



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 4 (146), 2024

ISSN 1810-6455
Categorie B

Colegiul de redacție:

Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Gheorghe DUCA
Adrian GHICOV
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PĂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 380 ex.

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

Adresa redacției:
str. Armenească, 13, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: (022)544199
e-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Masteratul de profesionalizare în Republica Moldova: bune practici și noi oportunități
(Professional Master's Degree in the Republic of Moldova: Good Practices and New Opportunities)..... 2

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Tamara TONU, Maria ȘEVCIUC, Lucia ARGINT-CĂLDARE
Asigurarea calității managementului instituțional de OLSDÎ în contextul procesului de evaluare externă în învățământul general
(Quality Assurance of Institutional Management by LSAFE in the Context of the External Evaluation Process in General Education) 8

DOCENDO DISCIMUS

Beatrice-Ionela ENACHE
Contribuția domeniilor voluntariatului la formarea și dezvoltarea competențelor-cheie de viață
(The Contribution of Volunteering Fields to the Training and Development of Essential Life Skills)..... 14
Nina BÎRNAZ, Cătălina OSOIANU
Evaluarea sumativă în învățământul profesional tehnic prin prisma taxonomiei lui Bloom
(Summative Assessment in Technical Vocational Education Using Bloom's Taxonomy)..... 18

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Cursul academic *Manualul școlar*: cadru instituțional și perspective specifice
(The School Textbook: an Academic Course with Its Institutional Framework and Specific Perspectives) 22
Constantin ȘCHIOPU
Dezvoltarea gândirii afirmative a elevilor în procesul interpretării operei literare
(Developing Students' Affirmative Thinking when Interpreting Literary Works) 27
Alexandra GĂRGĂUN
Cartea – calea de devenire a personalității
(Books – the Path to Becoming a Personality)..... 30

EDUCAȚIE DIGITALĂ

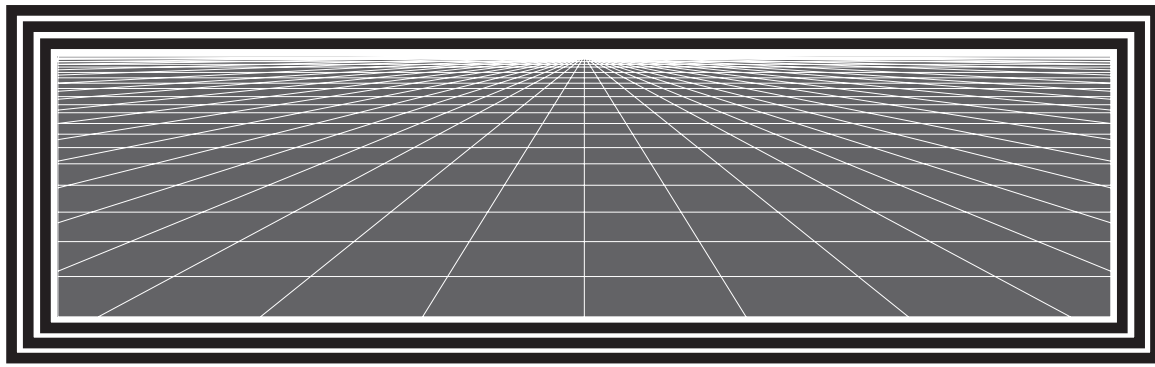
Tatiana CHIRIAC, Marinela Diana COROI
Structurarea conținuturilor în predarea interdisciplinară a educației digitale la clasele primare
(Structuring Content in the Interdisciplinary Teaching of Digital Literacy in Primary School)..... 34

EXERCITO, ERGO SUM

Angela MIRON, Eugenia NEGRU
Doi profesori, două discipline și un singur scop
(Two Teachers, Two Subjects, and One Purpose) 40
Alina ROȘU
Artă și religie în educația moral-spirituală a elevilor din clasele primare
(Art and Religion in the Moral and Spiritual Education of Pupils from Primary School)..... 47
Noi dotări pentru Spațiile Sigure Statice
(New Facilities for Static Safe Spaces) 52

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA
Masteratul didactic ca model-ideal de formare a profesorilor
(Didactic Master's Degree as an Ideal Model for Teacher Training) 53



QUO VADIS?



Viorica GORAS-POSTICA

dr. hab., prof. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova

Masteratul de profesionalizare în Republica Moldova: bune practici și noi oportunități

CZU 378(478) | doi.org/10.5281/zenodo.13619553

Rezumat: Masteratul, ca perioadă de studii universitare, după obținerea licenței, menit să asigure o specializare profesională, s-a încetățenit în sistemul educațional din R. Moldova la începutul acestui secol/mileniu și urmează a fi cercetat, evaluat și optimizat din diverse perspective. Articolul

prezintă rezultatele unei cercetări aplicative, cu scop de analiză actualizată a documentelor de politici educaționale în problematica dată, a experiențelor acumulate, dar și de promovare a ultimelor bune practici de investigare pedagogică, orientată spre îmbunătățirea mediilor educaționale din țară.

Cuvinte-cheie: masterat, profesionalizare, educație universitară, bune practici, cercetare aplicativă, oportunități.

Abstract: The master's degree, as a period of university studies, after obtaining the license, for a professional specialization has slowed down in the educational system of the Republic of Moldova at the beginning of this century/millennium and is to be researched, evaluated and optimized from various perspectives. The present study presents the results of an applied research with the aim of an updated analysis of the educational policy documents in the given issue, of the accumulated experiences, but also to promote the latest best practices of pedagogical research, aimed at improving the educational environments in the country.

Keywords: master's degree, professionalisation, university education, good practices, applied research, opportunities.

INTRODUCERE ȘI CONTEXT

Actualitatea studiilor de masterat, în general, și a celor de profesionalizare, în particular, este indiscutabilă, atât pentru domeniul educației universitare, cât și pentru contextul socioeconomic la nivel național și european/mondial. Cu toate provocările tot mai frecvente și imprevizibile ale erei informației, în structura generală a învățământului superior, ciclul II – studii superioare de masterat (nivelul 7 ISCED), ciclul I și ciclul II – studii superioare integrate (nivelul 7 ISCED) – Codul educației, art. 76 (b) aliniază sistemul nostru la standardele europene existente. Articolul 90 al documentului citat mai sus, p. 3 – „studiile superioare de masterat corespund unui număr de 90-120 de credite de studii, câte 30 de credite pentru fiecare semestru” – precizează că „diploma de studii superioare de masterat atestă faptul că titularul a obținut competențe academice și/sau profesionale specifice, inclusiv competențe manageriale, de cercetare, dezvoltare și inovare” [1]. Având la bază aceste stipulări, Planul-cadru pentru studii superioare de licență (ciclul I), de masterat (ciclul II) și integrate, aprobat prin ordinul Ministrului Educației nr. 120 din 10 februarie 2020, și Regulamentul de organizare și desfășurare a studiilor superioare de masterat – ciclul II, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. HG80/2022 din 16.02.2022, concretizează reperele generale, care sunt valorificate/ operaționalizate în mod specific, grație autonomiei universitare, dirijate la nivel conceptual de Cadrul de referință al Curriculumului universitar [2]. În același timp, fiecare instituție urmărește corespunderea programelor de studii superioare de licență și masterat standardelor și liniilor directoare pentru asigurarea calității în spațiul european al învățământului superior, care oferă posibilitatea de extindere a colaborării internaționale prin inițierea programelor

cu diplomă dublă [6, p. 5]. Merită a fi menționată aici și prioritatea 2 a Ministerului Educației și Cercetării pentru 2024, la învățământul superior, condiționată de Planul de implementare a Strategiei sectoriale *Educația 2030*, cu accent pe asigurarea de condiții garantate pentru studii de calitate, Obiectivul 2.1: Actualizarea periodică a programelor de studii de la ciclul I Licență, ciclul II Masterat, ciclul III Doctorat [3].

CADRUL TEORETIC ȘI NORMATIV

Așa cum, în baza *Procesului Bologna* și a creării *Spațiului European al Învățământului Superior*, majoritatea programelor universitare au ca obiectiv fundamental *profesionalizarea*, insistăm asupra importanței și actualizării esenței acestui concept fundamental, care prezintă formarea educațională prin diferite activități de cunoaștere teoretică și practică, ce transformă un practician într-un profesionist, incluzând proceduri sociale prin care o ocupație devine o profesie. Profesionalizarea este un proces social prin care orice meserie sau profesie se transformă într-o „profesie de cea mai înaltă integritate și competență”. În ultimul timp, regăsim diverse definiții ale noțiunii de *profesie*, unele chiar contradictorii. Profesionalizarea generează stabilirea unor calificări adecvate la, cel puțin, o asociație profesională, pentru a recomanda cele mai bune practici și pentru a reglementa comportamentul membrilor profesiei și un anumit nivel de delimitare a celor calificați de începători necalificați. Profesionalizarea poate fi o cale parcursă de jos în sus de către cei din câmpul muncii, dar și o abordare de sus în jos de către angajatori sau guvern (ca angajator sau ca factor de decizie politică) sau o combinație a celor două. Pentru un angajator, profesionalizarea ar putea însemna cerința unui anumit curs de studiu academic, certificare sau apartenență la un grup profesional, ca un criteriu de angajare inițială și/sau continuă. Pentru o asociație profesională, în cazul nostru vorbim de universități, profesionalizarea înseamnă stabilirea unui cod de conduită, crearea de certificări, programe de formare acreditate/autorizate sau norme educaționale. Pentru guvern, profesionalizarea înseamnă încurajarea sau solicitarea de oferte academice particulare ori a unor acreditări pentru propria forță de muncă, susținerea dezvoltării planurilor de studii, elaborarea de standarde pentru programele de formare, încurajarea utilizării certificării ca mijloc de gestionare a specialiștilor al căror impact afectează bunăstarea, siguranța, proprietatea altora sau cerința (la nivel guvernamental ori de stat) de licențiere pentru anumite ocupații. În cazul nostru, interesul sporit pentru domeniul *Științe ale educației* devine un exemplu mai mult decât relevant și prioritar nu doar de moment, dar și în următorii ani.

În mod tradițional, profesionalizarea a avut unul sau mai multe dintre următoarele obiective:

- să stabilească norme și să îmbunătățească natura forței de muncă;
- să reglementeze profesiile ale căror ocupații pot influența bunăstarea, siguranța sau proprietatea altora;
- să îmbunătățească încrederea și siguranța publică;
- să promoveze conformitatea cu cerințele administrative sau legale;
- să ridice statutul unei ocupații/meserii;
- să reglementeze oferta de forță de muncă pentru a stimula interesele membrilor săi;
- să ghideze comportamentul specialiștilor în domeniu, în special în ceea ce privește activitățile morale sau etice ambigue;
- să stabilească și să standardizeze rolurile (cunoștințele, abilitățile, atitudinile, competențele asociate) și modalitățile de ajustare operativă a ofertei și a cererii, sporind conștientizarea necesităților de carieră și facilitând recrutarea și întreținerea, dezvoltarea specialiștilor de către angajatori [Cf. 5].

Un obiectiv suplimentar, adesea implicit, dar semnificativ, este și cel care se referă la construirea unui etos profesional, a unui set comun de valori, credințe etc. Toate acțiunile întreprinse în ultimul deceniu în țara noastră vizavi de imperativele profesionalizării în domeniul pedagogic justifică aserțiunile de mai sus. Or, în Planul de implementare a Strategiei sectoriale *Educația 2030*, obiectivul specific 5.10. prevede reconceptualizarea evaluării rezultatelor învățării în cadrul învățământului superior în condițiile autonomiei instituționale, din perspectiva finalităților prevăzute de Cadrul Național al Calificărilor, Standardelor de Calificare, prin acumularea de credite transferabile pe parcursul studiilor de licență, masterat și doctorat, dar și prin evaluarea produsului final sub formă de teze de licență, teze de masterat, teze de doctorat, astfel încât până în anul 2025 rezultatele evaluării să se îmbunătățească cu cel puțin 20% [7]. Anume în vederea unor contribuții modeste la atingerea acestui obiectiv, am realizat partea aplicativă a studiului nostru, cu exemple/dovezi recente din tezele de master ale absolvenților din anul curent, de la programele de studii ale USM – *Management educațional* și *Formarea formatorilor* de la domeniul *Științe ale educației* [8]. Demonstrăm contribuția cercetărilor masteranzilor la crearea unor bune practici de îmbunătățire a diverselor aspecte din practica instituțională, dar și de valorificare a acestora pentru învățare prin schimb de experiență și dialog profesional. Produsele prezentate secvențial mai jos justifică raționamentele profesionalizării și merită a fi diseminate și aplicate de manieră specifică, întru asigurarea educației de calitate, ca unul dintre cele 17 obiective ale dezvoltării durabile pentru mileniul trei, inclusiv prin cercetări cu caracter acțional.

REZULTATE ALE PRACTICILOR DE CERCETARE: OPORTUNITĂȚI DE PROMOVARE A CALITĂȚII EDUCAȚIEI

Cercetarea pentru teza de masterat *Abordarea transdisciplinară a instruirii în învățământul primar* a contribuit la determinarea rolului transdisciplinarității în eficientizarea procesului de învățare în treapta primară. În calitate de obiective, s-au propus: abordarea analitică a studiilor teoretice (cu accent pe contribuțiile de pionierat ale lui B. Nicolescu) în problematica instruirii transdisciplinare; identificarea rolului cadrului didactic în realizarea curriculumului modernizat din perspectiva formării competențelor transversale; analiza curriculumului școlar pentru învățământul primar din perspectiva dată, dar și valorificarea transdisciplinară a acestuia, prin intermediul aplicării metodelor interactive în cadrul unui program formativ cu învățătorii din raionul Briceni (55 de cadre didactice, învățători la clasele primare din 30 de instituții). Concluziile generale importante ale cercetării includ: abordarea transdisciplinară a învățării este un element semnificativ în educație, deoarece: formează competențe integratoare și durabile prin însași transferabilitatea lor; conținuturile se axează, în procesul educațional, pe demersurile intelectuale, afective și psihomotorii ale elevului, oferind cadrul formal adecvat pentru organizarea cunoștințelor; transdisciplinaritatea este adecvată pentru toate nivelurile de abilitate intelectuală ori stil de învățare, este în totalitate participativă, centrată pe elev, bazată pe experiențe anterioare, necesită utilizarea oricărui stil activ de predare și prezintă un înalt grad de complexitate, atât în ceea ce privește conținutul, cât și metodologia de abordare. În realizarea activităților transdisciplinare, învățătorul este mai mult facilitator al învățării, fiind liber în selectarea metodologiei de predare-învățare-evaluare; stimulează interesul și implică plenar elevii în activitatea de învățare. În acest sens, ca recomandări pentru cadrele didactice s-au propus: a proiecta demersurile didactice într-o manieră transdisciplinară, inclusiv prin recurgerea la metode interactive de predare-învățare-evaluare; a realiza proiectarea activității școlare și extrașcolare pe teme/unități de învățare – modalitate ce permite selectarea informațiilor relevante în jurul unui subiect din mai multe discipline; a proiecta și a realiza mai multe situații de problemă la lecții, cu caracter autentic sau simulat, care conduc spre formarea de competențe necesare în viața cotidiană, cu caracter transversal; a implementa în procesul de învățare activități/proiecte transdisciplinare, inclusiv prin evenimente de învățare în afara spațiului clasei (outdoor). (Lidia Rusnac, învățătoare la Liceul Teoretic Trebisăuți, Briceni)

O altă cercetare a vizat valorificarea competenței de comunicare a managerului în rezolvarea conflictelor intrașcolare, pentru a cărei realizare au fost proiectate

obiectivele cercetării: analiza surselor psiho-pedagogice privind dezvoltarea competenței de comunicare managerială; stabilirea raportului dintre stilul de comunicare al managerului și abilitatea de a rezolva conflicte; elaborarea unui set de strategii manageriale de valorificare a competenței de comunicare a managerilor în rezolvarea conflictelor școlare și validarea experimentală a strategiilor elaborate. Baza experimentală a cercetării a constituit-o Instituția Privată Liceul *Da Vinci* din Chișinău, 54 de învățătoare, dintre care 30 cu funcția de bază la clasă și 24 de pedagogi cu funcție secundară, care activează în a doua jumătate a zilei. Implementarea programului formativ, ca esență a experimentului pedagogic, a permis elaborarea următoarelor concluzii: dezvoltarea profesională continuă a pedagogilor urmează să se alinieze nevoilor în evoluție ale școlilor, concentrate pe pregătirea viitorilor cetățeni într-o abordare holistică și actuală; capacitatea cadrelor didactice de a comunica eficient și persuasiv este esențială, în special pentru că elevii au nevoie de îndrumare în gestionarea situațiilor de conflict, dar și pentru a putea face față provocărilor actuale, care sunt tot mai resimțite în școli. Incorporarea cursurilor de formare axate pe comunicarea asertivă, ca strategie de rezolvare a conflictelor, este o componentă crucială a dezvoltării continue a pedagogilor. Rezultatele obținute și analiza datelor din experimentul de constatare denotă faptul că grupul de pedagogi, care se află în interacțiune cu părinții elevilor și devin adesea părți ale conflictului cu ei, au nevoie de cunoștințe teoretice și practice pentru a valorifica competențele de comunicare, care stau la baza aplanării și diminuării conflictelor. Implementarea programului formativ a înlăturat unele lacune, numărul conflictelor în comunitatea școlară a scăzut considerabil, iar activitățile realizate cu pedagogii și părinții au fost cu adevărat eficiente și au avut un impact sensibil, subiecții experimentali reușind să îmbunătățească relațiile cu părinții, colegii și elevii prin valorificarea competențelor de comunicare și adoptând un stil de comunicare preponderent asertiv. Într-adevăr, stilul de comunicare adecvat al managerului asertiv poate reduce semnificativ numărul conflictelor și contribui la fortificarea relațiilor interumane în colectiv, stabilind un climat organizațional propice pentru colaborare și cooperare în prevenirea, diminuarea, rezolvarea/aplanarea conflictelor. Studiul a explorat, de asemenea, caracteristicile unice și tipurile de conflicte din școli, pentru a dezvolta o abordare cuprinzătoare a soluționării conflictelor. În cele din urmă, cercetarea sugerează că valorificarea competenței de comunicare și a strategiilor de rezolvare a conflictelor poate influența benefic relațiile interumane în sistemul educațional și aplanarea conflictelor din mediile școlare. Sursele și cauzele conflictelor în comunitatea școlară sunt prove-

nite, în mare măsură, din comunicarea defectuoasă sau lipsa acesteia, în general. „Beneficiarul” în rezolvarea conflictelor școlare este, de obicei, managerul, pentru că orice conflict care a luat amploare și nu a fost diminuat oricum va ajunge la manager, care este obligat să clarifice lucrurile și să aplaneze conflictul – ca funcție directă a acestuia. În acest sens, stilul de comunicare al managerului este în strânsă legătură cu abilitatea sa de a preveni, diminua și aplană conflictele intrașcolare. Managerul asertiv este mai convingător și persuasiv în procesul de negociere, de mediere a conflictelor, astfel încât toți actanții educaționali să găsească compromisul necesar. Cadrul experimental de valorificare a competenței de comunicare a managerilor în rezolvarea conflictelor intrașcolare poate fi aplicat și extins în alte colective de pedagogi, pentru a îmbunătăți și dezvolta competențele de comunicare ale cadrelor didactice și manageriale, astfel diminuând conflictele școlare, care, cu siguranță, persistă în orice școală din arealul educațional național. Acordarea asistenței tinerilor specialiști și managerilor debutanți în valorificarea competenței de comunicare în rezolvarea conflictelor intrașcolare, întocmirea unui suport cu sfaturi practice în aplanarea acestora în activitatea profesională a managerilor cu titlul *Rezolvarea conflictelor prin intermediul comunicării asertive*, dar și diseminarea activităților din cadrul programului formativ în revistele de specialitate, la seminare, mese rotunde la nivel local și republican – toate rămân resurse potențiale valide și necesare. (Natalia Bernaz, directoare adjunctă la clasele primare, Instituția Privată Liceul *Da Vinci*, Chișinău)

Problematica *autoconducerii în instituția Waldorf*, ca principiu de eficientizare a activităților educaționale a fost cercetată într-o teză de masterat de la *Management educațional*, care a avut ca obiective: stabilirea particularităților teoretice și practice ale autoconducerii colegiale; determinarea calităților profesionale specifice ale cadrelor didactice ce activează în Liceul *Waldorf*; analiza studiului de caz în baza activității instituției date; identificarea și valorificarea strategiilor de eficientizare a autoconducerii colegiale în instituție, prin intermediul programelor de formare și a schimbului de experiență. Așa cum în R. Moldova activează o singură școală *Waldorf*, cu principii specifice pedagogiei respective, promovate de doctorul în filosofie R. Steiner, cadrele didactice de aici sunt pregătite de manieră specifică în domeniu. Iar pentru a asigura un proces pedagogic creativ și eficient, s-a creat o organizație școlară care să asigure autonomia profesorului, pe de o parte, și integrarea activităților acestuia în organizarea generală a vieții școlii, pe de altă parte. Managementul practic al școlii date se remarcă prin experiența dobândită în predarea specifică, care se va reflecta și în management, acest fapt fiind reprezentat în ipoteza cercetării. Astfel, orga-

nizarea managementului școlar devine parte integrantă a procesului educativ, or, școala ar trebui să fie publică și să aibă un grad semnificativ de autonomie pedagogică și organizațională. În baza scopului, a obiectivelor cercetării, a analizei cadrului teoretic, a metodologiei de cercetare empirică, ca rezultat al aplicării chestionarelor cadrelor didactice și a ghidului de interviu adresat experților, s-au dedus câteva concluzii semnificative: pentru a deveni un cadru didactic *Waldorf* autentic, ai nevoie de formare profesională inițială și continuă în pedagogia *Waldorf*, de participare la programele de dezvoltare profesională *Waldorf*; managementul participativ din această instituție se bazează pe încredere, responsabilitate, conștientizare, implicare, colaborare, transparență, empatie, înțelegere etc.; un lider educațional din instituția *Waldorf* știe să ghideze, să motiveze, să inspire atât elevii, cât și personalul școlii, în realizarea obiectivelor educaționale, pe traseul continuu al dezvoltării profesionale și personale. Cercetarea practică a dedus că, la moment, autoconducerea în instituție se află la un nivel mediu, fapt ce sugerează că întotdeauna există loc de creștere, de o mai bună focalizare pe atingerea scopurilor educaționale. În acest sens, în fiecare școală *Waldorf* se desfășoară sistematic Conferințele Colegiului pedagogic, care cuprind trei aspecte calitative în activitățile unei instituții de învățământ: pedagogic, administrativ/organizatoric și financiar. Deciziile luate în final sunt discutate și aprobate de Consiliul profesoral. Funcția directorului este aceeași cu cea a oricărui alt angajat al școlii, responsabil total pentru domeniul său de activitate. Conferința este o formă emblematică de perfecționare profesională continuă. Munca bine organizată a Colegiului pedagogic este o sursă de reînnoire constantă a vieții pedagogice și de inspirație creativă. Aici are loc un schimb de experiență, de asistență reciprocă și sprijin între profesori. Astfel, structura autoconducerii nu este o structură piramidală, ierarhică, ci un sistem orizontal de relații și zone de responsabilitate. O cultură școlară democratică este cea mai valoroasă contribuție pe care o poate avea școala pentru sustenabilitatea democrației și a drepturilor omului în societate și la nivel de stat. Respectul reciproc, încrederea în echipă, accentul pe dezvoltarea personală, implicarea părinților în activitățile și structurile școlare, respectul pentru diversitate, promovarea educației interculturale – toate aceste aspecte contribuie semnificativ la construirea unui mediu favorabil, interactiv, plăcut pentru ființa umană în dezvoltare. Or, misiunea tuturor instituțiilor de învățământ constă în formarea unui tânăr cult, competent, creativ, capabil să se adapteze în diverse situații, pregătit pentru o societate în permanentă schimbare. În urma acestor constatări, s-au evidențiat următoarele recomandări: participarea activă a cadrelor didactice la formările profesionale *Waldorf* să fie o cerință pentru

toți angajații, astfel ca fiecare cadru didactic să fie cât mai flexibil interior, mai încrezător, asumându-și, în mod deliberat, respectarea principiilor *Waldorf*. Se impune ca necesitate și organizarea cursurilor, seminarelor, conferințelor la nivel local pentru cadrele didactice debutante, implicând cadrele didactice cu experiență; studierea de către echipa managerială a experienței instituțiilor *Waldorf* din țările avansate în domeniul autoconducerii; participarea membrilor Consiliului de Administrație la simpozioanele internaționale organizate de Fundația *Prietenii artei educației lui Rudolf Steiner* (Germania) și implementarea experiențelor de succes; motivarea cadrelor didactice de a participa săptămânal la ședințele consiliilor profesionale, prin discuții, consilieri individuale; stimularea responsabilității cadrelor didactice pentru asigurarea calitativă a autoconducerii instituției și creșterea nivelului de realizare a obiectivelor proiectate; colaborarea productivă și comunicarea eficientă între membrii echipei profesionale și manageriale, având obiective clare și o înțelegere solidă a rolurilor și a responsabilităților fiecărui membru al instituției ș.a. (Ana Brânză, directoare adjunctă a Liceului Teoretic *Waldorf*, Chișinău)

Managementul calității educației în instituțiile extrașcolare a fost cercetat de o altă absolventă practiciană a programului USM de *Management educațional*, având ca scop determinarea indicatorilor calității în educația nonformală și a mecanismelor de implementare a acestora prin validarea în cadrul unor activități de asigurare a calității, cu implicarea tuturor părților interesate. Ca obiective de cercetare, s-au stabilit: analiza domeniilor conceptuale privind evaluarea și managementul calității în educația extrașcolară; elaborarea unor instrumente specifice de constatare a nivelului calității în instituție; determinarea unui sistem de criterii de evaluare a calității instituției extrașcolare pe domeniul *calitatea procesului educațional*; identificarea mecanismelor care ar asigura o sporire continuă a calității, inclusiv prin aportul conștient al corpului didactic și al colectivului parental. Desfășurarea cercetării s-a produs în cadrul Centrului Orășenesc al Tinerilor Naturaliști (COTN) din Chișinău, pe un eșantion de 100 de familii (100 de părinți și 121 de copii). Ca rezultat, s-a constatat că managementul calității în educația nonformală urmează a fi realizat în conformitate cu caracteristicile și nevoile beneficiarilor, stabilite în programele de studii. Deservirea calitativă a beneficiarilor poate ajuta la soluționarea problemelor interne și poate contribui la centrarea pe interese/nevoi, dar și la crearea stării de bine a beneficiarului. Or, o instituție de învățământ nonformal este viabilă atunci când este carismatică și transformațională și devine competitivă dacă managementul acesteia respectă cadrul legal și normativ din

domeniu, dacă există o colaborare constructivă atât cu factorii de decizie, cât și cu societatea civilă, dacă sunt stabilite în mod participativ, clar, conștient asumate, misiunea și viziunea instituției, cu luarea în considerare a nevoilor beneficiarilor și a imperativelor societății, dacă se creează un mediu educațional prietenos copilului, dacă se investește în dezvoltarea profesională continuă a resurselor umane, dacă se extinde/diversifică sistematic oferta educațională, reieșind din nevoile copiilor și tinerilor, dar și se gestionează transparent toate resursele disponibile. În final, o instituție de învățământ nonformal prestează servicii educaționale de calitate atunci când este atractivă pentru beneficiar și când acoperă un spectru larg de nevoi, interese ale acestuia, prin asigurarea unui demers educațional performant. Palmaresul activităților și alți indicatori de calitate, precum rezultatele de la competiții, concursuri etc., devin secundare, căci mult mai importantă este acoperirea nevoii și plăcerii de a cunoaște mai profund ceea ce vizează sfera intereselor cognitive personale ale beneficiarului. În special, introducerea sistemului de educație *tridimensional* pentru elevi, pentru părinți și sesiuni mixte de parteneriat *părinte-elev* sporesc esențial nivelul de credibilitate al instituției de învățământ nonformal în fața comunității și contribuie la formarea beneficiarilor fideli instituției, care devin, la rândul lor, promotori ai idealurilor acesteia. Dintre recomandările la acest capitol, subliniem: asigurarea transparenței decizionale pe toate dimensiunile și implicarea tuturor actorilor demersului educațional în acest proces; determinarea indicatorilor de monitorizare și evaluare a calității serviciilor prestate; asigurarea unui management flexibil, care ar permite o reacționare efektivă și promptă la nevoile beneficiarului; stabilirea de parteneriate cu alte instituții; asigurarea durabilității schimbărilor inițiate în proiectele implementate; căutarea unor fonduri suplimentare prin noi proiecte etc. (Ecaterina Țigan-Pocotilenco, COTN, Chișinău)

O altă cercetare a vizat *managementul resurselor umane în învățământul profesional medical*, cu scopul de a determina reperele teoretice și practice ale domeniului, inclusiv în elaborarea și validarea Programului de motivare a resurselor umane din învățământul profesional medical, pentru obținerea satisfacției și performanțelor la locul de muncă, prin stabilirea rezultatelor *calitative* și *cantitative*. Experimentul pedagogic s-a desfășurat pe un eșantion de 35 de subiecți de la Centrul de Excelență în Medicină și Farmacie *Raisa Pacalo*, Chișinău. Printre constatările cu caracter concluziv post-cercetare, regăsim: resursele umane reprezintă cea mai valoroasă resursă din cadrul unei organizații, în special în sectorul învățământului profesional medical; în pofida progreselor în managementul educațional, motivarea resurselor umane, în special a cadrelor didactice din

învățământul profesional medical, rămâne un domeniu neexplorat; lipsa unor politici clare și metodologii fundamentate științific constituie obstacole în promovarea unei gestionări eficiente a resurselor umane; motivarea adecvată a resurselor umane este importantă pentru asigurarea unui proces educațional eficient și de calitate în învățământul medical. Un management eficient al resurselor umane poate contribui la identificarea și implementarea strategiilor de motivare, având un impact pozitiv asupra performanței la locul de muncă și a pregătirii viitorilor profesioniști în domeniul sănătății. Studiul subliniază necesitatea unor politici și strategii bine definite în motivarea cadrelor didactice, precum și importanța dezvoltării unor programe de formare și motivare, adaptate nevoilor specifice ale personalului din învățământul medical. În final, au fost propuse o serie de recomandări pentru cadrele didactice: alegerea profesiei și a locului de muncă în funcție de propriile aptitudini; îmbunătățirea condițiilor fizice și a calității estetice a locului de muncă; conștientizarea utilității sociale a muncii; asigurarea satisfacției ca rezultat al muncii bine făcute/profesionalismul; participarea la rezolvarea problemelor grupului de muncă, a organizației; îmbunătățirea relațiilor interumane, a climatului muncii prin dezvoltarea unor relații pozitive, de colegialitate și prietenie între membrii echipei. Pentru manageri, în scopul motivării resurselor umane și al îmbunătățirii satisfacției în muncă, s-a recomandat: participarea activă la rezolvarea problemelor organizationale; acordarea unei atenții deosebite relațiilor cu angajații; implementarea măsurilor de motivare și încurajare a cadrelor didactice; asigurarea unui climat favorabil pentru participarea conștientă a întregii echipe la atingerea obiectivelor strategice; promovarea constantă a principiilor managementului participativ și democratic, a comunicării motivaționale; monitorizarea stării de sănătate/de bine a cadrelor didactice; dezvoltarea și implementarea programelor pentru dezvoltarea unui mediu organizațional etic etc. (Tatiana Sulima, Centrul de Excelență în Medicină și Farmacie *Raisa Pacalo*, Chișinău)

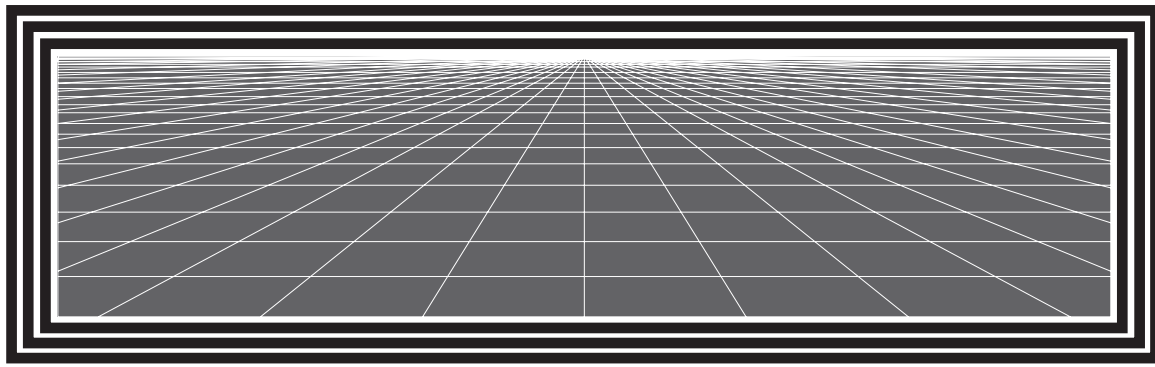
DEZBATERI ȘI PERSPECTIVE

Este bine știut că studiile din cadrul programelor din ciclul 2 universitar din R. Moldova se încheie cu scrierea unei teze de masterat, ca rezultat al desfășurării unei cercetări aplicative la locul de muncă, iar studenții care încă nu sunt angajați au posibilități multiple de valorificare a aspectelor cercetate într-o instituție educațională, la alegere. Deoarece aceste cercetări sunt produsul unor eforturi intensive și conjugate pe parcursul unui semestru, dar se exploatează la maximum achizițiile de la toate disciplinele studiate, inclusiv de la proiectele de cercetare anterioare, evidențierea inovațiilor practice se impune ca exigență

prioritară. Se consideră că acestea ar putea inspira și transforma nu doar managerii și formatorii, dar și comunitățile educaționale în ansamblu. De asemenea, prin direcțiile valorice date putem răspunde și unei alte priorități MEC pentru 2024: majorarea cu 50% a numărului de studenți străini și *internaționalizarea universităților*, inclusiv prin elaborarea unui brand comun de țară pentru învățământul superior în vederea promovării instituțiilor pe plan internațional; acordarea suportului pentru promovarea universităților; valorificarea integrală a celor circa 1000 de burse *Erasmus* disponibile anual [3]. În același timp, în contextul cercetărilor analizate, apare necesitatea aplicării Regulamentului mentoratului, eventual a elaborării Codului de etică al managerului școlar și al formatorului, dar și a actualizării altor documente reglatorii, precum: Codul de etică al cadrului didactic, Standardul de competență managerială, Metodologia de evaluare a instituției de învățământ general și a cadrelor de conducere etc. Și în final, așteptăm inițierea portalului național pentru plasarea tezelor de licență și masterat, cu beneficii multiple, în viziunea noastră, inclusiv întru sporirea funcționalității acestora și întru răspunderea la necesitățile/problemele instituțiilor, dar și pentru respectarea unor standarde de calitate și de etică academică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației al Republicii Moldova, 2014, actualizat 2023.
2. Guțu VI. (coord.) Cadrul de referință al Curriculumului universitar. Chișinău, 2015. 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5
3. Prioritățile Ministerului Educației și Cercetării pentru 2024. Pe: <https://mec.gov.md/ro/content/prioritatile-ministerului-educatiei-si-cercetarii-pentru-anul-2024>
4. Procesul Bologna. Pe: <https://mecc.gov.md/ro/content/procesul-bologna>
5. Professionalization and its importance. Pe: <https://www.ecoleglobale.com/blog/professionalization-and-its-importance/>
6. Strategia de asigurare a calității în cadrul Universității de Stat din Moldova (2022-2027) Chișinău, 2022. Pe: <https://usm.md/wp-content/uploads/Strategia-de-Asigurare-a-Calitatii-USM-1.pdf>
7. Strategia de dezvoltare „Educația 2030” și Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025. Pe: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf
8. Studii de master USM *Management Educațional* și *Formarea formatorilor*. Pe: https://usm.md/?page_id=518



MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Asigurarea calității managementului instituțional de OLSDÎ în contextul procesului de evaluare externă în învățământul general

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619534

Tamara TONU, șef secție, ANACEC
Maria ȘEVCIUC, inspector principal, ANACEC
Lucia ARGINT-CĂLDARE, dr., șef direcție, ANACEC

Rezumat: În contextul evaluării externe în învățământul general, Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului joacă un rol crucial în asigurarea calității managementului instituțional la nivel local. Prin prisma rezultatelor evaluărilor externe în învățământul general, implicarea OLSDÎ, responsabil de implementarea politicilor educaționale, devine esențială în efortul instituțiilor de atingere a standardelor educaționale aprobate pe plan național. Evaluarea externă a calității educației nu poate fi realizată cu succes fără colaborarea și eforturile concertate ale tuturor părților interesate din domeniul educațional. În acest sens, comunitatea educațională trebuie să fie conștientă de responsabilitățile fiecărei entități, așa cum sunt stabilite în cadrul de reglementare, pentru a asigura un proces eficient de evaluare orientat spre îmbunătățire continuă.

Cuvinte-cheie: evaluare externă, educație de calitate, standard, evaluator extern, monitorizare, parteneriat educațional.

Abstract: In the context of external evaluation in general education, the Local Specialized Authority in the Field of Education plays a crucial role in ensuring the quality of institutional management. Through the lens of external evaluations, in general education, LSAFE's involvement, as responsible for implementing educational policies, becomes essential in institutions' efforts to meet nationally approved educational standards. The external evaluation of education quality cannot be successfully achieved without the collaboration and concerted efforts of all stakeholders in the educational domain. In this regard, it is essential for the educational community to be aware of each entity's responsibilities, as established within the regulatory framework, in order to ensure an efficient evaluation process oriented towards continuous improvement.

Keywords: external evaluation, quality education, standard, external evaluator, monitoring, educational partnership.

În ultimele decenii, la nivel local, național, regional și continental, se observă o tendință tot mai accentuată de a îmbunătăți calitatea învățământului. Acest obiectiv constituie o prioritate pentru sistemele educaționale din întreaga lume, recunoscându-se că o educație de calitate este esențială pentru o dezvoltare durabilă. În acest sens, evaluarea externă și asigurarea calității în educație au devenit subiecte de actualitate și de maximă importanță. Prin intermediul unor evaluări desfășurate riguros și obiectiv, atât la nivel intern, cât și la nivel extern, instituțiile de învățământ general pot identifica punctele forte și ariile ce necesită îmbunătățiri, facilitând, astfel, implementarea unor strategii eficiente pentru optimizarea continuă a proceselor educaționale. În vederea asigurării unui sistem educațional robust și de înaltă calitate, este necesară o colaborare mai strânsă între toate părțile implicate în procesul de evaluare externă. De la ministerul de resort și agențiile naționale responsabile de asigurarea și promovarea calității în educație, până la comunitățile locale și Organele Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ), fiecăruia actant îi

revine un rol important în asigurarea calității. Această sinergie nu doar asigură respectarea standardelor educaționale, ci și facilitează îmbunătățirea continuă a proceselor educaționale, creând un mediu propice pentru dezvoltarea personalității elevilor și eficiența instituțiilor de învățământ. Toate acestea pot fi realizate numai prin deschidere spre comunicare, colaborare activă și efort comun în tendința de a atinge excelența în educație și a contribui la crearea condițiilor necesare unei educații de calitate pentru toți copiii.

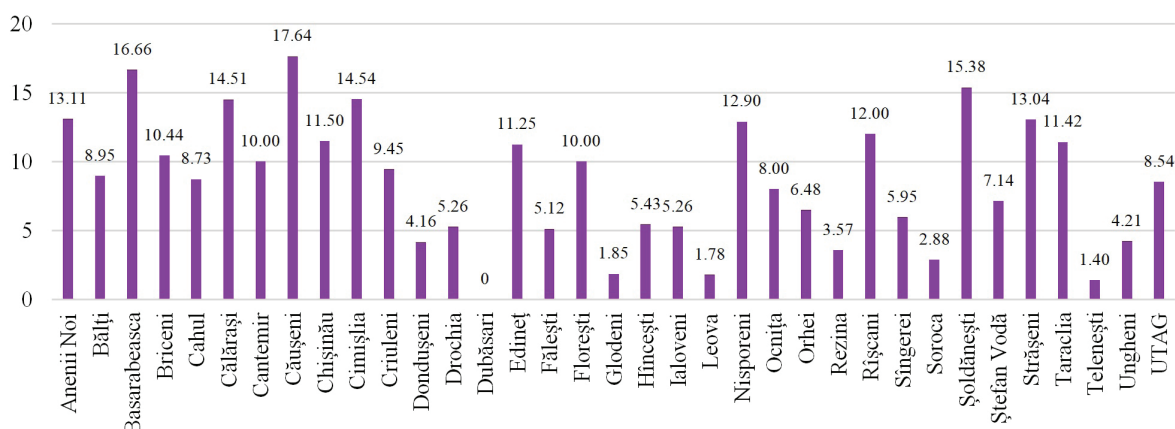
Totodată, evaluarea externă realizată în învățământul general este abordată dintr-o perspectivă nouă în întreaga lume, acest proces reprezentând un algoritm de acțiuni care diferă ca scop de activitățile specifice controlului clasic. Diferența esențială dintre controlul clasic și evaluarea externă rezidă în doza considerabilă de încredere care i se acordă instituției, reflectată în oportunitatea de dezvoltare a competenței de autoevaluare. În actuala semnificație, termenul de *evaluare externă* se califică ca: diagnosticarea situației reale, în vederea oferirii unei consilieri metodologice eficiente; căutare de soluții plauzibile; deschidere de perspective; fortificarea capacității de competitivitate pe piața educațională etc. Astfel, evaluarea externă urmărește stabilirea conformității activității desfășurate în instituții cu prevederile cadrului legal, îmbunătățirea continuă a calității procesului educațional, conturarea factorilor care duc spre progres, identificarea indicatorilor cu performanță redusă etc. Discuții asupra noilor cerințe privind eficientizarea procesului de evaluare se produc anual în cadrul conferințelor internaționale, inclusiv *Conferința Internațională Permanentă a Inspectoratelor Naționale și Regionale ale Educației din Europa* (SICI) [7], în cadrul celor organizate de *Inițiativa de Reformă a Educației din Europa de Sud-Est* (ERI SEE) [8] etc.

În acest context, în perioada 2019-2023, OLSĐI, în calitate de partener, a fost implicat în evaluarea externă a instituțiilor și cadrelor de conducere din învățământul general, conform atribuțiilor prevăzute în *Codul educației nr. 152/2014, Hotărârea de Guvern nr. 404/2015 cu privire la aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a organului local de specialitate în domeniul învățământului și a structurii-tip a acestuia și în Metodologia de evaluare a instituțiilor de învățământ general*, aprobată prin ordinul MECC nr. 581/2020 (*Metodologie*). Astfel, monitorizarea și evaluarea învățământului în instituțiile din subordine s-a extins prin exercitarea, de către specialiștii OLSĐI, și a rolului de membri ai Comisiilor de evaluare externă constituite de ANACEC.

În acest sens, rezultatele evaluării externe desfășurate în învățământul general în perioada 2019-2023 au reflectat nu doar modul în care instituțiile au întrunit cerințele indicatorilor din *Standardele de calitate*, ci și contribuția

OLSĐI la monitorizarea și pregătirea cadrelor de conducere și a instituțiilor din subordine pentru procesul de evaluare, eficiența și profilul OLSĐI ca participant, coordonator, consilier în procesul de evaluare externă a instituțiilor din teritoriul administrat.

De la aprobarea *Metodologiilor de evaluare în învățământul general* și pe parcursul întregii perioade de evaluare externă, cca 292 de specialiști ai OLSĐI au fost delegați să facă parte din cele 230 de *Comisii de Evaluare Externă* (CEE). În acest context, specialiștii OLSĐI au participat în calitate de membri ai CEE cu drepturi egale atât în desfășurarea vizitelor de evaluare, examinarea dosarelor de evaluare, analiza datelor/dovezilor, formularea constatărilor privind nivelul de realizare a procesului educațional în instituțiile din subordine, cât și în elaborarea ariilor de îmbunătățire și a recomandărilor urmare a rezultatelor evaluării. Majoritatea specialiștilor OLSĐI, delegați în CEE în calitate de experți evaluatori externi, la etapa de pre-evaluare, urmau să dețină competențe necesare de management și de evaluare instituțională, punându-și în valoare achizițiile anterioare pe segmentul monitorizării/evaluării procesului educațional și a cadrelor de conducere/didactice. Totodată, pentru o integrare eficientă în activitatea CEE, aceștia au beneficiat de instruire în cadrul mai multor activități de formare organizate în scopul familiarizării cu modul de aplicare a cadrului normativ și a instrumentelor de evaluare externă. Cu toate acestea, angajarea persoanelor delegate de OLSĐI în componența CEE a evidențiat, pe alocuri, un nivel insuficient de pregătire profesională pentru exercitarea rolului de expert evaluator extern, ceea ce s-a soldat cu un anumit formalism, cu implicare modestă, în special în procesul elaborării Rapoartelor de evaluare externă. Această situație a evidențiat, pe de o parte, capacitatea redusă și lipsa numărului necesar de angajați bine pregătiți la moment în domeniul managementului în cadrul OLSĐI, pe de altă parte – eschivarea/evitarea asumării responsabilității sau demonstrarea unei incertitudini legate de prestația în calitate de expert evaluator etc. Or, un aspect distinct, dar nu predominant, a fost reprezentat de percepția eronată a mai mulți specialiști ai OLSĐI că evaluarea externă în învățământul general este exclusiv atribuția ANACEC și că implicarea OLSĐI nu e necesară, fiind tratată de unii specialiști OLSĐI ca o activitate în afara atribuțiilor lor oficiale. Acest fapt a scos în evidență existența unor clișee sau a unei abordări distorsionate în rândul mai multor specialiști ai OLSĐI cu privire la rolul lor în procesul de evaluare externă. În aceeași ordine de idei, apare necesitatea informării calitative a tuturor angajaților cu privire la funcțiile OLSĐI, instruirii și motivării acestora pentru a se implica responsabil în activitățile profesionale conform cadrului normativ și a responsabilităților de funcție. Nivelul de responsabilitate și calitatea monitorizării de

Figura 1. Repartizarea ÎG evaluate în perioada 2019-2023, per raion/municipiu, în %

OLSDÎ a instituțiilor din subordine propuse pentru evaluare externă au fost factori determinanți în asigurarea calității dosarelor și rapoartelor instituțiilor la momentul prezentării lor pentru evaluare de ANACEC. Conținutul dosarelor instituțiilor, în care se conținea și o parte din documentația programatică școlară, a reflectat indirect și calitatea monitorizării activității unor instituții în perioada de pre-evaluare, nivelul de informare, nivelul de pregătire al cadrelor de conducere pentru procesul de evaluare externă, aplicarea corectă a instrumentelor de evaluare și elaborarea rapoartelor de activitate. Astfel, rezultatele evaluării externe desfășurate între 2019 și 2023 au pus în lumină nu doar nivelul de conformitate al instituțiilor de învățământ general cu standardele de calitate, ci și calitatea comunicării și colaborării dintre OLSDÎ, ANACEC și instituțiile supuse evaluării externe.

Un aspect relevant în pregătirea pentru procesul de evaluare externă constă în necesitatea unei monitorizări sistematice realizată de OLSDÎ, a calității pregătirii instituțiilor pentru evaluare. Astfel, pe parcursul celor trei ani de evaluare externă, s-a observat că instituțiile care s-au prezentat cel mai bine au avut parte de o comunicare eficientă cu OLSDÎ. În perioada 2019-2023 au fost evaluate 230 de instituții de învățământ general, ceea ce constituie circa 8,58% din numărul total de instituții aflate în subordinea OLSDÎ. Se constată că, în funcție de OLSDÎ din care provin, ponderea ÎG implicate în procesul de evaluare externă variază între 0% și 18% (Figura 1). Cele mai implicate raioane, care au reușit să selecteze și să promoveze un număr mai mare de instituții din subordine pentru procesul de evaluare externă, au fost: Căușeni (17,64%), Basarabeasca (16,66%), Șoldănești (15,38%), Cimișlia (14,54%), Călărași (14,51%), Anenii Noi (13,11%), Strășeni (13,04%), Nisporeni (12,9%), Rîșcani (12,00%). Instituțiile în cauză au beneficiat, în limitele stabilite de cadrul normativ, de o monitorizare preventivă din partea OLSDÎ, care a demonstrat atât in-

teres pentru programele de formare tematică organizate de ANACEC, cât și responsabilitate pentru calitatea evaluării externe, oferind la timp instituțiilor incluse în procesul evaluării externe diverse informații, consultări metodice. Din păcate, acest nivel de pregătire, comunicare și suport nu a fost uniform în toate cele 35 de OLSDÎ existente, ceea ce a dus la un număr semnificativ de dosare de evaluare respinse de ANACEC la etapa depunerii cererilor pentru evaluare externă. Din cauza necoresponderii cu prevederile metodologice, au fost semnalate și alte probleme semnificative în sistem. Constatările subliniază că, în anumite OLSDÎ, s-au încălcat prevederile cadrului legal în vigoare, ceea ce a afectat calitatea procesului de evaluare externă. În acest sens, printre OLSDÎ cu indicatori de rezultate de monitorizare insuficientă, ce indică și numărul modest de ÎG propuse pentru procesul de evaluare externă, au fost: Leova, Glodeni, Soroca, Telenești. De asemenea, e de remarcat faptul că nicio instituție din OLSDÎ Dubăsari nu a fost evaluată de ANACEC în perioada 2019-2023.

Datele înregistrate sugerează: necesitatea tuturor OLSDÎ de a-și revizui și îmbunătăți metodele de comunicare și monitorizare în instituțiile din subordine, asigurarea pregătirii profesionale adecvate a specialiștilor și respectarea cadrului normativ, pentru a contribui eficient la asigurarea calității în educație. Este esențial ca OLSDÎ să contribuie la nivel local la pregătirea corespunzătoare a tuturor instituțiilor din subordine pentru asigurarea respectării standardelor de calitate nu doar în situația condiționării planificării unei eventuale evaluări externe.

Amintim, totodată, că evaluarea externă în învățământul general în perioada amintită s-a desfășurat în toate instituțiile din republică, indiferent de zona geografică, mediu sau specific legat de forma de proprietate, punând accent pe importanța standardizării și echității în procesul educațional. Cu toate acestea, instituțiile din

mediul rural au prevalat, fiind evaluate aproximativ 62,17% din totalul instituțiilor de învățământ planificate pentru evaluare externă (Figura 2).

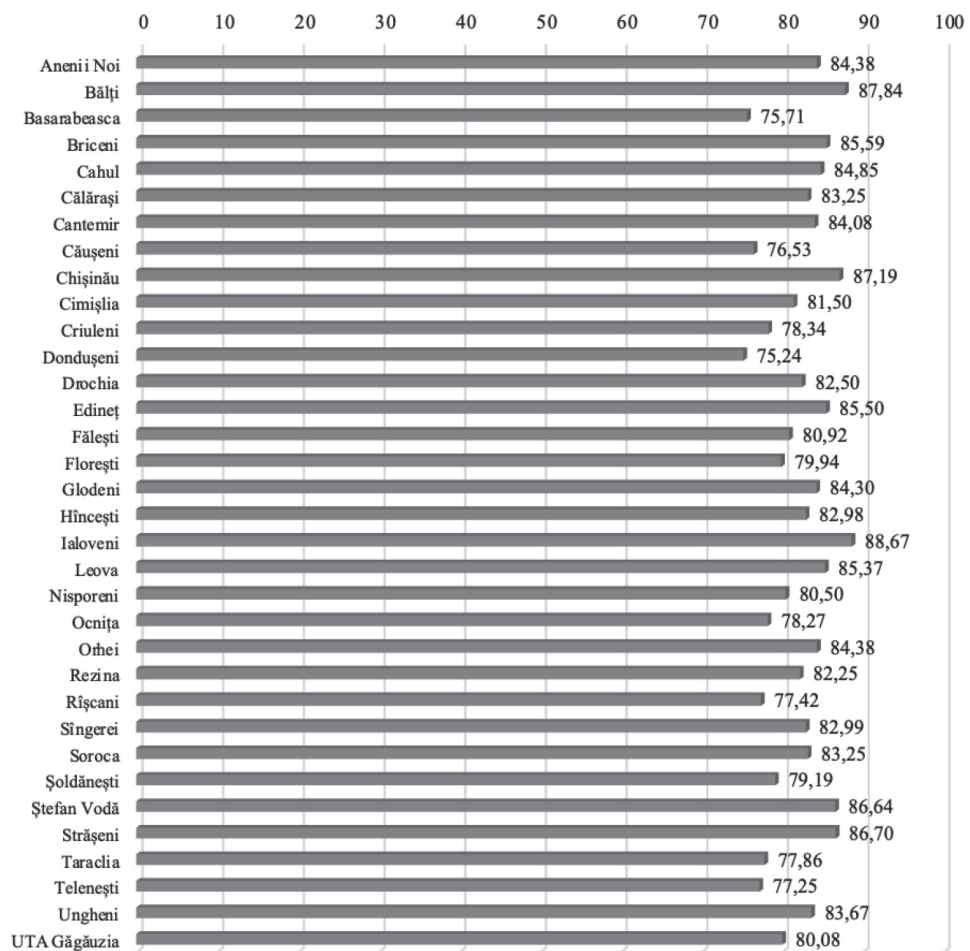
Numărul instituțiilor private a fost net inferior celor publice, reprezentând doar 6,52 % pentru instituțiile private în comparație cu 93,48% din instituțiile publice. Această diferență în contextul evaluărilor externe a evidențiat disparități în ceea ce privește angajamentul față de procesul de evaluare în învățământul general. Inițiativa majorității instituțiilor private care au participat la evaluarea externă nu s-a datorat unei recomandări din partea OLSDÎ, ci s-a bazat pe decizia fondatorilor sau a conducerii acestora de a-și evalua extern instituția.

Astfel, un aspect problematic identificat este situația multor instituții de învățământ general private, care la moment încă nu beneficiază de o monitorizare sistematică din partea OLSDÎ. Cu toate acestea, este prioritar ca instituțiile date să respecte aceleași rigori și cerințe ca și instituțiile publice, însă multe dintre ele nu sunt incluse în baza de date SIME și nu se regăsesc pe pagina oficială a OLSDÎ. Ignorarea din partea multor instituții private a obligativității evaluării externe sfidează prevederile Codului educației, care condiționează ca toate instituțiile de învățământ general să urmeze aceleași standarde educaționale, inclusiv sanitar-epidemiologice, însă monitorizarea realizării/respectării acestor standarde lipsește adesea în cazul instituțiilor private, ceea ce poate afecta calitatea generală a procesului educațional.

Problema monitorizării instituțiilor private de învățământ a devenit, astfel, o chestiune semnificativă în sistemul nostru educațional nu doar în anii desfășurării evaluării externe. Unele instituții private au ignorat termenele pentru depunerea dosarelor în vederea acreditării sau nu au demonstrat dorință de cooperare în procesul de evaluare externă, chiar dacă au fost informate din timp despre unele proceduri necesare. Situația confirmă nevoia acută de inițiere și consolidare a monitorizării și a evaluării tuturor entităților educaționale private, în mod special a celor nou create. Datele prezentate drept urmare a rezultatelor evaluării externe

denotă lipsa interesului și tendințe de evitare a procesului de evaluare externă din partea unor ÎG private. Astfel, procesul de evaluare externă nu s-a putut extinde asupra majorității entităților private prestatoare de servicii educaționale apărute/înființate după 2018. În multe cazuri, numărul și amplasarea acestora rămân încă necunoscute. Actualmente, activitatea unora se desfășoară fără monitorizare din partea OLSDÎ a modului în care se asigură dreptul copilului la o educație de calitate. Ministerul Educației și Cercetării (MEC), agențiile responsabile de asigurarea calității în educație

Figura 2. Nivelului de realizare a *Standardelor de calitate* în ÎG evaluate în perioada 2019-2023, media pe raion/municipiu, în %



și OLSDÎ trebuie să își intensifice eforturile pentru a se asigura ca toate instituțiile, indiferent de natura lor juridică și de proprietate, să fie supuse

acelorași condiții de respectare a standardelor și proceselor de evaluare.

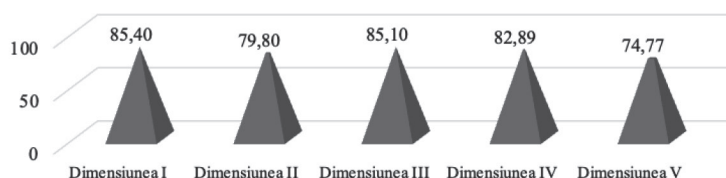
Experiența acumulată în cei trei ani de evaluări externe relevă importanța parteneriatului între toate structurile educaționale, demonstrând că un flux de comunicare deschisă și transparentă este prioritar pentru atingerea *Standardelor de calitate*. Astfel, procesul de evaluare externă în învățământul general a reliefat experiențe avansate în unele instituții pe anumite segmente educaționale, dar și vulnerabilități pe diverse aspecte. În această ordine de idei, merită a fi amintit și aspectul ce ține de impactul procesului de monitorizare și evaluare realizat de OLSDÎ, în corelare cu nivelul în care ÎÎG au demonstrat întrunirea indicatorilor *Standardelor de calitate*. În acest context, printre raioanele/municipiile cu cea mai mare medie se plasează Ialoveni – 88,67%, Bălți – 87,84%, Chișinău – 87,19%, Ștefan Vodă – 86,64%, Strășeni – 86,70%. Cu medii mai joase s-au prezentat ÎÎG din OLSDÎ Dondușeni – 75,24%, Basarabeasca – 75,71%, Căușeni – 76,53% (Figura 2).

Gradul de realizare a *Standardelor de calitate* de ÎÎG evaluate, privit din perspectiva celor 5 dimensiuni, poate fi dedus din Figura 3. Astfel, ÎÎG evaluate au demonstrat cea mai bună pregătire pentru realizarea indicatorilor Dimensiunii I. *Sănătate, siguranță, protecție* – 85,40%. Indicatorii Dimensiunii III. *Incluziune educațională* au fost realizați în proporție de 85,10%. Cea mai slabă performanță a instituțiilor evaluate s-a înregistrat pentru realizarea indicatorilor Dimensiunii V. *Educație sensibilă la gen* – 74,77%. Puțin mai ușor, instituțiile evaluate au făcut față cerințelor indicatorilor Dimensiunii II. *Participare democratică* – 79,80% de realizare și 82,89% – pentru indicatorii Dimensiunii IV. *Eficiență educațională*.

ÎÎG evaluate în perioada 2019-2023 au demonstrat o realizare a *Standardelor de calitate* care oscilează între 88,67% și 75,24%. Cu referire la indicatorii Dimensiunii I. *Sănătate, siguranță, protecție*, o apreciere mai înaltă, în opinia CEE, au obținut cele din subordinea OLSDÎ Ialoveni – 92,19%, Leova – 91,25%. Vulnerabilități pe aspecte de securitate și sănătate au fost atestate în instituțiile din subordinea OLSDÎ Telenești, ce au demonstrat o realizare de 68,75%, Dondușeni – 77,50%, Căușeni – 80,31%, Nisporeni – 80,45%. Cu referire la indicatorii din Dimensiunea II. *Participare democratică*, s-a dedus că în niciun raion/municipiu nu se atestă o medie mai mare de 88%. În procesul examinării rezultatelor evaluării, o implicare mai activă a elevilor, părinților și comunității în procesele decizionale au demonstrat unele ÎÎG evaluate din subordinea OLSDÎ Bălți – prezentând un nivel de 87,15% de realizare a indicatorilor, de asemenea instituțiile din Strășeni – 86,57%, Hâncești – 84,72%, Orhei – 84,62%. Mecanisme mai puțin relevante pentru valorizarea inițiativelor comunității educaționale se atestă în instituțiile din OLSDÎ Basarabeasca – 69,61%, Căușeni – 70,89%, Ocnița – 71,18%. Realizarea indicatorilor Dimensiunii III. *Incluziune educațională* a variat între 94,32% și 70,45%. Rezultate semnificative privind calitatea serviciilor de incluziune pe care le-au oferit instituțiile evaluate au demonstrat cele din subordinea OLSDÎ Ialoveni – 94,32%, Leova – 93,18%, Ștefan Vodă – 91,19%, Sângerei – 90,23%, fapt ce poate fi explicat și prin deschiderea instituțiilor pentru implicări în proiecte oferite de diverse ONG interesate de promovarea educației incluzive pe parcursul ultimelor două decenii. Contribuții mai modeste pe domeniul promovării educației incluzive se atestă în instituțiile evaluate din subordinea OLSDÎ Telenești – 70,45%, Șoldănești – 78,69%, UTA Găgăuzia – 79,54%. În ceea ce privește realizarea Dimensiunii IV. *Eficiență educațională*, rezultatele evaluării au scos în evidență mai multe instituții, în care aprecierea calității procesului de proiectare-predare-învățare-evaluare a corespuns în mare parte cerințelor indicatorilor. Astfel, s-au remarcat unele instituții din subordinea OLSDÎ Telenești – 88,97%, Bălți – 88,84%, Chișinău – 88,59%, Ialoveni și Ștefan Vodă – câte 87,50%.

Totodată, au fost înregistrate și rezultate privind monitorizarea implementării Curriculumului Național și valorificarea resurselor educaționale, unele instituții demonstrând un impact mai redus. Asemenea situații se regăsesc în OLSDÎ Dondușeni – 70,22%, Basarabeasca – 74,26%, Ocnița – 75,92%. Îmbucurătoare au fost constatările cu referire la unele acțiuni relevante cu accent pe promovarea principiilor de gen care se realizează

Figura 3. Nivelul de realizare a *Standardelor de calitate* în ÎÎG evaluate de ANACEC în anii 2019-2023, per dimensiune, în %



în instituțiile din subordinea OLSDÎ Soroca – 87,50%, Ialoveni – 85,42%, Drochia și Ungheni – câte 83,33%. Totodată, promovarea educației sensibile la gen rămâne a fi un obiectiv de dezvoltare pentru mai multe raioane. În acest sens, aspecte lacunare în contextul asigurării echității de gen și al formării la elevi a comportamentului nediscriminatoriu au fost atestate în unele instituțiile din subordinea OLSDÎ Leova – cu o realizare a indicatorilor Dimensiunii V de doar 50%, Dondușeni – 58,33%, Basarabeasca – 60,41%. Dimensiunea V. *Educație sensibilă la gen* se prezintă cu cel mai jos nivel de realizare dintre toate Dimensiunile *Standardelor de calitate* [1]. Din analiza datelor prezentate, se poate deduce că OLSDÎ trebuie să exercite și în continuare un rol esențial în monitorizarea/aprecierea respectării indicatorilor *Standardelor de calitate* din partea tuturor instituțiilor de învățământ general din subordine.

Rolul Organelor Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului în contextul asigurării calității educației în instituțiile din subordine se rezumă nu doar la planificarea sau realizarea funcției de monitorizare a îndeplinirii *Planurilor de îmbunătățire* de instituții cu anumite probleme în activitate, identificate în baza rezultatelor evaluării externe, ci și încurajarea instituțiilor din subordine; diseminarea practicilor echipelor manageriale cu prestanță reușită în implementarea *Standardelor de calitate* și a *Standardelor de competență profesională*; stimularea/promovarea instituțiilor care demonstrează un nivel înalt de calitate în activitate și în prestarea serviciilor educaționale.

Realizarea unei planificări echilibrate cu distribuirea omogenă a tuturor tipurilor de instituții în evaluarea externă constituie o etapă importantă în pregătirea calitativă și cu acuratețe a documentației școlare.

Se impune, de asemenea:

- delegarea, în componența CEE, a celor mai competenți specialiști – angajați ai OLSDÎ, cadre de conducere;
- sprijinirea ÎG în obținerea, de la Inspectoratul Național pentru Supraveghere Tehnică, Agenția Națională pentru Sănătate Publică, Agenția Națională pentru Siguranța Alimentelor, a actelor de autorizare care vizează asigurarea securității și sănătății;
- acordarea suportului metodologic și consultativ instituțiilor din subordine pe domeniile de competență;
- identificarea și evidența rețelei entităților private prestatoare de servicii educaționale și implicarea acestora în procese de monitorizare/evaluare/acreditare.

Într-o lume educațională în continuă schimbare, OLSDÎ urmează să își asume un rol de lider local în promovarea excelenței prin fortificarea competențelor

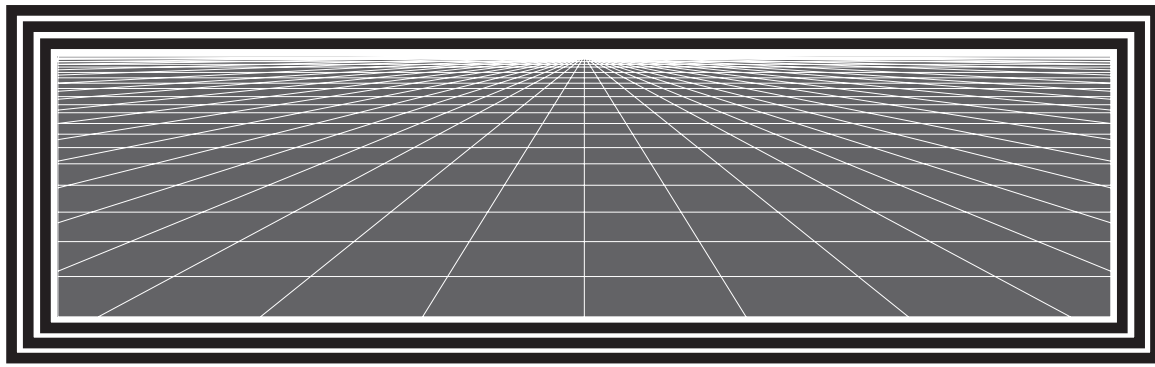
de monitorizare a instituțiilor din subordine. Activitatea OLSDÎ în domeniul asigurării calității trebuie să răspundă agil dinamicii cerințelor societății. Această adaptare strategică la noile standarde va asigura relevanța și actualitatea cadrului normativ, dar și va sublinia *de jure* și *de facto* angajamentul OLSDÎ de a fi un garant al calității educaționale la nivel local. Prin urmare, este vital ca fiecare dintre actanții implicați în procesul de asigurare a calității să fie nu doar bine pregătit și informat, ci și profund angajat în misiunea de a edifica un mediu educațional de înaltă calitate.

În acest sens, un aport semnificativ la creșterea profesională și la impactul activității specialiștilor din OLSDÎ îl pot avea programele de formare în baza *Standardelor de competență profesională ale evaluatorului extern* [9] elaborate, împreună cu programele de instruire tematice în domeniul managementului educațional oferite de MEC și Institutul Național pentru Educație și Leadership (INEL) etc., ce pot constitui un reper semnificativ al acestui proces de transformare.

În concluzie: Responsabilizarea tuturor actanților educaționali devine un angajament care transcende rolurile formale, transformându-se într-o viziune comună pentru dezvoltarea continuă a competențelor și promovând o cultură a calității care să fie împărtășită eficient de către toți cei implicați în proces.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152/2014.
2. Metodologia de evaluare a cadrelor de conducere din învățământul general, aprobată prin ordinul MEC nr. 1099/2023.
3. Metodologia de evaluare a instituțiilor de învățământ general, aprobată prin ordinul MEC nr. 581/2020.
4. Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a organului local de specialitate în domeniul învățământului și a structurii-tip a acestuia, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 404/2015.
5. Rapoarte anuale de activitate ale ANACEC. Pe: https://anacec.md/files/Raport%20ANA-CEC_2023.pdf
6. Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, aprobate prin ordinul Ministerului Educației nr. 970/2013.
7. <https://www.sici-inspectorates.eu/>
8. <https://www.erisee.org/regional-training-for-external-evaluators/>
9. [https://anacec.md/files/D18_CC_16.09.2022_Anexa%20\(1\).pdf](https://anacec.md/files/D18_CC_16.09.2022_Anexa%20(1).pdf)



DOCENDO DISCIMUS



Beatrice-Ionela
ENACHE

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Contribuția domeniilor voluntariatului la formarea și dezvoltarea competențelor- cheie de viață

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.13619452

Rezumat: *Societatea contemporană solicită, poate mai evident ca oricând, punerea în aplicare a unui set din ce în ce mai complex de cunoștințe procedurale, competențe concrete cu răspunsuri în plan practic și capacități acționale, necesare*

pentru a naviga mai ușor prin provocările și încercările vieții cotidiene. Având în vedere ariile prioritare de desfășurare, activitatea de voluntariat este utilă în acest sens, implicând activ-participativ copiii și tinerii în experiențe variate, bazate pe patru piloni centrali de acțiune: să fii, să știi, să faci, să trăiești împreună cu ceilalți, încurajând, astfel, o mentalitate flexibilă și progresistă, orientată spre îmbunătățirea traseului individual al vieții și devenirii în perioada adultă.

Cuvinte-cheie: voluntariat, educație practică, domenii de prioritate, competențe-cheie de/pentru viață.

Abstract: *Contemporary society demands, perhaps more obviously than ever, the application of an increasingly complex set of procedural knowledge, concrete skills with practical answers, and the ability to navigate the challenges and trials of everyday life. In this sense, considering the priority areas of deployment, volunteering is particularly useful, since it actively involves children and young people in various experiences based on four central pillars of action: to be, to know, to do, and to live together with others, encouraging thus a flexible and progressive mentality, oriented towards carving up an individual life path and achieving one's development goals by the time of adulthood.*

Keywords: volunteering, practical education, priority areas, key life skills/skills for life.

Pe de o parte, activitățile de voluntariat facilitează valorificarea influențelor educative sistematice și nesistematice, iar pe de altă parte, ele se integrează și se articulează cu succes în cadrul noilor tipuri de educație:

- Educația interculturală – acționează dinamic și multilateral la nivelul școlii sau al comunității pe patru paliere (dimensiuni principale), care fundamentează conceptualizarea formării orientărilor valorice:
 - dimensiunea personală: transpusă în conștientizarea și depășirea propriilor stereotipuri negative, convingeri limitative și prejudecăți bazate pe credințe nefondate;
 - dimensiunea cognitivă: materializată în existența și valorile conștiinței;
 - dimensiunea instrumental-metodologică: vizează, printre altele, utilizarea și aplicarea metodelor de diferențiere și individualizare a valorilor;
 - dimensiunea relațională: include cunoașterea cât mai bună a elevilor și a sintalității colectivelor de elevi;
- Educația economică, financiară și pregătirea antreprenorială – presupune familiarizarea educabililor cu viața economică a societății și cu elementele care decurg de aici;
- Educația pentru pace și cooperare – din perspectiva aspectelor ce țin de drepturile omului, libertățile consacrate și îndatoririle fundamentale;

- Educația ecologică – promovează relația pozitivă dintre om și mediul natural, om și mediul de viață, om-om;
- Educația pentru comunicare și mass-media – implică capacitatea de exprimare personală și inițierea primelor atitudini selective și responsabile față de conținutul informativ-formativ al mass-mediei;
- Educația pentru sănătate (și prevenție) – cu referire la informarea, educarea și consilierea în domeniul asistenței medicale primare;
- Educația pentru democrație și participare comunitară – vizează cultivarea, dezvoltarea și accentuarea competențelor sociale și civice [2, p. 8].

Noile tipuri de conținuturi educaționale, distincte de cele deja existente în programele de trunchi comun, centrate pe educabil și pe dezvoltarea globală a acestuia în raport cu particularitățile sale de vârstă și individuale, pot adopta cu ușurință o strategie corelativă de experimentare – aplicabilitate – transfer de cunoștințe, bazată pe resursele din mediul familiar de viață și derulată într-un cadru nonformal de exersare a capacităților proprii de formare, așa cum este cel al voluntariatului.

Concret, într-o manieră proactivă, dinamică și orientată spre dezvoltarea personală și socială, copiii și tinerii se pot implica în varii domenii de voluntariat cu prioritate ridicată, la scară de mare sau de mică anvergură. În definitiv, nu amplitudinea programului/proiectului în dimensionarea echipei de voluntari sau a echipei de beneficiari ai voluntariatului este ceea ce contează, ci impactul general pozitiv și efectele benefice ale experienței trăite, care, într-un anume punct, pot deveni repere reprezentative pentru calitatea vieții viitorului adult.

Voluntariatul se pretează la multiple și diferite domenii de activitate, însă ariile de interes considerate oportune, în concordanță cu nevoile și interesele colective și individuale ale noilor generații de elevi, sunt următoarele:

- domeniul științific: copiii și tinerii pot opta pentru elaborarea și implementarea unor proiecte/miniproiecte educative școlare și extrașcolare; participarea la cursuri practice și interactive în cadrul unor instituții de cultură sau de învățământ superior (demo laboratoare); audierea unor cursuri și seminare deschise; stagii de mobilitate academică pentru elevi; activități de studiu individual;
- domeniul serviciilor sociale: copiii și tinerii se pot implica în activități de prim-ajutor și tehnici de supraviețuire; acțiuni de sprijin activ și suport individualizat acordat copiilor cu cerințe educaționale speciale sau aflați în dificultate; sesiuni-întâlniri comune sau sesiuni-întâlniri separate de mediere și armonizare a unor situații conflictuale între membrii comunității școlare; organizarea unor activități de instruire în domeniul asistenței sociale în comunitatea locală;
- domeniul activismului civic: elevii pot lua parte la simulări de intervenții în situații de urgență generate de incendiu, seism, inundații, alunecări de teren etc.; antrenamente, ședințe practice, tabere de activism și leadership civic; construirea/gestionarea unor campanii de conștientizare a problematicei cetățeniei active; sprijinirea unor inițiative în folosul comunității; promovarea imaginii școlii – apropierea școlii de comunitate;
- domeniul medico-sanitar: elevii pot activa în campanii de informare preventivă și conștientizare la subiecte medicale, non-medicale și asociate sănătății; activități de educație pentru adoptarea unui stil de viață sănătos și echilibrat; voluntariat în cadrul organizației Crucea Roșie; programe, ateliere de lucru și cursuri care au la bază tehnici de prim-ajutor, în special intervenții elementare; evenimente și acțiuni cu caracter medico-sportiv; tabere de weekend sau de vară destinate copiilor aflați în dificultate;
- domeniul ecologiei și protecției mediului: elevii pot fi voluntari în acțiuni de curățare și igienizare a spațiului din jurul școlii; la ecologizări în zone împădurite, montane, de agrement, comunitare etc.; campanii de sensibilizare cu privire la importanța colectării selective a deșeurilor; ateliere practice de reciclare a deșeurilor; acțiuni care ajută la combaterea poluării și la protejarea mediului înconjurător; programe de training care vizează însușirea unor norme de comportament ecocivic; cercuri de ecologie umană, ecologie urbană, ecologie aplicată, ecologie comportamentală etc.; ecoturism și agrement, turism rural, turism urban;
- domeniul artei și culturii: elevii pot desfășura activitatea de ghid muzeal în mediul real sau virtual, ghid de turism local; se pot implica activ în campanii de combatere a analfabetismului, alfabetizare financiară, digitală, mediatică etc.; campanii de promovare a instituțiilor culturale, a serviciilor culturale și educaționale, a moștenirii culturale, a produselor culturale; activități și producții editoriale; evenimente cultural-educative de masă; acțiuni de promovare a cărții și a lecturii în școli sau în comunitate – ateliere de lectură; proiecte de păstrare, protejare și promovare a monumentelor reprezentative pentru patrimoniul cultural local; proiecte care vizează conservarea și revitalizarea tradițiilor și obiceiurilor populare locale; activități de voluntariat în cadrul bibliotecilor de drept public; turism cultural;

- domeniul administrativ-logistic: elevii pot realiza activități de voluntariat prin firme de traduceri autorizate; gestionarea corespondenței; registratură electronică; multiplicarea, scanarea și îndosărirea actelor; sortarea, arhivarea și inventarierea documentelor; implicarea în elaborarea revistei școlare; administrarea și actualizarea site-ului web al școlii; servicii de design grafic: concepție/creație grafică, tehnoredactare, machetare, corectură și paginare, editare de fotografii, stilizare de text etc.;
- domeniul culturii fizice și sportului: în calitate de voluntari, copiii și tinerii de până la 18 ani, precum și tinerii de peste 18 ani care urmează cursurile liceale sau profesionale, se pot angaja în evenimente sportive de alergare stradală: suport logistic, monitorizarea și asistența traseelor; campanii de promovare a sportului și a nutriției; campanii de promovare a sportului de performanță; activități sportive pentru instruire sau relaxare destinate copiilor și persoanelor vârstnice; asistență la competiții și turnee sportive; amenajarea sau întreținerea zonelor turistice, sportive, de agrement și de joacă; promovarea turismului sportiv activ; programe în domeniul instruirii sportive;
- domeniul acțiunilor de promovare și cooperare internațională: elevii se pot angaja în programe naționale și internaționale de incubare și sesiuni de mentorat; stagii de practică în start-upuri din Europa; internshipuri internaționale; activități de animație socioeducativă; proiecte sociale internaționale; acțiuni de promovare a toleranței, solidarității și culturii păcii; activități educative de protecție și apărare a drepturilor omului; workcamps; tururi ghidate în limbi străine; tabere educaționale și recreative internaționale; proiecte umanitate și caritabile [5].

La nivel macro, procesul de recrutare a voluntarilor în aceste domenii se realizează, în mod curent, prin trei modalități oficiale de selecție: a) recrutare din sisteme închise – din cadrul școlilor, universităților, firmelor, companiilor; b) din/în comunități, cu ajutorul campaniilor publice; c) prin intermediul campaniilor intraorganizaționale.

La nivel micro, în vederea recrutării și selecției, după stabilirea profilului necesar și adecvat acțiunii derulate, potențialii voluntari parcurg o serie de etape specifice [6, pp. 8-9]. Prezentate la nivel sintetic, prima etapă o constituie expunerea situației postului oferit, cea de-a doua etapă fiind destinată completării formularelor de aplicare sau, după caz, încheierii înțelegerii în scris. Păstrând ordinea procedurală, celelalte două etape sunt concretizate în elaborarea directivelor și politicilor

aplicabile și instruirea și cooptarea efectivă a noilor voluntari în echipele de lucru.

În mod cert, avantajele pe care le conferă activitatea de voluntariat sunt, în general, considerabile și consacrate. Totuși, pentru voluntari, unul dintre cele mai importante beneficii pe termen lung îl reprezintă construirea unui sistem de competențe-cheie și specifice care ajută și susțin dezvoltarea potențialului propriu și a valorilor personale. Competențele transversale care pregătesc individul pentru viața de adult, cunoscute și sub numele de *life skills* sau *soft skills*, reunesc, de fapt, abilitățile transferabile esențiale și indispensabile tinerilor de astăzi pentru a progresa în societatea globalistă a secolului al XXI-lea.

Dacă până la începutul secolului al XX-lea, în paradigma normativă, instruirea presupunea formarea și exersarea abilităților de a scrie, de a citi și de a efectua calcule matematice rudimentare, cu totul diferit arată paradigma interpretativă și politica educațională postmodernistă a secolului al XXI-lea. În acest sens, reconfigurarea procesului de învățământ, din perspectiva dobândirii de către elevi de noi cunoștințe, capacități și deprinderi, rămâne o temă actuală, care suscită în mod special interesul comunităților academice, instituțiilor și forurilor internaționale de resort.

UNICEF a sintetizat și structurat în anul 2010 modelele și profilurile de competențe de viață avansate de Agenția Națiunilor Unite, Comisia Europeană și Grupul Băncii Mondiale, desemnând un set coerent de 12 competențe-cheie apreciate drept utile pentru adaptarea, integrarea, conviețuirea eficientă și implicarea deplină în societate. Percepute ca rezultate ale învățării, competențele nu pot fi învățate pe de rost, în mod abstract, ci se pot dobândi numai în contextul formal, nonformal și informal de educație.

Ca formă de activitate nonformală, voluntariatul poate deveni un instrument realmente axat pe formarea, dezvoltarea și exersarea abilităților psihosociale, generice și circumstanțiale, care alcătuiesc categoria *life skills*. Lista competențelor secolului al XXI-lea arată astfel:

1. Soluționarea problemelor – abilitatea de a depista, analiza și identifica cele mai adecvate și creative soluții pentru a face față provocărilor cotidiene;
2. Gândirea critică – gândire convergentă; capacitatea de a gândi rațional și de a procesa informația în mod obiectiv, sesizând conexiunea logică dintre idei;
3. Gândirea creativă – gândire divergentă; abilitatea de a genera idei, concepte și raționamente originale; de a asocia și interpreta informațiile în moduri noi și inedite; altfel spus, a gândi „în afara cutiei” sau „în afara tiparelor”;
4. Luarea deciziilor – capacitatea de a identifica, a

- evalua alternativele viabile și de a elabora decizii de calitate într-un timp relativ scurt și sub stres;
5. Conștiința de sine – capacitatea de a observa, a conștientiza și a reflecta asupra propriei persoane, a propriei existențe și a propriilor acțiuni;
 6. Gestionarea emoțiilor – capacitatea de a conștientiza-dirija-regla/controla-valida-exprima emoțiile și sentimentele proprii; de a recunoaște trăirile celor din jur;
 7. Managementul stresului – abilitatea de a fi echilibrat și de a rezista în fața presiunilor inerente din viața de zi cu zi;
 8. Reziliența – abilitatea de a accepta, a confrunța și a depăși situațiile dificile/de criză din viață într-un mod pozitiv;
 9. Comunicarea eficientă – deprindere interpersonală esențială; capacitatea de a exprima corect un mesaj verbal sau nonverbal și de a recepta un feedback obiectiv cu scopul obținerii înțelegerii reciproce și depășirii eventualelor blocaje sau obstacole de comunicare;
 10. Asertivitatea, comportamentul asertiv – comunicare productivă; capacitatea de a-și expune ferm punctul de vedere, de a susține argumente fără a leza sau a submina integritatea celorlalți și a încălca dreptul lor la libera exprimare;
 11. Cooperarea – capacitatea de a lucra împreună, în echipă; de a opera prompt și eficace spre beneficiul comun, nu în avantaj competitiv sau avantaj egoist;
 12. Empatia și incluziunea – empatia: abilitate deprinsă; capacitatea de a percepe, a recunoaște, a înțelege și a se conecta direct la emoțiile, trăirile și experiențele persoanelor din preajmă, răspunzând în mod corespunzător nevoilor acestora; incluziunea: abilitatea și dispoziția de a pătrunde dincolo de barierele de concepție și de standardele îndoielnice impuse de societate [4], [1].

Deși, la prima vedere, competențele enumerate par a nu avea o conexiune clară între ele, funcționând într-o manieră independentă, acestea au o semnificație mult mai mare dacă sunt percepute la nivel global, ca elemente componente de bază ale unui sistem complex de caracteristici și abilități demonstrabile, care acționează pe trei dimensiuni psihosociale fundamentale ale vieții, și anume: dimensiunea cognitivă, dimensiunea interpersonală și dimensiunea personală.

În lumina celor afirmate mai sus, în cadrul Școlii Gimnaziale Barați, comuna Mărgineni, județul Bacău, a apărut inițiativa abordării pragmatice a competențelor pentru viață, concretizată în elaborarea și implementarea la nivel local a unui proiect ambițios de voluntariat și solidaritate, intitulat sugestiv *Viitor+*. Fiind un demers dedicat sprijinirii integrării sociale a copiilor instituțio-

nalizați (beneficiari ai voluntariatului) pe raza teritorială a localității, programul desfășurat în perioada octombrie 2023-februarie 2024 a reunit, în calitate de voluntari, profesori și elevi de la o singură clasă, respectiv clasa a VIII-a, dornici să se autodepășească.

Activitățile periodice cu obiective realiste și cu aplicabilitate specifică, care au acoperit o serie de aspecte concrete de viață, precum identificarea și soluționarea unor situații problematice sau conflictuale, depășirea unor mentalități limitate și deficitare, sporirea motivației învățării, stimularea capacității de a decide pentru sine, dezvoltarea unor practici sănătoase de relaționare cu cei din jur, au produs un impact clar pozitiv asupra voluntarilor, vizibil în baza rezultatelor obținute la testele de evaluare predictivă și testele de evaluare cumulativă susținute pe teme contextuale de viață din mediul cunoscut.

Într-o manieră elocventă și concisă, cu ajutorul mediei aritmetice, prezentăm comparativ rezultatele clasei participante la proiectul de voluntariat (clasa a VIII-a) și ale clasei neparticipante (clasa a VII-a):

Tabelul 1. *Rezultatele obținute în urma evaluărilor, clasa a VII-a (neparticipantă)*

Clasa a VII-a	Test predictiv	Test cumulativ
Medie aritmetică	4,26	5,93

Tabelul 2. *Rezultatele obținute în urma evaluărilor, clasa a VIII-a (participantă)*

Clasa a VIII-a	Test predictiv	Test cumulativ
Medie aritmetică	5,31	8,42

În concluzie: Deși recunoașterea educației nonformale este încă dilematică, în contextul nevoii primordiale de deblocare și de valorificare a potențialului natural, uman, pe segmentul copiilor și tinerilor educabili, pentru atingerea stadiului competențelor de viață până la intrarea în perioada adultă, activitatea de voluntariat, prin varietatea domeniilor și ariilor prioritare în care se realizează, oferă „cheia” educației, înțeleasă, la nivel practic, de pedagogul și profesorul universitar Constantin Cucoș ca un produs al interacțiunii dintre școală și viață: „Nu calitatea celor două orizonturi luate izolat ne interesează (școala și viața), ci felul în care se susțin și se deservesc reciproc” [3, p. 23].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Comprehensive Life Skills Framework. Rights based and life cycle approach to building skills for empowerment. Pe: <https://www.unicef.org/india/media/2571/file/Comprehensive-lifeskills-framework.pdf>
2. Condor M., Vlăsceanu G. Pedagogia și psihologia educației: psihopedagogia adolescenților.

- București: Pro Universitaria, 2016. 214 p.
3. Cucuș C. Pedagogie. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 536 p.
 4. Harris K. Life Skills for Teens. Spotlight Media, 2021. 139 p.
 5. Holban D. Activitatea de voluntariat – parte componentă a procesului educațional. În: Lucrările simpozi-
onului internațional *Managementul activității de voluntariat – oportunități ale sistemului de învățământ*.
Piatra-Neamț, 2019, pp. 59-61.
 6. Managementul voluntarilor. București: Fundația TERRA Mileniul III, 2005. Pe: https://terramileniultrei.ro/wpcontent/uploads/2012/07/brosura_managementul_voluntarilor.pdf



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

Nina BÎRNAZ

Evaluarea sumativă în învățământul profesional tehnic prin prisma taxonomiei lui Bloom

CZU 377.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13618866

Rezumat: Evaluarea cunoștințelor teoretice în învățământul profesional tehnic se realizează, de regulă, prin teste sumative, a căror elaborare se axează pe taxonomia lui Bloom.

Cuvinte-cheie: evaluare sumativă, taxonomie, obiective de evaluare, itemi.

Abstract: Assessment of theoretical knowledge in technical vocational education is usually carried out through summative tests, which are based on Bloom's taxonomy.

Keywords: summative assessment, taxonomy, assessment objectives, items.



doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Cătălina OSOIANU

Evaluarea sumativă solicită cadrelor didactice un ansamblu de cunoștințe și abilități, necesare selectării și administrării modalităților eficiente de evaluare a cunoștințelor și a comportamentelor elevilor și interpretării rezultatelor evaluării pentru diferite categorii de audiență (elevi, părinți, administrație, comunitate), cu scopul de a le valorifica în adoptarea deciziilor referitoare la integrarea socioprofesională a elevilor.

Pentru realizarea evaluării sumative în funcție de specificul domeniului și al competențelor urmărite în învățământul profesional tehnic, cadrele didactice apelează la diverse taxonomii ale obiectivelor. Un model de taxonomie, care poate fi utilizat în formularea itemilor pentru testele sumative în învățământul profesional tehnic, este taxonomia lui Bloom. Aceasta oferă o ierarhie a obiectivelor educaționale, constituită din șase niveluri: cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză și evaluare. Evaluarea sumativă, proiectată prin prisma acestei taxonomii, oferă o imagine integră a performanței elevilor corespunzătoare competențelor profesionale achiziționate [2]:

Cunoașterea – evocarea faptelor particulare și generale, a metodelor/procedeeleor, evocarea unei structuri, a unui model, unui termen/reproducerea informației așa cum este prezentată în manual. *Comportament:* elevul trebuie să poată provoca reapariția datelor înmagazinate în memorie.

Înțelegerea – percepere intelectuală, capacitatea omului de a opera cu noțiuni. *Comportament:* elevul trebuie să poată transforma o modalitate de comunicare în alta/un tip de informație în alt tip.

Aplicarea – utilizarea/aplicarea reprezentărilor abstracte (procedee, metode, principii, teorii, algoritmi) în cazuri particulare și concrete. *Comportament:* elevul trebuie să fie apt de a prevedea efectul schimbărilor produse de diferiți factori.

Analiza – separarea/descompunerea imaginară a obiectelor, a proceselor în părțile lor componente și identificarea particularităților acestora. **Comportament:** elevul trebuie să poată verifica exactitatea informației obținute prin analiza elementelor unui întreg și să descopere ceva nou.

Sinteza – îmbinarea elementelor separate cu scopul de a forma un tot întreg. **Comportament:** elevul trebuie să poată găsi mijloace pentru a verifica ipotezele, supozițiile, informația.

Evaluarea – formularea judecăților de valoare/părerilor asupra valorii materialelor și a metodelor folosite cu un scop precis. **Comportament:** elevul trebuie să poată să exprime judecăți de valoare referitoare la anumite lucruri. Acest tip de sarcini didactice prevede rezolvarea situațiilor concrete de problemă [2].

Utilizarea taxonomiei lui Bloom solicită evaluarea anumitor categorii de cunoștințe:

Cunoștințele faprice – cunoștințe de bază pentru discipline specifice. Această dimensiune se referă la fapte esențiale, terminologie, detalii sau elemente pe care elevii trebuie să le cunoască pentru a înțelege o disciplină sau a rezolva o problemă din ea.

Cunoștințele conceptuale – se referă la cunoașterea clasificărilor, a principiilor, generalizărilor, teoriilor, modelelor sau structurilor relevante pentru o anumită zonă disciplinară.

Cunoștințele procedurale – se referă la informații sau cunoștințe care îi ajută pe elevi să facă ceva specific unei discipline, materii sau unui domeniu de studiu. De asemenea, vizează metode de cercetare, abilități foarte specifice sau finite, algoritmi, tehnici și metodologii specifice.

Cunoașterea metacognitivă – presupune conștientizarea propriilor cunoștințe și a anumitor procese cognitive. În același timp, implică cunoștințe strategice sau reflexive despre modalitatea de rezolvare a problemelor, a sarcinilor cognitive [7]. În tabelul de mai jos sunt evidențiate subcategoriile fiecărui tip de cunoștințe [6].

Tabelul 1. Subcategoriile tipurilor de cunoștințe

Cunoștințe faprice	Cunoștințe conceptuale	Cunoștințe procedurale	Cunoștințe metacognitive
⌚ Termeni; ⌚ Noțiuni de bază; ⌚ Noțiuni specifice; ⌚ Detalii; ⌚ Elemente constitutive.	⌚ Clasificări; ⌚ Categorii; ⌚ Principii; ⌚ Generalizări; ⌚ Teorii; ⌚ Modele; ⌚ Structuri.	⌚ Cunoștințe privind abilitățile, algoritmi, tehnicile și metodele specifice profilului ocupațional; ⌚ Cunoștințe privind criteriile de selectare a procedurilor ce corespund specificului de executare a sarcinilor de lucru.	⌚ Cunoștințe strategice; ⌚ Cunoștințe despre sarcinile cognitive, inclusiv despre cele specifice contextului și condițiilor de lucru; ⌚ Cunoașterea de sine.

Aceste tipuri de cunoștințe sunt evaluate prin prisma taxonomiei lui Bloom, care oferă un șir de verbe ce reflectă capacități cognitive măsurabile (Tabelul 2) [3].

Tabelul 2. Corelația: capacități cognitive – categorii de cunoștințe în contextul taxonomiei lui Bloom [3]

Capacități cognitive / Categoriile de cunoștințe	Cunoaștere	Înțelegere	Aplicare	Analiză	Creare	Evaluare
Faprice	A cita A defini A enumera	A clasifica A explica A interpreta	A arăta A alege A schița	A aranja A atribui A ordona	A rearanja A înlocui A pregăti	A revizui A deduce A aprecia
Conceptuale	A descrie A specifica A lista	A confirma A deduce A distinge	A ilustra A modela A îndeplini	A categorisi A clasifica A examina	A iniția A modifica A integra	A susține A judeca A ordona

Procedurale	A cataloga A declara A eticheta	A exemplifica A explica A traduce	A estima A calcula A programa	A compara A diferenția A separa	A plănuie A transforma A propune	A formula ju- decăți A critica A emite o ipoteză
Metacognitive	A consemna A găsi A potrivi	A transforma A converti A duplica	A executa A demonstra A experimenta	A decide A inventaria A testa	A actualiza A modifica A formula	A verifica A recomanda A convinge

În acest context, nivelurile ierarhice ale capacităților cognitive și categoriile de cunoștințe se utilizează pentru racordarea obiectivelor de evaluare și, ulterior, a probelor de evaluare la specificul nivelurilor de calificare 3, 4 și 5 ISCED. Astfel, în cazul nivelului 3 ISCED, accentul se va pune pe categoriile de cunoștințe factuale și procedurale, capacitățile cognitive implicate fiind cunoașterea, înțelegerea și aplicarea, iar în cazul nivelurilor 4 și 5 – pe categoriile conceptuale și metacognitive, asociate cu capacitățile de analiză, sinteză și evaluare [5].

În continuare, propunem exemple de obiective de evaluare și de itemi corespunzători acestor obiective pentru evaluarea sumativă realizată la Nivelul 5 din Cadrul Național al Calificărilor din R. Moldova, Specialitatea: 11210 Educație timpurie, Calificarea: Educator, Disciplina: S.05.O.026: Formarea reprezentărilor elementare de matematică la unitatea de învățare *Strategii didactice specifice activităților integrate cu conținut matematic*.

Tabelul 3. Exemple de obiective de evaluare și de itemi corespunzători obiectivelor de evaluare pentru evaluarea sumativă

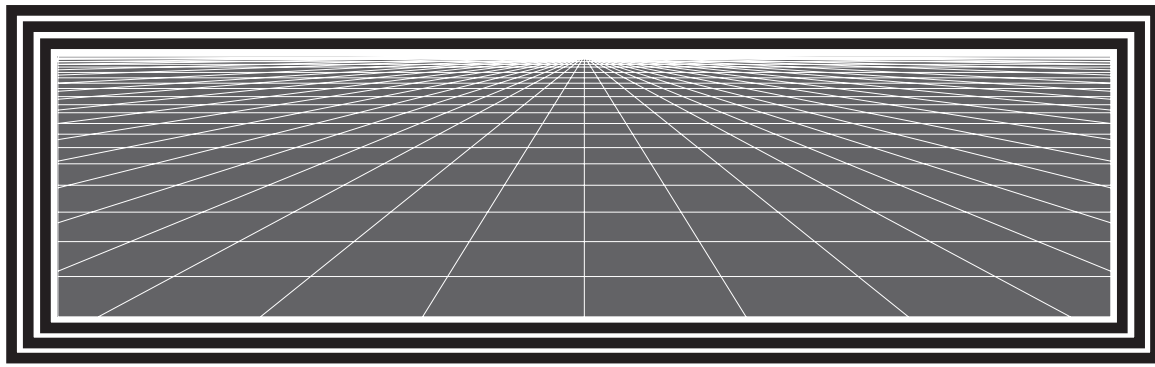
Nivelul dome- niului cognitiv	Obiective de evaluare	Itemi	
Cunoaștere	Să definească, în baza cunoștințelor anterioare, termenii: <i>strategie didactică, metodă didactică, mijloc didactic.</i>	Scrieți în spațiile libere din coloana B definițiile corespunzătoare termenilor din coloana A.	
		Coloana A	Coloana B
		Strategie didactică	
		Metodă didactică	
		Mijloc didactic	
Înțelegere	Să identifice metode tradiționale și interactive din șirul propus.	Subliniați cu o linie dreaptă metodele tradiționale și cu o linie văluroasă metodele interactive din șirul propus:	
		a. Explicația;	
		b. Problematizarea;	
		c. Explozia stelară;	
		d. Algoritmizarea;	
		e. Brainstormingul;	
		f. Cubul;	
		g. Pălăriile gânditoare;	
		h. Conversația;	
		i. Observarea;	
j. Demonstrarea.			

Aplicare	Să utilizeze materiale didactice din trusa Diènes în elaborarea sarcinilor didactice cu conținut matematic.	Formulați 2 sarcini didactice cu conținut matematic care să implice utilizarea materialelor din trusa Diènes, pentru copii cu vârsta cuprinsă între 4 și 5 ani.								
Analiză	Să distingă avantajele metodelor interactive în proiectarea și desfășurarea activităților integrate cu conținut matematic.	Enumerați, cel puțin trei avantaje ale metodelor interactive utilizate în cadrul activităților integrate cu conținut matematic.								
Sinteză	Să propună jocuri didactice în proiectarea activităților integrate cu conținut matematic.	Completați tabelul cu cel puțin câte un joc didactic pentru fiecare etapă a activității la tema <i>Figurile și corpurile geometrice</i> .								
		<table><tr><th>Etape ale activității</th><th>Jocuri didactice</th></tr><tr><td>Captarea atenției</td><td></td></tr><tr><td>Obținerea performanței</td><td></td></tr><tr><td>Evaluarea performanței</td><td></td></tr></table>	Etape ale activității	Jocuri didactice	Captarea atenției		Obținerea performanței		Evaluarea performanței	
		Etape ale activității	Jocuri didactice							
		Captarea atenției								
		Obținerea performanței								
Evaluarea performanței										
Evaluare	Să argumenteze funcționalitatea utilizării jocului didactic în proiectarea activităților integrate cu conținut matematic.	Scrieți un argument prin care să demonstrați funcționalitatea utilizării jocului didactic în proiectarea activităților integrate cu conținut matematic.								

În concluzie: Utilizarea taxonomiei lui Bloom în formularea obiectivelor de evaluare și, respectiv, a itemilor care reflectă ierarhic capacitățile cognitive ale elevilor oferă calitate evaluării sumative, în general, și testelor sumative, în special. Pornind de la această concluzie, recomandăm cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic să aplice taxonomia lui Bloom în formularea obiectivelor de evaluare și a itemilor în corespundere cu nivelurile cognitive, aspecte indispensabile în elaborarea testelor sumative.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bîrnaz N. Evaluarea achizițiilor studenților prin teste sumative. În: Studia Universitatis, nr. 9 (59), 2012, pp. 196-202. ISSN 1857-2103.
2. Bîrnaz N. Suport de curs: Didactica biologiei. Aspecte teoretice și practice. Chișinău: CEP USM, 2013.
3. Cedefop. Application of learning outcomes approaches across Europe: a comparative study. Cedefop reference series, No 105. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016, p. 36. ISBN 978-92-896-2212-7.
4. Curea N. Proiectarea obiectivelor educaționale la orele de biologie prin prisma abordărilor taxonomice. În: Univers pedagogic, nr. 4 (60), 2018, pp. 38-49. ISSN 1811-5470.
5. Gremalschi A. (coord.) Suport metodologic: Elaborarea programelor și a probelor de evaluare pentru examenele de calificare din învățământul profesional tehnic. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2020.
6. Ghid practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar. Chișinău: Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2016. p. 84. ISBN 978-9975-89-034-2.
7. Wilson L. Bloom's Taxonomy Revised Understanding the Revised Version of Bloom's Taxonomy. The Second Principle, 2020, 2019, 2016, 2013, 2005, 2001. Pe: <https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/blooms-taxonomy-revised/>



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Tatiana **CARTELEANU**

formatoare, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Cursul academic *Manualul școlar: cadru instituțional și perspective specifice*

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619121

Rezumat: În acest articol este prezentată concepția cursului academic Manualul școlar la masteratul adresat profesorilor care predau disciplinele de pe aria curriculară Limbă și comunicare, dar fără a se limita la specificul ariei respective și cu deschideri spre orice altă arie curriculară și disciplină școlară. Pornind de la premisa că și viitorii pedagogi, și cei care deja predau au

nevoie de o busolă pentru a se orienta în avalanșa de carte didactică existentă pe piață, cursul ar veni să construiască puntea între curriculumul disciplinar, ca act normativ obligatoriu pentru toți, și cartea școlară pusă la dispoziția profesorului și a elevului. Cursul este prezentat sub aspect tematic, cu unitățile de conținut detaliate, și metodologic, cu precizarea strategiilor, metodelor, tehnicilor de lucru în sala de studii și individual. Sunt stipulate formele de evaluare curentă și finală, produsele realizate de către masteranzi în baza unor manuale funcționale la disciplina predată și este schițată perspectiva de impact al cursului asupra formării cadrului didactic.

Cuvinte-cheie: curriculum, auxiliar didactic, manual școlar, aspecte evaluabile, analiza criterială a manualului școlar.

Abstract: The article presents the concept of the School Textbook academic course, which was developed for Master level studies addressed to school teachers specialized in the Language and Communication curricular area; however, the course is not limited to this particular area and may be applied to any other curricular area and school subject. Starting from the premise that both future teachers and those already employed in this role need a virtual compass in order to find their way in the deluge of didactic literature present on the market, our course intends to build a bridge between the subject curriculum as a normative act that is mandatory for all and the school book accessed by teachers and students. We present the topics of the course and its detailed content units as well as its methodological side, including specific strategies, methods, and work techniques for the classroom and individual tasks. We also stipulate the forms of current and final assessment and the products to be developed by MA students based on functional textbooks for the subject they teach. Finally, we estimate the prospective impact this course is going to have on the training of an educator.

Keywords: curriculum, didactic support material, school textbook, assessable aspects, criterial analysis of the school textbook.

Nu ne imaginăm astăzi o instruire instituționalizată – începând cu educația timpurie și încheind cu pregătirea profund individualizată din cadrul școlilor doctorale – fără utilizarea resurselor didactice elaborate în mod expres pentru aceste scopuri. Standarde, curricula, programe, syllabusuri, suporturi de curs, manuale, culegeri de probleme, caiete de exerciții, baterii de teste, hărți și atlase – toate „bat la poarta” școlii, căutându-și rostul și cititorul ideal. Opus curriculumului disciplinar, ale cărui atribuții de act normativ sunt neîndoielnice, manualul, deși aprobat de organele de resort, este cartea cu statutul cel mai incert. Primind un manual nou, ne întrebăm dacă sunt egal de obligatorii conținuturile de pe paginile lui (pentru că deseori în curriculum lucrurile nu sunt explicitate până la transparență); oscilăm între termenii operaționali stipulați de curriculum și cei care țin de domeniu, dar nu sunt trecuți în revistă acolo; alegem între unele sarcini și activități absolut inevitabile și altele, posibil de ignorat. Viziunea proprie asupra manualului nou profesorul și-o va forma abia după un an de studii încheiat, dar la întâi septembrie

dânsul intră în clasă și trebuie să lucreze. *Cum ar putea face ca manualul să-și dezvăluie potențialul și să devină instrumentul cel mai eficient de pe masa profesorului și de pe banca elevului?* Nici studentul devenit cadru didactic imediat după absolvirea unui program de formare cu profil educațional, nici adultul recalificat de curând nu mai pot privi manualul ca pe o resursă pentru învățare, cum a fost în anii de școală și facultate, ci trebuie să-l abordeze deja și ca pe o tramă a formării competențelor în această clasă, și ca pe un instrument (aparat, unealtă, utilaj – după caz!) de lucru. Suntem conștienți de faptul că în cadrul studiilor de licență, la etapa de familiarizare cu *didactica disciplinei*, de punere în practică a cunoștințelor de proiectare a demersului didactic, a unităților de învățare și, în fine, a lecției, manualul figurează pe tabla de joc ca una dintre piesele-cheie. Deseori – și în edițiile manualelor de ultima generație tot mai frecvent – cartea școlară îi sugerează profesorului proiectul didactic al lecției, iar elevilor – modalitățile de rezolvare a problemelor și exercițiilor, produsele de prezentare a rezultatelor învățării (*în perechi; în grup; în echipe; oral; scris; pe suport de hârtie sau digital; cu resurse multimedia* etc.). Se aude mai pronunțat și vocea celor care solicită manuale digitale manevrabile (nu doar versiunea în pdf pe site-urile specializate) și adaptări prin care acestea să devină cât mai funcționale și comode. Așa vedem premisele care susțin interesul formatorilor și al formabililor față de manualul școlar ca entitate, indiferent de aria curriculară și disciplina vizată. De aceea considerăm că un curs dedicat cărții de pe banca elevului, oricum ar fi intitulat, este nu doar propice și util celor care urmează un masterat în științele educației, ci rămâne unul de importanță vitală pentru activitatea didactică. Mai mult, admitem că instituțiile abilitate pentru formarea continuă, inclusiv în cadrul programului *Investim în profesori/Investim în educatori*, ar putea consacra subiectului activității de mare randament.

Am avut ocazia să ținem un curs dedicat manualului școlar atât la Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău (programele de master *Didactica disciplinelor filologice; Educație lingvistică și literară*, cursul *Manualul școlar*, 2010-2018), cât și la Institutul de Științe ale Educației (programul de master *Didactica disciplinelor filologice*, cursul *Axiologia și praxiologia manualului școlar*, 2012-2013). În niciun moment al derulării cursului nu a părut superfluu ca viitorii pedagogi, indiferent de treapta la care vor lucra, să-și formeze deprinderi de analiză, aplicare și elaborare a manualelor și auxiliarelor didactice, deoarece cursul vizează direct și orientat întreg traseul – de la cunoaștere la creație.

Revenind acum la concepția, în teorie și practică, a acestui curs, rămânem la ideea unui proces de aprofundare a deprinderilor de cercetare, analiză, utilizare a cărții școlare destinate profesorilor și elevilor, iar accentul

principal trebuie să se pună pe selectarea strategiilor de lucru adecvate exigențelor curriculare. Prioritatea curriculumului este incontestabilă, mai ales în situația când trecerea la o nouă versiune a Curriculumului Național (revăzut, revizuit, descongestionat, adaptat etc.) nu este imediat secondată de apariția unui set de manuale noi, perfect conforme cu schimbările ce s-au produs. Va exista un interval de cel puțin un an când profesorii vor fi nevoiți să lucreze cu manualele vechi, adunând din alte surse și resurse puzzle-ul curriculumului modificat.

Ne-am obișnuit cu triada *predare-învățare-evaluare*, pe care o ortografiem deja ca pe un cuvânt compus ce reflectă un proces continuu, și ne dorim ca manualul să le vizeze pe toate într-o măsură cât mai mare. Doar că profesorul începe cu un pas înainte, deoarece lui îi revine sarcina de a examina manualul ca pe o resursă la etapa de **proiectare** didactică, de a opta pentru utilizarea manualului la etapa de **predare**, iar apoi de a ghida procesul de **învățare** și de a se sprijini pe sugestiile manualului pentru **evaluarea** sumativă.

Așadar, în situația fericită când masteranzii sunt pregătiți pentru a urma cursul și satisfac condițiile prealabile (au cunoștințe de bază din domeniul pedagogiei, psihologiei, didacticii disciplinei, și-au format deprinderile de muncă intelectuală necesare) și când la disciplina în cauză avem la dispoziție un manual ce urmează sută la sută prescripțiile actelor normative, cursul propus vizează desăvârșirea următoarelor competențe:

Competențe cognitive

- ✓ Cunoașterea manualelor și auxiliarelor didactice actuale pentru disciplina vizată.
- ✓ Familiarizarea cu procedee și tehnici derivate din metoda lucrului cu manualul (lucrului cu sursele scrise; lucrului cu cartea).
- ✓ Însușirea diverselor modalități de proiectare și desfășurare a demersului didactic în baza manualului.

Competențe la nivel de aplicare

- ✓ Analiza și evaluarea oportunităților oferite de manualele și auxiliarele didactice existente.
- ✓ Operaționalizarea unui spectru larg de procedee și tehnici eficiente pentru organizarea și desfășurarea lucrului cu manualul.
- ✓ Activarea abilității de a proiecta un modul/un bloc/o unitate tematică de învățare în baza manualului.
- ✓ Utilizarea optimă a resurselor conținute de manualele și auxiliarele didactice.
- ✓ Experimentarea ofertei manualului pentru realizarea prescripțiilor curriculare.
- ✓ Analiza, în diacronie și în sincronie, a cărții școlare, cu aplicarea criteriilor de evaluare a manualelor.

Competențe la nivel de integrare

- ✓ Analiză critică a literaturii didactice (de bază, alternative, auxiliare).

- ✓ Elaborarea unor secvențe de manual la disciplina respectivă, în baza curriculumului în vigoare.

Unitățile de conținut ale cursului

Tema 1. Curriculumul Național și oferta de resurse didactice pentru asigurarea disciplinei

- ✓ Produsele curriculare principale și auxiliare.
- ✓ Ghidul de implementare a curriculumului la disciplină.
- ✓ Manualul conceput pe niveluri (adresat tuturor elevilor). Interactivitatea reflectată în manualele și auxiliarele didactice.
- ✓ Manualele de alternativă și manualele paralele.
- ✓ Manualul-caiet: o nouă generație de carte didactică.
- ✓ Auxiliarele didactice (crestomații, antologii de texte, hărți, planșe, tabele, caiete pentru exersare, fișe de lucru, culegeri de probleme, baterii de teste, cataloage de itemi etc.): caracteristici generale și specificul în funcție de disciplină.
- ✓ Manualele digitale. Tipuri de manuale și auxiliare electronice.
- ✓ Softurile educaționale.

Tema 2. Funcțiile manualului școlar

Structurarea conținuturilor stipulate de curriculumul disciplinar

- ✓ Terminologia operațională a disciplinei: paradigmatică și sintagmatică.
- ✓ Diversitatea modalităților de articulare a compartimentelor disciplinei: integral sau secvențial; prin aprofundare sau prin extindere.
- ✓ Principiile de organizare a conținuturilor curriculare în paginile manualelor și auxiliarelor didactice (trecere în revistă, în conformitate cu specificul disciplinei).
- ✓ Principiul concentric sau de trepte în prezentarea unităților de conținut.

Organizarea procesului de predare-învățare-evaluare

- ✓ Centrarea pe competențele-cheie și competențele specifice ale disciplinei.
- ✓ Codul verbal, vizual și practic în prezentarea informației.
- ✓ Alternarea informativului cu formativul: viziune asupra schimbărilor în diacronie, analiza manualelor actuale.
- ✓ Preferința pentru un tip de discurs științific: teoretic (academic, enciclopedic, de popularizare), imagistic (vizual), de escortă, interpretativ, hermeneutic.
- ✓ Activitățile și oportunitățile de învățare.
- ✓ Sugestii și probe de evaluare.

Motivarea și implicarea elevului în propria formare intelectuală

- ✓ Prioritizarea competenței-cheie a *învăța să înveți*.
- ✓ Strategiile de configurare a unităților de conținut/a modulelor tematice.
- ✓ Deschideri către alte surse; sugestii pentru informare și documentare.

Tema 3. Prezentarea grafică și ilustrarea manualului

- ✓ Unificarea aparatului funcțional și de orientare al manualului școlar: cuprinsul, semnele convenționale și legende, bibliografia, referințele.
- ✓ Instrumentarul de organizare internă a cărții școlare: rubrici, sigle, mascote, semne, simboluri, iconuri.
- ✓ Prezentarea grafică a manualului: caractere, culori, tabele, figuri, grafice, portrete, imagini etc.
- ✓ Ilustrațiile de escortă și ilustrațiile funcționale.
- ✓ Mobilizarea și antrenarea diverselor inteligențe, în raport cu aria curriculară și competențele-cheie.
- ✓ Funcționalitatea codului vizual prin sarcini care implică imaginile și formele grafice.
- ✓ Utilizarea resurselor multimedia pentru elaborarea produselor solicitate.
- ✓ Grafica interactivității în manualele digitale.

Tema 4. Modulul de manual *versus* proiectarea didactică

În funcție de aria curriculară/disciplină

- ✓ Textul didactic: sarcini, exerciții, teme, experiențe, proiecte etc.
- ✓ Texte continue și noncontinue.
- ✓ Respectarea taxonomiilor pedagogice specifice disciplinei în eșalonarea sarcinilor.
- ✓ Tipologia exercițiilor.
- ✓ Sugestii pentru completarea portofoliului.
- ✓ Componenta nontextuală: materialul ilustrativ.
- ✓ Probele de evaluare și autoevaluare.
- ✓ Anexe.

De exemplu, pentru aria *Limbă și comunicare*

- ✓ Textul de bază: literar, nonliterar, metaliterar.
- ✓ Textul suplimentar: literar, nonliterar, metaliterar.
- ✓ Textul explicativ (definiții, reguli, dicționare, enciclopedii, scheme, grafice, modele, norme etc.).
- ✓ Discursul de escortă (interpretativ, hermeneutic).

Tema 5. Criteriile de evaluare instituțională/oficială a manualului școlar

Analiza criterială a unui manual în vigoare, la alegere:

- ✓ Criteriul 1. Corespunderea conținutului cu prevederile curriculumului.

- ✓ Criteriul 2. Caracterul nondiscriminatoriu.
- ✓ Criteriul 3. Corectitudinea metodico-științifică a conținutului.
- ✓ Criteriul 4. Orientarea metodologică și organizarea procesului de predare-învățare-evaluare.
- ✓ Criteriul 5. Structurarea conținutului.
- ✓ Criteriul 6. Legăturile inter- și transdisciplinare.
- ✓ Criteriul 7. Calitatea ilustrațiilor, cromaticii și a designului.
- ✓ Criteriul 8. Calitatea tehnoredactării.
- ✓ Criteriul 9. Corectitudinea lingvistică și accesibilitatea limbajului.

Tema 6. Mesajul manualului școlar

- ✓ Paradigma predării disciplinei vizate, în diacronic.
- ✓ Valențele formative ale manualului școlar, din perspectiva gradului de libertate acordat profesorilor și elevilor.
- ✓ Contribuția manualului la dezvoltarea personală a elevului (inteligențele multiple, sensibilitatea, gândirea, imaginația).
- ✓ Serii de manuale: concepția unică, principiile de construire (liniar, concentric, pe spirală, pe trepte, modular).
- ✓ Valorificarea strategică a ofertei manualului în funcție de circumstanțele concrete.
- ✓ Variații de design educațional în baza manualului.
- ✓ Elaborarea proiectării de lungă durată în baza

unui singur manual sau a manualelor alternative.

- ✓ Abordarea personalizată a manualului. Amplitudinea creativității profesionale *versus* manualul școlar.

Pe parcursul predării – dat fiind specificul formării acestor profesioniști – accentul se va pune pe lucrul individual și prezentarea, discutarea, perfecționarea produselor individuale și de grup, iar prelegerile se vor desfășura cu suportul distribuit în prealabil, ceea ce va exclude monologul-expunere și va permite realizarea unui dialog continuu cu auditoriul.

Strategiile de lucru se edifică pe dreptul masteranzilor la promovarea explicită a viziunii proprii asupra demersului didactic și lasă multă libertate tuturor actorilor implicați. Ideea fundamentală a procesului de lucru în auditoriu (și condiția incontestabilă a atestării) rezidă în livrarea unui syllabus care să faciliteze responsabilizarea masteranzilor pentru propria formare: lucrul individual realizat în termen, conștiincios și responsabil. Respectarea exigențelor fiecărei sarcini și elaborarea produselor solicitate vor asigura un randament maxim activității în sala de studii, de la prezentări și discuții la evaluare reciprocă și autoevaluare.

Cităm un exemplu pentru unitatea de conținut 3. *Prezentarea grafică și ilustrarea manualului* (6 ore auditoriale), discriminând strategiile didactice (metodele, procedeele, tehnicile) ale profesorului de ale formabililor.

Activitatea profesorului	Activitatea masteranzilor
Sarcina realizată în prealabil (acasă): <i>Alegeți un modul din manualul indicat și analizați ilustrațiile, respectând algoritmul.</i>	
1. Care este specificul grafic și cromatic al manualului? 2. Ce loc ocupă ilustrațiile în funcție de disciplină și nivelul de studii (<i>raportul cantitativ</i>)? 3. În ce mod contribuie ilustrațiile la realizarea obiectivelor didactice (<i>raportul calitativ</i>)? 4. Ce funcții îndeplinesc ilustrațiile în modulul ales? 5. Care este relația imaginilor din acest modul cu cele de pe coperta manualului?	
2 ore 1. Solicită exemple de ilustrații care: ☐ corespund obiectivelor didactice de bază; ☐ conțin informație originală (ce lipsește în textul didactic sau literar). 2. Dirijează și monitorizează procesul de colaborare. 3. Facilitează elaborarea hărții. 4. Oferă feedback direct și imediat.	☐ Lucrează în perechi și generalizează în privința specificului ilustrațiilor. ☐ Construiesc o prezentare comună. ☐ Afișează produsul. ☐ Se aplică tehnica <i>Turul galeriei (Unul stă, celălalt circulă)</i>. ☐ Se revine la produsele inițiale. ☐ Este elaborată o hartă conceptuală comună cu titlul <i>Ilustrații funcționale și nefuncționale</i>.
4 ore Generalizează cele discutate anterior și prezintă patru niveluri ale funcționalității ilustrației din cartea școlară: I. Suprimarea ilustrației date face imposibilă înțelegerea sensului; ea trebuie neapărat utilizată în procesul de studii. Ex.: <i>Desen care reprezintă etapele unui proces.</i>	☐ Intervin cu exemplele selectate anterior, pe care le racordează acum pentru fiecare nivel. (Din moment ce toate manualele școlare se găsesc pe platforma CTICE, ilustrațiile la care se face referință pot fi proiectate pe ecran și vizualizate în plen).

II. Suprimarea ilustrației date limitează înțelegerea textului: ea conține anumite informații care lipsesc în text. Ex.: <i>Schema rezolvării unei probleme.</i> III. Ilustrația poate fi exploatată opțional sau individual de către elev; aduce o informație originală, paralelă informației și obiectivelor didactice de bază. Ex.: <i>Desen care ilustrează un cuvânt într-un text; portrete de savanți și scriitori.</i> IV. Ilustrația are un rol decorativ; nu este solicitată în procesul de studii sau este întrebuințată doar ca motivare externă. Ex.: <i>Vinieta care ilustrează un text; coperta unei cărți.</i>	☐ Pentru modulul luat în discuție, fac statistica simplă a tipologiei ilustrațiilor conform celor patru niveluri. ☐ Examinează modulul din perspectiva ilustrațiilor care lipsesc și care ar corespunde, mai ales, primelor două niveluri. Propun ilustrații adecvate. ☐ Tehnica <i>Argument în patru pași</i>: pentru una dintre propuneri, își formulează argumentarea în tehnica numită. ☐ Prezintă argumentele și exemplele; își adresează reciproc întrebări; discută. ☐ Tehnica <i>Brainsketching</i> cu foaie în plus. Examinează oportunitatea de a ilustra personal coperta întâia și a patra a unui manual (la alegere). [Cel care schițează primul indică denumirea disciplinei și clasa]. Se afișează foile cu schițe. Sunt analizate semnele, sugestiile, indiciile adecvate.
La încheierea activității, masteranzii au timp să noteze: (1) Ce a fost nou pentru ei? (2) Ce a fost deosebit de util pentru activitatea de profesor? (3) Ce întrebări au?	

Proble de evaluare intermediară și finală vor solicita:

1. Prezentarea orală (cu suport vizual sau multimodal) a rezultatului evaluării unui manual, în baza criteriilor.
2. Studiul comparativ a două manuale pentru aceeași clasă, la diferite discipline de pe o arie curriculară.
3. Concepția detaliată a unui modul de manual pentru clasa a IX-a.

Bibliografia de bază a cursului:

1. Beadle Ph. Cum să predai. Strategii didactice. București: Didactica Publishing House, 2019.
2. Beard A. Născuți pentru a învăța. București: Publica, 2019.
3. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013.
4. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A. Proiectele interdisciplinare ca instrument de învățare și de evaluare. Chișinău: S. n., 2019.
5. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii. București: Aramis Print, 2002.
6. Conley M. W. Înțelegerea textelor și ariile curriculare. Iași: Polirom, 2019.
7. Fisher D. et al. 50 de metode de instruire pentru a facilita înțelegerea unui text. Iași: Polirom, 2021.
8. Gordon Th. Profesorul eficient. București: Trei, 2011.
9. Hattie J. Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori. București: Trei, 2014.
10. Joannès A. Comunicarea prin imagini. Iași: Polirom, 2009.
11. Lemov D. Cum să predai ca un campion 2.0.: 62 de tehnici pentru a le deschide elevilor calea către facultate. București: Trei, 2020.
12. Lucas B., Spenser E. Predarea gândirii creative: dezvoltarea elevilor și studenților care generează idei și gândesc critic. București: Didactica Publishing House, 2020.
13. Manualul lecturii cu voce tare. București: Litera, 2021.
14. Minder M. Didactica funcțională, obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.
15. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015.
16. Negreț-Dobridor I. Teoria generală a curriculumului educațional. Iași: Polirom, 2008.
17. Pânișoară G. (coord.). Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții. Iași: Polirom, 2019.
18. Pânișoară I.-O. (coord.). Enciclopedia metodelor de învățământ. Iași: Polirom, 2022.
19. Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2018.
20. Steele D. Profesorul desăvârșit: cum să înțelegi cele trei dimensiuni care definesc profesoratul eficient. Pitești: Paralela 45, 2023.
21. Stolovitch H. D. et al. Formarea prin transformare: dincolo de prelegeri. București: Trei, 2017.
22. Ulrich C. Învățarea prin proiecte: ghid pentru profesori. Iași: Polirom, 2016.



Constantin ȘCHIOPU

dr. hab., prof. univ., Academia de Muzică, Teatru și
Arte Plastice din Chișinău

Dezvoltarea gândirii afirmative a elevilor în procesul interpretării operei literare

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619527

Rezumat: Articolul tratează problema dezvoltării gândirii afirmative a elevilor în procesul studierii operei literare. Autorul pleacă de la ideea că gândirea pozitivă este, după cum e definită de unii specialiști, fie atitudinea unei persoane față de viață (constructivă, eficientă), fie capacitatea de a descoperi rapid

soluții adecvate, de a înțelege, de a acționa, fiind, astfel, cea mai sigură cale de a obține rezultatele școlare așteptate. Evidențind mai multe dificultăți legate de textul literar în sine, autorul propune mai multe tehnici de comunicare (formularea pozitivă a întrebării, valorificarea la începutul întrebării a unor formule apreciative, care pregătesc elevul pentru un feedback pozitiv, utilizarea formulelor apelative, care individualizează interlocutorul și subliniază relația acestuia cu profesorul, deschiderea către răspunsuri care nu se află pe "lista de așteptare" a elevilor; formularea strategică a întrebării, astfel încât să determine elevul să reacționeze pozitiv la aceasta, respectarea legilor discursive, astfel încât întrebările să fie clar formulate și să corespundă interesului elevilor.

Cuvinte-cheie: gândire afirmativă, gândire negativă, elevi, profesor, tehnici, comunicare, opera literară, interpretare.

Abstract: The article deals with the problem of developing students' affirmative thinking in the process of studying the literary work. The author starts from the idea that positive thinking, defined by some specialists either as a person's attitude towards life (constructive, effective) or capabilities (the ability to quickly discover appropriate solutions, to understand, to act), unlike thinking negative, which inhibits, is the surest way to achieve the expected school results. Highlighting several difficulties related to the literary text itself, the author proposes several communication techniques (positive formulation of the question, capitalization at the beginning of the question of some appreciative formulas, which prepare the student for a positive feedback, the use of appellative formulas, which individualize the interlocutor and emphasize his relationship with the teacher; the openness to answers that are not on the "waiting list" of the students, the strategic formulation of the question, so as to cause the student to react positively to this, the observance of discursive laws, so that the questions are clearly formulated and correspond to the students' interest. At the same time, there is also an emphasis on group projects, which essentially contribute to the development of students' creative thinking.

Keyword: affirmative thinking, negative thinking, students, teacher, techniques, communication, literary work, interpretation.

Procesul învățării, indiferent de genul de activitate, este practic același: dificil și de durată. Evident, în toate cazurile, el solicită concentrare, voință, responsabilitate etc. Dincolo de orice ezitări, blocaje (emoționale, cognitive, comportamentale etc.), cert este un lucru: orice reluare a procesului de învățare devine mult mai ușoară, iar practica din ce în ce mai sigură. Dominanta ce trebuie să dea optimism subiectului învățării este că orice început e la fel de bun, că „a fi perfect”, mai ales din prima zi, este o utopie. Ideea de perfecțiune, cel puțin în cazul elevului, ușor supus decepțiilor provocate de nereușite sau de alte motive, trebuie înlocuită cu „fac totul ce-mi stă în puteri”. Este o axiomă pe care trebuie să o ia în vedere cadrul didactic în măsura în care dorește, tinde să formeze elevilor săi o gândire afirmativă/pozitivă față de învățatură, în general, și de lectură, în special.

Trăsătură definitorie pentru om ca subiect al cunoașterii logice, raționale, gândirea antrenează toate disponibilitățile și mecanismele psihice, inclusiv pe cele afectiv-motivaționale și volitiv-reglatorii, în realizarea procesului cunoaște-

rii. Privită din această perspectivă, gândirea pozitivă („se poate”, „este greu, dar posibil”, „să vedem cum se poate ieși din impas”), spre deosebire de cea negativă, care inhibă („nu se poate”, „nu am nicio scăpare”, „nu cred că voi fi în stare”), este cea mai sigură cale de a obține rezultatele scontate. O simplă afirmație a profesorului, precum „Te-ai descurcat destul de bine, având în vedere că ai făcut pentru prima dată așa ceva/că a fost prima ta experiență de acest fel”, pusă în raport cu „Ai greșit/ai comis cutare și cutare greșeli/ai rezolvat greșit/ai fost groaznic” își demonstrează din start prioritatea și impactul asupra elevului.

Numită de unii specialiști din domeniu fie atitudini ale omului față de viață (constructive, eficiente și/sau nihiliste, ineficiente), fie capacități (capacitatea de a descoperi rapid soluțiile adecvate, de a înțelege, de a acționa și/sau incapacitatea de a inventaria mulțimea alternativelor posibile, de a alege pe cea optimă), gândirea pozitivă, versus cea negativă, rămâne a fi prioritară în procesul de instruire, implicat în cel de formare a cititorului de literatură artistică și a vorbitorului cult de limbă română. Astfel, în viziunea

cercetătorului Marius Dobre, gândirea pozitivă „își propune, conform principalului său inițiator, o schimbare de perspectivă în psihologie prin trecerea de la preocuparea pentru aspectele negative ale manifestărilor psihice ale individului (precum depresia, stresul etc.) la preocuparea pentru construirea sau îmbogățirea de către individ a celor mai bune calități în viață” [7, p. 649].

Este cunoscut faptul că unii elevi, care, de regulă, nu pot rezolva o problemă (comenta un text/o figură de stil, caracteriza un personaj etc.), fie din cauza dificultății textului, fie din cea a neobișnuinței de a soluționa astfel de sarcini, fie a eșecului ca rezultat al demersurilor întreprinse, preferă, mult mai ușor, să renunțe (în cel mai bun caz copiază de la colegi) decât să se angajeze în soluționarea ei. Mai mult decât atât. Întrebările și afirmațiile de tipul „De ce să citesc opera, dacă pot găsi rezumatul/dacă la evaluări/examene ni se propune un text necunoscut?”, „Nu-mi place să citesc”, „Nu văd niciun sens în lectura operelor literare”, „Nu am timp pentru lecturi” etc., foarte des invocate de elevi, le servesc drept argumente, dar, în același timp, demonstrează o gândire negativă, pe care o pot manifesta și în procesul de lectură și interpretare a operei literare, în special când este vorba despre personaj, problema abordată, modul de rezolvare a acesteia de către autor, dificultățile textului propriu-zis etc.

Practica demonstrează că o cauză obiectivă ce afirmă gândirea negativă a elevului vizează dificultățile textului literar ca o proprietate intrinsecă a lui (limbajul ermetic, incifrat al liricii lui Ion Barbu sau Nichita Stănescu, de exemplu) și/sau ca înzestrare a cititorului (încalțării, abilități, competențe, obișnuințe). În aceste cazuri, putem vorbi despre: a) dificultatea de a citi un text de dimensiuni mari (cele peste 1200 de pagini ale romanului *Cel mai iubit dintre pământeni* de M. Preda, de exemplu); b) lipsa motivației sau interesului din partea cititorului (plictiseală, oboseală, neatenție, indiferență, nedorință etc.); c) finalitățile impuse (ex.: cititul în scopul rezolvării unor sarcini școlare destul de dificile); d) dificultatea de a înțelege un text; e) dificultatea de a explica un fapt literar/de limbă etc. Cât privește dificultățile de comprehensiune a textului, ele pot fi de natură lexicală (cuvinte sau expresii necunoscute), semantică (figuri de stil, conotații), sintactică (legăturile dintre constituenți, la nivel de enunț sau textual), pragmatică (instanțe de comunicare: narator, eu liric etc.), referențială (lumea înfățișată în text), textuală (tipul de text, reguli de gen, de specie), culturală (coduri culturale, intertextualități: Nessus, Hercule), cognitivă (cunoștințe despre lume, experiență de viață). Exercițiile de exemplificare, de memorare a faptelor, evenimentelor, personajelor etc., de recunoaștere sunt destul de eficiente pentru soluționarea dificultăților respective [9, pp. 80-81].

Așadar, prima sarcină pe care trebuie să o rezolve profesorul în intenția sa de a transforma gândirea negativă a elevului în una pozitivă constă în estimarea gradului de dificultate a textului și a motivelor ce-i provoacă acestuia

incapacitatea de înțelegere. La această etapă, de comprehensiune, pot fi utilizate mai multe tipuri de sarcini, cum ar fi: de localizare/identificare a problemei („Identificați cuvintele/sintagmele/enunțurile neclare”), de organizare a informației („Rearanjați întâmplările în ordinea în care se desfășoară în operă”), de rezumare („Rezumați momentul în care personajul...”), de exemplificare („Exemplificați că personajul se află într-o dificultate”, „Exemplificați că acțiunea se desfășoară noaptea”), de memorare a faptelor, evenimentelor („Identificați în planul de idei propus întâmplarea-lipsă”), a personajelor („Identificați în lista respectivă personajul intrus”), de recunoaștere („Cui aparține replica?” etc.).

Totodată, profesorul trebuie să cunoască, să anticipeze sursele posibile de blocaj, de afirmare a gândirii negative a elevilor și să intervină, în caz de necesitate, în ajutorul acestor elevi. „Cum poate fi schimbată gândirea negativă a elevului (a majorității) în legătură cu lectura unei cărți de dimensiuni mari, de exemplu?” – iată o întrebare pe care, cu certitudine, și-o pun cadrele didactice. Avem convingerea că soluții universale nu sunt. Totuși există diferite strategii care pot da rezultatele scontate, ele vizând, în primul rând, stimularea interesului, a motivației de lectură. Astfel, profesorul poate iniția un proiect de grup (ex.: *Clasa citește o carte/Telefonul stricat/Veriga slabă, Refacerea textului*), fiecare membru urmând să soluționeze sarcini individuale, cum ar fi: să citească individual din cartea respectivă un anumit capitol/un fragment/o întâmplare etc., să relateze, într-o ședință a grupului, povestea desprinsă din paginile lecturate. Referindu-ne, de exemplu, la proiectul de grup *Clasa citește o carte*, profesorul nu doar le va propune elevilor un titlu de carte și autorul, oferindu-le și timp suficient pentru lectură (un demers pedagogic standardizat, fără prea multe rezultate), dar va avea grijă, cel puțin, la începutul complicatului drum de formare la elevi a obișnuinței de a citi, să elaboreze sarcini diferențiate din punctul de vedere al gradului de dificultate, al stimulării interesului și al motivării lecturii. În această ordine de idei, el poate diviza opera literară (indiferent de proporțiile ei) în mai multe părți (chiar diferite ca mărime), având drept criteriu fie elementele acțiunii (expozițiunea, intriga, desfășurarea, punctul culminant, deznodământul), fie situațiile/întâmplările cele mai interesante/problematic/comice/dramatice etc., fie manifestările de comportament al personajului principal. După lectura individuală a unei sau altei bucăți de text ce a revenit fiecăruia, elevii vor fi implicați într-o discuție pe marginea atât a impresiilor de lectură provocate de lectura fragmentului, cât și a problemei cu care se confruntă personajul, a comportamentului manifestat, a situațiilor comice/dramatice etc. La etapa următoare, protagoniștii dezbaterii vor fi elevii care au citit integral opera. În acest proces de discuții și de interpretare vor fi scoase în evidență alte momente interesante ale operei, ce ar putea stimula interesul de lectură al celor care au citit selectiv textul. Prin urmare,

schimbarea atitudinii elevilor față de lectură va fi prioritară la această etapă. Astfel, de la operă la operă, de la caz la caz, elevului i se va propune un număr sporit de pagini pentru lectură, de întâmplări atestate în text.

Decalajul sau distanța estetică dintre opera literară și așteptările cititorului (orizontul lui de așteptare) poate crea din partea acestuia reacția de neînțelegere sau de respingere. Acest decalaj poate fi determinat, pe de o parte, așa cum afirmam mai sus, de dificultățile textului (limbaj incifrat), pe de alta, de problematica operei, de povestea propriu-zisă desprinsă din opera epică, de felul cum se termină acțiunea etc. și, în cel de-al treilea caz, de capacitatea de înțelegere a elevului. Denumit de Jauss *distanță estetică*, acest decalaj este considerat de către cercetătorul german un indicator al valorii estetice a operei. Cu alte cuvinte, orice operă majoră, de o valoare deosebită, creează inițial reacții de neînțelegere și de respingere din partea publicului și capătă recunoaștere abia odată cu trecerea timpului și cu modificarea corespunzătoare a orizontului de așteptare al receptorilor, care, în viziunea lui Jauss, presupune trei factori: experiența prealabilă pe care cititorul o are în raport cu genul căruia îi aparține opera, forma și tematica operelor anterioare, pe care opera în discuție le presupune, cunoașterea și opoziția dintre limbajul poetic și limbajul practic, dintre lumea imaginară și realitatea cotidiană [5, p. 260].

Pentru optimizarea reacțiilor elevilor în comunicarea didactică, în vederea adoptării de către ei a unei atitudini pozitive, mai mulți cercetători [3, pp. 261-280; 11, pp. 177-216; 1; 6; 7; 8; 10] recomandă folosirea diferitor tehnici, precum: a) formularea pozitivă a întrebării („Cred că ai înțeles sarcina pe care o ai de rezolvat?” vs „Nu ai înțeles sarcina...?”); b) valorificarea la începutul întrebării a unor formule apreciative, care să-l pregătească pe elev pentru un feedback pozitiv („Știi că te-am mai întrebat acest lucru, dar ai putea să-mi spui ce crezi despre faptul că...?”, „Ai putea să-mi spui, te rog, de ce comportamentul personajului ți-a atras atenția?”, „Dacă tot mi-am amintit, ca să nu pierd din vedere mai târziu, care este semnificația acestei replici?” etc.); c) utilizarea unor formule apelative, care să individualizeze interlocutorul și să sublinieze relația lui cu profesorul (vocate și mărci ale implicării afective). „Rostind numele oamenilor așa cum doresc ei, afirma D. Fine, le arăți că îți pasă de ei” [6, pp. 41-42]; d) deschiderea către răspunsuri care să nu fie pe „lista de așteptare” a elevilor („Care sunt, în opinia ta, cele mai importante trei personaje ale operei?”) – în acest caz, profesorul va evita pseudo-dialogul, în care singurele răspunsuri corecte, acceptabile sunt cele ale lui; e) formularea strategică a întrebării, astfel încât să-l determine pe elev să reacționeze pozitiv la aceasta („Te-ar putea ajuta încă 3 minute ca să poți rezolva sarcina”, „Ai mai avut de soluționat o astfel de problemă și atunci te-ai descurcat destul de bine?”); f) respectarea legilor discursive, astfel încât întrebările să fie formulate clar și să corespundă interesului elevilor.

Actul comunicării, cel al interpretării operei literare, implică nu numai solicitare de informații, ci și transmitere de informații sub forme diferite: comunicarea unor constatări, explicarea unor informații/opinii, argumentarea altora, definirea unor concepte, exprimarea unor opinii. Toate aceste ipostaze locutoriale implică valorificarea următoarelor tehnici discursive: informative („Astăzi vom cunoaște...”), persuasive („Este o carte foarte interesantă, pe care am citit-o și eu cu mare interes, de aceea v-o recomand și mi-ar plăcea să discutăm pe marginea ei, în special despre relațiile dintre personaje”), argumentative („Textul este un basm, deoarece întâmplările sunt fantastice, personajele au puteri supranaturale”), narative („Să vezi ce mi s-a întâmplat ieri: căutam în cartea respectivă numele unui personaj pe care-l uitasem și, fără să vreau, m-am adâncit în relectura ei. În final, am rețut aceleași emoții pe care le-am încercat la prima lectură”), monologate („Chiar mă gândeam, de ce L. Rebreanu a decis să o omoare pe Ana. Poate nu e cea mai bună rezolvare a destinului ei?”); tehnici de construire a identității de rol, de raportare a interlocutorului la colegi („Ce cred alții despre operă/personaj?” „Ce crezi tu?”), la personaj („Cum ai proceda tu în cazul personajului?”).

În concluzie: Gândirea pozitivă a elevului trebuie să se refere la experiența sa subiectivă pozitivă: satisfacție pentru trecut, împlinire, bucurie, fericire pentru prezent, cunoaștere constructivă (optimism, speranță și credință) pentru viitor. În acest caz, este vorba despre trăsături personale pozitive: sensibilitate estetică, perseverență, dorință, curaj etc., pe care elevul, ajutat de profesor, urmează să și le educe/dezvolte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cooper I. Puterea întrebării. București: Rentrop, 2008.
2. Dobre M. Gândirea pozitivă vs. scepticism elementar. În: Revista de filosofie, LXVI, 5, 2019. Pe: <https://shorturl.at/MT046>
3. Felecan D., Manu M. Dialogal și dialogic: cazul enunțurilor incidente în limba română actuală. În: Ionescu-Ruxăndoiu L (coord.). Dialog, discurs, enunț. București: Editura Universității din București, 2010.
4. Fine D. Arta de a-ți cultiva noi relații. București: Curtea veche Publishing, 2008.
5. Jauss H. R. Pentru o teorie a receptării. București: Univers, 1983.
6. Leroy G. Dialogul în educație. București: EDP, 1974
7. Șchiopu C. Opera literară: receptare și interpretare. Chișinău: Comb. poligr., 2022.
8. Nuță A. Abilități de comunicare. București: SPER, 2004.
9. Ruxăndoiu L (coord.). Dialog, discurs, enunț. București: Editura Universității din București, 2010.
10. Șoitu I. Pedagogia comunicării. Iași, 2001.
11. Vasilescu A. Distribuția contribuțiilor conversaționale în cultura română.



Alexandra GĂRGĂU

gr. did. sup., Liceul Teoretic Gheorghe Asachi
din Chișinău

Cartea – calea de devenire a personalității

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.13619465

Rezumat: Articolul abordează problema formării personalității. În era globalizării, care se manifestă tot mai pregnant în toate domeniile: economie; familie; educație; știință, religie etc., este nevoie de o personalitate care să se poată adapta la condițiile în schimbare ale vieții. Un popor și o societate care este în deplină transformare are nevoie de repere, iar unul dintre cele mai frumoase este, cu siguranță, cartea. Misiunea profesorului este, prin carte, să-i pregătească pe copii să facă față solicitărilor și provocărilor actuale.

Cuvinte-cheie: elev, personalitate, sine, disciplina Dezvoltarea personalității, carte, lectură.

Abstract: The article addresses the issue of personality formation. In the era of globalization, which is increasingly manifested in all fields: economy; family; education; science, religion, etc., one needs a personality that can adapt to the changing conditions of life. A people and a society that is in full transformation needs Landmarks, and one of the most beautiful is certainly the Book. The teacher's mission is, through the book, to prepare children to face today's demands and challenges.

Keywords: student, personality, self, discipline Personality development, book, reading.

Literatura este una dintre sursele principale de cunoaștere a sufletului uman. Nu întâmplător s-a introdus în școală disciplina *Dezvoltarea personalității*. Posibilitatea de a crea este o condiție indispensabilă pentru formarea unei personalități armonioase. Acest adevăr a devenit un loc comun al științelor umane, în general, și al pedagogiei, în particular. Creația favorizează dezvoltarea imaginației și intuiției – calități pe care, într-o măsură diferită, le posedă toți copiii. Creația dirijată de către profesor oferă, în plus, avantajul de a-l iniția pe elev în domeniul respectiv.

Tinerii liceeni, în virtutea vârstei lor, nu ar trebuit să fie schilodiți de calamitățile vieții. În ajutor le vine cartea, în paginile căreia vor găsi exemple demne de urmat, pilde la care vor putea medita, ca să înțeleagă mai bine, să discearnă dintre rău și bine, dintre calitățile frumoase și defectele de personalitate: vanitate, recalcitrantă, irascibilitate, avariție, autoflagelare, anxietate etc.

Așadar, un rol important în formarea personalității umane îl are lectura, destinată să dezvolte ideea de schimbare, de creștere. Idee desprinsă și din afirmația lui Nicolae Iorga: "O, sfintele mele cărți, mai bune și mai rele, pe care soarta mi le-a scos în cale! Cât de mult vă datorez că sunt Om, că sunt Om adevărat".

Pentru ca profesorul să contribuie la creșterea unei personalități creatoare trebuie să țină cont și de factorul – gândirea creatoare – unul dintre obiectivele majore ale procesului didactic. În acest scop, sarcina profesorului este să evite dezinformarea, ca elevii să devină optimiști, cutezători, ultramoderni, astfel încât

să atingă succesul și fericirea. Să le cultive cât mai multe trăsături pozitive: încrederea în sine și în oameni, altruismul, hărnicia, creativitatea, gândirea logică. În acest scop, poate fi folosită cu succes și autosugestia: "Spiritul meu este perfect sănătos, perfect echilibrat, foarte puternic, imposibil de cunoscut și lovit de "dușmani". Am exclus toate informațiile false, inutile, contradictorii, violente, impulsive, ilogice, inutile. În locul lor am introdus adevărul și legile universale".

Activitatea prezentată în continuare se axează pe o operă concretă – romanul *Să vii ca o părere* (1994) de Pavel Coruț (operă care contribuie la devenirea de personalitate) – și pe tehnici, metode și procedee interactive. Astăzi, în secolul al XXI-lea, interpretarea unor probleme s-a schimbat radical, fapt de care ar trebui să ținem cont în timpul dezbaterilor.

Romanul, prin conținutul său, contribuie nu numai la sensibilizarea elevilor, la modelarea concepțiilor lor, ci și la dezvoltarea inteligenței, a proceselor psihice, la fel și la purificarea morală și formarea spirituală. În roman este prezent chipul mamei Ralucăi, personajul principal, sub a cărei influență fata a devenit harnică și iute ca o zvârlugă: "În tot orașul nimeni n-o întrecea... Ființă eficientă, zidită în ea de educația maternă, începu să comande: Duș! Prosop! Pieptene! Rochie verde, de mătase! Pantofi verzi, din cutia de pe șifonier!... Raluca executa cu viteză ordinele. În astfel de clipe, îi recunoștea mamei sale cele mai mari calități. Nu mai întâlnise nicio altă fată capabilă să se pună la punct în câteva minute. Ea reușea întotdeauna și asta îi oferea un avantaj de care era conștientă. Când pași pe poartă,

legănându-și aparent nepăsătoare poșetuța, era cu totul alta. Ai fi spus că munciseră la ea două specialiste, timp de câteva ore”.

Înainte de a trece la discuție, profesorul accentuează ideea despre roman, întrebându-i pe elevi dacă s-au convins că este o carte *despre și pentru ei*.

Prin intermediul întrebărilor și răspunsurilor, încep dezbaterile:

- ”Am înțeles că viața este mult mai complicată, că avem probleme foarte serioase, la care oamenii se gândesc o viață întreagă și nu pot găsi răspuns.”
- ”Astăzi, aș vrea să aflu de la cei prezenți – psiholog, profesori, elevi – părerea lor despre viață, despre farmecul și greutățile ei.” O elevă menționează că romanul ”Mi-a lăsat o impresie absolut necunoscută până acum, am înțeles care este rolul familiei în maturizarea noastră psihologică și că destin nu există, că viața este coordonată de către noi înșine. Noi ne facem destinul. Mă interesează problema destinului.”
- O altă realitate cu care se confruntă elevii este cea a dragostei. Îi interesează ce este dragostea, există ea oare, ce influență are asupra noastră, ce importanță are, cât sacrificiu cere, prin câte încercări treci când iubești...

Apoi, elevii determină problematica romanului: destinul; iubirea; femeia de moravuri ușoare, succesul și ratarea; familia în devenirea copiilor ca personalitate; fata modernă și trăsăturile ei de personalitate; gelozia; copiii născuți înainte (în afara) de căsătorie; fidelitatea și infidelitatea; calitățile care i-ar ajuta pe adolescenți să evite sărăcia materială și spirituală.

În continuare, la dezbaterile problemelor participă psihologul și profesorii:

1. La întrebarea ”Cum înțelegeți fenomenul iubirii?”, răspunsul a fost: ”Deși nu am simțit-o, este un sentiment profund, curat, este tot ceea ce simți, îți dă bucuria că ești, îți dă aripi cu care poți zbura mai ușor prin viață...”
2. ”Dragostea ar putea fi simțită ca o lumină a inimii, lumină primită, dar, în același timp, dăruită; încredere prietenească, afecțiune firească, bucurie nemărginită... E un efort de a ne crea veșnicia sufletului”.
3. O elevă vine cu extrase din câteva poezii de iubire, cu afirmații din carte: ”Femeia și floarea, cartea și femeia trebuie admirate de unul singur, în tăcere.” (Gr. Vieru); ”În fiecare clipă iubirea este altceva, spre deosebire de ură”; ”Iubirea înseamnă comportament cu efort.”
4. Generalizarea psihologului: ”Când se întâmplă ceva rău, noi, de obicei, încercăm emoții negative, iar mai apoi considerăm că ele au fost provocate

de acest rău prin care trecem la moment. Dar nu este așa. În realitate, noi reacționăm la neplăceri, transformând sentimentele noastre în gânduri. Cuvântul care răsună în interiorul ființei noastre determină sentimentele noastre, deci fiecare trebuie să fie responsabil de starea lui sufletească”.

Ca variante de răspuns la întrebarea ”Ce este dragostea?”, elevii propun: ”...o împlinire, o bucurie, o regăsire de sine, un dar divin, un efort de a ne crea veșnicia sufletului, un ocean de unde încep și unde sfârșesc toate celelalte discuții”.

Pentru a întregi noțiunea de *dragoste*, profesorul aduce exemplul din Sfintele Scripturi: ”Dragostea este îndelung răbdătoare, este plină de bunătate...”

În concluzie, psihologul menționează: ”Sunteți la vârsta în care frământările sufletului își caută răspuns. Din cele ce-am auzit, se desprinde clar că zbuliumul vieții este prezent la orice vârstă. Dragostea este axa principală pe care se ține pământul, sufletul omului și tot ceea ce văd ochii. Din dragoste s-a născut tot ceea ce e mai frumos pe pământ. Un exemplu sunt spusele despre dragoste ale Sfântului Apostol Pavel, de acum două milenii: ”Dacă aș avea toată înțelepciunea de pe pământ, dar dragoste nu am, și dacă aș avea toate bogățiile pământului, dar dragoste nu am, și dacă aș avea putere de a-i spune muntelui, treci de aici dincolo, dar dacă dragoste nu am, nimic nu este. Dragostea nu se mărește, nu se vorbește, nicicând nu cade. Credem că acest sentiment a adus pe lume atâtea lucruri frumoase...”

La întrebarea despre copiii născuți în afara căsătoriei, psihologul răspunde: ”Sunt niște legi lăuate de la Dumnezeu... Evident, legea bisericească e pentru căsătorie, cununie, pentru o viață frumoasă, pentru că sunt niște lucruri sigure în viață: unde este o familie sănătoasă, acolo crește un copil sănătos”. Drept argument, este folosit un citat din romanul *Să vii ca o părere*:

”– Raluca mamei, ce-ai făcut?

– Nimic deosebit, replică fata pe un ton calm. Așa merge viața acum. Am deja câteva colege măritate.

– Și tu... înainte de căsătorie?

– Și asta se poartă mamă. S-au schimbat mult obiceiurile.”

Concluzie: Fiecare persoană își decide soarta. Totul este la discreția sa.

Pentru a discuta despre fericire, viață, iubire, profesorul propune spre meditație următoarele afirmații din text: ”Cum să fii fericită, dacă fericirea e o amăgire, o nadă pentru atras naivii în capcana chinurilor”, ”Viața nu e un covor roz, ci un drum plin de gropi și mizerii”, ”...în fiecare iubire e și o capcană”.

Caracterizarea personajului s-a axat pe trăsăturile-cheie: Cine este Raluca? ”Fată frumoasă, inteligentă, proaspăt absolventă de liceu, crescută sub privirea de

vulture a unei mame cu deprinderi țărănești”; ”Sufletul îi tânjea după un ceva nelămurit, dar neapărat zguduitor de ceva fermecător. Îi era greu să recunoască simplul fapt că la 19 ani încă nu cunoscuse dragostea. De niciun fel...”

Comentariul unui elev – ”Întru a supraviețui, fata trebuie să fie foarte bine antrenată și iute ca o zvârlugă” – este urmat de cel al psihologului: ”Trebuie să cunoască discernământul, să înțeleagă atitudinea băiatului față de ea, să aibă cunoștințe elementare despre limbajul trupului, despre metalimbaj”.

La întrebarea ”Cum ar fi putut Raluca evita drama prin care a trecut?”, elevii propun următoarele variante de răspuns: a) era inteligentă, nu putea înțelege greșit; b) trebuie să rezisti, ar putea să mai vină și alte necazuri; c) ne învățăm a suporta eșecurile, a nu cădea cu duhul; a depăși decepțiile (unii se înfurie; alții sar la bătaie; ce ai făcut? ai lăsat mâinile în jos sau ai căutat o soluție?...).

Opinia despre Raluca o identificăm realizând un interviu:

R1. Cum este Raluca?

– Este o fată inteligentă, tânără, frumoasă, cu multe calități pozitive, pe care le-a primit mulțumită educației de la mama sa, hotărâtă, călită de viață, într-un cuvânt, este o fată modernă.

R2. Dar cum vă imaginați o soție modernă?

– Descurcărețată și fidelă, în pas cu moda, gospodină, îngrijită, care își respectă soțul, se respectă pe sine. ”Omul e om, în primul rând, prin poziția pe care o are față de el însuși”.

R3. Acceptați părerea despre copiii născuți înainte de căsătorie?

– Nu, pentru că îmi doresc ca copiii mei să crească siguri pe sine, iar acest lucru e posibil într-o familie completă.

Activitatea a continuat cu un *studiu de caz*, în cadrul căruia elevii și-au amintit despre o decepție din viață, prima reacție la ea și sentimentele trăite, relevând gândurile, emoțiile, faptele care au corespuns gradului de decepție, care dintre ele i-au ajutat să depășească momentul stresant.

În final, este prezentat un exemplu din lucrarea psihologului american dr. John Grey *Bărbații sunt de pe Marte, femeile de pe Venus*, în care autorul compară femeile în perioada de cădere, cu coborârea într-o ”fântână întunecată”, evidențiind semnalele prin care bărbații sunt avertizați că femeia este în coborâre sau că are nevoie maximă de atenția și dragostea lor:

Ea se simte: copleșită, în nesiguranță, îngrijorată, dezorîntată, epuizată, disperată, suspicioasă, deza-probatoare.

Ea poate spune: Am atâtea de făcut...; Am nevoie

de mai mulți bani...; Dar dacă...; Nu înțeleg de ce; Nu mai pot face nimic; Nu știu ce să mai fac; Ce vrei să spui cu aceasta?; Cum ai putut uita să...? Dacă se simte încurajată în aceste momente dificile, ea începe să capete încredere în relațiile ei și va fi în stare să intre și să iasă din „fântână”, fără a genera conflicte și divergențe.

Folosind *Metoda cadranului*, elevii completează răspunsul la întrebarea *Cine este Cosmin?*, un alt personaj, orfan, care se confruntă cu probleme financiare.

- **Puncte forte:** Sănătos, frumos, voinic; adună bani pentru a face facultate. Raluca îl iubea. Și el o iubea pe Raluca în felul său. Până la urmă, o salvează din situația dezastruoasă.
- **Puncte slabe:** Era slab, la vârsta de numai 19 ani el se lăsă atras în laț, în capcana instinctului de către soția primului secretar.
- **Oportunități:** Cosmin trebuie să-și călească, să-și întărească caracterul, pentru a fi în stare să se opună tentațiilor vicioase.
- **Temeri:** Nu se știe, autorul nu dezvăluie, lasă la judecata cititorului dacă îi va fi iertată până la urmă infidelitatea.

Ce crede despre sine Cosmin? E satisfăcut de sine? A atins apogeul de sine? Poartă el vreo vină în ceea ce ține de Raluca? Dar în relația cu soția primului secretar?

În jocul de rol, elevii își exprimă părerea despre Cosmin, se transpun în lumea personajului și își exprimă punctul de vedere personal.

- a) Îl condamnați?
- b) El era între două focuri: Raluca și Elvira;
- c) De vină e societatea;
- d) ...

În *brainstorming*, se decodifică titlul romanului, propunându-se câteva variante:

- ”Să vii ca o părere...” este Cosmin, care s-a întors ca o părere din trecut, ca un vis de fericire.
- ”...este enigma sub care se ascunde chiar Raluca, ca o fantasmă de inocență, care e o părere, o aluzie ce a fulgerat viața tuturor personajelor”.
- ”...este o metaforă a iubirii care vine și pleacă ca o lavă de foc, ce frige sufletele omenești...”.
- ”...este o metaforă a viselor adolescentine, ce sunt călcate în picioare de viață, care este un despot mascat. Visele rămase scrum sunt duse de vânt și asemănată cu niște păreri de rău”.
- ”... vrei să rămână cu dor de tine, ai trecut ca un nouaș și ai dispărut”.

Ulterior, elevii explică rolul limbajului în roman, în baza următoarelor secvențe:

- ”Mami dragă, rupi inima târgului. Dau toată facultatea pentru o zi din viața ta”.
- ”Cafeaua era amară, fără stropi de zahăr. Pentru bețivi, gândi fata, și se rușină din nou.”

- ”Pasărea cu aripa ruptă poate zbura la fel de înalt ca și înainte...”.
- ”Raluca era disperată. Cum să te liniștești când îți răcnește sufletul de durere?”.

Concluzie: Limbajul educă, formează personalitatea. ”Cuvântul este una dintre cele mai mărețe unelte ale omului. Neavând nicio putere ca atare, el devine puternic și incontestabil, fiind spus cu ușurință și la timpul oportun.” (A. F. Coni)

Un alt aspect discutat în cadrul activității a vizat reacția personajelor la factorul stresant: Când este dezechilibrată, persoana nu e în stare să perceapă realitatea obiectiv, corect. Care e învățătura? Între 19 și 21 ani, fata urmează să-și dedice timpul pentru a-și forma un caracter puternic, o mentalitate corectă, un trup sănătos, voinic, frumos, pentru a-și cultiva rezistența fizică și psihică. Aceasta e perioada de aur, când te pregătești pentru viață. Numai fiind tare, vei putea depăși o stare de stres, vei putea rezista, nu te vei lăsa bătut de vânt.

Sarcină de lucru: Scrieți numele celor care vă susțin necondiționat, fără a vă judeca.

Concluzie: Destăinuirea eliberează de diverse complexități.

În baza raționamentelor propuse, profesorul solicită elevilor să le reformuleze pozitiv.

Cum formăm o gândire pozitivă? Nu te condamna la înfrângere tu singur. Psihologul American Allbert Ellis consideră că printre oameni sunt larg răspândite reprezentările care îi orientează spre eșec, spre înfrângere, creându-le obstacole în viață. Iată câteva exemple:

1. În orice situație, aș voi să fiu înconjurat de iubire și să primesc aprobarea tuturor oamenilor importanți pentru mine.
2. Planurile, proiectele mele trebuie să se îndeplinească.
3. Dispoziția mea nu depinde de mine, ci de cei din jur.
4. A evita greutățile vieții e cu mult mai ușor decât a lupta cu ele.
5. Pentru starea mea din prezent e vinovat trecutul meu.

Sarcină de lucru: Gândiți-vă dacă aceste raționamente sunt corecte și dacă nu ar fi mai bine să fie înlocuite cu altele? De ex.: (2) Planurile, proiectele mele trebuie să se realizeze întotdeauna; chiar dacă nu le voi realiza, voi rezolva problemele pe măsura apariției lor.

Concluzie: ”Două perechi de urechi de pe planeta Pământ auzeau dialogul ceresc. Două inimi se înfiorau la gândul sacrificiului făcut de către uriașul de piatră cu inimă de om. Două guri rostiră în același glas: ”Acolo unde este viață, există speranță și vis, foc ceresc și rațiune”.

În încheiere, prezentăm eseu unei eleve cu genericul *Doamne, dă-ne romanul nostru ca să putem trăi... ”Doamne,...”*

Atunci când îl chemăm pe Dumnezeu în gândurile noastre, e pentru a ne fortifica credința, pentru a trezi speranțe de bine și pentru a dezvălui divinul din noi.

Literatura, ce cuprinde nemijlocit și acest roman, constituie una dintre cele mai frumoase creații ale omului, supravegheată de Dumnezeu și hrănită din credința în Dumnezeu.

”...dă-ne...”

Și dacă ar trebui să cerem cuiva pe lumea asta să ne dea ceva, acela ar trebui să fie omul, pentru că omul, prin puterea sa nemărginită, poate face orice.

”...romanul nostru...”

Omul a creat un roman, apoi a creat mai multe, dându-le omenirii, iar ea, la rândul ei, citindu-le, a realizat o selecție. Fiecare ia pentru sine o părticică din fiecare roman. Iar pentru ca noi să tragem concluzii despre viață, e nevoie să cunoaștem viața și apoi să citim romane.

Doar acumulând mai multe experiențe, poți cunoaște adevărul.

”...ca să putem trăi...”

Ca să putem trăi, nu avem nevoie de un roman anume, e nevoie de un spirit înnăscut, de curaj, de putere, de inteligență, de sentimente, de încredere, de propria cunoaștere.

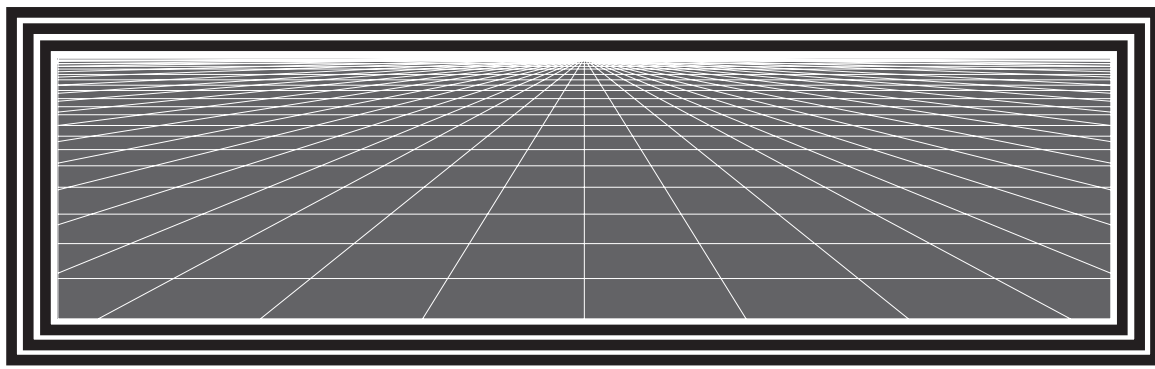
Prin urmare, cred că teza ar trebui reformulată astfel: ”Doamne, dă-ne puteri să citim romane, ca să trăim mai frumos...”.

”...mai frumos...”

Prin lectură, omul se cultivă, descoperă frumosul. Prin lectură, el capătă dorința de a aduce acel frumos în viața sa.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Coruț P. Să vii ca o părere... București: Editura Ștefan, 2008.
2. Gărgăun Al. Aspecte ale creativității. Făclia, 2002.
3. Gărgăun Al. Liceul *Gheorghe Asachi* citește o carte – o șansă spre cunoașterea de sine, spre dialog prin carte. Chișinău: Literatura și Arta, 2011.
4. Terzi-Barbaroșie D. Educația în familie – plasa de siguranță în era globalizării. În: *Didactica Pro...*, 2020.
5. Maxime. Sfinte Scripturi. Epistolă către corinteni 13, 4-13.
6. Platonov C. Psihologia distractivă. Chișinău: Lumina.
7. Maxwell J. Cum să devii o persoană cu influență. București, 2010.



EDUCAȚIE DIGITALĂ



Tatiana **CHIRIAC**

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



Marinela Diana **COROI**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Structurarea conținuturilor în predarea interdisciplinară a educației digitale la clasele primare

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.13619346

Rezumat: Abordarea interdisciplinară în educație are ca scop facilitarea învățării noțiunilor noi printr-o interacțiune dirijată între discipline, pentru dobândirea simultană a cunoștințelor, priceperilor și atitudinilor comune din diferite domenii școlare. Vizând formarea competențelor digitale, propunem conținuturi curriculare într-o abordare interdisciplinară, pentru o mai bună înțelegere a conceptelor din domeniul educației digitale pentru clasele primare. În articol se analizează conceptele de interdisciplinaritate, conținut educațional și criteriile de structurare de la general la particular, în vederea elaborării unor conținuturi specifice educației digitale, adaptate unui nivel de școlaritate astfel încât să permită formarea de competențe digitale. Ne propunem, totodată, ca abordarea conținuturilor educaționale în studiul educației digitale să evidențieze transferul de competențe prin trecerea de la un context disciplinar la altul și la alte realități, experiențe, promovând dezvoltarea personalității elevilor.

Cuvinte-cheie: conținut educațional, conținut curricular, educație digitală, abordare interdisciplinară.

Abstract: The interdisciplinary approach in education aims to facilitate the learning of new concepts through a directed interaction between disciplines for the simultaneous acquisition of common knowledge, skills and attitudes from different school fields. Aiming at the formation of digital skills, we propose curricular contents in an interdisciplinary approach, for a better understanding of concepts in the field of digital education for primary classes. The article analyses the concepts of interdisciplinarity, educational content and structuring criteria from general to particular in order to develop specific contents for digital education, adapted to a schooling level so as to allow the formation of digital skills. We also propose that the approach to educational content in the study of digital education highlights the transfer of skills by moving from one disciplinary context to another and to other contexts in the students' experience, promoting the development of capacities and skills.

Keywords: educational content, curriculum content, digital education, interdisciplinary approach.

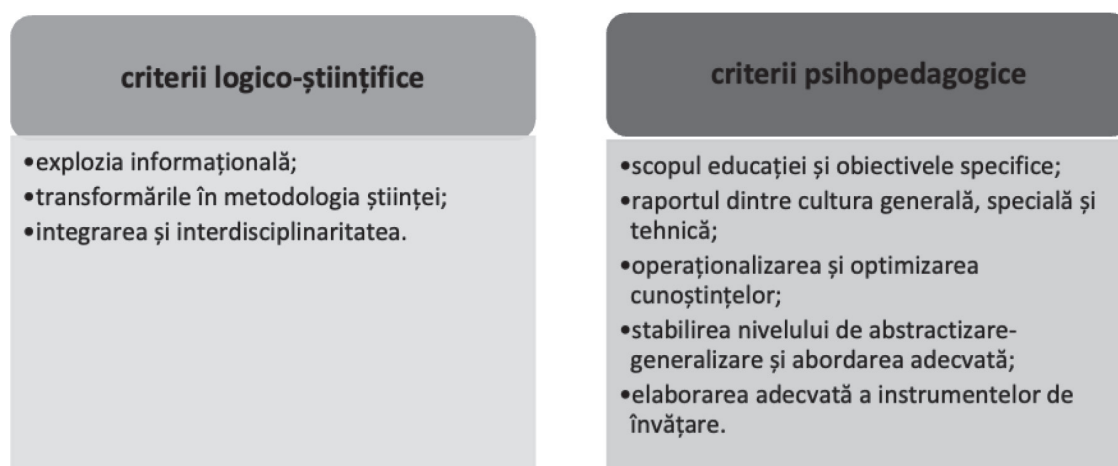
Conținuturile educaționale reprezintă o componentă esențială a proiectului curricular la nivelul procesului de învățământ. Din punct de vedere conceptual, termenul *conținut al învățământului/conținuturi ale învățământului*

a cunoscut numeroase interpretări controversate (E. Tiron, T. Stanciu, S. Cristea, S. Rassekh, G. Văideanu, V. De Landsheere, N. Oprescu, D' Hainaut, L. Voicu și I. Ferenczi) cu privire la formele de singular sau plural ale termenului, însă esența definiției, în accepțiune largă, cuprinde ansamblul resurselor informaționale redate prin cunoștințe fundamentate valoric, teoretic și aplicativ.

În opinia autorilor S. Rassekh și G. Văideanu, *conținuturile educației* constituie un „corp de cunoștințe, know-how, valori și atitudini care se concretizează în programe de învățământ și sunt diferențiate în funcție de scopuri și obiective stabilite de societate prin intermediul școlii” [7, p. 214]. Aceste conținuturi sunt sistematizate în programe de învățământ și sunt fundamentate pe criterii logico-științifice și psihopedagogice. Iar autorii Voicu și Ferenczi precizează că prin *conținutul învățământului* înțelegem sistemul informațiilor, acțiunilor și operațiilor care, pe baza unor criterii logico-științifice și psihopedagogice, pe de o parte, sunt selectate din valorile culturale ale omenirii (științifice, tehnice, etice, estetice), iar pe de altă parte, sunt structurate, ierarhizate și integrate în conținutul disciplinelor școlare [11, p. 107].

Având în vedere criteriile menționate anterior, putem expune fenomenele care solicită o atenție sporită în elaborarea unui conținut modern (Figura 1). Explozia informațională în educație este influențată de cantitatea de informații disponibile și de nivelul general al cunoștințelor, deoarece ritmul de dublare a conținutului informațional în diferite domenii științifice crește continuu. Schimbările metodologice și structurale din știința contemporană, principiul abordării interdisciplinare reprezintă fenomene esențiale pentru rezolvarea problemelor științifice și aplicarea rezultatelor în societate. Într-o relație de integrare și corelare cu fenomenele psihopedagogice, conținutul îmbracă valențe formative și specifice învățământului modern.

Figura 1. Criteriile de stabilire și structurare a conținutului



Conținuturile învățării, conform Curriculumului Național al României, „sunt organizate pe domenii și reprezintă achiziții de bază prin care se urmărește formarea competențelor la elevi” [8, p. 28]. Acestea sunt flexibile, țin de profesor, necesită o permanentă actualizare și restructurare concomitent cu evoluțiile, progresele în știință, cultură, tehnică etc. Ele se dovedesc semnificative în formarea competențelor pe măsură ce depășesc nivelul cognitiv-informativ al învățării (învățarea *despre*) și sunt înțelese la nivelul participării și implicării elevului până la nivelul reflectării învățării în atitudini, comportamente, valori (învățarea *prin și pentru*).

Așadar, conținuturile predate – precizate și structurate după criterii științifice, psihologice, pedagogice în programe școlare, manuale – constituie valori științifice, tehnice și atitudinale.

STRUCTURAREA CONȚINUTURILOR DIN PERSPECTIVĂ INTERDISCIPLINARĂ

Din perspectivă curriculară, termenul *conținut curricular* este definit ca „sistem de valori selecționate din cunoașterea savantă, din practicile sociale și din cultura școlară, acumulate de societate până la un moment de referință și care sunt transpuse didactic în termeni de cunoștințe, capacități și atitudini integrate în sistemul curriculumului preșcolar/școlar/universitar/postuniversitar” [3, p. 216].

Conținuturile pot fi organizate din perspectivă curriculară. În acest sens, autorul Turcu afirmă că pedagogia postmodernă, educația centrată pe elev solicită conținuturi științifice, teoretice, dar și practice, organizate în structuri curriculare, interdisciplinare, reprezentate prin modalități diferite active, iconice și simbolice [10, p. 32].

Curriculumul este un concept integrator, afirmă autorii Fogarty și Stoehr [2, p. 43]. Conform acestor autori, integrarea curriculară a componentelor pedagogice se poate realiza pe două direcții:

- articularea elementelor componente ale procesului de învățământ;
- integrarea ariilor curriculare/tematice, a disciplinelor în modele variate de predare.

Integrarea conținuturilor înseamnă stabilirea de relații între concepte, abilități și valori din diferite discipline școlare. Profesorul poate integra conținuturile prin legături între materii, abilități sau procese, școala și viața elevului și experiențele de învățare ale acestuia. Nevoia de a crea punți între diferite discipline a pornit de la premisa că nicio competență nu se dezvoltă liniar, ci în spirală, în interacțiune cu alte contexte, situații care solicită transferul celor învățate. Granițele dintre discipline pot fi depășite pe mai multe niveluri de complexitate graduală: monodisciplinar, multidisciplinar/pluridisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.

Se cunoaște că interdisciplinaritatea a apărut ca o nouă perspectivă de structurare a conținuturilor de învățământ, ca răspuns la multiplicarea surselor de învățare și a cunoștințelor acumulate din diferite domenii. De aceea, vom specifica că printr-o modalitate eficientă de selecție, ierarhizare, organizare, compunere a informațiilor în complexe cât mai apropiate de realitatea descrisă și de obiectivele educaționale, se poate realiza viziunea holistică, integrativă, unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate la diferite discipline de învățământ.

Abordarea interdisciplinară a conținuturilor învățării, în opinia autorului Turcu, este înțeleasă din necesitatea impusă de schimbările și acumulările cognitive din multiplele domenii ale cunoașterii, precum și de complexitatea și diversitatea problemelor cu care se confruntă omenirea [10]. În acest sens, conținuturile învățării din Curriculumul Național sunt esențiale pentru formarea competențelor elevilor, reprezentând achiziții de bază structurate în domenii flexibile, care necesită actualizare permanentă. Ele depășesc nivelul cognitiv-informativ al învățării și ajung să influențeze atitudinile, comportamentele și valorile elevilor. De aceea, conținuturile predate sunt fundamentate științific, tehnic și sunt axate pe formarea de competențe.

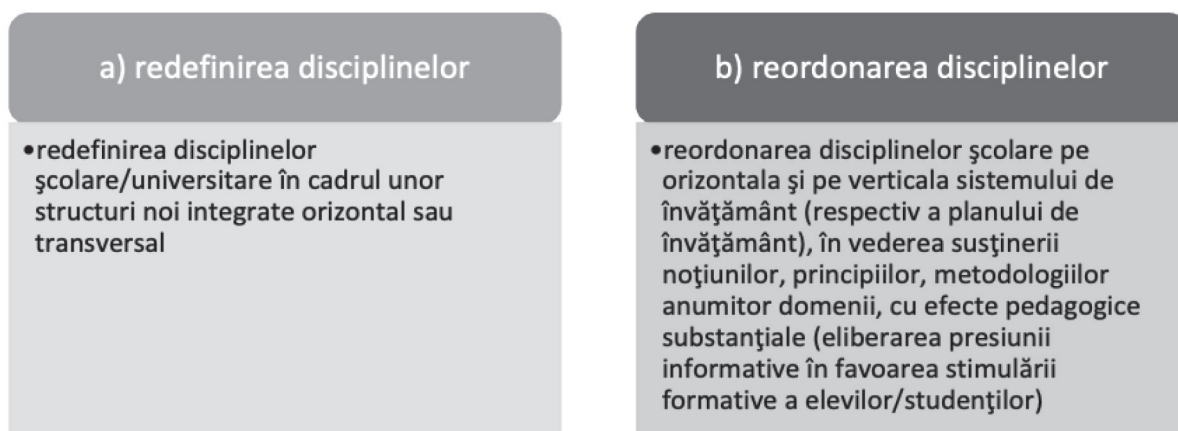
Nivelul interdisciplinar sau abordarea integrată a curriculumului reprezintă deziderate moderne și de perfecționare ale didacticii, care, conform autoarei Bădeanu, „se înscriu pe direcțiile sporirii caracterului activ al metodelor de învățământ, în aplicarea unor metode cu un pronunțat caracter formativ, în valorificarea noilor tehnologii instructive (*e-learning*), în contaminarea și suprapunerea problematizării asupra fiecărei metode și tehnici de învățare, reușind, astfel, să se aducă o însemnată contribuție la dezvoltarea întregului potențial al elevului” [1].

Realizarea de conexiuni între anumite discipline, printr-un schimb de concepte și metode, utilizând un limbaj comun, are scopul de a elimina percepția secvențială și de a promova percepția unitară a unui fenomen studiat. Conexiunile se pot realiza la nivelul conținuturilor, al obiectivelor, dar și al contextului sau al experiențelor de învățare.

Interdisciplinaritatea este un principiu de structurare a conținuturilor învățării – o modalitate de gândire și acțiune, ce decurge din evoluția științei și a vieții economico-sociale. În acest context, autorul Cucos menționează că „principiul interdisciplinarității derivă din spațiul cercetării științifice, iar ca demers epistemic, în domeniul educației, poate fi sesizat sub două aspecte: conceperea conținuturilor în perspectivă interdisciplinară și proiectarea și organizarea proceselor didactice în viziune interdisciplinară” [5, p. 78].

Interdisciplinaritatea poate fi realizată și prin redefinirea sau reordonarea disciplinelor în planuri, programe și manuale de învățământ, conform lui S. Cristea, structurată în Figura 2 [4].

Figura 2. Organizarea conținuturilor în mod interdisciplinar

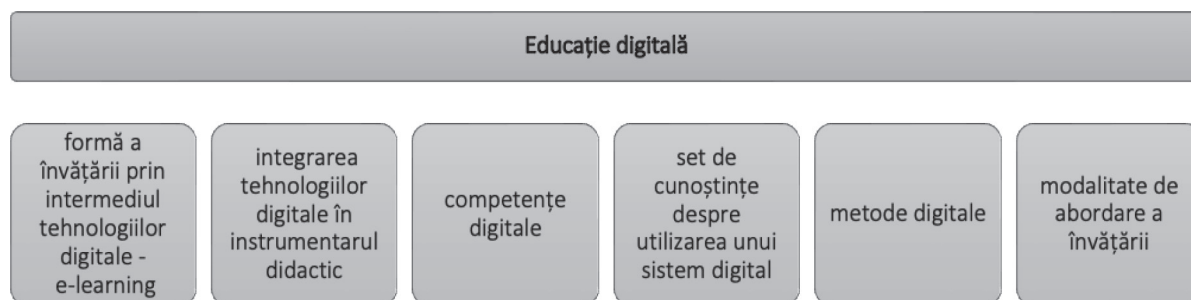


ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ A EDUCAȚIEI DIGITALE

Abordarea interdisciplinară în educație are ca scop facilitarea învățării noțiunilor noi printr-o interacțiune dirijată între discipline, care implică dobândirea simultană a cunoștințelor, priceperilor și atitudinilor comune sau/și complementare mai multor materii școlare [2, p. 54].

Tehnologiile digitale au generat apariția unui concept complex în sistemul educațional – *educația digitală*, tocmai pentru faptul că include în sfera de definire multe componente sau atribute (Figura 3).

Figura 3. Atributele educației digitale



Educația digitală include utilizarea de instrumente și tehnologii digitale în procesul de predare-învățare-evaluare și este cunoscută ca învățare îmbunătățită prin tehnologie sau e-learning [12]. Conform abordărilor contemporane, educația digitală include atât un set de cunoștințe despre utilizarea unui sistem digital, cât și metode digitale care înlocuiesc metodele clasice de învățământ, facilitând folosirea funcționalităților minime ale acestuia.

Comisia Europeană consideră educația digitală esențială pentru formarea competențelor digitale necesare în viața personală și profesională: „modul în care sistemele de educație și formare pot utiliza mai bine inovarea și tehnologiile digitale și pot sprijini dezvoltarea unor competențe digitale relevante necesare în viață și în profesie într-o eră a schimbărilor digitale rapide” [7].

Având în vedere faptul că domeniul digital este atât noutate, cât și necesitate în formarea competențelor digitale, pentru toți elevii, indiferent de nivelul de școlaritate, au fost propuse conținuturi curriculare structurate pentru studiul conceptelor din domeniul tehnologiilor digitale la clasele primare, într-o abordare interdisciplinară. În acest context, abordarea interdisciplinară permite corelarea noțiunilor noi cu alte noțiuni comune, pentru o înțelegere mai profundă a conceptelor. Transferul de competențe presupune trecerea de la un context disciplinar la altul, apelând la experiențele elevilor, promovând, astfel, dezvoltarea personalității. Specificăm că formarea competențelor digitale poate începe în mediul școlar, prin integrarea unui model pedagogic interdisciplinar care să folosească tehnologia digitală în vederea optimizării procesului de învățare, atât în mediul formal, cât și în afara lui.

În viziunea noastră, modelul pentru predarea-învățarea educației digitale în context interdisciplinar promovează utilizarea calculatorului în scop educativ, stimulând interesul elevilor pentru informare, creare, comunicare și dezvoltare personală.

Familiarizarea elevilor cu noțiuni noi despre componentele unui dispozitiv digital și rolul acestora se realizează printr-o prezentare ancorată a cunoștințelor asimilate de elevi la disciplinele *Comunicare în limba română* pe tema *Cartea – componentele și rolul lor*; *Matematică și explorarea mediului* la tema – *Alcătuirea unei plante/unui animal – părți componente și rolul lor*. Se propune utilizarea aplicațiilor *Googlemaps*, *Googleearth* de observare a realității/vizualizare a imaginilor în timp real pentru realizarea sarcinilor de învățare care necesită calculul matematic de aflare a lungimii (râu, fluviu etc.), înălțimii, perimetrului (clădiri, monumente, edificii etc).

Pentru predarea-învățarea instrumentelor de scriere, redactare, prezentare a informațiilor sub formă de tabele, scheme, diagrame etc. (Microsoft Word, PowerPoint), se pot asocia teme despre lumea plantelor, animalelor, despre personajele textelor studiate, astfel încât cunoștințele dobândite de elevi la disciplinele *Științe ale naturii*, *Matematică și explorarea mediului*, *Comunicare* să fie prezentate în conținuturi digitale proprii.

Tabelul 1. *Exemple de conținuturi abordate interdisciplinar*

Unități de învățare	Conținuturi	Abordare interdisciplinară
I. Universul digital	- Elementele spațiului digital: informația; tipuri de informație; surse de informație; accesul la informație; - Calculatorul – prietenul meu: componente și rolul componentelor unui calculator; - Internetul în viața mea: ce este Internetul; cum căutăm informații; jocul <i>Cartea și calculatorul</i> – asemănări și deosebiri.	- Educație civică: <i>Ce înseamnă să fim persoane?</i> - Comunicare în limba română: <i>Forme ale comunicării;</i> <i>Cartea – componentele și rolul lor;</i> <i>Descrierea unui obiect;</i> - Matematică și explorarea mediului: <i>Calculul scris;</i> <i>Electricitatea;</i> <i>Alcătuirea unei plante/unui animal;</i> - Arte vizuale: <i>Colorare;</i> <i>Desenare.</i>
II. Siguranță în mediul digital	- Reguli de protejare a dispozitivelor digitale: condiții de utilizare corectă a dispozitivelor digitale; cum avem grijă de dispozitivele digitale; - Protejarea resurselor digitale: ce sunt resursele digitale; resurse digitale sigure; - Siguranța personală: pericolele utilizării tehnologiei; reguli de protecție fizică și emoțională.	- Educație civică: <i>Ce sunt lucrurile?;</i> <i>Atitudinea față de lucruri;</i> - Comunicare în limba română: <i>Formularea de îndemnuri;</i> <i>Exprimarea acordului/dezacordului în comunicare;</i> - Matematică și explorarea mediului: <i>Menținerea stării de sănătate;</i> <i>Calcul matematic;</i> - Dezvoltare personală: <i>Activități pentru timpul liber;</i> <i>Reguli ale jocurilor.</i>
III. Instrumente, aplicații și resurse digitale	- Editorul de text Microsoft Word: identificarea programului pentru scrierea textelor; componentele calculatorului care răspund comenzilor de scriere – mouse, tastatură, instrumente de editare ale programului, pași pentru crearea unui document text; - Editorul de prezentări Microsoft PowerPoint: identificarea programului pentru crearea prezentărilor; instrumentele programului de realizare a prezentărilor; pași pentru crearea unei prezentări cu tema <i>Jocurile copilăriei</i>; - Crearea conținutului digital propriu: desene în aplicația Paint; crearea unor fișiere cu conținut/material propriu; pregătirea portofoliului digital personal.	- Limba română/Comunicare în limba română: <i>Așezarea corectă a textului în pagina caietului;</i> <i>Semne de punctuație;</i> - Matematică și explorarea mediului: <i>Forme geometrice;</i> <i>Organizarea datelor în tabele;</i> <i>Lumea vie;</i> - Arte vizuale: <i>Organizarea spațiului plastic;</i> <i>Echilibrul elementelor plastice;</i> <i>Exprimarea simțului estetic.</i>
IV. Trăiesc în Universul digital	- Lumea digitală – prieten sau dușman: avantajele/dezavantajele calculatorului – proiect prezentat într-un mod propriu; - Sunt utilizator digital responsabil: afiș/poster cu reguli de utilizare a tehnologiei; - Digitalul în viața mea: conținuturi digitale proprii utilizate în învățare; jocuri educative pentru dezvoltarea atenției, logicii etc.	- Comunicare în limba română: <i>Exprimarea acordului/dezacordului în comunicare;</i> <i>Argumentarea propriei opinii;</i> <i>Reguli de scriere corectă, exprimare clară și concisă a ideilor;</i> - Matematică și explorarea mediului: <i>Organizarea logică a conținuturilor.</i>

În opinia noastră, principalele recomandări sau sugestii referitoare la predarea-învățarea eficientă a conținuturilor cuprinse în programa de educație digitală vizează antrenamentele practice pe dispozitivele digitale, iar acestea depind și de dotarea tehnică a instituției de învățământ. Conexiunea la Internet și accesul la dispozitive electronice pentru fiecare elev, în vederea utilizării lor în diverse activități, fac posibilă îndeplinirea obiectivelor care urmăresc formarea competențelor digitale.

CONCLUZII

Termenul *conținut curricular* este definit ca un sistem de valori adunate din cunoașterea științifică și culturală, transformat în cunoștințe, capacități și atitudini integrate în curriculumul educațional.

Organizarea conținuturilor din perspectivă curriculară vizează integrarea componentelor pedagogice și a disciplinelor în modele variate de predare, pentru a facilita învățarea interdisciplinară și transferul cunoștințelor între diferite domenii și contexte.

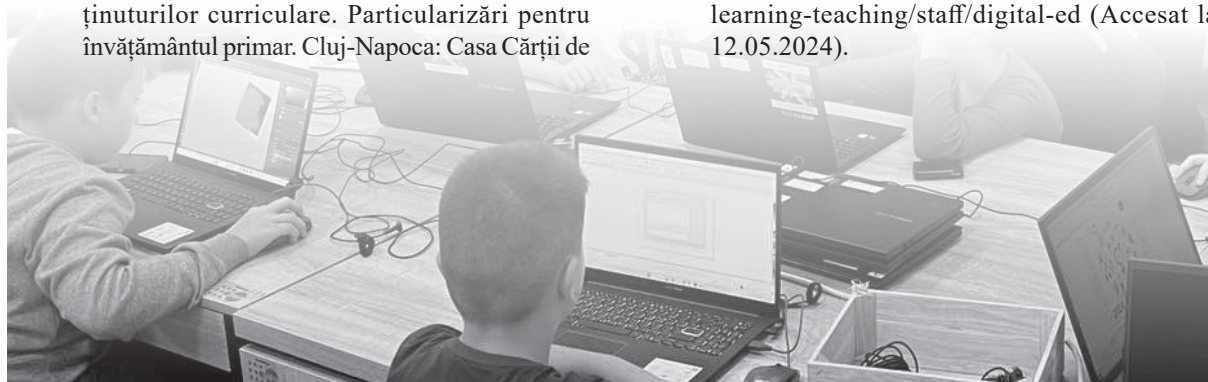
Abordarea interdisciplinară a curriculumului este un deziderat al didacticii moderne, promovând metode active și tehnologii instrucționale noi. Or, interdisciplinaritatea reprezintă o nouă perspectivă în structurarea conținuturilor de învățământ, integrând informații din diferite domenii, pentru o viziune holistică.

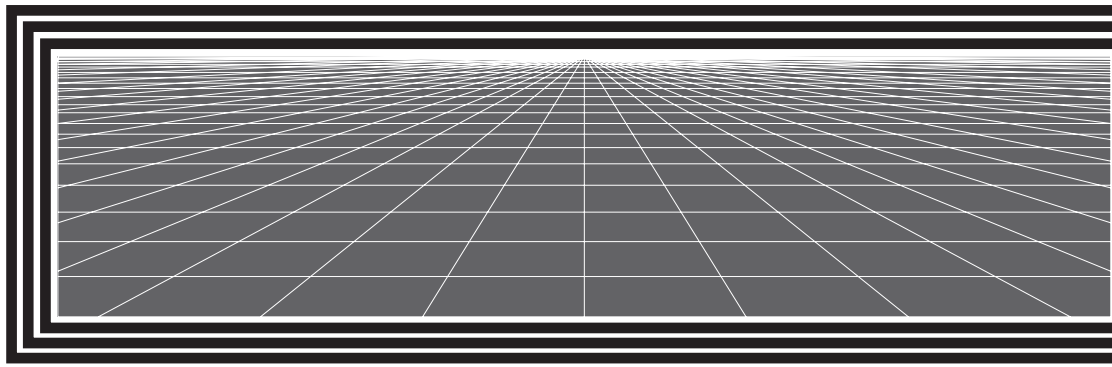
Realizarea de conexiuni între discipline urmărește eliminarea percepției secvențiale și promovarea unei percepții unitare, holistice a fenomenelor studiate.

Abordarea interdisciplinară a conținuturilor învățării în educația digitală conturează demersul de formare a competenței digitale la elevul care învață prin intermediul tehnologiilor moderne, pornind de la competențele formate la nivel elementar și ancorate în dimensiunea acțională prin conținuturi specifice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bădeanu L. Interdisciplinaritatea. Pe: <https://edict.ro/interdisciplinaritatea/> (Accesat la 20.04.2024).
2. Bocoș M., Chiș V. Abordarea integrată a conținuturilor curriculare. Particularizări pentru învățământul primar. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2012. pp. 183. ISBN 978-606-17-0141-4.
3. Crețu C. Teoria curriculumului și conținuturile educației. Iași: Editura Universității *Alexandru Ioan Cuza*, 1999.
4. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998. pp. 312. ISBN: 973-30-5130-6.
5. Cucos C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996, pp. 67-79.
6. European Commission. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the committee of the regions on the Digital Education Action. Brussels, 2018. Pe: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0067> (Accesat la 29.04.2024).
7. Rassekh S., Văideanu G. Teoria curriculumului și conținuturile educației. Iași: Editura Universității *Alexandru Ioan Cuza*, 1999, p. 214.
8. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național. Document de politici educaționale, 2019. Pe: https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf (Accesat la 09.05.2024).
9. Tiron E., Stanciu T. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. București: EDP, 2019. ISBN 978-606-31-0783-2.
10. Turcu L.N., Turcu A. Abordarea conținuturilor învățării prin prisma interdisciplinarității și transdisciplinarității. În: *Tribuna Învățământului*, 2017. Pe: <https://tribunainvatamantului.ro/abordarea-continuturilor-invatarii-prin-prisma-interdisciplinaritatii-si-transdisciplinaritatii/> (Accesat la 10.05.2024).
11. Voicu L., Ferenczi I. Conținuturile învățământului. În: Ionescu M., Radu I. (coord.). *Didactica modernă*. Ediția a 2 a revizuită. Cluj-Napoca: Dacia, 2001, pp. 107-121.
12. McLaughlin C. What is digital education? Institute for Academic Development. Pe: <https://institute-academic-development.ed.ac.uk/learning-teaching/staff/digital-ed> (Accesat la 12.05.2024).





EXERCITO, ERGO SUM



Angela MIRON

gr. did. sup., Liceul de Creativitate și Inventică
Prometeu-Protalent din Chișinău



Eugenia NEGRU

gr. did. sup., Liceul de Creativitate și Inventică
Prometeu-Protalent din Chișinău

Doi profesori, două discipline și un singur scop

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619472

Rezumat: Școala de astăzi trebuie să facă față provocărilor noii generații. Cererea societății moderne impune ajustări ale disciplinelor școlare, amalgamarea subiectelor interdisciplinare și căutarea unor metode inovatoare de predare. Articolul explorează metodele de predare interdisciplinare pentru materiile Limba și literatura română și Istorie. Se examinează aplicarea tehnicilor de predare transferabile, precum și abordările inovatoare de predare în cadrul ambelor discipline. Ca studiu de caz, împărtășim experiența noastră de aplicare a metodelor de predare interdisciplinare pentru o activitate nonformală, și anume o excursie școlară legată de cele două materii.

Cuvinte-cheie: interdisciplinaritate, Istorie, Limba română, excursie.

Abstract: The school of today needs to face the challenges of the new generation. The demands of modern society dictate adjustments in school subjects, the blending of cross-disciplinary topics, and innovative teaching methods. The article explores a number of cross-disciplinary teaching methods for Romanian Language and Literature and History. More specifically, it examines the application of transferrable in-class teaching techniques and explores innovative teaching approaches in both subjects. As a case study, we share our experience of applying cross-disciplinary teaching methods

in a non-formal activity, namely a school trip connected to both subjects.

Keywords: interdisciplinarity, History, Romanian Language and Literature, school trip.

Se vorbește astăzi tot mai mult despre pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate. În mod firesc, omul gândește interdisciplinar. De altfel, practica socială nici nu cunoaște probleme unidisciplinare – dimpotrivă, accentul cade pe deschiderea și comprehensiunea spre și pentru toate domeniile cunoașterii. Printre tendințele ce se manifestă în evoluția învățământului contemporan, noțiunile de *inter-* și *transdisciplinaritate* s-au impus cel mai mult. Ele reprezintă una dintre cele mai complexe probleme teoretice și practice pentru o nouă pedagogie a unității.

Termenul de *interdisciplinaritate* este recent, deși conceptele de la baza sa existau deja în Antichitate. De problema interdisciplinarității s-au ocupat filosofi Plinius, Comenius, Leibnitz etc. Încă în secolul al XVIII-lea, J.-J. Rousseau susținea necesitatea unui curriculum bazat pe nevoile și interesele individului, pornind de la experiențele

vieții cotidiene, însă curriculumul de epocă rămânea strict delimitat și monodisciplinar. Abia în secolul al XIX-lea, L. Tolstoi a încercat să pună în practică această idee, creând la moșia sa o „școală liberă”, centrată pe „viața celui ce învață”, considerând că „singura metodă educativă este viața însăși”. La noi în țară, la abordarea interdisciplinară s-a referit principele-savant Dimitrie Cantemir, în *Descrierea Moldovei*, și Bogdan Petriceicu Hasdeu, în *Cuvinte din bătrâni*.

Disciplinele nu ne dau imaginea completă a lucrurilor, dacă le privim izolat, pe când articulându-se între ele, integrându-se, ele își îndeplinesc rolul în mod eficient. În secolul al XX-lea s-au realizat primele încercări valoroase de depășire a predării monodisciplinare. În acest scop, O. Decroly propunea un nou sistem școlar, numit *sistemul centrelor de interes*, care presupunea ca temele și problemele să fie studiate din perspectiva mai multor discipline. Elemente de interdisciplinaritate stau la baza *metodei proiectelor* propuse de W.H. Kilpatrick, în care materiile de studiu sunt înlocuite prin proiecte pe care elevii trebuie să le realizeze.

În opinia lui G. Văideanu, interdisciplinaritatea „implică un anumit nivel de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și între diferitele abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic. Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline științifice diferite, care se realizează în principiu, respectând logica științelor respective, adaptate particularităților didactice, ajutându-l pe elev să-și formeze o imagine unitară a realității și să-și dezvolte o gândire integratoare” [7, p. 250]. După L. Ciolan, „interdisciplinaritatea presupune interacțiune deschisă între anumite componente sau conținuturi independente din două sau mai multe discipline, bazată pe un suport epistemologic ce implică interpretarea disciplinelor” [3, p. 130].

În abordarea interdisciplinară încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune pentru anumite obiecte de studiu, care pot duce la apariția unei discipline noi (hibrid). Interdisciplinaritatea determină formarea unor capacități metacognitive precum luarea de decizii, rezolvarea de probleme, învățarea eficientă etc., care constituie un deziderat al comportamentului omului contemporan.

Unii autori consideră că „interdisciplinaritatea reprezintă o interacțiune existentă între două sau mai multe discipline, care poate să meargă de la simpla comunicare de idei până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele și orientarea cercetării” [1, p. 22].

Interdisciplinaritatea este centrată pe formarea competențelor transversale, cu o durabilitate mai mare în timp. Principiul organizatoric nu mai este conținutul, mult prea ancorat în granițe disciplinare, ci se trece la

așa-numitele competențe transversale. Aici conținutul și procedurile disciplinelor individuale sunt depășite; de exemplu, luarea deciziilor și rezolvarea problemelor implică aceleași principii, indiferent de discipline.

Predarea conținuturilor din perspectivă interdisciplinară are multiple avantaje:

- le permite elevilor să acumuleze informații ce pot fi aprofundate în anii următori;
- creează ocazia de corelare a limbajelor diferitelor discipline;
- permite aplicarea cunoștințelor în practică;
- formează personalitatea elevilor pe diverse planuri: intelectual, emoțional, social, estetic etc.;
- încurajează colaborarea directă dintre specialiști ce se raportează la discipline diferite;
- creează structuri mentale și acțional-comportamentale flexibile și integrate, cu potențial de transfer și adaptare;
- contribuie la constituirea caracterului deschis al cercetării, al practicilor sociale și al curriculumului școlar;
- creează o percepție integratoare a disciplinei pentru formarea competențelor, valorilor, atitudinilor;
- contribuie la învățarea durabilă și cu sens prin relevanța explicită a competențelor formate în raport cu nevoile personale, sociale și profesionale.

Etapa cea mai relevantă a transferului de cunoștințe, a fuziunii mai multor discipline sub forma integrării curriculare este oferită de transdisciplinaritate, termen amintit pentru prima dată cu trei decenii în urmă în lucrările lui J. Piaget, E. Morin, E. Jantsch și lansat în circuit mondial de către Basarab Nicolescu. Unii se întreabă de ce avem nevoie de transdisciplinaritate în educație. În prezent, educația se află la răscruce, iar transdisciplinaritatea poate oferi o soluție viabilă pentru depășirea acestei crize, constituind o soluție nu numai pentru educație, ci și pentru întreaga societate umană a secolului al XXI-lea.

Transdisciplinaritatea este privită ca o formă superioară a interdisciplinarității și presupune anumite concepte, metodologie și limbaj, care tind să devină universale. „Abordarea de tip transdisciplinar tinde către o fuziune a cunoștințelor specifice diferitor discipline, conduce la emergența unor câmpuri de investigație, la dezvoltarea unor proiecte integrate, la conceperea unor noi programe de cercetare, conforme cu noua paradigmă” [2, p. 130]. Fuzionarea experiențelor în context transdisciplinar valorifică dimensiunile noi ale educației în cadrul disciplinelor școlare. Considerându-se că deschide calea către atingerea unui nivel superior al cunoașterii, transdisciplinaritatea a fost ridicată la rangul de „nouă viziune asupra lumii”, fiind capabilă să conducă la înțelegerea și soluționarea multiplexelor probleme complexe și

provocări ale lumii actuale. Ea fundamentează învățarea pe realitate, favorizează viziunea globală, transferul de cunoștințe în contexte diverse. E. Ilie menționează că „transdisciplinaritatea este o transgresiune generalizată, care deschide un spațiu nelimitat libertății, cunoașterii, toleranței și iubirii” [6, p.134].

L. D’Hainaut distinge două aspecte ale transdisciplinarității: *instrumentală* și *comportamentală*.

Cea *instrumentală* urmărește să-i furnizeze elevului metode de muncă intelectuală transferabile în situații noi cu care acesta se confruntă. Ea este orientată mai curând către rezolvarea problemelor decât spre achiziția cunoștințelor „de dragul cunoașterii”.

Cea *comportamentală* intenționează să ajute elevul „să-și organizeze fiecare dintre demersurile sale în situații diverse” [3, p. 131]. Acest tip de abordare se focalizează pe activitatea subiectului care învață, ținându-se seama de psihologia procesului de învățare. Transdisciplinaritatea comportamentală se situează permanent într-o strânsă legătură cu situațiile de viață semnificative pentru cel ce învață.

Transdisciplinaritatea are scopul de a stabili legături între fapte, oameni, culturi și religii, discipline, tot ceea ce unește, ceea ce traversează diverse zone ale domeniului cunoașterii și ceea ce este dincolo de toate domeniile cunoașterii. Cu alte cuvinte, „finalitatea transdisciplinarității este înțelegerea omului în totalitate” [2, p. 22].

Trebuie să menționăm că „transdisciplinaritatea înseamnă nu atât reunirea unor grupuri de specialiști din diverse domenii pentru a lucra asupra unei anumite probleme, cât integrarea competențelor într-un cadru flexibil de acțiune, stabilit ca urmare a consensului asupra unor practici cognitive și sociale” [3, p. 36]. Abordarea transdisciplinară a conținuturilor este una superioară, care ajută la crearea modelelor bazate pe transfer și integrare.

Transdisciplinaritatea este caracterizată de patru aspecte:

- *Dezvoltă un cadru de referință pentru a orienta eforturile de rezolvare a problemelor.* Acest cadru este format în contextul aplicării, și nu înainte de aplicare, pentru a fi utilizat ulterior de un alt grup de practicieni, deoarece devine neactuală ruptura dintre teorie și practică, dintre cei care produc cunoașterea și cei care o aplică.
- *Soluția dezvoltată pentru o anumită problemă include atât comportamente teoretice, cât și empirice.* De aceea, ea reprezintă o contribuție incontestabilă la dezvoltarea cunoașterii, chiar dacă aceasta nu mai este cea tipică disciplinar.
- *Comunicarea rezultatelor se face mai întâi către participanții direcți, iar producerea cunoașterii și difuzarea ei devin procese concomitente.* În paradigma tradițională, rezultatele cunoașterii/

eforturile de cercetare erau comunicate aproape exclusiv prin canale instituționale bine stabilite, sub forma unei raportări ce trebuia validată anterior în lumea academică.

- *Transdisciplinaritatea este dinamică.* Are capacitatea de rezolvare a problemelor în mișcare; o anumită soluție poate deveni punctul cognitiv de la care pot porni progrese viitoare.

Caracterul complex și integrat al unor probleme precum globalizarea, migrația, interculturalitatea, explozia informațională, sărăcia etc. revindică o abordare transdisciplinară. Pentru a face față incertitudinilor și schimbărilor continue, elevii au nevoie de competențe strategice – de exemplu, abilitatea de a învăța cum să învețe, abilități de rezolvare a problemelor și de evaluare. După cum s-a menționat mai sus, învățarea este un proces cognitiv complex și o activitate socială intra- și interpersonală. Astăzi, prin intermediul transdisciplinarității, elevii pornesc de la tipul de învățare conceptuală, aprofundată și utilă la învățarea prin probleme provocatoare, semnificative, adaptate nivelului lor cognitiv, fiind capabili să aplice cunoștințele pentru a favoriza transferul și a genera noi cunoștințe.

Transdisciplinaritatea este o abordare a procesului instructiv-educativ care nu se mai centrează pe discipline, ci le transcende, subordonându-le omului pe care vrem să-l formăm. Aceasta, după semnificația prefixului *trans-* (*dincolo*, și nu *prin*, cum se înțelegea când era vorba de perspectiva interdisciplinară), este ceea ce se află în același timp între discipline, înăuntrul lor și dincolo de orice disciplină. Finalitatea transdisciplinarității este înțelegerea lumii prezente prin unitatea cunoașterii umane. Domeniul studiului literaturii este, fără îndoială, cel mai deschis abordării transdisciplinare.

Astfel, după afirmația lui C. Crăciun, „transdisciplinaritatea corespunde specificului timpului actual, definit printr-o tendință – tot mai evidentă – de estompare a granițelor între domenii” [5, p. 180]. Abordarea integrată, specifică transdisciplinarității, este pliată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieții cotidiene, prezentate așa cum afectează și influențează ele viața noastră. În concepția lui Basarab Nicolescu, aceasta nu este o ideologie sau un domeniu, ci instituie un dialog fertil între domenii, punând în mișcare „inteligente largite” – inteligența analitică, inteligența emoțională și inteligența corpului. Este premisa formării unui individ activ din punct de vedere holistic, capabil să perceapă cu toate simțurile și să participe la viața lumii cu toate înzestrările sale native.

Rolul profesorului, un etalon pentru elevi, cu experiența și vocația necesare pentru a le oferi chei de înțelegere a textului literar, este de a-i orienta pe discipoli spre perceperea lecturii ca formă a dezvoltării personale. Prin comprehensiunea și interpretarea textului din per-

spectivă inter- și transdisciplinară prezente în toate momentele (re)lecturii, elevii pot să înțeleagă cum funcționează lumea, să se cunoască pe sine pentru a putea face parte într-un mod frumos din acest univers.

Ritmul tot mai alert în care se desfășoară existența noastră influențează în mod direct și procesul educațional. Pregătirea și motivarea elevilor pentru continuarea învățării într-o lume în schimbare, formarea personalității și dezvoltarea creativității, a sensibilității și a talentului, selectarea informației și folosirea ei în scopuri utile reprezintă principalele coordonate ale politicii educaționale a școlii. Învățământul, în evoluția sa, trebuie corelat cu obiectivul de aliniere a politicilor educaționale naționale la cele europene și mondiale. În acest sens, principalele finalități ale politicii educaționale vizează:

- pregătirea copiilor pentru viața adultă și activă, pentru timpul liber, pentru familie și societate;
- pregătirea și motivarea copiilor pentru continuitatea învățării într-o lume în schimbare;
- promovarea concomitentă a stabilității și a schimbării sociale.

De aceea, este vitală conceperea școlii ca o instituție socială cu funcții multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice și sociale ale elevului, să asigure un cadru optim pentru starea lui de bine, pentru diminuarea și prevenirea tulburărilor de adaptare specifice vârstei, pentru formarea unor cetățeni responsabili ai societății civile.

În orice sistem de educație, învățarea ar trebui să se sprijine pe următorii piloni aflați în interacțiune directă: *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să faci împreună, a învăța să fii* (J. Delors) și *a învăța să te transformi pe tine însuși și să schimbi societatea* (Shaffer). De aceea, menirea profesorului este de a aborda integrat materia de studiu, pentru a-i interesa, a-i implica și a-i motiva pe elevii din generația gadgeturilor, cărora le lipsește concentrarea și atenția, care întâmpină dificultăți în ierarhizarea ideilor și înțelegerea mesajelor, deoarece în competiția cu calculatorul și telefonul mobil textul literar pare să piardă tot mai mult teren.

Elaborarea proiectului interdisciplinar ca instrument de învățare și evaluare. Interdisciplinaritatea este centrată pe formarea competențelor transversale, cu o durabilitate mare în timp, iar operele literare oferă numeroase ocazii de abordări interdisciplinare. La interpretarea romanului *Baltagul* de Mihail Sadoveanu, legătura disciplinei *Limba și literatura română* cu *Istoria* și *Geografia* este mai mult decât convingătoare. De exemplu, la comentariul sociocultural al textului literar este nevoie de relevarea detaliilor istorice, geografice, culturale, fapt ce permite formarea conexiunilor intertextuale și transdisciplinare. În continuare vom prezenta aspectul sociocultural din romanul *Baltagul*, realizat prin intermediul proiectului, metodă eficientă și complexă de formare a competențelor, fiindcă este o strategie ce învață elevul să știe, să cunoască și să studieze, ghidându-se de un algoritm și având posibilitatea de a se documenta, de a cerceta, de a investiga și de a sintetiza. Totodată, în urma realizării acestui proiect, elevii vor înțelege legătura care există între limbă, istorie, geografie, cultură, viața omului într-un anumit timp istoric. Etapa de pregătire a proiectului a constat în formarea grupurilor, determinarea sarcinilor și distribuirea lor. Pentru realizarea proiectului, elevii au avut două săptămâni, timp în care au lucrat în baza unui plan/algoritm stabilit, apelând la ajutorul profesorilor de la disciplinele *Geografie*, *Istorie*, *Limba și literatura română*.

Tabelul 1. Comentariul sociocultural al romanului *Baltagul*

Fiind un produs al activității elevilor, proiectul presupune transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități, facilitând abordările interdisciplinare.

Romanul *Împăratul muștelor* de W. Golding a fost abordat interdisciplinar. Atelierul de discuție s-a desfășurat în baza proiectelor, elevii și-au ales grupul de lucru în funcție de tipul de inteligențe multiple, de domeniile de interes: *literații, geografii, biologii, politicienii, psihologii, cinefilii*. La etapa *Planificarea activităților*, ei și-au distribuit sarcinile, astfel încât fiecare membru să fie implicat, au ales forma de prezentare

Grupul geografilor		Grupul istoricilor	
1. Restabilește, în baza textului, traseul parcurs de Vitoria Lipan.		1. Descrie succint perioada istorică în care trăiește Vitoria Lipan.	
2. Plasează pe harta fizică a zonei Ceahlăului drumul Vitoriei Lipan		2. Determină relația dintre calendarul laic și cel religios după care trăiește românul din această perioadă.	
3. Prezintă/descrie realitățile fizico-geografice (peisaj) ale traseului parcurs de protagonistă.		3. Ilustrează, în imagini, viața țăranului român în perioada interbelică.	
Grupul etnografilor		Grupul lingviștilor	
1. Identifică în text și comentează ritualurile religioase pe care le respectă Vitoria Lipan.		1. Identifică în text regionalismele zonei (fonetice, lexicale etc.)	
2. Descrie specificul/trăsăturile distinctive/semnificațiile fiecărui ritual.		2. Descrie succint graiul zonei Ceahlăului.	
3. Ilustrează în imagini (film, pictură, fotografii) ritualurile descrise.		3. Ilustrează în imagini obiecte, lucruri, acțiuni, unelte, articole de vestimentație reprezentate prin aceste regionalisme.	

Baltagul

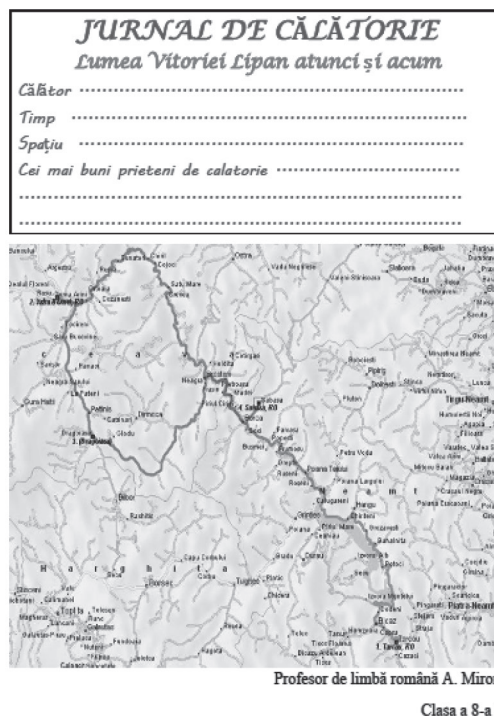
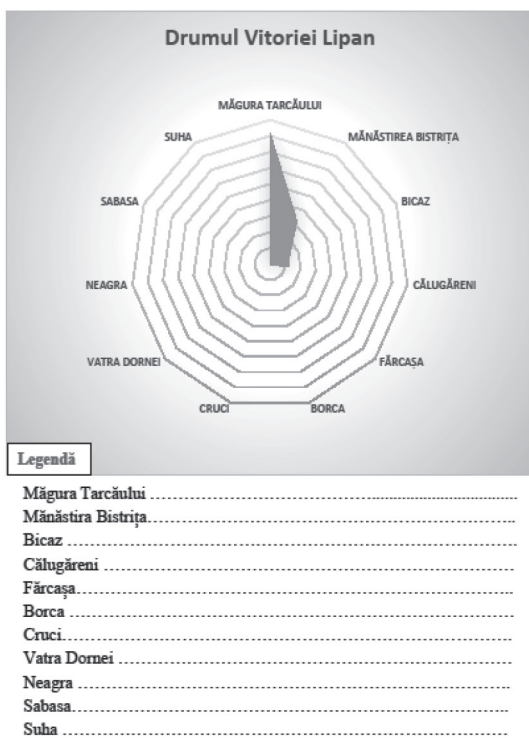
(poster: *politicienii*; joc de rol: *psihologii*, prezentări PowerPoint: *biologii* și *geografii*, secvențe de film comparate cu secvențe de carte: *cinefilii*).

- *Literații* au prezentat fișa biografică a autorului, semnificația titlului, compoziția cărții – semnificația celor 12 capitole, momentele subiectului, elementele-simbol: *scoica, focul, briza, fiara*; evoluția personajelor: băieții în uniforme – băieții goi – copiii vopsiți – vânătorii – copiii care plâng.
- *Geografii* au încercat să localizeze insula în Oceanul Pacific, au explicat în imagini noțiunile *lagună, istm, recif, corali*, au identificat flora (ferigă, palmier, cocotier etc.), fauna (crab, porc mistreț etc.).
- *Politicienii* au vorbit despre stilurile de conducere democratic și autoritar, au comentat deciziile și acțiunile lui Ralph și ale lui Jack, au identificat cauza conflictului – lupta pentru putere, șefia grupurilor.
- *Biologii* au determinat perioada aproximativă a aflării copiilor pe insulă, au prezentat norma zilnică de kilocalorii necesară unui adolescent și au calculat că locuitorii insulei ajungeau la cel mult 1200-1300 de kilocalorii. S-au referit, de asemenea, la igiena copiilor, condițiile de trai, hidratare etc.
- *Psihologii* au reconstruit informațiile despre viețile lui Ralph, Jack, Piggy, Simon înainte de naufragiu, au comentat limbajul verbal și nonverbal, forma de cerc, semicerc a ședințelor, locul fiecăruia în cadrul grupului, problemele de etichetare, discriminare etc.
- *Cinefilii* au comparat subiectul cărții cu ecranizarea din 1990, au stabilit diferențele, au comentat cinci secvențe de film semnificative pentru înțelegerea subiectului.

Anunțarea subiectelor cu o lună înainte, alegerea temelor în funcție de distribuirea sarcinilor, monitorizarea proiectelor și acordarea asistenței necesare au condus la faptul că toți elevii au citit cartea, asumându-și rolul distribuit, și-au exprimat impresiile pe marginea lecturii, au lucrat minuțios cu textul, s-au documentat, au selectat și sintetizat informația. Am pus accentul pe învățarea prin cooperare, pe instruirea diferențiată și individualizată.

Excursia tematică reprezintă o altă formă de lucru cu textul literar. Datorită apropierii geografice, realitatea literară a romanului *Baltagul* poate fi cunoscută *pe viu* prin învățarea de tip expediționar, adică prin excursia școlară. Asemenea activități contribuie la dezvoltarea parteneriatului școală-familie, ceea ce asigură instituirea și funcționarea unui sistem de obligațiuni reciproce. Colaborarea părinților presupune nu numai aspectul financiar, ci și cel educațional-cultural, prin acțiuni concrete întru atingerea finalităților educaționale.

Astfel, în vacanța de toamnă s-a organizat excursia tematică *Lumea Vitoriei Lipan atunci și acum*, urmărind și însemnând itinerarul protagonistei din roman. Această formă de cunoaștere a textului literar facilitează/deschide



înțelegerea pentru toți elevii, deoarece oferă un alt tip de învățare – transdisciplinară, care poate valorifica capacitățile, interesele, cunoștințele neliterare.

Educația nonformală „cuprinde totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara clasei sau prin intermediul unor activități opționale sau facultative. Termenul *nonformal* desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar totdeauna cu efecte formative” [5, p. 35]. Excursia școlară a existat în multe sisteme de învățământ, iar ceea ce este nou este organizarea ei tematică.

La începutul excursiei, elevilor li s-a propus un chestionar inițial pentru a valorifica așteptările legate de recunoașterea acțiunilor/locurilor din roman în spațiul real. Pe parcursul excursiei, elevii au completat *Jurnalul de călătorie*, în care au înregistrat traseul Vitoriei Lipan, detalii, impresii, curiozități. După revenirea din excursie, ei au completat un chestionar de evaluare, în care au apreciat plusvaloarea/câștigul activității. La fel, experiența acumulată poate fi valorificată și în cadrul orelor de istorie, geografie, educație civică, educație plastică. Elevii sunt îndemnați să completeze jurnalele de călătorie și să le *ascundă* de trecerea timpului în albumele personale de fotografii, ca amintire a unui timp și a unei experiențe trecute. Firește, pentru profesor, ca organizator al experimentului, este foarte important să lucreze pe chestionarele propuse, pentru a se putea convinge că a reușit o dublă experiență de învățare.

CHESTIONAR ÎNIȚIAL <i>LUMEA VITORIEI LIPAN: ATUNCI ȘI ACUM</i>	CHESTIONAR FINAL <i>LUMEA VITORIEI LIPAN: ATUNCI ȘI ACUM</i>
• Ce așteptări ai de la comunicarea cu semenii tăi în excursie? • Ce aspecte literare, istorice, geografice din roman dorești/vrei/aștepti să le vezi în formă <i>vie</i>? • Ce cunoști (literatură, istorie, geografie, etnografie) despre zona Ceahlăului? • Enumeră 4-5 termeni din romanul <i>Baltagul</i> pe care ai vrea să-i înțelegi/vizualizezi (denumiri de unelte, obiecte de vestimentație, obiceiuri/activități). • Demonstrează că harta geografică a regiunii confirmă/infirmă mituri (legende) românești. • Cât de valoroasă crezi că este excursia pentru înțelegerea mesajului, a acțiunilor personajelor, a tradițiilor din roman? Explică răspunsul. • Ce aștepti să descoperi nou?	• S-a încheiat excursia tematică <i>Lumea Vitoriei Lipan: atunci și acum</i>, organizată în zona Ceahlăului. Cu siguranță, au existat multe lucruri care ți-au plăcut, te-au încântat. Experiența ta de învățare, alta decât la oră, este o cale pentru o altfel de receptare a operei literare și pentru creșterea ta personală. Pentru ca această experiență să devină valoroasă, este important să reflectezi asupra celor trăite, întâmplate, învățate. Completează sincer, fii reflexiv! • Ce crezi că poate fi apreciat în relațiile tale cu colegii în această excursie? • Ce moment din excursie ți-a provocat cea mai mare curiozitate? Prin ce? (enumeră 3-4 lucruri) • Cu ce crezi că te-ai <i>îmbogățit</i> în această excursie? Care este câștigul tău personal? • Enumeră 4-5 termeni care să demonstreze cunoașterea obiectelor (vestimentație, unelte, lucruri) specifice zonei Ceahlăului găsite/descoperite în muzeul satului Ceahlău. • Descrie, succint, traseul geografic parcurs de tine în această excursie și existent în roman (vale, munte, râul Bistrița), utilizând 5-6 termeni. • Numește o altă operă literară pe care ai fi vrut să o cunoști astfel (prin excursie). • Alte comentarii (scrie/apreciază) personale.

Romanul *Hoțul de cărți* de Marcus Zuzac (atelierul de discuție) a fost abordat din perspectivă formală și nonformală; interdisciplinar și transdisciplinar. Aspectul formal a fost valorificat prin discuția dirijată, PPT (<https://www.youtube.com/watch?v=D9liWkoP46Y>), viziune ghidată, reflecții în baza textului. Diferit de alte opere literare, în *Hoțul de cărți* naratorul este Moartea, care urmărește destinul fiecărui erou în parte. Un aspect ce a fost vizat este frica de război și fuga de moarte prin lectură și puterea cuvântului. Titlul cărții ilustrează prin cuvintele-cheie *hoț* și *carte* destinul unei generații căreia i-a fost furată identitatea, personalitatea, viitorul, pe care le vedeau recuperate prin lectură. Ideea *acolo unde se ard cărți, acolo se vor arde oameni* poate fi urmărită în destinul germanilor, al evreilor, în carte și în timpul istoric.

Istoria propune suportul obiectiv pentru înțelegerea evenimentelor descrise: Holocaustul (Shoah), nazismul, antisemitismul, lagărele de concentrare, prigoana, arderea cărților, lipsa de libertate, camerele de gazare. Sursele istorice veridice – precum fotografia, memoriile, mărturiile, exponatele din muzee, rezultatele cercetărilor științifice, istoriile orale – le oferă elevilor tehnici de lucru, spații de comprehensiune și interpretare proprie a realităților istorice. Ele contribuie la înțelegerea timpului, explică acțiunile oamenilor, reformează sistemul

de valori, conturând în final o personalitate cu caracter integru, capabilă să înțeleagă trecutul și să-și construiască corect viitorul. Ora de istorie a completat și/sau a oferit suportul necesar pentru înțelegerea aspectelor literare ale evenimentelor istorice.

De la disciplinele *Educație civică* și *Educație pentru societate* se preia analiza comportamentelor umane generate de sistemul de valori. Elevii au identificat în roman așa valori ca demnitatea, empatia, curajul, dorința de libertate, iertarea, toleranța, conturate în forma lor pură prin cuvinte, expresii, acțiuni reale admirabile.

Perspectiva nonformală s-a realizat în cadrul excursiei școlare în Polonia, la lagărul de concentrare Auschwitz-Birkenau. Excursia a fost dovada istorică a realităților studiate la orele de literatură, istorie și educație civică. De asemenea, a permis cunoașterea și înțelegerea realităților literare din roman. Astfel, Moartea (personaj) poate fi înțeleasă ca moarte (proces) în camerele de gazare, sârma ghimpată, trenul morții, încălțăminte și hainele deținuților ca exponate de muzeu. Realitatea istorică descrisă în opera literară poate fi concepută prin conservarea în muzeu a terorii, a fricii umane, a spațiului concentraționar, a fotografiilor. Numărul mare de vizitatori permite trăirea colectivă a dramei unei generații, dă încredere/speranță în perpetuarea și păstrarea libertății omului, a curajului și demnității, a datoriei de a nu permite să se uite sau să se repete.

Excursia a fost încheiată printr-o reflecție liberă asupra plusvalorii/câștigului personal în înțelegerea romanului în lumina realităților istorice, cu titlul *Romanul și muzeul care te schimbă*.

Rezultatele teoretice, practice, experimentale confirmă atât importanța abordării inter- și transdisciplinare a conținuturilor curriculare, cât și valoarea competenței lectorale prin utilizarea strategiilor didactice eficiente interactive. Libertatea oferită elevului în exprimarea propriilor idei și atitudini contribuie la dezvoltarea unui interes durabil față de literatură, crește motivația și plăcerea lecturii, contribuind la formarea cititorului activ pe tot parcursul vieții. Libertatea oferită cadrului didactic de documentele reglatoare în vigoare determină gradul înalt de responsabilitate pe care și-o asumă acesta la selectarea textelor prin care se dezvoltă competența lectorală.

Crearea contextelor adecvate învățării, atât în cadrul formal, cât și în cel nonformal, contribuie la creșterea stimei de sine a elevului, care devine mai deschis spre colaborare/cooperare. Diversitatea formelor de organizare a atelierelor de discuție, a prezentărilor de carte îi motivează pe elevi pentru a citi. Anunțarea temelor/direcțiilor/aspectelor de discuție din timp orientează lectura spre raportarea la subiectele ce urmează a fi abordate. Aplicarea

adecvată a strategiilor interactive pentru fiecare etapă a receptării textului îi ajută pe elevi să înțeleagă construcția, dimensiunea axiologică a operei, să dezvolte comportamente protextuale.

În concluzie: Abordarea interdisciplinară, transdisciplinară a lecturii este o realitate iminentă, care îi oferă elevului posibilitatea de a vedea realitatea multidimensională – viziune grație căreia elevul se poate bucura de libertatea multiplelor interpretări ale textului literar și, prin aceasta, a lumii, în general. De asemenea, elevii observă modele, fenomene comune diferitelor discipline, efectuează transferul de cunoștințe, priceperi și deprinderi dezvoltate la diferite discipline pentru comprehensiunea textului literar. Accentul pus pe flexibilitate, inter-/transdisciplinaritate îi orientează spre o învățare intrinsecă, prin aplicarea și transferarea cunoștințelor dobândite, în scopul soluționării problemelor cotidiene în mod creativ. Oferirea unor sugestii de interpretare facilitează acest complex și complicat proces, în care cititorul are un rol activ.

Colaborarea profesorului de limbă și literatură română cu profesorii de alte materii, din aceeași arie curriculară sau total diferite, facilitează înțelegerea textului și le oferă elevilor modele inspiraționale de cooperare, colaborare, respect etc.

Educația nonformală, cu toate că este doar colaterală în sistemul nostru de învățământ, contribuie considerabil la formarea personalității. Activitățile nonformale devin locul propice unde se pot valorifica experiențe autentice. Învățarea de tip expediționar, învățarea orientată/ghidată, excursia școlară facilitează înțelegerea și trezesc interesul elevului pentru opera literară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Ateliere de scriere, lectură, discuție: portofoliul elevului. Chișinău: Știința, 2004.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A. Repere metodologice de evaluare a competențelor în perimetrul cursurilor opționale de pe aria curriculară *Limbă și comunicare*. Chișinău, 2018.
3. Ciolan L. Învățarea integrată – fundamente pentru curriculum disciplinar. Iași: Polirom, 2008.
4. Crăciun C. Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu. Deva: Emia, 2004.
5. Cucoș C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Polirom, 1998.
6. Ilie E. Didactica literaturii române. București: Polirom Colegium, 2008.
7. Văideanu G. Educația la frontieră între milenii. București: Editura Politică, 1988.



Alina ROȘU

master în științele educației, gr. did. I, Școala primară nr. 83 Grigore Vieru din Chișinău

Artă și religie în educația moral-spirituală a elevilor din clasele primare

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619494

Rezumat: Articolul propune un model teoretic de educație moral-spirituală (EMS) a elevilor din clasele primare, care include principiile cunoașterii mitic-religioase și principiile cunoașterii artistice, concretizate în principii ale artei/literaturii, principii ale receptării literare/artistice, principii ale educației artistice/literare și principii ale EMS. În context, se

insistă pe ideea interacțiunii tuturor tipurilor de principii enumerate, în vederea stabilirii teleologiei, conținuturilor educaționale și metodologiilor specifice EMS.

Cuvinte-cheie: educație moral-spirituală, valori, patrimoniu cultural, metodologie.

Abstract: The author builds a miniature systematic approach for the moral-spiritual education (MSE) of primary school students, which includes the principles of mythical-religious knowledge and the principles of artistic knowledge, embodied in principles of art/literature, literary/artistic reception, artistic/literary education, and principles of MSE. In this context the idea of interaction of all types of listed principles is insisted upon in order to establish the teleology, educational contents, and specific methodologies of MSE.

Keywords: moral-spiritual education, values, cultural heritage, methodology.

Arta și religia au mers dintotdeauna mână în mână atât în definirea ființei umane, cât și în traviul de constituire a reperelor conceptuale ale educației. Însă în spațiul educațional din RSS Moldovenească (1944-1991), religia a fost interzisă în școli, practicarea cultelor religioase în spațiul public – constrânsă până la desființare, iar predarea literaturii și artelor în toate tipurile de învățământ – subordonată categoric unei viziuni exclusiv materialiste asupra lumii. Școala a început să producă generații de ate și consumatori îndoctrinați de literatură și artă. Procesul de obținere a independenței RSSM față de URSS s-a produs concomitent cu elaborarea unei concepții democratice a învățământului. Astfel, la 17 septembrie 1988 a fost publicată în ziarul *Învățământul public* o adresare a intelectualității moldovene către organele puterii de stat privind identitatea lingvistică și democratizarea societății moldovenești, care a intrat în istorie cu numele *Scrisoarea celor 66* [10], iar la 17 aprilie 1989 același ziar publica prima concepție a învățământului în spațiul educațional basarabean, elaborată de un grup de oameni de știință și pedagogi, care avansa un sistem de principii și obiective de edificare a unui învățământ național democratic, bazat pe legile și principiile cunoașterii, credinței și creației [1].

Aceste manifestări nu au făcut decât să elucideze problema inconsistenței epistemice a învățământului, inclusiv a educației literare, artistice și religioase. În perioada de până la declararea independenței, în R. Moldova s-a făcut o singură tentativă de elaborare a concepției unei discipline școlare. Reconceptualizarea disciplinelor școlare, inclusiv a celor din ariile curriculare *Educație lingvistică și literară* și *Educație artistic-estetică*, este propusă de Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice în 1992, în cinci fascicule editate la rotaprint [11]. Absența unui *cross curriculum* – curriculum de bază – a împiedicat elaborarea unor principii și obiective generale comune pentru toate disciplinele școlare. Aceasta a fost posibil abia după publicarea curriculumului de bază [2], în baza căruia au fost elaborate și alte concepții și curricula ale disciplinelor școlare în anii 1997-1998. Excepție a făcut concepția disciplinei *Limba și literatura română* [7], care a fost elaborată de către prof. Vlad Pâslaru înainte de apariția *Curriculumului de bază*, în 1995, și aprobată în același an de Ministerul Învățământului. Disciplina școlară *Educația moral-spirituală* (EMS) a fost instituită abia în 2000, prin lege organică [4], în același an fiind elaborate concepția disciplinei, curriculumul și manualul pentru clasa I.

Deși au fost elaborate mai târziu, deși nu a existat o continuitate științifică și experiențială cu celelalte discipline școlare, atributele conceptual-teoretice și didactice ale disciplinei EMS au beneficiat de o nouă viziune, decretată de *Curriculumul de bază* și de *Concepția educației lingvistice și literare*, precum și de teoria educației literar-artistice, diseminată în același an prin monografia lui Vl. Pâslaru [8], care a fost și coordonatorul complexului didactic-metodic al disciplinei EMS. Prezența lui Vl. Pâslaru în elaborarea celor trei tipuri de discipline școlare (artistice, comunica-

tiv-lingvistice și literar-artistice, moral-spirituale) este emblematică, principiile receptării literare, fundamentate în teoria sa a educației literar-artistice, fiind valabile, în mare, și pentru celelalte discipline artistic-estetice, precum și pentru EMS. Valorile religioase – de exemplu, cele indicate de T. Vianu în conceptul său de tipologie a valorilor [12] – sunt apreciate de Vl. Pâslaru drept unul din cele patru tipuri de valori aferente educației literare, educației muzicale și educației artistic-plastice. A fost sugerat, astfel, *principiul unității educației artistic-estetice și a celei moral-spirituale*, bazat pe estetica aristotelică și filosofia artei a lui I. Kant – principiu aplicat în mod firesc la toate popoarele lumii, dar respins odată cu religia din școala sovietică.

O disciplină școlară se constituie greu, pentru aceasta fiind necesare repere epistemice, precepte teoretice, un concept didactic-metodologic propriu, cadre didactice specializate și câteva generații de elevi, instruiți și educați conform ideilor, conceptelor, principiilor etc. aferente disciplinei date. O contribuție pe măsură la dezvoltarea concepției EMS o reprezintă și prezentul studiu.

Filonul unității conceptuale a EMS în școala modernă. Elaborarea concepției EMS este o activitate strict științifică. Disciplina își propune să-i ajute pe educabili să-și dezvolte credința în Dumnezeu, noțiunea de Dumnezeu asociindu-se cu un cod de legi/principii morale, în creștinism acestea fiind reprezentate de cele zece porunci, așezate pe principiul fundamental al religiei creștine – *desăvârșirea*: ”Voi fiți dar desăvârșiți, după cum și Tatăl vostru cel ceresc este desăvârșit” (Matei 5:48). Acest principiu este și sensul vieții umane, la întrebarea pentru ce îi este dată viața omului, Catehismul răspunzând: pentru a-și mântui (a-l curăța, a-l salva) sufletul, ceea ce și este desăvârșirea. Același răspuns îl dau filosofia și științele umanistice la întrebarea ce este educația, la care anticii au răspuns prin „a deveni în ființă”, iar filosoful român C. Noica prin ”a deveni întru *propria* ființă” [5] (cursivul ne aparține – A.R.); sau, într-o definiție mai populară, educația este procesul de devenire a individului uman în propria ființă. De ce ”propria ființă”? Deoarece individul uman nu este decât un corp fizic în raport cu alți indivizi umani, pe când ființa umană este individul personalizat, cu caracteristici personale, ceea ce îl face unic și irepetabil printre ceilalți oameni.

În ecuația om – divinitate, descoperim astfel câteva valori perene inter-independente (care interacționează): individul uman (educabilul) – divinitatea – educația (desăvârșirea) – omul educat. Un om educat este un om cult. Este o ființă. *Cultura* se definește drept totalitatea valorilor create de om (DEX). Ființa umană este individul uman care se construiește pe sine prin însușirea valorilor culturii umane și raportarea sa la divinitate. Raportându-se la divinitate, individul uman devine un

om credincios. Un om credincios este o ființă umană care Îl descoperă zilnic pe Dumnezeu în sinele propriu, căci „Împărăția lui Dumnezeu este înăuntrul vostru” (Luca 17:21). Prin urmare, atât în sens laic, cât și în sens religios-creștin, ființa umană (omul cult) este un rezultat al educației.

Elementul care leagă educația de divinitate este de origine artistică și mitic-religioasă. Omul credincios ”îl vede” pe Dumnezeu imaginativ, iar imaginația este o capacitate preponderent artistică, deși este foarte importantă și în cunoașterea științifică. Omul credincios ”crede” în Dumnezeu, el nu îl cunoaște ca pe un obiect fizic oarecare, deci și-l imaginează construindu-l prin credință în sinele propriu. La fel se produce și cunoașterea artistic-estetică, în împărăția căreia omul, deși cunoaște anumite elemente reale reproduse, descrise, prezentate, narate etc., le reconfigurează în funcție de propriul univers intim. Subiectul cunoscător în cunoașterea artistic-estetică se numește receptor/comentator/interpret, dar și al doilea creator al operei literare/de artă. În activitatea sa de cunoaștere artistică predomină imaginația artistică, gândirea artistică, creația artistică [8]. Aceleași capacități predomină și în credința religioasă. Am putea afirma chiar că un om fără imaginație (dacă ar putea fi un astfel de om!) n-ar putea exista nici ca om credincios, căci absența imaginației îl va lipsi de capacitatea de a și-l imagina pe Dumnezeu, el (omul) nefiind capabil să vadă decât lucruri și obiecte fizice, care pot fi cunoscute doar prin percepție, adică prin văz, auz, gust, miros și pipăire. Pe când atât Dumnezeu, cât și opera literară/artistică nu pot fi cunoscute altfel decât prin exercițiul imaginației, gândirii și creației.

Astfel, principiile specifice educației moral-spirituale sunt:

- al corelării oportune și continue a viziunilor științifică și religioasă asupra lumii și a omului;
- al libertății ființei umane, libertății conștiinței, libertății educației;
- al interacțiunii și integralității surselor educației moral-spirituale: științifice, religioase, mitologice, artistice, cutumiare, juridice, folclorice, experiențiale;
- al unității și integralității, interacțiunii și diversității axiologice a omului și a lumii;
- al centrării pe ființa celui educat;
- al determinismului dublu-unitar al EMS: de natură fizică și metafizică, individual și divin, personal și social, individual și național, național și general uman, științific și religios etc.;
- al unității teleologice a cunoștințelor, capacităților/atitudinilor/comportamentelor;
- al corelării oportune și unității demersurilor educaționale ale școlii, familiei, bisericii, comunității locale și celei naționale [9].

Conchidem deci că în educația moral-spirituală arta și religia sunt indispensabile datorită *principiului unității cunoașterii artistice și a celei religioase*. Particularizările acestui principiu în clasele primare sunt realizate în cadrul disciplinelor *Limba și literatura română, Educație muzicală și Educație artistico-plastică*.

În cadrul disciplinei *Limba și literatura română*, elevii au numeroase posibilități de a descoperi filonul spiritual al limbii materne, pornind de la Ioan 1:1 ("La început era Cuvântul, și Cuvântul era cu Dumnezeu, și Cuvântul era Dumnezeu") și căutând (îndemnați fiind) sensuri spirituale în imaginile poetice identificate în operele literare. Studiul la clasă al textelor literare le deschide raportul fizic – metafizic (fără însă a opera cu acești termeni): zi de zi, elevii vor constata modalitățile în care corectitudinea (deci *armonia*) limbii române creează imagini poetice. De exemplu, în versurile *Vine, vine primăvara/Se așterne-n în toată țara/Floricele pe câmpii/ – Hai să le-adunăm, copii!*, tabloul primăverii este unul dinamic, redat de repetiția *vine-vine*, verbele *se aștern, să le-adunăm* și interjecția *hai*. Copiii se vor emoționa la auzirea/pronunțarea/lectura cuvântului *floricele*, care va fi perceput-imaginat într-un spațiu deschis și amplu, *câmpii*, căci un spațiu deschis, înțesat cu flori, este un spațiu prietenos, care predispune la o stare de bine. Împreună aceste elemente lexical-gramaticale și poetice le vor induce o *stare de lectură*, în care lumea fizică se transformă într-o lume spirituală, apropiată de copii. Deoarece aceste versuri se și cântă, impactul lor asupra copiilor va fi deosebit de puternic, așa încât e suficient, după o așteptare de câteva secunde, să-i antrenăm într-un dialog scurt, de genul:

- Cum vă simțiți? Ce anume simțiți? (bine, bucuroși, fericiți etc.)
- Vă place starea pe care o aveți acum? (da, îmi place, îmi place foarte mult etc.)
- Datorită cărui fapt a apărut această stare? (datorită poeziei, datorită melodiei etc.)
- Ce elemente au creat poezia, melodia? (cuvintele, expresiile, versul etc.)
- Acum înțelegeți mai bine versetul *La început era Cuvântul...*? (da, cuvintele sunt Dumnezeu, de aceea ne-am simțit bine, pentru că cu noi este Dumnezeu)

În cadrul disciplinei *Educație muzicală*, EMS are privilegiul de a explora și valorifica *unitatea cuvânt-melodie*, care are un potențial enorm de producere a stării de bine: cântând, elevii se simt în armonie cu lumea și cu sine. Aplicând algoritmul de mai sus, îi putem conduce la conștientizarea faptului că starea lor de bine în timpul cântului este de natură spirituală și că prin această stare li se arată, de fapt, Dumnezeu.

Mai mult chiar, îi putem provoca pe elevi "să-l creeze pe Dumnezeu", adică să realizeze un șir de activități de

receptare, comprehensiune, interpretare și creare a operei muzicale (interpretând-o), făcându-se constatarea că: "Dumnezeu este bucurie, fericire și iubire și că dacă, interpretând melodia, ați avut aceste stări, astfel "l-ați creat pe Dumnezeu" în propria voastră ființă".

Audiția muzicală, în totalitatea acțiunilor, operațiilor și activităților sale, este un proces de conștiință, iar conștiința reprezintă fuziunea și armonizarea stărilor afective cu cele intelectuale. Este deci un proces complex și dinamic, constând în auzire, ascultare, așezarea în ordinea sensului și a valorii, o asumare personală a sensului; este vibrație sufletească. La acest nivel al receptării, sensul e mai mult construit decât transmis, ceea ce înseamnă că audiția muzicală "îi construiește" pe elevi. Ei însă nu-și dau seama cine-i construiește, iar să le vorbim despre avansarea prin muzică în transcendentă este devreme. Vom observa deci că ceea ce simt ei în timpul audiției este o vibrație din Cosmos, pe care opera muzicală "a ascuns-o" în partitura muzicală, iar sufletul lor, fiind acordat pe aceeași undă, a descifrat-o și, astfel, ei au simțit o încântare, care nu este altceva decât ființa lui Dumnezeu. Audiind muzică, îl auzim pe Dumnezeu – ar fi un slogan posibil a fi valorificat în clasele primare.

Înțelegerea și comentarea muzicală se deduc firesc din *audiția muzicală*, iar faptul că fiecare elev aude, simte și înțelege opera muzicală nu-i altceva, vom explica noi, decât *creație muzicală*. Iar unde este creație, acolo omul lucrează împreună cu Dumnezeu.

Astfel, elevii participă activ la re-crearea operei muzicale, devin co-autori ai acesteia, dezvoltându-se spiritual. La fel ca și în cazul receptării operelor literare, îi vom ghida pe elevi către descifrarea și înțelegerea propriului eu – inspirația și înălțarea, bucuria, puterea, pacea, eliberarea de lumesc și cotidian, regăsirea și recucerirea purității, simțul libertății, al unității, al ideii de nemurire, de fericire.

Înțelegerea corectă a muzicii printr-o audiere corectă a acesteia conduce la formarea capacității de a extrage din muzică frumosul estetic și de a te situa activ în lumea ideilor pe care ea le revelează. "Prin muzică spre mai bine", nota G. Enescu.

Educația artistico-plastică formează și dezvoltă la elevi perceperea și conștiința spațiului *hic et nunc* (aici și acum) și a spațiului indefinibil – a spațiului creat de imaginația artistică. Spațiul artistic, vor înțelege treptat elevii, este o lume a divinității, la a cărei creare participă chiar ei, receptându-l sau creându-l efectiv. Un exercițiu banal, s-ar părea, de stabilire a ceea ce și-au imaginat elevii (și de ce) în timpul contemplării unui peisaj, tablou urban sau industrial și în timpul creării de către ei înșiși a unor lucrări de acest tip poate conduce cu ușurință la înțelegerea elementară a teoriei receptării lui H.R. Jauss [3], conform căreia elementele definitorii

ale receptării fiecărui individ uman sunt experiențele de viață, literare și estetice: percepția artistică a elevilor este alcătuită din ceea ce ei deja au trăit, au citit-audiat-contemplat. Prin urmare, ei înșiși sunt creatori, iar prin creația omului – teză care trebuie evidențiată mereu! – vorbește însuși Dumnezeu, căci El creează prin om. Chiar și prin ei, deși sunt încă copii.

Valori artistice și valori moral-spirituale în piesele curriculare. Disciplina *Educație moral-spirituală* are avantajul de a aborda integrat fenomenele cultural-artistice. Această modalitate de abordare a operelor și a fenomenelor artistice deschide ușa pentru analize plurale, care, la rândul lor, le formează variate puncte de vedere asupra obiectelor cunoscute, ca să se ajungă, gradual, într-un final la reprezentări și viziuni holistice, iar categoriile *unitar*, *universal*, *omniprezent* îl adevăresc pe Dumnezeu. Astfel, ei învață că lumea care le este dată (fizică) și lumea creată artistic, pe care învață s-o perceapă-înțeleagă-comenteze-interpreteze din variate puncte de vedere (individual), se asociază cu ideea/conceptul de Dumnezeu, El fiind înțeles ca valoare supremă ce acționează chiar prin propriile procese de învățare-delectare și creație artistică ale elevilor. Suportul epistemic al unei astfel de abordări sunt principiile artei, receptării și educației artistic-estetice prezentate mai sus. Principiile date se regăsesc în modul în care sunt structurate majoritatea obiectivelor EMS, competențele specifice și conținuturile educaționale aferente EMS.

Competențe specifice și conținuturi educaționale (valorificate în cadrul proiectului transfrontalier *Temerarii în universul cunoașterii*):

Tabelul 1. Valorificarea elementelor de patrimoniu cultural

Competențe specifice		Conținuturi
11.	Să identifice elementele de patrimoniu local, în contextul patrimoniului național, după repere stilistice și istorice.	- Liste oficiale de patrimoniu național - Elemente informaționale (pe diverse suporturi) din arhive ale instituțiilor culturale și artistice (muzee etc.) - Elemente de istorie orală și spectaculare (călușari etc.)
12.	Să evalueze elementele de patrimoniu, înscrise în liste, ca bază pentru identificarea, semnalarea și promovarea prin proiecte a unora neclasificate.	- Criterii de recunoaștere și de selectare a elementelor de patrimoniu național - Clasificări ale elementelor de patrimoniu, după diferite criterii (notorietate, valoare etc.)
13.	Să elaboreze fișe de patrimoniu pentru elementele de patrimoniu local (de exemplu, pliante, reportaje, media etc.).	- Fișe de patrimoniu cultural-artistice: structură (de exemplu, pentru patrimoniul arhitectural) - Culegeri de folclor, monografii, cartexuri, imprimări audio-video etc. - Colecții (timbre, monede, discuri, manuscrise, scrisori, fotografii, vederi, spectacole etc.)
14.	Să elaboreze materiale de prezentare și de promovare a patrimoniului local.	- Tehnici de comunicare și de relaționare cu publicul - Managementul proiectului cultural-artistice: elemente introductive, public-țintă (consumator de evenimente culturale-artistice), conținutul proiectului, implementarea proiectului, coordonarea proiectului, evaluarea proiectului.
15.	Să inițieze un demers de includere în patrimoniul regional, național a unor elemente de patrimoniu local.	

Tabelul 2. Utilizarea elementelor componente ale limbajului cultural-artistice

Competențe specifice		Conținuturi
21.	Să structureze propriile atitudini estetice față de fenomenul cultural-artistice.	- Mijloace de investigare a contextului cultural: ancheta, interviul, dezbaterile, analiza de documente etc. - Comunitatea – sursă de valori culturale diverse
22.	Să exprime în spațiul public, cu ajutorul mijloacelor artistice, propria atitudine privind valorile culturale.	- Mijloace de expresie specifice diferitelor arte: teatrul, dansul, muzica, artele plastice, cinematografia, multimedia, fotografia, arhitectura, literatura etc. - Modalități de comunicare prin artă: <i>indirectă</i>: triada faptului artistic <i>operă de artă – interpret (intermediar) – public (publicuri)</i>; <i>directă</i>: operă de artă – public - Dezvoltarea personală în domeniul artistic - Personalități afirmate în domeniul artistic – posibile repere în dezvoltarea personală

Competențe specifice		Conținuturi
23.	Să identifice criteriile pentru autoanaliza critică în ipostazele: consumator și producător al actului artistic.	• Criterii estetice, etice, educative, practice etc. • Atitudinea publicului – reper în analiza critică a manifestărilor artistice

La orele de EMS domină puterea divină, duhul liniștii și al păcii. Stabilirea conținuturilor adăugătoare ale educației este foarte importantă în alegerea sistemului de valori. Există nenumărate valori și toate par principale, majoritatea dintre ele fiind proprii tuturor oamenilor, deci sunt general-umane. Însă orice valoare capătă un sens adevărat doar fiind inclusă într-un sistem. Sistemul, precum se știe, are întotdeauna un caracter ierarhic, în centrul căruia este situată valoarea supremă a EMS – OMUL.

În clasele primare, valorile artistice sunt preluate treptat de conținuturile disciplinelor școlare LLR, *Educația muzicală*, *Arta plastică*, *Educația tehnologică* (module artistice), de cunoștințe despre natură, istorie, geografie etc. În conținutul ELA, de exemplu, un loc de seamă îl ocupă creația populară (basme și cântece populare, proverbe, zicători etc.), în care modul de prezentare sunt imaginile plastic-poetice, bazate pe imaginarul artistic de milenii al românilor. Asemenea valori artistice, incluse în literatura pentru copii provoacă curiozitate, emoții, bucurie, voioșie, simpatie față de oameni, dragoste față de școală, față de oraș, față de țară. Ele constituie un material bogat și interesant pentru formarea conștiinței și conduitei patriotice. Mult îndrăgiți de către copii sunt eroii naționali Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul, Mircea cel Bătrân etc., care s-au distins în luptele pentru eliberarea națională și socială, prin frumusețea morală a acțiunilor, pe care copiii ar dori să le imite și pe care le trăiesc atunci când află despre ele, le povestesc, le interpretează în dramatizări, le cântă sau le redau în ansambluri coregrafice.

Metodologii specifice EMS. Filonul oricărei metodologii, cu atât mai mult în EMS, care sintetizează, așa cum s-a stabilit mai sus, imaginarul artistic și morala religioasă, este întemeierea pe tipul/tipurile de cunoaștere. Astfel, educația morală, având la origine practici de conviețuire în comun a oamenilor, este bazată pe cutume – principii, norme și reguli nescrise. În acest caz, forma verbală a valorilor morale deseori îmbracă forme frazeologice – proverbe (sentințe) și zicători, parabole ș.a. Iar frazeologismele, cum se știe, sunt imagini poetice. Iată de ce EMS revendică o metodologie întemeiată preponderent pe principiile artei, pe principiile receptării artistice și pe principiile pedagogice specifice EMS, ultimele fiind deduse din primele două categorii de principii.

Printre metodele și formele de realizare a educației artistice – EMS, se înscriu jocul și interacțiunea artelor

(literatură-muzică-arte plastice-teatru-film-tehnologii artistice), precum și vizitarea muzeelor și expozițiilor, cercurile și concursurile artistice, excursiile tematice, discuțiile cu artiști etc. Profesorul va crea situații de învățare care să favorizeze interacțiunile în cadrul grupului și exprimarea notei individuale a personalității elevilor, încurajând contribuțiile personale, ceea ce va orienta procesul de evaluare a acestora.

Pentru asigurarea unui context favorabil investigării la nivelul instituției școlare, sunt importante parteneriatele dezvoltate cu instituții de cultură (inspectoratele pentru cultură, case de cultură, muzee, teatre etc.), vizitele de studiu, participarea la dezbateri pe teme culturale în cadrul simpozioanelor, conferințelor, seminarelor, cenaclurilor etc.

Întregul demers investigativ asupra fenomenului cultural-artistic trebuie să conducă la structurarea, exprimarea și promovarea unei atitudini care să permită identificarea, conservarea și promovarea valorilor culturale. De exemplu, în vederea formării competenței *identificarea de criterii pentru autoanaliza critică în ipostazele: consumator și producător al actului artistic*, demersul didactic va include operarea cu criteriile: *estetic* (frumos, urât, sublim, grotesc), *etic* (valoare socială, morală etc.), *educativ* (contribuția la largirea orizontului de cunoaștere, la formarea unei personalități complexe etc.), *practic* (prezența fenomenului artistic folcloric și cult în aspectele concrete ale vieții, în evenimentele care marchează momentele esențiale din viața omului) etc., în abordarea unui anumit fenomen cultural-artistic.

La disciplinele artistice și EMS se folosesc pe larg și metodologii generale, aplicabile în cadrul tuturor disciplinelor școlare, dar utilizarea lor trebuie să fie argumentată științific.

Exercițiul poate fi și este folosit prin practicarea unor capacități perceptive ca ascultarea, discriminarea (diferențierea, deosebirea) formelor literare; prin acțiuni de trecere de la limbajul muzical la cel literar sau plastic, printr-o povestire sau vizualizare a fluxului sonor.

Explicația intervine ca moment introductiv/informativ sau/și formativ, când se cere însușirea temeinică a unor cunoștințe și priceperi, competențe specifice.

Sunt recomandate și:

- *investigarea atitudinii* elevilor (reacții emotive și intelectuale) față de valorile artistice;
- *disocierea criteriilor* cu care s-a operat pentru identificarea elementului dominant;

- *aplicarea criteriilor* identificate la nivel conceptual la decodarea mesajului cu semnificație artistică (rol atribuit consumatorului avizat);
- *aplicarea criteriilor* identificate la nivel conceptual la elaborarea mesajului cu semnificație artistică (rol atribuit producătorului actului artistic);
- *evaluarea elevilor*, pornind de la calitatea și varietatea argumentelor formulate de către elevi, în scopul susținerii propriei ipostaze – producător/consumator al actului artistic, în raport cu fenomenul cultural-artistic abordat.

Pornind de la exemplul anterior, cadrul didactic va elabora într-o viziune proprie proiectarea demersului didactic, particularizându-l la condițiile locale, la specificul clasei de elevi și al individualității acestora.

În concluzie: Educația moral-spirituală în clasele primare reprezintă o activitate complexă, interdisciplinară, specifică preponderent imaginarului artistic românesc. În acest context, EMS își structurează o teleologie, conținuturi și metodologie specifice cunoașterii mitic-religioase, dar într-o combinație prietenoasă cu teleologia, conținuturile și metodologiile aferente educației artistic-estetice (literare, muzicale, plastice, teatrale etc.). Acest fapt se datorează originii comune a cunoașterii mitic-religioase și cunoașterii artistic-estetice în imaginarul artistic: Dumnezeu este o imagine artistică și un principiu etic [6].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Concepția dezvoltării învățământului în RSS Moldovenească. În: Învățământul public, 1989.
2. Curriculum de bază. Documente reglatoare. ISPP. Cimișlia, 1997.
3. Jauss H.-R. Experiență estetică și hermeneutică literară. București: Univers, 1983.
4. Legea nr. 844 din 25.02.2000. În: Monitorul Oficial, nr. 34-41.
5. Noica C. Devenirea întru ființă, Vol. I: Încercare asupra filozofiei tradiționale. București: Editura Politică, 1981; Devenirea întru ființă. Vol. II: Tratat de ontologie. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
6. Păslaru VI. Biblia ca potențialitate universală a educației literar-artistice. În: Akademos, 2020, nr. 3, pp. 112-120.
7. Păslaru VI. Concepția educației lingvistice și literare. În: Limba română, 1995, nr. 5, pp. 126-129.
8. Păslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001; București: Sigma, 2013.
9. Păslaru VI., Cara A., Palarie V. Concepția educației moral-spirituale. Ministerul Educației. Chișinău, 2001.
10. Scrisoare deschisă (Scrisoarea celor 66). În: Învățământul public, 17 septembrie 1988.
11. Valențele reformei învățământului. P.I-V. ISPP. Chișinău, 1992.
12. Vianu T. Introducere în teoria valorilor. Opere. Vol. VIII. București: Minerva, 1979.



Noi dotări pentru Spațiile Sigure Statice

Pe parcursul acestei veri, în cadrul proiectului *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA în parteneriat cu Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA) a desfășurat mai multe acțiuni de dotare conform necesităților beneficiarilor a Spațiilor Sigure Statice înființate în contextul crizei umanitare din țara vecină. Demersul a avut drept scop îmbunătățirea condițiilor de realizare a activităților de suport psihosocial, de prevenire a violenței în bază de gen, de promovare a modului de viață sănătos și a activităților educaționale, precum și de organizare a timpului liber oferite de aceste entități beneficiarilor săi: adolescenți, tineri, femei din rândul refugiaților ucraineni, dar și din rândul reprezentanților comunităților gazdă din Republica Moldova.

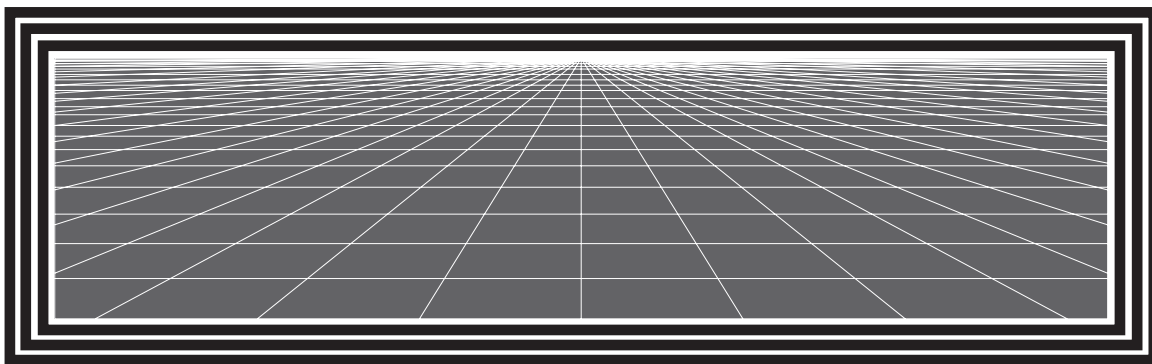
Încăperile Spațiilor Sigure Statice au fost completate cu mobilier: birouri, scaune, fotolii, noptiere, canapele, dulapuri cu rafturi, garderobe, măsuțe pentru cafea etc.; televizoare LED SMART TV; aparate electrice (cooler, fierbător, minifrigider); covor, veioze, pernute decorative.

În posesia acestui nou set de donație a intrat Spațiul Sigur Centrul Orășenesc al Tinerilor Naturaliști din Chișinău, Spațiul Sigur Universitatea de Stat din Moldova (Centrul de plasament

pentru refugiați de etnie romă, str. Testemițanu, 6), Spațiul Sigur Centrul Regional de Resurse pentru Tineri Fălești și Spațiul Sigur Centrul de plasament pentru refugiați de etnie romă, s. Congaz, r. Comrat. Acesta din urmă a beneficiat și de inaugurarea unui teren sportiv pentru refugiați și comunitatea locală.

Proiectul *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*, ca parte a Răspunsului Umanitar în Republica Moldova, este implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în parteneriat cu Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA).





DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Masteratul didactic ca model-ideal de formare a profesorilor

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.13619438

Rezumat: Studiul construiește masteratul didactic ca model-ideal de formare a profesorilor. Soluția pe care o avem în vedere valorifică resursele epistemologice oferite de conceptul de ideal-tip (Max Weber), care permite: alegerea metodică „între termenii confuși și termenii clari”; reducerea

numeroaselor variabile ale problemei la un numitor comun validat și fixat: denotativ (denumirea de masterat didactic, nu de masterat în științele educației), normativ (respectarea principiilor de proiectare curriculară), pragmatic (centrarea asupra curriculumului de bază necesar pentru formarea inițială a profesorilor pentru învățământul secundar gimnazial și a curriculumului dezvoltat – care extinde și aprofundează formarea la nivel de masterat didactic – necesar pentru formarea profesorilor pentru învățământul secundar liceal și profesional și pentru învățământul superior, universitar). Cele două construcții curriculare (de bază – dezvoltată) reflectă și concentrează: a) unitatea și continuitatea procesului complex de formare a profesorilor pentru toate treptele și disciplinele de învățământ; b) cultura pedagogică necesară tuturor profesorilor, de la toate treptele și disciplinele de învățământ, susținută și consolidată la nivel: general (științele pedagogice fundamentale: teoria generală a educației, teoria generală a instruirii/didactica generală; teoria generală a curriculumului), specific (științele pedagogice construite intradisciplinar și interdisciplinar) și concret (didactica diferitelor discipline de învățământ; practica pedagogică de observare și realizare de activități, în acord cu rolurile profesorului: profesor de matematică etc., profesor-diriginte, profesor care organizează activități de educație nonformală etc.).

Cuvinte-cheie: curriculum, masterat didactic, cultură pedagogică, departamentul de formare a profesorilor, model-ideal.

Abstract: Our study constructs the didactic master's degree as an ideal model for teacher training. The solution we have in mind capitalizes on the epistemological resources offered by the concept of „ideal-type” (Max Weber) which allows: the methodical choice „between confused terms and clear terms”; reducing the many variables of the problem to a validated and fixed common denominator: denotative (the name teaching master's, not master's in educational sciences), normative (respecting the principles of curriculum design), pragmatic (focusing on the basic curriculum necessary for the initial training of teachers for secondary secondary education and the developed curriculum – which extends and deepens the training at the teaching master's level – necessary for the training of teachers for secondary high school and professional education and for higher, university education). The two curricular constructions (basic – developed) reflect and focus: a) the unity and continuity of the complex process of teacher training for all levels and educational disciplines; b) the pedagogical culture necessary for all teachers, from all levels and educational disciplines, supported and consolidated at the level: general (fundamental pedagogical sciences: general theory of education, general theory of instruction/general didactics; general theory of the curriculum), specific (pedagogical sciences built intradisciplinary and interdisciplinary) and concrete (didactics of different educational disciplines; pedagogical practice of observing and carrying out activities, in accordance with the roles of the teacher: mathematics teacher, etc.; teacher-conductor; teacher who organizes non-formal education activities, etc.).

Keywords: curriculum, didactic master's degree, pedagogical culture, teacher training department, ideal model.

Construirea unui *model-ideal* al sistemului de formare inițială a profesorului reprezintă un subiect actual și relevant în sistemul educațional. Avem în vedere acel *ideal-tip* conceput de Max Weber, necesar în cercetarea fundamentală, diferit de *tipurile mediilor empirico-statistice* utilizate în cercetarea operațională. La nivel de *ideal-tip*, putem asigura metodic alegerea între termenii confuzi și termenii clari necesară în analiza unei realități pedagogice și sociale extrem de complexe și de extinse, care trebuie aprofundată în zona semnificației sale generale și abstracte (esențiale), confirmată în orice context deschis [1, p. 23; 3, p. 56; 4, pp. 49-52].

Pe baza unui astfel de *model-ideal* vom putea rezolva problema prin reducerea numeroaselor sale variabile la un numitor comun, construit conceptual la nivel denotativ (sfera de referință), normativ (principiile de proiectare) și pragmatic (metodologia de cercetare și realizare). În acest fel vom putea clarifica:

1) denumirea formei de organizare – *masterat didactic* (care vizează formarea profesorilor de toate specialitățile), *nu masterat în științele educației*, care vizează aprofundarea specializării în *pedagogie/științele educației*, posibilă prin mai multe programe de masterat (*Didactici inovative, Management educațional, Mentorat în educație, Învățare, inovare și coaching în educație, Consiliere școlară, Educație timpurie* etc.);

2) cadrul de organizare a *masteratului didactic* – departament la nivel de facultate de: *Pedagogie/Științele educației; Psihologie și Științele educației; Științe Socioumane* etc.;

3) relația de *continuitate și unitate curriculară* necesară între: a) studiile de *licență*, realizate în facultățile de profil care permit parcurgerea modulului de formare a profesorilor (propus de Departamentul de formare a profesorilor, organizat la nivel de Facultate de Pedagogie/Științele educației etc.); b) studiile de masterat didactic, propuse de Departamentul specializat în formarea profesorilor organizat la nivel de Facultate de Pedagogie/Științele Educației;

4) valoarea socială a *masteratului didactic*, care: a) este realizat pe baza curriculumului pentru formarea profesorilor (pentru învățământul secundar gimnazial), parcurs în paralel cu studiile de licență, desfășurate în facultățile de profil (litere, limbi străine, matematică-informatică, istorie, geografie, filosofie, economie, sociologie, psihologie, fizică, chimie, biologie, educație fizică, muzică, arte plastice etc.); b) asigură extinderea și aprofundarea studiului științelor educației, prin curriculumul pentru formarea profesorilor (pentru învățământul secundar gimnazial), parcurs anterior (în paralel cu studiile de licență, desfășurate în facultățile de profil); c) oferă

absolvenților posibilitatea de a deveni profesori și în învățământul secundar liceal și profesional, și în învățământul superior, universitar.

I. Curriculumul de bază pentru formarea profesorilor pentru învățământul secundar gimnazial (treapta I, ciclul I etc.) este conceput la nivel de *licență*, în paralel cu studiile de specialitate (1, 2) realizate în facultățile de profil (litere, limbi străine, matematică, informatică, istorie, geografie, filosofie, economie, sociologie, psihologie, fizică, chimie, biologie, educație fizică, muzică, arte plastice etc.).

1. Obiectivele pedagogice, vizate în plan general și specific, sunt construite *curricular* la nivelul interdependenței dintre *cerințele* față de viitorul educator (profesor) *psihologice* (definite în termeni de *competențe*) și *sociale* (exprimate în termeni de *conținuturi de bază*, validate de societate în domeniul științelor educației/pedagogice):

1.1. Scopul general = formarea viitorilor profesori pentru învățământul secundar gimnazial, *specialiști în educație/instruire*, realizată prin disciplina/disciplinele de învățământ studiate în facultatea de profil, ciclul licență (3 ani; 3-4 ani etc.).

1.2. Obiectivele specifice derivate din scopul general:

a. Înțelegerea conceptelor pedagogice fundamentale care definesc educația, instruirea și proiectarea curriculară a educației și a instruirii (la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ);

b. Aprofundarea problematicei educației, a instruirii și a proiectării educației și a instruirii din perspectivă psihologică, sociologică și managerială;

c. Antrenarea aptitudinilor pedagogice necesare pentru instruirea asistată de calculator, care pot fi aplicate în context formal și nonformal, în condiții *offline* și/sau *online*;

d. Aplicarea conceptelor pedagogice fundamentale (care definesc educația, instruirea și proiectarea curriculară a educației și a instruirii) la nivelul disciplinei/disciplinele de învățământ (1; 1, 2) însușite prin studiile de licență în facultatea/facultățile de profil.

2. Conținuturile curriculare includ disciplinele (materile) universitare care au la bază științele educației (pedagogice), distribuite logic și pedagogic pe parcursul studiilor de licență (de 3 ani, de 3-4 ani, de 4 ani):

1. Științele educației (pedagogice) fundamentale/Teoriile generale ale domeniului:

a. Teoria generală a educației: are ca scop general *înțelegerea* conceptelor pedagogice fundamentale care definesc: educația/sistemul de educație; finalitățile educației (idealul, scopurile generale ale sistemului de educație/învățământ; obiectivele procesului de învățământ); conținuturile generale ale educației

(morală, științifică, tehnologică, estetică, psihofizică); formele generale ale educației (formală, nonformală, informală); normativitatea educației; cercetarea pedagogică a educației: fundamentală (istorică și teoretică) și operațională (empirică, experimentală).

b. Teoria generală a instruirii/Didactica generală: are ca scop *înțelegerea* conceptelor pedagogice fundamentale care definesc: instruirea/procesul de educație; obiectivele (generale, specifice, concrete/ operaționale); conținuturile (planul de învățământ, programele/manualele/auxiliarele școlare); formele (formală, nonformală, informală; frontală, microgrupă, individuală, lecția de diferite tipuri și variante etc.); metodologia (metodele, procedeele/tehnicele, mijloacele didactice); evaluarea (strategiile, metodele, procedeele, mijloacele/instrumentele de evaluare); acțiunile subordonate activității de instruire: predarea-învățarea-evaluarea; normativitatea didactică.

c. Teoria generală a curriculumului: are ca scop general *înțelegerea* conceptelor pedagogice fundamentale care definesc activitatea de proiectare curriculară a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ: curriculum; fundamentele generale (filologice, istorice, filosofice; psihologice, sociologice, politice) și specifice (finalitățile sistemului și ale procesului de învățământ aflate la baza construcției oricărui proiect de tip curricular); produsele curriculumului, tipurile de curriculum; modelele de proiectare curriculară aplicate la nivel de sistem de învățământ (reforma învățământului) și de proces de învățământ: planul de învățământ, programele/manualele/auxiliarele școlare – construite curricular; proiectarea curriculară a lecției etc.

2. Științele educației (pedagogice) construite interdisciplinar:

a. Psihologia educației. Scopul general = aprofundarea problematicei educației/instruirii/proiectării curriculare a educației și a instruirii din perspectivă psihologică (personalitatea elevului raportată la sistemul psihic uman și la vârstele psihologice; învățarea/concept, factori, condiții; teorii; personalitatea profesorului/caracteristici psihologice tipice, rolul empatiei cognitive și noncognitive etc.);

b. Sociologia educației. Scopul general = aprofundarea problematicei educației/instruirii/proiectării curriculare a educației și a instruirii din perspectivă sociologică (fundamentele sociologice ale educației/instruirii/curriculumului; relația dintre sistemul social/economic, politic, cultural, comunitar, natural și sistemul de învățământ; statutul social și rolurile sociale ale profesorului etc.);

c. Managementul educației. Scopul general = aprofundarea problematicei educației/instruirii/proiectării curriculare a educației și a instruirii din perspectiva

conducerii eficiente (sistemică, optimă/în raport de resursele și condițiile concrete existente; strategică/pe termen mediu și lung; inovatoare/necesară în perspectiva perfecționării permanente a activităților cu finalitate pedagogică/formativă; aplicații la nivel de sistem și proces de învățământ, de școală ca organizație care învață, de clasă de elevi etc.).

3. Științele educației (pedagogice) cu caracter aplicativ la nivel de învățământ secundar gimnazial (treapta I):

a. Instruirea asistată de calculator (IAC). Scopul general = analiza IAC ca strategie didactică elaborată în funcție de principiile generale ale instruirii programate, aplicată în funcție de specificul activităților organizate în învățământul secundar gimnazial, în context deschis (formal, nonformal), în condiții offline sau/și online ca metodă didactică/tehnică didactică/mijloc didactic;

b. Didactica fiecărei discipline de învățământ/materii școlare *predată-învățată-evaluată* la nivel de învățământ secundar gimnazial. Scopul general = formarea și perfecționarea capacității de proiectare curriculară a activităților specifice, prin valorificarea optimă a relației dintre resursele pedagogice, epistemologice și psihologice oferite de *didactica aplicată* și de *didactica științei* (domeniului de referință, abordată din perspectivă *constructivistă*, structuralist-genetică și socio-culturală);

c. Practica pedagogică de observare și de realizare de activități specifice. Scopul general = aplicarea cunoștințelor pedagogice dobândite în observarea și proiectarea *curriculară* a activităților specifice determinate de viitorul *statut* pedagogic și social și de *rolurile* principale ale viitorului profesor: profesor de specialitate (1, 2); profesor-diriginte; profesor care organizează activități de educație nonformală (cercuri tematice, consultații individuale și de grup etc.).

Curriculumul pentru formarea profesorilor pentru învățământul secundar gimnazial (treapta I, ciclul I etc.) constituie premisa logică și epistemologică necesară pentru înscrierea la **Masteratul didactic**, care are ca scop general aprofundarea studiilor pedagogice realizate anterior (anii I-III/IV, în paralel cu studiile de licență), necesară în perspectiva perfecționării continue și a integrării socio-profesionale în învățământul secundar liceal și profesional (secundar, treapta a II-a) și învățământul superior universitar.

II. Curriculumul dezvoltat pentru formarea profesorilor prin masteratul didactic solicită construcția *intradisciplinară* și *interdisciplinară* a unor materii (discipline) universitare care extind și aprofundează problematica generală a educației, instruirii și a proiectării curriculare a educației și a instruirii (studiată de teoriile generale ale domeniului) în con-

textul învățământului secundar (liceal și profesional) și superior, universitar.

1. Materii universitare construite prin aprofundarea problematicei educației, studiată de *Teoria generală a educației*:

1.1. Materii universitare obligatorii: a. *Teoria educației morale*; b. *Cercetarea pedagogică a educației* (fundamentală/istorică și teoretică și operațională/empirică, experimentală);

1.2. Materii universitare opționale: *Teoria educației științifice/Teoria educației tehnologice/Teoria educației estetice/Teoria educației psihofizice*;

2. Materii universitare construite prin aprofundarea problematicei instruirii, studiată de *Teoria generală a instruirii/Didactica generală*:

2.1. Materii universitare obligatorii: a. *Teoria predării/comunicării didactice eficiente*; b. *Teoriile învățării*; c. *Teoria evaluării*;

2.2. Materii universitare opționale: *Tehnici speciale de comunicare didactică/Teorii și modele alternative de învățare/Strategii didactice interactive/Metode, procedee și instrumente de evaluare/Metode cantitative și calitative de cercetare pedagogică*.

3. Materii universitare construite prin aprofundarea problematicei proiectării curriculare, studiată de *Teoria generală a curriculumului*:

3.1. Materii universitare obligatorii: a. *Modele de construcție a curriculumului: academic, experiențial; tehnologic, bazat pe resursele psihologice ale educației; centrat pe reconstrucția societății*; b. *Designul curricular al lecției*;

3.2. Materii universitare opționale: *Psihologia curriculumului/Sociologia curriculumului/Managementul curriculumului*;

4. Materii universitare cu caracter aplicativ:

4.1. Materii universitare obligatorii: a) *Managementul organizației școlare*; b) *Managementul clasei de elevi*; c) *Managementul programelor educaționale*;

4.2. *Alternative educaționale/Instruirea online/Politici educaționale comunitare*.

5. Materii universitare care au în vedere practica pedagogică a viitorului profesor:

5.1. *Didactica fiecărei discipline de învățământ/materii școlare predată-învățată-evaluată la nivel de învățământ secundar liceal și profesional/învățământ superior, universitar*;

5.2. *Practica pedagogică de observare și de realizare de activități specifice în învățământul secundar liceal și profesional și în învățământul superior universitar. Scopul general = aplicarea cunoștințelor pedagogice dobândite în observarea și proiectarea curriculară a activităților specifice determinate de viitorul statut pedagogic și social și de rolurile principale ale viitorului profesor: profesor de specialitate (1, 2);*

profesor-diriginte; profesor care organizează activități de educație nonformală (cercuri tematice, consultații individuale și de grup etc.; asistent universitar, lector universitar (lucrări de laborator în context universitar specific fiecărei facultăți etc.).

În concluzie: *Masteratul didactic* concentrează și valorifică, în cadrul sistemului de învățământ, perfectibil permanent în context deschis, *cultura pedagogică a profesorului*, necesară la toate disciplinele și treptele de învățământ, formată și dezvoltată la nivel:

a) *general*, prin științele pedagogice/educației, care constituie teoriile generale ale domeniului validate istoric și epistemologic: teoria generală a educației, teoria generală a instruirii/didactica generală; teoria generală a curriculumului);

b) *specific*, prin științele pedagogice/educației construite intradisciplinar (pentru aprofundarea marilor probleme ale educației/instruirii/proiectării curriculare a educației și a instruirii la toate treptele sistemului și ale procesului de învățământ) și interdisciplinar (la nivel de psihologie, sociologie, management – al educației/instruirii/proiectării curriculare a educației și a instruirii la toate treptele sistemului și ale procesului de învățământ);

c) *concret*, prin *didactica diferitelor discipline de învățământ* (construită la nivelul interdependenței dintre didactica aplicată și didactica științei) și *activitățile de practică pedagogică* de observare și de realizare de demersuri desfășurate în funcție de *statutul social al profesorului* (de specialist în educație/instruire/proiectare a educației și a instruirii, realizate prin limbă și literatură, limbi străine, matematică, informatică, fizică, chimie, biologie, geografie, istorie, filosofie, economie, sociologie, psihologie, muzică, arte plastice, educație fizică, educație tehnologică etc.) și de *rolurile sale pedagogice* (profesor de matematică etc.; profesor-diriginte; profesor care organizează activități de educație nonformală etc.) [2].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Pedagogie. Hărți conceptuale. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2021.
2. Cristea S. Cultura pedagogică a profesorului raportată la modelul-ideal de clasificare a științelor pedagogice/educației. În: *Teoria generală a educației*. București: Didactica Publishing House, 2022, pp. 94-100.
3. Gossi E. Științele sociale și epoca modernă, trad. București: Litera, 2021.
4. Weber M. Economie et société. Les catégories de la sociologie. trad. Paris: Librairie Plon, 1995.