Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 1-2 (143-144), 2024

ISSN 1810-6455
Categoria B

Colegiul de redacţie:
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Gheorghe DUCA
Adrian GHICOV
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vladimir GUŢU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices" S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 400 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

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

© Copyright Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

C U P R I N S

EX CATHEDRA

Irina PASCU
Constatări experimentale privind managementul transferului tehnologiilor inovaționale în învățământul liceal
(Experimental Findings on Managing the Transfer of Innovative Technologies in High-School Education) 3

Sergiu SANDULEAC
Demersuri metacognitive practice în contextul dezvoltării gândirii științifice la studenții-pedagogi: secvențe experimentale
(Metacognitive Practices in the Context of Developing Scientific Thinking at Pedagogy Students: Experimental Sequences) 7

Johnny KHORY
Adaptarea psihosocială a studenților internaționali din Republica Moldova: explorarea provocărilor academice și socioculturale și promovarea programelor de intervenție
(The Psychosocial Adaptation Of International Students In The Republic Of Moldova: Exploring Academic And Sociocultural Challenges And Advocating For Intervention Programs) 11

Daniela Mioara PETREA
Relations between Educators and Preschoolers, in the Context of Aggression and Conflicts
(Relațiile dintre educatori și preșcolari, în contextul agresivității și al conflictelor) 16

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Lucia ARGINT-CĂLDARE, Ecaterina MOGA
Eficientizarea managementului instituțional în vederea promovării unei politici educaționale de calitate
(Streamlining the Institutional Management to Promote Quality Educational Policy) 20

EVENIMENTE CEPD

Mariana VATAMANU
O nouă generație de formatori pentru educația adulților
(A New Generation of Trainers for Adult Education) 25

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Mihaela TOMA
Legătura dintre formarea profesională continuă și mentoratul cadrelor didactice în domeniul educației incluzive
(The Connection between Continuous Professional Training and the Mentoring of Teaching Staff in the Field of Inclusive Education) 26

Florin CHEIA
Integrarea și incluziunea elevilor cu CES: abordări teoretice
(The Integration and Inclusion SEN Students: Theoretical Approaches) 30

Diana CRIGAN, Irina PETRAȘCU
Particularitățile fenomenului de bullying în rândul copiilor cu dizabilități din Republica Moldova
(The Specifics of Bullying among Children with Disabilities in the Republic of Moldova) ... 33

EVENIMENTE CEPD

Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA 2024
(The PAIDEIA Educational Debating Club 2024) 37

EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

Daniela PREAȘCA
Monitorizarea și evaluarea competenței interculturale la pedagogi
(Monitoring and Assessing Intercultural Competence in Educators) 38

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Limitele unei probe de evaluare: eseul informativ
(The Limits of an Examination Task: the Informative Essay) 43

Eudochia CEBAN, Tamara TONU
Tehnica argumentării – un instrument de cunoaștere metacognitivă
(The Argumentation Technique as a Metacognitive Knowledge Tool) 48

Natalia ROȘCA
Teaching Vocabulary as an Aspect of English Language Training
(Predarea vocabularului ca aspect al însușirii limbii engleze) 52

Natalia PÎSLARU
Necesitatea stimulării interesului cognitiv al elevilor la lecțiile de limbă engleză
(The Need to Stimulate Students' Cognitive Interest in English Language Lessons)....56
Nadejda COCEANJI
Particularitățile structurale (fonetice, lexicale, morfologice, sintactice) ale vorbirii dialogate în limba găgăuză
The Structural Peculiarities (Phonetic, Lexical, Morphological, Syntactic) of Dialogic Speech in the Gagauz Language)....61

DOCENDO DISCIMUS

Nicolae CREȚU
Importanța orei de religie în cadrul sistemului de învățământ
(The Importance Religion as a School Subject in the Education System)....64
Carmen BUNDĂ
Profesorul și formarea culturii morale la elevi
(The Teacher and the Development of Moral Culture in Students)....67
Silvia MACHIDON
Inovația și creativitatea în managementul educațional
(Innovation and Creativity in Educational Management)....71
Olga ALCAZ
Procesualitatea formării profesionale a croitorului-confecționer de îmbrăcăminte la comandă cu ajutorul strategiei centrate pe elev
(The Procedural Training of the Tailor-Dressmaker Using a Student-Centered Strategy)....75
Tatiana FRUMUZACHI
Colaborarea dintre școală și părinți – premisă a calității în educație
(School and Parents Collaboration as a Key to Quality Education)....79
Ludmila ȚURCANU, Lilia MAHU
Examenul de calificare prin metoda sistemului unificat în instituțiile de învățământ profesional tehnic: eficiență și eficacitate
(The Qualification Examination Based on the Unified System Method in VET Institutions: Efficiency and Efficacity)....81
Lucia MIHĂILĂ
Marketingul educațional și piața serviciilor educaționale
(Educational Marketing and the Educational Service Market)....87

EDUCAȚIE ECOLOGICĂ

Maria HADÎRCĂ, Elena CHIRIAC
Formarea culturii ecologice în învățământul primar
(Environmental Education in Primary Schools)....90

EXERCITO, ERGO SUM

Olga COSOVAN
Algoritmi pentru operațiile intelectuale
(Algorithms for Intellectual Operations)....96
Adela SLĂNINĂ
Rolul rețetarului în cadrul lucrărilor practice și de laborator pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ
(The Role of Recipe Collections in Practical and Laboratory Tasks as a Means to Ensure Efficient Instruction and Education)....100
Rodica HERGHELEGIU
Proiectul educațional – metodă eficientă în realizarea demersului didactic
(The Educational Project as an Efficient Didactic Method)....104

EVENIMENTE CEPD

Mariana VATAMANU
Spre coeziune socială, prin dialog intercultural
(Towards Social Cohesion, through Intercultural Dialogue)....107
Rima BEZEDE
Activități de formare și dezvoltare profesională în cadrul proiectului CONSEPT 5
(Training and Professional Development Activities within the CONSEPT 5 Project)....108

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA
Demersul didactic
(The Didactic Action)....110

Constatări experimentale privind managementul transferului tehnologiilor inovaționale în învățământul liceal

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Irina **PASCU**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Rezumat: *În articol sunt reflectate reperele teoretice și praxiologice ale managementului transferului tehnologiilor inovaționale în învățământul liceal. Sunt interpretate rezultatele constatării experimentale la acest subiect în opinia cadrelor didactice care lucrează la treapta liceală de învățământ. Prin aplicarea instrumentului de bază, chestionarul, au fost identificate tehnologiile inovaționale aplicate cu succes în activitățile la clasă de către profesori cu studii complete și masteranzi.*

Cuvinte-cheie: *management, inovație, transfer tehnologic, instrumente digitale, aplicații digitale, dezvoltare, produs.*

Abstract: *The article presents the theoretical and praxiological milestones of managing the transfer of innovative technologies in high-school education. We interpret the results of our experimental findings on the subject based on the opinions of teachers and MA students practicing in high schools. The application of a basic instrument, the questionnaire, has allowed us to identify the innovative technologies successfully applied in classroom activities by teachers and MA students.*

Keywords: *management, innovation, technology transfer, digital tools, digital applications, development, product.*

În contextul globalizării și al concurenței internaționale, educația are un rol determinant în evoluția societății. Schimbările tehnologice creează noi posibilități, dar și provocări; transformarea digitală aduce schimbări și impune noi seturi de competențe. Tehnologiile digitale oferă noi modalități de învățare. Pentru a profita de beneficiile oferite de tendințele în cauză, sistemele de educație și de formare trebuie să reacționeze mai eficient la aceste realități în schimbare. Or, „educația de înaltă calitate este esențială pentru a înzestra tinerii cu competențele și mentalitățile de care au nevoie, pentru a-i ajuta să profite de noile oportunități" [2, p. 3].

Strategia Națională Educația 2030, și implicit programul *Proiectul Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2022-2030,* au drept scop determinarea direcțiilor de acțiune necesare pentru atingerea obiectivelor de dezvoltare în domeniul educației, precum și previziunea schimbărilor ce vor surveni datorită implementării strategiei. Drept rezultat, au fost identificate nouă obiective generale ale documentului, care cuprind direcțiile principale de acțiune în domeniul educației până în anul 2030. Proiectul *Educația 2030* va servi drept bază pentru planificarea strategică și operațională a dezvoltării educației la nivel central și local.

Obiectivul 6 vizează valorificarea tehnologiilor informaționale moderne. Pentru o educație calitativă și sustenabilă, este necesară îmbunătățirea funcționalității și a calității sistemului educațional prin implementarea eficientă a tehnologiilor digitale.

Strategia *Educație 2030* prevede o serie de acțiuni ce ar permite creșterea performanțelor sistemului de învățământ în baza tehnologiilor educaționale. Acestea sunt:

- crearea noilor contexte și medii favorabile prin interconexiunea tehnologiilor didactice și informaționale;
- asigurarea instituțiilor de învățământ cu echipament și produse de program, dar și cu tehnologii informaționale și comunicaționale;
- formarea profesională a cadrelor didactice din perspectiva utilizării eficiente a instrumentelor digitale;
- implementarea sistemelor informaționale de management la toate nivelurile sistemului educațional;
- valorificarea potențialului tehnologiilor/instrumentelor digitale de a spori calitatea predării-învățării-evaluării;
- dezvoltarea și implementarea unor instrumente digitale de monitorizare și de evaluare în vederea eficientizării sistemului educațional, îmbunătățirii serviciilor prestate, simplificării procedurilor de documentare și de raportare;
- digitalizarea sistemului de recunoaștere a învățării în diferite contexte, pentru promovarea progresului educațional, gestionarea carierei, învățarea pe parcursul întregii vieți, mobilitatea academică [2].

Actele normative enumerate abordează multilateral problematica activităţii de inovare şi trasează un şir de obiective şi acţiuni concrete, menite să o impulsioneze. Astfel, se stimulează renovarea globală a învățământului, în special conceptuală, metodologică, tehnologică, praxiologică, orientată spre racordarea educației și a societății la tendințele de integrare a R. Moldova în Uniunea Europeană. "Din aceste rațiuni, inovația în domeniul educației reprezintă un subiect ce necesită a fi studiat la mai multe niveluri: la nivelul indivizilor care suportă efectele unei schimbări sau care îi determină pe alții să inoveze, la nivelul comunității sau al mediului ambiant mai larg, unde unele inovații sunt acceptate, iar altele vin în contradicție cu cele existente" [1].

Subiectul ce ține de transferul tehnologiilor inovaționale în învățământul superior, problematica proceselor inovaționale în teoria și practica educației din perspectiva racordării la necesitățile școlii superioare au fost studiate pentru prima dată în R. Moldova de V. Cojocaru, care recunoaște următoarele conţinuturi ale inovaţiei: cunoştinţele teoretico-ştiinţifice în cadrul unei noutăţi, noile tehnologii educaţionale eficiente, proiectul de experienţă pedagogică inovaţională eficientă, realizat sub formă de descriere tehnologică, gata pentru implementare. Totodată, inovaţiile sunt stări noi de calitate în procesul instructiv-educativ, care se formează prin introducerea în practică a realizărilor ştiinţei pedagogice şi psihologice, utilizând experienţa pedagogică avansată [1, p. 32].

Transferul tehnologic este privit fie ca un subproces al inovării, fie ca o etapă următoare pentru completarea arhitecturii conceptului de *inovare*. În contextul valorificării rezultatelor cercetării, transferul tehnologic poate fi înfăptuit ca: transfer între două activităţi de cercetare, de la cercetarea fundamentală la cea aplicativă; transfer între cercetarea aplicativă şi economie; transfer de la activităţile creativ-inovative, desfăşurate de persoane fizice (doctoranzi, inventatori, creatori), la activitatea aplicativă (cu menţiunea că uneori este necesară şi o etapă intermediară de cercetare aplicativă sau de adaptare tehnologică) [6]. Transferul tehnologic este un termen general, care se referă la mutarea unei ştiinţe aplicate dintr-o organizaţie în alta, dintr-o ţară în alta. Acesta poate lua mai multe forme: achiziţia de echipament, licenţa, recrutarea specialiştilor, imitaţia, achiziţia unei companii etc. [7, p. 83].

În viziunea lui Anderson, Morton, Wiener, Williams, Cojocaru ș.a., transferul tehnologic este un fenomen complex şi vital pentru economia actuală, fiind definit ca mişcarea interactivă a cunoaşterii aplicate prin unul sau mai multe canale de comunicare, reprezentând perechi de agenţi (surse, destinaţii) structurate ca grupuri sau organizaţii; comunicarea cunoaşterii organizate în scopul creării de produse, procese şi servicii noi sau îmbunătăţite; trecerea unei tehnologii de la o sursă care posedă această facultate specializată către o destinaţie care nu o posedă şi care nu o poate crea; modificarea (îmbunătăţirea) unei activităţi care face uz de sau creează tehnologii prin analiza experienţei/cunoaşterii câştigate în altă activitate; procesul de integrare interorganizaţională a ştiinţei cu obiectivele manageriale; ansamblul de acţiuni care permit circulaţia eficace a tehnologiei şi *know-how*-ului (unde *know-how* se referă la informaţiile, datele sau cunoştinţele rezultate ale experienţei într-un domeniu, care, fiind de natură tehnică, sunt transpuse în practică, în special în industrie) în marile organizaţii cu amplasamente multiple; dezvoltarea ideilor inovatoare din ştiinţă şi tehnologie, create în unităţile de cercetare până la stadiul de produse pe piaţă; procesul prin care o informaţie ştiinţifică sau tehnologică generată şi/sau folosită într-un context dat este reevaluată şi/sau introdusă într-un nou context; procesul prin care o tehnologie este integrată într-un nou context, un nou sistem tehnologic sau într-un sistem tehnologic existent.

Din marea varietate de concepţii, C. Huţu identifică o serie de elemente comune, pe care le considerăm relevante în contextul vizat [5, p. 47]:

1. Transferul tehnologic este un proces de comunicare ce implică transmiterea de cunoştinţe, asociată sau nu cu un flux de elemente materiale, între o sursă (deţinătorul de tehnologie) şi un receptor.
2. Transferul tehnologic implică un proces de integrare şi de adaptare a unui sistem (tehnologia), creat şi dezvoltat într-un anumit context.
3. Transferul tehnologic se bazează pe creativitate şi inovare atât în cadrul unor structuri de cercetare şi de dezvoltare care generează tehnologia ca produs (la sursă), cât şi al unor procese de transformare organizaţională, în scopul realizării obiectivelor specifice.

Managementul transferului tehnologiilor inovaționale în sistemul de învățământ vine din necesitatea formării continue și a dezvoltării cadrelor didactice, a procesului

instructiv-educativ, a metodologiei predării disciplinelor și a celorlalte activități școlare datorită cărora instituția de învățământ poate fi gestionată eficient și în favoarea beneficiarilor. Toate acestea vor contribui nu doar la formarea personalității educabilului, ci și la dezvoltarea profesională a celor implicați. Or, obiectivele majore ale societăţii bazate pe cunoaştere sunt producerea cunoaşterii, în principal prin cercetare ştiinţifică, transmitere prin educaţie şi formare profesională, diseminare prin tehnologiile informaţionale şi utilizarea inovării.

Interesul faţă de problemele inovaţiilor şi evidenţierea lor în cele mai importante direcţii ale gândirii ştiinţifice contemporane este un rezultat al conştientizării dinamicii crescânde a proceselor inovaţionale din societate. Dezvoltarea investigaţiilor ştiinţifice în această direcţie a dezvăluit complexitatea şi multiaspectualitatea fenomenului dat, o urmare fiind apariţia diferitelor abordări de analiză. Aceasta a determinat necesitatea conştientizării faptului că procesele inovaţionale și transferul inovaţional necesită o studiere sistemică, integră, luând în considerare factorii ce se referă atât la inovaţii, cât şi la mediul sociocultural [1].

Nevoia de inovare apare din cerințele pentru dezvoltarea și gestionarea de noi produse și servicii. Aceste cerințe sunt determinate de: existența concurenței internaționale, creșterea cererii din partea consumatorilor, dezvoltarea tehnologică rapidă și noile norme și standarde. În competiția acerbă dintre organizații, inovația este cel mai important factor de succes, deoarece doar organizațiile pot obține noi avantaje competitive. Inovația apare atunci când ideile noi sunt transformate în produse, servicii și procese noi, care sunt utilizate pe piață. În acest sens, în ultimii ani, contribuțiile relevante în instituțiile de învățământ preuniversitar s-au aflat în fruntea transferului de tehnologie inovatoare, și anume implicarea cadrelor didactice în diverse activități pentru dezvoltarea și aplicarea eficientă a competențelor digitale.

Inovațiile vin din activități bazate pe cunoștințe, care implică utilizarea informațiilor și cunoștințelor existente și recent dobândite. Informațiile sunt date organizate, care pot fi reproduse și transferate la costuri reduse. Cunoștințele se referă la înțelegerea informațiilor și la capacitatea de utilizare a acestora în diverse scopuri. Sunt obținute prin efort cognitiv și, prin urmare, sunt greu de transferat, deoarece necesită învățare din partea destinatarului. Cunoștințele pot fi căpătate sau create în interiorul sau în exteriorul unei organizații. Acestea pot fi utilizate pentru a dezvolta ideile, modelele, metodele sau prototipurile originale care stau la baza inovațiilor. Noutatea unei inovații este legată de utilizările sale potențiale, determinate de caracteristicile unui produs sau proces în comparație cu altele, precum și de experiențele anterioare ale furnizorului și utilizatorilor acesteia.

În această ordine de idei, am inițiat un studiu de constatare pe un eșantion de 120 de profesori de la treapta liceală și 75 de masteranzi, pentru a stabili *nivelul de formare a competențelor digitale și de utilizare a instrumentelor digitale din perspectiva transferului tehnologic inovațional*.

Itemii propuși au scos în evidență următoarele: *profesorii și masteranzii-profesori nu cunosc suficient de bine ce reprezintă conceptul de inovație, nu sunt siguri de răspunsurile proprii la acest subiect și manifestă un interes scăzut față de el*.

Mentalitatea inovatoare şi favorabilă cunoaşterii nu mai este un fenomen limitat la psihologia individuală, ci ajunge să se instituţionalizeze şi să transforme sistemul însuşi. Deci educaţia nu mai este un proces unidirecţional, ci, mai degrabă, unul interactiv, în care subiectul educaţiei are o putere din ce în ce mai mare în a-şi alege formele de educaţie, iar furnizorul de educaţie face eforturi crescânde de a se adapta cerinţelor formabililor.

La itemul *Ce tipuri de inovații au fost implementate în ultimii 2 ani în instituția în care activați?,* constatăm: în opinia profesorilor, 17% au numit tehnologiile inovaționale; 58% nu cunosc și 25% au menționat că nu au fost implementate. În opinia masteranzilor, transferul tehnologiilor inovaționale la nivel de clasă este de 67%, 20% nu cunosc și 13% recunosc că nu au fost implementate.

În baza acestor răspunsuri, concluzionăm că transformarea educaţiei nu se poate realiza fără tehnologiile inovaţionale. Inovaţia pedagogică provocatoare şi distractivă creează motivaţia internă, reclamă stimuli multisenzoriali şi multidimensionali ce au o influenţă inevitabilă asupra dezvoltării eficiente a sistemului.

Un alt item propus cadrelor didactice și masteranzilor a fost formulat cu scopul de a scoate în evidență factorii de succes în dezvoltarea unui produs inovativ.

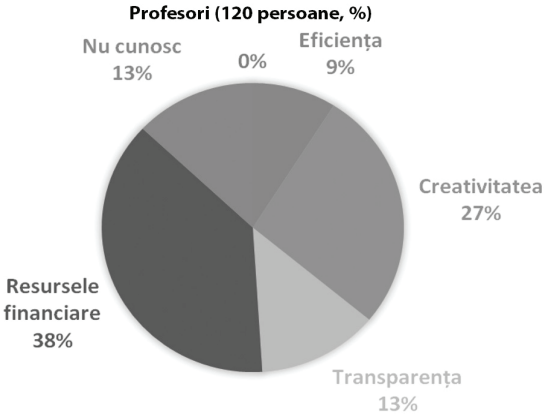


Figura 1. *Factorii de succes în dezvoltarea unui produs inovativ, în opinia profesorilor*

Conform rezultatelor prezentate în Figura 1, un factor de succes în dezvoltarea unui produs inovativ este eficiența – 9%; creativitatea – 27%; transparența – 13%, resursele financiare – 38%; 13% dintre respondenți au răspuns că nu cunosc care ar fi aceștia.

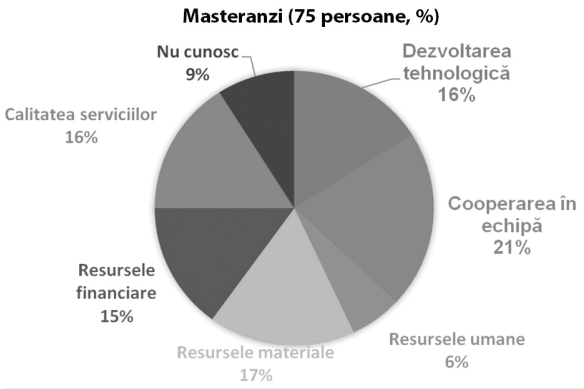


Figura 2. *Factorii de succes în dezvoltarea unui produs inovativ, în opinia masteranzilor*

Rezultatele prezentate în Figura 2 ne demonstrează faptul că masteranzii apreciază ca factor de succes: dezvoltarea tehnologică – 16%, cooperarea în echipă – 21%; resursa umană – 6% (considerăm că este un procent foarte mic); resursele materiale – 17%, resursele financiare – 15%; calitatea serviciilor 16%; iar 9% nu cunosc astfel de factori.

La itemii *Ce înțelegeți prin conceptul de transfer al tehnologiilor inovaționale?* și *Enumerați 3 motivații ale transferului tehnologiilor inovaționale în instituția în care activați,* profesorii și masteranzii nu au fost siguri de răspunsurile oferite, acestea având un caracter vag.

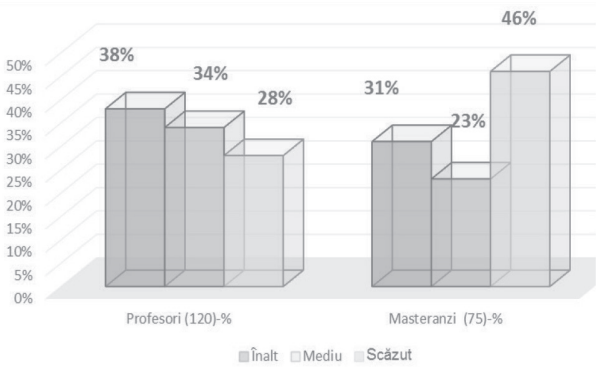


Figura 3. *Nivelul de apreciere a utilității tehnologiilor inovaționale în activitatea la clasă, în opinia profesorilor și a masteranzilor*

În urma interpretării datelor obținute la itemul privind nivelul de apreciere a utilității tehnologiilor inovaționale în activitatea la clasă, în opinia profesorilor și masteranzilor (Figura 3), deducem: nivel înalt – 38% din profesori și 31% din masteranzi; nivel mediu – 34% din profesori și 23% din masteranzi; nivel scăzut – 28% din profesori și 46% din masteranzi.

Un alt item propus a scos în evidență reușita implementării aplicațiilor digitale la nivel de clasă. Rezultatele ne demonstrează că 28% din profesori și 23% din masteranzi reușesc să utilizeze cu succes aplicațiile digitale; 34% din profesori și 31% din masteranzi nu reușesc să implementeze aplicațiile digitale la nivel de clasă, iar varianta de răspuns *nu știu* a fost aleasă de 38% din profesori și 46% din masteranzi.

În baza rezultatelor itemului precedent, ne-am propus să identificăm instrumentele utilizate cel mai des de către profesori și masteranzi în cadrul activităților la clasă. Astfel, instrumentele cel mai des utilizate de profesori sunt aplicațiile Wordwall – 38%, Canva – 34%, Google Forms – 28%. Masteranzii utilizează aplicația Wordwall – 36%, Jamboard – 32%, Canva – 28%, Kahoot – 22%, portofoliul digital – 12%.

Analiza realizată relevă o serie de aspecte ce țin de educația cu ajutorul TIC, și anume: asigurarea cu TIC a instituțiilor de învățământ, abilitățile TIC ale cadrelor didactice, accesul elevilor la TIC și educația digitală, oportunitățile pe care le oferă cunoștințele din domeniul TIC. Pe lângă îmbunătățirea calității educației la diferite trepte prin formarea cadrelor didactice, prin dezvoltarea competențelor profesionale, este necesar a continua implementarea politicilor de atragere a personalului didactic tânăr în școli, în special a bărbaților.

Din convorbirile cu profesorii de liceu, deducem că sistemul de învățământ din R. Moldova se confruntă cu problema aplicării ineficiente a tehnologiilor digitale în educație și a lipsei de softuri educaționale. Și media statistică pe țară demonstrează că, la moment, un calculator revine la 9 elevi, fapt ce creează dificultăți în realizarea instruirii asistate de calculator. Deseori, profesorii sunt constrânși să apeleze la softuri nelicențiate. Deși pe parcursul ultimilor ani s-au întreprins mai multe acțiuni în vederea alfabetizării digitale a cadrelor didactice și a elevilor/studenților, abilitățile digitale sunt departe de a fi valorificate la potențialul lor maxim. Se atestă o capacitate insuficientă de a utiliza efectiv ultimele generații de softuri educaționale interactive multimedia. Sondajele atestă că circa 79% dintre cadrele didactice consideră că utilizarea mijloacelor oferite de TIC contribuie la creșterea nivelului de dezvoltare a competențelor elevilor, iar cca 70% evidențiază importanța tehnologiilor informaționale pentru îmbunătățirea rezultatelor învățării. În același timp, circa 40% dintre pedagogi manifestă o atitudine rezervată față de impactul tehnologiilor inovaționale, ceea ce semnalează restanțe semnificative în digitalizarea educației [3, p.13].

În urma confruntării mai multor opinii ale cadrelor didactice cu privire la fenomenul cercetat cu cerințele și experiența profesională proprie, am făcut următoarele constatări: se atestă aglomerarea sectorului educației cu soluții fragmentate TIC și lipsa unor suporturi digitale unitare, destinate instruirii asistate de calculator; se constată lipsa unor mecanisme de implementare a standardelor de informatizare a educației și de certificare a competențelor digitale ale angajaților din

sistemul de învățământ; este vădită lipsa unei viziuni strategice asupra echipamentelor și produselor utilizate în instituțiile de învățământ de toate nivelurile, precum și formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul tehnologiilor informaționale.

În concluzie: Majoritatea profesorilor și masteranzilor văd perspectivele renovării învățământului preuniversitar printr-o contribuție sporită în formarea de noi cunoștințe și în diseminarea lor în mediul social și economic. Progresul și transferul de cunoștințe continuă să fie apreciate parțial, prin competențele profesionale ale cadrelor didactice preuniversitare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cojocaru V. Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior. Chișinău: Pontos, 2010. 243 p.
2. Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul economic și Social European și Comitetul Regiunilor. Îmbunătățirea și modernizarea educației. 2016. 10 p.
3. Grâu N. Metodologia privind organizarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial, liceal. Ord. nr. 351 din 15 martie 2020. Chișinău, 2020. 20 p.
4. Hrișcev E. Managementul inovațional. Chișinău: ASEM, 2001. 533 p.
5. Huțu C. Cultură organizațională și transfer de tehnologie. București: EE, 1999. 24 p.
6. Manolea Gh. Centrul de inovare și transfer tehnologic – model de structură antreprenorială. În: Buletinul AGIR, nr. 3/2005, pp. 41-47.
7. Popescu D., Ionescu N. Tehnologie și inovare. București: EF România de Mâine, 2006. 147 p.
8. Program de implementare a strategiei de dezvoltare Educația 2030 pentru anii 2023-2025.
9. Strategia de dezvoltare Educația 2030. Pe: https://ipp.md/2022-04/buletin-informativ-strategia-nationala-educatia-2030/

Demersuri metacognitive practice în contextul dezvoltării gândirii științifice la studenții-pedagogi: secvențe experimentale

Sergiu **SANDULEAC**

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

CZU 378.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719394

Rezumat: *Articolul reprezintă un studiu teoretico-aplicativ despre importanța valorificării strategiilor metacognitive în dezvoltarea gândirii științifice la studenții-pedagogi. Sunt elucidate principiile pedagogiei metacognitive, strategiile și metodele aplicate de noi în procesul formării studenților-pedagogi. Tot aici, prezentăm o secvență a cercetării realizate pe un eșantion de 130 de subiecți, studenți-pedagogi, care au format două loturi, experimental și de control. Rezultatele studiului elucidează faptul că dezvoltarea gândirii științifice la studenții-pedagogi este condiționată de însușirea cunoștințelor și abilităților metacognitive prin intermediul celor zece strategii expuse în studiu.*

Cuvinte-cheie: *metacogniție, cunoștințe metacognitive, abilități metacognitive, gândire științifică, studenți-pedagogi.*

Abstract: *The paper represents a theoretical-applied study that highlights the importance of leveraging metacognitive strategies in the development of scientific thinking in teacher-students. Likewise, the principles of metacognitive pedagogy, as well as the strategies and methods applied by us in the process of training teacher-students, are elucidated. Here, we also present a sequence of the research conducted on a sample of 130 subjects, teacher-students, who were divided into two groups: experimental and control. The results of the study elucidate the fact that the development of scientific thinking in teacher-students is conditioned by the acquisition of metacognitive knowledge and skills through the ten strategies outlined in the study.*

Keywords: *metacognition, metacognitive knowledge, metacognitive skills, scientific thinking, teacher-students.*

Plecând de la obiectivul major al pedagogiei postmoderne, formulat foarte sugestiv *educația pentru știință,* de la cei patru piloni ai cunoașterii umane/tipuri fundamentale de învățare pe parcursul întregii vieți [2]; de la postulatul actual enunțat de specialiștii din domeniul neuroștiințelor educației [8], care abordează *necesitatea permanentă a dezvoltării minții umane, a inteligenței și gândirii științifice în scopul edificării stării de bine a omului în viața perso-*

nală, profesională și socială; de la cercetările noastre de durată privind dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice, am stabilit că metacogniția reprezintă procesul central al cogniției ce asigură comprehensiunea gândirii. Dezvoltarea metacogniției în contextul gândirii științifice reprezintă un element ce nu poate lipsi din componența acesteia și care asigură continuitatea în dezvoltarea ei. În acest context, reactualizăm unele aspecte ce țin de metacogniție ca element constitutiv al gândirii științifice, ce urmează a fi formată în instruirea inițială a cadrelor didactice, însă nu înainte de a preciza definiția și specificul acesteia. Cele mai recente cercetări din psihologia cognitivă [2, 3] și neurodidactică [4] arată că *metacogniția include cunoștințele pe care le posedă un subiect asupra propriei învățări și funcționări cognitive, inclusiv mecanismele de cunoaștere, control și reglare*. J. Delacour [Apud 7, p. 186] redă foarte precis aspectele esențiale ale metacogniției prin următoarea definiție: *metacogniția este capacitatea persoanei de a-și reprezenta și construi propria activitate cognitivă și cea de învățare, de a evalua mijloacele și rezultatele acestora; de a selecta și/sau a elabora, implementa și valida strategii adecvate și eficiente în soluționarea diverselor tipuri de probleme sau situații complexe (existențiale, de învățare, cercetare etc.).* Studiile realizate de J. H. Flavell și de A. L. Brown asupra procesului metacogniției au scos în evidență două componente ale acestuia: *cunoștințele metacognitive* și *abilitățile metacognitive*. *Cunoștințele metacognitive* reprezintă aspectul declarativ al metacogniției și parțial pe cel conceptual al acesteia, incluzând ansamblul de cunoștințe asupra fenomenelor cercetate. Acestea sunt diferențiate în trei categorii: *cunoștințe referitoare la persoane, cunoștințe referitoare la sarcină* și *cunoștințe privind elaborarea și valorificarea strategiilor.* Abilitățile metacognitive, în esență, reprezintă acțiunile de gestionare a activității mentale, definesc aspectul procedural al metacogniției și se referă la activitățile pe care le desfășoară persoana pentru a realiza, controla și monitoriza propria gândire [7, pp. 187-188]. Potrivit specialiștilor din domeniul neuropsihologiei [4] și psihologiei cognitive [3], metacogniția, de fapt, reprezintă *metagândirea umană* [9], care presupune analize, proiectare, desfășurare, monitorizare, reglare/corectare, predicție a activității umane. În acest context, pregătirea profesorilor implică *cadrul formal* (de studiere a disciplinelor fundamentale, de specialitate, la libera alegere/opționale) și *cadrul nonformal* (conferințe teoretico-aplicative, mese rotunde, seminarii, activități de voluntariat etc.) din perspectiva dezvoltării metacogniției ca element determinant al gândirii științifice.

Experiența noastră pedagogică și cercetările de durată în domeniu ne-au permis să evidențiem și să explorăm în practica universitară următoarele *patru direcții de dezvoltare a gândirii științifice la studenții-pedagogi prin valorificarea metacogniției* (primele trei au fost preluate de la D. Sălăvăstru [7]), iar pe a patra am formulat-o noi, plecând de la cercetările lui Stephen M. Fleming [Ibidem], denumind-o *metaraționament*. Astfel, în cele trei componente ale procesului de învățare (predarea-învățarea-evaluarea, absolut la toate disciplinele universitare) am exersat:

– *metamemoria* studenților, particularitatea subiectului de a cunoaște specificul și posibilitățile sale de memorare, păstrare, reproducere a cunoștințelor în contextul necesar activității;
– *metacomprehensiunea*, ceea ce subiectul cunoaște despre sistemul cognitiv (cele patru niveluri ale acestuia: *al cunoștințelor, de procesare, algoritmic-reprezentațional, implementațional*), procesele sale cognitive, formele și operațiile gândirii; stilurile învățării eficiente, tipurile de inteligență și calitățile gândirii proprii etc.;
– *metarezolvarea variatelor probleme*, cunoștințele și percepțiile subiectului referitoare la procesele mentale derulate în rezolvarea acestora [7, p. 189]; se are în vedere amalgamul de probleme existențiale, personale, profesionale, sociale etc.;
– *metaraționamentul* cu privire la cunoștințele generale și de specialitate, care reprezintă un *raționament complex* sau *raționament despre raționament*. Metaraționamentul se aplică pentru a compara și contrasta raționamentele deductive cu cele inductive, pentru a face sinteze, a trage concluzii profunde și a evalua validitatea diferitelor tipuri de argumente.

În procesul de învățare universitar, explorând aceste patru direcții în diferite aspecte și proporții, am aplicat un șir de strategii cu caracter cognitiv-constructivist, axate pe dezvoltarea gândirii științifice, inclusiv a celei profesionale, atât în formarea inițială, cât și în profesionalizarea cadrelor didactice. Rezultatele aplicării strategiilor vizate în formarea inițială a cadrelor didactice au fost testate de noi experimental (datele obținute urmează a fi prezentate ulterior). În continuare, descriem succint strategiile elaborate și aplicate în contextul celor patru direcții nominalizate mai sus:

- *strategia centrării pe studentul-pedagog* (se are în vedere aplicarea metodelor activ-participative și stimularea construirii propriei învățări);
- *strategia axării pe revigorarea și aplicarea optimă a metodelor clasice de instruire,* urmată de argumentări care includ judecăți, raționamente și metaraționamente;
- *strategia axării pe valorificarea cooperării didactice/activității în grup,* unde punem accent pe colaborare și pe aplicarea metodelor interactive;
- *strategia explorării învățării prin descoperire,* orientată spre aplicarea metodelor euristice și a învățării prin cercetare;
- *strategia valorificării acțiunilor de raționalizare și stimulare a creativității viitorului pedagog,* atât în

contexte formale, cât și nonformale, îmbinate cu exersarea metaraționamentului;

- *strategia dezvoltării interesului și a motivației pentru învățarea pe tot parcursul vieții,* care începe în învățământul preuniversitar, dar se aprofundează și se extinde în procesul studiilor universitare/profesionalizării studenților-pedagogi;
- *strategia axării pe valorificarea noilor tehnologii informaționale și de comunicare,* cu scopul de a consolida competențele digitale, a forma deprinderi intelectuale de invenție și transfer tehnologic, de a cultiva etica comunicării interpersonale;
- *strategia orientării metodologiei și tehnologiilor didactice spre respectarea principiilor științificității și dezvoltarea gândirii științifice* în contextul învățării și profesionalizării studenților-pedagogi;
- *strategia axării pe dezvoltarea reflecției privind activitatea profesională, aspectele ontologice și etice* ale studentului-pedagog;
- *strategia îmbinării optime a dezvoltării gândirii științifice prin valorizarea metacogniției și formarea profilului moral/etic al personalității studentului-pedagog.*

În aceeași ordine de idei, am stabilit unele repere teoretice ale fundamentării posibilei pedagogii metacognitive, care presupun un șir de principii, a căror respectare ar asigura dezvoltarea metacogniției. Prin urmare, menționăm *principiile dezvoltării metacogniției*, expuse în contextul unor accepțiuni originale ale cercetătorilor notorii I. Jinga și I. Negreţ-Dobridor privind conceptualizarea unei noi științe – *pedagogia metacognitivă* [Apud 5]. Astfel, observăm că *principiile pedagogiei metacognitive* valorifică cu succes dezvoltarea gândirii științifice prin reglarea conduitei subiectului:

- *principiul valorificării autonomiei:* pleacă de la premisa că subiecții învățării necesită formarea capacității intelectuale de a-și construi independent instrumentele și strategiile de cunoaștere și de metacunoaștere;
- *principiul interacțiunii stimulative:* este valorificat prin crearea unui mediu stimulativ, care facilitează construirea cunoștințelor și abilităților metacognitive în contextul interacțiunilor student-student, student-cadru didactic universitar;
- *principiul diversificării cunoașterii funcționale*, care ar contribui la dezvoltarea sistemului de cunoștințe/competențe declarative, conceptuale și procedurale (competențe la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare/transversale);
- *principiul reflecției și autoanalizei:* stimulează reflecția studenților-pedagogi asupra variatelor procese cognitive implicate în cunoaștere și învățare, încurajând exersarea tuturor formelor și operațiilor gândirii, a tipurilor specifice de gândire (divergentă, convergentă, panoramică, sistemică, analitică, strategică, creativă etc.);
- *principiul conștientizării dificultăților de învățare,* prin perceperea și conștientizarea blocajelor, limitelor, greșelilor, erorilor cognitive și metacognitive [Ibidem].

Prezentăm rezultatele unei cercetări secvențiale, realizate în cadrul experimentului pedagogic axat pe dezvoltarea gândirii științifice la profesori (formare inițială), scoțând în evidență importanța și impactul metacogniției în procesul predării-învățării-evaluării la disciplinele fundamentale și de specialitate, inclusiv pe parcursul stagiului de practică profesională, în cadrul cărora am valorificat strategiile expuse anterior prin aplicarea următoarelor metode: prelegerea cu oponenți, prelegerea dezbatere/discuție, conversația euristică, brainstormingul, problematizarea și soluționarea situațiilor reale complexe, sinectica, controversa creativă, lectura independentă urmată de reflecție și argumentări tranșante a fenomenelor studiate și analizate; metodele de învățare prin cercetare (observarea sistematică, observarea episodică, realizarea judecăților, raționamentelor și metaraționamentelor, realizarea sintezelor și concluziilor, demonstrația tehnică audiovizuală etc.).

METODOLOGIA CERCETĂRII

Studiul dat prezintă modul în care metacogniția poate contribui la dezvoltarea gândirii științifice la studenții-pedagogi.

Scopul cercetării rezidă în determinarea impactului metacogniției asupra dezvoltării gândirii științifice la studenții-pedagogi.

Ipoteza de cercetare: presupunem că dezvoltarea gândirii științifice la studenții-pedagogi este condiționată de explorarea sistematică a componentei metacognitive.

Eșantionul de cercetare: cercetarea dată a implicat un eșantion alcătuit din 130 de studenți de la facultatea *Științe ale Educației, UPSC* (65 de studenți au format grupul experimental și 65 au format grupul de control).

Pentru colectarea datelor a fost utilizată o probă-chestionar de evaluare a gândirii științifice, alcătuită din trei subscale, dintre care prima se referă la abilitățile metacognitive în contextul dezvoltării gândirii științifice și este concepută în baza unei scale Likert. Anume această secțiune experimentală va fi prezentată mai jos.

REZULTATE ȘI INTERPRETĂRI

Pentru a valorifica rezultatele referitoare la dezvoltarea metacogniției ca și componentă a gândirii științifice la studenții-pedagogi, am utilizat o subscală alcătuită din 22 de itemi privind formarea abilităților metacognitive în eficientizarea gândirii științifice.

Astfel, au fost operate comparații înainte și după faza experimentală prin intermediul testului U Mann-Whitney între grupul experimental (GE) și cel de control

(GC), cât și comparații între eșantioane-perechi prin intermediul testului Wilcoxon. Opțiunea efectuată pentru statistica neparametrică a fost dictată de faptul că datele nu urmează o distribuție normală (GE/test= 0,878, p=0,001; GC/test= 0,911, p=0,001).

Comparația omogenității grupurilor experimental și de control a demonstrat că nu există diferențe statistic semnificative între GE și GC (U=2029,000, p=0,697). Mediana scorurilor la variabila *metacogniție* pentru GE/test a fost la fel de mare (mediana = 93,00) ca și pentru GC/test (mediana = 94,0).

Imediat după această secvență experimentală a urmat un program formativ alcătuit din 60 de ore, care a avut ca scop activizarea capacităților metacognitive la studenții-pedagogi. Participanții la experiment au fost supuși verificării (în etapa de control) retestați prin intermediul aceleiași probe și au fost puși să se autoevalueze de la 1 la 5 conform scalei Likert. Rezultatele au relevat diferențe statistic semnificative între grupul experimental și grupul de control (U=1194.000, p=0.001). Mediana scorurilor la variabila *metacogniție* pentru GE/posttest a fost semnificativ mai mare (mediana = 107,0) comparativ cu GC/posttest (mediana = 95,0).

Mărimea efectului intervenției experimentale ne indică faptul că intervenția de formare are următoarea consecință: o creștere evidentă a metacogniției, un efect semnificativ de mare al intervenției experimentale (d=0,68), cu un nivel de încredere de 95%.

Rezultatele pozitive ale coeficientului *d* Cohen indică faptul că grupul expus intervenției experimentale a obținut rezultate sporite în comparație cu grupul de control. Astfel, metacogniția studenților-pedagogi a fost dezvoltată semnificativ prin sporirea acelorași factori ca și la cadrele didactice, prin autoreflecție, învățare explicită a metacogniției, dezvoltarea abilităților de automonitorizare, învățare strategică, interactivă, încurajarea întrebărilor critice, feedback-ul constructiv și abordarea îmbinată a celor 10 strategii concretizate la începutul studiului nostru.

Următoarea succesiune experimentală a vizat comparația GE înainte și după faza experimentală, precum și comparația repetată pentru GC prin intermediul testului pentru eșantioane perechi Wilcoxon. Așadar, pentru grupul experimental, am obținut rezultate statistic semnificative (Z=-6.576, p=0,001). Pentru variabila *metacogniție*, în etapa de retestare, mediana scorurilor (mediana = 109,0) a fost semnificativ mai mare față de etapa de testare (mediana = 95,5), sugerând o îmbunătățire considerabilă a rezultatelor legate de *capacitățile metacognitive ale studenților pedagogi*.

Mărimea efectului intervenției experimentale ne indică faptul că intervenția de formare are următoarea consecință: o *sporire evidentă a metacogniției*, un efect semnificativ de mare al intervenției experimentale (d=0,72), cu un nivel de încredere de 95%. Pentru grupul de control, rezultatele au rămas relativ neschimbate (Z=0,867, p=0,386). Mediana scorurilor la variabila *metacogniție* pentru grupul de control a constituit: mediana = 93,00 pentru faza test și mediana = 94,0 pentru faza retest.

Metacogniția reprezintă tocmai actul de autoobservare reflexivă a propriilor procese cognitive, a modului de construire și de utilizare a schemelor cognitive, a strategiilor de învățare și de cunoaștere, dar și a dificultăților, a carențelor cognitive, a lacunelor comise. Faptul cel mai îmbucurător obținut în eșantionul dat reprezintă formarea abilităților de monitorizare activă, de reglare și îmbinare a propriilor cunoștințe și capacități, în funcție de anumite obiective concrete, care au fost trasate în cadrul experimentului.

În concluzie: Ideea noastră centrală rezidă în necesitatea restructurării tehnologiilor didactice aplicate în procesul educațional universitar (și nu introducerea unor noi cursuri disciplinare, pentru a nu supraîncărca planurile de învățământ), care ar asigura profesionalizarea studenților-pedagogi prin stimularea metacogniției în contextul dezvoltării gândirii științifice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Ediția a IV-a. Iași: Polirom. 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X
2. Joița E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom. 2002. 243 p. ISBN 973-681-100-X
3. Miclea M. Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Iași: Polirom, 1999. 344 p. ISBN 973-683-248-1
4. Neacșu I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze. Conexiuni. Mecanisme. Iași: Polirom. 2019. 192 p. ISBN 978-973-46-7849-5
5. Oprea C.-L. Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice. București: EDP, 2008. 316 p. ISBN 9789733020905
6. Sanduleac S. Factori și condiții în dezvoltarea gândirii științifice la pedagogi prin prisma eficientizării procesului educațional. În: *Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, Ed. 1, 20-22 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău: CEP UPS *I.Creangă*, 2021, pp. 80-93. ISBN 978-9975-46-567-0
7. Sălăvăstru D. Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale. Iași: Polirom. 2009. 228 p. ISBN 978-973-46-15-25-4
8. Бритт А. Нейробиология роста. Как запрограммировать свой мозг на обучение новым навыком. Минск: Попурри. 2020. 336 с. ISBN 978-985-15-4699-8
9. Флеминг С. М. Метамышление. Как нейронауки помогают нам понять себя. Москва: Individuum. 2023. 288 с. ISBN 978-5-6048294-1-7.

Adaptarea psihosocială a studenților internaționali din Republica Moldova: explorarea provocărilor academice și socioculturale și promovarea programelor de intervenție

Johnny **KHORY**

doctorand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova

CZU 378.015(478) | doi.org/10.5281/zenodo.10719394

Rezumat: *Studenții internaționali din R. Moldova se confruntă cu provocări semnificative în adaptarea lor psihosocială, atât sub aspect academic, cât și sociocultural. Cercetarea relevă nevoile de dezvoltare profesională și personală ale acestor studenți, dar și de adaptare socioculturală. În acest context, poate fi util un model tematic al intervenției psihosociale, care se concentrează pe sprijinul în dezvoltarea competențelor profesionale, culturale și personale, precum și pe facilitarea integrării în societatea-gazdă. Sprijinul adecvat la nivel instituțional și comunitar este esențial pentru o tranziție mai ușoară și pentru inserția reușită a studenților internaționali în mediul academic și sociocultural al țării-gazdă. O abordare holistică, care integrează sprijinul academic și cel psihosocial, poate contribui la crearea unui mediu de învățare și de trai mai incluziv și suportiv pentru acești studenți.*

Cuvinte-cheie: *adaptare psihosocială, mediu sociocultural, solicitări academice, studenți internaționali, intervenție psihosocială, model tematic al intervenției în vederea adaptării.*

Abstract: *International students in the Republic of Moldova face significant challenges in their psychosocial adaptation, both academically and socioculturally. Research reveals important needs in their professional, cultural, personal development, and sociocultural adaptation. A thematic model of psychosocial intervention can be helpful in addressing these needs, focusing on support in developing professional, cultural, and personal competencies, as well as facilitating integration into the host society. Adequate support at institutional and community levels is essential for a smoother transition and successful integration of international students into the academic and sociocultural environment of the host country. A holistic approach, integrating academic and psychosocial support, can contribute to creating a more inclusive and supportive learning and living environment for these students.*

Keywords: *psychosocial adaptation, sociocultural environment, academic demands, international students, psychosocial intervention, thematic model of adaptation intervention.*

INTRODUCERE

Fenomenul adaptării sociale și academice a studenților internaționali, care însoțește evoluția globală a pieței educaționale, este o temă discutată amplu în mediul academic și pe platformele publice, în mass-media și în cadrul întâlnirilor responsabililor de la diverse niveluri.

Pe de o parte, evoluția și tendințele la nivel global au contribuit la formarea unei piețe globale a serviciilor educaționale, oferind o gamă diversificată de opțiuni în diverse domenii și niveluri de pregătire profesională. Conform unui raport al EAIE, în anul universitar 2023-2024, în 27 de țări, au fost înregistrați aproximativ 300.000 de studenți internaționali, dintr-un total de peste 2 milioane de studenți [2]. În R. Moldova, cu o experiență semnificativă în furnizarea de servicii educaționale pentru studenții internaționali [6], numărul acestora este de 2.262, conform Inspectoratului General pentru Migrație [5], majoritatea (2.078) urmând studii universitare.

Pe de altă parte, mobilitatea academică contribuie la consolidarea prestigiului sistemului educațional și la promovarea imaginii internaționale a țării. Prin adoptarea unei politici de migrație educațională, R. Moldova își propune să atragă mai mulți studenți internaționali, transformându-i în ambasadori ai culturii și tradițiilor locale. Fluxul de studenți internaționali joacă un rol crucial în consolidarea unui sistem de învățământ competitiv și solicitat pe plan mondial, contribuind la conturarea unei imagini pozitive a țării și la generarea unei cereri susținute pentru servicii educaționale de înaltă calitate [11]. Creșterea numărului de studenți internaționali în R. Moldova reflectă tendința globală de a susține și dezvolta politica de migrație educațională, cu conștientizarea impactului semnificativ economic și cultural al atragerii acestora.

Studenții care optează să studieze în R. Moldova devin ambasadori involuntari ai culturii și tradițiilor țării, contribuind la promovarea normelor culturale

locale și la consolidarea imaginii țării în plan mondial. Acest fenomen are consecințe benefice asupra strategiilor de dezvoltare socio-economică a țării [3], iar implementarea *Strategiei de dezvoltare Educația 2030* și a programului de implementare pentru anii 2023-2025 [4] vizează asigurarea competitivității internaționale a cercetării și învățământului superior, prin promovarea mobilității și prin atragerea unui număr ridicat de studenți și doctoranzi din alte țări.

În acest context, globalizarea educației și științei impune revizuirea abordărilor și a practicilor existente privind mecanismele de adaptare psihosocială a studenților internaționali. Cercetările în domeniul serviciilor psihologice destinate adaptării culturale și sociale a studenților internaționali sunt esențiale pentru integrarea socioculturală și adaptarea la noile condiții academice. Identificarea unui model tematic al intervenției psihosociale poate contribui semnificativ la îmbunătățirea calității adaptării acestora.

Cercetarea de față se concentrează pe o abordare comprehensivă a procesului de adaptare psihosocială a studenților internaționali în mediul academic din R. Moldova. Scopul principal al acesteia este identificarea resurselor și a lacunelor procesului dat, în vederea dezvoltării și implementării unor programe de intervenție eficiente.

Obiectivele cercetării vizează evidențierea aspectelor esențiale pentru îmbunătățirea calității adaptării psihosociale a studenților internaționali, cu două direcții principale:

1. Identificarea resurselor și a ineficiențelor adaptării psihosociale prin intermediul unui studiu exploratoriu, care întărește relevarea aspectelor pozitive și a resurselor care contribuie la o adaptare reușită, cât și a aspectelor negative ce pot constitui obstacole în acest proces. Metode de cercetare: interviul, chestionarea;

2. Construirea modelului tematic al programului de intervenție psihosocială pe baza rezultatelor obținute în etapa de identificare a resurselor și a ineficiențelor. Scopul este crearea unui model de intervenție care să ofere orientări practice și strategii personalizate pentru îmbunătățirea adaptării psihosociale a studenților internaționali.

MATERIALE ȘI METODE DE CERCETARE

Pentru a oferi o perspectivă detaliată asupra adaptării psihosociale a studenților internaționali în R. Moldova, eșantionul experimental a cuprins două loturi. Astfel, s-a evaluat atât un grup numeros de studenți internaționali și autohtoni într-o analiză cantitativă, cât și aspectele calitative, prin intermediul unui sondaj de opinie bazat pe interviu.

Primul lot, participanții la studiul exploratoriu, a inclus 159 de persoane cu vârste cuprinse între 18 și 35 de ani, provenind din China, Congo, Coreea, Israel, România, Turcia și Ucraina, studenți de la Universitatea Liberă Internațională din Moldova. Scopul a fost identificarea particularităților adaptării psihosociale prin comparație cu studenții autohtoni (160 de subiecți). Rezultatele comparative au fost prezentate în alte publicații [7, 8, 9]. Al doilea lot, participanții la sondajul de opinie, a inclus 20 de studenți internaționali cu o experiență de cel puțin un an în R. Moldova. Aceștia au participat la cursuri de limba română și cultură, urmând programul anului I de licență la Universitatea Liberă Internațională din Moldova. Scopul a fost identificarea particularităților adaptării psihosociale prin tehnica interviului semistructurat.

Metode de cercetare: 1) chestionarul de adaptare la mediul studențesc și solicitările academice (AMSSA) [10], un instrument esențial pentru evaluarea adaptării psihosociale a studenților internaționali în mediul universitar din R. Moldova; 2) un ghid de interviu structurat, care a inclus o parte introductivă și întrebări organizate în funcție de caracterul interviului, evaluând adaptarea studenților internaționali la contextul sociocultural și academic nou.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Adaptarea psihosocială în mediul academic este crucială pentru evoluția și succesul studenților în perioada universitară. Această tranziție aduce provocări și schimbări semnificative, iar capacitatea de adaptare poate influența în mod substanțial performanța academică și bunăstarea psihosocială. Conceptul de *adaptare psihosocială* evidențiază legătura dintre aspectele psihologice și sociale ale tranziției către viața universitară. Această etapă nu presupune doar adaptarea la mediul nou, ci și dezvoltarea personală a individului, având în vedere expunerea la noi stimuli și necesitatea ajustării comportamentului și a atitudinilor pentru a se integra în acest context [1, 8].

Este esențial să recunoaștem diversitatea și complexitatea dificultăților întâmpinate de studenții internaționali în procesul de adaptare, influențate de diferiți factori: cultura de proveniență, experiențele anterioare sau sprijinul social disponibil. Aceste provocări pot afecta atât performanța academică, cât și starea de bine și starea mentală a studenților.

În abordarea acestor dificultăți, instituțiile de învățământ și comunitățile academice pot juca un rol crucial, prin furnizarea de resurse și sprijin adecvat. Implementarea programelor de consiliere, de orientare academică și facilitarea integrării sociale poate contribui semnificativ la îmbunătățirea procesului de adaptare psihosocială a studenților. Prin recunoașterea și înțelegerea profundă a acestui proces, se poate crea un mediu academic mai incluziv și susținător, promovând dezvoltarea pozitivă a studenților în timpul traiectoriei lor universitare.

Studiul exploratoriu relevă o evoluție interesantă a adaptării psihosociale a studenților internaționali în R. Moldova pe parcursul anilor de studii (Diagrama 1).

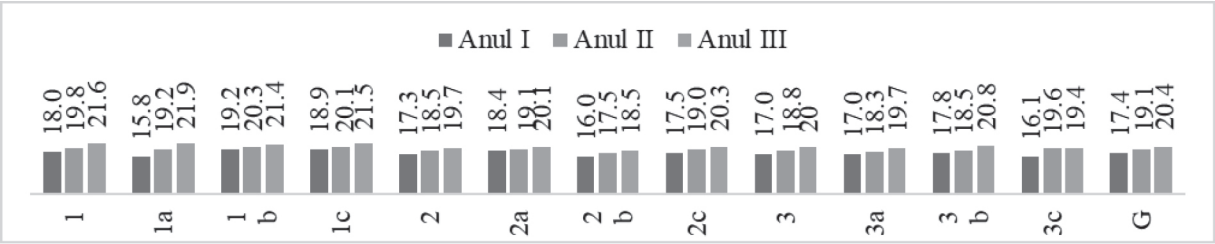


Diagrama 1. *Scorurile medii comparate la Chestionarul AMSSA (anii I-III)*

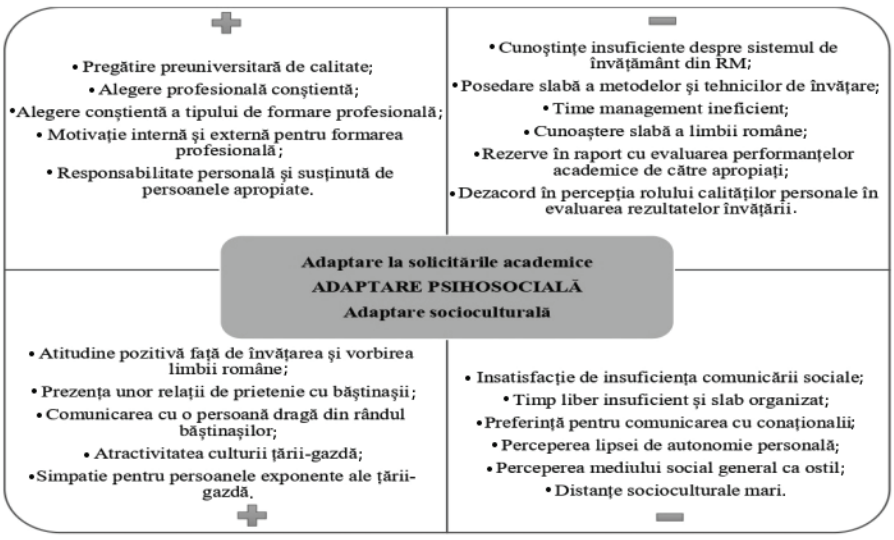
Notă explicativă. 1. Starea de confort/disconfort determinată de schimbările macrosociale, 1a. Satisfacerea necesităților socio-comunicative, 1b. Satisfacerea necesităților ecosociale, 1c. Satisfacerea necesităților socioeconomice; 2. Starea de confort/disconfort determinată de schimbările mezosociale, 2a. Satisfacerea necesităților de comunicare cu prietenii și rudele, 2b. Satisfacerea necesităților de comunicare cu colegii de facultate, 2c. Satisfacerea necesităților de comunicare cu cadrele didactice; 3. Starea de confort/disconfort determinată de schimbările la nivel microsocial, 3a. Satisfacerea necesităților de identificare profesională, 3b. Satisfacerea necesităților de formare profesională, 3c. Satisfacerea necesităților de management al timpului personal; G – Scor total pentru adaptarea psihosocială.

Rezultatele indică o adaptare general pozitivă a studenților internaționali din R. Moldova pe parcursul studiilor universitare. Aceasta se reflectă în mai multe aspecte ale vieții lor, precum comunicarea interculturală, satisfacerea nevoilor ecosociale și gestionarea resurselor socioeconomice. Comunicarea socioculturală prezintă o îmbunătățire semnificativă pe măsură ce studenții internaționali avansează în ani, reflectând dezvoltarea competențelor lingvistice și o mai bună înțelegere a normelor și valorilor culturale din țara-gazdă. Adaptarea la nivel *ecosocial*, inclusiv orientarea în sistemul de servicii urbane și organizarea zilnică a traiului, evidențiază îmbunătățiri semnificative în timp, sugerând integrarea lor în viața cotidiană și satisfacerea nevoilor legate de mediul înconjurător. În ceea ce privește nevoile socioeconomice, studenții internaționali învață să își gestioneze eficient resursele financiare și să își satisfacă necesitățile zilnice, reflectând o adaptare la cerințele economice ale mediului înconjurător. Aceste schimbări pozitive sunt mai pronunțate în primul an de studii, o perioadă inițială de ajustare semnificativă. Astfel, instituțiile de învățământ și autoritățile locale ar putea oferi sprijin suplimentar pentru facilitarea integrării și adaptării studenților internaționali în această perioadă critică. La nivel *mezosocial*, adaptarea la comunicarea cu rudele și prietenii, relațiile cu colegii de facultate și cadrele didactice arată îmbunătățiri esențiale pe parcursul anilor de studii, subliniind procesul continuu de ajustare socială și academică. Analiza adaptării la nivel *microsocial* și *personal* arată o evoluție semnificativă. Cu toate acestea, există și provocări în gestionarea timpului, iar nivelul de satisfacție poate fluctua, indicând posibile schimbări în percepția lor asupra identității profesionale.

În concluzie, adaptarea psihosocială a studenților internaționali în R. Moldova este un proces dinamic și complex, cu niveluri fluctuante pe parcursul anilor de studii. Monitorizarea nevoilor lor și furnizarea de resurse adecvate pe întreaga perioadă universitară sunt esențiale pentru o experiență pozitivă și pentru succes academic durabil.

Analiza rezultatelor interviului referitoare la adaptarea academică și socioculturală a studenților internaționali în R. Moldova a evidențiat o serie de aspecte relevante în contextul scopului cercetării – elaborarea și punerea în aplicare a unui program de intervenție psihosocială pentru facilitarea adaptării acestora (Figura 1).

Figura 1. *Resurse și ineficiențe ale adaptării psihosociale a studenților internaționali*



Adaptarea academică este caracterizată de resurse precum importanța capitalului intelectual dobândit în țările de origine, considerat un avantaj pentru începutul studiilor. Decizia de a urma studii în străinătate a fost, în mare parte, conștientă și bine fundamentată încă din țara de origine. Totuși, au fost observate și diverse ineficiențe, inclusiv dificultăți în perceperea condițiilor academice și a specificului învățământului superior local, lipsa cunoștințelor despre sistemul de învățământ local, precum și dificultăți legate de metodele de învățare și de gestionarea timpului. De asemenea, cunoașterea precară a limbii române și neîncrederea în propriile capacități sunt factori care pot afecta negativ reușita academică a acestor studenți.

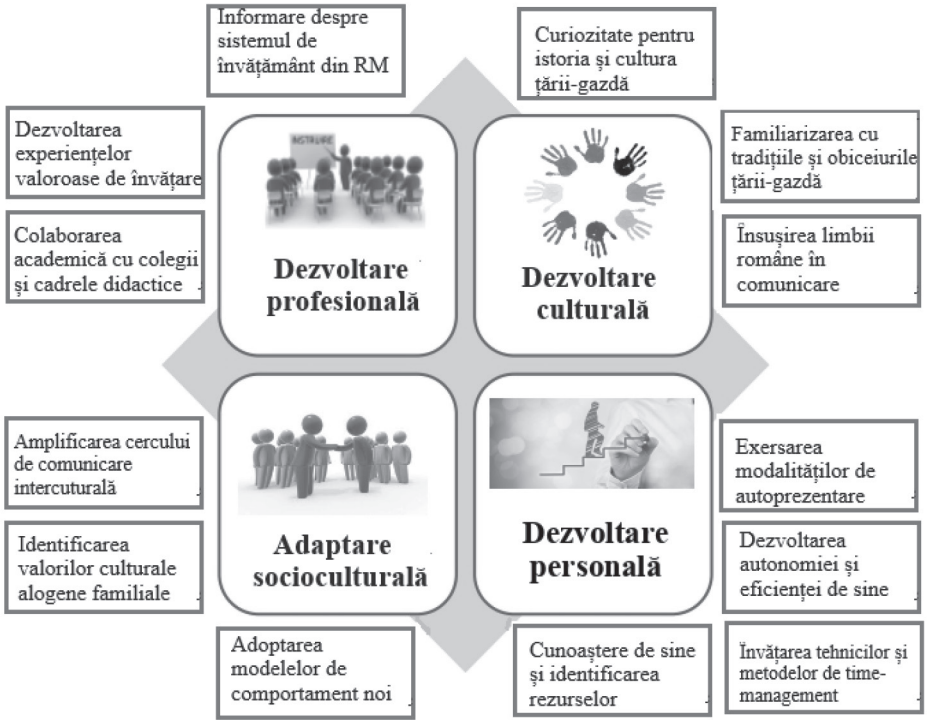
În ceea ce privește adaptarea socioculturală a studenților internaționali, resursele identificate includ relațiile pozitive cu băștinașii, participarea activă în acțiuni sociale și culturale intrauniversitare, simpatia față de cultura și exponenții țării-gazdă – aspecte esențiale pentru o adaptare mai ușoară.

Cu toate acestea, există și ineficiențe care pot complica procesul de adaptare. Dificultățile de comunicare în limba română pot genera reacții defensive și izolare culturală, iar percepțiile diferite asupra culturii și normelor sociale locale pot crea discrepanțe în înțelegere și integrare. De asemenea, lipsa încrederii în ceilalți și sentimentele de ostilitate față de mediu pot afecta adaptarea psihosocială a studenților internaționali, iar gestionarea timpului liber și găsirea de activități potrivite pot constitui o provocare, conducând la plictiseală și insatisfacție.

În general, adaptarea apare ca fiind relativă, cu distanțe semnificative în contactele sociale și dificultăți în organizarea procesului de învățare și autoorganizare. Este esențial să se recunoască aceste dificultăți și să se ofere sprijin adecvat pentru a îmbunătăți procesul de adaptare a studenților internaționali în R. Moldova.

Modelul tematic identificat în cadrul cercetării și interviurilor reprezintă un instrument util pentru înțelegerea și abordarea nevoilor specifice ale acestui grup de studenți (Figura 2).

Figura 2. *Modelul tematic al intervenției psihosociale, construit în baza resurselor și ineficiențelor adaptării psihosociale identificate prin cercetare*



Concluziile cercetării și interviurilor au condus la dezvoltarea unui model tematic al intervenției psihosociale, construit pe baza resurselor și ineficiențelor adaptării psihosociale identificate. Modelul se axează pe patru domenii-cheie:

1. **Dezvoltarea profesională**. Un suport adecvat este esențial pentru îmbunătățirea competențelor profesionale ale studenților internaționali. Astfel, programele de orientare academică, cursurile de limbă și familiarizarea cu sistemul de învățământ local, precum și participarea în activități academice și extracurriculare pot contribui la dezvoltarea lor profesională.
2. **Dezvoltarea culturală**. Cultura joacă un rol crucial în procesul de adaptare. Prin urmare, este important să

se promoveze păstrarea trăsăturilor culturale naționale ale studenților internaționali. Programele culturale desfășurate de instituțiile de învățământ pot facilita schimbul intercultural și promovarea înțelegerii reciproce între studenți și comunitatea locală.

3. **Dezvoltarea personală**. Adaptarea psihosocială implică și dezvoltarea personală a studenților internaționali. Sprijinul în gestionarea stresului, îmbunătățirea abilităților de comunicare și promovarea rezilienței pot contribui la o adaptare mai eficientă. În acest sens, programele de consiliere și mentorat pot oferi asistență și îndrumare.
4. **Adaptarea socioculturală.** Integrarea în societatea-gazdă reprezintă un alt aspect al adaptării. Încurajarea interacțiunii sociale, participarea la activități comunitare și facilitarea comunicării în limba română sunt elemente esențiale pentru o adaptare socioculturală de succes. Sprijinul din partea instituțiilor de învățământ și a comunității locale poate juca un rol vital în această privință.

CONCLUZII

În ansamblu, adaptarea psihosocială a studenților internaționali în R. Moldova reprezintă un proces complex și dinamic, caracterizat de multiple aspecte care pot influența experiența lor și succesul academic. Rezultatele cercetării și interviurilor indică necesitatea unor intervenții psihosociale care să sprijine adaptarea acestor studenți, atât sub aspect academic, cât și sociocultural.

Dezvoltarea unui model tematic al intervenției psihosociale, concentrat pe domenii precum dezvoltarea profesională, culturală, personală și adaptarea socioculturală, ar putea oferi o cale eficientă pentru îmbunătățirea procesului de adaptare. Sprijinul adecvat la nivel instituțional și comunitar este esențial pentru asigurarea unei tranziții mai fluide și a unei integrări reușite a studenților internaționali în mediul academic și sociocultural al țării-gazdă. În acest sens, este important să se recunoască că adaptarea nu se limitează doar la aspectele academice, ci implică și aspecte culturale și personale. O abordare holistică, care integrează atât sprijinul academic, cât și cel psihosocial, poate contribui la crearea unui mediu de învățare și trai mai incluziv și suportiv pentru studenții internaționali din R. Moldova.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Beyers W., Goossens L. Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. In: Journal of Adolescent Research, 18 (4), 2003, pp. 363-382. ISSN: 07435584, 15526895. Pe:, https://doi.org/10.1177/0743558403018004003
2. EAIE. New report: International admissions 2023-2024. Pe: https://www.eaie.org/blog/report-admissions-2023-2024.html (Accesat la 12.01.2024)
3. European Migration Network (EMN). Attracting and retaining international students in the EU. EMN Synthesis Report for the EMN Study 2018. Brussels: European Migration Network, 2019. 52 p. Pe: https://bit.ly/3vL6H22 (Accesat la 17.06.2023)
4. Hotărârea Guvernului RM Nr. 114 din 07-03-2023 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare Educația 2030 și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025. În: Monitorul Oficial Nr. 134-137, art. 289.
5. Inspectoratul General pentru Migrație. Câți studenți străini cu permise de ședere valabile sunt în Republica Moldova. Publicat 29.09.2023. Pe: https://bit.ly/3vRXOUk (Accesat la la 12.01.2024)
6. Petrencu A., Rotaru L. Eremia I. (coord.) Istoria Universităţii de Stat din Moldova. Chişinău: CEP USM, 2016. 740 p. ISBN: 978-9975-71-823-3, 378.4(478-25)(091).
7. Rusnac S., Khory J. Distanțele sociale și adaptabilitatea studenților internaționali din Republica Moldova. În: Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective, Ed. 1, 21 octombrie 2022. Bălți, 2022, pp. 139-144. ISBN: 978-9975-50-295-5
8. Rusnac S., Khory J. Importanța locului controlului subiectiv în adaptarea socială a studenților internaționali. În: EcoSoEn, nr. 3-4, 2019, pp. 117-129. ISSN 2587-344X.
9. Rusnac S., Khory J. Locul controlului ca factor al adaptării psihosociale a studenților internaționali. In: The contemporary issues of the socio-humanistic sciences, Ed. 13, 1 octombrie-2 decembrie 2022. Chișinău: Print-Caro SRL, 2023, pp. 189-196. ISBN 978-9975-165-61-7.
10. Rusnac S., Zmucila L., Alali A. Construirea, validarea și aprobarea chestionarului de adaptare la mediul studențesc și solicitările academice (AMSSA). În: Preocupări contemporane ale științelor socio-umane. Materialele Conferinței Științifice Internaționale prilejuite aniversării a 15 ani de la fondarea Facultății Psihologie, Științe ale Educației și Asistență Socială. Ediția a VI-a: Mentalități ale societății în transformare, Vol. 1. Chișinău: Biodesign, 2016, pp. 265-274. ISBN: 978-9975-933-79-7
11. Tracking the growing appeal of European study destinations. In: *ICEF Monitor,* 15 june 2022. Pe: https://monitor.icef.com/2022/06/tracking-the-growing-appeal-of-european-study-destinations/ (Accesat la 10.09.2023).

Relations between Educators and Preschoolers, in the Context of Aggression and Conflicts

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.11052467

Daniela Mioara **PETREA**
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *The article brings to the fore the role of the educator in mediating and resolving conflicts in preschool educational institutions. In kindergarten, most conflicts appear as a result of aggressive behaviors, therefore the environmental factors that can favor the appearance of aggression, as well as the relationship between the educator and the child, are presented. The article presents the results of research on bidirectional links between the quality of teacher-child relationships and children's interest and pre-academic skills in literacy and math in Finland. The article also offers examples of educators' intervention in resolving conflicts between preschoolers.*

Keywords: *aggression, conflicts, preschoolers, educators.*

Rezumat: *Articolul aduce în prim-plan rolul educatorului în medierea și soluționarea conflictelor în instituțiile de învățământ preșcolar. La grădiniță cele mai multe conflicte apar ca urmare a comportamentelor agresive, de aceea sunt prezentați factorii de mediu care pot favoriza apariția agresiunii, precum și relațiile dintre educator și copil. Se prezintă rezultatele cercetărilor despre legăturile bidirecționale dintre calitatea relațiilor profesor-copil și interesul copiilor și abilitățile pre-academice în alfabetizare și matematică în Finlanda. Se oferă exemple de intervenții ale educatorilor în rezolvarea conflictelor dintre preșcolari.*

Cuvinte-cheie: *agresivitate, conflicte, preșcolari, educatori.*

Aggressiveness, in a broad sense, may be understood as an integral part of an entity, 'thanks to which the living being can obtain the satisfaction of its vital needs' [6]. Aggression is associated, by several specialists, with the intention to produce violent acts that have as repercussions the injury of other people or some destruction. While not all aggressive manifestations are carried out with the intention of doing harm, in many situations aggression has an impulsive or instinctual expression that does not directly involve conscious control. Mihai Epuran and his colleagues notice aggressive manifestations from the age of one year, when 'the child breaks the toy, tears the pages of the books, pulls out the eyes of the dolls' [3, p.195]. Most likely, these aggressive manifestations could have an important exploratory role on the environment, especially since this kind of reaction can also be observed at the first meetings between peers. Children are tempted, from the very first meetings, to establish physical contact, which is achieved especially through chasing games. During the game, these children push each other, throw each other, and sometimes they can hit each other. Such behavior resembles a real fight, but these manifestations do not degenerate into violence. However, most often they will result in resentment, crying and breaking of contact. In the preschool environment, most conflicts arise as a result of aggressive behavior. The teaching staff has an essential role of mediator and facilitator of conflict resolution, given that they start from faulty communication. Some preschoolers fail to express themselves or do not do it adequately, others are introverted and do not socialize, so they find a way to express themselves through aggression. All these behaviors must be corrected in order to achieve a warm atmosphere, conducive to learning.

The relationships between the educator and preschoolers are generally polarized into feelings of sympathy, mutual trust or, on the contrary, antipathy, mistrust and even hostility. There are also cases when the spiritual contact between teacher and student does not pass the zone of indifference: the class does not exist for the teacher and neither does the teacher for the class. The initiative must belong to the teacher, who, taking into account the essential law of interpersonal affective relations, according to which sympathy and goodwill beget sympathy and goodwill, while antipathy and hostility arouse feelings of the same quality, must lead, direct these relations, and structure them on collaboration. Research has found that some teachers do not react adequately to students' answers, either correct or wrong.

Indifference to the student's personality threatens his basic spiritual needs, self-respect, the need for emotional response from those around him, the need for long-term security and success, as well as the need to belong to a group and to be accepted by it. Traditional school practice left us with the image of a teacher who wants

to dominate the students and subordinate them. In such a climate, nothing is done out of conviction and passion. It is necessary to make the transition from the old type of relationships to relationships in which the teacher collaborates with the students. His main activity will not be teaching, but engaging students in investigations and independent work. Relationships based on esteem and mutual respect also require appropriate language. Ironic and offensive expressions disturb the students' attitude towards their teacher and make it difficult to create a favorable climate for creative work in the classroom.

The results obtained from research highlight the fact that the more forms of punishment (irony, insult, ridicule) are used, the less their effect. The teacher who knows the value of positive appreciation will not shy away from a slight overestimation of the student's performance: he will appreciate the student more than he deserves, in order to make him fully deserve the appreciation, to rise to the level of the appreciation made. Experience shows us that a teacher with good results improves his relations with weak students by giving them enough positive appreciation. Even faced with minor school achievements, the teacher who knows the value of positive appreciation uses it, trying to permanently develop the students' confidence in their own strengths.

By not paying more attention to the way of distributing the forms of reinforcement, the balance of punishments and rewards, of positive and negative appreciation, it is possible to depreciate the student's personality, when scolding is used excessively, and above all, when scolding does not retain a limited character, but takes the form of a global depreciation. It is no coincidence that teachers who encourage students more through praise achieve better results in the education process. They appreciate "difficult students" positively even for some minor progress, trying in this way to permanently develop the students' confidence [7, p. 44].

In the education system, it is the teacher who plays a key role, because education is to a large extent what the state-led educational policy wants. The teaching profession is assigned functions, covering specific tasks. There are many classifications of teaching functions, but the best known is the one dividing them into teaching, educational, caring, environmental, research, and life orientation of young people activities [10].

The age of preschool children (3 to 6 years old) is associated with intensified activities related to the care and educational and didactic functions of teachers. They focus on tasks related to: creating a safe, friendly atmosphere for children, taking into account their developmental needs (caring function); planning and organizing educational activities, developing children's social competences and cooperation in the peer group and with adults (educational function); coordinating cognitive processes that develop the competences of preschoolers in terms of knowledge and practical skills, primarily preparing them to start learning at school.

All activities related to the implementation of tasks resulting from the performed professional functions are based on educational interactions that have been properly selected and adapted to the psychophysical abilities of children. The factors determining the quality of a teacher's work can be divided into:

- conditions of psychological nature – related to functional motivational mechanisms for the implementation of goals and tasks resulting from professional functions and general personality competences, such as ambition, creativity, openness, or understanding the need for continuous development;
- pedagogical conditions, resulting from clearly defined goals and educational tasks, as well as appropriate preparation for the profession;
- praxeological conditions, related to an efficient planning of educational activities, as well as monitoring the quality of one's own work;
- conditions of social nature, relating to interpersonal relations in the institution, the organizational climate, the social prestige of the teacher's profession and the social and professional roles he performs, as well as the appropriate material and organizational prosperity of the workplace [10].

The relationship between teacher and student does not only have an intellectual side. The affective factor has a special importance on the student's intellectual performance. Creating a good mood in the classroom is a necessary condition for avoiding school failure. Each lesson takes place in a particular affective climate, and the mood of the class varies depending on the teacher's.

Knowing and understanding the child is a sine qua non condition of his education. Mihai Ralea draws attention to the fact that interpersonal relationships are created in conditions of intimacy or familiarity. Intimacy should not be confused with familiarity. The former is the expression of a respectful communion, the latter – a desecration. Similar situations can also occur in the context of the educator-educated relationship, of a sustained educational activity, a factor of its progress, as long as the former creates and maintains a certain balance, that psychostasis indispensable for any success (sensory, affective, volitional). Intimacy, therefore, creates and increases the educator-educated, educated-educator trust, favoring their mutual knowledge.

In the kindergarten, the role of the educator naturally falls to the teacher and the role of the educated is taken over by the preschooler. The education process aims at the multilateral development of the child's skills – not at the sacrifice of originality, of the specific beauty of the personality. The development of skills involves their early comprehension and cultivation. On the other hand, experience shows that

the results of pedagogical actions and measures depend a lot on the individual characteristics of the children.

The need for a psychological knowledge of children is thus felt at every step in the process of their education; the same educational measures and procedures can yield special results, sometimes opposite, depending on the particularities of the children to whom they are applied.

Punishments are an eloquent example. For some children a harsher admonition may be enough, even for a serious misdeed, while in other cases a severe punishment must be applied even for an insignificant mistake. Also, in the matter of requirements, individual particularities must be taken into account; to spoiled and capricious children we must present requirements in a categorical form; to stubborn, impulsive children, who do not know how to control themselves, we may give tasks without insisting on their immediate fulfillment.

Therefore, the application of pedagogical methods and procedures, as well as the establishment of requirements, involve a knowledge of the individual characteristics of children. We know the child by educating him and we educate him better by knowing him. Knowing and educating the child are two very closely intertwined activities in the kindergarten. By observing the child during preschool activities the educators strive to discover his positive character traits, develop them and, by relying on them, prevent and eliminate negative traits.

In addition to professional training, the educator must learn the general principles and laws of development of nature and society. An important condition for becoming a good educator is to have firm knowledge and convictions. Only a well-educated educator can educate in turn. The educator-child relationship must be a friendly relationship. The child must trust the educator, come to him with an open heart, say openly anything he wants and thinks. In turn, the educator must receive him and respond to him with the same sincerity, with the same trust. In order for this to be done correctly, the educator ought to have complete training. Will we educators be able to answer the "whys" of the children if we don't know the real answer? Do we have the right to give children the wrong answers? Certainly not! So at any moment, in any activity, we must be prepared to answer the children calmly, patiently, but above all clearly and correctly. In the activities carried out in kindergarten and outside it, any idea conveyed to the children must be explained in their own way, especially when they show interest and start asking questions. The educator's love for children, the pleasure and joy of working with children are embodied in his way of behaving towards children, of knowing how to approach them, of answering their spontaneous questions, of coming down to their level of understanding – in a word, in being their friend.

The educator, having a high moral level, should act with a sense of responsibility and professional competence in structuring the educator-child relationship, so that the child, from object of education, becomes more and more the subject of his own education. Children ought to be taught to observe, to ask, to search, to research, and to work.

There are environmental factors that can favor aggression, increasing the risk of disruptive behavior: a low socioeconomic and educational level of the family, affective deficiencies, an overly authoritarian parental educational style or, on the opposite pole, exaggerated permissiveness, unclear rules, strained family relationships, with violent conflicts between family members, caused by excessive alcohol consumption, mental illness etc. For this reason, one of the concerns of educational institutions is to prevent violence and aggressive behavior in children [2, p. 57].

H. Montagner observed in children who do not rest enough sudden bouts of aggression, followed by moments of absolute isolation. Aggression in children is most often due to a deep dissatisfaction, consequent to a lack of affection or to a feeling of personal devaluation. When, for example, despite his best efforts, a child is punished because he does not meet the demands of his parents, they apply an extremely unfair treatment, which can lead to his rebellion or collapse [apud 6, p.19].

T. Rudică underlines the fact that some deviant behaviors can be generated by the educational differences between the adult members of the family. The family environment is not strictly limited to the members of the family group, but may also include other adults. In some cases these people can play an important role in influencing the nature of the child's relationship with the parents. According to A. Berge, "what complicates family pedagogy is the number of jurisdictions to which the child must submit. There are families in which the smallest measure of educational order arouses the cries of indignation of grandparents, uncles, aunts, friends, etc., who present their opinions, contradict each other, criticize severity or indulgence, suggest saving systems and solutions. Small children are great craftsmen when it comes to taking advantage of these divergences to free themselves from any rule". Most of the time, however, grandparents are a source of rich and precious experiences for the child. Thus, for children from a large family, grandparents provide an "extra home", which complements and completes the family environment itself and in which each of the children enjoys equal attention. A jealous child, who believes that another child (brother or sister) has taken his place in the heart of his parents, comes to his grandparents, where he finds a place of refuge. It is true, however, that sometimes grandparents are particularly protective and indulgent with their grandchildren, protecting and defending them from their parents' punishments even when they shouldn't. Of course, such direct interventions in the attributions of the parents shakes their authority, changes the position of the child towards the parents, disrupts family relations, giving rise to tensions and conflicts, as a result of

which the child is the one to suffer. Likewise, excessively indulgent grandparents, who allow the child to express himself unchecked, raise grandchildren who are naughty and over-pampered [5, p.112].

Parents must prove a sense of measure in their attitude and demands towards the child, doubled by the ability to foresee the reactions and internal states of the child. The exaggerated demands shown by some parents towards their children favor school failures and cause "intellectual intoxication", generating irritability and even aggression in relation to school tasks. According to A. Berge, the child's defects are nothing but the visible part of a deep conflict between parent and child: "A defect is not an essential imperfection of the being, but a special and aberrant way of acting to the demands of the external world. The defect manifests a difficulty in adaptation; a difficult child is almost always a child who has certain difficulties" [5, p. 113].

Researchers from the University of Jyväskylä, the University of Eastern Finland, and the New York University of Abu Dhabi investigated bidirectional links between the quality of teacher–child relationships and children's interest and pre-academic skills in literacy and math in Finland. Participants were 461 Finnish kindergarteners (6-year-olds) and their teachers (48). The study is part of the Teacher Stress Study, led by Professor Marja-Kristiina Lerkkanen and Associate Professor Eija Pakarinen at the University of Jyväskylä. The results indicated that teacher-perceived conflict predicted lower interest and pre-academic skills in both literacy and math.

It is possible that when children experience conflict with teachers, the negative emotions attached to these conflicts are harmful for children's engagement in learning and diminish their interest in academic tasks. It is also possible that children experiencing conflicts are missing out on time on learning literacy and math, either because they are disengaged from instructional activities or because teachers have to spend more instructional time on behavioral management. The findings highlight the importance of kindergarten teachers being aware of how their relationships with children can influence children's later schooling. It would be important to develop pre-service and in-service programs and interventions to assist teachers in building supportive, low conflict relationships with children. Teacher education programs may also benefit from educating teachers not only about academic content and pedagogical practices but also in strategies that build supportive relationships with children [11].

Teachers pay different levels of attention to conflicts between preschoolers. They also have different ways to intervene in the conflict. Certain studies have made a more detailed classification of teachers' intervention and the nature of intervention methods.

E. Betsy states that there are two ways of resolving conflicts among preschoolers: the authoritarian and the evasive way [2]. S. Jenkins et al. did another classification: avoidance, compulsion, and cooperation. Educators who adopt avoidance strategies think they will completely avoid intervention if children are at peace with their actions in conflict. Educators who adopt coercive strategies argue that such strategies can produce results quickly. However, they deny children the chance to learn to resolve conflicts. By using coercive strategies, teachers use authority and continuous control to separate the conflicting parties. And they don't allow the children to be actively involved in the process. The cooperative strategy gives the teacher the role of mediator [3]. Zhao Kai points out that there are four types of teachers' responses in the context of conflicts between preschoolers: inspiration, guidance, information, and demonstration in decision-making and superficial control.

Conclusions: The ability to resolve conflicts has a major importance in the social development of preschoolers. Teacher intervention can effectively improve the level of conflict resolution between children. Researchers have conducted a number of studies on peer conflicts, types of conflict resolution strategies, factors affecting conflict, and solution strategies. In conclusion, the educator has an essential role not only in delivering teaching and promoting learning, but also in guiding preschoolers towards non-aggressive behaviors and mediating, solving conflicts that arise between preschoolers.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Betsy E. You Can't Come to My Birthday Party. Conflict Resolution with Young Children. Ypsilanti: High/Scope Press, 2002.
2. Bocoș M. (coord.) Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol. 1: A-D. Pitești: Paralela 45, 2016.
3. Epuran M., Holdevici I., Toniţa Fl. Psihologia sportului de performanţă. Teorie şi practică. Bucureşti: FEST, 2001.
4. Jenkins S., Ritblatt S., McDonald J.S. Conflict resolution among early childhood educators. În: Conflict Resolution Quarterly, Vol. 25 (4), 2008, pp. 429-450.
5. Mitrofan N. Agresivitatea. În: Neculau A. (coord.) Manual de psihologie socială. Iaşi: Polirom, 2004, pp.165-181.
6. Norbert S. Dicţionar de psihologie Larousse. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1996.
7. Rudică T. Devierile comportamentale și combaterea lor. În: Cosmovici A., Iacob L. (coord.) Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998, pp.105-117.
8. Sillamy N. Dicționar de psihologie. București: Univers Enciclopedic, 2000.
9. Stoica-Constantin A. Conflictul interpersonal. Iași: Polirom, 2004.
10. https://www.intechopen.com/online-first/87230 (Accesat la 03.12.2023)
11. https://www.uef.fi/en/article/conflicts-in-kindergarten-can-reduce-childrens-interest-in-reading-and-math (Accesat la 03.12. 2023).

Eficientizarea managementului instituțional în vederea promovării unei politici educaționale de calitate

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.11052580

Lucia **ARGINT-CĂLDARE**

dr., Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare

Ecaterina **MOGA**

dr., Institutul Național pentru Educație și Leadership

Rezumat: *Studiul investighează discrepanța dintre ideile promovate de experții contemporani în domeniul managementului și leadershipului și nivelul actual al competențelor manageriale în învățământul general. Analiza se concentrează pe datele și cercetările din sistemul de învățământ autohton, inclusiv pe rezultatele evaluărilor externe realizate de ANACEC în perioada 2020-2023. Scopul principal este de a obține o claritate și o perspectivă completă asupra situației managementului instituțional la etapa actuală, evidențiind modul în care cadrele de conducere din învățământ se adaptează la așteptările privind calitatea și excelența în management, pentru conștientizarea autoperfecționării continue și pentru identificarea nevoilor de dezvoltare profesională.*

Cuvinte-cheie: *management, calitate, leadership, excelență, evaluare, politici educaționale.*

Abstract: *This study investigates the discrepancy between the ideas promoted by contemporary experts in management and leadership and the current level of managerial competencies in general education. The analysis focuses on data and research from the domestic education system, including the results of external evaluations conducted by ANACEC between 2020 and 2023. The main goal is to obtain a comprehensive perspective on the institutional management situation, highlighting how leadership teams in educational institutions align with contemporary expectations regarding quality and excellence in management, to identify professional development needs.*

Keywords: *management, quality, leadership, excellence, evaluation, educational policies.*

În societatea contemporană, caracterizată de schimbare continuă, dezvoltarea unei gândiri critice, deschise către inovație și flexibilitate în adaptarea la diverse provocări ale timpului este nu doar o așteptare bine definită, ci și o necesitate imperativă. Or, pentru a face față provocărilor, sistemul educațional urmează să se transforme rapid în acord cu schimbările progresive, eficientizarea managementului instituțional devenind esențială pentru promovarea unei politici educaționale eficiente. Un aspect important în această direcție îl reprezintă calitatea documentelor de planificare strategică ale instituțiilor de învățământ general din R. Moldova, care constituie punctul de pornire spre dezvoltare și eficientizare, în vederea validării calității prin rezultatele scontate și asigurării unui management de calitate.

Totodată, promovarea tot mai activă a idealurilor unui leadership de succes, care ar sta la baza eficientizării managementului, poate fi explicată în mod direct de expectanțele societății față de calitatea pregătirii profesionale a cadrelor de conducere, inclusiv din învățământul general. Societatea își dorește lideri în educație care să ofere motivație celor din jur prin propriul model și propria performanță, să demonstreze competențe și să se autoperfecționeze continuu, să propună idei și soluții inovatoare în scopul îmbunătățirii activității instituției.

În acest context, Jim Collins, în lucrarea *Excelența în afaceri*, descrie traseul de dezvoltare a organizațiilor de succes: „*Bun* este dușmanul lui *excelent*. Nu avem școli excelente, pentru că avem școli bune. Puțini oameni ajung să aibă o viață excelentă, în mare parte, pentru că e atât de ușor să te mulțumești cu o viață bună" [23]. Constatăm că aspirația spre excelență este crucială, iar automulțumirea cu *bun* poate deveni un obstacol în calea atingerii *excelenței* și sporirii calității prin eficientizarea managementului educațional. Asemenea filosofiei lui J. Collins, și în domeniul educației, într-o perioadă dinamică precum cea actuală, conformarea cu vechiul, birocraticul și dificilul poate duce la stagnare și autosuficiență, contrazicând esența progresului [4].

Cum managerilor școlari li se atribuie un rol esențial în obținerea unor rezultate instituționale excelente, doar o echipă de conducere eficientă, sprijinită de o cultură a autoevaluării și a asigurării calității, poate contribui la creșterea eficacității managementului și calității pregătirii profesionale a personalului.

În acest parcurs spre excelență, dezvoltarea continuă, autoperfecționarea și formarea de calitate devin pilonii principali. Astfel, pentru a ține pasul schimbărilor, a asigura calitatea, a atinge excelența în conformitate cu misiunea și viziunea instituției, echipa managerială trebuie să elaboreze concepte clare, măsurabile, practice. Acest cadru conceptual trebuie să fie reflectat în politica instituției prin acțiuni concrete, susținute în mod constant de către conducător.

Existența unei echipe de asigurare internă a calității, care să realizeze periodic o diagnosticare obiectivă a activității și a rezultatelor obținute, contribuie la îmbunătățirea serviciilor educaționale oferite. Or, într-o școală ce urmărește atingerea excelenței, întreaga comunitate educațională este orientată spre dezvoltarea unui sistem intern care funcționează continuu și care face diferență între *excelent* și *bun*, între *calitativ* și *mediocru.*

Pornind de la ideile cercetătorului Harry S. Truman [4], excelența poate fi atinsă doar atunci când echipa este alcătuită din oameni disciplinați, cu o gândire liberă și care întreprind acțiuni corecte. Astfel, atingerea unor rezultate excelente de durată depinde de edificarea unei culturi reprezentată de oameni autodisciplinați, care întreprind acțiuni bine gândite [7]. În acest sens, echipele manageriale din instituțiile de învățământ general trebuie să promoveze o cultură fondată pe ascultare proactivă și punere de întrebări. Deoarece, într-o lume competitivă, stabilirea de scopuri clare și strategii bazate pe înțelegerea necesităților profesionale reale ale cadrelor didactice și pe explorarea potențialului acestora este esențială [5].

Cadrele de conducere eficiente motivează pentru succes și diseminează bunele practici, stimulează interesul pentru autodezvoltare și încurajează colegii și potențialii lideri prin activități de mentorat. Un manager cu abilități de lider ce tinde spre excelență își creează și o echipă de potențiali lideri, recunoscând inteligența și capacitățile celor din jur, identificând și evidențiind valorile fiecărui membru al echipei. Astfel, o conducere eficientă se bazează pe încredere reciprocă și pe promovarea competențelor, inovațiilor și talentelor, având drept scop dezvoltarea continuă a fiecărui individ în parte și a colectivului, în general [11]. În acest sens, o autoevaluare care să prevină riscurile și să identifice lacunele, abordarea constructivă a erorilor în activitatea managerială sunt aspecte esențiale în formarea unor lideri puternici, capabili să își valorifice părțile forte și să ghideze echipa către excelență.

Din aceste considerente, în toate domeniile vieții este nevoie de manageri contemporani cu calități de lideri, care oferă motivație celor din jur prin propriul model și propria performanță, demonstrând interes pentru autoperfecționare continuă și deschidere pentru o comunicare asertivă și dezbateri constructive, favorizând un mediu de lucru sănătos, crearea și menținerea unei stări de bine la locul de muncă, unde angajații se simt importanți, fiind consultați și sprijiniți pentru a lansa inițiative, implicați în discutarea și îmbunătățirea activității instituției în urma unei analize holistice relevante.

Pornind de la aceste idei și de la dorința de aliniere la idealurile legate de atingerea excelenței în management și leadership, promovate de experții în domeniu Zig Ziglar, Jim Collins, Brian Tracy sau John C. Maxwell [19, 20, 21, 22], am cercetat posibilitatea și nivelul corespunderii echipelor manageriale din instituțiile de învățământ general acestor idealuri, luând în considerare cele mai recente date și studii din sistemul autohton. În acest context, unele rezultate ale evaluării externe, realizată de ANACEC în perioada 2020-2023, au oferit anumite informații pentru o perspectivă asupra situației managementului instituțional.

Evaluarea externă a instituțiilor și a cadrelor de conducere din învățământul general a fost realizată în baza *Metodologiei de evaluare a instituțiilor de învățământ general* [18] și *Metodologiei de evaluare a cadrelor de conducere,* aprobate prin Ordinul MECC nr. 581 din 23.06.2020, aceste acte normative fiind și instrumentele de bază pentru aprecierea performanței instituționale și manageriale și pentru determinarea nivelului competenței profesionale a cadrelor de conducere [19].

Ariile de îmbunătățire și recomandările incluse în *Rapoartele de evaluare externă* pentru instituțiile și

cadrele de conducere evaluate au permis a contura câteva constatări argumentative importante.

Evaluarea externă a scos în relief ă o anumită neglijare a formării profesionale și un nivel insuficient de dezvoltare a competențelor profesionale în rândul cadrelor de conducere. Explicația oferită de mai mulți manageri ar fi lipsa de timp, precum și suprasolicitarea din cauza birocrației existente în sistem. Astfel, datele furnizate de mai multe instituții de învățământ general, în anii 2022 și 2023, permit să se evidențieze o lipsă de interes pentru accederea la grad managerial, majoritatea cadrelor de conducere evaluate preferând a se limita la obținerea și confirmarea gradului managerial II. Totodată, un număr semnificativ (49%) de cadre de conducere evaluate în anul 2022 [15] nu dețineau grad managerial, ceea ce poate indica lipsă de interes sau acces limitat la programe calitative de dezvoltare profesională.

Analiza datelor, colectate în urma evaluării externe din anul 2023 privind pregătirea profesională a celor 156 de cadre de conducere participante, reflectă o situație asemănătoare, care trezește îngrijorare: doar 2.56% din numărul total de cadre de conducere evaluate dețineau la moment grad managerial superior; 14.10% – dețineau grad managerial unu; 41.67% – dețineau grad managerial doi, iar 41.67% – nu au confirmat prezența/accederea la grad managerial [16]. Astfel, numărul redus de cadre de conducere cu grad managerial superior și grad managerial I indică un interes moderat pentru creșterea profesională de-a lungul mai multor ani.

Procentul de cadre de conducere cu grad managerial doi a rămas relativ stabil, situându-se în jurul valorii de 42%, în anii școlari 2021-2022 și 2022-2023. Și numărul cadrelor de conducere fără grad managerial a rămas constant, fiind în jur de 49%, atât în anul 2022, cât și în 2023. Astfel, dezinteresul constatat reprezintă o problemă semnificativă, afectând nu doar performanța individuală, ci și gestionarea instituțiilor de învățământ.

Autoevaluarea și evaluarea externă nu trebuie percepute doar ca proceduri formale, ci și ca instrumente esențiale în consolidarea capacității de gestionare a instituțiilor de învățământ. Cu toate acestea, de rând cu lipsa motivației pentru dezvoltarea competențelor profesionale, rezultatele evaluării externe desfășurate în perioada 2020-2023 au conturat tendința de supraapreciere a propriei performanțe în procesul de autoevaluare la un număr mare de cadre de conducere, evidențiind o diferență semnificativă între rezultatele autoevaluării și cele ale evaluării externe.

Informația oferită de comisiile de evaluare externă [15] confirmă necesitatea consolidării legăturii dintre evaluare și planificarea dezvoltării profesionale, subliniind importanța realizării sistematice, responsabile și obiective a autoevaluării/evaluării interne [16]. Acest aspect este crucial pentru îmbunătățirea rezultatelor și a calității învățământului general. Totodată, în procesul evaluării externe au fost descoperite și cazuri de plagiere a rapoartelor de activitate anuală, atât între instituții, cât și între cadre de conducere, indiferent de profilul, statutul și tipul instituției, de capacitatea, condițiile locale, atribuțiile celor de la care „s-a împrumutat" informația, conform fișei de post – această practică subminând integritatea imaginii unor cadre de conducere și a echipei manageriale. Analiza evaluării externe a evidențiat cazuri în care instituțiile de învățământ general au plagiat atât din surse cu caracter personal, cât și din rapoarte de autoevaluare ale altor instituții, fără a le adapta la propriul specific.

Cazurile de plagiere sunt însoțite de o serie de probleme și riscuri, printre care: lipsa de profesionalism și încălcarea prevederilor *Codului de etică* [8]; iresponsabilitatea; insuficiența gândirii critice și creative a cadrelor de conducere, care preferă să copieze modele, în loc să dezvolte constatări în baza unor analize holistice obiective și să ofere soluții și strategii adaptate specificului instituției, lezând credibilitatea și reputația acesteia. În același timp, există riscul ca informațiile copiate să nu fie relevante sau să nu fie adaptate corect, afectând, astfel, calitatea documentației programatice și eficiența unor obiective strategice ce ar trebui formulate în baza rezultatelor reale ale evaluării interne. Aceste acțiuni iresponsabile pot afecta încrederea, pot reduce eficiența activității manageriale, pot crea un climat de nesiguranță și de lipsă de integritate în cadrul instituției, ceea ce contravine principiilor etice și aduce prejudicii procesului de evaluare externă și de autoevaluare.

O altă problemă identificată ține de unele confuzii legate de înțelegerea de către o parte dintre echipele manageriale evaluate a rolului, sensului și diferenței între *Misiunea* și *Viziunea* instituției, de care depinde în mod semnificativ direcția strategică și scopurile de dezvoltare instituțională. În timpul interviurilor desfășurate în mai multe instituții de învățământ general, directorii au recunoscut că elaborează individual sau în grup restrâns documentele programatice care conțin *Viziunea* și *Misiunea* instituției, astfel, adesea, lipsește o concordanță între acestea și formularea clară și relevantă a obiectivelor strategice de dezvoltare instituțională.

Totodată, examinarea documentației programatice a indicat că anumite părți componente ale *Planului de dezvoltare strategică* al unora dintre instituțiile evaluate poartă un caracter formal, fiind elaborate mai mult „pentru bifă" în cazul unui posibil control. Această situație demonstrează goluri în cunoașterea și aplicarea managementului operațional și strategic de către unele cadre de conducere evaluate și interpretarea incorectă a conținuturilor ce țin de eficientizarea managementului instituțional. Totodată, managementul performanței impune necesitatea unei gândiri strategice de dezvoltare continuă, care nu se aplică o dată în an sau semestru, dar se implementează prin idei strategice permanent.

Implementarea unui sistem al managementului performanței începe cu un proces de evaluare internă a resurselor

și a posibilităților existente nu individual, dar colectiv; după care urmează elaborarea unui plan strategic conform *Viziunii* existente. De obicei, cercetările în domeniu demonstrează faptul că instituțiile care lucrează asupra *Viziunii* sistematic, visând uneori global, chiar peste așteptări, și care o împărtășesc pe verticală și pe orizontală cu angajații, reușesc să se ridice la cele mai înalte standarde.

Implicarea conștientă și responsabilă în procesul de planificare, implementare, dezvoltare, monitorizare și evaluare rămâne a fi una dintre expectanțele de bază pentru prevenirea și combaterea superficialității, a incompetenței în conducere și a nerespectării prevederilor actelor normative în vigoare.

O observație clară, sugerată de analiza rezultatelor evaluării externe, indică că atât cazurile de autoevaluare neobiectivă, cât și plagierea documentelor programatice și a rapoartelor de activitate managerială anuală au aceeași origine și reprezintă semne evidente ale calității nesatisfăcătoare a pregătirii profesionale a cadrelor de conducere din învățământul general. Copierea planurilor și a rapoartelor de activitate reprezintă o încălcare gravă a activității manageriale, de aceea este necesară consolidarea eforturilor pentru respectarea *Codului de etică a cadrelor didactice și cadrelor manageriale* în prevenirea fraudei intelectuale și a plagiatului [17].

Se solicită o revizuire a mecanismelor de sensibilizare pentru accederea la grad managerial. Atestarea cadrelor de conducere ar putea constitui un factor motivant pentru crearea condițiilor necesare dezvoltării competențelor profesionale, astfel încât să se asigure o pregătire adecvată în vederea unui management instituțional eficient și a unei politici educaționale de calitate.

Totodată, pentru îmbunătățirea pregătirii profesionale a cadrelor de conducere, se propune: implementarea unor programe de dezvoltare profesională accesibile și relevante pentru toți managerii (directori și directori adjuncți); crearea unui mediu în instituție prin care eforturile și rezultatele să fie promovate și recunoscute, stimulând performanța și dezvoltarea competențelor profesionale; evaluarea și ajustarea politicilor din perspectiva asigurării transparenței și a echității; instituirea unor reguli și proceduri care să clarifice ce reprezintă plagiatul și care sunt consecințele pentru cei implicați, impactul plagiatului asupra integrității educaționale; dezvoltarea unui sistem de monitorizare activă a documentației programatice pentru identificarea rapidă a potențialelor cazuri de plagiat și sancționarea fermă a încălcărilor; încurajarea instituțiilor să își dezvolte propriile strategii, bazate pe evaluarea reală a nevoilor și a contextului specific.

Unele recomandări specifice pentru îmbunătățirea proceselor de planificare și implementare strategică, cu scopul de a promova o politică educațională eficientă, ar fi:

- asigurarea unei clarități în formularea *Misiunii* și *Viziunii* în baza particularităților instituției de învățământ general: *Realizarea ședințelor de consultare cu toți membrii comunității școlare, pentru a dezvolta o înțelegere comună și clară a rolului și a semnificației Misiunii și Viziunii instituționale;*
- valorificarea analizei SWOT: *Încurajarea elaborării calitative și revizuirea periodică a analizei SWOT, pentru a identifica factorii interni și externi care pot influența dezvoltarea instituției, inclusiv a strategiilor specifice pentru gestionarea riscurilor și valorificarea oportunităților stabilite;*
- coerența obiectivelor strategice: *Organizarea ședințelor consultative și implementarea unui sistem de monitorizare și evaluare internă, pentru a asigura alinierea obiectivelor strategice la acțiunile reale întreprinse la nivel instituțional;*
- respectarea prevederilor actelor normative: *Instruirea personalului școlar, în vederea înțelegerii clare a actelor normative relevante în procesul de administrare școlară;*
- implicarea părinților, a elevilor și a reprezentanților comunității locale: *Încurajarea formării unor structuri consultative active (a asociațiilor de părinți și a consiliilor de elevi), pentru a asigura implicarea și reprezentarea eficientă a acestora în procesele decizionale ale instituției;*
- asigurarea calității evaluării interne și revizuirea periodică a rezultatelor obținute: *Implementarea un sistem de evaluare sistematică și de revizuire periodică a documentelor de planificare strategică în baza rezultatelor monitorizării și evaluării, pentru a asigura relevanța și eficiența acestora. Implicarea tuturor actorilor-cheie în procesul de elaborare și revizuire, pentru a asigura o perspectivă holistică și actualizată asupra documentelor programatice;*
- formarea continuă a cadrelor didactice și a cadrelor de conducere: *Organizarea și dezvoltarea diverselor activități de formare continuă, inclusiv la nivel local, cu accent pe aspecte specifice, cum ar fi: educația incluzivă, interculturalitatea și echitatea de gen, managementul clasei; facilitarea schimbului de bune practici între cadrele didactice și manageriale, pentru a încuraja inovația și adaptarea la schimbările din domeniul educației; furnizarea resurselor și trainingurilor pentru toți angajații instituției.*

De remarcat că strategiile planificate, racordate la *Viziunea* și *Misiunea* instituției, trebuie să fie cunoscute de toți, cadre didactice și nondidactice, deoarece performanța poate fi atinsă doar prin colaborare. Un loc important în acest ciclu al managementului o are *monitorizarea*, care susține direcția corectă în implementarea strategiilor, dar și admite flexibilitatea pentru atingerea scopurilor și valorificarea judicioasă a resurselor.

Adoptarea acestor recomandări ar optimiza procesele de planificare și implementare strategică a politicii educaționale

eficiente în instituțiile de învățământ general din R. Moldova.

Rezultatele cercetării, totodată, atrag atenția asupra importanței responsabilizării fiecărui cadru de conducere, reliefând condițiile necesare pentru eficientizarea managementului instituțional și promovarea unei politici educaționale de calitate:

1. Autoevaluarea calitativă reprezintă un pilon esențial în identificarea necesităților profesionale vitale pentru perfecționarea profesională și dezvoltarea unui management instituțional de calitate. Este evident că instituțiile de învățământ general trebuie să acorde o atenție deosebită procesului de evaluare internă și politicii de personal, în vederea formării unei echipe de succes. Managerilor le revine sarcina de a crea un mediu constructiv și de a motiva cadrele didactice pentru a se implica în mod direct în procesul de autodezvoltare personală și profesională. De asemenea, identificarea și recunoașterea lacunelor în documentația școlară programatică constituie un prim pas crucial pentru îmbunătățirea calității educației și a managementului instituțional.

2. Procesul de evaluare externă aduce o perspectivă obiectivă și independentă asupra calității documentației școlare. Respectarea normelor, regulamentelor și actelor legislative relevante este o necesitate, conformitatea cu aceste standarde contribuie la consolidarea reputației comunității educaționale.

O atenție sporită acordată procesului de formare a personalului în domeniul managementului educațional și al politicilor de calitate va conduce la îmbunătățirea performanțelor instituționale.

Procesele de autoevaluare și evaluare externă trebuie să fie transparente și să implice comunitatea locală, părinții, elevii și alte părți interesate. O comunitate informată și implicată contribuie la construirea unui cadru educațional în care toți actorii sunt responsabili și interesați de succesul instituțional.

Schimbările constante și necesitatea restructurării convingerilor în domeniul educației impun eficiența ca o condiție *sine qua non* pentru formarea de lideri și personalități libere și creative. În acest cadru, echipa managerială este responsabilă să elaboreze concepte clare și practice, reflectate în politica instituției, pentru a asigura calitatea și excelența în procesul educațional.

Pentru a se adapta cerințelor actuale și pentru a face față concurenței, instituțiile de învățământ trebuie să își stabilească țeluri bazate pe înțelegerea profundă a pasiunilor cadrelor didactice. Astfel, promovarea excelenței în educație nu poate fi realizată fără oameni motivați și implicați, iar un lider eficient este acela care inspiră echipa să depășească limitele și să atingă standarde înalte de dezvoltare.

În procesul de implementare a unui management eficient, capacitatea de autoevaluare personală, transparența, promovarea meritocrației și adaptabilitatea sunt cruciale. Astfel, orientarea spre oameni bine pregătiți, administrarea competentă a abilităților și talentelor, astfel încât fiecare persoană la locul potrivit să ofere randament maxim, precum și încurajarea spre excelență reprezintă importante atuuri care contribuie la succesul colectivului. Secretul unui lider eficient constă deci în multiplicarea/dezvoltarea altor lideri, prin activități de mentorat și de formare a competenței de autodezvoltare personală și profesională. Demonstrarea eticii caracterului și a eticii profesionale, care inspiră multiplicarea ucenicizatoare, promovarea unui management instituțional eficient de către fiecare membru al echipei de conducere vor asigura calitatea celui ce educă tânăra generație, valorificând la maxim potențialul fiecărui membru al comunității educaționale și încurajând cooperarea și colaborarea constructivă în instituție. Autenticitatea, atitudinea pozitivă și focalizarea pe relații și colaborare în acest sens constituie baza unei conduceri durabile și eficiente într-o instituție de învățământ.

În concluzie: Conducerea unei instituții de învățământ care tinde spre rezultate excelente nu se rezumă la luarea deciziilor, ci presupune, de asemenea, planificarea și instituirea unei culturi organizaționale de calitate, care să promoveze mentoratul, încrederea și dezvoltarea continuă, în vederea atingerii calității, prin integrarea obiectivelor strategice și a tendințelor instituționale reieșite inclusiv din obiectivele *Strategiei de dezvoltare Educația 2030*.

Excelența în activitatea de conducere creează contexte de creștere, sprijină activitățile de mentorare și se axează pe eficiența în dezvoltarea strategică a sistemului educațional. Doar în asemenea condiții managerii educaționali pot reuși să implementeze strategii și politici educaționale eficiente. Veritabile echipe de succes sunt acelea care, pornind de la mijloace modeste, dar având dezvoltate competențele profesionale necesare și realizând o analiză clară a situației reale, reușesc să atingă performanțe autentice, în acord cu cerințele timpului și de perspectivă ale societății.

Prin integrarea idealurilor contemporane ce țin de principiile unui leadership de succes în practica managerială și prin asigurarea unei evaluări continue și obiective a performanței cadrelor de conducere și didactice, se poate construi un sistem educațional temeinic, care să promoveze o educație de calitate și să răspundă nevoilor și provocărilor moderne.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Anthony R. Cum imposibilul devine posibil. București: Vidia, 2011.
2. Aubrey C. Managementul performanței. București: Polirom, 2007.
3. Bush T. Leadership și management educațional. Iași: Polirom, 2015. 237 p.
4. Collins J. Excelența în afaceri. București: Curtea Veche,

2006. 332 p.
5. Covey S. Etica liderului eficient sau conducerea bazata pe principii. București: ALLFA, 2001
6. Goraș-Postică V., Bezede R. (coord.) Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2011.
7. Gordon T. Profesorul eficient. București: TREI, 2012. 376 p.
8. Hattie J. Învățarea vizibilă. București: TREI, 2014. 416 p.
9. Keller J. Atitudinea este totul. București: Curtea Veche Publishing, 2012. 166 p.
10. Knud I. Teorii contemporane ale învățării. București: TREI, 2014. 423 p.
11. Koestenbaum P. Liderul – fața ascunsă a excelenței, filosofie pentru lideri. București: Cureta veche, 2006. 410 p.
12. Silard A. Leadership total. București: Curtea veche, 2010. 266 p.
13. Wagner T. Formarea inovatorilor. București: TREI, 2014. 352 p.
14. Zlate M. Tratat de psihologia organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2004. 568 p.
15. https://www.anacec.md/files/ctools/Raport_ANACEC_2022%20%28mod%29.pdf
16. https://www.anacec.md/ro/news/raportul-de-activitate-al-anacec-pentru-anul-2023
17. Codul de etică. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/codul_de_etica_ro_4.pdf
18. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf
19. Ziglar Z. De la bine la excelent. Fă-ți viața mai frumoasă! București: Curtea veche publishning, 2008.
20. Collins J. Drumul către excelență, București: Curtea Veche, 2013.
21. Tracy B. Cum conduc cei mai buni lideri. București: Curtea veche, 2018.
22. Maxwell J. Liderii buni pun întrebări extraordinare. Bazele unui leadership de succes. București: Amaltea, 2015.
23. Collins J. Excelența în afaceri: De ce anumite companii reușesc saltul de la bun la excelent, iar altele nu. București: Curtea Veche, 2018, p. 6.

EVENIMENTE CEPD

O nouă generație de formatori pentru educația adulților

Capacitarea personalului Spațiilor Sigure pentru realizarea de activități educaționale și de recreere cu beneficiarii – refugiați ucraineni și membri ai comunităților locale – este una dintre direcțiile de acțiune ale proiectului *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*.

În acest context, în perioada 28 februarie-27 martie 2024, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a desfășurat, offline, programul *Formarea continuă a formatorilor*. Având drept obiectiv pregătirea de formatori pentru educația adulților, cele câteva sesiuni de instruire, facilitate de Elena CREANGĂ, Natalia GRÎU și Ina MORARU, au abordat două componente importante pentru o mai eficientă derulare a activităților în sală: *Trainingul – formă de bază în instruirea adulților* și *Modelul ADDIE – cadru în proiectarea și dezvoltarea programelor de formare*. Demersurile formatoarelor au fost direcționate spre dobândirea, consolidarea sau aprofundarea cunoștințelor necesare înțelegerii, organizării și facilitării procesului de învățare individuală și în grup la această vârstă. De asemenea, ele au țintit dezvoltarea competențelor de creare a unui mediu de învățare sigur și prietenos, de sprijinire a formabililor în identificarea nevoilor de învățare și în depășirea barierelor; de înțelegere a dinamicii grupului pentru alegerea modalităților și mijloacelor optime de realizare a activităților, de motivare pentru învățare, de integrare cu succes a instrumentelor și tehnologiilor disponibile, de evaluare a impactului învățării etc.

Ce înseamnă să fii formator și ce este un training; concepții despre training; structura, designul unui training; fazele proiectării trainingului; acțiunile trainerului la diferite etape de formare (pre-training, training și post-training), modalități de desfășurare a unui training și cerințele față de acesta, situații dificile în cadrul trainingului și soluții de rezolvare etc. sunt doar câteva dintre aspectele puse în discuție. De o atenție aparte s-au bucurat subiectele legate de educația sexuală comprehensivă a adolescenților, cu accent pe implementarea acesteia în școală.

Scenariul instruirii a mizat pe livrare de modele, pe responsabilitatea participanților față de propria formare, pe acumulare și schimb de experiență. A mizat pe contribuția fiecăruia la realizarea sarcinilor de grup, pe disponibilitatea de a învăța împreună și de la ceilalți. A mizat pe interactivitate, pe implicare și colaborare. Acesta și-a propus pentru exersare numeroase tehnici și metode de dezvoltare a gândirii critice, în vederea unei mai bune utilizări cu beneficiarii finali: *Cât de bine știi cine ești? Grila inteligentă, SINELG, Pixuri în pahar, Inventarul de valori personale, Gândește – Perechi – Prezintă, Mozaicul* etc. Pentru activitatea de follow-up, cei 15 cursanți, cadre didactice și psihologi, au avut ca temă de casă planificarea unei secvențe de training de o zi cu adulții. Lucrările au fost prezentate în plen și analizate detaliat. Feedbackul oferit de colegi și formatoare a cuprins recomandări concrete de îmbunătățire a calității demersului de formare.

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).

Mariana VATAMANU

Legătura dintre formarea profesională continuă și mentoratul cadrelor didactice în domeniul educației incluzive

Mihaela **TOMA**

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

CZU 376.091 | doi.org/10.5281/zenodo.11052642

Rezumat: *În articol se abordează importanța corelației dintre formarea profesională continuă și mentoratul cadrelor didactice în domeniul educației incluzive. Sunt expuse aspecte conceptuale și aplicative din România, în paralel cu situația din sistemul de învățământ general incluziv din R. Moldova, cu privire la incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale, prin facilitarea accesului și a participării la o educație de înaltă calitate și acordarea de șanse egale tuturor copiilor din instituțiile din învățământul de masă.*

Cuvinte-cheie: *formare profesională continuă, elevi cu CES, mentorat.*

Abstract: *The article explores the importance of the correlation between continuous professional training and the mentorship of teaching staff in the field of inclusive education. We present conceptual and applied aspects of such training and mentorship from Romania, in parallel with the situation in the inclusive general education system in the Republic of Moldova, concerning the inclusion of SEN children by facilitating access and participation in high-quality education and by giving equal chances to all children in mass education institutions.*

Keywords: *continuous professional training, SEN students, mentoring.*

Procesul de incluziune presupune educarea și instruirea tuturor elevilor în clasele din învățământul de masă, indiferent de natura problemelor cu care se confruntă, fără discriminare din motive religioase, de sănătate, financiare, după statutul social al părinților, după familia din care provin etc. Se vor respecta drepturile fiecărui copil și se vor aplica principiile incluzive întru oferirea unei educații pentru toți, pentru ca nimeni să nu se simtă discriminat sau marginalizat în plan educațional sau în context social. Se vor crea condiții favorabile pentru toți copiii, iar instituția de învățământ se va adapta la nevoile lor.

ANALIZĂ COMPARATIVĂ ÎNTRE SISTEMELE DE EDUCAȚIE DIN ROMÂNIA ȘI R. MOLDOVA

În România, potrivit articolului 28 din Convenția cu privire la drepturile copilului, adoptată de Adunarea Generală a Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1989 și ratificată de România prin Legea nr. 18/28 septembrie 1990 (republicată în 13 iunie 2001), fiecare copil are dreptul la educație, pe baza asigurării egalității de șanse. La Conferința UNESCO a miniștrilor de la Jomtien, Thailanda, din 1990, s-a pus accentul pe o nouă viziune în privința politicilor educaționale la nivel internațional, și anume școlile pentru toți, care sunt deschise, prietenoase, flexibile, inovatoare, capabile să ofere educație pentru toți și să asigure servicii educaționale tuturor categoriilor de copii [5, pp. 21-22].

Pe lângă incluziunea în mediul educațional al elevilor cu cerințe educaționale speciale, la fel de importantă este și cea la nivel social, conform Legii privind

incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, nr. 60 din 30.03.2012 [10] din R. Moldova, care enumeră drepturile persoanelor cu dizabilități pentru incluziune socială, asigurarea oportunităților de participare în toate domeniile vieții fără discriminare, oferindu-li-se șanse egale, ca și celorlalți membri ai societății, prin respectarea drepturilor și libertăților esențiale ale omului (art. 1). Scopul legii, prevăzut în art. 3, alin. 1, se referă la fixarea garanțiilor, protejarea și susținerea drepturilor persoanelor cu dizabilități și ale familiilor acestora. De asemenea, potrivit art. 28, alin. 1, legea se adoptă în vederea acordării unor oportunități reale de educație copiilor cu dizabilități, fiind asigurată și reabilitarea lor, din partea Ministerului Educației și autorităților administrației publice locale, prin îmbunătățirile create în cadrul instituțiilor de învățământ general, în sensul că vor facilita condiții optime pentru școlarizarea acestei categorii de copii [7, p. 13].

În *Strategia națională de dezvoltare Moldova Europeană 2030,* Obiectivul 3 prevede anumite priorități axate pe: crearea unor condiții favorabile pentru ca toți copiii să poată absolvi ciclul obligatoriu de învățământ, în mod gratuit, echitabil, accesibil pentru toți; o educație de calitate, obținută prin modernizarea și revizuirea curriculumului pentru toate treptele de învățământ.

De asemenea, în concordanță cu prevederile Codului Educației al Republicii Moldova, menționate în Capitolul VI, art. f33, (1) „învățământul pentru copiii și elevii cu cerințe educaționale speciale este gratuit, se organizează în instituțiile de învățământ general, inclusiv în instituțiile de învățământ special, sau prin învățământ la domiciliu". (3) Statul asigură incluziunea copiilor şi elevilor cu cerinţe educaţionale speciale prin abordarea individualizată, determinarea formei de incluziune, examinarea și/sau reexaminarea complexă a copilului, (4) stabilirea formei de incluziune, evaluarea și/sau reevaluarea periodică a gradului de dezvoltare a copiilor și elevilor cu cerințe educaționale. (4[1]) În instituțiile de învățământ general pot fi organizate servicii de specializare înaltă de tip *unitate de educație incluzivă* sau alte servicii pentru școlarizarea copiilor cu dizabilități severe, conform reglementărilor elaborate de Ministerul Educației și Cercetării și aprobate de Guvern [1].

În România, se ține cont de stipulările declarației adoptate în cadrul Conferinței Mondiale a Educației Speciale de la Salamanca, din anul 1994, și de teza UNESCO din anul 1988, care stipulează: „Integrarea școlară și reabilitarea pe baza resurselor comunitare reprezintă abordări complementare, care se sprijină reciproc în favoarea acordării de servicii pentru persoanele cu cerințe speciale". Este vorba de principiile specifice incluziunii copiilor cu CES în instituțiile din învățământul de masă [5, p. 20].

Totodată, Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, art. 67, secțiunea 1, (1), declară: „Statul garantează dreptul la o educație incluzivă de calitate tuturor beneficiarilor primari ai educației, respectând principiul incluziunii, prin respectarea dreptului la educație al fiecărui copil, fiind asigurate cadrul și condițiile pentru atingerea finalităților educaționale, dezvoltarea comportamentelor adaptative, a abilităților cognitive, formarea unor relații afective pozitive, asigurarea stării de bine, cu accent pe nevoile și pe particularitățile individuale ale fiecărui copil. (2) Educația incluzivă pune accentul pe interesele, abilitățile și nevoile de învățare unice, în special a copiilor expuși riscului de marginalizare, de excludere sau de a avea rezultate școlare scăzute" [11].

Măsurile de sprijin pentru prevenirea și combaterea barierelor de atitudine vor viza următoarele: informarea părinților ai căror copii sunt școlarizați în instituția de învățământ de masă despre educația incluzivă și incluziunea socială a copiilor cu dizabilități și/sau CES, informarea adaptată a elevilor, în funcție de vârstă și nivelul lor de înțelegere, precum și a personalului de conducere și a cadrelor didactice din unitățile școlare publice [12].

Potrivit Ordinului nr. 1985/1305/5805/2016, art. 5, (f) educația incluzivă se referă la un sistem de educație deschis tuturor copiilor și fiecăruia în parte și la adaptarea continuă a școlii la copii. De asemenea, în literatura de specialitate întâlnim și conceptul de *shadow* (engl. "umbră"), iar în art. 63 al aceluiași ordin este specificată (d) prezența facilitatorului alături de copilul cu CES în unitatea educațională, pentru incluziunea acestuia în școlile din învățământul de masă [13].

Un exemplu praxiologic în acest sens este faptul că, pentru o parte dintre copiii cu cerințe educaționale speciale, încadrați în grad de handicap sever sau cu probleme comportamentale, ADHD, în contextul incluziunii lor în unitățile școlare din învățământul de masă din România, se optează pentru prezența unui cadru de sprijin, care contribuie la facilitatea procesului de învățare prin îmbunătățirea performanțelor școlare și integrarea în colectivitate. Important este și parteneriatul și colaborarea cu echipa multidisciplinară care lucrează cu elevul cu CES, participarea la activități educaționale în sala de clasă, de sport, bibliotecă, laboratorul de informatică și altele, precum și în mediul extrașcolar.

La nivel național și internațional, există din ce în ce mai multe cazuri când elevii cu CES, care dețin un diagnostic concret sau nu sunt diagnosticați, reclamă incluziunea alături de elevii tipici, școlarizați în cadrul instituțiilor din învățământul de masă. De aceea, formarea profesională continuă și mentoratul cadrelor didactice în domeniul educației incluzive a devenit o necesitate, pentru a le putea oferi elevilor cu cerințe educaționale speciale o educație de calitate și adecvată, conform nevoilor acestora în plan socioeducațional și emoțional.

Pentru asistența eficientă a incluziunii elevilor cu

cerințe educaționale speciale este necesar să se asigure un suport adecvat, prin intermediul profesorului de sprijin, iar de la cadrul didactic se așteaptă metode, strategii tradiționale și inovative, corelate cu mijloace informatice moderne, procedee de lucru și materiale didactice adaptate, atractive, interactive, în funcție de tipurile de inteligență identificate la elevii cu CES, urmate de valorificarea acestora în procesul instructiv-educativ în interdependență cu stilul de învățare al elevilor cu CES, în vederea atingerii obiectivelor educaționale scontate. Acestea trebuie să se axeze pe o cunoaștere aprofundată a caracteristicilor individuale ale elevului cu CES de către toată echipa de specialiști care contribuie la incluziunea sa, în vederea întocmirii unor programe educaționale individualizate, ale căror obiective specifice și activități educaționale vor fi stabilite împreună cu elevul și cu părinții lui.

De asemenea, după elaborarea acestor documente educaționale, se va acorda o atenție deosebită și modalităților prin care ele vor fi implementate în demersul educațional; pe parcursul derulării lor, se va monitoriza impactul generat în raport cu performanțele școlare obținute de elev, dezvoltarea interesului și motivației pentru învățare, factori reflectați în rezultatele școlare, evaluându-se periodic și competențele dobândite la disciplinele studiate, însumând reușita școlară.

La anumite intervale de timp prestabilite, aceste programe școlare adaptate vor fi revizuite, observându-se conținuturile însușite, eventuala simplificare a unora dintre ele, reformularea unor cerințe conform gradului de înțelegere al elevului vizat, repetarea unor secvențe sau activități educaționale pentru consolidarea cunoștințelor și facilitarea însușirii optime a informațiilor transmise, în funcție de situația concretă și particulară a fiecărui elev cu CES.

Triada elementelor din procesul de învățământ, predare-învățare-evaluare, trebuie să se desfășoare în condiții optime, adaptate, centrate pe elev, ținându-se cont de discrepanța dintre vârsta cronologică și cea mintală, la nivel cognitiv, pentru a putea adapta abordarea elevilor cu CES din punct de vedere educațional, precum și transmiterea cunoștințelor, stilul de învățare și modul de asimilare a achizițiilor, oferirea de suport educațional din partea cadrelor didactice și specialiști, a profesorului de sprijin, colaborarea dintre cadrele didactice angrenate în procesul incluziunii elevilor cu CES, valorificarea experiențelor anterioare ale elevilor cu CES, aplicarea performanțelor școlare, ca finalitate a învățării, folosirea povestirilor și a poveștilor sociale pentru stimularea motivației și a interesului pentru învățare, examinarea și rezolvarea problemelor sub aspect pluri- și interdisciplinar, în raport cu învățarea la mai multe discipline școlare, implicarea în activități extracurriculare [4, pp. 15, 22, 27].

Astfel, un element important este și proiectarea activității de evaluare educațională a acestei categorii de elevi școlarizați în învățământul de masă, alături de elevii tipici. Cadrul didactic trebuie să asigure o evaluare optimă a rezultatelor obținute de către elevi. În vederea stabilirii progresului școlar și a performanțelor academice înregistrate de aceștia, profesorul va demara procesul axându-se pe următoarele întrebări: *Ce voi evalua?*, *Cum voi evalua?*, *Cu ce voi evalua?*, *Pentru ce voi evalua?*, *Pe ce bază voi evalua?* Adaptarea procesului de evaluare și de management al clasei în care se practică incluziunea elevilor cu nevoi speciale implică schimbarea de strategii, metode didactice, tehnici și sarcini de lucru, adecvarea procesului educațional, individualizarea programelor de studiu în funcție de cerințele educaționale speciale ale copilului și a comportamentului manifestat de către cadrul didactic în demersul la clasă.

Implementarea educației incluzive reclamă sesizarea faptului că rolul cadrului didactic este acela de a favoriza procesul de învățare pentru fiecare elev în parte și de a fi un ajutor activ al acestuia [3]. În cadrul procesului instructiv-educativ, cadrul didactic care practică educația incluzivă trebuie să abordeze procesul de învățare sub aspect interactiv, să negocieze obiectivele propuse pentru activitățile educaționale. Ca metode didactice prioritare, se va aplica demonstrația și aplicația, deoarece elevii cu CES au mai mare nevoie de explicații suplimentare, însoțite de demonstrație și ilustrarea aplicativității în practică, pentru a-și fixa cunoștințele teoretice transmise de către profesor. Un alt factor important este evaluarea continuă și ritmică pe parcursul modulelor școlare, reprezentată în Figura 1.

Figura 1. *Planul piramidei după J.-Sh. Shumm* [14, p. 25]

Un rol deosebit de important îl ocupă conexiunea inversă, care permite oferirea de feedback atât de la profesor la elev, privind rezultatele obținute pe parcursul activităților educaționale, nivelul de implicare, modalitatea de reacție și de rezolvare a unor situații în diferite contexte,

gradul de colaborare și lucrul individual sau în cadrul echipei, precum și îmbunătățirea unor aspecte, cât și de la elev la profesor, în legătură cu desfășurarea activităților propuse, cu privire la proiectare, gradul de adaptare și înțelegere a informațiilor transmise, facilitarea contextului în care elevul cu CES poate să interacționeze cu ceilalți. Pe parcursul activităților, elevii cu CES necesită sprijin permanent din partea echipei de specialiști implicați în procesul de incluziune. Însă și cadrele didactice primesc sprijin prin intermediul mentoratului legat de activitatea pedagogică cu elevii cu CES [4, p. 25].

În cadrul unității școlare și la nivelul clasei, profesorul nu îndeplinește doar rolul de pedagog. Se pot adăuga și cel de facilitator al instruirii și chiar cel de consilier, în ceea ce privește latura educațională, din perspectivă psihologică și spirituală, pentru a le asigura elevilor cu cerințe educaționale speciale starea de bine emoțională, relațională și spirituală [8, p. 13]. În Codul de etică al cadrului didactic (2016), în capitolul *Norme de conduită în relațiile cu părinții/alți reprezentanți legali ai copiilor*, se menționează și consilierea părinților/a altor reprezentanți legali privind opțiunile de formare și dezvoltare adecvată a copiilor lor, din punctul de vedere al evaluării psihopedagogice și pentru a satisface interesul superior al copilului [2, p. 6].

Un alt rol al cadrului didactic este cel de mentor, atât pentru elevii săi, cât și pentru colegi, sau în parteneriat cu alți specialiști din școală sau din afara ei, în colaborare cu profesorii din învățământul special implicați în procesul de incluziune a elevilor cu CES, realizând împreună activități educaționale. Astfel, Cook și Friend propun conceptul de *co-teaching* ca fiind activitatea a „două sau ma multe cadre didactice care desfășoară în comun activități instructive cu un grup mixt de elevi în același spațiu fizic". Pot fi implementate următoarele tipuri de co-teaching: predare în echipă sau team-teaching, predare în paralel, predare pe centre, predare alternativă, predare asistată (acordarea de sprijin), predare-observare [6, pp. 58-62].

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Astfel, în urma finalizării unui curs de formare profesională continuă în domeniul educației incluzive, cadrele didactice din învățământul de masă vor deține competențe în domeniu care vor favoriza dezvoltarea și colaborarea atât cu personalul din școală, cât și cu părinții elevilor tipici și părinții elevilor cu CES, precum și cu alți membri din comunitate, în vederea îmbunătățirii practicilor pedagogice incluzive. Totodată, se recomandă implicarea tuturor actorilor educaționali și comunitari în incluziunea socioeducațională și culturală a elevilor cu CES prin optimizarea procesului instructiv-educativ și terapeutic-recuperator, iar cadrele didactice care practică incluziunea trebuie să se perfecționeze în domeniul psihopedagogiei speciale, devenind capabile să planifice și să proiecteze traseul educațional al elevilor cu cerințe educaționale în mod corespunzător, creând un mediu incluziv în sala de clasă și asigurându-le oportunitatea de a înregistra progres academic pe parcursul școlarizării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației al Republicii Moldova. Pe: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
2. Codul de etică al cadrului didactic. Chișinău: MECC, 2016.
3. Darii L. Particularitățile activității cadrelor didactice privind incluziunea copiilor cu CES în mediul școlar. În: Studia Universitatis Moldaviae, Seria Științele educației, nr. 9 (109), 2017, pp.156-163.
4. Eftodi A., Bălan A. Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Vol. 3. Chișinău: Lyceum, 2016. 128 p.
5. Gherguț A. Educația incluzivă și pedagogia diversității, Iași: Polirom, 2016. 228 p.
6. Gherguț A., Frumos L. Educația incluzivă. Ghid metodologic. Iași: Polirom, 2019, 343 p.
7. Goraș-Postică V. Educația incluzivă în Republica Moldova: repere legislativ-reglatorii actualizate și inegalități perpetuate. În: Studia Universitatis, Seria Științele educației, nr. 5 (115), 2018, pp.13-17.
8. Goraș-Postică V. Elemente de consiliere spirituală în activitatea cadrului didactic. În: *Didactica Pro*... nr. 2-3 (120-121), 2020, pp. 15-20.
9. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova cu privire la aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare *Moldova Europeană 2030*. Pe: https://gov.md/ro/moldova2030 (Accesat la 2.02.2014).
10. Legea privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, nr. 60 din 30.03.2012. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2012, nr. 155-159/508.
11. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. În: Monitorul Oficial al României, 2023, Partea I, nr. 613.
12. Măsurile de sprijin pentru prevenirea și combaterea barierelor de atitudine. Pe: https://copii.gov.ro/1/copii-cu-cerinte-educationale-speciale/ (Accesat la 2.02.2024).
13. Ordinul nr. 1985/1305/5805/2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale. În: Monitorul Oficial al României, 2016, Partea I, nr. 1019.
14. Rusov V., Șova T. Educația incluzivă: Ghid metodic pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Bălți: S.n., 2021. 111 p.

Florin **CHEIA**

doctorand, Universitatea de Stat din Moldova

Integrarea și incluziunea elevilor cu CES: abordări teoretice

CZU 376.091 | doi.org/10.5281/zenodo.11052672

Rezumat: *Problematica instruirii elevilor cu CES reprezintă o preocupare constantă a pedagogilor, în literatura de specialitate utilizându-se o serie de concepte precum educația integrată, educația incluzivă, școala incluzivă și incluziunea școlară. Integrarea presupune acțiuni pentru sprijinirea populației marginalizate în raport cu standardele și condițiile din grupul social dominant, iar incluziunea se exprimă prin valorificarea diversității și conștientizarea necesității de a găsi soluții pentru nevoile unor tipuri diferite de elevi. Clarificarea conceptuală evidențiază aspectele importante ce vizează incluziunea în sistemul educațional, precum și politicile actuale, reglementate de legi, și asigurarea unui cadru adecvat care să favorizeze egalizarea șanselor pentru elevii cu CES.*

Cuvinte-cheie: *elevi cu CES, instruire individualizată, școală incluzivă, curriculum adaptat.*

Abstract: *The education of SEN students is a constant concern for educators, and a number of concepts have been developed in order to describe various approaches in this respect, such as integrated education, inclusive education, inclusive schools, and school inclusion. Through integration action is taken to support the marginalized population in relation to the standards and conditions of the dominant social group, while inclusion is expressed through capitalizing on diversity and awareness in order to find solutions for the needs of different types of students. A clarification of concepts and terminology highlights the important aspects related to inclusion in the educational system, as well as to the current policies regulated by laws and to the provision of an adequate framework that favors the equalization of opportunities for SEN students.*

Keywords: *SEN students, individualized instruction, inclusive school, adapted curriculum.*

INTRODUCERE

În contextul învățământului actual, modelul educației incluzive este raportat la problemele sistemului educațional, specialiștii propunând mai multe direcții de acțiune, care vizează schimbările de atitudine prin elaborarea de politici educaționale, asigurarea incluziunii prin intervenție timpurie, promovarea și aplicarea unui curriculum de tip incluziv, pregătirea profesională a cadrelor didactice, adecvarea resurselor și a legislației.

Conceptele *integrare* şi *incluziune* sunt idei centrale, o atenţie deosebită fiind acordată barierelor şi problemelor incluziunii şi echităţii în educaţie, participării părinţilor şi a serviciilor de sprijin. Toţi cetăţenii au dreptul la educaţie, la toate nivelurile şi formele, indiferent de gen, rasă, naţionalitate, religie sau afiliere politică şi de statutul social sau economic, acest drept fiind prevăzut în acte normative. Analizând literatura de specialitate, constatăm că educația incluzivă s-a dezvoltat pe baza conceptului *integrării*, cu evidențierea diferențelor specifice: integrarea vizează asimilarea elevilor cu CES în învățământul de masă (sau general), aceștia adaptându-se școlii, care rămâne, în mare parte, neschimbată, pe când *incluziunea* propune ca viziune adaptarea continuă a instituțiilor și a sistemului educațional la nevoile copiilor cu CES.

Integrarea elevilor cu CES urmăreşte includerea lor în învăţământul de masă şi face referire la capacitatea grupului, clasei, colectivului, şcolii de a primi noi membri, care au nevoie de sprijin pentru adaptare, integrare, socializare. În condițiile în care se realizează includerea, dar nu există o interacţiune crescută între copiii cu CES şi ceilalţi copii, ea reprezintă doar o etapă – cea a integrării fizice, şi nu adevărata incluziune. Incluziunea implică modificări de natură structurală şi funcţională din ambele părţi: în primul rând, pentru cel care urmează a fi integrat, dar, în egală măsură, și pentru partea în care se includ elemente noi. În *Declaraţia de la Salamanca* [3] se precizează că şcoala de masă cu o orientare incluzivă reprezintă o modalitate eficientă prin care se combat atitudinile discriminatorii, un mijloc care creează comunităţi primitoare, construieşte o societate incluzivă şi oferă șanse egale la educație.

Educaţia incluzivă vizează înlăturarea barierelor în învăţare, asigurându-se participarea tuturor celor vulnerabili faţă de excludere şi marginalizare (UNESCO, 2000). Ea constituie o abordare strategică ce facilitează accesul la învățare și asigură succesul pentru toţi copiii. Prima cerință a educaţiei incluzive este combaterea, până la eliminare, a excluderii din sistemul educațional, cel puţin la nivelul pregătirii şcolare, pornind de la învățământul timpuriu. Conform legislației în vigoare, incluziunea școlară este

definită ca fiind ”procesul permanent de îmbunătăţire a serviciilor oferite de unităţile de învăţământ, pentru a cuprinde în procesul de educaţie toţi membrii comunităţii, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultăţile acestora”. Integrarea este văzută ca fiind o acțiune prin care includem, înglobăm, armonizăm într-un tot un proces ce se realizează în strânsă relație cu integrarea socială și vizează inserarea individului în unități și sisteme sociale.

DELIMITĂRI TEORETICE ȘI NOȚIONALE

Analizând primul concept, *integrarea*, putem afirma că el presupune adaptarea individului într-un mediu diferit de cel natural, prin înlăturarea segregării şi aplicarea de metode şi procedee adecvate, care să faciliteze acest proces. Integrarea poate fi studiată ca *proces*, ca *obiectiv* şi ca *rezultat* (Figura 1).

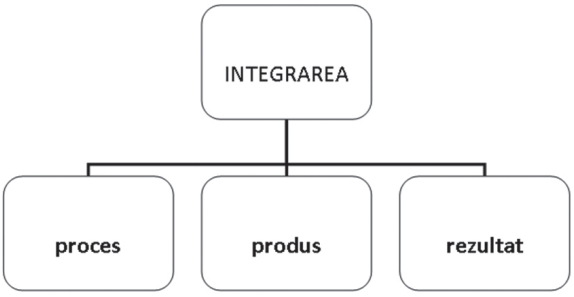


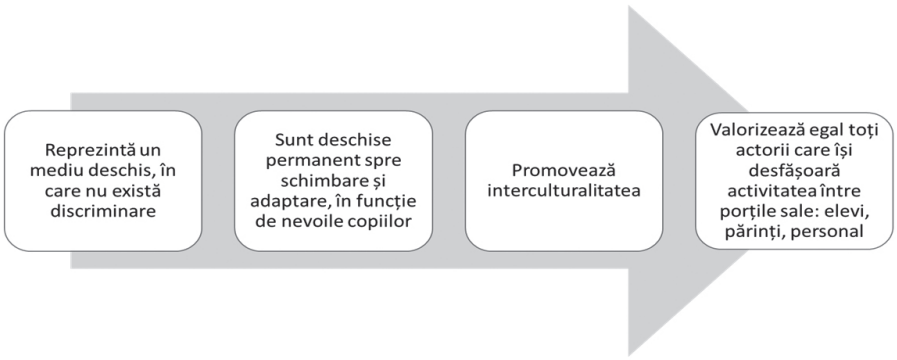
Figura 1. *Analiza multidimensională a integrării școlare*

Văzută ca *proces,* integrarea reprezintă o ”acțiune complexă, care, pe baza anumitor funcții și strategii, generează o fuziune esențială între elementele sistemului personalității și elementele sistemului social, determinând o dinamică de dezvoltare și de proces simultan și reciproc” [7]. Astfel, integrarea are mai multe etape de reglare și autoreglare, prin intermediul cărora acționează programat mecanismele structurate în scopul generării rezultatelor așteptate. Privită ca *obiectiv*, integrarea permite ”realizarea unei concordanțe între cerințe și manifestări, o subordonare a aspectelor secundare celor care servesc orientarea” [5]. Ca *rezultat*, integrarea vizează capacitatea individului de a evolua social și profesional într-un anumit mediu.

Din perspectivă școlară, *integrarea* se constituie ca un proces, dar este percepută și sub forma unor obiective ale acțiunilor educative ample sau poate fi privită ca rezultate ale acestora. Abordarea pragmatică a integrării vizează practicienii din sistemul de învățământ și presupune că orice individ trebuie să fie educat în condiții de mediu educațional similare pentru toți educabilii. Acest fenomen nu se poate realiza decât în condițiile în care școlile incluzive dezvoltă strategii specifice, pornind de la pregătirea și informarea tuturor membrilor din comunitatea școlară și ajungând până la organizarea actului didactic specific. Integrarea reală a elevilor cu CES nu presupune doar simpla lor prezență în școala incluzivă, ci și acceptarea lor de către ceilalți copii, cu care ei stabilesc raporturi de socializare. Procesul de învățământ al elevilor cu CES realmente integrați presupune învățarea și dezvoltarea în condițiile potențialului lor în același timp cu colegii. În viziunea lui A. Gherguț, „integrarea școlară reprezintă procesul de educare a copiilor cu sau fără dizabilități în același spațiu și în aceleași condiții, având ca scop participarea deplină a tuturor copiilor la activitățile școlare și extrașcolare” [4]. Reieșind din cele menționate, integrarea școlară vizează toți elevii, indiferent de dezvoltarea fizică și psihică, accentul punându-se pe participarea generală a acestora la instruire printr-o abordare generală, nu particularizată nevoilor individuale.

Trăsăturile caracteristice școlilor integratoare funcționale și eficiente sunt prezentare în Figura 2.

Figura 2. *Modalități de eficientizare a școlilor integratoare*



Școlile integratoare vin în sprijinul elevilor cu CES, oferindu-le șansa de a participa la activitățile educaționale organizate în școlile de masă, în clase obișnuite. A. Gherguț evidențiază că „integrarea școlară se referă la procesul de includere în școlile de masă sau în clasele obișnuite, la activități educative formale și nonformale, a copiilor cu dizabilități sau având cerințe educative speciale” [4].

Nu putem vorbi despre integrare în condițiile în care un copil este marginalizat, neacceptat de colegi, nu lucrează

Didactica Pro..., nr.1-2 (143-144) anul 2024

după un curriculum adaptat la nevoile sale individuale, fiind evaluat conform unor indicatori generali de performanță. Integrarea presupune atingerea obiectivelor specifice școlarizării și progresului în condiții comune tuturor elevilor.

Incluziunea este un proces complex, care trebuie să producă schimbări la nivelul societății. Sistemul de învățământ, în ansamblul său, trebuie să funcționeze în baza principiului diversității, prin adaptarea continuă la toți indivizii. Indiferent de mediul de proveniență, toți copiii trebuie să aibă acces la educație, iar școala să le ofere condițiile necesare. Educația de tip integrat are la bază mai multe principii ce reglementează această activitate [8]:

Tabelul 1. *Principiile educației integrate*

Nr.	Principiile educației integrate	Acțiuni
1.	Principiul normalizării	Asigurarea condițiilor specifice vieții normale prin alinierea la standardele comunității din care face parte.
2.	Principiul dezinstituționalizării	Reformarea instituțiilor ce asigură asistența persoanelor cu cerințe educative speciale.
3.	Principiul dezvoltării	Dezvoltarea ideii potrivit căreia persoanele cu CES pot fi capabile de învățare și creștere pe baza potențialului de care dispun.
4.	Principiul egalității șanselor	Școlarizarea elevilor cu CES trebuie să se realizeze în cadrul sistemului național de învățământ, eliminându-se practicile discriminatorii.
5.	Principiul drepturilor egale	Eliminarea obstacolelor sociale ce afectează satisfacerea nevoilor individuale în condiții de egalitate.
6.	Principiul intervenției timpurii	Promovarea necesității unei intervenții de la vârste mici, șansele de integrare ulterioară fiind mai mari.
7.	Principiul asigurării serviciilor de sprijin	Presupune existența serviciilor de consiliere, care utilizează resurse umane, materiale, financiare.

Școala de tip incluziv este accesibilă, de calitate și are menirea de a include toți copiii, de a-i transforma în elevi și a-i abilita cu elemente esențiale necesare integrării lor sociale.

Incluziunea vizează aspecte legate de schimbarea atitudinilor și practicilor din partea indivizilor sau a instituțiilor în vederea participării în mod egal a tuturor persoanelor, chiar și a celor considerate ”diferite” din perspectiva deficiențelor, la viața și cultura comunității. Educația de tip incluziv promovează ridicarea barierelor de învățare și asigurarea participării persoanelor vulnerabile expuse la marginalizare și excludere. Se are în vedere un proces complex de permanentă îmbunătățire a exploatării resurselor existente, a resurselor umane de participare la procesul de învățământ a tuturor elevilor dintr-o comunitate.

Conform *Strategiei Europa 2020*, se propun opt domenii prioritare, care promovează echitatea socială și vizează maximizarea șanselor pentru persoanele cu deficiențe. Aceste priorități țin de: accesibilitate (adaptarea serviciilor și metodelor la nevoile elevilor cu CES); participare (crearea condițiilor de participare a persoanelor cu dizabilități la viața publică și activități recreative); egalitate (promovarea egalizării de șanse prin combaterea discriminării); ocuparea forței de muncă (creșterea numărului de persoane cu CES pe piața muncii); educație și formare profesională (facilitarea accesului egal la educația incluzivă, la educație de calitate pe tot parcursul vieții); protecție socială (combaterea sărăciei și excluziunii sociale, facilitarea condițiilor decente pentru persoanele cu dizabilități); sănătate (asigurarea accesului egal la serviciile de sănătate pentru persoanele cu dizabilități); acțiuni externe (promovarea drepturilor persoanelor cu dizabilități în cadrul UE).

Analizând comparativ cele două concepte, se poate spune că *integrarea* reprezintă un proces de asimilare a elevului în cadrul învățământului de masă și prin intermediul căruia el se adaptează la școală, însă aceasta nu înregistrează schimbări majore, în timp ce *incluziunea* susține ideea că întreg sistemul educațional trebuie să suporte schimbări și să se adapteze nevoilor elevului (Tabelul 2) [1].

Tabelul 2. *Analiza comparativă a conceptelor de integrare și incluziune*

Integrarea vizează	Incluziunea vizează
nevoile elevilor cu cerințe educaționale speciale;	schimbările ce au loc în școală;
nevoia de schimbare, de remediere a elevului vizat;	centrarea pe beneficiile elevilor prin includerea tuturor în activitățile desfășurate;
nevoia de profesioniști, de expertiză specializată și sprijin formal.	sprijinul informal;
	actul predării, adecvat pentru toți elevii.

Prin urmare, între cele două concepte există o diferență majoră: prin *integrare*, copilul este obligat să facă față cerințelor, căutându-se mijloace de sporire a adaptării la școlarizare, în timp ce *incluziunea* presupune ca școala să găsească mijloace adecvate pentru a răspunde nevoilor particulare ale elevilor, indiferent de potențialul acestora. *Integrarea* este considerată un prim pas în realizarea *incluziunii*, cu scopul de plasare a elevilor cu CES în școlile de masă prin adaptarea curriculumului, reflectând, astfel, un sistem educațional deschis, cu intervenție corespunzătoare, indiferent de nevoi.

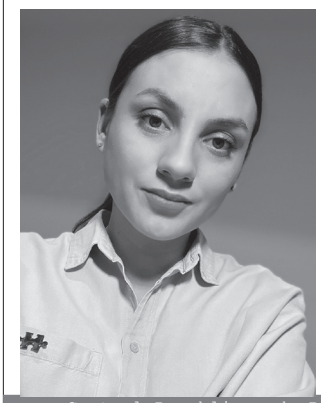
În concluzie: Analiza studiilor, documentelor și abordărilor la tema integrării/incluziunii ne determină să concluzionăm că nu există un consens, o viziune generală unanimă sau o definiție unică. Se consideră oportună acceptarea combinației de elemente din definițiile oferite de literatura

de specialitate în domeniu, adaptată contextului educațional și sociocultural. Lipsa unei diferențieri a conceptelor de *integrare* și *incluziune* conduce la producerea de efecte negative, precum plasarea elevilor cu CES în medii școlare fără o pregătire de specialitate adecvată nevoilor acestora, fără metode specifice de intervenție și fără suport, amplasarea claselor integrate în extremitățile clădirilor școlare sau separate, izolarea elevilor cu CES în școlile de masă, lipsa de considerare a nevoilor individuale, ceea ce contravine evoluției lor. Clarificarea conceptuală a evidențiat aspectele importante ce vizează incluziunea în sistemul educațional, precum și politicile actuale, reglementate de legi, și asigurarea unui cadru adecvat care să favorizeze egalizarea șanselor pentru elevii cu CES.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

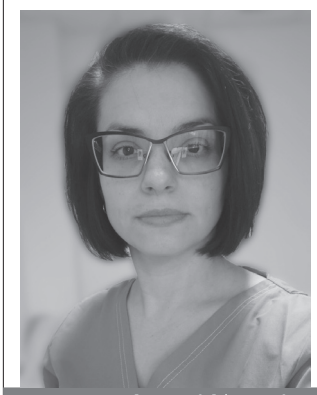
1. Ainscow M. (coord.) Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor – cerințe educative în clasă. UNICEF, 1995.
2. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning2018/C189/01. Pe: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=-CELEX:32018H0604(01)
3. Declarația de la Salamanca și cadrul de acțiune în domeniul educației cerințelor speciale. Salamanca, 1994. Pe: https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf
4. Gherguț A. Educația incluzivă și pedagogia diversității. Iași: Polirom, 2016.
5. Gherguț A. Sinteze de psihopedagogie specială: ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Iași: Polirom, 2006.
6. Opertti R., Belalcazar C. Tendințe în educația incluzivă la nivel regional și interregional: probleme și provocări. Geneva: IBE, 2008.
7. Păunescu C., Mușu I. Psihopedagogie specială. București: Pro Humanitate, 1997.
8. Popovici D. V. Elemente de psihopedagogia integrării. București: Pro Humanitate, 1999.

Particularitățile fenomenului de bullying în rândul copiilor cu dizabilități din Republica Moldova[1]



Diana **CRIGAN**

Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii, Chișinău



Irina **PETRAȘCU**

Centrul Republican de Reabilitare pentru Copii, Chișinău

CZU 376(478) | doi.org/10.5281/zenodo.11052724

Rezumat: *Articolul prezintă rezultatele unui studiu privind particularitățile fenomenului de bullying în rândul copiilor cu dizabilități din R. Moldova. Cercetarea calitativă a inclus metoda studiului de caz, subiecții fiind trei familii cu copii cu dizabilități diferite, încadrați în instituții educaționale, și un focus-grup cu 4 cadre didactice din instituții diferite. Cercetarea cantitativă a fost realizată prin metoda anchetei sociologice pe bază de chestionar. Rezultatele au permis identificarea unui șir de probleme cu care se confruntă atât părinții acestor copii în cursul integrării lor în instituțiile educaționale, cât și cadrele didactice – din lipsă de cunoștințe și o pregătire insuficientă pentru lucrul cu copiii cu dizabilități.*

Cuvinte-cheie*: bullying, dizabilitate, educație, incluziune.*

Abstract*: The article presents the results of a study concerning the specifics of bullying among children with disabilities in the Republic of Moldova. The authors conducted a mixed research, combining qualitative and quantitative methods adapted to the objectives and subjects of the study. The results allowed the identification of a number of problems faced by the parents of these children in their integration in educational institutions, but also by teachers, due to lack of knowledge and insufficient training in working with children with disabilities.*

Keywords: *bullying, disability, education, inclusion, attitude.* [1]

[1] Acest articol a fost elaborat în cadrul proiectului *Împreună pentru educație de calitate*, susținut de Fundația *Liechtenstein Development Service* (LED) și implementat de Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF).

INTRODUCERE

Bullyingul reprezintă o formă specifică de agresiune cu caracter repetitiv, sistematic, îndreptată împotriva unei persoane care are dificultăți în a se apăra, în scopul demoralizării acesteia, a diminuării stimei de sine și a minimalizării rolului în grupul social. Odată cu creșterea numărului de copii cu nevoi speciale care frecventează instituțiile de învățământ general, s-a acordat din ce în ce mai multă atenție examinării și înțelegerii apariției bullyingului. Datele disponibile indică următoarele: copiii cu diverse dizabilități și cei cu tulburări din spectrul autist (TSA) sunt mult mai expuși riscului de a fi afectați de bullying.

Deși toate cele 28 de state membre ale Uniunii Europene au ratificat Convenția Națiunilor Unite privind drepturile copilului, violența continuă să afecteze viața a milioane de copii de pe întreg continentul. Raportul Agenției Uniunii Europene pentru Drepturi Fundamentale identifică copiii cu dizabilități ca fiind deosebit de vulnerabili la abuzuri. Conform cercetărilor, aceștia prezintă, de obicei, un risc de 3,6 ori mai mare de a suferi violență fizică și un risc de 2,9 ori mai mare de a suferi violență sexuală în comparație cu copiii fără dizabilități. Copiii cu dizabilități intelectuale sunt considerați a fi de 4,6 ori mai vulnerabili decât copiii fără dizabilități la cazurile de violență sexuală și de exploatare [2].

În anul 2010, R. Moldova a ratificat Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, asumându-și, astfel, obligația de a ajusta cadrul normativ la standardele internaționale din domeniu, în vederea asigurării drepturilor și oportunităților egale pentru persoanele cu dizabilități, inclusiv prin crearea și reglementarea unor servicii destinate categoriei respective. Concomitent, la data de 30.03.2012, a fost aprobată Legea nr. 60 privind incluziunea persoanelor cu dizabilități, lege care consolidează cadrul juridic de protecție a acestor persoane. Totuși, după cum demonstrează studiile, „copiii cu dizabilități sunt marginalizați și stigmatizați de cea mai mare parte a societății generale. Până când barierele cu care se confruntă copiii cu dizabilități în accesarea drepturilor lor nu vor fi eradicate, ei vor rămâne supuși unui risc mai mare de violență [2].

METODOLOGIE

Cercetarea are un caracter mixt, îmbinând metode calitative și cantitative adaptate obiectivelor și subiecților studiului. Cercetarea calitativă a inclus metoda studiului de caz, subiecții fiind trei familii cu copii cu dizabilități diferite (PCI, sindromul Down, TSA), încadrați în instituții educaționale. Participarea familiilor a permis înțelegerea problematicii complexe din perspectiva părinților copiilor cu dizabilități, pornind de la înscrierea în instituție și până la încadrarea copilului între colegi. La nivel de instituție de învățământ, s-a observat atitudinea întregului colectiv: director, diriginte, profesor, psiholog, cadru de sprijin, logoped, toți cei care participă direct sau indirect în procesul educațional al elevului cu dizabilitate. O altă metodă a fost focus-grupul, cu participarea a patru cadre didactice din instituții de învățământ de tip general, selectate după criteriul mediului de activitate/reședință, pentru a acoperi atât mediul rural, cât și pe cel urban, cu scopul de a identifica atitudinea acestora cu referire la incluziunea copiilor cu dizabilități în învățământul general, dar și nivelul de pregătire pentru prevenirea și soluționarea situațiilor de bullying în cazul acestei categorii de copii.

Cercetarea cantitativă, realizată prin metoda anchetei sociologice pe bază de chestionar, a cuprins un set de 23 de întrebări închise și deschise, cu scopul de a analiza experiențele, atitudinile și practicile tuturor actorilor implicați în raport cu copiii cu dizabilități din perspectiva părinților acestor copii. Chestionarele au fost validate de către angajații Centrului Republican de Reabilitare pentru Copii din Chișinău și au fost diseminate în mediul online – pe platforma *Google Forms* și în rețelele de socializare (*Facebook*) – și în mai multe comunități de părinți ai copiilor cu necesități speciale, ceea ce a permis o acoperire la nivel de țară, incluzând comunitățile mai îndepărtate. Cercetarea a fost desfășurată în perioada aprilie-mai 2023, pe un lot de 70 de subiecți, părinți ai copiilor cu dizabilități integrați în instituțiile de învățământ. Majoritatea respondenților au fost femei, din mediul urban, cu vârsta cuprinsă între 20 și 45 ani, cu un copil cu grad de dizabilitate. Cea mai mare parte dintre copiii respondenților sunt băieți, cu vârsta cuprinsă între 3 și 11 ani.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Studierea particularităților fenomenului de bullying în rândul copiilor cu nevoi speciale este importantă, deoarece abordează o problemă socială semnificativă și oferă oportunitatea de a îmbunătăți calitatea vieții acestor copii. Înțelegerea fenomenului poate rezulta în dezvoltarea unor strategii și intervenții eficiente pentru prevenirea și gestionarea situațiilor de bullying, contribuind, astfel, la crearea unui mediu mai sigur și mai incluziv în școli și în comunități.

Rezultatele studiilor de caz au permis constatarea faptului că traseul de încadrare a copiilor cu dizabilități în instituțiile educaționale este foarte dificil, pornind de la etap înscrierii în grădiniță sau școală, neacceptarea de către administrație a diagnosticului, argumentându-se că ”este copil special și are nevoie de grădiniță pentru copiii cu dizabilități”. În alte cazuri, problema a apărut pe parcurs, odată cu observarea de către administrație sau cadre didactice a comportamentelor diferite ale copiilor cu dizabilități: ”a ajuns din greșeală în cabinetul vicedirectorului, care, văzând că este un copil atipic în liceu, s-a înspăimântat”.

Ca urmare a neacceptării copilului cu dizabilitate, unii părinți sunt nevoiți să schimbe de câteva ori grădinița sau școala. Pe de o parte, pentru că sunt impuși de către administrație sau cadre didactice, sub diferite pretexte, de exemplu: ”este copil special și are nevoie

de grădiniță pentru copii cu dizabilități" sau "ei nu au ce face cu el". Pe de altă parte, o fac din propria inițiativă, văzând atitudinea neglijentă a cadrelor didactice: "din cauza că nu dormea, era scos în hol și lăsat fără activitate, alteori era așezat la ultima masă fără să-i dea vreo activitate", iar în altă instituție: "când l-am luat, era cu jumătate de cap și ureche vânătă, iar educatoarele au zis că nu știu ce a pățit".

Rezultatele focus-grupului au permis crearea unei imagini despre fenomenul de bullying în raport cu copiii cu dizabilități, din perspectiva cadrelor didactice. Cea mai frecventă formă de violență este cea verbală, manifestată prin jigniri, inclusiv gestuale, etichetare, luare în derâdere. Urmează violența psihologică, marginalizarea, izolarea copilului, "nu pentru că profesorul vrea asta, dar pentru că fizic este imposibil cu un număr mare de elevi în clasă". Dificultățile întâmpinate de cadrele didactice, în special din mediul urban, sunt, în cea mai mare parte, cauzate de lipsa cadrului de sprijin și neacceptarea diagnozei de către părinți: "Asta ține de Serviciul Asistență Psihopedagogică. Părintele trebuie tras la răspundere, există curriculum, copilul nu însușește, trebuie evaluat și oferit sprijin". Una din cauzele comportamentului agresiv manifestat de copiii tipici față de cei cu dizabilități este mediul din care vin. Ei cresc într-un mediu nefavorabil, în familii social-vulnerabile, "agresivitatea e la ordinea zilei acasă".

Rezultatele cercetării cantitative au scos în evidență faptul că copiii cu dizabilități sunt, în mare măsură, afectați de fenomenul de bullying din partea colegilor, dar și din partea cadrelor didactice și a altor angajați ai instituției. 40% dintre copiii cu dizabilități încadrați în instituțiile educaționale au fost martorii unei situații de bullying, 46% au fost victime ale bullyingului din partea colegilor, cele mai frecvente forme de manifestare a comportamentului violent între copii fiind violența verbală (77%), prin poreclire, tachinare, jigniri, și neglijența (61%), prin excluderea copilului din activitate. În 35% dintre cazuri, părinții afirmă că copiii lor au fost agresați de către cadrele didactice și alți angajați ai instituției. Formele de agresivitate variază, incluzând violența fizică și verbală, dar și marginalizarea, prin solicitarea de către cadre didactice sau administrație a reducerii timpului sau a excluderii totale a copilului din instituție. 54% dintre părinți au afirmat că li s-a solicitat să reducă timpul sau să retragă complet copilul din instituție.

Am constatat că, în mare parte, 38% dintre părinți nu cunosc ce li se întâmplă copiilor la grădiniță/școală din cauza dificultăților de exprimare sau a incapacității copiilor de a se exprima. De asemenea, 54% nu cunosc dacă, în situații de bullying, cadrele didactice au întreprins măsuri. În cele mai multe cazuri, măsurile luate sunt la nivel de familii sau agresor-victimă, ceea ce duce la îmbunătățiri, însă pe o perioadă scurtă de timp.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Studiul ne-a permis identificarea unui șir de concluzii comune în rândul respondenților din ambele categorii intervievate/chestionate – părinți și specialiști (cadre didactice) – care sunt expuse în tabelul de mai jos.

Nr.	Concluzii COMUNE vizând ambele categorii de respondenți: părinți și specialiști
1	Acceptarea copiilor cu dizabilități de către societate.
2	Instruirea și pregătirea cadrelor didactice pentru lucrul cu copiii cu dizabilități, pentru a înțelege nevoile speciale ale acestora și pentru a dezvolta strategii de gestionare a situațiilor de bullying.
3	Asigurarea instituției cu mai multe cadre didactice de sprijin.
4	Micșorarea numărului de copii în clasă, pentru a le oferi cadrelor didactice oportunitatea de a acorda atenția cuvenită fiecărui copil.
5	Colaborarea între părinți și instituția educațională (cadre didactice, cadre didactice de sprijin, psiholog, asistent social etc.).
6	Colaborarea între instituțiile educaționale și Serviciul de Asistență Psihopedagogică.
7	Crearea unui mediu adaptat pentru copiii cu dizabilitate (lift, bare, rampe etc.).
8	Asigurarea accesului copiilor cu dizabilități la servicii de consiliere și sprijin educațional.
9	Pregătirea elevilor pentru a înțelege comportamentul copiilor cu dizabilități.
10	Organizarea de activități suplimentare pentru explicarea cauzelor și consecințelor violenței.
11	Informarea și sensibilizarea părinților copiilor tipici.

Identificarea concluziilor comune în rândul respondenților din ambele categorii intervievate/chestionate reflectă insuficiența măsurilor întreprinse de instituțiile statului cu putere de decizie. Concluzia studiului este că, la nivel de stat, trebuie să se desfășoare mai multe acțiuni de sensibilizare a publicului cu privire la dizabilitate și vulnerabilitatea copiilor cu dizabilități.

Promovarea schimbării de perspectivă! Să se cultive în societate o cultură a acceptării și incluziunii. Aceasta se poate realiza prin educație, informare și conștientizare!

I. **Ministerul Educației și Cercetării**

1. Formarea cadrelor didactice cu o abordare incluzivă, să se pună accent pe nevoile copiilor cu dizabilități prin elaborarea și/sau completarea curricula.
2. Dezvoltarea și aplicarea strategiilor de gestionare a situațiilor de bullying.
3. Instruirea continuă a a personalului școlar, pentru a recunoaște comportamentul violent și de discriminare și a gestiona adecvat cazurile de bullying.
4. Implementarea de ghiduri privind prevenirea și gestionarea bullyingului în școli, care să includă protecția copiilor cu dizabilități.
5. Implementarea de programe pentru elevi într-o formă accesibilă (desene animate, filmulețe pe *TikTok*, *Instagram*, *YouTube*), care să promoveze toleranța, empatia și acceptarea diversității.
6. Proceduri de intervenție. Școlile ar trebui să aibă politici și proceduri interne clare pentru abordarea cazurilor de bullying. Să se ofere suport victimelor, să se implementeze măsuri disciplinare adecvate pentru agresori și să se monitorizeze situația.
7. Educație timpurie, reprezentată prin programe pentru grădiniță, creșe sau alte instituții similare, care pun accentul pe dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională a copiilor.
8. Asigurarea unui sistem eficient de raportare a cazurilor de bullying în școli, astfel încât cei afectați să poată solicita ajutor și să se simtă protejați.

II. **Ministerul Sănătății**

1. Evaluarea și monitorizarea timpurie a dezvoltării copilului în cadrul instituțiilor publice, pentru a identifica eventualele întârzieri de dezvoltare sau dificultăți.
2. Programe de intervenție timpurie, concepute individualizat în primii ani de viață, pentru dezvoltarea și bunăstarea copiilor. Această intervenție trebuie să se concentreze pe nevoile individuale ale fiecărui copil, pe susținerea dezvoltării lui în multiple sfere, cum ar fi cognitivă, socială, emoțională, fizică.
3. Susținerea familiilor copiilor cu dizabilități prin intermediul serviciilor de consiliere și sprijin emoțional, ghidarea în privința îngrijirii de către cadrele medicale.
4. Oferirea unor servicii de consiliere pentru familii de către psihologul-clinician, pentru a le ajuta să depășească traumele provocate de bullying și să-și dezvolte încrederea în sine.
5. Promovarea unui mediu de îngrijire sensibil și incluziv în instituțiile de sănătate, elaborarea procedurilor instituționale antidiscriminare, astfel încât copiii cu dizabilități să primească suport și asistență adecvată, fără a fi supuși discriminării sau stigmatizării.

III. **Ministerul Muncii și Protecției Sociale**

1. Asigurarea accesului copiilor cu dizabilități la servicii de consiliere, sprijin educațional, acces la tehnologii, atât în școli, cât și în comunitate.
2. Implementarea unor programe care să faciliteze integrarea copiilor cu dizabilități în activități extrașcolare, astfel aceștia vor avea mai multe oportunități de socializare și de dezvoltare a abilităților sociale.
3. Promovarea de proiecte care să faciliteze incluziunea socială a copiilor cu dizabilități în comunitate și în școli. Pot include programe de parteneriat între școli, organizarea de evenimente și activități comune între copiii cu și fără dizabilități și promovarea toleranței.
4. Dezvoltarea și implementarea de programe sociale și de protecție socială, cu scopul de a asigura un nivel minim de trai și de a sprijini copiii cu dizabilități aflați în situații vulnerabile.
5. Dezvoltarea de programe de formare vocațională, pentru a sprijini copiii cu dizabilități în căutarea ulterioară a unui loc de muncă.

IV. **Ministerul Afacerilor Interne**

1. Asigurarea unui mediu sigur și nonviolent în școli.
2. Raportarea incidentelor de bullying la un număr de telefon concret, de tip *linia verde*. Monitorizarea și asigurarea faptului că la asemenea incidente se reacționează prompt și adecvat.
3. Urmărirea platformelor de socializare, restricționarea participării minorilor pe aceste platforme.

V. **Ministerul Justiției**

1. Promovarea unor legi care să asigure drepturile copiilor cu dizabilități și să faciliteze accesul lor la servicii și oportunități egale. Este vizat guvernul, ONG-urile, comunitatea.
2. Asigurarea pedepselor adecvate pentru agresori și a protecției pentru victime.

VI. **Pentru familii**

1. Comunicarea eficientă cu copilul: el trebuie să se simtă în siguranță și să-și poată împărtăși experiențele.
2. Informarea despre bullying, modalități de prevenire și intervenție. Astfel, se vor putea identifica semnele și se va ști cum să se acționeze.
3. Informarea copilului despre drepturile sale și despre importanța respectului reciproc, despre faptul că este necesar să ceară ajutor atunci când este cazul.
4. Dezvoltarea încrederii în sine a copilului, evidențiindu-se punctele sale forte. Încurajarea acestuia să-și exprime opiniile.
5. Creșterea supervizării în locurile unde se manifestă mai frecvent comportamente de bullying.
6. Implicarea în activități școlare și comunitare, pentru a construi relații pozitive cu alți părinți și a promova o cultură a respectului reciproc.
7. Încurajarea interacțiunii și prieteniei între copii

cu și fără dizabilități. Organizarea de activități și proiecte comune, care să le permită copiilor să-și dezvolte empatia, să descopere asemănările dintre ei și interesele comune.

8. Colaborarea cu școala, comunicarea regulată cu profesorii, informându-i despre nevoile copilului.

VII. **Pentru toate ministerele**

1. Colaborarea între toate ministerele întru asigurarea unei dezvoltări și incluziuni armonioase a copiilor cu dizabilități. Colaborare între specialiști – medici, terapeuți, educatori, asistenți sociali. Colaborarea asigură o abordare holistică pentru sprijinirea dezvoltării copilului.
2. Realizarea de campanii de informare despre impactul fenomenului de bullying asupra sănătății mintale și promovarea prevenției și intervenției.
3. Dezvoltarea de parteneriate cu ONG-uri care se ocupă de protecția copiilor cu dizabilități, pentru a spori eforturile de prevenire a bullyingului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cheianu-Andrei D. Bullyingul în rândul adolescenților din Republica Moldova. Chișinău, 2019.
2. https://childhub.org/ro/biblioteca-online-protectia-copilului/violenta-impotriva-copiilor-cu-dizabilitati-rezumat-childhub
3. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=83915&lang=ro

EVENIMENTE CEPD

Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA 2024

Rămânând fideli tradiției C.E. PRO DIDACTICA de a dezbate cu practicienii subiecte actuale din teoria și practica educațională, la prima ședință din acest an, din 2 februarie, consacrată subiectului *Manualul actual de limba și literatura română, clasa a V-a: provocări în utilizare și schimb de bune practici,* cei peste 40 de participanți s-au implicat în evaluarea preliminară a diverselor aspecte ce țin de acest manual, expunând opinii valoroase din perspectiva profesorilor, elevilor și părinților. Facilitatoarea Viorica GORAȘ-POSTICĂ și-a provocat colegii să împărtășească problemele și experiențele de implementare. S-a propus un chestionar care a oferit informații semnificative vizavi de punctele forte ale manualului (mesajul educativ-estetic clar și cuprinzător, originalitatea „lecturii imaginilor" de pe paginile introductive de la unitatea de învățare, proiectarea funcțională a temelor în cheia ERRE, valoarea și mesajul textelor în care se regăsesc copiii și profesorii, consistența atelierelor de scriere, lectură și comunicare, importanța recapitulărilor, exersărilor variate etc.).

Cea de-a doua ședință *Eseul și alte produse pentru evaluarea scrisului* din 16 februarie, la care au participat 50 de cadre didactice, a fost consacrată elucidării unor momente și reperării unor subtilități legate de elaborarea textelor scrise de elevi în gimnaziu și liceu, în special celor care se adună sub umbrela eseului. Iar pentru ca "eseul" să nu substituie orice text coerent scris, profesorii înșiși urmează să respecte câteva cerințe în formularea itemului, a subiectului dat, dar și a structurii sau algoritmului propus. Discuția, moderată de Tatiana CARTALEANU, s-a desfășurat în jurul câtorva texte-tip recomandate de actele normative și a vizat strategiile didactice de formare-dezvoltare a deprinderilor de învățare independentă.

Ședința Clubului din 16 martie – *Asocierea ca operație intelectuală. Asocierile forțate,* moderată de Olga COSOVAN a avut în vizor asocierea ca operație intelectuală. Participanții au listat unele probleme legate de realizarea și valorificarea didactică a asocierilor. Multitudinea de "fețe", contexte, tehnici care impun asocierea în activitatea didactică reclamă și o structurare a algoritmului, și o claritate în raport cu produsul solicitat.

Ședința din 29 martie, moderată de Sergiu COCEAȘ, s-a axat pe un subiect important privind atingerea succesului în viață: disciplina profesională și managementul timpului. Participanții au explorat modurile în care disciplina profesională poate influența rezultatele personale și profesionale, precum și au învățat strategii practice pentru a-și îmbunătăți autodisciplina în diverse aspecte ale vieții. Unul dintre punctele-cheie abordate a fost legătura strânsă dintre disciplină și succes. Persoanele care își stabilesc obiective clare și care sunt consecvente în urmărirea acestora sunt mai predispuse să atingă succesul atât în carieră, cât și în viața personală. De asemenea, s-a evidențiat importanța gestionării corecte a timpului și a priorităților pentru a evita procrastinarea și a deveni eficient.

Subiectul *Leadership-ul incluziv la nivel de grupă/clasă și instituție: dificultăți și oportunități pentru cadrele didactice și manageriale* abordat cu cei 20 de participanți (manageri, cadre didactice, specialiști din asociațiile obștești de profil) a fost unul de interes sporit, dar și de necesitate stringentă. După trecerea în revistă a reperelor conceptuale aferente, Viorica GORAȘ-POSTICĂ a facilitat discuțiile relevante și schimbul de experiență și bune practici în domeniu. Astfel, s-au evidențiat beneficiile practice ale sinergiei dintre educația incluzivă, leadership-ul incluziv, leadership-ul transformațional și leadership-ul democratic. S-a argumentat că aceste imperative politice, fundamentate teoretic și praxiologic, interferează cu pedagogia diversității și cu abilități inerente de influență axiologică, academică și interpersonală. Fiind promovat în politicile internaționale UNESCO ca necesitate de îmbinare a practicilor eficiente de leadership și a incluziunii în instituțiile de învățământ de toate tipurile, începând cu educația obligatorie, continuând cu cea universitară și terminând cu cea a adulților (de-a lungul și de-a latul vieții), leadership-ul incluziv se impune pe agenda europeană, dar și în practica pedagogică actuală. Or, o instituție, o grupă/clasă incluzivă permite progresul academic al tuturor copiilor/elevilor, luând în considerare specificul psihosocial și particularitățile individuale de învățare și relaționare, integrare socială.

Monitorizarea și evaluarea competenței interculturale la pedagogi

CZU 378.091 | doi.org/10.5281/zenodo.11064806

Daniela **PREAȘCA**

coordonatoare de proiecte,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Rezumat: *Integrarea educației interculturale în învățământul universitar aduce beneficii semnificative pentru dezvoltarea factorului uman, prin formarea generațiilor noi de pedagogi care urmăresc cu atenție comunitățile de copii și tineri. Articolul abordează aspectele specifice ale procesului de monitorizare și evaluare a competenței interculturale, care trebuie desfășurat în corelare cu monitorizarea și evaluarea altor competențe transversale, în acord cu standardele de competență a cadrelor didactice, cu integrare într-un sistem informațional (digital), pentru a superviza dinamica dezvoltării acestei competențe la studenți-viitori pedagogi.*

Cuvinte-cheie: *educație interculturală, competență interculturală, obiective de dezvoltare durabilă, evaluare, monitorizare.*

Abstract: *The integration of intercultural education into the university education system brings significant benefits for human factor development by educating new generations of pedagogues who care about communities of children and youth. The article addresses specific aspects of the monitoring and evaluation process of intercultural competence, which should be carried out in conjunction with other transversal competences, in accordance with the competence standards for the occupation of teacher, with integration into an information system (digital) to monitor the dynamics of the development of this competence in future student teachers.*

Keywords: *intercultural education, intercultural competence, sustainable development goals, evaluation, monitoring.*

În perioada 2018-2023, în cadrul facultăților pedagogice din 6 universități din R. Moldova (Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat *A.Russo* din Bălți, Universitatea de Stat din Comrat, Universitatea de Stat *B.P. Hasdeu* din Cahul, Universitatea Pedagogică de Stat *I.Creangă* din Chișinău, Universitatea de Stat *Gr. Țamblac* din Taraclia) a fost introdusă, la programele de licență și master, educația interculturală (EIC) – o abordare pedagogică menită să promoveze atitudinea tolerantă și sensibilă față de diferențele etnice, culturale și religioase dintre indivizi [13]. Activitatea a fost parte a proiectului *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice,* faza 1 și faza 2, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu suportul Fundației pentru Copii *Pestalozzi* din Elveția. Proiectul a avut drept scop contribuția la dezvoltarea durabilă și convieţuirea pașnică prin trei componente: 6 universități cu profil pedagogic includ/integrează EIC în documentele strategice și de politici educaționale; EIC este integrată în procesul educațional la programele de licență și master; 6 universități cu profil pedagogic cooperează cu instituții preșcolare și școlare în vederea promovării EIC.

De ce este importantă integrarea EIC în sistemul de învățământ din țară? Mai întâi, să vedem în ce mod educația interculturală contribuie la realizarea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă (ODD) [15] și cum se interconectează, în diverse moduri, cu ODD. Iată câteva puncte-cheie care ilustrează legătura dintre ele:

- ***Diversitatea culturală și incluziunea*** (ODD 4 – Educație de calitate): ODD 4 vizează asigurarea unei educații incluzive și de calitate pentru toți subiecții, iar educația interculturală contribuie la acest obiectiv, stimulând înțelegerea și respectul între indivizii ce provin din variate medii culturale. Educația interculturală promovează o abordare incluzivă a

învățării, care apreciază și respectă diversitatea culturală.

- ***Cetățenia globală*** (ODD 4 – Educație de calitate): Educația interculturală presupune dezvoltarea abilităților de cetățenie globală. Acest lucru se aliniază la obiectivul ODD 4, în vederea dobândirii de cunoștințe și abilități necesare pedagogilor pentru promovarea dezvoltării durabile, a drepturilor omului, a egalității de gen și a culturii păcii.
- ***Reducerea inegalităților*** (ODD 10 – Reducerea inegalităților): Educația interculturală joacă un rol important în atenuarea inegalităților prin promovarea de oportunități egale pentru indivizi din medii culturale diverse. Prin stimularea înțelegerii și a respectului, contribuie la eliminarea stereotipurilor și a prejudecăților, creând o societate mai echitabilă și mai incluzivă.
- ***Societăți pașnice*** (ODD 16 – Pace, justiție și instituții solide): Prin abordarea neînțelegerilor și a conflictelor culturale, prin promovarea dialogului, a toleranței și a respectului reciproc, educația interculturală favorizează edificarea de societăți pașnice și incluzive.
- ***Comunități durabile*** (ODD 11 – Orașe și comunități durabile): Educația interculturală este relevantă pentru crearea de comunități durabile în mediile urbane și rurale, prin promovarea coeziunii sociale și a armoniei între persoane.
- ***Păstrarea patrimoniului cultural*** (ODD 11 – Orașe și comunități durabile): Educația interculturală pune accentul pe aprecierea și conservarea patrimoniului cultural. Aceasta corespunde obiectivului ODD 11, de a consolida eforturile de protejare și conservare a patrimoniului cultural și natural la nivel mondial.

Astfel, prin promovarea înțelegerii, a respectului și a colaborării între culturi, educația interculturală devine un instrument important în atingerea unor obiective mai ample ale dezvoltării durabile.

În al doilea rând, integrarea educației interculturale în sistemul universitar aduce beneficii semnificative pentru dezvoltarea factorului uman, prin formarea generațiilor noi de pedagogi care urmăresc cu atenție comunitățile de copii și tineri:

– *Pregătirea viitorilor educatori, învățători și profesori*: Prin integrarea educației interculturale în programele universitare, instituțiile se asigură că viitorii pedagogi vor fi echipați cu cunoștințe, abilități și atitudini necesare pentru a lucra în sălile de clasă cu copii, studenți și adulți. Aceasta presupune înțelegerea și respectarea diverselor culturi, promovarea incluziunii și abordarea eficientă a diferențelor culturale.
– *Globalizare și diversitate:* În societatea contemporană, instituțiile educaționale devin tot mai diverse și interconectate, iar integrarea educației interculturale ar ajuta universitățile să oglindească fațeta multiculturală a societății. Viitorii educatori trebuie să fie bine versați în domeniu, pentru a naviga ușor prin aspectele culturale complexe ale subiecților actului educațional și a contribui la edificarea mediilor educaționale globalizate.
– *Promovarea incluziunii:* Educația interculturală favorizează incluziunea prin stimularea înțelegerii diferitelor perspective culturale. În context pedagogic, este un aspect esențial pentru crearea unor medii de învățare incluzive, unde fiecare student/elev/copil se simte valorizat și respectat. Profesorii, echipați intercultural, pot institui în clasă o atmosferă în care se apreciază diversitatea și se încurajează colaborarea.
– *Dezvoltarea abilităților de comunicare:* Educația interculturală pune accentul pe comunicarea eficientă între culturi. Aceasta este o abilitate valoroasă pentru profesorii care trebuie să comunice cu studenți/elevi/copii, părinți și colegi din medii culturale diverse. Dezvoltarea abilităților profesionale de comunicare în contexte interculturale poate determina interacțiuni mai semnificative și o mai bună înțelegere a nevoilor educabililor.
– *Răspuns la nevoile diferitelor grupuri de beneficiari*: Studenții/elevii/preșcolarii provin din medii culturale diverse, fiecare având stiluri și preferințe de învățare unice. Educația interculturală echipează profesorii cu instrumente necesare recunoașterii și abordării acestor diferențe, asigurând incluziune și eficiență în demersurile didactice adresate variatelor grupuri de beneficiari.
– *Competență culturală în metodele de predare:* Educația interculturală încurajează adaptarea metodelor de predare din punct de vedere cultural. Competența interculturală (CIC) ajută cadrele didactice să se conecteze cu studenții/elevii/preșcolarii, în vederea ajustării strategiilor didactice, adaptării acestora la stilurile învățare variate.
– *Contribuția la coeziunea socială:* Integrarea educației interculturale în universități pregătește terenul pentru dezvoltarea comunităților social coezive. Profesorii care au competențe interculturale joacă un rol important în combaterea stereotipurilor, reducerea prejudecăților și stimularea înțelegerii între studenți. Aceasta contribuie, la rândul său, la construirea unei societăți mai coezive și mai armonioase.

”Educația este interculturală atunci când recunoaște faptul pluralității/diversității lingvistice și socioculturale la nivelul instituției educaționale, al conținutului curriculumului și al metodelor de predare. În toate materiile predate trebuie să fie incluse, comparate și analizate critic diferite perspective. Culturile și limbile minorităților naționale sau ale migranților pot face parte din acest proces în funcție de circumstanțe. Independent de prezența fizică a persoanelor cu contexte socioculturale și lingvistice diferite, ideea centrală este de a respecta orice expresie socioculturală și lingvistică” [1, pp. 105-106].

Conform Consiliului Europei, prefixul „inter-” în ”intercultural” are o semnificație importantă: el presupune

eliminarea barierelor, schimbul și reciprocitatea în locul acceptării pasive și tolerante a diferențelor sau a faptului că indivizii aparțin unor grupuri definite și fixe. Având aceste obiective generale, educația interculturală nu ar trebui considerată, în mod normal, o materie școlară separată, ci o abordare pedagogică ce acoperă mai multe materii sau toate materiile și include activități în afara sălilor de clasă [11].

Cartea albă privind dialogul intercultural (2008) a Consiliului Europei [14] susține că dialogul intercultural oferă cea mai bună abordare pentru gestionarea aspectelor legate de diversitatea culturală în societățile contemporane. Un astfel de dialog este crucial pentru promovarea toleranței, a respectului reciproc și a înțelegerii, pentru prevenirea conflictelor și atingerea coeziunii sociale (secțiunile 2.1 și 3.1). Cu toate acestea, competența nu este dobândită automat de către indivizi; ea trebuie învățată, practicată și menținută pe parcursul întregii vieți (secțiunea 4.3), iar profesioniștii din domeniul educației, autoritățile publice, organizațiile societății civile, comunitățile religioase, mass-media și toți ceilalți actori educaționali joacă, prin urmare, un rol crucial în echiparea cetățenilor cu competențe interculturale (secțiunea 4.3).

Competența interculturală se referă la ansamblul de cunoștințe, abilități și atitudini care le permit atât indivizilor, cât și organizațiilor să acționeze într-o manieră competentă intercultural. Prin urmare, competența interculturală nu se rezumă la un concept singular, ci la o gamă largă de abilități, capacități, atitudini, care, în ansamblu, facilitează realizarea de activități pentru asigurarea unui mediu intercultural sănătos. Cercetătorul D. Deardorff [8] elaborează lista finală de abilități și atitudini percepute ca cerințe minime pentru formarea competenței interculturale: respect (aprecierea celorlalți); conștientizare de sine/identitate (înțelegerea filtrului prin care privim lumea); percepere din alte perspective/viziuni asupra lumii (atât similitudinile, cât și diferențele dintre aceste perspective); ascultare (participarea la dialog intercultural autentic); adaptare (capacitatea de a trece temporar într-o altă perspectivă); construirea relațiilor (crearea de legături interculturale durabile); modestie culturală (îmbină respectul cu conștientizarea de sine).

Măsurarea competenței interculturale nu este o operațiune facilă, fapt argumentat în volumul *A testa intestabilul în educația lingvistică* [10]. Având în vedere numărul mare de abilități, atitudini, cunoștințe și mentalități incluse în competența interculturală, o tentativă de a le evalua în totalitate sau în mare parte se dovedește a fi un proces dificil și cronofag. Astfel, cercetătorii Wagner, Perugini și Byram recomandă diferite proiecte legate de competența interculturală pentru grupuri diferite de educabili (de la elevii de școală primară până la studenți) și sugerează ca pedagogii să acceseze o gamă diversă de produse ale învățării – prezentări, interviuri, rapoarte, postări în bloguri și portofolii [12].

O altă problemă-cheie în domeniul evaluării competenței interculturale ține de scopul vag, neclar al procesului măsurării, așa cum au subliniat Liddicoat și Scarino [10], atunci când au abordat evaluarea acțiunilor sau a cunoștințelor versus calitatea de a fi intercultural. De exemplu, dacă este relativ ușor să evaluăm abilitatea profesorilor de limbi străine de a reacționa adecvat la o expresie de mulțumire (precum *You're welcome* în engleză sau *Bitte schön* în germană), cum pot fi evaluate abilități de înțelegere culturală nonlingvistică precum simțul umorului sau dorința de a învăța cultura purtătorilor limbii străine vizate?

Considerațiile-cheie care argumentează monitorizarea și evaluarea competenței interculturale la educatori, învățători, profesori și viitori pedagogi sunt: autoevaluare și reflecție – încurajează evaluarea propriei competențe interculturale; observații și feedback – permite colectarea aprecierilor de la colegi, coordonatori de practică pedagogică, studenți, elevi și copii; evaluări bazate pe performanță reală – folosirea de scenarii și sarcini din viața reală.

La evaluarea competenței interculturale se va respecta cu strictețe principiul obiectivității, în baza datelor factologice, având în vedere că dezvoltarea acestei competențe este rezultatul combinației dintre experiență, instruire și autoreflecție. Pentru facultățile pedagogice, procesul de monitorizare și evaluare a CIC trebuie desfășurat organic, în corelare cu monitorizarea și evaluarea altor competențe transversale, în acord cu standardele de competență a cadrelor didactice, cu integrare într-un sistem informațional (digital), pentru a superviza dinamica dezvoltării acestei competențe. Astfel, dezvoltând și îmbunătățind CIC, an de an, în cadrul facultăților pedagogice, instituțiile de învățământ vor putea demonstra că:

1. *Promovează și implementează educația incluzivă*: CIC este esențială pentru viitorii profesori în vederea creării de medii de învățare incluzive, care pun în valoare diversitatea. Monitorizarea și evaluarea CIC la nivel de facultate asigură faptul că viitorii profesori sunt instruiți corespunzător pentru a răspunde nevoilor diverse ale educabililor.
2. *Creează sensibilitate culturală în procesul predării:* Cadrele didactice universitare și școlare, educatorii, având formată competența interculturală, pot "naviga cu sensibilitate" printre diferențele culturale ale copiilor și tinerilor, adaptând metodele de predare la contexte specifice. Monitorizarea CIC contribuie la identificarea domeniilor de optimizare și la abordarea unor subiecte legate de mediile diverse ale copiilor/tinerilor cu care interacționează profesorii.
3. *Comunică eficient:* CIC este vitală pentru comunicarea eficientă între profesorii, elevii și părinții din medii culturale diferite. Monitorizarea și evaluarea

CIC ajută la identificarea lacunelor în comunicare și a zonelor de îmbunătățire, ceea ce duce la o colaborare mai eficientă în cadrul comunității educaționale.

4. *Îmbunătățește implicarea în procese educaționale:* Profesorii universitari, profesorii școlari, învățătorii și educatorii ce au formate competențe interculturale la nivel avansat pot implica mai eficient copiii și tinerii în activități școlare și extrașcolare. Monitorizarea și evaluarea CIC contribuie la obținerea unor practici de predare captivante și receptive din punct de vedere cultural, care rezonează cu copiii/tinerii din medii diverse.

Pașii următori pe care universitățile cu profil pedagogic trebuie să le întreprindă pentru a asigura implementarea și instituționalizarea educației interculturale sunt: monitorizarea anuală a numărului de viitori pedagogi cu nivel ridicat al CIC; trasarea obiectivului de creștere anuală a numărului de viitori pedagogi cu nivel ridicat al CIC; identificarea și implementarea mecanismelor (abordărilor) de creștere a numărului de viitori pedagogi cu nivel ridicat al CIC.

Promovarea educației interculturale la diverse trepte ale învățământului este crucială pentru a dezvolta înțelegerea, toleranța și respectul între culturi. Acest proces trebuie să fie sustenabil și durabil, contribuind, astfel, la formarea unor cetățeni deschiși și capabili să se integreze într-o lume tot mai diversă și mai interconectată [13, 14].

Învățământul primar și secundar: Într-o Europă multiculturală, școlile reprezintă nu numai locul de pregătire pentru piața muncii, de susținere a dezvoltării personale și de furnizare a unei baze de cunoștințe extinse, școlile sunt, de asemenea, foruri importante pentru devenirea cetățenilor activi. Acestea au responsabilitatea de a ghida și susține tinerii pentru dobândirea instrumentelor și dezvoltarea atitudinilor necesare vieții în societate, ajutându-i să înțeleagă și să însușească valorile care stau la temelia democrației, introducând respectul pentru drepturile omului ca fundament al gestionării diversității și stimulând deschiderea către alte culturi.

În cadrul curriculumului obligatoriu (nu doar opțional), dimensiunea interculturală ar trebui abordată prin toate materiile. Istoria, educația civică, dezvoltarea personală, educația privind egalitatea de șanse, religia, cetățenia globală, istoria umanității etc. sunt disciplinele cele mai indicate și relevante în acest sens.

Abordarea subiectelor legate de religie și credințe într-un context intercultural pune la dispoziție cunoștințe despre toate religiile și credințele lumii și istoria lor, permițându-i individului să le înțeleagă în complexitatea lor, evitând prejudecățile. Această abordare a fost adoptată de Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei, Comitetul consultativ subliniind, într-un recent comentariu privind educația în baza Convenției-cadru pentru protecția minorităților naționale (adoptat în martie 2006), că prevederile referitoare la educația interculturală trebuie să fie luate în considerare ”în toate planificările și acțiunile din domeniul educației interculturale, care are ambiția de a facilita înțelegerea reciprocă, contactele și interacțiunea dintre grupurile diferite care trăiesc într-o societate” [13].

În anul 2007, miniștrii UE ai educației au subliniat importanța măsurilor de îmbunătățire a înțelegerii între comunitățile culturale și/sau religioase prin intermediul educației școlare, pe baza principiilor comune de etică și cetățenie democratică; indiferent de sistemul de educație religioasă care predomină în țară, predarea ar trebui să țină seama de diversitatea religioasă și de credințe.

Învățământul superior și cercetarea: Instituțiile de învățământ superior joacă un rol important în promovarea dialogului intercultural, prin programe educaționale, ca actori mai largi ai societății și ca spații în care dialogul intercultural este valorificat. Așa cum sugerează Comitetul de conducere privind învățământul superior și cercetarea, universitatea este definită tocmai prin universalitatea sa – angajamentul său față de deschiderea către lume, întemeiată pe valorile iluministe. Astfel, universitatea dispune de un potențial enorm de a genera ”intelectuali interculturali”, care pot avea un impact semnificativ în sfera publică. Ea trebuie să fie asistată de cercetarea științifică în domeniul învățării interculturale, pentru a aborda aspectele ”învățării de a trăi împreună” și ale diversității culturale în toate activitățile didactice.

Învățarea nonformală și informală: Învățarea nonformală în afara școlilor și universităților, în special în domeniul muncii cu tinerii și în toate centrele de servicii voluntare și civice, joacă un rol la fel de important. Consiliul Europei stimulează statele membre să promoveze educația nonformală și să încurajeze implicarea tinerilor în propagarea valorile care stau la baza dialogului intercultural. Organizațiile de tineret și sport, alături de comunitățile religioase, sunt platforme deosebite pentru a promova și dezvolta dialogul intercultural într-un context de educație nonformală. Grupurile de tineret și centrele comunitare, alături de familie, școală și locul de muncă, pot deveni piloni ai coeziunii sociale. Prin varietatea programelor lor, natura deschisă, voluntară a activităților și angajamentul membrilor, aceste organizații au adesea mai mult succes prin implicarea activă a persoanelor dintr-un mediu minoritar și prin oferirea unor oportunități pentru dialog. Organizațiile active din societatea civilă și instituțiile neguvernamentale sunt un element indispensabil al democrației pluraliste, promovând participarea activă în afacerile publice și cetățenia democratică responsabilă, bazată pe drepturile omului și egalitatea dintre femei și bărbați. Învățarea informală este, de asemenea, promovată prin intermediul mass-mediei și al serviciilor noi de comunicare, care oferă prilejuri extinse pentru contactul cu alte practici culturale.

Rolul pedagogilor: Cadrele didactice de la toate nivelurile au un rol crucial în promovarea dialogului inter-

cultural și în pregătirea generațiilor viitoare pentru dialog. Prin angajamentul lor și prin predarea la clasă, pedagogii servesc drept modele de conduită și atitudine. Curricula de formare interculturală a viitorilor profesori propun strategii educaționale și metode de lucru eficiente în: managementul situațiilor complicate rezultate din diversitate, discriminare, rasism, xenofobie, sexism și marginalizare; rezolvarea conflictelor în mod pașnic; promovarea unei abordări globale în viața instituțională pe baza democrației și a drepturilor omului și crearea unei comunități de elevi în care se va ține cont de asumpții neverbalizate, atmosfera școlii și aspectele informale ale educației.

Instituțiile de formare a cadrelor didactice trebuie, de asemenea, să dezvolte instrumente de asigurare a calității inspirate din educația pentru cetățenie democratică, precum și indicatori și instrumente pentru autoevaluare și dezvoltare orientată spre sine în cadrul instituției educaționale. Centrul European de Resurse pentru educație pentru cetățenie democratică și interculturală este una din instituțiile înființate în colaborare cu Consiliul Europei cu scopul de a promova înțelegerea și cunoașterea reciprocă, întru edificarea încrederii și prevenirea conflictelor.

Mediul familial: Părinții și mediul familial au roluri importante în pregătirea tinerei generații pentru viață într-o societate diversă din punct de vedere cultural. Implicarea acestora în schimbarea mentalităților și a percepțiilor copiilor și tinerilor este importantă, reieșind din calitatea lor de modele și mentori. Programele de educație pentru adulți și pentru familie care abordează problema diversității culturale pot ajuta familia să îndeplinească acest rol în mod responsabil.

Propunem în continuare ***recomandări pentru evaluarea eficientă a competenței interculturale:***

1. Utilizarea scorurilor compozite. Evaluarea competenței interculturale ar trebui realizată printr-un scor compozit al mai multor sarcini diverse (de exemplu: jocuri de rol, prezentări, chestionare, participare la discuții de grup etc.).
2. Includerea sarcinilor interactive cu participarea persoanelor aparținând altor culturi. Pentru a obține perspective mai bune asupra conștientizării și sensibilității interculturale ale unei persoane, sarcinile trebuie să cuprindă situații din viața reală, care presupun întâlniri cu persoane din culturi diferite. Prin participare la contacte interculturale autentice, elevii vor pune în practică cunoștințele teoretice. Aceste experiențe pot evidenția domenii în care indivizii se descurcă deja bine. Astfel, poate rezulta o creștere a încrederii în întâlnirile interculturale și pot fi evidențiate domenii în care indivizii trebuie să obțină mai multe cunoștințe sau să-și ajusteze viziunea, pentru a-și îmbunătăți competențele interculturale. Feedback-ul în baza acestui tip de evaluare are numeroase beneficii.
3. Conștientizarea limitărilor. Evaluatorii trebuie să fie conștienți că orice evaluare a competenței interculturale este doar o estimare, deoarece CIC este o trăsătură latentă, adică nu poate fi observată direct. Prin urmare, competența interculturală nu poate fi evaluată în mod cuprinzător. Orice evaluare a CIC nu poate oferi decât o viziune sau o estimare aproximativă a aspectelor competenței interculturale formate. În același timp, nu trebuie subestimate scorurile obținute în urma testărilor sau alte estimări ce țin de competența interculturală.
4. Utilizarea seturilor de instrumente pentru monitorizarea și evaluarea CIC a copiilor și tinerilor, elaborate în cadrul proiectului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Allemann-Ghionda C. Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, 2004.
2. Barron A. Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context. Pragmatics & Beyond New Series, 2003. 403 p.
3. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press, 1990.
4. Bachman L.F. Palmer A. S. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. TESOL Quarterly, Vol. 16 (4), pp. 449-465.
5. Bashford C. The pursuit of high culture Woodbridge, Marea Britanie: Boydell, 2007.
6. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Multilingual Matters. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
7. Byram M. Intercultural speakers and language education pedagogy. In: Deardorff D. (ed.) The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks, SUA: Sage, 2009, pp. 321-332.
8. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing In: Applied Linguistics, Vol. 1 (1), 1980, pp. 1-47.
9. Deardorff D.K. (eds.) The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks, SUA: Sage, 2009.
10. Liddicoat A., Scarino A. Testing the Untestable in Language Education, 2010.
11. Spencer-Oatey H., Franklin P. Intercultural Interaction A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication. Palgrave Macmillan, 2009.
12. Wagner M., Perugini D.C., Byram M. (eds.)Teaching intercultural competence across the age range. Bristol: Multilingual Matters, 2018.
13. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White%20Paper_final_revised_EN.pdf
14. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336
15. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals_ro

Tatiana **CARTALEANU**

dr., formatoare, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Limitele unei probe de evaluare: eseul informativ

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719400

Rezumat: *Articolul se referă la specificul probelor de evaluare a competențelor de comunicare scrisă și al produselor prin care acestea se manifestă ori sunt confirmate. Din lista de produse recomandate de Curriculumul Național 2019 pentru liceu au fost alese cele care vizează elaborarea de texte, iar dintre acestea a fost examinat mai detaliat eseul. Eseul didactic a depășit demult limitele prescrise ale eseului literar sau metaliterar și a cucerit sau a înglobat diferite texte scrise din tradiția școlii de odinioară. Larga răspândire a eseului în manuale și auxiliare didactice, popularitatea crescândă în calitate de probă de evaluare contribuie la extinderea tipologiei sale și îi deschid noi oportunități docimologice. În articol este cercetat eseul ale cărui obiective vizează informarea, documentarea și reproducerea datelor acumulate într-un text propriu, cu trăsături de sinteză; sunt propuși algoritmi care ar facilita învățarea și evaluarea.*

Cuvinte-cheie: *curriculum, evaluare, competențe de comunicare scrisă, sarcini, exerciții, probe de evaluare, eseu informativ.*

Abstract: *The article examines the distinguishing features of tasks employed for the assessment of written communication skills and of the products through which these are demonstrated or confirmed. From the list of products the 2019 National Curriculum recommends for the lyceum stage we chose those concerning the writing of texts, and of those it was the essay that we examined in more detail. The didactic essay has long overcome the prescribed limitations of the literary or metaliterary essay, having conquered and appropriated various written texts from the past school tradition. The spread of the essay in textbooks and didactic handbooks, as well as its growing popularity as the genre of choice for examinations, contributes to the extension of its typology and creates new docimological opportunities for it. Our article examines the type of essay whose goals are to gather information, to document facts, and to reproduce the amassed data in one's own text featuring elements of synthesis. We also propose a number of algorithms to help facilitate learning and assessment.*

Keywords: *curriculum, assessment, written communication skills, tasks, exercises, examination task, informative essay.*

Esențială pentru majoritatea disciplinelor de studiu, scrierea în scopuri de învățare și de evaluare are în vizor mai multe produse-texte, cu un grad de popularitate diferit în raport cu ariile curriculare și cu actorii implicați. Printre acestea se regăsesc atât texte unice, specifice didacticii domeniului științific respectiv (*fișa de observare, compunerea/compoziția, narațiunea, agenda de lectură, raportul de voluntariat*, *portretul istoric*), cât și produse universale, adaptabile la activitățile și oportunitățile de învățare în general (*chestionarul, descrierea, articolul, rezumatul, referatul, eseul*). Și dacă *rezumatul* sau *compunerea* sunt produse pe care este firesc să le evaluăm la absolvirea gimnaziului, *eseul* este un text cu care elevul doar se familiarizează în gimnaziu [Cf. 2, p. 51], dar ale cărui subtilități și note distinctive le însușește la liceu.

Într-o listă completă alcătuită prin analiza Curriculumului Național 2019 (liceu), trecem în revistă produsele școlare evaluabile, care solicită elaborarea unui text scris (circa 60) [12]. Vom considera aceste produse drept rezultate ale unor teme ample, formulate ca sarcini de învățare-evaluare, cu specificarea delimitării *temei* de *exerciţiu*

pe care o cităm (s.n.): „Tema se deosebeşte de exerciţiu prin faptul că, dacă exerciţiul permite să se verifice pe loc dacă o lecţie a fost înţeleasă, tema permite, în plus, să se măsoare acumulările elevului şi să se controleze calităţile sale de reflecţie, de imaginaţie şi de judecată. Ea îi cere copilului un efort personal şi susţinut, o formulare adecvată, utilă formării sale – formării spirituale, precum şi formării caracterului său" [11, p. 39]. Produsele vor fi dispuse în ordine alfabetică şi fără referinţă la disciplină. Procedăm astfel din trei considerente: (1) pentru a nu le repeta pe cele care coincid pe aceeaşi arie (limba şi literatura română, limba străină, literatura universală; fizica, chimia, matematica, informatica etc.); (2) pentru a arăta că majoritatea sunt suficient de flexibile ca să fie eligibile şi valide la diferite materii; (3) pentru a conştientiza cât de largă este amplitudinea produselor evaluabile în liceu, dacă e să ne ţinem de buchea actelor normative. Aşadar, în sumă, curricula pentru liceu recomandă ca elevul să aibă cunoştinţe factuale şi procedurale pentru a elabora următoarele texte scrise (în cazul în care manualele în uz sau profesorii le vor solicita): adresare publică; agendă cu notiţe paralele; agendă de lectură; argumentare scrisă; articol; aviz; blog; buclet informativ; buletin informativ; cerere; chestionar; comentariu literar; compoziție/compunere de caracterizare a personajului literar; compoziție/compunere-paralelă; compoziție-analiză literară a unei opere de referință; compoziție-caracterizare de personaj; compoziție-prezentare generală; compoziție-sinteză; concluzii; cronică de film; discurs argumentativ; eseu; eseu argumentativ; eseu de sinteză; eseu istoric; eseu poetic; expozeu; fișă de lectură; fișă de observare; fișe de observații; fișe de informare și documentare; interviu; jurnal; pagină de jurnal; jurnal de călătorie; jurnal de lectură; jurnal de reflecţii; minieseu tematic; naraţiune; notă informativă; note de călătorii; petiţie colectivă; portrete de personalităţi; portret al personalităţii istorice; portret literar; proces-verbal; raport asupra proiectului; raport de monitorizare a unei acţiuni; raport de voluntariat; recenzie de teatru; recomandări; referat; reflecţii pe diverse teme; reportaj; rezumat; rezumat reflexiv; scenariu; schiţă; scrisoare; scrisoare de intenţie; e-mail; sinteză literară; spot publicitar; text argumentativ; text funcțional; teză.

După cum se observă, eseul nu este decât un produs printre alte numeroase texte scrise *manu propria* de elev. Cu certitudine că astfel unele lucrări solicitate, privite nu ancorate în curriculum, ci separat, aranjate într-o listă fără referinţe de conţinut şi fără raportare la competenţe, par tangente sau chiar suprapuse, dublându-se aproape integral sau diferenţiindu-se cu multă aproximaţie. Este mai simplu să vedem asemănări şi deosebiri între *portret al personalităţii istorice* şi *portretul literar*, dar e mai dificil să se delimiteze *textul argumentativ, eseul argumentativ, argumentarea scrisă* şi *discursul argumentativ*, după care ele să fie eşalonate într-o succesiune logică a învăţării (în raport cu diferite arii curriculare, de exemplu, în Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional). Deoarece *text* este identificator pentru *eseu*, sintagma terminologică *text argumentativ* devine generică, iar *eseul* şi *discursul* – două produse distincte, ambele privite ca texte scrise. *Argumentarea scrisă* este marcată de circumstanţele elaborării: admiţând un volum mai mic, ea reclamă mai multă rigurozitate, dar păstrează o doză de echivoc, pentru că depinde de algoritmul sau tiparul promovat de evaluator.

În marşul său triumfal prin manuale, culegeri de exerciţii sau caiete de teste, termenul didactic de „eseu" şi-a dezvoltat un sens nou, oarecum derivat din cel pe care îl cultivase ca termen de teorie literară, dar neutralizând anumite seme din structura sa. Ceea ce era „studiu", „studiu de proporţii", „studiu de proporţii reduse" sau „...restrânse" ori „lucrare literară" a plutit în derivă spre „lucrare", iar de acolo – spre „un text". Tot prin neutralizarea totală a componenţei semantice iniţiale au apărut denumirile: *Eseu de 5 minute, Eseu de 10 minute, Eseu fotografic* ş.a. Să comparăm trăsăturile semantice preluate de o definiţie adaptată pentru uzul didactic (s.n.):

<table>
<tr><td>**Eseu: studiu** de proporţii restrânse asupra unor teme filosofice, literare sau științifice, compus cu mijloace originale, fără pretenția de a epuiza problema. *DEX*</td><td>**Eseu: studiu** de proporţii restrânse asupra unor teme filozofice sau științifice, compus cu mijloace literare, fără intenția de a epuiza problema. *DLRLC*</td><td rowspan="2">Greu de definit, deoarece denumirea de *eseu* este folosită de cele mai multe ori arbitrar, pentru diferitele tipuri de lucrări literare, **eseul**, în genere, este **un studiu** în care autorul își expune, într-o formă atrăgătoare, un punct de vedere personal asupra unei probleme filozofice, științifice, literare, artistice etc. *MDTL*</td></tr>
<tr><td>**Eseu: lucrare** literară, filozofică sau științifică în proză, care tratează un subiect fără a-l epuiza. *NODEX*</td><td>**Eseul** este **un text** conținând reflecții ale autorului pe diverse subiecte (filosofice, istorice, literare, politice, științifice etc.). *WIKIPEDIA*</td></tr>
<tr><td colspan="3">„**Eseul** este **proba scrisă complexă**, centrată pe examinarea unui subiect sau construită pe o afirmaţie-titlu, prin care se evaluează capacitatea elevilor de a produce o sinteză. În mod normal, eseul poate fi unica probă de evaluare, cu o limită de întindere raportabilă la timpul alocat pentru realizare, sau un item dintr-un test mai complex, de exemplu, în cadrul examenului sau al tezei." [6, p. 45]</td></tr>
</table>

Supremaţia fără concurenţă a eseului în manualele destinate studiilor liceale nu este îndreptăţită de factori care l-ar face mai accesibil celui care scrie, dar nici mai valid, mai fidel şi mai obiectiv pentru cei care concep şi – mai ales – pentru cei care verifică proba. Singurul argument plauzibil pentru ubicuitatea observată cu ochiul liber a eseului este caracterul său integrator: sub umbrela „eseului" îşi găsesc refugiu texte foarte diferite ca esenţă, iar specificul eseului didactic astăzi rezidă anume în permisivitatea şi toleranţa sa, adică în lipsa acelui specific care i-ar limita pertinenţa şi validitatea.

Accepţia docimologică l-a promovat, l-a propulsat şi i-a acordat credit nelimitat ca probă de evaluare, iar treptat „eseul" a cucerit teren: a trecut în rezervă *expunerea, compunerea* şi *compoziţia,* a tras pe dreapta *referatul*, a desfiinţat *extemporalul* şi s-a declarat parte din *teză*, situându-se ferm şi neclintit în fruntea produselor evaluabile solicitate prin itemi semiobiectivi. Frecvenţa eseului în calitate de produs evaluabil solicitat de sarcinile din manuale depăşeşte serios recomandările curriculare. Cu atât mai important este să remarcăm că nici curricula disciplinare pentru liceu nu mizează preponderent pe eseu şi nu îi acordă prea multă atenţie, iar la fizică, informatică, matematică, biologie, educaţie pentru societate *eseul* figurează printre produsele sugerate în ghidul de implementare, fără să fi fost indicat în unităţile de conţinut şi de competenţă şi fără să fi fost recomandat în rubrica activităţilor de învăţare din curriculum.

Judecând după ocurenţa cu care este atestat în programele pentru examenele de absolvire a liceului şi în modelele de teste, *eseul* este considerat specia cea mai adecvată pentru obiectivele evaluării de certificare la disciplinele din ariile curriculare limbă şi comunicare şi ştiinţe socioumane: testele la limba şi literatura română în școala națională și alolingvă, la limba străină și la istorie conţin neapărat sarcini de *a redacta* (*elabora, produce, alcătui, scrie*) un eseu. Dintre acestea, *a scrie* (*a formula în scris*) este cel mai puţin marcat, iar *a alcătui* (*a face să ia fiinţă şi să capete formă definitivă*) – cel mai exact în raport cu procesul de elaborare, pe când *a redacta* – în raport cu produsul.

Istoria românilor şi universală
Utilizează sursele și cunoștințele obținute anterior pentru a redacta, în o pagină, un eseu la tema: *Rolul domnitorilor români în lupta antiotomană din perioada medievală.*
Limba străină
Elevii vor demonstra că pot produce în scris un text (eseu structurat) în limba străină, în volum de 180-200 de cuvinte, pe o temă actuală în baza Mediilor (personal, familial, școlar, natural, social și informațional).
Limba şi literatura română (şcoala alolingvă)
Scrie, în douăsprezece enunțuri, un eseu pornind de la afirmația: *Comunicarea este o formă de artă*.
Limba şi literatura română
Redactează, pe 1-1,5 pagini, un eseu cu tema: *„Numai poetul/ ca păsări ce zboară/ trece peste nemărginirea timpului…"* (M. Eminescu), angajând exemplul a două personalități literare. [13]

O anumită taxonomie a eseurilor ar trebui să se inspire din varietatea de sarcini care le vizează ca produse de sinteză. Din manualele în uz pentru clasa a IX-a, ultima în cadrul treptei gimnaziale, am selectat formulele cu verbele de comandă care îl regentează atunci când termenul „eseu" este complement într-o sarcină didactică: *a alcătui, a elabora, a redacta, a produce, a realiza, a scrie un eseu; a comenta într-un eseu; a descrie într-un eseu; a motiva într-un eseu; a realiza un portret într-un eseu; a alcătui un scurt eseu*. Tipologia eseurilor didactice poate fi determinată şi de atributul care însoţeşte termenul: *eseu narativ, eseu descriptiv, eseu argumentativ, eseu reflexiv/ meditativ, eseu de sinteză, scurt eseu*; însă cel mai frecvent atributul din sarcină este unul de pe axa *structurat – semistructurat – nestructurat*; chiar dacă atributul nu apare în formularea sarcinii, elevului ar trebui să-i fie limpede specificul textului aşteptat. Diferenţa dintre eseurile cu structură rigidă şi cele libere se developează din formularea temei: pentru primul, se indică, se stipulează sau se sugerează o structură şi aceasta va dicta grila de evaluare a lucrării; pentru altele două exigenţele sunt mai destinse, fie pentru că evaluatorul va aprecia preponderent ideile, stilul, limbajul, fie pentru că elevii cunosc amplitudinea permisă a textului aşteptat. Un item complex, cu răspuns deschis, trebuie să permită evaluarea separată a secvenţelor de operaţii intelectuale, ceea ce ar însemna că elevul care nu a reuşit să finalizeze produsul, dar a realizat câţiva paşi din algoritm va fi evaluat în conformitate cu aceste realizări. Răspunsul deschis poate fi restricţionat sau extins. De aceea apare atât de laborios baremul analitic, care va specifica ce anume trebuie urmărit/găsit/identificat în realizarea itemului şi care este amplitudinea răspunsului considerat corect, care nu poate fi comparat cu alte răspunsuri şi trebuie evaluat *sui-generis*, evitând efectele reprobabile ale evaluării [9, p. 330].

Eseul structurat. Itemul trebuie să fie flexibil, multilateral şi polifuncţional, cu deschideri care pot acoperi exigenţele multor obiective din domeniile analizei, sintezei/integrării, evaluării sau creaţiei. Se impune formularea

clară a sarcinii (nu este suficient să se dea o temă de eseu; *Ce? Cât? Cum?* sunt obligatorii în raport cu enunţul-item) şi specificarea structurii aşteptate. Structura va fi prezentată în formă de plan, algoritm, chestionar; ea poate fi şablonardă pentru eseurile cu formule titulare tip, dar criteriul respectării structurii impuse prin algoritm este la fel de important ca şi corectitudinea şi autenticitatea informaţiilor, relevanţa exemplelor, pertinenţa concluziilor şi validitatea argumentelor.

Consultând diferite surse de informare, scrieţi un eseu despre una dintre următoarele culturi tehnice: soia, in, levănţică. Utilizaţi algoritmul: *– regiunea de origine;* *– cerinţele faţă de condiţiile naturale;* *– importanţa şi utilizarea;* *– regiunile principale de cultură în lume şi în Republica Moldova* [10, p. 74].

Eseul semistructurat. Evaluatorul formulează anumite cerinţe faţă de lucrarea aşteptată, dar evită rigiditatea şi lasă mult loc pentru improvizaţie şi originalitate: elevul poate alcătui eseul cum i se pare că e mai bine. Ca orice eseu elaborat pentru a fi evaluat, acesta va respecta structura încetăţenită şi deseori blamată „de cinci paragrafe [...]: o introducere, trei idei principale susţinute prin argumente şi dovezi, o concluzie" [5, p. 335]. Premisa eseurilor semistructurate înaintează unele exigenţe doar faţă de conţinut, iar organizarea conţinutului nu este fixată în vreun fel. Deseori ele iau forma *paginilor de jurnal, a scrisorilor, a portretelor, a notelor* sau *fişelor de observaţie.* Cerinţa esenţială vizează forma încetăţenită a textului, cu unele rigori de specie, dar lasă mult loc pentru improvizaţie.

Redactaţi un eseu intitulat „Se aşteptau pe lacuri diferite...", având ca reper poeziile „Crăiasa din poveşti"şi „Lacul" de Mihai Eminescu. [3, p. 101]

Criteriile de evaluare a unui asemenea eseu se inspiră din formularea sarcinii: elevul va dezvolta tema propusă, referindu-se la ambele poezii şi abordându-le în egală măsură. Acesta poate fi conceput în formă de compunere-paralelă, de comentariu literar sau poetic.

Eseul nestructurat. Aparent mai puţin rigid şi riguros, eseul nestructurat nicidecum nu trebuie să fie haotic şi fragmentat. Libertatea care i se dă elevului este de concepţie, de structură internă; dar, odată îmbrăţişată, structura urmează să fie vizibilă pentru ochiul evaluatorului. În acest scop, itemul-sarcină va fi urmat de precizarea: „Răspunsul va fi apreciat prin prisma următoarelor criterii: organizarea/structurarea eseului, completitudinea tratării subiectului, corectitudinea limbajului, respectarea limitei de întindere şi aspectul grafic".

Redactaţi un eseu cu titlul: Feţe şi moravuri în „Istoria unui galbân". [3, p. 146]

Eseul al cărui obiectiv este reproducerea informaţiei nu va fi neapărat un text structurat riguros şi elaborat după acelaşi tipar de către toţi elevii, dar fiecare autor va avea din start o viziune, va proiecta o structură şi va promova o concepţie. Sarcina presupune reamintirea sau documentarea independentă: preluarea din surse credibile a datelor cunoscute, a faptelor particulare şi generale, exemplificarea tezelor sau interpretarea evenimentelor relevante pentru subiectul enunţat ori ales. De regulă, conţinutul unui asemenea eseu şi strategia de elaborare oscilează între *rezumat, compendiu, sinteză, schiţă* şi *referat*, pentru că deprinderile pe care le reclamă se circumscriu anume acestora, „eseul" rezultând din prelucrarea informaţiei ştiinţifice oferite şi solicitând extinderea sferei informative. Judecând după exemplele selectate din manuale, situaţiile de învăţare îl vizează frecvent, iar subiectele propuse lasă mult loc improvizaţiei:

Scrieţi un eseu pe tema „Casa mare". [7, p. 48]
Scrie un eseu pe tema „Corectarea defectelor vederii cu ajutorul ochelarilor", în care: a) să se menţioneze poziţia imaginilor faţă de retină; b) să se argumenteze alegerea tipurilor de lentile pentru ochelari. [1, p. 37]
Este cunoscut faptul că în trecut strămoşii noştri practicau un tip de migraţie temporară numit „transhumanţă". Consultaţi dicţionarul explicativ, profesorul de limba şi literatura română, precum şi surse suplimentare de informare şi scrieţi un eseu despre migraţia transhumantă. [10, p. 40]
Consultaţi diferite surse de informare şi scrieţi un eseu pe tema: „De ce este bine să consumăm produse agricole cu marca bio (eco)". [10, p. 66]
Motivaţi într-un text coerent de eseu nestructurat afirmaţia: *Dicţionarul este un univers în ordine alfabetică* (Anatole France). [3, p. 110]

Deşi elaborarea eseului veritabil nu se poate opri la „recuperarea cunoştinţelor relevante din memorie", deseori tema propusă sau formularea sarcinii nu solicită nimic altceva decât reproducere: cunoştinţele sunt localizate, preluate şi prezentate. Exerciţiul va avea valenţe formative mai sesizabile, dacă se va recurge la reorganizarea informaţiei, la prezentarea ei în conformitate cu un algoritm, la indicarea elegantă a surselor de documentare sau redactarea unui asemenea „eseu" va fi urmată de prezentarea/susţinerea lui publică. Cităm exemple de sarcini care se rezumă, în esenţă, la reorganizarea informaţiei – o deprindere necesară oricărui elev

şi adult, deşi deseori natura permisivă a unor asemenea sarcini îl lasă pe elev fără nişte borne de orientare în privinţa limitei de întindere:

✓	Alcătuiţi un eseu cu tema: ***Utilizarea metalelor.***
a.	Alegeţi, din capitolul *Metalele*, secvenţele de text care se referă la utilizarea acestora.
b.	Completaţi-le cu informaţii culese de pe internet şi din alte surse.
c.	Cu puţin efort, veţi putea face acest lucru mai bine chiar decât autorii manualului! [8, p. 34]
✓	Consultând diferite surse de informare, scrieţi un eseu despre însemnătatea strugurilor în stare proaspătă şi a sucului de struguri (must) pentru sănătatea omului. [10, p.82]
✓	Scrieţi un eseu, după desenul alăturat, cu titlul *Plânsul copacului rănit*. [4, p. 101]

Verbele specifice operaţiilor intelectuale vizate (şi de cele mai multe ori implicite) sunt *a se documenta, a identifica, a dobândi, a reproduce, a prelua, a rezuma, a organiza, a explica, a interpreta, a parafraza, a compara, a exemplifica, a generaliza, a sintetiza* ş.a., fiecare implicând atât cunoştinţe factuale (elevii dispun de ele; cunosc informaţia sau sursele de documentare; triază informaţia identificată şi o organizează în conformitate cu cerinţele), cât şi procedurale (elevii pot selecta metodele cele mai adecvate şi mai eficiente de lucru pentru realizarea sarcinii şi prezentarea produsului). Dar acestea se vor regăsi mai curând în componenţa algoritmilor, a paşilor de parcurs în vederea redactării unei asemenea lucrări, iar verbul care deschide formularea sarcinii vizează direct finalitatea şi solicită capacitate de sinteză pentru perfectarea produsului finit.

Câteva etape parcurse împreună cu elevul înainte ca acesta să primească sarcina de „a alcătui un eseu" presupun dezvoltarea unor deprinderi de învăţare independentă:

1. Identificarea şi expunerea (eventual, traducerea dintr-un sistem senzorial în altul, parafrazarea, reformularea) esenţei subiectului propus;
2. Detectarea conceptelor/noţiunilor cu care se va opera; listarea unor termeni-cheie;
3. Dobândirea şi tratarea informaţiilor: consultarea dicţionarelor, enciclopediilor, a altor surse ştiinţifice, ştiinţifico-didactice, de popularizare, publicistice sau literare, inclusiv identificarea, accesarea şi procesarea resurselor din reţea;
4. Exersarea strategiilor, metodelor, tehnicilor care facilitează trierea, clasificarea, considerarea, aprecierea informaţiei culese;
5. Perceperea, înţelegerea, interpretarea şi explicarea conceptelor operaţionalizate;
6. Abordarea cu discernământ a informaţiilor, analiza critică a surselor consultate.

Considerăm că specificarea tipului de eseu este benefică şi pentru formarea competenţei de comunicare scrisă în parametrii daţi, şi pentru evaluarea ei. Faptul că elevul asimilează algoritmi, structuri sau intră în contact cu modele notorii nu poate lucra decât în favoarea unei competenţe care, pe lângă inevitabila probă la examenul de bacalaureat, se mai solicită într-o multitudine de situaţii de viaţă, când deprinderea de a construi un text coerent, cu o structură limpede şi elocventă, devine un atu al oricărui adult implicat în comunicarea interpersonală. A înţelege diferenţa dintre un eseu argumentativ şi unul reflexiv ar fi egal cu a înţelege ce fel de discurs urmează să ţii, iar a înţelege diferenţa dintre eseul argumentativ şi cel persuasiv e deja o competenţă de expert în comunicare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Botgros I. et al. Fizică. Man. pentru cl. a IX-a. Chişinău: Cartier, 2016.
2. Cartaleanu T. Repere conceptuale şi pragmatice ale alfabetizării terminologice. În: *Didactica Pro...,* 2023, nr. 5-6, pp. 48-52.
3. Cartaleanu T., Ciobanu M., Cosovan O. Limba şi literatura română: Man. pentru cl. a IX-a. Chişinău: Î.E.P. Ştiinţa, 2016.
4. Cazacu T., Maevschi I., Stahi G. Dulce grai: limba şi literatura română. Manual pentru elevii claselor a 9-a din şcolile cu instruire în limba rusă. Chişinău: Arc, 2016.
5. Conley M.W. Înţelegerea textelor şi ariile curriculare. Iaşi: Polirom, 2019.
6. Cosovan O., Ghicov A. Evaluarea continuă la clasă. Chişinău: Ştiinţa, 2007.
7. Croitoru R. et al. Educaţia tehnologică. Man. pentru cl. a IX-a. Chişinău: Epigraf, 2014.
8. Drăgălina G., Velişco N., Kudriţcaia S., Pasecinic B. Chimie. Man. pentru clasa a IX-a. Chişinău: Arc, 2016.
9. Minder M. Didactica funcţională: obiective, strategii, evaluare. Chişinău: Cartier, 2003.
10. Sochircă V., Mâtcu M. Geografia umană a Republicii Moldova. Man. pentru clasa a IX-a. Chişinău: Arc, 2016.
11. Vogler J. (coord.) Evaluarea în învăţământul preuniversitar. Iaşi: Polirom, 2000.
12. Curricula disciplinare şi ghiduri de implementare, 2019. Pe: https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general
13. Programe de examen pentru liceu. Pe: https://ance.gov.md/content/programe-de-examene

Tehnica argumentării – un instrument de cunoaștere metacognitivă

EUDOCHIA CEBAN

gr. did. I, Colegiul *Alexei Mateevici* din Chișinău

Tamara **TONU**

Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719403

Rezumat: *Articolul pune în valoare ideea că azi școala trebuie să formeze metacompetențe, să doteze elevii cu echipamentul mental care să genereze competențele de care aceștia au nevoie în orice situație reală, inclusiv într-un viitor pe care nu îl putem prezice. Prin focalizarea actului educațional pe competența metacognitivă, în calitatea ei de componentă a strategiilor de cunoaștere, elevul accede mai ușor în realitatea vieții. Dezvoltarea personalității prin valori se axează și pe formarea competenței de argumentare ca instrument de cunoaștere metacognitivă, de satisfacere a intereselor elevului ca receptor/producător de mesaje și interpret de texte diverse, indispensabile/inerente contextului sociocultural actual. În mod special, definesc conceptul de metacompetențe, relevă strategii de promovare a curiozității în demersul educațional, tehnici orale și scrise de exersare și formulare a argumentelor, crearea și monitorizarea situațiilor de învățare, care cuprind exerciții de argumentare, elaborarea produselor conexe exercițiilor de argumentare. Astfel, integrarea competenței de argumentare presupune depășirea cadrului lecțiilor și asimilarea termenilor, conceptelor, viziunilor de către elev în mod independent în contextul realizării actelor comunicative proprii.*

Cuvinte-cheie: *metacompetențe, dezvoltare personală, reflexivitate, text argumentativ, curiozitate.*

Abstract: *The article highlights the idea that today's school ought to develop metacompetencies in students, create the mental equipment that generates the skills they need in any real situation, including a future we cannot predict. If we focus the educational act on metacognitive competence as a component of knowledge strategies, the student will have an easier access to the realities of life. Personal development through values also focuses on the formation of the argumentation competence as a tool for metacognitive knowledge, for securing the interests of the student as a receiver/producer of messages and interpreter of diverse texts, indispensable/inherent to the current sociocultural context. In particular, the authors refer to the definition of the concept of metaskills, strategies for promoting curiosity in the educational approach, oral and written techniques for practicing and formulating arguments, the creation and monitoring of learning situations, which include argumentation exercises, and the development of products related to argumentation exercises. Thus, the integration of the argumentation competence in life situations implies going beyond the framework of lessons, and assimilating terms, concepts, visions by the pupil in an independent way within the framework of the realization of his/her own communicative acts.*

Keywords: *metacompetencies, personal development, reflexivity, argumentative text, curiosity.*

Astăzi, când inteligența artificială a atins performanțe remarcabile și omenirea se confruntă cu provocări ce nu puteau fi anticipate, rolul școlii este „să formeze metacompetențe. Adică să doteze elevul cu un echipament mental care e capabil să genereze, ca o gramatică generativă, competențele necesare atunci când va fi nevoie, într-un viitor pe care noi nu-l putem prezice. Așadar, școala trebuie să formeze competențe pentru acele ocupații sau joburi care sunt greu algoritmizabile, altfel te va scoate șomer" [3]. Din păcate, viitorul a devenit mai greu predictibil. Și atunci problema pe care ne o punem este: *Ce ar trebui să-i învăț pe elevi acum ce ar putea să le folosească într-un viitor pe care nu-l cunoaștem?*

Cercetătoare T. Cernigovskaia susține că educația modernă este educația înțelegerii, nu a memorării, deși memorarea este la fel de importantă. Copilul trebuie să pătrundă cu mintea, să prindă sensul, înțelesul unei idei, al unei noțiuni, al unei situații, dar nu să fixeze în memorie, în mod involuntar sau printr-un efort special, noțiuni, definiții etc. Într-o lume

în schimbare rapidă, este important ca școala să formeze/să dezvolte la elevi competențe de adaptare rapidă; să-i învețe cum să verifice informațiile pe care le primesc/obțin/aud; să-i învețe să nu intre în panică la orice schimbare, să formuleze argumentat opinii personale etc. [10].

În acest context, împărtășim ideea că școala trebuie să treacă la un alt nivel de abstractizare, și anume să formeze metacompetențe, adică competențe care pot genera *ad hoc* competențele adecvate în funcție de cum se configurează viitorul. Școala urmează să dezvolte la elevi competențele necesare în orice situație reală, inclusiv într-un viitor pe care noi nu-l putem prezice: capacitatea de a gândi independent, capacitatea de a rezolva probleme slab definite, capacitatea de a produce texte, de a-și susține argumentat opinia.

Una dintre competențele specifice ale disciplinei *Limba și literatura română*, stipulate în Curriculumul Național, este:

– ”producerea textelor scrise de diferit tip și pe suporturi variate, manifestând comportament lingvistic autonom și originalitate”, pentru clasele X-XII [2];
– ”producerea textelor scrise de diferit tip și pe suporturi variate, manifestând creativitate și responsabilitate pentru propria exprimare”, pentru clasele V-IX [1].

Producerea textelor scrise este o activitate complexă, în care se concentrează atât deprinderile de exprimare corectă, cât și cele care țin de organizarea logică a unei scrieri. Această competență se referă la comunicarea coerentă și argumentată în limba română, în situații reale ale vieții; la motivarea argumentată a alegerii conștiente a viitoarei arii de activitate profesională; la exprimarea orală și în scris a punctului de vedere și înțelegerea/perceperea și respectarea opiniilor semenilor în diverse situații de comunicare; la gândirea critică asupra activității de vorbitor/interlocutor/receptor, în scopul autodezvoltării continue și autorealizării; la comunicarea argumentată pe subiecte relevante pentru studiul limbii și literaturii române, prin utilizarea informațiilor de orice tip etc.

Așa cum reiese din prevederile curriculare, argumentarea este o competență-sinteză care trebuie dezvoltată pe întreg parcursul școlarității și care este supusă evaluării în mod obligatoriu, atât în cadrul examenului național de absolvire a gimnaziului [7], cât și al examenului național de bacalaureat [8]. De altfel, argumentarea este una dintre principalele competențe pe care le cere și viața. Integrarea acesteia în situații de viață presupune depășirea cadrului lecțiilor și asimilarea termenilor, conceptelor, viziunilor în mod independent, în contextul actelor comunicative proprii.

Ce este argumentul/textul de tip argumentativ? Prin argument înţelegem „un șir de afirmații din care una (concluzia) este prezentată ca adevărată, întrucât decurge în mod logic din alte afirmații considerate adevărate (premisele)” [9]. Argumentarea presupune o succesiune de enunţuri pe aceeaşi temă, adică un discurs pe care Georges Vignaux îl defineşte ca „ansamblul strategiilor unui orator care se adresează unui auditor în vederea modificării judecății acestuia asupra unei situații sau asupra unui obiect” [6].

În cele ce urmează, vom face referință la retorica antică sau retorica modernă, deoarece ele evidențiază rolul, importanța, structura, tipurile de argumente. Ne propunem să aducem în prim-plan ideea promovării curiozității/motivării elevului pentru procesul de elaborare a textului, inclusiv a celui de tip argumentativ. De ce, pentru ce trebuie să producă texte? De ce să-și argumenteze opinia, să exploreze idei noi, prin lectură, cercetare și argumentare? Unde, în ce situații de viață îi va fi utilă competența de argumentare? Cum le putem „isca” elevilor noștri curiozitatea pentru formarea de metacompetențe? Or, curiozitatea rămâne a fi o provocare în conceperea orelor de curs, pentru ca învățarea să nu devină greoaie și obositoare.

Pentru dezvoltarea competenței de elaborare a textului de tip argumentativ în demersul educațional, vom apela atât la tehnici interactive, cât și la strategii de stimulare a curiozității în acest sens. De exemplu: argumentul în patru pași, acvariul, tehnica întrebărilor socratice, interogarea multiprocesuală, posterul hermeneutic, studiul de caz, argumentele pe cartele, 6 De ce?, strategii metacognitive, dezbaterea socratică, exerciții de producere și ierarhizare a argumentelor în textul scris, exerciții de argumentare a speciei/genului/curentului literar, eseul argumentativ, susținerea argumentelor prin exemple, identificarea structurilor argumentative într-un text audiat, lectura predictivă, comentarea unui citat, *agenda cu notițe paralele*, *cubul* etc. Aceste instrumente contribuie la dezvoltarea capacităţilor şi atitudinilor de învăţare, stimulează spiritul critic, gândirea laterală şi capacitatea de argumentare, dezvoltă capacitatea de a acționa, de a rezolva probleme și de a justifica idei și fapte în mod responsabil. În acest scop, vom purcede la organizarea în mod expres a unor situații de învățare în care elevul va încerca să le rezolve, prin mobilizarea unui ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini, profesorului revenindu-i doar rolul de a-l ghida în acest demers.

În faza incipientă a cercetării, am încercat, la ore, să aflăm ce simt elevii, ce dificultăți întâmpină în procesul de învățare, să le dăm posibilitatea de a se exprima, de a formula un punct de vedere, de a face conexiuni, adică de *a învăța să învețe.* În anumite situații, îi îndemnăm să-și asume rolul de profesori în raport cu colegii lor. Alteori, le sugerăm să presupună un răspuns/o soluție, apelând la asocieri sau la experiențe proprii, argumentarea devenind un proces interactiv. La studierea vocabularului, în special a termenilor, le oferim elevilor posibilitatea

să gândească, să intuiască, să facă conexiuni cu textul/contextul; să consulte ulterior și dicționarul. Articolul lexicografic din DEX este unul științific/academic și dacă, la treapta de gimnaziu, nu formulăm mai întâi o definiție mai „prietenoasă", cuvântul/termenul poate fi însușit doar prin memorare sau rămâne neînțeles.

Argumentarea este esențială la orice disciplină școlară. Este calea prin care elevul își deschide noi perspective, accede la informații și îi conferă semnificații. Pentru a facilita înțelegerea modului de funcționare a discursului argumentativ, este bine să-l plasăm pe elev în situații de comunicare argumentată, din viața reală.

Pentru început, am putea face legătura cu o situație în care elevul a fost implicat nemijlocit. De exemplu: *Gândește-te la o discuție la care ai participat și ai fost foarte convingător.*

- Ce comportament ai avut?
- La ce aspecte ai fost atent?
- De unde ai știut că ești convingător?
- Ce idei ai invocat ca să convingi?
- Cum ți-ai exprimat ideile?
- În ce mod ți-ai justificat ideile?
- Care au fost formulările tale?
- Ce reacție au avut cei pe care i-ai convins de valabilitatea ideilor tale?
- Ce efecte a produs argumentarea ta?

Inițial, aceste întrebări par bulversante pentru elevi, însă aspectele pe care le vizează îi vor conduce spre înțelegerea structurii textului argumentativ. Iată, spre exemplu, răspunsurile oferite la ele:

- Am avut încredere în mine.
- Știam despre ce vorbesc, cunoșteam bine subiectul.
- Am fost foarte organizat în formulări.
- Nu am renunțat la ideile mele, le-am formulat în așa fel încât cei cu care vorbeam să le înțeleagă.
- Mă pregătisem mult pentru discuția aceea.
- M-am simțit puternică, am descoperit că ideile mele sunt bune. Cred că nu trebuie să-ți abandonezi propriile idei.
- Mi-a plăcut că am încercat să-mi susțin opinia, chiar dacă, de obicei, nu fac asta, pentru că sunt timid.

Anume acest lucru își propune textul argumentativ: să-i dea elevului, și fiecăruia dintre noi, oportunitatea de a analiza niște realități și de a formula, corect și susținut, prin argumente pertinente, o opinie. Textul de tip argumentativ ne obligă să căutăm informații în alte texte, să gândim cu mintea și resursele noastre, să găsim legături logice între idei și să le dăm o formă coerentă.

Textul de tip argumentativ are propria strategie și structură. Identificăm două particularități importante: calitatea mesajului scris (coerența/coeziunea) și anumite registre stilistice. „Toate în ansamblu urmăresc scopul ca discursul argumentativ să fie *persuasiv* (adică să convingă și să demonstreze), *seductiv* (adică să placă publicului) și *incitativ* (adică să miște și să trezească emoții)" [5].

În continuare, propunem câteva strategii pentru a impulsiona curiozitatea/motivația elevilor în formarea/dezvoltarea competențelor de argumentare, de metacogniție, în noile paradigme educaționale:

- *Încorporează curiozitatea în miezul conceptului de învățare.*

De exemplu: În cadrul lecției de învățare prin cercetarea unei probleme, încurajăm utilizarea tehnicilor de formulare a întrebărilor: bunăoară, interogarea multiprocesuală.

- *Stimulează curiozitatea. Ajută-i pe elevi să vadă care sunt efectele/avantajele învățării sau să-i înțeleagă relevanța/efectele. Învață-i să exploateze cunoașterea, nu doar să o posede. Învață-i să-și propună scopuri și să asocieze cunoștințele cu scopurile propuse.*

În acest caz, la elaborarea sarcinilor de lucru se va ține cont de taxonomia revizuită a lui Bloom: a) vreau să știu ce să fac; b) vreau să înțeleg acest conținut; c) vreau să înțeleg cum și când să folosesc acest conținut; d) vreau să înțeleg cum această cunoaștere mi se aplică mie, mă poate schimba; cum se potrivește cu cunoașterea mea anterioară și cu contextul meu cultural. Care sunt cunoștințele de care am nevoie pentru a atinge acest scop? Cum folosesc aceste cunoștințe pentru rezolvarea problemei X?

- *Lasă-i pe elevi să fie autonomi, să-și asume roluri, responsabilități pentru propria învățare. Dacă învățarea e pasivă și elevul nu are niciun rol, e dificil să fie curios.*

De exemplu: Permite-le elevilor de liceu să „exercite control asupra propriei activități de învățare, oferindu-le feedback constant asupra acțiunilor pe care le desfășoară în mod autonom" [10], pentru a-și crea propria lecție, propria experiență de învățare prin lectură, cercetare, analiză, discernământ, argumentare, elaborare de proiecte etc.

Propunem patru etape ale unui model de învățare autonomă/autodirijată (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Etapele modelului de învățare autonomă/autodirijată*

Etape	Elevul	Profesorul	Roluri/Exemple
Etapa 1	Dependent	Antrenor	Profesorul are rol de antrenor cu feedback imediat. Lectura informativă. Documentarea. Exersarea. Practicum.

Etapa 2	Interesat, curios	Ghid	Profesorul ghidează discuția, renunțând la ideea de a pune întrebările și de a cere răspunsuri la ele. Scopul – să înțeleagă conținutul, să cerceteze detaliile, să discute, susținându-și argumentat opinia. Lectură inspirată. Discuție ghidată.
Etapa 3	Implicat	Facilitator	Discuție facilitată de un profesor care participă la învățare în mod egal. Seminar. Proiecte de grup. Dezbatere.
Etapa 4	Autonom	Consultant	Profesorul le oferă elevilor o varietate de direcții, situații de învățare, resurse, instrumente și sugerează cele mai bune trasee, metode de dezvoltare a abilităților de învățare autonomă, iar elevul alege ce resurse să folosească, nelimitat. Muncă individuală sau învățare autodirijată. Strategii și tehnici de dezvoltare a învățării de tip autonom: încetinirea ritmului lecturii, reluarea lecturii, reflecția, discuțiile în grup, generarea de întrebări, protocolul gândirii cu voce tare, WebQuest etc.

- *Concentrează-te pe întrebări, și nu pe răspunsuri.*

De exemplu: Întrebările sunt un indicator excelent al curiozității. Creează lecții de introducere într-un capitol nou și oferă-le elevilor repere pentru întrebări – cantitate, calitate, rafinament etc. Întrebările nu sunt doar dovada curiozității și un bun exercițiu pentru dezvoltarea acesteia; ele pot fi utilizate ca unelte pentru evaluare. Calitatea unei întrebări nu dezvăluie doar curiozitatea, ci și fundamentul cunoașterii, nivelul de alfabetizare, încrederea, angajamentul elevului etc.

În contextul în care rolul școlii este să formeze la elevi metacompetențe, considerăm curiozitatea crucială pentru învățare, în general, și pentru dezvoltarea competențelor de argumentare, în special. Totodată, într-o „societate deschisă" (Karl Popper), oricine este liber să aibă opțiuni personale, în măsura în care acestea pot fi argumentate, adică raționalizate. Participarea elevului la o dezbatere îi solicită un șir de aptitudini și competențe, adică o maturizare a conștiinței: în primul rând, alfabetizarea (înțelegerea mesajelor de toate tipurile, de la cele simple, ale stilului colocvial, până la cele complexe, ale stilului științific; capacitatea de a citi, scrie, vorbi și gândi în mod strategic, dar și capacitatea de a transfera cunoștințe în situații și contexte concrete de viață); empatia socială (competența interculturală), metacogniția (capacitatea de reflecție asupra a ceea ce învățăm sau gândim, ca formă superioară de conștientizare a sinelui și a existenței) etc. Acestea sunt principalele competențe din noile paradigme educaționale și, totodată, principalele direcții de dezvoltare a personalității elevului care ar trăi într-o societate a *(re)cunoașterii* de sine și a lumii în imaginea spiritului său.

Pentru dezvoltarea competenței de argumentare în gimnaziu, dar și în liceu, este nevoie de crearea și monitorizarea situațiilor de învățare, axate pe exerciții de argumentare: a relației dintre normă, abatere și uz în diverse situații de comunicare; a apartenenței la un gen și o specie literar/ă; a propriei atitudini în raport cu textul citit; a utilizării cratimei; a semnificației unei figuri de stil; a identificării elementelor subiectului operei literare, a preferințelor literare, a moralei/concluziei unei parabole/unui proverb; a alegerii formelor/sensurilor corecte ale cuvintelor etc.

Produse conexe exercițiilor de argumentare pot fi: dezbaterea, rezumatul oral/scris, dialogul, monologul, răspunsuri la întrebări; ilustrarea apartenenței la familie, neam, comunitate; alocuțiunea, discursul, jocul de rol, redactarea textelor în diferite stiluri ale limbii, analiza gramaticală conform algoritmului, comentarea noțiunilor de teorie literară, comentarea unei maxime, descrierea unui eveniment sociocultural, dictarea (de cuvinte, explicativă, comentată, liberă etc.); exercițiile de identificare, analiză, selectare, completare, înlocuire, transformare; exercițiile de comentare a cuvintelor cu ortograme, exercițiile de comentare a faptelor de limbă, exercițiile cu caracter ludic, prezentarea unei personalități remarcabile a neamului etc.

La redactarea unui text argumentativ, le putem sugera elevilor să utilizeze conectori, de exemplu: *în primul rând*, *mai întâi de toate*, *în al doilea rând*, *în continuare*, *la fel*, *de asemenea*, *consider că*, *un argument relevant este*... etc. Concluziile pot fi formulate cu conectori care confirmă afirmațiile exprimate: *prin urmare*, *evident*, *așadar*, *cu certitudine*, *deci*, *în concluzie* etc.

Exercițiul argumentativ practicat în școală nu reprezintă decât începutul exersării virtuților/valorilor sociale și personale ale elevului, care se poate considera format doar atunci când are capacitatea de a înțelege cunoașterea, de a o explora în toată complexitatea sa, de a înțelege opiniile și argumentele semenilor, chiar dacă nu sunt aceleași cu ale lui.

De aceea, tehnica argumentării este și un instrument miraculos de educație, capabil de a ne umaniza cu adevărat. Expunând și argumentând propria opinie, elevul va da dovadă de reflexivitate în relațiile cu colegii și maturii, învățând să cedeze când trebuie, să dovedească spirit critic față de aspectele ilogice sau să aducă contraargumente pentru a-și justifica punctul de vedere. Argumentarea îi poate face pe oameni buni analiști și mediatori, capabili de a lua hotărâri în deplină cunoștin-

ță, să se integreze într-o lume în perpetuă schimbare și să se remarce în contextul dezvoltării personale.

În concluzie: Recomandările noastre pentru cei care au de susținut o opinie este să aibă încredere în sine și să exprime cât mai des ce gândesc. Este foarte important să exersăm capacitatea de a analiza realitatea și de a formula un punct de vedere susținut prin argumente, mai ales pe probleme actuale. Or, realitatea zilelor noaste ne oferă suficiente subiecte de discuție. Este necesar să observăm ce a funcționat în argumentările noastre și ce ar putea fi îmbunătățit. Dacă vom nota lucrurile acestea, câștigul va fi și mai mare. Să trecem prin ochi critic informațiile din mass-media, să le discernem și să le verificăm minuțios. Să antrenăm mintea să gândească independent, să evităm șabloanele și, mai ales, formulările și judecățile preluate de-a gata de la ceilalți. Să nu uităm că exercițiul este cel care aduce calitate. Devenim mai buni doar prin lucrurile pe care le practicăm în mod constant.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum Național, Limba și literatura română, Clasele V-IX. Chișinău, 2020.
2. Curriculum Național, Limba și literatura română, Clasele X-XII. Chișinău, 2020.
3. Miclea M. Cele patru metacompetențe prin care să ne pregătim elevii pentru un viitor incert și volatil. În: Cronicile. Curs de guvernare. Nr. 99, 2019.
4. Năstaşel E., Ursu I. Argumentul sau despre cuvântul bine gândit. București: Editura Științifică şi Enciclopedică, 1981.
5. Nunan D. Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. În: Benson P., Voller P. (eds.). Autonomy and Independence in Language Learning. London: Longman, 2001.
6. Palii A. Cultura comunicării. Chișinău: Epigraf, 2008.
7. Programa pentru examenul național de absolvire a gimnaziului la limba și literatura română. Aprobată prin Ordinul Ministerului Educației și Cercetării, nr. 1156 din 24 noiembrie 2022.
8. Programa pentru examenul național de bacalaureat la limba și literatura română. Aprobată prin Ordinul Ministerului Educației și Cercetării nr. 1499 din 04 noiembrie 2021.
9. Sălăvăstru C. Modele argumentative în discursul educațional. București: Editura Academiei Române, 1996.
10. Черниговская Т. Чему и как учить детей в новой цифровой реальности? Pe: https://vk.com/wall-135937265_4946

Natalia **ROȘCA**

gr. did. I, Liceul Teoretic *Orizont* din Chișinău

Teaching Vocabulary as an Aspect of English Language Training

CZU 37.091:811.111 | doi.org/10.5281/zenodo.10719414

Abstract: *The article argues that the choice of vocabulary-teaching methods and activities depends both on the teacher's own didactic style and on the envisaged type of activity. Also, the choice of an activity or a particular method ought to be made depending on the students' needs so as to turn it into the best approach. The methods presented in the article are all student-oriented and all of them are motivating, student-engaging, practical, and aiming at improving students' language skills. Some important rules for teachers while introducing new vocabulary in a language class are also put forward.*

Keywords: *teaching vocabulary, translation method, direct method, student-oriented teaching, individual work, group work.*

Rezumat: *Articolul aduce argumente în favoarea faptului că alegerea metodelor și a activităților de predare a vocabularului depinde, în egală măsură, de stilul de predare al profesorului și de tipul activității vizate. De asemenea, selectarea unei activități sau a unei metode specifice de predare trebuie să se realizeze în funcție de necesitățile elevilor, astfel încât să se aleagă abordarea optimă a acestui aspect. Metodele prezentate în articol sunt orientate spre elev/student, fiind motivaționale, captivante și practice, și având ca scop îmbunătățirea abilităților de vorbire. În acest context, articolul scoate în evidență și unele reguli importante pentru profesor în prezentarea vocabularului nou în timpul unei lecții de limbă străină.*

Cuvinte-cheie: *predarea vocabularului, metoda traducerii, metoda directă, predare orientată spre elev/student, lucru individual, lucru în grup.*

No one will dispute the fact that teaching English in modern schools has by now overstepped traditional limits. It is not teaching English for the sake of English, but studying it as a source of communication and exchange of information. The amount of information and new knowledge may seem quite overwhelming for modern learners. The necessity for getting more and more knowledge increases tremendously, and as an inevitable consequence, the role of the English language grows, bringing a greater need for new language-teaching methods.

It is the teacher's aim and purpose to create an atmosphere of encouragement and willingness in their classroom, so that each student will want to make an effort, not just the more successful ones. Every pupil should be made to participate during each lesson in order to mobilize the whole class.

When teaching English, the emphasis is on teaching pupils to communicate. Thus, the main objective is to create true life situations in which the pupils can interact in pairs, in groups, in triads and in the class as a whole. For this purpose, the learners ought to be motivated and feel involved in their own learning, an attitude that will generate a need and a desire to study a foreign language.

What does it mean to know and to use a word? Which words do learners need to learn and how will they learn them? These questions reflect the current focus on learner needs in the acquisition of lexical competence and the role of teachers in guiding them towards this aim. Teachers have never doubted the value of learning vocabulary. They know how communication grinds to a halt when learners lack the necessary word units. Vocabulary plays a crucial role in peoples' lives and their future possibilities. A rich, well-developed vocabulary is the hallmark of an educated individual, and indeed, a large vocabulary repertoire facilitates the development of an educated person to the extent that vocabulary knowledge is strongly related to literacy in particular and school achievement in general. To know a language means to master its structure and words. Thus, vocabulary is one of the aspects of the language that needs to be taught in school.

THE ASPECT OF TEACHING VOCABULARY

The problem is deciding which words and idioms the pupils need to memorize. It is evident that the number of words should depend on the number of hours/lessons that learners have per week. The scientific principles of selecting vocabulary should be [2, p. 182]: frequently used; usefulness (easily combined); range – unlimited from the point of view of style (oral, written); included in the topics the syllabus sets; valuable from the point of view of word-building; key words, ensuring a good comprehension of the context.

The other principles are of didactic value; they serve teaching aims. The selected words may be grouped under the following two classes:

1) *Structural words* – words we talk with and make the structure of the language;

2) *Content words* – words that we talk about.

Both of these groups are of great importance. The selection of the vocabulary, although important, is not the teacher's main concern. It is only the "what" of teaching and it is usually prescribed for the teacher by the textbooks and the study-guides that are used. The teacher's concern is "how" to get the students to assimilate the vocabulary prescribed. In this respect a number of rules for teachers may be distinguished [2, p. 179]:

1) While teaching vocabulary, introduce the words in sentence patterns in various communication situations. Present the words in keeping with the structures to be taught;
2) Present the word first as an element of a sentence pattern. Then fix it in the pupils' memory through various exercises involving sentence patterns and phrase patterns;
3) When introducing a word, put it in context, then ask the pupils to pronounce it both on its own and in context;
4) In teaching words it is necessary to establish a memory bond between the new word and those already covered.

HOW TO TEACH VOCABULARY

There are two methods of conveying the meaning of words: **the direct method**, also called ***the natural method*** [1, p.53], and **the translation method**. There are different techniques for the use of **the direct method**. It is possible to group the words into *visual-based* and *verbal-based.* The first group involves the use of visual aids to convey the meaning of unfamiliar words. These may be objects or pictures showing objects or situations. The teacher may also use movements and gestures to help the students understand the meaning of the new words. The second group of techniques involves the use of verbal means for conveying the meaning of unfamiliar words. The teacher may rely on context, synonyms, antonyms, definitions, word-building elements etc.

It is difficult to cover all the techniques a teacher may have at their disposal in order to convey the meaning of new words directly, without the help of the students' mother tongue. However, the use of the direct method is restricted. Whenever the teacher needs to present words denoting abstract concepts, they ought to resort to the mother tongue.

The translation method may be applied in two variants:

1) Common (proper) translation;
2) Translation-interpretation.

This method is efficient for presenting new words, because it is time-saving and ensures the exact comprehension of the meaning of the words presented.

Didactica Pro..., nr.1-2 (143-144) anul 2024

METHODS OF TEACHING VOCABULARY

In my continuous teaching practice I have developed a number of materials (charts, schemes, cards, flashcards, posters, worksheets, Microsoft Power Point presentations etc.) taking into account the four levels of speaking abilities: beginning, pre-intermediate, intermediate, and upper-intermediate, or advanced. All levels depend heavily on the teacher's encouragement and help with mastering the vocabulary. The proposed methods may be applied at all four levels, provided they are adapted adequately so as to meet the class requirements in learning. They work best when the pupils have already acquired a certain amount of words in English and are able to put them in practice – that is to say, from the 3rd grade up.

VOCABULARY CARDS – the aim is to keep track of one's own words. I bring a stack of index cards.

1 Give several index cards to each student. They will be expected to provide their own from this point on.
2. Students write each word on one side of the card.
3. On the reverse they write anything to help them remember the word – it may be a translation or a mnemonic – and a sentence (of their own composition) with the word.
4. During the lesson the students sometimes flip through the cards to see how well they remember the words.
5. The students assess each other's knowledge of the words in pairs.
6. When the students are sure that they know certain words, they ask a partner to quiz them and, if they truly know these words, the index cards are discarded.
7. Encourage the students to keep their cards handy in a purse or in a pocket so as to review them at every opportunity.

WORKING WITH WORDS

I write on the blackboard a list of words that the students have already been exposed to through a recently studied text. Then I write the definitions in a jumbled order in a different place on the board. Make up a set of sentences in which each word from the list has been left as a blank. For example, if one of my words were *clown*, I would write: *In the circus, a..... makes people laugh*.

1) I give the students a choice of four tasks: they may write sentences that include the words, preferably two of the words in each sentence; they may match the word and its definitions; they may find the text through which they learned these words and copy the sentence where the words appeared; they can listen to me or to another student read the sentences where words fit in the blanks and write the sentences including the missing words.
2) The students who finish one task in the given time can go on to another task.
3) Assess the execution of all the tasks with the whole class. Make sure to listen to several of the original sentences.

THE VOCABULARY HOUSE

I have a list of words that I want to review on the board.

1. Students draw a floor plan of the house, apartment, or room where they currently live.
2. The students' task is to write as many words from the list onto places in their house, to know and to be able to explain why they have put each word in this particular place.
3. Give them an example by saying something like: *Oh, here is the word "frustrated". I would put the word "frustrated" in the kitchen, because I hate to cook and I always feel frustrated when I try.*
4. Students stand and mingle. They meet classmates and tell them where they placed one of their words and why. Then they move on to another classmate and repeat.
5. Continue as long as the interest is high. Note that the students may keep their "vocabulary houses" in the classroom and keep adding new words as we go along.

THE MISSING WORD

I choose eight and ten words that I want to review, and write each word on a large index card.

1. In small groups, students review the meaning and spelling of the words.
2. Each group gives itself a name.
3. Write their names on the board.
4. Line up the index cards in a visible place in front of the classroom.
5. Appoint a scorekeeper.
6. Each group sends a representative to the front.
7. The group representatives study the card lineup.
8. They turn their back to the cards.
9. Remove one card and rearrange the card order.
10. The students in front turn to look at the cards.
11. The first student to shout out the missing word scores a point for their group.
12. New group representatives come to the front and the activity is repeated as long as interest is high.

ALPHABET SHOPPING

1. I review all the words connected to, for example, food. Let the class contribute with words they might have picked up in places other than the classroom. Put all the new words on the board. Allow some time for studying, then erase.
2. In small groups, the students go through the alphabet, trying to contribute the names of as many food items as possible for each letter.
3. I stop the activity when I notice that most groups have done about all they can.

4. The first group presents all its contributions under A. When an item is mentioned, it is crossed off everyone else's lists.
5. The next group gives the B's. Continue throughout the alphabet. The group that has items no one has mentioned is the winner.

We can do the same activity with a variety of vocabulary categories – clothes, furniture, animals etc.

WORDS TO MAKE A CAKE

1. Together with the class elicit all the words that describe the ingredients of a cake (flour, sugar, milk, eggs, butter, cocoa etc.). Write these words on the board as they come up.
2. Review all the verbs needed to describe cake making (mix, stir, add, scoop, pour, bake, fry, break etc.). Write these words on the board as they come up.
3. The students review the words in small groups.
4. When I am reasonably sure that everyone knows the words, I erase them from the board.
5. In small groups the students write a recipe for a special cake.
6. A representative of each group reads the recipe of the group.

We may, of course, vary this exercise to describe other actions, such as building a house, making a dress, giving directions etc.

VOCABULARY WALL

1. Assign one part of the classroom wall as "the vocabulary wall".
2. At the beginning of the lesson ask the students if there were any new words they didn't understand from the text.
3. One student takes the responsibility of writing these words clearly, in large letters – each word on a separate card or piece of paper.
4. Affix the words to the vocabulary wall.
5. Spend some time in each lesson reviewing the vocabulary wall: the students must know how to pronounce a word, how to spell it and how to use it in a sentence.
6. When everyone in class has truly and thoroughly learned the word, remove it from the vocabulary wall.

THE KWL ACTIVITY

On a large piece of paper, draw a three-column chart. On top of the first column write **KNOW**, **WANT TO KNOW** – on the top of the second column, and for the third column write **LEARNED.**

1. Write the necessary topic on the board.
2. In small groups the students pool their knowledge of the topic.
3. A representative for each group reports the group findings while either the teacher or a student summarizes the information and writes it in the KNOW column.
4. In small groups the students write questions they have about the topic.
5. A representative of each group reads out the questions while either the teacher or a student summarizes the questions and writes them in the WANT TO KNOW column.
6. Volunteers provide answers to any of the questions that have been asked and the student recorder puts these under the LEARNED heading.
7. As the study of the topic goes on, bring out the chart and complete the third column.

CONCLUSION

As I have mentioned before, vocabulary acquisition depends on the teacher's creativity, ingenuity, skill, and perception, as well as their ability to choose the appropriate techniques and didactic strategies while taking into account the students' particularities. Therefore, the activities described in this article will differ when applied in specific learning contexts: for instance, lower grades will master their vocabulary through tongue twisters, riddles, poems, plays, short dialogues, games, sayings etc. Higher or senior grades will master vocabulary through Word Banks, Word Houses, making up sentences and then selecting the best ones for reading in class. In post-text activities the pupils may learn new words using dictionaries, including online ones. Commentary is a widespread technique to help master vocabulary units. It involves the sharing of ideas, predicting, finding out, imagining situations, recalling and applying knowledge, discussing and debating.

Each of the above-mentioned methods of introducing vocabulary has its role in class, aiming at arousing the students' interest and motivation for learning the given vocabulary, thus leading to further language structure acquisition and fluent speech development. Moreover, being given interesting methods and ways of acquiring new vocabulary, the students also get involved in finding solutions for issues, because they too feel that the activities are student-centered. Considering the most adequate and appropriate techniques during the classes, I keep in mind Ralph Waldo Emerson's saying: "Sowing an act, you'll reap a habit. Sowing a habit, you'll reap a character. Sowing a character, you'll reap a destiny".

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Batool N. The Direct Method: a good start to teach oral language. In: Journal of Literature, Language and Linguistics, Vol. 5, 2015.
2. Vizental A. Metodica predării limbii engleze. Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language. Iași: Polirom, 2008. 336 p.
3. https://www.onestopenglish.com

Necesitatea stimulării interesului cognitiv al elevilor la lecțiile de limbă engleză

Natalia **PÎSLARU**

gr. did. II, Liceul Teoretic *Petru Rareș* din Chișinău

CZU 37.091:811.111 | doi.org/10.5281/zenodo.10719426

Rezumat: *În articol sunt abordate unele repere metodologice privind stimularea interesului cognitiv al elevilor la lecțiile de limbă engleză. Din practica și experiența didactică proprie, am constatat că procesul de asimilare activă, temeinică a cunoștințelor la lecțiile de limbă engleză de către elevii din ciclul gimnazial este dependentă de nivelul interesului lor cognitiv, de curiozitatea epistemică și de modul de organizare a mediului în care are loc receptarea și procesarea informațiilor, în conformitate cu scopul propus și obiectivele operaționale ale lecției. Experiențele cognitive care prezintă interes pentru elevi determină nevoia de a trăi noi experiențe. Astfel, este elucidată necesitatea stimulării interesului cognitiv al elevilor la lecțiile de limbă engleză prin prezentarea modelului cognitiv ERR, a unor strategii și metode didactice.*

Cuvinte-cheie: *stimulare, interes cognitiv, strategii cognitive, modele cognitive, metode și tehnici de predare.*

Abstract: *In this article, I will explore methodological guidelines for stimulating students' cognitive interest in English language lessons. Drawing from my teaching practice and experience, I have observed that an active, thorough, and enduring assimilation of knowledge in English language lessons for secondary school students is dependent on their level of cognitive interest, epistemic curiosity, and the organization of the learning environment. This is in accordance with the intended purpose and operational objectives of the lesson. The cognitive experiences that captivate students create in them a need to undergo new learning experiences. I will therefore elucidate the need to stimulate students' cognitive interest in English language lessons by presenting the ERR cognitive model, along with certain teaching strategies and methods.*

Keywords: *stimulation, cognitive interest, cognitive strategies, cognitive models, teaching methods and techniques.*

Trăim într-un secol al vitezei nelimitate, al tehnologiei și al informației excesive. Tehnologia progresează, meseriile se schimbă, iar elevii de astăzi trebuie să fie capabili să facă față progresului și cerințelor pieței muncii. În acord cu dezideratele educației contemporane, învățarea limbii engleze se sprijină pe o concepție metodico-științifică actuală, care valorifică și pune în aplicare cele mai noi date ale teoriilor neurolingvistice și psihopedagogice moderne.

Învățarea determină schimbări care implică acte constructive, de elaborare și de reelaborare, o continuă ascensiune pe calea cunoașterii, pe baza angajării și dezvoltării unor însușiri intelectuale. Astfel, în pedagogia actuală se promovează învățarea activă, care înseamnă implicarea elevilor într-un proces de schimb, în care ei nu ascultă pasiv în timpul prelegerilor, ci contribuie activ cu gândurile și ideile lor la o discuție sau activitate relevantă de colaborare, adesea ghidată de profesor.

Cercetătorul I. Albulescu menționează, în *Instruirea bazată pe înțelegere: cum îi sprijinim pe elevi să învețe eficient* [1, p. 56], că învățarea activă trebuie să fie, totodată, autoreglată, acest termen desemnând conștientizarea propriilor provocări de învățare și reglementarea comportamentului personal pentru a le face față. Având în vedere faptul că astăzi studiul unei limbi străine nu mai reprezintă, ca în trecut, un exercițiu steril de gramatică, limba reprezintă, în primul rând, un instrument minunat de comunicare orală și scrisă, un mijloc de apropiere și de înțelegere între oameni, de multiplicare a contactelor pe toate planurile, devenind, prin excelență, instrumentul dialogului între indivizi și popoare, al relațiilor internaționale, al schimbului de idei, deci un mijloc eficient de convieţuire pașnică și fructuoasă.

Cu toate acestea, la fel ca și în cazul celorlalte discipline prevăzute în planul de învățământ, studiul limbii engleze, după cum menționează I. Vicol în capitolul *Învățarea unei limbi străine* din lucrarea *Elevii trebuie învățați cum să învețe*, trebuie să contribuie la promovarea personalității elevului, să-i creeze dorința puternică de a învăța, de a cunoaște, de a însuși o metodă de lucru, de a-și lărgi posibilitățile de instruire și de documentare, datorită acestui valoros instrument formativ pe care îl reprezintă cunoașterea temeinică a limbii [16, p. 105].

O bună parte din studiile realizate [14; 17] au specificat relevanța studierii limbii străine chiar de la o vârstă fragedă. Să examinăm ideile expuse de către Jan Amos Comenius, unul dintre primii pedagogi teoreticieni, care a abordat și subiectul studierii limbilor străine. Recomandările sale în materie de predare-învățare a unei limbi străine se îndreaptă

spre familiarizarea cu limbajul în context (legătura dintre cuvinte și lucrurile pe care le denumesc), înainte de analiza structurală; utilizarea repetiției (elevii repetă după profesor); folosirea unui vocabular inițial minimal; sprijinirea elevilor în practicarea conversațiilor și cititului; apelarea la suport vizual pentru a înțelege sensul cuvintelor; implicarea simțurilor în procesul de învățare [13, p. 265].

În conformitate cu aceste sugestii, învățarea limbii engleze este un proces cognitiv complex și o activitate intra- și interpersonală, iar profesorul de limbi străine nu mai este un simplu transmițător de informații, ci și cel care modelează personalități, formează caractere.

Prin transdisciplinaritate, elevii din ciclul gimnazial trec de la tipul de învățare conceptuală, aprofundată și utilă la învățarea prin probleme, adaptată nivelului lor cognitiv, fiind capabili să aplice cunoștințele pentru a favoriza transferul și a genera noi cunoștințe.

Toate cele de mai sus sugerează că, pentru reușita activității didactice, componentele situației de învățare trebuie să se afle într-o relație de interdependență, în așa fel încât să devină situații de instruire structurate pe orizontala și pe verticala cunoașterii. Cercetătorul H. Catalano [7, p. 23] susține că toate situațiile de învățare reprezintă o mișcare continuă, profesorului de limbă engleză revenindu-i sarcina de a organiza contextul de instruire astfel încât să favorizeze procesul de învățare. I. Vicol argumentează că, dacă învățarea înseamnă mai ales aplicare și creativitate, atunci învățarea unei limbi străine de către elev reprezintă dezvoltarea și consolidarea unor noi posibilități de creație, a unui nou suport al gândirii, un nou instrument de vehiculare a ideilor, sentimentelor și cunoștințelor [16, p. 105]. Elevul nu va putea atinge acest scop decât dacă profesorul îl va îndruma abil: să privească, să observe, să asculte, să citească, să înțeleagă, să compare, să aprecieze, să judece și să dea o formă proprie exprimării în limba engleză, stimulându-i interesul cognitiv.

În acest context, învățământul actual este unul de tip activ, modern și formativ, întrucât presupune, în primul rând, o activizare a proceselor mentale superioare ale elevilor, care se obiectivează în activități vizibile, exterioare, în competențe. Toate acestea sunt planificate de profesor, care anticipează și stabilește modalitatea și direcția de dezvoltare a acțiunilor mentale, a atitudinilor și intereselor elevilor, prefigurându-le dezvoltarea psihică și cizelarea operațiilor de gândire.

Pentru a rezuma, vom apela la ideile Mușatei Bocoș, care menționează că învățământul modern a impus metoda conversației euristice ca formă calitativ superioară a metodei conversației, cu un mare potențial activizator (în greacă „heuriskein" înseamnă „a afla", „a descoperi", „a găsi"). Ea implică elevii, activ și interactiv, în realizarea de schimburi verbale reciproce profesor-elev și elev-elev, a căror finalitate educativă este descoperirea noului prin propriile eforturi ale elevilor [4, p. 225]. În același timp, cercetătoarea definește instruirea interactivă ca premisă (și, ulterior, ca mijloc) pentru implicarea activă, interactivă și creativă a elevilor cu întregul lor potențial intelectual, fizic și afectiv-motivațional, care urmărește elaborarea de noi structuri cognitive/intelectuale, acționale, afective, motivaționale și voliționale operaționale. Așadar, activizarea reprezintă un rezultat al procesului de învățământ (dar nu un scop în sine), un mijloc și, deopotrivă, o premisă a unei instruiri și formări eficiente [3, p. 63].

Scopul cercetării noastre constă în elucidarea necesității stimulării interesului cognitiv al elevilor la lecțiile de limbă engleză.

Rezultate și discuții. Întrucât una dintre preocupările mai multor specialiști în științele educației (I. Albulescu și H. Catalano), este legată de identificarea unor condiții favorabile depășirii stării de indiferență față de cunoaștere, de înlăturare a lipsei dorinței de a învăța, de multe ori activarea se reduce la întărirea controlului asupra sarcinilor de învățare pe care le realizează – sau nu – elevii sau la intensificarea asimilării informațiilor prin intermediul unor metode și mijloace coercitive [2, p. 85]. Ca urmare a faptului că premisa esențială a activizării o reprezintă existența scopurilor și a interesului cognitiv/epistemic/de cunoaștere (ca orientare selectivă, relativ stabilă spre cunoaștere), care mediază accesarea și utilizarea eficientă a cunoștințelor și achizițiilor într-o anumită situație de învățare, scopurile și interesele declanșează eforturile cognitive și psihomotorii ale elevului, precum și implicarea sa afectivă, și care, ulterior, contribuie la susținerea, intensificarea și valorificarea didactică eficientă a acestor eforturi. Dar, întrucât asimilarea activă este însușirea trainică a cunoștințelor, aceasta este dependentă de nivelul interesului cognitiv al individului, de curiozitatea epistemică și de organizarea mediului în care au loc receptarea și procesarea informațiilor, în conformitate cu scopul propus. Reiese că experiențele cognitive care prezintă interes pentru individ determină nevoia de a trăi noi experiențe de învățare.

După M. Bocoș [3, p. 73], interesul cognitiv reprezintă un mecanism psihologic declanșat și întreținut de asimilarea conceptelor, a structurilor cognitive, de utilizarea anumitor strategii cognitive, care are un efect de dinamizare a activității psihice, alimentându-se din dorința de cunoaștere. Este important ca interesul, la fel ca atenția, să fie orientat spre ceea ce este esențial din punctul de vedere al obiectivelor educaționale urmărite.

R. Leahu și S. Golubițchi susțin că interesul cognitiv este determinat de confruntarea elevului cu informații imprevizibile (care îi induc stări psihice contradictorii – de așteptare, înfruntare a noului, de tatonare etc.), care prin receptare, decodificare, procesare cognitivă, restructurare/reorganizare, (re)semnificare și ierarhizare sunt integrate în propriile scheme cognitive, în propriul sistem cognitiv. Interesul cognitiv apare mai ales atunci când între informațiile transmise, strategiile medierii pedagogice și structurile cognitive construite și dezvoltate de către individ există o

minimă convergență. Capacitatea de învățare depinde de disponibilitatea pentru învățare, iar aceasta presupune, la rândul ei, existența interesului cognitiv [11, p. 7].

Participarea activă a elevului la lecția de limbă engleză, dorința de a descoperi noul, priceperea de a-și expune părerea, de a-și susține opinia – aceste calități sunt foarte importante în educarea personalității. La dezvoltarea lor poate contribui profesorul care are o atitudine binevoitoare față de elev și îi insuflă încredere în aptitudinile creatoare. Punctul de plecare în predarea limbii engleze îl constituie respectarea specificului vârstei elevilor și a restricțiilor privind formarea și consolidarea exclusiv a deprinderilor de exprimare orală. În consecință, cele două paliere pe care se vor axa obiectivele predării limbii engleze vor fi *înțelegerea orală* și *exprimarea orală*. Având în vedere aceste obiective, este de înțeles de ce, la această vârstă, metoda cea mai adecvată rămâne *metoda orală (directă)* – cu tentă situațională. În baza acesteia, învățarea limbii engleze se face prin ascultare, imitare și asociere a acțiunilor cu mesajele formulate. De asemenea, se poate recurge la o variantă a metodei orale, care îi cere profesorului să folosească în exclusivitate limba engleză. În acest fel, se creează o atmosferă propice învățării și folosirii firești a exprimării într-un idiom străin. Elevii își cultivă motivația pentru comunicare, neavând un alt mijloc de exprimare [13, p. 279].

Pentru că activizarea, alături de motivație, facilitează procesul de învățare, contribuind la concentrarea atenției elevului, susținând și menținând starea optimă necesară învățării eficiente, motivația și învățarea se influențează reciproc. Pe de o parte, dorința de a cunoaște elemente/lucruri noi, ambiția de a obține note bune stimulează învățarea, iar pe de altă parte, satisfacția oferită de performanțele academice susține interesul cognitiv pentru activitățile de învățare, succesul reprezentând un motivator foarte bun în școală (dar și în viață) [14, p. 676]. Astfel, profesorul de limbă engleză trebuie să fie un specialist în ”chirurgie comportamentală”, motivând corespunzător elevii, intrinsec și pozitiv, cognitiv și afectiv.

În continuare ne propunem să analizăm succesiunea etapelor în modelul de lecție *Evocare – Realizare a sensului – Reflecție (ERR)*, configurat ca un cadru propice dezvoltării gândirii critice și integrării creative a informațiilor și conceptelor, care asamblează în suita cognitivă: activități de evocare analitică și de sistematizare a experiențelor și a cunoștințelor pe care elevii le au despre subiectul care va fi abordat în lecție; activități de confruntare cu noile informații cu scopul înțelegerii și construirii sensului acestora; activități de reflecție *critică* asupra cunoștințelor dobândite cu scopul integrării lor în schemele din baza proprie de cunoștințe [9, pp. 95-104].

Deoarece la baza conversației euristice stau serii/seturi de întrebări și răspunsuri puse fie de către profesor elevilor, fie de către elevi profesorului sau altor elevi, care dau naștere unui dialog plurirelațional, în învățarea unei limbi străine întrebarea reprezintă un instrument de comunicare didactică. În primul rând, este un instrument didactic de predare, de învățare (inter)activă și de evaluare prețios, cu potențial pedagogic bogat pentru elevul și profesorul care doresc să se implice în raporturi de învățare și de formare semnificative, care facilitează dialogul, promovează conținutul și strategiile comunicării verbale, dar și nonverbale. În al doilea rând, întrebarea permite reducerea distanței afective și cognitive dintre profesor și elevi (fie că aceștia lucrează individual, fie în grupuri), dintre elevi, precum și dintre elevi și conținut. Dar întrebarea nu reprezintă doar un instrument de comunicare, ci și unul de transmitere și obținere a informației, o veritabilă strategie de predare, învățare și evaluare [4, p. 225]. Această structură integrată de predare-învățare oferă o concepție despre instruire și un mecanism de organizare a activității în orice situație de învățare sau într-o lecție și se fundamentează pe următoarele întrebări, prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. *Întrebări pe care se fundamentează structura integrată a lecției de predare-învățare*

1. Evocarea cunoștințelor anterioare	2. Realizarea sensului noilor informații și experiențe	3. Reflecția asupra cunoștințelor noi (învățarea propriu-zisă)
• *Care este subiectul?* • *Ce știu deja despre el?* • *Ce aștept, vreau și/sau ar trebui să aflu despre el?* • *De ce trebuie să aflu aceste lucruri?*	• *Ce înțeleg din aceste informații noi?*	• *Ce am aflat?* • *Ce mi se pare mai important?* • *Ce semnificație au pentru mine noile cunoștințe?* • *De ce cred aceasta?* • *Cum integrez noile cunoștințe în sistemul vechilor cunoștințe?*

Unii cercetători [3; 9; 11] susțin faptul că profesorul trebuie să asculte toate întrebările elevului cu multă atenție, să acorde atenție îndoielilor lui, în care se poate întrezări curiozitatea, tendința de a pătrunde în esența fenomenelor. În acest caz, este necesar să menținem interesul acestuia pentru noutate, să-l motivăm mereu să progreseze. Senzația permanentă a noului fortifică interesul cognitiv. Pentru a contribui la activizarea elevului, este necesar a stabili în ce măsură e captivat de procesul de cunoaștere a noului, mai ales la primele etape ale învățării, când interesul cognitiv nu este încă cristalizat [11, p. 9].

Examinarea detaliată a etapelor unei lecții a arătat faptul că o importanță mare în menținerea interesului o are

selectarea unui conținut captivant pentru elevi. Totodată, în activitatea de însușire a limbii engleze elevii trebuie să ia cunoștință și de o materie ce nu prezintă interes, dar care este obligatorie în sistemul de învățământ. Atunci profesorul trebuie să dezvolte interesul elevului, făcând legătura dintre conținutul nou și cel cunoscut, ceea ce va conduce la înțelegerea profundă a importanței acestor cunoștințe.

Astfel, la **etapa de evocare** se produc următoarele procese cognitive: evocarea/amintirea cunoștințelor și experiențelor anterioare ale elevilor despre subiectul care va fi studiat; analizarea calității și cantității cunoștințelor și experiențelor anterioare ale elevilor despre subiectul în cauză; identificarea lacunelor, a erorilor, a aspectelor neclare (confuzii, neînțelegeri), a valorii și a limitelor acestora; compararea propriilor cunoștințe și experiențe cu cele ale colegilor; sistematizarea/restructurarea cunoștințelor și experiențelor anterioare într-o schemă nouă; stabilirea *interesului cognitiv* și a scopului pentru explorarea subiectului.

Această viziune este susținută de faptul că, la începutul oricărei lecții, profesorul este cel care cunoaște traseul și obiectivele, el trebuie să proiecteze activități și să dea sarcini care i-ar ajuta pe elevi să-și sporească interesul cognitiv și motivația, dar și să se conecteze la ce se va întâmpla la lecție. Evocarea nu se axează neapărat pe conținuturile disciplinei; ea, deseori, apelează la competențe inter- și transdisciplinare, la experiența elevilor, la sistemul lor de valori, la poziția lor civică. Alegând un singur verb de sinteză, care să acopere aria de operații intelectuale admise în evocare, cercetătorii se opresc la *implică-te!* [5, p. 139].

La **etapa de realizare a sensului** se produc următoarele procese cognitive: confruntarea cu noile informații sau experiențe; formularea și adresarea întrebărilor despre subiectul studiat; formularea răspunsurilor la întrebări; analiza informațiilor și experiențelor noi (analiză critică, analiza comparativă); rezolvarea de probleme; procesarea informațiilor/înțelegerea informațiilor (identificarea elementelor esențiale ale conținutului, identificarea legăturilor între cunoștințele anterioare și noile informații, stabilirea naturii și semnificației legăturii între cunoștințele anterioare și noile informații, încadrarea și încorporarea într-un întreg închegat a noilor informații (sinteza), care, în felul acesta, se modifică și se îmbogățesc.

M. Zlate a evidențiat caracteristicile esențiale ale înțelegerii:

– *caracterul conștient* (*a înțelege* înseamnă a încadra un obiect într-o clasă de obiecte, a-i stabili natura, cauzele, geneza, dezvoltarea, legitățile, a-i pătrunde sensul, iar aceste operații se desfășoară conștient; D.-P. Ausubel și F.-G. Robinson consideră sinonime înțelegerea și învățarea conștientă);
– *caracterul mijlocit* (se bazează pe actualizarea relațiilor elaborate anterior, relații care mijlocesc procesul actual; procesele cognitive anterioare și produsele lor sunt un mijloc pentru o nouă înțelegere);
– *caracterul activ* (înțelegerea presupune acțiune mentală și practică, un șir de operații ca analiza, abstractizarea, compararea, sinteza și, de asemenea, corelarea imaginilor, cuvintelor și acțiunilor mentale) [17, p. 309];
– *monitorizarea propriei înțelegeri* (revenirea asupra pasajelor neînțelese, formularea de întrebări, notarea a ceea ce elevii nu înțeleg: nu trec peste ceea ce nu înțeleg, sesizează și doresc să clarifice confuzia, neînțelegerea sau omisiunea, stabilesc legături între cunoștințele anterioare și noile informații pentru a ajunge la o nouă înțelegere și pentru a introduce noile informații în schemele de cunoaștere pe care le posedă deja).

Etapa de reflecție este însoțită de următoarele procese cognitive: reformularea cunoștințelor în limbaj propriu; atribuirea de semnificații cunoștințelor noi, într-un context personal; restructurarea schemelor pentru a include în ele noul; dobândirea unui alt mod de a înțelege; formarea unui set nou de comportamente; formarea unei convingeri noi; conștientizarea valorii propriilor cunoștințe și ale celorlalți; sesizarea diversității opiniilor și a faptului că informațiile și ideile se schimbă permanent; conștientizarea dificultăților pe care le au în învățare și căutarea soluțiilor pentru a le depăși.

În activitatea practică o semnificație aparte o are educarea la elevi a interesului față de însuși procesul de înfruntare a dificultăților ce apar în timpul asimilării noilor cunoștințe. Acest tip de interes apare atunci când profesorul ridică permanent gradul de independență în realizarea sarcinilor și îl învață pe elev să aplice procedee ce duc la realizarea cu succes a acestora. Drept bază a instruirii formative se consideră nivelul înalt de dificultate și tempoul rapid de asimilare a materiei de studiu [11, p. 8].

La fel ca și la alte obiecte de învățământ, actualizarea poate fi realizată prin proiectarea unei teme de acasă concludente, a cărei verificare ar corespunde obiectivelor evocării. Din secvențele de instruire ale lecției, după psihopedagogii R.M. Gagne și L.J. Briggs [5, p. 24], *captarea atenției* constă în provocarea întregii clase prin diverse procedee, prin elemente de problematizare, de noutate; folosirea unor materiale ilustrative; variația stimulilor, a tehnicilor. Captarea atenției nicidecum nu înseamnă „a le spune ceva distractiv elevilor" [10, p. 271]. Dacă elevii vin de la o lecție la care au avut activități de învățare cu totul diferite de ceea ce va urma (de exemplu, de la educația fizică), captarea atenției la lecția de limbă engleză, mai cu seamă în gimnaziu, se poate desfășura sub formă de gimnastică/înviorare verbală. Profesorul ar putea urmări obiectivele: crearea unei atmosfere propice învățării; declanșarea motivației; trecerea în revistă a intereselor elevilor versus tema nouă; listarea așteptărilor.

Există o opinie larg acceptată că aceste procese cognitive se produc în situațiile de învățare în care se precizează clar sarcina de lucru, resursele de timp și materialele disponibile, forma de organizare a activității, criteriile,

modalitățile și instrumentele de evaluare etc.

După parcurgerea celor trei etape ale cadrului de învățare, la aceeași lecție sau la alta, ciclul reîncepe cu o nouă etapă de evocare, la care se caută răspunsuri la întrebările noi: *Ce altceva cred că voi afla? Ce nu am aflat încă din ceea ce doream să știu? De ce este important acest lucru?*

Studierea în gimnaziu a limbii engleze se racordează perfect la strategia de dezvoltare a gândirii critice, mai ales dacă profesorul reușește să formuleze obiective operaționale reale și să aleagă tehnicile adecvate. Astfel, evocarea poate viza:

- actualizarea termenilor cunoscuți și a informațiilor de care dispun elevii: *Acumulare; Circuite integrate; Găsește pe cineva care..; GPP; Discuția la manej;*
- organizarea grafică a noțiunilor/termenilor din aria temei studiate: *Explozia stelară; Câmpul conceptual; Floarea de nufăr; Clustering; Secvențe contradictorii;*
- compararea unor noțiuni și termeni, a faptelor de limbă deja cunoscute: *Diagrama Venn; Citate; Ghidul pentru învățare;*
- aplicarea unor categorii gramaticale studiate pentru producerea unui text, cu analiza ulterioară a mijloacelor utilizate: *Eseu de 5'; Bliț; Scrierea liberă; Scrierea ghidată* [6, p. 126].

Tehnica *Gândiți – Lucrați în perechi – Comunicați* (cunoscută și sub numele de *Gândește – Perechi – Prezintă*) este o modalitate simplă și rapidă de învățare prin colaborare în perechi; o tehnică de învățare activă, în care elevii sunt motivați să participe chiar dacă au un interes redus pentru subiect. Elevii nu numai că procesează informația, ci și exersează abilitățile de comunicare și de rezolvare a problemelor. Pregătirea este simplă, iar implementarea a demonstrat succes prin creșterea angajamentului elevilor și prin îmbunătățirea rezultatelor academice. Întrebările alese sunt, de obicei, legate de operații de gândire de ordin superior.

O altă tehnică folosită pentru stimularea interesului cognitiv este *Explozia stelară*, descrisă de către I. Albulescu și H. Catalano ca necesară pentru a pune întrebări, care explorează diferitele dimensiuni ale ideilor noi și viabilitatea acestora; este unul dintre instrumentele folosite sistematic pentru evaluarea ideilor și a proiectelor pe baza răspunsurilor la întrebările potrivite. De obicei, tehnica operează prin pași care urmăresc să ghideze echipa prin mai multe grupuri de întrebări: *Cine? Ce? Cum? Unde? Când?* și *De ce?* Își propune să extindă explorarea problemei într-o etapă incipientă a procesului de gândire. Această etapă are o natură divergentă, ceea ce le permite elevilor să exploateze cadrul problemei. După o definire clară a problemei, echipa merge mai departe pentru a explora soluții diferite (adică prototipuri) [2, pp. 111-115].

În general, utilizarea metodologiei interactive contribuie la dezvoltarea gândirii critice și creative, le oferă elevilor o motivație pozitivă întăresc interesul cognitiv pentru un anumit conținut științific, sprijină îmbunătățirea calității cunoștințelor, creează condiții propice dezvoltării toleranței și sensibilității față de mentalitatea și comportamentul celorlalți. Interactivitatea produce un „alt" tip de învățare, deoarece, pe lângă creșterea implicării elevilor, are loc o sporire a atenției și a motivației, promovându-se un „nivel mai înalt" de gândire [12, pp. 13-21], dar și o activitate intelectuală și emoțională ridicată [15, pp. 37-42].

Creșterea interesului cognitiv și a motivației pentru studiul limbii engleze în contexte variate se obține, de asemenea, și prin jocuri în grup, jocuri de rol, povestiri, dramatizări, dialog, jocuri de identificare a vocilor colegilor din clasă etc.

Dezvoltarea capacității de receptare a mesajelor la limba engleză și a abilităților de comunicare nonverbală se face prin jocuri de imitație și tematice, jocuri cu imagini, jocuri de asocieri: obiect-imagine, imagine-obiect, obiect-imagine-cuvânt [8, p. 284].

O situație de instruire autentică este caracterizată de originalitate (în sensul în care aceste momente de instruire și învățare sunt irepetabile), are un caracter problematizant, deoarece actul de instruire este o confruntare cu o situație-problemă ce trebuie soluționată metodologic, și este dinamică, datorită faptului că variabilele care configurează situația de instruire nu sunt statice, ci în permanentă mișcare, suportând noi modificări. De asemenea, aceasta trebuie să fie concepută în concordanță cu anumite obiective în timp real, să aibă o procesualitate creată în jurul unui conținut și al unui complex de împrejurări, aflate în interacțiune directă cu tridimensionalitatea psihologică, sociologică și pedagogică [7, p. 23].

Așa cum am arătat, procesul de stimulare la elevi a interesului cognitiv constă în provocarea activismului, a atitudinii responsabile față de disciplină. Profesorul trebuie să ia în serios afirmațiile și întrebările elevilor. El îi poate stimula să adreseze întrebări la temă, să nu se grăbească în răspunsuri, să le dea posibilitate ca singuri să găsească răspunsuri, iar el doar să-i ghideze, să le orienteze gândurile [11, p. 9].

Ajungând la sfârșitul acestor considerații, subliniem importanța tehnologiei moderne, sprijinul excepțional pe care îl găsim în ea, pentru a le ușura elevilor munca grea, dar frumoasă, pe care o au de desfășurat în procesul învățării. Dar, mai presus de toate, se desprinde cu pregnanță rolul primordial al factorului uman: oricâte mecanisme moderne am folosi și oricât de mare ar fi abilitatea celui care le mânuiește, nimeni nu va putea stimula interesul cognitiv al elevilor ca profesorul cu dragoste de meserie și de cei pe care îi educă. Iată de ce factorii emoționali, afectivi constituie cea mai trainică bază pe care se poate construi ceva durabil și de calitate în munca de învățare a elevului.

CONCLUZII

1. Stimularea interesului cognitiv al elevilor la lecțiile de limbă engleză este asigurată de acțiunea practică

în demersul didactic. Un impact aparte în trezirea interesului cognitiv îl are aprecierea lucrului realizat de către elevi. Dacă străduința este încurajată, susținută de către cadrul didactic, atunci elevul devine mai activ. În caz contrar, străduința slăbește sau chiar dispare.

2. Comportamentul de învățare și interesul cognitiv al elevilor la lecțiile de limbă engleză sunt influențați de factori favorizanți sau frenatori/perturbatori, profesorului revenindu-i sarcina de a crea contexte adecvate, adaptate fiecărui formabil, focalizate pe o intervenție pedagogică personalizată, structurată pe situații de învățare organizate vertical și orizontal, în așa fel, încât să existe o înlănțuire continuă și logică a procesului instructiv-educativ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albulescu I. Instruirea bazată pe înțelegere: cum îi sprijinim pe elevi să învețe eficient. București: Didactica Publishing House, 2020. 198 p.
2. Albulescu I., Catalano H. Învățarea prin activități de grup. București: Didactica Publishing House, 2022. 331 p.
3. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Ed. a IV-a, revizuită, Pitești: Paralela 45, 2017.
4. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013. 470 p.
5. Cartaleanu T. et al. Demersul didactic la limba și literatura română în gimnaziu: proiectarea explicită. Auxiliar didactic. Chișinău: Arc, 2017. 184 p.
6. Cartaleanu T. et al. Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p.
7. Catalano H. Procesul de învățământ: direcții epistemice, pragmatice și experiențiale. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018. 151 p.
8. Catalano H., Albulescu I. Pedagogia jocului și a activităților ludice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018. 334 p.
9. Dulamă M.-E. Studiu comparativ al unor modele constructiviste de structurare a lecțiilor. În: Dulamă M.-E., Bucilă F. Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2011. 551 p.
10. Jinga I., Negreț-Dobridor I. Inspecția școlară și design-ul instrucțional. București: Aramis, 2004. 448 p.
11. Leahu R., Golubițchi S. Jocuri didactice pentru stimularea interesului cognitiv. Chișinău: Învățătorul modern. 2013. 64 p.
12. Michaelsen L.K. et al. Team Learning: a Potential Solution to the Problems of Large Classes. În: Exchange: The Organizational Behavior Teaching Journal, Nr. 7, 1982.
13. Pânișoară I.-O., Manolescu M. Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Vol. II. Iași: Polirom, 2019. 438 p.
14. Pânișoară I.-O., Manolescu M. Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Vol. I. Iași: Polirom, 2019. 686 p.
15. Steinert Y., Snell L. S. Interactive Lecturing: Strategies for Increasing Participation in Large Group Presentations. În: Medical Teacher, Vol. 21 (1), 1999.
16. Vicol I. Învățarea unei limbi străine. În: Fischbein E. Elevii trebuie învățați cum să învețe. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 199 p.
17. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 1999. 521 p.

Particularitățile structurale (fonetice, lexicale, morfologice, sintactice) ale vorbirii dialogate în limba găgăuză

CZU 37.016:811.512.165 |
doi.org/10.5281/zenodo.11065643

Nadejda **COCEANJI**

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *În articol sunt prezentate particularitățile limbii găgăuze care influențează formarea competenței comunicative a elevilor. De asemenea, sunt scoase în evidență caracteristicile vocabularului, ale foneticii și sintaxei limbii găgăuze. Articolul oferă exemple de clișee cel mai des utilizate în vorbire. Sunt sistematizate informațiile despre designul intonațional al dialogului.*

Cuvinte-cheie: *limba găgăuză, vocabular, propoziție, particularități structurale, sintaxă, dialog, abordare comunicativă.*

Abstract: *In the article, the author presents the features of the Gagauz language that influence the formation of students' communicative competence. Denotes the features of vocabulary, phonetics and syntax of the Gagauz language. The article gives examples of speech cliches that are most used in speech. Information about the intonation design of the dialogue is systematized.*

Keywords: *Gagauz language, vocabulary, sentence, structural features, syntax, dialogue, communicative approach.*

Introducere. Conform definiției celebrului turcolog găgăuz L.A. Pokrovskaya, limba găgăuză este un exemplu interesant de limbă turcă cu semne semnificative de influență din partea limbilor slave și romanice. Influența unui mediu lingvistic străin determină schimbări importante în sistemul fonetic și gramatical al limbii găgăuze și modifică esențial componența sa lexicală. Deosebit de vizibile sunt schimbările în sintaxă (formarea de noi tipuri structurale de predicat, atipice limbilor turcice; apropierea ordinii cuvintelor în propoziție cu normele limbilor europene, în primul rând ale limbii ruse etc.).

Lexicul limbii găgăuze este în mod constant completat cu împrumuturi din alte limbi, formând o serie activă de sinonime. În limba găgăuză modernă se disting câteva straturi de împrumuturi lexicale (arabo-persană, slavă, romanică, greacă), asociate cu diferite perioade din istoria dezvoltării sale [3, p. 169]. Modificările survenite la nivel morfologic, sub influența extinderii funcțiilor sale sociale și a interacțiunii cu limba rusă, implică activarea resurselor interne ale limbii găgăuze.

Spre deosebire de nivelul lexical, în sistemul morfologic al limbii găgăuze nu există împrumuturi directe de elemente din alte limbi. Cele mai semnificative schimbări tipologice pe care le-a suferit găgăuza ca urmare a influenței limbii ruse au avut loc la nivel sintactic. Consecința bilingvismului găgăuz-rus, a interacțiunii dintre cele două limbi, constă în faptul că, în prezent, limba găgăuză este, după cum scrie L.A. Pokrovskaya, „... o clădire de tip slav, zidită din materiale de construcție turcești” [5, p. 45].

Cele mai caracteristice modificări în sistemul sintactic al limbii găgăuze vizează: structura propoziției − ordinea părților de propoziție este relativ liberă; înlocuirea construcțiilor modale, participiale și gerunziale cu propoziții secundare introduse prin conjuncții subordonatoare; alcătuirea de enunțuri dezvoltate cu ajutorul unor părți de propoziție izolate; dezvoltarea de construcții utilizând cuvinte modale și propoziții incidente etc.

Noua orientare tipologică în sintaxa limbii găgăuze, restructurarea ei scot în evidență schimbările care au avut loc în conștiința lingvistică a celor care o vorbesc datorită limitărilor sale funcționale și comunicării marii majorități a găgăuzilor în limba rusă. Aceste schimbări au un impact asupra structurii și designului dialogului în limba găgăuză.

În prezent, cea mai dezvoltată abordare în metodica limbii presupune selectarea materialului lexical și gramatical în funcție de utilizarea acestuia în vorbire, de neutralitatea stilistică, normativitatea și aplicabilitatea sa situațională [1, p. 48].

Unitățile lexicale ale limbii găgăuze, incluse în minimul necesar, sunt:

1) cuvinte simple − ev (casă), kız (fată); cuvinte derivate − kasabalı (urban), gençlik (tinerețe); cuvinte compuse − kızkardaş (soră) ilkyaz (primăvară), oruç tutmaa (rapid), karçı gelmää (a se întâlni), cuvap etmää (a răspunde); abrevieri – GRT(GagauzRadioTelevizionu);

2) expresii, îmbinări libere de cuvinte − kara beygir (cal negru), pek erken (foarte devreme), parasız kalmaa (a rămâne fără bani); termeni derivați – ana dili (limbă maternă), sabaa ekmää (mic dejun), uşan oyuncaa (jucărie pentru copii); locuțiuni frazeologice – açıkgözlü (atent), kesildi kuvedim (obosit), kesemdä lüzgär eser (nu am bani);

3) clișee sintactice, cuvinte și enunțuri − Seläm! (Bună ziua!); Eter! (Destul!), Buyurun! (Bine ati venit!); enunțuri − Nasıl işleriniz? (Ce mai faci?); Bän pek sevinerim (Sunt foarte bucuros.); Tanışmamıza mutlu oldum! (Îmi pare bine să te cunosc!) etc.

Cele menționate mai sus ne permit să concluzionăm că, pentru a fi capabili să comunice în limba găgăuză în situații de viață concrete, elevii trebuie să asimileze un anumit volum de cuvinte, expresii, locuțiuni, modele sintactice și clișee de vorbire. Criteriile de selectare a unităților lexicale care urmează să formeze acest minim necesar sunt: valoarea semantică a cuvântului; capacitatea sa de a forma cuvinte sau îmbinări de cuvinte; polisemia; capacitatea de îmbinare cu alte cuvinte; capacitatea de derivare; frecvența utilizării şi diferențierea stilistică [1, p. 155].

După cum se știe, curriculumul pentru ciclul primar conține un minim lexical ce urmează a fi învățat, prezentat sub formă de listă, pe anumite teme, pentru fiecare clasă. Minimul lexical include cuvinte: cu o frecvență mai mare de utilizare în cadrul unui anumit subiecte; care apar într-un număr mai mare de situații de comunicare; mai neutre din punct de vedere stilistic; care sunt modele de formare a cuvintelor; ușor de combinat cu alte cuvinte; ușor de învățat, adică mai simple și mai clare ca structură, în comparație cu alte unități lexicale din limba țintă.

Considerăm că acest minim lexical ar trebui dezvoltat în concordanță cu subiectele studiate și implementat și la nivel gimnazial, pentru elevii din clasele V-IX.

Unitățile lexicale ale limbii găgăuze trebuie selectate ținând cont de caracteristicile expuse mai sus, într-o cantitate anume, pentru a fi asimilate de către elevi în procesul activității de vorbire. Formarea lexicului fundamental, care să asigure comunicarea fluentă a elevilor în limba găgăuză, trebuie realizată în toate clasele nivelului gimnazial, având la bază criteriul situațional-tematic, simetria semantică; funcționalitatea; asigurarea sub aspect structural-semantic cu particule gramaticale (mı) și modale (ya, helä, ha), cuvinte modale (acaba, sanki, beki), conjuncții (ani, neçin deyni), postpoziții (deyni, kadar, dooru) etc.

După cum arată experiența predării limbii găgăuze,

selecția materialului lexical prezintă dificultăți. În acest proces, trebuie să ne ghidăm de câțiva pași, răspunzând la următoarele întrebări: *Care trebuie să fie criteriul de selectare? Câte unități trebuie aselectate? Ce unităţi lexicale trebuie selectate?* etc.

Metodica predării va depinde de vocabularul ales pentru studiu, iar de calitatea însușirii acestuia va depinde capacitatea elevilor de a comunica în limba găgăuză.

Una dintre caracteristicile structurii fonetice a limbii găgăuze este armonia vocalică și prezența vocalelor lungi. Vocalele lungi sunt cele care se pronunță mai îndelungat ca de obicei. De exemplu, ca atunci când un copil strigă: „Ma-a-mă, mi-e foame!". În limba găgăuză, vocalele lungi au funcție semantică, cu excepția a două vocale. Adică există perechi de cuvinte care diferă doar prin lungimea vocalelor, de durata pronunțării lor (aç – aaç, ben – been, dün – düün, işi – iişi etc.). Armonia vocalică înseamnă îmbinarea vocalelor dure și moi într-un cuvânt, înmuierea consoanelor sau pronunțarea lor accentuată în funcție de vocalele utilizate (ekmek, ana).

Aceste trăsături fonetice influențează pronunția, ele trebuie luate în considerare în cadrul demersurilor de formare a abilităților de comunicare în limba găgăuză [4, p. 79].

Propoziția. Vorbirea dialogată este parte a sistemului limbii și se supune legilor sale generale, inclusiv legilor de construire a propozițiilor. Cu toate acestea, în cazul vorbirii dialogate, inclusiv în limba găgăuză, propozițiile se disting prin: originalitatea și diversitatea structurală, utilizarea unui număr mare de elipse, dislocații, propoziții exclamative, interjecții, cuvinte modale, adresări și alte elemente ale lexicului emoțional-apreciativ.

Analiza relațiilor structurale și semantice ale replicilor în cadrul unității dialogate în limba găgăuză a relevat diferite semnificații ale replicilor-răspunsuri: afirmații; acord, negare și dezacord; îndoieli; amenințări și interdicții; nemulțumire și indignare; condiționări; adeziuni; contra-întrebare.

În funcție de scop, într-un dialog în limba găgăuză, replica poate fi prezentată sub formă de propoziții interogative, narative, hortative, exclamative. Limba găgăuză are o serie de mijloace lexico-gramaticale și intonaționale pentru exprimarea intențiilor de vorbire:

a) obținerea de informații necesare de la interlocutor: pronume interogative – kim? (cine?), nu? (ce?), kaç? (cât?), etc., adverbe interogative neredä? (unde?), nereyi? (unde?), nicä? (cum?), nesoy? (cum?), etc.), particule interogative ölä (cum), ya (da), ne (ce), sanki (cu adevărat), mı (dacă), etc. și intonație interogativă;
b) încurajarea interlocutorului de a acționa: propoziții stimulative formate cu ajutorul unor verbe la imperativ, persoanele 2-3, singular și plural (Yap! Git! Gelin burayı!), lexeme sau construcții cu valoare hortativă – hadi (haide!), helä bak sän ona! (uita-te la el) etc. și intonației;
c) transmiterea de informații interlocutorului: propoziții enunțiative cu structuri sintactice diferite: Seslä, ne söleycäm... (Fii atent la ce-ți voi spune.);
d) exprimarea atitudinii emoționale față de ceea ce se spune: propoziții exclamative (Helal!, Hoş geldiniz!İi başarılar!);
e) exprimarea atitudinii respectuoase față de bătrâni, folosind pronume personale de „politețe": Canabin, Canabisi... [5, p. 79].

Din punctul de vedere al structurii sintactice, replicile de dialog în limba găgăuză sunt prezentate sub formă de diverse construcții, simple și complexe, dintre care cele mai frecvente sunt propozițiile incomplete: Kayılım! (Sunt de acord!), Buyurun! (Eşti binevenit!), Bilmeerim! (Nu știu!), İslää! (Bine!) Şükür! (Mulţumesc lui Dumnezeu!), Saalık! (Sănătate!), Yazık! (Păcat!).

Reieșind din faptul că „orice act de vorbire presupune alcătuirea de propoziții, exprimarea gândurilor prin propoziții", raporturile sintactice dintre părțile de propoziție, ordinea cuvintelor într-o propoziție și intonația sunt foarte importante, acestea având mai multe trăsături specifice. O atenție deosebită trebuie acordată faptului că tendințele ierarhizării părților de propoziție în limba găgăuză sunt: grupul de subiecte precedă adesea grupul de predicate; complementele circumstanțiale și complementele directe preced predicatul; complementele circumstanțiale de timp și de loc, dacă indică o situație generală, vor fi plasate la începutul propoziției [2, p. 92].

În concluzie: Însușirea vorbirii dialogate de către elevi întărește stăpânirea proceselor de producere și percepere a actelor de vorbire. Acest demers este legat indisolubil de cunoașterea mecanismelor actului de vorbire, cu dezvăluirea caracteristicilor procesului de comunicare. Cunoașterea structurii interne a limbii găgăuze și a actului de vorbire facilitează formarea competenței de comunicare și contribuie la o mai bună organizare a demersului de învățare a vorbirii dialogate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Изаренков ДИ. Обучение диалогической речи. М.: Руст, 1986. 160 с.
2. Покровская Л.А. Синтаксис гагаузского языка в сравнительном освещении. М.: Наука, 1978. с. 188.
3. Покровская Л. А. Современный гагаузский язык (курс лекций). Комрат, 1997.
4. Покровская Л. А Основные черты фонетики современного гагаузского языка. В: Вопросы диалектологии тюркских языков. Т. 2. Баку, 1960. с. 170-190.
5. Покровская Л. А. Грамматика гагаузского языка: Фонетика и морфология. М., 1964.

Importanța orei de religie în cadrul sistemului de învățământ

Nicolae **CREȚU**

dr., Liceul Teoretic *Ion Creangă* din Chișinău

CZU 37.017.93 | doi.org/10.5281/zenodo.10719450

Rezumat: *Cursul opțional de religie se predă în școlile din R. Moldova începând cu anul 2010. De la acel moment și până în prezent, ora opțională de religie s-a menținut constant printre preferințele elevilor. Cursul de religie contribuie la dezvoltarea competențelor morale, civice și a conștientizării culturale a elevilor. Educația religioasă trebuie să continue să facă parte din curriculum, evidențiindu-și rolul în completarea altor discipline și în contribuția la dezvoltarea holistică a elevilor. Articolul relevă provocările și necesitatea reformei în educația religioasă, evidențiind rolul crucial al profesorului.*

Cuvinte-cheie: *educație religioasă, profesor de religie, personalitate morală, metode interactive, interdisciplinaritate, provocare, educație centrată pe elev.*

Abstract: *The optional Religion course has been taught in schools in the Republic of Moldova since 2010, and ever since the optional Religion class has consistently ranked among students' top preferences. The Religion course in shaping students' moral and civic competencies and cultural awareness. Religious Education needs to continue in the curriculum, highlighting its own role in complementing other disciplines and contributing to the holistic development of students. The article discusses the challenges and the need for reform in religious education, emphasizing the teacher's crucial role.*

Keywords: *Religious Education, Religion teacher, moral personality, interactive methods, interdisciplinarity, challenges, student-centered education.*

Ora de religie lărgeşte orizontul de înţelegere a lumii; dă speranţă şi un sens în viaţă; te ancorează în cultura neamului românesc; prezintă pilde şi modele demne de urmat. Credinţa creştină înseamnă iubire, adevăr, bunătate.
(Ioana Zlotea)

Cursul opțional de religie se predă în școlile din R. Moldova începând cu anul 2010, fiind introdus prin Hotărârea de Guvern nr. 596 din 02.07.2010 cu privire la predarea disciplinei opționale *Religia*. Din 2010 și până în prezent, ora opțională de religie se regăsește în topul solicitărilor elevilor, în anul școlar curent fiind pe locul 4 la ciclul primar și pe locul 2 la ciclul gimnazial, dovadă a faptului că omul are nevoie de hrană spirituală, are nevoie de Dumnezeu.

În anul curent de studii, 2023-2024, disciplina opțională *Religie. Cultul ortodox* este studiată de 21150 de elevi: de la ciclul primar – 7393, gimnazial – 13390 și liceal – 367, conform datelor Sistemului Informațional de Management în Educație, deținut de Ministerul Educației și Cercetării [5]. Aceste cifre denotă importanța orei de religie pentru sistemul de învățământ național, iar marja de creștere sperăm să nu se oprească la acest nivel.

Între materiile de studiu școlare, *Religia* ocupă un loc important, din moment ce are ca obiectiv prioritar pregătirea elevului pentru viitorul său, capacitându-l pentru luarea deciziilor morale. În societatea de astăzi, în care hotarul

dintre bine și rău pare tot mai insesizabil și în care lucrurile se percep în lumina relativismului și consumerismului, tinerii au nevoie de modele, de valori și de un cadru axiologic, ca să înțeleagă valoarea absolută a Binelui. Ora de religie oferă o perspectivă asupra realității nedeformate, întemeiată pe credință și morală transcendentă.

Religia vizează instruirea și educarea omului spre iubire și sfințenie, de aceea trebuie să primească locul cuvenit în educație. Pedagogul ceh Jan Amos Comenius afirma: „Omul are trei patrii: sânul mamei, pământul și cerul; trei feluri de viață: vegetală, animală și pur sufletească. Prin naștere trece din prima la a doua, prin moarte din a doua în a treia, în care rămâne pentru veșnicie, ultima și adevărata lui patrie și pentru ea trebuie să-și pregătească sufletul" [1].

Conform Codului Educaţiei, politica educaţională trebuie să asigure formarea conştiinţei şi a identităţii naţionale, promovarea valorilor general-umane şi a aspiraţiilor de integrare europeană ale societăţii [3]. În acest context, educaţia religioasă, la fel ca şi celelalte dimensiuni ale educaţiei (intelectuală, morală, etică, estetică, fizică, tehnologică etc.), are un rol important în realizarea dezideratelor sus-menţionate. Studierea religiei în instituțiile de învățământ corespunde nevoii şi aspiraţiei comunităţii locale şi naţionale de a-şi păstra patrimoniul spiritual şi de a transmite tinerei generaţii valorile perene ale creştinătăţii, de rând cu cele naţionale.

Actualitatea disciplinei este determinată inclusiv de recomandarea Parlamentului European şi a Consiliului Uniunii Europene privind competenţele-cheie din perspectiva învăţării pe parcursul întregii vieţi, care conturează un „profil de formare europeană" pentru absolvenţi, structurat pe opt domenii de competenţe-cheie [6]. Din această perspectivă, disciplina opţională *Religie. Cultul ortodox*, prin finalităţile proiectate, contribuie la formarea competenţelor stabilite de Comisia Europeană, în special a celor raportate la domeniile *competenţe sociale şi civice*; *sensibilizare şi exprimare culturală*; *comunicare în limba maternă* și *a învăţa să înveţi*.

Ca disciplină de învățământ, *Religia* are rolul unui liant între disciplinele care l-au pierdut sau nu l-au avut pe Dumnezeu, mai ales pentru societatea noastră, care a trecut prin chingile caudine ale totalitarismului comunist și ateu. Astfel, valorile cultivate și virtuțile încurajate în cadrul orelor de religie sunt necesare pentru asanarea spirituală a persoanei și a comunității, dar și pentru dezvoltarea acestora.

Alături de celelalte discipline, *Religia* ajută elevul să devină Om, deoarece o educaţie aleasă nu poate fi deplină fără o educaţie religioasă, asemenea trupului omului, în complexitatea lui, separat de facultăţile sufletului (gândire, voință, sentimente). Religia ține de materia sufletului și se află într-o relație de colaborare, interdisciplinară cu materiile din aceeași arie curriculară. Sub aspectul principiilor, metodelor și procedeelor, ora de religie se realizează conform planului de învățământ, în corespondență cu particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor. Pusă în relație cu celelalte discipline din trunchiul de bază, ea poate realiza obiectivul lor comun – formarea personalității morale a elevului, o veritabilă operă de artă.

Un aspect important al demersului formării omului cu comportament moral, cu conştiinţă morală, mai bun, mai drept, mai frumos sufleteşte şi cu o cultură generală mai bogată, ora de religie îmbină educaţia individuală cu cea de grup. Domnul Dumnezeu a zis: "Nu este bine să fie omul singur: să-i facem ajutor potrivit pentru el" (Facerea 2, 18) [2, p. 13].

Complexitatea procesului de formare a personalității morale a elevilor vine și din faptul că este unul de durată, astfel încât sămânţa pe care o sădim în sufletele lor are nevoie de timp ca să încolţească, pentru a-i face mai buni, mai iubitori faţă de Dumnezeu şi faţă de aproapele lor. Profesorului îi revine această nobilă misiune, de a fi lucrător împreună cu Dumnezeu pentru formarea sufletelor elevilor. Un sacrificiu mare, dar care merită efortul, pentru că scoate la iveală frumuseţea sufletului. În consecinţă, în cadrul procesului de învăţământ, *Religia* trebuie să ocupe un rol important alături de celelalte discipline. În definitiv, numai o educație de tip religios este capabilă să întărească sufletește ființa umană în fața provocărilor și a problemelor exterioare.

Religia nu ar trebui tratată ca o disciplină de învăţământ ordinară, al cărei statut şi a cărei prezenţă în curriculumul şcolar să constituie periodic subiectul unor hotărâri arbitrare ale factorilor de decizie, în baza unor dezbateri superficiale sau dominate de prejudecăţi şi opinii din care lipseşte o evaluare complexă a elementelor acestei problematici. Din cele relatate mai sus reiese importanța menținerii în curriculumul școlar a orelor de educație religioasă.

Ora de religie în contextul unei lumi în schimbare. În contextul actual, cu multe variabile, în care acțiunile se derulează dinamic și în care termeni precum *optimizări*, *performanță*, *costuri* și *finalități* sunt utilizate mai des, principalele provocări din perspectiva modernizării curriculumului şi a sistemului de educaţie sunt două la număr: *flexibilizarea curriculumului prin personalizarea educaţiei* şi *centrarea pe elev* [4, p. 3]. Acestea implică atât o bună cunoaştere a nevoilor de dezvoltare ale elevului, în funcţie de care se construieşte demersul educaţional, cât şi utilizarea unor strategii didactice care să angajeze în activitate toţi elevii şi care să permită adecvarea la diferitele nevoi şi stiluri de învăţare.

Reformarea curriculară a predării şi învăţării religiei presupune, după cum s-a arătat, nu doar reconsiderarea conţinuturilor şi a metodologiei de obiectivare a acestora, ci şi promovarea celor mai noi mijloace ale învăţării, rezultat al evoluţiei ştiinţei şi tehnologiei, al progresului uman (de exemplu: softurile educaţionale, programele de învăţare

interactivă, softurile de investigare, programele de testare şi simulare, seturile multimedia, ca suport curricular).

În întregime, ora de religie depinde de un complex de factori – legislația în domeniul educației, planul de învățământ, curriculumul, didactica, profesorul, Biserica, părinţii, cadrele didactice, fiecare având un rol în derularea și reușita unui parteneriat didactic exemplar. Probleme sau provocări au fost, sunt și vor apărea mereu, soluțiile se obțin însă prin colaborare deschisă, fapt care contribuie la atingerea finalităților propuse, printr-o educație religioasă asumată, centrată pe elev și realizată de profesorul de religie dedicat muncii sale.

Misiunea profesorului de religie nu este ușoară, dat fiind că nu există frica notelor, presiunea examenelor ori a altor considerente externe stresante, iar acest fapt trebuie să determine abordarea unor tehnici de învățare pe măsură, care să atragă atenția și sensibilitatea copilului spre Dumnezeu și spre valorile moral-spirituale și religioase. Astfel, profesorul reprezintă în sine *metoda*. El este artizanul care trebuie să îmbine pregătirea didactică cu cea spirituală, să-și desăvârșească relația cuvânt-faptă și să fie deschis unui dialog sincer cu elevii săi.

Radiografiind procesul de învăţământ în cadrul disciplinei *Religie*, aşa cum se desfăşoară astăzi, descoperim atât aspecte pozitive, cât şi carenţe care necesită anumite intervenții. Cert este că realizarea în mod asumat şi competent a orei de religie poate contribui la depășirea oricăror forme de criză și fluctuații ale societăţii contemporane, asigurându-i omului înstrăinat de Dumnezeu și de valorile veșnice o realitate armonioasă a lumii și păstrarea ei în relație echilibrată cu transcendența.

Aspecte didactice ale predării religiei. Didactica se structurează pe două componente esențiale: *metode didactice* și *mijloace didactice*. *Religia* ca disciplină de învățământ operează cu Cuvântul lui Dumnezeu, care este „duh și viață" (Ioan 6, 63) [2, p. 1213]. Receptarea învățăturii biblice în cadrul disciplinei necesită o anumită structură sufletească, care se formează în familie prin credință și aplecare spre bine, spre frumos și adevăr. Acest fapt asigură realizarea scopului didactic formativ la toate nivelurile de educație școlară.

Conținuturile cuprinse în curriculumul disciplinei *Religie* pot fi transmise prin diverse metode didactice. Nivelul formativ al conținuturilor este distinct: unele conținuturi sunt formative apriori, altele devin așa pe parcursul studiului, contribuindu-se la înțelegerea și cunoașterea lor și prin structurile intelectuale, afective, acționale pe care le generează. Dezvoltarea tehnologică furnizează metode noi, bune de implementat în cadrul orei de religie. Aceste metode urmăresc dezvoltarea capacității de analiză și sinteză, formarea spiritului critic, impulsionează creativitatea, spiritul de observație, dinamizează procesul de însușire de către elevi, făcând educația interactivă. Printre metodele noi utilizate de cadrele didactice, putem aminti: problematizarea, învățarea prin descoperire, studiul de caz, jocul de rol, instruirea asistată de calculator, dezbaterea, proiectul, metoda STEAM, clasa răsturnată (*flipped classroom*), abordarea AEIOUM etc.

Este evident că evoluția lumii sub toate aspectele necesită o abordare sistemică optimă, iar noțiunile de *creativitate, cooperare, parteneriat, spirit critic, empatie, inițiativă în luarea deciziilor corecte* reprezintă o premisă a integrării elevilor în straturile noii societăți, capabilă de a determina modificări în plan educațional.

Creativitatea își are fundamentarea biblică în porunca lui Dumnezeu (Facere 1, 28) [2, p. 12], "creșterea" referindu-se nu doar la procesul de dezvoltare fizică, ci și la sporirea ca persoană în actul cunoașterii și al lucrării. Astfel, în predarea și învățarea religiei este necesar să le oferim libertate elevilor, pentru a aduce contribuția lor la procesul de însușire a conținuturilor religioase. Fiecare elev este unic, iar ora de religie trebuie să-l ajute să descopere personal răspunsurile la problemele cotidiene, dar și la cele existențiale, să se cunoască profund pe sine și să se afirme valoric conform darurilor primite de la Dumnezeu.

Mijloacele de învățare utilizate la ora de religie reprezintă instrumente didactice auxiliare, care facilitează transmiterea și asimilarea informației, asigură o evaluare mai obiectivă, precum și cuantificarea efortului depus de elev și de profesor în procesul de predare-învățare-evaluare. Mijloacele de învățare sunt variate, dar se diferențiază în funcție de particularitățile elevilor, de vârstă, de școală, de capacități etc. Astfel, deosebim mijloace informativ-demonstrative (Sfânta Scriptură, Sfânta Tradiție, obiecte de cult, machete, fotografii, icoane, planșe); mijloace de evaluare (teste, chestionare); mijloace pe suport scris (manuale, culegeri de colinde, de poezii) sau pe suport tehnic (audio, calculator).

Mijloacele didactice, atât cele clasice, cât și cele noi, susțin un învățământ de calitate, care se adaptează foarte bine orei de religie. Percepția lumii de astăzi înclină spre convingerea că INFORMAȚIA în cantitate uriașă reprezintă TOTUL. Educația religioasă vine să arate că INFORMAȚIA trebuie și să FORMEZE, setând acest aspect ca obiectiv didactic [4, p. 7]. Profesorul de religie are mijloace adecvate acestui obiectiv (scrierile Sfinților Părinți, viețile sfinților, volume de poezii religioase selectate pentru uzul școlar, caiete de aplicații). Utilizarea noilor tehnologii informaționale și a metodelor interactive poate suscita interesul și atenția copiilor de azi și reprezintă mijloace de succes pentru a-i convinge pe elevi și pe părinții lor să opteze pentru ora de religie.

Toate aceste metode și mijloace didactice sunt instrumente extraordinare, dacă sunt utilizate cu multă măiestrie de un profesor de religie dedicat misiunii sale, implicat și responsabil.

În concluzie: Provocările lumii de astăzi scot tot mai mult în evidență nevoia de moralitate, de spirit religios

profund ancorat în Dumnezeu, de valori netrecătoare, care asigură formarea valorică a omului de la cea mai fragedă vârstă. O educație nu poate fi decât centrată pe valori, atât civice, morale, cât și, în cea mai înaltă speță, pe cele spirituale, religioase.

Ora de religie reprezintă o oază de spiritualitate, de valori netrecătoare în cadrul sistemului de educație, care contribuie, împreună cu celelalte discipline din trunchiul de bază, la formarea personalității elevului, punându-l atât în relație cu lumea, cât și cu transcendența (Dumnezeu). Școala este mediul de formare a conștiinței morale a elevului, de apartenență la valorile naționale, morale, religioase și civice și la aspirațiile europene. Educația religioasă, reprezentată prin disciplina *Religia*, nu poate lipsi din procesul unei educații integrale. Astăzi, când în cadrul sistemului se impun ajustări ce țin de flexibilizarea procesului de învățământ și centrarea lui pe elev, devine evident că toate disciplinele școlare incluse în planul de învățământ au nevoie de adaptare la acest proces, dar și de metode și strategii didactice optime. Profesorul este, la rândul său, o metodă, dar și o sursă de inspirație pentru elevii săi. Profesorul de religie trebuie să dovedească o bună pregătire intelectuală, morală și religioasă, precum și capacitatea de automodelare în spiritul virtuților creștine, pentru a fi ușor de tradus de discipolii săi și pentru a-i ajuta să urce pe treptele formării moral-religioase și spirituale.

Pe lângă limbajul biblic, profesorul de religie trebuie să utilizeze metode de predare-învățare noi, metode interactive bazate pe tehnologii, ca să capteze atenția elevilor săi, în scopul atingerii finalităților disciplinei. Aceste metode didactice trebuie îmbinate original și puse în relație cu nivelul de înțelegere al elevilor și cu interesul lor. Ele urmăresc dezvoltarea capacității de analiză și sinteză, formarea spiritului critic, impulsionează creativitatea, spiritul de observație, dinamizează procesul de învățare, conferindu-i caracter interactiv. Este evident că nimic din ce este util nu poate fi exclus din predarea orei de religie. Obiectivul ei cel mai important este nu doar INFORMAREA, ci FORMAREA integrală a elevului.

Din păcate, *Religia* nu este predată în toate instituțiile de învățământ, fapt care îi văduvește pe elevi de o oportunitate unică. Nădăjduim că toți factorii implicați în procesul de educație vor dori să-și completeze spectrul disciplinelor cu obiectul de studiu *Religia*, în toate instituțiile de învățământ din R. Moldova, moment în care toată societatea va avea de câștigat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bârlea I. Pe: https://edict.ro/literatura-si-celelalte-arte-ca-reflectare-a-crestinismului/
2. Biblia sau Sfânta Scriptură. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune a Bisericii Ortodoxe Române, 1982.
3. Codul Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, Nr. 319-324 din 24.10.2014.
4. Ferescu V., Iconaru I., Caragață G., Negulescu A. Ora de religie – provocări, perspective, soluții – aspecte concrete. Simpozion științific, Galați, 14-15 noiembrie, 2016, p. 3. Pe: https://www.isjbraila.ro/file_comp/resedu/1519365726_Ora%20de%20religie%20%20BRAILA.pdf.
5. Ora de religie în topul solicitărilor elevilor. Pe: https://mitropolia.md/ora-de-religie-in-topul-solicitarilor-elevilor/
6. Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții.
7. Zlotea I. Ora mea de Religie. Pe: https://doxologia.ro/ora-mea-de-religie

Profesorul și formarea culturii morale la elevi

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.11052965

Carmen **BUNDĂ**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Rezumat: *Formarea conștiinței morale și a comportamentului moral al copiilor începe în familie și continuă în școală sub îndrumarea atentă a personalului didactic. Unul dintre principalii factori de succes în procesul instructiv-educativ este aptitudinea pedagogică. Relațiile profesor-școală se formează într-o rețea de interdependențe. Relațiile informațional-cognitive și relațiile afective sunt subordonate relației management-influență. Relațiile informațional-cognitive, precum și cele afective dintre profesor și elev se stabilesc cu scopul de a determina modificări de comportament sau de stabilizare a unor trăsături de caracter.*

Cuvinte-cheie: *educație morală, profesor, competență, stil pedagogic.*

Didactica Pro..., nr.1-2 (143-144) anul 2024

Abstract: *The development of children's moral conscience and moral behavior begins in the family and continues in school under the careful guidance of teachers. One of the main success factors in the instructional-educational process is pedagogical aptitude. Teacher-school relations are formed in a network of interdependencies. Informational-cognitive relations and affective relations are subordinated to the management-influence relation. Informational-cognitive, as well as affective relations between teacher and student are established with the aim of causing changes in behavior or stabilizing certain character traits.*

Keywords: *moral education, teacher, competence, pedagogical style.*

Omul nu se naște ca ființă morală, ci devine o asemenea ființă, iar felul în care o face depinde, în primul rând, de educația pe care o primește [3, p. 7]. Atunci când este vorba despre om și despre umanitate, în general, ne gândim la moralitate ca o trăsătură definitorie și implicită. Cum poate fi deprinsă aceasta? Neîndoielnic, prin educație. *Educația morală* este una dintre dimensiunile fundamentale ale formării ființei umane. Ea are ca principală preocupare formarea profilului moral al ființei, prin dezvoltarea conștiinței și a conduitei morale [1, p. 110].

Educația morală urmărește interiorizarea normelor, regulilor, valorilor morale și nu se reduce nicidecum doar la cunoașterea acestora, ci merge mai departe, la experimentare și acțiune. Educația morală țintește mai sus – spre făptuire. Referindu-se la educația morală, pedagogul francez René Hubert o numește *educație a voinței* [1, p. 114]. Cercetătorul N. Silistraru consideră că educația morală reprezintă nucleul unei adevărate personalități [8, pp. 158-160].

Principiile educației morale sunt:

- principiul corespondenței pedagogice dintre teoria morală și practica morală;
- principiul valorificării resurselor și disponibilităților pozitive ale personalității umane în vederea eliminării celor negative;
- principiul unității și al continuității axiologice între toate formele de proiectare și de realizare a educației morale;
- principiul diferențierii educației morale în funcție de determinările sale particulare și individuale;
- principiul corelării funcțiilor între cerințele morale și stimulentele morale.

În tabelele ce urmează prezentăm conținutul, obiectivele și metodologia educației morale, precum și dimensiunile conștiinței morale și ale conduitei morale.

Conținutul educației morale	
Educația moral-civică	Educația moral-individuală
Educația politică	Educația filosofică
Educația economică	Educația religioasă
Educația juridică	

Obiectivele educației morale	
Generale	**Specifice**
a) La nivelul teoriei morale: – formarea percepțiilor, reprezentărilor, noțiunilor etc.; – stăpânirea normelor morale la nivel teoretic superior; – integrarea normelor morale, a sentimentelor morale și trăsăturilor volitive morale la nivelul convingerilor morale; b) La nivelul "practicii" morale: – formarea deprinderilor morale; – formarea obișnuințelor morale; – formarea atitudinilor afective și motivaționale; – formarea atitudinilor morale.	– Educația patriotică; – Educația prin și pentru colectiv; – Educația prin și pentru activitate; – Educația umanistică; – Educația civică; – Educația juridică; – Educația politică; – Educația economică.

Conștiința morală	Conduita morală	
Cognitivă Afectivă	Obișnuințe – trăsături de voință; – trăsături de caracter.	Deprinderi

Metodologia educației morale	
Modelul strategic	**Modelul instrumental**
Expunerea morală: – povestire; – explicație; – prelegere.	– Explicația; – Prelegerea; – Convorbirea; – Exemplul; – Analiza de caz; – Exercițiul; – Problematizarea.
Conversația morală: – dezvoltarea etnică; – dialogul.	
Studiul de caz	
Exercițiul moral	

Atât în familie, cât și la școală se urmărește formarea conștiinței morale și a conduitei morale a copiilor. Se cere însă – din partea părinților și a dascălilor – cunoașterea bagajului moral al copilului, pentru ca ulterior acesta să poată fi corectat, îmbogățit, nuanțat. Apoi, aceste atitudini, aptitudini, comportamente ale copilului trebuie corelate și îmbinate armonios cu ceea ce numim, la modul general, *morală socială*, deoarece nu trebuie să uităm: mai târziu, vrând-nevrând, copilul va deveni parte a societății în care trăiește și în care se dezvoltă, se va supune (sau nu) valorilor societății, va acționa (sau nu) în conformitate cu acestea. Să nu uităm că morala unei societăți este, de fapt, morala membrilor comunității care o compun.

De aceea, în calitatea lor de formatori ai copiilor, atât părinților, cât și dascălilor le revine uriașa răspundere de a pecetlui în sufletele tinerelor vlăstare aspirația spre moralitate, cu tot ceea ce implică aceasta. Personalitatea cadrului didactic este o parte importantă a succesului și eficienței în această profesie. Ea acompaniază actul educațional și influențează rezultatele procesului de învățare. Principala modalitate de operaționalizare a conținutului personalității cadrului didactic este *aptitudinea pedagogică*, considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul instructiv-educativ.

În învățământul contemporan, în care se încearcă implementarea unei reforme reale, un manager educațional precum profesorul trebuie să stăpânească știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma și dezvolta personalități conform finalităților cerute de întreaga societate și acceptate de individul supus procesului educațional. Pentru a sublinia rolul major al profesorului în procesul educațional, trebuie clarificat rolul acestuia ca sursă de autoritate sau de putere. Conform definițiilor abordate de Ștefan Stanciu, ”puterea presupune atât dreptul, cât și abilitatea de a influența comportamentul celorlalți. Dreptul de a impune altor persoane o anumită conduită este numit autoritate. Aceasta are un caracter legitim, instituționalizat și reprezintă latura formală a puterii” [8, p. 67].

Gândindu-ne la școală, așa cum a fost descrisă în secolul al XIX-lea de scriitorii Charles Dickens și Barbu Ștefănescu Delavrancea, ne dăm seama că progresul învățământului s-a datorat slăbirii controlului profesorului și instaurării unei atmosfere relaxate de învățare, control care pare să fie într-un raport de proporționalitate inversă cu intensitatea interacțiunii elevilor. În aceeași perioadă a apărut și termenul de *leadership*, care se referă la un stil de a conduce eficace prin puterea liderului de a-i influența și orienta pe cei conduși spre realizarea obiectivelor.

În anii 1938-1952, Kurt Lewin, Ronald Lippitt și Ralph White au realizat o serie de experimente în cadrul unor grupuri de copii de 11 ani, însoțiți de monitori adulți care să aibă o manieră diferită de comportament față de cei mici. Astfel au apărut primele teoretizări ale leadershipului [2, pp. 261-264]. Pe grupurile de copii, care executau aceleași sarcini în același cadru, au fost testate trei tipuri de leadership: *stilul autoritar, democratic* și *laissez-faire.*

Toate studiile ce au urmat au identificat diferite stiluri, pornind de la dozajul dintre autoritate și putere. De exemplu, în concepția lui E. Wragg, stilul unui profesor poate fi: *autoritar* (menține ordinea și ia decizii; efect negativ – descurajează formarea unei personalități independente); *permisiv* (elevii iau singuri decizii și se încearcă limitarea la minim a constrângerilor exercitate asupra elevilor; efect negativ – poate degenera ușor într-o atitudine de tip *laissez-faire* fără efecte educative); *stil centrat pe modificările de comportament* (bazat pe dubletul pedeapsă/recompensă); efect negativ – aducerea copilului la nivelul unor reacții primitive, de tipul reflexelor condiționate, care țin de dresaj; un stil centrat pe relații de *parteneriat cu elevii* (cu accent pe sugestie, negociere și participare, care conduce, într-o oarecare măsură, la neglijarea procesului de învățare); *științific* – conform acestui tip, predarea este percepută ca o activitate ce poate fi studiată și analizată sistematic după criterii fixe; obiecția derivă din faptul că activitatea de predare este mai mult artă decât știință și, la fel ca managementul clasei, reprezintă și ceva intuitiv [7, pp. 32-34].

Stilul autoritar este abordat de un profesor care este dominator, impunător, sever, înclinat spre critică, exercită presiuni, pedepsește, umilește, ironizează, inspiră teamă, descoperă numai greșeli, nu este mulțumit niciodată, își asumă întreaga responsabilitate, are o voce ridicată, aspră, își impune întotdeauna ideile, nu acceptă sugestii, este extrem de indignat de orice act de nesupunere și foarte intransigent. Un astfel de profesor este insensibil la problemele elevilor, nu-i înțelege și nu acceptă niciodată compromisul. El nu încurajează comunicarea, nu acceptă să fie întrerupt sau ca elevii să participe la luarea de decizii, consideră activitățile extracurriculare (excursii, vizite, serbări) irelevante pentru activitatea educativă. Un astfel de profesor rămâne mereu sobru, nu zâmbește și descurajează orice încercare de comunicare a elevului. Se recunoaște într-un astfel de stil, de obicei, profesorul de tip tradițional, conservator, care este incapabil să înțeleagă dinamica societății actuale, plafonat, fără implicare în perfecționarea și autoperfecționarea psihopedagogică și metodică.

Stilul cvasiautoritar este abordat de profesorul care pare dispus să stabilească o minimă colaborare cu elevii: fixează reguli ferme, dar încurajează și independența. Acceptă deschis discuțiile cu elevii și dezbaterile critice, poate fi întrerupt de elevi cu o întrebare sau o observație pertinentă. Este preocupat de nevoile și problemele elevilor, creează un mediu stimulativ de lucru, cultivă respectul în relația profesor-elev și elev-elev. Aceste caracteristici constituie un stil care îmbină trăsături întâlnite atât la profesorul autoritar, cât și la cel democrat.

Stilul democratic presupune împărțirea responsabi-

Didactica Pro..., nr.1-2 (143-144) anul 2024

lităților prin delegarea de către profesor a unei părți din prerogativele sale, stabilite (în România) prin *Legea învățământului* și *Statutul cadrelor didactice*, prin care elevii sunt încurajați să caute, să se implice, să ia decizii și să-și asume responsabilitatea consecințelor. Pentru a-i forma să trăiască într-un sistem democratic, elevii trebuie încurajați să aibă inițiativă, să se exprime liber și responsabil, să se implice și să comunice. De aceea, consiliul elevilor, atât la nivelul clasei, cât și la nivelul școlii, trebuie să fie un factor important în viața instituției, iar șeful/șefa clasei să fie un lider recunoscut de ceilalți, cu capacitate de influențare, și nu cineva numit de profesor doar după rezultatele obținute la învățătură.

Stilul laissez-faire presupune implicarea profesorului doar atunci când este solicitat sau când situația tinde să degenereze în conflict. Acest stil presupune permisivitate, deoarece profesorul le acordă elevilor o libertate aproape totală, fără să le ofere o minimă orientare și ignorând total problema motivației.

În concluzie, în activitatea școlară niciun stil de conducere nu poate exista în stare pură, având caracteristici strict delimitate. Profesorul trebuie să aleagă diferite elemente ale unui stil în funcție de situație și să țină seamă de faptul că pedagogia modernă nu recomandă dominanțele autoritare. Stilul educațional depinde de calitatea comportamentelor profesorului, de atitudinea sa față de valorile profesiei, de nota personală în abordarea elevilor și a situațiilor de învățare, de capacitatea de a aplica adecvat metodele și tehnicile de predare, de cultura sa, de calitatea vieții sale afective, de experiența de viață, de aptitudini și caracter.

O tipologie a stilurilor educaționale este realizată în plan vertical și în plan orizontal [9, p. 116]. Cele pe plan vertical sunt individuale (identitatea fiecărui profesor), grupale (profesori cu particularități asemănătoare), generalizate (modalități generale cu valoare strategică).

În plan orizontal, se definesc în funcție de orientarea conținuturilor, accente cognitive, structuri de comunicare, diferențe organizaționale, procedee motivaționale, modalități de control, după natura motivației în grup (stil centrat pe profesor, stil centrat pe elev, profesorul nu are niciun impact asupra grupului), după structura personalității profesorului (apropiat-distant), metodic (sistematic-neorganizat, stimulativ-rutinar); după aspectele socioafective (căldură afectivă, atitudine distanțată, rece). Este evident faptul că stilul cel mai eficient este cel optim în raport cu condițiile date. Raportul stil educațional – dezvoltarea elevilor este mediat de variabile intermediare: sarcinile de învățare, configurația clasei ca grup, particularitățile psihologice individuale ale elevilor, structurile de personalitate ale profesorului.

Pentru a avea un stil educațional eficient, profesorul trebuie să posede următoarele competențe generale:

1. **Competențe metodologice,** cu o multitudine de competențe specifice subordonate: utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației privind formarea și dezvoltarea capacităților de cunoaștere la elevi, selectarea și prelucrarea conținuturilor în vederea accesibilizării informației, proiectarea didactică, utilizarea strategiilor de predare adecvate particularităților individuale și de grup, scopului și tipului lecției, utilizarea eficientă a materialelor auxiliare și a factorilor spațio-temporali, organizarea activității educative, stimularea dezvoltării maxime a potențialului fiecărui elev etc.
2. **Competențe de comunicare și de relaționare,** cu următoarele competențe specifice: folosirea diferitelor surse de informare în scopul documentării, proiectarea și conducerea procesului instructiv-educativ ca act de comunicare, realizarea unor proiecte comune școală-familie-comunitate legate de probleme educative, stăpânirea conceptelor și a teoriilor moderne de comunicare (orizontală, verticală, complexă, multiplă, diversificată și specifică) etc.
3. **Competențe de evaluare a elevilor,** cu competențe specifice posibile: proiectarea evaluării, utilizarea strategiilor adecvate de evaluare individuală și de grup, elaborarea instrumentelor de evaluare, manifestarea unei conduite psihopedagogice stimulative, motivatoare și deschise în raport cu elevii, părinții, cadrele didactice.
4. **Competențe psihosociale,** cu următoarele competențe specifice: formarea capacităților de adaptare rapidă la schimbările de natură socială, valorificarea metodelor și a tehnicilor de cunoaștere și de activizare a elevilor, asumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic, elaborarea de strategii eficiente pentru parteneriatul școală-familie și parteneriatul în educație prin proiecte de cooperare națională sau internațională etc.
5. **Competențe tehnice și tehnologice,** cu posibile competențe specifice: conceperea și utilizarea mijloacelor de învățare, dobândirea deprinderilor practice, utilizarea calculatorului în procesul instructiv-educativ etc.
6. **Competențe de management al carierei,** cu următoarele competențe specifice: adoptarea unor conduite eficiente pentru depășirea situațiilor de criză, asumarea integrală a diferitelor roluri cu implicații docimologice (examinator, examinat, concurent, supraveghetor), manifestarea deschiderii față de tendințele inovatoare necesare dezvoltării profesionale etc.

CONCLUZII

Pornind de la cele prezentate, rolurile de bază ale profesorului sunt: planificarea, organizarea, controlul și îndrumarea, evaluarea, consilierea, decizia educațională

[4, pp. 131-152]. În personalitatea profesorului, stilul autoritar trebuie să se îmbine armonios cu rolul de lider și cel de model. Conducerea implică solicitare, subordonarea trebuie să devină angajare. În practica școlară se întâlnesc diferite stiluri de conducere. Mai frecvente sunt stilurile autoritar și democratic. În general, stilul democratic este recunoscut ca fiind superior: atmosfera de grup este plăcută, iar subiecții sunt mai rezistenți la acțiunea factorilor perturbatori.

Problema elevului ca „individ" sau „individualitate" se pune și în realizarea unui management eficient al clasei ca grup social. Unii pedagogi includ în definiția clasei ca o componentă intrinsecă interacțiunea profesor-elev: "Clasa de elevi este un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevii) și dintr-un animator (profesorul), ale căror raporturi sunt reglementate, oficial, de tipul sarcinii și de normele de funcționare" [5, p. 105]. Pentru orice elev, clasa este un grup social foarte important, îndeplinind mai multe funcții. Una esențială este integrarea socială, deoarece buna integrare îi asigură individului confort psihologic. Relațiile armonioase cu ceilalți membri ai grupului conduc la stimă de sine și dorința de a coopera, pe când izolarea conduce la anxietate, o slabă stimă de sine, sentimente ostile față de colegi, comportament agresiv, atitudini negative față de școală. Toate aceste aspecte dezvăluie o altă funcție a clasei ca grup social, și anume cea de sursă de securitate, deoarece constituie un mediu favorabil de manifestare pentru elevi. Alte două funcții sunt cea de reglementare a relațiilor din interiorul grupului și de reglementare a relațiilor intraindividuale.

Relațiile profesor-școală se constituie într-o rețea de interdependențe. Relațiile informațional-cognitive și relațiile afective sunt subordonate relației de conducere-influențare. Profesorul declanșează și întreține interesul copiilor și dorința lor de a învăța și de a răspunde printr-un comportament adecvat cerințelor lui.

În familie, dar și în școală, se urmărește formarea conștiinței și a conduitei morale a copiilor. Se cere însă, atât din partea părinților, cât și a dascălilor, cunoașterea bagajului moral al copilului, pentru ca ulterior acesta să poată fi corectat, îmbogățit, nuanțat. Aceste atitudini, aptitudini, comportamente ale copilului trebuie corelate și îmbinate armonios cu ceea ce numim, la modul general, *morală socială*, deoarece mai târziu, vrând-nevrând, copilul va deveni parte a societății în care trăiește și în care se dezvoltă, se va supune (sau nu) valorilor societății, va acționa (sau nu) în conformitate cu acestea. Să nu uităm niciodată că morala unei societăți este, de fapt, morala membrilor comunității care o compun. De aceea, triada educație-părinți-societate trebuie să fie un parteneriat armonios, care să conducă cu succes la formarea morală a elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albulescu I. Morală și educație. Cluj-Napoca: Eikon, 2008. 233 p.
2. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998. 304 p.
3. Cucoș C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Ed. a III-a. Iași: Polirom, 2009. 615 p.
4. Iucu R. Managementul clasei – aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională. Iași: Polirom, 2006. 200 p.
5. Neculau A. A fi elev. București: Albatros, 1983. 228 p.
6. Silistraru N. Pedagogie în tabele și scheme. Ediția a II-a, adăugită. Chișinău: UST, 2011. 191 p.
7. Stan E. Despre pedepse și recompense în educație. Iași: Institutul European, 2003. 150 p.
8. Stanciu Ș. et al. Managementul resurselor umane. București: Comunicare.ro, 2003. 338 p.
9. Univ. *Al. I. Cuza*. Iași: Institutul de Științe ale Educației, 1994. 250 p.

Silvia **MACHIDON**

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Inovația și creativitatea în managementul educațional

CZU 37.07 | doi.org/10.5281/zenodo.10719459

Rezumat: *Inovația în managementul instituției de învățământ are numeroase aspecte, de la gestionarea resurselor până la procesul de predare. Utilizarea tehnologiei joacă un rol crucial în această evoluție, permițând automatizarea proceselor administrative, gestionarea datelor școlare și dezvoltarea unor medii de învățare online. Inovația în managementul educațional nu se oprește la tehnologie. Ea include, de ase-*

Didactica Pro..., nr.1-2 (143-144) anul 2024

menea, dezvoltarea de strategii educaționale inovatoare, care pun accentul pe personalizarea învățării, dezvoltarea abilităților esențiale și creșterea satisfacției elevilor. Abordarea inovatoare promovează gândirea critică, creativitatea și colaborarea. Este esențial ca instituțiile de învățământ să continue să abordeze inovația în management cu o viziune clară și să acționeze pentru o transformare a sistemului educațional în beneficiul elevilor și al societății, în ansamblu.

Cuvinte-cheie: *inovație în educație, management, eficiență managerială, gestionare a resurselor, tehnologie în educație, creativitate, calitatea educației.*

Abstract: *Innovation in the management of an educational institution has a number of aspects, from resource management to the teaching process. The use of technology plays a crucial role in this evolution, enabling the automation of administrative processes, the management of school data, and the development of online learning environments. Innovation in educational management does not stop at technology. It also includes developing innovative educational strategies that emphasize personalized learning, the development of essential skills, and activities aiming to increase student satisfaction. An innovative approach promotes critical thinking, creativity, and collaboration. It is essential that educational institutions continue to approach innovation in management with a clear vision and act for the transformation of the educational system for the benefit of students and societies as a whole.*

Keywords: *innovation in education, management, managerial efficiency, resource management, technology in education, creativity, quality of education.*

Într-o eră caracterizată de schimbare rapidă, globalizare și tehnologie avansată, școlile sunt presate să evolueze și să adapteze abordările de gestionare și învățare. Managementul educațional inovativ este o soluție-cheie pentru a satisface aceste cerințe.

Managementul educațional este un domeniu în continuă evoluție, iar inovația și creativitatea sunt elemente esențiale pentru a aduce schimbări pozitive în școală, în organizarea, desfășurarea și monitorizarea procesului educațional, atât la nivel de instituție, cât și la nivel de sistem. Prin urmare, managementul educațional inovativ a devenit esențial pentru a asigura relevanța și eficiența școlilor, pregătind elevii pentru ziua de mâine.

Alături de alte domenii, învățământul a fost profund influențat de schimbările tehnologice și de cerințele în continuă schimbare ale societății. Deschiderea spre noile educații, axarea pe coordonatele, principiile și tehnologiile educației permanente, valorificarea parteneriatului educațional în condițiile noi de democratizare a societății, expansiunea științelor educației și dezvoltarea acestora în conformitate cu transformările sociale, promovarea paradigmei curriculare, abordarea caracterului prospectiv al educației, esențializarea și umanizarea raporturilor subiect-obiect și transformarea celui din urmă în actor al propriei educații reprezintă doar câteva dintre cele mai relevante tendințe ale postmodernității, care presupun formarea unui optim axiologic și asigură interiorizarea structurilor valorice care modifică viața, statutul personalității, sensul evenimentelor și faptelor omului [1, p. 82].

INOVAȚIA ÎN MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL

În societatea contemporană, caracterizată prin efecte imediate, educația și învățământul trebuie reînnoite, completate, adaptate, astfel încât putem vorbi despre o permanentă inovație și creație în activitatea didactică. Documentele de politici educaționale naționale, precum Codul Educației al Republicii Moldova, Codul cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova, Strategia de dezvoltare *Educația 2030*, alături de Obiectivele de dezvoltare durabilă, fac referire, direct sau indirect, la susținerea inovației și a creativității în domeniul educației și al managementului educațional.

Inovația în învățământ este definită ca un proces deliberat de transformare a practicilor prin introducerea unei noutăți curriculare, pedagogice sau organizaționale, care face obiectul unei diseminări și care vizează ameliorarea durabilă a reușitei educative a elevilor și studenților [3, p. 3]. Inovația este nucleul unui proces complex, care este precedat de o invenție și urmat de adopție la scară largă de către actorii educaționali sau de adopția procedeului – cea mai bună practică – de către majoritatea instituțiilor, diseminarea experienței avansate fiind o etapă importantă a acestui proces [4, p. 7].

În lucrarea *Managementul inovațiilor în educație,* T. Șova face referință la definițiile date inovației de către mai mulți autori [4, p. 10]. Analiza acestora ne permite identificarea principalelor caracteristici ale inovației în învățământ [3, p. 4]:

- inovația propune o ameliorare care poate fi măsurată (creșterea nivelului de educație al populației, a ratei de participare școlară, a rezultatelor, performanțelor educaționale obținute de elevi la diferite examene, teste naționale sau/și internaționale etc.);
- inovația trebuie să fie durabilă (descentralizarea învățământului);
- inovația trebuie să fie o acțiune deliberată, care să contribuie la reușita școlară a unui număr cât mai mare de indivizi (prelungirea duratei obligatorii de școlarizare, care reușește să mențină în sistem și populația școlară expusă riscului abandonului școlar, programe educaționale de incluziune în sistemul

de învăţământ a persoanelor cu dizabilităţi, a celor defavorizate din punct de vedere socioeconomic şi familial, a adulţilor etc.).

Implementarea cu succes a inovațiilor la nivel de instituție educațională reclamă echilibrarea diferitelor tipuri de comportament al angajaților în echipă. Cu titlu de recomandare, se poate sugera abordarea constructivă propusă de I. Adizes. Cercetătorul consideră că un stil ideal de conducere nu există. Cu toate acestea, în conformitate cu funcțiile principale ale managementului, este necesar de a instrui o echipă de lideri care să realizeze următoarele tipuri de comportament: producător de rezultate pozitive, administrator, antreprenor, integrator. Managementul inovațional reprezintă „un sistem de conducere modern, care se bazează pe atitudinea receptivă a managerilor la inovări, axată pe stabilirea şi aplicarea consecventă a unor strategii inovaţionale" [2, p. 103]. Inovația în managementul educațional presupune aducerea de schimbări și introducerea ideilor noi în sistemul de învățământ pentru a începe și a continua procesul de predare-învățare-evaluare. Printre posibilele activități se numără implementarea TIC în sălile de clasă, dezvoltarea de strategii și programe educaționale personalizate, adoptarea unor abordări noi în evaluarea elevilor și promovarea învățării prin colaborare.

Astfel, vom face referire la:

– *Implementarea TIC*, care aduce inovație prin instrumente și platforme digitale ce facilitează procesul de învățare, aplicarea tehnologiei pentru eficientizarea proceselor administrative, optimizarea modului în care instituția de învățământ își desfășoară activitățile. TIC ajută la gestionarea datelor, comunicarea, luarea deciziilor și crearea unui mediu educațional inovator. Perioada de pandemie a accelerat și a impus utilizarea tehnologiilor în sistemul educațional prin intermediul platformelor de interacțiune online între cadre didactice, elevi și părinți.

Astăzi, TIC au simplificat colectarea, stocarea și gestionarea datelor școlare, precum notele elevilor, registrul de absențe, informațiile despre resurse și personal. Utilizarea unor baze de date și aplicații de management al școlii a eficientizat procesele administrative, dar și a contribuit la sporirea securității și la protecția datelor cu caracter personal, a informațiilor confidențiale ale elevilor, părinților și personalului școlar.

Aspectul inovativ în implementarea TIC se regăsește și în formarea și dezvoltarea profesională continuă. Oferta din ce în ce mai variată de programe și cursuri tematice în format online facilitează pregătirea personalului, inclusiv pentru utilizarea noilor tehnologii în procesul didactic și de management.

TIC au conectat părinții și comunitatea școlară prin intermediul diverselor platforme și al rețelelor de socializare, oferind informații despre activitățile școlare și progresul elevilor.

În concluzie, implementarea TIC în managementul educațional nu trebuie să fie un scop în sine, ci trebuie să fie direcționată spre asigurarea calității educației și spre simplificarea proceselor administrative. Utilizarea dispozitivelor mobile, a aplicațiilor și a platformelor online facilitează accesul la resursele educaționale și poate crea noi modalități interactive de predare și evaluare. Este important ca instituțiile de învățământ să dezvolte strategii clare de utilizare a tehnologiei și să asigure formarea adecvată a personalului școlar pentru implementarea eficientă a acesteia.

– *Personalizarea învățării.* Inovația în managementul educațional înseamnă și dezvoltarea unor programe educaționale personalizate, care se adaptează la nevoile și ritmul de învățare al fiecărui elev. Se pot utiliza tehnologii adaptative, se poate oferi feedback individualizat și se pot întocmi planuri de învățare flexibile.

Inovația presupune încurajarea cadrelor didactice să gândească critic, reflexiv și să rezolve probleme/situații complexe prin metode și abordări noi de predare și evaluare: studii de caz, proiecte de grup, proiecte STEM/STEAM, activități practice care să stimuleze gândirea creativă și inovatoare.

– *Colaborare și conectare*. Inovația în managementul educațional presupune promovarea învățării prin colaborare și stimularea conexiunilor între profesori și între elevi și profesori: platforme online de colaborare, crearea unor grupuri de lucru, inițierea de proiecte colaborative, aplicarea unor instrumente precum G-Suite for Education (Canva Colaborativ, Padlet, Classroom etc.) și organizarea de proiecte interdisciplinare care să încurajeze lucrul în echipă și schimbul de idei.

– *Evaluarea inovatoare*. Inovația, la nivel de management, poate fi adusă în procesul de evaluare a activității profesorilor în contextul implementării standardelor de competență profesională a cadrelor didactice, un sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice din învățământul general. Standardele reprezintă cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea de performanțe superioare. Inovativă este evaluarea elevilor cu utilizarea unor tehnici și instrumente alternative: portofolii digitale, produse digitale, proiecte creative, precum și autoevaluarea, care oferă o perspectivă mai cuprinzătoare asupra progresului academic al elevilor, asupra pregătirii lor.

Acestea sunt doar câteva exemple de inovație în managementul educațional. Inovația continuă să evolueze o dată cu avansarea tehnologică și cu noile tendințe în educație. Este important ca liderii educaționali să fie deschiși la schimbare și să promoveze inovația pentru a asigura o educație de calitate și adaptată nevoilor elevilor.

Didactica Pro..., nr.1-2 (143-144) anul 2024

Creativitatea managementului educațional se referă la utilizarea gândirii creative și a ideilor inovatoare în abordarea problemelor și provocărilor din sistemul de învățământ în contextul procesului instructiv-educativ. Este vorba de găsirea unor soluții neconvenționale, dezvoltarea unor strategii de predare și evaluare originale, stimularea gândirii critice și inovatoare la nivelul elevilor și al cadrelor didactice, aplicarea unor strategii de îmbunătățire a comunicării și a relațiilor interpersonale între membrii comunității școlare.

Vom menționa câteva aspecte-cheie ale creativității în managementul educațional:

– **Stimularea gândirii creative a cadrelor didactice**. Un aspect important al creativității în managementul educațional este să li se ofere profesorilor și liderilor educaționali spațiul și resursele necesare pentru a-și dezvolta gândirea creativă. Acest lucru poate include organizarea de ateliere, conferințe și sesiuni de formare pentru a încuraja explorarea și dezvoltarea de noi abordări și metode de predare.
– **Dezvoltarea de strategii de predare-învățare-evaluare inovatoare.** De exemplu, utilizarea metodelor active, cum ar fi învățarea bazată pe proiecte sau învățarea experiențială, care să încurajeze implicarea și participarea activă a elevilor în procesul de învățare.
– **Promovarea gândirii critice și a abordărilor inovatoare la nivelul elevilor.** Se poate realiza prin intermediul activităților care solicită rezolvarea de probleme complexe, promovarea abordărilor alternative și încurajarea explorărilor și opiniilor proprii.
– **Inovare în evaluare.** Utilizarea evaluării formative, a portofoliilor digitale sau a instrumentelor de autoevaluare, care să ofere o perspectivă mai cuprinzătoare asupra progresului și abilităților elevilor.
– **Colaborare și crearea de spații creative.** Ateliere, laboratoare sau spații de lucru în comun, dotate cu echipamente digitale și alte materiale: aceste spații pot facilita colaborarea între elevi și între cadre didactice, stimulând schimbul de idei și dezvoltarea de proiecte inovatoare.

Creativitatea în managementul educațional este esențială pentru a încuraja inovația și pentru a facilita identificarea nevoilor de învățare ale elevilor. Prin promovarea acesteia se poate crea un mediu propice dezvoltării elevilor și formării lor ca viitori lideri și inovatori.

Instituțiile educaționale, prin echipele lor manageriale, trebuie să promoveze o cultură a inovației care încurajează generarea de idei noi, experimentarea și împărtășirea cunoștințelor. Evenimentele și programele de dezvoltare a inovației pot susține această cultură în școli. Organele ierarhic superioare, ONG-urile, diverse fundații, organizații-partenere au inițiat, în ultima perioadă, un șir de proiecte inovative menite să aducă plusvaloare procesului educațional, să faciliteze inserția socială a elevilor și dezvoltarea personală și profesională a membrilor comunității școlare, precum și orientarea în carieră.

Vom menționa doar câteva proiecte care pun accentul pe inovație și creativitate în educație în R. Moldova:

- *2018-prezent – proiectul Clasa Viitorului, lansat de* Fundația *Orange Moldova*, Proiectul de Competitivitate din Moldova, Agenția Statelor Unite pentru Dezvoltare Internațională (USAID) și Guvernul Suediei, alături de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Proiectul are drept scop abordarea inovativă a procesului educaţional (de tip STEAM), un concept care promovează metode de instruire creative și multidisciplinare şi valorifică la maxim tehnologiile informaționale: învățarea în bază de proiecte, care integrează cunoştinţele și abilitățile din diferite domenii precum ştiinţele, tehnologia, ingineria, artele şi matematica, stimularea creativității și inovației în abordarea diverselor proiecte și inițiative, identificarea de soluții pentru probleme locale etc.
- *2023 – proiectul Verde Play, lansat sub egida Ministerului Educației și Cercetării, susținut de proiectul Tehnologiile Viitorului, finanțat de USAID, Suedia și Marea Britanie, Orange Moldova, Kaufland Moldova, ProCredit Bank, Acceleratorul de Inovație și Antreprenoriat Dreamups și Mold Control.* Proiectul are drept scop conştientizarea de către tânăra generaţie a efectelor schimbărilor climatice și a necesității îmbunătățirii calității mediului, formarea și consolidarea abilităților necesare identificării problemelor cu care se confruntă natura și societatea, dar și promovarea utilizării tehnologiilor și inovației pentru rezolvarea problemelor ecologice.
- *2023* – First Lego League, proiect inițiat de Fundația pentru Dezvoltare din Republica Moldova, proiectul *Tehnologiile Viitorului*, finanțat de (USAID) și Guvernul Suediei, precum și de Ministerul Educației și Cercetării, implementat în parteneriat cu Centrul Național de Inovații Digitale în Educație *Clasa Viitorului*. Proiectul are drept scop dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor pentru identificarea de soluții la probleme locale prin proiecte inovative; totodată, explorarea și realizarea de activități educaționale cu folosirea echipamentului digital.
- *2020-prezent – Tekwill în Fiecare Școală* (TIFS): *Profesiile viitorului, Școala Digitală* – proiect inițiat de *Tekwill în fiecare școală*, dezvoltat cu suportul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, sub egida *EU4Moldova Startup City Cahul* și în parteneriat cu USAID, Suedia și UNDP Moldova. Proiectul își propune formarea cadrelor didactice în scopul pregătirii elevilor pentru profesii în domeniul IT: design grafic, design web, inteligență artificială, aplicații mobile; dotarea spațiilor de învățare cu echipamente digitale de ultimă generație – laboratoarele digitale, care vin să răspundă necesităților de educație ale elevilor și îi vor

ajuta să-și formeze, să-și îmbunătățească și să-și testeze abilitățile digitale necesare pentru profesiile viitorului.

Implementarea acestor proiecte inovative în școlile din R. Moldova contribuie la dezvoltarea calității educației și la pregătirea elevilor pentru provocările societății moderne. Sunt formate și dezvoltate competențele-cheie, dar și altele, cu accent pe: rezolvarea problemelor, comunicare, colaborare, gândire critică și creativitate; motivarea elevilor pentru implicare, stimularea gândirii critice și a creativității prin generarea de idei creative, creșterea gradului de satisfacție și a nivelului de implicare al cadrelor didactice. Managementul acestor proiecte, asigurat de cadrele didactice și de conducere, facilitează și atragerea finanțărilor, donatorilor și partenerilor, oferind școlii resurse suplimentare pentru dezvoltarea și asigurarea unui mediu școlar pozitiv, în care elevii se simt valorizați și susținuți în procesul de învățare și cercetare.

Implementarea proiectelor educaționale inovative este un proces complex, însă avantajele pentru elevi și cadrele didactice pot avea un impact semnificativ asupra calității educației.

În concluzie: Aplicarea inovației în managementul educațional este esențială pentru a asigura eficiența instituțiilor de învățământ în fața schimbărilor tehnologice și sociale din lumea de astăzi, pentru a oferi o educație relevantă. Prin adoptarea TIC, personalizarea învățării, colaborare și formarea continuă a cadrelor didactice, școlile pot crea un mediu de învățare inovator, care să pregătească elevii pentru lumea de mâine. Noile idei, procese, tehnologii și practici aplicate la clasă contribuie la asigurarea calității educației și a procesului de conducere școlară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bucun N. Pledoarie pentru educație: cheia creativității și inovării. În: Univers Pedagogic, nr. 4, 2011.
2. Munteanu V. A. Managementul public local. Ediția a doua. Iași: Sedcom Libris, 2008.
3. Neagu G. Inovația în învățământ. Pe: http://www.revistacalitateavietii.ro/2009/CV-1-2-2009/12.pdf
4. Șova T. Managementul inovațiilor în educație. Ghid metodic pentru cadrele manageriale și didactice. Bălți: Tipografia din Bălți, 2019.

Procesualitatea formării profesionale a croitorului-confecționer de îmbrăcăminte la comandă cu ajutorul strategiei centrate pe elev

Olga **ALCAZ**

doctorandă, Universitatea Tehnică a Moldovei

CZU 377.091:687.1 | doi.org/10.5281/zenodo.11053013

Rezumat: *În articol ne-am propus să abordăm problema formării profesionale a croitorului-confecționer de îmbrăcăminte la comandă. Facem o prezentare a procesualității formării competențelor profesionale și oferim un model pedagogic de valorificare a strategiei centrate pe elev în vederea asigurării calității educației profesional tehnice, reieșind din realitățile socioeconomice actuale. Acest model favorizează funcționalitatea interacțiunii tuturor factorilor implicați în procesul de pregătire profesional tehnică și contribuie la sporirea calității competențelor viitorilor croitori, care le-ar oferi posibilitatea unei integrări și adaptări ușoare la cerințele pieței muncii.*

Cuvinte-cheie: *procesualitate, învățământ profesional tehnic, formare profesională, competențe profesionale, croitor-confecționer.*

Abstract: *In this article, we have set out to address the issue of training the tailor-dressmaker. We present the way vocational skills are developed and offer a pedagogical model set on a student-centered strategy intended to ensure the quality of vocational-technical education, based on current socio-economic realities. This model favors the functionality of interaction between all relevant factors and contributes to an increase in the quality of future tailors' skills, which will help them better integrate in the job market and adapt readily to its requirements.*

Keywords: *processuality, vocational-technical education, vocational training, professional competences, tailor-dressmaker.*

Meseria de croitor are o istorie bogată și s-a bucurat de o evoluție îndelungată și diversificată de-a lungul timpului. Croitorul de azi este un meseriaș specializat în fabricarea și modificarea îmbrăcămintei și a altor articole textile. În pofida schimbărilor aduse de tehnologiile avansate și de evoluția modei, meseria de croitor-confecționer de îmbrăcă-

Didactica Pro..., nr.1-2 (143-144) anul 2024

minte la comandă rămâne a fi o artă și, în același timp, un meșteșug apreciat, care necesită abilități și pasiune pentru a confecționa produse de calitate și a satisface nevoile și preferințele individuale ale clienților. Îngrijorător este faptul că interesul pentru meseria de croitor e în scădere și tot mai puțini tineri se orientează spre domeniul dat. Din acest motiv, proprietarii atelierelor întâmpină dificultăți, încercând să găsească un croitor cu abilități adecvate și atitudine responsabilă față de locul de muncă. Atragerea meseriașilor talentați mai reprezintă o provocare pentru proprietarii de ateliere, în special pentru cei mici și mijlocii, și din cauza fluctuației cadrelor și a concurenței cu întreprinderile mari de confecții: adesea acestea pot oferi salarii și beneficii mai mari.

În această ordine de idei, mai constatăm și o neconcordanță în sistemul național de pregătire a acestei categorii de meseriași. Absolvenții programului *Croitor confecționer îmbrăcăminte după comandă* pot lucra la întreprinderi de confecții, unde are loc fabricarea produselor la scară industrială, însă locul lor de bază, conform pregătirii profesionale, este atelierul de croitorie, ce oferă servicii de confecționare a produselor de vestimentație individuale, unicate în felul lor. Însă în *Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al meseriilor/profesiilor* meseria *Croitor confecționer îmbrăcăminte după comandă (723010)* este plasată la domeniul de formare profesională *Textile (îmbrăcăminte, încălțăminte și articole din piele)* → domeniul de educație *Inginerie și activități inginerești* → domeniul general *Inginerie, prelucrare și construcții*, fapt care ne pare eronat. Făcând o analiză a genului de activitate, constatăm că ocupația de bază se referă la *servicii de confecționare a îmbrăcămintei la scară individuală conform comenzii clientului*, ceea ce ar justifica plasarea meseriei date nu la domeniul *Inginerie*, ci la domeniul *Servicii*. Plasarea meseriei vizate la domeniul *Servicii* incumbă și o analiză minuțioasă a curriculumului și a procesualității formării profesionale a croitorului-confecționer de îmbrăcăminte la comandă.

giilor didactice centrate pe necesitățile elevului. Procesul de pregătire a acestuia este foarte complex și variat, în funcție de cerințele pieței muncii, care sunt condiționate de mulți factori ce țin de tehnologia fabricării unui produs la scară individuală.

Pentru a deveni croitor certificat, este necesar ca pretendenții, înainte de toate, să beneficieze de orientare profesională, ca să se înscrie la programe de formare specializată oferite de instituțiile de învățământ profesional tehnic. De regulă, acestea au o structură logică a conținuturilor bazate pe standardele ocupaționale, condiții și mediu specifice, experiență acumulată în timp și actualizată conform cerințelor pieței muncii. Conținuturile sunt orientate spre formarea competențelor profesionale, ceea ce constituie una dintre dimensiunile prioritare ale politicilor educaționale: curriculum centrat pe competențe, standarde de competență, evaluare a competențelor etc. Astfel, scopul instituțiilor de învățământ constă în formarea la cursanți/elevi a mobilității, dinamismului, inițiativei, constructivismului, responsabilității, creativității – calități ce le asigură posibilitatea de a face față competitivității de pe piața muncii. Formarea profesională trebuie să fie orientată și spre acoperirea unui spectru larg de cerințe ale angajatorilor față de viitorii angajați.

Procesualitatea formării profesionale a croitorului include nu numai numeroase forme de instruire (lecții teoretice, lecții practice, stagii de practică), dar și întregul arsenal de strategii și tehnici didactice menite să asigure realizarea eficientă a programului de formare/pregătire a meseriașului. Rolul prioritar, fără a minimaliza importanța cunoștințelor teoretice în formarea profesională, îi revine formării abilităților practice și capacității de implementare și soluționare a problemelor din activitatea practică.

Reieșind din acest deziderat imperativ, curriculumul de pregătire profesională a croitorului prevede mai mult timp/ore pentru formarea abilităților practice, care urmează a fi consolidate în timpul *stagiilor de practică* (de scurtă și/sau de lungă durată) realizate

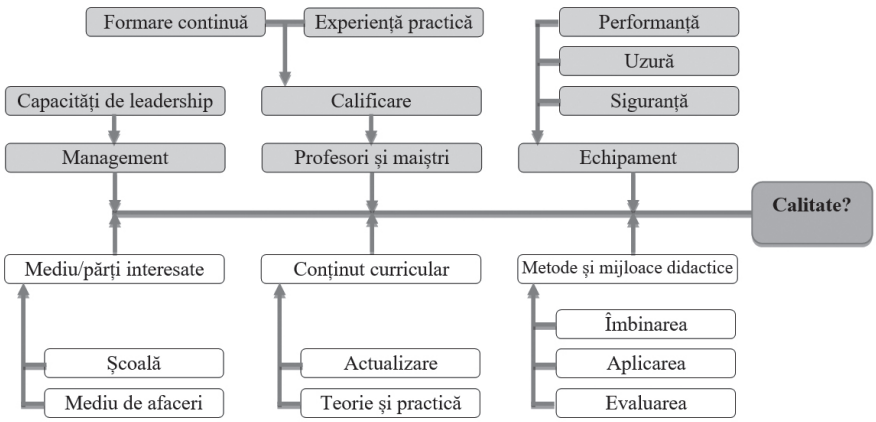


Figura 1. *Factorii ce asigură calitatea procesului de învățământ profesional-tehnic* [3]

În acest context, venim cu un model de prezentare a valențelor formative ale procesului de formare profesională a croitorului-confecționer de îmbrăcăminte la comandă în cheia principiilor și strate-

în cadrul *atelierelor de croitorie.* Este însă cazul să menționăm o lacună a sistemului de formare profesională. De cele mai dese ori, stagiul de practică în *atelierele de croitorie* este substituit cu stagiul de practică la *întreprinderi mari* din domeniu. În acest caz, elevul-stagiar exersează doar anumite operații de muncă din tot procesul de fabricare a unui produs. Ca urmare, elevul este privat de posibilitatea de a vedea procesul integral de realizare a unui produs (de exemplu, fustă, bluză, rochie etc.). Această realitate

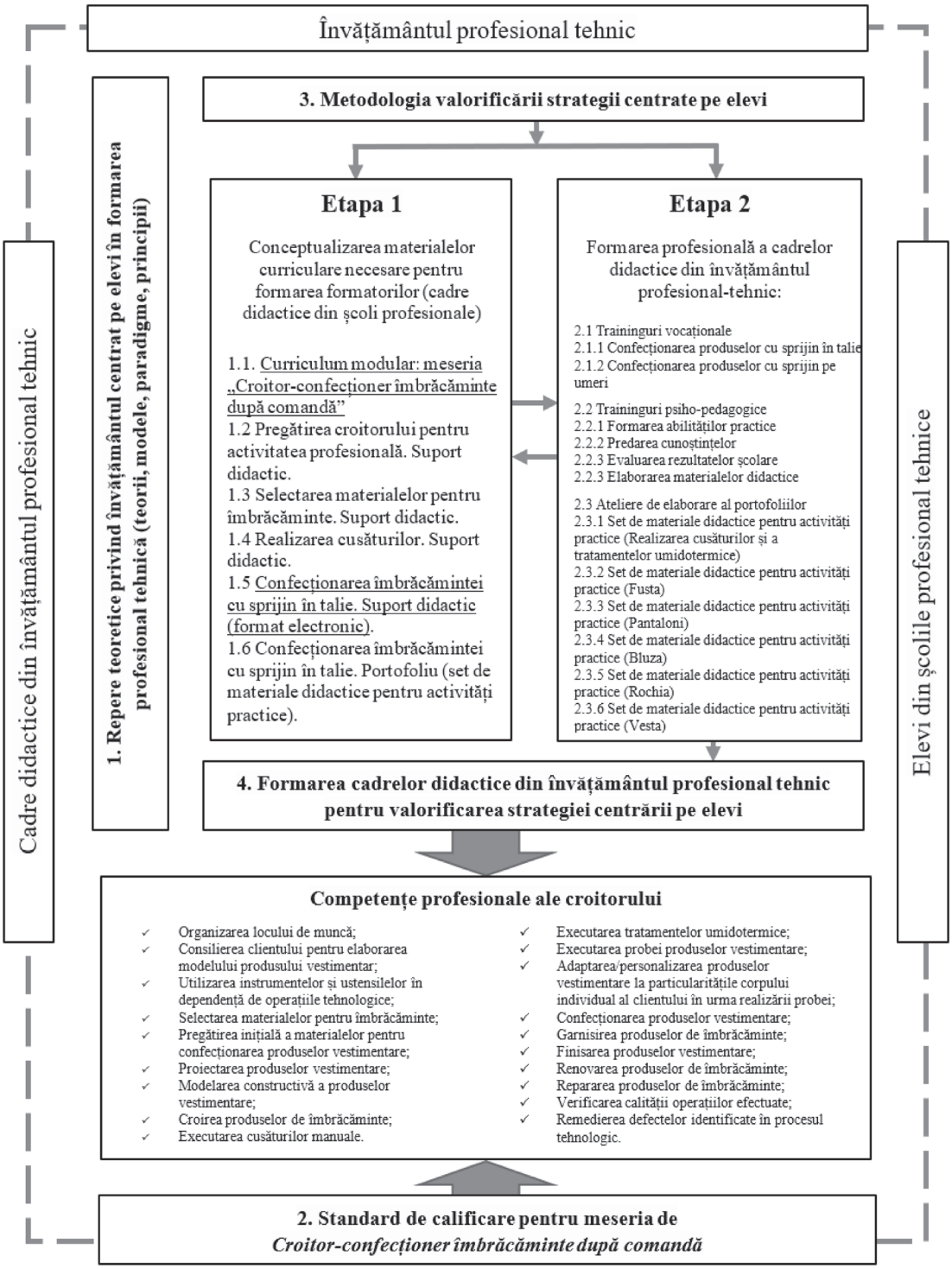


Figura 2. *Modelul pedagogic de procesualizare a valorificării strategiei centrate pe elev în formarea profesional tehnică*

are repercusiuni negative asupra calității formării viitorilor croitori, și anume: se înregistrează diminuarea interesului și motivației pentru învățare, dar și față de meseria aleasă; în unele cazuri, se atestă chiar și abandonul programului de formare; scăderea nivelului calității competențelor profesionale, sunt afectate așteptările elevilor care și-au ales meseria dată și, în final, nesatisfacerea de către aceștia a cerințelor și așteptărilor angajatorilor. Or, învățământul centrat pe necesitățile elevului prevede nu numai crearea condițiilor favorabile pentru învățare și motivare, folosirea strategiilor interactive, dar și asigurarea unui mediu specific și benefic sporirii calității educației profesionale.

Principala responsabilitate pentru îmbunătățirea calității formării profesionale le revine instituțiilor de învățământ profesional tehnic. Obținerea calității în desfășurarea programelor oferite de învățământul profesional tehnic este un proces pe termen lung, care necesită o planificare și organizare minuțioasă. Pentru a asigura calitatea pregătirii profesionale, este foarte important să identificăm factorii ce influențează semnificativ procesualitatea formării competențelor meseriașului croitor-confecționer. În Figura 1 sunt prezentați factorii ce influențează calitatea formări și interacțiunile dintre ei.

Factorii majori, dar și cei minori care contribuie la asigurarea calității învățământului profesional tehnic sunt descriși în modelul *Cauză-Efect* elaborat de savantul japonez Kaouro Ishikawa. Luând ca bază acest model, putem conchide că efectul asupra calității poate fi produs de:

- echipa managerială a instituției de învățământ – prin capacitățile de leadership ce asigură mediul propice, resursele umane (profesori și maiștri competenți) și materiale (spații, bază tehnico-materială adecvată);
- cadrele didactice (profesori și maiștri) antrenate în procesul de învățământ – prin calificarea acestora, sporită și adaptată la procesul de modernizare a strategiilor și conținuturilor învățământului prin participarea la un proces continuu de perfecționare, autoevaluare și autoreflecție;
- echipamentele disponibile pentru instruire – prin siguranța și gradul de uzură a acestora și corespunderea lor cerințelor actuale ale pieței muncii;
- mediul/părțile interesate – prin mediul de învățare din școală și colaborarea dintre școală și angajatori;
- conținutul curricular – prin nivelul de ajustare la cerințele actuale din domeniu față de meseriaș și corelarea dintre componenta teoretică și cea practică a programului de formare;
- metodele didactice aplicate în procesul de formare a viitorilor meseriași – prin combinarea acestora în procesul de învățământ centrat pe necesitățile elevului, în funcție de obiectivele stabilite, prin materialele didactice utilizate și instrumentele de evaluare a performanțelor viitorilor meseriași.

Interacțiunea între acești factori este crucială pentru a garanta calitatea procesului de instruire și pentru soluționarea problemelor de formare a croitorului-confecționer de îmbrăcăminte la comandă. Veriga principală în asigurarea funcționalității acestei interacțiuni este cadrul didactic, aflat într-o continuă formare și perfecționare.

Propunem un model pedagogic al întregului proces de valorificare a strategiei centrate pe elevi (Figura 2), menit să asigure calitatea formării profesional tehnice, ținând cont de realitățile socioeconomice actuale, care impun o nouă paradigmă pedagogică asupra formării la elevi a competențelor necesare pentru o integrare reușită și pentru o adaptare ușoară la cerințele pieței muncii.

În concluzie: O privire de ansamblu asupra competențelor croitorului-confecționer de îmbrăcăminte la comandă, corelate cu cerințele angajatorilor și ale pieței muncii, presupune o nouă paradigmă a procesualității pregătirii profesionale a acestor meseriași, respectându-se principiile învățământului centrat pe necesitățile elevului și valorificându-se strategiile didactice cu ajutorul cărora elevii sunt participanți activi la procesul de învățare, rezolvă probleme reale din domeniul profesional, comunică și colaborează cu colegii și profesorii în timpul realizării sarcinilor practice, trăiesc bucuria succesului și a lucrului făcut în comun și/sau individual, participă la evaluare, sunt capabili să se autoevalueze etc.

Abordarea procesualității formării meseriașului croitor-confecționer favorizează implicarea tuturor factorilor în formarea competențelor profesionale, asigurând funcționalitatea interacțiunii dintre aceștia, pentru a spori calitatea nivelului pregătirii profesional tehnice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Alcaz O. Implementarea în învățământul profesional-tehnic a tehnologiilor didactice centrate pe elev. În: Studias Universitatis Moldaviae, nr. 9 (99) Seria *Științe ale educației*, 2016, pp. 125-129.
2. Alcaz O. Model de implementare a învățământului centrat pe necesitățile elevului în școala profesional tehnică. În: Didactica Pro..., nr. 4 (98), 2016, pag. 18-21.
3. Handbook for VET Providers: Supporting Internal Quality Management and Quality Culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 246 p.
4. Trif L. Didactica din perspectiva centrării pe elev. Suport pentru dezbateri. Alba Iulia: [s.l.], 2012. 72 p.

Colaborarea dintre școală și părinți – premisă a calității în educație

CZU 37.018 | doi.org/10.5281/zenodo.11053059

Tatiana **FRUMUZACHI**

gr. did. I, Gimnaziul cu profil teatral *Ion Luca Caragiale*, mun. Chișinău

Rezumat: *Cu toții ne dorim să fim, noi și copiii noștri, oameni de calitate, oameni alături de care ceilalți să dorească să stea cu plăcere, oameni morali și credincioși, oameni integri și autentici. În viziunea noastră, oamenii de calitate nu se nasc, ci se formează, printr-un lung și greu proces de asumare conștientă și creativă a unor valori eterne. Iar procesul de formare este unul strategic planificat, cu acțiuni concrete.*

Cuvinte-cheie: *parteneriat, familie, copii, colaborare, cooperare, dezvoltare.*

Abstract: *All of us, we and our children, would like to be people of quality, who bring joy to those around us, who are truly moral and thoroughly good, people of integrity and authenticity. In our view, the people of quality are not born, but made – developed through a long and difficult process of consciously and creatively assuming certain eternal values. This training is a planned, strategic process, which includes specific actions.*

Keywords: *partnership, family, children, collaboration, cooperation, development.*

Școala este factorul decisiv pentru formarea unui om apt să contribuie la dezvoltarea societății, să ia parte activă la viață, să fie pregătit pentru muncă. Procesul de învățământ este cel care conferă școlii rolul decisiv în devenirea ființei umane. Misiunea școlii este de a contribui la realizarea idealului educativ solicitat de societate.

Fără sprijinul activ al părinților, școala nu poate realiza obiectivele educaționale stabilite. Părinții trebuie să devină conștienți de influența pe care o exercită prezența lor în viața copilului, să fie convinși că educația dată copilului pentru viață în societatea actuală este diferită de cele precedente, că societatea viitorului va fi diferită de cea actuală, iar copilul trebuie pregătit corespunzător.

Educația desăvârșește ființa umană – educația pe care copilul o primește în familie, la școală și în comunitate. Aspirațiile, rezultatele și sprijinul social și familial constituie trei aspecte ale unei interacțiuni dinamice între copil și cei care îl înconjoară. În pofida unor diferențe de ordin economic, sociocultural sau de altă natură, familiile prezintă anumite însușiri comune. Una dintre acestea este năzuința părinților de a-și vedea copiii mari, bine instruiți și formați pentru viață. Deși în țara noastră educația parentală nu este integrată în sistemul național de învățământ, cum e cazul altor țări, totuși, la nivel național, au fost dezvoltate anumite inițiative, precum proiectul *Educația părinților*. Asemenea inițiative i-au cerut școlii să impulsioneze, prin dascălii ei, interesul și deschiderea părinților de a învăța, de a se informa. În mod logic, obiectivele educaționale ale familiei sunt integrate în obiectivele sistemului educațional.

În continuare, ne vom referi la dificultățile pe care le întâmpină cadrele didactice în comunicarea cu părinții și ce ar trebui să facă pentru a le preveni.

Comunicarea cu părinții reprezintă una dintre componentele extrem de importante ale managementului școlar, domeniu în care cadrul didactic își demonstrează cel mai vizibil competențele psihopedagogice, sociale. Cercetările sociologice arată că cele mai multe cadre didactice nu sunt foarte optimiste atunci când sunt rugate să aprecieze eficiența comunicării cu părinții. Barierele în calea unei comunicări eficiente cu părinții sunt însă mult mai multe decât își imaginează o bună parte dintre cadrele didactice, mai cu seamă tinere. Regulile cunoscute, acceptate, preluate și exersate în relaționarea cu părinții sunt cu preponderență cele clasice, dar multe dintre acestea sunt depășite, învechite. În calitatea sa nouă, de manager, cadrul didactic trebuie să gestioneze, cu maximum de eficiență, relațiile cu părinții, transformându-și presupușii ”oponenți” în aliați și în parteneri.

După o analiză mai profundă a acestui aspect, deducem că relația dintre cadrele didactice și părinți necesită noi indicatori în funcție de care trebuie să se desfășoare colaborarea. Cele mai frecvente întrebări și deficiențe în această direcție apar din cauza obiectivelor propuse spre realizare, care nu corespund condițiilor concrete în care are loc activitatea elevilor. Nu se ține cont de particularitățile de vârstă, lipsește continuitatea, acțiunile sunt întreprinse la întâmplare, fiind izolate și, respectiv, lipsite de eficiență. Aceste acțiuni

nu formează o strategie de succes, care să includă și alte activități necesare. O altă cauză este că acțiunile se repetă an de an, totul se transformă în rutină, ceea ce conduce la ineficiență și rezultate nesemnificative. Astfel de carențe au o influență negativă asupra rezultatelor muncii, împiedică consolidarea colectivului de elevi și coeziunea ulterioară. Or, elevii se formează atât individual, cât și ca elemente ale colectivului.

Realitatea menționată și cerințele actuale din educație ne permit să concluzionăm că între școală și familie trebuie să existe un sistem de colaborare ce va asigura efectul unitar al educației asupra elevilor și, respectiv, continuitatea de la o etapă de dezvoltare la alta, în cazul fiecărui elev în parte.

În cadrul parteneriatulu, un aspect foarte important îl are organizarea activităților comune, cu implicarea elevilor, profesorilor și părinților, a meselor rotunde și a ședințelor cu elemente de training. E binevenită pentru părinți prezentarea factorilor cu impact asupra reușitei – nu numai academice, dar și de viață, care poate fi influențată, într-o măsură mai mică sau mai mare, de educație, proces care, la rândul său, trebuie să țină cont de asemenea aspecte ca temperamentul, aptitudinile, caracterul. Cunoscând posibilitățile copilului, părintele nu trebuie să îl suprasolicite, deoarece e foarte mare riscul de eșec școlar. Astfel de situații se întâlnesc atunci când părintele vrea și încearcă să se realizeze prin copil. Este important pentru un părinte să-și cunoască copilul și să-l accepte, să recunoască realitatea, pentru ca să știe cum să-l ghideze, către ce studii și către ce profesie poate aspira acesta pentru a reuși în viață.

Pentru organizarea unui parteneriat eficient, este binevenită prezentarea subiectelor ce corespund cerințelor vârstei sau colectivului clasei, iar pentru mai multe sugestii sau în scopul elucidării unor neclarități se poate aplica un chestionar. Unele subiecte pot fi abordate sub formă de dezbateri (de exemplu, realizarea unor sarcini școlare, formarea stilului de muncă, managementul timpului, preocupările în timpul liber etc.).

La realizarea scopului final al educației, și anume formarea unei personalități integre, creative, independente, e necesar ca școala și familia să lucreze în strânsă legătură, în echipă. În desfășurarea ședințelor cu părinții, trebuie să se țină seama de următorii pași: informarea (prin scrisori, mesaje, inclusiv în grupul părinților de pe rețele sociale); realizarea ședințelor în concordanță cu programul de lucru al părinților; invitarea cadrelor didactice care predau la clasă pentru a discuta, a răspunde la întrebări etc. În acest mod, întrunirile se transformă într-o experiență pozitivă și cu mare impact educațional.

Parteneriatul școală-părinți-comunitate are un rol deosebit în funcționarea instituției de învățământ și contribuie la realizarea unor obiective majore, precum: acordă suport profesorilor în munca lor; dezvoltă și perfecționează abilitățile elevilor; asigură însușirea conținuturilor curriculare; îmbunătățește abilitățile educaționale ale părinților; contribuie la stabilirea unei legături constructive între familie, personalul instituției și comunitate; creează atmosfera de siguranță în școală; contribuie la managementul eficient al instituției.

Atunci când parteneriatul între școală, familie și comunitate este eficient, elevii se simt în siguranță. Acesta reprezintă o componentă foarte importantă în organizarea și desfășurarea activității în școală, mai ales în sala de clasă. Succesul parteneriatului depinde foarte mult de profesionalismul cadrului didactic, de tactul pedagogic al acestuia. Frecvent, cadrele didactice se implică fără a se gândi la avantajele personale.

Dacă analizăm cele mai răspândite probleme, constatăm că majoritatea sunt legate de particularitățile de vârstă ale elevilor, de interpretarea situației școlare de către părinți, de relațiile dintre părinți și copii și, în multe cazuri, de atmosfera din familie. În aceste cazuri, colaborarea dintre școală și familie trebuie să fie încă mai apropiată și mai deschisă, ceea ce va contribui la atingerea finalităților activității educative.

Rolul de părinte nu este ceva ce se învață empiric, fără nicio pregătire. De multe ori, încercările școlii de a informa părinții, de a realiza consiliere sunt sporadice și insuficient de populare, iar în unele cazuri se realizează chiar prea târziu. O modalitate eficientă ar fi *Școala părinților*, care ar oferi o pregătire generală, în bază de informare și exersare. Dar nici aceasta acțiune nu este suficientă. Dacă vom analiza ce reprezintă, de fapt, implicarea familiei în educație, vom putea spune că este un proces de lungă durată, care presupune multe activități – nu numai de informare, ci și de dezvoltare. Un exemplu ar fi lectura unei povești înainte de culcare, verificarea temelor în fiecare zi, discutarea evenimentelor de peste zi, limitarea jocurilor la calculator în favoarea unei plimbări împreună cu copilul, limitarea timpului când copilul se află pe rețele de socializare.

Trebuie de recunoscut că și copiii ne reamintesc că putem glumi, zâmbi în fiecare zi, pentru că putem trăi momente de fericire și bucurie foarte puternice. În timp ce îi învățăm să descopere lumea, ajungem și noi să o înțelegem mai bine. Sfaturile sau poveștele pe care le dăm îi ajută să înțeleagă unde au greșit și să încerce să schimbe ceea ce mai poate fi schimbat.

Rolul de părinte se învață, după cum am mai spus. Deseori, adulții ce au devenit părinți se confruntă cu probleme. Pentru a le rezolva, procedează intuitiv sau în baza experienței pe care o au din familia în care au crescut. Însă, uneori, ei uită că ziua de ieri sau cuvântul rostit nu mai pot fi întoarse. Fiecare zi pentru copil este diferită, zilele nu seamănă una cu alta. Orice moment pierdut, este pierdut. Atunci când părintele nu a văzut primii pași făcuți de copil, pentru că era plecat, când nu

s-a jucat cu el, pentru că era enervat, când nu l-a aplaudat la o sărbătoare, pentru că se gândea la afacerea pe care o conduce, când nu a fost lângă copil la un concurs, pentru că era ocupat la serviciu, când nu l-a susținut în momentele grele, din viața copilului s-a pierdut o părticică care nu mai poate fi recuperată.

În concluzie: Este important să conștientizăm valoarea și impactul pe care îl avem în transformarea tinerei generații. De aceea, părinții, în colaborare cu instituția de învățământ, trebuie să adopte un stil de comunicare și implicare creativ, să accepte copilul așa cum este, cu zestrea lui ereditară, să-l ajute să-și descopere potențialul, oferindu-i un mediu favorabil de dezvoltare. Acest mediu va fi eficient și va avea repercusiuni pozitive asupra personalității copilului doar în condițiile unei colaborări avantajoase între școală și familie. Acest parteneriatul va aduce roade frumoase, punându-și umărul la edificarea unei generații integre.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Agabrian M. Școala, familia, comunitatea. Iași: Institutul European, 2006.
2. Claff G. Parteneriatul școală-familie-comunitate: ghid pentru cadrele didactice. București: EDP, 2007.
3. Cosmovici A. Psihologia școlară. Iași: Polirom, 2008.
4. Egeler D. Mentoratul milenialilor: formarea generației de mâine. Asociația Internațională a Școlilor Creștine, 2005.
5. Henley K. Predarea adaptată copilului. Asociația Internațională a Școlilor Creștine, 2002.
6. Joița E. Pedagogie și elemente de psihologie școlară. Arves, 2003.
7. Pop P. Copilul ca dar și responsabilitate. Oradea: Cartea Creștină, 2007.
8. Stern H. H. Educația părinților în lume. București: EDP, 1972.
9. Terrassier J-.C. Les enfants surdoués ou la precocité embrarrassante. Montrouge: ESF Éditeur, 2006.
10. Vrășmaș E. A. Consilierea și educația părinților. București: Aramis, 2002.
11. Vrășmaș E. A. Educația copilului preșcolar. București: Pro Humanitate, 1999.

Examenul de calificare prin metoda sistemului unificat în instituțiile de învățământ profesional tehnic: eficiență și eficacitate

Ludmila **ȚURCANU**

gr. did. sup., Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor, mun. Bălți

Lilia **MAHU**

gr. did. I, Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor, mun. Bălți

CZU 377.091 | doi.org/10.5281/zenodo.11053143

Rezumat: *Paradigma modernă de desfășurare a examenelor de calificare din învățământul profesional tehnic se bazează, în principal, pe evaluarea proceselor și a produselor create de candidați în situații simulate sau reale de muncă și pe comportamentele și atitudinile manifestate de ei. În articol sunt elucidate unele aspecte metodologice privind evaluarea rezultatelor învățării în instituțiile de învățământ profesional tehnic prin metoda sistemului unificat. Sunt specificate principiile de organizare și de desfășurare a examenului de calificare și parcursul formării competențelor profesionale, pornind de la cerințele pieței muncii până la deținerea acestora de către viitorul angajat.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, examen de calificare, metoda sistemului unificat, standarde de calificare.*

Abstract: *The modern paradigm of conducting qualification examinations in vocational and technical education*

is mainly based on the evaluation of the processes and products created by candidates in simulated or real work situations, as well as the behaviors and attitudes shown by them. The article points out some methodological aspects regarding the assessment of learning outcomes in the vocational and technical education by applying the unified system method. The article also reveals the principles of organizing and conducting qualification examinations and the way professional competences are developed, starting from the requirements of the labor market until having them developed by the future employee.

Keywords: *assessment, qualification examination, unified system method, qualification standards.*

Asigurarea calității evaluării este esențială pentru consolidarea și menținerea încrederii beneficiarilor sistemului educațional, inclusiv a angajatorilor și a societății. Piaţa muncii devine tot mai flexibilă şi necesită o receptivitate sporită a mediului educaţional faţă de expectanțele angajatorului, care sunt în continuă schimbare. Formarea inițială în instituțiile de învățământ profesional tehnic este condiționată de cerința în calificări a pieței muncii, de aceea este necesar ca între piața muncii și piața serviciilor educaționale să existe un dialog dinamic, flexibil, continuu și bazat pe încredere reciprocă [4, p. 4].

Evaluarea, ca o componentă a procesului de formare inițială, este o caracteristică definitorie a unei calificări, care măsoară realizările candidatului în raport cu rezultatele învățării corespunzătoare calificării și asigură că cei care au demonstrat cel puțin un *nivel minim de competență* vor primi certificat de calificare sau diplomă. Prin complexitatea operațiilor prin care se realizează, procesul de evaluare poate furniza rezultate obiective numai în măsura în care se ţine cont de relaţia dintre rezultatele academice şi celelalte componente ale demersului didactic (structura sistemului, tendințele de dezvoltare a învăţământului, conţinutul său, metodele şi mijloacele de învăţământ folosite etc.).

În contextul structurării procesului de instruire pe module axate pe formarea de competențe, evaluarea este realizată în baza următoarelor principii:

- Rezultatele învățării sunt evaluate în bază de criterii.
- Criteriile de evaluare sunt formulate în termeni de finalități ale activităților/sarcinilor modulului.
- În procesul de evaluare se ține cont de dovezile cu privire la deținerea cunoștințelor și a abilităților de către elev.
- Acumularea de dovezi se realizează continuu pe perioada parcurgerii modulului.
- Evaluarea rezultatelor modulului se realizează în baza tuturor dovezilor acumulate în procesul de evaluare formativă.

Principiul de bază al evaluării autentice îl constituie conceptul de *educaţie centrată pe elev* şi autenticitatea demersului educațional [2, p. 5]. Respectarea acestor principii devine posibilă atunci când evaluarea se efectuează în procesul de învățare, pornind de la premisa că „elevii vor învăța ceea ce ei știu că va fi evaluat”. Astfel, o condiție de importanță majoră pentru asigurarea unei învățări eficiente este ca elevul să știe care sunt așteptările față de el la final de modul. Este necesar ca elevii să cunoască ceea ce va fi evaluat, deoarece lipsa de claritate în privința așteptărilor poate conduce la evaluări negative, la dificultăți în procesul de învățare și la performanțe scăzute. Claritatea sarcinii reiese din componentele competenţei: elevul trebuie să cunoască şi să poată face tot ceea ce asigură acţiunile unui muncitor într-o situaţie profesională concretă (de exemplu, tranșarea carcaselor de porcină sau prepararea fripturii). Atunci când elevii știu exact ce li se cere să învețe și ce se așteaptă de la ei la finalul modulului, aceștia devin mai motivați și mai puțin predispuși la frustrare. Competențele profesionale – de exemplu, tranșarea carcaselor de porcină sau prepararea fripturii – trebuie integrate în procesul de învățare și de evaluare. Elevii ar trebui să înțeleagă modul în care abilitățile lor vor fi evaluate și cum acestea se traduc în competențe într-un context real. Astfel, evaluarea devine un instrument util atât pentru profesori, cât și pentru elevi, oferind feedback și ghidare relevantă pentru îmbunătățirea performanțelor. În concluzie, claritatea în stabilirea obiectivelor și a așteptărilor, împreună cu integrarea competențelor în procesul de învățare contribuie semnificativ la asigurarea unei învățări eficiente și la dezvoltarea profesională a elevilor.

Prin urmare, conexiunea dintre învățare și evaluare trebuie asigurată la începutul procesului instructiv, astfel încât elevii să știe cum vor fi măsurate rezultatele lor. Provocarea pentru cadrele didactice este să asigure conexiunea dintre metodele didactice, tehnicile și criteriile de evaluare, precum și rezultatele învățării. Această conexiune sporește eficiența și asigură transparența experienței de învățare.

Calitatea evaluării pentru atribuirea calificării depinde de existența unei proceduri clare de evaluare a rezultatelor învățării, care asigură validitatea și credibilitatea acesteia. În acest context, Ministerul Educației și Cercetării (MEC) a adoptat un nou cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educaţiei şi formării profesionale – *Strategia de dezvoltare Educaţia 2030,* care trasează politicile în domeniul educației, descrie conținutul și mecanismul de realizare a acestora și determină impactul așteptat asupra sistemului de învățământ, al societății și al statului, pentru a optimiza formarea intelectuală, culturală și profesională a cetățenilor. Unul dintre obiectivele specifice ale Strategiei

este ”optimizarea sistemului de evaluare a rezultatelor învățării din perspectiva pedagogiei competențelor și cadrului motivațional” [8, p. 33].

Conceptul de *competenţă*, introdus în curriculumul modular, oferă calea cea mai sigură de dezvoltare, dat fiind că anume competenţele pot integra domeniile cognitiv, psihomotor, atitudinal şi social. Conceptele de *competenţă profesională*, de *instruire* şi *de evaluare autentică* câştigă tot mai mult teren, datorită faptului că sunt racordate la nevoile de formare ale elevului şi la cerinţele vieţii sociale. Abordarea modulară aplicată în curriculum determină drept element-cheie al procesului de formare profesională competenţa, care este dovedită în urma evaluării (rezultatele învăţării) [9, p. 4]. Rezultatele activităților de învățare, inclusiv ale învățării individuale, precum și evaluarea finalităţilor de studii și a competenţelor dobândite de către elev se realizează atât prin evaluarea curentă (chestionar, test, raport, sarcini de lucru etc.), cât şi prin evaluarea finală (examen de calificare, lucrare de diplomă), care se susţin în perioada stabilită, în corespundere cu calendarul anului de studii, conform planului de învățământ și orarului.

Cu un impact direct asupra procesului educativ vin următoarele acțiuni: determinarea exactă a rezultatelor învăţării în baza standardelor ocupaționale și a standardelor de calificare, organizarea conţinuturilor în concordanţă cu principalele caracteristici şi tendinţe ale ştiinţei şi tehnicii şi cu logica didactică, stabilirea strategiilor de predare-învățare în raport cu obiectivele vizate și conținuturile definite, perfecționarea acţiunilor de evaluare a rezultatelor şi a proceselor desfăşurate [1, p. 4].

Examenul de calificare în învățământul profesional tehnic (ÎPT) vizează evaluarea finalităților de studii/rezultatelor învățării înregistrate într-un domeniu de formare profesională şi are drept scop evaluarea cunoștințelor, abilităților specifice calificărilor profesionale de nivel 3 ISCED sau 4 ISCED, conform Cadrului Naţional al Calificărilor. La încheierea unui program de formare profesională tehnică secundară, nivelul 3 ISCED, în funcţie de specificul domeniului de formare profesională, examenul de calificare se organizează în formă de probă scrisă și probă practică. Pentru nivelul 4 ISCED, proba de evaluare poate fi organizată în scris, oral, practic, combinat, asistat de calculator, prin susținerea unei activități specifice domeniului de formare profesională, astfel încât să fie evaluate finalitățile de studii/rezultatele învățării conform Cadrului Naţional al Calificărilor. În cazul când absolvenții programelor profesionale tehnice postsecundare sau postsecundare nonterțiare întrunesc condițiile prevăzute de Regulamentul de organizare și desfășurare a examenului de calificare, pot elabora și susține o *lucrare de diplomă* [7, p. 1-4].

Examenul de calificare este structurat în șase etape distincte, după cum urmează:

1. Planificarea evaluării – stabilirea modului de evaluare a cunoștințelor și abilităților profesionale;
2. Elaborarea sarcinilor și a criteriilor de evaluare – stabilirea tipurilor de sarcini și a instrumentelor de evaluare, inclusiv dacă acestea fac parte dintr-o bancă de instrumente utilizate în rundele ulterioare;
3. Desfășurarea evaluării – descrierea detaliată a procesului de evaluare, inclusiv a acțiunilor distincte ale candidaților și ale membrilor comisiilor;
4. Verificarea evaluării – estimarea aprecierilor făcute de Comisia de evaluare și calificare pentru a se asigura că sunt conforme cu cerințele de calificare;
5. Analiza evaluării – efectuarea unei analize calitative a procesului de organizare și desfășurare a examenului de calificare;
6. Revizuirea evaluării (dacă este necesar) – îmbunătățirea aspectelor identificate ca slabe în rezultatul analizei evaluării [7, p. 5].

Pe parcursul ultimilor ani, învățământul profesional tehnic din R. Moldova a acumulat o experiență vastă în planificarea, organizarea și desfășurarea evaluărilor, în general, și a examenelor de calificare, în special. Totodată, trecerea de la curricula bazate pe obiective la curricula bazate pe competențe, demararea proceselor de elaborare și aprobare a standardelor ocupaționale și a standardelor de calificare, diversificarea formelor de pregătire a muncitorilor și a specialiștilor calificați înaintează noi cerințe față de metodele și instrumentele de evaluare utilizate în cadrul examenelor de calificare [9, p. 33].

În ultimii cinci ani, în R. Moldova au fost întreprinse o serie de acţiuni în vederea reformării sistemului de învăţământ în conformitate cu schimbările sociale, politice şi economice înregistrate la nivel naţional şi internaţional. Procesul educaţional este realizat din perspectiva pedagogiei axate pe dezvoltarea de competenţe şi centrate pe cel ce învaţă. Evoluţia şi modernizarea curricula, a tehnologiilor şi a resurselor educaţionale implică şi formarea la profesori a unor competenţe noi. Cu sprijinul Ministerului Educației și Cercetării și cu suportul proiectului CONSEPT, cadrele didactice din instituțiile de învățământ profesional tehnic au participat la elaborarea standardelor de calificare, curricula modulare, noi planuri de învățământ, manuale etc. De asemenea, cadrele didactice și manageriale au participat la conceperea suportului metodologic *Elaborarea programelor și a probelor de evaluare pentru examenele de calificare din învățământul profesional tehnic*, la alcătuirea culegerilor de itemi la meseriile *Bucătar, Cofetar* (plasate pe platforma educațională https://meseriamea.com/ro), la elaborarea materialelor didactice în ClassRoom, a testelor și a sarcinilor de lucru pentru examenele de calificare, la revizuirea și îmbunătățirea acestora etc.

Standardul de calificare este veriga de legătură din-

tre cererea de competențe profesionale necesare pieței muncii, expusă în standardul ocupațional, și programul de formare profesională, oferit de prestatorul de servicii educaționale, care asigură obținerea rezultatelor învățării, ce duc la formarea respectivelor competențe profesionale [4, p. 4]. În standardul de calificare, competențele profesionale specifice preluate din standardul ocupațional elaborat pentru o anumită ocupație sunt transpuse în rezultatele învățării. Standardul de calificare conține descrierea extinsă a rezultatelor învățării în termeni de cunoștințe, aptitudini și nivel minim de competență. Criteriile de evaluare a rezultatelor învățării și formele de evaluare pentru atribuirea calificării ce sunt redate foarte explicit în standardul de calificare facilitează procedura de elaborare a subiectelor pentru evaluare la examenul de calificare, dar și buna organizare și desfășurare a examenului. Rezultatele învățării obținute ca urmare a realizării integrale a curriculumului meseriei/specialității asigură formarea competenţelor profesionale specifice calificării respective.

Este important de reținut că actul de studii/documentul de calificare (diploma/certificatul de calificare) certifică faptul că titularul posedă rezultatele învățării specificate în standardul de calificare. Evaluarea trebuie să fie realizabilă, cost-eficientă și desfășurată în limita necesarului de resurse. Nivelul necesarului minim de resurse trebuie să fie același pentru toți prestatorii de servicii educaționale. Aceasta va permite evaluarea rezultatelor învățării ale tuturor candidaților, în aceleași condiții, indiferent de locul unde au parcurs programul de formare profesională și unde are loc evaluarea finală a rezultatelor învățării.

Prin urmare, este necesar: ca evaluarea să fie realizabilă (instituția să dispună de resursele cerute); să fie identificat modul în care vor fi evaluate toate rezultatele învățării, corespunzătoare calificării; să fie evitată evaluarea exagerată (cerințe ca persoanele evaluate să demonstreze aceleași rezultate ale învățării de mai multe ori sau cerințe care nu se regăsesc în standardul de calificare) [3, p. 7].

Pentru a asigura accesul și incluziunea persoanelor cu cerințe educaționale speciale, programele și probele pentru examenele de calificare pot fi personalizate în conformitate cu nevoile specifice ale fiecăruia din candidați. Personalizarea are drept scop facilitarea procesului de demonstrare de către candidații cu cerințe educaționale speciale a competențelor formate și evaluarea obiectivă a acestora. Comisiile de elaborare a subiectelor pentru examen se consultă și urmează recomandările echipelor ce au întocmit planurile educaționale individualizate ale candidaților cu cerințe educaționale speciale.

Examenele de calificare din învățământul profesional tehnic au drept scop evaluarea rezultatelor învățării aferente competențelor profesionale ale candidaților. Rezultatele examenelor de calificare constituie baza juridică pentru acordarea calificărilor. Implementarea curriculumului modern, bazat pe formarea și dezvoltarea competențelor profesionale, cere schimbarea paradigmei de evaluare prin trecerea de la simpla evaluare a cunoștințelor la evaluarea competenței în ansamblu: a cunoștințelor și a abilităților stăpânite de candidat, a atitudinilor demonstrate de acesta.

Conform opiniilor experților în domeniu, calificările acordate de instituțiile de învățământ profesional tehnic din țara noastră vor fi credibile și recunoscute *de facto* atât la nivel național, cât și la cel internațional doar atunci când strategiile, metodele și instrumentele de evaluare a nivelului de stăpânire de către candidați a competențelor profesionale vor asigura relevanța și obiectivitatea acestora [9, p. 1]. Prin urmare, pentru a spori calitatea, credibilitatea și transparența evaluării finale a rezultatelor învățării, în anul 2017, proiectul CONSEPT, în colaborare cu Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor (CESPA) și alte instituții din domeniu, a lansat procesul de pilotare a examenului de calificare, desfășurat prin metoda sistemului unificat. Aceasta reprezintă o nouă strategie de evaluare, conform căreia Centrului de Excelență îi revine rolul de instituție coordonatoare.

Inițial, la programele de formare profesională din domeniul *Servicii hoteliere, restaurante și alimentație publică (SPA),* examenul de calificare prin metoda sistemului unificat a fost pilotat la o singură meserie (*Bucătar*) și doar în cinci școli profesionale din țară. În acest scop, au fost constituite grupuri de lucru care au desfășurat ateliere în vederea elaborării subiectelor pentru examenul de calificare, dar și pentru analiza rezultatelor înregistrate și identificarea punctelor forte și slabe ale noii metode de evaluare. Ulterior, au fost operate modificări și îmbunătățiri în procesul de organizare și desfășurare a examenului.

Începând cu anul de studii 2020-2021, evaluarea prin examene de calificare în baza metodei sistemului unificat a devenit tot mai răspândită pentru diverse meserii și specialități. Această experiență a fost extinsă și în anii următori, iar în 2023 lista programelor a fost completată printr-un nou ordin al Ministerului Educației și Cercetării. Astfel, examenul de calificare prin metoda sistemului unificat este implementat la toate programele de formare profesională de nivel 3 ISCED și nivel 4 ISCED, desfășurându-se în cadrul a 20 de instituții de ÎPT din domeniul de specializare al Centrului de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor, identificate conform ordinului MEC.

Elaborarea subiectelor pentru examenele de calificare este o activitate de maximă importanță, acestea reprezentând instrumentele de măsurare a performanței

educaționale. Prin urmare, în vederea elaborării subiectelor calitative pentru examen, în corespundere cu finalitățile prevăzute în documentele curriculare la o anumită meserie sau specialitate, membrii comisiilor de elaborare a subiectelor sunt selectați din rândul cadrelor didactice cu experiență din instituțiile de învățământ profesional tehnic din domeniul respectiv, care dețin grade didactice unu sau superior și sunt formate la modulul *Evaluarea rezultatelor școlare în ÎPT*.

În conformitate cu Regulamentul de organizare și desfășurare a examenului de calificare în ÎPT, acesta este un examen complex, alcătuit din probă scrisă (test docimologic) și probă practică. Rezultatul testului docimologic pune în evidență nivelul cunoștințelor dobândite de către elev în procesul de învățare. El constituie şi un indicator de eficienţă al activităţii profesorului, deoarece oferă, pe baza unor măsurători şi aprecieri, informaţii pertinente cu privire la gradul de realizare a obiectivelor, la direcţiile de intervenţie de perspectivă ale cadrelor didactice pentru ameliorarea şi/sau optimizarea demersurilor instructiv-educative. Proba practică are drept scop demonstrarea dobândirii abilităților practice, descrise în standardul de calificare. În cadrul probelor practice, candidații sunt puși în situația de a-și demonstra cunoștințele, priceperile și deprinderile profesionale. În aceste cazuri, procesul de realizare a sarcinii și, după caz, produsul obținut sunt pe deplin observabile și măsurabile și pot satisface principala condiție a evaluării − obiectivitatea.

Atât nivelul de calificare, cât şi specificul activităţii profesionale, a cărei esenţă constă în rezolvarea sarcinilor ce presupun pregătirea diverselor tipuri de preparate culinare sau produse de cofetărie/patiserie (de exemplu, în cazul meseriei de bucătar), scot în evidenţă necesitatea deţinerii unui sistem de competenţe, a căror formare şi demonstrare în procesul de instruire garantează calitatea activităţii pe piaţa muncii. În asigurarea relevanței și a obiectivității evaluărilor, un rol decisiv le revine probelor teoretice și probelor practice pentru examenele de calificare. În consecință, metodologiile de elaborare a programelor și a probelor respective trebuie să asigure completitudinea finalităților de învățare ce vor fi supuse evaluării, corespunderea acestora standardului de calificare, respectarea cerințelor înaintate de știința evaluărilor pedagogice, în general, și de pedagogia învățământului profesional tehnic, în special [9, p. 7]. Evaluarea din cadrul probelor practice diferă de evaluarea obișnuită. Aceasta presupune criterii de performanță clare, menite să precizeze exact ce se așteaptă de la candidați. Criteriile respective trebuie alese cu multă atenție, astfel încât să corespundă contextului sau mediului în care se desfășoară activitatea candidatului.

Specificul evaluării probelor practice de calificare costă în următoarele:

- Evaluarea criterială este singura în măsură să ofere o informaţie relevantă pentru ca un evaluator să poată lua decizii corecte.
- Scopul evaluării criteriale este acela de a stabili dacă o persoană are sau nu are formată o competenţă/un grup de competenţe, aşa cum sunt descrise în standard.
- Evaluarea competenţelor profesionale în raport cu criteriile de realizare specificate în standarde se efectuează în condiţii reale de muncă sau cât mai apropiate de acestea.

Evident, atât probele teoretice, cât și cele practice trebuie elaborate în așa mod încât să asigure o evaluare relevantă, completă și veridică a nivelului de stăpânire de către candidați a competențelor profesionale, asigurându-se respectarea accesibilității, a echității și a incluziunii [9, p. 15]. În scopul asigurării relevanței, a obiectivității și a comparabilității rezultatelor evaluării, instrumentele de evaluare sunt unificate la nivel național. Tradițional, pentru evaluarea abilităților cognitive, în învățământul profesional tehnic se utilizează tehnicile de evaluare bazate pe teste. Pentru evaluarea competențelor funcțional-acționale se folosesc sarcini practice, pe care elevul trebuie să le îndeplinească în contexte reale sau simulate de muncă [9, p. 55].

Evaluarea probei practice trebuie făcută în baza a două categorii de criterii:

I. Criterii care vizează calitatea activității elevului (**calitatea procesului**)

II. Criterii care vizează calitatea lucrării de diplomă (**calitatea produsului**)

Aceste două categorii de criterii de evaluare vor fi foarte specifice pentru fiecare meserie/specialitate în parte. La elaborarea lor, trebuie să se țină cont de faptul că sunt un șir de criterii generale, comune pentru toate sau aproape toate meseriile, dar că vor fi și criterii specifice pentru fiecare meserie. În procesul de elaborare a sarcinilor practice și a criteriilor de evaluare a acestora, se va porni de la curriculumul pentru meseria respectivă sau standardul de calificare și nivelul ISCED.

În cadrul activităților de evaluare a probelor practice, notarea se face numeric, cu note de la 10 la 1. În domeniul tehnic, pentru obținerea calificării într-o meserie, proba practică ocupă un loc primordial. Ponderea notei finale a absolventului de școală profesională trebuie să respecte următorul coraport dintre teorie și practică: 30% teorie și 70% practică. Pentru programele de formare profesională tehnică postsecundară și postsecundară nonterțiară (nivelurile 4 și 5), ponderea subiectelor te-

oretice este de 40%, iar cea a subiectelor practice – de 60% [9, p. 16].

Evaluarea de certificare prin examenul de calificare este un proces de evaluare a nivelului de cunoştinţe, abilităţi ale elevilor la sfârşitul unei perioade îndelungate de instruire (ciclu de învăţământ). Conform curriculumului, o astfel de evaluare este realizată la încheierea procesului de instruire/formare, prin care elevul va demonstra deţinerea competenţelor profesionale formate, după care acesta primeşte un certificat de calificare. Obiectivul major al evaluării este îmbunătăţirea procesului de învăţare. Deci, după evaluare, cadrele didactice nu se vor opri doar la constatări, ci vor dezvolta demersurile didactice întreprinse și pe cele viitoare, încercând să-și îmbunătățească activitatea, și vor informa elevii despre rezultatele obţinute și despre ceea ce este de făcut în viitor.

Cele cinci principii ale evaluării calitative a rezultatelor învățării sunt: validitatea, credibilitatea, transparența, accesibilitatea și fezabilitatea. Validitatea este asigurarea faptului că evaluarea reprezintă măsurarea exactă a rezultatelor învățării pentru a deține o anumită calificare, iar credibilitatea atestă faptul că rezultatele învățării sunt credibile și consecvente, indiferent de locul unde și de către cine a fost evaluat candidatul. Validitatea și credibilitatea evaluării urmează a fi asigurate pe toată „durata de viață" a calificării. Evident, procesul de evaluare trebuie să fie ușor de gestionat, iar probele și sarcinile trebuie concepute astfel încât evaluarea să poată fi efectuată cu resurse umane și materiale rezonabile.

Pentru a asigura transparența, persoanele implicate în procesul de evaluare sunt informate în așa mod încât să cunoască în ce constă evaluarea competențelor și care sunt criteriile de evaluare ce conferă certitudinea că ele sunt evaluate corect. Toți candidații, indiferent de nevoile speciale și/sau circumstanțele personale, au asigurate condiții de acces la procesul de evaluare. Furnizorul de servicii educaționale organizează și desfășoară procesul de evaluare în mod eficient, cu resurse justificate, ceea ce asigură principiul fezabilității [9, p. 24].

Desfășurarea examenului de calificare în ÎPT prin metoda sistemului unificat are două scopuri principale: să evalueze realizările elevilor și să colecteze date cu privire la calitatea sistemului de educație. Prima utilizare a evaluării în sistem unificat se referă la testele administrate în vederea certificării. Scopul este de a rezuma nivelul elevilor la sfârșitul unei anumite etape de învățământ. Rezultatele evaluării pot avea un impact semnificativ asupra tranziției elevilor la locul de muncă. A doua utilizare se referă la furnizarea de date pentru evaluarea ÎPT și/sau a sistemului de educație, în ansamblu. Aceste date permit compararea performanțelor și responsabilizarea instituțiilor pentru rezultatele obținute. La o scară mai largă, rezultă o evaluare generală a performanței sistemului de învățământ. Rezultatele testelor pot fi utilizate împreună cu alți parametri ca indicatori ai calității predării și ai performanței profesorilor. Acestea servesc și drept indici cu privire la eficiența generală a politicilor și a practicilor educaționale și oferă dovezi pentru faptul dacă există sau nu îmbunătățiri într-o anumită instituție sau la nivel de sistem. Ulterior, comisiile de elaborare a subiectelor pentru examenele de calificare se întrunesc în ateliere de lucru, în cadrul cărora se analizează rezultatele evaluărilor și se iau decizii cu privire la îmbunătățirile necesare.

Spre exemplu, analizând datele din rapoartele asupra rezultatelor examenelor de calificare din ultimii trei ani la meseria *Bucătar* în IÎPT, domeniul SPA, am constatat o dinamică pozitivă (Figura 1). Datele demonstrează că elevii dețin cunoștințe și abilități profesionale formate conform curriculumului, necesare pentru a fi calificați la meseria *Bucătar.*

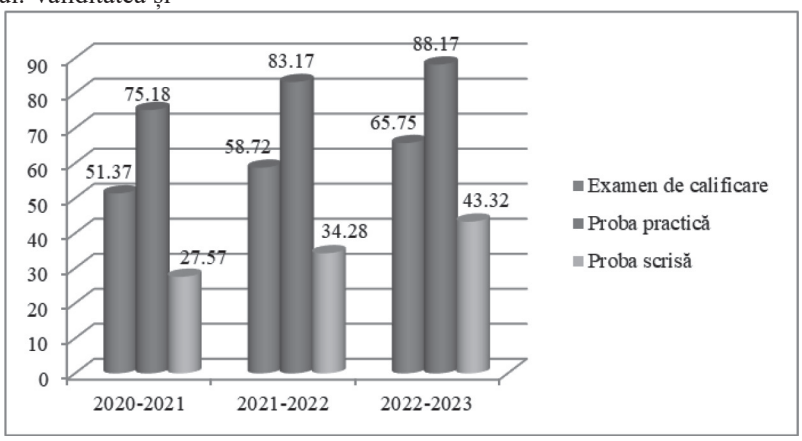


Figura 1. *Procentul calității în dinamică la examenul de calificare, meseria Bucătar*

În concluzie: Examenele de calificare organizate și desfășurate prin intermediul metodei sistemului unificat și-au confirmat eficacitatea și eficiența pe parcursul ultimilor ani, oferind posibilitatea unei evaluări obiective și autentice a finalităților de învățare ale absolvenților. În rapoartele anuale cu privire la rezultatele examenelor de calificare, președinții Comisiilor de evaluare și calificare, care sunt agenți economici, realizează o sinteză referitor la calitatea testelor și a sarcinilor practice de evaluare, vin cu sugestii pentru completarea anumitor subiecte în scopul racordării acestora la schimbările de pe piața muncii, precum și la desfășurarea examenului

de calificare. Printre acestea se numără: integrarea unor preparate culinare noi, în trend; utilizarea metodelor moderne de prezentare și aranjare a preparatelor pe farfurie; ajustarea gramajului pentru diverse preparate sau articole culinare, în concordanță cu evoluțiile actuale din domeniu etc.

Reieșind din datele rapoartelor cu privire la rezultatele examenelor de calificare la meseria *Bucătar,* domeniul *Servicii hoteliere, restaurant și alimentație publică*, membrii Comisiei de evaluare și de calificare au remarcat că toți candidații care au susținut probele examenului de calificare au beneficiat de instruire de calitate, conformă cu cerințele pieței muncii, și au demonstrat o pregătire profesională solidă. Obiecții cu privire la încălcarea proceselor tehnologice și a calității bucatelor preparate nu au fost observate. Modalitatea de evaluare a rezultatelor învățării poate fi considerată obiectivă, iar timpul alocat pentru realizarea testului și probei practice a fost suficient.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Baciu S. Elemente ale unui curriculum la managementul învățământului. În: *Didactica Pro…,* nr. 6, 2002.
2. Baciu S. Suport metodologic pentru evaluarea academică. Chișinău: ASEM, 2010. 95 p.
3. Ghid metodologic de elaborare a procedurii de evaluare a calificărilor, aprobat prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării, nr. 1618 din 10 decembrie 2019.
4. Metodologia de implementare a standardelor de calificare de către instituţiile de învăţământ profesional tehnic şi superior, aprobată prin ordin al Ministrului Educaţiei, Culturii şi Cercetării, nr. 896 din 14 iulie 2021.
5. Midari V. Învățământul profesional tehnic și modalități de ajustare la rigorile pieței muncii. Teză de doctor în științe economice. Chișinău, 2016. Pe: http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24181/veronica_midari_thesis.pdf
6. Nomenclatorul domeniilor de formare profesională, al specialităţilor şi calificărilor pentru învăţământul profesional tehnic postsecundar şi postsecundar nonterţiar, aprobat prin HG nr. 853 din 14.12.2015. În: Monitorul Oficial nr. 340-346 din 18.12.2015.
7. Regulamentul de organizare și desfășurare a examenului de calificare, aprobat prin OMEC nr.1127 din 23.07.2018.
8. Strategia de Dezvoltare *Educația 2030*, aprobată prin Hotărârea de Guvern nr. 114 din 07.03.2023.
9. Suport metodologic *Elaborarea programelor și a probelor de evaluare pentru examenele de calificare din învățământul profesional tehnic*, aprobat prin OMEC nr. 664 din 13.07.2020.

Lucia **MIHĂILĂ**

doctorandă, Unviversitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Marketingul educațional și piața serviciilor educaționale

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.11053232

Rezumat: *Articolul abordează problema diversității pieței serviciilor educaționale oferite copiilor și părinților. Autoarea valorifică marketingul ca o resursă de promovare a instituțiilor educaționale, și nu numai.*

Cuvintele-cheie: *educație, imagine, marketing, piață, servicii.*

Abstract: *The article addresses the issue of the diversity of educational services targeted at children and parents. In particular, the author capitalizes on marketing as a resource for the promotion of educational institutions and more.*

Keywords: *education, image, marketing, market, services.*

În societatea contemporană, educaţia reprezintă un proces complex, care implică decizii nu doar de asigurare a calității și a continuităţii activităţilor prestate, dar care are implicaţii asupra viitorului indivizilor, organizaţiilor și societăţii, în ansamblu. Rolul educaţiei în societatea bazată pe cunoaștere este unanim recunoscut de toţi subiecţii care participă în calitate de furnizori sau receptori de educaţie: preșcolari, elevi, studenţi, adulți, cadre didactice și manageriale, angajatori, reprezentanţi ai administraţiei publice.

Direcțiile de acțiune ale marketingului în sfera educaţiei presupune o cercetare aprofundată a pieţei, adaptarea ofertei la cerere, ceea ce înseamnă nu doar edificarea unei educaţii centrate pe beneficiarul serviciilor

educaționale, ci și conceperea, testarea unor programe de studii și specializări care să fie solicitate, recunoscute pe piață. Astfel, în mediul competitiv actual, instituțiile de învățământ pun accentul pe managementul calității, recunosc însemnătatea tot mai mare a serviciilor pe care le oferă și, în consecință, se concentrează pe nevoile și așteptările formabililor. Pentru a obține performanță, o instituție de învățământ trebuie să identifice aspectele relevante pentru clienții săi și, în rezultat, să le propună o ofertă pe măsura expectanțelor. În particular, în această nouă piață, factorii decizionali din educația timpurie sunt încurajați să examineze cu mare atenție nevoile clienților – copii și părinți, cu scopul de a le satisface cu precizie.

Astfel, pentru a răspunde cerințelor beneficiarilor sistemului de învățământ, instituția întreprinde măsuri în vederea identificării, cunoașterii necesităților și chiar anticipării acestora, lucru ce poate fi realizat prin analiza pieței educaționale – locul de întâlnire a cererii cu oferta educațională și cu serviciile specifice domeniului. Investigarea nevoilor și a cererii consumatorilor de servicii educaționale reprezintă primul pas al activității de marketing, în timp ce esența marketingului este satisfacerea cererii și creșterea portofoliului de consumatori de servicii. Cercetarea pieței educaționale constă în adunarea, procesarea, măsurarea informațiilor provenite din mediul extern referitoare la componentele care o alcătuiesc. Similar pieței clasice, elementele ce caracterizează piața educațională sunt: cererea, oferta și concurența. În accepțiunile cele mai frecvente, piața reprezintă o formă de organizare a schimbului de bunuri și servicii, bazat în special pe existența prețului; desemnează un ansamblu coerent, un sistem sau o rețea în care sunt uniți prin legături de interdependență, dar și prin raporturi de opoziție, furnizorul/prestatorul și beneficiarul (clientul), fiecare urmărindu-și propriile interese și obiective.

Particularizând, piața serviciilor educaționale reprezintă acel ansamblu consistent și coerent de componente educaționale, care se constituie într-un sistem sau într-o rețea națională, oferindu-le membrilor societății rezolvarea și/sau satisfacerea necesităților de natură educațională, a intereselor profesionale, a dorințelor și opțiunilor de învățare, de perfecționare, de afirmare, atât la nivel individual, cât și colectiv. În această piață acționează legea cererii și ofertei de capital uman. Totodată, elementele definitorii ale unei piețe cuprind și legislația, reglementările, normele, tradițiile, dar și prejudecățile participanților [1].

Piața educațională poartă un caracter de ”quasi market” – pe de o parte, există opțiunea de alegere pentru client, dar resursele financiare nu parcurg traseul obișnuit de la client la vânzător, ci, de regulă, sunt alocate de diverse autorități educaționale (guvern, comunitate locală, familie etc.). De asemenea, datorită specificului pieței serviciilor, conceptele de *cerere* și *ofertă* trebuie aplicate cu maximă prudență în educație, deoarece intervenția statului în acest domeniu este activă, după cum dorințele, interesele, așteptările, prejudecățile indivizilor au un rol însemnat.

Între piața educației și piața muncii se atestă o corelație strânsă. Aceasta din urmă este una dintre cele mai importante piețe ale economiilor contemporane; piața care captează, potențează și recompensează investițiile efectuate pe piața educației. Referindu-ne la piața educației, consumatorul – elevul, studentul etc. – este perceput ca produs educațional, iar unitatea de învățământ – ca instituție furnizoare de absolvenți, asemeni unei fabrici cu producție de masă.

Strategiile de marketing educațional aplicate în învățământul preșcolar sunt diverse, adaptate la particularitățile beneficiarilor. De ce strategiile de marketing sunt actuale pentru sistemul de educație? Deoarece orientarea social-economică este capitalistă și principiile, regulile, strategiile țin de o societate capitalistă, la temelia căreia activează principiul concurenței. În acest sens, aplicarea strategiilor eficiente de marketing educațional în învățământul preșcolar vor scoate în prim plan furnizorii competitivi, în măsură să asigure servicii educaționale de calitate, apropiindu-se la maxim de așteptările clienților (părinți, elevi, studenți etc.).

Marketingul este termenul întrebuințat cu prisosință în cazul activităților care apar la interferența dintre organizație și clienții săi, provenind inițial din conceptul de *piață* (market) – locul destinat încheierii de tranzacții (sau schimburi) reciproc avantajoase între cumpărători și vânzători. Scopul activității de marketing, ca disciplină, este de a influența, a determina clienții să facă alegerea în favoarea organizațiilor specialistului în marketing, și nu a unor comercianți de pe piață. În această ordine de idei, specialiștii în marketing trebuie să le ofere clienților ceea ce vor să cumpere, la prețuri care să reflecte valoarea banilor cheltuiți [1]. În literatura de specialitate, marketingul are și alte accepțiuni: a acționa pe piață, dezvoltând produse și servicii, distribuindu-le acolo unde este nevoie de ele celor care le așteaptă și care sunt dispuși să plătească pentru ele [3].

Prin marketing, instituțiile se adaptează și se racordează la piață în mod creativ, productiv și profitabil. Cercetătorul V. Manole [Apud 1] consideră că cele mai importante specializări ale marketingului social sunt marketingul educațional, marketingul cultural, marketingul rutier, marketingul în domeniul sănătății, marketingul ecologic, marketingul electoral, marketin-

gul sportiv, marketingul ecleziastic [3]. Apărut destul de recent, conceptul de *marketing* a fost precedat de alte filozofii de afaceri:

- Orientarea către producţie – perioadă de timp dominantă în condiţiile de piaţă, în care cererea depăşea cu mult oferta, astfel că fabricanţii se îngrijeau să asigure o producţie stabilă [2].
- Orientarea către produs – fabricanţii îşi concentrează atenţia şi eforturile către produs, intenţionând să ofere un produs ideal, dorit de majoritatea consumatorilor. Această decizie din partea producătorilor nu se baza pe diferenţele de gusturi şi necesităţi între diferiţi clienţi şi consumatori.
- Orientarea către vânzări – generată (prin vânzarea personală) şi stimulată (prin reclamă) de nevoile vânzătorului, nu de ale cumpărătorului. În această perioadă, firmele încercau să ofere produse cu caracteristici date, determinându-l pe client să se adapteze la ele.
- Orientarea către consumator – pornind de la următoarea premisă: clienţii sunt destul de inteligenţi şi ştiu ce doresc, această abordare identifică nevoile şi cerinţele unui anumit grup de clienţi şi preţul pe care sunt dispuşi să-l plătească. În consecinţă, organizaţiile îşi adaptează activităţile pentru a satisface nevoile şi cerinţele respective la un preţ corespunzător [3].

Astfel, la etapa actuală, marketingul capătă conotaţii suplimentare, fiind un concept complex, cu caracter integrator, multidimensional, specific economiei de piaţă, cu repercusiuni majore în activitatea oricărei organizaţii/instituţii, indispensabil în atingerea performanţelor. Deşi, deseori, este echivalat cu publicitatea sau campaniile de promovare, care au obiectivul de a orienta produsul educațional spre clienți neinformați sau nehotărâți, conceptul de *marketing* este diferit de orientarea pe vânzări.

Particularizând, marketingul cere o viziune aparte asupra naturii relației dintre organizație și clienții săi. Este o relație de schimb permanent între două părți, care au propriile interese și obiective [5]. Astfel, marketingul este tratat, în aspect teoretic, dar și ca o activitate practică, drept un instrument esenţial al managerului în procesul de conducere, precum și o artă de aplicare a principiilor, metodelor şi tehnicilor la condiţiile specifice ale pieţei şi organizaţiei, în vederea obţinerii celor mai bune rezultate, precum și a evitării/diminuării riscurilor.

Marketingul educațional reprezintă acea ramură a marketingului social care urmărește maximizarea rezultatelor procesului de instruire a elevilor, studenților, adulților. Este o nouă concepție cu privire la desfășurarea activităților educaționale, ca ”expresie a prospectării și perfecționării mijloacelor prin care învățământul poate utiliza posibilitățile sale de integrare și influențare a societății. În acest domeniu, piața este reprezentată de nevoia manifestă sau latentă a copiilor și studenților, familiei și societății, de educare a tineretului concomitent cu înzestrarea lui cu deprinderi și cunoștințe utile societății moderne” [4].

În aceeași ordine de idei, marketingul educațional are ca scop elaborarea și aplicarea strategiilor și a programelor de formare prin evaluarea corectă și reproiectarea acestora, corelându-le cu transformările de pe piața muncii, având drept obiectiv formarea beneficiarilor educației în concordanță cu interesele generale și cu tendințele societății contemporane. El poate fi definit ca: descrierea, implementarea și evaluarea unui plan de învățământ, având în vedere relația de schimb între instituție și clienții săi. Acest scop este atins printr-o serie de măsuri:

- prospectarea cerințelor sociale;
- investigarea aspirațiilor și opțiunilor individuale ale beneficiarilor;
- creșterea adaptabilității învățământului la cerințele societății;
- satisfacerea aspirațiilor individuale și educaționale; evaluarea periodică continuă a sistemului de învățământ, pentru a întreprinde pașii solicitați în vederea satisfacerii cererii pe baza descoperirii necesităților.

În concluzie: Pornind de la premisa că educația este obligatorie, nicio instituție de învățământ nu poate forța alegerea în favoarea sa. Or, clientul este în drept și liber să aleagă, în funcție de obiectivele, interesele, aspirațiile sale. De aceea, dependența școlii de libertatea de alegere mobilizează și concentrează eforturile la nivel de management și marketing, pentru a adapta programul educațional la nevoile în schimbare și așteptările beneficiarilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Avram D.A. Marketing educațional – în sistem descentralizat. Pe: http://promep.softwin.ro/promep/news/show/4185
2. Băcanu B. Organizația publică. Teorie și management. Iași: Polirom, 2018.
3. Cătoiu I. (coord.) Cercetări de marketing. București: Uranus, 2021.
4. Petrescu P., Șirinian L. Management educațional. Cluj-Napoca: Dacia Educațional, 2021.
5. Westwood J. Planul de marketing pas cu pas. București: Retrop & Straton, 1999.

Formarea culturii ecologice în învățământul primar

CZU 373.3.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719469

Maria **HADÎRCĂ**

dr., conf. univ., Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic

Elena **CHIRIAC**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Rezumat: *Articolul abordează problema educației ecologice, evidențiază actualitatea și importanța predării-învățării acesteia în contextul actualelor provocări societale și propune un model pedagogic de formare transdisciplinară a culturii ecologice la elevii de vârstă școlară mică, cu accent pe integrarea conținuturilor curriculare, prin valorificarea educației STEM/STEAM și a strategiilor didactice interactive.*

Cuvinte-cheie: *educație ecologică, curriculum școlar, învățământ primar, model pedagogic, integrare, educație STEM/STEAM, TIC, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, cultură ecologică.*

Abstract: *This article addresses the issue of ecological education, highlights the relevance and importance of its teaching-learning in the context of current societal challenges and proposes a pedagogical model of transdisciplinary training of ecological culture for students of small school age, with an emphasis on integration. of curricular contents, by leveraging STEM/STEAM education and interactive teaching strategies.*

Keywords: *ecological education, school curriculum, primary education, pedagogical model, integration, STEM/STEAM education, ICT, interdisciplinarity, transdisciplinarity, ecological culture.*

Introducere. Dinamica socială a ultimelor două decenii a adus în fața lumii contemporane o serie de probleme și provocări, cum ar fi: protecția mediului ambiant, explozia informațională, globalizarea, migrația, conflictele etc., față de care domeniul educației nu poate să rămână indiferent. Apariția și promovarea, prin includerea „noilor educații" în planul de învățământ, între care *educația ecologică, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația interculturală, educația pentru mass-media* ș.a., reprezintă doar câteva dintre răspunsurile de angajare a sistemelor educative în soluționarea unora dintre problemele societății actuale.

Cercetători de nivel internațional și național, precum G. Văideanu, S. Cristea, Vl. Pâslaru ș.a., au abordat problema integrării "noilor educații" în procesul de învățământ, argumentând necesitatea acestora în activitatea de formare-dezvoltare a personalității în devenire. Ei au identificat modalități posibile de valorificare a "noilor educații", evidențiind patru demersuri pedagogice: *infuzional, modular, disciplinar* și *transdisciplinar* [5].

Cu toate acestea, învățământul actual rămâne cantonat pe predarea-învățarea disciplinelor de bază, "noilor educații", între care și educația ecologică sau educația pentru mediu, revenindu-le doar un rol facultativ, chiar dacă

la nivelul practicii educaționale și sociale se resimte un mare deficit de cultură ecologică. De aici necesitatea proiectării unor modele pedagogice și strategii didactice de implementare în procesul de învățământ a educației ecologice, al cărei scop vizează *formarea culturii ecologice*, prin cultivarea capacităților elevilor de rezolvare a problemelor de mediu și a dezvoltării unui comportament prietenos în raport cu natura.

Pe de altă parte, calitatea indivizilor este cea care dă valoarea și dimensiunea calității societății, formula la timpul său C. Narly, unul dintre clasicii pedagogiei naționale. De aceea astăzi, ca și odinioară, cercetători și pedagogi teoreticieni cu renume, precum L. D`Hainaut, J. Dewey, L. Antonesel, C. Cucoș ș.a., atrag atenția asupra necesității fortificării dimensiunilor *culturale* și *sociale* în activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane și orientează spre abordarea problemelor educației în strânsă legătură cu provocările lumii contemporane.

Totodată, pentru o eficiență școlară cât mai înaltă și o inserție socială cât mai reușită a elevilor se insistă pe amplificarea dimensiunii *acțional-strategice a învățării* și pe formarea-dezvoltarea, în acest scop, a competențelor, miza cea mai importantă a procesului actual de învățământ fiind ca elevul să posede nu doar un anumit nivel de cultură generală, ci și un sistem de competențe-cheie dezirabile din punct de vedere personal și social, tocmai pentru a face față provocărilor lumii contemporane, societatea însăși punându-și tot mai multe speranțe în valoarea educativă a procesului didactic luat ca întreg [8].

Totuși, *omul se integrează în societate numai prin educație,* aceasta însemnând, înainte de toate, *inițierea omului în cultură*. Prin urmare, educația trebuie înțeleasă și realizată astăzi atât ca un proces continuu de transmitere a culturii, dar și ca *o acțiune permanentă de modificare a comportamentului în sens pozitiv*, în vederea facilitării integrării sociale și a obținerii unei autonomii culturale a individului valorizat prin educație [8, 10].

Autonomia culturală se întemeiază pe conștientizarea valorilor educaționale, care stau la baza culturii individuale obținute prin educație, care, în opinia lui S. Cristea, este reprezentat de „ansamblul de cunoștințe și comportamente care caracterizează o anumită societate" [5, p. 70], școala având și o funcție socială, aceea de culturalizare a tinerei generații la scara modelului cultural al societății postindustriale. Respectiv, între comunitate și instituțiile de învățământ ar trebui să existe o relație nu doar de colaborare, ci și una de integrare reciprocă a obiectivelor pentru o educație umanistă, durabilă și constructivistă.

Pe acest fundament se formează cultura generală a elevului, definită de C. Cucoș ca „ansamblu de cunoștințe și comportamente ce caracterizează o anumită societate" [8, p. 71], implicit și cultura sa ecologică, pe care o definim ca un *ansamblu de cunoștințe, capacități/abilități, valori și atitudini dobândite de elevi prin învățare, pentru a înțelege, respecta și proteja mediul înconjurător.* Aceasta implică conștientizarea impactului acțiunilor asupra naturii, adoptarea unui comportament responsabil, prosocial, dezvoltarea unei atitudini pozitive față de protejarea și conservarea resurselor naturale.

Plecând de la aceste considerații generale, în cele ce urmează ne vom referi la abordarea cross-curriculară a educației ecologice, identificată ca o posibilitate de formare a culturii ecologice, aceasta fiind una dintre problemele de mare actualitate și importanță cu care se confruntă societatea contemporană, și care, în opinia noastră, revendică o intensificare a educației ecologice, capabilă să conducă la formarea capacității elevilor de a reflecta asupra stării mediului înconjurător, de a identifica probleme și de a se implica în soluționarea lor pe baza relaționării cunoștințelor din diferite domenii.

Abordarea cross-curriculară a educației ecologice. În contextul creșterii preocupărilor globale pentru mediu și pentru dezvoltarea durabilă a societății, problema formării culturii ecologice devine o prioritate esențială în educația tinerei generații. Implementarea educației ecologice în învățământul primar reprezintă un proces educativ complex, care implică nu doar dobândirea de cunoștințe despre natură, ci, mai ales, formarea unor capacități de analiză a cauzelor ce conduc la degradarea mediului și cultivarea atitudinilor prietenoase în raport cu natura, care să asigure conștientizarea necesității protejării acesteia și să servească drept bază în formarea culturii ecologice a elevilor.

Mai mult, obiectivul fundamental al sistemului actual de învățământ vizează înzestrarea elevilor cu un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional, care înglobează triada *cunoștințe, capacități și atitudini* necesare pentru formarea-dezvoltarea integrală a personalității, astfel încât elevul să întrunească următoarele calități: să fie *autonom* în învățare; *responsabil* – față de sine, față de natură, față de societatea aflată în continuă evoluție; *adaptabil* la noile situații de viață; *competent* – în luarea unor decizii personale sau legate de viața socială, de familie, de modul de valorificare a timpului liber etc. [8].

Cercetătorul L. Ciolan este de părerea că dezvoltarea personală și socială a individului prin educație trebuie să se producă în cadrul „unui model instrucțional derivat din instruirea centrată pe probleme, care este de sorginte constructivistă", că învățarea trebuie să fie „funcțional-pragmatică", argumentând că unul dintre scopurile educației actuale este acela de a oferi copiilor deprinderile și cunoștințele necesare pentru a fi capabili să „funcționeze" ca adulți. În acest sens, autorul recomandă abordarea conținuturilor instruirii în contexte inter-, intra-, multi- și transdisciplinare, prin organizarea unor demersuri de *învățare integrată*, utilizând *temele cross-curriculare*, care să pornească de la problemele din viața cotidiană a elevilor

Didactica Pro..., nr.1-2 (143-144) anul 2024

și să fie centrate pe soluționarea acestor probleme [3].

În acord cu opinia dată, considerăm că învățarea integrată poate fi proiectată și realizată cu succes printr-o abordare cross-curriculară a educației pentru mediu și urmărind formarea culturii ecologice a elevului, începând chiar cu etapa învățământului primar, considerat *ciclul achizițiilor fundamentale*, având ferma convingere că învățarea de tip integrat valorificabilă în cadrul educației STEM face posibilă atingerea acestui obiectiv educațional.

În formularea acestei ipoteze pornim de la opinia cercetătorului S. Cristea, potrivit căruia educaţia STEM reprezintă un model pedagogic de integrare interdisciplinară, multi-/pluri-/transdisciplinară a cunoştinţelor ştiinţifice teoretice din mai multe domenii (Ştiinţe ale naturii, Tehnologie, Inginerie, Matematică), fiind considerată drept o direcţie de dezvoltare a procesului de învăţământ necesară în societatea informaţională, bazată pe cunoaştere. Acest model este recomandat de Consiliul Europei, fiind confirmat în Programul European de Cercetare și Inovație al UE (2014) – *ORIZONT 2020* și operaționalizat deja în învățământul general din R. Moldova și România [6].

Totodată, considerăm că educația STEM poate fi coroborată cu conceptul de *învățare integrată*, fundamentat de L. Ciolan, prin care este vizată abilitatea elevilor „de a face conexiuni între diferitele domenii ale cunoașterii și experienței și de a „adăuga valoare" la ceea ce este învățat într-o anumită arie, prin aplicarea deprinderilor învățate în alta", autorul făcând trimitere la experiențe educative internaționale care abordează temele cross-curriculare ca „vehicule" de integrare curriculară [3, p. 189-197].

Potrivit acestui autor, studii recente realizate la nivel internațional și național evidențiază importanța conexiunilor inter-, intra- și transdisciplinare, precum și a abordărilor de tip integrat în eficientizarea învățării, aceste conexiuni reprezentând, la momentul dat, *caracteristici definitorii ale inovației curriculare de succes*.

De asemenea, vom repera pe ideea de educație ca acțiune de modificare a comportamentului, evidențiată de M. Minder, care subliniază că anume școala este acea instituție care dezvoltă voința de *modificare a comportamentului* în sensul dorit, (în cazul nostru, a celui ecologic) și care „întotdeauna este o realitate integrată, fiind constituit din două aspecte complementare indisociabile: *aspect mental* (capacitățile) și *aspect manifest* (performanțele), atât unul cât și celălalt meritând atenția educatorului" [10, p. 21].

În viziunea acestui autor, obiectivul final al unei activități educaționale descrie comportamentul pe care profesorul dorește să-l vadă manifestându-se la elev, prin urmare, studiind în mod integrat elementele de bază ale științelor incluse în modelul STEM, copiii încep să-și modifice comportamentul în raport cu natura înconjurătoare, înțelegând cât de interconectate sunt lucrurile în natură și în viață, cum funcționează relația cauză-efect etc., noi, pedagogii conștientizând faptul că un comportament civilizat se construiește prin activități de învățare ce dezvoltă activitatea cognitivă, gândirea asociativă, curiozitatea și creativitatea.

Modelul transdisciplinar de formare a culturii ecologice în învățământul primar. În cele ce urmează vom prezenta un model pedagogic de formare transdisciplinară a culturii ecologice la elevii din învățământul primar, elaborat în cadrul unei cercetări pedagogice, utilizând în acest scop abordarea transdisciplinară a conținuturilor educației STEM/STEAM, care se întemeiază pe idei preluate din teoria curriculumului și din teoriile învățării, pe principiile educației centrate pe elev, pe strategii eficiente de predare-învățare capabile să asigure o abordare holistică a procesului integrat de formare a culturii ecologice.

Modelul urmărește conceptualizarea și clarificarea teoretico-metodologică a formării culturii ecologice la elevii din învățământul primar, care, în opinia noastră, reprezintă o problemă actuală necesară de soluționat. De asemenea, modelul se bazează pe utilizarea tehnologiei educaționale pentru a sprijini procesul de învățare și a face educația ecologică mai atractivă și mai interactivă pentru elevi.

În procesul de elaborare a modelului pedagogic de formare a culturii ecologice am pornit de la definiția conceptului de *model pedagogic*, care, după M.-D. Bocoș reprezintă: „un sistem teoretic și practic prin care se reflectă o concepție pedagogică anume, fiind delimitate cele mai importante variabile ale educației în raport cu diverse teorii sau paradigme ale sistemului pedagogic, având implicații practice la nivel de sistem și de proces. Un model pedagogic cuprinde analize ample, holistice ale aspectelor pedagogice, acestea urmând a fi detaliate prin modele educaționale, curriculare și modele didactice. Modelul pedagogic este un instrument important de cercetare științifică, prin intermediul căruia se asigură înțelegerea și argumentarea cadrului conceptual la nivelul unor sisteme epistemologice" [2].

Plecând de la această explicație, precum și de la recomandările sugerate de S. Cristea privind modelarea pedagogică [5, p. 250] și de L. Antonesei în *Ghidul pentru cercetarea educației* [1], am elaborat ***Modelul transdisciplinar de formare a culturii ecologice*** **(MTF-CE)** (Figura 1), care înglobează o dimensiune teoretică și o dimensiune metodologică, ambele reprezentând viziunea auctorială privind condițiile pedagogice necesare pentru formarea culturii ecologice la elevii din învățământul primar. Dimensiunea teoretică se concentrează pe acțiunea pedagogică de conceptualizare a educației ecologice, pe identificarea teoriilor de fundamentare, a conceptelor, a principiilor, a modului de proiectare a acesteia, în timp ce dimensiunea metodologică se axează pe elucidarea modului de transpunere în practică a scopului și a obiectivelor de predare-învățare a educației ecologice, elaborarea conținuturilor, selectarea strategiilor didactice de formare-evaluare a culturii ecologice.

Figura 1. *Modelul transdisciplinar de formare a culturii ecologice*

La nivel conceptual, modelul pedagogic este fundamentat pe teorii și concepte moderne privind instruirea școlară: *teoria și metodologia curriculumului* (J. Dewey, L. D`Hainaut, B. Bloom); *noile educații* elucidate de G. Văideanu, S. Cristea, Vl. Pâslaru ș.a.; pe conceptele de *învățare integrată* (L. Ciolan), *educație STEM* (S. Cristea), *instruire constructivistă* (E. Joița), precum și pe principii pedagogice și didactice de formare-dezvoltare integrală a personalității elevului, pe conținuturi educaționale și pe abordarea integrată a acestora.

La nivel metodologic, modelul include metodologia de formare a culturii ecologice, care este structurată pe următoarele componente:

- *Programul de formare a cadrelor didactice,* conceput pentru sensibilizarea acestora la problemele de ordin ecologic și pentru pregătirea lor de predarea educației ecologice, oferindu-le în acest scop strategii și metode eficiente de formare, cum ar fi: strategii didactice după logica gândirii (inductive, deductive, analogice, transductive, mixte) și strategii după gradul de direcție/nondirijare a învățării (algoritmice, nealgoritmice, mixte).
- *Curriculumul transdisciplinar,* care este conceput ca principalul instrument didactic în formarea culturii ecologice și oferă oportunități pentru elevi de a explora subiecte specifice legate de problemele ecologice din mediul înconjurător.
- *Metodele didactice* clasice (orale și scrise) și cele *interactive* (cu superioritatea acțiunilor creative, ludice și de dezvoltare a gândirii critice) sunt folosite pentru a permite elevilor să dobândească cunoștințe și abilități legate de mediul înconjurător, precum și pentru a dezvolta atitudinile și valorile necesare protejării acestuia.
- *Sistemele de activități* sunt concepute pentru abordarea integrată a conținuturilor curriculumului, astfel încât fiecare disciplină să contribuie la dezvoltarea culturii ecologice și a gândirii sistemice a elevilor.

Valorificarea MTFCE pe dimensiunea operațională de investigare a proceselor ecologice propune modelarea didactică a activităților de integrare a conținuturilor curriculare de științe cu celelalte discipline predate în învățământul primar printr-o abordare tematică cross-curriculară. De exemplu, pentru *integrarea conținuturilor învățării* și subordonarea lor unei teme educative de ordin general, am formulat tema cross-curriculară *Construim viitorul verde integrând cultura ecologică în educația școlarului mic*, care vizează stabilirea de relații între concepte, noțiuni, idei, informații, valori ce aparțin diverselor discipline școlare, pe care am transpus-o într-un curriculum opțional, iar ca modalități de integrare am utilizat abordări de tip intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.

Modelul MTFCE este însoțit de o metodologie de formare a culturii ecologice a elevilor, care include strategii interactive de predare-învățare a educației ecologice pentru dezvoltarea capacității relaționale a elevului în ceea ce privește angajarea personală în formarea comportamentului ecologic. În acest scop, am creat *o matrice de specificații,* care este axată pe clasificarea demersurilor educative organizate la clasă și care se prezintă ca un tipar demonstrativ și flexibil de abordare a activităților de predare-învățare organizate în context integrat pentru formarea transdisciplinară a culturii ecologice, având ca reper de plecare următoarele niveluri taxonomice ale actului educațional (Tabelul 1):

Tabelul 1. *Niveluri taxonomice ale actului educațional*

Demersuri
Discipline/domenii de cunoaștere și niveluri de integrare

A cunoaște	A	B	C	D	E	F
A înțelege						
A explica						
A compara						
A aprecia						
A evalua						
A caracteriza						

Pentru înțelegerea conținutului matricei de specificații, oferim următoarele explicații la tabelul inserat: prin litere sunt desemnate disciplinele școlare: A – Comunicare în limba română; B – Matematică și explorarea mediului; C – Arte vizuale și abilități practice, D – Muzică și mișcare; E – Dezvoltare personală; F – Educație fizică, iar tipurile de abordare transcurriculară sunt specificate prin următoarele trei culori diferite, care indică:

- transdisciplinaritate orizontală, prin apel la mai multe discipline;
- transdisciplinaritate verticală, realizată în interiorul unei discipline;
- transdisciplinaritate transversală, care transcende domeniile de cunoaștere.

Modalitățile de integrare a conținuturilor în curriculumul transdisciplinar sunt prezentate în Figura 2.

Zona disciplinară	Zona interdisciplinară	
Zona multidisciplinară	Zona transdisciplinară/STE(A)M	

Figura 2. *Modalități de integrare a conținuturilor curriculare*

Valorile și atitudinile ecologice promovate în cadrul acestui model de formare transdisciplinară a culturii ecologice la elevii de vârstă școlară mică reprezintă o componentă esențială: ele vizează responsabilizarea educabilului pentru mediu, conștientizarea necesității protejării mediului înconjurător, în scop de reducere a impactului negativ asupra lui, respectul pentru natură și animale, colaborarea activă în acțiunile de susținere a mediului. Aceste valori și atitudini sunt promovate prin utilizarea conținuturilor și a strategiilor de formare a culturii ecologice enumerate mai sus, care implică înțelegerea corectă și complexă a problemelor ecologice și dezvoltarea unui comportament ecologic adecvat în diferite contexte.

În acest model, *monitorizarea* și *evaluarea* sunt alte două elemente esențiale pentru urmărirea progresului elevilor în dobândirea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor legate de mediu și pentru adaptarea strategiilor de predare-învățare în consecință. Scopul final al modelului pedagogic este de a dezvolta o cultură ecologică puternică în rândul elevilor mici, care să le permită să descopere ulterior cum funcționează relația cauză-efect în contextul mediului înconjurător și să încurajeze acțiunile lor civice pentru protejarea acesteia.

În esență, MTFCE se înscrie în paradigma constructivistă a educației integrale, respectă principiile abordării holistice a învățării, fiind elaborat în concordanță cu referențialul curricular și cu structura elementelor formative ale culturii ecologice. Metodologia de valorificare a acestuia la nivelul practicii educaționale permite o abordare sistemică a conținuturilor științelor naturii cu tehnologiile și ingineria într-un sistem unic. Ea se bazează pe o abordare integrativă a acestora și urmărește implicarea activă a elevilor în rezolvarea problemelor reale din viața reală. Respectiv, selectarea și diversificarea strategiilor eficiente de predare-învățare și integrarea acestora în procesul de formare a culturii ecologice va asigura o mai mare durabilitate a comportamentelor dobândite de către elevi.

În concluzie: Implementarea „noilor educații", implicit și a educației ecologice, în procesul de învățământ este necesară și oportună în contextul problematicii lumii contemporane. Cu toate acestea, educația pentru mediu continuă să fie abordată mai degrabă ca o activitate extrașcolară, fiind integrată insuficient în conținuturile de bază ale curriculumului școlar.

Abordarea transdisciplinară a educației ecologice pusă la baza MTFCE în învățământul primar, prin valorificarea educației STEM/STEAM și a TIC, oferă oportunități reale atât pentru cadrele didactice de a se implica în dezvoltarea creativă a curriculumului școlar, cât și pentru elevi în a se angaja activ într-o abordare constructivistă a învățării. Modelul evidențiază necesitatea trecerii la o abordare integrată a conținuturilor curriculare, în măsură să-i ajute pe elevi să stabilească relațiile dintre idei, fapte, oameni și diferitele aspecte ale vieții reale. Acest obiectiv al educației ecologice accentuează caracterul prospectiv al învățământului și funcționalitatea instruirii, pentru o mai bună pregătire a elevilor pentru viață. De aceea, formarea culturii ecologice ar trebui să devină parte componentă a educației în familie, a instituțiilor de învățământ preuniversitar (preșcolar, primar, gimnazial, liceal), universitar, postuniversitar și al societății, având drept scop general dezvoltarea durabilă a societății.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonesei L. Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom, 2009.
2. Bocoș M.-D., Raduț-Taciu R., Stan C. Dicționar praxiologic de pedagogie, Vol. IV. București: Cartea Românească, 2018.
3. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
4. Ciolan L. Definirea și explicația conceptului de învățare integrată prin STE(A)M. În: Revista de Științe ale Educației, 7(2), 2019, pp. 89-95.
5. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera Educațional, 2002.
6. Cristea S. Educația STEM. În: *Didactica Pro*…, nr. 1 (119), 2020.
7. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1998.
8. Hadîrcă M. Unele considerații privind reconfigurarea procesului de învățare din perspectiva competențelor-cheie. În: Univers Pedagogic, nr. 1, 2021.
9. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I. O. Știința învățării. De la teorie la practică. Iași: Polirom, 2008.
10. Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.

Algoritmi pentru operațiile mentale

Olga **COSOVAN**

dr., formatoare, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719480

Rezumat: *Pe parcursul anilor de studii, elevul asimilează, în afară de conținuturile curriculare, și modalitatea în care trebuie realizate diversele operații intelectuale, solicitate de sarcinile de lucru și de probele de evaluare. Recunoașterea verbului de comandă și a produsului așteptat nu se poate limita la explicația lexicografică a unuia dintre sensurile verbului și a unuia dintre sensurile substantivului-nume de produs așteptat. Combinarea celor doi termeni impune aplicarea unui algoritm posibil, iar ajustarea la materia școlară respectivă îl face specific. Algoritmul se completează prin mențiunile referite la modul de realizare a sarcinii. Aplicarea corectă a algoritmilor și alegerea strategiei de realizare a sarcinii este parte a competenței de a învăța, a ști să înveți, iar în ultimă analiză este cheia succesului academic și profesional.*

Cuvinte-cheie: *algoritm, operație intelectuală, produs, item, termen, competență.*

Abstract: *Apart from the actual curricular content, over the years of schooling the student also assimilates the way in which various intellectual operations ought to be performed, as demanded by class/homework tasks and examinations. Recognition of the command verb and of the expected product cannot be limited to the dictionary definition of a meaning of the verb and a meaning of the noun naming the expected product. Combining these two terms demands the application of a possible algorithm; by adjustment to the specific school subject the algorithm becomes a specific one. The algorithm is completed through references to the way the task is to be fulfilled. Applying algorithms correctly and choosing the task fulfilment strategy is part of the learning and knowing how to learn competency, which, in the end, is a key to academic and professional success.*

Keywords: *algorithm, intellectual operation, product, item, term, competency.*

Competența de a învăța, a ști să înveți nu se formează la o singură disciplină sau la o anumită oră, ci este sinteza activității de lungă durată la variate materii școlare. Capacitatea de a conecta o materie la alta, de a explica fenomenele lumii *extra muros*, de a căuta soluții pentru problemele cotidiene nu în rezolvarea unui tip de exerciții, ci în elaborarea unui algoritm de învățare sau acțiune este domeniul competenței de a ști să înveți. Analiza acestei competențe lasă impresia de imagine de caleidoscop: ea intră în structura oricărei competențe și se răsfrânge de fiecare dată altfel, dacă o supunem examinării din altă perspectivă. În această imagine se regăsesc termenii, care devin parte a culturii lingvistice și a culturii generale a elevului. Dincolo de seriile de termeni asimilați la diferite materii, elevul însușește modalitatea de definire și exemplificare, de descifrare a termenilor, principiile de clasificare a elementelor lumii [4, p. 33].

Totodată, dezvoltarea competenței de a învăța, a ști să înveți impune tot mai stringent, în sistemul învățământului general, asimilarea și aplicarea unor algoritmi de realizare a sarcinilor, fie vorba despre sarcini de lucru la clasă, secvențe-pași-etape din sarcini complexe sau despre probe de evaluare. Însăși ideea de algoritm, provenită din matematică, se extinde asupra soluționării diverselor probleme, inclusiv asupra realizării itemilor:

ALGORITM, *algoritmi*, s. m. Ansamblu de simboluri folosite în matematică și în logică, permițând găsirea

în mod mecanic (prin calcul) a unor rezultate. ♦ P. gener. Succesiune de operații necesare în rezolvarea unei probleme oarecare.

Pentru elevi, asimilarea unui algoritm de realizare a sarcinii se va încadra în cunoștințele procedurale și va sta la temelia respectării unui proces tehnologic din activitatea profesională sau din viața cotidiană.

Taxonomia lui Bloom valorifică zeci de verbe, unele – obișnuite pentru comunicarea didactică, altele – mai noi și cu semantică incertă pentru elevi. Extragem din lista sumară a acestor verbe câteva, pentru a justifica necesitatea asimilării lor ca elemente de limbaj științific (terminologic) și pentru a arată cum se reorganizează acțiunea în funcție de disciplină: *a eticheta, a corela, a ilustra, a interpreta, a contrapune, a organiza, a estima* etc. Mai ales pare dificilă traducerea verbului respectiv în acțiuni concrete de realizare a sarcinii și raportarea acțiunii la un produs, solicitat explicit sau numai presupus convențional. Această traducere generează ușoare incoerențe între expectanțele profesorului și ofertele elevilor, uneori la limita acrobației între semantica lexicală și produsul așteptat. Chiar dacă este vorba de verbe uzuale, înțelegerea itemului nu întotdeauna este simplă. Sunt patru etape de clarificare și de algoritmizare a realizării sarcinii:

1. Explicitarea verbului de comandă;
2. Precizarea (restricționarea) modului de realizare;
3. Fragmentarea operației intelectuale în pași de realizat;
4. Ajustarea algoritmului la disciplină, aria curriculară sau produsul așteptat.

Explicarea verbului de comandă s-ar putea să fie superfluă, dacă verbul e din prima linie de operații intelectuale și sarcinile sunt arhicunoscute: *citește, scrie, socotește, numără, calculează, desenează, subliniază, copiază* etc., iar contextul este unul obișnuit: *citește textul, scrie cuvinte, socotește suma, desenează o floare, copiază enunțul, subliniază verbele*. Totodată se poate observa cu ușurință că orice manual definește termenii (substantive, uneori sintagme terminologice), dar practic nu se ocupă deloc sau se ocupă sporadic, nesistematizat de explicarea specificului unei acțiuni, inclusiv de natură educațională.

Or, asemenea verbe apar în 3 ipostaze: (1) în cadrul explicațiilor din manual, precum și în explicațiile oferite de profesor; (2) în formularea sarcinilor de lucru și (3) în formularea itemilor din evaluări. Dacă primele două mai lasă loc de negociere, documentare, atunci neînțelegerea itemului în cadrul evaluării scrise poate lua o turnură dramatică. De exemplu, apariția unor verbe ca ***prezintă, determină, interpretează*** – verbe raportate chiar la cunoaștere și înțelegere – pot debusola elevul care se va întreba cum anume trebuie prezentat, determinat sau interpretat un obiect, aspect, valoare, cuvânt, enunț, operă. Elevul trebuie să fie ghidat să înțeleagă care dintre sensurile verbului, de cele mai multe ori polisemantic, se actualizează în context și ce anume trebuie făcut. În practica școlară cotidiană explicațiile de genul acesta sunt la discreția profesorului și condiționează, în cele din urmă, acumularea unui set sesizabil de asemenea verbe, iar în cazurile fericite și algoritmi de realizare a operațiilor. Recunoaștem că documentarea din dicționarele explicative nu este suficientă și relevantă.

Precizarea (restricționarea) modului de realizare a operației intelectuale este necesară. Când itemul se construiește pe verbul *citește*, este necesar să se formuleze clar, dacă ne dorim o lectură expresivă, cu voce, pe roluri sau una realizată ”în gând”, o lectură interogativă, intensivă sau ”împotrivă/în răspăr”, cu aplicarea unei tehnici de muncă intelectuală. Frecvent, verbul de comandă are o semantică difuză, complementul fiind cel care delimitează aria curriculară, disciplina sau chiar sugerează produsul așteptat. Bunăoară, sarcinile *completați enunțurile cu termenii omiși; asociați noțiunile; transformați textul în tabel; reformulați regula* nu țin neapărat de o anumită arie sau o singură disciplină, pe când sarcinile *redactați textul; recitați poezia; completați enunțurile cu formele corecte ale cuvintelor date; asociați cuvintele cu imaginile; aranjați în ordine cronologică evenimentele narative; transformați dialogul în text; reformulați mesajul; traduceți enunțurile; audiați dialogul; intitulați textul* țin prioritar de aria limbă și comunicare. Alte verbe reperează activități intelectuale sau fizice specifice anumitor discipline și sunt limitate, prin complemente și/sau atribute, la sfera lor de interes: *confecționați un obiect din fibre vegetale; exersați elementele tehnice ale probei de acrobație; modificați atributele de fișier; copiați și redimensionați desenele* etc. Astfel, verbul *a ilustra*, substantivul *ilustrare* și adjectivul *ilustrativ* vizează activități și produse diferite la disciplinele din aria curriculară *Limbă și comunicare*, aria curriculară *Matematică și științe* sau aria curriculară *Tehnologii și arte*:

- *Ilustrarea prin fapte a apartenenței la familie, comunitate, statul Republica Moldova, Europa* [9, p. 12, 19, 25].
- *Ilustrarea legăturii dintre om și natură* [6, p. 62].
- *Elaborarea fișei ilustrative cu genericul...* [1, p. 21].

Un exercițiu de creativitate pedagogică ne-ar permite să vizualizăm oportunități de valorificare a ilustrării și ilustrației la geografie, istorie, chimie sau fizică, iar asemenea sarcini ar extinde repertoriul ofertelor din rubrica activităților și produselor de învățare recomandate (care, cu regret, la unele materii este tributară operației copy-paste, de la o temă la alta, fără discernământ și specificări).

Scindarea operației intelectuale în pași de realizat este vitală. Sarcini precum *prezintă, ilustrează, organizează*, puse alături de definiția lexicografică a verbelor respective, nu elucidează ce trebuie făcut.

A PREZENTA prezínt *tranz.*

1) A aduce în prezența (cuiva), menționând numele și alte informații, pentru a face să fie cunoscut; a recomanda.

2) (*obiecte*) A pune în față; a înfățișa; a arăta. ◊ ~ **arma** a mânui arma într-un mod special pentru a da onorul.

3) (*lucrări, proiecte, planuri etc.*) A aduce spre examinare, expunând vederii sau făcând cunoscut conținutul (pe scurt).

4) (*spectacole, emisiuni, reprezentații etc.*) A face cunoscut publicului (interpretând, expunând etc.).

5) (*candidați*) A face să fie înscris în calitate de participant (la un concurs, la alegeri etc.).

6) A însemna prin sine; a constitui; a reprezenta. (NODEX)

A ILUSTRA ~ez *tranz.*

1) *(probleme, teze, teorii etc.)* A clarifica prin exemple; a exemplifica.

2) *(cărți, texte etc.)* A înzestra cu ilustrații.

3) *(idei, planuri)* A reprezenta printr-un desen sau printr-o imagine. (NODEX)

A ORGANIZA ~ez *tranz.*

1) *(activități, acțiuni etc.)* A orândui după un plan chibzuit în prealabil. ~ **un concert. ~ o vânătoare.**

2) *(instituții, întreprinderi, societăți etc.)* A face să-și desfășoare activitatea în condiții optime. 3) *(persoane sau colectivități)* A face să se organizeze. (NODEX)

După cum se poate vedea mai jos, sarcinile care conțin verbul *a prezenta* se referă la diverse materii și diverse activități:

- *Prezentați*-vă familia, în componența ei deplină, în forma grafică de arbore [3, p. 57].
- (Parcurgeți aceeași procedură, examinând în echipe alte culori și nuanțele acestora.) *Prezentați* concluziile în formă de colaj sau poster (electronic) [3, p. 64].
- Documentează-te și *prezintă* produse ale oamenilor de știință.
- Urmărește programele televizate „Explorer", "Discovery" și află ultimele descoperiri, experimente. Realizează un poster și *prezintă*-l colegilor [7, p. 15].
- *Prezintă* lapbook-ul [10, p. 72].
- *Prezintă* materialul oral/electronic pornind de la ideea "Aducem muzeul de artă la tine acasă" [10, p. 79].

Sarcinile se pliază pe sensul al treilea, dar este o diferență între "prezintă produsele oamenilor de știință", "prezintă un poster", "prezintă lapbookul" sau în explicațiile din manual:

- De regulă, linia scurtă *se prezintă* sub formă de hașuri [10, p. 7].

Un algoritm-pattern pentru asemenea prezentări trebuie să conțină următorii pași:

Documentarea: • În primul rând, este necesară documentarea în legătură cu ce trebuie făcut. • În rândul al doilea, trebuie detectate sursele din care se va acumula informația despre produsele oamenilor de știință, descoperirile recente etc.	• Care este componența deplină a familiei (extinse, lărgite, pentru a sta la baza unei forme grafice)?; • Care sunt denumirile românești ale unei culori și ale nuanțelor ei?; • Ce înseamnă *produse ale oamenilor de știință?;* • Ce se referă *la ultimele descoperiri, experimente?;* • Ce este un *lapbook?;* • Cum trebuie înțeles enunțul *"Aducem muzeul de artă la tine acasă"*?
Acumularea informațiilor și a imaginilor necesare: • În epoca accesibilității surselor, informațiilor, imaginilor, elevul trebuie să aprecieze critic tot ce găsește în lucrări tipărite și în cele electronice, să confrunte informațiile din diferite surse și să nu le preia fără discernământ.	În funcție de produsul solicitat, limitele lui în volum sau în timp, elevul trebuie să aibă din ce selecta, scoțând în relief elementele, cuvintele, aspectele, realizările cele mai potrivite prezentării pe care o face. La fel, va alege imaginile decente, pertinente și relevante, dacă prezentarea este o formă grafică, PPT, colaj sau poster.
Schițarea prezentării: • Acesta e miezul prezentării realizate independent, individual sau în grup. Este o operație de sinteză, care implică inteligențele multiple. • În lipsa precedentelor operații, nu avem ce schița. • În lipsa unei schițe elaborate riguros, riscăm ca produsul solicitat să fie incoerent, inestetic sau să eșueze total.	Structura unei prezentări-discurs sau a unui colaj, poster, desen nu este identică. Pentru un discurs verbal se vor ordona, în consecutivitate logică, ideile și informațiile, exemplele ilustrative. Pentru orice produs vizual, se va elabora grafic planul aranjării cuvintelor, informațiilor, imaginilor.
Elaborarea prezentării, în baza schiței individuale, cere timp și consecvență. Cea mai simplă tehnic, prezentarea discursului oral nu impune o redactare anterioară obligatorie a textului, dar uneori ea este necesară. Formele grafice reclamă resurse adecvate (coli de hârtie, culori, calculator, ecran etc.).	Este momentul să se acorde atenție detaliilor, redactării, verificării și exactității realizării produsului schițat.

Ilustrarea, ca operație intelectuală, diferă de la o materie școlară la alta:

- Amintește-ți regulile de punctuație învățate în clasa a V-a. Scrie câte un exemplu pentru *a ilustra* utilizarea virgulei în cazul… [8, p. 9].
- Gândește-te și notează câteva idei pentru *ilustrarea* copertelor și paginilor. Ce vei folosi: desene, imagini, fotografii? [8, p. 34].
- Alege unul dintre răspunsurile de mai jos și *ilustrează*-l cu o secvență din text…[8, p. 36].
- Principiul de funcționare a manometrului cu indicator (fig. 5) *este ilustrat* cu ajutorul unei jucării de carnaval (fig. 6) [2, p. 71].
- Recită o poezie despre natură și *realizează o ilustrație*, în creion simplu [10, p. 44].

Și în acest caz, trebuie implementat un algoritm pattern, care să includă:

- precizarea a ceea ce trebuie ilustrat (regulă, idee, sens, formă, principiu, relație, imagine etc.);
- evidențierea esenței (rememorarea regulii, formularea ideii, a principiului, definirea sensului, deducerea formei, ”traducerea” textului verbal în imagine plastică);
- acumularea ideilor/variantelor posibile care ar putea servi ca ilustrare;
- selectarea celei mai potrivite variante;
- definitivarea răspunsului în conformitate cu cerința.

Ajustarea algoritmului la disciplină, aria curriculară sau produsul așteptat permite realizarea exactă și impecabilă a sarcinii, fără întrebări de precizare.

Elevul trebuie nu doar să recunoască verbul respectiv și semantica lui, ci și să aplice un algoritm specific materiei. De regulă, un atare algoritm ori nu este expus vizibil nicăieri, rămânând la discreția profesorului de la clasă, ori lipsește cu desăvârșire și generează neînțelegeri.

Un exemplu reușit este includerea unor algoritmi de acest fel în manual, chiar înainte de temele propriu-zise [2, pp. 3-4].

1. Observarea Pentru a observa: • precizează mai întâi planul de observare; • determină criteriile de observare; • mobilizează-ți atenția asupra fenomenului sau obiectului ales pentru observare; • descrie cât se poate de corect cele observate.	**2. Măsurarea** Pentru a măsura: • precizează obiectul sau mărimea fizică de măsurat; • selectează instrumentele adecvate care permit măsurarea cu o precizie mai mare; • realizează o măsurare cât mai precisă și mai eficace; • alege unitatea de măsură cea mai potrivită pentru prezentarea corectă a rezultatelor obținute; • repetă măsurarea de câteva ori pentru a calcula erorile măsurării (absolută și relativă).
3. Compararea Pentru a compara: • precizează obiectivul/scopul comparației; • determină criteriile de comparare, adică elementele pe care vrei să le compari în funcție de scop; • compară obiectele, fenomenele, proprietățile etc. în funcție de criteriile alese.	**4. Clasificarea, ordonarea** Pentru a clasifica, a ordona: • precizează obiectele sau fenomenele de clasificat; • determină criteriile de clasificare ce permit separarea obiectelor, fenomenelor etc. în două sau câteva grupuri; • clasifică obiectele, fenomenele etc. conform criteriilor alese (utilizând pe rând fiecare criteriu); • caută o succesiune logică pentru a realiza ordonarea.
5. Căutarea relațiilor Pentru a căuta relațiile: • precizează cauza fenomenului; • stabilește consecințele produse; • observă variația acestui fenomen în funcție de factorii care exercită o influență directă asupra lui; • stabilește legătura cauză-efect.	**6. Pentru realizarea unei cercetări:** • formulează corect obiectivul cercetării; • elaborează planul cercetării; • măsoară cu cea mai mare precizie posibilă; • prezintă datele obținute într-un limbaj variat: tabel, grafic, schemă, expresie matematică etc.; • analizează riguros rezultatele obținute prin măsurare, apreciind erorile (absolută și relativă); • formulează corect concluziile; • compară datele obținute pe baza cercetărilor cu cele reale, căutând deosebiri și asemănări.

Pentru ca verbele activității intelectuale să devină operații asimilate, varianta ideală ar fi să se ofere, în ghidul de implementare a curriculumului sau în manuale, algoritmii pentru operațiile cu frecvență sporită realizate la această disciplină. Este evident că o operație intelectuală nu se asimilează dintr-un exercițiu. Consecutivitatea introducerii în uz a verbelor respective și complexitatea operațiilor, raportate la materia de studiu, trebuie corelată cu: unitățile

de competență pentru fiecare materie/clasă; conținuturile curriculare/unitățile de conținut; relevanța operației intelectuale cu dezvoltarea competenței specifice respective; adecvarea la vârsta elevilor; resursele de timp necesare, cu atât mai mult cu cât documentele curriculare conțin sugestia și chiar cerința de aplicare a algoritmilor de realizare a unor operații.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Biologie. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 6-9. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală"). 100 p. ISBN 978-9975-3436-3-3.
2. Botgros I. et al. Fizică. Manual pentru clasa a VIII-a. Chișinău: Cartier, 2020. 146 p. ISBN 978-9975-86-444-2.
3. Cartaleanu T., Ciobanu M., Cosovan O. Limba și literatura română: Manual pentru cl. a 7-a. Chișinău: Știința, 2018. 200 p. ISBN 978-9975-85-115-2.
4. Cosovan O. et al. Abordarea inter- și transdisciplinară a lexicului terminologic. Chișinău, 2020, 136 p. ISBN 978-9975-3488-6-7.
5. Crișan A. et al. Limba și literatura română: Manual pentru clasa a 5-a. Chișinău: Știința; București: Humanitas, 2015. 248 p. ISBN 978-9975-67-981-7.
6. Educație plastică. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-7. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală"). 72 p. ISBN 978-9975-3400-6-9.
7. Galben-Panciuc Z. et al. Științe, clasa a V-a. Chișinău: Prut Internațional, 2015. 98 p. ISBN 978-9975-54-217-3.
8. Grama-Tomiță A. et al. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VI-a. Ediția a III-a, actualizată, Chișinău: Cartier, 2020. 196 p. ISBN 978-9975-86-442-8.
9. Limba și literatura română. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-9. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală"). 176 p. ISBN 978-9975-3437-3-2.
10. Puică-Vasilache E., Ursu Z. Educație plastică. Manual pentru clasa a V-a. Chișinău: Litera, 2020. 82 p. ISBN 978-9975-74-939-8.

Rolul rețetarului în cadrul lucrărilor practice și de laborator pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719502

Adela **SLĂNINĂ**

gr. did. I, Colegiul Național de Comerț al Academiei de Studii Economice din Moldova

Rezumat: *În articolul dat am elucidat aspecte ce țin de câteva repere teoretice și practice cu privire la lecția de laborator, care are specificul său, deosebindu-se de celelalte forme de activitate. Totodată, ea este diversificată metodic, iar profesorul poate utiliza un diapazon larg de metode de predare. O lecție de laborator începe cu cuvântul introductiv al profesorului, prin care acesta explică importanța lecției, obiectivele activității, structura, conținutul și succesiunea executării lucrării și prezentării ei, metodele aplicate, oferă instrucțiuni amănunțite cu privire la cerințele care trebuie respectate pentru efectuarea corectă a lucrării, demonstrând anumite exemple. Un alt aspect foarte important ține de faptul că în cadrul lucrărilor practice și de laborator este folosit rețetarul – principalul document normativ utilizat pentru a determina necesitatea și consumul de materii prime, randamentul semipreparatelor și gramajul produselor finite.*

Cuvinte-cheie: *proiect, metodă didactică, rețetar, lecție, competență, laborator, aplicații practice.*

Abstract: *In this article we have elucidated some theoretical and practical aspects concerning the practical and laboratory lesson, which has its own specifics, differing from other forms of activity. It is methodically diversified, and the teacher can use various methods. A laboratory lesson starts with the teacher's introduction, in which he explains the importance of the lesson, the objectives of the activity, the structure, content, and sequence of the execution of the work, its presentation, the methods used in the lesson, and then gives detailed instructions with requirements to be met in carrying out the work correctly, often demonstrating examples. Another very important aspect is that in practical work and laboratory work we employ a special recipe collection, the main normative document used to determine the exact nature of the tasks, the consumption of raw materials, the yield of semi-finished products and the grammage of finished products.*

Keywords*: project, teaching methods, recipe collection, lesson, skills, laboratory, practical applications.*

INTRODUCERE

Școala joacă un rol extrem de important în dezvoltarea unei cariere de succes. Educația primită în școală nu numai presupune cunoștințe și abilități relevante pentru diverse domenii, ci are și un impact semnificativ asupra dezvoltării personale și profesionale a fiecărui individ. Viața, sub toate aspectele ei, este supusă schimbărilor, iar profesorul este cel care trebuie să fie în pas cu ele. În complexa realitate socială, economică și culturală, afectată de impasibilitate și pragmatism, sistemul educațional își propune să formeze personalități dotate cu mobilitate intelectuală și capabile să se adapteze la schimbări. Pentru a modela o asemenea personalitate, este necesar ca sistemul educațional să devină unul deschis, iar învățarea să tindă către formarea și dezvoltarea flexibilității intelectuale.

Instruirea este un proces complex, multilateral, care reunește elementele învățământului unitar, punându-le într-o legătură de reciprocitate, locul principal fiind ocupat de o activitate integrală prin tandemul profesor-elev, prin dirijare-învățare. Procesul de predare-învățare-evaluare rămâne a fi un proces al muncii, de lungă durată, complicat și complex, surprinzător, bazat pe activitate unitară, bilaterală sau reciprocă. Tendințele moderne în predarea disciplinelor de specialitate sunt orientate spre implicarea activă a elevilor în actul cunoașterii. Lecțiile pur teoretice sunt monotone și nu stimulează interesul. Un loc aparte în predarea disciplinelor de specialitate îl au activitățile cu aspect practic, în care implicarea elevilor este maximă. Ei aplică cunoștințele, le compară, le analizează și argumentează adevărul științific. Activitățile practice și de laborator sunt realizate în conformitate cu curriculumul și planul tematic-calendaristic [6].

Lecția de laborator are specificul său, deosebindu-se de celelalte forme de activitate, fiind diversificată metodic. Profesorul poate utiliza mai multe metode de predare: experimentul, observarea, conversația, lucrul independent și în grup, demonstrația, harta conceptuală etc. [2]. O lecție de laborator începe cu cuvântul introductiv al profesorului, prin care se explică obiectivele activității, conținutul și succesiunea executării lucrării, a prezentării ei, se oferă instrucțiuni amănunțite cu privire la efectuarea corectă a lucrării, deseori demonstrându-se exemple. Ținând cont de importanța formativă a lecțiilor de laborator, mai ales prin prisma necesității de intensificare a creativității elevilor, cadrul didactic cu experiență le organizează sub formă de lucrări cu material distributiv – de exemplu, în procesul studierii diferitelor tipuri de aluaturi, a etapelor procesului tehnologic sau a buletinului de analize.

Rețetarul pentru produse de patiserie și cofetărie este principalul document normativ utilizat pentru a determina necesitatea și consumul de materii prime, randamentul semipreparatelor și gramajul produselor finite. Rețetarul folosit pentru lucrări de laborator este o parte integrată, obligatorie a procesului educațional, fiind indispensabil în laboratorul de patiserie-cofetărie [3]. În baza rețetarului se elaborează *Fișa tehnologică*, care include tabelul cu materiile prime, etapele procesului tehnologic, indicii de calitate ai produsului finit [3]. *Caietul pentru lucrări de laborator* constituie un instrument eficient de evaluare a cunoștințelor elevului, care este folosit pentru însușirea conținuturilor curriculare specifice domeniului alimentației publice prin desfășurarea lucrărilor de laborator.

Lucrarea de laborator la unitatea de curs *72120 Tehnologia produselor de patiserie și cofetărie* are următoarea structură:

1. *Etapa pregătitoare:* organizarea clasei, verificarea caietului de laborator, împărțirea elevilor în echipe, anunțarea subiectului, stabilirea obiectivelor, distribuirea materialului de lucru și explicarea lucrării.
2. *Reactualizarea cunoștințelor:* are legătură directă cu conținutul lucrării și stimulează interesul elevilor prin prezentarea unor informații despre importanța pregătirii materiilor prime utilizate, a semipreparatelor și adaosurilor, a echipamentelor și ustensilelor, despre respectarea cu strictețe a etapelor procesului tehnologic și a sortimentelor specifice ce urmează să le prepare.
3. *Etapa fundamentală:* desfășurarea activității practice, pornind de la repartizarea sarcinilor de muncă, verificarea calității și dozarea materiilor prime, organizarea locului de muncă, instructarea și ghidarea permanentă de către cadrul didactic, pentru a evita eventualele greșeli sau a le acorda ajutor elevilor care nu reușesc să realizeze lucrarea, executarea corectă a sarcinilor de muncă în laborator, ordonarea echipamentelor și ustensilelor, deducerea concluziilor despre importanța lucrării de laborator.
4. *Etapa finală*: fixarea rezultatelor și observațiilor de către elevi. Se discută rezultatele obținute independent, are loc evaluarea acestora, prezentarea produselor obținute și completarea *Buletinului de analiză*, scrierea și argumentarea concluziilor individuale despre cele realizate în laborator.

Lucrările de laborator cer o pregătire specială, minuțioasă din partea cadrului didactic. Etapele procesului tehnologic trebuie organizate, respectate și executate în așa fel încât rezultatele să poată fi demonstrate concret. De regulă, la lecțiile de laborator, întreaga muncă practică este îndeplinită de elev în mod independent. Însă, dacă el nu posedă abilitatea de a lucra individual cu echipamente și ustensile noi, profesorul aplică metoda de învățare frontală. Rolul cadrului didactic în realizarea lucrării de laborator rezidă nu numai în a le propune elevilor sarcini, dar și în a-i implica indirect prin acordarea de ajutor, informații,

control, feedback permanent.

Reieșind din condițiile învățării actuale la unitatea de curs *72120 Tehnologia produselor de patiserie și cofetărie,* ne-am propus să aplicăm două metode de efectuare a lucrărilor de laborator: individuală și în grup. Avantajele acestor forme de organizare sunt: lucrul individual – dezvoltă competența de muncă independentă; lucrul în grup – elevii se obișnuiesc să muncească în colectiv, să lucreze competitiv la realizarea aceluiași scop, să colaboreze [2].

Lecțiile de laborator îi învață pe elevi să prepare un produs, să ducă munca până la obținerea unui anumit rezultat, să deducă concluzii în baza celor observate, educă disciplina conștientă a muncii.

Atât pentru metoda individuală, cât și pentru cea în grup, pentru efectuarea lucrărilor de laborator am elaborat o fișă de lucru cu următoarea structură:

1. Tema lucrării;
2. Scopul lucrării;
3. Vase și ustensile;
4. Sortimente specifice;
5. Desfășurarea lucrării;
6. Prezentarea rezultatului final;
7. Concluzii extrase din rezultatele obținute.

Fișa de lucru este plasată pe platforma Google Classroom, la grupa respectivă, cu explicații și condiții suplimentare. De obicei, pentru îndeplinirea lucrării de laborator, elevilor li se acordă un termen bine definit. În funcție de grupă și de potențialul elevilor, profesorul alege complexitatea și volumul sarcinii incluse în lucrarea de laborator [1].

Fișă de lucru pentru lucrarea de laborator

- **Sarcini de lucru şi probleme**

1. Operaţii pregătitoare:
– verificaţi calitatea materiilor prime;
– dozaţi corect materiile prime;
– prelucraţi primar materiile prime.
2. Prepararea, modelarea şi finisarea produsului:
– executaţi etapele procesului tehnologic;
– preparaţi aluatul/semipreparatele;
– modelaţi, coaceţi şi terminaţi produsul.
3. Analiza indicilor de calitate:
– completaţi *Buletinul de analiză*;
– completaţi tabelul la rubrica *Defecte, cauze, remedieri*.
4. Rezolvarea problemelor:
– calculaţi valoarea energetică a produsului;
– calculaţi costul produsului.

Aplicaţiile practice reprezintă o activitate didactică de dezvoltare a deprinderilor şi priceperilor elevilor, fiind o activitate creatoare, care valorifică cunoştinţele teoretice şi le transformă în cunoştinţe funcţionale.

Lucrările practice la unitatea de curs *72120 Tehnologia produselor de patiserie şi cofetărie* prezintă particularităţi metodice în funcţie de obiectivul didactic principal urmărit, de modalităţile de organizare şi de activitatea care predomină. Lucrările practice se bazează pe jocuri de rol, simulare, unde elevii sunt implicaţi în calitate de tehnologi [2].

La disciplinele de specialitate, aplicaţiile practice au următoarele funcţii: *de sistematizare a cunoştinţelor* – cunoştinţele teoretice achiziţionate sunt sistematizate pentru a rezolva exerciţii, probleme, a deduce cauze, a trage concluzii; *formativă* – de formare şi dezvoltare a priceperilor şi deprinderilor.

La realizarea aplicaţiilor practice, este necesară respectarea unor cerinţe, şi anume:
– Aplicaţiile practice trebuie să se bazeze pe cunoştinţele însuşite anterior sau acestea trebuie să fie achiziţionate în timpul desfăşurării lucrării, în caz dacă elevii nu posedă cunoştinţele necesare.
– Profesorul trebuie să-i orienteze pe elevi în organizarea şi efectuarea aplicaţiei practice, să le ghideze activitatea, arătându-le eventualele greşeli de execuţie şi cauzele acestora.
– Pentru a manifesta interes şi o atitudine activă în desfăşurarea aplicaţiei practice, elevilor li se vor aduce la cunoştinţă obiectivele lucrării, precum şi importanţa ei. Sarcinile de lucru trebuie să fie orientate spre formarea, dezvoltarea priceperilor, deprinderilor practice, atitudinilor, conform obiectivelor proiectului didactic.
– Lucrul trebuie organizat diferenţiat, pentru a implica în activitate elevii cu diferite niveluri de pregătire şi diferit potenţial.
– Timpul desfăşurării aplicaţiei practice trebuie să fie cronometrat.
– Evaluarea şi aprecierea realizării aplicaţiei practice este efectuată de către profesor.

În funcţie de scopul urmărit, se distinge următorul tip de lucrare practică: *lucrare de aplicare şi de fixare a cunoştinţelor* [5].

Etapele orientative ale acestei lucrări sunt:
➢ precizarea subiectului şi a unităţilor de competenţă;
➢ verificarea cunoştinţelor teoretice necesare desfăşurării activităţii;
➢ explicarea algoritmului de desfăşurare a activităţii şi distribuirea materialelor necesare;
➢ executarea lucrării practice pe baza instructajului verbal şi a îndrumării din partea profesorului;
➢ analiza şi evaluarea realizării lucrării;
➢ formularea unor concluzii.

EXEMPLU DE LUCRARE PRACTICĂ LA UNITATEA DE CURS *72120 TEHNOLOGIA PRODUSELOR DE PATISERIE ȘI COFETĂRIE*

Tema: *Calcularea materiilor prime necesare pentru*

prepararea produselor din aluat dospit

Scopul lecției: formarea dexterităților de calculare a materiilor prime utilizate la prepararea produselor din aluat dospit conform rețetei

Metoda: exercițiul practic

Materiale utilizate: rețetar, calculator, fișă de lucru, manual

Unități de competențe:

1. Comunicarea corectă în limba maternă cu utilizarea adecvată a termenilor de specialitate.

2. Rezolvarea exercițiilor, a problemelor ce ţin de determinarea umidității făinii, substituirea unor materii prime cu altele, calculul produsului finit.

Unități de conținut:

UC.1. *Selectarea corectă a informaţiei și a materiei prime*

UC.2. *Calcularea materiei prime*

UC.3. *Recalcularea materiei prime*

Citește cu atenție informația recomandată și etapele lucrării, pentru a realiza unitățile de conținut și sarcinile de lucru propuse.

Etapele lucrării:

1. Reactualizarea cunoştinţelor necesare pentru realizarea lucrării practice;
2. Rezolvarea problemelor prin recalcularea materiilor prime.

Exemplu de recalculare a materiei prime la utilizarea făinii cu umiditatea mai mare sau mai mică decât cea de bază (14,5%) și substituirea unor materii prime cu altele [6]:

La prepararea a 1000 de franzeluțe, consumul de făină trebuie să fie de 40 kg.

➢ Făina recepționată de întreprindere are o umiditate de 13,0%, deci cu 1,5% mai mică decât cea prevăzută de rețetă. În legătură cu acest fapt, făina trebuie să se consume cu 1,5% mai puțin, deci:

$$40 - \frac{40*1,5}{100} = 39,4\ kg,$$ iar cantitatea de apă trebuie mărită cu 0,6 kg.

➢ Dacă făina va avea o umiditate mai mare, de exemplu 16%, ea se va lua în cantitate de:

$$40 + \frac{40*1,5}{100} = 40,6\ kg,$$ micșorând respectiv cantitatea de apă cu 0,6 kg.

❖ Dacă la întreprindere lipsesc unele materii prime prevăzute de rețete, se permite înlocuirea lor cu materii prime similare. Pentru a determina denumirea și cantitatea produsului substituit, se utilizează Tabelul 36 *Norme de substituibilitate a materiilor prime la pregătirea produselor culinare* [4].

Situații de producere:

1. Calculează cantitatea de materii prime necesare pentru prepararea a 200 kg *Chec de mai*, dacă se folosește făină cu umiditatea de 12,5%.

2. Calculează cantitatea de materie primă necesară pentru prepararea a 30 kg de *Chec cu brânză și stafide*, dacă se folosește brânză cu conținutul de grăsime de 9%.

Exemplu de rezolvare a situației de producere nr. 1

1. Se calculează cantitatea de făină pentru 200.000 g (checuri):
   - 10.000 g chec--------- 5070 g (făină)

   200.000 g---------- x g; x=101.400 g (făină, 14,5%)
2. Se calculează diferența de umiditate
   - 14.5 % - 12,5%= 2%
3. Se calculează cantitatea de făină cu umiditatea de 12,5%
   - 101.400 - (101.400 x 2%) /100= 99.370 g (făină, 12,5%).

Exemplu de rezolvare a situației de producere nr. 2

1. Se calculează cantitatea de materii prime necesare pentru 30 kg.
   - 10000 g.....2175 g (brânză)
     30000 g.....x g (brânză)

$$x = \frac{30000*2175}{10000} = 6525g$$ de brânză pentru 30 kg de chec.

2. Substituția. Se calculează cantitatea de brânză de 9% grăsime pentru 30 kg chec,

1kg de brânză 18% se înlocuiește cu 0,88 kg de brânză 9% și se adaugă 0,12 kg de unt.

1000 g (brânză 18%) .....880 g (brânză 9%)

6525 g (brânză 18%).....x (brânză 9%)

$$x = \frac{6525*880}{10000} = 5742g$$ brânză de 9%,necesare pentru 30 kg chec.

3. Se calculează cantitatea de unt.

1000 g brânză 18%.....120 g (unt)

6525 g brânză 18%.....x g (unt)

$$x = \frac{6525*120}{10000} = 783g\ unt$$

CONCLUZII

Lucrările de laborator și cele practice nu se reduc la utilizarea unor instrumente și tehnici de lucru, dar presupun o intervenție activă din partea elevilor. Abordarea individualizată, dirijarea discretă a activităților, crearea unor situații-problemă, stimularea gândirii critice și creative pentru a formula ipoteze, rezolvarea problemei prin descoperire – toate sunt forme eficiente

de activitate didactică, ce permit formarea complexă şi o mai bună evaluare a elevilor întru sporirea performanţelor şcolare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Moraru L., Coşciug L., Deseatnicov O. Tehnologia produselor alimentaţiei publice − reţetar pentru preparate culinare. Partea III. Chişinău: UTM, 2000. 137 p.
2. Nițucă C., Stanciu T. Didactica disciplinelor tehnice. Iași: Performantica, 2006. 306 p.
3. Slănină A. Rețetar pentru produse de patiserie și cofetărie. Chișinău: ASEM, 2023. 135 p.
4. Tabunșcic O., Gâncu E. Îndrumar metodic pentru lucrări practice și de laborator. Chișinău: ASEM, 2017. 66 p.
5. http://surl.li/ndqvo
6. http://surl.li/ndqwa

Rodica **HERGHELEGIU**

gr. did. sup., Colegiul Naţional de Comerţ al Academiei de Studii Economice din Moldova

Proiectul educațional – metodă eficientă în realizarea demersului didactic

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719490

Rezumat: *Articolul elucidează aspecte ce țin de câteva repere teoretice cu privire la metoda proiectului educațional, care poate fi folosită cu succes la toate disciplinele. Mai mult decât atât, prin utilizarea acestei metode la clasă se va asigura principiul interdisciplinarității, deoarece pentru realizarea proiectului elevii aplică competențele formate în cadrul mai multor discipline. Învățarea prin proiecte reprezintă un mod mai cuprinzător de organizare a activității de studiu, care vine să răspundă expectanțelor unei educații pragmatice, desfășurată în cheia angajării și independenței în gândire.*

Cuvinte-cheie: *proiect, evaluare, reciclare, produse, metodă, învățare, competențe.*

Abstract: *The article elucidates aspects related to certain theoretical benchmarks regarding the educational project method, which may be used successfully in all disciplines, regardless of the object of study. Moreover, by using this method in the classroom the principle of interdisciplinarity will be ensured, since in order to achieve it the students employ skills developed in several disciplines. Opposite to verbal instruction, learning through projects represents a more comprehensive way of organizing the educational process, through which the requirements of a pragmatic education may be satisfied, in the spirit of action and independence in thinking.*

Keywords: *project, assessment, recycling, products, method, learning, skills.*

Colaborarea, specifică formelor de organizare a activității în grup, are nenumărate avantaje, creând relații, oferind un cadru propice dezvoltării personalității elevului și valorificării potențialului său. Coordonarea și desfășurarea unor proiecte are implicații notabile asupra modelării personalității elevilor. Asemenea activități sunt apreciate ca factori educaționali în măsura în care dezvoltă interesele și aptitudinile formabililor. Individualizarea demersului educativ necesită un sprijin efectiv acordat de profesor, fapt ce presupune aplicarea unor forme de evaluare care nu se limitează la constatarea unui rezultat, ci analizează cum operează elevul în situații de relativă autonomie. Pornind de la această realitate, strategiile moderne de evaluare accentuează acea dimensiune care oferă elevilor suficiente și variate posibilități de a demonstra ceea ce știu, dar, mai ales, ceea ce pot să facă [1, pp. 45-46].

Proiectul are un rol extrem de mare în dezvoltarea intelectuală. Elevii trebuie să fie instruiți să lucreze angajat, în special la faza proiectivă (pregătirea activităților), dar și în faza acțională. În pedagogia proiectivă modernă, proiectul este perceput ca o temă de cercetare orientată spre atingerea unui scop bine stabilit, ce urmează a fi realizat, pe cât posibil, prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu activitatea practică. Pentru aceasta, elevii își aleg sau primesc o temă relativ cuprinzătoare, pe care o vor supune variatelor forme de studiu, de investigație și de activitate practică, fie individual, fie prin efort colectiv, în echipă. Astfel, proiectul devine concomitent și acțiune de cercetare, și acțiune practică, subordonată îndeplinirii unor sarcini concrete de instrucție și de educație. Elevul deprinde, astfel, să învețe și din cercetare, și din activitatea practică, să însușească atât procesualitatea științei, cât și conținutul acesteia.

Un mod de a conferi deschidere și viață muncii noastre este exercițiul interdisciplinar, prin folosirea proiectului ca

metodă complementară sau alternativă de evaluare. Acesta le oferă elevilor posibilitatea de a demonstra ce știu, dar, mai ales, ceea ce știu să facă, adică le pune în valoare anumite capacități.

Pentru a crea un cadru eficient de învățare, este necesar a asigura un echilibru între învățarea frontală, individuală și de grup. La lecțiile centrate pe elev sunt dominante activitățile individuale și cele în grupuri mici. Fiecare dintre aceste forme de organizare a învățării prezintă avantaje și dezavantaje. Profesorul trebuie să caute soluții pentru ca activitatea să fie eficientă și mai atractivă pentru elevi, pentru ca aceștia să devină autorii propriei învățări. Situarea elevului în centrul procesului de predare-învățare a constituit o schimbare fundamentală, care a atras necesitatea găsirii unor soluții care să stimuleze permanent performanța acestuia. Or, învățarea în bază de proiect reprezintă o astfel de soluție.

Metodele alternative de evaluare îi oferă profesorului informații suplimentare despre activitatea și nivelul de pregătire al elevului, completând datele furnizate de metodele tradiționale. *Proiectul* este o activitate prin care elevii efectuează o cercetare îndreptată spre obiective practice, finalizate într-un produs: obiecte, instalații, aparate, planșe, albume tematice etc. Produsele sunt rodul unei cercetări și acțiuni practice realizate individual sau în grup, caracterizându-se prin originalitate și utilitate practică. Proiectul îmbină, așadar, munca de investigație științifică cu activitatea practică a elevului, prin acțiuni de durată, reprezentând un mijloc eficient de înfăptuire a principiului integrării învățării cu cercetarea și viața cotidiană. De asemenea, proiectul este un demers evaluativ mai amplu, ce permite o apreciere complexă și nuanțată a învățării, ajutând la identificarea abilităților și calităților individuale ale elevilor. Este o formă de evaluare puternic motivantă, deși implică un volum de muncă sporit, inclusiv studiul în afara sălii de clasă.

Instituțiile de învățământ profesional tehnic traversează o perioadă de mari transformări. Mediul în care activează acestea s-a schimbat fundamental: competențele profesionale au devenit generatorul principal al dezvoltării economice. Reformele în sistemul de învățământ profesional tehnic pot fi realizate cu succes doar în condițiile identificării și preluării bunelor practici europene în domeniu. Printre acestea se numără și proiectul educațional, o activitate sau o serie de activități conexe, care au un punct de plecare și unul de încheiere bine determinate, desfășurate în mod organizat, pe baza unui plan, într-un context precis, de către anumiți promotori și implementatori, în vederea realizării unor obiective definite și într-o perioadă de timp stabilită [2, p. 5].

Proiectul, ca metodă alternativă, reprezintă o modalitate mai complexă de învățare și evaluare, care poate furniza informații mai bogate în legătură cu competențele elevilor și, în general, cu progresele pe care le-au înregistrat pe parcursul unei perioade mai îndelungate de timp. Temele proiectelor pot fi oferite de către profesor, însă, în anumite cazuri, ele pot fi propuse și de către elevii înșiși. Informațiile pe care le poate obține evaluatorul sunt variate și, în esență, fac referire la următoarele aspecte: motivația pe care o are elevul față de domeniul selectat; capacitatea elevului de a se informa, de a se documenta și de a utiliza surse relevante pentru subiectul în discuție; capacitatea elevului de a concepe un parcurs investigativ și de a folosi metode care să îl ajute să atingă obiectivele pe care și le-a propus; modalitatea de organizare, de prelucrare și de prezentare a informațiilor dobândite ca urmare a utilizării diverselor metode de cercetare; calitatea produsului (produselor) obținut/e la finele proiectului, care se pot distinge prin originalitate, funcționalitate, calități estetice deosebite.

Asemeni altor metode alternative de evaluare, și în cazul proiectului trebuie să se aibă în vedere o serie de determinanți, precum vârsta elevilor, motivația acestora pentru un anumit domeniu de cunoaștere, varietatea experiențelor de învățare pe care aceștia le-au acumulat în timp, rezistența la efort. Or, școlile nu sunt doar un loc pentru educație academică, ci și pentru învățarea abilităților sociale și emoționale, pentru interacțiune și sprijin social.

În acest context, echipa de elevi *Prietenii verzi ai Planetei* din cadrul Colegiului Național de Comerț al ASEM, programul de formare profesională tehnică *41630 Merceologie*, s-au implicat activ, timp de trei ani, în proiectul educativ *O idee, un viitor mai bun*, împreună cu elevi din Colegiul Tehnic *Mihai Viteazul* din Oradea, România.

Proiectul a avut ca scop principal promovarea unor idei de afaceri, încurajarea și utilizarea materiilor prime bio/eco, reciclarea și, desigur, protejarea mediului înconjurător. Acesta vine să accentueze dezideratul că integrarea se poate realiza numai prin funcționarea unor parteneriate autentice la nivelul instituțiilor de învățământ, al asociațiilor de elevi, cadre didactice, părinți și al comunității locale.

Obiectivele proiectului s-au axat: pe redimensionarea noțiunii de îmbunătățire a calității procesului de predare-învățare prin prezentarea unor exemple de bună practică de către unitățile de învățământ din rețea și prin participarea directă și indirectă la activități desfășurate de către acestea; pe implicarea elevilor în diverse activități curriculare și extracurriculare în vederea utilizării produselor prime bio/eco, reciclării și protejării mediului înconjurător.

Astfel, aplicarea unei metode alternative de învățare și evaluare prin punerea în practică a proiectului educativ *O idee, un viitor mai bun* a generat nenumărate avantaje, creând relații de colaborare, oferind un cadru nou pentru stimularea motivației de învățare și dezvoltarea personalității elevilor.

Beneficiarii proiectului – cadrele didactice și elevii Colegiului Național de Comerț al ASEM – au desfășurat ateliere de lucru cu membrii echipei, realizând o serie de produse ecologice și selectând materiale din categoria

celor reciclabile. În anul academic 2021-2022, materialul de lucru al echipei *Prietenii verzi ai planetei* a fost sticla, un material ieftin, frecvent folosit în calitate de ambalaj. De asemenea, este cel mai sănătos ambalaj pe care îl putem găsi în industria de consum. Refolosirea presupune păstrarea structurii inițiale a materialului sau articolului, deci nu necesită energie suplimentară pentru refacere. Datorită acestui proiect, elevii au conștientizat faptul că sticlele pot fi refolosite în calitate de decorațiuni de brad, suporturi pentru rechizite, pentru plantarea florilor etc. Totodată, borcanele pot fi reutilizate în gospodărie pentru conservarea legumelor și fructelor.

Echipa de elevi din anul academic 2022-2023 a decis să lucreze cu articole din masă plastică, care pot fi atât reciclate, cât și refolosite. Plasticul este un produs de natură anorganică, organică sau mixtă cu multiple utilizări. În prezent, multe dintre produsele existente pe piață sunt ambalate sau supraambalate în cutii sau folie de plastic. Energia economisită prin reciclarea unui pet alimentează un bec de 60W timp de 6 ore. Pentru că plasticul nu degradează nici în câteva sute de ani, este de preferat repunerea sa în circulație cât mai mult cu putință. Există, în afară de reciclare, și soluția transformării deșeurilor în energie, mai ales atunci când nu este vorba despre sticle sau alte ambalaje ce pot fi reciclate ușor, însă acest proces este la etapa incipientă în multe țări și presupune un grad semnificativ de poluare a aerului.

Misiunea noastră a fost de a demonstra că plasticul poate fi refolosit și, prin urmare, de a încuraja un număr cât mai mare de elevi de a folosi eficient acest material. Datorită proiectului în cauză, am avut posibilitatea să implementăm idei noi și să refolosim materialele plastice în scopuri benefice. Am putut demonstra că lucrul în echipă, prietenia, bunăvoința și dorința pot ajuta la salvarea planetei noastre. Elevii implicați în activitate au aflat că reciclarea este cea mai eficientă metodă de gestionare a deșeurilor din plastic și de scădere a producției lor.

Pentru efortul depus, echipa a fost apreciată doi ani la rând cu locul I la secțiunea *Utilizarea materiilor prime bio/eco, reciclarea și protejarea mediul înconjurător*.

În anul curent, se preconizează lucrul cu cartonul, mucavaua. Reciclarea hârtiei contribuie semnificativ la reducerea defrișării pădurilor, la conservarea resurselor naturale și la diminuarea energiei necesare pentru producerea uneia noi.

Lucrul în grup reprezentă o competență pentru viață și o componentă importantă a mediului de învățare bazat pe proiecte. Totodată, elevilor li s-a oferit posibilitatea de a realiza sarcini specifice, personalizate, ceea ce i-a făcut mai responsabili pentru munca lor, inclusiv prin contribuția proprie adusă la activitatea și rezultatele grupului. Proiectul s-a soldat nu numai cu produsele râvnite, ci și cu o prezentare PPT, cu concluzii finale și recomandări concrete. Elevii au reflectat asupra progresului lor, și-au autoevaluat competențele de cercetare și de lucru în grup, au inclus și o secțiune mai personală, care a pus în evidență alte abilități sau activități pe care fiecare a dorit să le demonstreze sau să le realizeze.

În calitate de instrument de evaluare curentă, proiectul și-a dovedit eficiența, prin punerea elevilor într-o situație de învățare autentică, de elaborare și de acțiune. Ei au expus produsele finale într-o manieră inedită, sub forma unor prezentări artistice susținute în fața cadrelor didactice din instituție și a colegilor. Implicarea elevilor în realizarea acestor proiecte a fost una extrem de dinamică și entuziastă, mai ales în ceea ce a ținut de prezentarea produselor.

Avantajele definitorii ale proiectului educativ *O idee, un viitor mai bun* au fost corelate între *mediul* în care elevii au reușit să-și împărtășească opiniile și ideile, fiind încurajați să gândească în mod autonom, și *aspirațiile* clare, esențiale, care au condus la implicare și la obținerea rezultatelor scontate. Grație metodei proiectului, elevii au acționat și au rezolvat sarcini în grup, testându-și capacitățile cognitive și practice, au analizat în mod adecvat informațiile, instrumentele și materialele disponibile pentru atingerea finalităților propuse, și-au dezvoltat abilități de cooperare și de comunicare (între ei și între ei și profesori), sporindu-și responsabilitatea față de propria învățare și față de grup.

Dezavantajele metodei proiectului rezidă în faptul că este cronofagă, necesită resurse mai mari – materiale, financiare; uneori, nu sunt depistate la timp erorile de învățare; unii membrii ai grupului nu își realizează sarcinile, ceilalți preluându-le pentru a finaliza proiectul.

Totodată, elevii au descoperit talente nebănuite la colegi; au colaborat și cu elevi din alți ani de studiu (anii I-IV), dezvoltându-și, astfel, nenumărate laturi ale personalității.

Putem afirma că asemenea activități contribuie nemijlocit la formarea și dezvoltarea atitudinilor de respect pentru cunoaștere și pentru cultură, la consolidarea și demonstrarea unor trăsături pozitive de voință, caracter, devenind o parte componentă a educației – una care stimulează valori, atitudini și aptitudini. Un grup care învață prin proiecte este un grup centrat pe elev, în care colaborarea, conversația și mișcarea sunt absolut necesare [3, pp. 15-16].

Instituția de învățământ este un mediu important de socializare. Integrarea școlară: exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de instituția în care studiază; susține condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative îi devin accesibile; dezvoltă o motivație puternică pentru formarea de competențe, susține efortul în munca de învățare, situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa; asigură corespondența între solicitările formulate față de elev și posibilitățile acestuia de a le face față; stabilește randamente la învățătură și în plan comportamental, prin raportare la potențialul elevului sau la cerințele școlare.

Însăși denumirea proiectului educațional *O idee, un viitor mai bun* vine să ne sugereze faptul că *școala* este un

element definitoriu pentru fiecare copil. Oricine are dreptul la educație și merită să i se acorde această șansă. Învățând împreună, elevii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie.

Integrarea elevilor în diverse activități îi conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor lui de moment, să rezolve probleme legate de nevoile de acceptare/valorizare ale fiecărui individ și de capacitatea acestuia de a se adapta într-o societate aflată în continuă transformare.

Concentrându-se pe ideile importante, care au o valoare durabilă, dincolo de sala de clasă, elevii se implică în mod activ și devin autonomi în luarea deciziilor și orientarea propriilor acțiuni – ei gândesc și elaborează produse la un nivel superior. Pentru a le transmite o parte din control, menținând, în același timp, standardele și rigorile necesare, proiectele trebuie să fie planificate până la cel mai mic detaliu. Elevii trebuie să primească indicații foarte clare, prin care sunt definite așteptările, responsabilitățile, procesele și calendarul activităților. Or, ceea ce necesită mai mult timp de pregătire are drept răsplată rezultate academice notabile.

În concluzie: Proiectele educaționale constituie rezultatul firesc al schimbărilor care au intervenit în viața organizațiilor școlare ca urmare a implementării procesului de democratizare și reformare a sistemului de învățământ. În ultimii ani, educația a evoluat sub influența transformărilor sociale, economice și politice de la simpla achiziție de cunoștințe și formare a unor deprinderi practice la dezvoltarea competențelor sociale și profesionale, care îi permit individului să crească, să devină o persoană creativă, competitivă, flexibilă și, în consecință, una cu șanse mari de inserție socială și profesională.

Instituțiile de învățământ profesional tehnic s-au transformat treptat din organizații rigide în organizații flexibile, direcționate spre produsul final – tânărul pregătit din toate punctele de vedere pentru integrare în câmpul muncii. Avantajele manageriale și pedagogice ale instituției implementatoare de proiecte și ale tuturor subiecților săi sunt multiple și au un impact durabil. Calitatea instituției de învățământ este determinată de calitatea proceselor, a sistemului său organizațional și a serviciilor oferite. Anume aceste elemente se află într-o strictă interdependență și determină calitatea produsului final. O asemenea abordare nu pune accentul pe cantitatea informațiilor învățate, ci pe formarea de competențe care ar susține ascensiunea tinerilor în calitate de cetățeni demni ai propriei țări.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
2. Gheruț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată. Iași: Polirom, 2001.
3. Ionescu M. Managementul clasei. Un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect. București: Humanitas, 2003.
4. Voiculescu E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. București: Aramis, 2001.

EVENIMENTE CEPD

Spre coeziune socială, prin dialog intercultural

La 9 aprilie 2024, Spațiul Sigur al Centrului Orășenesc al Tinerilor Naturaliști din Chișinău a găzduit masa rotundă cu genericul *Reziliență și coeziune socială prin dialog intercultural între tinerii refugiați de etnie romă și moldoveni*. Inițiativa, înscrisă în seria de acțiuni desfășurate în cadrul săptămânii culturii rome *Amare Amala*, în perioada 5-13 aprilie curent, a avut drept scop identificarea de soluții pentru o mai bună implicare a copiilor și tinerilor de etnie romă în activități de educare și formare, precum și pentru eficientizarea interacțiunii și a comunicării dintre tinerii refugiați și semenii lor din Republica Moldova.

Organizată în parteneriat cu Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA), Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Direcția Generală Educație, Tineret și Sport Chișinău, masa rotundă a adunat reprezentanți ai unor instituții de educație formală și nonformală − cadre didactice și lucrători de tineret − și a fost moderată de Cezara Cornienco și Șahin Rădița. Agenda evenimentului a cuprins prezentări (Spațiile Sigure *Centrul Orășenesc al Tinerilor Naturaliști* și *Testemițanu, 6* din Chișinău: imperative și realizării; *Romii: istorie, tradiții, stereotipuri și prejudecăți, personalități*); ateliere de lucru (*Unele aspecte de interacțiune multidimensională cu comunitatea romă* și *Instrumente efective de socializare a adolescenților romi*); discuții; studii de caz; schimb de bune practici.

Participanții la masa rotundă au venit cu un șir de recomandări cu privire la ameliorarea situației pe dimensiunea acces la serviciile educaționale pentru comunitatea romă, pentru administrația publică centrală și locală, pentru instituțiile de învățământ, pentru liderii romi și comunitatea romă, pentru sectorul asociativ.

Spațiile Sigure *Centrul Orășenesc al Tinerilor Naturaliști din Chișinău* și *Testemițanu, 6* au fost create în cadrul proiectului *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*, ca parte a Răspunsului Umanitar în Republica Moldova, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în parteneriat cu Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA).

Mariana VATAMANU

Didactica Pro..., nr.1-2 (143-144) anul 2024

Activități de formare și dezvoltare profesională în cadrul proiectului *CONSEPT 5*

La Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în cadrul proiectului CONSEPT 5, continuă activitățile axate pe dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic. Astfel, trainingul dedicat utilizării portofoliului și proiectului în formarea competențelor profesionale la elevi a debutat cu modulul *Portofoliul – metodă eficientă de învățare şi evaluare*. La activitate, desfășurată în perioada 6-8 februarie curent au participat 12 cursanți din centre de excelență și școli profesionale. Majoritatea participanților au beneficiat anterior şi de alte module oferite în cadrul proiectului CONSEPT 5 de către formatorii Centrului Educațional PRO DIDACTICA.

Pentru debutul acestui program de formare a fost ales conceptul operațional şi curricular de *portofoliu*, deoarece piese disparate din componenta lui fac parte din activitatea cotidiană de predare-învățare-evaluare în școlile profesionale, iar obiectivul nostru este să ajutăm cursanții în a-şi contura viziunea asupra unui produs evaluabil ordonat, organizat și util nu doar elevului de azi, ci și profesionistului de mâine. Conținutul trainingului a vizat:

- formarea comunității dinamice de instruire;
- abordarea problemei portofoliului ca metodă şi instrument de evaluare;
- tipuri de portofolii; argumentarea necesității aplicării portofoliului în formarea profesională;
- structura portofoliului;
- piesele de portofoliu versus instruirea modulară;
- portofoliul (de curs sau modul) al profesorului;
- strategii de evaluare a portofoliului;
- referențialul de evaluare pentru portofoliu/pentru produse din portofoliu;
- soluționarea problemelor complexe de evaluare a portofoliului.

În acest modul, s-a elaborat o platformă comună în raport cu care s-ar putea inția dezbateri și discuții constructive, dar și examina amplitudinea alternativelor acceptabile privind tipologia portofoliilor, procedura de acumulare şi cea de evaluare.

* * *

Sesiunile de formare ale altui program, cu genericul *Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale,* s-au desfășurat în perioada 20-22 februarie. A fost primul modul din cele trei care formează acest program, iar cursanților li s-a oferit nu numai suportul cu descrierea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice, ci și oportunitatea de a le exersa. Acest modul este consacrat inițierii în dezvoltarea gândirii critice și urmărește să răspundă la câteva întrebări principiale:

- Ce este gândirea critică?
- Cum putem dezvolta competențele profesionale prin aplicarea strategiilor și tehnicilor interactive?
- Care sunt limitele în promovarea ideii că, în majoritatea situațiilor, nu există o singură variantă de răspuns corect?

Examinarea cadrului ERRE, precum și aplicarea câtorva tehnici interactive de bază (brainstormingul, diagrama Venn, Graficul T, SINELG, mozaic, scrierea liberă, asocierile libere, 6 De ce? turul galeriei și altele) au fost orientate anume spre asimilarea meseriilor, insistându-se asupra transferului.

Și beneficiarii acestei formări sunt cadre didactice la centre de excelență, colegii și școli profesionale din sistem, care predau preponderent discipline din domeniul IT, electronică, transport. Este salutabil faptul că majoritatea cursanților, deși nu au participat la asemenea formări anterior, cunosc și aplică unele tehnici de dezvoltare a gândirii critice din lectură și din prezentările colegilor lor, iar acum au avut posibilitatea să discute aspecte didactice de promovare a gândirii critice în învățământul profesional.

În final, cursanții din ambele grupuri au apreciat: atmosfera și condițiile de lucru; noutatea informației; actualizarea metodelor și tehnicilor; exersarea unor tehnici noi; orientarea spre nevoile cursanților, iar impactul cel mai sesizabil va fi certitudinea în activitatea didactică.

Proiectul **CONSEPT 5** este implementat de Asociația Obștească *Educație pentru Dezvoltare* (AED), în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației *Liechtenstein Development Service* (LED).

Rima BEZEDE, coordonatoare de proiect

Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Demersul didactic

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719508

Rezumat: *Demersul didactic reprezintă tipul de intervenție pedagogică întreprinsă în activitățile de instruire organizate formal (dar și nonformal) la toate treptele și disciplinele de învățământ. Construcția demersului didactic este dependentă de paradigmele afirmate în istoria pedagogiei, care conferă o anumită fizionomie procesului de elaborare și consolidare epistemologică a didacticii generale și a didacticilor aplicate. Analiza pe care o propunem vizează demersul didactic de tip curricular al lecției, abordat în sens larg și restrâns.*

Cuvinte-cheie: *demers didactic, didactică, design curricular, lecție.*

Abstract: *Didactic action is a type of pedagogical intervention undertaken in formally (but also non-formally) organized teaching at all levels and subjects. The structure of the didactic action is dependent on the paradigms affirmed in the history of pedagogy that give a certain physiognomy to the process of development and epistemological consolidation of general and applied didactics. The analysis we propose concerns didactic action of the curricular lesson type, approached in two senses: broad and restricted.*

Keywords: *didactic action, didactics, curriculum design, lesson.*

Demersul didactic reprezintă tipul de intervenție pedagogică întreprinsă în activitățile de instruire, organizate formal (dar și nonformal) la toate treptele procesului de învățământ, la toate disciplinele de învățământ. Îndeplinește funcția generală de asamblare a componentelor pedagogice microstructurale, necesare în activitatea de instruire la nivel de proces de învățământ, desfășurate în condiții de proiectare a instruirii (care include: obiectivele, conținuturile, metodologia, și evaluarea instruirii) și de realizare a instruirii, prin acțiunile didactice de predare, învățare și evaluare.

Modul de construcție al demersului didactic este dependent de paradigmele pedagogiei afirmate în istoria premodernă, modernă și postmodernă (contemporană), care conferă o anumită fizionomie procesului de elaborare și consolidare epistemologică a didacticii generale (teoriei generale a instruirii/teoriei și metodologiei instruirii) și a didacticilor particulare, promovate ca didactici aplicate, metodici ale predării etc.

1. Didactica premodernă, magistrocentristă este centrată asupra acțiunii profesorului de predare dirijistă; celelalte două acțiuni didactice, învățarea și evaluarea, sunt subordonate complet acțiunii de predare dirijistă. În această perspectivă, demersul didactic este conceput unilateral, la nivel de proiectare și dirijist, la nivel de realizare a activității de instruire.
2. Didactica modernă este centrată asupra relației dintre acțiunile de predare și învățare realizate în cadrul activității de instruire în funcție de dinamica promovată de paradigmele pedagogiei afirmate în epocă (sec. XIX-XX): psihocentristă – sociocentristă. Demersul didactic este conceput psihologic sau sociologic la nivel de proiectare și dirijat metodologic în condiții de predare-învățare, la nivel de realizare a activității de instruire.
3. Didactica postmodernă este centrată asupra corelației permanente necesară între toate cele trei acțiuni didactice – predarea-învățarea-evaluarea – integrate deplin în structura de funcționare a activității de instruire. În această perspectivă, demersul didactic este conceput curricular, centrat asupra obiectivelor instruirii și integrat curricular la nivelul interdependenței dintre acțiunile de predare-învățare-evaluare. Evoluția sa este înregistrată la nivel de paradigmă: a) tehnocentristă, care promovează pedagogia prin obiective (Mager), centrată asupra obiectivelor concrete/operaționale ale activității de

instruire, definite în termeni de performanțe, observabile și evaluabile până la finalul activității/lecției etc.; b) a curriculumului, centrată asupra obiectivelor generale și specifice ale I/PÎ, construite la nivelul interdependenței dintre cerințele față de educație (instruire) și educat (elev etc.): psihologice (exprimate în termeni de competențe generale și specifice) – sociale (exprimate în termeni de cunoștințe de bază, teoretice și aplicative, susținute valoric și atitudinal; în această perspectivă, demersul didactic este conceput curricular la nivelul unității psihosociale dintre obiectivele instruirii și conținuturile de bază și realizat-dezvoltat curricular la nivelul interdependenței dintre acțiunile de predare-învățare-evaluare reglată-autoreglată permanent în condiții strategice de evaluare continuă, formativă și autoformativă.

Demersul didactic de tip curricular este angajat, în mod special, la nivel microstructural, de proces de învățământ, cu implicații directe în proiectarea curriculară a planului de învățământ, a programelor/manualelor/auxiliarelor școlare, a activității profesorului (la lecție etc.). În toate situațiile semnalate, este ordonat normativ în funcție de:

1. Axioma construcției curriculumului (proiectului curricular) la nivelul interdependenței necesară între designul curricular (conceperea curriculumului) și dezvoltarea curriculumului (sau *dezvoltarea curriculară*) în context pedagogic deschis.
2. Legile curriculumului, de tip probabilistic, raportate la axioma curriculumului: a) legea interdependenței dintre componentele de bază ale curriculumului (finalitățile educației/instruirii – conținuturile – strategiile de educație/instruire/strategiile de evaluare a educației/instruirii; b) legea adaptării componentelor contextuale ale curriculumului (formele de organizare a educației/instruirii, resursele pedagogice, stilurile manageriale și didactice, ambianța pedagogică internă și externă) [5, p. 157].

Analiza propusă are în vedere demersul didactic de tip curricular necesar la nivelul lecției, ca formă principală de organizare a procesului de învățământ în context concret (în spațiul pedagogic al clasei de elevi, în timp pedagogic determinat, 50 de minute).

Demersul didactic al lecției poate fi abordat în sens: a) larg, desfășurat la nivelul interdependenței dintre conceperea proiectului curricular al lecției (prin organizarea resurselor pedagogice și planificarea activității: scop general, obiective concrete; conținuturi de bază, metode didactice, strategii de evaluare) și implementarea sau realizarea-dezvoltarea curriculară a planificării, în context deschis, obiectivată în forma unui „scenariu didactic deschis"); b) restrâns, situat în zona metodologiei lecției, bazată pe: metode de instruire în care predomină: comunicarea verbală, scrisă; cercetarea didactică directă, indirectă; acțiunea practică (reală, simulată); învățarea raționalizată (în condiții de algoritmizare, euristică, instruire programată clasic sau/și asistată de calculator); strategii de evaluare: inițială/diagnostică și predictivă; continuă/formativă; finală/sumativă, cumulativă.

Demersul didactic al lecției, abordat în sens larg, este construit la nivelul interdependenței dintre conceperea lecției (la nivel de organizare și planificare) și implementarea (realizarea-dezvoltarea) planificării lecției în context deschis.

1. Organizarea resurselor pedagogice necesare în conceperea lecției:

a) Administrativă – date obiective despre: școală, profesor, clasa de elevi;
b) Pedagogică: tema lecției; subiectul lecției; formele de organizare (determinate social; inițiate de profesor); tipul de lecție (în funcție de scopul general al lecției); varianta de lecție (în funcție de obiectivele concrete/operaționale ale lecției);

2. Planificarea (conceperea) curriculară a lecției:

a) Scopul general – sintetizează obiectivele specifice ale unității de învățare/2-5 lecții, definite în termeni de competențe și de conținuturi de bază angajate pe termen mediu și lung;
b) Obiectivele concrete (operaționale) – definite în termeni de performanțe observabile și evaluabile până la sfârșitul activității (lecției etc.);
c) Conținuturile de bază: cunoștințe teoretice și aplicative, susținute valoric și atitudinal;
d) Metoda didactică de bază, angajată pedagogic pe tot parcursul lecției și procedeele didactice (care susțin metoda didactică de bază pe parcursul lecției);
e) Evaluarea: inițială/diagnostică și predictivă; continuă/formativă, autoformativă; finală/sumativă, cumulativă.

3. Implementarea (dezvoltarea) planificării curriculare a lecției în context deschis. Scenariul didactic al lecției:

A. Etapele lecției:

a) Momentul organizatoric;
b) Comunicarea scopului general și a obiectivelor concrete/operaționale;
c) Evaluarea inițială, diagnostică și predictivă a conținutului lecției predate-învățate anterior. Evocarea cunoștințelor asimilate anterior;
d) Predarea-învățarea-evaluarea continuă, formativă a conținutului „lecției noi". Realizarea sensului noilor cunoștințe;
e) Evaluarea finală/sumativă, cumulativă: nonformală (a clasei de elevi), formală (individuală); prospectivă – stabilirea liniei de perspectivă a clasei. Reflecția asupra cunoștințelor receptate/asimilate/interiorizate valorificată la sfârșitul lecției, care are ca rezultat: deciziile profesorului: nonformale (frontale, microgrupale), formale (individuale): stabilirea liniei de perspectivă. Extinderea cunoștințelor asimilate, interiorizate care urmează să fie valorificate la nivel de temă pentru acasă etc.;

B. Principiile care ordonează desfășurarea scenariului didactic al lecției: a) psihologice: captarea atenției; motivarea optimă a profesorului și a clasei de elevi; b) sociologice:

egalizarea șanselor de reușită ale tuturor elevilor; asigurarea succesului școlar (minim, mediu, maxim) al tuturor elevilor clasei; c) pedagogice: corelația profesor-clasă de elevi; corelația informare-formare pozitivă; corelația evaluare-autoevaluare.

Demersul didactic al lecției, abordat în sens restrâns, este construit la nivelul metodologiei activității de instruire, care implică valorificarea metodelor de instruire și a strategiilor de evaluare a rezultatelor. Resursele acestui tip de demers didactic, care oferă profesorului posibilitatea asumării unor decizii adaptabile permanent în context deschis, pot fi concentrate la nivelul unor modele de clasificare, cu referință la metodele didactice și la strategiile de evaluare.

I. Clasificarea metodelor didactice bazate pe:

1. Comunicare: a) orală: expozitivă: expunerea, narațiunea, prelegerea; dialogată: conversația euristică, dezbaterea, asaltul de idei; b) scrisă: lucrările scrise, lectura, studiul individual; c) cu sine: autoreflecția/autoevaluarea;
2. Cercetare didactică a realității: a) directă: observația, experimentul, cercetarea documentelor (istorice, literare etc.); b) indirectă: demonstrația inductivă (descoperirea), demonstrația deductivă; demonstrația analogică (modelarea), demonstrația inovatoare (problematizarea); studiul de caz;
3. Acțiune didactică: a) reală: lucrările practice, exercițiul (algoritmic, euristic), proiectul; b) simulată: jocul didactic; dramatizarea;
4. Raționalizarea învățării: algoritmizarea, euristica, instruirea programată, instruirea asistată de calculator.

Aceste metode didactice pot interveni la nivel de: a) metodă didactică de bază, angajată pe tot parcursul lecției, în funcție de scopul general al lecției (raportat la unitatea de învățare) și de obiectivele concrete ale lecției: b) procedee sau tehnici didactice, propuse cu dublu scop: susținerea metodei didactice de bază în anumite secvențe ale lecției; înlocuirea metodei didactice de bază atunci când nu este preluată de clasa de elevi.

Perfecționarea lecției în spirit psihologic constructivist, creativ, critic, pe fondul modelului de proiectare curriculară ERRE (Evocarea cunoștințelor asimilate – Realizarea sensului noilor cunoștințe – Reflecția asupra cunoștințelor evaluate – Extinderea cunoștințelor la nivel de temă pentru acasă etc.) poate fi realizată prin utilizarea unor tehnici didactice speciale raportate la: a) metodele de comunicare orală expozitivă: prelegerea intensificată, predarea reciprocă; b) metodele de comunicare orală dialogată: focus grup, dezbaterea Phillips 66; diagrama Venn, ciorchinele, controversa creativă, sinectica; c) metodele didactice de comunicare scrisă/analiză de text; mozaicul/„tehnica grupurilor interdependente”; SINELG/Sistemul Interactiv pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii; scrierea liberă, sintetizarea unui conținut de idei; d) metodele didactice de cercetare directă a realității: acvariul/interacțiunea observată; e) metodele didactice de cercetare directă a realității: turul galeriei, cubul, investigația comună.

II. Clasificarea strategiilor de evaluare în funcție de momentul integrării lor în structura temporală a lecției și de funcția specifică îndeplinită: a) strategia de evaluare inițială, diagnostică și predictivă; b) strategia de evaluare continuă, formativă și formatoare (autoformativă); c) strategia de evaluare finală, sumativă, cumulativă.

Strategiile de evaluare integrează în structura lor metodele de evaluare (clasice, alternative), formele de organizare (frontală, pe microgrupe și individuală) și stilurile manageriale (democratic, autoritar, permisiv). Aceste componente sunt combinate specific în raport de context, de situația concretă existentă la nivel lecției (clasei de elevi, timpului didactic, ambianței pedagogice etc.). Putem semnala tendința de valorificare predominantă a unor metode de evaluare la nivelul celor trei strategii de evaluare:

1) Metodele de evaluare clasice, bazate pe probe orale (conversația, dezbaterea, expunerea, demonstrația verbală etc.), scrise (lucrările scrise) și practice (lucrările practice, exercițiul algoritmic/euristic), sunt valorificate predominant la nivel de strategie de evaluare inițială/diagnostică și predictivă și de strategie de evaluare finală/sumativă, cumulativă.

2) Metodele de evaluare alternative, complementare (autoevaluarea, observarea, investigația prin diferite metode de cercetare directă și indirectă; proiectul inițiat în context formal continuat în cadrul nonformal; portofoliul) sunt valorificate predominant în strategia de evaluare continuă/formativă și formatoare (autoformativă).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T. et al. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2015.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2015.
3. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 10. Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. Metode și tehnici didactice. București: Didactica Publishing House, 2018.
4. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 11. Evaluarea instruirii în cadrul procesului de învățământ. Strategii. Metode. Tehnici. Instrumente. București: Didactica Publishing House, 2019.
5. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 13. Curriculum. București: Didactica Publishing House, 2023.
6. Manolescu M. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Universitară, 2010.
7. Marzano R.J. Arta și știința predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă. București: Trei, 2015.
8. Pânișoară I.-O. (coord.) Enciclopedia metodelor de învățământ. Iași: Polirom, 2022.