce abordează problema motivării resurselor umane. Teoriile motivării resurselor umane avansează şi argumentează ideea că la baza activităţii umane se află motivaţia. Se oferă premise esenţiale pentru conceptualizarea Sistemului MRU în învăţământ, la general, şi a metodologiei de motivare a resurselor umane, în special, şi se conturează un principiu fundamental – cel al motivării autentice a resurselor umane.

Abstract

Article addresses the issue of human motivation. The analysis outlines valences motivation theories address the issue of human resources. Theories of human motivation and argues advances the idea that human activity is based on motivation. It provides an essential precondition for the conceptualizing HRM in the educational system in general, motivation and methodology of human resources, in particular, and outlines a basic principle - that of the authentic motivation of human resources.

Teoriile motivării resurselor umane avansează şi argumentează ideea că *la baza activităţii umane se află motivaţia*.

K. Lewin [11] susţine că motivaţia nu este o entitate de sine stătătoare, ci reprezintă o combinaţie ipotetică ce se manifestă în comportament, este un proces intern ce influenţează direcţia, persistenţa şi vigoarea comportamentului dirijat spre un scop.

Observăm că autorul neglijează procesele exterioare ce pot avea un impact considerabil asupra comportamentului. *Pentru sistemul MRU este important, în special, momentul de orientare a energiei interne, a resurselor individului spre un anumit scop.*

Apreciem relevanţa sensului acţiunii de a *motiva*, promovat de H. Eysenck [6]: a stimula şi a da sens unei activităţi, a depăşi obstacolele ce stau în faţa creativităţii şi ingeniozităţii, formarea unui climat favorabil realizării obiectivelor personale şi colective. Autorul afirmă că în procesul de orientare a energiei interne a individului spre un scop, energia este mobilizată şi dirijată într-o manieră selectivă spre un ansamblu de elemente pe care îl numim scop şi că un individ devine motivat atunci când îşi mobilizează energia internă concomitent cu direcţionarea comportamentului spre un anumit scop, ales preferenţial dintr-o multitudine posibilă.

Deci, anume procesul de motivare orientează atenţia omului spre acele aspecte ce se află în legătură cu scopul propus, persoana formându-şi un anumit sistem de opinii,

principii, credințe, valori, astfel se furnizează energia necesară şi se orientează comportamentul, face ca acest comportament să fie în armonie cu trebuințele omului.

Considerăm că pentru sistemul MRU motivarea semnifică o actualizare şi combinare a forțelor interne şi/sau externe ce permit declanşarea, dezvoltarea şi direcționarea resurselor interne ale unei persoane în vederea realizării acordului între trebuințele şi valorile individuale şi cele organizaționale.

Managerii şcolari confirmă că a motiva un cadru didactic este o problemă deloc simplă şi care nu se rezolvă de la sine, căci a motiva nu înseamnă a manipula, pentru a obține de la om cele dorite, împotriva voinței lui. Pentru sistemul de învățământ în care este oportună conştientizarea de către toți factorii a rolului învățământului pentru viitorul unei națiuni, la general, şi a importanței calității fiecărui demers educațional pentru dezvoltarea personalității integrale, în special, *procesul de orientare a energiei interne a cadrelor didactice spre realizarea unui demers educațional de calitate capătă o semnificație deosebită*.

Tot mai frecvent se discută astăzi despre reuşita profesională ce se datorează nu doar aptitudinilor individului, ci şi motivației, susținându-se că raportul dintre motivație şi performanță este unul de *cauză-efect*.

Este valoroasă ideea precum că cu cât motivația este mai puternică, cu atât intensitatea este mai mare, iar forța motivațională, la rândul ei, influențează în mod egal persistența comportamentului, aceasta furnizând un indice motivațional important al angajamentului şi implicării persoanei în activitate [4, 6, 7, 8, 10 etc.].

Suntem de acord că motivația influențează implicarea personalului didactic în realizarea obiectivelor organizaționale, funcționarea instituției şi obținerea de performanțe, satisfacția/insatisfacția profesională a fiecărui cadru didactic, evoluția sa în cariera didactică, de asemenea influențează calitatea serviciilor educaționale oferite de către instituția de învățământ. Aceasta o confirmă şi managerii aflați la cursurile de formare continuă: 87% dintre ei afirmă că cel mai oportun principiu managerial la momentul actual este *principiul motivării resurselor umane.*

Analizând situația, am constatat că în mai multe sectoare ale economiei, în special, în țările slab dezvoltate economic se discută despre manifestarea unei „crize a motivațiilor", susținute de limitarea valorii muncii la avantajele materiale pe care le aduce şi la necesitatea de a-şi câştiga existența; devalorizarea valorilor tradiționale ale activității profesionale, dispariția treptată a *conştiinței profesionale*, a devotamentului şi loialității față de organizație.

Se constată o evoluție vertiginoasă a *culturii minimului efort*, moment pe care noi, în raport cu *eficiența personală*, sănătatea psihică şi fizică îl considerăm normal, căci omul postmodern nu mai vrea şi nici nu trebuie să muncească, afirmă T.Callo [2, 3], el pune să muncească pentru el toate energiile lumii, tot fluxul electronic, toate maşinăriile, iar el lucrează.

Unii cercetători încearcă să explice „criza motivațiilor" prin „criza economică", astfel, indirect, hiperbolizând importanța motivelor de nivel inferior; alte interpretări leagă „criza motivațiilor" de o „criză a valorilor", deşi noi credem că nu este vorba despre o criză a valorilor, ele fiind perene, ci este vorba de o criză a societății, a conştiinței şi comportamentului uman.

În acest context, ***considerăm oportun ca în sistemul de învățământ să se actualizeze conştiința profesională, să se susțină procesul de constituire a identității profesionale,***

să se insiste pe responsabilizarea individuală a fiecărui actor, pe libertate şi autonomie, care, sperăm, va conduce la maturizare profesională.

Legităţile manageriale ale procesului de motivare le vom deduce din analiza **teoriilor motivaţionale**, care pe alocuri se suprapun sau se completează reciproc. Observăm că teoriile motivaţionale se împart în **teorii de conţinut** şi **de proces**. Dacă t**eoriile de conţinut** pun accentul asupra factorilor specifici ce motivează salariaţii, **teoriile de proces** se focalizează asupra dinamicii motivării, începând cu energizarea iniţială a comportamentelor, continuând cu selecţia alternativelor şi ajungând la efortul actual.

Cea mai cunoscută ierarhie ce a stat la baza constituirii unui şir de alte ierarhii aparţine americanului A. Maslow [9]. Potrivit ierarhiei motivelor prezentată de acest autor, există cinci grupe de nevoi. Indivizii fiind motivaţi de nevoile de rang inferior până în momentul în care acestea sunt satisfăcute, după care ele încetează să motiveze şi începe să se manifeste tendinţa spre nevoile de rang superior. Deci, satisfacerea necesităţilor prezintă valoare motivaţională numai până la un anumit nivel, corespunzător **nevoilor, potenţialului şi aspiraţiilor fiecăruia**.

Apare întrebarea: ce se întâmplă cu nevoile de nivel superior, spre exemplu, de autorealizare? Actualmente politica educaţională se axează pe calitate în educaţie şi asigurarea acesteia. În acest context, considerăm că pentru a obţine calificativul „de calitate", educaţia, în virtutea specificului său, are nevoie de resurse umane „de calitate" cu nevoi percepute, conştientizate de autorealizare: *a deveni competent, a fi ceea ce eşti capabil să devii", realizarea potenţialului personal, independenţa, creativitate, autoexprimare, curiozitate intelectuală* etc. Aceste cerinţe sunt prezente şi în standarde, regulamente în domeniu. În acest sens, odată apărute şi satisfăcute, aceste nevoi vor continua să fie importante, să motiveze în continuare, căci anume satisfacţia autorealizării constituie un motiv *sine qua non* pentru menţinerea actualităţii acestei nevoi.

Maslow afirmă că pentru omul „mediu"/ „obişnuit" satisfacerea unei necesităţi are valoare motivaţională numai după ce precedentele patru categorii de necesităţi au fost satisfăcute succesiv la un nivel corespunzător, deci, forţa motivaţională a oricărei nevoi este determinată nu numai de poziţia sa în ierarhie, dar şi de gradul în care acea nevoie, ca şi toate celelalte de sub ea, au fost satisfăcute.

Apare întrebarea: *sistemul de învăţământ oferă condiţii pentru satisfacerea nevoilor din primele patru categorii la nivel corespunzător, care să permită avansarea nevoilor spre cele superioare?*

Cu toate acestea, credem că poate intra în acţiune un nivel superior, fără ca nevoile din nivelul inferior să fi fost satisfăcute. Ca dovadă serveşte activitatea cercetătorilor şi a cadrelor didactice din R. Moldova în contextul implementării reformei în învăţământ. În plus, nu întotdeauna oamenii urcă scara nevoilor, odată cu satisfacerea nevoilor fiziologice; acestea pentru unii adeseori continuă să fie de o importanţă majoră, chiar şi după satisfacerea lor, deci, urcarea pe scara ierarhică a nevoilor depinde şi de un şir de alţi factori subiectivi, în care un rol primordial aparţine conştiinţei. Evidenţiem că pentru sistemul de învăţământ factorul major îl are ***conştiinţa profesională*** a cadrului didactic, aceasta constituind „un rezultat cumulativ al autodeterminării reflexive a omului şi al interacţiunii sale cu profesia" [După T. Callo, 2].

În sinteză, *deducem că motivaţia, conform acestor teorii, este, în general, determinată de un ansamblu de nevoi, nu de una sau*

două; este necesar să se identifice cea mai actuală nevoie a salariaţilor şi să se creeze oportunităţi pentru satisfacerea ei; nevoile salariaţilor se schimbă din timp în timp şi de la situaţie la situaţie, deci se va modifica şi strategia de motivare a salariaţilor; ***se va diversifica şi personaliza procesul de motivare prin valorificarea diverselor tipuri de motivaţii (economice, sociale, de autorealizare).***

În continuarea acestor teorii B. Martory şi D. Crozet [12] reuşesc să demonstreze legătura dintre **etapele de evoluţie în carieră şi nevoile profesionale** ale angajaţilor, care diferă foarte mult de la o persoană la alta. Etapele şi nevoile specifice de-a lungul carierei sunt redate succint în figura 1., precum şi în tabelul 1.

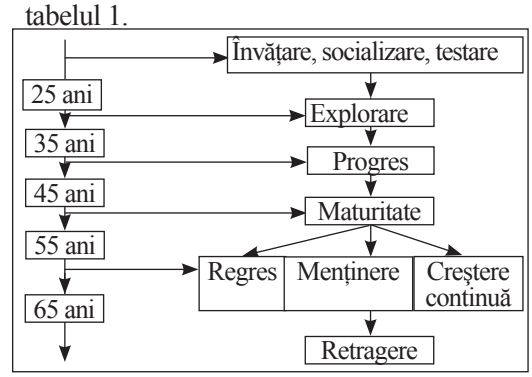


Fig. 1. Etapele de evoluţie în carieră şi nevoile profesionale ale angajaţilor [După B. Martory şi D. Crozet, 12]

Categorii de nevoi	Debutul carierei	Mijlocul carierei	Sfârşitul carierei
Nevoi profesionale	- Acţiune - Inovare -Specializare -Mobilitate	- Formare - Aplicarea teoriei - Creşterea experienţei	- Consultanţă - Deschidere (spre exteriorul instituţiei)
Nevoi personale	-Încurajare -Autonomie -Competiţie	- Echilibru în viaţă - Rezistenţa la stres - Valori familiale	- Transmiterea experienţei - Siguranţă

Tabelul 1. Etapele de evoluţie în carieră şi nevoile profesionale ale angajaţilor

În contextul MRU, apare necesitatea susţinerii evoluţiei nevoilor cadrelor didactice legate de realizări personale, autonomie, afiliere, spre niveluri mai înalte.

În baza teoriei lui A. Maslow, F. Herzberg îşi dezvoltă teoria sa, afirmând că există, de fapt, două categorii principale de factori motivaţionali: factori de *igienă/contextuali* şi factorii *motivaţionali*. F. Herzberg confirmă că amplificarea motivării şi implicit a performanţelor în lucru se obţine numai prin acţiunea factorilor motivaţionali [Apud: 18].

O altă ierarhie a motivelor, propusă **D. McClelland** [13], delimitează 3 tipuri de nevoi: *nevoi de realizare* (*nR*), *nevoi de afiliere* (*nA*), *nevoi de putere* (*nP*).

Conform teoriei lui D. McClelland persoanele cu *nevoi de realizare* (*nR*) dispun de o puternică orientare spre un scop, un obiectiv, dispun de străduinţa spre excelenţă în realizarea sarcinilor, sunt atraşi de sarcini care le solicită talentele şi abilităţile de a rezolva problemele; manifestă o puternică dorinţă de succes şi o teamă la fel de puternică faţă de eşec. Comportamentul lor se caracterizează prin: *nivelul ridicat al responsabilităţii personale* pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor asumate, stabilirea unor *obiective dificile, incitante,* dar şi *feedback cât mai rapid, concret şi măsurabil* pentru performanţele lor din partea managerilor; într-o activitate aceste persoane *aleg partenerii* ce sunt *specialişti, experţi* în domeniu.

În viziunea autorului, oamenii cu o **nevoie de afiliere pronunţată** (*nA)* au ca prioritate relaţiile de prietenie, le place să-i ajute,

să-i învețe și să-i dezvolte pe alții; le place rolul de membru al unui grup, evită rolurile ce presupun funcții *administrative*. Astfel de persoane caută să stabilească şi să întreţină strânse relații cu alții; doreşte să fie agreată de alții; manifestă interes şi satisfacții deosebite pentru activități sociale; manifestă puternice preocupări pentru apartenență, respectiv participarea la grupuri şi organizații.

În conformitate cu această teorie *deducem oportunitatea includerii acestor persoane în diverse echipe, comisii; recunoaşterea şi prețuirea meritelor, delegarea responsabilităților pentru orientarea profesorilor debutanți, căci pot fi cei mai buni mentori.*

Cele mai multe analize susțin teoria motivării după **C. Alderfer** [Apud: 18], ce reflectă mai bine comportamentul indivizilor în mediul organizațional. Conform lui C. Alderfer, există trei grupe de nevoi: de existență (E), de relații cu alții (R) şi de creştere (C).

Se pare că această teorie nu este una nouă, deoarece apare ca o îmbinare a nivelurilor din ierarhia lui A. Maslow: nevoile de existență corespund cu nevoile fiziologice şi cele de siguranță, securitate; nevoile de relații cu alții – cu cele din nivelul 3 ale ierarhiei lui Maslow: acceptare de către grup, apartenență, iar nevoile de creştere – cu nevoile din nivelul 4 – recunoaştere şi, în special, din ultimul nivel – nevoile de autorealizare.

C. Alderfer demonstrează experimental că motivația nu porneşte doar de la nevoile de existență la cele de creştere ale individului, ci şi invers. Autorul afirmă că se poate întâmpla ca un individ ce trăieşte sentimente de frustrare că nu va fi promovat sau că nu va avea acces la o activitate mai interesantă, să ceară un salariu mai mare, condiții de lucru mai bune sau să-şi piardă vremea în discuții cu colegii, ceea ce este o revenire la nevoile de existență [Apud: 18].

O altă teorie este cea a lui **Mc.Gregor D.** [14], formulată sub forma cunoscutelor teorii **„X”** şi **„Y”** [Tabelul 2.].

Teoria „X”	Teoria „Y”
În procesul muncii omul mediu (obişnuit) este predispus spre delăsare, evitând-o, muncind cât mai puțin posibil.	Pentru omul mediu efectuarea de eforturi fizice şi intelectuale în procesul muncii este tot atât de normală ca şi odihna sau distracția.
Omul mediu nu are ambiție, doreşte să evite asumarea de responsabilități, preferă să fie condus.	Controlul şi amenințarea cu pedepse nu sunt singurele mijloace pentru a determina participarea omului mediu la realizarea obiectivelor firmei.
Omul mediu este egoist, indiferent la necesitățile organizației din care face parte.	În condiții normale, omul mediu învață nu numai să accepte şi să exercite sarcini şi responsabilități, dar şi le asumă din proprie inițiativă.
Prin natura sa, omul mediu se opune schimbărilor în cadrul organizației în care este integrat.	Asumarea de sarcini şi responsabilități depinde de motivațiile pozitive, de recompensele asociate lor.
Ca urmare, omul mediu trebuie să fie forțat, amenințat cu pedepse, controlat permanent etc. pentru a fi determinat să depună eforturile necesare realizării obiectivelor organizației.	În condițiile organizațiilor moderne, potențialul intelectual al omului mediu este utilizat doar parțial.

Tabelul 2. Teoria „X” şi „Y”

V. Vroom [Apud: 18] completează teoriile existente cu cea a *aşteptărilor*. După V. Vroom, aşteptarea pe care o are un angajat faţă de obţinerea unor anumite elemente sau realizarea anumitor situaţii constituie principala forţă motivaţională, devenind sursa principală de alimentare a eforturilor depuse în procesul activităţii.

Scoatem în evidenţă afirmaţia lui V.Vroom precum că elementele motivaţionale de bază în orice proces de management sunt: **V** – valenţa motivaţională, ce indică intensitatea dorinţei unui salariat de a realiza un anumit obiectiv în cadrul organizaţiei, când un obiectiv, o aşteptare este preferată alteia; **E** – aşteptarea salariatului, ce reflectă convingerea sa referitoare la producerea unui anumit eveniment sau obţinerea unei anumite performanţe în cadrul organizaţiei, în cazul manifestării de către el a unui comportament special; **I** – instrumentalitatea, ce exprimă amploarea convingerii unei persoane că realizarea unui prim-nivel de performanţă va fi asociat cu obţinerea în planul secundar a unor anumite acţiuni motivaţionale în favoarea sa.

În context managerial, cele trei elemente servesc ca bază pentru a promova comportamentele motivaţionale a salariaţilor, valorificând marele efect energizant pe care îl au dorinţele, aşteptările personalului atunci când este adecvat.

Este semnificativă şi abordarea propusă de **M. Porter** [16] ce a rămas sub titlul de abordarea „contingency”. Specific pentru această abordare este identificarea unuia sau mai multor seturi de variabile ce reflectă starea şi evoluţiile instituţiei, a mediului exterior şi ale sistemului de management, relevând modul cum ele influenţează motivarea personalului şi feedbackul pe care, la rândul său, acesta îl are.

O teorie reprezentativă ce abordează procesul de motivare este **teoria echităţii** a lui **S. Adams** [Apud: 18]. Autorul susţine că oamenii caută justiţia socială în modul în care sunt recompensaţi pentru performanţele obţinute în muncă; ei doresc ca recompensele şi eforturile să fie într-un anumit sens compatibile, echivalente.

Luând în calcul că nu există reţete sau modele universale de motivare a resurselor umane, acesta fiind un proces foarte complex, flexibil, temporar şi mult influenţabil de un şir de factori subiectivi şi obiectivi, vom sintetiza **ideile valabile pentru eficacitatea MRU, desprinse din aceste teorii**:

• Motivaţia este determinată de un ansamblu de nevoi, nu de una sau două; este necesar să se identifice cea mai actuală nevoie a salariaţilor şi să se creeze oportunităţi pentru satisfacerea ei; nevoile salariaţilor se schimbă din timp în timp şi de la situaţie la situaţie, deci, se va modifica şi strategia de motivare a salariaţilor; **se va diversifica şi personaliza procesul de motivare prin valorificarea diverselor tipuri de motivaţii (economice, sociale, de autorealizare).**

• Se va ţine cont că fiinţa umană îşi poate dezvolta o puternică autonomie motivaţională atât prin diferenţele individuale, influenţele sociale, ale particularităţilor cognitive (curiozitate activă, nevoia de explorare, de percepţie etc), ale funcţiilor imaginare şi simbolice (construcţii asociative, interpretarea realului şi căutarea de sens, trebuinţe psihogenetice).

• Fiinţa umană include un conglomerat progresiv de motive primare (frică, aviditate, supravieţuire) şi complexe (sensul vieţii, imaginea socioprofesională, diverse valori cu caracter motivant); există un „câmp motivaţional”, cu obiecte motivante, dar şi cu scheme complexe de comportament, starea

interioară a căruia depinde de context şi de maniera în care sunt stimulate sau remodelate emoţiile şi reprezentările persoanei respective. Multe motivaţii depind de învăţare şi evoluează odată cu maturizarea cognitivă a individului, depind de dezvoltarea socioafectivă, de construcţia valorică, de imaginea de sine, de reprezentările profesionale;

• Uneori oamenii pot să acţioneze nu prin atracţie, ci prin constrângere sau respingere; frica, anxietatea, invidia pot apărea ca surse de comportament. Omul este capabil să-şi schimbe obiectul şi comportamentul în raport cu aceeaşi motivaţie, adică un obiect motivant este înlocuit prin altul, datorită inaccesibilităţii sale, a riscului, a interdicţiei morale etc.

• Conform teoriilor behavioriste, oamenii vor tinde să repete acele acte care sunt însoţite de o recompensă şi să evite actele însoţite de o sancţiune [După B.F.Skinner, 17]. În acelaşi timp, oamenii sunt mai creativi atunci când sunt animaţi de o motivaţie intrinsecă, fără presiunea unor forţe exterioare [După Th.Amabile, 1].

• Cercetările demonstrează că atunci când oamenii sunt plătiţi să facă ceea ce le place, motivaţia extrinsecă poate să estompeze sau chiar să elimine motivaţia intrinsecă, făcându-i să-şi piardă interesul faţă de ceea ce înainte făceau din pură plăcere. Evident că acest moment va avea efecte negative asupra calităţii educaţiei, a performanţei individuale şi organizaţionale.

• Devine oportună susţinerea evoluţiei nevoilor cadrelor didactice legate de realizări personale, autonomie, afiliere, spre niveluri mai înalte. Este necesar de a distinge motivaţia *intrinsecă* – plăcerea de a desfăşura o anumită activitate de dragul ei, întrucât oferă o satisfacţie prin ea însăşi – de motivaţia *extrinsecă* – interesul de a face ceva numai ca mijloc în vederea unei recompense.

Credem că ***în domeniile în care predomină creativitatea, motivaţia intrinsecă trebuie să primeze.*** Pentru că actul educaţional solicită cadrelor didactice creativitate şi inovaţie, *sistemul MRU se va orienta spre dezvoltarea motivaţiei intrinseci*, fără a exclude motivaţia extrinsecă, doar că se va ţine cont de natura acesteia, de diferenţele dintre indivizi şi de context; se va preveni riscul apariţiei efectului de supramotivaţie.

Deci, abordarea motivării trebuie să fie complexă, diferenţiată, graduală (să satisfacă progresiv necesităţile persoanei, în corelare cu rezultatele obţinute), realizată particularizat la fiecare ţară/instituţie/individ/situaţie managerială, pe baza analizei aprofundate a teoriilor deja existente, variabilelor organizaţionale, a celor obiective şi **subiective** şi a relaţiilor dintre ele. Se va ţine cont de specificul activităţii din cadrul sistemului de învăţământ şi caracterul intangibil al produsului tuturor activităţilor educaţionale din cadrul sistemului ce solicită dezvoltarea şi menţinerea motivaţiei intrinseci pentru activitate. În aceste condiţii **motivarea devine autentică** în raport cu persoana, dar şi cu sistemul/instituţia de învăţământ.

În contextul MRU bazat pe competenţe **motivarea** apare ca o *actualizare şi combinare a forţelor interne şi/sau externe ce permit declanşarea, dezvoltarea şi direcţionarea resurselor interne ale unei persoane în vederea realizării acordului între trebuinţele şi valorile individuale şi cele organizaţionale.*

Astfel, ***aceste teorii oferă premise clare pentru conceptualizarea sistemului MRU, la general, şi a metodologiei de motivare a resurselor umane, în special, şi avansează un principiu fundamental pentru sistemul MRU*** – cel al **motivării autentice a resurselor umane.**

Referinţe bibliografice:

1. Amabile T. M. *Creativitatea ca mod de viaţă. Ghid pentru părinţi şi profesori*. Bucureşti: Ştiinţă&Tehnică, 1997. 364 p.
2. Callo T. *Configuraţii ale educaţiei totale.* Chişinău: CEP USM, 2007. 116 p.
3. Callo T. *Calitatea cadrului didactic ca intensiune*. În: Didactica Pro. 2008, nr. 4-5 (50-51), p. 38-41.
4. Done I. *Salariul şi motivaţia muncii*. Bucureşti: Editura Expert, 2000. 124 p.
5. Druţă FI. *Motivaţia economică*. Bucureşti: Editura Economică, 1999. 178 p.
6. Eysenck H. *Descifrarea comportamentului uman*. Bucuresti: Teora, 1999. 198 p.
7. Johns G. *Comportament organizaţional*. Bucureşti: Editura Economică, 1998. 234 p.
8. Mamali C. *Balanţa motivaţională şi coevoluţie*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981. 196 p.
9. Maslow A. H. *Motivaţie şi personalitate* (trad. A. Răsuceanu). Bucureşti: Editura Trei, 2009. 567 p.
10. Ziglar Z., Savage J. *Motivaţia. O cale spre performanţe deosebite*. Bucureşti: Editura Business Tech International Press, 1998. 228 p.
11. Lewin K., Lippitt R., White R. *Patterns of Behaviour in Experimentally Created Social Climates*. Journal of Social Psychologie, nr.10. pp. 43-48.
12. Martory B., Crozet D. *Gestion des ressources humaines*. Paris: Ed. Nathan, 1990. 301 p.
13. Mc Clelland D.C. *The achievement Motive. Appleton-Century Crafts*, 1973. 193 p.
14. McGregor D., Meggison L. C. *The Human Side of Enterprise. 25-th Anniversary Printing*. *MA, Addison-Wesley, Publishing Company,* 1987. 229 p.
15. Mintzberg H. *The nature of managerial work*. New York: Harper&Row, 1983. 149 p.
16. Porter L. W., Lawer E. E. *Managerial Attitudes and Performance*, Homewood: Irwin, 1968. 112 p.
17. Скиннер В. Ф. *Оперантное поведение*. Москва. 1986. 319 с.
18. Уорнер М. *Классики менеджмента*. Москва. 2003. 378 с.

Recenzent: Nicolae BUCUN, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, IŞE

Corelarea *subcompetenţe-obiective-competenţe*: aspecte strategice şi metodologice

Ion ACHIRI,

doctor, conferenţiar universitar,

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

În articol sunt evidenţiate unele probleme şi aspecte strategice privind corelarea subcompetenţe-obiective-competenţe. Sunt elucidate şi unele aspecte metodologice de organizare şi desfăşurare a procesului educaţional din perspectiva formării competenţelor.

Abstract

The article reprezents some strategic problems and aspects regarding subcompetences-objectives-competences correlation.Moreover, there are prezented some methoddogical aspects to organize and realize the educational process through the perspectrive of competence formation and development.

Procesul educaţional actual în Republica Moldova se fundamentează pe trei piloni: **obiectiv educaţional**, **subcompetenţă** şi **competenţă.**

Prin ***obiectiv educaţional*** se înţelege ***un rezultat, produs, un comportament*** *în aspect educaţional, ce se preconizează pentru a fi obţinut, format.* În cazul când rezultatul, produsul preconizat este obţinut, format obiectivul respectiv devine finalitate.

O noţiune discutată în arealul pedagogic din Republica Moldova este noţiunea de ***subcompetenţă***. Unii dintre savanţii autohtoni au declarat că această noţiune este o „invenţie de-a moldovenilor". Am fi dorit să fie aşa, dar această noţiune a fost introdusă în uz de către pedagogul francez Michel Minder încă în 1999. În lucrarea *Didactica funcţională. Obiective, strategii, evaluare* (Titlul original (în franceză) *Didactique fonctionnelle. Objectifs, strategies, evalution*) [4,p.76-77] el scrie **"Pornind de la competenţa globală, Gagne (1968) caută diferite abilităţi, care îl vor îndruma în mod progresiv pe elev până la un comportament complex pe care, în cele din urmă, se doreşte să-l manifeste. La fiecare etapă a acestei retroacţiuni, el pune următoarea întrebare, care introduce noţiunea de „pre-achiziţie" (*pre requis*): „Ce ar trebui să ştie deja să facă individul pentru a căpăta această nouă competenţă?". „Pre-achiziţia" înseamnă cunoaşterea anterioară pe care trebuie s-o posede cel ce învaţă pentru a aborda cu bune şanse de reuşită o nouă învăţare (Raynal şi Rieunier, 1997).**

Există deci o structurare ierarhică a „subcompetenţelor", fiecare *„dejala"* devenind „pre-achiziţia" următorului segment de învăţare, care ţine

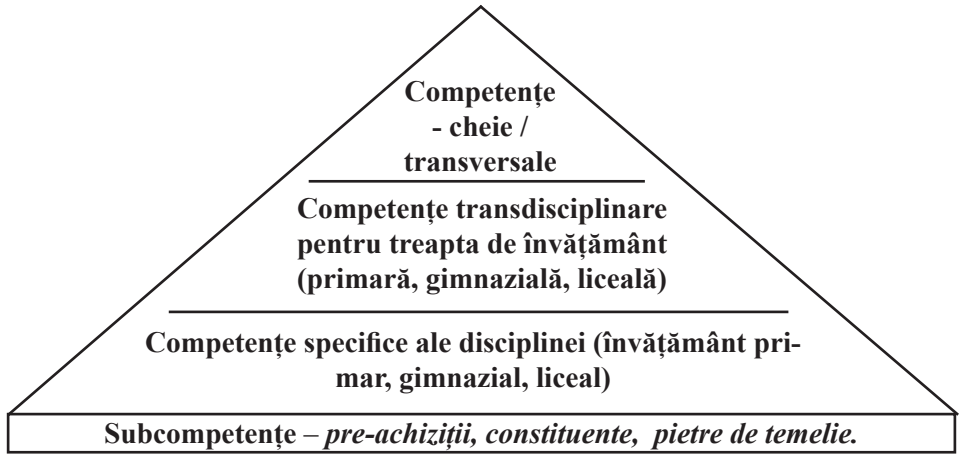
de un nivel superior. Pre-achiziția este „cadrul asimilator" al noului element cognitiv."

Astfel, **subcompetențele** sunt ***pre-achiziții*** sau *constituente, „pietre de temelie"*, ale competenței respective şi sunt etape în formarea acestora. Ele sunt formulate în curriculumul la disciplina şcolară pentru fiecare unitate majoră de conținut (capitol, modul) şi se formează, de regulă, pe parcursul studierii capitolului, modulului sau a unui an de studiu.

Procesul educațional în învățământul preuniversitar se fundamenteză pe formarea de competențe din perspectiva următoarei definiții a competenței şcolare:

Competența şcolară este un ansamblu/ sistem integrat de cunoştințe, capacități, deprinderi şi atitudini dobândite de elev prin învățare şi mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului şi nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală. [2]

Corelarea dintre subcompetențe şi tipurile de competențe preconizate pentru formare în învățământul preuniversitar poate fi reprezentată prin următoarea „căsuță":



Piramida corelării subcompetențelor şi competențelor

Profesorul/învățătorul va conştientiza că achizițiile finale în termeni de competențe nu sunt nişte liste de conținuturi disciplinare care trebuie memorate. Pentru ca un elev să-şi formeze o competență este necesar ca el:

- să stăpânească un sistem de cunoştințe fundamentale în dependență de problema care va trebui rezolvată în final;
- *să posede deprinderi şi capacități de utilizare/aplicare în situații simple/ standarde pentru a le înțelege, realizând astfel funcționalitatea cunoştințelor obținute;*
- *să rezolve diferite situații-problemă, conştientizând astfel cunoştințele funcționale în viziunea proprie;*
- *să rezolve situații semnificative în diverse contexte care prezintă anumite probleme din viața cotidiană, manifestând comportamente/atitudini conform achizițiilor finale, adică competența.* [2,p.56]

Se evidențiază următoarele 4 etape de formare a competențelor:

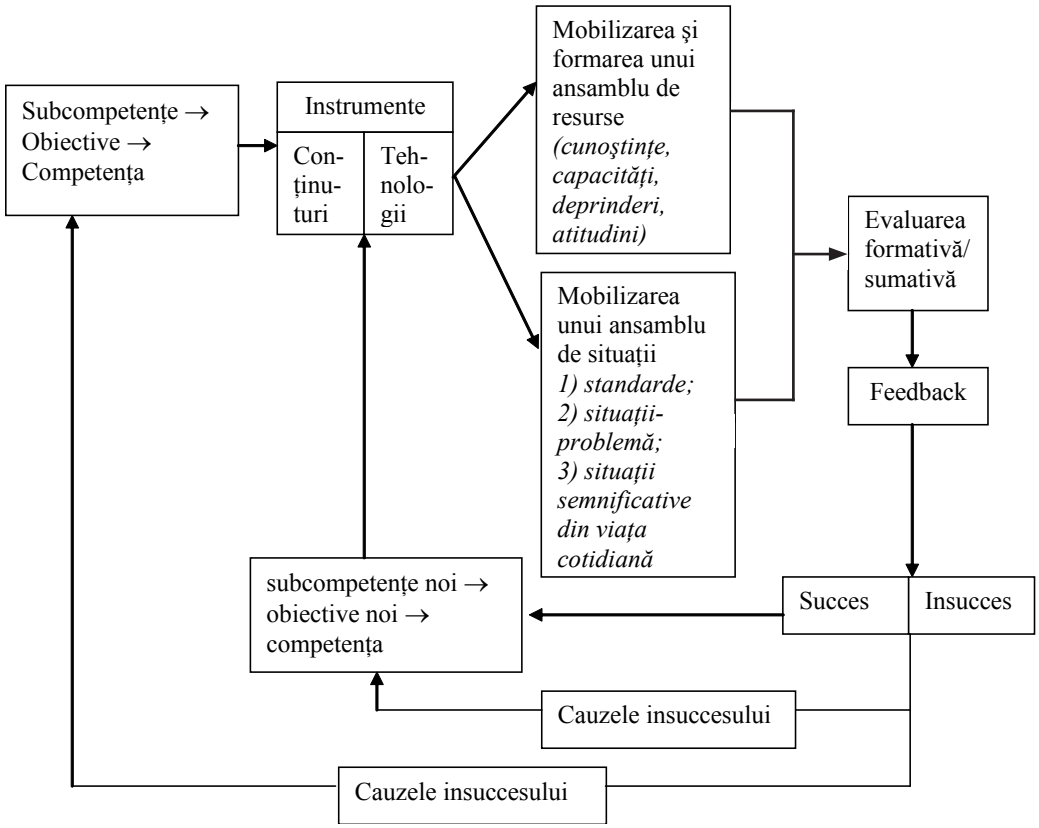
I. Etapa cunoştinţelor fundamentale – etapa iniţială în formarea competenţelor şi se asociază cu activitatea de cunoaştere în general *a şti.*

II. Etapa cunoştinţelor funcţionale – a doua etapă de formare a competenţelor şi se asociază cu activitatea de cunoaştere *a şti să faci* (rezolvări de probleme simple, exersarea în situaţii simple).

III. Etapa cunoştinţelor interiorizate – se asociază cu activitatea de cunoaştere *a şti să fii* (rezolvarea problemelor nonstandarde, situaţiilor-problemă).

IV. Etapa cunoştinţelor exteriorizate – manifestarea competenţei – elevul sintetizează şi integrează toate cele trei etape – se asociază cu activitatea *a şti să devii, a şti să trăieşti, a şti să acţionezi, a şti să propui un plan adecvat de rezolvare a situaţiei* (rezolvarea problemei din viaţa reală). [2,p.57]

Formarea competenţelor şcolare în procesul educaţional actual se realizează, din perspectiva curriculumului modernizat în conformitate cu următorul algoritm:



Algoritmul formării competenţei şcolare

În lucrarea [3] savantul Vl. Guţu a prezentat ***Analiza caracteristicilor comune şi specifice ale noţiunilor „obiective educaţionale” şi „competenţe”.*** Considerăm oportună analiza caracteristicilor comune şi specifice nu doar a noţiunilor *obiectiv educaţional* şi

competență, ci în ansamblu a celor trei concepte fundamentale pentru curriculumul modernizat şi procesul educațional modern *subcompetență, obiectiv educațional* şi *competență:*

Subcompetențele	*Obiectivele educaționale*	*Competențele*
• Reprezintă finalitățile educaționale realizate/ atinse la nivel micro-structural (capitol, modul, compartiment).	• Reprezintă finalitățile educaționale intenționate/anticipate/ proiectate la nivel macrostructural şi micro-structural.	• Reprezintă finalitățile educaționale realizate/ atinse la nivel macro-structural şi micro-structural în cazul competențelor specifice.
• Reprezintă „ieşire locală”.	• Reprezintă „intrare”.	• Reprezintă „ieşire globală”.
• De regulă se definesc pe termen mediu.	• Se definesc pentru contexte imediate (obiective operaționale şi de referință) pe termen mediu şi termen lung (obiective transdisciplinare şi cele generale).	• Nu se definesc în termene de timp; de regulă se definesc pe termen lung.
• Exprimă normele valorice şi manifestarea axiologică a finalităților.	• Exprimă normele valorice şi manifestarea axiologică a finalităților.	• Exprimă normele valorice şi manifestarea axiologică a finalităților.
• Funcția de orientare a activității didactice se manifestă parțial.	• Asigură orientarea activității didactice la nivelul procesului de învățământ: identificarea metodelor şi strategiilor didactice, schimbarea metodelor, corelarea componentelor curriculare etc.	• Funcția de orientare a activității didactice se manifestă neesențial.
• Pot fi convertite în obiective.	• Se operaționalizează.	• Nu pot fi operaționalizate.
• Îndeplinesc funcția evaluativă finală.	• Îndeplinesc funcția evaluativă: – inițială; – curentă; – finală.	• Îndeplinesc funcția evaluativă: – inițială; – finală.
• Subcompetențele au o formulare standardizată	• Obiectivele pot fi formulate/reformulate de către profesor.	• Competențele au o formulare standardizată.

Tabelul 1. ***Analiza caracteristicilor comune şi specifice ale noțiunilor „subcompetențe”, „obiective educaționale” şi „competențe”***

Cadrele didactice vor conştientiza **că** subcompetenţele şi competenţele având o formulare standartizată **nu se admit modificarea formulării acestora**.

Subcompetenţele, comparativ cu **obiectivele de referinţă** (uneori se pune incorect semn de egalitate între aceste noţiuni):

– acoperă o arie mai largă de acţiune curriculară;
– pre-achiziţiile fixate prin subcompetenţă, de regulă, au referire la mai multe conţinuturi ştiinţifice;
– rezultatele educaţionale determinate de către subcompetenţe sunt mai vaste, având un impact important în formarea competenţelor;
– contribuie mai eficient la integrarea cunoştinţelor din diverse domenii;
– determină rezultatele care trebuie să fie obţinute la disciplina şcolară nu doar ce ţin de domeniul cognitiv, dar şi cele ce ţin de domeniile psihomotor şi afectiv.

De exemplu, subcompetenţa **1.8.** (Matematică, clasa a V-a) ***Transpunerea*** *unei situaţii reale şi/sau modelate în limbaj matematic,* ***rezolvarea*** *problemei obţinute utilizând mulţimi, operaţii cu mulţimi, ecuaţii, organizarea datelor şi* ***interpretarea*** *rezultatului* fixează obţinerea rezultatelor privind comportamentele determinate de verbele *a transpune, a rezolva, a interpreta*, integrând cunoştinţe, priceperi şi deprinderi din diverse domenii matematice - *mulţimi, operaţii cu mulţimi* (teoria mulţimilor), *ecuaţii* (algebră), *organizarea datelor* (statistică matematică), în diverse situaţii reale şi/sau modelate.

Precizarea **obiectivelor operaţionale** reprezintă cel mai important pas pe care trebuie să-l facă profesorul în pregătirea activităţii didactice propriu-zise în clasă. ***Aceste obiective derivă din subcompetenţele curriculare şi sunt extrem de detaliate.*** Aceste obiective specifică foarte clar performanţele de atins la lecţie şi condiţiile în care acest lucru este posibil. Datorită caracterului lor detaliat şi numărului relativ mare la care se poate ajunge, obiectivele operaţionale nu sunt incluse în curriculumul şcolar. Ele sunt elaborate de către profesor pentru fiecare lecţie şi vizează fiecare unitate de conţinut abordată la această lecţie.

Obiectivele (operaţionale) ale lecţiei trebuie să rezulte din subcompetenţele curriculare preconizate la capitolul, modulul respectiv. De fiecare dată elaborând proiectul didactic al unei lecţii profesorul, în conformitate cu proiectarea de lungă durată, va constata care sunt subcompetenţele prioritare pentru lecţia respectivă şi le va converti în obiectivele (operaţionale) ale acestei lecţii.

La convertirea subcompetenţelor în obiective profesorul va ţine cont de:

1. locul subcompetenţei în sistemul de subcompetenţe la capitol, modul, compartiment;
2. verbele (infinitivul lung) prezente în formularea subcompetenţei;
3. componenta conţinutală (la care conţinut ştiinţific se referă subcompetenţa respectivă);
4. tipul subcompetenţei (din domeniul cognitiv, psihomotor sau afectiv).

În continuare prezentăm câteva exemple de convertire a subcompetenţelor în obiective la disciplina şcolară **Matematica**:

1. Clasa a V-a. Compartimentul II. *Numere raţionale pozitive.*

Subcompetenţa 2.3. ***Reprezentarea*** *pe axa numerelor a fracţiilor ordinare şi a numerelor zecimale finite* poate fi convertită în următoarele obiective operaţionale:

La finele lecţiei elevii vor fi capabili:

O_1: să recunoască în diverse contexte reprezentări ale fracţiilor ordinare şi numerelor zecimale finite pe axa numerelor;

O_2: să determine în diverse contexte fracțiile ordinare şi numerele zecimale finite, reprezentate pe axa numerelor;

O_3: să reprezinte pe axa numerelor fracțiile ordinare date;

O_4: să reprezinte numerele zecimale finite date pe axa numerelor.

2. Clasa a XI-a, profilul umanistic. Modulul **III. Numere complexe.**

Subcompetența 3.2. Aplicarea *numerelor complexe scrise în forma algebrică, a operațiilor cu ele în rezolvări de probleme* poate fi convertită în următoarele obiective operaționale:

La finele lecției elevii vor fi capabili:

O_1: să recunoască în diverse contexte numerele complexe scrise în forma algebrică;

O_2: să aplice numerele complexe scrise în forma algebrică în rezolvări de probleme;

O_3: să efectueze adunări, scăderi, înmulțiri, ridicări la putere cu exponent natural, împărțiri cu numere complexe scrise în forma algebrică;

O_4: să utilizeze proprietățile operațiilor cu numere complexe scrise în forma algebrică în calcule cu astfel de numere.

Aceste obiective sunt formulate, de regulă, pentru realizare în cadrul orei de sinteză sau a orei de sinteză integrativă. În procesul studierii consecutive a fiecărui conținut ştiințific din formulările propuse mai sus se vor exclude celelalte aspecte de conținut. De exemplu, obiectivul (clasa a V-a) *O_1: să recunoască în diverse contexte reprezentări ale fracțiilor ordinare şi numerelor zecimale finite pe axa numerelor* la studierea subiectului **Fracții ordinare** (clasa a V-a) va avea formularea *O_1: să recunoască în diverse contexte reprezentări ale fracțiilor ordinare pe axa numerelor,* iar la studierea subiectului **Numere zecimale finite** (clasa a V-a) va avea formularea *O_1: să recunoască în diverse contexte reprezentări ale numerelor zecimale finite pe axa numerelor.*

Unele dintre subcompetențele preconizate în curriculum la disciplina şcolară respectivă se convertesc doar în câte un obiectiv operațional. Altele – într-un număr impunător de obiective. De exemplu, subcompetența 1.8 (clasa a V-a) de mai sus poate fi convertită în cel puțin 24 obiective operaționale. Unul dintre obiective ar fi : *Elevii vor fi capabili să interpreteze rezultatul obținut în cadrul rezolvării problemei referitoare la transpunerea unei situații reale în limbaj matematic, utilizând ecuații.*

Astfel, cei care declară că curriculumul modernizat axat pe formarea competențelor este un „curriculum fără obiective" nu au dreptate. Fără atingerea obiectivelor, convertite din subcompetențe, este imposibilă formarea calitativă a competențelor.

Conştientizarea aspectelor expuse în acest articol de către cadrele didactice va conduce la eficientizarea procesului educațional în şcoală, la implementarea calitativă a curriculumului modernizat şi, în final, la majorarea nivelului calității învățământului din perspectiva formării competențelor.

Referințe bibliografice:

1. Achiri I., Ceapa V., Şpuntenco O. *Matematică. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățământ.* Ch.: Lyceum, 2011.
2. Botgros I., Franțuzan L. *Competența şcolară – un construct educațional în dezvoltare*. Ch.: Institutul de Ştiințe ale Educației, 2010.
3. Guțu Vl. *Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică*. În.: Didactica Pro..., Nr.1(65), 2011.
4. Minder M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Ch.: Cartier, 2003

Recenzent: Ion BOTGROS, doctor în ştiințe fizico-matematice, conferențiar universitar, IŞE

Principii şi metode de integralizare național-europeană a educației umaniste în gimnaziu și liceu *(2011-2014)*

Ion GUȚU,

doctor conferenţiar,

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

Formarea valorilor umaniste a constituit o prioritate chiar de la primele experienţe curriculare din republică, concomitent cu formarea abilităţilor lingvistice, comunicative, metodologice, discursive etc. În consecinţă, valorile educaţiei umaniste sunt prevăzute a fi formate în cadrul domeniilor comunicării, culturii şi comunităţii, acest articol dezvăluind specificul lor în cazul predării/învăţării limbii franceze contemporane.

Résumé

La formation des valeurs humanistes a été pour le système d'éducation du pays une priorité dès les premières expériences curriculaires, a côté de la formation des compétences linguistiques, communicatives, méthodologiques, discursives etc. Les valeurs de l'éducation humaniste sont destinées à être réalisées dans les domaines de la communication, de la culture et de la communauté, cet article révélant les détails d'une telle formation durant l'enseignement/apprentissage du français.

Valorile educaţiei umaniste la limba străină

Concepţia Curriculumului modernizat pentru limbi străine, în consonanţă cu opiniile judicioase din ştiinţa psihopedagogică naţională, europeană şi internaţională, promovează consecvent necesitatea predării/învăţării limbii străine nu numai în baza conţinuturilor comunicativ-lingvistice (sistemul limbii, compartimentele limbii, audierea, lectura, scrierea, vorbirea, interacţiunea etc.), fixate în cadrul domeniului curricular *Comunicarea*, dar şi prin formarea de valori umaniste. Acestea pot fi cultivate atât în baza conţinuturilor comunicativ-lingvistice (valori pentru limba maternă şi/sau limba străină), cât şi cu sprijinul variatelor conţinuturi tematice, incluse în celelalte domenii curriculare, precum *Cultura, Conexiunea, Comparaţia, Comunitatea* (valori achiziţionate prin cunoaşterea limbii materne şi/sau străine). Totodată, demersul educaţional al cultivării valorilor pentru limbă şi prin limbă (maternă/străină) trebuie realizat în ascensiune progresivă ca *principiu* fundamental de asimilare a limbii străine şi prin adaptarea la interesele (constructive, afective, intelectuale etc.) şi particularităţile de vârstă ale elevilor: de la domeniile *Comunicării* şi *Culturii* la etapa primară, spre completarea cu cele al *Conexiunii* şi *Comparaţiei* la etapa gimnazială şi cu cel al *Comunităţii* la etapa liceală.

Acest proiect poate fi propus atât în cazul limbii materne, al limbii române pentru alolingvi, cât şi al celei străine, drept model educativ-didactic de integralizare naţional-europeană a educaţiei umaniste la etapa formării gimnaziale şi liceale în plan teoretic şi praxiologic cu impact benefic asupra conceptorilor de politici educaţionale şi curricula, dar mai ales asupra cadrelor didactice şcolare în activitatea lor educaţională.

Formarea valorilor la limba străină reprezintă varianta cea mai reuşită pentru demonstrarea viabilităţii şi fiabilităţii procesului, deci şi a proiectului dat, de integralizare a valorilor educaţiei umaniste la nivel de curricula disciplinare şi arii curriculare de la etapa naţională spre cea europeană şi de corelare a eşichierului axiologic al educaţiei umaniste naţionale cu cel al educaţiei moderne a comunităţii europene.

VALORI INVENTARIATE

1. Valori ale educaţiei *pentru* limba străină

Toate concepţiile curriculare din experienţa didactică şi pedagogică a Republicii Moldova (1996-2011) au promovat, conform viziunilor europene şi internaţionale, nevoia asimilării limbii străine concomitent cu sistemul de valori pe care o limbă îl vehiculează. Dincolo de metodologiile care încearcă să propună studierea intensivă doar a limbii străine respective, aceasta oricum se produce în baza unor texte, cântece, poezii ce aparţin unor autori din ţara respectivă, iar prin consecinţă devin purtătoare a unor amprente culturale, civice, atitudinale etc. Formarea valorilor educaţiei pentru limbă începe mai întâi în baza conţinuturilor comunicativ-lingvistice ale limbii materne *(valori pentru limba maternă),* care fie ulterior, fie concomitent, sunt completate de conţinuturile educaţionale ale limbii străine *(valori pentru limba străină)* ce se includ în domeniul *Comunicare* - primul din domeniile promovate de Curriculumul modernizat la limbile străine.

VALORI ALE EDUCAŢIEI *PENTRU* LIMBA STRĂINĂ	**COMENTARII**
Dragostea pentru limba maternă şi străină	Orice tip de educaţie trebuie să înceapă prin şi **pentru** limba maternă, ca o condiţie *sine qua non* de existenţă lingvistică şi culturală a fiinţei umane, prin care ulterior se pot forma alte valori umaniste. Dragostea de limba maternă, poate trece în cea faţă de alte limbi, inclusiv pentru o limbă străină. Aceasta deja poate începe ca o provocare, ulterior – necesitate a cunoaşterii unei alte limbi, culturi, naţiuni, devenind o plăcere a comunicării interumane şi a colaborării interculturale
Plurilingvismul	Nevoia şi utilitatea stăpânirii mai multor limbi, dragostea pentru mai multe limbi, alături de cea maternă, a fost dintotdeauna un avantaj cu diferite beneficii de ordin moral şi/sau material pentru orice individ. În condiţiile unei Europe multilingve şi multiculturale deschise, plurilingvismul devine o valoare şi o necesitate a unui *Homo Europaeus* contemporan de a se informa, a cunoaşte, a se auto/forma, a interacţiona, a activa, a lucra, a coopera, a călători, a produce, a schimba, a iubi etc.

Cultura limbii materne şi străine	Educaţia porneşte de la cultura limbii materne, întrucât limba reprezintă un tezaur care trebuie păstrat în formă pură şi dinamică, iar ortografia, ortoepia, lexicul, stilistica limbii trebuie promovate ca o necesitate pentru fiecare iubitor de neam şi cultură naţională prin conştientizare personală, colectivă sau prin organisme de stat. Cultura limbii materne se transmite şi asupra limbii străine, întrucât orice limbă presupune a fi vorbită şi scrisă cu acurateţe de mic copil, apoi promovată prin autocultură şi/sau cultura profesorului care o predă prin prisma literaturii, artei, muzicii în limba străină respectivă.
Interacţiunea plurilingvă	Stăpânirea mai multor limbi străine asigură posibilitatea interacţiunii umane directe cu reprezentanţi ai diferitor culturi şi naţionalităţi/etnii în scopul realizării mai multor necesităţi umane de ordin personal - autoafirmare, autopromovare sau/şi colectiv - de colaborare interculturală şi internaţională, de promovare a propriei culturi şi naţiuni prin evitarea medierii.

II. Valori ale educaţiei *prin* limba străină

Limba străină, la orice nivel de formare, asigură accesul la conţinuturi tematice formatoare de valori educaţionale. Aceste conţinuturi vin să le completeze pe cele comunicativ-lingvistice din domeniul *Comunicare* cu suportul variatelor conţinuturi tematice, incluse în celelalte domenii curriculare, precum *Cultura, Conexiunea, Comparaţia, Comunitatea (valori achiziţionate prin cunoaşterea limbii materne şi/sau străine)*. În felul acesta, studierea unei sau mai multor limbi străine devine şi un proces de formare de valori, tot aşa cum ar contribui studierea artei, culturii, civilizaţiei limbii respective.

VALORI ALE EDUCAŢIEI *PRIN* LIMBA STRĂINĂ	COMENTARII
Patriotismul	Dragostea pentru Patrie începe prin dragostea pentru limba maternă, care poate fi aprofundată sau concurată de dragostea faţă de o altă ţară prin prisma limbii şi culturii străine asimilate.
Toleranţa lingvistică	Cunoaşterea unei sau mai multor limbi străine contribuie la conştientizarea necesităţii de a tolera şi alte limbi ca purtătoare de valori comunicativ-lingvistice.
Toleranţa culturală	Stăpânirea unei sau mai multor limbi străine reprezintă o sursă de acces la cunoaşterea mai multor tezaure culturale şi permite o acceptare a alterităţii lingvistice, culturale şi naţionale.
Identitatea lingvistică	Prin variatele forme (orale sau scrise) sau variante (diastratice sau diafazice), limba dovedeşte idenditatea lingvistică şi permite individului de a se autopromova în plan personal, profesional şi social, prin sentimentul de mândrie şi ataşament la limba şi naţiunea respectivă, prin contribuţia la evoluţia ei armonioasă. Totodată, acest sentiment poate fi extins şi prin apartenenţa la o familie alofonă (romanică, germanică etc.) graţie unei sau altei limbi străine asimilate şi care augmentează sentimentul de ataşament lingvistic.

Identitatea culturală	Limba a reprezentat dintotdeauna tezaurul prin care se păstrează şi se transmite patrimoniul cultural al unei naţiuni. Prin cunoaşterea totodată a unei limbi străine se aprofundează apartenenţa la propria cultură şi comparaţia sau promovarea tradiţiilor şi valorilor ambelor culturi.
Utilitatea limbii străine	Stăpânirea unei sau mai multor limbi străine, în condiţiile unei concurenţe economice şi politice, determină caracterul util şi necesar al unei sau mai multor limbi străine şi poate aduce beneficii de diferit gen, inclusiv spiritual sau valoric.
Integrarea sociolingvistică	Dispariţia variatelor conflicte de ordin sociolingvistic poate fi atinsă prin asimilarea limbilor de stat şi /sau străine respective pentru a facilita integrarea individului în societatea nativă sau alofonă respectivă, pentru a-i acorda şanse egale de participare în toate activităţile şcolare şi extraşcolare, în toate structurile statului, inclusiv în formarea de valori umaniste.
Interculturalitatea	Stăpânirea unei sau mai multor limbi străine reprezintă o punte pentru a cunoaşte alte culturi, pentru a o compara cu propria cultură, pentru a contribui la promovarea propriei culturi şi a celei alofone.
Interdisciplinaritatea	Cunoaşterea unei sau mai multor limbi străine facilitează asimilarea altor discilpline şcolare, îndeosebi a celor din aria limbilor şi comunicării, dar poate contribui şi la crearea legăturilor cognitive cu discipline din arii limitrofe (geografia, istoria, economia, cultura etc.)
Traducerea plurilingvă	Traducerea în alte limbi permite, cu ajutorul limbilor stăpânite, colaborarea interlingvistică, interculturală şi internaţională, promovarea valorilor interculturale şi general-umane, evitarea disensiunilor de diferit gen în scopuri personale, colective şi internaţionale.
Creativitatea în limba maternă şi străină	Creativitatea este ceea ce permite unui individ de a-şi afirma gândirea prin originalitatea şi frumuseţea limbii materne sau/şi a celei străine. Venind mai întâi cu ajutorul limbii materne, ea poate fi dezvoltată şi cultivată prin limba străină, având avantaje pentru evaluări finale, carieră profesională, literară etc.

III. Valori ale educaţiei lingvistice

În Republica Moldova la momentul actual încă nu a fost bine definită o politică lingvistică prin care s-ar promova în plan oficial, politic sau juridic, necesitatea formării valorilor lingvistice. Din păcate, s-a mers mai mult pe calea opunerii limbilor, confuziei lingvistice sau a separării limbilor. Problema majoră ţine de delimitarea ştiinţifică a limbii de stat – româna şi nu moldovenească, fapt dovedit de colocviile internaţionale ale AŞM, ale universităţilor din republică, inclusiv de viziunea distinsului lingvisit basarabean Eugen Coşeriu, care a vorbit de aceeaşi limbă exemplară – româna literară, dar care are variate graiuri în tot spaţiul românesc.

Delimitarea în cauză ar elimina tot felul de confuzii şi ar contribui la formarea unor valori adevărate *pentru* şi *prin* prisma limbii materne: dragostea faţă de limba maternă,

cultura limbii materne, creativitatea în limba maternă etc. Politica oficială nu a contribuit prin prisma mass-mediei la promovarea unei culturi a limbii materne, fapt ce a diminuat din necesitatea de a îngriji ortoepia, ortografia, interacţiunea lingvistică, stilistica limbii materne, consecinţele fiind evidente mai ales în cazul limbajului oral al tinerilor. Acesta din urmă nu reprezintă un argou care ar demonstra vivacitatea şi fertilitatea limbii române din Republica Moldova, ci neglijenţa şi lipsa unui interes de a o vorbi corect, ceea ce conduce la penetrarea rusismelor şi formarea unui limbaj pocit şi incult, ca nonvaloare.

Documentele curriculare din aria *Limbă şi comunicare* au fost unicele surse care au fost pe potriva preocupărilor naţionale, dar care au trebuit asistate şi de o politică lingvistică adecvată la nivel de stat. Dragostea faţă de limba maternă ca valoare trebuie să fie demonstrată nu doar de elevi, ci de toţi sau de majoritatea reprezentanţilor naţiunii, în primul rând de oficialităţi.

IV. Valori literar-artistice

Orice naţiune există şi poate supravieţui doar dacă are un tezaur literar, cultural, istoric valoros pe care trebuie să-l păstreze cu sfinţenie, să-l îmbogăţească permanent şi să-l transmită generaţiilor viitoare. Naţiunea română, asistată şi de contribuţia culturii din Republica Moldova, face parte din arealul european al ţărilor cu un bogat patrimoniu literar şi cultural, fapt demonstrat de acceptarea de către cultura franceză a unor mari reprezentanţi ai culturii române ca valori franceze, precum E.Cioran, M.Eliade, T.Tzara, P.Istrati. E.Ionesco ş.a. Acest fapt reprezintă o ocazie frumoasă pentru a promova necesitatea formării valorilor prin prisma literaturii şi a educaţiei artistice, aşa cum o fac şi alte literaturi universale. Ar fi important de conştientizat faptul că literatura poate fi considerată ca unul dintre cele mai efective mijloace de formare a valorilor, dar e nevoie ca şi la nivel oficial să dispară disensiunile privind statutul literaturii moldoveneşti, includerea sau neincluderea unor reprezentanţi ai acestei literaturi în manuale, iar în plan curricular să se rezolve problema libertăţii alegerii scriitorilor respectivi de către autorii de manuale sau/şi elevi pentru procesul educaţional, selectarea metodologiei de predare efectivă a literaturii în faţa provocărilor multiple etc.

V. Valori comunicativ-lingvistice

Orice limbă, maternă sau străină, este asimilată în primul rând pentru nevoia de a actualiza primul şi cel mai important exerciţiu – cel al comunicării. Comunicarea reprezintă o valoare de preţ a umanităţii, întrucât poate permite soluţionarea problemelor de orice gen – politic, economic, social, cultural, lingvistic etc., inclusiv personal. Dar pentru a transforma comunicarea în valoare e nevoie ca procesul de predare/învăţare să dezvolte varietatea competenţelor comunicativ-lingvistice (producerea scrisă şi orală, înţelegerea scrisă şi orală, interacţiunea scrisă şi orală, medierea etc.) şi să contribuie din plin la demonstrarea beneficiilor pe care le aduc valorile comunicativ-lingvistice, mai ales în condiţiile unei Europe deschise spre comunicare.

VI. Valori ale educaţiei plurilingve

Educaţia plurilingvă poate fi realizată atât în plan naţional, cât şi în plan regional (european) sau/şi chiar internaţional, întrucât aduce mai multe beneficii, ca şi în cazul valorilor comunicativ-lingvistice, prin depăşirea cadrului nevoilor personale.

În plan naţional, politica lingvistică mai conţine în baza documentelor anterior elaborate şi a politicilor respective o serie de imprecizii ce ţin de:

- statutul naţional al statului prin care trebuie să înţelegem că nu suntem stat polietnic, deoarece există o naţiune majoritară, o etnie găgăuză, celelalte sunt

diaspore care au reprezentanţe naţionale în altă parte a lumii;

- statutul lingvistic al statului prin delimitarea limbii de stat de către savanţi şi nu de politicieni, sociologi, economişti etc.
- politica lingvistică care trebuie să fie promovată de stat cu sprijinul savanţilor din domeniu prin care s-ar evita disensiuni de diferit gen ce vizează identitatea lingvistică, naţională, toleranţa interculturală şi lingvistică etc.
- politica educaţional-lingvistică prin elaborarea de curricula şi de metode de predare reuşită a tuturor limbilor, începând cu limba de stat (ar fi bine ca diasporele şi etnia găgăuză să înveţe în limba de stat mai multe discipline în creştere de la ciclul primar spre liceal, cum ar fi: cultura fizică, literatura, istoria, geografia ş.a.), care trebuie să asigure accesul fără discriminare lingvistică al oricărui cetăţean al republicii la orice structură locală sau publică a statului
- cercetările lingvistice care trebuie să demonstreze clar şi consecvent cum trebuie să fie politica lingvistică a statului în domeniile sale de activitate, cum poate fi asimilată terminologia, cum să purificăm limba, ce emisiuni de cultură a limbii sunt necesare etc.

În plan internaţional au fost elaborate mai multe documente care reglementează educaţia lingvistică, interlingvistică, interculturală etc., printre care *Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi*, *Paşaportul european al limbilor, Convenţia-cadru pentru protecţia minorităţilor naţionale, Carta europeană a limbilor regionale şi minoritare* ş.a. Acestea sunt surse de referinţă mai ales pentru conceptorii Curriculumului de limbi străine, autorii de manuale, dar şi pentru responsabilii de politici lingvistice şi educaţionale de diferit rang. Totodată, documentele politiclor lingvistice europene pot servi drept sursă de documentare şi/sau ghidare şi pentru alte discipline.

Formarea tuturor tipurilor de valori în cadrul domeniului educaţiei şi învăţământului ar trebui să contribuie la realizarea unui obiectiv comun: integrarea naţional-europeană a educaţiei şi învăţământului prin promovarea unei educaţii umaniste, care se identifică cu procesele de integrare naţional-europeană a educaţiei.

Surse bibliografice consultate:

1. FAVRE, D., HASNI, A., REYNAUD, C. (2008), (coord.). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants.* Bruxelles, de Boeck
2. GUŢU, I., BRĂNZĂ, E. (coord.) (2008), *Curriculum de Francais pour les classes bilingues. I-XII-ieme classes*. Chişinău, CEP USM
3. Massachussets Foreign *Languages Curriculum Framework (1999). The commonwealth of massachusetts department of education. Malden*
4. GUŢU, I., BRĂNZĂ, E. (coord.) (2010), Limba Străină 1. *Curriculum pentru învăţământul primar (clasele II-IV)*. Chişinău, F.E.-P. "Tipografia Centrală"
5. GUŢU. I., BRĂNZĂ, E. (coord.) (2010), *Curriculum pentru disciplina Limba străină* 1. Clasele V-IX. Chişinău, Cartier
6. GUŢU, I., BRĂNZĂ, E. (coord.) (2010), *Curriculum pentru disciplina Limba străină* 1. Clasele X-XII. Chişinău, Ştiinţa
7. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2001), *Conseil de l'Europe/Conseil de la Coopération culturelle/ Comité de l'éducation/ Division des langues vivantes- Paris, Didier*

Recenzent: Tamara CAZACU, doctor în pedagogie, IŞE

Educaţia antreprenorială /economică între teorie şi practică

Ina GRIGOR,
cercetător ştiinţific,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

Articolul reflectă o retrospectivă a educaţiei antreprenoriale cu accent pe obiectivele şi finalităţile educaţiei antreprenoriale/economice.

Abstract

The Article reflects a retrospective focusing on entrepreneurship education, focused on objective and finality of entrepreneurship education / economic.

Semnificaţia educaţiei antreprenoriale / economice

Dimensiunile societăţii contemporane sunt identificate într-un proces ciclic de evaluare, revalorizare şi restructurare a educaţiei, determinat de fenomenul cronologic al existenţei omenirii care a antrenat schimbări radicale politice, economice, sociale, educaţionale. Ca răspuns la aceste schimbări au apărut aşa-numitele *Noile Educaţii*, care vin să completeze şi să întregească pregătirea pentru o viaţă mereu în schimbare.

Dezvoltarea unei societăţi se bazează din ce în ce mai mult pe „produsele educaţiei": competenţe, capacităţi, cunoştinţe, astfel educaţia devine un subsistem social care însoţeşte şi alimentează dezvoltarea tuturor celorlalte subsisteme ale societăţii. Din acest motiv, organismele internaţionale s-au mobilizat pentru a susţine acţiunile cu caracter educaţional.

Astfel, ca răspuns la problemele ce ţin de globalizare şi de trecerea la o societate bazată pe cunoaştere, Consiliul Europei a promovat Strategia de la Lisabona (2000). Conţinutul documentului optează în favoarea unui cetăţean „echipat" cu aptitudini necesare traiului şi muncii în noua societate"[4, p.3].

În anul 2003 a fost iniţiat proiectul *Global Education Initiative* (*GEI)*, al cărui obiectiv principal este sporirea conştientizării şi susţinerea implementării relevante şi durabile a învăţământului naţional prin intermediul angajamentului sectorului privat. Activităţile desfăşurate de *GEI* vizează abordarea educaţiei din perspectiva: (a) creşterii economice, (b) inovării, (c) spiritului antreprenorial. La începutul anului 2008, *GEI* în cadrul *Forumului Economic Mondial* a lansat un proiect (workstream) cu obiectivul general de a avansa educaţia antreprenorială/economică printre principalele stimulente ale dezvoltării sociale şi redresării economice.

Scopul principal al acestui proiect constă în sensibilizarea sistemelor de învăţământ asupra necesităţii educaţiei antreprenoriale/economice. Obiectivul său prevede conjugarea eforturilor actorilor din sectoarele public şi privat în proiecte de inovare prin intermediul cărora va fi

posibilă dezvoltarea şi livrarea programelor de educaţie antreprenorială/economică la nivel global, regional, local [7].

În cadrul *GEI*, la nivel global, s-a realizat studiul *Education the Next Wave of Entrepreneus* în scopul selectării datelor şi bunelor practici ale educaţiei antreprenoriale/economice realizate pe trei domenii: ***educaţia economică a tineretului, instituţiile de învăţământ superior*** şi ***incluziunea socială.***

Potrivit raportului, antreprenoriatul este caracterizat ca o forţă majoră şi cea mai actuală astăzi, iar educaţia antreprenorială/economică este considerată factorul-cheie pentru dezvoltarea capitalului uman [8].

În acest context, în scopul organizării eficiente a procesului educaţional la toate nivelurile au fost elaborate următoarele recomandări:

- introducerea educaţiei antreprenoriale/economice în abordările cross-disciplinare, prin metode pedagogice interactive;
- aprobarea metodelor şi instrumentelor de dezvoltare şi încurajare a creativităţii, inovaţiei şi aptitudinii de a gândi „*în afara cutiei*" în rezolvarea problemelor [7].

Prin urmare, instituţiile de învăţământ rămân a fi instituţiile de bază în formarea atitudinilor, capacităţilor, conduitelor, cunoştinţelor antreprenoriale/economice ale subiecţilor educaţiei.

Valoarea formativă a educaţiei antreprenoriale/economice, determină existenţa unui „ecosistem antreprenorial" cu următoarele componente: guvernarea (internaţională, naţională, regională locală), instituţiile de învăţământ şi businessului (mic, mediu, mare (*figura 1*), care reflectă rolul mediului în procesul de formare a competenţelor antreprenoriale/economice a celor ce învaţă.

Or, educaţia antreprenorială/economică este adecvată unui ecosistem social cu multipli factori-cheie, care determină dinamica educaţiei antreprenoriale/economice.

În acest context, noile orientări privind educaţia antreprenorială accentuează importanţa parteneriatului multidimensional în contextualizarea politicilor educaţionale *intersectoriale (internaţionale, naţionale, regionale, locale*); schimbarea *paradigmei* vizând formarea deprinderilor practice necesare în iniţierea şi implementarea propriilor idei, implicarea tinerilor în proiecte comunitare [apud 7].

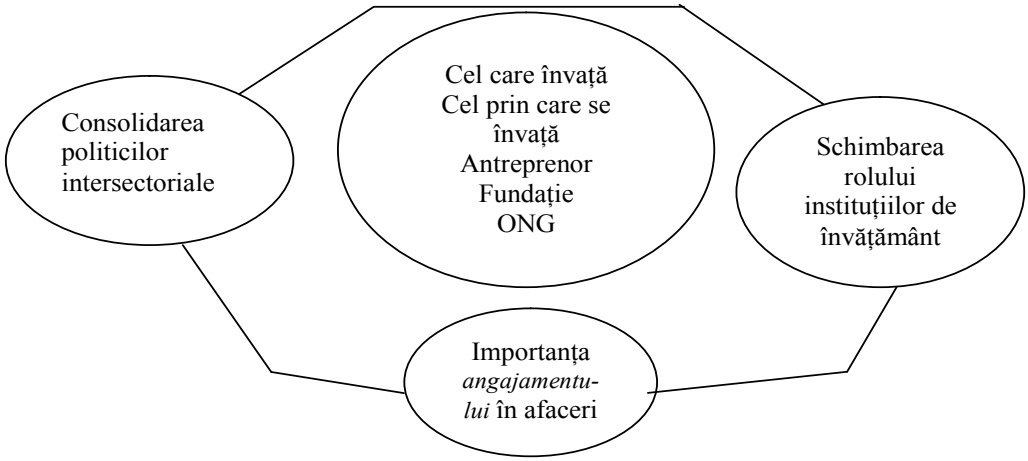


Fig. 1. Ecosistemul antreprenorial
(Sursa: www.weforum.org, Report of Education the Next Wave of Entrepreneurs)

Orice educaţie urmăreşte un scop, vizează anumite finalităţi, se realizează prin anumite mijloace şi strategii. Prezentăm un rezumat al scopurilor, obiectivelor, finalităţilor şi metodologiei educaţiei antreprenoriale/economice.

Care sunt scopurile educaţiei antreprenoriale/economice?

- formarea gândirii şi conduitei antreprenoriale/economice;
- formarea încrederii în sine, eficacităţii personale, capacităţii manageriale;
- dezvoltarea creativităţii şi inovaţiei, capacitatea de a gândi „*în afara cutiei*" în rezolvarea problemelor;
- formarea deprinderilor de administrare (autoadministrarea) complexă, creativă;
- dobândirea cunoştinţelor şi formarea capacităţilor financiare şi antreprenoriale de bază, îndeplineşte „Alfabetizarea antreprenorială";
- contribuirea la identificarea oportunităţilor;
- formarea şi stimularea capacităţilor de a îndrăzni să facă ceva (curajul);
- dezvoltarea aptitudinilor de negociere;
- crearea capitalului uman.

Cine sunt subiecţii educaţiei antreprenoriale/economice?

- elevii, studenţii;
- formatorii; cadrele didactice, managerii şcolari;
- oamenii de afaceri, liderii din alte domenii;
- antreprenorii;
- consultanţii, consilierii.

Unde se face educaţia antreprenorială/economică?

- *În cadrul sistemului de învăţământ general*: la treapta primară, gimnazială, liceală; prin disciplinele şcolare; prin cursuri obligatorii şi opţionale.
- În cadrul centrelor de formare continuă, centrelor comunitare, ONG-uri prin programe de instruire profesională de bază; formare continuă.
- Angajarea în activităţi modelate şi/sau reale de business.

Care ar fi strategiile educaţiei antreprenoriale/economice?

- instruirea interactivă;
- programe şi proiecte cross-disciplinare; studii de caz, jocuri, simulări, competiţii, alcătuirea business-planului;
- aplicarea activă a mijloacelor multimedia;
- aplicarea principiului „Învaţă-te făcând";
- instruirea experimentală (prin încercări şi greşeli);
- consiliere şi antrenare;
- colaborarea cu formatorii.

Care sunt factorii de succes ai educaţiei antreprenoriale/economice:

- dezvoltarea ecosistemului antreprenorial;
- formarea efectivă a formatorilor;
- angajarea în business a celor ce învaţă;
- promovarea inovaţiilor subiecţilor educaţiei*;*
- susţinerea cu resurse atât a instituţiilor de învăţământ, cât şi a iniţiativelor celor ce învaţă;
- dezvoltarea curriculară*:* curriculumul la educaţie economică trebuie să fie centrat pe „a învăţa pentru" dar nu pe „a învăţa despre" educaţie antreprenorială/economică. La nivel global se observă tendinţa de a integra educaţia antreprenorială/economică în contextul altor discipline sau de a-l realiza ca un obiect opţional.

Concluzii

Educaţia economică implică producerea unor schimbări atât în favoarea unei educaţii bazate pe învăţare inovatoare, evaluare autentică, reflectând caracterul multidimensional al educaţiei profesionale cât şi a educaţiei pentru o economie de piaţă eficientă, având ca valoare supremă – Omul.

În mileniul al III-lea educaţia economică este radical diferită de cele anterioare. Creşterea accelerată a transformărilor produse în economie şi societate impune o adaptare din ce în ce mai rapidă la aceste schimbări. În acest sens, educaţia economică obţine trăsăturile unei educaţii pentru schimbare.

Iniţiativa ca deschidere către nou, de coordonare a dorinţelor individuale cu necesităţile sociale trebuie corelată cu responsabilitatea. În acest sens, se păstrează echilibrul necesar între interesele individuale şi cele de grup sau naţionale, echilibrul între risc şi câştig.

Din perspectiva educaţiei antreprenoriale/economice pot fi realizate cu elevii activităţi de tipul:

1. Ce s-ar întâmpla dacă....?

Copiii conştientizează mai bine noţiunea de *nevoi* atunci când sunt implicaţi în activitate. Astfel, prin activitate ei înţeleg motivele şi consecinţele propriilor alegeri şi sunt dispuşi să dea prioritate nevoilor. În activitatea dată sunt propuse studii de caz prin care participanţii vor analiza consecinţele alegerilor personajelor, priorităţile lor, nevoile, dorinţele.

Obiectivul activităţii:

Copilul va fi capabil să conştientizeze prioritatea noţiunii de „nevoie” în raport cu „dorinţe”.

Timpul:

20 min.

Proces:

- Divizaţi participanţii în 5 grupe.
- Repartizaţi-le fişele cu studiile de caz propuse mai jos:

Ionel primeşte zilnic de la mama sa câte 20 de lei, pentru a lua prânzul la şcoală. Dar, din considerentul că preferă dulciurile, el îşi permite să-şi cumpere bomboane, iar din banii rămaşi îşi procură pentru prânz chifle, bastonaşe etc. deoarece acestea sunt mai ieftine.
Dănuţ a adunat o sumă de bani pentru a-şi cumpăra o pereche de pantofi, deoarece cei vechi au ieşit deja din uz. Între timp Dănuţ s-a îmbolnăvit şi nu a reuşit să-şi procure pantofii. Părinţii nu au bani pentru medicamente, dar Danuţ speră că îşi va reveni şi fără ele. Pentru el este mai important să-şi procure pantofii, deoarece colegii râd pe seama lui că poartă încălţăminte ruptă.
Sabina a câştigat bani din vânzarea dulciurilor. Din aceşti bani ea doreşte să-şi cumpere o nouă uniformă şcolară şi o rochie. După ce şi le-a cumpărat, ea totuşi insistă să-şi mai procure încă o rochie, pentru petrecerile cu prietenii.
Cu ocazia zilei de naştere, Nicu a primit de la mătuşa sa o anumită sumă de bani, care era suficientă pentru a organiza o petrecere cu prietenii săi. Dar mama lui a avut nevoie urgentă de bani pentru o necesitate de familie. Ea l-a rugat să-i împrumute banii, promiţându-i să-i restituie în scurt timp.

- Propuneţi copiilor să discute situaţiile descrise şi să răspundă la următoarele întrebări:
  – Cum credeţi, ce s-ar întâmpla dacă personajele din istorioare ar da prioritate propriilor dorinţe/necesităţi?
  – Ce consecinţe pot avea deciziile luate de către personajele din istorioare?
- Propuneţi copiilor să aleagă pe cineva din grup pentru ca acesta să exprime poziţia grupului vizavi de situaţia analizată.

În concluzie:

Atunci când facem o alegere trebuie în primul rând să ţinem cont de necesităţile care trebuie să fie satisfăcute, în caz contrar alegerea noastră poate avea influenţă negativă atât asupra propriei persoane cât şi a familiei.

Este bine ca din când în când să vă satisfaceţi şi propriile dorinţe, evident dacă aveţi bani în plus.

2. Ce reprezintă bugetul?

Bugetul este un plan de economii şi cheltuieli. Pentru a crea un buget trebuie să ştim câţi bani vom primi şi câţi vom cheltui.

Situaţie-problemă:

I. Adrian vrea să economisească **22.00 $** pentru a cumpăra o minge de fotbal şi are şansa de a câştiga nişte bani prin muncă proprie:

– spălarea câinilor: 4.00 $ /o dată
– îngrijirea copiilor: 5.00 $ /o oră
– vânzarea limonadei 0.75$ /un pahar

Răspunsuri:

a. Câţi câini trebuie să spele? a)_____
b. Câte ore trebuie să îngrijească copii? b)_____
c. Câte pahare de limonadă trebuie să vândă? c)_____

Pentru a aduna suma necesară, Adrian a decis să îngrijească copii.
Adrian face bugetul pentru o săptămână:

Descriere	Venituri	**Cheltuieli**	**Banii disponibili**
Bani de buzunar	+ 10$		10$
îngrijirea copiilor	+ 25$		35$
dejun		- 5$	30$
transport		- 10$	20$

Economiile de o săptămână – 20$

În cât timp Adrian va aduna suma necesară pentru a cumpăra mingea?
Răspuns: _____

II. Adrian vrea să-şi cumpere un aparat de fotografiat care costă 145$. Cât timp Adrian va trebui să facă economii pentru a procura acest aparat?
Răspuns: _____

III. Adrian a hotărât să spele maşini pentru a câştiga cu 10$ mai mult pe săptămână. Cât timp Adrian va economisi banii pentru aparat?

Descriere	Venituri	Cheltuieli	Banii disponibili
Economii de o săptămână			

E rândul tău! Creează-ți propriul buget pentru o săptămână:

Descriere	Venituri	Cheltuieli	Banii disponibili
Economii de o săptămână			

Adaptat după: Dave Skale the Magician: The Magic of Money

For Additional Financial Literacy Resources, Check Out Our Resource Guide at:

http://ocdemagic.com/www.ocdemagic.com/Financial_Literacy_Resources.htmlFL pg. 2

Referințe bibliografice:

1. Carcea M. I. (2001) *Introducere în pedagogie (manual pentru educație tehnică și profesională*, Editura Gh. Asachi, Iaşi.
2. Lăcătuş, M. L., Lăcătuş, G-P., (f.a.), *Economie. Manual pentru clasele a X-a şi a XI-a,* Editura Corint, Bucureşti.
3. Momanu M., (2002), *Introducere în teoria educației*, Editura Polirom, Iaşi.
4. *Programe şcolare pentru ciclul superior al liceului, Economia, clasa a XI-a,* (2006), Aprobat prin ordinul ministrului Nr. 3252 / 13.02.2006, Bucureşti.
5. Current and Future Challenger in Curriculum Development: Policies, Practices and Nitworking for Change, (2006), Edited by Alexandru Crişan, Humanitas Educational.
6. Surse în format electronic:
7. www.weforum.org/pdf/GEI/2009/EE, *Educating the Next Wave of Entrepreneur*.
8. *www.weforum.org, Report of Education the Next Wave of Entrepreneurs*.
9. www.edu.ro, *Programe şcolare pentru gimnaziu, Educația economică.*

Recenzenți:

1. Ion ACHIRI, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, IŞE

2. Angela CARA, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, IŞE

Dimensiunea europeană în educaţia pentru cetăţenie democratică. Realizări şi perspective

Angela STARÎŞ,
cercetător ştiinţific stagiar,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

Educaţia pentru cetăţenie sau educaţia civică reprezintă o dimensiune majoră a politicilor educaţionale europene, care vizează formarea unor cetăţeni activi, capabili să contribuie la dezvoltarea unei societăţi mai bune prin promovarea unor concepte şi valori de bază, precum: egalitatea, solidaritatea, participarea, libertatea, dreptatea şi pacea.

Abstract

Citizenship education, civic education is a major dimension of European education policy, aiming at the formation of active citizens, able to contribute to the development of a better society by promoting the basic concepts and values, such as: equality, solidarity, participation, freedom, justice and peace.

Noile politici educaţionale au drept obiectiv prioritar realizarea unei dimensiuni europene în educaţie, capabile să răspundă oportun la întrebările *cum este*, *cum poate* şi *cum trebuie* să fie personalitatea într-o lume a schimbării, a comunicării interumane şi interculturale, într-o lume a consumului şi a creaţiei. Într-o societate în care schimbările au loc rapid, iar diversitatea lor este din ce în ce mai mare, apare necesitatea ca cetăţenii să fie activi, informaţi şi responsabili, capabili să contribuie la viaţa comunităţii din care face parte, a ţării şi a lumii.

„Strategia de la Lisabona" din anul 2000 şi „Programul detaliat de lucru pentru implementarea obiectivelor sistemelor de educaţie şi formare din Europa" din anul 2002, include *educaţia pentru cetăţenie* printre obiectivele majore, ea este considerată ca cel mai eficace mijloc pentru stabilirea unui nou contact social, bazat pe drepturile şi îndatoririle cetăţenilor, care ar reinstaura coeziunea socială şi solidaritatea bazată pe ordine morală.

În anul 2000, miniştrii europeni ai educaţiei au adoptat „Hotărârea de la Cracovia" şi „Proiectul de recomandări comune pentru educaţie şi cetăţenie democratică" în care se redefineşte cetăţenia democratică (având mai multe *dimensiuni* – socială, culturală, legală/politică, economică şi *contexte* – naţional, regional, european şi global). În Recomandarea Comitetului de Miniştri privind educaţia pentru cetăţenie democratică este remarcat faptul că: educaţia pentru cetăţenie democratică reprezintă o abordare cuprinzătoare şi integrală care include o gamă variată de alte modalităţi de abordare, programe şi iniţiative formale, informale şi nonformale (educaţia civică şi politică, drepturile omului, educaţia interculturală, educaţia pentru pace, educaţia globală etc.), [9] care orientează sistemul de învăţământ către un set de valori comune, cum ar fi *diversitatea, pluralismul, drepturile omului, justiţia socială, bunăstarea şi solidaritatea.*

Spre deosebire de alte scopuri educaționale, educația pentru cetățenie democratică are următoarele avantaje:

– are propria sa identitate şi un conținut operațional care rezultă din integrarea celor trei termeni generici (educație + cetățenie + democrație);
– este un concept multidimensional, în sensul că implică drepturile politice şi civice, precum şi drepturile sociale şi culturale;
– este un numitor comun pentru toate activitățile educaționale, indiferent de vârstă, instituție sau mediu de învățare;
– implică anumite competențe-cheie;
– desemnează anumite forme particulare ale învățării sociale (experiențiale, colaborative, interculturale, contextuale şi învățarea prin acțiune);
– orientează întregul sistem educațional spre un set de valori comune [2, p.71].

Într-un studiu elaborat de Le Metais în 1997 [8 p.18-19], educația pentru cetățenie apare ca un scop național explicit, care se traduce în politica şi în practica educațională printr-o mare varietate de experiențe. Pe de o parte, educația pentru cetățenie este asociată cu dezvoltarea personală, oportunități egale sau dezvoltare socială. Pe de altă parte, educația pentru cetățenie apare ca un scop în sine. În Anglia, spre exemplu, Crick a recomandat *„educația efectivă pentru cetățenie”* ca scop educațional major, ceea ce presupune:

• *Responsabilitate socială şi morală* – înseamnă a învăța elevii să aibă încredere în sine şi să dea dovadă de un comportament responsabil din punct de vedere social şi moral, în interiorul şi în afara mediului şcolii, atât față de autoritate, cât şi unii față de alții. „Responsabilitatea” este o virtute politică esențială, precum şi morală, întrucât ea implică:

– grija față de alții;
– premeditarea şi calcularea efectelor posibile ale acțiunilor asupra celorlalți;
– înțelegerea şi preocuparea pentru consecințe.

• *Implicarea în viața comunității* – este ceea ce învață elevii pentru a se putea implica în mod util în viața, preocupările şi slujba comunității.

• *Cultura politică* – cuprinde informația pe care o dețin elevii despre viața publică şi cum să se implice în mod util în această viață prin cunoştințele, aptitudinile şi valorile lor. Termenul ”viață publică” se foloseşte în sensul larg, pentru a cuprinde cunoştințele realiste despre şi pentru soluționarea conflictelor şi luarea deciziilor ce țin de principalele probleme economice şi sociale cotidiene, inclusiv aşteptările fiecărui individ şi pregătirile pentru o lume în care trebuie să aibă un loc de muncă şi discuții asupra alocării resurselor publice şi asupra motivelor care determină existența sistemului impozitării [7, p.11-13].

Ca scop educațional, educația pentru cetățenie permite să se deducă un larg spectru de specificații. De exemplu, în Portugalia ele s-au materializat în mai multe întrebări-cheie:

• Cum influențează orientarea generală a sistemului principiile şi scopurile asociate ideii de educație democratică şi de educație pentru democrație?
• Cum sunt implementate aceste principii şi scopuri?
• Ce consecințe au ele asupra designului curricular (arii curriculare şi discipline) şi asupra altor orientări pentru şcoli?
• Ce conținuturi şi metodologii ale educației pentru cetățenie într-o societate democratică sunt incluse în programele pentru disciplinele generale în educația elementară şi secundară?
• Care sunt conținuturile şi metodologiile reliefate în disciplinele desemnate în mod specific pentru educația civică?
• Cum a fost tratată educația pentru cetățenie într-o societate democratică în scopul formării profesorilor?

- Care este potenţialul de instruire al activităţilor care sunt complementare curriculumului?
- Cum au fost acestea folosite de către şcoli?
- Cum sunt dezvoltate modelele de management şcolar, în special în ceea ce priveşte participarea profesorilor, părinţilor, elevilor şi a altor membri ai comunităţii?
- Care este impactul educaţiei pentru cetăţenie într-o societate democratică asupra educaţiei adulţilor? [2,p.72].

Aceste caracteristici ale educaţiei pentru cetăţenie, dar şi multe altele, ne fac să sesizăm că educaţia pentru cetăţenie **se implementează în mod diferit în ţările UE. Conform prevederilor curriculare educaţia pentru cetăţenie** presupune o varietate de modele:

– ca *disciplină separată* se studiază în Albania, Comunitatea franceză din Belgia, Croaţia, România, Slovacia;
– prin *programe integrate sau teme transcurriculare* se studiază în Finlanda, Ungaria, Irlanda, Olanda, Portugalia, Suedia, Elveţia;
– prin obiecte specifice plus programe integrate şi transcurriculare se studiază în Austria, Bulgaria, Republica Cehă, Anglia, Estonia, Franţa, Germania, Grecia, Italia, Lituania, Spania, Ucraina.

Educaţia pentru cetăţenie se caracterizează şi printr-o terminologie variată, dar care sugerează identitatea curriculumului sau conţinuturile dominante:

– *educaţie civică sau instruire civică* (Austria, Comunitatea franceză din Belgia, Bulgaria, Croaţia, Republica Cehă, Estonia, Franţa, Germania, Irlanda, Italia, Letonia, Portugalia, Slovacia);
– *cultură civică* (Grecia, Lituania, Portugalia, România, Spania);
– *educaţie cetăţenească* (Comunitatea flamandă din Belgia, Anglia, Olanda);
– *studii sociale* (Albania, Republica Cehă, Finlanda, Germania, Grecia, Ungaria, Italia, Olanda, Slovacia, Suedia, Elveţia, Ucraina) [2, p.49-50].

Învăţământul primar din România, include curriculumul formal pentru educaţie civică la disciplina „*Educaţie civică*”, care se studiază în clasele a III-a şi a IV-a, iar în învăţământul gimnazial, clasele a VII-a şi a VIII-a, în aria curriculară „Om şi societate”, disciplina „*Cultura civică*”.

Pe lângă disciplinele prevăzute în trunchiul comun, există posibilitatea pentru studiere a unor discipline opţionale, în segmentul de curriculum la decizia şcolii, care să suplimenteze oferta de educaţie pentru cetăţenie europeană, în special în statele care au aderat recent la Uniunea Europeană[11].

În Republica Moldova educaţia pentru cetăţenie persistă ca un obiectiv major atât în contextul politicii educaţionale a statului, cât şi în acţiunile societăţii civile (organizaţii guvernamentale şi nonguvernamentale, mass-media, documente, programe, conferinţe, seminare). Astfel asociaţiile nonguvernamentale: Societatea Independentă pentru Educaţie şi Drepturile Omului (SIEDO), Centrul de Informare şi Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC), Centrul Pro-Didactica, Centrul pentru Drepturile Omului în Moldova (CpDOM), etc. au propus şi au realizat numeroase proiecte ce au avut ca obiectiv formarea unor cetăţeni activi şi responsabili. Reprezentanţa UNICEF în Republica Moldova, Înaltul Comisariat ONU pentru Migraţie, Comisia Naţională UNESCO, Banca Mondială sunt instituţiile internaţionale ce oferă sprijin financiar şi logistic, graţie căruia proiectele iniţiate de voluntarii asociaţiilor nonguvernamentale sunt realizate cu succes.

După cum vedem educaţia civică a devenit o necesitate reală, impusă de problemele pe care le are de soluţionat societatea civilă aflată în proces de democratizare. Astfel problema educaţiei cetăţeanului activ este reflectată în

Legea Învățământului, care include aspecte ale educației civice, cum ar fi:

- cultivarea respectului pentru drepturile şi libertățile omului;
- pregătirea copilului pentru a-şi asuma responsabilitățile într-o societate liberă;
- educația stimei față de părinți, față de identitate, limba şi valorile culturale ale poporului, precum şi față de valorile naționale ale țării în care trăieşte;
- cultivarea simțului responsabilității față de mediul înconjurător.

Prin decizia Ministerului Educației, disciplina *educația civică* a devenit o disciplină obligatorie în instituțiile de învățământ preuniversitar, au fost realizate cursuri de formare a formatorilor şi formare continuă a cadrelor didactice din republică pentru domeniul Educație civică la Institutul de Ştiințe ale Educației, precum şi la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", unde are loc şi formarea inițială a cadrelor didactice la Educația civică.

Ca rezultat al politicilor educaționale s-a elaborat Curriculumul modernizat la Educația Civică, şi curricula la Dirigenție, Educație moral-spirituală, Noi şi Legea în care persistă aspecte ale civismului şi democrației, educației valorilor naționale şi general-umane, au fost elaborate manuale, ghiduri, studii şi articole ştiințifice de către T.Racu, L.Pogolşa, R. Solovei, A.Cara P.Cerbuşca, M.Hadârcă ş.a. cu referință la educația civică, educația în domeniul drepturilor omului, educației pentru pace etc.

Formarea unui cetățean activ şi responsabil capabil să-şi asume responsabilități atât pentru propriul destin cât şi pentru destinul comunității, acesta este scopul major al educației civice, care urmează să fie realizat în baza formării şi dezvoltării competențelor specifice educației civice:

1. Aplicarea achizițiilor intelectuale specifice domeniului civic pentru investigarea/aprecierea unor fapte, evenimente, procese din viața cotidiană.

2. Valorificarea oportunităților de creştere personală, dezvoltare pentru carieră şi de încadrare în câmpul muncii.

3. Soluționarea de probleme individuale, de grup, comunitare.

4. Valorizarea în cotidian a respectului față de lege, valorile naționale şi europene [6, p.6].

În majoritatea țărilor europene există deja instituții universitare antrenate în formarea inițială a profesorilor de educație pentru cetățenie. Dar există şcoli unde educația pentru cetățenie este predată de profesori de istorie, de geografie, de ştiințe sociale, economice în învățământul secundar şi de învățători în şcolile primare, care prin intermediul cursurilor de formare continuă contribuie la formarea cetățenilor activi, capabili să rezolve probleme ce țin de familie, comunitate, societate.

Factorii principali care influențează procesul de educație pentru cetățenie sunt: *cultura, conținutul educației şi contextul sau mediul* în care aceasta se desfăşoară. Interacțiunile dintre aceşti factori sunt complexe şi subtile cu consecințe semnificative. Scopurile curriculumului, organizarea şi structura educației pentru cetățenie pot fi pe deplin înțelese doar dacă se recunoaşte rolul important al contextului (mediului) în care aceasta are loc.

Contextul reprezintă mediul în care cineva trăieşte sau un obiect a cărui transformare este necesară în vederea afirmării principiilor ce țin de drepturile omului.

Însăşi ideea de context acoperă realități de mai multe niveluri:

- *contextul statului*, cu tradițiile, culturile, instituțiile şi legile sale, se reflectă în *spații* şi *cadre* în care cetățenii discută, se ceartă, îşi confruntă concepțiile despre cetățenie, putere, educație, viața împreună etc.
- *contextele locale*, contexte determinate de granițe administrative sau de alte criterii, în care cetățenii acționează pentru integrare socială şi teritorială.

– *contextele generale ce ţin de fenomenul de globalizare*, care se referă la procesele şi tendinţele care includ atât realităţi locale, cât şi pe cele ale statului [1,p.11-12].

Deosebirile contextuale rezultă din varietatea caracteristicilor de tip economic, social, cultural, politic şi administrativ ale comunităţii. Astfel, scopul principal ale educaţiei pentru cetăţenie democratică nu este doar de a informa ci, totodată, de a folosi informaţia pentru a ajuta elevii să înţeleagă şi să-şi îmbunătăţească capacitatea de a se implica în societate.

Important este şi conţinutul educaţiei, care presupune o combinaţie între abordările predării şi învăţării, de la didactic la interactiv, atât în interiorul clasei cât şi în afara acesteia. Educaţia pentru cetăţenie include trei părţi: educaţia despre cetăţenie; educaţia prin cetăţenie; educaţia pentru cetăţenie.

Prin actualele politici educaţionale statele membre ale UE formează contexte adecvate fiecărei regiuni în scopul promovării educaţiei pentru cetăţenie. În acest sens, sunt demne de menţionat două atitudini faţă de educaţia pentru cetăţenie:

– educaţia pentru cetăţenie într-o societate democratică trebuie să unească indivizii, grupurile şi comunităţile în jurul valorilor împărtăşite, în jurul unui proiect politic comun;
– educaţia este considerată un atelier de reparaţii pentru fragmentarea socială, dezamăgirea politică, alienarea şi nemulţumirea.

Prima este o politică educaţională preventivă care subliniază convergenţa de valori, parteneriatul civic şi responsabilitatea, iar a doua politica educaţională reparatorie. În acest sens, Rowe [10,p.47-54] a identificat în Europa şase modele de educaţie pentru cetăţenie democratică:

1. Modelul consensului

– se bazează pe coeziune socială şi pe virtute civică;
– promovează colaborarea în procesul de decizie;
– tinde să evite sau să minimalizeze controversele şi se concentrează asupra zonelor de consens, unde elevii vor descoperi, fie puţine conflicte între valori, fie nici unul;
– la nivel politic, este foarte probabil să fie adoptat datorită capacităţii sale de a câştiga sprijin în afara partidului;
– pune un accent considerabil pe comunicare, negociere şi dialog social.

2. Modelul parental

– recunoaşte dificultăţile de transmitere a valorilor în care cred părinţii;
– se bazează pe dreptul parental al libertăţii de educaţie pentru elevi;
– lasă o componentă majoră a educaţiei pentru cetăţenie în seama părinţilor, care au dreptul de a alege şcolile în funcţie de valorile sau de convingerile lor;
– subliniază semnificaţia educaţiei pentru cetăţenie, ca agent al transmiterii culturii.

3. Modelul patriotic

– priveşte promovarea loialităţii către stat sau comunitate ca o preocupare centrală a educaţiei civice;
– în forma sa militantă sau intensă, acest model devine propagandistic, promovând o anumită viziune a statului;
– se bazează pe controlul social;
– subliniază importanţa coeziunii civice.

4. Modelul religios

– consideră educaţia religioasă ca mijloc principal de promovare a valorilor, cum ar fi cinstea şi grija pentru alţii;
– acceptă asocierea dintre stat şi o religie bine stabilită.

5. Modelul ethosului şcolar

– evidenţiază rolul organizaţiei şi al ethosului şcolar în modelarea unei societăţi bune sau juste;
– promovează învăţarea experienţială în dezvoltarea unor cetăţeni buni sau pro-sociali.

6. Modelul conflictului de valori

– pune un accent considerabil pe legăturile dintre valorile particulare şi acţiunea publică;
– consideră dezbaterile despre moralitatea publică şi politică ca o aplicaţie specifică a ideilor fiecărui cetăţean;
– îi ajută pe elevi să-şi dezvolte sistemul propriu de valori şi să soluţioneze numeroasele conflicte pe care le experimentează atât lăuntric, cât şi cu alţii, pentru a deveni cetăţeni autonomi din punct de vedere moral.

În funcţie de politicile educaţionale şi de momentul istoric, fiecare din aceste modele poate fi o prioritate. Din perspectiva coeziunii sociale şi a cetăţeniei democratice, care ne interesează în contextul Conferinţei Ministeriale de la Cracovia, prioritatea este de partea modelului consensului.

Educaţia pentru cetăţenie într-o societate democratică este o dimensiune majoră a politicilor educaţionale pe tot cuprinsul Europei, indiferent de denumire – *educaţie pentru democraţie, educaţie pentru cetăţenie, educaţie civică* etc. În acelaşi timp, educaţia pentru cetăţenie reprezintă forţa motrice în procesul de integrare europeană, care contribuie la dezvoltarea unei societăţi mai bune prin promovarea unor concepte şi valori de bază, precum: egalitatea, solidaritatea, participarea, libertatea, dreptatea sau pacea. Ea vizează formarea unui bun cetăţean, în sensul transmiterii de cunoştinţe, dezvoltării de deprinderi şi atitudini care să-i permită elevului să perceapă şi să înţeleagă modul în care societatea trebuie să funcţioneze, dar şi să contribuie la ameliorarea societăţii în care trăieşte.

Referinţe bibliografice:

1. Audigier F., *Concepte de bază şi competenţe esenţiale referitoare la educaţia pentru cetăţenie într-o societate democratică.* (în materialele Proiectului „*Educaţie pentru cetăţenie într-o societate democratică*”), Strasbourg, 2000, 31p.
2. Bîrzea C., *Educaţia pentru cetăţenie într-o societate democratică: o perspectivă a educaţiei permanente* (în materialele proiectului „*Educaţie pentru cetăţenie într-o societate democratică*”), Strasbourg, 2000, 106p.
3. Birzea C., *Education for Democratic Citizenship*. Consultative Meeting. Strasbourg, Council of Europe, 1996, p.27.
4. Durr, K., Spajuc-Vrkas, V., Ferreira-Martines I., *Strateigics for learning democratic citizenship*, Consiliul Europei, 2000 DECS/ EDU/ CIT 16p.31-32
5. *Educaţie civică. Curriculum şcolar*, Editura Ştiinţa, Chişinău, 2010
6. *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. Final Report of the Advising Group on Citizenship. London, Qualifications and Curriculum Authority, 1998, pp
7. Guţu,V. ş.a., *Concepţia educaţiei în Republica Moldova. Coordonate ale reformei educaţionale, Revista Studia-Universitas, seria Stiinţe ale Educaţiei, 2009,nr.5, p.5-16 ESSM 1857-2103.*
8. Kerr D., *Citizenship Education: An International Comparison*, London, Qualifications and Curriculum Authority, 1999, pp.18-19.
9. Racu, T., *Formarea competenţelor civice la elevi*: Ghid practic, SIEDO, Chişinău, 2010, 134p., ISBN 978-9975-4093-9-1.
10. *Recomandarea Rec(2002)12 a Comitetului Miniştrilor către Statele membre cu privire la educaţia pentru o cetăţenie democratică*, Consiliul Europei, 2002
11. Rowe D., *Education for Citizenship in Europe.* In: G.H. Bell (ed.) Educating European Citizens, London, David Fulton Publishers, 1995, pp.47-54
12. http://www.civica-online.ro

Recenzenţi:

1. Lilia POGOLŞA, doctor în ştiinţe istorice, conferenţiar universitar, IŞE

2. Angela CARA, doctor în pedagogie, conferenţiar cercetător, IŞE

Valori ale educaţiei multilingve. Predarea unor discipline în altă limbă decât maternă: abordări, concepte şi metodologii

Lilia FRUNZE,

doctor în pedagogie, profesoară de limba română,

Liceul A.S.Puşkin, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

În acest articol se descriu aspectele-cheie ale studiului. Se accentuează importanţa studierii altor discipline în limba română de către elevii alolingvi, se reliefează posibilităţile de afirmare şi integrare în mediul socio-cultural al elevilor alolingvi. Metoda propusă îl va ajuta pe elevul alolingv să însuşească mai bine limba română, să-şi formeze o ţinută lingvistică adecvată. În lucrare se descrie amplu metoda CLIL, elementul esenţial al acestei metode şi etapele ei.

Résumé

Dans cet article sont déscrits les principaux aspects de l' enseignement (les aspects-clé). On accentue l' importance de l' étude des certaines disciplines en roumain par les élèves des écoles alolingues, on met en évidence la possibilité des élèves alolingues de s' affirmer et de s' integrer dans le milieu socio-culturel.

Les sujets/thèmes qui sont étudiés lors des autres disciplines devraient aider l' élève à améliorer les connaissances de la langue roumaine et de se former une tenue linguistique correspondate/adéquate. Dans l' ouvrage est largement décrite la méthode CLIL, son élément essenciel et ses étapes.

Aspectele-cheie ale studiului

- *Interesul şi motivaţia elevilor pentru studii;*
- *Nivelul de cunoaştere a limbii române (opinia elevilor şi a profesorilor, chestionarul propus elevilor clasei a IX-a);*
- *Corespunderea/concordanţa temelor din curriculum şi manuale cu interesele elevilor;*
- *Diversitatea tehnologiilor şi metodelor utilizate la ore;*
- *Diversitatea materialelor şi mijloacelor didactice utilizate la ore;*
- *Aplicarea cunoştinţelor (comunicarea în limba română în afara orelor);*
- *Importanţa acordată studiului de către profesori, elevi, părinţi şi societate;*
- *Importanţa studierii limbii române prin prisma altor discipline etc.*

1. Studierea limbii române de către elevii alolingvi în cadrul altor discipline este importantă sub mai multe aspecte:

a) integrarea socială (la nivel uzual);

b) practicarea viitoarei profesii;

c) dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevului;

d) îmbogăţirea culturii personale a elevului;

e) sporirea posibilităţii de a înţelege cum funcţionează limba;

f) capacitatea de a-l face pe elev să înţeleagă şi să îndrăgească cultura şi tradiţiile poporului limba căruia o învaţă;

g) formarea la elevi a deprinderilor de a comunica oral şi în scris în limba română etc.

Însuşirea limbii române **prin** alte discipline prezintă un nou spectru de realizare a personalităţii elevului. El este cel ce construieşte argumentul forte în cultivarea interesului faţă de limbă în calitate de limbă:

- de comunicare;
- sursă informativă;
- mijloc de realizare profesională;
- mijloc de afirmare ca personalitate etc.

De asemenea, însuşirea limbii române de către elevul alolingv **prin intermediul altor discipline predate în limba română** îi oferă noi posibilităţi de afirmare în mediul sociocultural. Subiectele care se studiază la alte discipline şcolare îl vor ajuta să însuşească termeni noi, să-şi formeze o ţinută lingvistică adecvată, onorabilă. Dacă elevul posedă un limbaj lingvistic adecvat, cu siguranţă îşi va putea expune cu claritate gândurile, va putea formula şi adresa diferite întrebări (de clarificare, concretizare ş.a.). Prin ţinuta lingvistică formată acumulează cunoştinţe din diverse domenii, învaţă să le folosească adecvat situaţiilor, poate să relaţioneze cu cei din jur, şi nu în ultimul rând, să se integreze cu succes în diferite grupuri sociale.

Considerăm că, atunci când elevul alolingv studiază **în limba română şi alte discipline,** se dezvoltă, în mare măsură, nu numai din punct de vedere intelectual, ci şi cultural, creând valori lingvistice, comportamentale, atitudinale proprii etc.

Cunoscând de la limba maternă unele date, fapte despre mediul înconjurător, ştiinţă, cultură etc., intrând în relaţii lingvistice în limba română şi la alte discipline, elevul îşi exersează limbajul, îşi dezvoltă vocabularul şi acumulează noi experienţe de comunicare eficientă, spontană, formându-şi o competenţă comunicativ-lingvistică reală.

Competenţa formată, folosirea corectă a cuvintelor, termenilor în altă limbă decât materna îi dezvoltă elevului şi unele procese psihice: gândirea analitică, compararea, clasificarea, generalizarea etc. Datorită ţinutei lingvistice dezvoltate, elevul descoperă şi apreciază frumosul creat de om, dar şi cel din natură, ceea ce contribuie şi la educaţia estetică a acestuia.

Formarea/dezvoltarea competenţei comunicativ-lingvistice îi oferă elevului posibilitatea:

- să comunice în limba română (limba oficială a statului, posibil chiar la nivelul *unei a doua limbi materne*);
- să-şi exprime gândurile, ideile etc.
- să formuleze întrebări;
- să construiască răspunsuri;
- să stabilească relaţii comunicative cu cei din jur;
- să-şi dezvolte vocabularul;
- să se integreze în diferite grupuri, societate;
- să-şi aplice cunoştinţele, capacităţile în diverse situaţii;
- să-şi manifeste sentimentele;
- să-şi argumenteze şi să-şi susţină opiniile etc.

Care sunt avantajele studierii unor discipline în altă limbă decât materna?

Considerăm că primul avantaj constă în individualizarea procesului de predare-învăţare.

Subiectele propuse pentru studiere la diverse discipline sunt aceleaşi pentru toţi elevii, dar procesul şi rezultatele vor fi diferite.

Alt avantaj ar fi că se oferă posibilitatea de a înlătura nişte bariere existente între disciplinele

şcolare şi de „a dezbate” opiniile elevilor precum că o disciplină sau alta n-au nimic comun între ele.

Studierea unor discipline în altă limbă decât materna sporeşte posibilităţile elevilor de a-şi aplica cunoştinţele, capacităţile la studierea diferitor discipline şcolare şi în activitatea socială. Aceasta le va trezi interesul faţă de obiect, le va spori motivaţia învăţării, atât de greu de realizat astăzi la lecţii.

Acest proces vine şi în sprijinul profesorului de limba română străină, îi facilitează cu mult munca. Studiind o disciplină în altă limbă decât materna, elevul obţine cunoştinţe temeinice ce pot fi utilizate cu succes în cadrul altor discipline, iar profesorul se bazează pe includerea elevului la predarea temei noi, cunoscând deja unele informaţii învăţate la alte discipline.

Nu întâmplător scriitorul-pedagog J. Molfetti spunea: „ Cel mai puternic argument pentru a studia o disciplină în altă limbă decât materna este chiar faptul că viaţa nu este împărţită pe discipline”.

Societatea modernă, în care trăim şi în care vor trăi elevii pe care noi îi pregătim, are nevoie de oameni care să gândească în mai multe limbi, care să treacă cu uşurinţă de la un domeniu la altul şi care să-şi îndeplinească cu succes rolurile sociale alese.

Studierea unor discipline în altă limbă decât materna se aplică pe larg în mai multe ţări europene. Cercetătorii consideră că este eficient să se lucreze cu elevii la toate etapele de studiu, începând de la grădiniţă şi terminând cu învăţământul superior şi educaţia adulţilor. Aceştia mai susţin că metoda de predare a unor discipline în altă limbă decât materna, în ultimii ani se bucură de mare succes şi în ţările din Europa de Est.

Astfel, datorită eficienţei şi capacităţii de a-i motiva pe elevi (dar şi pe părinţi), învăţarea bazată pe conţinuturile unei limbi străine reprezintă pentru Uniunea Europeană o zonă prioritară a planului de acţiune pentru promovarea învăţării limbilor străine (limbilor-ţintă) şi a diversităţii lingvistice. În ţările europene precum: Anglia, Italia, Franţa, Spania, Slovenia, România şi altele se foloseşte pe larg metoda CLIL (*Content and Language Integrated Learning în limba română-Abordarea Integrată a Limbii şi a Conţinuturilor)*

Ce este CLIL?

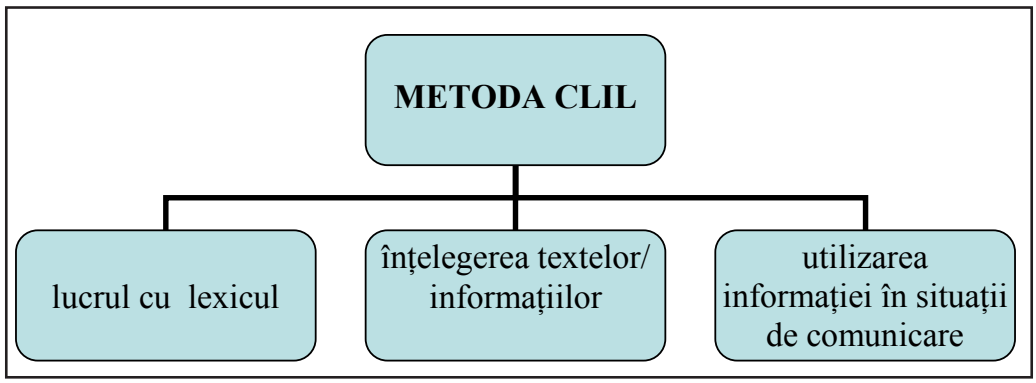
• „CLIL se referă la situatii în care disciplina sau o parte a unei discipline sunt gândite printr-o limbă străină cu dublu scop, respectiv învăţarea conţinutului şi a unei limbi străine.” (David Marsh)

• CLIL învaţă simultan limbajul cerut de disciplină şi formează abilităţi de gândire. (J. Brewster)

Nu există modele prestabilite ale CLIL, şcolile sunt încurajate să se adapteze contextului şi să stabilească, să creeze propriile modele. CLIL poate fi implementată în forme variate şi în situaţii diferite: *poate face referire la una sau mai multe materii pe parcursul unui an şcolar*, cum ar fi biologia, istoria sau matematica, sau *predarea unui modul pe o temă anume sau ca o parte a unui subiect obişnuit* etc.

Elementul esenţial al acestei metode constă în faptul că elevul acumulează cunoştinţe, îşi formează capacităţi la un obiect de studiu, în timp ce ia contact cu o limbă străină – ţintă prevăzută de planul cadru.

În ţările menţionate se practică pe larg metoda la diferite discipline, precum: matematica, chimia, geografia, istoria etc.



Care sunt etapele metodei?

I Specialiştii europeni (îi cităm pe cei din Cehia) propun următoarele trei etape de lucru cu această metodă:

1. La prima etapă o importanță deosebită se atrage lexicului. La lecții se vorbeşte atât în limba maternă, cât şi în limba străină.

2. La etapa a doua lecțiile au loc doar în limba-țintă (nonmaternă) cu mici explicații în limba maternă a elevilor. Se explică lexicul, unele expresii şi fraze, se lucrează cu materia gramaticală.

3. La etapa a treia, lecțiile se predau doar în limba-țintă, toate instrucțiunile privind desfăşurarea lecției se oferă în limba studiată de elevi.

II**.** Profesorii din unele oraşe din **Slovenia** (de exemplu, cei din Koşițe), au elaborat şi un set de proiecte de lecții la diferite discipline (matematica, chimia, istoria etc.). Au întocmit, pe clase, şi orarul diferitor discipline, începând cu clasele primare.

Ei recomandă ca studierea unei discipline să înceapă:

- de la o oră săptămânal;
- apoi să fie extinsă până la 3-4 ore săptămânal.

Se accentuează faptul că la predarea acestor discipline pot fi antrenați 2 profesori (e vorba de clasele primare): învățătorul şi un profesor instruit la acea disciplină care se predă într-o limbă străină. Aceşti profesori pot lucra atât împreună, cât şi separat.

În Spania, la unul dintre licee se derulează proiectul CLIL de trei ani. Acesta presupune desfăşurarea orelor de matematică în limba engleză. Selecția elevilor implicați în acest proiect se face pe baza unei testări la matematică, cadrele didactice implicate sunt profesorul de engleză şi cel de matematică. Manualele şi auxiliarele folosite sunt realizate de către cei doi profesori şi tipărite din fondurile primite de şcoala respectivă de la Departamentul pentru educație. În cadrul proiectului, elevii implicați au inițiat parteneriate cu alte şcoli din Olanda şi Anglia. Activitățile desfăşurate se bazează foarte mult pe lucrul în grup, pe comunicarea elevi-profesor. Profesorii care aplică metoda CLIL sunt specialişti în propria disciplină, dar şi stăpânesc competențe de comunicare într-o limbă străină.

Metoda CLIL funcționează cu succes în toate liceele bilingve din majoritatea țărilor europene, dar este încă neexploatată la noi în țară.

III**.** În Republica Moldova, începând cu anul 1998, a început studierea şi implementarea câtorva proiecte răzlețe ce țin de studierea aprofundată a limbii române de către alolingvi, şi abia în 2009 s-a inițiat un proiect în care se pune **problema predării unor discipline în limba română**. Cu regret, în şcoli şi licee la momentul actual sunt foarte puțini elevi care studiază diferite discipline în limba română.

Fiind rugați să-şi exprime părerea cu referire la studierea unor discipline în limba română,

elevii, părinţii şi profesorii de la Liceul Teoretic *A.S.Puşkin* din Chişinău au făcut-o cu plăcere.

Elevii

Din numărul total de 21 de elevi:

- 19 sunt de acord;
- 1 este împotrivă;
- 1 elev a răspuns că este indiferent faţă de problema dată.

Secvenţe ale opiniilor elevilor:

„Cred că educaţia civică în limba română este o idee foarte bună. Noi avem anul acesta examen de absolvire şi trebuie să cunoaştem limba română" (Pavel Levandovici, cl. a IX-a).

„Eu cred că educaţia civică în limba română este necesară. La aceste lecţii noi ne vom îmbogăţi şi mai mult vocabularul" (Iurii Copunişin, cl. a IX-a).

„Mie îmi place ideea de a face educaţia civică în limba română, deoarece cel mai important în învăţarea limbii este vorbirea. Când ştii partea orală a limbii este foate simplu să înveţi gramatica. Eu cred că dacă voi vorbi la lecţia de română şi la cea de civică voi susţine perfect examenul. Dacă cunoşti mai multe limbi e mai uşor de trăit." (Ilie Ignat, cl. a IX-a)

Profesorii

– majoritatea sunt încântaţi de acest proiect;
– 5 s-au obţinut un fel de la răspuns.

Părinţii

Au fost de acord ca această disciplină să se predea în limba română.

Chestionarul a scos în evidenţă faptul că dacă în şcolile cu predare în limba rusă (exemplul liceului *A.S.Puşkin*) ar fi predate şi alte discipline în limba română, atunci aceasta:

– ar contribui esenţial la schimbarea spre bine a statutului limbii române în liceu şi societate;
– ar îmbunătăţi nivelul de cunoaştere a limbii române la elevii clasei respective;
– ar spori gradul de încredere în **Eul** propriu al absolvenţilor.

Drept concluzie subliniem o dată în plus necesitatea studierii câtorva discipline în limba română în şcolile cu predare în limba rusă, ucraineană, bulgară, găgăuză etc. Pentru aceasta avem nevoie, în primul rând, de specialişti bine instruiţi, de planuri individuale de învăţământ, de TIC (tehnologii informaţionale şi comunicaţionale).

Propunem o orientare nouă spre depistarea acelor instrumente didactico-pedagogice care, acceptate de către toate cadrele didactice, ar obţine un statut *de program de lucru şi reglator* al acţiunilor marcate de implementarea cu succes a curriculumui şcolar şi a tuturor planurilor individuale de învăţământ. În acest sens au fost deja elaborate diverse ghiduri metodologice generale şi specifice unor discipline. Aceste ghiduri, acte, metodologii, cât şi cele propuse de colegii din Europa, vor contribui substanţial la elaborarea unui model teoretic-didactic adaptat în predarea unor discipline în altă limbă decât materna.

Referinţe bibliografice:

1. *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*, Charles TEMPLE, Jeannie L. STEELE, Kurtis S. MEREDITH (ADAPTARE: T.Cartaleanu, O.Cosovan), Chişinău, 2003
2. *Manualul de Educaţie Civică,* clasa a IX-a, Litera Educaţional, 2003;
3. *Manualul de Educaţie Civică*, clasa a X-a, Ştiinţa, 2004;
4. *Limba şi Literatura română, Curriculum pentru clasele a V-a – a IX-a;*
5. *Formarea profesorilor pentru predarea limbilor şi educaţia multilingvă*, Piet Van de Craen, Vrije Universiteit Brussel, 2006;
6. *Ce este educaţia bilingvă pentru minorităţile naţionale*, Baker, Prys Jones, 1998

Recenzent: Tamara Cazacu, doctor în pedagogie, IŞE

Strategii de autoevaluare eficientă, aplicate în procesul educațional de calitate

Cristina CIOCĂNEL,

doctorandă, profesoară,

Județul Constanța, România

Rezumat

Transformarea evaluării în autoevaluare reprezintă un scop major de învățare pentru că oferă multe posibilități pentru o evaluare pentru perioade lungi sau chiar pentru întreaga viață.

Autoevaluarea facilitează optimizarea, reglarea procesului instructiv-educativ oferind modalități pentru găsirea soluțiilor inovatoare.

Abstract

The changing of assesment into self assesment represents a major goal of learning, because it opens many posibilities for self completly for a long perios, or even for all the life time of the subject. Self assessment facilities the optimization of the procces instructive-educational, offers ways for procces appreciation evaluative and for finding improvment solutions.

Noile schimbări care au avut loc în societate au determinat schimbări importante şi în procesul de învățământ. Literatura de specialitate tratează destul de sumar, cel puțin până acum, problema autoevaluării elevilor. Este un fapt cunoscut că preocupări importante pe plan mondial, în acest domeniu, au apărut abia în jurul anilor ’70 [1].

Având în vedere că abordările acestui domeniu lipsesc şi prefațând noua Reformă educațională, ne propunem să valorificăm evaluarea pentru a regla/autoregla procesul instructiv-educativ şi acesta să fie de calitate.

Datorită opiniilor contradictorii ale specialiştilor în domeniu privind autoevaluarea, demonstrează nevoia ca autoevaluarea să fie utilizată ca o modalitate în aprecierea procesului evaluativ şi de a găsi soluții reglatoare a procesului educativ.

Strategiile de evaluare formative şi formatoare sunt complementare şi ambele înlesnesc procesele de învățare. Stimulând inițiativa elevului în învățare şi (auto)evaluare profesorul determină manifestările active ale acestuia şi eforurile susținute de o motivație intrinsecă. Dorind să-şi îmbunătățească practica evaluării, cadrul didactic recurge la alternarea metodelor şi instrumentelor de evaluare tradiționale cu cele complementare şi active. Se pune accentul pe interactivitate, pe cooperare, pe colaborare şi pe procesul învățării. Elevul, ca evaluator, învață să cunoască şi îşi construieşte învățarea. Este stimulat activismul şi implicarea atât în procesele de învățare cât şi în cele de elaborare a criteriilor şi indicatorilor de evaluare.

Strategiile de evaluare centrate pe învățare, precum şi cele dialogate, formative şi formatoare se înscriu în rândul strategiilor de evaluare interactivă. Evaluarea interactivă presupune existența unui parteneriat între agenții educaționali, care are la bază procese de colaborare şi de negociere constructivă şi care vizează responsabilizarea educatului şi

mobilizarea iniţiativelor acestuia în cadrul proceselor de învăţare şi evaluare. Scopurile principale ale evaluării interactive sunt cel de stimulare a capacităţii de autoevaluare a subiectului implicat în proces, de conştientizare a necesităţii acesteia şi de sporire a încrederii în forţele proprii ale educatului.

Strategiile de evaluare metacognitivă, la fel ca şi metodele alternative de evaluare, jurnalul reflexiv, portofoliul etc., autoreglarea învăţării prin intermediul elaborării hărţilor conceptuale, autoobservarea şi valorificarea acumulărilor prin intermediul evaluării reciproce, sunt recursuri favorabile ale evaluării centrate pe elev, pe procesul său de învăţare, mai mult decât pe rezultatele obţinute. Privită din această perspectivă, evaluarea se converteşte într-un instrument prin care elevul învaţă să înveţe [3, p.240-285].

Strategiile metacognitive cuprind acţiuni pe care le întreprinde elevul pentru a-şi îmbunătăţi procesul de învăţare. Dintre ele menţionăm: formularea de obiective şi planificarea adecvată a procesului de învăţare; dozarea timpului şi a efortului, monitorizarea (verificarea calităţii activităţii sau a progresului, analiza sarcinii şi a paşilor necesari soluţionării ei), predicţia performanţei, modificarea strategiei de lucru, căutarea de informaţii adiacente (bibliotecă, internet), structurarea mediului de învăţare, solicitarea de ajutor. Strategiile metacognitive implică o combinaţie a proceselor de planificare, monitorizare, problematizare, rezolvarea de probleme şi evaluarea procesului de organizare a învăţării.

Funcţia strategiilor metacognitive este pentru reglarea cunoştinţelor. Strategiile metacognitive intră în acţiune în trei momente diferite ale realizării proiectelor noastre profesionale şi personale: înainte de realizare, prin stabilirea unui plan de acţiune care pe larg se referă la gestionarea resurselor, stabilirea scopului general şi a obiectivelor, alegerea strategiilor adecvate; în timpul realizării, prin monitorizarea progresului înspre scopul stabilit; aceasta se întâmplă pentru că nu e suficient să ai un scop, să gestionezi resursele şi să alegi strategiile adecvate trebuie să şi controlezi felul în care acestea se întâmplă. Scopul propus s-ar putea dovedi mai greu de îndeplinit decât s-a anticipat iniţial, condiţiile externe s-ar putea schimba, deci trebuie verificat în mod constant progresul şi ajustate strategiile provocărilor pe care le întâlnim; după finalizare, prin evaluarea rezultatelor. Trebuie evaluate rezultatele obţinute pentru a se corecta ce nu a mers bine şi, mai important, se pot îmbunătăţi performanţele pe viitor [5].

Pornind de la constatarea că domeniul autoevaluativ este în curs de dezvoltare în Republica Moldova şi România, şi că sunt puţine date disponibile referitoare la organizarea, desfăşurarea şi impactul autoevaluării, am încercat o radiografie a stadiului actual al practicilor evaluative, evaluaţilor şi evaluatorilor.

Cercetarea a pornit de la supoziţia că autoevaluarea se află atât în Republica Moldova cât şi în România într-un stadiu incipient. Aceste aspecte se reflectă în: absenţa sau insuficienţa formării de specialitate a profesorilor evaluatori, ofertă redusă de formare, credinţa că e suficient să fii un bun specialist într-un domeniu oarecare, pentru a fi şi un profesor evaluator bun, gradul redus de conştientizare din partea profesorilor ce evaluează, asupra standardelor de calitate a evaluării şi asupra procedeelor de autoevaluare, formalismul practicilor de evaluare.

Cercetarea are drept suport teoriile şi informaţiile prezente în literatura de specialitate care tratează această problemă, cât şi datele culese personal în urma desfăşurării etapei constatative. Întregul demers experimental constatativ a fost conceput şi proiectat în funcţie de premisele teoretice.

Obiectivul principal al etapei constatative a fost surprinderea atitudinii atât a cadrelor didactice cât şi a elevilor faţă de autoevaluare şi modul efectiv de realizare a acesteia. Răspunsurile oferite de către cadre didactice şi de către

elevi privind rolul şi importanţa autoevaluării în cadrul procesului educativ au permis conturarea unei imagini de ansamblu privind planul docimologic al realităţii educaţionale.

În urma culegerii de informaţii am ajuns la concluzia că 68.8% din elevi nu au priceperi şi deprinderi de muncă intelectuală deşi majoritatea (58.4%) au potenţial intelectual bun. În altă ordine de idei atitudinea elevilor faţă de învăţare lasă mult de dorit.

Nr. total de elevi	Elevi ce nu au deprinderi de muncă intelectuală	Elevi cu potenţial bun	Elevi pe care-i preocupă învăţarea
108	51	43	14

Tabel 1. Privind potenţialul elevilor

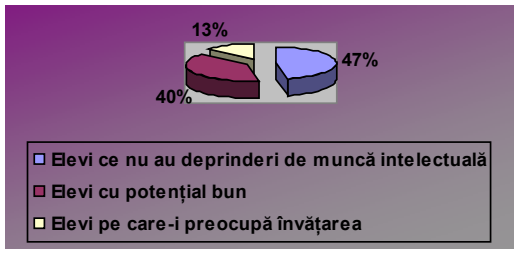


Fig. 1.1. Exemplificare privind potenţialul elevilor

Prin observarea ştiinţifică spontană am urmărit atent şi sistematic atitudinea elevilor faţă de învăţare şi implicit faţă de evaluare şi autoevaluare cu scopul de a sesiza aspectele esenţiale şi a celor diferenţiale. Apoi am realizat interviuri individuale cu cadrele didactice şi cu elevii cuprinşi în eşantion, interviuri ce au urmărit să evidenţieze tipuri de dificultăţi care au apărut în activitatea acestora, modul de rezolvare a situaţiilor-problemă, modalităţi de îmbunătăţire a evaluării cât şi moduri de comunicare eficientă cu elevii evaluaţi. În urma acestor interviuri am constatat că 46% din profesori au un nivel de pregătire de specialitate ridicat, dar mulţi 50% sunt debutanţi şi pensionari, reticenţi la nou, ori cadre didactice ce nu au participat în ultimii ani sau deloc de la terminarea studiilor la o formare continuă, având diverse motivaţii. Cei din categoria celor 46% au menţionat numeroase dificultăţi cu care se confruntă în activitatea didactică: programa şcolară foarte încărcată, timpul insuficient alocat evaluării, puţini elevi interesaţi de educaţie.

Realizarea investigaţiei de ordin constatativ a permis reliefarea la nivelul elevilor dar şi a cadrelor didactice a unor puncte de vedere diferite privind rolul şi importanţa autoevaluării şi importanţa dezvoltării capacităţii autoevaluative la elevi.

Ca urmare a desfăşurării etapei constatative am remarcat faptul că profesorii foarte tineri şi cu puţină experienţă nu cunosc autoevaluarea şi nici nu o folosesc, iar elevii nu au fost deprinşi să se autoevalueze fapt ce duce la o evaluare superficială şi subiectivă.

Printr-o muncă susţinută, printr-o comunicare eficientă, autoevaluarea poate fi folosită cu succes, iar elevii se vor deprinde a-şi forma un stil de autoevaluare corect.

În baza rezultatelor obţinute la nivelul etapei constatative va fi proiectat şi organizat demersul experimental, demers ce va avea următoarele obiective principale: predare-învăţare bazată pe strategiile gândirii critice, implementarea în activitatea educativă a metodelor activ-participative, folosirea tehnicilor şi instrumentelor moderne interactive de predare-învăţare ce determină reglarea procesului educativ de calitate, şi acordarea atenţiei sporite a profesorului fapt ce va duce la reglarea învăţării şi la creşterea calităţii educaţiei şi identificarea modalităţilor de autoevaluare. [2].

În ultimul timp, au intervenit anumite modificări în ceea ce priveşte evaluarea educaţională. În primul rând, accentul nu se mai pune doar pe cantitatea de informaţii însuşită de către elevi, ci

sunt luaţi în calcul şi alţi indicatori precum atitudinile, deprinderile, comportamentul elevilor, gradul de încorporare a unor valori şi atitudini etc. Evaluarea actuală nu mai pune accentul pe ceea ce ştie elevul, ci pe ceea ce ştie să facă elevul cu ceea ce a învăţat. Astăzi, nu ne mai limităm să evaluăm elevul în funcţie de cum a „spus" lecţia.

Se vorbeşte din ce în ce mai mult despre metodele activ-participative. Aceste metode îl ajută pe elev să caute, să cerceteze, să găsească singur cunoştinţele pe care urmează să şi le însuşească, să prelucreze informaţiile. Aceste metode îi învaţă pe elevi să lucreze independent şi să facă apel la propriile abilităţi şi deprinderi, pregătindu-i astfel pentru educaţia permanentă.

Valenţele formative care recomandă folosirea acestor metode activ-participative în cadrul orelor de curs în vederea modernizării şi eficientizării actului didactic sunt numeroase: asigură un demers interactiv al actului de predare-învăţare-evaluare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev; valorifică şi stimulează creativitatea şi imaginaţia elevilor; creează cadrul favorabil pentru aplicarea cunoştinţelor dobândite, exersarea priceperilor şi capacităţilor în diverse contexte şi situaţii; dezvoltă motivaţia pentru învăţare; dezvoltă gândirea critică; transformă elevul din obiect în subiect al învăţării, acesta devenind coparticipant la propria formare.

În realitate, mulţi profesori sunt încă reticenţi când vine vorba despre modernizarea actului didactic prin utilizarea acestor metode. Această reticenţă se poate explica prin diverse motive, legate în principal de limitele acestor metode activ-participative: efortul mare în pregătirea activităţilor didactice, necesită mult timp, există riscul neimplicării active a tuturor elevilor în realizarea sarcinilor de lucru etc.

Această reticenţă se poate datora şi faptului că, în cazul lecţiilor bazate pe metode activ-participative, evaluarea nu mai poate fi abordată într-o manieră tradiţională. Mulţi se întreabă cum sunt posibile evaluarea şi notarea în condiţiile în care, pe parcursul lecţiei, elevii sunt implicaţi în multe activităţi de învăţare. În plus, nu se evaluează doar cunoştinţele dobândite (ceea ce este relativ uşor de realizat), ci sunt evaluate deprinderile şi capacităţile elevului, valorile şi atitudinile dobândite etc. [4].

Metodologia acestui experiment cercetează dacă strategiile introduse intenţionat în procesul didactic – variabile independente – vor ajuta elevii să-şi formeze capacitatea de autoevaluare şi dacă odată formată, aceasta va regla procesul educativ.

Pe baza celor constatate în prima etapă a cercetării, vom propune un model experimental care să valorifice autoevaluarea pentru a regla procesul educaţional.

MPR (Model pedagogic reglator)

Planul de acţiune va urmări gestionarea resurselor (materiale, umane), vom stabili scopul general şi competenţele, vor fi selectate conţinuturile, iar apoi vom alege strategiile adecvate (vor fi concepute situaţii de învăţare activ-participativă, care sporesc potenţialul intelectual şi duc la o eficienţă formativă maximă şi în acelaşi timp la reglare). Cadrul didactic printr-o comunicare eficientă evaluator-evaluat, va monitoriza activitatea de stabilire a scopurilor şi a strategiilor didactice. Predarea-învăţarea va consta în stimularea elevilor de a utiliza cunoştinţele pe care deja le posedă, vor traduce informaţiile în perspectivă nouă, îşi vor exprima propriile informaţii ce au fost asimilate la nivelul aplicării, vor fi încurajaţi şi deprinşi să declanşeze idei noi, vor fi încurajaţi să-şi pună întrebări şi de a da răspunsuri. În etapa de evaluare se va urmări sporirea gradului de participare a elevilor în actul evaluativ, făcându-le cunoscute sarcinile, care trebuie să fie realiste, cu scopul de a le dezvolta abilităţi intelectuale relevante şi folositoare; apoi vor fi prezentate obiectivele/

competențele pe care elevii trebuie să le atingă; stabilirea metodelor şi instrumentelor de evaluare, se va stabili baremul de corectare; criteriile de notare vor fi făcute cunoscute elevilor. În finalul acestei etape va avea loc antrenarea şi implicarea activă a elevilor în actul autoevaluativ încurajându-i în a-şi pune întrebări şi de a da răspunsuri, iar la sfârşitul unei sarcini importante să completeze propoziții de genul: Am învățat..., Am descoperit că..., Am folosit metoda... deoarece...., Am întâmpinat următoarele dificultăți....

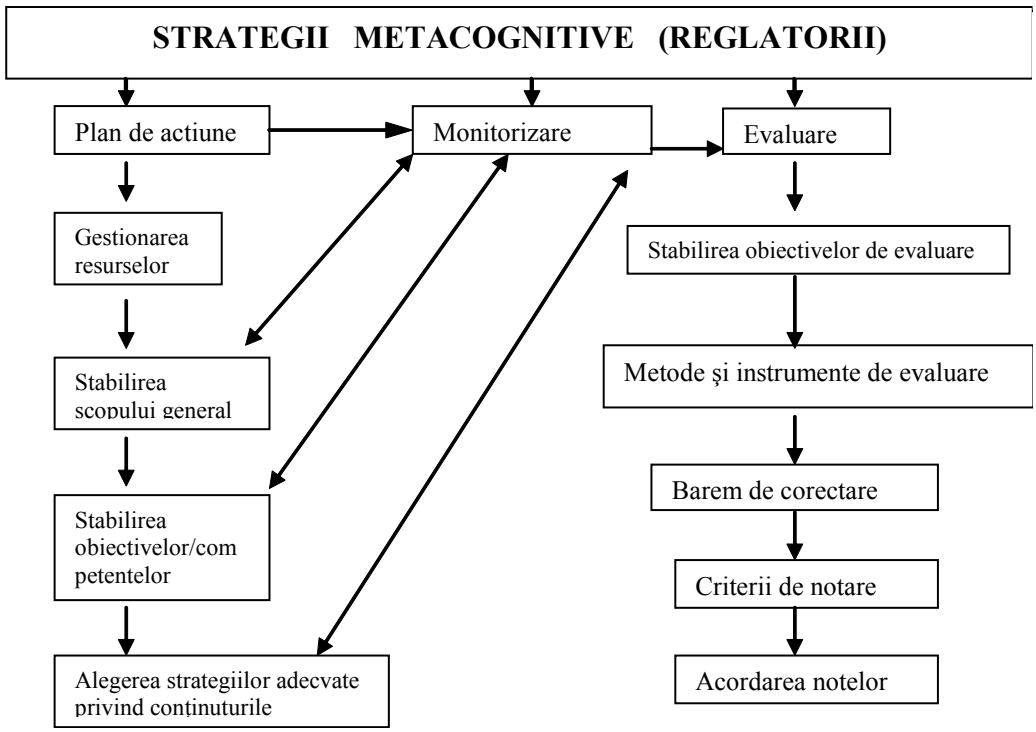


Fig.1.2. Model pedagogic reglator

Variabila independentă va fi reprezentată de metode activ-participative folosite în predare şi învățare şi instrumente de evaluare diferite folosite în evaluarea performanțelor elevilor (din grupa experimentală şi cea martor), pe parcursul semestrului şi la finalul semestrului. Vom realiza apoi compararea performanțelor obținute de subiecții din grupul experimental, care vor fi evaluați prin autoevaluare şi test, şi de subiecții din cadrul grupului martor care vor fi evaluați numai prin metode tradiționale.

Vom urmări dacă există diferențe semnificative între cele două grupuri.

Ne propunem să verificăm dacă autoevaluarea reprezintă o modalitate relevantă ce conduce la reglarea procesului educativ, dacă prin autoevaluare elevul îşi apreciază, verifică, analizează critic şi îşi evaluează propriile cunoştințe, abilități, competențe folosind criterii de evaluare. Vom verifica dacă autoevaluarea poate constitui punct de plecare al unei schimbări care să permită elevilor să-şi regleze procesul învățării.

Acest model va fi implementat, iar apoi vom retesta clasele experimentale şi de control.

Obiectivul experimentului a constat în formarea competențelor metacognitive şi capacitatea de a se autoevalua a elevilor. Strategiile de formare s-au organizat concepând situații de învățare activ-participativă. Etapele de predare-învățare în baza strategiilor gândirii critice

se structurează astfel: stimularea elevilor în a utiliza cunoştinţele pe care deja le posedă, traducerea informaţiilor în perspectivă nouă, la nivel metacognitiv, exprimarea propriilor informaţii asimilate la nivelul aplicării, declanşarea ideilor noi, formularea evaluării gradului optim de achiziţionare a cunoştinţelor.

În timpul procesului de predare-învăţare elevii din grupul experimental au fost solicitaţi să participe la lecţii atât în timpul orelor cât şi în afara lor. Cadrele didactice implicate în experiment au fost solicitate să folosească în predare metode activ-participative cu scopul ca aceştia să fie ajutaţi în învăţare, să le îmbogăţească gândirea, dar şi organizarea activităţii didactice predominant pe principiile învăţării prin cooperare.

Prima fază a acestei etape a constat în iniţierea privind utilizarea strategiilor de formare şi organizare a activităţii pe principii activ-participative şi colectarea mostrelor din activitatea elevilor. Activităţile s-au desfăşurat frontal şi pe grupuri folosindu-se metode ca: ciorchinele, quintetul, cadranele, cubul, KWL, mozaicul, organizatorul grafic, turul galeriei, ERR, stabilirea succesiunii evenimentelor, eseul de cinci minute, etc. Aceste metode au fost folosite treptat la clase, introducându-se câte o nouă metodă la 2-3 ore. După ce elevii au început să se deprindă cu metodele moderne, lecţia s-a încheiat cu elaborarea unei lucrări de către fiecare grup (poster). Metodele moderne au fost folosite în diferite momente ale lecţiei şi în diferite tipuri de lecţii.

Încă de la începutul lecţiei, elevilor li s-au comunicat obiectivele/competenţele lecţiei, au fost selectate conţinuturile care, au fost integrate în lecţie cu ajutorul metodelor activ-participative, folosindu-se un limbaj adecvat. Strategiile folosite au avut rolul de a-i ajuta pe elevi să acceadă la gândirea critică, centrate fiind pe înţelegerea noilor informaţii, legarea semnificaţiilor actuale de cele anterioare şi integrarea noilor cunoştinţe în cele anterioare. Important a fost ca elevii să fie implicaţi în diverse tipuri de activităţi, să fie antrenaţi în propria formare, să devină conştienţi şi responsabili de propria cunoaştere pentru a-şi câştiga, treptat, independenţa şi autonomia cognitivă. Înaintea derulării unui proces de învăţare elevii sunt îndemnaţi să-şi reamintească experienţele anterioare legate de temă/subiect; să-şi planifice activitatea prin verbalizarea regulilor, a cerinţelor sarcinii, a etapelor rezolutive etc., singuri, în perechi sau în grupuri mici. Apoi, pe parcursul demersului didactic elevii sunt ajutaţi să-şi evalueze progresul, să identifice mai multe modalităţi pentru a depăşi obstacolele, să formuleze întrebări care favorizează reflecţia, să argumenteze un răspuns, etc.

În urma utilizării metodelor activ-participative introduse în predare s-a dovedit faptul că s-au format sau sunt în curs de formare la elevi abilităţi cognitive şi metacognitive.

Fiecare unitate de învăţare a fost studiată folosind metode activ-participative, iar după fiecare unitate de învăţare s-a derulat un test formativ, care a urmărit reglarea învăţării. Am folosit învăţarea activă la disciplinele istorie, religie, limba română şi geografie.

Referinţe bibliografice:

1. Dandara O. *Autoevaluarea în contextul educaţional, caracteristici şi valenţe formative*. În: Didactica Pro nr. 5-6 (33-34)/2005, Chişinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, p.46.
2. Potolea ş.a. *Pregătirea psihopedagogică – manual pentru definitivat şi gradul didactic II*. Iaşi: Polirom, 2008.
3. Oprea C.-L. *Strategii didactice interactive*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2004.
4. Văcăreţu Ariana-Stancu, Kari Kuoho, Mariana Pop. *Evaluarea în sprijinul învăţării.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2007.
5. http://snow.utoronto.ca/Learn2/mod2/index.html-vizitat în 24.02.2012-22:00-22:20

Recenzent: Adrian GHICOV, doctor în pedagogie, director Agenţia de Evaluare şi Examinare, ME

Particularităţile conştiinţei de sine şi ale congruenţei de sine la adolescenţi

Oxana PALADI,

doctor în psihologie, cercetător ştiinţific,

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

În acest articol sunt prezentate particularităţile conştiinţei de sine şi ale congruenţei de sine la adolescenţi. De asemenea, sunt stabilite niveluri de dezvoltare ale acestor concepte şi relaţia existentă între ele la vârsta adolescenţei.

Abstract

In this work are presented the characteristics of self-consciousness and self-congruence, established the levels of development of thase between them in adolescent age.

Particularităţile conştiinţei de sine în perioada adolescenţei prezintă un mare interes pentru psihologi, deoarece această vârstă se caracterizează ca perioadă senzitivă pentru formarea conştiinţei de sine. Această problemă este contradictorie şi privită prin prisma teoriilor personalităţii ca o structură unitară, destul de interesată în stabilirea funcţiilor de reglare, sau prin prisma teoriilor conştiinţei şi atunci prioritate au particularităţile proceselor cognitive ale conştiinţei de sine, autoaprecierea, imaginea de sine, congruenţa de sine etc. Diferită este şi alegerea strategiilor de investigare a componentelor şi structurilor conştiinţei de sine.

Analiza complexă a literaturii şi a rezultatelor cercetării realizate ne demonstrează că conştiinţa de sine este un proces de: conştientizare a personalităţii în mulţimea particularităţilor individuale, conştientizare a esenţei proprii şi poziţiei pe care o ocupă personalitatea în mulţimea relaţiilor sociale; atitudine a personalităţii faţă de laturile, structurile lumii interioare proprii de care ea este conştientă. Trecerea de la subiectivitatea difuză la subiectivitatea conştientă de sine nu este un simplu proces de apariţie a Eului, dar constituie un proces de autoformare, autoconstrucţie, care evidenţiază traiectoria axiologică a persoanei. Conştiinţa de sine este un adevărat sistem de valori, îşi construieşte treptat propriile componente, controlează, introduce ordine, se integrează şi se implică în formarea traiectoriei axiologice a persoanei.

La rândul său, congruenţa de sine este starea de acord cu sine însuţi, starea în care te valorizezi, poţi să-ţi menţii direcţia indiferent de exterior, să rămâi conectat la sine indiferent de circumstanţele, situaţiile pe care nu le poţi schimba, să poţi să-ţi menţii stabilitatea, chiar dacă cei din jur sunt agitaţi.

Pentru cercetarea realizată au fost utilizate diferite metode de cercetare. Abordând problema conştiinţei de sine ne-am propus să cercetăm constituentele acestei

formaţiuni. Pe parcursul experimentului de constatare am analizat relaţiile dintre conştiinţa de sine şi congruenţa de sine.

Rezultatele cercetării realizate ne arată că adolescenţii includ în termenul conştiinţă de sine: cunoştinţele şi imaginea de sine, atitudinile conştiente sau inconştiente faţă de valori, sediul ansamblului de motivaţii, percepţii ale conştiinţei şi acţiunilor. Modul în care adolescenţii apreciază noţiunea conştiinţei de sine depinde în mare măsură de modelul sugerat de societate, de nivelul performanţelor anterioare şi observării succesului altor persoane, de nivelul de adaptare la condiţiile formării profesionale şi experienţa de viaţă etc.

Pentru măsurarea nivelului de dezvoltare a conştiinţei de sine am aplicat testul arborelui (elaborat de către J. E. Klausnitzel). Cu ajutorul acestuia am determinat că adolescenţii demonstrează diferite niveluri de dezvoltare a conştiinţei de sine. Nivelului înalt al conştiinţei de sine îi sunt caracteristice afirmaţiile precum: sunt ancoraţi bine în realitate; ştiu foarte bine ce vor să obţină în viaţă; sunt convinşi că au o pregătire pentru decizii importante; abordează problemele cu calm şi siguranţă; sunt preocupaţi permanent de Eul lor; acordă o mare atenţie perfecţionării permanente; convinşi de importanţa personală, nici un obstacol nu le dezorganizează activitatea, ci este apreciat ca un prilej favorabil de a-şi evalua capacităţile şi de a se impune.

Nivelului mediu de dezvoltare a conştiinţei de sine îi sunt caracteristice afirmaţiile: îşi cunoasc valoarea personală fără a fi ostentativi; în situaţii de eşec reacţionează pe moment cu disperare, dar ulterior o iau de la început cu calm şi curaj; acceptă critica obiectivă şi nepărtinitoare; îşi recunosc greşelile şi se străduiesc să le evite în viitor; sunt receptivi la aprecieri şi la recunoaşterea succeselor personale, ceea ce le conferă sentimentul de respect; evaluează corect aspectele pro şi contra înainte de o nouă decizie.

Persoanele cu nivel scăzut al conştiinţei de sine au puţină încredere în sine; evită asumarea răspunderii şi a riscului; se simt siguri doar în situaţii de rutină, obişnuite; sunt sceptici faţă de noutăţi; au frică de eşec, nu acceptă critica şi mai ales autoevaluarea negativă; Eul acestor persoane are nevoie de apreciere şi recunoaştere pentru cel mai mic succes; sunt timizi, retraşi, nehotărâţi, nesiguri, reţinuţi; preferă o poziţie retrasă pentru a nu atrage atenţia asupra propriei persoane; sunt marcaţi de ideea eşecului şi au tendinţa de a-şi forma o imagine negativă despre finalizarea acţiunilor; atitudinea lor este permanent temătoare; acordă o semnificaţie negativă oricăror schimbări de ritm cotidian; renunţă uşor la expunerea propriilor păreri pentru confortul sinelui; se simt inferiori faţă de cei ce-i înconjoară; datorită marii neîncrederi în propria persoană manifestă o atitudine pasiv-reflexivă asupra locului şi rolului lor social; au o structură a sinelui nesigură; nu posedă capacitate de decizie.

Testul de congruenţă (Phillip C. McGraw) a fost utilizat pentru determinarea congruenţei de sine a adolescenţilor. Prin această metodă am determinat Scorul Total de Potenţial, Scorul Actual de Sine şi Scorul de congruenţă. Scorul de congruenţă arată obiectivitatea conceptului despre sine.

După cum observăm din tabelul 1 scorul potenţial, scorul actual şi congruenţa de sine au diferite niveluri de dezvoltare. Nivel înalt al scorului potenţial (între 150 şi 101 puncte) au demonstrat 19,54% de

subiecţi (44 persoane); nivel mediu (între 51 - 100 puncte) – 54,17% (122 persoane) şi nivel scăzut (între 1-50 puncte) – 26,29% de subiecţi (59 persoane).

Niveluri de dezvoltare	Scorul potenţial de sine (%)	Scorul actual de sine (%)	Congruenţa de sine (%)
Nivel înalt	19,54%	4,88%	20,24%
Nivel mediu	54,17%	37,74%	57,22%
Nivel scăzut	26,29%	57,38%	22,54%

Tabelul 1. Niveluri de dezvoltare a scorului potenţial, scorului actual şi a congruenţei de sine, n=225

Analizând produsele activităţii subiecţilor am stabilit că scorul actual este mult deosebit de cel potenţial. Mulţi studenţi (129 persoane) demonstrează nivel scăzut al scorului actual, alcătuind 57,38%. Acest indice ne informează că persoanele cercetate se limitează pe sine şi folosesc în aprecieri doar o mică parte din ceea ce sunt cu adevărat atunci când selectează calificative pentru propria persoană la momentul actual.

Datele despre scorul mare de potenţial şi destul de mic actual ne relatează că persoanele investigate şi-au inventat singure conceptul despre sine şi au fost influenţate cu concepte fictive, iar eforturile lor sunt orientate greşit spre scoruri care nu sunt ale lor. Subiecţii din această grupă sunt la o distanţă mare de Eul lor. Numai 4,88% subiecţi (11 persoane) activează în întregul lor potenţial demonstrând un scor actual aproape de cel potenţial. Diferenţa dintre nivelul de experienţă de viaţă din prezent în comparaţie cu prezentarea experienţei dintr-o viaţă ideală constituie congruenţa de sine. Datele obţinute ne demonstrează că 20,24% – subiecţi au un nivel de congruenţă înalt, 57,22% – nivel mediu şi 22,54% nivel scăzut. Unii subiecţi se află la o distanţă foarte mare de scorul potenţial şi actual. De exemplu: T. L. – scor potenţial 125, scor actual – 32; B. I – concomitent 129 şi 39. Deoarece diferenţa de punctaj este foarte mare între scorul potenţial şi scorul actual rezultă un procent mic al congruenţei de sine şi anume 30%.

Printre cei incluşi în experimentul de constatare întâlnim şi subiecţi cu scorul potenţial mai mic decât cel actual, de exemplu: I. M. – scor potenţial 38, scor actual 69, iar S. O. concomitent 36 şi 47, ceea ce înseamnă că ei se limitează la ceea ce sunt ei acum cu adevărat, adică pe ei îi interesează mai puţin potenţialul persoanei lor în ansamblu.

Congruenţa de sine în 57,22% cazuri are un nivel mediu sau foarte aproape de cel înalt demonstrând scoruri destul de apropiate între scorul potenţial şi actual. Rezultatele obţinute în diferite situaţii de prezentare a subiecţilor arată că dimensiunile reflectate într-o viaţă închipuită şi cele care cred ei că sunt adevărate sunt mai frecvent apropiate. Spaţiul dintre conceptul ideal şi realitate, adică adevărul despre propria persoană este în concordanţă cu întregul potenţial al subiecţilor în 77,46% cazuri şi în 22,54% transformat în nişte versiuni inventate ale subiecţilor. Aceste rezultate ne indică şi nivelul de aspiraţie al subiecţilor, convingerea în autoeficienţă, autorealizare, fixarea unui anumit scop pe care vrea să-l atingă adolescentul în comparaţie cu cel realizat până acum.

Un deosebit interes prezintă dependenţele care se stabilesc între conştiinţa de

sine, congruența de sine, scorul actual de sine şi scorul potențial de sine.

Realizarea unor proceduri statistice ne-au oferit posibilitate să comparăm nivelul de dezvoltare a conştiinței de sine şi să stabilim diferențele şi interdependența dintre aceste componente.

	Nivel de conştiință	Media aritmetică	Abaterea standard
Scorul potențial de sine	n.înalt n.mediu n.scăzut	71,08 74,62 69,12	27,39 33,03 27,68
Scorul actual de sine	n.înalt n.mediu n.scăzut	59,95 50,96 49,94	26,77 27,71 25,20
Congruența de sine	n.înalt n.mediu n.scăzut	81,95 68,62 71,68	16,11 21,39 20,87

Tabelul 2. Mediile pentru congruența de sine în funcție de nivelul de dezvoltare a conştiinței de sine

În grupurile cu niveluri înalt şi mediu de dezvoltare a conştiinței de sine se înregistrează un nivel înalt al scorului potențial de sine, scorului actual de sine şi al congruenței de sine, comparativ cu eşantioanele cu nivel scăzut de dezvoltare a conştiinței de sine (Fig. 1).

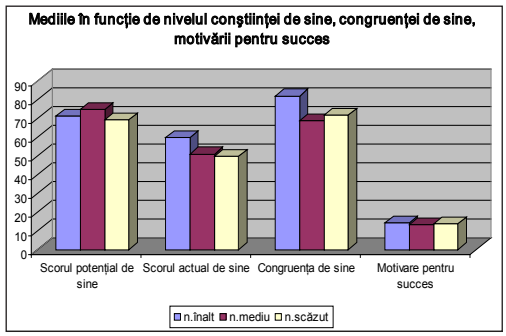


Fig. 1. Mediile în funcție de nivelul de dezvoltare a conştiinței de sine şi congruența de sine

Subiecții cu nivel înalt de dezvoltare a conştiinței de sine manifestă: nivel înalt al congruenței de sine, autoapreciere adecvată cu tendință spre majorare a acesteia; imagine de sine favorabilă, pozitivă (imagine fizică, imagine gen, imagine vârstă, imagine profesie, imagine psihologică, imagine socială, imagine filială, imagine națională).

Subiecții cu nivel scăzut al conştiinței de sine prezintă nivel scăzut al congruenței de sine, autoapreciere joasă, imagine de sine preponderent nefavorabilă, precum şi frică de eşec.

A fost stabilit că nivelul de dezvoltare a conştiinței de sine este dependent de mai multe formațiuni psihice şi anume de încrederea în sine, de autoapreciere, imaginea de sine, congruența de sine, stima de sine, siguranța de sine etc., iar personalitatea se dezvoltă armonios atunci când sunt în complex şi în paralel dezvoltate/fortificate toate aceste componente.

Considerăm că creşterea nivelului de dezvoltare a conştiinței de sine va atrage după sine creşterea nivelului de congruență de sine.

Particularitățile de dezvoltare a conştiinței de sine şi a congruenței de sine la adolescenți, stabilite de noi, ne oferă

posibilitatea de a propune un şir de condiţii psihologice organizate pentru dezvoltarea lor şi promovarea relaţiilor de echilibru dintre aceste formaţiuni.

Referinţe bibliografice:

1. Cosmovici A., Caluschi M. *Adolescentul şi timpul său liber*. Iaşi: Junimea, 1985. 269 p.
2. Ey H. *Conştiinţa*. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică,1998. 295 p.
3. Iluţ P., *Sinele şi cunoaşterea lui. Teme actuale de psihosociologie*. Polirom, Iaşi, 2001.
4. Phillip C. McGraw, Ph.D., *Self matters (Creating Your Life from the Inside Out)*. New York, 2001.
5. *Psihologia adolescenţei: manualul Blackwel* / Gerald R. Adams, Michael D. Berzonsky (coord.); trad. de D. Nistor, G. Oancea ş.a. Iaşi: Polirom, 2009. 701 p.
6. Racu I., *Psihologia conştiinţei de sine*. UPS „I.Creangă”, Chişinău, 2005.
7. Şchiopu U. *Criza originalităţii la adolescenţi*. Bucureşti: Odeon, 1995. 234 p.
8. Выготский Л.С. *Я и оно*. В: Райгородский Д.Я. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом Бахрах-М, 2004. с. 145-160
9. Джеймс У. *Личность.* В: Райгородский Д.Я. Психология личности. Т. 1. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом Бахрах-М, 2004, с. 363-378.
10. Леонтьев А.Н., *Деятельность, сознание, личность*. Изд-во политической литературы, Москва, 1975.

Recenzenţi:

1. Nicolae BUCUN, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, IŞE;
2. Domnica GÎNU, doctor în psihologie, conferenţiar universitar, UPS „Ion Creangă”.

Proiectul TEMPUS SALiS în susținerea curriculumului pentru formarea competențelor de cercetare la cadrele didactice

Lilia POGOLŞA,

doctor, conferențiar universitar, director,

Institutul de Ştiințe ale Educației

Rezumat

Articolul dat elucidează noi perspective de dezvoltare a competenței de cercetare ştiințifică la cadrele didactice din domeniul ştiințelor reale în cadrul proiectului TEMPUS SALiS, care are scop promovarea predării ştiințelor reale printr-o implicare mai activă a elevilor în realizarea experimentelor la orele de fizică, chimie şi biologie. Astfel, instruirea problematizată prin intermediul activității de laborator devine unul dintre fundamentele abordărilor moderne curriculare şi metodologice în predarea ştiințelor reale. Drept urmare, se va asigura formarea la elevi a competențelor cognitive, o studiere mai eficientă a conceptelor ştiințifice şi înțelegerea mai profundă a ştiinței, ca atare.

Abstract

The current article reflects new perspectives of developing scientific research competence of science teachers within the TEMPUS SALiS project of the Institute of Education Sciences which goal is to promote students' active learning through biology, chemistry and physics lab experiments. This inquire-based instruction represents one of the basic aproaches of modern curriculum and methodology in teaching science, which fosters developing students' cognitive competences, an efficient study of scientific concepts and deep understanding of the science indeed.

Conceptul SALiS (Student Active Learning in Science – Implicarea Activă a Studentului în Procesul Instruirii) are ca scop promovarea predării ştiințelor reale printr-o implicare mai activă a elevilor în realizarea experimentelor la orele de fizică, chimie şi biologie. Conceptul presupune instruirea problematizată prin intermediul activității de laborator ca fiind unul dintre fundamentele abordărilor moderne curriculare şi metodologice în predarea ştiințelor reale. Drept urmare, se va asigura formarea la elevi a competențelor cognitive, o studiere mai eficientă a conceptelor ştiințifice şi înțelegerea mai profundă a ştiinței, ca atare.

Scopul major al conceptului SALiS este promovarea şi susținerea educației ştiințifice moderne prin consolidarea procesului de predare şi învățare a ştiințelor bazate

pe cercetare şi implicare activă a elevilor. Obiectivul specific ce derivă din acest scop este dezvoltarea curricula şi a modulelor de formare continuă în contextul filosofiei SALiS promovate în cadrul cursurilor de formare continuă a profesorilor din cadrul Universităţilor beneficiare de Proiectul SALiS din Uniunea Europeană, cum sunt Germania, Irlanda, Bulgaria şi ţările partenere, cum sunt Moldova, Israel şi Georgia.

Drept parteneri activi în cadrul acestui proiect sunt următoarele instituţii de cercetare ştiinţifică:

Ţările Uniunii Europene: Germania: *Universitatea din Bremen; Universitatea Liberă din Berlin;* Irlanda: *Universitatea din Limerick, Centrul Naţional de Excelenţă în Matematică şi Ştiinţă;* Bulgaria: *Universitatea din Plovdiv;*

Ţările Partenere: Georgia: *Universitatea de Stat din Ilia, Universitatea de Stat Akaki Tsereteli;* Moldova: *Instititul de Ştiinţe ale Educaţiei; Universitatea Academiei de Ştiinţe a Moldovei;* Israel: *Colegiul Academic Arab al Educaţiei; Universitatea din Haifa.*

Activitatea de cercetare în cadrul proiectului este orientată în 7 direcţii, numite pachete de lucru, care sunt: Dezvoltarea curriculumului SALiS şi a modulelor de formare continuă din cadrul universităţilor beneficiare de SALiS; Dotarea laboratoarelor SALiS în ţările beneficiare de SALiS; Instruirea personalului din ţările beneficiare SALiS; Implemenatrea curriculumului SALiS; Diseminarea şi durabilitatea; Evaluarea şi asigurarea calităţii; Managementul proiectului.

Elementul-cheie al concepţiei SALiS îl reprezintă conceptul de competenţă de cunoaştere ştiinţifică – un sistem de acţiuni care pentru a fi realizată ca proces necesită din partea elevului efectuarea unui complex de activităţi intelectuale ce pun accentul pe un raţionament bazat pe principiile cunoaşterii dialectice şi a principiilor cunoaşterii epistemiologice. Raţionamentul dialectic pune accent pe categoriile dialectice: unitatea şi lupta contrariilor, transformărilor cantitative în calitative; negarea negaţiei, iar gândirea epistemologică – pe legităţile epistemologice: de la general la particular; de la simplu la compus; de la fenomen la esenţă; cauză-efect. Respectarea acestor categorii filosofice eficientizează realizarea procesului de cunoaştere ştiinţifică în cadrul orelor de fizică, chimie, biologie. În acest sens, cunoaşterea ştiinţifică are o configuraţie raţionalistă şi pragmatică specifică domeniului respectiv de cunoaştere.

Este important de menţionat că pentru ca un elev să-şi formeze competenţa de cunoaştere ştiinţifică ca achiziţie finală este necesar:

– să deţină un ansamblu de cunoştinţe fundamentale în dependenţă de problema care va trebui rezolvată;
– să-şi formeze deprinderi de a utiliza aceste cunoştinţe în situaţii concrete pentru a le înţelege, realizând astfel funcţionalitatea lor;
– să rezolve diverse situaţii-problemă, conştientizând în aşa mod funcţionalitatea cunoştinţelor într-o viziune proprie;
– să rezolve situaţii semnificative în diverse contexte care reprezintă anumite probleme complexe din viaţa cotidiană, manifestând comportamente/atitudini conform achiziţiilor finale – competenţe.

Aşadar, competenţa de cercetare ştiinţifică este constituită din competenţe specifice cum sunt: competenţa de achiziţii intelectuale; de investigaţie ştiinţifică; de comunicare în limbaj ştiinţific; de achiziţii pragmatice; şi de protecţie a

mediului ambiant şi de cultură a sănătăţii personale. Ea parcurge în formarea ei patru etape succesive (de la cunoştinţe fundamentale la cunoştinţe funcţionale, de la cunoştinţe funcţionale la cunoştinţe interiorizate şi de la cunoştinţe interiorizate la cunoştinţe exteriorizate), care trebuie luate în consideraţie în procesul proiectării didactice şi a realizării educaţiei ştiinţifice în cadrul orelor de biologie, chimie şi fizică. (Botgros, Simion, 2011)

Din aceste considerente educaţia ştiinţifică a elevilor prin intermediul căreia se formează competenţa de cunoaştere ştiinţifică se sprijină pe un suport metodologic şi un raţionament bazat pe observare, experiment şi deducţie.

Fiecare dintre noi este determinat de ceea ce cunoaşte, iar cunoaşterea este o caracteristică a societăţii în care trăim. Actualmente profunzimea cunoaşterii ştiinţifice este imensă, iar evoluţiile tehnologice au loc foarte rapid. Astfel, la momentul actual competenţa de cunoaştere ştiinţifică este o valoare incontestabilă în formarea personalităţii elevului şi o necesitate vădită într-o eră a schimbării permanente.

Drept consecinţă, proiectul SALiS din IŞE propune curriculumul de formare continuă a specialiştilor în domeniul ştiinţelor reale, module de predare, materiale didactice şi un concept de punere în aplicare a conceptului SALiS prin utilizarea echipamentului de laborator cu cost redus, utilizat în cadrul stagiilor de formare continuă pentru profesorii de biologie, chimie şi fizică realizate în cadrul instituţiei şi care deschid noi orizonturi pentru promovarea unei educaţiei ştiinţifice de calitate în şcoala contemporană.

Ariile de laborator preconizate pentru realizarea cercetării ştiinţifice permit ca activitatea didactică în sfera ştiinţelor reale să fie concepută corect, deoarece studenţii studiază anumite domenii ale ştiinţelor punând întrebări, formulând ipoteze, care pot fi confirmate sau infirmate doar pe cale experimentală. Experimentul ajută, de asemenea, la dezvoltarea gândirii şi a abilităţilor manuale, contribuind la însuşirea teoriei abstracte prin intermediul rezolvării problemelor practice (Bradley, Durbach, Bell & Mungarulire, 1998).

Mai mult ca atât, el contribuie şi la sporirea gradului de motivare a activităţii didactice, menţinând focarul interesului cognitiv al studenţilor pe parcursul întregii activităţi de cercetare. (Kranz, 2008).

Metodologia de formare a competenţei de cercetare ştiinţifică se bazează pe ideile expuse în lucrarea savanţilor germani Nicole Poppe, Silvija Markic şi Ingo Eilks (2012) "Tehnici experimentale şi echipament cu cost redus în predarea ştiinţelor naturii". Publicaţia ştiinţifică dată oferă un suport ce prevede utilizarea unor diverse tehnici experimentale cu cheltuieli reduse în predarea ştiinţelor reale, care permit utilizarea echipamentului pentru experimente şi utilizarea substanţelor chimice într-un mod econom în cadrul stagiilor de formare pentru profesorii de biologie, chimie şi fizică.

Ca sinonim pentru noţiunea de cost redus este des folosit conceptul de acces deschis în experimente. Accesul deschis este definit ca „o încercare de a utiliza obiecte sau dispozitive din viaţa cotidiană cu o altă destinaţie decât cea iniţială/directă" (Eckert, Stetzenbach & Jodl, 2000). Alte definiţii vizează posibilităţile de a desfăşura experimente fără folosirea echipamentelor speciale. O altă definiţie pune semn de egalitate între noţiunea de cost redus şi cea de acces deschis: „Efectele uimitoare, inteligente şi memorabile, iniţiate fără mari

cheltuieli materiale şi fără echipament, constituie idealul experimentului cu acces deschis" (Kircher, Girwidz, 2001, pag. 283).

Astfel, strategiile de reducere a costului/accesul deschis transformă experimentul într-o activitate cu totul deosebită. Una dintre tehnicile importante, în special în chimie, este cea de a reduce produsele chimice utilizate. Bader (2003) susține ideea durabilității în practica experiențială în cadrul orelor de chimie. Durabilitatea, în acest context, presupune ca efectuarea experimentelor şi reciclarea tehnologică a deşeurilor obținute trebuie să fie realizate în condiții nepericuloase pentru mediul ambiant. Modul optim de a economisi resursele şi de a evita problemele reciclării deşeurilor este folosirea câtor mai puține substanțe chimice toxice şi periculoase. Astfel, „asigurându-se condiții de siguranță pentru mediul ambiant şi de prevenire a poluării, se prevede utilizarea în condiții de laborator a vaselor din sticlă mici şi reducerea considerabilă a volumului de substanțe chimice" (Singh, Szafran & Pike,1999, pag. 1684).

În aşa mod, experimentele realizate sunt menite să atenueze problemele remedierii deşeurilor. Experiențele ar trebui să reducă pericolul potential existent în folosirea materialelor prin utilizarea unui volum cu mult mai mic de substanțe chimice (Wood, 1990). Echipamentele şi substanțele sunt înlocuite în măsura în care exactitatea datelor obținute nu este afectată.

În acest context, se presupune trecerea de la tehnica *macro* la cea de *semimicro*, *micro* sau *ultramicro* (Pfeifer et al., 2002). În principiu, pentru predarea disciplinelor reale în şcoală sunt binevenite tehnicile *micro* sau *semimicro*. În general, reducerea cantității de substanțe chimice utilizate într-o serie de experimente în baza principiului de microscară este mai rapidă de 10 ori, iar reducerea factorului material-financiar până la 100 de unități (Singh, Szafran, 2000), ceea ce se referă atât la experimentul propriu-zis, cât şi la generarea deşeurilor în urma acestuia. În consecință, experimentele în laboratoarele universitare şi industriale devin mai nepericuloase, ecologice şi rentabile.

Astfel, principiul costului redus asigură ca desfăşurarea experimentului în cadrul predării disciplinelor reale să nu eşueze din cauza unui cost ridicat. Acest lucru nu vizează cantitatea de substanțe chimice, ci realizarea experiențelor prin utilizarea echipamentelor de laborator cu cost redus şi a materialelor pentru experiment achiziționate din bugetul instituției/şcolii, cum ar fi oale, borcane, boluri sau vase de plastic vechi. Pot fi menționate şi materialele de uz medical de unică folosință, acvaristice, elemente de tehnică electronică. În aşa mod, acest principiu permite reducerea la minimum a utilizării echipamentului şi a materialelor şi o creştere a eficacității de două ori, astfel încât oportunitățile de realizare a experimentului să devină mai flexibile. (Poppe, Markic, Eilks, 2012)

Drept avantaje ale folosirii dispozitivelor alternative sunt următoarele (Schwarz şi Lutz, 2004):

– costuri reduse prin utilizarea materialelor de uz medical, industrial-tehnic şi electronic folosite în viața de zi cu zi;
– disponibilitatea de materiale în cantități mari, ceea ce permite realizarea tuturor tipurilor de experimente;
– riscuri reduse în comparație cu aparatele de sticlă, micşorându-se riscul de traumatizare;

– micşorarea timpului necesar pentru pre- şi post-procesare pentru cadrele didactice;
– creşterea mobilităţii, deoarece dispozitivele pot fi transportate fără restricţii şi dispariţia necesităţii de laboratoare speciale dotate cu echipamente inutile;
– efectuarea experimentelor în condiţii casnice.

Asemănător echipamentelor de laborator, în experimente se pot utiliza şi substanţele de uz casnic: alimente, detergenţi, produse chimice din bucătărie şi garaj. Substanţele pot fi procurate la supermarket, magazin, farmacie etc. Este cu mult mai ieftin a le cumpăra, precum şi a le transporta. În plus, a avea de a face cu astfel de materiale este mai motivant, deoarece presupun substanţe cunoscute în viaţa de zi cu zi. În general, principiul costului redus descris anterior poate fi util pentru elevii activi în scopul încurajării învăţării prin intermediul desfăşurării experimentului ştiinţific (Joling, 2006).

În cele ce urmează vom prezenta câteva exemple de utlizare a echipamentului cu cost redus în activităţi de cercetare ştiinţifică. Aşadar, utilizarea pompelor simple pentru acvariu în scopul creării fluxului de aer, cum ar fi în timpul fermentării alcoolului în oţet sau în procesul de formare a drojdiei în condiţiile anaerobe sau aerobe. Cutiile Petri cu o cameră, două sau trei, sau plăcile din plastic pentru picături pot înlocui vasele de sticlă sau cristal în cadrul experimentelor cu lichide sau soluţii. Pe lângă cele menţionate, în pereţii exteriori şi cei despărţitori ai cutiei Petri se pot introduce electrozi în scopul încălzirii necesare pentru a realiza diferite experienţe. Utilizarea unei simple cutii de metal pentru a confecţiona baterii, deoarece pereţii ei pot fi utlizaţi ca electrozi. Partea exterioară se curăţă, iar rezervorul se umple cu soluţie de clorură de sodiu. Prin capacul cutiei se montează un electrod care se conectează cu un consumator sau cu un voltmetru. Pentru a închide circuitul, electrodul din grafit sau plumb conectat la consumator sau la voltmetru se cufundă în soluţie (Schmittingerm, 2011).

Aşadar, un rol decisiv în instruirea profesorilor de ştiinţe reale în cadrul stagiilor de formare din IŞE îl joacă nu numai metodele de învăţare activă de dezvoltare a competenţelor generale, cum ar fi: gândirea critică, discuţii de tip întrebări şi răspunsuri, scris, citit; dar şi metodele de învăţare activă, de dezvoltare a competenţelor specifice legate de activităţile ştiinţifice, cum ar fi: utilizarea instrumentelor şi a materialelor de laborator în efectuarea experimentului ştiinţific (dezvoltarea de ipoteze, estimarea, deducţia, observarea procedurii experimentale reale, înregistrarea de date, analiza datelor), care ar permite înaintarea unor ipoteze ştiinţifice şi confirmarea lor prin intermediul demersului experimental. Astfel, utlizarea tehnicilor experimentale şi a echipamentului cu cost redus în cadrul lucrului în laboratoare SALiS din IŞE realizat în timpul stagiilor de formare a cadrelor didactice de biologie, chimie şi fizică contribuie la formarea competenţelor profesionale a acestor specialişti menite să realizeze un proces instructiv activ ce ar implica participarea nemijlocită a elevului în activitatea de cunoaştere ştiinţifică în domeniul ştiinţelor reale; aşadar realizând scopul major al proiectului SALiS de "promovare şi susţinere a educaţiei ştiinţifice moderne".

Referințe bibliografice:

1. Bader, H. J. (2003). *Nachhaltigkeit und nachhaltiges Arbeiten. Praxis der Naturwissenschaften* – Chemie, 52 (3), 16 - 20.
2. Botgros I., Simion C. *Curriculumul pentru formare continuă a profesorilor de biologie*.- Chişinău : Print-Caro, 2011. – 10 p.
3. Bradley, J. D., Durbach, S., Bell, B., & Mungarulire, J. (1998). *Hands-On Practical*.
4. Eckert, B., Stetzenbach, W., & Jodl, H.-J. (2000). *Low Cost - hightech. Freihandversuche Physik. Anregungen fur einen zeitgemaBen Unterricht*. Kuln: AulisVerlag.
5. Joling, E. (2006). *Introduction of Microscale Chemistry in the Netherlands*. In M.Hugerat, P. Schwarz, & M. Livneh, Microscale Chemistry Experimentation for all Ages (S. 183 - 197). Haifa: The Academic Arab College for Education
6. Kranz, J. (2008). *Schulentwicklung konkret: Baustein «Schulermotivation»*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
7. Kircher, E., Girwidz, R., & НдиЯler, P. (2001). *Physikdidaktik: Eine infuhrung*.Berlin: Springer.
8. Pfeifer, P., Lutz, B., & Bader, H. J. (2002). *Konkrete Fachdidaktik Chemie*. Munchen: Oldenbourg.
9. Poppe N., Markic S., Eilks In. *Tehnici experimentale şi echipament cu cost redus în predarea ştiinţelor naturii* . – Chişinău : Print-Caro, 2012. – 40 p.
10. Schmittingerm, T. (2011). *Katharineum. Stadtisches Gymnasium fur Jungen und Madchen mit altsprachlichem Zweig*. Abgerufen din 24. 07. 2011, extras din http://kath.mr-stec.de:9673/.
11. Schwarz, P., & Lutz, B. (2004). *Kreativer Chemieunterricht: Mikrochemische Experimente in der Schule*. Naturwissenschaften im Unterricht, 81, 4 - 9.
12. Singh, M. M., Szafran, Z., & Pike, R. M. (1999). *Microscale Chemistry and Green Chemistry: Complementary Pedagogies*. Journal of Chemical Education 76 (12), 1684 - 1686.
13. Singh, M. M., & Szafran, Z. (2000). *Chemie im MikromaBstab: Labortechnik mit Zukunft*. Praxis der Naturwissenschaften, 49 (5), 7 - 11.
14. Wood, C. G. (1990). *Microchemistry*. Journal of Chemical Education, 67 (7), 596 - 597.

Recenzent: Vladimir GUȚU, doctor habilitat, profesor universitar, IŞE

Evaluarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice preuniversitare prin implementarea TIC

Ştefania ISAC,

doctor, conferenţiar universitar,

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

Obiectivele prioritare ale sistemului educaţional în domeniul politicilor publice cu referire la formarea competenţelor şi aptitudinilor necesare pentru socializare şi „formarea abilităţilor de integrare pe piaţa forţei de muncă şi realizarea carierei profesionale" trebuie să „asigure condiţiile care îi sprijină în mod adecvat pe profesori şi formatori pentru a răspunde provocărilor societăţii cunoaşterii, inclusiv prin pregătirea iniţială şi la locul de muncă, în perspectiva învăţării permanente"[1]

Abstract

The main objectives of the educational system in public policy with regard to skills training and skills necessary for socialization and "the training skills on labor market integration and career achievement" must „provide the conditions which adequately support teachers and trainers to meet the challenges of the society, including initial training and work in a lifelong learning perspective "[1]

Obiectivele prioritare ale sistemului educaţional în domeniul politicilor publice cu referire la formarea competenţelor şi aptitudinilor necesare pentru socializare şi „formarea abilităţilor de integrare pe piaţa forţei de muncă şi realizarea carierei profesionale" trebuie să „asigure condiţiile care îi sprijină în mod adecvat pe profesori şi formatori pentru a răspunde provocărilor societăţii cunoaşterii, inclusiv prin pregătirea iniţială şi la locul de muncă, în *perspectiva învăţării permanente*"[1]

Programa de formare profesională continuă conceptualizată pentru a se alinia sistemelor europene; reformei instituţionale, structurale, curriculare este obligată să servească drept suport eficient pentru performarea competenţei profesionale a cadrelor didactice preuniversitare, promovarea viabilă a carierei profesionale de către marea majoritate a cadrelor didactice.

Pe lângă aceasta, *competenţele psihopedagogice şi metodice* trebuie să se manifeste la nivel creator prin: capacitatea de empatie, capacitatea de adaptare la situaţii atipice din practica şcolară şi extraşcolară, de a se dărui cu vocaţie rolului asumat, dragoste şi înţelegere faţă de copii.

E vădit faptul că în societăţile aflate în proces de reformare, profesorii sunt tot mai neliniştiţi, atât în ceea ce priveşte existenţa lor profesională, cât şi recunoaşterea socia-

lă de care se bucură. Astfel că peste exigențele proprii acestei meserii se adaugă altele suplimentare, venite din partea comunității locale, a părinților, elevilor, cercetătorilor care cer tot mai mult de la dascăli, fără a avea putința de a-i forma şi recompensa adecvat. Nevoile individuale şi sociale solicită un spor calitativ în educație, ceea ce amplifică exigența față de personalul didactic, chemat tot mai imperativ să îndeplinească cu succes *funcția sa de model cultural.*

Exigența față de personalul didactic presupune studierea criteriilor înaintate de diferite modele:

1. Modelul teleologic dezvoltă teorii diverse, care accentuează *obiectivele* ce trebuie atinse.

El se bazează pe o vastă metaforă: *scop, operaționalizare, eficacitate*. Acest model este utilizat în condițiile în care se doreşte o raționalizare a ceea ce se face, fără a se ține cont de discipline, de domenii de cunoaştere. Din el s-au dezvoltat *trei modele locale*: *evaluarea prin obiective, evaluarea pentru reuşită, evaluarea prin contract.* [2]

Evaluarea pentru reuşită se adresează, cu prioritate, cadrului didactic. Se porneşte de la constatarea eşecurilor de care trebuie să se țină cont, în scopul unei „renovări" necesare sistemului educativ: a evalua mai bine pentru a forma mai bine. Dintre adepții marcanți îi menționăm pe B.S. Bloom şi G.de Landsheere, lucrările cărora au adus contribuții importante cristalizării acestui model. [3, p. 22]

Pedagogia reuşitei înlocuia proiectul tradițional educativ cu o altă perspectivă care îşi propune să conducă subiecții, în timpi de parcurgere diferiți, la *acelaşi nivel* final de *stăpânire a obiectivelor.* Astfel, performanța subiectului nu mai este apreciată în raport cu performanța celorlalți, ci situată în raport cu *propriile performanțe anterioare* şi cu criteriul de reuşită pe sarcini definite care materializează obiectivele pedagogice.

2. Modelul structuralist constituie un ansamblu finit de elemente cuplate, conectate prin legături stabile între ele. *Structura* este creatoarea mişcării, a evoluției, *e productivă*.

Astfel se observă o orientare a cercetărilor ştiințifice spre un *cadru conceptual structuralist şi funcționalist*, care pot reda mai bine decât cadrul pozitivist realitatea umană. Se examinează anumite *structuri permanente*: *strategii de dezvoltare a problemelor, strategii de transformare socială eficace, politici educative.* Cercetările din cadrul acestui domeniu s-au dezvoltat în trei *modele locale: evaluarea ca reproducere, evaluarea ca intervenție în luarea de decizii, evaluarea ca actualizare a dispozitivelor* [4, p.34-35; p.159-166]

Evaluarea ca actualizare a dispozitivelor vizează studiile dispozitivelor pedagogice de formare, de învățare, de evaluare. *Dispozitivul de evaluare* desemnează, în opinia lui M. Vial, [4, p.34-35] desfăşurarea actelor pedagogice prevăzute, realizate, revăzute pentru o altă efectuare. Dispozitivul astfel conceput nu este doar un ghid sau un descriptiv al unei acțiuni. Dispozitivul trebuie să fie interpretat, actualizat de cel care îl utilizează. Evaluarea, în cadrul acestui model, suportă aceleaşi observații critice ca şi mişcarea structuralistă în general. Structura apare ca un mecanism funcțional: nu se pun întrebări asupra sensului creat de structură, sensul este confundat cu funcționarea. Tot ce ține de ordinul singularului este dat la o parte ca nesemnificativ. O bună structură, un *dispozitiv trebuie să dea o bună formare, indiferent de utilizatorii săi.*

3. Modelul cibernetic cunoaşte două direcţii de cercetare: *retroacţiuni sistematice şi evaluarea pentru remediere. Evaluarea pentru remediere* îşi stabileşte câmpul de lucru în jurul ideii de incitare la schimbare, numită *evaluare formativă*. În cadrul ei, observatorii se mulţumesc să descrie nivelurile atinse în conformitate cu anumite criterii, introducând doar *un minimum de interpretare* personală. *Evaluarea* rămâne *comparativă*, reducându-se la un control al rezultatelor observate în raport cu un nivel aşteptat: o realitate multidimensională se reduce la o simplă medie. Se precizează dinainte problemele care trebuie însuşite şi la sfârşit se verifică dacă scopul este atins de fiecare dintre formaţi. Observaţiile critice privind *evaluarea ca remediu* vizează faptul că ea nu e decât o *formă de evaluare – control*.

4. *Modelul sistemic* promovează *globalitatea.* Interesul se orientează asupra relaţiilor dintre actorii evaluării, funcţionalitatea fiind concepută ca dependentă de calitatea acestor relaţii şi nu de natura elementelor sistemului. Evidenţiem *trei direcţii* de bază în abordarea sistemică a evaluării: evaluarea sarcinilor, evaluarea formatoare şi evaluarea ca sistem de reglări.

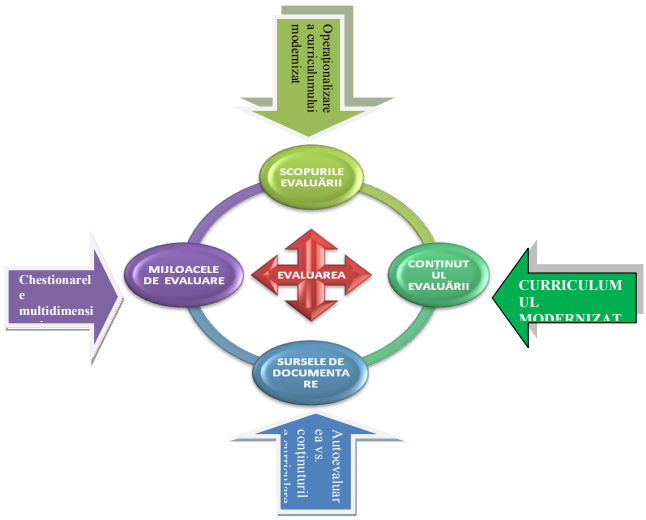
Managementul performanţei aplicat în activitatea de formare profesională continuă îşi va atinge obiectivele scontate dacă se va ţine cont cu precădere de sistemul de reprezentări al cadrului didactic caracterizat prin următoarele aserţiuni:

– evaluarea este un *fenomen complex* care poate fi definit ca un proces de tratare a informaţiei, de diagnostic, de decizie şi de comunicare între *formator/evaluator şi subiectul în formare*;
– practicile de evaluare ale cadrului didactic reflectă *concepţia lui despre educaţie*, care decurge din *concepţia lui culturală;*
– sistemul de reprezentări ale cadrului didactic se construieşte prin prisma *cunoştinţelor, abilităţilor şi atitudinilor* şi decurge din *structura socială, colegială, din mediul ambiant*;
– reprezentările despre evaluare ale cadrului didactic sunt conştientizate dacă produsul acestei activităţi generează *un suport adecvat activitatăţii instructiv – educative şi în mare măsură îi oferă siguranţă în promovarea carierei lor profesionale* [2, p.63, 75, 76].

Este momentul oportun să elucidăm şi modalităţile practice de *individualizare a formării (autodidact)*, din care se desprind următoarele aspecte: există o anumită personalizare a procesului de formare care cuprinde: luarea în calcul a caracteristicilor personale şi profesionale, ca şi a competenţelor celor care se pregătesc; implicarea personală în procesul de pregătire prin management participativ, care presupune autonomie şi responsabilitate; adaptarea din mers a pregătirii metodelor şi conţinutului formării. [6, p.19-20].

Managementul performanţei în activitatea de formare profesională continuă cu implementarea TIC motivează formabilul în obţinerea a noi abilităţi, cunoştinţe, atitudini în instruire şi educaţie, performanţe elucidate în *raportul de autoevaluare didactică. Această formă de autoevaluare* permite cadrului didactic să descrie personal activitatea sa şi contextul de realizare a acesteia din perspectiva noilor orientări în educaţie. Trebuie de menţionat că la etapa actuală *raportul de autoevaluare* în mare parte provoacă variate dezbateri, întrucât scopurile urmărite nu sunt suficient de explicite; de cele mai dese ori cadrele didactice utilizează modelele elaborate de către colegii care au desfăşurat astfel de activităţi.

Managementul performanţei în procesul de formare profesională continuă a fost conceput prin *modelul ajustabil de evaluare a cadrelor didactice* din învăţământul preuniversitar propus de noi, care în aspect structural, cuprinde *următoarele componente*: *scopurile de bază, conţinutul (obiectul), sursele de documentare, mijloacele prin care se realizează evaluarea*.



Modelul de evaluare a competenţei profesionale a cadrului didactic preuniversitar în termeni de curriculum modernizat. *Diagrama nr. 1*

Desfăşurarea evaluării nivelului de competenţă profesională a cadrelor didactice preuniversitare prin traininguri, chestionare, diferite teste cu referire la didactica disciplinei, valorificarea curriculumului modernizat, implementarea TIC în activitatea instructiv-educativă etc., a scos în evidenţă nivelul diferit al performanţelor de care dau dovadă formabilii, manifestând uneori anumite dexterităţi, dar în acelaşi timp şi mari impedimente. Din această perspectivă vom înainta câteva *criterii* de respectarea cărora va depinde în mare măsură evaluarea adecvată şi viabilă a nivelului de competenţă profesională a cadrelor didactice preuniversitare:

- demonstrarea complexităţii fenomenului evaluării cadrului didactic din învăţământul preuniversitar;
- sistematizarea principiilor care stau la baza elaborării unei metodologii ajustabile de evaluare a cadrului didactic;
- stabilirea intercorelaţiei dintre *trei aspecte* importante ale *evaluării:* structural, procedural, procesual şi includerea lor într-un sistem logic – lucrarea de curs elaborată şi susţinută în programul Power Point;
- argumentarea că metodologia de evaluare propusă elucidează multiple calităţi ale modelelor axate pe profesionalism, respectând autonomia, conştiinţa de sine, inteligenţa inter- şi intrapersonală cu referire la evaluare şi autoevaluare.

Parcurgând aceste etape, vom menţiona şi o altă problemă în performarea carierei profesionale care este determinată de deficitul de *comunicare* şi *de participare* a personalului didactic, problemă indusă de persistenţa organizării „raţional-birocratice” a sistemului şcolar care împiedică transparentizarea şi fluidizarea fluxurilor de comunicare: informaţia este transmisă mai ales transcendent, decizia descendent, iar comunicarea „laterală” şi cea „în diagonală” sunt descurajate.

Deficitul de informare este o altă problemă a corpului profesoral. Publicaţiile periodice existente la nivel naţional, cu rol de informare, dar şi de dezbatere sunt extrem de puţine („Univers Pedagogic Pro”, „Didactica Pro”, „Făclia”).

Or, *comunicarea şi participarea* la procesul de promovare a carierei profesionale a cadrelor didactice preuniversitare sunt împovărate şi de lipsa infrastructurii necesare unei *comunicări moderne şi eficiente* precum şi de dificultăţile materiale cu care se confruntă instituţiile preuniversitare, plus la care s-a mai adăugat formarea profesională continuă a cadrelor didactice preuniversitare contra plată.

Pedagogia din ultimele decenii se obiectivizează în abordarea activităţii didactice din perspectiva unor obiective în încercarea de a conferi *evaluării* mai multă rigoare şi raţionalitate în tentativa de estimare a acţiunilor pe care le comportă actul pedagogic, ca şi a calităţii acestuia prin efectele pe care le produce. Evaluarea a devenit *un factor declanşator de transformări* în planul practicilor pedagogice. Preocupările insistente privind procesele evaluative sunt stimulate de recunoaşterea faptului că *evaluarea* este o componentă esenţială a activităţii de învăţare în general şi a procesului didactic în special. Ea este punctul final într-o succesiune care cuprinde mai mulţi paşi.

Catedra ELL contribuie în mare măsură la performarea competenţelor profesionale a cadrului didactic prin obiectivele înaintate:

- Conceptualizarea metodologiei de implementare a TIC în procesul de predare-învăţare-evaluare;
- Elaborarea recomandărilor şi sugestiilor metodologice şi manageriale privind organizarea procesului educaţional prin activităţi asistate de computer;
- Conceptualizarea şi elaborarea criteriilor de redactare a comunicării didactico-ştiinţifice susţinută în programul Power Point;
- Monitorizarea procesului de valorificare a conţinuturilor curriculumului disciplinar, în termeni de competenţe, reflectat în proiectul tehnologic elaborat;

Monitorizarea şi evaluarea, prin schimbul de experienţă, a nivelului de competenţă profesională a cadrelor didactice preuniversitare, activitate defăşurată în programul Power Point.

Managementul performanţelor profesionale ale cadrelor didactice a fost generat şi de obiectivul de bază al politicii publice care presupune sporirea gradului de însuşire a materiei curriculare de către elevi cu referire la introducerea *hardware şi software* educaţionale în procesul de învăţare – predare, *[Propunerea de Politică Publică: Moldova 2020],* motivând profesorul şi oferindu-i şanse pentru operaţionalizarea acestui domeniu.

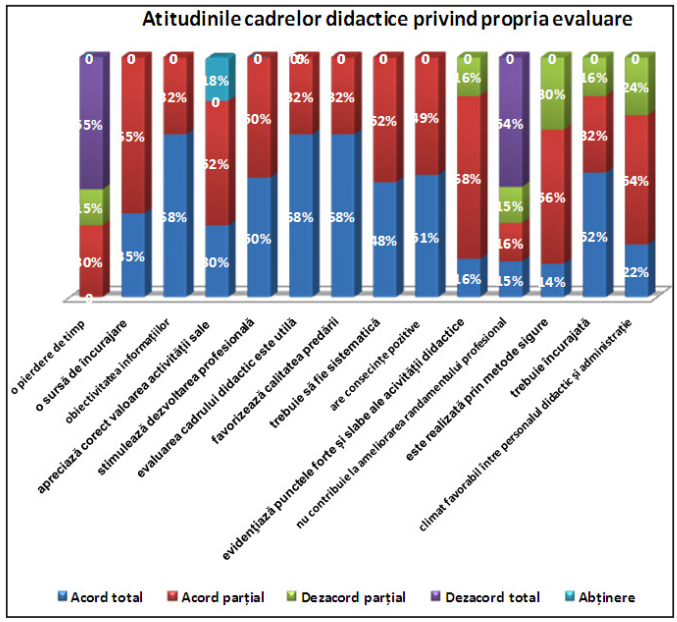
Modelul de evaluare elaborat (Diagrama 1) reflectă conţinuturile programelor de formare profesională continuă şi urmăreşte realizarea sub mai multe aspecte ale scopului evaluării, conţinutului evaluării; surselor de documentare; mijloacelor de evaluare aplicate în desfăşurarea activităţii de formare continuă a cadrelor didactice preuniversitare. Toate acestea furnizează formabililor un diagnostic al activităţii lor cu referire la operaţionalizarea curriculumului modernizat; colectarea de informaţii cu referire la valorificarea metodologiei de formare/dezvoltare a competenţelor specifice disciplinei; performanţe în instruire prin dezvoltarea profesională continuă şi responsabilizarea pentru educaţia axată pe cel ce învaţă; atingerea scopurilor şi obiectivelor propuse din perspectiva instruirii integrate asistate de computer.

Complexitatea fenomenului evaluării cadrului didactic din învăţământul preuniversitar presupune realizarea unei evaluări diagnostice mai aprofundate a

cadrelor didactice, care să reprezinte aspectul procesual / subiectiv al evaluării. Pentru a atinge acest scop se propun un şir de examinări suplimentare în cadrul cărora se vor determina: *nivelul de motivaţie şi angajare* a cadrului didactic, nivelul profesional general, *atitudinile cadrelor didactice privind propria evaluare*, climatul psihopedagogic, aspecte ale comunicării inter- şi intrapersonale pe perioada desfăşurării cursurilor, etc.

O viziune iniţială o desprindem din dialogul-chestionar pe care îl propunem formabililor chiar din prima zi a cursurilor de formare vs. atitudinile lor privind propria evaluare:

Diagrama 2



La nivel formativ, demersul nostru ne-a permis să determinăm scopul pe care îl urmăreşte fiecare cadru didactic participant la cursurile de formare profesională: confirmarea/conferirea gradului didactic, expirarea termenului de 5 ani, *obligatoriu*, pentru formarea profesională ulterioară. Printre aceste afirmaţii, am menţiona speranţa în performarea competenţei profesionale prin desfăşurarea unui schimb adecvat de experienţă; motivarea pentru implementarea în activitatea instructiv-educativă a tot ce este nou în ştiinţele educaţiei, perspective care, cu certitudine, vor determina nivelul de atingere a performanţelor profesionale scontate.

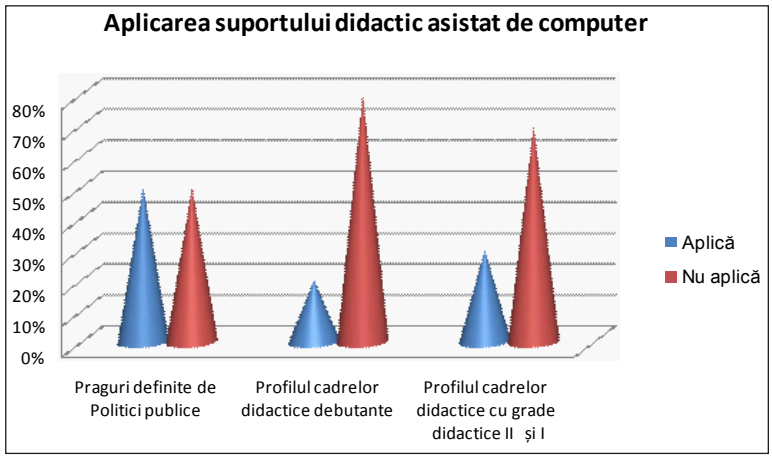
Sistematizarea principiilor care stau la baza elaborării unei *metodologii ajustabile de evaluare a cadrului didactic* a presupus urmărirea strategiei consolidate de dezvoltare a învăţământului preconizată de ME pentru anii 2011-2015. Ea prevede introducerea TIC în procesul de predare şi responsabilităţile adminsitrative legate de instruirea şi susţinerea cadrelor didactice în utilizarea lor. Conform acestei strategii cadrele didactice vor trebui să cunoască şi să aplice tehnologiile informaţionale în procesul instructiv-educativ.

În acest context s-a atestat un anumit grad de reticenţă din partea profesorilor faţă de noua abordare, mai ales că primele experienţe (2007-2012) deja scot în evidenţă acest fenomen. E cunoscut faptul că cea mai mare rezistenţă vine de la profesorii cei mai buni, care stăpânesc arta de predare şi nu consideră necesar introducerea altor metode în procesul pedagogic. Soluţia pentru reducerea rezistenţei la schimbare este *formarea unei noi mentalităţi* faţă de tehnologiile informaţionale aplicate în toate domeniile vieţii şi bineînţeles în învăţământ.

Sondajul de opinii pe care îl desfăşurăm pe parcursul activităţii de formare profesională continuă ne oferă informaţii clare despre nivelul competenţelor profesionale ale formabililor din perspectiva valorificării conţinuturilor curriculumului modernizat; proiectării de lungă durată în termeni de competenţe; proiectării pe unităţi de învăţare; evaluării procesului de formare/dezvoltare a competenţelor generale şi de specialitate şi din această perspectivă – competenţa de administrare a computerului în activitatea de predare-învăţare-evaluare. Cum ar putea fi ele *măsurate pentru a elucida* multiplele calităţi ale *modelelor* axate pe profesionalism, respectând autonomia, conştiinţa de sine, inteligenţa inter- şi intrapersonală?

Revenind la principiul *complexităţii fenomenului evaluării* cadrului didactic din învăţământul preuniversitar, am considerat necesară *măsurarea* nivelului de aplicare a suportului didactic asistat de computer, raportându-l la planurile de Politici publice după cum urmează: *Praguri definite de Politici publice; Profilul cadrelor didactice debutante; Profilul cadrelor didactice cu grade didactice II şi I.*

Diagrama 3



Notă: S-a constatat că nivelul stabilit de Politici Publice(50%) pentru 2012-2014 deocamdată (2011 - 2012) porneşte de la 15% aplicare de către cadrele didactice debutante; 25% aplicare de către cadrele didactice cu grade didactice II şi I.

Forma inedită de autoevaluare, *metoda proiectului*, alături de care factorul psihologic – *conştiinţa de sine,* care impune acestui proces concurenţă profesională adecvată în aplicarea conţinuturilor educaţionale stipulate de curriculumul disciplinar, a generat succese îmbucurătoare atât la nivel de formabili, cât şi de formatori. Fiecărei competenţe specifice disciplinei i s-a atribuit o analiză teoretico-praxiologică, atât la nivel de sistem, precum şi la nivel de proces, contribuind în acelaşi timp la o conceptualizare a evaluării formative şi sumative adecvate standardelor de conţinut. În desfăşurarea acestui proces de autoevaluare o deosebită importanţă i se atribuie inteligenţei emoţionale a profesorului, abilităţii de aplicare a strategiei de informatizare şi documentare cu materiale adecvate competenţei propuse ca temă pentru comunicare şi dezbateri, capacitatea de a susţine un discurs adecvat schimbului de experienţă profesională.

În procesul schimbului de experienţă se urmăreşte respectarea fenomenului de intercorelare dintre *trei aspecte* esenţiale ale *evaluării: structural, procedural şi procesual* şi includerea lor într-un sistem logic în lucrarea susţinută în programul Power Point.

Trainingurile implementate au drept scop motivarea şi inspirarea formabililor în dorinţa de aplicare în activitatea didactică a TIC, animatizând şi în acelaşi timp eficientizând procesul educaţional autentic raportat la competenţele Europene actuale.

Prezentarea demersurilor elaborate de colegii din promoţiile anterioare le oferă încredere în forţele proprii, creează o concurenţă vădită în demonstrarea competenţei profesionale implicând soluţii creative, uşor de adaptat, atribuind *un plus de valoare* procesului de formare a competenţelor stipulate de curriculumul naţional.

Impactul inteligenţei emoţionale şi motivaţionale al activităţilor asistate de computer, avantajele implementării TIC în formarea competenţelor specifice disciplinei sunt deja recunoscute în republică, profesorii de limba şi literatura română, confirmând eficienţa lor în procesul de predare-învăţare-evaluare la disciplină, aplică cu succese frumoase această metodologie.

Aplicarea la nivelul adecvat al unor atare activităţi permite într-un mod *interactiv:* utilizarea eficientă a metodelor bazate pe experienţa didacticii tradiţionale atribuindu-i un aspect multimedia care, cu certitudine, va reflecta într-un mod deosebit procesul inter-, intra- şi transdisciplinar în educaţie şi instruire; aplicarea în cunoştinţă de cauză a teoriei inteligenţelor multiple; garantarea motivaţiei pentru lecturare, comunicare multidimensională; dezvoltarea şi perfectarea competenţei profesionale; diversificarea activităţilor de comunicare la nivel de prezentări în cadrul seminariilor, conferinţelor pedagogice în scopul promovării carierei profesionale, oferindu-le mai multă viaţă expunându-le în faţa auditoriului competent.

Concluzii

Contextualizarea analizei şi concluziilor cu privire la eficientizarea procesului educativ – instructiv din perspectiva managementului performanţei prin implementarea TIC realizat în cheia conţinuturilor programelor de formare profesională continuă la catedra ELL a IŞE. a generat eventuale speranţe în susţinerea de politici educaţionale proiectate de ME al RM *[Programul de dezvoltare Strategică al ME, 2012 -2014].*

Punem mari speranţe în viabilitatea metodologiei de evaluare finală propuse, rezultatele căreia indiscutabil vor aduce contribuţii esenţiale în realizarea *obiectivelor specifice preconizate la nivel de Politici Publice de către ME:*

- E- alfabetizarea generaţiei în creştere: 100% din absolvenţii liceelor, capabili de a susţine testul echivalent al ECDL (European Computer Drivind Licence), din anul 2015;
- Îmbunătăţirea rezultatelor elevilor la testele internaţionale (TIMSS, PISA) prin depăşirea mediei internaţionale, cu înregistrarea tendinţei de creştere;
- Dublarea numărului populaţiei ocupate ce activează în domeniul TI (de la 20,5 mii persoane în 2010 la 41 mii persoane);

Creşterea generală a productivităţii muncii şi, respectiv, a veniturilor absolvenţilor odată cu intrarea pe piaţa muncii cu cel puţin 1% prin sporirea nivelului de cunoştinţe generale şi capacităţii lor de a se integra în e-economie, începând cu al treilea an de implementare a politicii publice. *[Propunerea de Politică Publică: Moldova 2020].*

Implementarea Politicii Publice privind computerizarea instituţiilor de învăţământ secundar general proiectată de

ME va contribui cu certitudine la asigurarea accesului echitabil al populației la studii de formare profesională continuă și promovarea profesionalizării acestora în cariera didactică. [6]

Dispunând de unele softuri educaționale la mai multe discipline școlare oferite de către vendorii inernaționali acum 5 ani în cadrul unui seminar de implementare a TIC, desfășurat la IȘE, afirmăm cu mare încredere că materialele elaborate și prezentate în programul Power Point de către formabili în procesul de evaluare finală a cursurilor de formare profesională continuă constituie un suport didactic autentic incomparabil, accesibil și adecvat procesului de instruire și educație în RM la etapa actuală.

Evaluarea sistematică a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar din Republica Moldova, elaborarea strategiilor de dezvoltare profesională și instituțională, respectarea criteriilor de desfășurare a evaluării cadrelor didactice preuniversitare va contribui în mare măsură la creșterea nivelului de performanță profesională a formabilului, utilizarea adecvată a competențelor dezvoltate în promovarea carierei profesionale ulterioare.

Referințe bibliografice:

1. Raportul asupra progresului realizat de Grupul de lucru pentru *Ameliorarea formării profesorilor și a formatorilo*r, nov., 2003, disponibil la www.see_educoop.net/education_in/pdf/working-group-report_rmn.htm.
2. Platon Carolina. *Evaluarea calității în învățământul universitar*. Chișinău, 2005, 274p.
3. Bloom B.S. et al., *Handbookon formative and summativeevaluation of student learning*. New York, Mac Grand Hill, 1971, 179 p.; G.de Landsheere. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris, PUF, 1975, 120 p.
4. Vial M., *Evaluer n'est pas mésurer. Les Cahiers pedagogiques*. Evaluation, 1991, p.34-35; Vial M., *Conception du Temps et images de la Régulation en Evaluation.// Temps, educations et sociétés*. Colloque international de l'AFIRSE, Tome 2, Communications, CERSE Caen, 1993, p.159-166.
5. Nunziati G., *Les hypothěses et les objectifs d'une formation a/par l'évaluation formatrice.* Les cahiers pédagogiques, 1990, n.280.
6. Programul de activitate al Guvernului *Integrarea Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare* oferă cadrul de politici de guvernare a Republicii Moldova pentru perioada 2011-2014, disponibil la http//idsi.asm.md./files/file/3350445_md_program_activi.pdf.

Recenzenți:

1. Viorica ANDRIȚCHI, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, IȘE
2. Aliona PANIȘ, doctor în pedagogie, IȘE

Educația adulților în contextul educației permanente – dificultăți și răspunsuri psihopedagogice

Cristina BUTNARU,

profesoară, doctorandă,

Colegiul Național „Costache Negri”, Galați, România

Rezumat

Educația adulților constituie o etapă importantă a educației permanente, atât din perspectiva dezvoltării personale, cât şi a dezvoltării sociale. Însă la vârsta adultă pot să apară probleme de receptare a situațiilor cu caracter educațional, fie că acestea se desfăşoară în mediu formal, nonformal sau informal. În vederea motivării adulților pentu a-şi continua demersurile educative, este necesară o riguroasă analiză a nevoilor de dezvoltare profesională sau personală, care să conducă la adaptarea învățării în funcție de caracteristicile psihopedagogice ale vârstei.

Abstract

Adult education is an important stage in continuing education, both in terms of personal growth and social development. But adulthood may occur reception problems of educational situations, whether they operate in the formal environment, non-formal or informal. In order to motivate adults to continue their efforts for proper education, are necessary rigorous analysis for the professional or personal development needs, leading to learning adjustment functions pedagogical features of age.

În contemporaneitate, educația – ca acțiune definitorie pentru ascensiunea umană – este acceptată de orice guvern sau persoană care înțelege implicațiile evolutive ale complexelor sale dimensiuni. Totuşi, încă se pune problema duratei sale: cât timp din viață ar trebui să dedice un om educației, când ar trebui să înceapă ea şi, mai ales, când ar trebui să se oprească? În lunga sa istorie, educația a generat mai multe răspunsuri, uneori contradictorii, la această întrebare. Astăzi, cele mai multe arii de cercetare pedagogică par a fi orientate către un numitor comun cu reversiune la ceea ce J. A. Comenius semnala, prin intermediul experiențelor sale vizionare, în secolul al XVII-lea: „Tuta vita schola est” („Toată viața este o şcoală”).

Conceptul de *educație permanentă,* ca sintagmă cu sensuri sociale, s-a conturat explicit abia în secolul al XX-lea, deşi constanța demersurilor educative în evoluția individual-umană nu era o noutate. Chiar dacă ideea de continuitate conduce, în sens interpretativ, către o anumită consecvență în realizarea actului educativ pe toată durata evoluției individuale, unele abordări au încercat să echivaleze conceptul de educație permanentă cu cel de *educație a adulților*. Conform acestei teorii, se punea problema permanenței educației doar pentru anumite segmente

sociale, pentru anumite vârste la care şcolarizarea nu mai era obligatorie. Din acest motiv, în anul 1973, R. H. Dave (în *Lifelong Education and School Curriculum)* a adus câteva clarificări menite să delimiteze cele două concepte pedagogice. Astfel, a pus în evidenţă faptul că educaţia nu se termină odată cu şcolarizarea instituţionalizată, ci este un proces continuu. Însă educaţia permanentă se extinde pe durata întregii existenţe a individului şi nu se limitează la educaţia adulţilor. De asemenea, aceasta reprezintă o abordare dinamică, ce permite adaptarea mijloacelor de învăţare la condiţiile impuse de dezvoltarea continuă a societăţii. Prin urmare, educaţia permanentă cuprinde, unificator, toate stadiile educaţiei: preşcolar, primar, gimnazial, liceal etc şi tot ce se întâmplă după absolvire. Aşadar, se referă la evoluţia individuală în ansamblul ei. În acest context, educaţia adulţilor nu este altceva decât o etapă de continuitate în tot ce înseamnă dezvoltarea personală, profesională şi, în ultimă instanţă, socială.

Ca orice activitate cu un grad ridicat de complexitate, polivalentă din punct de vedere al abordărilor teoretice, educaţia permanentă poate genera dificultăţi când se pune problema praxisului constructiv. Continuitatea firească, etapizarea raţională, sunt condiţiile care ar trebui să ofere educaţiei permanente un traseu cu logică internă, durabilitate şi rezultate reflectate în adaptarea socială eficientă. Emil Păun, într-un articol din *Revista de Pedagogie* a Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei din Bucureşti, analizează conceptul prin prisma unei viziuni holistice: „Educaţia permanentă este un adevărat proiect educativ, care are un caracter prospectiv şi vehiculează un sistem de valori. Ea implică, în ultimă instanţă, un proiect de societate.”

În principiu, primele stadii ale dezvoltării umane, care impun şcolarizarea obligatorie, nu ridică probleme la nivelul sistemului, cel puţin nu referitoare la viziunea asupra necesităţii educaţiei. Dificultăţile legate de dezvoltarea şi implementarea conceptului de educaţie permanentă, atât la nivel social-global, cât şi la nivel individual, apar atunci când adulţii, presaţi de priorităţile specifice vârstei, identifică bariere în calea continuării demersurilor educaţionale. Altfel spus, unii adulţi refuză să mai înveţe, chiar şi în situaţii care n-ar presupune includerea într-un program formal. P. Lengrand, în lucrarea „Introducere în educaţia permanentă”, ridica un semnal de atenţie încă din 1973: „În general, adultul nu va renunţa la timpul său liber pentru a participa la activităţi de ordin educativ decât dacă întrezăreşte satisfacerea unui interes, dacă găseşte o legătură între ceea ce i se propune şi ambiţiile, aspiraţiile, curiozităţile plăcerile propriei sale vieţi” [4, p. 47].

Ideea de bază din afirmaţia lui P. Lengrad, care se regăseşte şi în preocupările altor specialişti în educaţia adulţilor, a direcţionat cercetările către identificarea mijloacelor prin care adulţii pot fi motivaţi să se preocupe de propria dezvoltare continuă. Teoretic, nu există adult, indiferent de pregătirea sa formală anterioară, care să nu poată identifica posibilităţi de accesare a unor programe de învăţare, fie că acestea sunt organizate, instituţionalizate sau sunt identificate în contexte informale. Însă balanţa nu se înclină întotdeauna către dorinţa de educaţie, fie din slaba conştientizare a necesităţii acesteia la vârsta adultă, fie din cauza blocajelor de ordin familial, statutar, social etc. Există însă şi situaţii în care adultul, receptiv la ideea de progres, se vede implicat în programe de învăţare ce nu se acordă în totalitate cu interesele personale sau cu ariile necesare de dezvoltare profesională ori personală. Ambele situaţii generatoare de inconveniente practice pot fi însă preîntâmpinate, în actualitate, prin mai multe mijloace de intervenţie de natură psihopedagogică, ce sunt în măsură să redefinească traseul educaţional al adulţilor.

Eficientizarea programelor pentru educaţia adulţilor, indiferent că acestea se realizează în

mediu formal, nonformal sau informal, poate deveni un obiectiv realizabil dacă se iau în calcul caracteristicile psihologice specifice vârstei. Mai precis, există câteva diferenţe între modul în care învaţă adulţii şi modul în care învaţă copiii, care, dacă sunt ignorate, riscă să se transforme în blocaje conceptuale sau situaţionale. Printre caracteristicile învăţării la vârsta adultă, pe care savanţii le-au identificat şi descris de-a lungul timpului, se evidenţiază: centrarea pe sarcină şi pe problemă, autonomia, capacitatea de a prognoza efectele învăţării în plan cognitiv şi comportamental, tendinţa de a utiliza experienţa de viaţă şi de a selecta conţinuturile în acord cu cerinţele de dezvoltare proprie. Multe dintre constatările experimentale în domeniu se află în vizibilă conexiune cu *modelul andragogic al educaţiei la vârsta adultă*, fie că se desprind direct din această teorie, fie că sunt convergente către concluziile sale. Modelul a fost elaborat de M. Knowles, în 1973, iar E. F. Holton şi R. A. Swanson au devenit adepţii săi, împreună dezvoltând-o în şapte ediţii ale lucrării „The Adult Learner". Numărul mare de reeditări ale lucrării dovedeşte impactul inovativ şi actualitatea teoriei, care se doreşte a fi o pedagogie specifică, dedicată numai adulţilor. În esenţă, andragogia constituie „arta şi ştiinţa de a-i ajuta pe adulţi să învete, un cadru conceptual util în organizarea modalităţii în care este percepută instruirea adulţilor." [3, p. 9] Însă orice model explicativ are şi limite, fără ca acestea să implice eludarea realităţilor dovedite experimental. Aşa cum înşişi autorii teoriei remarcă, „un fenomen atât de complex cum este învăţarea la vârsta adultă nu va fi explicat niciodată de o singură teorie, un singur model sau un singur set de principii" [3, p. 2]. Totuşi, abordarea multidimensională şi succesul aplicării postulatelor andragogiei indică necesitatea considerării acesteia în orice domeniu al educaţiei adulţilor.

În pofida intenţiilor, profund justificate, de separare a caracteristicilor învăţării la diverse vârste, există şi câteva elemente comune, referitoare în special la modul în care un stimul poate declanşa procesarea intelectuală. Indiferent de vârstă, răspunsul are şanse de a fi pozitiv dacă se bazează pe o provocare. Practic, o contradicţie poate produce creşterea motivaţiei pentru învăţare, atâta timp cât obiectul acţiunii educaţionale întrevede beneficiile personale, mai ales cele pe termen lung. În aceste condiţii, se recomandă crearea unui mediu educaţional stimulativ, bazat pe competiţie personală şi chiar pe inovaţie. V. Ionel susţine ideea provocării educaţionale, deoarece prin aceasta „nu numai că se oferă ocazii formative, dar se permite subiecţilor educaţiei să acţioneze şi să reacţioneze, să evalueze şi să se autoevalueze, să-şi regleze experienţa situaţională. În acest context, rolul mediului natural, al mediului social, al mediului şcolar în special, nu este numai instrumental."[2, p. 173]

Analiza complexului cognitiv şi motivaţional al învăţării la vârsta maturităţii generează o concluzie cu rol de îndrumare acţională: adulţii au nevoie de programe de educaţie flexibile, care să le ofere orientare – să li se faciliteze învăţarea, nu să le fie furnizată în mod livresc – şi trebuie să fie motivaţi intrinsec, pe baza unei analize conştiente a trebuinţelor de progres personal sau profesional. Un colectiv de traineri ai Universităţii din Tennessee (S.U.A) a sintetizat, într-un mod realist, atitudinea adulţilor faţă de activitatea de învăţare:

Adulţilor le place să aibă iniţiativă în activitatea de învăţare; îşi asumă responsabilitatea de a învăţa singuri şi au nevoie mai mult de un facilitator decât de un profesor;

Adulţii sunt adevărate izvoare de experienţă, care pot fi resurse importante în activitatea de învăţare;

Cursanţii adulţi sunt orientaţi spre rezolvarea practică a problemelor şi manifestă nerăbdare în identificarea soluţiilor: ei vor să cunoască „acum" modul rezolutiv care îi poate ajuta să progreseze în învăţare;

Adulţilor le este dificil să învețe lucruri pentru care nu înțeleg utilitatea;

Adulţii acceptă materialele de lucru şi activitățile atâta timp cât acestea le permit să-şi demonstreze cunoştințele şi abilitățile.

Pentru creşterea motivației învățării, adulții doresc să-şi clarifice nevoile concrete, deci să cunoască în mod clar cum vor putea utiliza experiențele de învățare în care urmează să fie antrenați.

Orientările contemporane în educația adulților pun mare accent pe prospectarea nevoilor de dezvoltare, fie că este vorba despre cea personală sau profesională. În ultimii zece-cincisprezece ani, atât în Republica Moldova, cât şi în România, interesul pentru identificarea realistă şi eficientă a nevoilor de dezvoltare a crescut vizibil. S-au elaborat instrumente de cercetare psihopedagogică şi lucrări cu caracter prescriptiv, s-a atras atenția asupra efectelor implementării artificiale a unor programe formale de educație a adulților, în special a acelora pentru dezvoltarea profesională. În toate domeniile de activitate, există ghiduri de orientare pentru activitățile aplicative, care au suficiente elemente comune încât să poată fi considerate repere ştiințifice pentru practicienii care activează în educația adulților.

Analiza nevoilor de dezvoltare se remarcă atât prin complexitate, cât şi printr-o oarecare dificultate generată de necesitatea existenței unei viziuni realiste asupra stadiului prezent, dar şi a unei aptitudini anticipative a investigatorului. De exemplu, dezvoltarea profesională vizează o multitudine de componente, care trebuie abordate ca sistem, nu ca o simplă alăturare sau însumare de nevoi identificate printr-un instrument oarecare: comportamentul, atitudinile (față de munca proprie, față de colegi, față de public etc.), aptitudinile ce necesită armonizare cu evoluția ştiințifică şi tehnologică, cunoştințele şi competențele profesionale.

Multe dintre aceste demersuri cu caracter explicativ sunt realizate, în cea mai mare parte, pentru adulții activi socioprofesional, care au deja o anumită orientare către formare-perfecționare, către autoincluderea într-un program de educație care vizează dezvoltarea continuă. Dar nu toți adulții au locuri de muncă şi nu toți cei care lucrează conştientizează necesitatea educației permanente. De aceea, activitățile pregătitoare, cu accent pe încercările de responsabilizare privind propria evoluție, pentru includerea în praxisul social al unor programe de educație, s-au extins şi în zona adulților fără ocupație formală. Există multe instituții, proiecte cu finanțare europeană sau din alte surse, care se adresează acestui segment de populație, în vederea profesionalizării sau a reconversiei profesionale, dar şi a utilizării judicioase a timpului liber. Chiar dacă rigurozitatea şi abordarea ştiințifică a unor astfel de intervenții se regăsesc, incontestabil, la nivel instituțional, nu sunt de evitat influențele informale, care pot fi identificate în diverse surse precum internetul, mass-media sau chiar cercurile sociale restrânse. Deşi astfel de repere informaționale au un grad ridicat de echivoc şi informații uneori îndoielnice, se presupune că o anumită periculozitate este contracarată de maturitatea specifică vârstei, deoarece adulții au mai mult discernământ decât copiii şi adolescenții.

În pofida eforturilor globale de sensibilizare cu privire la necesitatea educației permanente, inclusiv la vârsta adultă, problematica socială generează încă dificultăți de percepție a propriului status, de identificare a unui rol potrivit în existența obişnuită. Chiar implicați fiind într-un studiu de identificare a nevoilor de dezvoltare, unii adulți disting cu greutate, doar pe baza autoanalizei, un posibil parcurs viitor, profesional sau social. Scara valorică fluctuantă, teama de necunoscut, dar şi stima de sine scăzută, neîncrederea în potențialul personal, pot fi cauze ale renunțării la ideea de educație. În astfel de situații, factorul motivațional deține un rol esențial, mai ales dacă este dezvoltat pe baza autocunoaşterii şi a identificării principalelor obstacole în

calea dezvoltării, cu soluțiile de rigoare. Aşadar, pe lângă analiza consecventă a nevoilor de dezvoltare profesională sau personală, este necesară funcționarea unor programe de consiliere care să sprijine adulții dezorientați, neîncrezători, în procesul de identificare corectă a direcțiilor de proiecție în viitor.

În actualitate, există programe de orientare în carieră, de consiliere psihopedagogică sau de formare continuă prin intermediul cărora adulții sunt sprijiniți să se cunoască mai bine şi să-şi realizeze planuri personalizate de evoluție. Octav Dafinoiu, ca mulți alți specialişti de altfel, este de părere că „planul de dezvoltare personală este instrumentul indispensabil pentru succesul individual sau corporativ". Un astfel de instrument este util nu doar pentru clarificarea paşilor de urmat într-un viitor imediat sau pe termen lung, ci şi pentru elucidarea barierelor în calea dezvoltării. Comunicarea directă şi recreativă care însoțeşte realizarea planului personalizat, oferă adultului implicat într-un astfel de demers încredere în sine însuşi şi redefineşte viziunea asupra propriei persoane.

Atâta timp cât adulții accesează astfel de programe şi doresc să aibă un traseu ascendent, valoric şi personal, pe toată durata existenței, se pare că o parte dintre dificultățile generate de continuitatea educației la vârsta adultă pot fi surmontate cu succes. Sub aspectul efectelor sociale, adulții care înțeleg să acorde importanță educației permanente sunt mai adaptabili, mai flexibili, mai toleranți la transformările care afectează viața tinerilor. În altă ordine de idei, se presupune că unul dintre scopurile de bază ale educației permanente vizează dezvoltarea capacității de a identifica atât oportunități, cât şi modalități de dezvoltare personală, eventual şi profesională, prin autoeducație. Ioan Comănescu, în lucrarea *Autoeducația azi şi mâine*, surprinde, sub formă de concluzii cu caracter de directivă, câteva repere ale educației permanente, care constituie condiții absolut necesare pentru eficiența oricărui demers, fie că se realizează sub aspectul unor programe formale sau sub forma autoeducației :

a) Cunoaşterea de sine cât mai obiectivă;

b) Urmărirea consecventă a obiectivelor propuse zilnic, săptămânal, lunar, semestrial, anual;

c) Proiectarea evoluției în termeni de integrare şcolară, profesională şi socială, pe termen scurt şi mediu;

d) Echilibrarea raporturilor între aspirații şi posibilități;

e) Evaluarea corectă a reuşitelor şi nereuşitelor, a succeselor şi insucceselor;

f) Motivarea continuă spre performanțe noi exprimate în termeni de cunoştințe, deprinderi, aptitudini, atitudini.

Rămâne însă deschisă problematica adulților care, indiferent de natura influențelor care acționează asupra propriei lor existențe, refuză să înțeleagă atât dinamica evoluției sociale, cât şi necesitatea educației la toate categoriile de vârstă.

Referințe bibliografice:

1. Comănescu, Ioan, *Autoeducația azi şi mâine*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 1996
2. Ionel, Viorel, *Pedagogia situațiilor educative*, Editura Polirom, Iaşi, 2002
3. Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A., *The Adult Learner*, Elsevier Inc., Oxford, 2011
4. Lengrand, Paul, *Introducere în educația permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973
5. Paloş R., Sava S., Ungureanu D., *Educația adulților. Baze teoretice şi repere practice*, Editura Polirom, Iaşi, 2007
6. Păun, Emil, *Educația permanentă – reflecții teoretice* în *Revista de Pedagogie* nr. 3/1993, I.S.E. Bucureşti
7. Strauch E., Jutten S., Mania E., *Identificarea competențelor în educația continuă*, Ed. Mirton, Timişoara, 2010.
8. www.octavdafinoiu.ro

Recenzent: Nelu VICOL, doctor în filologie, confențiar universitar, IŞE

Valori ale educației umaniste în cadrul disciplinelor exacte

Veronica BÂLICI,
doctor în pedagogie,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei,
Ion ACHIRI,
doctor în ştiinţe fizico-matematice,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

Împărțirea cunoaşterii pe domenii a dus la înțelegerea greşită a rolului educației, care trebuie să dezvolte ființa umană în integralitatea sa. Comunicarea, ca problemă complexă, este unitate spirituală a oamenilor, de aceea, fiecare disciplină şcolară poate fi însuflețită de o atitudine transdisciplinară, în care legile intelectului şi ale sensibilității se vor contopi în ceea ce numim universalitate, adică umanism.

Abstract

Sharing knowledge on areas led to misunderstanding of education role, which must develop its understanding human being of knowledge. The communication, as a complex problem, is spiritual unity of people, and so, each school discipline may be influenced by a transdisciplinary approach, in which the laws of intellect and sensibility will merge in what is called universal, that humanism.

Ilustrul savant, G. Galilei afirma că universul este scris în *limbajul matematicii*, al cărui litere sunt triunghiuri, cercuri şi alte figuri geometrice. El poate fi cunoscut abia atunci când învățăm limba şi ne familiarizăm cu semnele, şi fără aceste mijloace omului îi este imposibil să înțeleagă chiar un singur cuvânt [Apud 7, p. 77]. Dar astăzi lingvistica şi matematica spun singure că *nu* mai sunt totul, nu vor să acopere totul [13, p. 241]. Universalitatea omului de cultură, scrie E. Coşeriu, poate fi dată de faptul că se realizează într-un singur domeniu cu următoarea condiție: să posede deschideri universale, să aibă legătură cu celelalte domenii ale cunoaşterii [2, p. 164].

Este firesc să ne întrebăm, spre exemplu, cum putem dezvolta competențele de comunicare sau competențele culturale, interculturale, morale etc. în cadrul orelor de matematică, fizică, chimie, biologie, multă vreme fiind obişnuiți să credem că această datorie le revine disciplinelor filologice sau artelor. Acest mod de a gândi al nostru indică un clivaj al valorilor. Separarea între ştiințele exacte şi ştiințele umaniste, între cultura ştiințifică şi cultura umanistă – dualismul ca explicație a lumii – a condus la excluderea subiectului, sau aşa cum se exprimă foarte clar Nietzsche, a dus la moartea omului, care coincide cu separarea totală dintre ştiință şi cultură [12, p.115].

Omul epocii moderne – autonom, nesigur, autarhic, dezvoltă un umanism bazat pe raţiune, distanţându-se de tradiţie şi metafizică. Metoda adecvată de cunoaştere trebuie să ducă la certitudine şi modelul acesteia este matematica. Dar dacă avem conştiinţa limpede - scrie Jean-Paul Sartre - a numărului mare de "oameni inferiori", putem vorbi despre un umanism optimist [7, p. 76, 193]? Ce fel de umanism ne va trebui (decât cel tehnico-ştiinţific), se întreabă C. Noica, dacă nu toţi oamenii (inteligenţi) au talent la matematică? Plus la aceasta, dacă matematicile nu sunt decât limbaj, se va ajunge la indiferenţa limbajului, iar logosul matematic riscă să degradeze [8, 12, 13].

Problema care preocupă atât domeniul filozofiei cât şi al ştiinţelor educaţiei, este relaţia matematicii cu viaţa spirituală, doar matematica nu este doar limbaj şi unealtă. Lipsindu-se de orice urmă de fiinţă matematicile devin bolnave. Chiar matematicenii, adaugă C. Noica în consens cu S. Marcus, riscă să cadă în plictis, deoarece nu prea vorbesc despre nimic. Şi atunci rămân filozofia şi arta [8, 13].

Matematica, care îţi dă impresia că deţii cu ea înţelesul cel mai grav al lucrurilor şi spiritului, nu este asociată cu un fond cultural, nu urmăreşte atingerea cu fiinţa, cu dezvoltarea ei. Ea nu există în mintea oamenilor ca un subiect cultural. Iată de ce discipline ca matematica, chimia, fizica, atunci când le punem în raport cu arta, filozofia, mitul, în scopul valorificării dimensiunii lor culturale, par să ne împingă spre diletantism, confuzii, erori, riscuri [11, p. 13, 57].

Pentru clarificarea lucrurilor, trebuie să pornim de la ideea că o *educaţie integrală* a omului este aceea care se adresează tuturor dimensiunilor fiinţei umane. Toate disciplinele interesate de umanitate, preocupate de bunăstarea şi demnitatea umană, sunt animate de atitudinea transdisciplinară, deoarece proliferarea disciplinelor academice face imposibilă o privire globală asupra fiinţei umane. Această viziune se consideră *deschisă,* dacă depăşeşte domeniul ştiinţelor exacte prin reconciliere cu ştiinţele umaniste, cu literatura, poezia, experienţa interioară a elevului. Nici o formă de cunoaştere nu mai poate fi favorizată, aşa încât rolul intuiţiei, imaginaţiei, sensibilităţii – a corpului întreg să fie valorificat. Slattery, citat de C. Ulrich, indică asupra caracteristicilor umanităţii în postmodernitate: o credinţă *postcientistă* şi o concepţie *postdisciplinară.* După A. Botez, deschiderile spre ontologie, existenţial şi fenomenologic reorientează atenţia de la prezentări logice şi matematice ale ideilor la cele dialectice, literare, de la perspective analitice la abordări ale experienţei reale umane [15, p. 19-33].

Probleme de mare complexitate (comunicarea, ecologia, timpul, spaţiul etc.) nu pot fi înţelese în cadrul unei cunoaşteri *împărţite pe felii*. Orice fenomen, lucru poate fi înţeles în profunzime dacă este raportat la integralitatea sa. Este esenţială viziunea culturală de ansamblu, cultura nu poate fi decât totală. Omul are nevoie nu numai de supravieţuire, dar şi de identitate şi sens [8, p. 66-68]. Teoriile postmoderne produc un discurs supradisciplinar, servind prin tendinţele epistemologiei contemporane la reconsiderarea fenomenului educaţional.

Ceea ce oferă atitudinea transdisciplinară, ca dimensiune poetică a existenţei ("poetic" vine din grecescul poiein, care înseamnă "a face"), este concilierea contradicţiilor, stabilirea unui echilibru între *efectivitate* şi *afectivitate*, între informaţie şi conştiinţă, între *etic* şi *estetic* prin *rigoare, deschidere şi toleranţă* [12, p. 100-108, p. 175].

Rigoarea este definită de B. Nicolescu drept rigoare a limbajului în argumentaţia bazată pe cunoaşterea vie [12 p.141]. Dar, constată E. Coşeriu, nenorocirea lingvisticii

moderne este că ea se interesează mai puțin de limbaj ca dimensiune fundamentală a omului, ca activitate culturală de bază. Ea este preocupată de analiza și descrierea limbii. Tratată ca știință-pilot, cu funcție metadisciplinară, ea ar deschide perspective dintre cele mai largi pentru dezvoltarea personalității umane [2, p. 105, 164].

Această opinie orientează demersul nostru în tratarea problemelor anunțate, mai întâi, dinspre lingvistic spre matematică, înrădăcinată în conștiința noastră ca o știință exactă și mai puțin umanistă, ceea ce nu este deloc așa.

C. Noica afirmă foarte inspirat că vorbirea noastră se sminteşte, cuminte cum este, când vine vorba de logosul matematic: el nu face greşeli de gramatică [13, p.124]. Solomon Marcus evocă aceeaşi stare de lucruri: limbajul natural amuțește în fața unui discurs scris în limbaj matematic și recurge la compromisuri metaforice. Ion Barbu, remarcabilul matematician – poet, recunoştea ironic despre creațiile matematice că par a fi "arta de a judeca bine cu idei rău întocmite sau incomplet formulate". De fapt, matematicile ridică probleme de stil, în care organizarea ideilor este esențială [1, p.268-270].

Ce face ca limba să fie instrument de comunicare? V. Dospinescu, referindu-se la concepția lui E. Coşeriu despre lingvistica textului, reafirmă: transgresarea în text, în vorbire, care e mai cuprinzătoare decât limba (faptul care-i sperie cel mai mult pe lingviști). Importanța întregului asupra părților componente ale unui text înseamnă că simțim vorbirea în întregul ei datorită unei competențe – competența metalingvistică – care înseamnă: "a şti să vorbeşti în situații determinate, despre anumite lucruri, cu anumite persoane, adică a şti să construieşti discursuri". Textul este o *unitate de sens în context.* Sensul face textul, în care implicitul pulsează în context influențându-l și determinându-i sensul decisiv (explicitul se referă la textul propriu-zis, materializat) [Apud 5, p.59-61]. Aşadar, depășirea limbii în cadrul activității de comunicare / lingvistice se manifestă în orice discurs.

În opinia marelui lingvist şi filozof al limbajului, orice vorbire – text actualizează *valori de sens* multiple în plan individual, social, cultural grație *"alterității"* limbajului şi intersubiectivității. Ceea ce face ca vorbirea / textul să semnifice și să fie înțeleasă, dincolo de limbă sunt *cadrele* (instrumente circumstanțiale ale activității lingvistice sau dimensiunea extralingvistică a textului) și valoarea lor pedagogică este covârşitoare în construirea sensului. Aceasta înseamnă înțelegerea și eliminarea multor erori și neînțelegeri cu privire la comunicare. *Cadrele* lui Coşeriu sunt însăși competența de comunicare *avant la letre. Ce* şi *cum s-a spus şi se spune* în fiecare clipă a devenirii vorbirii influențează discursul și textul ca alegere de modalități și de expresii [Apud 5, p.63-66].

În limba română, perechea *comunicare – cuminecare* subliniază ideea că se comunică cunoştințele (informațiile), iar pentru înțelesuri e nevoie de mai mult: de comuniune [13, p.368]. Esența comunicării, scrie M. Dinu, nu poate fi înțeleasă dacă pe lîngă dimensiunea orizontală, de socializare, nu se ia în considerație și dimensiunea verticală, de conectare spirituală între oameni [4, p.356]. J. Aranguren, citat de M. Dinu, conferă acestui adevăr multă profunzime: "Comunicarea este o transmitere de informații la care se aşteaptă răspuns" [Apud 5, p.349].

Aşadar, cuvântul *comunicare*, lipsit de această unitate spirituală, riscă să nu mai spună nimic. Peste toate acestea vine ideea de *trans – limbaj* a lui B. Nicolescu – experiență a totalității ființei noastre reunite dincolo de aparențe. Acesta captează spontaneitatea lumii. Toate evenimentele existenței sunt spontane și neaşteptate precum cele cuantice, scrie

B.Nicolescu. Ele sunt *actualitate* adevărată şi formează nucleul *comunicării* – ca *timp trăit,* ca existenţă a ceea ce este aşa cum este [12, p.126-128]. O relaţie necontrafăcută cu celălalt există numai şi numai "dacă eu găsesc *locul potrivit* în mine însumi, în momentul în care mă adresez Celuilalt, iar Celălalt va putea găsi locul potrivit în el însuşi. Corespondenţa locurilor potrivite din mine însumi cu Celălalt este baza unei *comuniuni* sigure". Numai în modul acesta putem *comunica,* conchide B. Nicolescu [12, p.142].

Comunicarea (în sensul pe care noi i-l atribuim) este premisă, mijloc şi efect al educaţiei (L. Şoitu). S. Cristea crede că *relaţia de comunicare* conferă procesului de învăţământ valoarea unei intervenţii educaţionale complexe, bazate pe un limbaj didactic care determină în structura personalităţii elevului modificări în forme şi intensităţi diferite, de natură cognitivă, afectivă, atitudinală, acţională. Ea permite realizarea obiectivelor imediate şi de durată ale învăţământului, relevante în plan general şi special pentru limbajul specific al diferitelor discipline şcolare. Ea reprezintă un principiu axiomatic al activităţii de educaţie, care presupune un *mesaj educaţional* capabil să provoace reacţia formativă a elevului [3, p.142].

S. Marcus se întreabă câtă matematică ştia Eminescu? Sunt cunoscute mărturiile poetului cu privire la chinul pe care l-a trăit în copilărie din cauza modului în care i s-a oferit acest domeniu, lăsându-i impresia că matematica e cea mai dificilă ştiinţă. Mai târziu, poetul naţional va constata că limbile sunt mai dificile, care solicită multă memorie, iar matematica este un mijloc cu legile judecăţii omeneşti, care "nu trebuie puse în joc goale şi fără un cuprins …" [8, p.214].

Matematica şcolară, una dintre cele mai fascinante discipline, trăieşte un decalaj extraordinar între ceea ce este ea în profunzime şi cum ni se prezintă în sistemul educaţional. În opinia lui S. Marcus, ea este un mod de gândire şi deci nu trebuie tratată doar ca o tehnică de lucru, nu trebuie confundată cu procedeele mecanice, ci trebuie orientată spre viziune şi înţeleasă ca o lume de idei. A. Nedelcu aduce exemple şi nume de referinţă din lume (White, Bishop, Guttierez) care, de asemenea, consideră matematica un subiect paradoxal şi prin faptul că despre ea se crede că ar fi fost "inventată de profesori pentru a face viaţa mai grea" [11, p.118].

I se reproşează învăţământului actual că tratează matematica ca pe un obiect rece, neutru, fără valoare estetică, fără legătură cu viaţa reală. Sunt ignorate *istoria conţinuturilor matematice, personalităţile domeniului, valorile limbajului matematic, legătura ei cu lingvistica, literatura, artele.* Matematica este mult mai mult decât tehnică de lucru: este capacităţi de comunicare, de argumentare, de lucru în echipă etc. Cel mai important este însă că *matematica trebuie să fie a tuturor elevilor* [11, p.118-122].

Dacă e să vorbim despre comunicarea dintre domenii, atunci cea mai mare carenţă ar fi miopia valorică, filozofică, absenţa culturii umaniste şi implicaţiile grave ce decurg din această situaţie provocată de inerţia procesului educaţional. Mulţi pedagogi nu pot înţelege implicaţiile filozofice şi corelaţiile descoperirilor produse în diverse domenii, nu înţeleg ce poate însemna istoria ideilor, rămânând în comportamentul lor cotidian euclidieni sau mecanicişti. Unul dintre cele mai sugestive exemple, pe care ni-l oferă S. Marcus, este influenţa fizicii cuantice asupra sensibilităţii generale, la care vom adăuga subtila-i observaţie: "Sensibilitatea poetică şi înclinarea filozofică necoroborate cu o cunoaştere esenţială a universului nostru fizic, biologic şi social sunt tot atât de infirme ca şi cultura ştiinţifică incapabilă să se articuleze cu reflecţia filozofică şi cu fiorul artistic"[8, p.51-52].

Şi pentru că a venit vorba de sensibilitate, I. Barbu crede că "matematicile pun în joc puteri sufleteşti nu mult diferite de cele solicitate de poezie şi artă: „Operele matematice robesc şi încântă, întocmai ca operele pasiunii şi imaginației. Simplul fapt al vestirii unei ore de seară are nevoie de mai mult decât cele câteva cifre ale notației astronomice; are nevoie de toată amplitudinea unui vers" [1, p.269-270]. S. Marcus, consemnând ideea că matematica însăşi este o artă prin ceea ce are ea mai valoros, aduce exemple de probleme elementare care pot fi rezolvate prin metode de rutină şi antrenament, dar şi pe alte căi, mai originale, precum este, bunăoară, cea din povestirea "Cinci pâini" de Ion Creangă. Un bun educator va şti să alterneze momentele de rutină cu cele de invenție şi creativitate [8, p.22-23].

De felul cum îşi concepe educatorul demersul său educațional depinde cum va fi actualizat potențialul estetic, şi nu numai, al unei teorii ştiințifice. Este pusă în evidență acea dimensiune care ne face să simțim că "avem a face cu ceva care este nu numai adevărat, ci şi frumos şi la care aderăm [8, p.38]. Este vorba de *frumusețea cunoaşterii* şi *gândirea frumoasă.* N. Râmbu vine cu citate din *Logica generală* a lui Kant întru susținerea acestor păreri: „ O cunoştință poate să fie perfectă în raport cu legile sensibilității sau cu cele ale intelectului; în primul caz este perfectă *estetic,* în al doilea caz este perfectă *logic*". *Perfecțiunea estetică* devine *frumusețe*. Ea poate fi în folosul sau în defavoarea *perfecțiunii logice.* Şi mai departe: „Intelectul vrea să fie instruit, sensibilitatea animată, intelectul vrea să cerceteze, sensibilitatea – să simtă. Pentru a putea instrui, cunoştințele trebuie să fie temeinice, pentru a fi, în acelaşi timp, atractive, ele trebuie să fie frumoase. Dacă o prelegere este frumoasă dar superficială, ea poate să placă numai sensibilității, nu şi intelectului, dacă este, dimpotrivă, profundă dar aridă, place numai intelectului, nu şi sensibilității" [14, p. 384-385].

Afectivitatea nu este străină nici de artă, nici de ştiință. Orice teorie are suflet atâta timp cît este vie. Revenind la fizica cuantică, C. Levi-Straus mărturisea că ea îl „umple de admirație şi emoție, întocmai ca orice mare operă de artă. Nu deosebesc emoția ştiințifică de cea artistică: ele au o rădăcină comună constând în dimensiunea lor estetică" [Apud 8, p.38-39].

Limbajul matematic / ştiințific, ca o formă de bază a comunicării, poate fi analizat în raport cu limbajul natural, dar şi cu cel poetic. Un alt cercetător francez de origine română – Pius Servien, autor al primului tratat de poetică matematică din literatura mondială, a realizat o descriere interesantă a limbajului ştiințific în opoziție cu cel poetic. În opinia savantului, în limbajul ştiințific orice enunț are un sens unic, bine determinat şi nu există enunțuri care să poată figura în ambele tipuri de limbaje, idee combătută mai apoi de S. Marcus. Profesorul matematician consideră o greşeală obişnuința de a vedea în opoziția dintre cele două limbaje un "conflict" dintre componenta logică şi cea afectivă a comunicării. Nu este vorba de o dimensiune rațională şi alta emoțională a limbajului. Este vorba de o consistență logică vs *densitate de sugestie***,** iar drept dovadă S. Marcus aduce afirmația lui Gr. C. Moisil: "o teoremă este un sentiment" [Apud 4, p.342-346].

Limbajul matematic, care se prezintă în ipostază de limbaj obiect şi de metalimbaj, este limbajul la care aspiră orice ştiință, ca latină a viitorului. Înțelegerea structurii lui este o problemă de cultură generală. El se caracterizează prin expresii stereotipe (deoarece, deducem că, oricare ar fi, dacă şi numai dacă, atunci şi numai atunci, implică, există etc.), printr-o anumită îmbinare între o limbă naturală (limba română, de exemplu) şi una artificială, a simbolurilor. Felul în care se enunță o problemă poate reduce enorm gradul ei de dificultate. Rezultă că natura limbajului utilizat de profesor este o chestiune foarte importantă şi de el

depinde în ce măsură este ea accesibilă elevilor [9, p.70-71].

S. Marcus, în *Poetica matematică*, face o analiză foarte amănunțită a structurii limbajului ştiinţific / matematic şi a celui poetic în baza dihotomiilor: raţional-afectiv, densitate logică – densitate de sugestie, sinonimie infinită – sinonimie absentă, general-singular, traductibil-intraductibil, fixitate şi constanţă în spaţiu şi timp – variabilitate în spaţiu şi timp, tranzitiv – reflexiv, rutină - creaţie, explicabil – inefabil, luciditate – vrajă [9, p.31-53].

Oferim cititorului interesat de acest subiect un exemplu de tratare a noţiunilor de *grup, corp sferic, linii (drepte) paralele, triunghi* în cele două limbaje, lăsându-i libertatea de a judeca şi a simţi, la care putem adăuga doar următoarea constatare: în ambele cazuri e nevoie de multă cultură matematică şi estetică. I. Barbu, în poezia *Grup* scrie: „E temniţa în ars, nedemn pământ, / De ziuă fânul razelor înşală; / Dar capetele noastre, dacă sunt, / Ovaluri stau, de var, ca o greşală./ Atâtea clăile de fire strângi! /Găsi-vor gest închis să le rezume, /Să nege, dreaptă, linia ce frângi: /Ochi în virgin triungi tăiat spre lume?" [1, p. 22]. În limbajul ştiinţific/ matematic aceste noţiuni sunt definite astfel: „*Un cuplu(G,*), format cu o mulţime nevidă G şi cu o lege de compoziţie "*" pe G, se numeşte* ***grup*** *dacă sunt satisfăcute următoarele condiţii:* G_1,

$\forall x, y, z \in G, (x * y) * z = x * (y * z)$;

G_2, $\exists e \in G$, *astfel încît*

$e * x = x * e = x, \forall x \in G$;

G_3, $\forall x \in G, \exists x' \in G$ *cu* $x' * x = x * x' = e$ *";*

„Sfera împreună cu interiorul ei se numeşte ***bilă*** *sau* corp sferic"; *„Două drepte în plan se numesc* ***drepte paralele*** *dacă ele nu au nici un punct comun sau coincid"; „Reuniunea a trei puncte necoliniare şi a segmentelor ce unesc aceste puncte se numeşte* ***triunghi"****.*

Credem că ar fi o exigenţă *vitală* cunoaşterea acestor opoziţii între aceste două tipuri de limbaje pentru oricine vede în aceasta o cunoaştere mai bună a limbii române în general. Ar dispărea imposibilitatea de a percepe semnalele sigure din comunicare, "tragedia cuvintelor", ar deveni posibilă şi reală ontologia în matematică, iar lucrurile care tac în noi ar vorbi [13].

Matematicienii se deosebesc de „nematematicieni" prin faptul că utilizează în comunicare, de regulă, limbajul matematic. De exemplu, în vorbirea tradiţională se spune: „*Pentru a aduna două fracţii cu acelaşi numitor, adunăm numai numărătorii, numitorul rămânând neschimbat*". Matematicianul face, imediat, traducerea: $\frac{a}{c}+\frac{b}{c}=\frac{a+b}{c}$. Cât de concisă, clară şi transparentă a devenit afirmaţia! „Traducerea" inversă este una mai voluminoasă. În limbajul matematic legea distributivă a înmulţiri faţă de adunare arată astfel: $a(b+c)=ab+ac$. Iar în limbajul uzual, de obicei, se spune: „Pentru a înmulţi un număr cu o sumă de două numere, înmulţim numărul cu fiecare dintre termenii sumei, iar produsele obţinute le adunăm".

Aşadar, cele două limbaje sunt descrise astfel: „primul este dominat de inefabil, al doilea, de explicabil; primul vorbeşte despre parfumuri, nuanţe, culori şi sunete, al doilea s-ar părea că despre numere şi cantitate; primul îl domină şi îl depăşeşte pe om, al doilea este stăpânit de om; primul stă sub semnul particularului, al doilea – sub cel al generalului; primul posedă o ambiguitate infinită, în al doilea ambiguitatea este absentă; semnificaţia lirică este continuă, cea matematică este discretă; limbajul poetic îndeplineşte o funcţie de sugestie, cel matematic – una noţională (Eugen Lovinescu); actul liric este reflexiv, cel matematic este tranzitiv (Tudor Vianu); semnificaţia poetică este

organic solidară cu expresia ei, cea matematică este relativ independentă de expresie; în limbajul poetic sinonimia este absentă, în al doilea sinonimia este infinită; limbajul poetic conține, în țesătura sa, o structură muzicală, cel matematic – este relativ independent de această structură; semnificația lirică e variabilă de la un moment la altul şi de la un individ la altul, cea matematică este fixă în spațiu şi constantă în timp; limbajul poetic stă sub semnul vrajei, cel matematic sub semnul lucidității; primul e sub semnul creației, al doilea – sub cel al rutinei" [9, p. 17-18]. Din opozițiile acestea şi din şirul de idei expuse în studiul nostru, deducem uşor şi asemănările dintre matematică şi poezie: poeticitate, rigoare a textului, lume de idei (nu doar tehnică de lucru), densitate semantică (nu pot fi traduse în limbaj comun), subtilitate, caracter metaforic etc.

În concluzie, am constatat, cu regret, că limbajele, comunicarea reprezintă în continuare o problemă actuală pentru învățământul autohton, o problemă ce necesită o soluționare cât mai grabnică. În şcolile din Republica Moldova, limbajul ştiințific/matematic se studiază pentru a fi utilizat doar în cadrul orelor. De aceea, fiecare profesor trebuie să înțeleagă că astăzi nu mai e posibilă o separare netă între domeniile cunoaşterii. Elevul trebuie tratat ca o ființă integrală înzestrată deopotrivă cu rațiune şi sensibilitate. Profesorul responsabil va avea capacitatea de a crea anumite cadre (situații de vorbire) în care să pună în cumpănă densitatea logică cu densitatea de sugestie, poeticitatea şi rigoarea, naturalețea şi complexitatea limbajelor (ştiințific/matematic/poetic/uzual) pentru a demonstra că aceleaşi lucruri pot fi comunicate în multiple feluri. Asemenea preocupări ar conduce spre deschideri valorice, în care limbajele ar interacționa firesc în interesul elevilor, a cunoaşterii depline şi, implicit, a unei educații integrale/umaniste.

Referințe bibliografice:

1. Barbu I. *Jocul secund*. Chişinău: Litera, 1997.
2. Coşeriu E. *Lingvistica integrală*. Bucureşti: Editura Fundației Culturale Române, 1996.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chişinău-Bucureşti: Litera, 2000.
4. Dinu M. *Comunicarea*. Bucureşti: Editura Ştiințifică, 1999.
5. Dospinescu V. E *Coşeriu şi lingvistica textului*. *Limba română*, nr. 5-6, 2008, p. 57-70.
6. *Educație, calitate, dezvoltare durabilă*. Târgovişte: Valahia University Press, 2010.
7. Fürst M., Tinks J. *Manual de filosofie*. Bucureşti: Humanitas, 2006.
8. Marcus S. *Invenție şi descoperire*. Bucureşti: Cartea Românească, 1989.
9. Marcus S. *Poetica matematică*. Bucureşti: Editura Academiei Române, 1970.
10. Ministerul Educației al Republicii Moldova.*Matematica. Curriculum pentru învățământul gimnazial.* Chişinău, Lyceum, 2010.
11. Nedelcu A. *Fundamentele educației interculturale*. Iaşi: Polirom, 2008.
12. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea*. Iaşi: Polirom, 1999.
13. Noica C. *Jurnal de idei*. Bucureşti: Humanitas, 1990.
14. Râmbu N. *Tirania valorilor*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 2006.
15. Ulrich C. *Postmodernism şi educație*. Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică, 2007.

Recenzent: Tatiana CALLO, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, CNAA

Valorile educației ecologice și pentru protecția mediului

Stela GÎNJU,

doctor, conferențiar universitar, UPS "I. Creangă"

cercetător ştiinţific superior, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat

În articol autorul propune definiția valorilor şi includerea unui nou tip de valori- valorile educației ecologice şi pentru protecția mediului. Este prezentată clasificarea valorilor în baza unor criterii. Se face corelația dintre valorile generale ale humanitusului cu valorile educației ecologice şi pentru protecția mediului.

Abstract

In this article the author propose defing of the values. It is proposed the introduction of environmental education values. The author makes the clasification of environmental education values in the existing basis. It is made the correlation between environmental values and the main values of human beings.

Educația ecologică şi pentru protecția mediului ca şi alte componente ale *Noilor Educații* este procesul prin care sunt recunoscute **valorile** şi clarificate conceptele pentru a putea dezvolta abilități şi atitudini necesare înțelegerii şi aprecierii realităților dintre om, cultură din care face parte şi mediul biofizic.

Educația ecologică şi pentru protecția mediului face apel la schimbarea valorilor personale, sociale, profesionale, propunându-şi să reconfigureze ierarhiile noastre individuale şi colective.

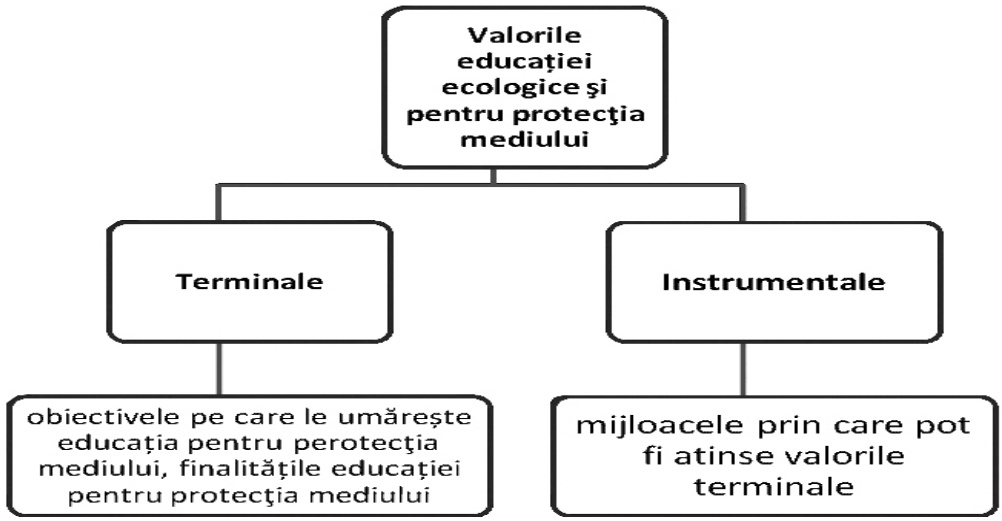
Valorile se formează şi se dezvoltă ca şi produs al învățării, educației. Astfel, în urma realizării educației ecologice şi pentru protecția mediului putem forma unele valori.

Valorile educației ecologice şi pentru protecția mediului tind să influențeze atitudinile şi comportamentele noastre cu referință la mediul ambiant. Cuvintele şi acțiunile educaților vor veni să ne demonstreze valorile pe care le posedă şi să influențeze mediul în care trăim.

La cele şase categorii de valori, clasificate în baza criteriului- importanță, dezvoltate de Gordon Allport (valori teoretice, valori economice, valori estetice, valori sociale, valori politice, valori religioase) considerăm că putem completa cu a şaptea categorie: **valori ale educației ecologice şi pentru protecția mediului.**

Valorile educației ecologice şi pentru protecția mediului – interes în menținerea relațiilor optime dintre societate şi natură.

Valorilor educației ecologice şi pentru protecția mediului pot fi clasificate după mai multe criterii deja existente. Astfel, psihologul Milton Rokeach, clasifică valorile în două categorii: **valori terminale şi valori instrumentale.** Utilizând această clasificare, valorile educației pentru protecția mediului de asemenea pot fi terminale şi instrumentale. În schema de mai jos, prezentăm un sistem elaborat de noi, cu referință la clasificarea valorilor educației ecologice şi pentru protecția mediului, conform acestui criteriu:



Valorile educaţiei ecologice şi pentru protecţia mediului

TERMINALE	INSTRUMENTALE
Un mediu natural prosper, curat, nepoluat	Ambiţie Dorinţă Capabilitate Competenţă etc.
Frumuseţea naturii	Curat Ordonat
Siguranţa mediului	Grijă Serviabilitate
Plăcere şi confort de la mediul ambiant	Raţional consecvent
Durabilitatea mediului	Responsabilitate Inteligenţă (Cunoştinţe)
Echilibru ecologic	Autocontrol Cunoaştere Înţelepciune etc.

Dintre valorile fundamentale (*Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea)* de asemenea putem selecta valori şi să le atribuim educaţiei ecologice şi pentru protecţia mediului. Considerăm că dintre valorile enumerate mai sus educaţiei ecologice şi pentru protecţia mediului îi putem atribui: *Adevărul, Binele, Frumosul.*

ADEVĂRUL	BINELE	FRUMOSUL
Concordanţă dintre cunoştinţele noastre şi realitatea obiectivă; oglindire fidelă a realităţii obiective în gândire; ceea ce corespunde realităţii, ceea ce există sau s-a întâmplat în realitate. Adevărul ştiinţific despre funcţionarea mediului, interacţiunea oamenilor cu mediul, despre existenţa, cauzele şi consecinţele problemelor de mediu.	Ceea ce este util, favorabil, prielnic, ceea ce aduce un folos mediului ambiant, naturii, în consecinţă oamenilor care locuiesc pe Terra.	Categorie fundamentală a esteticii prin care se reflectă însuşirea omului de a simţi emoţie în faţa fenomenelor şi a obiectelor naturii. Însuşire a obiectelor naturale şi a creaţiilor omeneşti care provoacă emoţie estetică. Natura e plină de armonie; provoacă admiraţie sau satisfacţie sufletească.

Analizând competenţele, subcompetenţe şi activităţile de învăţare a disciplinei opţionale „Educaţie pentru protecţia mediului” constatăm posibilitatea formării valorilor fundamentale selectate mai sus.

Nivelul competenţelor

Adevărul se va afla prin **c**unoaşterea componentelor mediului ambiant de pe teritoriul ţării (clasa a V-a); Caracterizarea diferitor medii de viaţă ale omului de pe Terra (clasa a VI-a – a IX-a); Investigarea stării ecologice a mediului ambiant (clasa a X-a – a XII-a); Conştientizarea unor comportamente ale omului în cadrul mediului ambiant (clasa a X-a – a XII-a).

Binele se va înfăptui prin dezvoltarea anumitor capacităţi privind relaţiile omului cu mediul ambiant; Formarea comportamentului responsabil referitor la protecţia mediului ambiant (clasa a V-a); Dezvoltarea comportamentului responsabil privind protecţia mediului ambiant; Formarea competenţei de soluţionare a unor situaţii-problemă referitoare la starea ecologică a mediului ambiant (clasa a VI-a – IX-a); Soluţionarea unor probleme ecologice ale mediului ambiant (clasa a X-a – a XII-a).

Nivelul subcompetenţelor

Adevărul, Binele şi Frumosul se vor dezvolta prin familiarizarea elevilor cu componentele mediului ambiant, cu sursele de polaure, cadrul legislativ ecologic, factorii naturali.

Adevărul se va reflecta prin**:** identificarea surselor de poluare, explorarea stării actuale a mediului natural din localitate (clasa a VIII-a), analizarea principalelor legi de protecţie a mediului ambiant, identificarea surselor de poluare a mediului (clasa a XII-a)

Binele va fi realizat dacă elevii vor participa la informarea populaţiei privind necesitatea de protecţie a mediului ambiant (clasa aV-a); Vor proiecta norme de comportament în mediul ambiant; vor propune căi de soluţionare a problemelor mediului, vor manifesta comportament adecvat în situaţii-problemă

Nivelul activităţilor:

Adevărul se va afla prin observarea dirijată a surselor de poluare a mediului ambiant; Comentarea unor informaţii; Vizionarea casetelor video; Studii de caz; Analiza datelor statistice; Elaborarea portofoliului ecologic; Observarea dirijată a surselor de poluare a mediului ambiant; Comentarea unor informaţii; Vizionarea casetelor video; Studii de caz; Analiza datelor statistice; Studierea unor articole; Organizarea olimpiadelor ecologice.

Binele se va realiza prin: Activităţi practice de salubrizare a mediului; Elaborarea proiectelor ecologice; Crearea unor afişe, pliante, gazete de perete pentru sensibilizarea populaţiei cu referinţă la starea mediului ambiant; Informatizarea populaţiei cu referinţă la problemele, cauzele şi consecinţele mediului ambiant; Realizarea concursurilor ecologice; Observarea dirijată a stării monumentelor şi clădirilor.

Frumosul se va dezvolta dacă se va recurge la studierea imaginilor despre plantele, animalele localităţii, ţării, se va admira frumuseţea rezervaţiilor naturale naţionale, internaţionale; Se vor desfăşura concursuri ecologice „Ţara mea – meleag nepoluat”.

O altă clasificare a valorilor o propune T. Vianu, utilizând o serie de criterii.

Criteriul A. Suportul valorilor

1. Valori materiale
2. Valori spirituale

Criteriul B. Valabilitatea valorilor

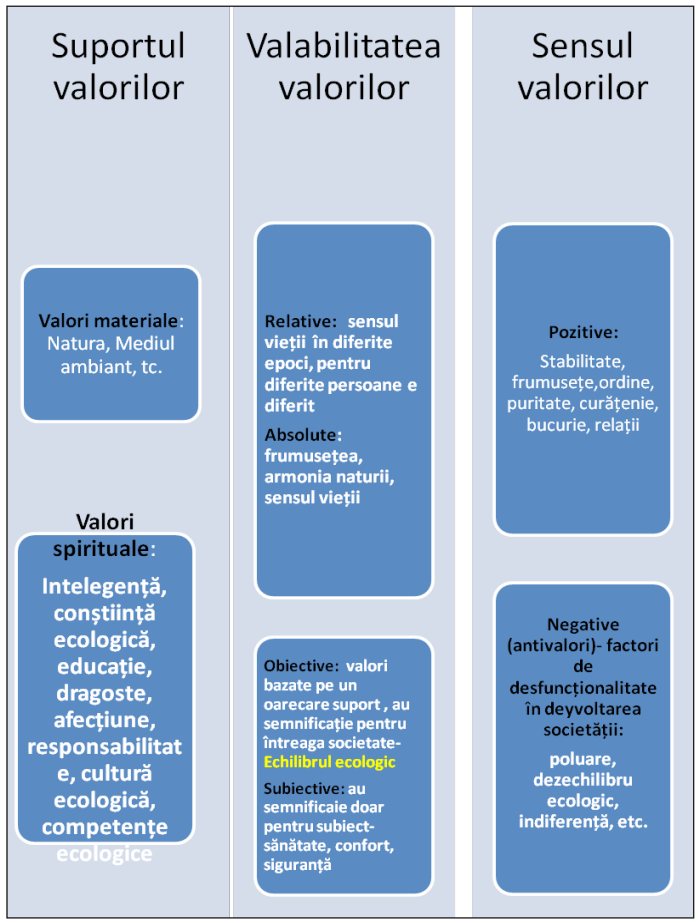
1. Relative/Absolute
2. Individuale/generale
3. Obiective/subiective

Criteriul C. După sensul valorilor

1. Pozitive
2. Negative

Analizând valorile educației ecologice şi pentru protecția mediului, prin prisma criteriilor trasate de T. Vianu, am stabilit următoarea caracteristică:

Valorile educației ecologice şi pentru protecția mediului



În concluzii, **Educația ecologică şi pentru protecția mediului ambiant** este procesul de recunoaştere a valorilor şi de înțelegere a conceptelor, în aspectul formării şi dezvoltării deprinderilor şi atitudinilor necesare pentru înțelegerea corectă şi aprecierea interdependenței dintre om, cultură şi factorii mediului natural. **Educația ecologică şi pentru protecția mediului ambiant** presupune nu numai formarea unui comportament corect față de mediul ambiant, dar şi implicarea activă şi chibzuită în procesul de adoptare a deciziilor de mediu.

Realizând o educație ecologică şi pentru protecția mediului calitativă, vom putea realiza educația tinerilor în baza valorilor general-umane: *Viață, Adevăr, Frumos, Dreptate, Libertate;* în baza valorilor specific naționale: *Țară, Popor, Credință*, astfel contribuind la o dezvoltare durabilă a mediului şi a societății.

Referințe bibliografice:

1. Cucoş, C. *Pedagogie şi axiologie*, Bucureşti, Ed. Didactică şi pedagogie, R. A., 1995
2. Pâslaru, V. *Principiul pozitiv al educației*. Chişinău: ed. Civitas, 2003, 312 p.
3. Pâslaru, V. *Valoarea şi educația axiologică: definiție şi structurare*. În: Revista Didactica-Pro. Nr. 1(35), 2006, p.3-8
4. http://www.scribd.com/doc/31592488/Curs-03-Valori-Si-Atitudini

Recenzent: Ion BOTGROS, doctor în ştiințe fizico-matematice, conferențiar universitar, IŞE

ПОМОЩЬ МОЛДАВСКИХ ДВОРЯН-МЕЦЕНАТОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ УКРАИНЫ (II ПОЛ. XIX — НАЧАЛО XX ВВ.)

Надежда ЛЕВИЦКАЯ,

кандидат наук, доцент

НУПТ, г. Киев, Украина

Резюме

Речь идет о благотворительной помощи молдавских дворян студенческой молодежи Украины. Исследуются источники благотворительности в Украине, ее значение в развитии системы высшего образования в регионе, анализируются ее основные формы и методы во второй половине XIX — начале XX вв.

Abstract

This article deals the problem of charity actions of noble moldavans agreement to students from Ukraine. It is researched the spring stock of charity of Ukraine, their importance in regional higher education system, it is analysed the charity forms realised in the II-nd half of the XIX century and at the beginning of the XX - century.

Решение проблем коренных народов и национальных меньшинств в Украине возможно в правовом государстве, в условиях юридических гарантий прав и свобод, защиты на государственном уровне их этнических интересов, в частности – образования, языка, культуры и традиций.

Ухудшение экономического положения населения влияет на обострение не только социальных проблем, но и межэтнических. Рост же благосостояния населения смягчает их, способствует удовлетворению культурных потребностей. Только преодолев отчуждение, недоверие между народами, мы сможем убедиться, что полиэтничность - это не неприятность или недостаток, которые достались нам в наследство, а стратегический ресурс для выживания в современном мире.

Сегодня в Украине есть потребность в более широком привлечении представителей национальных меньшинств в органы управления, как центральных, так и местных, особенно для осуществления политики в области образования и культуры. Возможность получить высшее образование должны иметь в равной мере все нации, проживающие в Украине, а также необходимо дать более широкие возможности получения высшего образования иностранцам. По нашему мнению, Украина и Молдова сегодня должны шире вести обмен в сфере образования студенческой молодежи. Создание молдавских национальных культурных обществ, как на

уровне государства, так и на уровне отдельных регионов их компактного проживания, будет способствовать не только консолидации молдаван в единую украинскую политическую нацию, но и утверждению добрососедских отношений с Республикой Молдова. И для образования, и для создания различных национальных молдавских обществ, по мнению автора, нужно изучать и использовать исторический опыт прошлого. Мы же рассмотрим благотворительную деятельность в высшем образовании второй половины XIX - начала XX веков. Но рассмотрение изучаемой проблемы будет не полным без характеристики молдавского населения на украинских землях и уровня его образования в изучаемый период.

Исследования вопросов благотворительности в Российской империи начались еще в средине XIX века. Сегодня в Украине многие исследователи начали активно интересоваться вопросами благотворительности. Появился целый ряд фундаментальных работ, которые характеризуют источники, периоды и виды благотворительной деятельности в Украине. Это работы: Ступака Ф. Я. «Благотворительность и общественная опека в Украине (конец XVIII – начало XX века)» и его же « Феномен благотворительности», Шара Л.М. «Становление органов самоуправления в городах и посадах Черниговской губернии в последней трети XIX в.», Робак И.Ю. «Организация охраны здоровья в Харькове в имперскую эпоху (начало XVIII в. – 1916 г.)», Марченко О.М. «Городское самоуправление на Юге Украины во второй половине XIX века», Доник О.М. «Благотворительность в Украине в XIX – начале XX вв.: ретроспективный анализ», Зарецкий Ю. «Движение милосердия: начало пути», Карлинский И. «От милосердия до благотворительности - путь длиною двенадцать лет» и другие.

Начиная со середины XIX века, составляющая молдавского населения Бессарабии и Новороссии постепенно уменьшалась за счёт интенсивной миграции украинцев, русских, болгар, гагаузов, немцев. Если в начале XIX века молдаване Бессарабии составляли свыше 60 %, то в 1834 году — 58,23 %, в 1850 году — 57,06 %, в 1857 году — 53,22 %, в 1897 году — 47,60 %, а в 1907 году — 45,72 %. Особенно заметно молдавское население сокращалось в Бендерском и Измаильском уездах, которые становились районом интенсивного расселения немецких колонистов, а также, болгар и гагаузов [1].

Общее сокращение молдавского населения Бессарабии и Новороссии было обусловлено двумя факторами: переселением молдаван в восточные части степной Украины, на Северный Кавказ и другие районы России, а также заметной их ассимиляцией украинцами и русскими, особенно тех небольших групп, которые далеко углубились в славянские этнические массивы. Ассимилирующие процессы в среде молдавских изолятов особенно заметными были в Новороссии, а также на Правобережной Украине. Если в начале XIX века в Новороссии молдаване составляли от 1 до 5 %, то в конце XIX века — от 1,81 до 0,43 %. Такая же тенденция наблюдалась и в южных районах Подолья, прежде всего Балтском, Ямпольском, Ольгопольском уездах, которые в начале XIX века интенсивно заселялись молдаванами (их удельный вес представлял от 5 до 14 %). Тем не менее в пореформенное время (после 1861 года)

их доля, несмотря на новые миграционные волны, сократилась до 1 — 4 % преимущественно вследствие ассимиляции украинцами [2].

По всероссийской переписи населения 1897 года на территории 9 малороссийских губерний жило 185 000 молдаван, в том числе в Херсонской — 147 000, Подольской — 27 000, Екатеринославской — 9 000. [3]

По свидетельству статистических источников конца XIX - начала XX ст., лишь около 14,5% молдаван Юга Украины были грамотными. Особенно высокий уровень неграмотности был среди молдавских женщин – около 94% из них были неграмотными.

Политика русификации, проводимая Российской империей в среде национальных меньшинств, привела к тому, что в исследуемый период они не имели ни одной школы с молдавским языком обучения. Несмотря на то, что количество начальных школ в местах их компактного проживания в течение второй половины XIX - начала XX ст. значительно возрастает, около 60% детей были охвачены школьным обучением. Уровень национального самосознания молдаван Украины в исследуемый период был довольно низким, что объяснялось незначительной численностью национальной интеллигенции, которая составляла по данным переписи 1897 г. менее 1%[3]. Высшее образование молодые люди региона могли получить только в Новороссийском университете. Как таковой системы высшего образования в Бессарабии не было до конца XIX века. Показатели качественные и количественные по соответствующим заведениям значительно отставали от потребностей жизни и развитых стран Запада. В Российской империи основу высшей школы составляли государственные учебные заведения. К ним относились университеты, где молодые люди могли получать классическое образование. В конце XIX века учреждались профильные вузы. Особенно быстро развивалась система технических и технологических институтов. Это происходило благодаря организационным мероприятиям научной общественности и материальным усилиям широкого круга представителей предпринимательского слоя и дворян, на средства которых они нередко и существовали.

Во второй половине XIX – начале XX вв. молдавские за происхождением дворянство Бессарабской губернии уже мало чем отличались от дворянства других русских губерний. Они окончательно утратили правовые различия в своем статусе, пройдя полностью процедуру инкорпорации к состоянию русского дворянства.

Исторически так сложилось, что именно молдавское дворянство осуществило большее влияние на развитие именно Бессарабской губернии. Благодаря бессарабскому дворянству удалось осуществить важные шаги в совершенствовании системы управления в регионе, укрепить позиции дворянства в крае [4].

Государственное финансирование университетов и других высших учебных заведений не могло удовлетворить всех их насущных потребностей. Поэтому состоятельные слои общества жертвовали средства на развитие высшего образования. Занимались благотворительностью и молдавские дворяне, которые выделяем значителъные суммы не только на образование, а и на медицину, культуру и т.п.

Обратимся же немного к истокам. Развитие традиций благотворительности в Украине, как и в любой другой стране, тесно связано с ее историей. Корни украинской благотворительности можно найти еще в Киевской Руси, в христианской вере, в казацком и братском прошлом. Когда во времена правления императрицы Екатерины II (последняя четверти XVIII в.), украинское общество окончательно стало составной общероссийского, потеряв остатки гражданских свобод, самоуправления, оно должно было подчиняться общеимперской системе управления. Власть пыталась полностью подчинить себе общественную жизнь в империи. С конца XVIII в. благотворительность в Украине постепенно видоизменяется от церковно-общественной к государственно-общественной. Под руководством государства организуются формы содержания отдельных социально незащищенных групп людей, укрепляются традиции общественной благотворительности там, где цели власти и общества совпадали.

Идея привлечения общественности к благотворительной деятельности постепенно формировалась в государственных структурах, а также и в самом обществе.

До 60-х годов XIX в. общественная и частная благотворительность развивались медленно. Только с 1862 г. разрешение на открытие учреждений было предоставлено Министерству внутренних дел, что значительно сокращало формальности. После реформы 1861 г. и создания земств количество благотворительных объединений значительно возрасло. Благотворительность, оставаясь религиозным долгом, становится общественно-гражданской деятельностью. Разные слои населения постепенно привлекаются к благотворительному движению, которое становится многоукладным и разнообразным. Во второй половине XIX в. создано 95% всех благотворительных обществ и 82% благотворительных заведений империи [5] .

В 1910 г. в России действовали 4762 благотворительных общества и 6278 благотворительных учреждений. Только 25% всего бюджета благотворительности составляли средства казны, земств, городов и сословных учреждений, а 75% - средства частной благотворительности [6].

Размах, который приобрела благотворительность в конце XIX - начале XX вв., превзошел, по признанию современников, все ожидания. Крупными центрами благотворительности были большие города Украины: Киев, Харьков, Одесса, Полтава и др. Это объяснялось богатыми историческими традициями городов в деле заботы о ближних.

В Бессарабии, в течение рассматриваемого периода, не было создано ни одного частного вуза. Лучшие выпускники гимназий и училищ края, для получения образования, вынуждены были ехать в Одессу, Киев, Москву и Санкт-Петербург.

Самым популярным высшим учебным заведением для дворянской молодежи региона был одесский Ришельевский лицей. В 1860 году губернским дворянским собранием был введен сбор в одну четвертую копейки с десятины на содержание камерального отделения в этом заведении, где учились выходцы из Бессарабии. Однако среди незначительного контингента бессарабских детей этого края средства

были распределены следующим образом: одна часть пошла на поддержку пансиона при Кишиневской гимназии, вторая - на помощь бедным бессарабским студентам в российских университетах.

Одним из высших учебных заведений, где молодые люди региона могли получить образование, был Новороссийский университет. Он принял первых 139 студентов 7 сентября 1865 года. В университете сначала было три факультета: историко-филологический, юридический и физико-математичний.

Один год учебы в университете стоил 40 рублей. Это была большая сумма для того времени, тем более для студентов, стипендия которых была от 10 до 20 рублей, в зависимости от вуза. Поэтому студенты искали возможности для получения государственных и именных стипендий, что позволило бы им продолжить образование. В каждом университете, включая и Новороссийский, существовало несколько их десятков. Не остались в стороне от этого дела и бессарабские дворяне, которые основали несколько стипендий. В январе 1881 г. состоялось утверждение стипендий имени Ф. Крупенського. Они начислялись с процентов с 12 000 руб., которые он пожертвовал для двух учебных заведений - Новороссийского университета и Кишиневской мужской гимназии. Размер стипендии для университета составил 300 руб. в год, а две для гимназии - по 150 руб. каждая. Благотворительный капитал был неприкосновенной собственностью юридического факультета Новороссийского университета, а это означало, что получить стипендию могли только его студенты, родители или воспитатели которых служили в судебных учреждениях губернии [7].

В 1900 г. уроженкой края, дворянкой К. Червенводали, ее духовным завещанием, была установлена стипендия для студентов-бессарабцев Новороссийского университета. Годовой размер стипендии из капитала в 10 000 руб. составил 360 руб. и предназначался студентам медицинского факультета. Стипендиат должен быть христианского вероисповедания, отличного поведения и демонстрировать хорошие успехи в учебе [8].

Каждый год благотворительное общество региона тратило больше 8000 руб. на стипендии и помощь детям обедневших дворян, обучающихся в высших и средних учебных заведениях. Одними из самых высоких благотворительных стипендий были стипендии, учрежденные на протяжении 1875–1904 гг. на деньги О. Катаржи на сумму в 20 350 рублей. А в 1884 г. губернским предводителем дворянства И. Катаржи было выделено 3000 руб. в год помощи детям дворян для получения надлежащего образования.

В 1900 г. земская управа обратилась к их предводителю в Аккерманском уезде В. Навроцкому с просьбой назначить две губернские стипендии сыновьям титулярного советника А. Чевдаря и отставного штабс-ротмистра А. Кузнецова, которые в них «крайне нуждаются»[9]. Вышеприведенные примеры подтверждаются фондами Измаильського архива. В начале XX в. бессарабское дворянское депутатское собрание выплачивало 10 стипендий для студентов высших технических училищ, 35 - для учащихся гимназий и 30 - для студентов вузов [10].

12 января 1905 г. на собрании дворянства, под председательством губернского предводителя дворянства Ф. Семиградова, рассматривался вопрос об учреждении стипендий для студентов вузов. На этом собрании обсуждались вопросы о повышении стипендий, об именовании учрежденных стипендий и др. Так, барон О. Стуарт предложил увеличить размер стипендий с 200 до 300 рублей, а также поступили предложения назвать их именами известных бессарабцев, героев обороны Порт-Артура. В итоге, было принято решение учредить 20 стипендий имени императора Николая II в размере 300 руб. каждая [11].

Распределение стипендий было таким: две были выделены для студентов, обучавшихся в Санкт-Петербургском университете, пять - в Новороссийском, три - в Киевском св. Владимира, две - в Институте гражданских инженеров, 3 - в Московском сельскохозяйственном вузе, 4 - в Институте сельского хозяйства и лесоводства в Ново-Александрии, 1 - в вузах путей сообщения [12].

Кроме указанных 20 стипендий имени Николая II, дворяне края установили и распределили еще 5 стипендий имени Крупенского.

Стипендиатом мог быть только наследственный дворянин Бессарабской губернии, успешно закончил вышый курс в среднем учебном заведении. Выбрать его должно было объединенное собрание предводителей дворянства и депутатов. Интересно, что студент мог остаться на второй год на том же курсе, а его стипендия сохранялась за ним. Однако таким правом он мог воспользоваться только один раз за время учебы. Положение о стипендиях отмечало, что если кто-то из числа бывших студентов пожелает вернуть потраченные на него деньги, не отказывать ему в этом, а на эти средства нужно основывать новые стипендии.

В университетах и в больших городах Бессарабии были созданы благотворительные общества помощи нуждающимся студентам. Появление этих обществ объяснялось существенными изменениями в сторону демократизации в социальном составе студентов вузов.

На рубеже XIX-XX вв. сами студенты начали организовывать кассы взаимопомощи и другие организации для нуждающихся студентов.

В это время дворяне региона активно участвовали в создании благотворительных обществ, деятельность которых была направлена на культурно-образовательное развитие местного населения.

Альманах «Бессарабия» называл около 40 благотворительных объединений, которые оказали помощь нуждающимся губернии [13].

Так, во второй половине XIX — начале XX вв. в Бессарабии дворянство вместе с научной интеллигенцией, материально и финансово поддерживали студентов высших учебных заведений, а также выступало за создание новых учебных заведений. Следствием этого стало разрешение царского правительства на учреждение новых специальных учебных заведений.

Благотворительная деятельность представителей бессарабского дворянства на рубеже XIX - XX вв. нашла свое отражение на страницах периодических изданий, архивных дел и документов. Проявляя активную жизненную позицию, они обеспечили себе одно из ведущих мест среди других слоев общества и в деле благонадежности в сфере

образования. Открывая на свои средства учебные заведения и осуществляя за ними попечительский надзор, дворяне способствовали распространению знаний среди различных сословий тогдашнего общества.

Таким образом, благодаря молдавским меценатам увеличивалась благотворительность в регионе, а также качественные и количественные показатели в сфере высшего образования. Именно образование было объектом постоянной опеки меценатов и органов самоуправления. Они полностью или частично финансировали государственные и частные учебные заведения, способствуя таким образом росту грамотности и национального самосознания.

Однако, несмотря на полезность дела, после 1917 г. благотворительность была признана социальным явлением классового, прежде всего, буржуазного общества. В СССР благотворительная деятельность стала считаться ненужной, ее сменила государственная система здравоохранения и социального обеспечения. Общественная благотворительность была ликвидирована к 1923 году, а к 1928 году была ликвидирована и церковная благотворительность.

Литература:

1. Тучинський В.А. Молдавани Півдня України в кінці XIX – початку XX ст. (історіографічний огляд) // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Серія “Історія, економіка, філософія”. – КДЛУ, 1998. – Вип. 2. – с.144-151.
2. Зеленчук В. С. Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в. Этнические и социально-демографические процессы. — Кишинёв, 1979. — с. 138.
3. Первая всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 г.. Архивировано из первоисточника 9 февраля 2012.
4. Вигель Ф.Ф. Замечания на нынешнее состояние Бессарабии: Писано в окт. 1823 г. – Москва,1892. – с.32.
5. Циганенко Л.Ф. До питання про етнічний склад дворянства Півдня України (кінець XVIII – XIX ст.- К., 2010. - с.76.
6. Ступак Ф. Феномен благодійності // Агапіт № 5-6.
7. Гребцова И.С. Становление государственного попечительства и общественной благотворительности в Одессе в конце XVIII–60-е гг. XIX ст. (В аспекте проблемы: центр — регион). — Одесса, 2006. — с.78.
8. Гребцова И.С.Новороссийский университет в развитии благотворительности в Одессе (вторая половина XIX — начало XX ст.). — Одесса, 2009. — с. 467.
9. Комунальна установа «Ізмаїльський архів». — Ф. 2. — Оп. 1. — Спр. 502. — Арк. 3.
10. Бессарабская губерния // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890—1907.
11. Національний архів Республіки Молдова. — Ф. 88. — Оп. 1.– Спр. 118. — Арк. 65.
12. Національний архів Республіки Молдова. — Ф. 88. — Оп. 1.– Спр. 118. — Арк. 81-81 зв.
13. Бессарабия: Географический, исторический, статистический, этнографический, литературный справочный сборник.— М., 1903. — с. 69.

Recenzent: Lilia POGOLŞA, doctor în ştiinţe istorice, conferenţiar universitar, IŞE