Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 5-6 (141-142), 2023

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

PRO DIDACTICA 25

Rima BEZEDE
PRO DIDACTICA, la 25 de ani de activitate Management, leadership și dezvoltare organizațională (PRO DIDACTICA at 25 Management, Leadership, and Organizational Development) 3
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Educația interculturală – o prezență emblematică în proiectele și serviciile PRO DIDACTICA (Intercultural Education – an Emblematic Presence in PRO DIDACTICA Projects and Services) 4
Tatiana CARTALEANU
Formare de formatori și *PAIDEIA* (The Training of Trainers and *PAIDEIA*) 4
Olga COSOVAN
Strategii interactive și dezvoltarea gândirii critice (Interactive Strategies and the Development of Critical Thinking) 6
Oxana DRAGUȚA
Competențe digitale (Digital Competences) 6
Lia SCLIFOS
Reflecții despre carieră, etape și factori care pot da culoare succesului (Career Reflections, Stages, and Factors that Can Color Success) 7
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Cercetările pedagogice din proiecte – experiențe naționale și internaționale (Pedagogical Research Conducted within Projects – National and International Experiences) 9
Servicii CEPD (Services CEPD) 14

EX CATHEDRA

Aurelia BALAN
Reziliența profesorilor în procesul de transfer al inovațiilor pedagogice (Teacher Resilience in the Process of Transferring Pedagogical Innovation) 15
Daniela STATE
Concepte și teme transversale/cross-curriculare utilizate în elaborarea probelor de evaluare integrată (Transversal/cross-curricular Concepts and Themes Used in the Development of Integrated Assessment Tests) 20
Mariana-Denisa ZAHIU
Evoluții istorice în *didactica generală* și *didactica specialității* (Historical Developments in General Didactics and Subject Didactics) 26
Liliana COMAN
Abordări privind rolul familiei în procesul de socializare a preșcolarului mic (Approaches to the Role of the Family in the Socialization of Young Preschool Children) 30
Rima BEZEDE
CONSEPT: Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale (CONSEPT: Critical Thinking for Developing Professional Skills) 34

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Adriana ISTRATE-ȘTEFĂNESCU
Relația dintre funcția managerială și sfera metodică a activității (The Relationship Between the Managerial Function and the Methodological Scope of Activity) 35
Svetlana CHEPTANARI
Implementarea managementului strategic instituțional pentru dezvoltarea instituției și asigurarea calității serviciilor educaționale (Implementing Strategic Institutional Management for Institutional Development and Educational Services Quality Assurance) 39
Liliana POȘTAN
Managementul activităților de învățământ extrașcolar în cadrul instituției de învățământ general: date empirice și prevederi normative (The Management Of Extra-School Educational Activities In General Education: Empirical Data And Normative Provisions) 43

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Repere conceptuale și pragmatice ale alfabetizării terminologice (Conceptual and Pragmatic Landmarks for Terminological Literacy) 48
Olga COSOVAN
Termenii, de la cunoaștere la integrare (Terms: from Knowledge to Integration) 53
Mariana NIȚA
Rolul profesorului în depășirea barierelor lingvistice de către studenții anglofoni (The Teacher's Role in Helping ESL Students Overcome Linguistic Barriers) 57

Marcel BÂLICI
Atelierul fonetic *versus* modelul tehnologic de formare a competenței fonetico-fonologice în studierea limbii române de către studenții străini
(The Phonetic Workshop vs the Technological Model for Developing the Phonetic-Phonological Competence in RFL) 61
Cezara CORNIENCO
Proiectul *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*: Cu viața în față... (Spațiul Sigur al Centrului Orășenesc al Tinerilor Naturaliști din Chișinău: studii de caz)
(The Project *The Refugee Support Initiative*: With Life Ahead... (Safe Space of the Youth Naturalists Urban Center in Chisinau: Case Study))..... 65

DOCENDO DISCIMUS

Adela-Alina IVAN
Abordarea științifică a conceptului de *echipă*
(A Scientific Approach to the *Team* Concept) 66
Lilia STEGĂRESCU
Formarea personalității elevilor de vârstă școlară mică prin activități de consiliere și dezvoltare personală: o abordare transdisciplinară și extrașcolară
(Forming Primary School Children's Personalities through Counseling and Personal Development Activities: a Transdisciplinary and Extracurricular Approach) 70
Valentina CHIRVASE
Rolul profesorului de arte vizuale în educația nativilor digitali de gimnaziu
(The Role of The Visual Arts Teacher in the Education of Middle School Digital Natives)..... 75
Marina BOSTAN
Aspecte istorice în procesul de studiere a teoriei grafurilor
(Historical Aspects in the Study of Graph Theory) 78

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Svetlana TURCEAC
Fundamente conceptuale pentru dezvoltarea competențelor universale ale educației incluzive în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice
(The Conceptual Foundations for the Development of Universal Inclusive Education Competencies in the System of Teachers' Continuous Training) 83
Roxana-Monica LUPUȘOR
Aspecte ale integrării timpurii a copiilor cu autism în învățământul de masă
(Aspects of Early Integration in Mass Education for Autistic Children) 87
Emilia LAPOȘINA, Olga IEVLEVA
Rolul relațiilor copil-părinte în formarea personalității unui copil cu paralizie cerebrală
(The Role of Parent-Child Relations in Shaping the Personality of a Child with Cerebral Palsy)..... 91

EDUCAȚIE PENTRU SĂNĂTATE

Carolina CALARAȘ
Formarea conduitei pro sănătate la studenți în contextul provocărilor societale
(Developing a Healthy Behavior in Students in the Context of Public Challenges) 95

EVENIMENTE CEPD. Programul național *Investim în profesori* (The National Program *We Invest in Teachers)*..... 98

EXERCITO, ERGO SUM

Viorel BOCANCEA, Marieta NEAGU
Învățarea transdisciplinară în baza modelului STEAM la disciplina *Științe ale naturii*
(Transdisciplinary Learning Based on the Steam Model in Natural Science Classes)..... 99
Daniela COROIANU
Importanța valorificării tradițiilor și obiceiurilor prin intermediul activităților formale și nonformale în școala Waldorf
(The Importance of Exploring National Traditions and Customs through Formal and Informal Activities in Waldorf Schools)..... 106

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Formarea continuă a profesorilor
(In-Service Teacher Training).....110

C U P R I N S

PRO DIDACTICA,la 25 de ani de activitate

În 2023, Centrul Educațional PRO DIDACTICA celebrează 25 de ani de activitate prodigioasă, de inițiative organizaționale inedite și de parteneriate inspiraționale și durabile. Oamenii PRO DIDACTICII au reușit să creeze valori autentice, aducând în sistem noutăți educaționale și practici de succes, care s-au pliat pe necesitățile profesorului și ale școlii, transformând temerile în oportunități. Miile de profesori și manageri formați, sutele de materiale și instrumente didactice elaborate au contribuit în mod direct la îmbunătățirea prestației pedagogice și, implicit, la sporirea calității educației.

În acest sfert de secol, inovațiile promovate de PRO DIDACTICA, cu suportul partenerilor de dezvoltare, s-au instituționalizat și au catalizat procese importante de schimbare în sistem, atât la nivel de conținut, cât și metodologic, iar rețelele de instituții și profesioniști în domeniu, edificate în cadrul a numeroase proiecte, au devenit platforme recunoscute de diseminare a experiențelor profesionale și organizaționale.

Și dacă ar fi să prezentăm PRO DIDACTICA în cifre, tabloul care se conturează este unul sugestiv, titlul de centru multifuncțional de excelență și inovație fiind cucerit prin angajament asumat și dedicație:

- peste 140 de proiecte educaționale implementate;
- peste 400 de parteneriate locale, naționale și internaționale orientate spre reformarea/îmbunătățirea învățământului general și profesional tehnic consolidate;
- peste 400 de programe de formare complexe și tematice/de scurtă durată, inclusiv acreditate de ANACEC, desfășurate;
- circa 45000 de profesori și manageri din învățământul general și profesional tehnic certificați;
- circa 300 de formatori abilitați;
- peste 350 de ședințe ale Clubului *PAIDEIA* și ale Clubului Formatorilor, pe subiecte de maximă actualitate și necesitate profesională, organizate;
- peste 180 de ghiduri și suporturi didactice adaptate nevoilor curente de formare elaborate;
- 142 de numere ale revistei de teorie și practică educațională *Didactica Pro...* editate;
- multiple inițiative extrapolate la contextele educaționale de la noi;
- sute de comunități de învățare, dinamice și flexibile, create și orientate spre abordarea holistică a școlii.

În acest context, vom trece în revistă principalele domenii de expertiză ale Centrului, care au marcat sistemul educațional și care rămân a fi valoroase pentru viitor, având în vedere exigențele educaționale actuale.

MANAGEMENT, LEADERSHIP ȘI DEZVOLTARE ORGANIZAȚIONALĂ

Experiența prolifică de 25 de ani confirmă rolul distinct al Centrului în promovarea calității educației și în consolidarea continuă a capacităților actanților din sistem. Managementul, leadership și dezvoltarea organizațională sunt unele dintre cele mai apreciate domenii de expertiză PRO DIDACTICA. Acestea au fost dezvoltate și valorificate chiar de la începutul activității noastre, or, calitatea și eficiența managementului determină direct performanțele unei instituții de învățământ, iar directorii sunt cei care contribuie la stabilirea viziunii și la lansarea schimbărilor, pentru catalizarea inovației și sporirea relevanței studiilor. Managerii au un rol decisiv în ceea ce privește asigurarea calității în instituție și desfășurarea procesului educațional în condiții de eficiență maximă. Proiectele *Autoevaluarea școlii*, *Pentru o mai bună responsabilizare și guvernare în școală, CONSEPT. Dezvoltare organizațională* sunt doar câteva dintre inițiativele care au creat contexte pentru creștere organizațională și au

asigurat mediul de învățare și de schimb de experiență necesar conducătorilor din sistem. Primele proiecte s-au axat pe dezvoltarea organizațională a instituțiilor din învățământul general, iar experiența acumulată a facilitat extinderea ariei de servicii și în alte subsectoare. Astfel, cu suportul partenerilor de dezvoltare, am lansat proiecte și programe pentru învățământul profesional tehnic care au adus o schimbare de viziune și de acțiune, cu impact la nivel de sistem, or, până la moment, de sprijinul Centrului au beneficiat direct, prin varia activități, peste 60% dintre școlile de la această treaptă.

Atât instituțiile din învățământul general, cât și cele din învățământul profesional tehnic au fost implicate într-un proces complex de transformare organizațională. Ghidate de către experți, ele au reușit în premieră să elaboreze planuri de dezvoltare strategică în baza unei autoevaluări obiective. Programele de formare destinate cadrelor manageriale, mentoratul profesionist oferit în actul de evaluare a necesităților de dezvoltare, planificare strategică, monitorizare etc., vizitele de studiu în țară și peste hotare au asigurat o schimbare pozitivă a instituțiilor, contribuind semnificativ la sporirea performanțelor și la crearea unor comunități dinamice de învățare. Noțiunile de *schimbare, leadership, management participativ, echipă, viziune, cultură organizațională* au devenit indispensabile atât la nivel de comunicare organizațională, cât și în actul de conducere propriu-zis. Rezultatele proiectelor și produsele elaborate au fost valorificate și diseminate, așa încât de acestea să beneficieze toți cei interesați. Astfel, programul *Management educațional*, de 20 de credite, solicitat continuu de cadrele manageriale, a fost acreditat și face parte din oferta curentă de formare a Centrului. Pe site-ul www.prodidactica.md, la rubrica *Biblioteca online*, pot fi accesate materiale valoroase pentru cadrele de conducere, care oferă repere teoretice și sugestii metodologice referitoare la planificarea strategică și operațională, la managementul calității, la leadershipul educațional etc., dar și instrumente aplicative pentru diverse contexte manageriale.

Creșterea autonomiei instituțiilor educaționale, descentralizarea și așteptările societății referitoare la rezultatele și performanțele școlii sunt doar câțiva factori care evidențiază necesitatea unor lideri și conducători vizionari. În acest sens, PRO DIDACTICA va continua să consolideze competențele profesionale ale managerilor și să ofere un suport adaptat nevoilor actualilor și potențialilor directori de instituții, așa încât aceștia să lanseze viziuni, să motiveze și să inspire, transformând progresiv școala, oamenii și societatea.

dr. Rima BEZEDE,
directoare executivă, C.E. PRO DIDACTICA

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ – O PREZENȚĂ EMBLEMATICĂ ÎN PROIECTELE ȘI SERVICIILE PRO DIDACTICA

Așa cum PRO DIDACTICA este un rod bogat al *societății deschise*, a fost firesc ca în domeniul diversității și interculturalității să se investească mult, sprijinindu-se inițiative complexe și de durată. Pe parcursul a 25 de ani, s-a muncit enorm în acest sens, la toate nivelurile de învățământ, de la grădiniță, până la universitate și formare continuă. Aducem mulțumiri zecilor de autori, experți recunoscuți în țară și peste hotare, care au propus demersuri practice valoroase de dezvoltare a competenței interculturale, prin diferite discipline obligatorii, dar și prin opționale și activități extrașcolare. Soluțiile inovatoare oferite la problemele contextuale din zona noastră multiculturală rămân viabile atât la noi în țară, cât și peste hotare.

Partenerii noștri de dezvoltare, din diferite părți ale lumii, persoane fizice și asociații/fundații reprezentative; miile de actori educaționali implicați în proiecte, de la copii la factori de decizie, toți au contribuit la schimbarea calitativă a educației și a instituțiilor de toate tipurile. S-au promovat și se promovează în continuare, dorindu-se durabilitate pe termen lung, valori democratice precum toleranța, egalitatea de șanse, drepturi egale, școală incluzivă, educatori responsabili și dedicați, implicare civică, integrare europeană etc.

Dintre proiectele cele mai importante la temă, menționăm: *Educația deschisă în Moldova: aici și acum!*, derulat cu sprijinul financiar al Fundației *Institutul pentru o Societate Deschisă*; *Rolul educației în societățile multiculturale: lecții învățate* și *Educație pentru integrare europeană*, implementate cu susținerea financiară a Fundației Soros-Moldova; *Probleme de predare a limbilor în școlile alolingve din R. Moldova*, sprijinit financiar de Biroul Înaltului Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE (Haga); *Educație pentru alteritate*, sprijinit financiar de Ambasada Statelor Unite ale Americii; *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice*, sprijinit financiar de Fundația pentru copii *Pestalozzi* (Elveția); *Inițiativa de sprijin a persoanelor refugiate, ca răspuns la criza umanitară din regiune*, implementat cu suportul UNFPA; *Platforma Educație*, sprijinit financiar de Uniunea Europeană și implementat în parteneriat cu PNUD Moldova; *Cultura bunei vecinătăți*, derulat cu suportul financiar al GPPAC; *Lecții europene*, susținut financiar de Ministerul Afacerilor Externe al Lituaniei etc.

Ca rezultat, profesorii, elevii, studenții și alți actori ai educației pot folosi o listă impresionantă de auxiliare didactice la temă, majoritatea disponibile în format online (https://prodidactica.md/biblioteca-pro-didactica-on-line/). Enunțăm doar câteva titluri: *Competența*

interculturală; *Educație pentru echitate de gen și șanse egale; Integrare europeană pentru tine, tinere; Implementarea inovațiilor în domeniul educației și al sportului pe ambele maluri ale Nistrului* etc.

Nu mai puțin importante sunt și disciplinele opționale, autorizate și recomandate de Ministerul Educației și Cercetării, elaborate cu implicarea unor echipe performante de profesori școlari și universitari. Toate curricula sunt însoțite de proiecte didactice și fișe de lucru pentru fiecare oră (https://prodidactica.md/curricula-optionale/). Exemplificăm selectiv: *Cultura bunei vecinătăți*, grădiniță și clasele I-IV, în limbile română și rusă; *Educație pentru toleranță*, gimnaziu; *Educație pentru echitate de gen și șanse egale*, gimnaziu și liceu; *Să ne cunoaștem mai bine. Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova*, liceu, în limbile română, ucraineană, rusă, găgăuză și bulgară; *Integrare europeană pentru tine*, liceu, în limbile română și rusă etc.

Toate aceste materiale sunt completate în mod generos de suporturi didactice – proiecte de lecții, scenarii, resurse audio și video, disponibile pe adresa: https://red.prodidactica.md/.

Sutele de activități interactive de dezvoltare profesională la fiecare temă au pregătit cadrele didactice și manageriale să valorifice eficient și calitativ tezaurul nostru de resurse, încadrate sub umbrela *interculturalității*, a respectului și acceptării celuilalt și a conviețuirii pașnice și civilizate. Formatorii PRO DIDACTICA, juniori și seniori, care ne reprezintă cu profesionalism, sunt implicați în cele mai diferite tipuri de activități de educație interculturală, fiind resurse prețioase pentru școlile noastre – *aici și acum*, dar și în viitor.

dr. hab., prof. univ. Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
directoare adjunctă, C.E. PRO DIDACTICA

FORMARE DE FORMATORI ȘI *PAIDEIA*

Inaugurat fără fast și pompă, dar cu mult optimism în 2003, Clubul de dezbateri educaționale *PAIDEIA* își propunea să-i întrunească în fiecare vineri după-masă, în una din sălile Centrului Educațional PRO DIDACTICA, pe cei interesați de subiectele lansate. Inițial, un formator-moderator alegea o temă de discuție și elabora proiectul și materialele de suport, iar tradiția s-a păstrat pe parcursul celor două decenii de activitate. Din 2004, Clubul *PAIDEIA* a început să funcționeze pe secții, în corespundere cu denumirile disciplinelor, însă secția cea mai populară și mai frecventată – dar și cea mai „în trend" pentru moment – a fost cea de *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*. Sute de profesori care beneficiaseră de trainingurile de gândire critică aveau acum oportunitatea de a-și aprofunda... și lărgi competențele. Dificultatea consta în nevoia de a se deplasa la Chișinău, însă cursanții veneau atunci și au continuat să vină în următoarele două decenii din toate colțurile țării. Online-ul impus de carantină, începând cu 2020, a făcut ca ședințele să devină accesibile oricui și de oriunde, dar s-a schimbat și scenariul ședințelor-dezbateri, moderatorii alegând forme de lucru din aria TIC. Atractiv pentru cadrele didactice mai ales datorită problemelor discutate (**Ce?**), Clubul a devenit concomitent un laborator pentru testarea și rodarea ideilor inovative ale formatorilor și a strategiilor de lucru cu adulții (**Cum?**). Evităm intenționat formula consacrată „strategii de instruire a adulților", pentru că, de fapt, nu instruirea este finalitatea acestor sesiuni de dezbateri, ci reorientarea demersului didactic de pe făgașul informativ spre cel formativ, reconceptualizarea lecției în care etapa-cheie se considera predarea într-o lecție a cărei activitate principală se consideră învățarea – adică *schimbarea de paradigmă*.

Schimbarea va deveni, între timp, și finalitatea promovată în procesul formării de formatori. Câteva generații de formatori au trecut prin sălile Centrului și au participat, în diferite perioade, la activități realizate aici, dar și la instruirile în deplasare, care în folclorul de uz intern se numesc *turism didactic*. Primii chemați și mobilizați au beneficiat de formări consistente la *Centrul de limbi moderne* din Iași și *Centrul de dezvoltare managerială* din Cluj; a urmat campania amplă *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice,* cu formatori din SUA. Între timp, profesori care au cunoscut experiența Centrului în calitate de cursanți au dorit să participe la ea în rol de formatori și echipa a crescut cantitativ și calitativ. Plăcerea comunicării cu cei care gândesc la fel și lucrează în același stil a alimentat ani la rând ședințele din cercul formatorilor, care au fost variate și ca subiecte, și ca format. Primele, cu invitați notorii din exterior (Aurel Codoban, Sorin Cristea, Constantin Cucoș, Simion Zamșa, Gabriel Albu, Xavier Roger, Laurențiu Șoitu), iar următoarele – cu forțe proprii. O întâlnire de câteva ore cu colegii ne încarcă tuturor bateriile și ne face să observăm aspecte și nuanțe peste care treceam cu vederea anterior, dar mai ales ne oferă posibilitatea unei comunicări didactice nonformale. Întrunirile ne marchează și ne mobilizează, indiferent dacă au avut durata de o săptămână a unei școli de vară, a unei zile de sâmbătă sau a unei după-amiezi de vineri: inovația, atmosfera caldă, deschiderea spre creativitatea didactică și gândirea divergentă, valorificarea celor mai recente idei pedagogice sunt caracteristicile acestor ședințe de suflet. Apariția unor colegi noi la fiecare întâlnire, prin lărgirea sferei de interes și a proiectelor implementate, e o dovadă certă a faptului că investiția în formarea de formatori e de bătaie lungă și se răsfrânge, indubitabil, asupra activității lor la firul ierbii.

dr. Tatiana CARTALEANU,
formatoare, C.E. PRO DIDACTICA

Didactica Pro..., nr.5-6 (141-142) anul 2023

STRATEGII INTERACTIVE ȘI DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE

Anul fondării Centrului Educațional PRO DIDACTICA – 1998 – a coincis cu începuturile unui proces care a ieșit din limitele proiectului RWCT, sau LSDGC: *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*. Ce a însemnat acest prim proiect pentru sistemul educațional din R. Moldova? La suprafață, partea cea mai vizibilă a fost implementarea câtorva zeci de tehnici interactive, testate de profesorii participanți la clasă, în cele mai variate circumstanțe. Entuziasmați, cei 48 de cursanți din prima generație de gânditori critici au transferat experiențele de la traininguri în sălile de clasă, în aulele universitare și în numeroase activități de educație a adulților. Au urmat și alte proiecte, de inițiere în gândirea critică, de aplicare a tehnicilor de gândire critică la diferite discipline și în varii activități, de implementare a gândirii critice în învățământul universitar, o superbă școală de vară cu studenții (1999, Holercani) și cu profesorii universitari (2000). Au urmat ateliere de formare a altor generații de formatori, iar sistemul de cascadă a funcționat conform prevederilor. În consecință, aceștia au optat, prin încadrarea proprie în activitățile de formare și prin certificare, pentru dezvoltarea gândirii critice. A lor. A elevilor. A comunității în ansamblu, prin deprinderile foștilor elevi și studenți de a aborda problema și de a promova ideea că, pentru majoritatea întrebărilor, nu există un singur răspuns acceptabil.

De la distanța unui sfert de secol din acel octombrie 1998, constatăm că s-a cristalizat o strategie interactivă, care este omniprezentă în instituțiile de învățământ și care se asociază, în primul rând, cu dezvoltarea gândirii critice. În acești ani, strategiile interactive au fost testate și, într-un fel, și-au primit actele de cetățenie în sistemul educațional din R. Moldova. De la implementarea unor tehnici disparate la proiectarea în cadrul ERRE (evocare – realizare a sensului – reflecție – extindere), strategia a mizat pe dezvoltarea competenței de comunicare orală și scrisă, insistând asupra diversității tehnicilor aplicate, a compatibilității lor la o oră. Și comunitatea formatorilor și-a dezvoltat competențele de gândire critică și a reușit să extindă ”aria de acoperire” a proiectului inițial asupra activităților de natură diferită, inclusiv a celor manageriale, de proiectare strategică și de evaluare.

Astăzi, strategiile interactive se regăsesc, la nivel de concepție, în curricula, în ghidurile de implementare, în manuale și auxiliare didactice, iar dezvoltarea gândirii critice se produce prin tehnici sugerate și prin concepte puse la baza demersului. Experiența cursanților, mai bine zis, a adepților, a stat la baza a zeci de articole și teze susținute, prezentări la conferințe științifice, dar mai ales în activitatea profesorilor de zi cu zi. Ajungem să constatăm că demersul interactiv nu poate fi o întâmplare, de la caz la caz, el cuprinde plenar procesul educațional, este propice pentru formarea și dezvoltarea competențelor și declanșează spiritul creativ al celor ce învață.

Gândirea critică, privită azi ca o competență de top, pe care angajatorul o reclamă angajaților în secolul nostru, nu se poate *învăța*, ea *se formează* step-by-step, prin procese interactive la clasă. Ea ameliorează comunicarea, relațiile dintre cei ce învață, modelează capacitatea de a discuta civilizat, de a pune la îndoială, de a argumenta logic și de a lua decizii. Ea impune un dialog constructiv între profesor și elevi, între elev și elev. Ea impune ritm și vigoare demersului, iar rezultatele nu întârzie.

dr. Olga COSOVAN,
formatoare, C.E. PRO DIDACTICA

COMPETENȚE DIGITALE

Progresul tehnologiilor digitale și accesul la informație la click distanță au implicații majore asupra domeniului educație. Elevii obișnuiți cu dispozitivele digitale de la vârstă fragedă interacționează cu societatea și asimilează cunoștințe în mod cu totul diferit față de generațiile precedente. Prin urmare, așteptările tinerei generații este ca profesorii să-și adapteze metodele de predare la lumea virtuală în care trăiește ea și să o înarmeze cu competențe pentru o lume a muncii digitalizată și automatizată.

Pentru a răspunde acestor exigențe educaționale, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a implementat mai multe proiecte îndreptate spre optimizarea conținutului și a procesului de învățământ în domeniul TIC, printre care ”Îmbunătățirea calității învățământului vocațional tehnic în domeniul tehnologiilor informaționale şi comunicațiilor/(TIC) din Republica Moldova”, ”Parteneriate pentru calitatea şi relevanța învățământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova”, Shift Edu ”Competențe digitale pentru angajare în economia modernă”. Ultimul, derulat în perioada decembrie 2018-noiembrie 2021, cu sprijinul financiar al Agenției Austriece pentru Dezvoltare a vizat integrarea tehnologiilor informaționale şi comunicaționale în procesele de administrare, predare și învățare în învățământul profesional tehnic, prin dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor manageriale și didactice, elaborarea de resurse educaționale digitale pentru mai multe meserii și specialități și crearea de clase moderne, care oferă un mediu de învățare regândit, amenajat şi dotat pentru un proces educațional interactiv și flexibil, adaptat nevoilor de învățare ale elevilor de astăzi.

Pe durata proiectului, au fost dezvoltate, acreditate și instituționalizate două programe de formare continuă: 1) ”Dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic” și 2) ”Dezvoltarea competenței de creare a resurselor educaționale digitale deschise pentru învățământul profesional tehnic”. Participând la aceste programe, cursanții au însușit abilități de proiectare a lecțiilor prin integrarea tehnologiilor și platformelor moderne de învățare, de management al clasei la distanță, de dezvoltare a resurselor digitale, de evaluare online, ceea ce le-a facilitat tranziția către învățarea online în perioada pandemiei COVID19. Astfel, profesorii din învățământ profesional tehnic au reușit să treacă peste mai multe obstacole și să răspundă mai multor provocări, depășind teama de necunoscut și de tehnologie. Rezultatul nu s-a lăsat așteptat și elevii au devenit mai activi la ore, fiind captivați de materii transferate pe pagini web, de cărți audio și librării virtuale, de postere și prezentări interactive.

O altă inițiativă foarte apreciată realizată în cadrul proiectului ShiftEdu a fost crearea comunității online a profesorilor din învățământul profesional tehnic, care a permis schimb de experiență și bune practici, de discuții axate pe probleme actuale și subiecte de interes comun legate de dezvoltarea competențelor digitale și de integrare TIC în procesul educațional. Platforma, accesibilă la distanță unui număr de aproape 2000 de participanți, a răspuns nevoilor curente de dezvoltare ale acestora și a facilitat accesul la diferite resurse educaționale și oportunități de creștere profesională și personală.

Pe lângă proiectele implementate cu suportul valoros al partenerilor de dezvoltare, care au contribuit direct la consolidarea capacităților actorilor educaționali pe această dimensiune, Centrul elaborează și desfășoară programe de formare continuă care au drept finalitate dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice și manageriale. Or, acestea sunt inerente *aici* și *acum*, când ne dorim să oferim fiecărui copil contexte autentice pentru valorificarea plenară a potențialului și șanse sporite pentru o integrare socială și profesională de succes.

Oxana DRAGUȚA,
coordonatoare de proiecte, C.E. PRO DIDACTICA

Reflecții despre carieră, etape și factori care pot da culoare succesului

dr. Lia SCLIFOS, formatoare, C.E. PRO DIDACTICA

O carieră profesională implică foarte multă dedicație, efort și pasiune. Am pus în următoarele rânduri reflecții personale privind dezvoltarea carierei și factorii care îți pot fi prieteni de drumeție în acest parcurs.

Cred că primul factor de ordin general care a contribuit la dezvoltarea carierei mele este familia. Acolo am simțit că pot, că voi reuși. Am remarcat această încredere atunci când am văzut reacțiile unor colegi de școală, care ezitau mult și nu erau siguri pe forțele proprii. Chiar dacă nu am discutat focusat despre profesii și lumea muncii, am avut modele demne de urmat, modele care mi-au conturat preferințele, încheind o primă etapă de autoeducație privind cariera.

La această etapă, apar și se formează intențiile profesionale, sub influența dezvoltării personale generale și a orientării inițiale în diverse domenii. Intențiile profesionale sunt rezultatul multor factori: interese personale, prestigiul profesiei, nevoile societății, influența familiei, mass-media etc. Pentru succesul profesional al fiecăruia, această etapă ar trebui să se încheie cu alegerea profesiei, a specialității, care răspunde nevoilor personale și sociale.

Apoi a urmat facultatea, cu niște profesori extraordinari, care își iubeau cu desăvârșire munca, iar noi am învățat din aceste experiențe. Mulți dintre colegi au ales facultatea din inerție, fără siguranța că acest domeniu este ceea ce vor să facă. Studiind, au început să îndrăgească profesia de pedagog. Practica pedagogică le-a întărit unora această pasiune, altora – nu. Astfel, sistemul, fără a planifica activități de ghidare în carieră, ne-a oferit oportunități de a afla cât mai multe despre ce înseamnă a fi cadru didactic, dar și un context autentic pentru a înțelege dacă ne dorim carieră în acest domeniu sau nu.

Așa s-a derulat a doua etapă în dezvoltarea carierei, o perioadă de formare și educație profesională, adică formare direcționată spre dezvoltarea competențelor necesare activității profesionale alese, formarea unor trăsături de personalitate importante din punct de vedere profesional și a unei atitudini responsabile față de activitatea în domeniul ales.

Votul de încredere pe care l-am primit la primul meu loc de muncă a fost mult peste așteptări. În instituție erau create condiții pentru dezvoltarea carierei (Centru metodic, *Discuții la o cafea*, *Împart cu tine o experiență* etc.),

Didactica Pro..., nr.5-6 (141-142) anul 2023

inclusiv un lider stimat și apreciat de colegii de lucru. Comunicarea reușitelor, împărtășirea experiențelor deosebite, colaborarea ca element important de cultură organizațională reprezintă doar o parte din tradițiile profesionale de acolo. Am aflat că sunt o norocoasă în acest sens atunci când am discutat cu colegii de facultate despre experiența lor în primul an de muncă.

Prin urmare, se conturează clar a treia etapă în dezvoltarea carierei – inserția activă în mediul profesional, tranziția la un nou tip de activitate – munca profesională în condiții autentice, dezvoltarea trăsăturilor de personalitate și a calităților necesare desfășurării calificate a activităților profesionale, îndeplinirea sarcinilor, dar și capacitatea de a te regăsi în colectivul de muncă, de a adopta valori comune, de a fi parte a unor transformări reale.

Au urmat decizie după decizie, efort după efort, oportunități valorificate și multă muncă. Dar, cu siguranță, parcursul meu ar fi fost altul dacă nu alegeam să vin la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, inițial ca beneficiară și ulterior ca membră a marii familii de oameni care *”au dat foc felinarelor!”*.

Astfel, fără a evalua politica organizației privind opțiunile de creștere profesională, am avut aici o groază de oportunități: lucruri noi învățate într-o manieră cu totul deosebită, colegi creativi și motivați, un management care a pus preț pe dezvoltare, calitate, sinceritate și crez, noi tehnologii educaționale împărtășite cu generozitate altor persoane cu vocație din sistemul educațional și multe altele.

La distanță de 25 de ani, înțeleg că un factor primordial care stimulează dezvoltarea carierei la și prin PRO DIDACTICA este cultura încrederii, deoarece aici întotdeauna s-a separat persoana de comportamentul ei, lucru valabil pentru toți, s-a pus preț pe indicatorii încrederii: competență, empatie și integritate, iar comunicarea a fost și este una sinceră, directă și politicoasă, cu o congruență între: ce credem, ce gândim, ce spunem și ce facem.

PRO DIDACTICA este un brand, o cultură dominantă, dacă vreți, o cultură care reprezintă programarea mentală colectivă, convingerile, comportamentul, limbajul și întregul mod de viață al unui grup de oameni care sunt dedicați educației, pentru care calitatea este elementul de măsură a contribuției fiecăruia și aceasta îi deosebește de alte grupuri. Prin urmare, aici se creează încredere și se acționează pentru a merita încredere, fiecare participând cu responsabilitate la construcția încrederii, onorându-și obligațiunile, apreciind diferite abordări și opinii, comunicând pentru a lucra mai bine împreună, a identifica soluții atunci când e necesar și a sărbători succesele. Da, a sărbători succesele este o tradiție de mulți ani, o tradiție care pune în valoare experiențe, eforturi, încercări și rezultate.

De o vreme încoace, trăiesc a patra etapă de dezvoltare a carierei, etapă care implică realizarea totală sau parțială a aspirațiilor și a capacităților profesionale, gradul de stăpânire a părții operaționale a activității, nivelul de formare a trăsăturilor de personalitate semnificative din punct de vedere profesional, atitudinea față de muncă și conturarea unui stil individual de activitate. Pe măsură ce stăpânești din ce în ce mai bine competențele profesionale, activitatea devine din ce în ce mai atractivă.

Am menționat mai sus importanța factorilor externi în dezvoltarea carierei la fiecare dintre cele 4 etape ale procesului, dar, cu certitudine, o mare parte din cele realizate în cariera profesională depind de noi înșine. Factorii interni creează o combinație generoasă de motivație, încredere în sine și rezultate obiective ale dezvoltării unei persoane ca profesionist. Un astfel de angajat are toate șansele să obțină un succes, apoi încă unul, pentru că își dorește și este pregătit pentru noi responsabilități. Factorii externi fac o echipă bună cu cei interni, cum ar fi ambiția, cunoștințele, experiența, interesul, capacitățile, caracteristicile psihologice și calitățile personale.

Experiența demonstrează că dacă ambiția este axată nu pe dorința de a câștiga statut și putere, dar pe dorința de a munci, de a te antrena în funcție de capacitățile evaluate, dar mai ales autoevaluate periodic, de a te implica cu atitudine și dedicație, atunci rezultatele nu se lasă mult așteptate. O nouă poziție, sarcină presupune noi responsabilități și trebuie să știi ce să faci cu ele. Prin urmare, a învăța să înveți este competența de căpătâi pentru a fi împăcat cu tine însuți și cu alții într-o eră a schimbărilor rapide. Fără dorința sinceră de a dobândi noi cunoștințe și experiență, fără implicare activă nu va fi posibil să te realizezi în domeniul ales. Pentru o carieră de succes, fiecare persoană are nevoie de o serie de capacități înnăscute, cum ar fi memoria, concentrarea, determinarea, dar și capacitatea de a-ți asuma responsabilitate pentru deciziile luate. Realitățile de ultimă oră ne demonstrează necesitatea de a avea rezistență la stres, de a rezolva constructiv conflictele, de a avea reziliență emoțională – capacități indispensabile pentru o carieră de succes. Și armonia mentală este un ingredient important pentru a menține gustul vieții. Și, desigur, calitățile personale, umane, fără de care nu e posibil să crești din punct de vedere profesional, cum ar fi decența, puterea de a respecta promisiunile, a recunoaște greșelile și a lucra la ele, a învăța din ele. Astfel a apărut mesajul pe care îl utilizăm foarte des în lucrul cu oamenii: ”Nu există greșeli, există experiență!”. Competența de a lua decizii informate și responsabilitatea pentru acțiunile proprii, sârguința, determinarea, o atitudine pozitivă față de viață, combinate

cu implicarea, dăruirea și, uneori, chiar cu disponibilitatea de a face anumite „sacrificii” de dragul muncii au stat și stau la baza dezvoltării carierei pe parcursul vieții.

Din punctul meu de vedere, mai este un aspect care trebuie menționat. Pentru a dezvolta cariera, o persoană ar fi bine să știe când și cum să admită înfrângerea, sau să facă un compromis rezonabil, când să fie perseverentă, cum să se retragă fără a face din aceasta o tragedie personală, să accepte că este vulnerabilă, fiind, în același timp, încrezătoare în succes.

Activitatea creativă este încă un condiment important pentru dezvoltarea carieri profesionale, definită de dorința de a afla, a încerca ceva nou, a gândi critic, a fi gata de transformare, de abordări inedite, nonstandard, de a cerceta și a descoperi noi conexiuni, a genera idei, a formula ipoteze, a dovedi, a justifica, a identifica succese și greșeli, a înțelege motivele lor prin autoevaluare și, la final, a formula judecăți de valoare.

Probabil că aceste reflecții ar fi incomplete dacă nu am include aici și ceea ce împiedică succesul, cum ar fi:

- frica de situații noi, lipsa dorinței de a ne asuma riscuri, preferând securitatea și comoditatea;
- frica de vulnerabilitate și încercarea de a evita situațiile care ne-ar putea răni;
- lipsa de încredere în sine, lipsa dorinței de a inova – adesea cauzată de frica de greșeli și lipsa de încredere în capacitatea de a face ceva nou;
- necunoașterea de sine, imaginea de sine insuficientă;
- lipsa de sprijin din partea colegilor, a familiei, lipsa de idei noi sau de abilitățile necesare pentru a se schimba, lucru valabil, mai ales, pentru persoanele care lucrează în aceleași condiții o perioadă lungă de timp;
- lipsa de sprijin din partea managerilor.

Din cele relatate mai sus, putem concluziona că pregătirea psihologică pentru activitatea profesională este caracterizată de dinamica schimbărilor în sfera motivațională a angajatului, de formarea de atitudini semnificative din punct de vedere profesional, de modificări ale structurii semantice a viziunii despre lume, în general, și despre muncă, în particular.

Fiecare dintre noi își creează o imagine prin efortul personal și al celor din jur. Datorită creării unei aure de atractivitate în jurul unei persoane, ea devine solicitată social, dezinhibată în manifestarea celor mai bune calități ale sale. O persoană, datorită conștientizării unicității sale individuale și a sociabilității crescute, dobândește o dispoziție pozitivă stabilă și încredere în sine, iar farmecul oamenilor aduce în mod obiectiv simpatie și bunăvoință în comunicarea cu alții. O imagine favorabilă face posibilă prezentarea vizuală a celor mai atractive calități ale unei persoane, permițând celor care vin în contact cu ea să recunoască tocmai aceste trăsături, care trezesc simpatie sau bunăvoință. Scopul principal al imaginii este de a obține efectul de atracție personală. Cei care stăpânesc pe deplin funcțiile imaginii sunt caracterizați de o stare numită *magia atracției*.

La cei 25 de ani, PRO DIDACTICA deține această magie a atracției și o împărtășește generos cu o comunitate de oameni care au aceleași valori, viziuni, care gândesc diferit, dar privesc în aceeași direcție. Imaginea PRO DIDACTICII a devenit o etichetă, un semn, un simbol al calității și fiecare dintre noi este gata să muncească în continuare pentru a inspira cât mai mulți tineri să ia decizii de carieră informate și să vină alături de noi pentru a construi cu încredere în viitor prezentul.

Cercetările pedagogice din proiecte – experiențe naționale și internaționale

Viorica
GORAȘ-POSTICĂ
dr. hab., prof. univ., Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Universitatea de Stat din Moldova

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10397694

Rezumat: *Articolul include o analiză diacronică secvențială a cercetărilor efectuate de către echipele de formatori și experți de la C.E. PRO DIDACTICA, în cadrul diverselor proiecte de intervenție. S-a insistat asupra cercetării-acțiune și a cercetării aplicate, autorul abordându-le din perspectivă teoretică și praxiologică. Exemplele de cercetări realizate și produse obținute pot servi în continuare ca resurse valoroase pentru diverși actori din domeniu, care vor să promoveze calitatea și educația altfel în societatea noastră, aflată în proces de transformare.*

Cuvinte-cheie: *proiect de intervenție, cercetări pedagogice, cercetare-acțiune, cercetare aplicată, schimbări de impact, produse.*

Didactica Pro..., nr.5-6 (141-142) anul 2023

Abstract: *The article includes a sequential diachronic analysis of the research carried out by the teams of trainers and experts from EC PRO DIDACTICA within various intervention projects. Emphasis is placed on action research and applied research, which are approached them from a theoretical and praxeological perspective. The examples of research carried out and the products obtained can continue to serve as valuable resources for various educational actors who want to promote quality and different education in our society, which is currently under transformation.*

Keywords: *intervention project, pedagogical research, action research, applied research, impact changes, products.*

INTRODUCERE

În cei 25 de ani de activitate, echipele de formatori și experți, care s-au implicat în diverse proiecte de intervenție educațională în cadrul C.E. PRO DIDACTICA, s-au confruntat și cu provocări pe cât de interesante, pe atât de originale și utile: proiectele de cercetare-acțiune, de cercetare aplicativă sau elemente de cercetare ca parte/obiectiv al unui proiect tradițional [7]. Așa cum cercetarea pedagogică a fost și este o preocupare constantă a mai multor colegi de ai noști, fie profesori școlari cu gradul unu sau superior, fie profesori universitari cu doctorate în diverse domenii, a devenit o necesitate de a investiga în profunzime problemele, pe care le vom putea ulterior rezolva în proiecte, dar și soluțiile inovative/nevoile actanților educaționali implicați. În proiecte însă, fiecare cercetare sau parte a acesteia întrunește trăsături specifice, de aceea trebuie să fie bazată pe obiective planificate sau să răspundă standardelor donatorilor pe componentele prioritare.

În continuare, ne propunem a trece în revistă, de manieră diacronică și analitic-rezumativă, cele mai importante inițiative la acest capitol, care, de cele mai multe ori, au generat schimbări politice și practice în domeniul educațional din R. Moldova. Este de menționat că majoritatea acestor inițiative s-au derulat în cadrul unor echipe internaționale, abordarea comparativă a contextelor, a problemei și a rezultatelor devenind relevantă, având un rol important în cunoașterea multiaspectuală și în impulsionarea transformărilor.

PRECIZĂRI CONCEPTUALE

Cercetările pedagogice, unele secundate de caracteristici sociologice pregnante, au fost de mai multe tipuri, prezentându-se ca proiecte propriu-zise, altele – ca elemente inerente ale proiectelor, pe câteva dintre ele ne propunem a le descrie de manieră rezumativă. Anticipăm însă exemplele antologice și sumarele repere teoretice, citându-l pe savantul S. Cristea, care promovează două tipuri de cercetare pedagogică, ce „poate fi realizată dintr-o dublă perspectivă: a) *generală*, prin prezentarea tipurilor de cercetare socială cu impact în domeniul pedagogiei; b) *specifică,* prin delimitarea unor tipuri de cercetare afirmate în domeniul pedagogiei...” [2, p. 395]. Aceste precizări ne ajută să argumentăm faptul că, din vasta tipologie de cercetări existente (S. Cristea analizează 26 dintre ele [Ibidem, pp. 195-407]), în proiectele de intervenție se impun câteva care sprijină schimbarea, în principal, prin intermediul analizei contextuale a problemelor educaționale, apărute la diferite niveluri și din multiple cauze.

Provenită și răspândită în științele sociale, *cercetarea-acțiune (CA)*, devenită clasică prin definiția lui Lewin (1946), stabilește necesitatea de a păstra împreună trei componente esențiale ale strategiei: *cercetare, acțiune* și *formare*, autorul susținând că dezvoltarea profesională depinde de aceste trei vârfuri ale unghiului; o componentă depinde de alta și împreună ele beneficiază reciproc într-un proces retroactiv. Pentru autor, scopul cercetării de acțiune este orientat în două direcții: pe de o parte, este acțiunea de a genera schimbări în instituție sau organizație, pe de altă parte, este cercetarea în sine pentru a produce cunoștințe și înțelegere a situației, a cauzelor. Dialogul cu problema, similar cu ceea ce se întâmplă în elaborarea unui proiect de intervenție, include următoarele întrebări-cheie: De ce este o problemă? Ce se poate întâmpla dacă nu o soluționăm? Cine este afectat? Cum? Ce soluții se aplicau în trecut și ce soluții inovative ați aplicat dvs.? [Apud 1].

John Elliott, care este considerat principalul exponent al acestei metodologii, a definit cercetarea-acțiune, în 1993 drept ”studiul unei situații sociale pentru a îmbunătăți calitatea acțiunii în cadrul acesteia”. În opinia lui, cercetarea de acțiune este asumată ca o reflecție asupra activităților umane și a situațiilor sociale pe care cadrele didactice le trăiesc. Se bazează pe faptul că acțiunile umane sunt numeroase, și nu instituțiile. Un cercetător în acțiune observă o problemă și decide asupra unei intervenții pentru rezolvarea acesteia. Ulterior, efectuează o evaluare pentru a vedea dacă intervenția a avut vreun impact, apoi împărtășește descoperirile/rezultatele pentru ca și alții să învețe din ele. În cele din urmă, el/ea face mai multe cercetări bazate pe feedback-ul din studiile anterioare, evaluează dacă a existat vreo îmbunătățire în zona vizată și repetă până când obține succese [Ibidem 1].

În general, sunt răspândite 2 tipuri de cercetare-acțiune:

a) *Cercetarea-acțiune participativă (CAP)*, care se concentrează pe îmbunătățirea serviciilor prin înțelegerea problemelor și implicarea persoanelor care sunt direct afectate. Este o abordare bazată pe comunitate pentru rezolvarea problemelor, așa cum se procedează în mod obișnuit, la începutul derulării proiectelor mari, inclusiv la solicitarea donatorilor.

b) *Observarea participativă (OP)* – o formă de cercetare-acțiune care se concentrează pe găsirea unei probleme și luarea de măsuri pentru a o rezolva. Această metodă se bazează mai mult pe utilizarea tehnicilor de observare, cum ar fi interviurile și anchetele; pe o combinație de tehnici calitative și cantitative de culegere a datelor/informațiilor relevante. Este mai rentabilă și mai operativă, având ca finalitate generarea unei teorii sau a unor probleme. De exemplu, ultima investigație de acest tip a fost realizată în cadrul proiectului, constituit din 2 faze, *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice*, sprijinit de Fundația pentru Copii *Pestalozzi* din Elveția și implementat de noi în parteneriat cu 6 universități cu profil pedagogic, pe parcursul a 6 ani – 2017-2023 (https://eic.prodidactica.md/). Când se efectuează CAP, trebuie luate în considerare trei faze diferite: exploratorie, formativă și sumativă. Aceste faze implică activități precum: identificarea barierelor, luarea deciziilor asupra intervențiilor și măsurarea impactului.

Așa cum beneficiarii principali ai Centrului nostru sunt cadrele didactice și manageriale, remarcăm că multe dintre ele folosesc cercetarea-acțiune ca o modalitate de a-și îmbunătăți predarea, dar în contextul nostru se impune ca necesitate și de Regulamentul de atestare a cadrelor didactice, pentru pretendenții la gradul unu și superior [6]. Cercetarea-acțiune poate fi definită ca proces de reflectare sistematică asupra practicii cuiva, apoi de a face ceva diferit pentru a genera schimbări. Cel mai important cuvânt, în mod evident aici, este *acțiunea*, care cere executantului să aibă un rol activ în propria învățare și dezvoltare, căci acesta nu reflectează pur și simplu la ceea ce face în prezent; în schimb, se concentrează pe ceea ce trebuie să se întâmple în continuare. Aceasta poate necesita ca profesorul să lucreze la îmbunătățirea practicilor sale curente în timp. Multe bune practici publicate în cărțile, ghidurile metodologice, auxiliarele didactice din bine cunoscuta Bibliotecă PRO DIDACTICA, seriile *Auxilia* sau *Aici și Acum,* sunt rodul acestui tip de cercetare [https://prodidactica.md/biblioteca-pro-didactica-on-line/]. Astfel, cadrele didactice recurg la CA până când se conving că au suficiente date pentru a determina dacă metoda a îmbunătățit sau nu randamentul didactic, reușita academică a elevilor ori studenților.

Înrudită cu cercetarea de tip acțiune este *cercetarea aplicată (CA)*, care se înscrie în palmaresul cercetărilor științifice și se referă la studiul care urmărește rezolvarea problemelor practice. Prin urmare, obiectivul său este de a găsi cunoștințe care pot fi aplicate pentru rezolvarea problemelor. Informațiile sunt folosite pentru a găsi soluții la problemele de zi cu zi și pentru a dezvolta tehnologii inovatoare, în loc să se concentreze asupra dobândirii de cunoștințe, grație procesului de cunoaștere desfășurat. Acest tip de cercetare utilizează anumite părți ale teoriilor, cunoștințelor, metodelor și tehnicilor acumulate cu obiective specifice. În general, se aplică metodologii empirice. Cercetarea-acțiune, de obicei, nu pune atât de mult accent pe teorie, ci mai mult pe soluțiile practice pentru rezolvarea problemelor, în timp ce o cercetare aplicată pune mai mult accent pe construirea teoriei. Cu toate acestea, unele proiecte de cercetare-acțiune au o abordare teoretică, ceea ce le face să difere de cercetarea aplicată, deoarece în loc să creeze o teorie de testat, folosește teorii care există deja sau teorii dezvoltate de alții, în timp ce își desfășoară propria colectare de date sau propriile experimente. Există, de asemenea, multe asemănări între aceste două tipuri de cercetare. Ambele folosesc ca instrumente de bază observarea, experimentul și metode calitative și cantitative pentru a-și colecta datele cu scopul de a rezolva probleme. Diferența-cheie este că cercetarea-acțiune tinde să prioritizeze luarea de măsuri practice către rezolvarea imediată a problemelor, față de colectarea datelor și analiza acestora pentru a construi mai întâi teoria. În schimb, majoritatea cercetărilor aplicate se bazează pe construirea teoriei înainte de a întreprinde ceva pe teren, în sala de clasă. Este important de reținut că această distincție se aplică numai atunci când se analizează categoriile mai largi de cercetare-acțiune și cercetare aplicată, deoarece fiecare are mai multe subcategorii [Apud 2].

Am insistat asupra acestor aspecte conceptuale care, ca terminologie, nu se folosesc în mod curent în științele educației de la noi, unde experimentul, provenit din științele exacte, psihologie a devenit o cerință comună cu tradiții bine dezvoltate. Pe de altă parte, sectorul asociativ, care funcționează pe bază de proiecte, nu își permite să susțină financiar experimente pedagogice cu toate etapele sale clasice, ci recurge, în mod obișnuit, la elemente din cele 2 tipuri de cercetări caracterizate anterior, secundate și de elemente experimentale/pilot. Bineînțeles, vom eluda și faptul că, în cadrul proiectelor, la etapele intermediare sau finale, s-a recurs, deseori, la *cercetarea de impact* sau la *cercetarea calitativă, cantitativă*, *mixtă* a rezultatelor obținute, la multe mini-sondaje sociale etc.

Astfel, cercetările calitative, cantitative și de impact, solicitate de donatori, la finalul intervențiilor, au inclus dovezi aduse în diverse forme (date statistice, interviuri de diferite tipuri, materializate prin emisiuni radiofonice, secvențe video, filme documentare realizate de profesioniști, cărți, articole de revistă și așa mai departe). Toate acestea au devenit resurse importante pentru practicieni, studenți, cercetători, dar și pentru factorii de decizie. Oferim în detalii doar câteva exemple.

ABORDĂRI DIACRONICE INVESTIGATIVE ÎN PROIECTELE EDUCAȚIONALE

De mai bine de 10 ani, s-au realizat diferite tipuri de cercetare pedagogică, inclusiv experimentală, pentru elaborarea, pilotarea, implementarea și promovarea la scară națională, apoi pentru actualizarea disciplinei opționale pentru învățământul preșcolar și primar *Cultura bunei vecinătăți*, inițiată cu sprijinul financiar al GPPAC, în parteneriat cu colegii din Ucraina, coord. M. Aradjioni, dar continuată și extinsă în diverse alte proiecte cu donatori diferiți. Schimbările instituționalizate pentru promovarea educației pentru pace și a educației interculturale, investigate la nivel național și internațional, au sensibilizat actorii educaționali de la educatorii și copiii din grădinițe, până la studenți și părinți sau agenți comunitari [https://bit.ly/3thAJZX].

Bildung a fost un proiect internațional de cercetare sprijinit de UE (Erasmus+ și DVV Internațional), desfășurându-se în anii 2021-2022, fiind fundamentat pe importanța tot mai sporită a educației adulților și a extinderii învățării pe tot parcursul vieții, ca instrumente de facilitare a participării civice în dezvoltarea durabilă, culturală, socială și economică, inițiativa derulându-se în domeniul educației nonformale din 13 țări. Scopul proiectului pentru R. Moldova a constat în organizarea și realizarea cercetării *Bildung în învățarea adulților pentru promovarea sustenabilității* (https://european-bildung.net/erasmus-bildung-project/). Obiectivele specifice au inclus structurarea schemei de cercetare, pregătirea documentelor de context, colectarea de bune practici, structurarea produsului intelectual și formularea de recomandări și soluții inovative pe domeniile *Bildung și educație pentru dezvoltare durabilă; Bildung și digitalizare; Bildung și democrație; Bildung și abilitățile de bază*, dar și participare la webinare și la alte evenimente de diseminare la nivel național și internațional [https://bit.ly/48ouDWB]. Apărut și dezvoltat în țările nordice, promovat acum la nivel global, bildung-ul se referă la dezvoltarea emoțională, morală și intelectuală, la culturalizare și educație, dar și la exercitarea rolului de cetățean. Astăzi, bildung-ul este abordat ca o combinație dintre educație, cunoștințe necesare pentru a prospera în societate și maturitatea morală și emoțională, pentru a te manifesta atât ca membru al unei echipe sau comunități, cât și pentru a-ți dezvolta propria autonomie, întrunind cunoașterea propriilor rădăcini și capacitatea individului de a-și imagina viitorul. Pentru a prospera în cele mai sofisticate societăți ale secolului XXI, oamenii au nevoie de un bildung foarte complex, de aceea ar trebui să dezvoltăm oportunități mai bune de bildung pentru toată lumea și pentru diferite etape ale vieții [1, p. 17].

Integritatea sistemelor educaționale investigată de societatea civilă[1] a fost un alt proiect de cercetare, finanțat de Rețeaua Centrelor de Politică Educațională NEPC, cu sediul la Zagreb, Croația [http://www.edupolicy.net/], implementat în 2019-mai 2020. Partenerii proiectului au fost: Institutul Internațional pentru politică educațională, planificare și management din Georgia, Fundația pentru Sprijinirea Inițiativelor Educaționale din Kârgâzstan și Alianța Educațională din Mongolia. Scopul a constat în evaluarea integrității sistemelor educaționale și a cazurilor de violare a integrității de către diverși actori educaționali în baza metodologiei INTES, cu instrumente de colectare a dovezilor dezvoltate de Centrul pentru Politici Aplicate și Integritate – CAPI [http://www.policycenters.org/], în cadrul Rețelei Anticorupție a OECD pentru Europa de Est și Asia Centrală. Sarcina echipei din R. Moldova a inclus realizarea unei cercetări la nivel național (colectarea datelor și documentare: analiza documentelor de politici, a literaturii și a cercetărilor anterioare în domeniu; desfășurarea interviurilor de tip focus-grup cu cadrele didactice și manageriale din diferite instituții educaționale; 4 interviuri în profunzime cu factori de decizie de la MECC și de la alte instanțe). Expertiza internațională a fost realizată de experții internaționali M. Milovanovitch, T. Kovac Cerovic, O. Jovanovic. La final, s-a publicat studiul *Probleme de integritate în procesul de angajare și promovare a cadrelor didactice din Republica Moldova,* în limbile română și engleză, pe hârtie și în formă electronică [http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2020/06/Probleme-deintegritate_all.pdf]. Oferim *in extenso* unele idei finale: la modul general, s-a conchis că, în domeniul educațional, în ultimul deceniu, există unele progrese în ceea ce privește măsurile anticorupție, inclusiv la nivel de politici, cu toate acestea, mai rămân multe de făcut, pentru a pune în aplicare legislația, dar și pentru a spori angajamentul actorilor educaționali de a se opune în mod proactiv corupției din sistem. Este important să ajutăm managerii și profesorii să aplice Codul de etică, sporind, astfel, cultura integrității în școli, promovând meritocrația și transparența în angajarea și avansarea cadrelor didactice, contribuind la constituirea unui sistem echilibrat de evaluare externă și de control financiar. O campanie națională de sensibilizare cu privire la corupția din educație și a consecințelor acesteia, care ar viza și părinții, și societatea, în general, poate contribui la schimbarea percepțiilor asupra corupției și a importanței extinderii educației în spiritul culturii integrității în societate și în școli. *Prioritatea 1. Promovarea culturii managementului integrității în școli,* prin sporirea transparenței proceselor școlare. Promovarea culturii integrității în instituțiile de învățământ ar trebui să devină o normă, inclusiv prin publicarea rapoartelor

[1] Am insistat *in extenso* asupra unor detalii extrem de actuale pentru politica și practica educațională și din prezent, inclusiv pentru procesul nostru de integrare europeană.

de activitate și financiare ale instituțiilor de învățământ. A devenit oportună dezvoltarea, în colaborare cu CNA, a unui mecanism viabil pentru identificarea și combaterea corupției în educație. Testele de integritate pentru managerii de școli ar putea fi unul dintre instrumentele de identificare a managerilor predispuși la corupție sau ar trebui să fie, de asemenea, incluse și teste de integritate la numire în funcție. *Prioritatea 2. Sporirea transparenței procedurilor de angajare, distribuire a orelor, salarizare bazate pe performanță și a altor practici de management al resurselor umane,* în principal, prin elaborarea și aprobarea unei metodologii de angajare a profesorilor. *Prioritatea 3. Sensibilizare privind integritatea la nivel național în instituțiile de învățământ,* prin organizarea unor ședințe sistematice de informare pentru cadrele didactice și manageriale cu privire la Codul de etică al cadrului didactic. A elabora un ghid metodologic cu studii specifice de caz, cu metode didactice interactive la temă. A informa profesorii și managerii cu privire la procedurile de denunțare a practicilor de corupție. A continua promovarea și implementarea modulului *Educație anticorupție*, elaborat de C.E. PRO DIDACTICA, în școli, în cadrul unor discipline de bază sau opționale și/sau ca activități extracurriculare. A implementa/extinde programe de formare inițială și continuă a cadrelor didactice privind etica în educație și a continua elaborarea de materiale didactice aferente [5, pp. 19-22].

Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile, derulat cu sprijinul financiar al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă, oferit prin intermediul Fundației Soros-Moldova (2016), s-a încheiat cu un produs valoros – o versiune de Program național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din Republica Moldova 2016-2020 (https://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/).

Contribuții la profesionalizarea practicienilor în educația adulților, implementat cu sprijinul financiar al DVV International Moldova (2016), a avut ca produs final *Ghidul de proiectare a activităților de formare în educația adulților* [https://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/04/DVV_ghid.pdf].

Rolul educației în societățile multiculturale: *lecții învățate* a fost implementat în cadrul Programului Est-Est: Parteneriat fără frontiere al Fundației Soros-Moldova 2014-2015.

Leadership educațional (proiect internațional), sprijinit financiar de Institutul pentru o Societate Deschisă din Budapesta (2010-2011): produsele realizate în cadrul cercetării aplicate au fost diverse instrumente de analiză și stimulare a calităților de lider fiecărui cadru didactic [4].

Probleme de predare a limbilor în școlile alolingve din Republica Moldova, derulat cu sprijinul financiar al Biroului Înaltului Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE (Haga) (2008-2009), s-a soldat cu un studiu de mare pondere, cu recomandări valabile și azi, pentru contextul nostru, distribuit și promovat pe larg. Acesta a servit ca argument de finanțare pentru mai mulți finanțatori ani la rândul.

Asigurarea succesului școlar prin depășirea dificultăților la lectură și scriere a avut ca rezultat principal, anticipat de o cercetare calitativă originală realizată de formatori-experți din Bulgaria, România, Croația, Moldova, Slovacia, Slovenia, cu sprijinul acordat de programele RE:FINE și REF (2007-2006), un ghid pentru învățători și părinți *Depășirea dificultăților la lectură și scriere* [https://bit.ly/3v4jjR6].

Am putea să mai menționăm și cercetările mai vechi, care au fost valorificate pe larg în proiecte și în studiile sociopedagogice: *Limba română – mijloc de integrare socială în Republica Moldova* (2003), *Educație interculturală în Republica Moldova* (2005) etc.

LECȚII ÎNVĂȚATE: LIMITE ȘI PERSPECTIVE

Conchidem că problemele educaționale din R. Moldova, recunoscute la diverse niveluri, pentru a fi soluționate în mod reușit, necesită a fi anticipate de cercetări de diferite tipuri, iar proiectele de intervenție vin cu sprijin enorm în acest sens. Un mare avantaj s-a sesizat atunci când studiile date se întreprindeau de echipe internaționale, cu implicarea colegilor noștri – cercetători, experți de varii calificări profesionale. Analiza comparativă și holistică a situației, a problemelor și a soluțiilor ne-au oferit imagini mai realiste, ne-au ghidat și au facilitat, deseori, dialogul și negocierea cu autoritățile, inclusiv pentru instituționalizarea unor schimbări calitative, de durată. Fluctuația mare de cadre din diferite tipuri de instituții, dezechilibrele demografice și sociale, criza economică a redus, uneori, intervenția la perioada de implementare a proiectelor. Instabilitatea politică a creat dificultăți de suport, de sensibilizare și de promovare a bunelor practici.

Uneori, abilitățile de cercetare și de scriere a proiectelor de intervenție din partea practicienilor urmau a fi dezvoltate sau formate de la zero, căci achizițiile de la facultate nu erau/nu sunt nici pe departe suficiente pentru a face față provocărilor din unele proiecte (care au devenit tot mai greu de scris și mai sofisticat de monitorizat și raportat), dar și din instituțiile educaționale. Cunoașterea aproximativă a limbii engleze de către colegii noștri de diverse generații a împiedicat implicarea mai mare în proiecte de cercetare de proporții, inclusiv în cele europene.

Din an în an, deschiderea către sectorul asociativ din partea oficialităților și a instituțiilor universitare, acreditarea mai multor programe, care au fost și ele rezultate ale activității din proiecte, parteneriatele încheiate la nivel național, au adus sprijin bugetar deseori simbolic. Cu toate

acestea însă, ne putem mândri și cu proiecte mari, care au avut componenta de cercetare și care au fost sprijinite de cele mai prestigioase instituții din țară și de peste hotare (Banca Mondială, UNICEF, CIZ etc.). Inovațiile aduse prin ele, problemele depistate și semnalate, golurile acoperite și așteptările depășite ale beneficiarilor au contribuit la realizarea de facto a unei *educații altfel,* la instituirea unei culturi organizaționale de calitate, dar și la accelerarea schimbărilor metodologice și tehnologice din cadrul unui sistem, pe care ni-l dorim accesibil, incluziv, prietenos pentru toți și pentru fiecare.

În încheiere: Cercetările longitudinale de tip mixt, cu încadrarea unor loturi reprezentative la nivel național, rămân o perspectivă de colaborare și/sau extrapolare a experienței noastre în școlile doctorale universitare și în alte instituții de profil.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andersen L. R. Ce este Bildung și ce legătură are acesta cu educația adulților. În: Didactica Pro..., nr. 2 (126), 2021, pp. 17-21.
2. Action Research: Definition, Design, Process & Examples. Pe: https://shorturl.at/puxZ5 (Accesat la 16.10.2023)
3. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. 1 A-C. București: Didactica Publishing House, 2015. 32 p.
4. Leadership educațional. O provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2011, 22 p.
5. Probleme de integritate în procesul de angajare și promovare a cadrelor didactice din Republica Moldova. Studiu de evaluare INTES. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2020. Pe: https://prodidactica.md/wp-content/uploads/2020/06/Probleme-de-integritate _all.pdf (Accesat la 19.11.2023)
6. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică, Chișinău: MEC, 2020. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare_pentru_publicare_in_monitorul_oficial.pdf (Accesat la 21.11.2023)
7. Rapoarte. Pe: https://prodidactica.md/despre-noi/rapoarte/ (Accesat la 22.11.2023)

Servicii CEPD

În perioada octombrie-decembrie curent, Centrul Educațional a desfășurat următoarele programe de formare, acreditate de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare: *Evaluarea calității în învățământul general, Managementul educațional* și *Formare de formatori*.

Programul *Evaluarea calității în învățământul general,* care are drept scop dezvoltarea competențelor corpului managerial și profesoral specifice evaluării calității procesului instructiv-educativ, pentru a răspunde calificat necesităților și așteptărilor domeniului, a fost realizat cu participarea a trei grupuri de cursanți:

Grupul I – 55 de manageri școlari; sesiunile de training au avut loc online în perioada 19-26 octombrie; formatori: Tamara Tonu și Maria Șevciuc; limba de instruire: româna.

Grupul II – 30 de cadre didactice din educația timpurie; sesiunile de training au avut loc online în perioada 13-22 noiembrie; formatori: Olga Tarlev și Jana Zeamă; limba de instruire: româna.

Grupul III – 35 de cadre didactice și manageriale, sesiunile de training au avut loc online în perioada 29 noiembrie-4 decembrie; formatori: Olga Tarlev și Galina Nița; limba de instruire: rusa.

Programul complex *Managementul educațional,* care își propune dezvoltarea competențelor manageriale indispensabile optimizării și modernizării activității instituțiilor din sistem, a avut loc în perioada 12 octombrie-15 noiembrie. La această ediție au participat 25 de cadre de conducere din învățământ, instruirea, facilitată de Daniela Vacarciuc și Svetlana Șișcanu, având loc online, cu sesiuni sincron și asincron.

Programul *Formare de formatori,* care urmărește dezvoltarea competențelor de elaborare, planificare, organizare și realizare a activităților de formare și de mentorat în auditoriu și online destinate adulților, respectând principiile psihopedagogice de instruire pentru această vârstă, a fost organizat în perioada 7 noiembrie-15 decembrie, cu participarea a 10 cursanți, fiind facilitat de formatorii Valeriu Gorincioi și Angela Tomiță.

Pe parcursul sesiunilor de învățare ale celor trei programe, construite în cheia cadrului Evocare, Realizare a sensului, Reflecție, Extindere, au fost abordate multiaspectual, teoretic și practic, aspecte importante pentru fiecare dintre domenii.

Aurelia **BALAN**

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

Rezilienţa profesorilor în procesul de transfer al inovaţiilor pedagogice

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10397500

Rezumat: *Articolul reflectă problematica rezilienţei cadrelor didactice din perspectivă individuală şi organizaţională. Sunt analizate definiţii ale rezilienţei după diferiţi autori, sunt descrişi factorii individuali, sociali şi contextuali ce influenţează reziliența în procesul de transfer al inovaţiilor pedagogice, sunt analizate şi interpretate cantitativ şi calitativ rezultatele aplicării Scalei reduse a rezilienţei. Pentru deţinerea acestei calităţi, este necesar de a dezvolta la profesori comportamente ce presupun pasiune pentru cercetare, inovare, învăţare pe parcursul vieţii; abilităţi excelente de comunicare şi ascultare; capacitatea de adaptare la schimbări şi la nevoile de învăţare ale elevilor; abilităţi de evaluare a situaţiei educaţionale, a procesului didactic şi a produselor învăţării.*

Cuvinte-cheie: *reziliență, inovaţie pedagogică, transfer al inovaţiilor pedagogice, factori modelatori ai rezilienţei.*

Abstract: *The article reflects the issue of resilience among teachers from an individual and organizational perspective. The author analyses definitions of resilience by various authors, as well as the individual, social, and contextual factors influencing resilience in the process of transferring pedagogical innovations. The quantitative and qualitative results of applying the Reduced Resilience Scale are also analyzed and interpreted. The author emphasizes that, in order to possess this quality, teachers need to develop behaviors that involve a passion for research, innovation, lifelong learning, and teaching. Excellent communication and listening skills, adaptability to change and to the learning needs of students, as well as assessment and feedback skills regarding the educational situation, the teaching process, and learning products are also necessary.*

Keywords: *resilience, pedagogical innovation, transfer of pedagogical innovation, shaping factors of resilience.*

Profesia de pedagog implică responsabilitatea de a educa și forma viitoarele generații, iar această sarcină este adesea plină de provocări și dificultăți. În condițiile numeroaselor schimbări rapide și imprevizibile de ordin strategic, social, metodologic, transfer inovațional etc., de la fiecare profesor se solicită manifestarea unor comportamente ce presupun pasiune pentru predare discipolilor, pentru cercetare, inovare, învățare pe tot parcursul vieții; abilități excelente de comunicare și ascultare; capacitatea de adaptare la schimbări și la nevoile de învățare ale elevilor; abilități de evaluare a situației educaționale, a procesului didactic și a produselor învățării; calități precum empatia, răbdarea, perseverența, toleranța etc. Pentru a face față acestor cerințe și provocări și pentru a asigura o educație de calitate, este esențial ca pedagogul să fie rezilient.

Printre primii specialiști care s-au ocupat de cercetarea rezilienței a fost Norman Garmezy, care consideră că aceasta „este capacitatea de a rezista și de a se recupera în fața stresului și a adversității, care rezultă dintr-o combinație de trăsături individuale și resurse sociale” [2, pp. 127-136]. Cercetătorul englez Michael Rutter declară, în articolul *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms* (1987), că „reziliența este capacitatea de a obține rezultate de adaptare pozitive în pofida expunerii la riscuri de dezvoltare sau la evenimente adversare importante” [8, pp. 316-331].

O definiție asemănătoare este propusă de Emmy Werner și Ruth Smith în lucrarea *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery*: „reziliența reprezintă capacitatea de a se adapta, de a supraviețui și de a progresa în ciuda experiențelor adverse sau traumatice" [10, pp. 7-10].

Ann Masten, cercetătoare de Institutul de Dezvoltare a Copilului de la Universitatea din Minneapolis (SUA), susține în lucrarea *Ordinary Magic. Resilience in Development* (2015) că „reziliența este capacitatea de a rezista, de a supraviețui și de a se recupera în fața adversității, de a învăța din experiențe dificile și de a se adapta într-un mod sănătos și constructiv" [4]. Tot în contextul rezilienței, merită a fi menționat volumul *Reziliența. Secretul puterii psihice: cum devenim mai rezistenți la stres, depresii și epuizare psihică*, scrisă de Christina Berndt în 2013 și tradusă în 19 limbi. Autoarea reflectează asupra rezilienței și le oferă cititorilor strategii și instrumente de dezvoltare a capacității de a face față provocărilor și de a menține echilibrul emoțional în fața stresului și a dificultăților vieții. Ea analizează factorii care influențează reziliența, inclusiv factorii genetici, experiențele de viață și mediul înconjurător; oferă informații despre modalitatea de funcționare și despre strategiile de dezvoltare și consolidare a mecanismelor de reziliență; propune activități practice pentru a face față stresului și pentru a dezvolta reziliența mentală și emoțională; abordează subiecte precum gestionarea emoțiilor, adaptarea la schimbări, construirea și menținerea relațiilor sănătoase și dezvoltarea unui stil de viață echilibrat [1].

Printre specialiștii români care s-au preocupat de investigarea rezilienței se numără Ana Muntean, care, în cartea sa *Violența. Trauma. Reziliența* prezintă rezultatele unui studiu extins asupra traumei și rezilienței, analizează formele de manifestare a violenței, strategiile și politicile de prevenire, precum și modalitățile de diminuare/soluționare la nivel individual, familial, comunitar din perspectiva stimulării „rezilienței asistate" [5].

Șerban Ionescu, în lucrarea *Tratat de reziliență asistată* (2013), explică specificul rezilienței asistate, care se referă la procesul sau intervenția prin care o persoană primește sprijin, ghidare și resurse suplimentare pentru a dezvolta sau a-și consolida reziliența în fața adversităților sau a situațiilor stresante. Aceasta solicită implicarea unui profesionist, a unui mentor sau a unei persoane cu experiență în domeniu, pentru oferirea de suport, îndrumare și instrumente de ajutor în depășirea obstacolelor și în dezvoltarea capacității de a face față situațiilor dificile. Reziliența asistată poate implica diverse modalități de intervenție, precum consilierea individuală sau de grup, terapia cognitiv-comportamentală, tehnici de gestionare a stresului, coaching personalizat sau orice altă formă de sprijin, adaptată nevoilor și contextului persoanei în cauză. Scopul principal al rezilienței asistate este de a ajuta persoana să-și dezvolte abilități și resurse interne pentru a face față cu succes provocărilor și pentru a-și îmbunătăți starea emoțională, psihologică și socială [3].

Este important de menționat că reziliența asistată nu înseamnă că persoana este complet dependentă de asistență externă sau că nu are propria capacitate de a-și dezvolta reziliența. Reziliența asistată este doar o formă de sprijin suplimentar și o resursă care poate fi utilizată la un moment dat pentru a facilita procesul de dezvoltare a rezilienței.

Rezumând, conchidem că reziliența este capacitatea unei persoane sau a unui sistem de a face față, de a se adapta și a se recupera în situații dificile, stresante sau traumatice; este o abilitate de a rezista la presiuni, traume sau schimbări majore, de a reveni la starea inițială sau de a se adapta și de a crește în urma acestora. În contextul organizațiilor sau instituțiilor de învățământ, reziliența se referă la capacitatea acestora de a rezista la perturbări sau de a se recupera rapid după un incident sau o criză. Atât organizațiile reziliente, cât și persoanele reziliente pot adapta rapid strategiile și procesele, pot învăța din greșeli și pot asigura continuitatea operațională în pofida obstacolelor.

Așadar, conceptul de *reziliență* se aplică atât la nivel individual, cât și la nivel de comunitate sau organizație, reziliența fiind influențată de o combinație de factori individuali, sociali și contextuali:

- *factori individuali* – abilități și competențe cognitive: capacitatea de a gândi critic, de a rezolva probleme și de a lua decizii în mod eficient; competențe emoționale: capacitatea de a recunoaște și de a gestiona emoțiile într-un mod sănătos și adaptativ; autoeficacitate: credința în propria capacitate de a face față și de a depăși provocările; o viziune pozitivă și o atitudine optimistă față de viitor;
- *factori sociali* – suportul social: susținerea din partea familiei, prietenilor, colegilor și comunității; relațiile sănătoase: legăturile puternice cu cei din jur; mentorii și modelele de rol: oferirea de îndrumare, susținere și exemple care inspiră;
- *factori contextuali* – accesul la resurse: disponibilitatea resurselor materiale, educaționale și de sănătate; stabilitatea și siguranța mediului: condiții de mediu stabile și sigure; autoactualizare: oportunități de dezvoltare personală și profesională.

Așadar, reziliența este o abilitate care poate fi dezvoltată și consolidată de-a lungul timpului. Pe lângă factorii care pot influența nivelul inițial de reziliență, aceasta poate fi cultivată și îmbunătățită prin practici și strategii adecvate, precum identificarea suportului social, stimularea abilităților emoționale și promovarea perspectivelor constructive.

METODOLOGIE

Pornind de la ideea că interesul nostru științific este orientat spre argumentarea importanței rezilienței în procesul transferării inovațiilor pedagogice, am aplicat *Scala redusă a rezilienței (Brief Resilience Scale/BRS)* – un instrument standardizat, elaborat în 2008 de B.W. Smith și colaboratorii săi [9, pp. 194-200]. Instrumentul are drept scop evaluarea rezilienței ca abilitate a unei persoane de a face față stresului, inclusiv de a recupera efectele distructive ale acestui fenomen. Pentru prima dată, autorii au testat scala pe patru eșantioane de subiecți americani, dintre care două eșantioane de studenți (N = 128), unul de pacienți cardiaci aflați într-un program de reabilitare (N = 112) și altul de femei cu fibromialgie sau fără (N = 50). BRS include șase itemi cu alegere multiplă, care conțin afirmații scurte. Respondentul alege unul dintre răspunsurile posibile din cele 5 variante, unde: 1 – dezacord total, 2 – dezacord, 3 – neutru, 4 – acord, 5 – acord total. Itemii 1, 3, 5 au formulare cu conotație pozitivă, iar itemii 2, 4, 6 – cu conotație negativă, de aceea, în cazul ultimilor, în procesul de atribuire a scorului este necesară inversarea punctajelor în raport cu sensul scalei pentru răspunsuri. Pentru fiecare item, scorul brut poate fi cuprins între 1 (dezacord total) și 5 (acord total). Scorul total se obține prin calcularea mediei scorurilor la itemi (domeniul de variație posibil este 1-5). Pentru interpretarea rezultatelor, se însumează valoarea răspunsurilor (1-5) la toate cele șase afirmații. Se obține un interval de la 6 la 30 de puncte. Se calculează punctajul mediu, prin împărțirea sumei punctelor acumulate la numărul total de întrebări la care s-a răspuns (6). Astfel, cei care au obținut un punctaj mediu în intervalul 4,31-5,00 dețin *reziliență ridicată*, în intervalul 3,00-4,30 – *reziliență normală*, iar în intervalul 1,00-2,99 – un *nivel scăzut al rezilienței*.

Menționăm că am aplicat versiunea în limba română a *Scalei Reduse a Rezilienței,* tradusă din engleză și adaptată de Viorel Robu și Lavinia Maria Pruteanu, cercetători de la Universitatea *Petre Andrei* din Iași [7]. Cadrele didactice au primit următoarele instrucțiuni: „Următoarele șase afirmații se referă la anumite caracteristici prin care oamenii se diferențiază între ei. Gândindu-vă la dvs., vă rugăm să indicați măsura în care fiecare dintre afirmații vă caracterizează. Încercuiți (sau bifați cu un „X”) cifra corespunzătoare uneia dintre următoarele cinci variante de răspuns, și anume acea variantă care se potrivește cel mai bine cu modul dvs. obișnuit de a fi și de a reacționa în viața de zi cu zi.”

DESCRIEREA EȘANTIONULUI DE SUBIECȚI

Eșantionul experimental a fost construit din 360 de cadre didactice. Selectarea acestora s-a realizat prin discuții cu managerii a cinci licee cu care colaborăm de mai mult timp și împreună cu care, în anul 2021, am încheiat acorduri de colaborare între fostul Centru de Cercetări și Inovații Pedagogice din cadrul Universității de Stat din Tiraspol și: Liceul Teoretic *Lucian Blaga*, mun. Bălți; Liceul Teoretic *Nicolae Gogol*, mun. Bălți; Liceul Teoretic *Vasile Alecsandri*, mun. Chișinău; Liceul Teoretic *Petre Ștefănucă*, or. Ialoveni; Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, or. Fălești. Astfel, din aceste licee au fost selectate 120 de cadre didactice; alte 240 de cadre didactice au fost selectate ca rezultat al discuțiilor cu directorul Centrului de Formare Profesională Continuă din cadrul Universității de Stat *Alecu Russo* din Bălți, dintre participanții la cursurile de formare continuă desfășurate pe parcursul sesiunilor din octombrie 2022, februarie 2023 și iunie 2023.

Cea mai mare parte dintre profesorii implicați în cercetare au un stagiu de activitate didactică de peste 21 de ani – 42%, urmați de 33% cu un stagiu cuprins între 11-21 ani. Destul de modest este numărul cadrelor didactice tinere, cu experiență pedagogică de până la 5 ani – 13%, precum și al celor cu un stagiu de 6-10 ani – 12%. Datele confirmă interesul scăzut al tinerilor pentru profesia didactică, aceasta fiind o problemă majoră a statului, de a cărei soluționare în ultimul timp se preocupă intens nu doar autoritățile publice locale, dar și cele centrale, modificări fiind propuse chiar și în Codul educației al Republicii Moldova.

Este îmbucurător faptul că profesorii nu se limitează doar la studiile realizate la ciclul I, licență – 53%, dar își continuă studiile și la ciclul II, master – 39%. Un număr destul de mic de cadre didactice dețin doar studii medii de specialitate, colegiu – 8%, acestea activând, în mare parte, în instituțiile de educație timpurie.

Este cert că între procesul de transfer al inovațiilor pedagogice și procesul de atestare pentru conferirea/confirmarea gradelor didactice există o legătură de interdependență. Drept argumente ale corelației respective servesc prevederile *Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică,* aprobat prin ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1091 din 07.10.2020, și anume:

- Două dintre principiile atestării cadrelor didactice reflectă elemente ale procesului de transfer al inovațiilor pedagogice: „g) principiul caracterului științific și al coerenței activităților teoretic-aplicative în procesul atestării” și „h) principiul orientării atestării la valorificarea practicilor de succes și a diseminării acestora” [6, p. 1].
- Una dintre probele obligatorii pentru cadrele didactice care solicită conferirea/confirmarea gradului didactic unu și superior este *interviul de evaluare a competențelor profesionale*, care se realizează în baza unei situații didactice, problemă specifică disciplinei predate în raport

cu o anumită clasă/grupă, prin care candidatul demonstrează competențe de specialitate, inclusiv de transfer al inovațiilor pedagogice, iar printre criteriile de evaluare a interviului se prevede următorul aspect: „3. Face trimitere la surse bibliografice pertinente/demonstrează cunoașterea literaturii de specialitate și asigură fundamentarea științifică în contextul situației propuse" [6, p. 34].

- Altă probă obligatorie pentru conferirea/confirmarea gradelor didactice unu și superior este *proba practică – prezentarea produsului/proiectului din practica educațională*. Printre produsele recomandate în Anexa 10 la Regulament, prin care cadrul didactic demonstrează competențe de transfer al inovațiilor pedagogice, sunt: P1. Proiect educațional elaborat și implementat la nivel național (în consens cu disciplina la care se atestă); P2. Metodologie de formare a anumitor competențe, elaborată de către candidat, în consens cu disciplina la care se atestă; P5. Strategie de predare/învățare/evaluare, inclusiv cu valorificarea TIC, elaborată în cadrul unui grup de lucru aprobat de minister și propusă spre implementare în școli; P8. Program de valorificare a formării continue și a dezvoltării profesionale în activitatea cu elevii și a dezvoltării profesionale în activitatea cu profesorii la nivel de raion/regiune; P10. Cercetare pedagogică/psihopedagogică cu nivel acțional, aplicativ etc. [6, pp. 36-37].

Din aceste rațiuni, am stabilit ponderea cadrelor didactice care dețin gradul didactic unu și superior față de cele care dețin gradul didactic doi sau fără grad didactic.

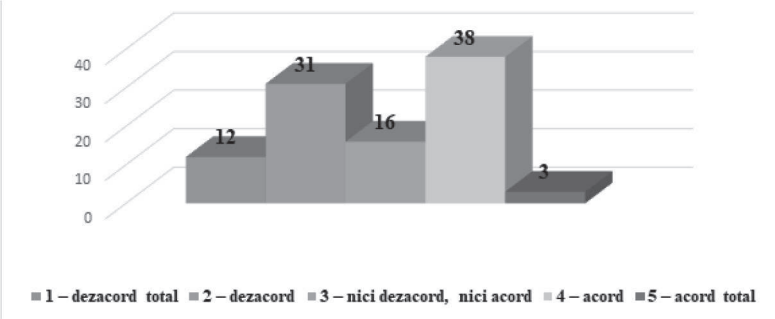
Astfel, un număr destul de impunător de cadre didactice, 65%, dețin gradul didactic doi, urmat de pedagogii cu gradul didactic unu, 17%, și cu gradul didactic superior, 7%. Modest este și numărul cadrelor didactice care nu dețin grad didactic – 11%, printre aceștia fiind doar cadre didactice debutante, care, conform regulamentului, au dreptul la atestare după cel puțin doi ani de activitate didactică (art. 6, 7 din Regulament) [6, p. 2].

ANALIZA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

Prezentăm rezultatele aplicării *Scalei reduse a rezilienței*, pornind de la afirmațiile ce au formulare cu conotație pozitivă (1, 3, 5):

- Tind să-mi revin repede după momentele grele prin care trec.
- Trec ușor și senin prin momente dificile.
- Depășesc fără probleme momentele dificile și revin repede la normal.

Figura 1. *Răspunsurile la afirmațiile ce au formulare cu conotație pozitivă*

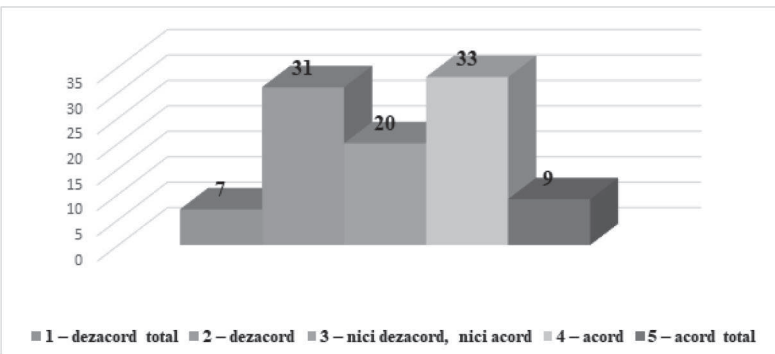


După cum indică rezultatele (Figura 1), 41% dintre cadrele didactice sunt reziliente în diverse situații educaționale și de viață, în momentele grele pot reveni repede la normal, sunt echilibrate emoțional și depășesc fără probleme momentele dificile. Cu toate acestea, 43% dintre profesori nu au fost de acord cu afirmațiile propuse, iar 16% au fost indecși în răspunsuri, ceea ce indică necesitatea de a dezvolta anumite calități personale referitoare la rezistența și flexibilitatea față de schimbare.

Alte trei afirmații ale *Scalei reduse a rezilienței* au formulări cu conotație negativă (2, 4, 6):

- Îmi este greu să fac față evenimentelor stresante.
- Îmi trebuie mult timp să-mi regăsesc echilibrul după un moment stresant.
- Tind să am nevoie de mult timp pentru a trece peste greutățile din viața mea.

Figura 2. *Răspunsurile la afirmațiile ce au formulare cu conotație negativă*

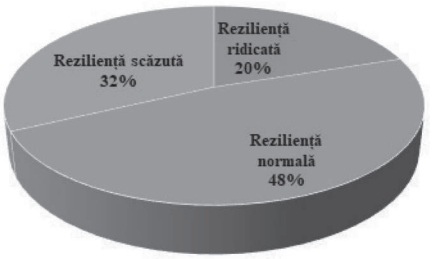


Răspunsurile la afirmațiile ce au formulare cu conotație negativă sunt corelate direct cu răspunsurile la afirmațiile ce au formulare cu conotație pozitivă. Astfel, 38% dintre cadrele didactice afirmă că nu le este greu

să facă față evenimentelor stresante și nu au nevoie de mult timp pentru a-și reveni și a depăși greutățile din viața personală și din cea profesională. Sesizăm că 42% dintre profesori au nevoie să își dezvolte reziliența, pentru a putea demonstra echilibru emoțional, rezistență la stres și orientare pozitivă în momentele solicitante. Lor li se pot alătura și cele 20% dintre cadrele didactice indecise, care au răspuns la afirmațiile propuse cu „nici acord, nici dezacord".

Ne-a interesat, de asemenea, care este nivelul de reziliență al cadrelor didactice. Am realizat calculele matematice ca rezultat al atribuirii punctajelor la răspunsurile oferite prin însumarea valorii răspunsurilor (1-5) și calcularea mediei scorurilor obținute, după care am împărțit suma la numărul de afirmații la care s-a răspuns.

Figura 3. *Nivelul de reziliență al cadrelor didactice*



După cum indică rezultatele (Figura 3), aproape jumătate dintre cadrele didactice implicate în cercetarea noastră, 48%, dețin reziliență normală, 32% – reziliență scăzută, iar 20% – reziliență înaltă. Luând în calcul aceste rezultate, ne convingem de faptul că un profesor de succes trebuie să poată transforma un eșec într-o oportunitate, să dețină capacitatea de a o face fără a acționa într-o manieră distructivă sau disfuncțională, să-și poată păstra sănătatea și energia când se află sub presiune constantă, să răspundă eficient și echilibrat în fața factorilor stresanți și să utilizeze experiența anterioară pentru a depăși provocările de ordin social, profesional și chiar personal.

RECOMANDĂRI METODOLOGICE

Pornind de la ideea că interesul nostru științific este orientat spre argumentarea importanței rezilienței în procesul de transfer al inovațiilor pedagogice, menționăm că acest proces implică selectarea și implementarea cu succes a inovațiilor pedagogice în mediul educațional, cu scopul de a spori calitatea învățării și rezultatele elevilor, aceasta fiind una dintre preocupările de bază ale managerilor școlari. În acest sens, recomandăm monitorizarea formării și dezvoltării la cadrele didactice a următoarelor calități și comportamente:

Adaptabilitatea la schimbare. Procesul de transfer al inovațiilor pedagogice implică adesea excluderea rutinelor și modificarea modului obișnuit de realizare a activităților educaționale. Cei implicați în acest proces, pentru a-și atinge obiectivele, trebuie să fie deschiși spre schimbare, spre învățare continuă, spre explorare și experimentare cu noile abordări pedagogice.

Gestionarea rezistenței și a obstacolelor. Cadrele didactice, elevii, părinții pot manifesta rezistență în procesul de transfer al inovațiilor pedagogice. Reziliența presupune abilitatea de a depăși aceste obstacole și de a gestiona rezistența prin comunicare eficientă, implicarea și motivarea celor vizați și oferirea de dovezi pertinente privind beneficiile și impactul inovațiilor pedagogice.

Învățarea din eșecuri și ajustarea strategiilor. Procesul de transfer al inovațiilor pedagogice poate implica eșecuri temporare. Reziliența înseamnă abilitatea de a învăța din aceste eșecuri și de a ajusta strategiile pentru a obține succesul dorit. Este important de trasat o perspectivă de învățare continuă și de acceptat eșecurile ca pe o oportunitate de îmbunătățire și progres.

Persistența și motivarea. Transferul inovațiilor pedagogice implică activități ce necesită timp, resurse și perseverență. Stimularea interesului pentru cercetare și inovare, aprecierea și ierarhizarea obiectivă a nevoilor personale și interpersonale, concentrarea intenționată a eforturilor, optimismul, încrederea în forțele proprii și capacitatea de a nu renunța la obiectivele planificate vor contribui la eficientizarea procesului de transfer al inovațiilor pedagogice.

Gestionarea emoțiilor și a stresului. Procesul poate fi adesea stresant și solicitant din motivul termenului-limită de obținere a rezultatelor, al presiunii sau al incertitudinii în ceea ce privește succesul. Dezvoltarea echilibrului emoțional, a orientării pozitive, deținerea unui locus de control intern și a unei viziuni realiste asupra transferului de inovații pedagogice, gestionarea stresului și promovarea stării de bine sunt doar câteva dintre condițiile ce facilitează reziliența în procesul de transfer al inovațiilor pedagogice.

Colaborare și sprijin social. Procesul poate fi optimizat prin colaborarea între diferite părți interesate, cum ar fi cercetătorii, profesorii, conducerea școlii, părinții și comunitatea locală. Schimbul de idei, feedback-ul și sprijinul reciproc pot stimula depășirea dificultăților și creșterea rezilienței în acest proces..

În concluzie: Reziliența este esențială în procesul de transfer al inovațiilor pedagogice, pentru a face față provocărilor și a obține impactul dorit în educație. Reziliența fiind strâns legată de încrederea în

sine, de respectul și stima de sine, cadrele didactice reziliente transformă frica de incertitudine în curiozitate, acceptă să iasă din zona de confort pentru a face față schimbărilor, își gestionează eficient emoțiile și stresul la locul de muncă, sunt perseverente și au viziuni pe termen lung, acceptând faptul că există situații controlabile (referitoare la propria persoană) și situații necontrolabile (referitoare la alte persoane).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Berndt Ch. Reziliența. Secretul puterii psihice: cum devenim mai rezistenți la stres, depresii și epuizare psihică. București: ALL Educational, 2014. 212 p.
2. Garmezy N. Children in Poverty: Resilience despite Risk. In: American Journal of Psychiatry, No. 56, 1993, pp. 127-136.
3. Ionescu Ș. (coord.) Tratat de reziliență asistată. București: Trei, 2013. 520 p.
4. Masten A. Ordinary Magic. Resilience in Development. New York: Guilford Press, 2015. 370 p.
5. Muntean A. Violența. Trauma. Reziliența. Iași: Polirom, 2011. 344 p.
6. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică. Aprobat prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1091 din 07.10.2020. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare_pentru_publicare_in_monitorul_oficial.pdf
7. Robu V., Pruteanu L. Evaluarea rezilienței adolescenților: proprietăți psihometrice ale unui instrument – Brief Resilience Scale. În: Revista de Psihologie, 61, pp. 109-120.
8. Rutter M. Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. În: American Journal of Orthopsychiatry, No. 57, 1987, pp. 316-331.
9. Smith B. W. The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back. In: International Journal of Behavioral Medicine, No. 4, 2008, pp. 194-200.
10. Werner E., Smith R. Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery. New York: Cornell University Press, 2001. 256 p.

Concepte și teme transversale/ cross-curriculare utilizate în elaborarea probelor de evaluare integrată

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10397727

Daniela **STATE**

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *Pentru a face față incertitudinilor și schimbărilor continue caracteristice economiilor de piață, elevii au nevoie de competențe strategice, precum abilitatea de a învăța să înveți, rezolvarea de probleme, abilități de evaluare. Competențele, valorile și atitudinile determinante ale reușitei personale și sociale în contextul dinamicii societății contemporane nu pot fi formate în întregime prin intermediul disciplinelor școlare clasice (formale). Abordarea cross-curriculară propune un demers holistic și constructivist al procesului curricular, care urmărește, prin stabilirea unor grade deferite de integrare, la nivelul obiectivelor, conținuturilor, metodologiei conceptelor, atingerea unor rezultate pentru care este nevoie de o organizare tematică/integrată a curriculumului. Aceste teme au un caracter transversal, trec dincolo de granițele disciplinelor școlare tradiționale și propun formarea unor competențe sau valori fundamentale pentru viața de zi cu zi. Pentru a fi introduse cu succes în școală, temele cross-curriculare solicită crearea unor experiențe diverse de învățare și experimentarea achizițiilor învățării în contexte concrete și variate.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, evaluare integrată, cross-curricular, transversal, monodisciplinaritate, pluridisciplinaritate, transdisciplinaritate, curriculum.*

Abstract: *In order to handle the uncertainties and continuous changes characteristic of market economies, students need strategic skills, such as learning how to learn, problem-solving skills, and evaluation skills. The competencies, values, and attitudes that students need for personal and social success in the context of contemporary society cannot be fully formed through traditional (formal) school disciplines alone. Cross-curricular approaches propose a holistic and constructivist approach to the curriculum process, aiming, through different levels of integration in terms of objectives, content, methodology, and concepts,*

to achieve results that require thematic/integrated organization of the curriculum. These themes have a cross-cutting nature, extending beyond the boundaries of traditional school disciplines, and aim to develop fundamental competencies or values for everyday life. To successfully introduce cross-curricular themes in schools, diverse learning experiences need to be created, allowing students to experiment with their learning achievements in concrete and varied contexts.

Keywords: *assessment, integrated assessment, cross-curricular, cross-cutting nature of learning, monodisciplinarity, multidisciplinarity, transdisciplinarity, curriculum, cross-cutting themes.*

Societatea actuală, caracterizată de diversitate, interdependență și schimbare, necesită mai multă atenție și preocupare pentru proiectarea și organizarea unui proces al învățării mai vast. Or, această abordare nouă este impulsionată de câteva tendințe și aspecte sociale. Observăm tendința părinților de a pleda pentru școli care au o ofertă curriculară diversificată, au mai mulți profesori competenți, dispun de un curriculum „altfel", organizează ateliere de „științe integrate", considerându-le necesare în vederea obținerii de rezultate performante la nivelul învățării. Înțelegem, totodată, că învățarea depășește cadrul școlii: familiile, comunitatea și mass-media constituie medii de învățare într-o măsură tot mai semnificativă. Învățarea nu mai este doar apanajul elevilor și studenților, fiind concentrată, ca activitate, mai ales în prima parte a vieții; evoluția, dinamica și complexitatea societății contemporane au condus la afirmarea și justificarea ideii de învățare pe tot parcursul vieții.

Cercetătorul I. Botgros consideră că școala are obligația să urmărească dobândirea nu doar a competențelor ce țin exclusiv de predarea disciplinelor, dar și a *competențelor transversale*, acestea reprezentând demersurile fundamentale ale gândirii, transferabile de la o disciplină la alta și înglobând interacțiunile cognitive, afective și sociale. Competențele transversale includ situații cognitive și practice în maniera de *a ști să fii* și *a ști să devii* [1].

Școala, împreună cu întreaga comunitate educațională, este responsabilă de "clădirea personalității" copilului, încât acesta să facă față asaltului informațional la care suntem supuși.

Prin învățarea integrată, unitățile tematice alese pot fi legate de problemele existențiale fundamentale. Explorarea acestora urmărește traversarea limitelor rigide ale obiectelor de studiu, având ca scop generarea unor asocieri semnificative, care includ concepte, metode, valori aparținând variatelor domenii de activitate. Căutarea și identificarea celor mai importante teme, ierarhizarea în ordinea priorităților se face cu scopul educației *prin* și *pentru* valori.

Pentru a face față incertitudinilor și schimbărilor continue proprii economiilor de piață, elevii au nevoie de competențe strategice, cum ar fi: abilitatea de a învăța să înveți, rezolvarea de probleme, abilități de evaluare. Schimbarea de perspectivă de la producția de masă către cea flexibilă solicită abilități și cunoștințe mai largi decât cele furnizate de specializările anterioare. Or, sistemele educaționale trebuie să răspundă acestor apeluri survenite în condițiile externe care redefinesc nevoile pe care le are societatea, în ansamblul ei.

Abordarea procesului curricular implică înțelegerea profundă a copilului, considerat ca un întreg, ca o ființă unitară, complexă. De aceea, curriculumul nu trebuie să se adreseze unui aspect sau altul al dezvoltării copilului, ci să-l privească pe acesta în integralitatea sa.

Curriculumul integrat traversează barierele obiectelor de studiu, aducând împreună diferite aspecte în asociații semnificative, care să se centreze pe arii mai largi de studiu. Predarea și învățarea sunt văzute într-o perspectivă holistică, reflectând lumina reală, interactivă.

Integrarea are mai multe niveluri, care pot fi privite ca pași spre transdisciplinaritate.

Disciplinaritatea presupune existența personalului specializat care activează într-un cadru instituțional bine definit și care produce lucrări scrise, validate, exprimate într-un limbaj specializat, accesibil numai la nivelul comunității academice (interne) a disciplinei. Disciplinaritatea prevede organizarea conținuturilor științifice în baza principiilor de cunoaștere specifice disciplinei școlare respective [2].

Monodisciplinaritatea este centrată pe obiecte de studiu independente, pe specialitatea acestora, promovând supremația disciplinelor formale. Elementele de integrare pot să apară încă de la acest nivel intradisciplinar, în cel puțin două moduri: a) *inserție* a unui fragment în structura unei discipline, cu rolul de a ajuta la clarificarea unei teme sau de a aduce informații noi despre problema investigată (de exemplu, introducerea, la literatura română, a unui fragment din proza lui George Topârceanu, pentru o mai bună deslușire a problematicii stilului autorului; b) *armonizare* a unor fragmente independente (aparent) din cadrul unui obiect de studiu, pentru a permite rezolvarea eficientă a unor probleme, pentru înțelegerea aprofundată și completă a unui subiect sau pentru dezvoltarea anumitor capacități și atitudini.

Pluridisciplinaritatea (multidisciplinaritatea) se referă la situația în care o temă, aparținând unui anumit domeniu, este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menținându-și nealterată structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte. Obiectele de studiu contribuie, fiecare în funcție de propriul specific, la clarificarea temei investigate. La acest nivel, vorbim de o *corelare* a demersurilor mai

multor discipline în vederea lămuririi unei probleme din mai multe unghiuri de vedere.

Interdisciplinaritatea. Dacă în cazul pluridisciplinarității vorbim de o „corelare" a eforturilor și a potențialităților diferitelor discipline pentru a oferi o perspectivă cât mai completă asupra obiectului investigat, interdisciplinaritatea presupune o *intersectare* a diverselor arii disciplinare, putând da naștere unor noi obiecte de studiu. De cele mai multe ori, nucleul acestor „hibrizi", care pot căpăta un caracter instituționalizat, se află între disciplinele formale; noile obiecte de studiu vin să acopere așa-numitele „pete albe" de pe harta cunoașterii (fizică + chimie = chimia fizică; psihologie + drept = psihologie juridică). La acest nivel, încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune mai multor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de grad mai înalt; sunt vizate capacitățile metacognitive, cum ar fi *luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă* etc.

Considerând transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta ca fundament principial al interdisciplinarității, B. Nicolescu (1997) menționează trei grade de interdisciplinaritate: a) un grad aplicativ: în urma transferului de metode rezultă aplicații practice concrete; b) un grad epistemologic: în urma asimilării de metode din alte domenii în cadrul disciplinei respective se inițiază analize profitabile privind propria sa epistemologie; c) un grad generator de noi discipline: transferul de metode între două sau mai multe discipline conduce la apariția unui domeniu autonom [4].

Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, mergând adesea până la fuziune – faza cea mai complexă și mai radicală a integrării. Abordarea de tip transdisciplinar tinde către o „decompartimentare" completă a obiectelor de studiu implicate. Fuziunea cunoștințelor („cunoașterilor") conduce la emergența unor câmpuri de investigație, la dezvoltarea unor proiecte integrate sau chiar la conceperea unor programe de cercetare conforme noii paradigme.

Transdisciplinaritatea reprezintă „punerea în act" a unei axiomatici comune pentru ansamblul de discipline. Prin gradul său de complexitate, abordarea transdisciplinară le înglobează pe cele anterioare, propunând un demers bazat pe dinamica și interacțiunea a patru niveluri de intervenție educativă: disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar. Trebuie subliniat faptul că recunoașterea caracterului distinct al abordărilor menționate nu implică ignorarea caracterului lor profund complementar. Or, „monodisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritaatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: al cunoașterii" [5].

Louis D'Hainaut distinge, în plan curricular, între transdisciplinaritatea instrumentală și cea comportamentală. *Transdisciplinaritatea instrumentală* urmărește să-i furnizeze elevului metode de muncă intelectuală transferabile la situații noi cu care acesta se confruntă; ea este orientată mai mult către rezolvarea anumitor probleme, decât spre achiziția de cunoaștere „de dragul cunoașterii". *Transdisciplinaritatea comportamentală* intenționează să ajute elevul „să-și organizeze fiecare demers în situații diverse". Acest tip de abordare se focalizează pe activitatea subiectului care învață; ținând seama de psihologia procesului de învățare, transdisciplinaritatea comportamentală se situează permanent într-o strânsă legătură cu situațiile de viață semnificative (care au sens) pentru cel ce învață.

Considerând că deschide calea către atingerea unui nivel epistemologic superior, transidisciplinaritatea a fost ridicată la rangul de „nouă viziune asupra lumii". Această „etichetare" își are sursa în convingerea că domeniul de pertinență al transdisciplinarității este singurul capabil să conducă la înțelegerea și soluționarea multiplelor și complexelor provocări ale lumii prezente.

Revenind la conceptul de *integrare curriculară*, înțeles ca proces de stabilire a unor relații de convergență la nivelul elementelor de conținut, al obiectivelor sau al metodelor, dar și la nivelul de concepte sau valori aparținând diferitelor discipline școlare, vom distinge o dimensiune orizontală și una verticală a integrării. *Integrarea orizontală* reunește într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparținând unor domenii (sau arii curriculare) diferite (de exemplu, integrarea geografiei, biologiei, chimiei, ecologiei, educației civice etc. în studierea temei *Educație pentru mediul înconjurător*"). *Integrarea verticală* leagă într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparținând aceluiași domeniu/aceleiași arii curriculare, bunăoară, științe socioumane (de exemplu, integrarea istoriei, educației civice, filosofiei etc., tema *Educația pentru drepturile omului*).

Obiectivele esențiale pe care încearcă să le atingă integrarea curriculară pot fi grupate în două direcții: relaționarea variatelor segmente („diviziuni") din cadrul programelor de studiu și relaționarea procesului (experiențelor) de învățare cu situații concrete de viață.

Problematica transdisciplinarității are cel puțin două laturi esențiale: *latura filosofică*, care ține de promovarea unei viziuni și a unei noi înțelegeri a realității, în general, și a realității educaționale, în special – *atitudinea transdisciplinară; latura metodologică,* care ține de dezvoltarea unor modalități concrete de utilizare a diverselor trepte ale integrării în procesul educațional – *competența transdisciplinară.*

Competențele, valorile și atitudinile de care au nevoie elevii pentru reușita personală și socială în contextul dinamicii societății contemporane nu pot fi dobândite/

formate în întregime prin intermediul disciplinelor școlare clasice (formale). Pilonii actuali ai învățării sunt:

1) *A învăța să știi/să cunoști* – a stăpâni instrumentele cunoașterii, instrumentele esențiale ale învățării pentru comunicare și exprimare orală, citire, scris, socotit și rezolvare de probleme, a poseda, în același timp, o cunoaștere vastă, dar și aprofundată a unor domenii principale; a înțelege drepturile și obligațiile specifice unei societăți democratice. Aspectul cu numărul 1 al acestui pilon este însă *a învăța să înveți*. Metodologia învățării devine mai importantă decât conținutul în sine, în contextul în care cunoștințele se multiplică cu repeziciune și selecția devine mai mult o problemă de decizie individuală, decât socială.

2) *A învăța să faci* – a însuși deprinderile necesare pentru a practica o profesie și a dobândi competențele psihologice și sociale necesare pentru a putea lua decizii adecvate în diverse situații de viață; a te integra în viața socială și în lumea muncii, participând la piețele locale și globale; a folosi instrumentele tehnologiilor avansate; a-ți satisface nevoile de bază și a acționa pentru îmbunătățirea calității vieții personale și sociale.

3) *A învăța să muncești împreună* – a accepta interdependența ca pe o caracteristică a mediilor sociale contemporane; a preveni și a rezolva conflictele; a lucra împreună cu ceilalți pentru atingerea unor obiective comune, respectând identitatea fiecăruia; a participa activ la viața și conducerea comunității și a crea o familie sănătoasă și armonioasă.

4) *A învăța să fii* – a-ți dezvolta personalitatea și a fi capabil să acționezi autonom și creativ în diverse situații de viață; a manifesta gândire critică și responsabilitate; a valoriza cultura și a depune eforturi pentru dezvoltarea propriilor capacități intelectuale, fizice, culturale; a manifesta simț estetic și a acționa pentru menținerea unui climat de pace și înțelegere.

5) *A învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea* – a cunoaște, a reflecta și a acționa asupra realității, a adopta și a o transforma; a proteja mediul înconjurător și a acționa pentru o societate non-discriminatorie; a dezvolta solidaritatea și coeziunea socială.

Astfel, învățarea depășește cadrul formal al școlii și se extinde semnificativ, ca proces și cuantum al achizițiilor, către alte sfere, nonformale sau informale; sursele și mediile de învățare suferă mutații majore și de înțelegerea acestui lucru depinde, în mare măsură, succesul învățării.

Organizarea învățării pe criteriul disciplinelor formale clasice devine insuficientă într-o lume dinamică și complexă, iar învățarea *dincolo de discipline*, de rigiditatea canoanelor academice tradiționale poate fi mai profitabilă din perspectiva nevoilor omului contemporan.

Cross-curricularul propune o abordare holistică și constructivistă a procesului curricular, care urmărește, prin stabilirea unor grade diferite de integrare, la nivelul obiectivelor, conținuturilor, metodologiei, conceptelor, atingerea unor rezultate pentru care este nevoie de o organizare tematică/integrată a curriculumului. Abordarea cross-curriculară reprezintă o ipostază a abordării integrate a curriculumului, care se fundamentează pe viziunea procesuală asupra acestuia. În acest sens, curriculumul nu mai este înțeles ca un produs fizic concret, tangibil, ci mai degrabă ca rezultatul cumulat al interacțiunilor dintre profesor, elev și cunoaștere. Procesul activ dintre principalele elemente implicate nu poate fi înlocuit cu un set prestabilit de conținuturi sau de obiective prespecificate, oricât de legitime și de bine definite ar fi. Prin curriculum înțelegem ceea ce se întâmplă efectiv în clasă, precum și ceea ce se face anterior, pentru a pregăti experiențele din clasă, și, după, pentru a le evalua.

Cercetătorul Smith spune că în acest sistem interacțional, profesorii intră cu abilitatea de a gândi critic, în acțiune, cu o înțelegere a propriilor roluri și a așteptărilor pe care le au ceilalți, cu o propunere pentru acțiune care stabilește principiile esențiale și formele întâlnirii educaționale. Orientați de toate acestea, ei încurajează conversația între și cu persoanele aflate în situații din care pot rezulta gândirea și acțiunea. Profesorii evaluează continuu procesul și ceea ce se poate vedea în rezultate. Această viziune apropie, într-o mare măsură, înțelegerea procesului circular de sensul modern al activității de training (formare continuă a adulților, educația nonformală a tinerilor etc.). Putem invoca însă cel puțin două elemente care diferențiază curriculumul, în accepțiune procesuală, de educația nonformală.

Stenhouse (1975), cu rol major în cristalizarea teoretică și metodologică a acestei abordări, descrie câteva atribute esențiale ale curriculumului ca proces:

- Un curriculum trebuie să fie o modalitate de a traduce orice idee educațională într-o ipoteză testabilă în practică, invitând mai degrabă la testare critic, decât la acceptare.
- Curriculumul are o puternică dimensiune contextuală; nu este un pachet care trebuie aplicat ca atare oriunde, în orice clasă de elevi, ci necesită testare și verificare la nivelul fiecărei comunități de învățare.
- Rezultatele prespecificate nu mai sunt acum elementul central și definitoriu al curriculumului; conținuturile și mijloacele ce se dezvoltă pe măsură ce profesorul și elevul lucrează împreună.
- Elevii nu mai sunt priviți ca „obiecte” asupra cărora trebuie să se acționeze pentru a se produce unele schimbări în comportamentul lor. Focalizarea pe procesul de învățate oferă elevului oportunitatea de a interveni constant, de a participa activ la propria instruire.

- Un rol central îl deține gândirea critică, reflexivitatea și învățarea cu sens.

Compartimentarea instruirii produsă de modelul pe discipline se transferă în plan cognitiv prin operarea cu structuri foarte clar delimitate, situate mai mult sau mai puțin în interiorul „teritoriilor" disciplinare. Însă problemele concrete de viață au un caracter integrat; buna lor soluționare, indiferent că este vorba despre probleme foarte simple sau foarte complicate, implică apelul la cunoștințe, deprinderi și competențe care nu pot fi încadrate în contextul strict al unui obiect de studiu.

A face față solicitărilor și provocărilor lumii contemporane presupune capacitatea de a efectua transferuri rapide și eficiente între diversele „sertare" disciplinare, a colecta, a sintetiza și a pune la lucru împreună cunoștințe, deprinderi și competențe dobândite prin studierea diverselor discipline.

Succesul școlar este dat de capacitatea elevului de a „performa" în cadrul diverselor structuri și contexte disciplinare, pe când succesul în viața personală, profesională și socială se datorează tocmai capacității de a ieși din „cutia" disciplinară, capacității de a realiza conexiuni și transferuri rapide care să conducă la rezolvarea rapidă și eficientă a problemelor concrete. Dacă instruirea de tip disciplinar pune în prim-plan rigurozitatea și caracterul academic al achizițiilor educației, abordarea integrată a curriculumului și ipostaza sa particulară reprezentată de temele cross-curriculare pornesc de la problemele semnificative ale lumii reale și de la nevoile de învățare ale elevilor în contextul lumii de astăzi.

Dincolo de discipline, dar împreună cu ele, instruirea se poate baza pe un curriculum integrat, asemănător caracterului integrat al vieții, al lumii în care trăim, un curriculum ce ar putea să aducă cel puțin două beneficii: apropierea școlii de viața reală, astfel încât copiii să poată veni în școală „cu lumea lor cu tot"; accentul pe formarea unor competențe, atitudini și valori transversale și transferabile, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor.

Temele cross-curriculare reprezintă una dintre cele mai frecvent utilizate modalități de integrare a curriculumului. În ultimii ani, chiar dacă sub denumiri diverse (unități tematice, teme interdisciplinare, teme integrate, teme transversale etc.), temele cross-curriculare și-au făcut loc într-un fel sau altul în curriculumul multor sisteme de învățământ.

Principalul argument al introducerii temelor cross-curriculare constă tocmai în capacitatea lor de a oferi un model de instruire ce trece dincolo de rigiditatea și orientarea excesiv academică a disciplinelor tradiționale, aducând învățarea în arena faptelor cotidiene, relevante pentru elevi, și transformând-o într-un proces plăcut, cu rezultate durabile și eficiente în planul dezvoltării personale și sociale a elevilor [3, p 169].

Temele cross-curriculare sunt unități integrate de studiu, dezvoltate de cele mai multe ori după regulile unui proiect; ele implică participarea activă a elevilor la activitățile desfășurate și încearcă să aducă în atenție diferite probleme semnificative ale lumii reale.

În literatura de specialitate, autorii preferă să se centreze mai degrabă pe identificarea criteriilor de selectare, pe metodologia dezvoltării sau pe unele experiențe semnificative din perspectiva rezultatelor decât pe elemente de teorie a curriculumului, ce ar presupune o cât mai exactă definire a cadrului conceptual. Se încearcă identificarea caracteristicilor definitorii ale temelor cross-curriculare, precum și a rolurilor specifice pe care acestea le joacă în procesul de învățământ.

Cercetătorul Ciolan subliniază că temele cross-curriculare sunt teme integrate de studiu care se centrează pe dezvoltarea personală și socială a elevilor. Pentru a fi introduse cu succes în școală, temele cross-curriculare solicită crearea unor experiențe diverse de învățare și experimentarea achizițiilor învățării în contexte concrete și variate.

Pentru elevii din treapta primară, temele cross-curriculare pot fi formulate în jurul unor subiecte de interes general care pot fi abordate în mai multe domenii curriculare. Aceste teme pot sprijini integrarea și conexiunea dintre diferitele discipline și pot promova învățarea holistică. Enumerăm câteva exemple de teme cross-curriculare potrivite pentru elevii din treapta primară:

Călătorie în jurul lumii. Elevii pot explora diverse culturi, țări și continente, prin intermediul activităților de joc, povestiri, cântece și dansuri. Pot învăța despre diferențele și asemănările culturale, obiceiurile și tradițiile din diverse părți ale lumii.

Povești și personaje preferate. Această temă se poate baza pe personaje din povești populare sau cărți preferate ale copiilor. Elevii pot descoperi diferite aspecte, precum valorile morale, prietenia, curajul și rezolvarea problemelor, prin intermediul limbajului și jocului de rol.

Creații artistice. Se axează pe exprimarea artistică prin intermediul desenului, muzicii și dansului. Elevii pot explora diferite tehnici artistice, crea lucrări de artă, interpreta cântece și învăța dansuri și învăța despre artiști renumiți sau tradiții artistice.

Sănătate și nutriție. Se concentrează pe promovarea unui stil de viață sănătos și a alimentației echilibrate. Elevii pot acumula informații despre importanța exercițiilor fizice, igienei personale, alimentelor sănătoase; de asemenea, pot participa la activități practice, precum prepararea gustărilor sănătoase sau exersarea jocurilor de mișcare.

Prietenie și cooperare. Această temă se axează pe relațiile interpersonale, empatie și colaborare. Elevii pot învăța despre prietenie, comunicare, respect și pot participa la activități de echipă, jocuri cooperative și activități de grup care promovează relații pozitive.

Mediul înconjurător. Poate fi explorată în cadrul diferitelor discipline: științe, limba și literatura română, educație plastică, educație tehnologică și educație moral-spirituală. Elevii pot învăța despre mediul înconjurător, biodiversitate, importanța conservării naturii și acțiuni concrete pentru a proteja și respecta mediul înconjurător.

Comunitatea locală. Poate implica: istoria locală, geografia, educația civică și comunicarea verbală și scrisă. Elevii pot învăța despre istoria comunității lor, instituțiile locale, persoanele importante, obiceiurile și tradițiile locale, precum și despre modul de implicare în comunitate și soluționarea problemelor locale.

Alimentația sănătoasă și stilul de viață activ. Tema poate fi tratată în cadrul disciplinelor: științe, educația fizică, matematica, limba și literatura română. Elevii pot învăța despre alimentația sănătoasă, nutriție, importanța activității fizice, calculul caloriilor și echilibrul alimentar, precum și despre comunicare și promovarea unui stil de viață sănătos.

Cetățenia globală. Tema dată poate fi explorată în cadrul disciplinelor: dezvoltare personală, istorie, limba și literatura română și educație plastică/educație tehnologică. Elevii pot învăța despre diversitatea culturală, drepturile și responsabilitățile cetățenilor, probleme globale precum sărăcia și migrația, relațiile internaționale și acțiuni pentru a promova o lume mai bună și sustenabilă.

Comunicarea și media. Această temă poate implica: limba și literatura română, limba engleză/franceză/germană/spaniolă, istoria, educația digitală/robotică. Elevii pot însuși abilități de comunicare verbală și scrisă, învăța despre importanța unei comunicări eficiente și respectuoase, analiza critică a informațiilor și utilizarea responsabilă a tehnologiei și a rețelelor sociale.

Explorarea spațiului. Poate implica disciplinele: științe, matematica, limba și literatura română și educație plastică/educație tehnologică. Elevii pot învăța despre sistemul solar, planete, constelații, călătorii spațiale, calcularea distanțelor și timpului, scrierea și ilustrarea poveștilor despre spațiu.

Viața sănătoasă și igiena personală. Tema poate fi abordată în cadrul: educației pentru sănătate, dezvoltare personală, matematica și educația plastică/educația tehnologică. Elevii pot învăța despre igiena personală, alimentația echilibrată, importanța exercițiilor fizice, anatomia corpului uman, calcularea caloriilor și crearea de afișe sau postere educative.

Diversitatea culturală. Această temă poate implica: limba și literatura română, limbi străine, istoria și educație plastică/educație tehnologică. Elevii pot afla despre tradiții, obiceiuri și limbi diferite, explorând cultura altor țări și comunități etnice, memorând câteva expresii de bază și creând proiecte artistice care reflectă diversitatea culturală.

Ecologia și conservarea mediului. Poate fi explorată în cadrul disciplinelor: științe, educație civică, matematică și educație plastică/educație tehnologică. Elevii pot învăța despre ecosisteme, animale și plante în pericol de dispariție, reciclare, economisirea energiei și crearea de postere sau prezentări despre protecția mediului înconjurător.

Aceste teme cross-curriculare pentru elevii claselor primare pot fi adaptate și dezvoltate în funcție de specificul fiecărei clase și pot fi integrate în activitățile de zi cu zi, într-un mod interactiv și plin de bucurie.

În concluzie: Remarcăm o necesitate crescândă pentru ceea ce este evaluarea integrată, or, curriculumul școlar, așa cum a fost reconceptualizat în ultimii ani, direcționează actorii implicați să dea procesului educațional o alură modernă, specifică generațiilor în schimbare. Această metamorfoză ține de învățarea integrată, de abordarea inter- și transdisciplinară a procesului educațional. Prin urmare, și procesul de evaluare trebuie să-și schimbe tendințele. Abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor educaționale este astăzi o provocare și, în același timp, un imperativ pentru cadrele didactice de la toate nivelurile de școlaritate. Mult teoretizată, interdisciplinaritatea are în contextul educațional actual șanse sporite de abordare, odată cu asimilarea în practica școlară a noii viziuni educaționale propuse prin reforma educației. Atât reforma de orientare, cât și cea de structură și de conținut, susțin interdisciplinaritatea ca un principiu de organizare și desfășurare a procesului educațional. Luând în considerare că procesul educațional are la bază triada predare-învățare-evaluare, fiecare dintre aceste componente ale actului educațional trebuie să se bucure de tratare corespunzătoare. Este greu de înțeles pentru elevi, mai ales pentru elevii claselor primare, de ce evaluarea este altfel decât învățarea.

Abordarea cross-curriculară reprezintă o nouă modalitate de proiectare a curriculumului, dar și de concepere a procesului de instruire în ansamblul său. Organizat, de regulă, pe teme integrate, acesta se constituie în modele polivalente, în cadrul cărora important nu este selectarea unor obiective/conținuturi furnizate de diverse discipline, ci fuziunea acestora din urmă în vederea realizării unor obiective complexe, funcționând pe baza unor principii prestabilite.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Botgros I., Franțuzan L. Competențe transversale – premisă de integralizare a disciplinelor școlare: fizica, biologia, chimia. În: Univers pedagogic, Nr. 1, 2006, pp. 27-31.
2. Ciolan L. Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
3. Nicolescu B. Transdisciplinaritatea. Iași: Polirom, 1999, 180 p.
4. Nicolescu B. Transdisciplinary. În: Journal of Engineering & Science. Vol. 1, No. 1, 2010.

Mariana-Denisa **ZAHIU**

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

Evoluții istorice în *didactica generală* și *didactica specialității*

CZU 37.02 | doi.org/10.5281/zenodo.10397738

Rezumat: *Articolul analizează evoluția istorică a didacticii generale și a didacticii specialității (cu deschidere spre didactica matematicii în învățământul general, obligatoriu) în epoca modernă și postmodernă (contemporană). Vom rezuma rezultatele cercetării noastre asupra epocii premoderne (Comenius) și moderne timpurii (Herbart) și vom analiza progresul înregistrat în epoca postmodernă ca urmare a contribuției aduse de modelul constructivist structuralist-genetic elaborat de Jean Piaget.*

Cuvinte-cheie: *cercetare istorică, didactica generală, didactica specialității, metode active, modelul constructivist structuralist-genetic, stadiile dezvoltării psihice.*

Abstract: *Our article analyses the historical evolution of general didactics and subject didactics (with an opening towards the didactics of mathematics in compulsory general education) in the modern and postmodern (contemporary) era. To this end, we shall summarize our research results on the pre-modern (Comenius) and early modern (Herbart) eras and will particularly analyze the progress registered in the postmodern era as a result of the contribution made by the structuralist-genetic constructivist model developed by Jean Piaget.*

Keywords: *historical research, general didactics, teaching of speciality, active model, structuralist-genetic, constructivist model, the stages of psychic development.*

Cercetarea istorică este necesară pentru a cunoaște evoluția domeniului, în cazul nostru a pedagogiei în calitatea sa de știință socioumană, specializată în studiul educației și al instruirii (învățământului). Activitatea de instruire (principal subsistem al educației), realizată în procesul de învățământ, constituie obiectul de studiu specific analizat de didactica generală și de didactica specialității (în cazul nostru, didactica matematicii în învățământul primar/secundar gimnazial și liceal etc.).

Cercetarea istorică, la care facem apel, reprezintă ”o modalitate fundamentală de cunoaștere a obiectului de studiu al fiecărei științe, în special al *științelor socioumane*, cu scopul evidențierii domeniului în plan conceptual și instituțional (organizațional), în perspectivă sincronică și diacronică” [2, p. 315]. Ca urmare, vom avea în vedere stadiul atins de *didactica generală* și a *specialității* privite din perspectiva epocilor istorice *premodernă* și *modernă*, dar și a modului în care concepțiile afirmate la acest nivel pot fi aplicate și în prezent, în pedagogia contemporană (postmodernă).

În epoca istorică premodernă (secolele XVII-XVIII), didactica, elaborată de Jan Amos Comenius (1592-1670), în viziune filosofică (metafizică) și teologică, reprezintă „arta de a-i învăța pe toți totul”, pe baza unor planuri și programe de învățământ și a unui sistem de principii grupate în jurul unei cerințe didactice: asigurarea unui învățământ accesibil [1; **7**, p. 37].

Conceptele pedagogice lansate de Comenius au legătură directă cu didactica generală și de specialitate: educație, educabilitate/„puterea educației”, scopurile și conținuturile educației intelectuale/erudiția și morale/virtutea; sistemul de învățământ: primar, secundar, superior; obiectele de învățământ; principiile și metodele didactice, învățarea permanentă/„toată viața este o școală”. Le putem regăsi, reinterpretate diacronic, în didactica generală (afirmată în epoca modernă) și chiar în didactica postmodernă curriculară/teoria și metodologia instruirii [3, pp. 5-9].

În epoca istorică modernă timpurie (secolele XIX-XX), didactica generală și didactica specialității evoluează sub influența exercitată de Johan Friedrich Herbart (1776-1841), care a contribuit decisiv la „întemeierea pedagogiei ca disciplină științifică” [7, pp. 70-76]. Didactica generală și didactica specialității sunt încadrate de Herbart în *pedagogia generală* (1806, 1835), alături de fundamentele pedagogice, guvernarea educatului, educația morală, pedagogia pe vârste [4, pp. VIII, IX; 3, pp. 183, 184].

Didactica generală are ca obiect de studiu specific „învățământul educativ”, fundamentat etic și psihologic. Johan Friedrich Herbart are în vedere faptul că „nu orice învățământ e pedagogic”, adică educativ. Pedagogic, educativ este doar acel învățământ de calitate care

formează intelectul, voința, moralitatea/caracterul [4, pp. 20-25].

Învățământul educativ este realizat prin materiile școlare, tratate nu izolat, ci în „strânsă legătură între ele". Scopul final al învățământului, fundamentat etic, are în vedere cultivarea virtuții. Mijloacele de realizare didactică sunt fundamentate psihologic prin raportarea lor la „multilateralitatea interesului", reflectat în: *conținutul învățământului,* care asigură „cultura multilaterală" a elevului, prin planul de învățământ, în general, acesta propunând „materiile școlare" care susțin asimilarea și reflecția; *metodele didactice*, bazate predominant pe explicație și conversație, care nu trebuie să se excludă unele pe altele, în condiții de învățământ analitic și de învățământ sintetic; „*operațiile*" *gândirii profesorului,* care structurează treptele formale ale lecției herbartiene: a) *claritatea* – „divizarea predării în pași mici"; b) *asocierea*, sinteza și multiplicarea ideilor prin „convorbirea liberă, evitând rigiditatea"; c) *sistemul* – „o expunere mai coerentă", bazată pe „scoaterea în evidență a ideilor principale"; d) *metoda* – care, la finalul lecției, trebuie să probeze că elevul a înțeles corect ideile principale și le poate aplica și la alte cazuri.

Didactica matematicii este concepută de Herbart în interiorul unei arii curriculare, care anticipează o competență-cheie afirmată, în anul 2006, de Parlamentul European și de Consiliul Uniunii Europene – *matematica și științele naturii*. Johan Friedrich Herbart subliniază faptul că „valoarea pedagogică a întregului învățământ depinde, mai ales, de profunzimea la care el pătrunde în masa totală a ideilor și cunoștințelor câștigate", prin activitatea proprie a elevilor, care nu trebuie mărginită „la o simplă expunere didactică" [4, p. 91; pp. 88-93]. Herbart anticipează chiar modelul pedagogiei constructiviste promovat de Jean Piaget [5].

În perspectivă intradisciplinară, „exercițiile intuitive vor fi alcătuite în așa fel încât elevul, după ce a terminat geometria plană, să fie bine pregătit pentru trigonometrie, presupunând că aritmetica a fost tratată paralel cu geometria plană, până la ecuațiile de gradul al doilea" [4, pp. 88, 89]. Deschiderea interdisciplinară evidențiază importanța demonstrației și a exercițiilor matematice. Demonstrația este „recunoscută pe deplin numai atunci când elevul este familiarizat cu sfera noțiunilor la care ea se aplică" în context deschis, intradisciplinar, dar și interdisciplinar. „Exercițiile matematice nu trebuie să-l țină pe elev prea mult într-un cerc strâmt", ci trebuie integrate în predarea aptă să înainteze cu deschidere chiar multidisciplinară. În acest fel, exercițiile matematice, promovate „ca simple exerciții practice", sunt mai importante în procesul care susține cunoștințele despre natură, care nivelează cu atât mai bine drumul matematicii cu cât ele sunt mai legate de cunoștințele tehnice.

Analiza istorică a evoluției didacticii generale și de specialitate în epoca modernă și postmodernă (contemporană) este realizată de Jean Piaget (1896-1980), în cadrul modelului său constructivist structuralist-genetic. Acest model este reflectat pe larg în *Nașterea inteligenței la copil*, *Epistemologia genetică*, *Psihologia inteligenței*. Cercetarea sa la nivel de sinteză constructivistă este realizată, în mod special, în *Psihologie și pedagogie,* unde sunt argumentate istoric și teoretic (pedagogic, didactic, metodologic) răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului [5].

Analiza istorică a evoluției învățământului, ca obiect de studiu specific al didacticii, este realizată inițial de Piaget la nivelul anilor 1930. Constructivismul structuralist-genetic evocă evoluțiile înregistrate în epoca premodernă (Comenius) și modernă (Herbart), care anticipează „revoluția coperniciană", a centrării educației pe resursele naturale ale copilului, inițiată de Rousseau (în secolul al XVIII-lea), susținută psihologic (dar și sociologic) de mișcarea *educația nouă*.

Jean Piaget analizează legăturile structural-genetice existente între: 1) *activitatea de educație – mijloacele pedagogice* utilizate de profesor; 2) *noile metode didactice* – bazele lor psihologice; 3) *principiile pedagogice, datele psihologice*, oferite de psihologia dezvoltării și învățării; 4) *stadiile de dezvoltare psihică* – procesele de adaptare ale copilului preșcolar, ale școlarului mic, ale preadolescentului și adolescentului.

1. *Activitatea* de educație îndeplinește funcția de adaptare a copilului la „mediul social adult" (al familiei, al școlii etc.). Structura educației include legătura dintre individul în creștere și valorile sociale, intelectuale și morale în care educatul este inițiat de educator (profesor) prin mijloace pedagogice „vechi", pasive (care tratează copilul „ca pe un omuleț") și "noi", active, care țin seama de legile constituției psihologice a individului și ale dezvoltării lui.

2. *Noile metode*, utilizate de *didactica modernă,* sunt *active*, *interactive* și *creative*. Elevul este îndrumat să învețe printr-o activitate autentică, proprie vârstei sale – școlare și psihologice. Unele sunt preluate din antichitate (metoda socratică, maieutică) și din premodernitate (observarea). Altele sunt consolidate în epoca modernă interbelică: lucrările practice, experimentul, jocul didactic, proiectul, demonstrația, testele (elaborate de Binet pentru cunoașterea elevului și individualizarea instruirii), învățarea prin cooperare sau prin raportare la centrele de interes etc. Majoritatea sunt antrenate în cadrul modelelor de instruire construite în urma aplicării celor mai semnificative teorii psihologice ale învățării, bazate pe condiționare (instruirea programată) sau pe construcția psihologică și sociocultulară a învățării (modelarea, problematizarea etc.).

3. *Principiile pedagogice* sunt incluse de Piaget în cadrul unui *sistem normativ*, construit în funcție de

structura gândirii, „care variază după stadiile dezvoltării” [Ibidem, pp. 135-136]: a) *principiul general al adaptării* prin realizarea unui echilibru între *asimilare* și *acomodare*; b) *principiile specifice*: principiul *adaptării biologice* la cerințele mediului extern; principiul *adaptării intelectuale* la cerințele mediului social (școlar etc.), prin interacțiunea optimă între „subiect și obiect”; c) *principiile adaptării* în perioada copilăriei (preșcolarității și școlarității mici): principiul *adaptării* prin *acomodare* continuă, prin *imitație*; principiul *adaptării* prin *asimilare* în forma cea mai pură (prin joc didactic, joc simbolic etc.); principiul *adaptării progresive,* prin „sinteza dintre asimilare și acomodare”, prin *inteligență,* a cărei operă unificatoare crește cu vârsta.

4. Stadiile dezvoltării specifice copilului preșcolar, școlarului mic, preadolescentului explică procesele de adaptare individuală (psihologică) și socială realizate prin educație și învățare, în mediul școlar (dar și extrașcolar) [Ibidem, pp. 148-161].

„Variațiile structurale” ale gândirii copilului depind de etapa de vârstă psihologică, dar și de experiența individuală și de influențele mediului natural și social. Se consideră din ce mai mult că stadiile de dezvoltare cognitivă (senzorio-motorie și intelectuală) sunt determinate de „maturarea internă”. Jean Piaget face trimitere prioritar la dezvoltarea cauzalității la copii. Sunt avute în vedere efectele egocentrismului inițial, care se manifestă chiar și în adaptare. Aceasta deoarece, din primele stadii, în mod natural, adaptarea este un echilibru între *asimilare* și *acomodare*, echilibru care implică o lungă structurare înainte ca cele două procese să devină complementare. În plan pedagogic, trebuie conștientizat faptul că egocentrismul constituie o cauză care explică de ce copilul construiește cu atâta greutate conceptele veritabile și reușește atât de greu să mânuiască operațiile logicii claselor [Ibidem, pp. 158-159].

Soluțiile pedagogice propuse sunt legate de utilizarea metodelor active în funcție de specificul fiecărui stadiu. Ele nu solicită o disciplină impusă dinafară, ci o disciplină interioară, bazată pe viața socială a copiilor, pe colaborarea dintre aceștia, pe cultivarea autonomiei și pe respectul adulților, direcții de acțiune care „transformă constrângerea exercitată de adult în cooperare superioară” [5, pp. 159-161].

În anii 1960, apare o nouă direcție de evoluție a didacticii generale și a specialității, stimulată de constructivismul structuralist-genetic piagetian – didactica științei fundamentată epistemologic și psihologic. Această nouă direcție este complementară cu didactica generală aplicată la toate disciplinele și treptele de învățământ.

Didactica generală, dezvoltată ca parte a unei pedagogii științifice, trebuie construită special pentru a rezolva trei probleme fundamentale: determinarea scopurilor, elaborarea programelor școlare, alegerea metodelor de instruire pe fondul valorificării progreselor înregistrate în psihologia dezvoltării copilului și a adolescentului, în viziune *structuralist-genetică* [5, pp. 18-24; 25-39].

Didactica generală și a *specialității* are ca obiect de studiu specific alegerea metodelor didactice în raport de scopurile pedagogice și conținuturile programelor, elaborate în funcție de „natura inteligenței sau a cunoașterii” implicată în procesul de învățare, care valorifică „rolul experienței în formarea noțiunilor și mecanismul transmiterii sociale sau lingvistice de la adult la copil” [5, pp. 25-27].

În didactica structuralist-genetică, promovată de Piaget, „cunoștințele derivă din acțiune”, definită în sens psihologic și epistemologic mult mai profund. Astfel, a cunoaște înseamnă a asimila realul structurilor de transformări, structuri pe care inteligența le elaborează întrucât este o prelungire directă a acțiunii [5, p. 28]. Ea implică dezvoltarea operațiilor inteligenței care susțin reversibilitatea, coordonarea și asamblarea structurilor cognitive ale omului, condiționate genetic.

În viziunea structuralismului genetic piagetian, sunt identificate patru stadii de evoluție a inteligenței copilului și adolescentului [5, pp. 29-37]:

1. *Inteligența senzorio-motorie* (0-2 ani). Cunoașterea elementară se realizează psihologic doar prin percepție și mișcări, nu prin reprezentări și gândire. În plan pedagogic, este importantă „construirea unor scheme de acțiune” care evoluează ca „substructuri ale unor structuri operatorii și noționale ulterioare”, posibile chiar în condițiile în care antepreșcolarul nu deține „scheme fundamentale de conservare”, dar reușește să elaboreze „relații cauzale legate, la început, doar de acțiunea proprie”, extinsă apoi treptat, în spațiu și timp [5, pp. 29-30].

2. *Inteligența preoperațională* (2-7/8 ani). Cunoașterea „este marcată prin formarea funcției simbolice sau semiotice care permite reprezentarea obiectelor sau a evenimentelor care nu sunt perceptibile la un moment dat, ele fiind evocate cu ajutorul unor simboluri sau semne diferențiate ce țin de jocul simbolic” [Ibidem, p. 30]. În plan psihologic, inteligența nu reușește încă să asigure „formarea operațiilor propriu-zise”. Gândirea rămâne preoperatorie ca urmare a două cauze: a) *interiorizarea* acțiunilor solicită mai mult timp; b) *egocentrismul* întârzie procesul de coordonare a cunoașterii, de operare prin inversare și reciprocitate, necesar în construcția conceptelor care reflectă logic o realitate concretă (observabilă, perceptibilă prin contact direct). În plan pedagogic, învățarea în etapa preșcolară implică promovarea și perfecționarea unor metode didactice bazate pe jocul simbolic și pe imitația amânată [5, pp. 30-31].

3. *Inteligența operațională concretă* (7/8-11/12 ani). Cunoașterea este realizată „prin interiorizări, coordonări

și decentrări", operații intelectuale limitate doar la „obiecte, și nu la ipoteze enunțate verbal, care progresează încă din aproape în aproape, spre deosebire de viitoarele operații combinatorii și propoziționale care vor avea o mobilitate mai mare". Operațiile multiple în curs de formare care susțin reversibilitatea operatorie, limitată la obiecte, nu la ipoteze, sunt realizate prin inversări și reciprocități, reuniri și disocieri de clase – care „reprezintă izvoarele clasificării" – „înlănțuirea relațiilor de formă A B C, care conduc la tabele cu dublă intrare etc.". În măsura în care aceste operații sunt realizate prin acțiuni materiale (nu verbale), în plan pedagogic trebuie promovate metodele didactice bazate pe acțiune practică, pe exerciții (reale sau simulate), nu pe comunicare verbală [5, pp. 31-32].

4. *Inteligența operațională formală* (11/12 – 15-16 ani). Cunoașterea este realizată la nivelul unui nou echilibru între asimilare și acomodare, obținut prin „cucerirea unui nou mod de a raționa, care se referă la ipoteze, adică la propoziții argumentate teoretic. Este susținută prin operații formale sau propoziționale, care posedă două caractere noi și fundamentale: o *acțiune combinatorie* extinsă nu doar la obiectele concrete, ci și la ideile, propozițiile (judecățile), raționamentele, axiomele, legile, principiile care reflectă realitatea la nivel general; o *desfășurare dialectică*, la nivelul a două forme de reversibilitate asociate, nu disociate ca în cazul operațiilor concrete: „inversarea pentru clase" și „reciprocitatea pentru relații" dezvoltate în forma unui grup de patru transformări [Ibidem, p. 32, subl. ns.].

În plan pedagogic, didactica proiectată în spiritul structuralismului genetic piagetian valorifică stadiile dezvoltării inteligenței bazate inițial pe acțiuni senzorio-motorii, ulterior pe operații concrete, apoi formale, care duc la constituirea treptată a unor sisteme de transformări, realizate pe tot parcursul preșcolarității și al învățământului primar și gimnazial.

Didactica generală este aplicată la nivelul fiecărei trepte și discipline de învățământ în funcție de aspectele figurative și operative ale cunoașterii, de procesul de maturare a sistemului nervos, care nu se încheie decât la vârsta de 15 sau 16 ani, de factorii care țin de experiența dobândită și de relația specială care trebuie creată între predare/transmiterea educativă și învățare/echilibrarea între asimilare și acomodare, în contextul specific fiecărui stadiu de dezvoltare a inteligenței copilului și adolescentului [5, pp. 33-39].

Modelul didacticii generale fundamentat epistemologic și psihologic, utilizat și în didactica matematicii (în învățământul gimnazial), valorifică resursele strategice ale constructivismului structuralist-genetic piagetan la nivelul relațiilor dintre: obiectivele psihologice ale instruirii, raportate la structurile operaționale ale gândirii; conținuturile științei matematicii, transpuse didactic; metodele didactice active, interactive și creative; principiile care ordonează proiectarea matematicii la această treaptă.

Tabelul 1. *Modelul didacticii generale construit epistemologic și psihologic (care poate fi aplicat și valorificat în activitatea de instruire la disciplina matematică în învățământul secundar/gimnazial)*

Structurile operaționale (native, spontane)/Obiective psihologice (competențe)	**Conținuturile matematice în învățământul gimnazial, programate pedagogic/ prin *transpunere didactică***	**Metodele didactice relevante în *predarea-învățarea-evaluarea* matematicii în învățământul gimnazial**	**Normativitatea. Principiile care ordonează proiectarea matematicii în învățământul gimnazial**
Operațiile cognitive concrete	Concepte matematice de bază; deprinderi și priceperi de bază	Exercițiul Descoperirea (demonstrația inductivă) Algoritmizarea	Principiile didactice – cu accent pe *principiul*: orientării formative pozitive; esențializării; accesibilității
Operațiile cognitive formale	Concepte, axiome, legi, formule matematice de bază; deprinderi și priceperi pentru rezolvarea de probleme și situații-problemă	Demonstrația (deductivă) Modelarea (demonstrația analogică) Algoritmizarea Problematizarea	Principiile didactice, cu accent pe principiile: orientării formative pozitive; conexiunii dintre cunoașterea intuitivă-logică; conexiunii teorie – practică

În concluzie: Evidențiem legătura existentă între *didactica structuralist-genetică* (generală și aplicată) și *modelul actual de funcționare a instruirii* conceput la nivel curricular și managerial, prin conexiunile create între structura de bază (corelația profesor – clasa de elevi, informare – formare-dezvoltare pozitivă) – structura de organizare a resurselor pedagogice (formală – nonformală; frontală – grupală – individuală) – structura de planificare a activității (obiective – conținuturi de bază – metode – evaluare) – structura de implementare a planificării, realizată-dezvoltată în context deschis (prin acțiunile de predare, învățare și evaluare), conexiuni ordonate normativ prin sistemul principiilor didactice (generale, de organizare, de planificare, de implementare, de realizare a lecției etc.) [3, p. 106].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Comenius J.A. Traducere, note, comentarii și studiu de prof. univ. dr. Iosif Antohi. București: EDP, 1970. 200 p.
2. Cristea S. Cercetarea istorică. În: Dicționar Enciclopedic de Pedagogie, Volumul I, A-C. București: Didactica Publishing House, 2015, pp. 315-382.
3. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 6. Instruirea/Procesul de învățământ. București: Didactica Publishing House. 131 p.
4. Herbart J.F. Prelegeri pedagogice. Trad. București: EDP, 1976. 124 p.
5. Piaget J. Psihologie și pedagogie. Trad. București: EDP, 1973. 160 p.
6. Stanciu I. Gh. J. Fr. Herbart – creatorul unui sistem pedagogic viu disputat. În: J.F. Herbart, Prelegeri pedagogice. Trad. București: EDP, 1976. 17 p.
7. Stanciu I.Gh. Istoria pedagogiei. Manuale pentru clasa a XII-a, Școli Normale. București: EDP RA, 1998. 194 p.

Abordări privind rolul familiei în procesul de socializare a preșcolarului mic

CZU 373.2.018 | doi.org/10.5281/zenodo.10397592

Liliana **COMAN**

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

Rezumat: *În articol sunt analizate unele abordări privind rolul familiei în socializarea copiilor din perspectivă psihologică, sociologică și pedagogică. Socializarea este un proces esențial, iar familia este considerată mediul de bază și treapta primară a socializării copilului. Practicile parentale au efecte diferite asupra socializării copiilor de vârstă timpurie. Literatura de specialitate consideră că socializarea la vârsta timpurie trebuie să fie corectă și coerentă. Pentru a sprijini părinții în dezvoltarea abilităților de socializare ale copiilor, sunt necesare parteneriate între familie și centrele comunitare, reprezentate prin implementarea unor programe de intensificare a procesului de socializare a preșcolarilor mici.*

Cuvintele-cheie: *socializare, familie, preșcolarul mic, formarea personalității.*

Abstract: *In this article we examine some approaches regarding the role of the family in the socialization of children from a psychological, sociological, and pedagogical perspective. Socialization is an essential process and the family is considered the basic environment and the primary stage for a child's socialization. Parenting practices have different effects on the socialization of early-age children. Specialized literature indicates that socialization at an early age must be conducted in a correct and coherent manner. In order to support parents in developing young children's socialization skills, partnerships between the family and community centers are needed through the implementation of programs that would intensify the socialization of young preschoolers.*

Keywords: *socialization, family, young preschooler, personality formation.*

Evoluția concepțiilor cu privire la dezvoltarea umană și adaptarea individului la schimbările sociale determină reformele economice și educaționale, dar și demersul de revizuire/îmbunătățire a documentelor de politici educaționale. Finalitățile acestor documente condiționează modelul de formare a personalității. O atenție deosebită îi revine procesului de socializare și formării comportamentelor de bază ale personalității copilului de vârstă timpurie.

Socializarea, o noțiune complexă, facilitează adaptarea și se dezvoltă prin integrarea a numeroase deprinderi specifice, structurându-se în funcție de condițiile mediului exterior. Procesul de socializare este unul prin care copilul parcurge transformări succesive. Esența acestuia constă în faptul că preșcolarul, prin agenții de socializare – familia, grădinița, centrele comunitare etc. – se adaptează treptat normelor și valorilor specifice comunității din care face parte. În cartea *Sociologia educației familiei,* E. Stănescu a remarcat rolul primordial al familiei în procesul de socializare a copiilor [Apud 10].

În orice societate, familia constituie factorul primordial al formării și socializării copilului. Contactul primar cu semenii are loc în sânul familiei, ceea ce presupune o serie de interacțiuni cu ceilalți membri ai acesteia [7].

Copilăria este etapa de vârstă la care se realizează socializarea primară, care reprezintă un proces de transformare a copiilor în ființe umane sociale, prin învățarea valorilor de bază și a limbajului – un proces cu caracter profund afectiv, spre deosebire de celelalte forme de socializare, secundară și continuă, orientate spre neutralitate afectivă. Socializarea primară (sau de bază) permite deprinderea regulilor de comportament, a normelor și a valorilor care pot fi asimilate la vârste mici și care constituie bagajul informațional și afectiv al oricărui individ [9]. Cercetările pun în evidență mai multe tipuri de nevoi ale copilului în primii ani de viață: nevoi fizice, emoționale și sociale și nevoi ce asigură dezvoltarea intelectuală. În acest sens, putem vorbi despre rolul semnificativ al familiei, care asigură satisfacerea nevoilor primare.

Premisele teoriilor contemporane privind specificul dezvoltării copilului stipulează necesitatea de susținere constantă și adecvată a copiilor de la vârstă fragedă. Socializarea treptată a copiilor începe în primii ani de viață, iar fiecărui stadiu de dezvoltare îi este specific și un anumit comportament. Ne referim la comunicarea verbală, relațiile afective etc., structuri ce se dezvoltă sub acțiunea educativă adecvată. Astfel, educația în familie contribuie la dezvoltarea competențelor sociale în viața de adult.

Deși majoritatea cercetătorilor ce examinează acest domeniu promovează ideea că în ultimele decenii familiile din societățile contemporane au suportat transformări profunde, familia continuă să reprezinte o instituție fundamentală în societate, fiind, pentru majoritatea indivizilor, *celula* care le oferă cea mai mare satisfacție și care are cea mai mare importanță în viața de adult.

Rolul educativ al părinților este legat de apariția *sentimentului de apartenență a familiei* și a *sentimentului de atașament al copilului.* Cele două sentimente s-au construit treptat, unul pe baza celuilalt. După cum susține R. Malinovski, familia reprezintă întreaga „societate" a copilului [Apud 14]. Modelele culturale pe care le transmite aceasta diferă de la o societate la alta. De asemenea, normele și regulile referitoare la familie pot varia foarte mult de la o cultură la alta. Paul Alexandre Osterrieth vede familia ca pe un prim și vital instrument de reglare a interacțiunilor dintre copil, mediul său social și cel fizic. Sub aspect educativ, această funcție operează în două direcții capitale: *socializarea* și *individualizarea* copilului.

Familia orientează integrarea socială a copilului, precum și trebuința lui de a se autodefini, de a se constitui ca personalitate unică și autonomă, armonizată cu viața și interesele societății. „Ceea ce dă familiei un caracter unic și face ca copilul să se bucure, fără vreo condiție prealabilă, de acea atenție, acea considerație, acel devotament de fiecare clipă este tocmai dependența totală a copilului de familie", susține P. Osterrieth. De aceea, „cheia modului nostru de a vedea, de a simți, de a intra în relație cu alte persoane poate fi găsită în particularitățile contactului nostru cu cei care au constituit familia noastră".

Asupra aceleiași dependențe totale și complete a copilului de mediul său insistă și H. Wallon, apreciind că micul copil aparține mediului său înainte de a aparține lui însuși: „Primele relații utilitare ale copilului nu sunt relațiile cu lumea fizică (...), ci sunt relațiile umane, al căror instrument necesar îl reprezintă mijloacele de expresie. (...) Legăturile sale cu mediul nu sunt de raționament sau de intuiție logică, ci de participare la situații" [Apud 2]. Astfel, funcția de socializare a familiei se realizează în patru situații specifice:

- *situația de educație morală*, ce are la bază relațiile de autoritate cu ajutorul cărora copilului i se transmit regulile morale, familia fiind cadrul principal în interiorul căruia acesta însușește primele noțiuni cu privire la datorie, responsabilitate și interdicție, marcându-se dezvoltarea unei structuri generalizate a conștiinței morale;
- *situația de învățare cognitivă*, prin care copilul învață sistemul de cunoștințe, atitudini și deprinderi necesare conviețuirii în societate;
- *situația ce angajează imaginația*, dezvoltând gândirea participativă și capacitățile creatoare;
- *situația de „comunicare psihologică"*, prin care se dezvoltă afectivitatea specific umană, atât de necesară dobândirii unui echilibru moral și psihologic [17].

După G. Doman și J. Bruner, capacitarea de autocontrol în societate se cultivă treptat în procesul de învățare în cadrul familiei [Apud 1]. D. Harington, J.H. Block și J. Block consideră că securitatea psihologică și socializarea copiilor poate fi dezvoltată numai în familie, care este garant de apreciere și stimulare a acestui proces, iar J. Dewey îi numește pe părinți primii pedagogi în direcția socializării [2, pp. 5-11]. În viziunea lui K. Schater, J.H. Block și E. Landau, baza dezvoltării tuturor deprinderilor, abilităților, cunoștințelor și a socializării o pun părinții. R. Popescu și Z. Antonescu susțin că socializarea se face prin învățare, și anume în cadrul familiei [3]. S. Cristea, la fel, subliniază faptul că premisele învățării apar numai în familie [4]. P. L. Berger și Th. Lucknan demonstrează că socializarea realizată în familie implică ceva mai mult decât o învățare pur cognitivă. Ea se realizează și se definitivează în situații care prezintă o puternică încărcătură emoțională, fără de care învățarea ar fi greu, chiar imposibil de realizat. Familia plasează socializarea într-un anumit climat afectiv, promovând un stil afectiv și educativ propriu, un control asupra conduitelor și un sistem de recompense și sancțiuni [15]. I. Mitrofan precizează că climatul familial este definit ca o „formațiune psihică foarte complexă, cuprinzând ansamblul de stări psihice, moduri de relaționare interpersonală, atitudini, nivel de satisfacție ce caracterizează grupul familial o perioadă mai mare de timp" [10].

R. Vincent realizează o clasificare a modelelor de conduită conjugală și a efectelor acestora pentru descendenți, după cum urmează:

1. *Părinți excesiv de preocupați doar de dragostea lor*, care neglijează celelalte aspecte ale vieții de familie și percep apariția copiilor ca pe un moment perturbator al relației conjugale;
2. *Părinți indiferenți, neglijenți, preocupați de ei înșiși*, care duc o viață aparte, separată de cea a copiilor, lipsindu-i pe aceștia de orice control și îndrumare parentală;
3. *Părinți infantili cu o personalitate slabă*, care oferă modele de comportamente neadecvate;
4. *Părinți conflictuali*, care prin exemplul lor orientează dezvoltarea copiilor spre comportamente deviante.

Viața de familie este marcată de relațiile spiritual-psihologice ale membrilor grupurilor, întemeiate pe sentimentele ce leagă grupul. Din perspectiva rolurilor conjugale, se disting două tipuri de familie, susține R. Vincent:

1. Familii în care rolurile conjugale sunt asumate corespunzător cerințelor și exigențelor normalității funcționale a cuplului. Acestea constituie premise ale adaptării și integrării sociale, moduri de relaționare optimă cu mediul social larg, surse de satisfacție și condiții pentru performanțe profesionale și sociale.
2. Familii în care rolurile conjugale sunt realizate parțial și nesatisfăcător, în baza unei stări de indiferență sau tensiune. În aceste familii relaționarea interpersonală este deficitară și disfuncțională, antrenând și agravând conflicte și manifestări violente, efectele cărora se resimt în viața profesională și socială a partenerilor, în dezechilibre și lacune în socializarea copiilor [Apud 13].

Autoritatea parentală este capacitatea părinților de a impune un sistem de influențe educative asupra copiilor. Autoritatea parentală presupune, pe de o parte, un ascendent asupra copiilor, o putere de impunere și influențare, iar pe de altă parte – un consens și conformism din partea acestora, recunoașterea rolului educativ exercitat asupra lor, ascultare și acceptare. Dacă autoritatea parentală se exercită numai în direcția impunerii exagerate a voinței părintești, fără a se ține seama de particularitățile și psihologia copiilor, fără atragerea lor cognitiv-afectiv-volitivă în acest proces, ea se transformă în *autoritarism*.

Considerând autoritatea părinților o „temelie a autocontrolului de mai târziu" al copiilor, P. Osterrieth vede întregul câmp de relații părinți-copii ca fiind organizat în jurul unei axe, care are la o extremă acceptarea afectivă, iar la cealaltă respingerea afectivă a copilului de către părinte.

Generalizând ideile expuse mai sus, precizăm că, atunci când se examinează rolul familiei în socializarea și educarea copiilor, trebuie să se țină cont și de modul în care se percepe familia: ea este, în același timp, un grup uman, cu raporturi stabilite între membri, cu roluri atribuite fiecăruia, dar și un mediu unde se derulează primii ani de viață ai individului, un ansamblu mai mult sau mai puțin durabil de circumstanțe.

Cercetătorii români I. Mitrofan, M. Voinea și P. Iluț au demonstrat că rolurile din cuplul conjugal format din soț și soție se extind în cadrul familiei, continuând cu cele de tată și mamă, ceea ce presupune urmărirea îndeplinirii unor obiective precum asumarea responsabilității de împărțire și distribuire a aceluiași buget de timp, material și afectiv în vederea creșterii copilului și pregătirea copiilor pentru căpătarea independenței și integrarea socială, ceea ce presupune participarea la activitățile familiale și asumarea unor responsabilități prin care fiecare își îndeplinește rolul în familia sa [9].

În perioada copilăriei, socializarea are un puternic caracter matern, asociat, într-o anumită măsură, cu influența intensă a tatălui, susține M. Lisina. Inițierea copilului în viața umană, învățarea de către acesta a principalelor mijloace în evoluția către un comportament autonom, învățarea limbii, însușirea valorilor se realizează în relația cu mama, ea fiind primul model de la care copilul preia cunoștințe și însușește deprinderi. Comportamentele sociale elementare sunt achiziționate de către copil prin simpla observare și imitare a modelelor externe de conduită, imitația fiind la copil unul dintre cele mai importante mijloace de acumulare a experienței sociale, de învățare a modurilor de comportare și adaptare la diferite acțiuni și împrejurări ale vieții. Însușirea comportamentelor sociale complexe – atitudini, convingeri, mentalități, scopuri și motive – este asigurată de alte forme de învățare socială, forme care se situează în continuarea imitației. Identificarea este una dintre aceste forme, în calitate de proces de cunoaștere și învățare, care oferă o explicație a modului în care copilul învață noi comportamente și roluri sociale și cum își dezvoltă controlul intern și conștiința. Identificarea reprezintă un proces fundamental în socializarea copilului, care încorporează reguli și stiluri de comportament transformate, pentru a corespunde altora, încât să nu fie supus izolării sau chiar excluderii sociale [16].

Prin intermediul relațiilor întreținute în familie, al comunicării și experienței, copilul va dobândi o identitate personală. Părinții îl vor ajuta să depășească crizele specifice copilăriei, momente importante ale întăririi eu-lui, iar dacă ei orientează pozitiv aceste opoziții,

atunci copilul se va adapta ușor și va căpăta capacitatea de a-și desfășura acțiunile conform modelelor sociale. Achizițiile acestui stadiu au ca fundament deschiderea către lume, conturând limitele receptivității ulterioare a individului și construind primul univers al copilului ca univers de semnificații și ca realitate pe care el o interiorizează, făcând-o a sa [14].

Părinții manifestă stiluri diferite de educație. S-a demonstrat că primele experiențe ale copilului determină modul în care se dezvoltă sistemul său intelectual, iar toți cei care îl îngrijesc influențează modul în care copilul *învață, gândește* și *se comportă* pe parcursul întregii vieți. C. Hastos consideră că nivelul educațional al părinților este unul dintre factorii de risc ai socializării copiilor, iar C. Feinstein și colegii săi precizează că practicile parentale mediază efectul lor. J. Becker subliniază că practicile parentale diferă în funcție de vârsta copilului. Cercetările lui I. Dumka și A. Plunkett demonstrează că practicile parentale au efecte diferite asupra socializării copiilor de vârstă timpurie. Pornind de la aceste constatări, J. Berger și V. Luckman arată că socializarea primară constituie premisele unei socializări secundare de succes. C. Feinstein et al. au demonstrat că patternurile comportamentale familiale care joacă un rol în succesul educațional constituie stilul parental și comportamentul educațional. Pornind de aici, putem spune că patternurile comportamentale parentale determină capacitatea de adaptare a copilului la cerințele mediului de socializare secundar.

După O. Widlöcher, rolul tatălui este definit în raport cu un anumit context sociocultural. Astfel, fiecare societate și fiecare mediu îi impun tatălui roluri specifice; în același timp, autorul consideră funcția paternă un element important în dezvoltarea normală și maturizarea psihoafectivă a copilului [Apud 7]. Funcția paternă, prin prezența ei în mediul în care se dezvoltă copilul, formează o bază solidă în constituirea personalității copilului. Aceasta nu coincide mereu cu o imagine specifică și dependentă de mediul cultural. În contrast cu funcția maternă, care are o bază biologică, nu există nicio legătură între funcția paternă și originea biologică. O. Muldworf prezintă funcția maternă ca pe o entitate compusă din trei elemente: *satisfacerea nevoilor primare, calmarea tensiunilor*, *nevoia de prezență și de siguranță*. Bineînțeles, această funcție poate fi îndeplinită de tată sau de oricare altă persoană, dar îi este atribuită mamei, reprezentând, astfel, o continuitate naturală și necesară după naștere. Tatăl poate să ia efectiv locul mamei, dar rolul său nu se oprește aici.

Generalizând cele spuse mai sus, familia este considerată mediul de bază și treapta primară a socializării copilului prin faptul că: asigură formarea tuturor deprinderilor (K. Schater, J. H. Block, E. Landau); consolidează și menține relațiile dintre generații (C. Călăraș, I. Simcenco); asigură dezvoltarea premiselor de bază ale învățării (R. Popescu, Z. Antonescu, S. Cristea); formează conduitele sociale de bază, învață copiii să devină umani (V. Stan, A. Mudric); facilitează transmiterea și însușirea valorilor și normelor sociale (A. Bergher); dezvoltă trăsăturile psihice constante prin care copilul capătă o identitate în raport cu ceilalți semeni (M. Lisina); dezvoltă dimensiunea cognitivă și afectivă (E. Stănciulescu); construiește personalitatea copilului prin modele de influență și roluri în cadrul societății (I. Mitrofan, M. Voinea, P. Iluț); dezvoltă capacitatea de autocontrol în societate (G. Doman, J. Bruner).

În concluzie: Evoluția copilului preșcolar este marcată de interacțiunile primare, care se transformă ulterior în relațiile cu cei din jur, de interesul față de alții, cu care poate interacționa și acționa. Familia este mediul în care copilul socializează, dar și în care se dezvoltă premisele socializării. Din perspectiva formării personalității, procesul de socializare are un caracter intenționat, în urma căruia copilul capătă comportamente dezirabile în vederea integrării în viața socială. Pentru o socializare corectă și treptată a copilului prin comunicare verbală, relații afective, interactivitate etc. sunt necesare acțiuni educative adecvate. În acest context, devine necesară cooperarea între factorii educaționali – familie, centre comunitare, grădiniță, școală. Familia trebuie ajutată în acest proces deloc ușor, prin implementarea de programe de intensificare a procesului de socializare a preșcolarilor mici, ce vor sprijini părinții în relația cu copilul lor, pentru a dezvolta strategiile de interacțiune și aptitudinile cognitive.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonescu O.-M. Familia și rolul ei în dezvoltarea personalității copilului. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2012.
2. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: EDP, 1992.
3. Druță F. Psihologia familiei. București: EDP, 1998.
4. Cristea S. Finalitățile educaționale. Vol. 3. București: Didactica Publishing House, 2016.
5. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996.
6. Cemortan S. Necesitatea parteneriatului educațional în socializarea copiilor. În: Studia Universitatis Moldaviae, nr. 9 (49), 2011, pp. 48-50.
7. Cemortan S. Repere pentru un parteneriat eficient în socializarea și pregătirea copiilor pentru școală. În: Familia – factor existențial de promovare a valorilor etern-umane. Materialele conferinței științifice internaționale, 15 mai 2012. Chișinău: CEP USM. 424 p.

8. Golu P., Verza E., Zlate M. Psihologia copilului. București: EDP, 1997.
9. Iluț P. Sociopsihologia și antropologia familiei. Iași: Polirom, 2005.
10. Mitrofan I. Cursa cu obstacole a dezvoltării umane: psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil și familie. Iași: Polirom, 2003.
11. Schaub H., Zenke K. Dicționar de pedagogie. Iași: Polirom, 2001.
12. Simmel G. Sociologie: studii privind formele socializării. Chișinău: Sigma IG, 2000. 568 p.
13. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. Iași: Polirom, 2002.
14. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва: Аспект-Пресс, 2000.
15. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Москва: Медиум, 1995.
16. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 1997. 384 p.
17. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Москва: Академия, 1999.

CONSEPT: Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale

Centrul Educațional PRO DIDACTICA a fost, în perioada octombrie-decembrie curent, gazda activităților de formare din cadrul programului *Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale*. La activități au participat reprezentanți ai școlilor profesionale, colegiilor și centrelor de excelență, profesori în domeniul IT, transport, electronică ș.a. În cadrul primului modul, din 10-12 octombrie, ei au avut ocazia să exerseze tehnicile de maximă frecvență venite în sistemul educațional din partea proiectului *LSDGC* (*Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*), proiect implementat în R. Moldova deja de 25 de ani. Asimilarea și acceptarea cadrului ERRE, discuțiile asupra esenței gândirii critice și a utilității ei în dezvoltarea competențelor profesionale, precum și impactul asupra dezvoltării personale a elevilor au fost reperele acestui modul. Provocarea pentru discuții și utilizarea unor tehnici în baza textelor artistice, relevante pentru un anume subiect, și-a atins scopul.

Modulul II al programului s-a desfășurat în perioada 14-16 noiembrie, de asemenea, offline, ceea ce a permis accentuarea unor momente vitale pentru tematica propusă – colaborare în cadrul activităților didactice, orientată spre formarea competențelor necesare angajatului, cooperare, managementul echipei, comunicare și alte competențe sociale ale elevilor care vor lucra, inevitabil, în echipe. Pe lângă subiectele propriu-zise, cursanții au beneficiat și de exersare pe viu a cooperării și colaborării. Problema cooperării rămâne a fi importantă atât în contextul studiilor, cât și în practica de zi cu zi a oricărui angajat. Participanții au examinat în detalii experiențe de aplicare a tehnicilor de învățare prin cooperare, au pus în discuție momentele cele mai complexe de organizare și management al echipelor și, în mod special, de evaluare a produselor realizate. Mesajul general al participanților a fost că activitățile de cooperare contribuie la formarea unui lucrător eficient, asertiv, compatibil, dar și responsabil, punctual, corect. Un interes aparte l-a provocat subiectul evaluării lucrului în echipă – cum evaluăm un produs, cum evaluăm contribuția fiecărui membru, cum evaluăm relațiile și comportamentele.

Trainingul inclus în modulul al III-lea din program s-a desfășurat online, în perioada 28-30 noiembrie, și a pus accent pe crearea unei viziuni strategice de aplicare coerentă și creativă a tehnicilor *LSDGC* pentru dezvoltarea competențelor profesionale, dar, desigur, și pe motivarea pentru valorificarea inteligențelor multiple ale elevilor în vederea dezvoltării personale și profesionale. Subiectele abordate au avut ca termeni-cheie: standarde, inteligențe, competențe – repere stringente în instruirea tinerilor din școlile secolului al XXI-lea, conștientizate de profesorii din diverse instituții de învățământ profesional tehnic din R. Moldova.

Formabilii s-au implicat activ în studiul celor trei module, demonstrând motivație intrinsecă. Temele de casă prezentate reiterează importanța gândirii critice în procesul de schimbare a viziunii de predare-învățare-evaluare în învățământul profesional tehnic.

În cadrul sesiunii de follow-up, realizată în incinta Centrului în data de 6 noiembrie, cursanții au testat tehnicile interactive și au apreciat relevanța lor în procesul de formare a competențelor. Schimbul de idei, opinii, experiențe între colegi a permis să se abordeze creativ resursele disponibile, constituind o nouă provocare profesională.

dr. Rima BEZEDE, coordonatoare de proiect

Relația dintre funcția managerială și sfera metodică a activității

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10397698

Adriana
ISTRATE-ȘTEFĂNESCU
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Rezumat: *Articolul propune o viziune sintetică asupra relației ce se stabilește între anumite funcții manageriale și sfera metodică a activității, abordând, în acest context, un șir de dimensiuni pedagogice. Aici se înscriu: orientarea activității spre o educație puternică, rolul managementului educațional în realizarea acesteia, funcția managerială fundamentală și funcțiile specifice contextului metodic, calitatea de manager a cadrului didactic etc. Un loc aparte îl ocupă managementul metodic modern și exemplificarea unor asumpții valorificate.*

Cuvinte-cheie: *funcție managerială, metodică, management, reglare, management metodic modern.*

Abstract: *The article proposes a synthetic vision of the relationship between certain managerial functions and the methodological sphere of activity, addressing, in this context, a series of pedagogical dimensions. These include the orientation of activity towards a strong education, the role of educational management in its achievement, the fundamental managerial function and the functions that are specific to the methodological context, the role of teaching staff manager etc. A special place is occupied by modern methodological management and the exemplification of capitalized assumptions.*

Keywords: *managerial function, methodology, management, regulation, modern methodological management.*

Noțiunea de *relație,* prin definiție, presupune o legătură logică între două fenomene/elemente/fapte/obiecte, o formă de agregare între acestea, în care existența fenomenelor respective depinde de existența semnificației pe care o conțin. Legătura poate reprezenta conectări conceptuale, semantice sau fizice. Dependența dintre aceste două fenomene, „comunicarea" dintre ele reprezintă faptul că modificarea stării unui fenomen poate influența sau genera transformarea celuilalt. În contextul acestor delimitări, relația dintre unele funcții manageriale și activitatea metodică în școală dezvăluie influențele produse, considerate din perspectiva care reunește, la nivelul cadrului didactic, practica de specialitate cu cea metodică. Analiza relației ca atare poate da o idee despre una dintre căile ce ar putea fi urmate în vederea explicitării rolului funcțiilor manageriale, care să țină seama de legătura suplă între anumite ipostazieri educaționale. Deși se discută relația dintre funcția managerială și activitatea metodică, punctul de vedere pe care îl alegem pentru a examina fenomenul este unul dialectic și axat pe componentele respective nu ca niște entități distincte, completamente autonome.

Acceptând, astfel, relația, trebuie să pornim de la faptul că azi vorbim tot mai insistent despre o *educație puternică*, adică o educație plină de forță, rezistentă în timp, încărcată de energie intelectuală, cognitivă, spirituală. Finalitatea și scopurile educației, după cum afirmă L. Vlăsceanu, sunt realizabile prin transmiterea cunoașterii științifice (inclusiv cea culturală și tehnologică) și prin formarea și dezvoltarea abilităților personale, necesare pentru cunoașterea și înțelegerea sinelui și a lumii reale, gestionarea și dezvoltarea unei vieți personale autonome și împlinite și înțelegerea și dezvoltarea culturii intelectuale etc. [13, p. 20]. Or, anume un management educațional axat pe componenta metodică

poate oferi șansa unei astfel de educații. Prin urmare, managementul metodic este foarte important, necesar și, totodată, intrinsec, indiferent de pregătirea și vârsta cadrului didactic, studiile sale sau vechimea la catedră. Cadrul didactic, indiferent de nivelul la care predă, nu poate și nu trebuie să fie un simplu practician al meseriei, ci să aibă formate competențe manageriale de ordin diferit, ca să poată înlătura impedimentele în promovarea noului, pentru realizarea unui învățământ de calitate.

Așadar, tipul de activitate de conducere managerială poate fi definit, la nivel de concept pedagogic fundamental, prin evidențierea funcțiilor sale, care determină structurile de bază necesare pentru conducerea eficientă a sistemului și a procesului de învățământ, la toate nivelurile, a școlii ca instituție modernă, în toate sectoarele și departamentele acesteia. Aici trebuie să specificăm că funcția fundamentală, de maximă generalitate este implicată în definirea activității de conducere managerială a procesului de învățământ, în general, și a instituției școlare, în special. Ea are în vedere conducerea eficientă pe baza valorificării globale, optime, strategice, inovatoare a resurselor pedagogice de toate categoriile, disponibile la un moment dat, în timp rezonabil, în cadrul instituției școlare și în contextul deschis al sistemului și al procesului de învățământ.

Această *funcție fundamentală*, de maximă generalitate, implică *decizia* ca acțiune managerială cu valoare prognostică, proprie conducerii eficiente, care susține efectiv realizarea celorlalte funcții principale ale conducerii manageriale: funcția de organizare a resurselor pedagogice disponibile la moment; funcția de planificare a activităților pedagogice necesare; funcția de evaluare și coordonare calitativă (metodică) a activităților pedagogice planificate; funcția de reglare-autoreglare a activităților pedagogice, planificate și implementate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ (realizată prin *activități metodice* de cercetare operațională și de perfecționare pedagogică).

La acest nivel de abordare a managementului educațional, ne concentrăm asupra celor mai importante funcții care au în vedere sfera metodică a activității. Modalitatea de conducere, în acest caz, este centrată asupra capacității de abordare *globală* (în ansamblul său), optimă (în raport de calitatea resurselor pedagogice și a condițiilor psihosociale și materiale), *strategică* (angajată pe un spațiu larg și pe un termen de timp mediu și lung) și *inovatoare* (care urmărește întotdeauna depășirea stării actuale și atingerea unui stadiu de evoluție nou, superior calitativ).

Problema relației dintre *funcțiile managementului educațional*, axate pe aspectele metodice, și activitatea ca atare poate fi rezolvată în zona orientărilor actuale din domeniul educației. Rezolvarea implică respectarea unui principiu general de conducere managerială a sistemelor moderne și postmoderne de învățământ, exprimat cu claritate de sociologul educației Ph. H. Coombs, care afirma că „structurile de conducere trebuie să corespundă întotdeauna funcțiilor conducerii”. De aceea, în orice context pedagogic, trebuie confirmată – la nivel normativ, juridic și politic – prioritatea *funcțiilor* în raport cu structurile de conducere [7, p. 259].

Pentru a ajunge la observarea relației dintre funcția managerială și sfera metodică a activității la nivelul cadrelor didactice, este necesară, în opinia noastră, „înlăturarea” *ab initio* a funcțiilor care nu cadrează cu orizontul tematic delimitat, această incompletitudine fiind asumată special, fără a tranșa însă brusc între funcția managerială și sfera metodică a activității. Iar pentru a menține totuși filiația, am adoptat o viziune analitică liniară.

După cum arătam mai sus, *funcția managerială de evaluare și coordonare a activităților* are ca obiect activitatea pedagogică (în cazul dat – metodică, de cercetare și de perfecționare) implementată în cadrul sistemului și al procesului de învățământ, în acord cu cerințele manageriale bazate pe *funcția* de *organizare* a resurselor pedagogice existente. Este implicată în mod special în măsurarea cantitativă și aprecierea calitativă a activităților pedagogice (metodice) organizate în cadrul procesului de formare continuă [7, pp. 523-526].

În aceeași ordine de idei, M. Bocoș și D. Juncan afirmă că evaluarea și coordonarea calitativă reprezintă, la nivelul instituției școlare abordate global, funcția de orientare metodologică a procesului de învățământ [3, pp. 34-40]. Cele două acțiuni manageriale relaționate în cadrul unei funcții manageriale generale susțin secvența managerială de bază la nivelul liniei de continuitate necesare între implementarea activității de instruire organizată-planificată în școală și funcția de control realizată în raport de următoarea întrebare operațională, preluată din zona performanței și adaptată specific: „Cum ne descurcăm cu resursele pedagogice pe care le avem?” [Apud 12, pp. 13-14].

Răspunsurile la întrebările de control, articulate între ele *metodic*, au un impact psihosocial și managerial special. În plan *psihologic* (psihosocial), ele determină *motivarea optimă* a „*obiectului evaluat*”, individual (un profesor la lecție etc.) și colectiv (o catedră sau o comisie metodică etc.) ori instituțional (școala ca organizație etc.), pentru depășirea situației existente, pentru obținerea unor noi performanțe, superioare față de cele atinse în momentul evaluării calitative. Coordonarea și motivarea optimă a obiectului evaluat, situat la nivelul personalului didactic, reprezintă două *acțiuni manageriale* complementare, integrate la nivelul oricărei activități educaționale realizate, în mod obiectiv, în acord cu funcția generală de evaluare metodică a procesului de învățământ, în contextul deschis propriu oricărei instituții școlare.

În această ordine de idei, anume acțiunea de motivare implică *orientarea metodică* a activității evaluate,

realizată prin valorificarea capacității managerului școlar de a pune în aplicare o anumită concepție aptă să determine participarea activă, responsabilă și creatoare a subiecților la îndeplinirea sarcinilor propuse în urma acțiunii de evaluare metodică a rezultatelor obținute [4].

În plan managerial, găsirea soluțiilor la întrebarea respectivă asigură saltul de la activitatea de conducere prin supraveghere, care desemnează managementul la niveluri inferioare, la activitatea de conducere de tip leadership, superioară prin viziunea globală promovată, care traduce, în plan instituțional, organizațional, funcția fundamentală a educației: formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane în vederea integrării optime în societate [9, pp. 521-523].

În condiții de conducere de tip leadership, *liderul educației* (responsabilul comisiilor/catedrelor metodice, profesorul-cercetător, profesorul de diferite specialități) acționează nu numai ca un *manager* capabil de a atinge anumite obiective prin intermediul altor oameni, ci și ca un creator de concepție cu o viziune globală. În această perspectivă, liderul „îi lasă adesea pe alții să facă *management* în numele lui", prin raportare permanentă la valorile fundamentale pe care le reprezintă activitatea metodică [Apud 12, p. 11].

Funcția managerială de evaluare și de coordonare metodică a activităților pedagogice, organizate și planificate în instituția preuniversitară, solicită, în mod special, calitatea de *lider* a cadrului didactic în rolul lui de manager, asigură saltul valoric de la administrația educațională (centrată doar asupra unor obiective concrete, imediate) la managementul educațional, care trebuie să aibă în vedere mai ales scopul general și obiectivele specifice, definite ca repere fundamentale, susține V. Andrițchi [1, p. 13]. Acțiunile manageriale, în felul acesta, au trăsături specifice, care le fac unice în încercarea de a surprinde complexitatea managementului metodic la ora actuală, recurgând la totalizări și utilizând diverse modele analitice.

Instrumentele de evaluare necesare la nivel de *leadership* sunt elaborate în raport de dimensiunea teleologică, axiologică și praxiologică a funcției manageriale de îndrumare metodologică. Sunt construite pe baza a două tipuri de investigație: a) *longitudinală* – fișa de observație a unei activități metodice; b) *transversală* – fișa de analiză-sinteză a activității observate [5, pp. 31-48].

Analizând managementul metodic, promovat la nivelul *funcției de reglare-autoreglare* a activităților pedagogice proiectate de instituția școlară, M. Bocoș afirmă că acesta implică un set de scopuri strategice, inovatoare, care pot fi îndeplinite doar în condiții de cercetare și de perfecționare pedagogică, având în vedere formarea capacității profesorilor de: *a învăța/autoînvăța eficient*, în context formal și nonformal, dar și informal, în perspectiva educației permanente (învățării pe tot parcursul vieții); *a învăța cum trebuie să înveți*, cu responsabilitate morală, prin conștientizarea faptului că în orice context social și psihologic cunoașterea înseamnă putere. La nivel general de leadership educațional, managementul metodic concepe educația ca scop social: a) *global* (adaptarea în orice context); b) *deschis* (integrarea în condiții de schimbare); c) *eficient* (formarea superioară ca investiție pe termen scurt, dar mai ales mediu și lung) [2, pp. 228-229].

La nivel special, de *leadership în instruire*, managementul metodic concepe persoana instruită pe baza îmbinării a două principii care vizează formarea psihosocială generală și cea profesională. Orientarea unilaterală doar spre formarea profesională, cu neglijarea sau eludarea valorilor generale (binele moral, adevărul științific, frumosul artistic, sănătatea psihică și fizică) produce „barbari școliți", eficienți economic, dar fără responsabilitate etică, intrapersonală și interpersonală [10, pp. 235-242].

Observând ansamblul manifestărilor funcțiilor manageriale în relația lor cu sfera metodică a activității și sintetizând un șir de viziuni și idei ale cercetătorilor în domeniu, am definit managementul metodic modern (MMM) drept *o activitate de conducere metodică (acțională) a procesului de dezvoltare a cadrelor didactice din instituția de învățământ preuniversitar, în vederea obținerii unor rezultate ce produc efecte performante, cu valori referențiale ancorate într-un prezent al cunoașterii.*

Această viziune permite determinarea corectă a conceptului operațional ce definește managementul metodic, care are în vedere *acțiunile profesorului* ce urmăresc studiul atent și responsabil al procesului necesar în vederea perfecționării permanente. El se raportează, în mod special, la *funcția managerială de reglare-autoreglare* a educației, realizată prin acțiunile de *cercetare* și de *perfecționare pedagogică* a procesului de învățământ. Se raportează și la funcția managerială de evaluare și coordonare calitativă a activităților de educație și instruire organizate și planificate în școală, funcție care are, în mod implicit, un caracter metodic.

În această perspectivă, după cum afirmă și J.M. Choffray, managerul școlar care organizează, planifică, implementează, evaluează și coordonează activitățile metodice, cu funcție de reglare-autoreglare a procesului didactic în instituția de învățământ preuniversitar, trebuie să aibă *o bază de date stabilă*, fiabilă, robustă, în condiții de sistem inteligent de management [6, p. 124]. Aceste date includ *cunoștințele fundamentale* (pedagogice, metodice, de specialitate, de management educațional) ordonate, la nivel de *informații esențiale* integrate în „rețele" sau „relee" ale cunoașterii viabile în cadrul activității metodice (susținută prin cercetare și perfecționare didactică), care modifică ceva sau pe cineva – fie devenind baza unei acțiuni, fie ajutând un individ sau o instituție să poată acționa altfel, într-un

mod mai eficient [10, p. 241]. În felul acesta, MMM își asumă roluri multiple, generate de *obiectivul strategic* amintit, care anticipează dezvoltarea școlii secolului al XXI-lea, bazată pe crearea unei comunități capabile să învețe în mod constant, aptă să-i învețe pe alții, dar și să învețe de la alții. Ele contribuie la anticiparea unor modele apropiate de *organizația viitorului*, centrată prioritar asupra unor *funcții* și structuri sociale solide și flexibile, care vizează reconstrucția școlii la nivel de: (a) *organizație circulară*, bazată pe metoda managementului sau pe managementul metodic, orientat spre misiunea școlii, realizată trainic și deschis, prin valorile pedagogice generale repoziționate *inovator* și prin resursele umane autoperfectibile, în condiții de individualizare și diversificare; b) *organizație reconfigurată*, prin utilizarea adecvată a capacităților de formare a unor structuri interdepartamentale, în acord cu funcțiile manageriale generale, dinamizate prin funcția de reglare-autoreglare; rețele interne extensive, pe verticala, dar și pe orizontala și transversala organizației [11, pp. 136, 137].

Calificativ, s-a determinat că funcțiile manageriale în relație cu sfera metodică a activității sunt implicate în definirea conceptului pedagogic operațional de *activitate metodică* planificată și implementată în învățământul preuniversitar: o finalitate formativă specială ce asigură reglarea procesului de învățământ, prin demersuri de cercetare operațională și de perfecționare pedagogică (teoretică, metodologică și practică) realizate de managerii școlari (lideri ai comisiilor/catedrelor metodice, profesori-consilieri, profesori-cercetători, profesori de specialitate), prin conținuturi cu caracter metodic organizate formal (școlar, interșcolar) și nonformal (extrașcolar).

În condiții de inovare strategică a gestionării activității metodice, s-a evidențiat importanța operațiilor manageriale care vizează dezvoltarea și motivarea personalului în cadrul unui proces complex bazat pe documentare și reflecție pedagogică – resursă a puterii pedagogice reale a managerului școlar, în toate ipostazele acestuia. Documentarea și reflecția contribuie la exercitarea optimă a funcției și a acțiunii de cercetare pedagogică și de perfecționare pedagogică.

Spre exemplificarea acestor afirmații, propunem o secvență din activitatea de formare a cadrelor didactice în calitatea lor de manageri metodici la tematica complexă *Aspecte metodologice cu privire la proiectarea activităților în instituția de învățământ.* Scopul acesteia a fost formarea competenței de proiectare a activităților metodice ale instituției de învățământ preuniversitar. Obiectivele proiectate au fost următoarele: identificarea problemelor și a dificultăților în elaborarea documentelor metodice în baza pozițiilor individuale; dezvoltarea managerială profesională prin stimularea receptivității la noutățile apărute în domeniul metodologic și interesul pentru formarea continuă; aplicarea în cunoștință de cauză a conceptelor pedagogice fundamentale în proiectarea metodică a activităților instituției.

Conținutul activității s-a constituit din: indiciu metodic – *Caracteristici și funcții ale proiectării activităților în instituția preuniversitară;* prezentare analitică – *Proiectarea metodică a activităților în instituția de învățământ preuniversitar: concept, niveluri și dimensiuni*; prezentare Power Point – *Aspecte teoretice și metodologice cu privire la elaborarea proiectării activităților instituției*; extindere – *Elaborarea multidimensională a unor planuri de activitate metodică a instituției de învățământ preuniversitar*.

Activitățile s-au realizat etapizat prin diverse ateliere de lucru, în baza unor componente ale planului de activități. În contextul demersului practic, subiecții au fost antrenați în proiectarea componentelor activității metodice în baza diverselor strategii de proiectare managerială. Pentru a percepe mai clar care sunt ele, a fost necesar de a înțelege ce înseamnă, în general, o strategie și care sunt tipurile acesteia. Astfel, subiecții au fost informați despre aspectele prezentate de H. Mintzberg [Apud 8, p. 89], care consideră că „strategia nu poate fi redusă la o simplă definire, de aceea propune prezentarea conceptului în cinci moduri, într-o manieră complexă”: strategia ca plan, prin care se desemnează un curs prestabilit de acțiune, o linie directoare sau un set de linii directoare pentru a soluționa o situație; strategia ca tactică, manevră aplicată în scopul dezvăluirii intențiilor neconforme, nesănătoase; strategia ca model, stabilește o suită de acțiuni în plan comportamental, deoarece rezultă din acțiunile persoanelor, și nu din intențiile lor; strategia ca poziție, care specifică modalitățile de identificare a locului pe care îl ocupă organizația în mediul său, cel mai adesea în comunitate; strategia ca perspectivă, care implică nu doar poziționarea în comunitate, dar și o modalitate proprie de a percepe mediul extern.

Această abordare stabilește că, în funcție de scopul sau vectorul propus, strategia își poate schimba forma. Ne-am propus să transpunem tipurile de strategii menționate și să stabilim anumite orientări pentru planificarea activității directorului adjunct în contextul celei metodice. Deoarece munca acestuia este complexă și cere o planificare calitativă, au fost analizate și discutate următoarele orientări strategice: după formă, planificarea a fost avizată (de directorul instituției de învățământ); după sferă, planificarea a fost parțială (deoarece cuprinde o anumită direcție, cea metodică); după scopurile urmărite, planificarea a cuprins trei orientări: de redresare; de consolidare; de dezvoltare (activități inovaționale). După natura orientărilor, planificarea a fost: axată pe specializare (activități de dezvoltare a competențelor profesionale); axată pe diversificare (utilizarea diferitelor metode de prezentare a activităților); axată pe calitate (asigurarea calității în procesul de planificare metodică).

Am mers pe ideea operațională în formarea viitorilor manageri metodici din învățământ cu această structură tocmai pentru a releva, în ultimă instanță, compatibilitatea și complementaritatea funcțională a componentelor.

Cele expuse ne-au condus spre formularea următoarelor **concluzii**:

1. Relația care se stabilește între funcția managerială și sfera metodică a activității este o *relație asociată*, care presupune conlucrarea acestora la nivel conceptual în vederea obținerii unor rezultate plauzibile la nivel praxiologic.
2. Rolul managementului metodic modern, ca fenomen pedagogic, este de a asigura existența metodicii ca metodică și, prin urmare, în acest domeniu, de a înlocui hazardul prin organizare și gestionare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrițchi V. Organizarea procesului educațional. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007. 52 p.
2. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist. Ediția a III-a. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p.
3. Bocoș M., Juncan D. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Pitești: Paralela 45, 2017. 240 p.
4. Bush T. Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale. Iași: Polirom, 2015. 248 p.
5. Cerghit I. et al. Prelegeri pedagogice. Iași: Polirom, 2001. 232 p.
6. Choffray J.-M. Sisteme inteligente de management. Diagnostic, analiză și asistență a deciziei. București: Editura Știință & Tehnică, 1997. 176 p.
7. Coombs P. The World Educational Crisis: a Systems Analysis. New York: Oxford University Press, 1968. 241 p.
8. Cristea G. Psihologia educației. București: Coresi, 2003. 180 p.
9. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
10. Druker P.-F. Realitățile lumii de mâine. București: Teora, 1999. 272 p.
11. Hesselbein F., Goldsmith M. (coord.) The Leader of the Future. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. 321 p.
12. Oprescu N. Pedagogie. Bazele teoretice. București: Editura Fundației *România de Mâine*, 1999. 236 p.
13. Vlăsceanu L. Educație și putere. Vol. 2. Iași: Polirom 2020. 263 p.

Implementarea managementului strategic instituțional pentru dezvoltarea instituției și asigurarea calității serviciilor educaționale

Svetlana **CHEPTANARI**

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

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10397580

Rezumat: *Elaborarea și implementarea unui Plan de dezvoltare strategică a instituției de învățământ este condiția prioritară a activității manageriale, deoarece acest proces stabilește prioritățile și formulează scopurile, obiectivele și țintele fundamentale pentru instituție, pe termen mediu și lung, precum și principalele modalități de atingere a acestora, asigurând dezvoltarea instituției și eficientizarea serviciilor educaționale.*

Cuvinte-cheie: *strategic management, strategic development plan of the educational institution, quality management, strategy, process.*

Abstract: *The development and implementation of a Strategic Development Plan of the educational institution is the priority condition for managerial activity, since this process establishes the priorities and formulates the goals, objectives, and fundamental targets for the institution, in the medium and long term, as well as the main ways of achieving them, ensuring its development and the efficiency of educational services.*

Keywods: *strategic management, strategic development plan of the educational institution, quality management, strategy, process.*

Implementarea managementului strategic în cadrul instituţiei produce adevărate metamorfoze în filosofia, climatul şi mecanismele funcţionalităţii acesteia, care au efecte deosebit de benefice asupra performanţelor şi competitivităţii ei. Un șir de studii, efectuate pe eşantioane reprezentative de organizaţii de diferite profiluri, mărimi şi condiţii economico-financiare, au pus cu claritate în evidenţă avantajele practicării managementului strategic şi modul în care acestea s-au materializat în activitatea organizaţiilor respective. Cele mai semnificative avantaje sunt sintetizate în continuare: 1) asigură unitatea de concepţie şi de acţiune la toate nivelurile ierarhice din cadrul organizaţiei; 2) asigură coerenţa deciziilor strategice cu cele curente şi tactice şi coordonarea mai bună a tuturor unităţilor operaţionale şi funcţionale din cadrul organizaţiei; 3) contribuie la clarificarea şi înţelegerea misiunii şi a scopului organizaţiei şi, în consecinţă, la creşterea nivelului de angajare a întregului personal pentru realizarea acestora şi a strategiei organizaţiei, la crearea şi dezvoltarea unei culturi organizaționale, cu rol major în asigurarea unei evoluţii performante pe termen lung, prin formularea unor strategii explicite, bazate pe luarea în consideraţie a celor trei dimensiuni şi pe o largă participare, precum și prin îmbinarea strânsă dintre formularea şi implementarea strategiei; 4) contribuie la creşterea motivaţiei angajaţilor şi reducerea rezistenţei faţă de schimbare, prin înţelegerea mai bună de către aceştia a relaţiei performanţă-recompensă şi, respectiv, prin cunoaşterea factorilor limitativi şi a alternativelor posibile; 5) contribuie la crearea unui climat favorabil dezvoltării şi ridicării performanţelor organizaţiei, performanţe care, la rândul lor, constituie o importantă premisă şi sursă de creştere a potenţialului economiilor naţionale; 6) managementul strategic constituie forma de conducere cea mai bine adaptată pentru anticiparea problemelor viitoare pe care le va avea organizaţia, a oportunităţilor şi ameninţărilor cu care se va confrunta, în condiţiile în care, în numeroase domenii de afaceri, viteza schimbărilor se accelerează continuu [2].

Planificarea strategică este un proces deosebit de important pentru evoluția instituției, deoarece ar trebui să măsoare, pe de o parte, impactul potențialului intern și extern asupra organizației și, pe de altă parte, să proiecteze modul cum ar trebui să facă față la efectele acestui impact. Elementele esențiale ale unei planificări strategice de succes sunt, după specialiști: *nevoile clienților, factorii competitivi* și *avantajele operaționale* [3].

Merită interes opinia cercetătorului V. Tomuz, care afirmă că planificarea strategică este un proces participativ și structurat pentru a regla direcția viitoare a organizației. Este un instrument de administrare, care va ajuta administrația să își identifice capacitățile curente, necesitățile și scopurile. Procesul de planificare strategică reprezintă, de asemenea, acea activitate sistemică care studiază și analizează toate elementele de influență directă și limitrofă a activității autorității prestatoare de servicii publice, pentru reducerea la minimum a riscurilor și a amenințărilor care pot compromite, parțial sau total, procesul de adaptare și de implementare a strategiei selectate [12].

Managementul strategic este procesul prin care conducerea de vârf a organizaţiei stabileşte, pe baza anticipării schimbărilor ce se vor produce în cadrul şi în exteriorul acesteia, evoluţia ei pe termen lung şi performanţele pe care le va realiza, asigură formularea riguroasă, aplicarea corespunzătoare și evaluarea continuă a strategiei stabilite [10].

Cercetătorul A. Gherguț dă următoarele definiții pentru conceptele de *management strategic*:

- *Managementul strategic* este un set de decizii și acțiuni concretizat în formularea și implementarea de planuri stabilite pentru a realiza obiectivele unei organizații.
- *Managementul strategic educațional* este o formă de conducere modernă, axată pe anticiparea schimbărilor și a modificărilor ce trebuie operate în cadrul organizației școlare și în interacțiunile acesteia cu mediul în care funcționează, pentru a evita producerea unor situații în care serviciile oferite de organizație să devină depășite, în neconcordanță cronică cu schimbările propuse.
- *Managementul strategic școlar* reprezintă setul de decizii și acțiuni folosit pentru formularea și implementarea strategiilor și a planurilor de acțiune; un proces prin care managementul de vârf al organizației determină evoluția pe termen lung și performanțele acesteia, asigurând formularea riguroasă, aplicarea corespunzătoare și evaluarea continuă a strategiei stabilite [5].

Pornind de la esența noțiunii de *strategie*, cercetătorii Vl. Guțu și P. Cangea au evidențiat principiile managementului strategic la nivelul școlii: *principiul umanist* – respectul și încrederea în om: este un principiu esențial al managerului, care îi motivează atitudinile, urmărind să le transforme în convingeri; *principiul colaborării* – presupune trecerea de la monolog la dialog; *principiul implementării permanente a inovațiilor.* O școală adevărată este o școală a dezvoltării în care procesul educațional se modernizează permanent, se schimbă rațional. Acest principiu reprezintă teza fundamentală direcțională (vectorială) a managerului strateg în renovarea curriculumului școlar, în valorificarea noilor tehnologii educaționale etc.; *principiul direcționării pedagogice* – evidența schimbărilor mediului școlar intern și a factorilor externi; determinarea felului de a reacționa la ele; *principiul stabilității activității școlare* – concordanța proceselor de funcționare și dezvoltare; *principiul de integrare a activității subiecților*, în limitele proceselor de pregătire și realizare a strategiei gen-

erale de dezvoltare a școlii; *principiul completitudinii acțiunilor strategice manageriale* – orientarea spre abordările conceptuale în determinarea conținutului managementului strategic, în stabilirea tehnologiilor manageriale; *principiul orientărilor valorice și echității sociale* – presupune o conducere în cadrul căreia toți profesorii sunt pe poziții egale; profesorul și elevii sunt tratați ca valori supreme; *principiul instruirii continue/autoperfecționării cadrelor didactice* – asigură atingerea obiectivelor școlii; *principiul orientărilor problematizate* – presupune direcționarea spre depistarea problemelor școlare; mobilizarea eforturilor colectivului în căutarea soluțiilor adecvate [8].

Reieșind din cele expuse, putem afirma cu certitudine că elaborarea și implementarea unui Plan de dezvoltare strategică a instituției de învățământ (PDS) este condiția prioritară a activității manageriale, fapt ce ar permite instituției să rămână în sistem și să fie competitivă pe piața educațională.

Semnificativă este și interpretarea cercetătorului George A. Steiner, care identifică planificarea strategică ca o activitate orientată spre viitor și care reprezintă procesul de stabilire a obiectivelor pe termen scurt, mediu și lung, precum și a *ceea ce trebuie de făcut*, *când trebuie făcut, cum trebuie făcut* și *cine trebuie să o facă* [6].

Cercetătorul Preda subliniază importanța planificării strategice, considerând că poate fi înțeleasă ca un proces prin care managementul stabilește prioritățile și formulează scopurile, obiectivele și țintele fundamentale pentru organizație, pe termen mediu și lung, precum și principalele modalități de atingere a acestora.

Analizând conceptele descrise cu referire la elaborarea și implementarea PDS-ului, am concluzionat că managementul strategic este un proces sistematic, interactiv, de creare pentru organizație a celor mai bune condiții de desfășurare a activității sale viitoare și presupune următoarele etape: analiza mediului extern al organizației; analiza și evaluarea mediului intern; adoptarea strategiei de dezvoltare a organizației și trasarea direcțiilor de evoluție; definirea și selectarea variabilelor supuse planificării; implementarea programelor propuse de organizație; evaluarea performanțelor obținute.

Definiția noastră de sinteză a managementului strategic este următoarea: *Managementul strategic este un mecanism de abordare a funcționalității și eficienței unei instituții, care identifică și stabilește viitorul acesteia și dezvoltarea sa în timp, prin îmbunătățirea continuă a serviciilor oferite și prin dezvoltarea unui sistem intern de asigurare a calității*.

Întrucât managementul strategic reprezintă un proces complex de prefigurare a viitorului instituției și a evoluției sale pe termen lung, Planul de dezvoltare strategică conține formularea strategiei, acțiunile de implementare și control-evaluare permanentă a acesteia. Elaborarea și implementarea PDS-ului instituției de învățământ a devenit o condiție indispensabilă a activității manageriale, pentru că acest document asigură creșterea calității, a eficienței și a echității sistemului de educație, a gradului de autonomie a instituției, precum și responsabilitatea publică pentru serviciile educaționale prestate [1].

Potrivit lui Ș. Iosifescu, *Planul instituțional de dezvoltare al școlii* trebuie să corespundă următoarelor caracteristici:

- să aibă o determinare multiplă (țintele strategice și condițiile, resursele concrete ale școlii, ale comunității pe care aceasta o deservește);
- să aibă valoare strategică (este conceput pe o perioadă de cel puțin 3 ani, dar poate fi conceput pe o perioadă mai lungă și, chiar dacă suferă schimbări, oferă un orizont și direcții clare pentru activitatea din școală);
- să aibă caracter situațional (este elaborat având în vedere mediul, condițiile în care funcționează școala, tendințele de evoluție a acestora);
- are două componente strâns articulate, o componentă strategică și una operațională, ambele reflectând toate domeniile funcționale: *curriculum, resurse umane, financiare, relațiile sistemice și comunitare*;
- să fie elaborat de la general la particular, dar realizat printr-o comunicare eficientă intra- și extraorganizațională, prin participare;
- evaluarea finală urmează să demonstreze creșterea calității activității [9].

După Sv. Turceac, programul de dezvoltare a instituției de învățământ este un document de importanță strategică majoră pentru instituția care tranzitează într-un regim inovativ de activitate și se bazează pe o idee orientată spre atingerea scopurilor. Acest document reprezintă un model integru pentru activitatea în comun a întregului colectiv pedagogic al instituției, care stabilește: starea inițială a sistemului; imaginea stării viitoare dorite a sistemului; componența și structura acțiunilor pentru tranziția de la prezent la viitor [13].

Elaborarea programului de dezvoltare instituțională necesită aplicarea unei abordări serioase și calificate față de analiza situației din cadrul colectivului de muncă, pronosticarea itinerarului de dezvoltare și evaluarea acestuia de către experți.

Principiul de bază aplicat în elaborarea PDS-ului este cel al participării tuturor părților interesate – elevi, părinți, agenți economici, parteneri etc. – la toate etapele procesului: de la analiza situației la zi, identificarea problemelor, definirea direcțiilor strategice, până la realizarea și, respectiv, monitorizarea procesului de dezvoltare organizațională [Ibidem, p. 1].

Planul de dezvoltare strategică a instituției este un instrument cu multiple funcții. În baza acestuia: membrii

echipei manageriale își organizează activitatea, stabilindu-și prioritățile, în pofida demersurilor de rutină; organizează și motivează personalul; monitorizează performanțele instituției; Comisia instituțională pentru calitate monitorizează performanțele instituției și își proiectează activitatea; personalul instituției (cadrele didactice și cele auxiliare) își face o idee mai precisă despre rolul pe care îl are; reprezentanții organelor ierarhic superioare, explorând informația privitoare la prioritățile instituției, planifică mai eficient distribuirea resurselor de dezvoltare; efectuează evaluarea externă a succesului instituției; agenții economici se implică în proiecte comune cu instituția; elevii și părinții sunt la curent cu problemele și direcțiile de dezvoltare a școlii, se pot antrena în realizarea lor [Ibidem, p. 1].

În consecință, PDS-ul oricărei instituții poate fi abordat pe baza filosofiei ciclului Deming: *Planifică – Implementează – Evaluează – Îmbunătățește.*

Conceptul de plan strategic a devenit mai utilizat după implementarea, la nivel de sistem educațional, a cadrului normativ-legislativ privind asigurarea calității educației.

Rolul primordial al planificării strategice este de a orienta instituția spre o funcționare eficientă și eficace, spre atingerea unor *performanțe* notabile sau a *excelenței* în domeniul respectiv. Performanța și excelența reflectă evoluția organizației față de referențialele externe: standarde relevante din domeniul de activitate sau, mai mult, din orice domeniu de activitate – cum este modelul de excelență european al EFQM (Fundația Europeană pentru Managementul Calității) [Ibidem, p. 3].

Pentru instituțiile de învățământ, *performanța* presupune următoarele aspecte esențiale:

– Instituția este performantă dacă reușește să fie, simultan, eficace și eficientă în raport cu indicatorii aferenți obiectivelor strategice stabilite prin PDS.
– Instituția este performantă dacă reușește să fie eficace și eficientă în raport cu indicatorii referențialelor relevante din domeniul de activitate. Astfel de indicatori și referențiale pot fi stabilite fie la nivelul domeniului de activitate, fie la nivelul sistemului educațional din care organizația face parte, fie la nivel național, european sau global.

Prin performanțele atinse, instituția de învățământ obține *calitate în educație*.

Cercetătorii N. Platon și T. Vieru menționează faptul că toate instituțiile sunt interesate ca activitatea să se realizeze în condiții de maximă eficiență. Pentru a realiza acest deziderat, instituția trebuie să se adapteze noilor condiții, care apar în mediul ei intern și extern. Adaptarea, de cele mai multe ori, impune o schimbare organizațională, care se manifestă prin îmbunătățirea strategiei, a structurii organizatorice și a proceselor și metodelor de gestiune. În consecință, eficacitatea instituției trebuie să crească [11].

L. Cotos, în lucrările sale, abordează problema dezvoltării comportamentului organizațional prin strategii manageriale. Organizația trebuie să facă față unei provocări puternice atunci când contextul real în care trebuie să funcționeze conține elemente din ce în ce mai divergente în raport cu factorii care i-au modelat structura și cultura [4].

Factorii determinanți esențiali care influențează evoluția organizației sunt *cultura instituțională* și *managementul instituțional.* „Cultura unei școli este o combinație a condițiilor de mediu, ambient, specifice pentru fiecare școală. Interacțiunile zilnice ale oamenilor din interiorul organizației determină cultura acesteia, indiferent de provenienta culturală a celor care lucrează în organizație" (Merriam – Webster Dicționar 1994). După A. Grecu, *cultura organizațională* îndeplinește și funcția de asigurare a unui cadru adecvat pentru dezvoltarea organizațională. Pentru organizațiile contemporane competitive este caracteristică dependența tot mai mare a performanțelor de capacitatea lor organizațională, a cărei esență rezidă în integrarea cunoștințelor specializate ale salariaților [7].

În concluzie: Dezvoltarea unei instituții de învățământ, prin prisma schimbărilor și transformărilor accelerate din societate, îndeosebi a evoluării tehnologiilor informaționale și comunicaționale, nu se poate realiza decât pe baza unor repere strategice clare și bine definite. Elaborarea și implementarea Planului de dezvoltare strategică a instituției de învățământ a devenit o condiție fundamentală a activității manageriale, deoarece PDS-ul asigură creșterea calității, a eficienței și a echității sistemului de educație, a gradului de autonomie a instituției de învățământ, precum și responsabilitatea publică pentru serviciile educaționale prestate.

PDS-ul reprezintă un instrument complex și sistemic ce asigură buna funcționare a instituției de învățământ, dar, în mod prioritar, dezvoltarea acesteia, prin promovarea unui management bazat pe principiul culturii calității și care creează condiții de participare plenară în dezvoltarea instituției a tuturor actorilor interesați: elevi, cadre manageriale și didactice, părinți, agenți economici.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bezede R. (coord.) Planificare strategică versus planificare operațională. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2018.
2. Bogdan D. Managementul strategic – conținut, trăsături, importanță. În: Materialele Conferinței UTM. Chișinău, 2012, pp. 232-235.
3. Chină R. Proiectul de Dezvoltare Instituțională (PDI). București: Editura Universitară, 2019.
4. Cotos L. Dezvoltarea comportamentului organizațional prin strategii manageriale. În: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale,

ediția a III-a, 8 mai 2020, Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți, pp. 120-122.
5. Gherguț A., Management general și strategic în educație. Ghid practic. Iași: Polirom, 2007.
6. Ghidul pentru participant la Programul de formare continuă *Planificare strategică integrată la nivel local și regional.* GIZ. Chișinău, 2013.
7. Grecu A. Funcțiile culturii organizaționale în instituțiile publice. Materiale ale Conferinței științifico-practice internaționale. Chișinău, 2017, pp. 472-474.
8. Guțu Vl., Cangea P. Conceptul managementului strategic. În: Didactica Pro…, Nr. 6 (16), 2002.
9. Iosifescu Ș. Elemente de management strategic și proiectare. București: Corint, 2000.
10. Mintzberg H., Quinn J. Procesul strategiei: concepte, contexte, cazuri. Prentice Hall, 1996.
11. Platon N., Vieru T. Schimbarea ca opțiune strategică pentru instituțiile publice de stat. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Academia de Administrare Publică. Chișinău, 2021, pp. 56-61.
12. Tomuz V. Planificarea strategică și rolul acesteia în managementul organizațional al autorităților publice. În: Materiale ale Conferinței științifico-practice internaționale, ediția aVIII-a. Chișinău, 2022, pp. 123-128.
13. Turceac Sv. Bazele conceptuale de elaborare a programului de dezvoltare a instituției de învățământ sau sportive. În: Ghid pentru manageri. Implementarea inovațiilor în domeniul educației și al sportului pe ambele maluri ale Nistrului. Chișinău-Tiraspol: C.E. PRO DIDACTICA, 2018, pp. 6-9.

Managementul activităților de învățământ extrașcolar în cadrul instituției de învățământ general: date empirice și prevederi normative[1]

Liliana **POȘTAN**

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

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10397725

Rezumat: *În articol realizăm o analiză a managementului activităților extrașcolare în instituțiile de învățământ general, în baza datelor unui sondaj prin chestionar, raportate la concluziile documentelor de politici și la sistemul normativ cu referire la învățământul extrașcolar în instituțiile de învățământ general. Analizăm aspecte legate de organizarea învățământului extrașcolar la nivelul instituției de învățământ general, dificultățile întâlnite în procesul de organizare a acestor activități, precum și căile de eficientizare a lor. Constatăm că problema managementului activităților extrașcolare, identificată în Strategia de dezvoltare „Educația 2030", ar putea fi determinată de lipsa claritățiî în delimitarea competențelor pe nivelurile administrației publice în acest domeniu, ca urmare a unui proces îndelungat de descentralizare a educației și de tergiversare a acceptării valorii egale a celor trei forme ale educației: formală, nonformală și informală.*

Cuvinte-cheie: *activități extrașcolare, management, instituție de învățământ general, sondaj.*

Abstract: *In the article we carry out an analysis of the management of extracurricular activities in general education institutions, based on the data of a questionnaire survey, related to the conclusions of policy documents and the normative system with reference to extracurricular education in general education institutions. We analyze aspects related to the organization of extracurricular education at the level of the general education institution, the difficulties in the process of organizing the activity of extracurricular education in general education, the efficiency of extracurricular activity in general education institutions. We find that the problem of the management of extracurricular activities, identified in the Education 2030 Development Strategy, might have been caused by a lack of clarity in the delimitation of competences at the levels of public administration in this field, as a result of a long process of decentralization of education and delay in accepting the equal value of the three forms of education: formal, non-formal, and informal.*

Keywords: *extracurricular activity, management, general education institution, survey.*

Articularea educației pe verticală și orizontală, din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții și a provocărilor lumii contemporane, determină necesitatea unor proiecte de modernizare a elementelor sistemului și procesului

educațional. În aceste procese capătă valoare asemenea categorii ca timpul și forma, angrenate în cele trei forme ale educației: formală, nonformală și informală. Din punctul nostru de vedere, formele educației configurează managementul educațional la nivel de sistem, subsisteme și procese specifice – curriculare, extrașcolare, la locul de muncă, centre comunitare de formare, mass-media, instituții de cultură.

Obiectul de cercetare al articolului de față îl constituie procesul de management al activităților extrașcolare în instituțiile de învățământ general. Am formulat următoarele întrebări de cercetare: Sunt activitățile extrașcolare în învățământul primar și secundar explicit reglementate? Echivocul terminologic al denumirii domeniului (extrașcolar, extracurricular, nonformal) este o problemă sau o „pistă falsă" de analiză?

Tezele din articol sunt susținute de opiniile managerilor instituţiilor de învăţământ participanți la un sondaj prin *Chestionarul asupra activității de învățământ extrașcolar în instituţiile de învăţământ general*, desfășurat în luna martie 2023, în cadrul Proiectului național *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*.

La sondaj au participat 83 de cadre manageriale din domeniul învățământului general, dintre care 69% – din gimnazii, 31% – din licee (74,7% din mediu rural și 25,3% din mediu urban). Cei mai mulți respondenți realizează managementul educației extrașcolare în instituții cu un efectiv de la 121 la 280 de elevi.

Managementul instituțional se caracterizează printr-un nivel înalt de reglementare și raportare la standarde. Amintim doar unele dintre documentele care reglementează managementul instituției de învățământ general: Codul educației al Republicii Moldova, 2014; Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învăţământ primar și secundar, ciclul I și II, 2016; Regulamentul-cadru cu privire la funcționarea consiliului de administrație al instituției de învățământ general, 2020; Regulamentul-tip de organizare și funcționare a Consiliului de etică al instituției de învățământ general, 2016; Standarde de competență profesională ale cadrelor manageriale din învăţământul general, 2018; Ordinul MEC nr. 200 din 28.02.2023, *Cu privire la aprobarea Planului-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2023-2024*; Ordinul MEC nr. 26 din 18 ianuarie 2023, *Cu privire la aprobarea Programului activităților extrașcolare în învățământul primar și secundar, ciclul I și II*; Ordinul MEC nr. 581 din 23.06.2020, *Cu privire la aprobarea Metodologiei de evaluare a instituțiilor de învățământ general și Metodologiei de evaluare a cadrelor de conducere din învățământul general*; Ordinul MEC nr. 726 din 16.06.2021, *Cu privire la aprobarea Metodologiei privind repartizarea timpului de muncă a personalului didactic din instituțiile de învățământ general*.

Potrivit Strategiei de dezvoltare *Educația 2030*, problema managementului educației și învățământului extrașcolar/extracurricular/nonformal constituie obiectul unei provocări majore privind dezvoltarea sistemului de învățământ pe termen mediu și termen lung [8].

Problema managementului, constatată în document, este determinată de:

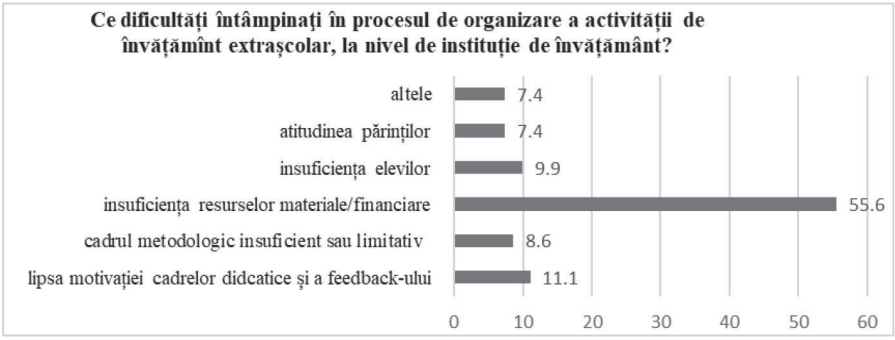
- lipsa unor politici clare în domeniul educației extrașcolare relevante și coerente educației formale a elevilor;
- inexistența unui concept modern de management al educației nonformale;
- un nivel insuficient de interacțiune a diferitelor sectoare care au în subordine instituții de educație nonformală;
- un nivel scăzut de profesionalizare a cadrelor didactice din sistemul dat [6].

Pe de altă parte, participanții la sondaj au specificat trei cele mai ineficiente aspecte ale managementului educației și învățământului extrașcolar, la etapa actuală: evaluarea activităților – 40,7%; parteneriatele școală-comunitate-familie – 33,3%; managementul resurselor umane – 33,3%.

Trei cele mai eficiente aspecte ale managementului educației și învățământului extrașcolar, la etapa actuală, în opinia managerilor instituţiilor de învăţământ general, sunt: parteneriatele școală-comunitate-părinți – 39,5%; organizarea/coordonarea activităților – 23,5%; planificarea activităților – 21%.

Dificultățile întâmpinate în procesul de organizare a activității extrașcolare la nivelul instituției de învățământ general sunt reflectate în Diagrama 1. Se detașează cu

Diagrama 1. *Opiniile respondenților privind dificultățile în procesul de organizare a activității de învățământ extrașcolar*



55,6% insuficiența resurselor materiale/financiare, iar asemenea dificultăți precum lipsa motivației cadrelor didactice și a feedbackului, insuficiența elevilor, cadrul metodologic insuficient sau limitativ, atitudinea părinților sunt semnalate de manageri în proporție de 7,5-11% (Diagrama 1).

La întrebarea *Cum estimați nivelul de organizare a învățământului extraşcolar la nivelul instituției de învățământ general pe care o conduceți?*, 74,4% dintre respondenți au optat pentru varianta *Conform intereselor și opțiunilor elevilor*, iar 25,6% dintre respondenți au specificat că au solicitări pe care nu reușesc să le satisfacă.

Potrivit Codului educației, Art. 37, „Învățământul extraşcolar este benevol şi se organizează în funcţie de interesele şi opţiunile copiilor şi tinerilor, în instituţiile de învăţământ general şi în instituţiile de învăţământ extraşcolar publice şi private (centre, palate şi case de creaţie, şcoli de arte, sport etc.), sub formă de activităţi educative specifice, desfăşurate în grup şi/sau individual, sub îndrumarea cadrelor didactice cu pregătire specială, în colaborare cu familia, unităţi socioculturale, mass-media, organizaţii de copii şi tineret" [2].

Definiția statuează următoarele elemente și relații ale managementului învățământului extraşcolar: caracterul benevol; este organizat în funcţie de interesele şi opţiunile copiilor şi tinerilor; se organizează în instituţiile de învăţământ general şi în instituţiile de învăţământ extraşcolar publice şi private (centre, palate şi case de creaţie, şcoli de arte, sport etc.); se desfăşoară sub formă de activităţi educative specifice, în grup şi/sau individual; sub îndrumarea cadrelor didactice cu pregătire specială; se desfășoară în colaborare cu familia, unităţi socioculturale, mass-media, organizaţii de copii şi tineret.

Legiuitorul reglementează activitatea instituţiilor de învăţământ extraşcolar (centre, palate şi case de creaţie, şcoli de arte, sport etc.), iar activitatea de învăţământ extraşcolar în instituţiile de învăţământ general este omisă.

Elementele și relațiile de management specificate sunt caracteristice pentru următoarele sisteme de management: managementul general al educației, managementul educației nonformale, managementul proiectelor.

Alte reglementări cu referire la organizarea învățământului extraşcolar în instituţiile de învăţământ general le putem identifica în domeniul personalului – Articolul 53, *Categoriile de personal*, și Articolul 55, *Normarea activităţii didactice*. Printre categoriile de personal cu funcții didactice din învățământul general se regăsește conducătorul de cerc. Personalul didactic auxiliar și nedidactic este format din următoarele funcții specifice învățământului extraşcolar: instructor extraşcolar, instructor-animator, meșter-acordor de instrumente muzicale [2].

Articolul 55 al Codului educației, *Normarea activităţii didactice*, include învățământul extraşcolar în activitatea de predare-învăţare-evaluare, de instruire practică, conform Planurilor-cadru de învăţământ, deși la pct. b) sunt trecute „activităţile de educaţie complementare procesului de învăţământ", acestea sunt concretizate prin Ordinul MEC nr. 726 din 16.06.2021, *Cu privire la aprobarea Metodologiei privind repartizarea timpului de muncă a personalului didactic din instituţiile de învăţământ general*, ca „activități realizate în funcție de necesitățile profesionale ale angajatului și necesitățile instituționale, inclusiv prin participarea personalului didactic la activitatea organelor de conducere și consultative ale instituției de învățământ" [5].

Sintagma „activități complementare" este utilizată în Codul educației pentru două tipuri de activități: la Articolul 36, *Misiunea învăţământului extraşcolar*, ea se referă la învățământul extraşcolar, iar în Articolul 55, *Normarea activităţii didactice*, la „activități realizate în funcție de necesitățile profesionale ale angajatului și necesitățile instituționale", fapt care generează confuzii.

Tabelul 1. *Sintagma „activităţi complementare" este utilizată în Codul educaţiei pentru 2 tipuri de activităţi diferite*

Codul educației, Articolul 36, *Misiunea învăţământului extraşcolar*	Codul educației, Articolul 55. *Normarea activităţii didactice* Ordinul MEC nr. 726 din 16.06.2021, *Cu privire la aprobarea Metodologiei privind repartizarea timpului de muncă a personalului didactic din instituţiile de învăţământ general*
Învăţământul extraşcolar se realizează în afara programului şi activităţii şcolare prin *activităţi complementare* [2].	activităţi de *educaţie complementare procesului de învăţământ*; activități realizate în funcție de necesitățile profesionale ale angajatului și necesitățile instituționale…

Managerii instituțiilor de învățământ general implicați în chestionarea noastră consideră că, la etapa actuală, cel mai bine funcționează următoarele instrumente de management al învățământului extraşcolar:

1. Prevederile Planului-cadru pentru învățământul primar, gimnazial, liceal pe anul de studii 2022-2023 (67,9%);
2. Coordonarea metodică de către organul local de specialitate în domeniul învățământului (30,9%);
3. Propriul regulament de funcţionare, coordonat cu organul local de specialitate (33,3%).

Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial, liceal pe anul de studii 2022-2023, în Capitolul 1.5, *Or-*

ganizarea activităților extrașcolare stabilește că „activitățile extrașcolare vor fi organizate și desfășurate conform intereselor și opțiunilor elevilor, iar la proiectarea activităților pentru anul calendaristic 2022 se va ține cont de Programul activităților extrașcolare în învățământul primar și secundar, ciclul I și II, aprobat în anul curent de studii prin ordinul Ministrului Educației și Cercetării" [7].

Cei mai mulți participanți la chestionare conduc instituții de învățământ cu un efectiv de elevi de la 121 până la 280 (38,6% dintre respondenți), iar 27,7% conduc instituții cu până la 120 de elevi. Astfel, coordonate cu Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial, liceal pe anul de studii 2022-2023, aceste cifre ne arată că în peste 66% din instituțiile de învățământ general funcționează 1-2 secții sportive. Or, numărul de ore destinate activităţilor extrașcolare sportive variază în funcţie de numărul de elevi din instituţiile de învăţământ. 25,5% dintre managerii instituțiilor de învățământ general au menționat că au solicitări de la copii pentru organizarea activităților de învățământ extrașcolar pe care nu le pot satisface (Diagrama 1). Circa 80% dintre manageri consideră că numărul de ore destinate activităţilor extrașcolare este important pentru elaborarea schemei de încadrare a personalului în instituție.

Managerii instituțiilor de învățământ general consideră că elevii și părinții apreciază activitățile extrașcolare la un nivel moderat de motivație și satisfacție: în opinia a 53% dintre respondenți/respondente, curricula activităților extrașcolare la nivel de instituție, localitate, raion, republică influențează motivația școlară a elevilor moderat, iar 37% dintre respondenți/respondente sunt de părerea că activitățile extrașcolare au impact mare asupra motivației școlare a cadrelor didactice.

Diagrama 2. *Distribuirea răspunsurilor la întrebarea „Curricula activităților extrașcolare la nivel de instituție, localitate, raion, republică influențează motivația școlară a elevilor?"*

Circa 73% dintre managerii instituțiilor de învățământ susțin că părinții sunt satisfăcuți de oferta de activități extrașcolare a instituției pe care o conduc.

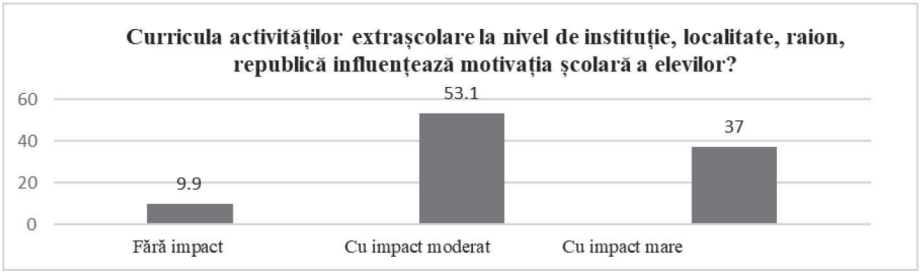
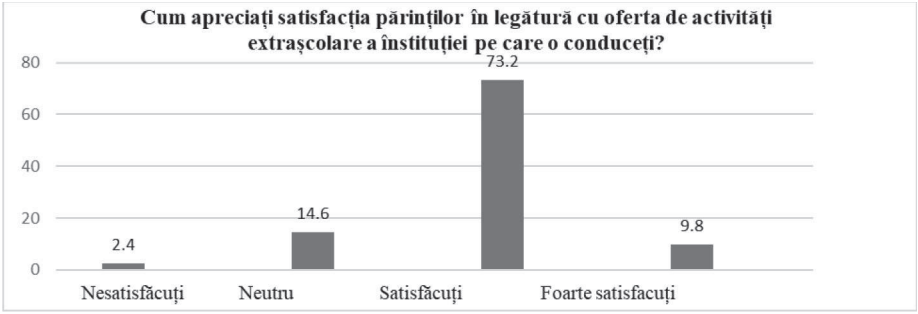


Diagrama 3. *Distribuirea răspunsurilor la întrebarea „Cum apreciați satisfacția părinților în legătură cu oferta de activități extrașcolare a instituției pe care o conduceți?"*



Două dintre provocările majore privind dezvoltarea sistemului de învățământ pe termen mediu și termen lung, specificate în Strategia de dezvoltare *Educația 2030*, se referă la calitatea resurselor umane și la interacțiunea diferitelor sectoare care au în subordine instituții de educație nonformală. Potrivit datelor sondajului nostru, cu referire la formarea continuă a cadrelor didactice, circa 65% dintre respondenți/respondente susțin că astăzi există multe sau suficiente oportunități de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul extrașcolar, pe când circa 33% susțin că sunt puține oportunități de formare.

Un element esențial al managementului învățământului extrașcolar îl constituie parteneriatele și contribuția autorităților publice locale la buna funcționare a instituțiilor. Codul educației este explicit în determinarea rolului autorităţilor administraţiei publice locale (APL) de nivelul întâi la înființarea, reorganizarea şi lichidarea instituţiilor de învăţământ general. Potrivit Articolului 21 al Codului educației, „Instituţiile publice (…) de învăţământ extraşcolar (de nivel local) sunt înființate, reorganizate şi lichidate de către autorităţile administraţiei publice locale de nivelul întâi. Instituţiile publice de învăţământ primar, gimnazial, liceal şi extraşcolar (de nivel raional) sunt înfiinţate, reorganizate şi lichidate de către autorităţile administraţiei publice locale de

nivelul al doilea şi ale UTA Găgăuzia. Autorităţile administraţiei publice locale au obligaţia de a asigura buna funcţionare a acestor instituţii în conformitate cu regulamentele şi standardele aprobate de Ministerul Educației și Cercetării" [2].

APL și asociațiile de părinți nu au competențe delimitate în ce privește susținerea activităților de învățământ extrașcolar în instituțiile de învățământ general. În cercetarea noastră, am întrebat managerii despre contribuția autorităților publice și a părinților la organizarea și funcționarea învățământului extrașcolar. Circa 55% dintre participanții la sondaj au specificat că cea mai semnificativă este contribuția autorităților administrației publice locale de nivelul al doilea, OLSDÎ, circa 31% dintre respondenți/respondente au indicat ca semnificativă contribuția Ministerului Educației și Cercetării, iar circa 14% au apreciat contribuția autorităților administrației publice locale.

Totodată, 33,3% dintre respondenți/respondente consideră că autoritățile publice locale și comunitatea participă de la caz la caz la susținerea vocației, a talentului elevilor din comunitate; 27,2% au specificat contribuția la solicitare; 23,5% au menționat că autoritățile publice locale și comunitatea nu participă la susținerea vocației, a talentului elevilor din comunitate, iar 16% apreciază contribuția acestora ca semnificativă.

Observăm, așadar, modele diverse de participare și susținere de către comunitatea locală a învățământului extrașcolar în instituțiile de învățământ general. În această ordine de idei, menționăm studiul *Educația în contextul reformei administrației publice locale – soluții oferite prin municipalizare*, realizat în 2022 de CALM, IDIS *Viitorul* și *Promo-LEX* [4]. Autoarea studiului constată că „până în prezent, lipsește claritatea și delimitarea clară a competenţelor în acest domeniu între nivelurile de administrație publică – APC, APL II și APL I. În rezultat, avem competențe suprapuse, cu atribuții identice pentru diferite niveluri de administrație în prestarea serviciilor educaționale. Toate acestea în contextul în care educația, reieșind din prevederile cadrului normativ, reprezintă un domeniu de competență ce aparține Guvernului/APC" [4, p. 3].

În concluzie: În domeniul învățământului și educației extrașcolare nu ne confruntăm cu o problemă tipică de management, ci cu una de incoerență conceptuală, normativă, de atribuire și distribuire a competențelor de administrare, de un proces lung de descentralizare a educației și de tergiversare a acceptării valorii egale a celor trei forme ale educației pentru un ecosistem educațional sustenabil. Managerii instituțiilor de învățământ general au sarcina să integreze activitățile extrașcolare în managementul general al procesului educațional la nivel de instituție conform intereselor și opțiunilor elevilor, dar constată că cele mai multe dificultăți întâmpinate în procesul de organizare a activității de învățământ extrașcolar la nivelul instituției de învățământ general sunt legate de insuficiența resurselor materiale/financiare.

O soluție pentru eficientizarea managementului educației și învățământului extrașcolar în instituțiile de învățământ general poate fi aplicarea unui model integrat cu elemente din managementul general al educației, managementul educației nonformale și managementul proiectelor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrieș V. Abordări conceptuale și organizaționale ale educației nonformale a elevilor. În: Univers Pedagogic, Nr. 1 (73), 2022, pp. 90-96.
2. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17-07-2014. Pe: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
3. Crudu V., Ţurcanu C. Managementul educaţiei nonformale în Republica Moldova: context analitic. În: Univers Pedagogic, Nr. 4 (68), 2020, pp. 22-34.
4. Educația în contextul reformei administrației publice locale – soluții oferite prin municipalizare. Pe: https://www.calm.md/policy-brief-asistenta-sociala-contextul-reformei-administratiei-publice-locale-solutii-oferite-prin-municipalizare/
5. Metodologia privind repartizarea timpului de muncă a personalului didactic din instituțiile de învățământ general. Ordinul nr. 726 din 16.06.2021. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mecc_metodologie_timp_munca_1.pdf
6. Poștan L., Botnar L. Educația extrașcolară: principii ale instituționalizării din perspectiva educației nonformale. În: Integrare prin cercetare și inovare: Științe sociale, 10-11 noiembrie 2021, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2021, pp. 123-126.
7. Programul activităților extrașcolare în învățământul primar și secundar, ciclul I și II. Ordinul nr. 26 din 18 ianuarie 2023. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_mec_nr._26_din_18_01_2023.pdf
8. Strategia de dezvoltare *Educația 2030*. Pe: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf

Articol este elaborat în cadrul Proiectului *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*, cifrul 20.80009.0807.23.

Tatiana **CARTALEANU**

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

Repere conceptuale și pragmatice ale alfabetizării terminologice[1]

CZU 37.091:81'27 | doi.org/10.5281/zenodo.10397578

Rezumat: *Articolul se referă la strategiile şi modalităţile de abordare a alfabetizării terminologice la etapa premergătoare revizuirii actelor normative curriculare, când este elaborat cadrul de referinţă al noului curriculum. Anume cadrul de referinţă ar trebui să cuprindă şi o listă de termeni obligatorii pentru operaţionalizare la treapta respectivă de şcolarizare, care să vizeze: (I) termenii comuni de didactică ce urmează să-i devină familiari elevului pe parcursul studiilor; (II) denumirile operaţiilor intelectuale solicitate în sarcini şi activităţi de învăţare şi verbele de comandă (predicatele) utilizate pentru formularea lor, în termenii taxonomiilor recunoscute şi recomandate, în general sau pe arii curriculare; (III) denumirile produselor evaluabile solicitate treptat, pe arii curriculare; (IV) denumirile tehnicilor interactive pentru care elevul trebuie să demonstreze competenţa abordării adecvate, cunoaşterea parametrilor produsului scontat şi algoritmul care ar impune variabilitatea demersului didactic şi dezvoltarea unor competenţe de muncă intelectuală individuală sau desfăşurată în echipă.*

Cuvinte-cheie: *curriculum, terminologie, alfabetizare, tramă, cadru de referinţă, problemă, eseu.*[1]

Abstract: *The article examines the strategies and approaches towards terminological literacy at the stage prior to reviewing normative curricular documents, when the reference framework of a new curriculum is being developed. The reference framework ought to contain, among other elements, a list of terms that need to be operationalized at the relevant school education stage. Such a list would target: (I) common didactic terms the student is to become familiar with throughout his education; (II) the names of intellectual operations required by tasks and learning activities, as well as the command verbs (predicates) employed to formulate them, within the terms of recognized and recommended taxonomies, general or by curricular area; (III) the names of gradually solicited assessable products, by curricular area; (IV) the names of interactive techniques for which the student is expected to demonstrate an appropriate approach, a knowledge of parameters required of the targeted product, and the algorithm that would ensure the variability of the act of teaching and the development of individual (or team) intellectual work skills.*

Keywords: *curriculum, terminology, literacy, itinerary, reference framework, problem, essay.*

Aspectele pe care le reperăm vor viza osatura de rezistenţă a terminologiei didactice generale, pentru care rămâne prioritară elaborarea unei liste de *termeni ştiinţifici transdisciplinari,* necesari – iar de la un moment chiar obligatorii – pentru dezvoltarea cunoştinţelor procedurale. Admiţând că ar fi dificilă circumscrierea unor asemenea liste de vocabule obligatorii fiecărei clase, dar şi fiecărei materii de studiu, le-am vedea preponderent specificate pentru treapta de învăţământ respectivă, în temeiul unui principiu concentric transparent, sesizabil şi vizibil. Considerăm însă crucial pentru concepţia unui Cadru de referinţă al curriculumului naţional ca noţiunile pe care elevul le asimilează pe parcurs să revină iniţial unei materii şcolare „cu adresă" şi consecutivitatea introducerii lor să fie stipulată în mod expres.

[1] Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Alfabetizarea terminologică a elevilor de gimnaziu*, cifrul 20.80009.1606.07.

Lista ar cuprinde preponderent acele noţiuni elementare de didactică pe care elevul trebuie să le cunoască şi să le proiecteze asupra activităţii sale de învăţare. Specificul acestei clase de termeni constă în aceea că elevul nu va trebui să asimileze şi să le reproducă definiţiile, ci doar să-i cunoască şi recunoască în măsura în care a reuşit să-i operaţionalizeze şi să aibă o reacţie adecvată la contactul cu ei. Distingem în această listă câteva categorii separate: pe de o parte, **(I) termenii comuni de didactică,** iar pe de alta – **denumirile (II) operaţiilor intelectuale**, ale **(III) produselor evaluabile** şi ale **(IV) tehnicilor interactive**.

I. TERMENII COMUNI DE DIDACTICĂ

Aceşti termeni se vor regăsi în textul curriculumului disciplinar, în funcţie de specificul materiei şi de clasă: atât în rubricile cu unităţi de competenţă şi unităţi de conţinut, cât şi în cele cu activităţi şi produse de învăţare recomandate, urmând să-i devină familiari elevului pe parcursul studiilor: ***metodă, exerciţiu, problemă, temă, întrebare, răspuns, chestionar, fişă de lucru, lucrare de laborator, experienţă, experiment*** etc. Am optat pentru ilustrarea contextelor în care figurează termenul **problemă**, nu în ultimul rând pentru că îl regăsim ca termen-cheie în definiţia pe care Cadrul de referinţă o dă competenţei şcolare: „un sistem integrat de cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori, dobândite/formate şi dezvoltate prin învăţare, a căror mobilizare permite identificarea şi rezolvarea diferitelor **probleme** (s.n.) în diverse contexte, situaţii de viaţă” [2, p. 19].

Selectăm câteva exemple din curricula disciplinare, cu specificarea prealabilă că aceeaşi presupoziţie (observată cu ochiul liber) ar putea fi confirmată şi prin referinţa la alţi termeni care figurează firesc în lista de competenţe şi activităţi, dar numai sporadic – în formularea unităţilor de conţinut. Cronologic, disciplina care introduce termenul este matematica; toate celelalte doar grefează sensuri şi semnificaţii noi pe această tulpină.

Tabelul 1. *Încadrarea termenului **problemă** în diverse rubrici ale curricula disciplinare*

Competenţă specifică disciplinei	**Unităţi de conţinut**	**Activităţi şi produse de învăţare recomandate**
3.2. Compararea informaţiilor din diferite surse pentru stabilirea asemănărilor şi deosebirilor în abordarea **problemelor** din istoria contemporană [10, p. 32]. 2.4. Propunerea unor soluții pentru diverse **probleme** din viața cotidiană [13, p. 10]. 2.5. Rezolvarea **problemelor** în baza ecuației chimice, utilizând noțiunea de cantitate de substanță [3, p. 17]. 1.8. Identificarea datelor relevante pentru rezolvarea unei **probleme**/situații-**problemă** [7, p. 15]. Cooperarea pentru soluționarea unor **probleme** specifice clasei [5, p. 11]. Utilizarea metodelor de algoritmizare pentru soluționarea **problemelor** frecvent întâlnite în activitatea cotidiană [9, p. 25]. Realizarea proiectelor tehnologice pentru soluționarea unor **probleme** practice utilitare, manifestând atitudine creativă, responsabilă și etică în utilizarea tehnologiilor [4, p. 10]. 3. Explorarea unor situații-**problemă** ale mediului local, regional și global, demonstrând responsabilitate și respect față de natură și societatea umană [8, p. 9].	Rezolvarea **problemelor** în mulțimea numerelor naturale, utilizând: - metoda reducerii la unitate; - metoda mersului invers [12, p. 10]. Evoluţia **problemei** orientale. **Problema** orientală și Basarabia [10, p. 29]. **Проблема** становления личности [14, p. 29]. **Проблема** добра и зла [14 p. 42].	Elaborarea unui algoritm de rezolvare a **problemelor** în baza ecuației chimice, utilizând noțiunea de cantitate de substanță [3, p. 17]. Realizarea unor discuții în contradictoriu pe **probleme** sensibile și controversate [10, p. 33]. Exerciții de utilizare a tehnologiilor de informare și comunicare pentru obținerea surselor necesare rezolvării unei situații-**problemă** [10, p. 31]. Produs recomandat: Plan de acțiuni/priorități de soluționare a unor **probleme** ale clasei [5, p. 11]. Analizarea dirijată a unor situații-**problemă** ale mediului din localitatea natală, pentru a identifica cauzele acestora; Deducerea ghidată a unor soluții simple la situațiile-**problemă** ale mediului la nivel local [8, p. 14]. *Exerciții de*: • reprezentare a variabilelor din **problemele** propuse prin identificatori; • compunere a identificatorilor care reflectă specificul **problemelor** din fizică, matematică, chimie [9, p. 21].

Distingem, cu ochiul neînarmat, varietatea de sensuri lexicale cu care este utilizat termenul, raportat preponderent la metoda problematizării și diferite modalităţi de aplicare a ei.

II. OPERAŢIILE INTELECTUALE

Operaţiile intelectuale solicitate şi verbele de comandă (predicatele) utilizate pentru formularea sarcinilor didactice sunt activate în termenii taxonomiilor recunoscute şi recomandate, în general sau pe arii curriculare, în Cadrul de referinţă actual: Benjamin S. Bloom & Lorin Anderson; Anita J. Harrow; Ravindrakumar H. Dave; David R. Krathwohl; Elizabeth J. Simpson; Louis D'Hainout ş.a. În curriculum aceştia se regăsesc în formularea unităţilor de competenţă şi a finalităţilor, indiferent dacă se operează cu verbul (*Elevul va cunoaşte...*) sau cu substantivul deverbal (*cunoaşterea, determinarea, clasificarea, utilizarea, practicarea, exersarea, executarea* etc.). Obiectivul distinct al însuşirii termenilor respectivi este apropierea lor până la automatism, cu raportare la diferite discipline. La fel de frecvent verbele sau substantivele deverbale operaţionale se vor utiliza şi în coloana activităţilor şi produselor de învăţare recomandate, iar contactul direct al elevului cu ele are loc în paginile manualelor şi ale auxiliarelor didactice, ale programelor de examen sau ale probelor de evaluare, formativă şi sumativă.

Cu siguranţă, unele verbe poartă un caracter universal (*scrieţi, copiaţi, subliniaţi, completaţi, rezolvaţi, explicaţi*), care se concretizează prin complement (*scrieţi formulele, copiaţi cuvintele, subliniaţi informaţiile, completaţi tabelul, rezolvaţi problema, rezumaţi textul, alcătuiţi planul, prezentaţi rezultatele, susţineţi un discurs, argumentaţi decizia*). Acestea se asimilează la una dintre materii şi devin o achiziţie de care profită celelalte. Frecvent, verbul de comandă are o semantică difuză, complementul fiind cel care delimitează aria curriculară. Bunăoară, sarcinile *completaţi enunţurile cu termenii omişi; asociaţi noţiunile; transformaţi textul în tabel; reformulaţi regula* nu ţin neapărat de o anumită arie sau de o singură disciplină, pe când sarcinile *redactaţi textul; recitaţi poezia; completaţi enunţurile cu formele corecte ale cuvintelor date; asociaţi cuvintele cu imaginile; aranjaţi în ordine cronologică evenimentele narative; transformaţi dialogul în text; reformulaţi mesajul; traduceţi enunţurile; audiaţi dialogul; intitulaţi textul* ţin prioritar de aria limbă şi comunicare. Alte verbe reperează activităţi intelectuale sau fizice specifice anumitor discipline şi sunt limitate, prin complemente şi/sau atribute, la sfera lor de interes: *confecţionaţi un obiect din fibre vegetale; exersaţi elementele tehnice ale probei de acrobaţie; modificaţi atributele de fişier; copiaţi şi redimensionaţi desenele* etc. De exemplu, verbul *a ilustra*, substantivul *ilustrare* şi adjectivul *ilustrativ* vizează activităţi şi produse diferite la disciplinele din aria curriculară limbă şi comunicare, aria curriculară matematică şi ştiinţe sau aria curriculară tehnologii şi arte:

Ilustrarea prin fapte a apartenenţei la familie, comunitate, statul Republica Moldova, Europa [11, p. 12, 19, 25].

Ilustrarea legăturii dintre om şi natură [6, p. 62].

Elaborarea fişei ilustrative cu genericul... [1, p. 21].

Un exerciţiu de creativitate pedagogică ne-ar permite să vizualizăm oportunităţi de valorificare a *ilustrării* şi *ilustraţiei* la geografie, istorie, chimie sau fizică, iar asemenea sarcini ar extinde repertoriul ofertelor din coloana activităţilor şi produselor de învăţare recomandate.

III. PRODUSELE EVALUABILE

Produsele vizate în sarcinile de învăţare şi de evaluare sunt numeroase şi variate, iar lista lor se înnoieşte continuu: *ecuaţie, formulă, schiţă, schemă, referat, rezumat, compunere, prezentare, argumentare, test, item, barem, grilă, raport, expunere, eseu, plan de idei simplu/dezvoltat, fişe/note/agendă/jurnal de lectură, jurnal de călătorie, organizator grafic, poster, colaj, discurs, fişă de observaţie, comentariu, raport, proiect, algoritm, colecţie de..., machetă, hartă, slide-show, produs media (clip, spot, pliant, flyer)* etc. O parte foarte mică din aceşti termeni va fi inclusă în rubrica unităţilor de competenţă, iar majoritatea vor figura în rubrica activităţilor şi produselor de învăţare recomandate (subliniem cuvântul recomandate: tot ce apare în această coloană nu are caracter obligatoriu şi rămâne la totala discreţie a profesorului de la catedră).

Aici conceptorii de curriculum se află în faţa unei dileme:

(1) să prezinte cât mai multe produse pe care elevul le-ar putea realiza în cadrul unităţii de învăţare, ca profesorii să aibă de unde alege, sau
(2) să recomande câteva produse specifice anume acestor unităţi de competenţă şi acestor unităţi de conţinut, fără a le repeta cu o frecvenţă observabilă?

Soluţia simplă este să se reia aceleaşi recomandări de la o unitate la alta. Cu siguranţă, grupurile de lucru care au procedat aşa au argumente valide. Împăcarea ambelor soluţii ar putea avea loc în ghidul de implementare a curriculumului, unde se recomandă anumite activităţi şi produse specifice, mai ales insistându-se pe cele mai noi, puţin răspândite.

Soluţia mai complicată, dar şi mai elegantă este ca o parte din produsele listate pentru o unitate de conţinut să fie reluate la altă unitate în cadrul unei clase, dar să fie urmărită revenirea la ele, poate la alt nivel, în clasele următoare. Ar fi ideal ca în ultima clasă de gimnaziu să nu mai figureze produse cu statut inovativ, ci doar lucrări pentru care elevul a fost deja antrenat suficient de mult. Originalitatea şi gândirea divergentă a membrilor echipei care elaborează ghidul de implementare a curriculumului are să rezide în construirea unei trame prin care să se parcurgă treptat paşii de formare a unei competenţe.

Vom examina etapele de formare a competenţei de scriere a unui **eseu**, considerând apriori că disciplina *limba de instruire* s-ar face responsabilă de iniţierea elevului în tipologia şi algoritmii de scriere a eseului.

Dar tabelul va arăta că lucrurile stau un pic altfel: cel puţin deocamdată şi conform curricula disciplinare, elevul instruit în limba rusă cunoaşte noţiunea de *eseu* în clasa a VII-a, iar cel instruit în limba română – abia în clasa a IX-a.

Vom parcurge toate curricula în vigoare, pentru a repera momentele în care acestea solicită ori sugerează ca elevii să elaboreze **eseuri**.[2] Încercăm să reconstituim trama formării deprinderii de a redacta un eseu cu conţinut didactic în gimnaziu. Ne-am putea imagina situaţia în care, la o disciplină cum ar fi *Educaţia pentru societate*, elevul va redacta câte un eseu de fiecare tip într-o clasă, sarcinile complicându-se, algoritmii extinzându-se şi volumul eseului crescând firesc şi logic.

Tabelul 2. *Abordarea **eseului** ca produs evaluabil*

Clasa Disciplina	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**
Limba şi literatura română (şc. naţ.)					Eseul Eseul structurat
Limba şi literatura română (şc. al.)				Eseul Eseul structurat	
Limba şi literatura rusă (limbă de instruire)			Эссе *Любимый литературный герой* Эссе на лингвистическую тему	Эссе о произведениях одной темы у разных авторов	Эссе о смыслах русского мира Создание эссе *Моё любимое произведение*
Limba rusă în şcoala naţională				Мини-эссе	Эссе
Limba străină	Eseuri fotografice simple	Eseuri fotografice	Eseuri fotografice simple		Eseuri structurate/ ghidate Redactarea eseurilor simple
Biologia				Elaborarea unui eseu	Elaborarea unui eseu
Fizica			Eseu structurat (*Vase comunicante în viaţa cotidiană*)	Eseu structurat de descriere a modurilor de transmitere a căldurii (+ alte 2 teme)	Eseu structurat
Educaţia pentru societate				Minieseu	
Istoria	Redactarea unui minieseu	Minieseu			Redactarea unui eseu în baza unui plan de idei
Educaţia muzicală		Eseu (cu recomandarea temelor)		Eseu (cu recomandarea temelor)	
Chimia, ghid			Alcătuiește și scrie un eseu din 4 propoziții pentru a face publicitate vopselelor descrise în condiții.	Elaborați un eseu cu volumul de 10 propoziţii la tema: *Ploile acide. Protecţia mediului*.	
Geografia, ghid	Prezentarea rezultatelor şi a concluziilor la lecţii, în cadrul expoziţiilor sau al activităţilor de cerc prin mijloace scrise (...eseuri...).				
Matematica, ghid	*Portofoliul* este un instrument complex de evaluare a rezultatelor şcolare. Practic, portofoliul este o mapă care conţine toate rezultatele obţinute prin alte metode şi tehnici de evaluare: probele scrise şi practice, proiectele, autoevaluarea, eseurile, referatele, testele etc.				

O examinare atentă a acestui tabel demonstrează că, de fapt, niciuna dintre disciplinele şcolare care operează cu *eseul* ca produs nu-şi pune obiectivul de a-i învăţa **dozat** pe elevi cum să o facă, metodic şi progresiv, evoluând de la un minie-

[2] Disciplinele care nu sunt menţionate în tabel nu recurg, nici în curriculum, nici în ghid, la un asemenea produs.

seu la unul structurat sau nestructurat. Altfel spus, **trama** s-a des**trămat** înainte de a începe ţesutul. Cea mai gravă discrepanţă sesizată în acest context este că eseul figurează ca produs evaluabil fără ca procedura de elaborare a lui să fi fost luată în seamă ca element component (termen) într-o unitate de competenţă sau unitate de conţinut. În acest scop, recomandările la fiecare dintre discipline ar trebui coordonate pe orizontală şi pe verticală, acordând prioritate tipologiei eseurilor şi algoritmilor de lucru.

IV. TEHNICILE INTERACTIVE

Determinarea – precizarea – stipularea – specificarea unui arsenal minim de tehnici de muncă intelectuală (alias, *metode, procedee, tehnici*) pentru care elevul trebuie să demonstreze competenţa abordării adecvate, cunoaşterea parametrilor produsului scontat şi funcţionalitatea unui algoritm ar impune variabilitatea demersului didactic şi dezvoltarea unor competenţe de muncă intelectuală individuală (*Scrierea liberă, SINELG, Jurnal dublu, Pagina de jurnal, Lectura ghidată etc.*) sau desfăşurată în pereche/grup (*Asaltul de idei, Graficul T, Clusteringul, Dezbaterea, Interogarea multiprocesuală, Scrierea ghidată, Dialogul controlat* etc.).

Treptat şi în conformitate cu o eşalonare corelată *versus* produsele curriculare solicitate la diferite discipline, elevul ar trebui să aibă reacţia scontată la sarcina de a aplica *Asaltul de idei,* de a se implica într-o *Dezbatere,* de a realiza un *Studiu de caz,* de a redacta un *Jurnal dublu/triplu* sau de a participa la un *Dialog controlat.*

Elaborarea unei liste de tehnici de muncă intelectuală pe care elevul urmează să le asimileze pe parcurs, clasă după clasă, şi să le posede la momentul absolvirii gimnaziului ar permite valorificarea lor în cadrul probelor de evaluare. Astfel, sarcinile de tipul *Completaţi graficul T (minimum cinci argumente în sumă, minimum unul în fiecare coloană) în raport cu afirmaţia dată* nu vor părea exotice, ci fireşti şi valide. Vedem aici trei posibilităţi de soluţionare, în cazul în care Cadrul de referinţă şi-ar asuma asemenea decizii şi recomandări:

a. Cadrul de referinţă ar putea stipula o serie de tehnici pentru ariile curriculare, iar conceptorii de curriculum le-ar adapta la competenţele specifice ale disciplinelor, după caz, şi le-ar include în coloana unităţilor de competenţă.
b. Cadrul de referinţă va recomanda o serie de tehnici după tipologie (lectură, scriere, discuţie, organizare grafică, creaţie etc.) şi pe trepte de şcolarizare, adică orientându-se la vârsta elevilor şi domeniile cognitive vizate, fără a le discrimina după arii.
c. Cadrul de referinţă nu se va implica la capitolul *Sugestii de tehnici*, dar conceptorii fiecărui curriculum vor selecta paradigmatica tehnicilor adecvate pentru disciplina dată (pe verticală), iar apoi, când actele normative vor ajunge la etapa de discuţie, acestea vor fi racordate în plan sintagmatic (pe orizontala fiecărei clase).

În încheiere: Dincolo de aceste proceduri, făcute cu multă migală şi responsabilitate, în lucrul asupra fiecărui curriculum se va purcede la stabilirea unei liste de **termeni obligatorii pentru studierea şi cunoaşterea disciplinei date**: aceşti termeni (standardizaţi şi ancoraţi în realitatea unui an şcolar) vor putea constitui oricând obiectul unei evaluări, interne sau externe. Pe faptul împlinit al operaţionalizării lor la treapta respectivă – primară/gimnazială – se vor putea bizui conceptorii de curriculum pentru treapta următoare – gimnazială/liceală. În acest moment, când listele particulare sunt deja întocmite, trebuie să se recurgă şi la sincronizarea introducerii termenilor ştiinţifici generali.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Biologie. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 6-9. Chişinău: Lyceum, 2020.
2. Cadrul de referinţă al curriculumului naţional. Chişinău: Lyceum, 2017.
3. Chimie. Curriculum naţional. Ghid de implementare. Clasele 7-9. Chişinău: Lyceum, 2020.
4. Educaţia tehnologică. Curriculum disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar. Clasele 5-9. Chişinău: Lyceum, 2018.
5. Educaţie pentru societate. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-9. Chişinău, 2018. 40 p.
6. Educaţie plastică. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-7. Chişinău: Lyceum, 2020.
7. Fizică. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 6-9. Chişinău: Lyceum, 2020.
8. Geografie. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-9. Chişinău: Lyceum, 2020.
9. Informatică. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 7-9. Chişinău: Lyceum, 2020.
10. Istoria românilor şi universală. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-9. Chişinău: Lyceum, 2020.
11. Limba şi literatura română. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-9. Chişinău: Lyceum, 2020.
12. Matematică. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-9. Chişinău: Lyceum, 2020.
13. Ştiinţe. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chişinău: Lyceum, 2020.
14. Русский язык и литература. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Pentru gimnaziu cu predare în limba rusă. Clasele 5-9. Chişinău: Lyceum, 2020.

Termenii, de la cunoaștere la integrare[1]

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10397611

Olga **COSOVAN**

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

Rezumat: *Alfabetizarea terminologică este suportul lexical necesar pentru succesul academic al elevului și pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba de instruire. Fiecare disciplină școlară își are inventarul de termeni, stipulat sau dedus din conținuturile curriculare. Privit ca un ansamblu, tot vocabularul terminologic apare drept un cluster, iar între termenii din diferite domenii se stabilesc relații vizibile. Pe parcursul studiilor gimnaziale sau liceale, elevii învață definiții și clasificări, învață a defini și a clasifica pe cont propriu unități, elemente, fenomene, figuri etc., dar, pentru ca acest cluster/câmp lexical terminologic să poată funcționa, este necesară o viziune filologică asupra lui. Definirea conceptului de termen, analiza proceselor semantice inerente constituirii termenilor, polisemia cuvintelor în opoziție cu monosemia pretinsă a termenilor, etimologizarea sunt subiecte care ar trebui să completeze următoarele ediții ale curriculumului la limba și literatura română, urmărindu-se nu doar (re)cunoașterea termenilor, ci și integrarea lor în vocabularul activ al elevului.*

Cuvinte-cheie: *termen, alfabetizare terminologică, competență de comunicare, lexic, curriculum.*[1]

Abstract: *Terminological literacy constitutes a necessary lexical support for a student's academic success and for the development of communication skills in the language of instruction. Each school subject has its own inventory of terms, either listed outright in the curriculum or deduced from curricular contents. Seen as a whole, terminological vocabulary appears as a cluster, with visible connections between terms derived from different domains. Throughout their gymnasium or lyceum education the students learn definitions and classifications while developing the skill to define and classify by themselves units, elements, phenomena, figures etc. However, in order to make this terminological cluster/lexical field work, one needs to exercise a philological vision on it. Defining the concept of 'term', analyzing the semantic processes inherent to term creation, the polysemy of words as opposed to the pretended monosemy of terms, and etymologization are all subjects that ought to complete the future versions of the Romanian Language and Literature curriculum, with the intention of cultivating, beyond the mere (re)cognition of terms, a true integration of terminology in the student's active vocabulary.*

Keywords: *terms, terminological literacy, communication skills, vocabulary, curriculum.*

Un punct strategic important al formării și dezvoltării competențelor, în cazul elevilor de gimnaziu, se află la intersecția dintre prevederile curriculare ale disciplinei limba și literatura română cu celelalte materii. Necesitatea de a dezvolta competența de comunicare în limba de instruire este una de maximă importanță, ea oscilând între condiție pentru succesul academic și consecință a acestui rezultat: fiecare serie de cuvinte asimilate (în special, termeni) deschide accesul la alte informații, facilitează înțelegerea sarcinilor de realizat și contribuie la exprimarea corectă în limbajul științific. Procesul numit **alfabetizare terminologică**, alimentat concomitent din 15-19 surse-discipline de studiu, are ca reper în curricula, de regulă, o formulare în care se regăsește prima competență-cheie, stipulată în Codul educației al Republicii Moldova: competențe de comunicare în limba română.

Astfel, curriculumul la geografie prevede *interpretarea realității geografice prin mijloace și limbaje specifice, manifestând interes pentru dezvoltarea sustenabilă a mediului;* la istorie – *utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață, respectând cultura comunicării*, la biologie – *utilizarea limbajului științific biologic referitor la structuri, procese, fenomene, legi, concepte în diverse contexte de comunicare*, la educația plastică – *aprecierea creațiilor de artă plastică în limbaj specific, manifestând spirit critic și respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi* etc.

De regulă, curricula indică unitățile terminologice care trebuie asimilate în legătură cu o anumită unitate de conținut. În cazul în care curriculumul nu include o atare listă, termenii pot fi deduși, cu oarecare aproximație cantitativă și nominală, din conținuturile respective. Lista totală de termeni, specificați în curriculum sau extrași din lista de conținuturi curriculare pentru gimnaziu, cuprinde circa 2000 de unități. Acești termeni au stat la baza unui glosar, care a inclus definițiile lexicografice, enciclopedice, didactice ale unităților respective [1].

[1] Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Alfabetizarea terminologică a elevilor de gimnaziu*, cifrul 20.80009.1606.07.

Privită din perspectiva taxonomiei lui Bloom, achiziția fiecărui termen trebuie să implice tot spectrul de operații intelectuale și să creeze contexte de actualizare a termenului de cel puțin 3 ori pe durata studiilor (se are în vedere reluarea termenului în alt context didactic, în altă clasă sau în cadrul altei unități de conținut).

Prima etapă, cea de cunoaștere, recunoaștere, definire a termenului este bine prezentată în manuale și în demersul didactic, dacă acel demers și-a propus ca elevii să poată defini termenul. Există însă și numeroase situații când definirea nu este importantă sau nu este posibilă, ținând cont de vârsta și cunoștințele elevilor pe un anume palier de vârstă: nu este real să se insiste pe definiția noțiunii de ***cuvânt*** în clasa întâia, iar prima definiție a noțiunii respective în clasa a V-a este laconică, fără implicarea tuturor criteriilor cunoscute în lingvistică. Înțelegerea și aplicarea termenului sunt realizate prin exersare. Aplicarea formulelor de calcul, transformările efectuate, interpretarea și modificarea datelor, argumentarea unui punct de vedere oferă posibilitatea de a utiliza termenul în cunoștință de cauză și reclamă includerea acestuia în comunicare. Etapa de analiză poate fi orientată spre conexiunea acestui termen cu alții din sistem sau – ca variantă – spre analiza structurii, a etimologiei unității respective.

Din partea disciplinei limba și literatura română este asigurat un suport teoretic pentru integrarea achizițiilor lexicale. Cu alte cuvinte, elevul poate învăța, asimila, memora un oarecare număr de termeni din fiecare domeniu al disciplinelor de studii, poate ”roda” utilizarea acestora prin exersare, în unele situații, poate găsi locul termenului în sistemul terminologic respectiv, în corelație cu alți termeni (sinus – cosinus – tangentă – cotangentă; epitet – comparație – metaforă – personificare; subiect – predicat – atribut – complement etc.). Dar, din moment ce fiecare termen, cuvânt sau sintagmă terminologică este parte a lexicului, integrarea achizițiilor în propriul vocabular trebuie dirijată de cunoștințe lingvistice. În acest caz, curriculumul la limba și literatura română scindează competența specifică 5 în unități de competență similare (unitatea de competență 5.3 pentru fiecare clasă gimnazială), dar care urmează un traseu formativ logic, de la identificarea strategiilor la integrarea diverselor strategii de învățare autonomă a limbii [2, pp. 12-43].

Competența specifică 5. Utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (lexicale, fonetice, gramaticale, semantice) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol.		
Clasa + unitatea de competență	**Unități de conținut**	**Comentarii**
V 5.3. ***Identificarea*** strategiilor de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarelor.	• Câmpul lexical • Familia lexicală	Se mizează pe înțelegerea organizării sistemice a lexicului, iar orice terminologie este, în esență, o reflectare a sistemului de cunoștințe dintr-un domeniu.
VI 5.3. ***Organizarea*** strategiilor de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarelor.	• Cuvinte polisemantice	Este accentuată posibilitatea de a atribui unui cuvânt mai multe sensuri, ceea ce se întâmplă și în cazul unor termeni, deși una dintre cerințele față de termeni/caracteristicile termenilor este monosemia.
VII 5.3. ***Explorarea*** strategiilor de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarelor.	• Mijloace interne de îmbogățire a vocabularului: derivarea, compunerea • Câmpul derivativ • Tipuri de dicționare • Serii de dicționare ale limbii române	Se examinează posibilitățile de completare a golurilor în vocabular prin resursele proprii, iar derivarea și compunerea sunt căile cele mai frecvente. Câmpul derivativ arată caracterul sistemic al lexicului în plan formal și semantic, contribuie la perceperea și descifrarea cuvintelor derivate din termeni. Este introdusă în activitatea didactică documentarea din surse lexicografice. Elevul învață a citi și a interpreta articolele din dicționarele limbii române.
VIII 5.3. ***Utilizarea*** strategiilor de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarelor.	• Mijloace interne de îmbogățire a vocabularului: conversiunea, abrevierea • Mijloace externe de îmbogățire a vocabularului: împrumuturi lexicale • Monosemia și polisemia • Sensul propriu/figurat; fundamental/secundar; lexical/gramatical • Dicționarul enciclopedic	Se examinează posibilitățile de împrumuturi lexicale (limba formează sau împrumută un cuvânt când are nevoie de el; deseori, împrumută cuvântul odată cu obiectul, în cazul termenilor, odată cu noțiunea preluată din resursele lingvistice globale). Se poate observa calchierea unor termeni din limbi de circulație internațională. Este pusă în circulație documentarea din dicționarele enciclopedice, foarte importante pentru descifrarea și aprofundarea cunoștințelor despre termeni.

IX 5.3. ***Integrarea*** diverselor strategii de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarelor.	• Vocabularul fundamental și masa vocabularului. Modificări ale vocabularului • Mijloace de îmbogățire a vocabularului: interne și externe. Privire de ansamblu	Este analizat vocabularul ca un sistem deschis, în care se integrează terminologia diferitelor domenii științifice.

Cercetarea problemelor legate de alfabetizarea terminologică a elevilor de gimnaziu ne permite să constatăm necesitatea elaborării unui model pedagogic, care se va edifica pe conexiunea organică a:

- termenilor stipulați de fiecare curriculum pentru această perioadă de școlarizare;
- competenței specifice 5 pentru disciplina școlară limba și literatura română ca limbă de instruire (a se vedea tabelul de mai sus);
- conținuturilor curriculare inerente abordării științifice a limbii/vocabularului ei și strategiilor de documentare din dicționare.

Considerăm necesară, de asemenea, conceptualizarea noțiunii de ***termen științific*** pe final de gimnaziu și orientarea spre perceperea lexicului terminologic drept un câmp lexical, organizat grafic drept un cluster, în care s-ar vedea relațiile, coincidențele și similitudinile. Unii termeni apar cu sensuri diferite în diferite domenii (*grad, gen, pas, element, figură, punct* etc.), dar inițial și în limba de origine există o conexiune care explică de ce cuvântul respectiv servește pentru anumite clasificări (gen, specie) sau numește unități de măsură (grad, în diferite domenii). Tot limbii de instruire (limbii române în cazul nostru) îi revine sarcina de a rezolva problema formelor paradigmatice, a sensurilor neterminologice sau a altor sensuri terminologice ale lexemului, precum și a îmbinărilor stabile. Elevul asimilează cuvintele în contexte clare și le include, pentru uzul personal, în serii asociate și câmpuri lexicale. Dacă, de exemplu, solicităm prezentarea unui mecanism simplu, elevul va ”recita” toată seria, apoi va face selecția: *pârghia, scripetele, planul înclinat* (care sunt prevăzute de conținuturile curriculare la fizică și sunt explicate în manualul pentru clasa a VII-a) sau, datorită extinderii, va continua seria cu *roata, pana, șurubul.* Dacă este solicitată denumirea unei sări, elevul își va aminti o serie de formule ale acestor compuși și/sau denumirile lor: $Zn(NO_3)_2$ *nitrat de zinc,* $Ca_3(PO_4)_2$ *fosfat de calciu,* $Fe_2(SO_4)_3$ *sulfat de fier (III),* $NaCl$ *clorură de sodiu,* Al_2S_3 *sulfură de aluminiu* etc. , ceea ce confirmă caracterul sistemic al terminologiei și al lexicului.

În limba română, termenii sunt, de regulă, unități lexicale împrumutate, mai rar – formate pe teren propriu sau sintagme calchiate. Dezvoltarea științei, organizarea studiilor în limba dată impune completarea cu material lingvistic adecvat, iar termenii se unesc în sisteme terminologice, arborescente și riguros organizate. La faza școlarizării, copilul care trăiește în comunitatea vorbitorilor de limbă română cunoaște unitățile lexicale cu cea mai mare frecvență (”un nucleu de cuvinte importante, format …din aproximativ 2300-2600 de lexeme, aparținând variantei standard actuale” [4, p. 15]). ”Spre deosebire de alte discipline, studiate aproape exclusiv în școală (ex.: istoria sau științele exacte), limba maternă (prima limbă, cum este numită adeseori) se învață mai întâi în mediul familial/natural; aici învățarea se petrece în afara oricăror intervenții sistematice, urmând un proces lent, de impregnare și construcție, proces actualizat și rafinat continuu prin „baia de limbă”. La intrarea în școală, elevul are o competență lingvistică inițială, ce urmează a fi dezvoltată prin orele de limbă română, competență pusă în act atât la celelalte materii de studiu, cât și în mediul extrașcolar.” [32, p. 10]

În variantă ideală, termenul este o achiziție autentică pentru vocabularul elevului, dictată de necesitatea de a exprima exact datele, argumentele, gândurile, informațiile în contextul științelor, și se integrează în varii acte de comunicare realizate de acesta, în primul rând, în context didactic, ce va continua prin comunicare profesională și/sau academică, dar care are o frecvență justificată și în comunicarea cotidiană. Astfel, asimilând cuvântul *metru* ca unitate de măsură = 100 cm, vorbitorul poate să nu reproducă definițiile din dicționarele enciclopedice, dar să opereze coerent cu acest lexem și cu sintagmele constituite cu el:

METRU Unitate de măsură fundamentală pentru lungime (simbol: m); potrivit definiției adoptate în 1983 de Conferința XVII generală de măsuri și greutăți, ***m.*** *este egal cu distanța parcursă de lumină în vid în 1/299.792.458 secunde.* Prima definiție a **m.** ca „*a zecea milioana parte din lungimea sfertului meridianului terestru*” datează din 1791. În 1889, a fost definit ca „lungimea prototipului internațional”, de platină iradiată, denumit *m. etalon,* păstrat la Sèvres (Franța). În 1960, **m.** a fost definit *ca fiind egal cu 1.650.763,73 lungimi de undă în vid ale radiației care corespunde tranziției atomului de kripton 86 între nivelele energetice* $2p_{10}$ *și* $5d_5$.

◊ *M. pe secundă* (simbol: m/s) = unitate de măsură pentru viteză.

◊ *M. pe secundă la pătrat* (simbol m/s^2) = unitate de măsură pentru accelerație.

◊ *Metru* (sau *decimetru, centimetru* etc.) *cub* = unitate de măsură pentru volume, egală cu volumul unui corp de formă cubică, având latura egală cu un metru,

◊ *Metru* (sau *decimetru* etc.) *pătrat* = unitate de măsură pentru suprafețe, echivalentă cu aria unui pătrat cu latura de un metru (sau de un decimetru etc.).

STER Unitate de măsură (egală cu 1 m^3), folosită mai ales la cubajul lemnelor de foc. ◊ *Dublu-ster* = unitate de măsură de volume pentru lemne, egală cu 2 m^3.

Frecvența respectivei unități de măsură în viața cotidiană face ca acest element al alfabetului terminologic să fie general cunoscut și perceput cu ușurință în prognoza meteo (viteza vântului: rafale de vânt, m/s: 6 9 11 13 14, prognoză structurată pe unități de timp, pe durata unei zile), informații privind consumul de apă, gaz (m^3), suprafețe care sunt utilizate, supuse unor lucrări, închiriate, procurate (m^2) etc. Practic, cuvântul ***metru*** intră în vocabularul activ al majorității covârșitoare a vorbitorilor, echivalențele sunt stabilite în SI (1 m = 100 cm = 10 dm) și dimensiunile uzuale ale lungimilor sunt exprimate în metri.

Revenind la ”învățarea autonomă a limbii”, înțelegem că este un proces început în școală, care va continua, incluzând achizițiile în materie de termeni. Bineînțeles, contăm pe deprinderile de utilizare a dicționarelor. Dar este o greșeală frecventă a unor elevi (și nu numai a lor) să creadă că e suficient să ai acces la dicționar, să găsești cuvântul necesar și să citești explicația primului sens. Mai nou, pe aceeași linie apar și comentariile nejustificate că nu trebuie să cunoști toți termenii, îi poți afla accesând sursele de rigoare, site-urile comode, de exemplu, dexonline.ro. Dar fără să delimitezi cu discernământ tipurile de dicționare și fără să te raportezi la anul ediției – DEX 09, NODEX, MDA 2 (2010) sau la variantele mai vechi ale dicționarelor explicative: Scriban (Dicționaru limbii românești, August Scriban, Institutu de Arte Grafice ”Presa Bună”, 1939), Șăineanu (Dicționar universal al limbei române, ediția a VI-a, Lazăr Șăineanu, Editura, 1929) rămâi nedumerit; nu înțelegi care dintre articolele celor 3 variante de dicționare explicative este adecvat pentru soluționarea unei probleme din limba de astăzi sau care dintre cele 3 dicționare ortografice afișate este valabil pentru norma actuală.

mecanism n. **1.** combinarea pieselor destinate a funcționa împreună: *mecanismul unui ceasornic;* **2.** totalitatea organelor unui corp viu: *mecanismul corpului omenesc;* **3.** *fig.* combinarea mijloacelor destinate a produce un efect: *mecanismul unei limbi, al unui guvern.* • sursa: Șăineanu, ed. VI (1929)	**mecanízm** [1]n., pl. *e* (d. *mecanică*). Mașinărie, combinațiunea pĭeselor destinate să funcționeze împreună: *mecanizmu unuĭ ceasornic.* *Fig.* Totalitatea organelor unuĭ corp viŭ: *mecanizmu corpuluĭ omenesc.* Relațiunile mijloacelor destinate să producă un efect, structură, felu de organizare: *mecanizmu uneĭ limbĭ, unuĭ guvern, unuĭ serviciŭ.* • sursa: Scriban (1939)	**MECANISM,** *mecanisme,* s. n. **1.** Sistem tehnic alcătuit din mai multe piese mobile și fixe care sunt angrenate între ele, astfel încât unele elemente mobile, transmițând forțele de la elementul conducător la elementele conduse, pot antrena mișcarea acestora. ♦ Totalitatea elementelor care alcătuiesc un astfel de sistem; mașinărie. **2.** Mod de funcționare a unui mecanism (**1**). **3.** Mod în care se desfășoară un fenomen, o reacție etc. **4.** P. anal. Sistem, mod de organizare politică, economică, socială etc. • sursa: DEX ‘09 (2009)

Cele trei dicționare explicative, care cuprind mai bine de 80 de ani, arată nu doar modificările de prezentare a informației, schimbările de ortografie și normă morfologică, ci și reorganizarea sau completarea sensurilor.[2]

Contactele permanente și strânse cu ortografia, în perioada de implementare a Curriculumului 2019, au suferit o schimbare esențială, trecând de la norma DOOM 2 (2005) la DOOM 3 (2021). Și elevul care este astăzi pe băncile școlii, și adultul alfabetizat trebuie să înțeleagă că varianta corectă este cea din 2021, DOOM 3, iar celelalte sunt utile pentru a vedea evoluția normei. Și modalitatea de a citi și a înțelege aceste articole, care nu explică sensul, nu includ expresiile stabile, dar oferă formele morfologice (paradigmatice) corecte, accentul, la necesitate, rostirea și despărțirea în silabe, uneori și variantele posibile, reclamă anumite deprinderi.

Vom ilustra cu doi termeni din fizică [5]:

joule s. m. [pron. engl. *giul* / fr. *jul*], pl. *jouli;* simb. *J* • sursa: Ortografic (2002)	**!joule** (fr.) [pron. *jul*] *(jou-le)* s. m., pl. *jouli;* simb. *J* • sursa: DOOM 2 (2005) ! semnifică operarea unei modificări, anume cea legată de pronunție

[2] Am păstrat aici și în cazurile următoare de citare a articolelor lexicografice ortografia originală, a timpului când lucrarea a fost editată și cum este citată de dexonline.ro.

Joule (fizician englez) [pron. *ğul*] s. propriu • sursa: DOOM 3 (2021)	**joule** (unitate de măsură) [pron. fr. *jul*] s. m., art. *joule-ul* [pron. *julul*], pl. *jouli*; simb. *J* • sursa: DOOM 3 (2021)

cal-putere s. m., pl. *cai-putere;* simb. *CP* (internațional *HP*) • sursa: Ortografic (2002)	**cal-putere** s. m., art. *calul-putere;* pl. *cai-putere,* art. *caii-putere;* simb. *CP/*(internațional) *HP* • sursa: DOOM 2 (2005)	**cal-putere** (unitate de măsură) s. m., art. *calul-putere*; pl. *cai-putere*, art. *caii-putere*; simb. *CP*/(internațional) *HP* • sursa: DOOM 3 (2021)

Astfel, identificarea surselor (a dicționarelor) și asimilarea celor mai simple proceduri de înțelegere a informației oferite de acestea va fi urmată, în timp, de operații intelectuale mai complexe și mai personalizate, vizând tot învățarea autonomă a limbii. Or, la încheierea ciclului gimnazial absolventul trebuie să aibă deja strategia proprie de documentare când nu înțelege un cuvânt, inclusiv un termen. Strategiile pot fi diferite, de la ignorarea totală a cuvântului/termenului necunoscut (care, de fapt, nu este corectă principial) până la documentare din surse diferite, inclusiv în limbile străine cunoscute, completarea unui portofoliu cu termeni, ilustrare, construire de scheme și tabele etc.

În rândul al doilea, miza pe dicționare pe care o promovează curriculumul merită valorificarea plenară. Câteva mostre de articole lexicografice din manualele școlare, accesul la resursele electronice chiar în cadrul orelor, proiectarea pe tablă sau ecran a articolelor depășește situația de acum câțiva ani când exista un singur DEX la lecție, pe masa profesorului, și contactul direct cu articolul tipărit îl aveau doar unii elevi. Iar percepția la auz a unui articol plin de semne convenționale, abrevieri și simboluri pierde din relevanță și eficiență. Competența de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarului se formează și se dezvoltă numai utilizând constant și independent dicționarele adecvate. După ce este formată deprinderea de documentare din dicționarele lingvistice, elevul trebuie să învețe a utiliza și dicționarele enciclopedice, dicționarele de termeni din diverse domenii, enciclopediile tipărite și cele electronice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosovan O., Cartaleanu T., Zgardan-Crudu A., Boz O. Glosar de termeni pentru treapta gimnazială: auxiliar didactic. Chișinău: CEP UPSC, 2022. 577 p. ISBN 978-9975-46-668-4.
2. 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.
3. Panfil A. Limba și literatura romană in gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2003. ISBN 973-593-835-9.
4. Sala M. (coord.) Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1988. 630 p.
5. https://dexonline.ro/

Mariana **NIȚA**

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

Rolul profesorului în depășirea barierelor lingvistice de către studenții anglofoni

CZU 378.091:81 | doi.org/10.5281/zenodo.10397750

Rezumat: *Astăzi, mai mult ca niciodată, e nevoie ca profesorii să fie capabili să acorde consiliere psihologică, deoarece aceasta e o necesitate a generației Z. Un profesor competent cunoaște importanța identificării nevoilor și intereselor studenților în vederea creării unui climat comunicațional deschis. Metodologiile alese și buna cunoaștere a limbii predate nu sunt întotdeauna suficiente pentru a forma un profesor competent. În prezent, cadrele didactice fac apel la o multitudine de instrumente de dezvoltare a competențelor psihopedagogice, căutând diferite oportunități de a ajuta studenții să performeze pe plan profesional și să fie capabili să gestioneze problemele pe care le pot întâlni în mediul academic, dobândind noi abilități și cunoștințe.*

Cuvinte-cheie: *bariere lingvistice, neuropedagogie, tehnici de consiliere, dezvoltare profesională, motivare, feedback.*

Abstract: *The education system of today cannot survive without the teachers offering psychological counselling, because this is a reality and necessity for the current generation Z. A good teacher knows how to identify students' needs and interests in order to create a friendly communicative interaction. However, a good knowledge of language or methodology alone is not necessarily sufficient to make a successful teacher. Nowadays teachers stand a better chance of not burning out if they continually develop professionally by seeking other opportunities to help the students manage the problems they may encounter while acquiring new skills and knowledge in a foreign language.*

Keywords: *linguistic barriers, neuropedagogy, counselling techniques, professional development, motivation, feedback.*

INTRODUCERE

„Lumea modernă este, mai întâi de toate, *orală"*, afirmă T. Slama-Cazacu [11, p. 1]. În prezent, principala dimensiune a existenței umane este cea de informare și de comunicare. În lumina integrării europene, importanța studierii a cel puțin două limbi străine devine o prioritate absolută pentru *cetățeni* – prezentându-le noi perspective, atât pe plan personal, cât și profesional; *societate* – aceasta ducând la o sensibilizare culturală, înțelegere reciprocă și coeziune socială; și *întreprinderi* – lucrătorii care posedă competențe lingvistice și interculturale reprezintă o resursă esențială [3]. Însă atitudinea unor cercetători rămâne și astăzi a fi una sceptică, întrucât aceștia consideră că „multilingvismul este taxat ca fiind o anomalie ce se cere a fi combătută, pentru că poate afecta filologii" [1, p. 29].

Învățarea limbii engleze favorizează dezvoltarea competențelor de comunicare orală, ajutând educabilii să descopere alte culturi și să se angajeze în mobilitate academică, astfel stabilind legături cu noi comunități care împărtășesc aceleași nevoi și interese. Diversitatea lingvistică reprezintă un bun cultural al societății, care trebuie protejat. K. Bochmann afirmă că educația multilingvă prezintă un avantaj pentru dezvoltarea personalității, iar constrângerea de a se instrui în alte limbi decât în limbile tradiționale constituie o limitare a dezvoltării individului [1, p. 46]. Cea mai naturală modalitate de a studia o limbă străină este atunci când studentul se află într-un mediu lingvistic în care se vorbește limba-țintă. S. Pinker, lider în psihologia cognitivă, definește limbajul ca pe un *instinct lingvistic*. N. Chomsky susține această teorie, care confirmă faptul că limbajul este înnăscut [9, p. 65].

Studierea limbii engleze a devenit un imperativ al învățământului superior. O limbă străină se învață doar/și prin comunicare. L. Bloomfield precizează faptul că „posedarea limbii este o problemă a practicii; deprinderea este tot, iar cunoștințele sunt nimic" [Apud. 2, p. 9]. Studentul anglofon trebuie să-și formeze deprinderea de a-i asculta și auzi pe alții vorbind limba engleză și de a-i înțelege, de a comunica, de a citi și scrie în limba-țintă, antrenând cele patru aptitudini lingvistice: a auzi și a citi (activitate receptivă); a vorbi și a scrie (activitate productivă) [13, p. 27]. Un student devine competent din punct de vedere lingvistic doar atunci când poate utiliza cunoștințele însușite la orele de limbă engleză în alt context decât cel academic.

Dezvoltarea deprinderilor de vorbire presupune nu doar cunoașterea sistemului gramatical, lexical, fonologic și sintactic, dar și posedarea unor deprinderi de gândire. Studentul trebuie să fie capabil să genereze idei complexe, demonstrând consecutivitate și logică de dezvoltare a actului de vorbire. Fiecare individ își construiește propria gramatică și propriul lexic în contact cu comunitatea sa lingvistică. Preluăm din mediul nostru social cea mai mare parte din rezervorul nostru de mijloace lingvistice.

Astăzi, procesul instructiv-educativ nu înseamnă doar transmiterea și achiziția de cunoștințe, formarea de abilități, ci reprezintă o activitate complexă, care se desfășoară într-o o multitudine de forme, în funcție de interesele educabilului, de evoluția tehnologică, de dinamica pieței muncii, de politicile educaționale și de mediul cultural. Toți acești factori contribuie la afirmarea personalității umane care deține totalitatea *competențelor-cheie* (determinate de Consiliul Europei), ce îl ajută pe student să iasă din zona de confort și să se implice activ, din propria inițiativă, în dezvoltarea propriei persoane, capabile să își stabilească propriile obiective, să-și planifice procesul de învățare, apelând la totalitatea abilităților metacognitive: orientare, planificare, executare, monitorizare, evaluare și corectare [11, p. 165]. Așadar, în mediul universitar, învățarea independentă și autoreglată reprezintă obiectivul principal al studentului, unde profesorul deține propriul rol: cel de a ghida educatul să se autoformeze/autoeduce, în funcție de interesele acestuia. Anume profesorul îl ajută pe student să înțeleagă importanța elaborării unui plan de studiu și stabilirii unor obiective clar definite, măsurabile, realizabile, bine încadrate în timp și flexibile, asigurând, astfel, performanța academică.

Învățarea devine mai eficientă dacă este luată în considerare dezvoltarea diferențiată în plan fizic, intelectual și social. Învățarea autoreglată (Carl Rogers, Malcolm Knowles, Rob Collins, Merryl Hammond, Paulo Freire) pune accentul pe nevoile sociale și individuale ale fiecărui student, care dețin puterea de a influența pozitiv și de a promova emancipare, empatie, toleranță, colaborare și lucru în echipă în vederea creșterii intelectuale și profesionale a acestuia. Repertoriul lingvistic al studenților anglofoni, care, datorită erei digitalizării, a devenit unul complex și divers, depinde, în mare parte, de totalitatea activităților cognitive întreprinse (latura *cognitivă*) și relația educațională pe care o au cu profesorul (cea *afectivă*). Starea mentală optimă de învățare este atunci când studentul are dorință, demonstrează curiozitate, este motivat, pentru că starea de bine și plăcerea constituie motorul, imboldul spre acțiune.

Atunci când studentul încearcă să se exprime în limba studiată, el trece printr-un proces psihic de pregătire internă a actului de vorbire exterioară, pornind de la conceperea unui gând pe care trebuie să-l comunice în limba engleză și încheind cu verbalizarea acestuia. Dat fiind faptul că actul de comunicare are loc doar în prezența a minimum doi comunicanți, între care există relații interpersonale, aspectul psihologic al comunicării orale poate duce la declanșarea unor bariere de ordin psiholingvistic. Frica și emoțiile negative blochează exprimarea. În mediul academic, energia emoțională devine neoperantă din cauza inhibiției, a fricii de a fi criticat. În învățământul formal, studentul este oarecum forțat să învețe, pe când în cel nonformal individul, ajuns într-un mediu lingvistic din curiozitate și plăcere, poate să-și exprime gândurile fără frică, fluent și fără emoții negative, într-un mod intuitiv. Indiferent de starea pe care o trăim, fie ea una pozitivă sau negativă, emoțiile noastre, pe care le exprimăm involuntar în acel moment, generează procesul de comunicare. Conceperea mentală a comunicării este influențată direct de bagajul lingvistic pe care îl deține studentul, iar în momentul când acesta simte insecuritate lingvistică, el va atinge o stare de anxietate care poate bloca activitatea subiectului. Profesorul vine atunci în ajutor, explicând că, de cele mai multe ori, în limba vorbită, orală, anume dialectele și idiomurile, precum și polisemia unui cuvânt pot crea bariere sau deficiențe lingvistice, care pot duce la un blocaj psihologic. În astfel de cazuri, recurgem la dezvoltarea unei limbi *exoglosice* – adică apelând la „cuvinte străine", la rusisme (limba *endoglosică* apare în cazul când se recurge la „propriile mijloace" – elemente cu distribuție locală, arhaisme) – pentru a escalada acest tip de probleme [1, p. 40]. Alte aspecte ce țin de rolul profesorului în depășirea obstacolelor ce pot apărea în procesul studierii limbii engleze sunt: crearea unui mediu/climat de învățare pozitiv; stabilirea unor relații sănătoase între actanți; predarea și modelarea deprinderilor/abilităților caracteristice învățării independente [5, p. 21].

Așadar, un profesor competent este acela care dirijează procesul instructiv-educativ, utilizând o gamă vastă de metode, tehnici, abordări și aptitudini. Cadrul didactic face astfel apel la totalitatea competențelor sale psihopedagogice, pentru a putea corela limbajul verbal, nonverbal și paralingvistic cu tehnologia modernă într-un mod cât mai creativ, ajutând studentul să depășească orice inhibiție care i-ar putea afecta exprimarea orală. Cu siguranță, există mai mulți factori care pot influența rezultatul efortului depus de către profesor pentru a-și atinge obiectivele, însă cruciale sunt: calitatea *relației dintre cadrul didactic și student*, aptitudinile de comunicare pe care cel dintâi trebuie să le dețină pentru a crea legături cu studenții și, nu în ultimul rând, respectul față de nevoile acestora. Dacă relația de comunicare este caldă, naturală și spontană, atunci dificultățile nu mai sunt resimțite atât de mult.

Procesul de învățare a limbii engleze trebuie să se bazeze pe conștientizare, pe un efort depus constant, pe o puternică motivație interioară (intrinsecă) spre succes personal și profesional. Cadrul didactic trebuie să trezească interesul studentului prin explicarea și demonstrarea importanței limbii engleze ca mijloc de comunicare, deoarece studentul învață o limbă străină mai întâi de toate pentru a putea face față *situațiilor întâlnite în viață de zi cu zi* și pentru a se *documenta*. Lexicul se însușește pentru a fi întrebuințat. Deseori însă lipsa unui singur cuvânt poate duce la eșecul întregii comunicări. În astfel de cazuri, profesorul îi îndrumă pe studenți, explicându-le că lacuna sau insecuritatea cu care se confruntă în acel moment poate fi depășită ușor cu ajutorul substituțiilor sau al parafrazei.

După M. Grigoroviță, cunoștințele de bază ale profesorului de limbă străină sunt *cunoștințele de specialitate* și *cunoștințele de didactica limbii-țintă*, enumerând printre principiile metodice care trebuie puse la baza predării/învățării unei limbi străine următoarele:

- principiul orientării comunicative și educative a învățării limbii străine;
- principiul unității în dezvoltarea complexă și susținută a competenței și performanței lingvistice;
- principiul priorității activităților comunicative față de cele precomunicative;
- principiul situativității;
- principiul unității dintre teoria limbii și practica vorbirii;
- principiul unității dintre imitație și conștientizare;
- principiul încurajării pentru activitate și al independenței tuturor studenților;
- principiul intuitivității optime a materialului de limbă și de conținut;
- principiul învățării limbii străine pe baza limbii materne;
- principiul utilizării unei limbi autentice [7, p. 5].

Un alt factor important în măsură să optimizeze studierea limbii engleze ține de competența profesorului de a cunoaște *profilul studentului*: preferințele acestuia în materie de subiecte studiate, stilul personal de învățare, metodele utilizate, înțelegerea motivației pentru învățare, nivelul de aspirații și aptitudinile fiecăruia în parte. Cu ajutorul unor teste preliminare, profesorul poate colecta această informație, pentru ca mai apoi să pregătească materialul propriu-zis. Această procedură va simplifica asimilarea informațiilor și dezvoltarea capacităților cognitive de către studenți.

O altă idee adusă în prim-plan de către L. Cuznețov este cunoașterea și înțelegerea științelor neuropedagogice și a neurolingvisticii, aspect semnificativ pentru cadrele didactice interesate de dezvoltare profesională continuă. Neurodidactica este știința care le va fortifica competențele de consiliere a educabililor, iar neurolingvistica

face legătura între *mesajele* exprimate de către student și *stările* pe care le încearcă comunicatorii în timpul expunerii orale. În rolul său de facilitator, profesorul va îndruma studentul în alegerea corectă a strategiei de învățare, apelând la multitudinea teoriilor psihoeducaționale, precum: teoriile *asociaționiste/behavioriste* (J. Watson, E. Torndike); *social-cognitive* (A. Bandura); *umaniste* (C. Rogers, A. Maslov); *constructiviste* (J. Piaget, L.S. Vâgotski); *cognitive* (J. Watson, R. Rayner) [8].

Neuropsihologia și neuropedagogia pot să ne ajute să înțelegem cine sunt tinerii de astăzi, pe care încercăm să-i educăm și care reprezintă pentru noi o provocare (generația ***Z***, numită și generația ***DITTO***: ***D****iversity* (diversitate); ***I****ndividualism* (individualitate); ***T****eamwork* (preferă să lucreze în grupuri mici); ***T****echnology* (se bazează pe tehnologiile moderne (inteligența artificială)); ***O****rganizational Support* (nevoia de suport educațional)), ce motivație au și de ce nu-și folosesc eficient potențialul și capacitățile mentale pentru a ajunge la o performanță lingvistică de invidiat. Adaptarea psihosocială a acestora este influențată de variatele dimensiuni ale personalității lor: stabilitatea sau instabilitatea emoțională, încrederea în sine, inițierea contactelor sociale, afirmarea de sine, stima de sine, influențabilitatea, autoaprecierea adaptabilității emoționale, inteligența emoțională și autoaprecierea adaptabilității psihologice [10, pp. 23-27].

Integrarea studentului în viața academică deseori comportă un stres emoțional, care poate duce la apariţia unor dificultăţi de învăţare de diferite tipuri. Confruntarea studentului cu noi reguli și cerințe din cadrul mediului academic poate rezulta în restructurări ascendente în motivația acestuia de a învăța. Cercetările au demonstrat că activitatea de învățare necesită un consum uriaș de energie psihică. De aceea, condițiile mediului în care se învață și regimul alimentar joacă un rol stimulator în procesul instructiv-educativ [6, pp. 135-140]. Fenomenele de *burnout* și *mobbing* sunt exemple de obstacole deseori întâlnite în calea învățării, cu care se pot ciocni atât cadrele didactice, cât și educabilii. Atunci când studentul este epuizat emoțional, scăderea randamentului academic se manifestă prin plictis, eficiență redusă, oboseală, surmenaj și indiferență față de obiectul studiat. Mobbing-ul se manifestă atunci când studentul este „terorizat" la ore – sau de către un profesor autoritar, care îi pune întrebări dificile, sau de către colegi, care îl umilesc, îl maltratează, sunt agresivi față de el timp îndelungat. Ca rezultat, studentul poate abandona cursul [6, pp. 279-282].

Fiecare student are ritmul său de învățare, care este influențat de personalitatea sa. În demersul instructiv-educativ, cunoașterea personalității studentului de către profesor este vitală. Toți educabilii au aspirații, deci fiecare se așteaptă să fie încurajat, motivat și apreciat pentru efortul depus. Profesorul trebuie să iasă din ipostaza unui transmițător pasiv de informații și să joace roluri diverse, de la emițător la receptor, de la mentor la consilier, astfel contribuind la susținerea fiecărui student în cadrul procesului instructiv-educativ [10, p. 263]. Prin urmare, în ziua de azi, profesorului îi revine sarcina de a organiza și de a crea un ecosistem de învățare autentic, care să faciliteze transferul de cunoștințe învățate la ore într-un alt context, și anume cel de care este interesat studentul.

În concluzie: Datorită schimbărilor ce au loc în creierul uman, omul este unica ființă ce deține abilitatea de a învăța mai mult decât o singură limbă străină. Neurolingvistica, sau neuroștiințele cognitive, sunt acele domenii care pot ajuta cadrul didactic să înțeleagă în ce mod structurile și funcțiile creierului uman sunt implicate în achiziționarea unei limbi străine (în cazul dat, limba engleză). Nu există o metodă unică care să asigure învățarea limbilor străine. Mecanismele psihologice ale învățării limbilor sunt niște procese ce se petrec în compartimentele subconștiente ale creierului. Aplicarea unor teorii despre funcționarea minții umane la studierea unei limbi străine poate crește nivelul de implicare a studentului în acest proces. *A învăța* înseamnă a fi apt să îți dezvolți propriul drum în viață în funcție de interesele proprii. Majoritatea teoriilor moderne se focusează pe elementele cognitive în formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză. Modul în care studentul primește și interpretează stimulii ce vin din exterior (condițiile externe) acționează direct asupra comportamentului său lingvistic, deoarece fiecare proces comunicativ demonstrează și o valență afectivă a educabililor. Abordarea individuală, afirmă M. Șevciuc, eficientizează procesul de cunoaștere a studentului, inclusiv ca partener de activitate [8, p. 198]. Profesorul se implică în demersul didactic cu întreaga sa personalitate: nivel de competență, motivație și experiență personală. Ținând cont de complexitatea procesului instructiv-educativ și de caracteristicile generației Z, misiunea noastră pedagogică este de a ne dezvolta cunoștințele din domeniul neurodidacticii, pentru a ști când și ce instrumente urmează să utilizăm și în ce mod putem interveni în efortul de a ghida studentul atunci când apar discrepanțe la nivel neuro-/psiho-/sociolingvistic.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bochmann K. Cum sunt trăite și percepute limbile. Despre istoria limbilor ca istorie socială. Chișinău: Cartier, 2020. 160 p.
2. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003. 148 p.
3. Comisia Europeană. Despre politica privind multilingvismul. Pe: https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy (Accesat la 18.04.2023)
4. Cuznețov L. Profesionalizarea și autoactualiza-

rea cadrelor didactice în contextul orientărilor științifice ale neurodidacticii. Pe: https://bit.ly/41sQxFR (Accesat la 19.04.2023)
5. Focșa-Semionov S. Învățarea academică independentă și autoreglată: Suport teoretic și aplicație practică. Ghid pentru studenți. Chișinău: CEP USM, 2009. 286 p.
6. Golu F. Manual de psihologia dezvoltării: o abordare psihodinamică. Iași: Polirom, 2015. 339 p.
7. Grigoroviță M. Predarea și învățarea limbilor străine. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 127 p.
8. Guțu V. et al. Didactica universitară. Chișinău: CEP USM, 2011. 294 p.
9. Niculescu E. Învățarea limbilor ,,fără învățare". O abordare nouă în însușirea limbilor străine: învățare implicită. București: EDP, 2009. 200 p.
10. Paladi O. Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013. 223 p.
11. Pânișoară G. Psihologia învățării: cum învață copiii și adulții? Iași: Polirom, 2019. 294 p.
12. Slama-Cazacu T. Psiholingvistica – o știință a comunicării. București: All Educational, 1999. 825 p.
13. Vizental A. Metodica predării limbii engleze: Strategies of teaching and testing English as a foreign language. Iași: Polirom, 2008. 340 p.

Atelierul fonetic *versus* modelul tehnologic de formare a competenței fonetico-fonologice în studierea Limbii române de către studenții străini

CZU 378:811.135.1'243 | doi.org/10.5281/zenodo.10397547

Marcel **BÂLICI**

asistent universitar, Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *Articolul își propune să elucideze, din perspectivă diacronică și sincronică, punctele forte ale conceptualizării abordării mediului de învățare: laboratorul fonetic versus atelierul fonetic, în studierea limbii române de către studenții străini (RLS). Se vor prezenta două structuri algoritmizate, care constituie fundamentul arhitectural al strategiei de studiu: 1) MARSS – centrat pe abordarea multimodală a conținuturilor, învățare în echipă, reflexie și sensibilizare; 2) ACISSI – abordare a procesului de studiu prin prisma algoritmizării pașilor acționali versus activitatea de învățare, configurarea conținutală și instrumentală a resurselor adiacente unității de învățare și abordarea stratificată a procesului de studiu bazat pe cooperare și ghidare la nivelul utilizator/metacogniție, utilizator/utilizator, utilizator/profesor.*

Cuvinte-cheie: *atelier fonetic, competență fonetico-fonologică, edulingvistica ludică, corpus de studiu.*

Abstract: *The article aims to elucidate, from a diachronic and synchronic perspective, the strengths of the conceptualization of the learning environment approach: the phonics lab versus the phonics workshop in teaching RFL (Romanian for Foreign Learners). Two algorithmic structures will be presented as the architectural foundation of the learning strategy: 1) MARSS – focused on the multimodal approach to content, team learning, reflection and awareness, and 2) ACISSI – approaching the learning process through the algorithmization of action steps versus learning activity, content and instrumental configuration of resources adjacent to the learning unit and the layered approach to the learning process based on cooperation and guidance at the user/metacognition, user-user, user/teacher level.*

Keywords: *phonetic workshop, phonetic-phonological competence, ludic edulingvistics, corpus of study.*

ABORDARE DIACRONICĂ: LABORATORUL FONETIC VERSUS ATELIERUL FONETIC

Cercetătoarea italiană Lidia Calabro a propus un acronim specific conceptului de *workshop fonetic*, în comparație contrastivă cu delimitarea terminologică a noțiunii de *laborator fonetic*: MARSS – Multimodalitate, Învățare centrată pe colaborare, Reflexie, Descoperire, Sensibilitate. Referindu-se la studiul pronunției și formării competențelor fonetico/fonologice, L. Calabro a detaliat valoarea semantică a acronimului MARSS, enunțând faptul că

multimodalitatea, ”termen justificat prin însuși numele său, se referă la multiplele modalități practice de învățare, în mod special prin mișcări corporale, muzică, implicarea sistemului senzorial complex, precum și folosirea aplicațiilor web și pe dispozitive de mobil” [1, p. 40]. Abordarea propusă de L. Calabro este creionată de o formă de manifestare integratoare, generalizatoare. Astfel, studiul foneticii și formării conștiinței fonologice se manifestă prin caracterul său holistic.

Același principiu al integralității îl regăsim și în al doilea termen al acronimului-algoritm, care se referă la *învățarea prin cooperare*. Modalitatea de colaborare se referă atât la procesul didactic de formare a competențelor utilizatorului în domeniul foneticii, prin aplicarea activităților în echipă, cât și la implicarea stratificată a sistemului fonetic: segmental (nivelul corespondenței grafem/fonem), intersegmental (nivelul silabă/monem) și suprasegmental (nivelul lexem și structuri de comunicare mai complexe).

Fără îndoială, în concepția autoarei modelului MARSS, activitatea combinată procesual-sistemică este corelată cu nivelul de autonomie a învățării al utilizatorului, care va fi capabil să aplice în procesul de învățare și aspecte metacognitive, versus modalitatea de achiziționare a deprinderilor de articulare/percepere adecvată a sistemului sonor din limba învățată. În procesul de studiu, elementul de reflexivitate este corelat cu autoreflexia. Astfel, rezultanta reflexiei/autoreglexiei este sensibilizarea conștiinței fonologice în vederea aplicării normei referitoare la corectitudinea articulării, la elemente de prozodie și la accentuarea corectă. Sensibilizarea conștiinței fonologice este într-o perpetuă alternanță cu descoperirile cognitive, prin care, ulterior, utilizatorul își manifestă deprinderile metacognitive, pentru a contribui la consolidarea competenței fonetice prin conștientizarea propriei viziuni fonologice. Referindu-se la componenta sensibilizare, L. Calabro prezintă contextul de învățare-predare-evaluare atent, atât din perspectiva utilizatorului care are dificultăți de pronunție și de receptare, cât și din perspectiva profesorului, care va ține cont de această realitate în procesul de proiectare a strategiei didactice.

Caracteristicile atelierului fonetic versus laboratorul fonetic (după L. Calabro) sunt:

1. Ambianță informală versus atmosferă de clasă;
2. Spațiu care predispune la lucru în echipă versus spațiul tradițional pentru activitate individuală;
3. În cadrul atelierului fonetic se încurajează mișcarea, în contrast cu laboratorul fonetic, unde utilizatorul rămâne în același loc de studiu;
4. Atelierul fonetic conceptualizează strategii didactice axate pe comunicare, iar laboratorul fonetic – pe realizarea exercițiilor de ascultare și repetare.

Pentru ca astfel de activități să aibă un efect maxim asupra inteligibilității comunicării utilizatorului, L. Calabro propune să se realizeze 10% din tematica studiată în cadrul atelierului fonetic. Am adăuga și faptul că metoda acțională a laboratorului fonetic nu ar trebui exclusă, ci, dimpotrivă, actualizată și adaptată, oferindu-i-se și ei același spațiu din economia curriculară RLS.

În cadrul formării competențelor fonetice arhitectura metodologică este diferită de studiul celorlalte compartimente. Achiziționarea unui vocabular mai vast se realizează, adeseori, și pe modele mnemotehnice, însă, în cazul studiului compartimentului *fonetica*, se va ține cont de vârsta și caracterul utilizatorului, de nivelul de formare a auzului fonematic, de abilitățile sale de articulare în combinare cu gradul de încredere în sine (componenta psihologică).

REFERINȚE METODICE ASUPRA ATELIERULUI FONETIC

Teoreticianul și didacticianul Luciano Canepari, într-un stil concluziv, realizează următoarea constatare valoroasă: ”Așadar, este necesar să se elaboreze criterii clare pentru realizarea unei cercetări a problemelor de fonetică din perspectiva emergenței/interferenței limbii materne pentru utilizatorul care studiază o limbă străină” [2, pp. 62-76].

Profesorul care predă RLS este conștient de faptul că este deosebit de important să acorde atenție formării, conturării conștiinței fonologice, deoarece utilizatorul va fi atent la diferențele de pronunție dintre limba studiată și limba maternă, iar greșelile de pronunție se vor autocorecta. Atelierul fonetic are și menirea de a stabili circumstanțe favorabile de reflexie și autoreflexie a utilizatorului relativ la propria pronunțare, într-un context comunicativ centrat pe structuri metodologice clar argumentate.

Este oportun să prezentăm câteva metode care contribuie la formarea competenței fonetice:

1. *Vocalele în mână*, sau *Mâna devine gură.* Cu ajutorul palmei și al degetelor, se imită fizic forma grafică a vocalelor. Astfel se implică aspectul multimodal al algoritmului calabrian MARSS.
2. *Emoții cu grafem/fonem.* Pe suport sunt prezentate expresiile grafice ale unor sunete, care, combinate, ar exprima diverse emoții, stări sufletești (de exemplu: *Vai!*, *Oau!*, *Ahhh! Of!*). Într-o atmosferă relaxată, emoțiile se pot contextualiza în varii circumstanțe de comunicare.

Bineînțeles, este momentul oportun pentru a introduce diverse elemente ale structurii intonaționale (de exemplu: *Vai!*; *Vai, cât mă bucur să te văd!*; *Vai! Nu mai am baterie!*; *Vai! Analizele nu sunt bune.*). Gesturile și mimica sunt importante, deoarece reprezintă o expresie clară a gradului de comprehensiune și implicare a utilizatorului în actul comunicării. Este recomandabilă și utilizarea metodei TPR, care se caracterizează prin implicarea plenară a utilizatorului în procesul de studiu: cele cinci simțuri sunt activate pentru descoperire și învățare. Activitățile imitative pot avea un caracter denotativ: pentru un anumit interval de timp, utilizatorul va realiza activități de imitare,

în fața oglinzii. Astfel de activități, care propun elemente imitative, vor fi introduse treptat. Inițial, aspectul imitativ va face referire doar la situații de comunicare, ulterior – la triada intonație-mimică-gest, iar și mai târziu va urma imitarea fonemelor în blocurile lexicale specifice unui obiectiv din componenta fonetică.

Dacă L. Calabro propune traseul strategiei didactice de formare a competenței fonologice MARSS, atunci noi, pe parcursul aproximativ a unui deceniu, am introdus modelul ACISSI. **Modelul ACISSI** reprezintă o arhitectură didactică axată pe *algoritmizare* la nivel de conceptualizare paradigmatică (optăm pentru paradigma constructivistă a învățării), algoritmizare conținutală centrată pe cele trei etape de însușire a aspectelor cognitive ale sistemului fonetic (segmental, intersegmental și suprasegmental), dar și algoritmizarea metodico-didactică, propunându-se utilizatorilor pentru aplicare structuri didactice cu un grad ascendent de dificultate.

Configurarea, un alt termen al conceptului, face referire la etapa preparatorie în arhitectura didactică a învățării. Astfel se conturează problemele de articulare, de manifestare a elementelor de prozodie și de respectare a ritmului, de aplicare adecvată a accentului. Un rol aparte îl are ipoteza, la etapa de configurare atât a problemelor didactice, cât și a modelelor de soluționare a acestora (fie printr-o viziune de ansamblu – modele tehnologice de formare a competenței fonetice pentru studiul RLS, fie prin realizarea punctuală a obiectivelor aferente soluționării unei probleme de fonetică în cadrul unei unități de învățare).

Componenta *structurii stratificate* este în legătură cu abordarea conținutală a domeniului didactic de formare a competenței fonetice. Astfel se face conexiunea cu conținutul teoretico-științific al sistemului fonetic, studiul sistemului fonetic ca sistem, dar și din perspectiva derulării procesului de însușire a elementelor cognitive, praxiologice, atitudinal-valorice derivate din atribuțiile formative ale sistemului fonetic. Desigur, acest acronim – traseu de studiu și însușire/consolidare a competenței fonetice – se realizează în cadrul învățării axate pe cooperare, reflexie/autoreflexie, modele tradiționale și inovative din perspectivă metodologică.

Atelierul fonetic, atât în ACISSI, cât și în MARSS, presupune aplicarea traseului de conștientizare/metacognitiv al achiziționării competenței fonetice. Relativ la acest obiectiv, propunem următorii pași specifici activității de autopercepție:

1. Imagini ale elementelor anatomice care contribuie la formarea sunetelor specifice limbii studiate.
2. Imaginile vor fi plasate aleatoriu.
3. De asemenea, aleatoriu vor fi plasate și carduri cu reprezentările grafice ale fonemelor.
4. Utilizatorul va selecta un card cu reprezentarea grafică a fonemului și va avea la dispoziție un interval temporal stabilit pentru a ”autopercepe” organele anatomice care participă la formarea fonemului.
5. Ulterior, corelează propriile constatări cu imaginile propuse.
6. Se consultă cu profesorul și colegii.
7. Completează caseta metacognitivă cu detalii care au contribuit la identificarea corelației corecte sau greșite dintre imagine și grafem/fonem.

Rolul acestei activități în cadrul strategiei didactice este de a implica plenar centrii senzorial-perceptivi într-un proces conștientizat, centrat pe firul liant al metacogniției.

EDULINGVISTICA LUDICĂ ȘI ATELIERUL FONETIC

Fără îndoială, din diverse perspective și cu abordări adaptate mediului academic de studiu al RLS, un rol aparte îl are lucrarea de edulingvistică ludică a cercetătorului italian Fabio Caon. Prezentăm în continuare modalitatea de conexiune dintre termenii-cheie conceptuali fundamentali pentru structurarea strategiei de elaborare a unui proiect de studiu care are drept obiectiv formarea competenței fonetico-fonologice: din perspectivă metodică – edulingvistica ludică, iar din perspectiva de conținut al disciplinei – apropierea de către utilizator a valențelor sistemului fonetic într-un mod conștient și asumat.

Făcând referire la principiile de facilitare a învățării prin intermediul elementelor de ludicitate, putem constata că un rol aparte îl are contextul de memorare și de consolidare a deprinderilor mnemotehnice. Componentele strategiei didactice care au drept obiectiv formarea competenței fonetico-fonologice pot fi încadrate ideatic următoarei aserțiuni: ”Gestionarea fluxului comunicativ se realizează dinamic, în diverse circumstanțe de comunicare, dar nu se efectuiază static, centrat pe tehnici de memorizare” [3, p. 54]. Se reliefează, în mod pregnant, diferența dintre mediul de învățare adiacent laboratorului fonetic, static din perspectiva caracterului de studiu și atelierul fonetico-fonologic, având un caracter dinamic și sinergic. Procesul de consolidare a cunoștințelor achiziționate se realizează prin memorarea conștientă, asumată, în pofida faptului că în structura conceptuală a procesului de studiu sunt prezente elemente de ludicitate. Din contră, ludicitatea își manifestă în mod integral valențele sale de corelare a tripticului: conținut specific disciplinei, metodă axată pe ludicitate și stilul autonom de învățare al utilizatorului. Caracteristicile ludicității cuprind următoarele elemente:

1. Implicarea diverșilor centri senzoriali de percepere a exteriorității în raport cu universul interior al utilizatorului.
2. Studiul este centrat pe corelarea dintre noile competențe și cunoștințe versus experiența lingvistică anterioară.
3. Împletirea elementelor ludice pentru formarea competențelor fonetico-fonologice în RLS și a

atitudinii relativ la aspectele studiate. Noile achiziții cognitiv/comportamentale sunt percepute ca fiind utile, necesare, importante.

4. Mediul de învățare e unul care predispune utilizatorul spre comunicare deschisă, creează un cadru favorabil confortului psihologic. Astfel, utilizatorul capătă încrederea în sine, factor esențial pentru apariția, consolidarea și menținerea motivației intrinseci.
5. Caracteristicile unui joc axat pe instrucțiuni și obiective contribuie la formarea deprinderilor de conștientizare a structurii proiectului unei unități de învățare.
6. Un principiu relevant al mediului de învățare specific atelierului fonetico-fonologic este comunicarea spontană, circumstanțială și conform necesității de transmitere a informației, care se manifestă frecvent și autentic. (Principiul de facilitare a învățării, menționat de F. Caon din perspectiva aplicării elementelor de ludicitate în conexiune directă cu principiile de manifestare a unui atelier fonetico-fonologic [3, p. 44]).
7. Principiul conștientizării lucrului în echipă, bazat pe cooperare și ajutor reciproc. Astfel, în cadrul atelierului fonetico-fonologic utilizatorul reia analitic traseul metacognitiv al învățării, reflectează asupra gradului de eficiență a diverselor componente ale strategiei didactice, dar își creează și atitudini versus modalitatea de cooperare pentru realizarea unei sarcini.
8. Utilizatorul stabilește propriul rol în realizarea proiectului comun, dar determină și nevoile de cooperare și valorificare a valențelor de colaborare ale celorlalți.

Gama metodologică derivată din principiul ludicității nu face decât să augmenteze oportunitatea utilizatorului de a-și consolida competențele fonetico-fonologice specifice studiului RLS.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Remarcăm, așadar, multiple perspective ideatice care ar putea cuprinde baza conceptuală la elaborarea și realizarea unui atelier fonetico-fonologic. Abordarea aspectelor referitoare la formarea competențelor fonetico-fonologice e una complexă, care se axează pe arhitectura conceptuală a modelului tehnologic de formare a competenței fonetico-fonologice în cadrul atelierului fonetic. Modelul tehnologic reprezintă un corpus/bloc ideatic de resurse didactice și structuri metodologice pentru formarea competenței fonetico-fonologice – aspect specific și, din perspectivă generală, aspect al competenței de comunicare.

Relevante sunt constatările Elisei Corino, care teoretiza prin sintetizare definiția noțiunii de *corpus de cercetare a învățării:* ”Pentru formularea regulilor referitoare la norma lingvistică este importantă observarea fenomenelor lingvistice în diverse contexte de comunicare. Testarea și validarea ipotezelor din punct de vedere științific se realizează, exclusiv, în baza unui mare număr de date și fenomene lingvistice conexe. Concluziile relativ la fenomenele lingvistice au un caracter generalizator din perspectiva conținutului , dar și a contextelor diverse de comunicare” [4, p. 3].

Referitor la structura și rolul modelului tehnologic de formare a competenței fonetico-fonologice bazat pe sistemul fonetic al limbii române, putem contura următoarele aspecte:

1. Paradigma constructivistă de învățare este în deplină concordanță cu structura ideatică și de realizare a atelierului fonetic.
2. Perspectiva de învățare are un caracter divers: valorificarea valențelor sistemului fonetic al limbii române și aplicarea unei strategii de învățare însoțite de metodologia adecvată și resursele didactice oportune.
3. Principiile de învățare derivă din contexte autentice, comunicare firească, cooperare pentru realizarea unui proiect, corelarea elementelor de conținut cu punctele forte ale inteligenței multiple a utilizatorului, implicarea experienței lingvistice anterioare a utilizatorului versus elemente de ludicitate.
4. Metodologia propusă se va axa pe cooperare, învățare bazată pe proiecte și problematizare.
5. Materialele didactice propuse derivă conceptual din metodologia selectată și manifestă caracteristici interactive.
6. Obiectivele realizate au un caracter dual: competențe fonetice de receptare și reproducere adecvată a sunetelor limbii române și formarea competenței fonologice, care are drept finalitate inteligibilitatea, o componentă fundamentală, esențială a competenței de comunicare.
7. Modalitatea de validare și testare se realizează preponderent orizontal: utilizator-utilizator, profesorul are rolul de ghidare/călăuză a procesului de studiu.

Prin urmare, putem conchide că valoarea didactico-teoretică inestimabilă a atelierului fonetic este iminentă.

Recomandăm: Conceptualizarea atelierului fonetic se va realiza în baza unui model tehnologic orientat spre formarea competențelor fonetico-fonologice, centrat pe structura corpusului fonetic, corelat cu elementele inovaționale din perspectivă metodologică. Rezultatul constituie un element indispensabil în arhitectura învățării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Calabrò l. Il workshop di fonetica in italiano L2/LS. În: Italiano LinguaDue, Nr. 1, 2015.
2. Dolci R., Celestin P. (coord.) La formazione base del docente di italiano per stranieri. Roma: Bonacci, 2000.
3. Caon F. Edulinguistica ludica Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicita. Veneția: Venice University Press, 2022.
4. Corino E. I corpora di apprendenti nella didattica dell italiano LS/L2. În: Italiano a stranieri. Veneția: Edizioni Edilingua, nr. 32, 2022.

Proiectul *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*: Cu viața în față…

(Spațiul Sigur al Centrului Orășenesc al Tinerilor Naturaliști din Chișinău: studii de caz)

Din martie 2022 până în prezent, tot sunt întrebată: De ce vă implicați atât de profund? De ce vă interesați de soarta fiecăruia dintre ei? Sunt maturi, se descurcă și singuri...

Da, sunt maturi. Dar fiecare a avut o poveste de succes, fiecare a avut planuri pentru viitor și fiecare și-a dorit un alt destin, nu unul frânt la 24 februarie 2022. I-am cunoscut în perioade diferite, dar în același mod: ne-au pășit pragul, căutând un loc sigur pentru copiii lor. Și am reușit să-i ajutăm să se regăsească. În cadrul proiectului implementat în comun de UNFPA și C.E. PRO DIDACTICA s-au întâmplat multe lucruri frumoase. S-au întâmplat chiar minuni.

Ana Maximovici. Psihologă, art-terapeută, psihodiagnosticiană. Este mamă a doi copii: de 7 și de 2 ani. Timp de 9 luni, a participat la toate activitățile din cadrul proiectului organizate de Centru pentru mamele din Ucraina, a urmat cursul de bază de studiere a limbii române. La un moment dat, a spus că este dispusă să acorde asistență psihologică profesionistă refugiaților traumatizați de război, deoarece singură a trăit această stare, a parcurs toate etapele ei și știe cum să-și ajute compatrioatele. A depus dosarul și a obținut un loc de muncă. În prezent, acordă asistență psihologică nu doar refugiatelor din Ucraina, dar și beneficiarilor din Chișinău. Mai mult: în decembrie 2023, a fost formator de bază în cadrul seminarului municipal adresat managerilor instituțiilor de învățământ extrașcolar organizat de Direcția Generală Educație, Tineret și Sport a Primăriei Chișinău.

Svetlana Ghițman. A venit în Chișinău cu 3 copii: doi – ai săi și unul al surorii. S-a pomenit, la 27 de ani, singură, într-un loc nou, fără suport. Venind la noi, a urmat cursurile de limba română, a participat la sesiunile de consiliere psihologică, a frecventat lecțiile de familiarizare cu cultura Moldovei. La solicitare, i-am facilitat înscrierea la cursuri de reorientare profesională. Acum își deschide propriul cabinet de manichiură.

Iulia Timanovskaia, Odesa, și *Raisa Sakaliuk*, Kiev. Ambele au studii pedagogice. Ambele au băieți adolescenți, care au venit la Centrul Orășenesc al Tinerilor Naturaliști din Chișinău zilnic pentru a-și continua studiile la distanță în baza programei de învățământ din Ucraina. Cele două refugiate au beneficiat de întreg setul de servicii oferite de Centru. Ambele au depus dosarul pentru un concurs al UNICEF și acum sunt ambasadoarele acestei organizații în gestionarea crizei refugiaților.

Sunt doar patru nume din cca 70. Refugiate care au găsit în ele forță să fie un model de verticalitate, un model demn de urmat. De aceea, ori de câte ori sunt întrebată: De ce vă implicați atât de profund? Răspunsul este același: Pentru că merită!

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

Cezara CORNIENCO,
coordonatoare locală a proiectului;
directoare, Centrul Orășenesc al Tinerilor Naturaliști
din Chișinău

Abordarea științifică a conceptului de *echipă*

CZU 005.95/.96 | doi.org/10.5281/zenodo.10397702

Adela-Alina **IVAN**
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Rezumat: *În articol este definit conceptul de echipă din perspectiva unui șir de autori. Conceptul de echipă este unul dintre pilonii-cheie ai succesului în majoritatea organizațiilor și domeniilor, fiind din ce în ce mai răspândit. O echipă unită, performantă și de succes este capabilă să atingă obiectivele scontate. Ea se caracterizează printr-un spirit de cooperare ridicat, comunicare deschisă, respect reciproc, aducând multiple beneficii personale și organizaționale precum inovația, dezvoltarea personală și creșterea eficienței.*

Cuvinte-cheie: *echipă, organizație, obiectiv, cooperare.*

Abstract: *The article defines the team concept from the perspective of several authors. As one of the key pillars of success in many organizations and fields, the team concept has become increasingly widespread. A united, performant, and successful team is capable of reaching its intended goals. A team is characterized by a high spirit of cooperation, open communication, and mutual respect, thus bringing multiple personal and organizational benefits, such as innovation, personal development, and increased efficiency.*

Keywords: *team, organization, goal, cooperation.*

La etapa actuală, conceptul de *echipă* este unul dintre pilonii-cheie ai succesului în majoritatea organizațiilor și domeniilor. Este un concept esențial, din ce în ce mai răspândit, și vizează formarea unei echipe unite, performante și de succes, care va fi capabilă să realizeze obiectivele proiectate.

În literatura managerială a anilor 1980, termenul *echipă* și sintagma *lucru în echipă* (engl. *teamwork*) se impuneau în detrimentul vocabulei *grup*, reprezentând noțiuni extrem de valorizate, inclusiv în lumea francofonă. Prin urmare, *echipă* devine termenul consacrat pentru a desemna un grup secundar, durabil, inserat într-un context de lucru și însărcinat cu realizarea unor obiective operaţionale precise [3, p. 428].

Termenul *echipă* are origini anterioare cercetărilor psihosociologice și a fost prezent în cultura și limbajul popoarelor încă înainte de apariția conceptelor științifice legate de grupuri și relații sociale. Importanța acestor relații sociale și a cooperării între indivizi în cadrul unor activități comune a fost recunoscută și valorizată în diverse contexte culturale. Cu toate acestea, dezvoltarea conceptului de *echipă* ca entitate de cercetare și analiză în psihologie și sociologie s-a intensificat în secolele XVIII-XIX, odată cu avansarea în gândirea socială și apariția teoriilor asupra grupurilor și dinamicii lor. Această perioadă a adus o mai mare înțelegere a modului în care oamenii cooperează, lucrează împreună și interacționează în cadrul activităților de grup. A fost un pas important în evoluția conceptului de *echipă* și în dezvoltarea unei perspective mai sistematice asupra acestuia.

Astfel, conceptul de *echipă* a fost îmbogățit și dezvoltat pe parcursul istoriei, pe măsură ce cercetătorii au explorat mai în profunzime dinamica relațiilor sociale și colaborarea între indivizi în contexte de grup. Această evoluție a contribuit la o mai bună înțelegere a modului în care oamenii lucrează împreună, dezvoltând strategii și tehnici

pentru a îmbunătăți eficiența și performanța echipelor în diverse domenii.

Conceptul de *echipă* a avut parte de evoluții spectaculoase în diferite regiuni și culturi, datorită unor motive economice, sociale și ideologice diferite. Aceste evoluții au contribuit la formarea și dezvoltarea perspectivei actuale asupra echipei în context global.

În țările vestice, conceptul de *echipă* a evoluat, în mare măsură, din motive economice. Încă din perioada revoluției industriale, nevoia de creștere a eficienței și a productivității a condus la dezvoltarea unor abordări de management care să pună accent pe organizarea optimă a forței de muncă. Teorii precum managementul științific și managementul umanist au contribuit la dezvoltarea conceptului, în special prin identificarea beneficiilor cooperării între muncitori și încurajarea comunicării.

În țările din Est, conceptul de *echipă* a avut uneori conotații ideologice și propagandistice, fiind promovat ca parte a unui sistem mai amplu de gândire și dezvoltare. În anumite perioade și contexte, ideologiile socialiste sau comuniste au promovat ideea de unitate și colaborare în cadrul muncii și progresului economic. Echipele au fost privite ca instrumente pentru atingerea obiectivelor statului și pentru promovarea ideologiei dominante.

Este important să subliniem că aceste tendințe nu sunt exclusive și pot fi influențate de contextul istoric, social și cultural. În zilele noastre, conceptul de *echipă* a evoluat dincolo de aceste influențe regionale și a devenit un element fundamental al abordărilor moderne de management și dezvoltare organizațională. Aprecierea beneficiilor colaborării, creativității și abilităților individuale într-un context colectiv este o caracteristică comună a modului în care conceptul de *echipă* este privit în întreaga lume.

Cercetătorii fenomenului de *echipă*, de regulă, sunt cei care s-au ocupat de grupurile mici, îndeosebi de grupul de muncă sau de grupul de discuție, învățare, antrenament sau evoluție [14, p. 103]. Studierea acestor grupuri a constituit o bază importantă pentru înțelegerea dinamicii sociale și a interacțiunilor umane. Pe măsură ce interesul pentru colaborare și eficiență în cadrul organizațiilor a crescut, cercetătorii s-au îndreptat către studierea și dezvoltarea conceptului de *echipă*.

În baza literaturii de specialitate studiate, constatăm că există mai multe definiții ale conceptului de *echipă*. Conform DEX (1998), echipa reprezintă un grup de oameni care, sub conducerea unui șef, îndeplinesc în același timp o muncă sau o acțiune comună [4, p. 328]. Conform Dicționarului limbii spaniole al Academiei Regale Spaniole, *echipa* este un grup de persoane organizate pentru o anumită investigație sau serviciu [19].

Potrivit Wikipedia, o echipă este un grup de două sau de mai multe persoane care interacționează, deliberează și gândesc într-un mod coordonat și cooperant, unite între ele de intenția atingerii unui obiectiv comun. Un grup în sine (o mulțime) nu constituie neapărat o echipă. Sunt multe componente care dau conformare conceptului *echipă* (cum ar fi, componenta numită *manager* sau componenta denumită *agent* (impresari)). De asemenea, tot echipă constituie și un ansamblu de persoane coordonate și cu intenția obținerii de profit [20].

În opinia lui Belbin (1981), echipa este ”un grup de oameni cu aptitudini și sarcini diferite, care lucrează împreună pentru un scop sau un proiect comun, ale căror funcțiuni se împletesc armonios și care se susțin reciproc” [2].

Conceptul de *echipă* este descris pe larg de către Forsyth, acesta alcătuind un scurt inventar, conform căruia în afaceri ne confruntăm cu echipe de producţie sau echipe de luare a deciziilor, în universităţi – cu echipe de cercetare, în dezvoltarea organizaţională – cu echipe de experţi, în şcoli – cu echipe de profesori, demers în urma căruia putem observa evantaiul larg de posibilităţi şi de forme sub care poate apărea conceptul respectiv [7, p. 448].

Roger Mucchielli, în lucrarea sa *Le travail en équipe* (1984), definea *echipa* prin următoarele cuvinte: ”solidaritate, bune legături, unitate, comunitate de spirit, relații socioafective bogate” [13].

În accepţiunea lui Adair (1986), *echipa* este ”un grup în care contribuţia indivizilor este complementară, pentru un scop comun, condiționat de o colaborare eficientă bazată pe înțelegerea și asumarea rolurilor” [1].

După cum afirmă Katzenbach şi Smith, *echipa* reprezintă ”un număr restrâns de persoane cu abilităţi complementare, care urmăresc un scop, obiective de realizat și o abordare comună, pentru care se consideră reciproc responsabile” [11, p. 28].

D.W. Johnson și F. Johnson consideră *echipa* ”un tip particular de grup mic, alături de comitete, *task forces*, departamente și consilii”. Echipa este un grup, însă nu orice grup este o echipă, cu precizarea că nu poate exista o echipă care să nu fie inserată într-o cultură organizaţională ce valorifică performanţa [10, p. 503].

Jean-François Leroy definește *echipa* ca ”o entitate recunoscută de o organizație, formată de un grup permanent sau de lungă durată, alcătuit din persoane interdependente, care urmăresc unul sau mai multe obiective comune, într-un context constrângător” [3, p. 428].

După A. Tripon, A. On și A. Petelean, *echipa* este ”locul unde se întâlnesc şi interacţionează grupuri diferite, care îşi împărtăşesc speranţele despre scopuri şi roluri într-o atmosferă armonioasă” [16, p. 7].

A. Deaconu, S. Podgorean și L. Rasca consideră *echipa* drept ”un grup ai cărui membri se influenţează între ei pentru îndeplinirea unui obiectiv (unor obiective) al(e) organizaţiei. În mediul de afaceri de astăzi, echipele

apar ca o cerinţă pentru obţinerea succesului, iar managerii încearcă în mod constant să transforme grupurile în echipe" [5].

Din perspectiva lui C. Voicu şi Şt. Prună, *echipa de lucru* este "un tip special de grup de muncă, implicând o coeziune specială şi realizarea spiritului de corp, dovedind ataşament ridicat faţă de grup". Cooperarea este foarte ridicată, iar normele individuale sunt mult limitate. Persoanele lucrează cu norme colective, iar cei care rămân în urmă sunt ajutaţi, nu pentru că se cere acest lucru expres, ci pentru că aşa hotărăsc oamenii din echipă. Cu alte cuvinte, oamenii se ajută între ei fără a fi obligaţi să o facă [17, p. 379].

Într-o lucrare recentă, Olivier Devillard (2005) definește *echipa* ca pe "un grup de indivizi, organizați într-un ansamblu, conduși de un lider și orientați spre același obiectiv" [6].

În volumul său *Cartea echipelor* (1939), sociologul român Dimitrie Gusti argumentează că "munca în echipă, numită atât ceată, ortăcie sau tovărășie, cât și însoțire, vecinătate, clacă, sâmbră, învoială", constituie o caracteristică a societății tradiționale românești, o practică economică și culturală specifică [8]. Așa cum scrie și Marvin Weisbord, "munca în echipă reprezintă chintesența contradicției cu o societate bazată pe realizările individuale" [18].

În opinia lui Jean Proulx, *munca în echipă* este "o activitate de învățare, limitată în timp, prin care două sau mai multe persoane învață să execute, în ansamblu și într-un mod interactiv, una sau mai multe sarcini mai mult sau mai puțin structurate, în vederea atingerii unor obiective determinate" [15, p. 37].

Savois și Mendes definesc *echipa de muncă* precum "un ansamblu formal bine identificat, de doi sau mai mulți indivizi, interdependenți în efortul lor de îndeplinire a unei sarcini, care împărtășesc în mod colectiv responsabilitatea lor față de organizație" [12, p. 119], iar D. Harrington consideră că "lucrul în echipă împarte sarcinile și dublează succesul" [9, p. 25].

În Tabelul 1 este prezentat conceptul de *echipă*, descris din perspectiva mai multor autori.

Tabelul 1. *Tabel cronologic privind abordarea științifică a conceptului de echipă*

Conceptul de *echipă*	**Autorul**	**Anul**
Ceată, ortăcie sau tovărășie, cât și însoțire, vecinătate, clacă, sâmbră, învoială.	Dimitrie Gusti	1939
Un grup de oameni cu aptitudini și sarcini diferite, care lucrează împreună pentru un scop sau un proiect comun, ale căror funcțiuni se împletesc armonios și care se susțin reciproc.	M. Belbin	1981
Un scurt inventar conform căruia în afaceri ne confruntăm cu echipe de producţie sau echipe de luare a deciziilor, în universităţi – cu echipe de cercetare, în dezvoltarea organizaţională – cu echipe de experţi, în şcoli – cu echipe de profesori, demers în urma căruia putem observa evantaiul larg de posibilităţi şi de forme sub care poate apărea conceptul de *echipă*.	D.R. Forsyth	1983
Solidaritate, bune legături, unitate, comunitate de spirit, relații socioafective bogate.	Roger Mucchielli	1984
Un grup în care contribuţia indivizilor este complementară, pentru un scop comun, condiționat de o colaborare eficientă bazată pe înţelegerea și asumarea rolurilor.	J. E. Adair	1986
Reprezintă chintesența contradicției cu o societate bazată pe realizările individuale.	Marvin Weisbord	1987
Un număr restrâns de persoane cu abilităţi complementare, care urmăresc un scop, obiective de realizat şi o abordare comună, pentru care se consideră reciproc responsabile.	J.R. Katzenbach și D.K. Smith	1993
Un tip particular de grup mic, alături de comitete, *task forces*, departamente și consilii.	D.W. Johnson și F. Johnson	1994
Munca în echipă este o activitate de învățare, limitată în timp, prin care două sau mai multe persoane învață să execute, în ansamblu și într-un mod interactiv, una sau mai multe sarcini mai mult sau mai puțin structurate, în vederea atingerii unor obiective determinate.	Jean Proulx	1999
O entitate recunoscută de o organizație, formată de un grup permanent sau de lungă durată, alcătuit din persoane interdependente, care urmăresc unul sau mai multe obiective comune, într-un context constrângător.	Jean-François Leroy	2001
Lucrul în echipă împarte sarcinile și dublează succesul.	D. Harrington	2002

Un ansamblu formal bine identificat, de doi sau mai mulți indivizi, interdependenți în efortul lor de îndeplinire a unei sarcini, care împărtășesc în mod colectiv responsabilitatea lor față de organizație.	Savois și Mendes	2002
Locul unde se întâlnesc şi interacţionează grupuri diferite, care îşi împărtăşesc speranţele despre scopuri şi roluri într-o atmosferă armonioasă.	A. Tripon, A. On, A. Petelean	2003
Un tip special de grup de muncă, implicând o coeziune specială şi realizarea spiritului de corp, dovedind ataşament ridicat faţă de grup.	C. Voicu şi Șt. Prună	2004
Un grup ai cărui membri se influenţează între ei pentru îndeplinirea unui obiectiv (unor obiective) al(e) organizaţiei. În mediul de afaceri de astăzi, echipele apar ca o cerinţă pentru obţinerea succesului, iar managerii încearcă în mod constant să transforme grupurile în echipe.	A. Deaconu, S. Podgorean și L. Rasca	2004
Un grup de indivizi, organizați într-un ansamblu, conduși de un lider și orientați spre același obiectiv.	Olivier Devillard	2005

În lumea contemporană, există elemente-cheie ce țin de importanța echipei:

- *Sinergie și colaborare:* O echipă bine alcătuită și coordonată poate aduce laolaltă diverse abilități, cunoștințe și perspective. Această diversitate poate genera sinergie, conducând la rezultate mai bune decât cele obținute de indivizi lucrând separat. Colaborarea în cadrul echipei poate aduce contribuții unice și sinergetice la proiecte și obiective.
- *Flexibilitate și adaptabilitate:* Echipele sunt mai capabile să răspundă rapid unor schimbări în diferite domenii și organizații. O echipă bine gestionată poate ajusta rapid strategiile și abordările, pentru a se adapta la noile cerințe și oportunități.
- *Repartizarea sarcinilor și specializarea:* Echipele permit repartizarea eficientă a sarcinilor în funcție de abilități și experiențe. Acest lucru duce la o mai mare specializare și eficiență în îndeplinirea sarcinilor și obiectivelor.
- *Împărtășirea resurselor și cunoștințelor:* Echipele facilitează împărtășirea de resurse și cunoștințe între membri. Aceasta poate accelera procesele de învățare și inovare, contribuind la dezvoltarea individuală și colectivă.
- *Motivație și angajament:* Participarea la o echipă de succes poate spori motivația și angajamentul membrilor. Sentimentul de apartenență la o echipă puternică și coezivă poate încuraja membrii să aducă o contribuție maximă.
- *Gestionarea riscurilor:* Echipele sunt mai pregătite pentru a gestiona riscuri și provocări complexe. Prin aducerea laolaltă a experiențelor și expertizei multiple, se pot identifica și aborda mai eficient posibilele probleme.
- *Coeziune și relații interpersonale:* Echipele pot dezvolta legături puternice între membri, ceea ce poate conduce la o comunicare mai deschisă, la gestionarea mai eficientă a conflictelor și la un mediu de lucru mai plăcut.

În concluzie: Echipa reprezintă o modalitate puternică și eficientă de a atinge obiectivele în diverse domenii. Prin colaborare, comunicare și distribuirea responsabilităților, echipa poate genera rezultate superioare și aduce multiple beneficii, cum ar fi inovația, dezvoltarea personală și creșterea eficienței. Ea se caracterizează prin spirit de cooperare ridicat, comunicare deschisă, respect reciproc, prin fuziunea emoțională a membrilor, printr-un etos pozitiv și dorința de înlăturare a tensiunilor și a eventualelor blocaje socioafective. Toate acestea sunt cheia atingerii succesului și a depășirii provocărilor într-o lume complexă și interconectată.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Adair J. E. Effective Teambuilding. Gower: Business & Economics, 1986. 212 p.
2. Belbin M. Management Teams. Taylor & Francis, 1981. 208 p.
3. De Visscher P., Neculau A. Dinamica grupurilor – Texte de bază. Iași: Polirom, 2001. 664 p.
4. Dicţionarul explicativ al limbii române. Ediţia a II-a. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1998. 1194 p.
5. Deaconu A., Podgorean S., Rasca L. Factorul uman și performanțele organizației. București: ASE, 2004.
6. Devillard O. Dynamique d'équipes. Paris: Editions d'Organisations, 2005.
7. Forsyth D.R. An Introduction to Group Dynamics. Caifornia Monterey: Brooks/Cole, 1983. 560 p.
8. Gusti D. Cartea echipelor. București: Fundația Culturală Regală *Principele Carol*, 1939. 287 p.
9. Harrington D. Cum se formează o echipă de success. Teora: București, 2002. 166 p.
10. Johnson D. W., Johnson F. Joining Together. Group Theory and Group Skills. Ed. a V-a. Boston, London: Allyn and Bacon, 1994. 609 p.
11. Katzenbach J.R., Smith D.K. The Wisdom of Teams: Creating the High Performance Organization. New York: Harper Business, 1993.

12. Louche C. Psychologie sociale des organisations. Paris: Armand Colin, 2002.
13. Mucchielli R. Le travail en équipe. Paris: ESF, 1984.
14. Neculau A. Dinamica grupului și a echipei. Iași: Polirom, 2007. 344 p.
15. Proulx J. Le travail en équipe. Québec: Presses de l'Universite de Québec, 1999.
16. Tripon A., On A., Petelean A. Management operațional. Performanța în echipă. Târgu Mureș: Editura Universității *Petru Maior*, 2003.
17. Voicu C., Prună Șt. Managementul poliţiei. Bucureşti: MediaUno, 2004. 567 p.
18. Weisbord M. R. Productive Workplaces: Organizing and Managing for Dignity, Meaning, and Community. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
19. https://dle.rae.es/equipo (Accesat la 06.09.2023)
20. https://ro.wikipedia.org/wiki/Echip%C4%83 (Accesat la 07.09.2023)

Formarea personalității elevilor de vârstă școlară mică prin activități de consiliere și dezvoltare personală: o abordare transdisciplinară și extrașcolară

Lilia **STEGĂRESCU**

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

CZU 373.3.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10397732

Rezumat: *Articolul conține o analiză a impactului pozitiv pe care l-a avut implementarea, în anul de studii 2018-2019, a ariei curriculare Consiliere și dezvoltare personală (prin disciplina Dezvoltare personală) și a activităților transdisciplinare la nivelul învățământului primar asupra formării și dezvoltării armonioase a personalității elevilor de vârstă școlară mică, de rând cu organizarea și desfășurarea activităților extrașcolare în instituțiile de învățământ general. Autoarea susține ideea că aria curriculară Consiliere și dezvoltare personală, activitățile transdisciplinare și extrașcolare, prin conținutul și abordarea lor, contribuie în mod substanțial la formarea și dezvoltarea unei personalități active, productive, creatoare, inventive, responsabile, angajate civic, cu încredere în sine și în forțele proprii, deschisă să învețe pe tot parcursul vieții, ceea ce reprezintă piloni importanți în atingerea idealului educațional la care aspiră societatea modernă.*

Cuvinte-cheie: *consiliere și dezvoltare personală, activități transdisciplinare, activități extrașcolare.*

Abstract: *The article offers an analysis of the positive impact the implementation in the 2018-2019 academic year of the Counseling and Personal Development curriculum area in primary school, through the subject Personal Development, together with transdisciplinary and extracurricular activities, had on the formation and harmonious development of primary school students' personality. The author supports the idea that the Counseling and Personal Development curricular area, transdisciplinary activities, and extracurricular activities, through their content and approach, contribute substantially to the formation and development of an active, productive, creative, inventive, responsible, and civically engaged personality: one that is confident and open to lifelong learning – two important pillars in achieving the educational ideal to which modern society aspires.*

Keywords: *counseling and personal development, transdisciplinary activities, extracurricular activities.*

Idealul educațional reprezintă tendințele și așteptările unei societăți sub forma unui model dezirabil de personalitate umană, prin care se realizează interdependența dintre procesul educativ și sistemul socioeconomic, în general, și care se axează pe următoarele dimensiuni fundamentale:

a) *Dimensiunea socială* – vizează tendința generală de dezvoltare a societății și anticipează elementele definitorii ale viitoarei societăți, în raport cu care trebuie realizată educația;
b) *Dimensiunea psihologică* – se referă la tipul de personalitate pe care societatea îl solicită, respectiv la ansamblul de trăsături psihocomportamentale ale membrilor societății;
c) *Dimensiunea pedagogică* – are în vedere posibilitățile reale de care dispune acțiunea educațională pentru a

transpune în practică idealul respectiv [7].

Din analiza celor trei dimensiuni reiese că idealul educațional realizează conexiunea dintre ceea ce este și ceea ce trebuie să devină omul în procesul educației. Conform articolului 6 din Codul educației al Republicii Moldova, ”idealul educaţional al şcolilor din țară constă în formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabilă de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate” [1, p. 9]. Astfel, idealul educațional actual vizează formarea unei personalități armonioase, independente, creative și competente, capabile de a se adapta, a face față provocărilor unei societăți în continuă schimbare.

În acest sens, conform Cadrului de referinţă al curriculumului național, viitorii cetăţeni vor fi persoane cu încredere în sine şi în forțele proprii, care își cunosc bine potenţialul, gândesc independent, se pot adapta la schimbări, demonstrând autonomie şi integritate morală, deschise şi doritoare să învețe pe parcursul întregii vieţi, progresând treptat şi ajungând la rezultate conform capacităţilor personale, pentru a fi capabile să facă faţă provocărilor unei societăţi, unei economii a cunoaşterii şi unui mediu în perpetuă schimbare; persoane active, proactive şi productive, creative şi inovatoare, capabile să-şi asume riscuri rezonabile, să comunice eficient şi să lucreze eficient în echipe pentru binele comun; angajate civic și responsabile, asumându-şi conştient valorile general-umane importante pentru o societate democratică, care îşi cunosc, apreciază şi promovează identitatea culturală, sunt cetăţeni activi, conştienţi şi angajaţi, ce contribuie, în mod eficient, la dezvoltarea și prosperarea societăţii [6, p. 33].

Evident, profilul absolventului descris mai sus se va contura atât prin realizarea obiectivelor generale ale educaţiei, cât și prin formarea și dezvoltarea competenţelor transdisciplinare: *a învăţa să cunoşti* prin noţiuni, raţionamente, teorii, paradigme, axiome, legi, principii etc. implică dobândirea spiritului ştiinţific, care va rezulta într-o fiinţă deschisă și adaptabilă la schimbările profesionale, comunitare şi individuale; *a învăţa să faci* prin deprinderi şi priceperi, strategii pentru sesizarea şi rezolvarea problemelor, care presupun aplicarea cunoştinţelor în domenii de referinţă și adaptabilitatea rapidă la condiţii de schimbare; *a învăţa să trăieşti* alături de ceilalţi prin respectarea şi interiorizarea normelor sociale, care permit colaborarea interumană în orice context; *a învăţa să fii* prin atitudine deschisă spre autocunoaştere și autoeducaţie; *a învăţa să devii* prin autoformare, autodezvoltare permanentă la nivel de autoeducaţie, care marchează capacitatea educatului de a deveni propriul său educator, apt să elaboreze, autonom şi eficient, proiecte pedagogice de tip curricular [2, pp. 51-56].

Procesul de educaţie şi formare desfăşurat în şcoală constituie puntea de trecere spre viaţa socială adultă; de aceea, școala, în colaborare cu familia, trebuie să facă tot ce îi stă în putinţă pentru valorizarea maximă a fiecărui elev, prin stimularea intelectuală și morală a acestuia, prin dezvoltarea aptitudinilor, atitudinilor şi trăsăturilor pozitive de personalitate.

În scopul formării competențelor necesare elevilor pentru autocunoaștere, autoacceptare, pentru dezvoltarea unui mod de viață sănătos și independent, în devenirea lor ca cetățeni informați, activi și integri, care ar putea relaționa deschis și liber, demonstrând responsabilitate în luarea deciziilor privind cariera și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți [10, p. 6], în Curriculumul Național pentru învățământul primar (2018) a apărut, cu caracter de inovație, aria curriculară *Consiliere și dezvoltare personală*, cu disciplina de studiu *Dezvoltare personală* [3, p. 179].

Competențele specifice ale acestei discipline includ finalități importante pentru dezvoltarea personalității copilului la diferite vârste, care, în mod implicit, se impun și ca priorități în actul de consiliere educațională. De exemplu:

- aprecierea identităţii personale și a celorlalți în contexte educaționale/familiale/comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă;
- utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului; integritate și responsabilitate;
- adoptarea modului de viață sănătos în contexte variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur;
- proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual și a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă faţă de dezvoltare personală și învățare ca activitate de bază a elevului;
- adaptarea comportamentului elevului la respectarea securității personale şi a celor din jur în situaţii cotidiene, demonstrând atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur [3, p. 179].

Modulele de conținut ale disciplinei *Dezvoltare personală* includ: *arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt; asigurarea calităţii vieţii*; *modul sănătos de viaţă; proiectarea carierei profesionale* și *dezvoltarea spiritului antreprenorial*, toate fiind legate în mod logic de formarea competențelor sociale. Ulterior, aceste conținuturi sunt detaliate și aprofundate în subiecte utile și funcționale privind actul de educație per ansamblu și cel de consiliere, de manieră specifică, mai particulară. Prin urmare, aceste repere ne-au servit drept bază în elaborarea *Parcursului curricular al consilierii educaționale și dezvoltării personale a elevilor de vârstă școlară mică*, axat pe competențele-cheie transversale/transdisciplinare, competențele specifice prevăzute de disciplina *Dezvoltare personală*, unitățile de competență recomandate învățătorului la clasă/dirigintelui, care se

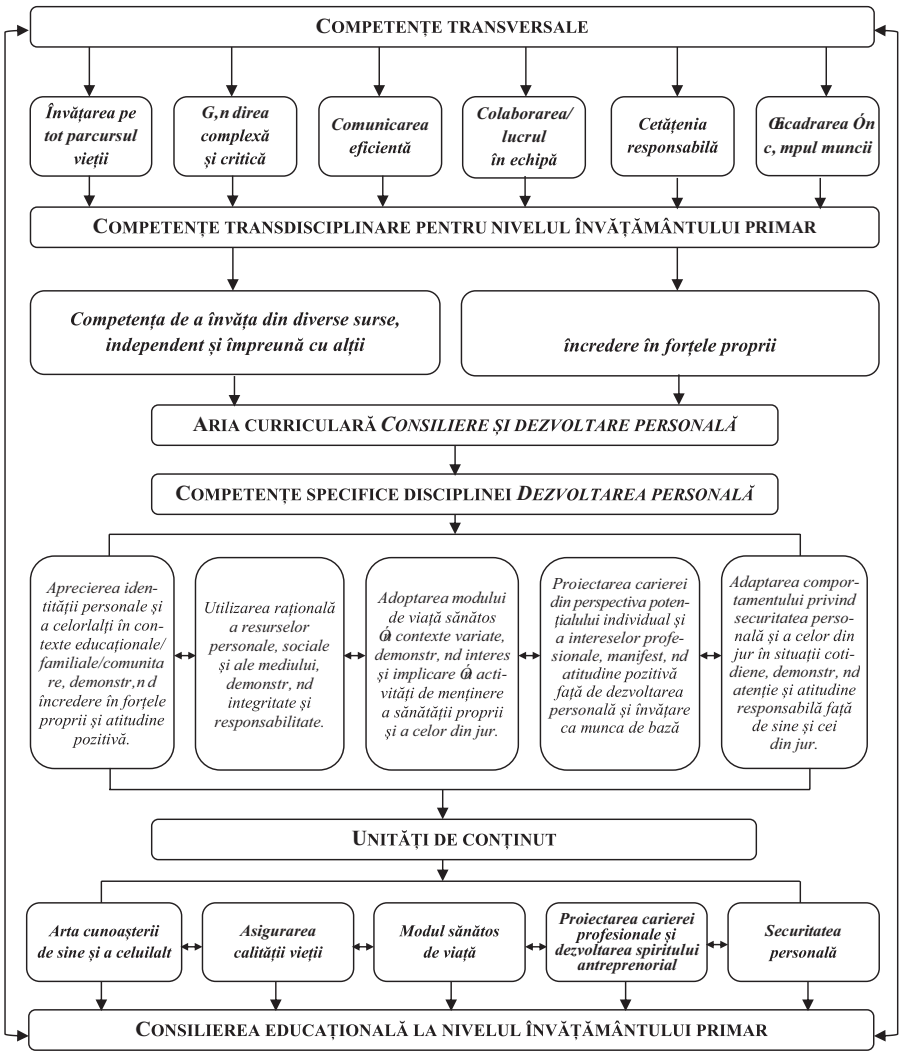
vor extinde și forma prin activități de consiliere individuală, de grup și colectiv școlar [12, p. 281].

După cum se poate observa, aria curriculară în cauză identifică foarte clar finalitățile scontate – cele șase competențe transversale: *învățarea pe parcursul vieții; gândirea complexă și critică; comunicarea eficientă; colaborarea/lucrul în echipă; cetățenia responsabilă* și *încadrarea în câmpul muncii*.

La fel, am scos în evidență două competențe transdisciplinare relativ noi pentru elevii claselor primare: competența *de a învăța din diverse surse, independent și împreună cu alții* și competența *de a manifesta atitudine pozitivă și încredere în forțele proprii* – aspecte extrem de importante, în viziunea noastră, întrucât anume la nivelul primar de învățământ se pun bazele cogniției științifice a omului, se consolidează calitățile morale prioritare ale caracterului și se formează deprinderile de autoevaluare, autoapreciere și autoeducație.

Competențele specifice ale disciplinei *Dezvoltarea personală* au fost corelate cu unitățile de conținut, ceea ce va orienta cadrul didactic în selectarea și pregătirea eficientă a subiectelor care urmează a fi studiate de elevi, apoi consolidate în comportamentul acestora. Instrumentul propus și elucidat în Figura nr. 1 identifică detaliat competențele transversale și competențele transdisciplinare pentru nivelul primar de învățământ și prezintă competențele specifice ale disciplinei *Dezvoltare personală*, corelându-le cu unitățile de conținut și activitatea de consiliere educațională a elevilor din clasele I-IV.

Figura 1. *Parcursul curricular al consilierii educaționale și dezvoltării personale a elevilor de vârstă școlară mică* (autor L. Stegărescu [3])



Odată cu implementarea noului Curriculum Național pentru învățământul primar (2018), un element de noutate l-au reprezentat și activitățile transdisciplinare, specifice doar nivelului primar de învățământ. Activitățile transdisciplinare se axează pe demersurile intelectuale și afective ale elevilor, care presupun abordarea integrată a curriculumului prin centrarea pe probleme importante ale vieții reale, cu focalizare pe identificarea de soluții, rezolvarea de probleme ale lumii reale, în scopul dezvoltării competențelor [8, p. 234-240] de tip cognitiv, creativ (elaborarea ideilor și soluţiilor de rezolvare a problemelor); a unor capacităţi reflexive (autocunoaşterea, autoaprecierea, adaptarea la mediu); capacităţi de interacţiune socială (integrarea în activităţile de grup, cooperarea); capacităţi comunicative (perceperea mesajelor, transmiterea unor mesaje prin diverse coduri, ascultarea activă, comunicarea verbală, nonverbală); capacităţi motrice – traversează barierele disciplinelor, organizând cunoaşterea ca un tot unitar [9, p. 2].

Una dintre mizele activităţilor transdiciplinare este de a capta interesul elevilor faţă de problematica lumii contemporane, prin situaţii de învăţare care valorifică achiziţiile dobândite la disciplinele şcolare, dar şi propriile experienţe de învăţare şi de viaţă. Elevii sunt încadraţi în situaţii de învăţare prin probleme provocatoare, semnificative, adaptate nivelului lor cognitiv, fiind capabili să valorifice competenţele în situaţii autentice, noi şi complexe, pentru a favoriza transferul şi a genera noi achiziţii [4, p. 245].

În Curriculumul Național pentru învățământul primar se propun șapte conținuturi generice cu subiecte tematice recomandate pentru fiecare clasă: *Educație patriotică, Educație pentru sănătate, Educație pentru mediu/ Educație ecologică, Educație pentru familie, Educație antreprenorială, Educație interculturală, Educație pentru societate*. Conținuturile generice determină cadrul formării transdisciplinare a valorilor și atitudinilor. Subiectele tematice transdisciplinare conturează contexte de legătură cu viața cotidiană a elevilor și fac posibilă comunicarea dintre fluxul de informaţie ce străbate lumea exterioară şi fluxul de conştiinţă ce traversează universul interior al copilului [3, p. 208]. După cum observăm, aceste conținuturi se pliază în unitățile de conținut ale disciplinei *Dezvoltare personală*.

În funcție de necesitățile și interesele elevilor, de mijloacele și posibilitățile pe care le are, cadrul didactic va selecta conținutul tematic pentru ziua de activități transdisciplinare. Subiectele abordate vor fi corelate cu conținuturile curriculare proiectate, dar pot fi și selectate, recomandate sau propuse de către învățător, elevi sau părinți.

Activitățile trandisciplinare se proiectează la începutul anului de studii, fiind înscrise în proiectarea didactică de lungă durată la toate disciplinele școlare [3, p. 207]. Conform Curriculumului Național pentru învățământul primar, *Zilele de activități transdisciplinare*, numite și *Școala fără manuale: să înțelegem mai bine lumea din jur, să devenim mai buni*, se realizează în clasele I-IV sub forma a 7 zile de activități transdisciplinare pe an: câte o zi în săptămâna ce precede vacanța intersemestrială și în săptămâna ce precede vacanța de Paști și 5 zile în ultima săptămână din luna mai. Cadrul didactic poate realiza activități transdisciplinare și în alte perioade ale anului școlar, încadrate într-o lecție – în special, la disciplinele *Dezvoltare personală* și *Educație moral-spirituală*.

Activitățile transdisciplinare pot fi realizate atât în afara sălii de clasă, cât și în clasă. Se va pune accentul pe abordări flexibile, care încurajează interacțiunea pozitivă, motivarea și implicarea elevilor în procesul propriei formări, valorificând în mod judicios elemente de învățare de tip expediționar/învățare experiențială; bazată pe proiect/sarcini de lucru/probleme; prin descoperire/cercetare/colaborare/excursii.

Pentru fiecare din aceste zile, cadrul didactic va realiza la clasă un demers transdisciplinar unitar, coordonat cu profesorii care predau alte discipline – educația fizică, educația muzicală, educația plastică, limba străină etc. Pe parcursul lecțiilor, se va elabora și prezenta la final un produs unic/comun al activităților transdisciplinare – de exemplu, un album (poze, desene, aplicații, comentarii/ reflecții etc.), un buletin informativ, o carte confecționată, o dezbatere, o dramatizare, un experiment, un jurnal de reflecții, un iarmaroc organizat și realizat, un interviu alcătuit și realizat, o prelucrare a datelor, un *lapbook*, un maraton (sportiv, literar, intelectual, teatral etc.), un meniu/regim alimentar, un mesaj colectiv, un model elaborat/reprodus, organizatori grafici, poezie colectivă, un portofoliu tematic, un poster/pliant, o prezentare orală/ digitală, un program de valorificare a timpului liber, un (mini) proiect, o scrisoare (recomandată, cu mesaj reflexiv), un *flashmob*, simulări: comportamente în situații de urgență; comportamente favorabile/nefavorabile integrării în colectivitate; comunicare în diverse contexte cotidiene etc., situații-problemă rezolvate/experimentate, studiu de caz soluționat, tabele de sistematizare a datelor observărilor sau investigațiilor, vernisaj/expoziție de creații etc. [13, p. 4].

Întrucât activitățile transdisciplinare proiectate pentru o zi sunt părți componente ale unui subiect de învățare, lecţiile vor avea conexiuni directe, fără a se distinge între ele. Cadrele didactice vor aplica diverse resurse educaționale, metode, tehnici de lucru și forme de organizare a clasei, respectând particularitățile de vârstă și valorificând inteligenţele multiple ale elevilor.

Conchidem că implementarea, la nivelul învățământului primar, a ariei curriculare *Consiliere și dezvoltare personală*, prin disciplina *Dezvoltare personală*, și a activităților transdisciplinare a fost binevenită din punct de vedere teoretic, praxiologic și metodologic, reglementând activitatea didactică de proiectare, organizare, desfășurare și evaluare a demersurilor educaționale.

Pe lângă activitățile curriculare, procesul educațional presupune și activități extrașcolare. Fiind complinitoare activităților didactice, activitățile extrașcolare vizează valorificarea intereselor, a preferințelor și aptitudinilor elevilor; formarea personalității elevilor sub aspect psihointelectual, fizic și socioafectiv; stimularea curiozității și a sentimentului de apartenenţă la grupul social etc.

Conform prevederilor Codului educației al Republicii Moldova (Articolul 36), activitățile extrașcolare se realizează în afara programului școlar și au menirea să dezvolte potenţialul cognitiv, afectiv și acţional al elevilor, să răspundă intereselor și opţiunilor acestora pentru timpul liber. Activitățile extrașcolare sunt benevole și se organizează, în funcție de interesele și opţiunile elevilor, atât în instituţiile de învăţământ general, conform *Programului activităților extrașcolare în învățământul*

primar şi secundar, aprobat anual prin ordinul Ministerului Educaţiei și Cercetării al Republicii Moldova [11, p. 4], cât şi în instituţiile de învăţământ extraşcolar publice şi private – centre, palate şi case de creaţie, şcoli de arte, sport etc. Activitățile extrașcolare se realizează sub formă de activităţi educative specifice, desfăşurate în grup şi/sau individual, sub îndrumarea cadrelor didactice cu pregătire specială, în colaborare cu familia, unităţile socioculturale, mass-media, organizaţiile de copii şi tineret, asigurându-le elevilor posibilităţi suplimentare de informare, documentare, comunicare, dezvoltare, incluziune socială şi autorealizare [13, p. 4].

În funcție de dimensiunea educațională, conținutul activităților extrașcolare se referă la diverse tipuri de educație (intelectuală, morală, estetică, cultural-artistică, tehnico-științifică, fizică etc.) și se organizează sub formă de cluburi, ateliere, coruri, dezbateri, concursuri, spectacole, competiții, recitaluri, concerte, festivaluri, flashmoburi, traininguri etc.

De o mare popularitate la elevi se bucură și excursiile în natură, organizate cu participarea, implicarea și aportul părinților și al altor parteneri comunitari. Aceste activități educative stabilesc contactul direct cu natura, acționând asupra elevilor în formare și oferind posibilitatea înțelegerii fenomenelor naturii și a importanței protejării ei; contribuie la descoperirea potențialului elevilor, le dezvoltă grija de ei înșiși/de alții/de lumea înconjurătoare, încrederea în sine, toleranța, comunicarea, capacitatea de a lua decizii, asumarea responsabilității, spiritul de inițiativă, perseverența, lucrul în echipă; educarea și dezvoltarea simțului estetic, a dragostei pentru natură; încurajarea elevilor de a ieși din zona de confort, de a accepta diverse experiențe de neuitat, dezvoltarea comunicării deschise și eficiente etc. [5, p. 99].

Prin conținutul și abordarea lor, activitățile extrașcolare dezvoltă interesul elevilor pentru diferite arii curriculare, având o importanță majoră în dezvoltarea personală a acestora.

Așadar, conținuturile curriculare la disciplina *Dezvoltare personală,* activitățile transdisciplinare prevăzute în Curriculumul Naţional pentru învăţământul primar, precum și activitățile extrașcolare propuse în *Programul activităţilor extraşcolare în învăţământul primar şi secundar* contribuie în mod substanțial la formarea și dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor de vârstă școlară mică.

Absolventul nivelului de învățământ primar va fi o personalitate angajată civic, activă, productivă, creatoare, inventivă, responsabilă, cu încredere în sine și în forțele proprii, deschisă să învețe pe parcursul întregii vieţi – repere importante în atingerea idealului educațional la care aspiră societatea modernă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educaţiei al Republicii Moldova, nr. 152 din 17 iulie 2014. În: Monitorul oficial al Republicii Moldova, Nr. 319-324 (4958-4963), 2014, pp. 9-63
2. Cristea S. Transdisciplinaritatea în pedagogie. În: Didactica Pro..., Nr. 1 (113), 2019, pp. 51-56.
3. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf (Accesat la 02.12.2023).
4. Ghid de implementare a Curriculumului pentru învățământul primar. 272 p. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf (Accesat la 09.10.2023)
5. Goraș M., Ceban E., Andrițchi V. Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice debutante: Ghid methodologic. Chișinău: Lyceum, 2023. 99 p.
6. Guţu V., Bucun N., Ghicov A. Cadrul de referinţă al curriculumului național. Chișinău: Lyceum, 2017. 33 p.
7. Idealul educațional. Pe: https://www.studocu.com (Accesat la 08.10.2023).
8. Mocan-Vozian L. Parametri și valori ale transdisciplinarității în educație și instruire. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, ed. a 23-a, Seria 23, Vol. 1, 26 martie 2021. Chișinău: UPS *Ion Creangă*, 2021, pp. 234-240.
9. Nedelcu A. Caracterul transdisciplinar al predării în învățământul primar. Pe: https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice (Accesat la 08.10.2023).
10. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2018-2019. Chișinău, 2018. 44 p. Pe: http://educ-hincesti.starnet.md/dih/public/files/Plan-cadru%20pentru%20anul%20%C8%99colar%202018-2019.pdf (Accesat la 02.12.2023).
11. Programul activităților extrașcolare în învățământul primar și secundar. 4 p. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_mec_nr._26_din_18_01_2023.pdf (Accesat la 08.10.2023).
12. Stegărescu L. Consilierea elevilor – acțiune complexă a învățătorului la clasă. În: Implicarea studenților, masteranzilor și doctoranzilor în activități de cercetare dezvoltate de mediul asociativ: provocări și soluții. Materialele Seminarului Științifico-Practic Național cu participare internațională. Chișinău: UPSC, 2021. 281 p.
13. Ursu L., Cutasevici A. Transdisciplinaritatea în contextul curriculumului pentru învățământul primar. În: Didactica Pro..., Nr. 1 (113), 2019, pp. 5-11.

Rolul profesorului de arte vizuale în educația nativilor digitali de gimnaziu

Valentina **CHIRVASE**
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.10397586

Rezumat: *Articolul aduce în prim plan perspectivele asupra rolului educatorului de artă, care știe să influențeze, să dezvolte sensibilități, să promoveze şi să cultive comportamente creative la elevi, oferindu-le suport în activitatea de învățare. Profesorul de arte vizuale, prin îndeplinirea rolului său nobil, este cel care va stimula în rândul nativilor digitali de gimnaziu interesul pentru cunoaşterea artelor vizuale.*

Cuvinte-cheie: *educație, rolul profesorului, arte vizuale, elevi nativi digitali, gimnaziu.*

Abstract: *The article brings to the fore perspectives on the role of the art educator, who knows how to influence, develop sensitivities, promote and develop creative behaviors, because, in his struggle, the student needs support to the adult – the teacher. The teacher of visual arts is the one who favor among the digital natives of secondary school, the valorization of visual arts, precisely by fulfilling his role.*

Keywords*: education, the role of the teacher, visual arts, digital native students, middle school.*

George Văideanu afirmă că ”educația trece prin mintea și prin inima celor care o proiectează”, la nivel local și global, adică a pedagogilor, ”care înfăptuiesc actul educației, zilnic, cu dăruire, în școli și universități” [24, p. 268; 6, p. 3, 10]. Profesorul este investit cu rolul de a crește și a forma tinerele generații, contribuind la descoperirea potențialului acestora și ”la pregătirea pentru activitate și creație independentă, în contextul unor relații de cooperare și suport reciproc între el și tânăra generație” [2, p. 258].

În acest context, educația vizual-plastică a tinerilor, indiferent de vârstă, sensibilitatea, inteligența, starea lor fizică și socială, este o ”aventură” culturală şi socială de mare responsabilitate pentru profesor [4, p. 5], iar modul în care profesorul de arte vizuale își exercită rolul depinde de calitățile și personalitatea sa [22, p. 176]. În acest sens, activitatea profesorului de arte vizuale este însoțită de o serie de responsabilități: „ajutarea elevilor să conștientizeze și să investigheze posibile trasee de carieră legată de artă; colaborarea cu departamentul de orientare și cu părinții cu privire la selectarea cursurilor atribuite obiectivelor pe termen lung; colaborarea cu departamentul de resurse pentru a îmbunătăți calitatea predării; colaborarea cu personalul instituției pentru a asigura că evaluarea reflectă atingerea obiectivelor programului; menținerea legăturii cu profesorii de arte vizuale; atenție acordată resurselor comunității și utilizarea lor; includerea în program a proiectelor și experiențelor elevi care îmbunătățesc mediul școlii” [7, p. 19].

Așadar, este important să aducem în prim plan rolul profesorului de arte vizuale din perspectiva contribuției sale în educația elevilor nativi digitali, deoarece aprofundează cunoașterea misiunii și a rolurilor acestuia de către cadrul didactic de gimnaziu.

În acord cu teoria sociologică care descrie rolul ca fiind comportamentul indivizilor în cadrul sistemului de interacțiune socială, conceptul de profesor înglobează calitatea de: învățător, institutor, dascăl, cadru didactic, magistru, educator, profesor de liceu sau universitar [2, p. 258; 17, p. 5].

Gaston Mialaret și Rene Hubert relevă principalele acțiuni realizate de către profesori, printre care: „a preda, a antrena, a ghida, a acorda sprijin, a supraveghea, a superviza și a evalua” [8, p. 391]. Raportând la activitatea cu elevii, Ioan Neacșu (2002) evidențiază următoarele roluri pe care le îndeplinește profesorul: „instructor, actor, mediator facilitator, moderator, autoritate instituțională, confesor și protector, consilier și terapeut, re(modelator), purtător de mesaje, lider de opinie științifică, manager profesionalizat” [15, p. 429]. Și rolul de conducere pe care îl exercită în desfășurarea activităților didactice, și complexitatea atribuțiilor îi conferă profesorului însușirea de principală resursă umană a activității de instrucție și educație [15, p. 429].

În activitatea didactică, rolul profesorului de conducător vizează: planificarea, organizarea și desfășurarea demersurilor instructiv-educative; dirijarea activității de învățare a elevilor; transmiterea elevilor a unui sistem de cunoștințe de specialitate actuale și temeinice; corelarea informațiilor din domeniul de specialitate cu informațiile din domenii conexe; formarea la elevi a priceperilor,

a deprinderilor de muncă; evaluarea cunoștințelor, a deprinderilor, a aptitudinilor elevilor, a competențelor acestora; ”modelarea personalității elevilor pe diverse laturi – intelectuală, morală, estetică, fizică, tehnic-aplicativă, spirituală; dezvoltarea capacității psihice a elevilor – inteligența, memoria, creativitatea, imaginația, inteligența emoțională, încrederea și respectul de sine; descoperirea și dezvoltarea potențialului fiecărui copil; menținerea unui climat propice procesului instructiv-educativ; consilierea și orientarea elevilor, corelând interesele cu talentele lor [22, p. 176].

Autorul John Hattie, în lucrarea *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori,* enumeră o serie de caracteristici ale cadrelor didactice cu impact asupra învățării copiilor: a) se concentrează pe implicarea cognitivă a elevului față de conținutul predat; b) se focusează pe dezvoltarea unui mod de gândire și a unui raționament care accentuează problematizarea și alte strategii de predare potrivite; c) împărtășesc noi cunoștințe și sensuri, după care monitorizează felul în care elevii capătă fluență și o bună stăpânire a noilor cunoștințe; se concentrează pe oferirea de feedback într-o manieră adecvată și într-un timp util, pentru a-i ajuta pe elevi să atingă obiectivele educaționale dezirabile; d) cer feedback cu privire la progresul și competențele *tuturor* elevilor; e) au o înțelegere profundă cu privire la cum învățăm; f) observă învățarea prin ochii elevilor, apreciindu-le evoluțiile sinuoase în învățare și progresul cel mai adesea nonlinear, sprijinindu-le practicile intenționale, oferindu-le feedback cu privire la erori și direcții greșite, preocupându-se ca elevii să ajungă să-și atingă obiectivele și să împărtășească pasiunea profesorilor pentru disciplinele învățate” [19, pp. 89-90]. Întrebările care trebuie să-i anticipeze intervenția sunt: CE voi face cunoscut? CUM voi face? CU CE voi realiza? Și ÎN CE MOD voi afla dacă ceea ce mi-am propus a fost obținut? [18, p. 9].

În prezentul dedicat digitalizării, profesorului îi este atribuit și termenul *edutainer* [19, p. 83], deoarece face apel la tehnologii specifice mediului digital. Emil Stan, în *Managementul clasei și nativii digitali*, ne relevă trăsăturile specifice ale acestuia: „manifestă cei trei R: respect, relaționare și responsabilitate; este stăpân pe propriul conținut, competent; este bine pregătit, organizat; are o educație relevantă, aplicabilă în lumea reală, practică; este entuziast, pasionat de educație; este abordabil, amical, disponibil; este preocupat de reușita elevilor; are simțul umorului, este amuzant; este cald, blând, transparent; deține controlul și interacționează bine cu audiența; asigură un „climat cald în clasă”; muncește mult” [19, p. 88].

Spre deosebire de profesorii de alte specialități, profesorul de arte vizuale contribuie în mod specific la dezvoltarea creativității, la formarea gustului estetic, la accentuarea dimensiunii estetice a personalității umane, la cultivarea dragostei pentru frumos și la asigurarea continuității valorizării artelor.

Prin felul de a fi, a gândi și a se manifesta, profesorul de arte vizuale oferă elevilor exemplul unei „personalități formate sub înrâurirea artei”. „Atitudinea estetică față de viață, de valori și de profesiune este, prin prezența și continuitatea ei, cea mai convingătoare lecție de prețuire a frumosului servită elevilor” [23, p. 278; 9, p. XIV]. Priceperile artistice ale profesorului sunt cel mai eficient instrument pentru comunicarea pasiunii față de artă [10, p. 103], pentru identificarea și cultivarea talentelor artistice ale elevilor: îndrumarea cu succes a acelei categorii de copii care necesită un tratament diferențiat față de cei talentați, asigurându-se că ei ating standardele naționale în alfabetizare [23, p. 273; 11, p. 6; 21, p. 362].

Autorul Ted Bracey, în lucrarea *Art education in New Zealand: Questions of theory and criticality,* menționează că profesorii au nevoie nu doar de abilități practice. În accepția sa, profesorii trebuie să cunoască teoria din spatele practicii, altfel vor fi incapabili să o îmbunătățească; astfel, dacă nu înţeleg epistemologia artei, atunci cunoştinţele pe care le oferă s-ar putea să nu fie cunoştinţe de artă [11, p. 6; 14, p. 313].

David Holt, în lucrarea *Hidden strengths: the case for the generalist teacher of art,* afirmă că „profesorul de la clasă trebuie să adapteze demersurile la interesele și experiențele copiilor, deschizând larg ușa posibilităților de a integra realizarea sau perceperea compozițiilor vizuale cu alte domenii de învățare” [11, p. 6].

La nivel de gimnaziu, rolul profesorului de arte vizuale este determinat de atribuții sale în concordanță cu programa școlară (Anexa nr. 2 la Ordinul ministrului Educației Naționale nr. 3393/28.02.2017) pentru disciplina *Educație plastică* (clasele a V-a – a VIII-a) din învățământul gimnazial, prevăzută în Planul-cadru de învățământ aprobat prin OMENCS nr. 3590/05.04.2016, în aria curriculară *Arte*, precum și a fișei postului – cadru didactic în învățământul preuniversitar, în temeiul Legii Educației Naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare, OME nr. 4183 din 04.07.2022 (ROFUIP), OMEN nr. 4165 din 24.07.2018 cu modificările și completările ulterioare.

Pe baza documentelor citate mai sus, enumerăm câteva aspecte care fac parte din sfera rolului profesorului de arte vizuale, cu impact asupra educației nativilor digitali de gimnaziu: asimilarea conținuturilor; îndrumarea elevilor în vederea utilizării materialelor de artă cu scopul de a produce artă; oferirea de informații despre tehnici de artă (demonstrarea lor), istoria artei și estetică; încurajarea elevilor să se exprime artistic (acordă prioritate creativiității în sala de clasă) și să aprecieze artele vizuale; îmbunătățirea în permanență a strategiilor de învățare; axarea pe interdisciplinaritate în însușirea cunoștințelor;

notarea produselor artistice și ținerea evidenței progresului elevilor; organizarea expozițiilor de artă cu scopul de a evidenția și a promova tinerii artiști de gimnaziu etc.

În cadrul activităților artistico-plastice în clasele V-VIII, profesorul adaptează programul la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor [20, p. 172; 16, p. 99]. Formele grafice și culorile demonstrează că în creația elevilor de 11-15 ani se manifestă o tendință generală spre elemente din ce în ce mai sintetice și, bineînțeles, mai expresive, mai originale, pe fondul perfecționării proceselor de gândire și de reprezentare, respectiv a formării deprinderii și a capacității de abstractizare [20, p. 174; 16, p. 100]. Preadolescența este o perioadă de stabilizare a maturizării biologice, iar adolescenţa (de la 14 la 18/20 ani) este dominată de adaptarea la starea adultă, de procesul de câştigare a identităţii, de intelectualizarea pregnantă a conduitei" [20, p. 173]. „În etapa preadolescenţei se conturează şi se adânceşte mai mult individualizarea – evidenţiindu-se caracteristicile conştiinţei de sine şi ale conştiinţei de grup. Este o fază de intensă dezvoltare psihică, încărcată de conflicte interioare. Tânărul manifestă încă o oarecare agitaţie şi impulsivitate, unele extravaganţe, momente de nelinişti şi de dificultate, de concentrare redusă, de oboseală la efort. Individualizarea se intensifică pe planurile intelectuale şi de relaţionare. Părerile personale încep să fie argumentate şi capătă deseori o validare de generaţie [20, p. 176-177]. Elevii nativi digitali au crescut în preajma tehnologiilor digitale, acestea fiind parte integrantă a vieții lor [3, p. 29]. De aceea, ei consideră că:

- reprezintă o generație, în mare măsură, omogenă și vorbesc o altă limbă, pe aceea instituită de tehnologiile digitale, complet diferită în comparație cu a părinților și a profesorilor lor, cu statut de imigranți digitali;
- învață diferit față de generațiile precedente de tineri;
- au nevoie/solicită o nouă modalitate de predare-învățare, care nu poate fi gândită ca viabilă dacă nu implică tehnologia modernă [3, p. 29].

Așadar, una dintre provocările contemporane ale profesorului este capabilitatea de a integra și a valoriza, din punct de vedere didactic, formativ și interacțional, noile mijloace de informare și de comunicare în cadrul artelor vizuale.

Educația nativilor digitali de gimnaziu, din perspectiva artelor vizuale, constă în dobândirea de cunoștințe, abilități și atitudini precum: „receptarea vizuală a formelor naturale; capacitatea de a răspunde intuitiv și rațional la fenomene ale mediului; folosirea înțelegerilor perceptuale pentru a contura/dezvolta idei; explorarea și utilizarea conceptelor teoretice legate de formă și structură; dezvoltarea intuițiilor creative și a abilităților personale legate de planificare, realizare și exprimare; cultivarea sensibilității față de forma și expresia vizuală; aprecierea designului și a calităților estetice în viața de zi cu zi; dobândirea limbajului vorbit și scris; dobândirea de cunoștințe despre o gamă vastă de valori și preocupări, printr-un studiu al formelor de artă din diverse societăți istorice; dezvoltarea unui sentiment al valorii de sine și a înțelegerii rolului individului în societate; recunoașterea posibilităților de carieră legate de artele vizuale" [7, pp. 16-17].

Prin urmare, educația vizual-plastică a nativilor digitali de gimnaziu se structurează pe trinomul „elev – imagine – realitate" [5, p. 8]. Lucrările plastice ale copiilor aduc un mesaj sincer, autentic, scăldat afectiv, care vorbeşte despre lumea exterioară şi cea interioară, despre felul în care ei percep, văd, simt şi interpretează aceste lumi şi relaţiile dintre ele", iar activităţile vizual-plastice „solicită energii, mişcare, imaginaţie, ingeniozitate, sensibilitate şi induc plăcere, devin un important câmp de manifestare liberă, neîngrădită a facultăţilor creatoare ale elevului" [5, p. 8].

Așadar, dascălul devine un factor esenţial în stimularea spiritului creativ al elevilor dacă: porneşte în demersul didactic de la o viziune esenţialmente pozitivă asupra naturii umane; consideră că este perfect normal ca cineva să se simtă implicat într-o decizie la a cărei formulare a luat parte; crede în capacitatea de autorealizare a elevilor şi îi încurajează în acest sens; apreciază individualitatea, personalitatea fiecăruia; promovează şi recompensează creativitatea; este angajat într-un proces de schimbare permanentă şi are competenţe necesare pentru a gestiona transformarea; stimulează motivaţia internă; pune accentul pe proces, şi nu pe produs, pe ceea ce se întâmplă cu structurile psihice implicate în învăţare, şi nu pe produsele obiectuale (lucrările plastice) [5, p. 7].

În concluzie: Rolul profesorului de arte vizuale în educația nativilor digitali de gimnaziu se reflectă în contribuțiile aduse „profilului de formare" al preadolescentului, utilizând mijloace specifice disciplinei, în: „conștientizarea participării plenare prin cultivarea sensibilității, extinderea posibilităților de comunicare cu ajutorul imaginii, apelul la trăirea și exprimarea artistică liberă și creativă, valorificarea învățării în proiecte și produse cu sens pentru elev" (Anexa nr. 2 la Ordinul ministrului Educaţiei Naționale nr. 3393/28.02.2017).

Prin demersul didactic, profesorul de arte vizuale aduce un spor de înțelegere asupra continuității valorilor artelor plastice în accepția elevilor din învățământul gimnazial, pe fondul invaziei artelor de către noile tehnologii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Apostolache R. Competența pedagogică digitală. Iași: Polirom, 2022. 208 p. ISBN 978-973-46-8883-8.
2. Bontaș I. Pedagogie. Ediția a III-a. București: All, 1996. 347 p.
3. Chicu S. G. Forme de utilizare a noilor tehnologii

educaționale pentru nativii digitali. Teză de doctorat. Iași, 2018. 304 p.
4. Cioca V. Didactica educației vizuale. Curs. 2012. 355 p.
5. Cioca V. Educația artistico-plastică și didactica practică: curs, 2009. 225 p.
6. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice. Profesia de cadru didactic în Europa: Practicile, Percepţiile şi Politicile. Raportul Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicaţii al Uniunii Europene. 2015. 134 p. ISBN 978-92-9492-076-8.
7. Curriculum Guidline. Visual Arts. Ontario: Ministry of Education, Intermediate and Senior Divisions, 1986. 162 p.
8. Dumitriu G., Dumitriu C. Psihopedagogie. București: EDP, 2003, 408 p. ISBN 973-30-2531-X.
9. Eilam B. Teaching, Learning, and Visual Literacy: The Dual Role of Visual Representation. University of Haifa, New York: Cambridge University Press, 2012. 321 p. ISBN: 978-0-521-11982-5.
10. Hall J. Making Art, Teaching Art, Learning Art: Exploring the Concept of the Artist Teacher. În: The International Journal of Art & Design Education, Vol. 29, Issue 2, 2010, pp. 103-110.
11. Laird J. Visual arts in the primary classroom: Teachers' perspectives. In: Journal Curriculum Matters, Vol. 8, 2012, pp. 48-68. ISSN: 1177-1828.
12. Mèredieu F. Arta și noile tehnologii. București: Editura Enciclopedia RAO, 2005. 239 p. ISBN: 973-717-001-6.
13. Pașca E. M. Dimensiuni ale educației artistice. Mozaic educațional (Formarea pentru educația artistică a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar între oferta curriculară și necesitate). Vol. II. Iași: Artes, 2008. 82 p. ISBN: 978-973-8263-28-4.
14. Pleșu A. Ochiul și lucrurile. București: Editura Meridiane, 1986. 316 p.
15. Potolea D., Neacșu I., Iucu R., Pânișoară O. (coord). Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008, 542 p. ISBN 978-973-46-1159-1.
16. Radu A. Educația plastică la orice vârstă. București: Arts Docendi, 2008. 238 p.
17. Shapira O. Contribuția unui program de formare a profesorilor de sprijin la percepția acestora privind promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere. Rezumat teză de doctorat. Iași, 2022. 56 p. Pe: https://www.psih.uaic.ro/a/_fis/sc_doc/cohen_orit/rezumat_ro.pdf (Accesat la 29.07.2023).
18. Siebert H. Pedagogie constructivistă. Iași: Institutul European, 2001. 228 p. ISBN 973-611-197-0.
19. Stan E. Managementul clasei și nativii digitali. Iași: Institutul European, 2021. 202 p.
20. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București: EDP, 1981. 397 p.
21. Țurcanu C., Guțu V. Profesorul în contextul postmodernității: stiluri didactice. În: Materialele conferinței științifice internaționale "Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale". Chișinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2019, pp. 360-365.
22. Turbatu A. Rolul profesorului în actuala societate. In: Managementul educaţional: realizări şi perspective de dezvoltare. Ed. 2, 27 aprilie 2018. Bălți: Tipografia din Bălţi, 2018, Ediția 2-a, pp. 174-176. ISBN 978-9975-3260-0-1.
23. Văideanu G. Cultura estetică școlară. București: EDP, 1967. 338 p.
24. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988. 326 p.
25. https://ro.wikipedia.org

Marina **BOSTAN**

lector asistent, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Aspecte istorice în procesul de studiere a teoriei grafurilor

CZU 378:519.17 | doi.org/10.5281/zenodo.10397559

Rezumat: *În articol sunt examinate unele aspecte istorice care pot fi utilizate în procesul de studiere a teoriei grafurilor în sistemul universitar. Sunt evidențiate etapele centrale în dezvoltarea teoriei grafurilor din perspectivă inter-/transdisciplinară și se examinează aplicările moderne ale grafurilor în diverse domenii ale economiei, științei și tehnicii.*

Cuvinte-cheie: *teoria grafurilor, teoria arborilor, conjectura în patru culori, puzzle-ul lui Hamilton.*

Abstract: *The article examines some historical aspects that may be used in the study of graph theory in higher education. We highlight the main stages in the development of graph theory from an inter/transdisciplinary perspective and examine modern applications of graphs in various fields of economics, science, and technology.*

Keywords: *graph theory, Three Theory, Four Color Conjecture, Hamilton's Puzzle.*

Teoria grafurilor, o ramură fundamentală a matematicii și informaticii, a evoluat de-a lungul secolelor, devenind o disciplină complexă și influentă într-o varietate de domenii. Originea sa poate fi urmărită începând cu secolul al XVIII-lea, când matematicianul elvețian Leonhard Euler a pus bazele acestei teorii prin soluționarea celebrei „probleme a podurilor din Königsberg". Ceea ce a început ca o curiozitate matematică, s-a dezvoltat rapid într-un domeniu de studiu distinct și a evoluat într-o direcție care are un impact semnificativ asupra lumii contemporane.

PROBLEMA PODURILOR DIN KÖNIGSBERG

Istoria apariției *teoriei grafurilor* (TG) poate fi urmărită încă din 1736, când renumitul matematician elvețian Leonhard Euler (1707-1782), în lucrarea sa *Șapte poduri din Königsberg,* a propus soluția rezolvării problemei omonime, cunoscută la acea vreme. La 26 august 1735, Euler a ținut o prelegere, intitulată *Soluția unei probleme legate de geometria poziției,* în cadrul Academiei de Științe din Sankt-Petersburg (Rusia), demonstrând că nu poate exista un traseu consecutiv-continuu pe cele șapte poduri [1, pp. 2-3]. Incursiunea în așa-numită „problemă a podurilor din Königsberg" își are originea în orașul Königsberg din Prusia (în prezent – Kaliningrad, Rusia), situat pe ambele maluri ale râului Pregolya. În vremea lui Euler, cele două insule din interiorul orașului erau conectate între ele și cu malurile cu ajutorul a șapte poduri.

În problemă se cerea să se găsească un traseu de trecere prin toate cele patru părți ale uscatului, care să înceapă cu oricare dintre ele, să se termine pe aceeași porțiune și să treacă exact o dată peste fiecare pod. Euler a dovedit imposibilitatea unei astfel de rute, aducând în acest mod o contribuție excepțională la soluționarea problemei.

Euler a marcat fiecare porțiune de uscat cu un punct (nod), iar fiecare pod – cu o linie (muchie) care leagă punctele corespunzătoare. Rezultatul obținut a fost un „graf", pe care punctele sunt marcate cu literele A, B, C, D, iar podurile – cu a, b, c, d, e, f, g. Această reprezentare a dus la crearea *teoriei grafurilor*. Afirmația lui Euler despre inexistența unei soluții „pozitive" a problemei este echivalentă cu afirmația despre imposibilitatea de a ocoli graful într-un mod special. Pornind de la acest caz particular, Euler a generalizat enunțul problemei și a găsit un criteriu pentru existența unui traseu special pentru un graf dat: graful trebuie să fie conectat și fiecare dintre nodurile sale trebuie să fie incident cu un număr par de muchii [7].

În următoarea perioadă, această problemă și interpretarea lui Euler au avut un impact semnificativ asupra soluționării altor probleme, fără referință specială la teoria grafurilor. Ulterior, teoria grafurilor capătă un nou imbold în dezvoltare, prin aplicarea ei la studiul diverselor relații în mai multe domenii.

APARIȚIA TEORIEI ARBORILOR

Un exemplu elocvent, care a suplimentat teoria grafurilor, este apariția și dezvoltarea *teoriei arborilor.* În anul 1847, fizicianul german Gustav Kirchhoff (1824-1887) a dezvoltat teoria arborilor pentru rezolvarea problemelor cu scheme de rețele electrice ramificate, cu diferite elemente. Schemele electrice au fost prezentate printr-un sistem comun de ecuații algebrice liniare, fapt care a făcut posibilă determinarea intensității curentului în fiecare ochi al circuitelor electrice. Deși era fizician, Kirchhoff a abordat rezolvarea problemelor ca un matematician. Făcând abstracție de componența circuitelor electrice, care conțin rezistențe, condensatoare, inductanțe etc., a luat în considerare doar structurile combinatorii corespunzătoare, care conțin numai noduri și conexiuni (muchii sau arce), iar pentru conexiuni nu este necesar să se indice ce tipuri de elemente electrice corespund acestora. Astfel, Kirchhoff a înlocuit fiecare ochi de circuit electric cu un graf corespunzător și a arătat că, pentru a rezolva un sistem de ecuații, nu este necesar să se ia în considerare fiecare circuit electric separat. În acest mod, el a propus o tehnică simplă, dar eficientă, de rezolvare a problemelor de circuite electrice ramificate, în conformitate cu care este suficient ca cercetătorul să se limiteze la ochiurile simple independente ale unui graf, definite de „arborele principal" [6].

Zece ani mai târziu, în 1857, a fost descoperită o clasă importantă de grafuri, numiți *arbori*. Se consideră că matematicieni britanici Arthur Cayley (1821-1895) și James Sylvester (1814-1897) au creat bazele TG aplicate în chimia modernă. Pentru a caracteriza structura chimică în termeni pur matematici, ei au stabilit că există un izomorfism între structurile moleculelor chimice individuale și grafurile matematice, demonstrând pentru prima dată relevanța grafului în context chimic. Cayley a folosit grafurile pentru enumerarea izomerilor constituționali pentru membrii alcanilor și ai altor serii omoloage, în timp ce Sylvester – atât pentru reprezentarea moleculelor, cât și pentru derivarea expresiilor polinomiale considerate a fi caracteristice

structurilor chimice. Impactul pe termen lung al muncii lor este apreciat drept unul imens, ultimii ani fiind martorii unei creşteri dramatice a numărului de aplicări ale teoriei grafurilor chimice.

CONJECTURA CELOR 4 CULORI ŞI PUZZLE-UL LUI HAMILTON

Tot în secolul al XIX-lea, au fost dezvoltate conceptele *conjectura celor patru culori* şi *puzzle-ul,* inventate de William Rowan Hamilton.

Conjectura celor patru culori. Conform acesteia, pentru a colora suprafața țărilor din orice atlas (hartă pe plan), astfel încât statelor vecine să le fie aplicate culori diferite, sunt suficiente patru culori. Autorul ei, August Ferdinand Möbius (1790-1868), în anul 1840, a prezentat „problema celor patru culori" în prelegerile sale susținute la Universitatea din Leipzig. Există însă și opinia că această conjectură a fost propusă pentru prima dată în anul 1852. Încercând să coloreze harta comitatelor Angliei, Francis Guthrie (1831-1899), matematician și botanist sud-african, a observat că sunt suficiente doar patru culori. Fratele său, Frederick, aflând de problema care îl preocupa pe Francis, a cerut ajutorul profesorului August De Morgan (1806-18071), dar nici acesta nu a găsit o demonstrație satisfăcătoare. Câteva încercări timpurii de a demonstra teorema celor patru culori au eşuat. În câțiva ani, ea a devenit una „în vogă" printre matematicieni. Astfel, A. Cayley, nefiind nici el capabil să demonstreze valabilitatea teoremei, a propus-o Societăţii Matematice din Londra, iar în anul 1879 a publicat-o în primul volum al *Lucrărilor Societății Regale de Geografie*. După aceasta, celebra conjectură în patru culori a câștigat faimă și a devenit populară.

Tot în anul 1879, Alfred B. Kempe (1849-1922), membru al Societății Matematice din Londra, a prezentat prima dovadă a ipotezei prin publicarea unui articol în care susținea că a demonstrat teorema privind conjectura celor patru culori. În 1890, matematicianul Percy J. Heawood a găsit o eroare în demonstrația dată și, cu ajutorul unui graf special, a derivat o dovadă importantă, demonstrând că, pentru a colora orice hartă, chiar și cu cea mai complexă configurație, e nevoie de cinci culori. Prima dovadă eronată a fost urmată de multe altele.

Mai târziu, matematicienii au decis să demonstreze teorema pornind de la numere naturale mici. Astfel, Ph. Franklin a demonstrat, în 1913, ipoteza unei hărți cu cel mult 25 de țări. Mai târziu, a ridicat acest număr la 38 de țări. Pe măsură ce numărul de țări se mărea, creștea și numărul variantelor de aranjare reciprocă a acestora, precum și numărul variantelor de colorare a hărților. Problema celor patru culori a devenit complet inexpugnabilă [10].

Abia în 1976 K. Appel și W. Haken de la Universitatea din Illinois (SUA) au reușit să demonstreze că cea mai eficientă metodă de producere a configurațiilor s-a dovedit a fi un algoritm implementat pe calculator, la care s-a lucrat aproape 1200 de ore, pentru a finaliza demonstrația. Un an mai târziu, folosind o altă procedură de reducere a configurațiilor inevitabile, F. Allaise, de la Universitatea Waterloo, Ontario (Canada), a reuşit să obțină demonstrația teoremei în numai 50 de ore de dialog om-calculator. A fost nevoie de mai mult de 1000 de ore de lucru pentru a demonstra ipoteza. După ce a încercat un număr imens de variante, calculatorul a confirmat validitatea ipotezei. Astfel, vechea problemă a celor patru culori a fost, în sfârșit, rezolvată [9].

Puzzle-ul lui Hamilton. În anul 1859, William Rowan Hamilton (1805-1865), matematician, fizician și astronom anglo-irlandez, a inventat jocul *În jurul lumii*. Jocul folosește un dodecaedru, atribuind fiecăruia dintre cele 20 de vârfuri ale sale numele unui oraș celebru. Jucătorul trebuie să se deplaseze „în jurul lumii", găsind o astfel de cale închisă de-a lungul muchiilor poliedrului care să treacă prin fiecare nod o singură dată. Hamilton și-a vândut ideea unui fabricant de jucării pentru 25 de guinee – o acțiune nechibzuită din partea fabricantului, deoarece jocul nu avea să-i aducă absolut niciun venit financiar. În limbajul teoriei grafurilor problema este formulată astfel: *Găsiți ciclul de bază în graful-dodecaedru. Existența ciclului de bază este evidentă.*

Deși soluția la această problemă este, la prima vedere, una simplă, până în prezent încă nimeni nu a reuşit să găsească o *condiție necesară și suficientă* pentru existența unei astfel de căi (cunoscută drept *ciclul lui Hamilton*) în orice graf. Condiții suficiente pentru ca un graf să fie hamiltonian au fost obținute ulterior de Gabriel Andrew Dirac în 1952, Øysten Ore în 1960, Adrian Bondy și Vašek Chvátal în 1976 etc.

RENAŞTEREA INTERESULUI PENTRU TEORIA GRAFURILOR

În anii 1920, începe o renaștere a interesului pentru grafuri. Dénes König (1884-1944) a fost unul dintre pionerii în dezvoltarea TG în această perioadă, cu publicarea, în anul 1936, a primei cărți în domeniu – *Theorie der endlichen und unendlichen Graphen*. Aceasta a fost urmată de cartea lui C. Berge *Théorie des graphes et ses applications* (1957). Matematicianul Grigore Moisil afirma că „azi teoria grafurilor a devenit o disciplină majoră, deși nu-și găsește locul într-o clasificare dogmatică a capitolelor matematicii. Folosirea teoriei grafurilor în domenii variate, de la chimie la economie, de la studiul rețelelor electrice la critica textelor și la politică, îi dau un prestigiu de care cel ce clasifică științele trebuie să

ține seama" [5].

În 1936, psihologul Kurt Lewin (1890-1947) a sugerat că „spațiul de viață" al unui individ poate fi reprezentat printr-o hartă plană. Pe o astfel de hartă, zonele constituie diferite tipuri de activități pe care le desfășoară o persoană, cum ar fi ceea ce face la serviciu sau acasă ori hobby-urile sale. Acest punct de vedere i-a condus pe psihologii de la Centrul de Cercetare a Dinamicii Grupurilor la o altă interpretare psihologică a grafului, conform căreia persoanele sunt reprezentate ca noduri, iar relațiile dintre ele – ca muchii. Exemple ale acestor relații sunt, de exemplu, dragostea, ura, comunicarea, supunerea [3].

Fizicienii teoreticieni au „redescoperit" TG de mai multe ori, pentru rezolvarea diverselor probleme. În cadrul matematicii pure, a fost studiată pentru prima dată de Thorstein Veblen (1857-1929), un *economist* și critic social american, în cartea sa clasică despre topologie.

În secolul al XX-lea, problemele legate de grafuri au apărut în mai multe secțiuni ale matematicii: algebra, teoria probabilităților, teoria numerelor, topologia și altele. Metodele din aceste domenii au fost folosite cu succes pentru a rezolva probleme de TG. Împreună cu termenul *graf,* la începutul secolului al XX-lea apar și termeni *hartă, complex, diagramă, rețea, labirint*, care sunt uneori utilizați ca sinonime. Începând cu anii 1950, în legătură cu dezvoltarea informaticii și apariția ciberneticii, TG se dezvoltă pe scară largă, având un spectru vast de domenii de aplicare.

Astfel, Leonhard Euler este considerat părintele teoriei grafurilor, datorită lucrării sale *Solutio problematis ad geometriam situs pertinentis* (1736), în care a prezentat problema celor șapte poduri din Königsberg și a descris conceptele de *graf* și *circuit*. William Rowan Hamilton a dezvoltat teoria ciclurilor și a drumurilor în grafuri, precum și conceptul de *graf dual*. Arthur Cayley este considerat fondatorul teoriei grupurilor; a dezvoltat teoria grafurilor prin introducerea conceptelor de *matrice de adiacență* și *arbori*. Paul Erdős are o contribuție importantă la teoria grafurilor și la teoria numerelor, fiind cunoscut pentru *numărul Erdős*, care măsoară distanța academică dintre un cercetător și Erdős în ceea ce privește colaborările științifice. Claude Berge a cercetat problema acoperirii grafurilor și teoria grafurilor perfecte. Acești savanți, împreună cu alții, au avut un impact major asupra dezvoltării teoriei grafurilor și au pus bazele pentru aplicarea sa actuală în informatică, telecomunicații, rețele sociale și alte domenii.

Printre savanții contemporani care continuă să aducă contribuții semnificative la teoria grafurilor, enumerăm: László Lovász, matematician maghiar, laureat al premiului Abel în 2021 – combinatorică și optimizare combinatorică; Noga Alon, matematician israelian – aport la teoria grafurilor, combinatorică și teoria probabilităților; Lior Pachter, matematician american – contribuție importantă la teoria grafurilor și dezvoltarea uneltelor computaționale pentru analiza datelor biologice; Martin Grohe, matematician german – dezvoltarea teoriei complexității și studiul complexității algoritmilor în TG; Eva Tardos, matematiciană americană – contribuție la teoria algoritmilor și la dezvoltarea algoritmilor eficienți pentru problemele din TG.

Republica Moldova are o tradiție puternică în domeniul matematicii, savanții de aici punând umărul la dezvoltarea TG: Sergiu Rudeanu – dezvoltarea teoriei liniare a grafurilor; Petru Soltan, academician – aplicarea metodei TG la soluționarea unor probleme practice importante; Tudor Zamfirescu, originar din Moldova, profesor la Universitatea din București – cercetarea proprietăților ciclurilor hamiltoniene; Sergiu Cataranciuc, profesor universitar – studierea claselor de grafuri cu proprietăți metrice speciale; Ion Coza, profesor universitar – dezvoltarea algoritmilor pentru rezolvarea problemelor din domeniu; Victor Iftimie, profesor universitar – dezvoltarea algoritmilor pentru problemele de colorare a grafurilor.

APLICĂRI MODERNE ALE TEORIEI GRAFURILOR

Teoria grafurilor, născută din rezolvarea puzzle-urilor și a jocurilor distractive, a devenit un instrument accesibil și puternic pentru soluționarea problemelor din economie, știință și tehnică. Grafurile au o aplicare largă în viața cotidiană. Exemple în acest sens sunt hărțile rutiere, hărțile de metrou, hărțile stelelor, moleculele chimice și chiar relațiile dintre oameni. Majoritatea programelor de calculator se bazează, de asemenea, pe elemente și concepte din grafuri. În mare măsură, prin teoria graficelor, metodele matematice pătrund în știință și tehnologie. Teoria grafurilor se dezvoltă rapid, găsind mereu noi aplicări.

Teoria grafurilor servește ca model matematic pentru orice sistem care conține o relație binară. În conceptele sale este formulat un număr mare de sarcini/itemi/exerciții/probleme asociate obiectelor discrete. Acestea reprezintă modele structurale universale ale diferitelor sisteme, numite grafuri, în studiul cărora în primplan iese natura legăturilor dintre componentele sale, adică conexiunile și relațiile dintre obiecte (electrice, mecanice, pneumatice, chimice, biologice, biofizice, sociologice etc.). Modelele structurale sunt utilizate în probleme de proiectare și construcție, la analiza de fiabilitate a rețelelor de comunicații și a circuitelor electrice, la rezolvarea problemelor de transport, de planificare, de management, de determinare a traseului optim pentru livrarea mărfurilor, de modelare a proce-

selor tehnologice complexe, de genetică, psihologie, sociologie, economie etc. [9; 10].

Avantajul utilizării grafurilor rezultă din faptul că ele descriu în mod unic structura sistemului. În baza lor se scriu ușor ecuațiile canonice, se fixează proprietățile și relațiile cauzale dintre variabile. Caracteristica lor este o abordare geometrică a studiului obiectelor – de exemplu, prezentarea sub formă de diagrame.

Teoria grafurilor este una dintre cele mai intens dezvoltate ramuri ale matematicii discrete. Există multe sarcini practice și probleme pur matematice a căror rezolvare se reduce la studiul unui număr de elemente, ale căror proprietăți esențiale sunt descrise prin link-uri și relațiile dintre aceste elemente. Grafurile ajută la vizualizarea legăturilor și a relațiilor similare pentru multe sarcini și probleme, atât teoretice, cât și practice, care pot fi formulate în termeni din teoria grafurilor. Datorită calculatorului modern, modelele de grafuri găsesc tot mai multe aplicări în informatică, programare, fizică, chimie, biologie, economie, sociologie, lingvistică etc. Grafurile pot fi folosite pentru a modela relații și procese în diferite sisteme fizice, biologice, sociale și informaționale: modelarea infrastructurii rutiere, feroviare, aeriene și maritime; determinarea drumului optim spre destinație; folosirea în motoarele de căutare pentru indexarea și clasificarea paginilor web în funcție de relevanță și legături; studiul interacțiunii moleculelor și atomilor în fizică și chimie; secvențierea ADN-ului; securitatea rețelei de calculatoare; modelarea și analiza rețelelor sociale sau determinarea răspândirii posibile a COVID-19 în comunitate prin contacte; crearea de modele tridimensionale, animații sau efecte vizuale în industria divertismentului și designului; modelarea dependențelor și interacțiunilor dintre activități în cadrul unui proiect sau plan.

În concluzie: Teoria grafurilor a cunoscut o evoluție fascinată și a avut un impact profund asupra matematicii, informaticii și a altor domenii ale științei și tehnologiei. Ea rămâne un instrument esențial pentru rezolvarea problemelor complexe din lumea reală. De la rețele de comunicații la optimizarea rutelor de transport și analiza rețelelor sociale, această teorie are o gamă largă de aplicări și rămâne relevantă în era digitală. O direcție importantă pentru viitor este dezvoltarea de algoritmi mai eficienți pentru rezolvarea problemelor legate de grafuri, în special în contextul datelor mari și al rețelelor complexe.

Teoria grafurilor a devenit un punct de întâlnire pentru cercetătorii din diferite domenii. Promovarea colaborării interdisciplinare ar putea duce la elaborarea de soluții inovatoare pentru provocările actuale. Cu aplicabilitatea sa vastă și relevanța neschimbată, această teorie trebuie explorată și dezvoltată în continuare, pentru a aborda provocările complexe ale lumii moderne și a contribui la inovații care să îmbunătățească calitatea vieții și să ne ajute să rezolvăm problemele majore cu care ne confruntăm. Teoria grafurilor rămâne o sursă importantă de inspirație și progres pentru umanitate în secolul al XXI-lea.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Biggs N., Lloyd E., Wilson R. Graph Theory. 1736-1936. Oxford: Clarendon Press, 1998. Pe: https://shorturl.at/luDH6 (Accesat la 15.03.2021)
2. Chiriac L., Lupașco N., Mihălache L., Bostan M. Abordări interdisciplinare la studierea teoriei grafurilor. În: Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice, 27-28.02.2021. Vol. I, Didactica științelor exacte. Chișinău: Tipografia UST, 2021, pp. 123-128.
3. Postolachi I., Balmuș N., Bostan M. Aplicarea teoriei grafurilor în fizică. În: Materialele conferinței științifice internaționale ”Abordări inter-/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)”, 28-29 octombrie 2022. Chișinău: Tipografia UST, 2022, pp. 449-457.
4. Tănăsescu G.-V. Domenii de aplicabilitate ale teoriei grafurilor. Elemente pentru abordări interdisciplinare. Pe: https://iteach.ro/experientedidactice/domenii-de-aplicabilitate-ale-teoriei-grafurilor-elemente-pentru-abordari-interdisciplinare (Accesat la 10.12.2019).
5. Берж К. Теория графов и её применение. Москва: Иностранная литература, 1962. 320 p.
6. Донец Г.А., Шор Н.З. Алгебраический подход к проблеме раскраски плоских графов. Киев: Наукова думка, 1982. 143 p.
7. Оре О. Теория графов. Москва: Наука, 1980. 352 p. Pe: https://www.phantastike.com/math/teoriya_grafov/pdf/ (Accesat la 12.08.2023).
8. Самохин А. В. Проблема четырёх красок: неоконченная история доказательства. Соросовский образовательный журнал, № 7, 2000, pp. 91-96.
9. Ткачев М. В. Домашняя математика. Москва: Просвещение, 1994. 255 p.

Svetlana **TURCEAC**

dr., post-doctodandă, Universitatea Pedagogică *Ion Creangă* din Chișinău

Fundamente conceptuale pentru dezvoltarea competențelor universale ale educației incluzive în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice

CZU 376 | doi.org/10.5281/zenodo.10397734

Rezumat: *Articolul prezintă actualitatea și logica conceptului de competențe pedagogice universale ale educației incluzive. Sunt fundamentate blocurile de competențe universale pentru organizarea accesului egal al copiilor la serviciile educaționale.*

Cuvinte-cheie: *educație incluzivă, competențe pedagogice universale, copii cu nevoi speciale.*

Abstract: *The article presents the relevance and logic of the concept of universal pedagogical competencies of inclusive education. The author substantiates the blocks of universal competencies for organizing the equal access of children to educational services.*

Keywords*: inclusive education, universal pedagogical skills, children with special needs.*

Abordarea activă a problematicii educației incluzive în R. Moldova este legată de reevaluarea globală a drepturilor omului și examinarea unor noi vectori de dezvoltare civilizațională nu în baza paradigmei segregării diferențelor, ci prin paradigma integrării, incluziunii și, prin aceasta, a responsabilizării tuturor. Schimbările de mentalitate a unei mari părți a populației din țările post-sovietice reprezintă o dovadă clară în acest sens.

Situația actuală în domeniul educației incluzive în R. Moldova este prezentată în lucrările lui L. Malcoci, I. Sinchevici [3], V. Goraș-Postică, S. Guțu [2], M. Vrânceanu, V. Pelivan [5], L. Zorilo [6], V. Cojocaru, T. Jalbă [1] etc. Cercetătorii nominalizați au examinat diverse aspecte ale implementării și promovării educației incluzive. Ei menționează că R. Moldova a moștenit de la modelul sovietic un sistem educațional segregat, cu școli generale, auxiliare și speciale, fără mecanisme adecvate de evaluare. De aceea, se impune o recalificare activă a cadrelor didactice, capacitarea acestora cu competențele cerute de domeniul educației incluzive.

Necesitatea promovării educației incluzive în R. Moldova este argumentată în lucrările metodice ale unor organizații neguvernamentale precum Keystone Human Services International Moldova Association și Lumos, care oferă programe și sprijin copiilor și familiilor pe întreg teritoriul țării, inclusiv pentru copiii cu cerințe educaționale speciale. Un număr mare de programe și proiecte au vizat introducerea și susținerea practicilor incluzive în mediul educațional. Printre acestea se numără: programul *Școala prietenoasă copilului*; proiectele *Școala – mediu fără violență*, *Integrarea socială a copiilor rămași fără îngrijire părintească în urma migrației*, *Copiii coordonează exercitarea propriilor drepturi*; proiectul *Moldinklud*, care instruiește cadre în domeniul educației incluzive; proiectul *Servicii sociale în parteneriat cu organizațiile publice și Guvern*, *Îmbunătățirea procesului de educație incluzivă în Republica Moldova*, *Optimizarea educației incluzive în procesul de formare continuă a competențelor profesionale ale personalului didactic din învățământul preșcolar și primar*.

Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul secundar general din R. Moldova indică un set de competențe necesare în anumite domenii de activitate, printre care se numără și cel al educației incluzive. Aceste competențe includ: selectarea și distribuirea conținuturilor curriculare și a strategiilor de învățare în funcție de cunoștințele și caracteristicile individuale ale elevilor, prevenirea și rezolvarea conflictelor, promovarea atitudinii tolerante și acceptarea unor puncte de vedere diferite, organizarea spațiului fizic în conformitate cu cerințele ergonomiei, precum și în funcție de caracteristicile și nevoile individuale de învățare și dezvoltare ale elevilor etc.

Educația incluzivă este un proces educațional unitar, care presupune ca profesorii și managerii să fie capabili să-l organizeze în așa fel încât să se adreseze tuturor copiilor, inclusiv celor cu nevoi educaționale speciale. Acest lucru, la rândul său, impune noi cerințe față de competențele cadrelor didactice și ale managerilor educaționali, care trebuie să fie apți să organizeze un mediu educațional incluziv.

Factorii normativi, de conținut, spațiali, organizatorici, de integrare și metodologici în condițiile educației incluzive, studiați din punct de vedere teoretic și aplicativ în țările europene și în R. Moldova, au permis definirea și relevarea unui nou concept științific în pedagogie: *competențele pedagogice universale ale educației incluzive*.

Competențele pedagogice universale se bazează pe teorii și cunoștințe moderne despre aspectele structurale, de conținut și procedurale ale conceptului de competențe. Competențele pedagogice universale ale educației incluzive au o serie de caracteristici: interdisciplinaritate, orientare socială și perspectivă. Prin acestea înțelegem capacitatea unei persoane de a stabili o legătură între cunoștințe și situația reală de învățare, capacitatea de a alege direcția educațională corectă și modul de implementare a acesteia, pentru a asigura instruirea și educația în interesul tuturor participanților la proces într-un mediu educațional incluziv.

Paradigma conținutului competențelor pedagogice universale în condițiile educației incluzive s-a constituit din: individualizarea educației și evaluarea realizărilor elevilor, renunțarea la etichetare, integrarea abordării individuale în procesul educațional general și transformarea mediului educațional ținând cont de nevoile educaționale ale elevului. Astfel, au fost determinate blocurile modelului didactic al competențelor pedagogice universale pentru educația incluzivă: *competențe didactice generale ale profesorului* privind organizarea și planificarea lecțiilor și a activităților într-un mediu educațional incluziv; *competențe privind organizarea comunicării* la lecție într-un mediu educațional incluziv; *competențe privind organizarea unui mediu prietenos; competențe privind individualizarea și integrarea programelor într-un proces educațional unitar*.

Modelul didactic al competențelor pedagogice universale pentru implementarea educației incluzive este elaborat pe baza analizei corelației dintre competențele pedagogice-cheie în domeniul implementării practicii incluzive și competențele transversale ale elevilor, atitudinea tolerantă față de persoanele cu nevoi speciale. Setul de competențe pedagogice universale pentru educația incluzivă îi permite pedagogului și managerului educațional să ia decizii corecte privind impactul pedagogic în condiții de incertitudine, cauzate de un set de factori: particularitățile motrice și de funcționare a activității nervoase superioare a elevilor (mobilitate, inerție, excitabilitate, anxietate etc.), disparități în materie de sănătate, stima de sine și particularitățile de dezvoltare ale elevilor, manifestările culturale, susceptibilitatea la valorile estetice.

Conținutul descriptorilor de competențe pedagogice universale ale educației incluzive este construit pe două axe. *Prima axă* este reprezentată de o *analiză generalizată a regulilor "de aur" ale mediului incluziv*, elaborate de R. McConkey [4]. Trebuie remarcat faptul că este vorba de recomandări practice detaliate cu referire la modul de lucru cu fiecare categorie de copii cu nevoi speciale, astfel încât generalizarea competențelor a permis gruparea acestora în blocuri din punctul de vedere al activității unui cadru didactic sau manager în domeniul educației incluzive. *A doua axă* o reprezintă patru fațete ale paradigmelor mediului educațional: a) *particularități ale planificării educaționale și ale evaluării performanțelor elevilor* în condițiile educației incluzive; b) *cerințe față de organizarea spațiului fizic*; c) aspecte ale *comunicării* eficiente; d) *individualizarea cu integrarea programelor într-un singur proces de învățare*.

Intersecția coordonatelor acestor axe a constituit un set de instrumente de diagnostic pentru evaluarea nivelului de reprezentare a celor patru blocuri de competențe pedagogice universale ale educației incluzive. Instrumentele de diagnostic reprezintă o triadă: competență – descriptori – evaluare. Pe baza rezultatelor evaluării, este dedus nivelul (ridicat, mediu, scăzut) de competențe pedagogice universale ale unui anumit bloc al modelului didactic.

Analiza deductivă ne-a permis să formulăm *Conceptul de formare dirijată a competențelor universale ale cadrelor didactice și managerilor pentru a lucra într-un mediu educațional incluziv.* Conceptul include fundamente teoretice și metodologice formulate în conformitate cu interrelația dintre factorii psihologici, fizici, pedagogici și metodologici. Conceptul de formare dirijată a competențelor pedagogice universale privind organizarea unui

mediu educațional incluziv include două niveluri. Primul nivel este reprezentat de programe de formare profesională pentru cadrele didactice și manageri privind dezvoltarea competențelor pedagogice universale; conține prevederi conceptuale și metodologice care stau la baza organizării unui proces educațional incluziv și tehnologii specifice, care pot fi aplicate de specialiștii implicați în procesul respectiv. Al doilea nivel îl constituie recomandările pentru cadrele didactice și manager de transformare a caracteristicilor arhitecturale (spațiului fizic) în condițiile unui mediu educațional incluziv, precum și recomandări privind *organizarea lucrului individual* cu copiii cu cerințe educaționale speciale.

Elementele constitutive ale modelului didactic au fost transpuse în activitățile programelor de formare profesională pentru cadrele didactice și manageriale privind dezvoltarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive. Pentru a realiza sarcinile stabilite, au fost elaborate: *programul de dezvoltare profesională pentru cadrele didactice* în vederea dezvoltării competențelor pedagogice universale pentru educația incluzivă (122 de ore academice) și *programul de dezvoltare profesională pentru managerii* organizațiilor educaționale privind transformarea mediului educațional în procesul educației incluzive (122 de ore academice). Au fost elaborate recomandări tehnice pentru personalul de conducere cu referire la crearea unui mediu arhitectural fără bariere, adaptarea spațiului fizic la condițiile educației incluzive. De asemenea, au fost prezentate recomandări practice privind organizarea lucrului individual, ținând cont de zece tipuri de caracteristici de dezvoltare ale copiilor.

Rezultatele experimentului-pilot au confirmat relevanța și necesitatea cercetării privind formarea competențelor pedagogice universale de educație incluzivă ale cadrelor didactice și manageriale. Au fost sintetizate datele analizei interpretative a rezultatelor: chestionarului adresat cadrelor didactice; interviurilor în profunzime cu managerii, autoritățile locale și părinții; discuțiilor în format de focus-grup. A fost verificat conținutul instrumentelor aplicate și au fost confirmate strategiile pentru desfășurarea ulterioară a experimentului pedagogic axat pe formarea și evaluarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în școală. Rezultatele obținute au arătat că atât cadrele didactice, cât și managerii școlari au deficiențe în cunoașterea concepției de mediu educațional incluziv, a cerințelor față de acesta.

Dezvoltarea educației incluzive necesită creșterea nivelului de pregătire profesională a personalului didactic, pentru a asigura o educație de calitate și a acorda sprijinul adecvat copiilor cu dizabilități. Până recent, lipsa de pregătire a cadrelor didactice din organizațiile educaționale în raport cu copiii cu nevoi speciale a reprezentat un obstacol semnificativ în formarea unui sistem de educație incluzivă.

Integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în mediul școlar incluziv le permite să primească o educație pe potriva așteptărilor, conformă zilei de azi, să se adapteze la societate, să evolueze. În acest context, este necesar a forma personalului care va sprijini, dezvolta, educa și instrui copiii cu nevoi educaționale diferite competențe suplimentare.

Documentele cu caracter normativ și legal privind educația incluzivă stabilesc necesitatea instruirii, recalificării și dezvoltării profesionale sistematice a personalului pedagogic implicat în implementarea educației incluzive. În acest sens, obiectivul principal al programului de formare profesională propus de noi este de a actualiza și extinde cunoștințele profesionale ale audienților cu privire la cele mai relevante aspecte ale educației incluzive.

Programul pe care îl propunem ca suport pentru creșterea profesională a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive conține o listă a competențelor pedagogice universale și a activităților planificate pentru formarea acestora, divizată pe secțiuni, cu indicarea timpului necesar predării teoriei și demersurilor practice. De asemenea, se propune o anumită ordine de studiere a compartimentelor și temelor, se specifică distribuirea orelor de predare pe teme.

Cursul este alcătuit din 3 secțiuni și are o durată de 122 de ore, din care 66 de ore sunt alocate pentru studiul teoriei și 40 de ore pentru organizarea orelor practice; 16 ore sunt prevăzute pentru certificarea finală sub forma unei discuții. Programul oferă o șansă de perfecționare profesională pentru dezvoltarea competențelor pedagogice universale în domeniul educației incluzive. Participanții la program sunt cadre didactice din învățământul de toate tipurile. Dezvoltarea profesională în cadrul acestui program are la bază pregătirea de specialitate într-o instituție de învățământ superior. Forma de instruire – învățământ la zi și/sau la distanță.

Obiectivul implementării programului este de a oferi o serie de abordări teoretice și practice generale pentru dezvoltarea competențelor pedagogice universale necesare organizării unui mediu incluziv în educație. Competențele universale sunt împărțite în mod condiționat în patru blocuri: metodologic, comunicativ, organizarea mediului de instruire, individualizarea și integrarea învățării.

Programul presupune formarea cadrelor didactice pe trei compartimente: fundamente teoretice ale educației incluzive; competențe pedagogice universale; seminar sub forma unei discuții finale.

Compartimentul *Fundamente teoretice ale educației incluzive* presupune sistematizarea cunoștințelor în aparatul conceptual al educației incluzive. Sunt definite trăsăturile distinctive ale unor noțiuni: *persoană cu*

dizabilități, *persoană cu nevoi educaționale speciale*. Participanții la curs sunt familiarizați cu cadrul legal și normativ al educației incluzive, cu istoricul dezvoltării educației incluzive în țările europene și în spațiul post-sovietic. Sunt analizate tipurile și particularitățile instruirii copiilor cu nevoi educaționale speciale.

În secțiunea *Competențe pedagogice universale* sunt dezvoltate competențele universale ale educației incluzive, competențele universale privind organizarea comunicării la lecții, competențele universale ale profesorului privind organizarea unui mediu prietenos, competențele universale privind individualizarea și integrarea programelor într-un proces educațional unitar.

Ultima secțiune a programului definește modul de recapitulare – seminar sub forma unei discuții finale, în cadrul căruia sunt simulate și analizate diverse situații.

În baza obiectivelor declarate, pe parcursul programului, audientul cursurilor de perfecționare urmează să însușească fundamentele teoretice ale educației incluzive și particularitățile interacțiunii pedagogice în condițiile modelului incluziv de educație; să învețe să aplice cunoștințele din domeniul educației incluzive în analiza unor situații concrete, să propună modalități de soluționare a acestora și să evalueze rezultatele scontate; să stabilească oportunitățile de perfecționare a competențelor pedagogice; să țină cont de particularitățile educației incluzive în adoptarea unor decizii pedagogice.

Pe baza materialului științific studiat și a cercetărilor efectuate, au fost propuse o serie de recomandări pentru managerii educaționali în domeniul strategiilor și politicilor în domeniul educației incluzive:

1. Pentru introducerea practicilor incluzive în școlile din R. Moldova, este necesar să se prevadă programe de formare/cursuri în domeniu în toate centrele acreditate de dezvoltare a profesională a personalului didactic.
2. Având în vedere procentul ridicat de copii din școli care au nevoie de educație incluzivă și pentru a dezvolta competențele cadrelor didactice și manageriale în acest domeniu, în documentele normative care reglementează certificarea personalului didactic urmează să fie stipulată obligativitatea dezvoltării profesionale în domeniul educației incluzive.
3. În scopul extinderii incluziunii educaționale, inclusiv a schimbărilor în organizarea mediului de instruire, se impune necesitatea elaborării de către organelor de stat responsabile a unui document normativ și a documentației de însoțire privind introducerea acestei practici în școlile din R. Moldova.
4. Se recomandă elaborarea unui suport metodologic menit să ajute cadrele didactice să organizeze lecții flexibile în contextul educației incluzive. Lecțiile flexibile presupun utilizarea unor materiale didactice concepute pentru elevi cu diferit nivel de pregătire. Inițial, ar fi indicată conceperea unui manual pentru învățători, deoarece această categorie de cadre didactice este prima care îi învață pe elevi comportamentul tolerant.
5. Consfințirea într-un act normativ a recomandării pentru structurile responsabile de educație ale orașelor și raioanelor de a înființa o comunitate web a practicienilor din domeniul educației incluzive, care sunt interesați și motivați să dezvolte educația incluzivă, pentru un transfer mai rapid și mai eficient al experienței didactice în lucrul cu copiii cu nevoi speciale.
6. Pentru a sprijini cadrele didactice începătoare, precum și pentru a împărtăși practicile eficiente de educație incluzivă, este binevenit să se acumuleze materiale didactice digitale privind educația incluzivă pe site-urile web ale direcțiilor generale educație din republică.
7. Pentru a organiza controlul public în școli cu privire la respectarea drepturilor copiilor cu nevoi speciale, urmează să se stipuleze într-un act normativ includerea obligatorie a părinților elevilor cu nevoi speciale în consiliul comunității școlare.
8. Reglementările normative ar trebui să prevadă necesitatea elaborării programelor de formare pentru părinții elevilor cu nevoi speciale.

Abordarea conceptuală și metodologică propusă de noi pentru dezvoltarea competențelor pedagogice universale privind educația incluzivă prin susținerea prin programe speciale a modelului didactic privind competențele pedagogice generale, de comunicare, de asigurarea a unui mediu educațional incluziv și de instruire integrată a dovedit impactul său pozitiv asupra dezvoltării cadrelor didactice din grupul experimental, pentru perfecționarea profesională a acestora și dobândirea progresivă de competențe pe parcursul celor patru ani de cercetare.

Dezvoltarea competențelor pedagogice universale ale profesorilor ce realizează educația incluzivă din grupul experimental a devenit posibilă datorită formării lor profesionale sistematice în procesul de rezolvare a unei varietăți de situații pedagogice privind instruirea comună a copiilor cu dezvoltare tipică și atipică.

Ca rezultat al experimentului pedagogic desfășurat, s-a constatat că competențele pedagogice universale necesare educației incluzive ale profesorilor și managerilor din grupul experimental s-au îmbunătățit semnificativ, comparativ cu indicatorii pentru cadrele didactice și de conducere din grupul de control.

În concluzie: Introducerea educației incluzive la nivelul instituției de învățământ presupune, alături de alte

procese complexe, tratarea copilului ca subiect al învățării. Această abordare necesită cunoașterea particularităților de dezvoltare ale copilului. Comprehensiunea corectă și cuprinzătoare a dezvoltării copilului este foarte importantă, deoarece permite o evaluare completă a evoluției sale în diferite etape de vârstă și în diferite domenii.

Pe această bază, *Conceptul de formare dirijată a competențelor pedagogice universale privind organizarea unui mediu educațional incluziv* este prezentat prin:

- Programe de creștere profesională pentru dezvoltarea competențelor pedagogice universale ale cadrelor didactice și managerilor școlilor de învățământ general, ce conțin prevederi conceptuale și metodologice care stau la baza organizării unui proces educațional incluziv și tehnologii concrete, care pot fi aplicate de specialiștii implicați în procesul respectiv.
- Recomandări pentru profesori și manageri privind organizarea unui mediu educațional incluziv în școli. Aceste recomandări includ sugestii de transformare a aspectelor arhitecturale într-un mediu educațional incluziv, precum și recomandări pentru profesori cu privire la modul de organizare a activității individuale cu copiii cu nevoi educaționale speciale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cojocaru V., Jalbă T. O incursiune în practici incluzive: abordare comparativă. În: Didactica Pro…, Nr. 1-2 (41-42), 2007.
2. Goraș-Postică V., Guțu S. Educația incluzivă în Republica Moldova: repere legislativ-reglatorii actualizate și inegalități perpetuate. În: Studia Universitatis, Nr. 1, 2018, pp. 13-17.
3. Malcoci L., Sinchevici I. Implementarea educației inclusive în R. Moldova. Studiu sociologic. Chișinău: S.n. (Tipogr. *Artpoligraf*), 2017. 95 p.
4. McConkey R. Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms: A Guide for Teachers. UNESCO, 2001. Pe: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124394 (Accesat la 28.11.2023)
5. Vrânceanu M., Pelivan V. Incluziunea socio-educațională a copiilor cu dizabilități în instituția preșcolară. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale din sistemul de educație timpurie și pentru specialiștii din serviciile specializate de recuperare/reabilitare a copiilor cu dizabilități. Chișinău: S.n., 2013. 300 p.
6. https://www.studmed.ru/zorilo-larisa-kurs-lekciy-po-specialnoy-psihopedagogike_0555eafa636.html

Aspecte ale integrării timpurii a copiilor cu autism în învățământul de masă

Roxana-Monica **LUPUȘOR**

doctodandă, Universitatea de Stat din Moldova

CZU 376 | doi.org/10.5281/zenodo.10397721

Rezumat: *Integrarea de la vârste mici a copiilor cu autism permite educarea acestora într-un mediu stimulativ, creat/asigurat pe baza principiilor designului universal prin susținerea ritmului și stilului de învățare al fiecăruia. Simpla plasare a copiilor cu cerințe speciale de dezvoltare în același mediu cu semenii lor tipici nu produce rezultate pozitive decât în condițiile planificării unor intervenții centrate pe potențialul și cerințele copiilor. În funcție de cerințele și prioritățile individuale ale copiilor de vârstă mică și ale familiilor lor, procesul de integrare implică abordarea și suportul adaptat nevoilor educaționale, care ia în considerare toate particularitățile și necesitățile de dezvoltare.*

Cuvinte-cheie: *educație timpurie, integrare, autism, parcurs educațional, adaptare socială.*

Abstract: *The integration of children with autism from a young age allows them to be educated in a stimulating environment, which was created/secured based on the principles of universal design by supporting the rhythm and learning style of each one. We emphasize that simply placing children with special developmental needs in the same environment as their typical peers does not produce positive results, except in the conditions of intervention planning, centered on the children's potential and requirements. Depending on the individual requirements and priorities of young children and their families, the implementation*

of the integration process involves an approach and support adapted to the educational needs that takes into account all the particularities and developmental needs.

Keywords: *early education, integration, autism, educational path, social adaptation.*

Integrarea copiilor cu autism este un proces reglementat de reformele educaționale, economice, sociale, care vizează dezvoltarea umană și rolul fiecărui individ în construcția și schimbarea socială. Beneficiile integrării timpurii au fost demonstrate pe scară largă, atât pentru preșcolarii cu nevoi educaționale speciale, cât și pentru cei tipici. Implementarea politicilor educaționale, în acest sens, întâmpină o serie de bariere de natură instituțională, psihosocială, precum discriminarea, prejudecățile și stereotipurile manifestate în școli, dar și în societate [1].

Studiile de specialitate au evidențiat că atitudinea față de persoanele cu dizabilități are o influență majoră asupra integrării sau excluderii acestora în societate. În context preșcolar, atitudinile cadrelor didactice din clasele obișnuite privind integrarea la nivelul instituției timpurii constituie un determinant al reușitei inserției școlare, cadrele didactice având rolul principal și responsabilitatea majoră pentru implementarea acesteia.

Intrarea copilului cu autism în mediul preșcolar reprezintă o etapă importantă în dezvoltarea lui, o treaptă superioară spre cunoaștere și, totodată, o schimbare esențială din punctul de vedere al schimbării programului și al relaționării interumane. Majoritatea preșcolarilor întâmpină dificultăți de adaptare în această perioadă tranzitorie, în special pe fondul comunicării și relaționării cu ceilalți [9]. Pornind de la considerentul că formele de instruire timpurii au un caracter predictiv cu privire la obținerea de rezultate școlare ulterioare, experiențele din mediul preșcolar reprezintă o prioritate în conturarea traseului educațional.

Educația timpurie aduce noi provocări pentru copiii cu autism, simțindu-se nevoia de sprijinire a acestora în integrarea cu succes și în adaptarea la acest mediu de instruire. Primii și cei mai importanți pași trebuie făcuți anterior acestui moment. Ei se concretizează sub forma unor procese premergătoare, care vizează atât deprinderea unor comportamente și obiceiuri importante, cât și pregătirea psihoemoțională a copilului pentru integrarea cu succes în colectivitate [3].

Copiii cu autism, la fel ca și cei tipici, trebuie să parcurgă programe premergătoare, care pot asigura integrarea în bune condiții în grădiniță. Pe fondul deficiențelor de comunicare, de interacțiune socială și în condițiile unei capacități scăzute de adaptare, se resimte stringent nevoia de ajutor specializat și activități în vederea pregătirii pentru experiența educațională. Participarea la astfel de programe reprezintă o alegere responsabilă, care va preveni ulterior apariția multor probleme de adaptare și integrare [5]. Cercetările din domeniu susțin programele de intervenție timpurie din perspectiva beneficiilor lor asupra capacității ulterioare de adaptare a copiilor și pentru facilitarea unei bune experiențe de învățare la grădiniță. Cercetătorii au concluzionat că acei copii cu tulburări din spectrul autist care se bucură de servicii adecvate în anii preșcolari sunt mai capabili să facă față provocărilor academice, continuând să dezvolte abilități cognitive și sociale de lungă durată [10].

Cercetătorul S. Odom (2004) identifică *patru factori care favorizează integrarea preșcolară:*

a) adesea, preșcolarii se află în afara sistemului școlar public, în medii bazate pe comunitate cu efective de clasă și raporturi adulți/copii mai mici;
b) accentul se pune pe domenii de dezvoltare, spre deosebire de disciplinele școlare;
c) există o mai mică discrepanță între dezvoltarea copiilor foarte mici cu dizabilități și semenii lor; relațiile sociale sunt mai fluide;
d) evaluările cu miză mare/anuale sau naționale, obligatorii în școala primară, nu se aplică preșcolarului [7].

Integrarea timpurie de succes scade riscurile de excluziune la etapele ulterioare de învățământ. Un prim pas ar putea fi abordarea problemelor ce favorizează excluderi formale și informale din școală, mai ales în stadiul de bază al educației primare. În acest sens, furnizorii de educație trebuie să manifeste responsabilitate în asigurarea unei atitudini pozitive față de diversitate, oferindu-le copiilor șanse egale și eliminând inechitatea socială. Integrarea copiilor cu CES de la vârste fragede reprezintă un drept al acestora, stimulând dezvoltarea abilităților sociale.

Analizând literatura de specialitate, îi menționăm pe Allen & Cowdery (2005), care afirmă că „există trei beneficii ale educației integrate; primul este legat de drepturile fundamentale ale copiilor, indiferent de abilitățile și dizabilitățile lor; al doilea este furnizarea de educație de calitate și al treilea – oferirea de oportunități pentru dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor” [2]. Detaliind aspectele favorizante ale educației integrate, evidențiem dreptul copiilor cu autism de a beneficia de servicii de recuperare și de acces la educație în condiții nediscriminatorii pentru aptitudinile și personalitatea lor. Referindu-ne la dizabilitățile copiilor cu CES, menționăm că dezvoltarea acestora prezintă dezechilibre și particularități speciale semnificative pentru organizarea procesului de învățare și reabilitare. În aceste circumstanțe, se conturează obiectivul general de a le oferi copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale

accesul la o educație incluzivă de calitate în comunitate, în condiții de egalitate cu ceilalți elevi, astfel încât și ei să-și poată atinge potențialul maxim de dezvoltare.

Integrarea copiilor cu autism le aduce beneficii atât lor înșiși, cât și celor cu dezvoltare normală. „Abordarea educativă incluzivă în sălile de clasă *din învățământul de masă* a dovedit: copiii cu TSA (tulburare de spectru autist) au de câștigat atunci când își dezvoltă cu succes abilitățile sociale, încrederea lor în timpul *confruntării/relaționării/interacțiunii* cu semenii lor tipici sporind" [6].

Analizând contextul actual, se constată că integrarea copiilor speciali în învățământul de masă întâmpină o serie de bariere sociale, precum neglijența, etichetarea, marginalizarea. Chiar și în condițiile depășirii acestora, procesul de integrare se realizează treptat, iar avantajele înscrierii timpurii în cadrul sistemului de învățământ determină progresul. Complexitatea manifestărilor cauzate de relația dintre normalitate şi integrare a generat interpretări, amânări, experimente, tatonări, reuşite şi eşecuri în realizarea acţiunii de integrare a copiilor cu CES în şcoala de masă.

Detaliind problemele de integrare întâmpinate în sistemul de învățământ, menționăm, în primul rând, mediul preșcolar și colectivitatea, care reprezintă o dificultate majoră de adaptare. Preșcolarul cu autism se obișnuiește greu cu noua clasă, se simte asaltat de stimuli vizuali, auditivi, de noii colegi, acceptă cu greu regula de a sta în bancă, agitația pauzelor fiind de nesuportat. O altă problemă este reprezentată de atitudinea educatorului în grupa căruia a venit un copil cu autism, el fiind deseori pus în fața unei situații pe care o gestionează cu greu pe fondul lipsei de informare asupra acestei tulburări și a metodelor de lucru. Continuând ideea, educatorul opune rezistență față de adaptarea modalităților de lucru și a curricula la nevoile și abilitățile copiilor cu autism, considerând că este un efort suplimentar, ce necesită timp și resurse în plus în detrimentul celorlalți copii. Un alt impediment este lipsa cadrelor didactice de sprijin, existând situații în care părintele este nevoit să susțină din resursele proprii prezența acestuia.

Se promovează tot mai mult ideea de *shadow* ("umbră"), termen care desemnează însoțitorul ce trebuie să fie permanent prezent în programul de integrare socială, atât pe perioada programului, cât și în activitățile libere ale copilului. *Shadow* este un terapeut format în domeniul analizei aplicate a comportamentului, care îi oferă copilului ajutorul necesar pentru a face față cu succes cerințelor din mediul preșcolar. *Shadowing-ul* presupune sprijinirea copilului în situații noi și formarea independenței și adaptabilității transferului de informații din procesul educațional în context social. Rolul "umbrei" este esențial pentru conturarea normalității și pentru formarea independenței copilului, nu numai la grădiniță, ci și în alte situații, care, pe viitor, vor putea deveni responsabilități ale copilului. Printre atribuțiile lui se numără: adecvarea informațiilor învățate acasă și transferul acestora în contexte sociale variate (grădiniță, școală, activități extrașcolare); adaptarea comportamentală și permanentizarea comportamentelor adecvate social; însușirea regulilor sociale și de mediu; sugerarea de soluții și răspunsuri atunci când copilul cu autism este în impas; oferirea copilului cu autism a independenței din punct de vedere acțional pentru a lua propriile decizii; încurajarea comunicării cu ceilalți copii.

Considerăm că implicarea unei "umbre" produce efecte pozitive, favorizând procesul de integrare a copilului cu autism. Este un sprijin specializat la o vârstă vulnerabilă, definitorie pentru dezvoltarea sa ulterioară.

Activitatea psihopedagogică cu copiii cu autism în lipsa unei asemenea "umbre" este organizată în funcție de nevoile educaționale și trebuie să aibă un efect dublu: reducerea și corecția deficiențelor de dezvoltare (caracter corectiv-formativ); întreținerea și stimularea factorilor non-intelectuali ai personalității: motivaţia de învăţare, interes, senzaţia de a fi competent, aptitudini de comunicare verbală.

Scopul integrării educaţionale, în cazul copiilor cu autism, nu este de a ajunge la performanţe mari, ci de a-i dezvolta multilateral, astfel ca, ajungând la maturitate, să se poată adapta realității sociale. Având în vedere diversitatea de diferenţe individuale la copiii cu autism, nu se poate vorbi de o singură strategie educaţională. Se impune ca activitățile instructiv-educative să se desfășoare pe baza unui program bine structurat, raportat la comportamentele emergente specifice tulburării. Referindu-ne la preșcolarii cu autism integrați timpuriu, aceștia au posibilitatea să-și dezvolte și consolideze latura cognitivă, motorie, de limbaj, socială şi emoţională prin socializare, dezvoltând și deprinderi de comunicare. Ei pot lega prietenii cu copiii tipici și învăța prin intermediul modelelor servite de aceștia, pot afla despre diferențele dintre oameni și își pot lărgi orizontul preferințelor, pot avea mai multă încredere în sine și un simț al valorii personale datorat achizițiilor dobândite în mediul de învățare, își dezvoltă inteligența emoțională, învață cum să reacționeze pozitiv la schimbări, își construiesc interdependența și dezvoltă capacitatea de a depăși obstacole.

Managementul procesului de integrare a copilului autist în cadrul educației timpurii se fundamentează pe modificări suplimentare ale curriculumului. Referindu-se la acest aspect, autorul Knowles (2011) consideră că „preșcolarii ar trebui să aibă acces la un curriculum larg și echilibrat, care este susținut de resursele și mediul de învățare ce răspund nevoilor educaționale ale individului și care poate implica, de asemenea, intervenții terapeutice suplimentare, care sunt din ce în ce mai des puse la dispoziția copiilor la școală" [4]. Același autor

evidențiază dificultățile legate de natura dizabilității, susținând că „este important să recunoaștem că, datorită dificultăților lor în comunicarea socială și interacțiune, copiii cu TSA pot reprezenta o provocare mai mare pentru profesorii care doresc să le ofere un acces semnificativ la curriculum și oportunități de învățare alături de semenii lor [4].

O provocare a învățământului actual este dimensiunea grupei/clasei, aceasta fiind aglomerată cu copii cu nevoi speciale, determinând cadrele didactice să se simtă ineficiente în aplicarea tehnicilor de integrare. Astfel, cadrele didactice resimt faptul că pregătirea și planificarea realizată pentru un număr mare de copii cu nevoi individuale diferite poate fi nefavorabilă pentru capacitatea lor de a pune incluziunea în practică cu succes. Se impune tot mai mult ca educatorii să fie pregătiți să înțeleagă nevoile copiilor cu CES, tipul de nevoie, modalitatea de intervenție și măsurile eficiente ce funcționează în cazul fiecărui copil. Educatorii trebuie să transmită un mesaj de acceptare necondiționată, de înțelegere, de empatie față de copiii cu autism, pentru a evita stigmatizarea și a crea un mediu favorabil egalizării de șanse. Educarea tuturor copiilor în școlile incluzive are beneficii, în măsura în care ajută la depășirea obstacolelor și atitudinilor negative, pe de o parte, dar și pentru că facilitează coeziunea comunitară și interacțiunea socială, pe de altă parte, implicându-i pe profesori și întreaga comunitate în procesul de integrare eficientă a copiilor cu autism.

În concluzie: Educația timpurie contribuie semnificativ la egalizarea șanselor copiilor cu autism, favorizând progresul acestora și, ulterior, integrarea în societate. Educația timpurie favorizează realizarea idealului paideic prin factorii implicați: calitatea personalului didactic, organizarea mediului educațional, calitatea proiectării demersurilor instructiv-educative centrate pe nevoile educaționale ale elevilor prin interpretarea personală a documentelor curriculare raportate la contextul actual. În practica educațională și cea din domeniile conexe ni se demonstrează că există avantaje incontestabile pentru acordarea sprijinului de care au nevoie copiii cu autism de la vârste cât mai timpurii. Acest lucru se datorează, în mare măsură, dezvoltării rapide a copilului de vârstă mică și posibilității de remediere la această vârstă a unor posibile deficiențe, probleme, întârzieri în dezvoltare.

RECOMANDĂRI

- Manifestarea din partea cadrelor didactice a unei atitudini tolerante față de copilul cu autism;
- Unitatea școlară/cadrul didactic trebuie să asigure calitatea mediului ambiental prin crearea condițiilor fizice și materiale adaptate nevoilor copiilor cu CES;
- Promovarea relațiilor de colaborare și comunicare cu familiile preșcolarilor și implicarea părinților în activitățile educative;
- Asigurarea de către unitatea școlară a unui însoțitor/ajutor de educator pentru clasele unde sunt integrați copii cu CES;
- Perfecționarea profesională continuă a cadrelor didactice privind tema integrării copiilor cu CES.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ainscow M. Dezvoltarea sistemelor educaționale incluzive: care sunt pârghiile pentru schimbare? În: Journal of Educational Change, 6, 2005, pp. 109-124.
2. Allen K. E., Cowdery G. E. The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood. Albany, NY: Delmar, 2004.
3. Hamblin-Wilson C., Thurman S. K. The Transition from Early Intervention to Kindergarten: Parental Satisfaction and Involvement. In: Journal of Early Intervention, 14, 1990, pp. 55-61.
4. Knowles G. Quality Management. Ventus Publishing, 2011.
5. McIntyre L.L., Wildenger L.K. Examining the State of the Science: Empirical Support for Kindergarten Transition Practices for Students with Disabilities. In: Laverick D. M., Jalongo M.R. (coord.) Transitions to Early Care and Education: International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children. New York: Springer, 2010.
6. Mesibov G.B. Social Skills Training with Verbal Autistic Adolescents and Adults: a Program Model. În: Journal of Autism and Developmental Disorders, 14, 1984, pp. 395-404.
7. Odom S. L. et al. Preschool Inclusion in the United States: a Review of Research from an Ecological Systems Perspective. În: Journal of Research in Special Educational Needs, 4 (1), 2004, pp. 17-49.
8. Quintero N., McIntyre L.L. Kindergarten Transition Preparation: A Comparison of Teacher and Parent Practices for Children with Autism and Other Developmental Disabilities. Early Childhood Educ Journal, No. 38, 2011, pp. 411-420.
9. Rimm-Kaufman S. E., Pianta R. C. An ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. In: Journal of Applied Developmental Psychology, 21 (5), 2000, pp. 491-511.
10. Stoner J. B. et al. Transitions: Perspectives from Parents of Young Children with Autism Spectrum Disorders (ASD). In: Journal of Developmental Disabilities, 19, 2007, pp. 23-39.

Rolul relațiilor copil-părinte în formarea personalității unui copil cu paralizie cerebrală

CZU 376 | doi.org/10.5281/zenodo.10400884

Emilia **LAPOȘINA**

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

Olga **IEVLEVA**

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

Rezumat: *Articolul conține o analiză a literaturii științifice și metodologice privind problema studierii personalității copiilor cu paralizie cerebrală. Se definește rolul relațiilor copil-părinte în dezvoltarea mentală și socială a copiilor, sunt prezentate trăsăturile caracteristice ale personalității copiilor cu paralizie cerebrală, se acordă o atenție extinsă influenței stilului parental și interacțiunii părinților cu copilul asupra formării personalității acestuia.*

Cuvinte-cheie: *copilărie, părinți, relații copil-părinte, paralizie cerebrală, familie, reabilitare, strategie de educație parentală.*

Abstract: *The article contains a theoretical review of the scientific and methodological literature on the issue of studying the personality of children suffering from cerebral palsy. The role of child-parent relations in the mental and social development of children is defined, the characteristic features of the personality of children with cerebral palsy are presented, and extensive attention is paid to the influence of parenting styles and parents' interaction with children on the formation of children's personality.*

Keywords: *childhood, parents, child-parent relations, cerebral palsy, family, rehabilitation, parenting strategy.*

Subiectul bunăstării mentale și fizice a unui copil este unul dintre cele mai actuale în diverse științe, inclusiv în psihologie, sociologie și pedagogie. Programele moderne de educație preșcolară și școlară au ca scop dezvoltarea copilului ca personalitate unică și creativă. Un rol important în acest proces îl joacă sprijinul sociopedagogic pentru familiile care cresc copii de diferite vârste, inclusiv cu dizabilități.

Copiii cu paralizie cerebrală (în continuare – PC) necesită a atenție sporită din partea specialiștilor, deoarece educația și creșterea acestora se realizează ținând cont de caracteristicile specifice asociate cu evoluția bolii, după cum afirmă cercetătorii T. Vlasova [4], I. Levchenko și V. Tkacheva [4], E. Mastyukova [10] etc. Cel mai însemnat rol în formarea personalității unui astfel de copil îl are familia, care se confruntă cu o mulțime de dificultăți, atât materiale, cât și psihologice. Problemele familiale, strategiile incorect alese în relația copil-părinte, lipsa asistenței psihologice și pedagogice calificate au un impact negativ atât asupra dezvoltării copilului, cât și asupra tuturor membrilor familiei, ceea ce poate conduce la o augmentare a anxietății, agresivității și izolării fiecăruia dintre ei [6].

Cercetătoarea E. Meshcheryakova și coautorii relevă faptul că greșelile în interacțiunea familială cu un copil cu PC pot avea consecințe nedorite, printre care: pasivitatea socială a copilului, izolarea, inadaptarea, retragerea în propriile experiențe. Pin urmare, studierea influenței relațiilor copil-părinte asupra formării personalității unui copil cu PC, pentru a identifica strategii eficiente ce ar contribui la îmbunătățirea relațiilor copil-părinte în familiile care cresc copii din această categorie, este un imperativ [11].

Paralizia cerebrală este o boală gravă, care apare la copii din cauza deteriorării creierului și a măduvei spinării în stadiile incipiente ale formării lor, inclusiv în timpul dezvoltării intrauterine, la naștere sau în perioada neonatală. Unul dintre principalele simptome clinice ale paraliziei cerebrale este afectarea funcției motorii. Copiii cu paralizie cerebrală pot suferi și tulburări vizuale, auditive, de vorbire și intelectuale. Unii au sindroame convulsive [9]. Potrivit lui E. Mastyukova, tulburările de vorbire reprezintă 80% din tabloul clinic de paralizie cerebrală [10].

Potrivit multor cercetători, calitățile personalității unui copil se conturează până la vârsta de 6 ani. Astfel, I. Podlasyi a menționat că un copil de șase ani poate fi perceput ca o persoană, deoarece este deja conștient de unele norme de comportament, deci îl putem compara cu alții [15]. D. Elkonin este de acord cu acest punct de vedere și afirmă că, la sfârșitul vârstei preșcolare, copilul prevede la ce pot duce acțiunile sale, trăiește nu numai în prezentul situațional, ci și în viitor. Comportamentul copilului devine mai independent de influențele mediului, mai conștient și arbitrar [18]. N. Nepomnyashchaya atrage atenția asupra faptului că subestimarea personalității unui copil, începând cu vârsta de 5-6 ani, are consecințe negative nu numai pentru această perioadă de vârstă, ci și pentru întreaga viață [12].

Principalele calități psihologice ale personalității copiilor cu PC sunt strâns legate de principalul simptom clinic al bolii – afectarea funcției motorii. Toți copiii cu PC au probleme legate de coordonarea mișcărilor, tonusul muscular slăbit sau spasmodic, forța insuficientă și controlul mușchilor. Aceste limitări fizice le pot afecta capacitatea de a îndeplini sarcinile zilnice și de a participa la activități fizice. De asemenea, copiii cu PC pot avea probleme privind dezvoltarea vorbirii și a abilităților de comunicare: dificultăți în pronunțarea cuvintelor, în alcătuirea propozițiilor și în înțelegerea mesajelor verbale ale altora. Toți copiii cu PC au tulburări de atenție, concentrare, întâmpină dificultăți în procesarea informațiilor. În special, are de suferit percepția auditivă, memoria imaginativă și cea motorie. Bunăstarea emoțională și socială a copiilor din această categorie are, de asemenea, propriile sale caracteristici: copiii obosesc repede în timpul comunicării, le este greu să determine sentimentele și emoțiile altor persoane, mulți sunt excesiv de vulnerabili, sunt caracterizați de o stimă de sine prea scăzută sau exagerată. În general, au dificultăți de interacțiune cu cei din jur. E. Semenova și coautorii săi indică tulburări semnificative ale percepției spațiale și ale reprezentărilor temporale la acești copii. Natura activității mentale a copiilor cu PC este influențată de fenomene cerebrastenice, exprimate prin performanțe intelectuale scăzute, precum și de inerția activității mentale [16]. T. Vlasova și M. Pevzner subliniază că întârzierile de dezvoltare de tipul infantilismului mental sunt cele mai frecvente în rândul copiilor cu PC, fiind cauzate de dizarmonia între maturarea sferei intelectuale și emoțional-volitive și imaturitatea celei din urmă [4].

Studiile efectuate de L. Peresleni au arătat următoarele: copiii cu paralizie cerebrală denotă adesea o imaturitate a sferei emoțional-volitive chiar și la vârsta de 15-18 ani, ceea ce poate împiedica adaptarea lor școlară, profesională și socială. Unii copii manifestă egocentrism, combinat cu imaturitate mentală. În anumite cazuri, se poate observa o combinație de imaturitate emoțional-volitivă și manifestări precoce de sexualitate. Semnele imaturității sferei emoțional-volitive se manifestă și prin interesul crescut pentru activitățile de joc, efort volitiv redus, activitate intelectuală fără scop și sugestibilitate crescută. În loc de vivacitate și veselie autentice, există o predominanță a dezinhibării motorii, a instabilității emoționale, precum și a activității de joc limitate și repetitive. Copiii pot prezenta o epuizare rapidă și inerție, iar lipsa spontaneității copilărești afectează manifestarea emoțiilor [14]. Potrivit lui I. Mamaichuk și E. Mastyukova, copiii cu paralizie cerebrală, în special la vârsta școlară, sunt predispuși la dezamăgire, instabilitate emoțional-volitivă voluntară, anxietate [9; 10].

Formarea și dezvoltarea personalității unui copil cu PC este influențată de mulți factori. Caracteristicile fizice și limitările asociate cu paralizia cerebrală afectează stima de sine, încrederea în sine și capacitatea de a interacționa cu lumea exterioară. Faptul de a avea prieteni, participarea la diverse proiecte sociale, existența unor condiții adecvate de învățare, acceptarea sprijinului din partea specialiștilor, suportul emoțional și manifestarea înțelegerii de către oamenii din jur pot contribui la dezvoltarea stimei de sine pozitive, a abilităților sociale și a motivației pentru noi realizări. Accesul la educație de calitate și o abordare individualizată a învățării, programele educaționale speciale, metodele și resursele adaptate la particularitățile fizice și cognitive pot contribui la succesul lor academic, la autodezvoltare și la dezvăluirea potențialului.

Cu toate acestea, o influență specială asupra dezvoltării personalității unui copil cu PC este exercitată de familie și de profilul relațiilor copil-părinte. Relațiile copil-părinte sunt o formă specială de interacțiune și relație între părinți și copiii lor [6]. Acestea țin de conexiunea emoțională, înțelegerea reciprocă, comunicarea, educația și îngrijirea. Relațiile copil-părinte au un impact profund asupra dezvoltării, comportamentului, bunăstării emoționale și stimei de sine a copilului. În această relație, părinții joacă rolul principalilor educatori și sunt un model pentru copiii lor. Ei le oferă dragoste, sprijin și securitate, îi învață ce înseamnă abilități sociale, valori și norme comportamentale. Părinții sunt, de asemenea, responsabili pentru asigurarea nevoilor fizice, emoționale și psihologice ale copiilor [5]. În relația părinte-copil, este important să existe respect reciproc, încredere și apropiere emoțională între subiecți. Comunicarea deschisă și eficientă conduce la înțelegere reciprocă și la rezolvarea conflictelor. Părinții ar trebui să fie pregătiți să se adapteze și să-și schimbe abordarea în funcție de vârsta, nivelul de dezvoltare și nevoile copilului [6].

Calitatea relațiilor copil-părinte are repercusiuni semnificative asupra bunăstării psihologice și emoționale a copiilor. Relațiile stabile și de susținere contribuie la formarea stimei de sine pozitive la copii, la o dezvoltare sănătoasă, la o mai bună adaptare socială și la succesul școlar. Cu toate acestea, relațiile copil-părinte pot fi diferite și depind de factori culturali, sociali și individuali. Este important să ne amintim că familiile și părinții sunt diferiți, or, fiecare familie își găsește propria cale în stabilirea și menținerea unor relații sănătoase și armonioase.

Influența părinților asupra personalității unui copil cu PC este mare. Potrivit lui G. Andreeva, ”calitățile personale și abilitățile sociale se formează în cadrul unor activități comune, precum și în comunicarea cu alții. Acestea se formează în condițiile unor grupuri sociale reale în care funcționează personalitatea” [1, p. 241]. Părinții sunt cel mai apropiat cerc de oameni, uneori singurul, pentru copiii cu PC. Influența relațiilor copil-părinte asupra personalității copiilor cu PC poate fi atât pozitivă, cât și negativă.

Relațiile negative copil-părinte se răsfrâng negativ asupra personalității copilului cu paralizie cerebrală.

Lipsa sprijinului emoțional. Dacă părinții nu acordă suport emoțional, copilul se poate simți inferior, nedorit sau neînțeles. Acest lucru poate duce la o scădere a stimei de sine, la dezvoltarea sentimentelor de inferioritate și, eventual, la depresie. Dacă părinții nu acordă suficientă atenție și grijă, la copil poate apărea un sentiment de respingere și singurătate. Lipsa de stimulare și interacțiune poate încetini creșterea copilului și poate îngreuna adaptarea sa socială și emoțională. L. Badalyan semnalează că mulți părinți exercită o tutelă excesivă, vorbesc constant despre boală și tratament, restricționează comunicarea copilului cu copiii sănătoși, nu-i permit să efectueze chiar acțiuni fezabile. Toate acestea reprezintă premise pentru dezvoltarea egocentrismului, a pasivității, a conștientizării propriei exclusivități și a neatenției față de oamenii din jur [2].

Atitudine negativă și critică. Mulți părinți critică sau au o atitudine negativă față de restricțiile asociate bolii copilului lor. Într-o stare de stres sau de izbucnire emoțională, părinții pot acuza copilul cu voce tare, ceea ce îl poate determina să se simtă inferior și respins. Atitudinea negativă a părinților poate limita, de asemenea, capacitatea copilului de a-și dezvolta potențialul și independența. L. Peresleni atrage atenția asupra faptului că mulți copii sunt extrem de impresionabili: ei reacționează dureros la tonul vocii, observă cea mai mică schimbare a dispoziției părinților lor, reacționează brusc la întrebări și sugestii aparent neutre [14].

În plus, dacă părinții nu-i oferă unui copil cu PC oportunități de dezvoltare și independență, aceasta poate determina dependența și limitarea potențialului său. Lipsa de stimulare și suport în procesul de învățare și dezvoltare poate afecta progresul academic și oportunitățile copilului. Dacă părinții îl plasează într-o poziție inegală față de alți copii, una din consecințe poate fi stigmatizarea și izolarea socială. Copilul se poate simți respins și incapabil.

Stilul autoritar al relațiilor copil-părinte, caracterizat prin control strict și restricții, poate avea efecte deosebit de negative asupra personalității unui copil cu PC. Deci, într-o relație autoritară, un copil poate simți lipsă de libertate și independență, ceea ce poate duce la o scădere a stimei de sine. Regulile și interdicțiile stricte pot rezulta, în general, izolarea socială a copilului. În plus, copilul poate fi lipsit de posibilitatea de a lua decizii și de a prelua inițiativa. Acest lucru poate genera dependența de adulți și lipsa de independență și de abilități de autoreglementare. Adoptând un stil autoritar de relații, părinții dictează adesea reguli și așteptări fără a ține cont de opinia copilului, ceea ce, în cele din urmă, se poate solda cu lipsa totală de dorință a copilului de a-și exprima opinia. Lipsa unei comunicări deschise și constructive poate împiedica dezvoltarea abilităților de exprimare a propriilor gânduri și sentimente, iar volumul de muncă constant și teama de pedeapsă pot provoca anxietate.

Stilul indiferent al relațiilor copil-părinte, caracterizat prin dezinteres și lipsa implicării părinților în viața copilului, poate avea un impact negativ asupra personalității unui copil cu PC. În plus, lipsa de sprijin și atenție, indiferența din partea părinților poate determina scăderea motivației copilului pentru dezvoltarea ulterioară, creșterea anxietății și teama de a rămâne singur acasă. K. Semenova evidențiază faptul că trăsăturile de caracter negative la copiii cu PC se formează și se consolidează, într-o mare măsură, datorită supraprotecției. Părinții, temându-se că copilul va cădea, va scăpa vasele sau se va îmbrăca incorect, îl privează de independență și preferă să facă totul pentru el. Acest lucru conduce la faptul că copilul crește pasiv și indiferent, nu depune efort pentru a deveni independent, își dezvoltă dispoziții de dependență, egocentrism, un sentiment de dependență constantă față de adulți, îndoială de sine, timiditate, vulnerabilitate, izolare, forme inhibitoare de comportament. Unii copii manifestă un comportament demonstrativ și au tendința de a-i manipula pe alții [16].

Stilul liberal al relațiilor copil-părinte, caracterizat printr-un grad ridicat de libertate, sprijin și respect pentru individualitatea copilului, poate avea un impact pozitiv asupra personalității unui copil cu PC. Libertatea și deschiderea în relațiile copil-părinte contribuie

la dezvoltarea abilităților sociale ale copilului cu PC: el are posibilitatea de a interacționa cu alte persoane, de a-și dezvolta empatia, cooperarea și de a se adapta la diferite situații; se simte valoros și important, ceea ce îl ajută să depășească dificultățile și să-și formeze abilitățile necesare. Stilul liberal al relațiilor îi permite copilului să ia decizii și să-și dezvolte inițiativa. El are ocazia să exploreze lumea și să învețe singur, ceea ce contribuie la dezvoltarea abilităților de autoreglare și la acceptarea responsabilității. În general, acest stil de relații copil-părinte implică sprijinirea și încurajarea copilului în dezvoltarea abilităților sale și în atingerea obiectivelor propuse. Părinții îl pot ajuta să-și descopere interesele și să le dezvolte. Ei îşi exprimă dragostea, grija și sprijinul, ceea ce îl ajută pe copilul cu PC să se simtă important și valoros. Părinții, adaptând strategia de interacțiune la particularitățile copilului lor, la nevoile sale fizice și psihologice, la caracterul și temperamentul său, îl ajută să depășească dificultățile și să-și valorifice potențialul.

În general, mulți părinți ai copiilor cu paralizie cerebrală sunt implicați activ în procesul de educație și dezvoltare a acestora. Ei îl ajută pe copil să-și dezvolte și să-și aplice abilitățile, să-și manifeste potențialul și să-și lărgească orizontul cognitiv, ceea ce contribuie la formarea competenței sociale și la consolidarea legăturilor sociale. De asemenea, părinții oferă sprijin emoțional și psihologic, stimulțnd copilul să depășească dificultățile emoționale și să dezvolte mecanisme de adaptare la provocările vieții [17].

În concluzie: Deși există numeroase studii privind particularitățile influenței relațiilor copil-părinte asupra personalității copilului cu PC, cercetările la acest subiect trebuie continuate și aprofundate. Schimbările care au loc la scară globală sub aspect economic, de mediu și social, progresul tehnologiei informației contribuie la o schimbare a stilului de viață al familiei. Noile tendințe în asistența familiilor care cresc copii din această categorie ar trebui să țină cont de schimbările la zi și să se adapteze la ele. Problema solicită o rezolvare urgentă și din cauza situației epidemiologice complexe din lume, prin identificarea unor posibilități de oferire a asistenței la distanță părinților care cresc copii cu dizabilități. De asemenea, se cere un studiu detaliat al dificultăților existente în relația dintre părinți și copiii cu PC.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Андреева Г.М. Социальная психология М.: Аспект Пресс, 2001. 290 с.
2. Бадалян Л.О. Невропатология. М.: Academia, 2015. 396 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
4. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 176 с.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
6. Кучина Т.И. Детско-родительские отношения и психологическое благополучие подростков. М.: Директмедиа Паблишинг, 2022. 108 с.
7. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
8. Левченко И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Академия, 2001. 410 с.
9. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006. 400 с.
10. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст.. М.: Классика-стиль, 2003. 320 с.
11. Мещерякова Э.И. Учет отношения родителей к заболеванию ребенка ДЦП в психологическом сопровождении семьи. Нац. исследовательский Томский гос. ун-т. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2016. 163 с.
12. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности. Теория и практика. М.: Владос, 2003. 192 с.
13. Оганесян, М.А. Особенности формирования личности у подростков с детским церебральным параличом. Наукосфера, № 5, 2020. С. 14-17.
14. Кузнецова Л. В. и др. Основы специальной психологии. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.
15. Подласый И.П. Курс лекций по специальной педагогике. М.: Владос, 2006. 352 с.
16. Семенова К.А. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей. RUGRAM, 2013. 328 с.
17. Трофимова Н. М. Основы специальной педагогики и психологии. СПб.: Питер, 2006. 304 с.
18. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2008. 383 с.

Formarea conduitei pro sănătate la studenți în contextul provocărilor societale[1]

CZU 378:613 | doi.org/10.5281/zenodo.10397563

Carolina **CALARAȘ**

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

Rezumat: *Articolul, derivat dintr-un studiu teoretico-aplicativ, este focalizat asupra formării conduitei pro sănătate la studenți în contextul provocărilor societale. Sunt precizate: conceptul de sănătate, factorii ce destabilizează și fortifică sănătatea umană, aspectele vitale decisive ale conduitei umane, aspectele sănătății umane și factorii esențiali ce contribuie la formarea unui mod de viață sănătos. Totodată, se explică condițiile fundamentale ce stau la baza determinării premiselor individuale ale studentului-pedagog cu privire la respectarea modului de viață sănătos, după cum urmează: orientarea studentului spre respectarea unui mod de viață sănătos ca strategie de consiliere psihopedagogică individuală și de grup și organizarea spațiului educațional universitar ca factor de formare a modului de viață sănătos la viitori specialiști. Tot aici au fost specificate activitățile desfășurate în cadrul programului de studii masterale Consilierea și educația familiei, cu scopul formării conduitei pro sănătate la studenți.*

Cuvinte-cheie: *sănătate, aspectele sănătății, factorii sănătății, mod de viață sănătos, condiții și strategii de formare-consolidare a conduitei pro sănătate la studenți.*

Abstract: *The article, derived from a theoretical-applicative study, is focused on the development of a healthy behavior in university students (specifically, trainee teachers) in the context of societal challenges. The author specifies the concept of health, the factors that destabilize and strengthen human health, the decisive vital aspects of human conduct, the aspects of human health and the essential factors that contribute to the formation of a healthy lifestyle. The article also explains the fundamental conditions underlying the detection of trainee teachers' individual premises regarding the observance of a healthy lifestyle, as follows: orienting the student towards following a healthy lifestyle as an individual group psycho-pedagogical counseling strategy and the organization of the university's educational space as a factor in the development of a healthy lifestyle in future teachers. To conclude, the article lists the activities carried out within the Counseling and Family Education Master's program with the aim of forming a pro-health behavior in students.*

Keywords: *health, health aspects, health factors, healthy lifestyle, conditions and strategies for training-consolidation of healthy behavior in students.*

Dintotdeauna, sănătatea a reprezentat cea mai valoroasă resursă de care dispune omul. În anul 1946, Organizația Mondială a Sănătății a propus următoarea definiție: ”Sănătatea este o stare pe deplin favorabilă atât fizic, mental, cât și social, și nu doar absența bolilor sau a infirmităților”, definiție completată ulterior cu secvența: ”capacitatea umană

[1] Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale,* cifrul proiectului: 20.80009.0807.45, din Programul de Stat 2020-2023, Proiectarea Strategică IV. Provocări societale, administrat de Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova.

de a duce o viață productivă social și economic" [5].

Starea de sănătate este considerată o stare de bine inerentă organismului uman în plan fizic, psihic și social. Ceea ce destabilizează și subminează starea sănătății umane sunt condițiile în care omul își trăiește viața, precum instabilitatea economică și politică, calitatea alimentelor, apei și aerului, asigurarea medicală ce nu satisface nevoile populației, hipodinamia, sedentarismul și lipsa exercițiului fizic, consumul de alcool, tutun și alte substanțe toxice, securitatea precară a spațiilor de muncă, gradul de violență care ne amenință sau pe care îl încercăm (verbală, psihologică, socială, fizică, economică, sexuală, cibernetică etc.) și, nu în ultimul rând, stresul cotidian și arderea profesională [6]. Unele dintre aceste aspecte pot fi controlate sau gestionate în plan individual și familial. Cele mai multe însă pot fi corectate doar cu condiția unirii eforturilor populației la nivel de instituții/organizații, la nivel de comunități, localități și de stat.

Dat fiind faptul că societatea postmodernistă devine tot mai instabilă, centrată pe consum și inechitabilă, fiind una în care se minimalizează, se compromit și se periclitează valorile general-umane, valorile familiei, valorile democratice (respectarea drepturilor omului, egalității în fața legii, dreptului la opinie fără a fi persecutat etc.), și se promovează variate non-valori, ca promiscuitatea, libertinismul, concurența și profitul ascunse sub titluri de toleranță, carieră de succes, parteneriat internațional etc., crește vizibil riscul de apariție a variatelor tulburări mentale în rândul populației umane, frustrări și disonanțe psihice, care, prin urmare, generează probleme complexe de sănătate fizică [3, p. 7].

În opinia cercetătorilor autohtoni, un rol important în menţinerea sănătăţii îl joacă și calitatea studiilor obţinute de persoană, precum şi statutul său social și profesional. Cu cât persoana este mai inteligentă și mai antrenată în variate activități sociale și profesionale, cu atât starea ei de sănătate este mai optimă [2, p. 44]. În contextul provocărilor societale de natură economică, politică, demografică, culturală și sanogenă, devine evidentă creşterea continuă a inegalității la nivelul stării de sănătate a populației umane, principalele cauze fiind:

- studiile care influenţează cunoştinţele și valorile cu privire la sănătate și determină statutul angajatului;
- statutul angajatului, care influenţează condiţiile de lucru şi de trai și determină comportamentul şi venitul său;
- venitul şi situaţia economică precară, care influenţează condiţiile de trai şi posibilităţile de a face alegeri sănătoase;
- factorii comportamentali care provoacă inegalităţi în sănătate, după cum urmează: consumul excesiv de alcool și băuturi energizante; fumatul țigărilor și al altor substanțe toxice (vape, narghilea, IQOS); alimentaţia iraţională; hipodinamia și sedentarismul, care cauzează probleme hormonale complexe, cu un impact negativ asupra sănătății întregului organism.

Astfel, nivelul de cultură și inteligență, precum și statutul social și profesional mai înalt contribuie la sporirea nivelului de cunoştinţe și competențe sanogene, creează premisele economice şi de motivare pentru un comportament sănătos la tineri, adulți și vârstnici.

Bineînțeles, alegerile comportamentale ale studenților-pedagogi în vederea respectării unui mod de viață sănătos sunt influențate de următorii factori: părinți, cadre didactice, particularități de vârstă, particularități individual-tipologice, cercul de referință, mediul de trai și cel rezidențial, valori general-umane, valori familiale, valori și aspirații personale, posibilități economice, norme și reguli comportamentale acceptate de comunitate/societate; tendințe de modă; totalitatea mijloacelor de comunicare mass-media [2, p. 44].

În această ordine de idei, sănătatea privită ca un ideal, o valoare vitală, dar şi ca o condiție, o cerință fundamentală a vieţii umane este o problemă ce preocupă fiecare om şi societatea, în ansamblu.

Conchidem că sănătatea umană, la general, și sănătatea tinerei generații, în special, poate fi influențată, susținută și fortificată din perspectiva corelării multitudinii de factori sociali, ecologici, tehnici, economici, educaționali, culturali, morali, ereditari, psihologici și spirituali. De aceea, a încadra sănătatea într-o noțiune absolută sau unanim acceptată este foarte dificil.

Cunoașterea și conștientizarea influențelor nocive din perspectiva factorilor ce pun în pericol sănătatea și viața umană vor stimula la studenți asimilarea informațiilor teoretice despre sănătatea umană ca resursă vitală fundamentală și vor spori motivația pentru practicarea modului de viață sănătos, ce înglobează în sine toate componentele și aspectele decisive ale conduitei umane pro sănătate.

Definiţia esenţială cu privire la sănătate, vehiculată frecvent în literatura de specialitate, este formulată în felul următor: *sănătatea reprezintă o stare de bunăstare generală a individului în plan fizic, emoţional, intelectual, social şi spiritual*, toate acestea interacţionând eficient într-un mod integrat. Organismul uman, mintea, spiritul, mediul vital, familia, comunitatea, ţara, locul de muncă, educaţia şi convingerile – toate interrelaţionează.

În acest context, ţinem să concretizăm două aspecte vitale decisive ale conduitei umane pro sănătate la toate vârstele: *sănătatea şi echilibrul psihofizic; modul de viaţă*.

Echilibrul psihofizic asigură starea de homeostazie, starea de normalitate a organismului, chiar pornind de la nivelul fiziologic.

Organismul uman, fiind un sistem extraordinar de complex şi mobil, este capabil să lupte cu multe ameninţări îndreptate asupra propriei identităţi, să se adapteze la variate condiţii şi, astfel, să revină la starea de normalitate [2, p. 44]. Factorii decizionali ar fi trebuit să-i ofere individului siguranţa căminului şi a vecinătăţii; variate servicii publice responsabile de lichidarea sau

neutralizarea factorilor nocivi de genul substanţelor toxice în sol, aer, apă și alimente; servicii medicale de prevenție și intervenție de înaltă calitate etc. Evident, aspectele vizate se află în responsabilitatea și jurisdicția organismelor locale și statale și nu pot fi influențate de fiecare om în parte decât într-o măsură foarte mică.

Alți factori dificil de controlat sunt factorii ereditari – particularităţile individului care sunt transmise prin gene. Factorii ereditari pot afecta atât sănătatea fizică, cât şi cea psihică, emoţiile, intelectul şi viaţa socială a persoanei. Deşi astăzi medicina a înregistrat progrese în preîntâmpinarea unor handicapuri congenitale și compensarea lor, factorii genetici nu pot fi controlaţi în mod absolut. Totodată, igieniştii şi medicii consideră că cea mai mare influenţă asupra sănătăţii o are modul de viaţă pe care omul îl urmează, acesta fiind un factor ce poate fi controlat într-un mod eficient.

Modul de viaţă se referă la ansamblul de acţiuni, particularităţi de manifestare prin care trăim. El include reprezentările, atitudinile, deprinderile, competenţele şi comportamentele persoanei, ce se manifestă constant şi se observă în viaţa cotidiană. Deşi nu toate componentele modului de viaţă pot fi monitorizate și influenţate de individ, cele mai multe pot fi dirijate şi menţinute într-o stare optimă. Astfel, în viziunea specialiştilor din domeniul medicinei, *modul de viaţă al omului este decisiv în consolidarea sănătăţii.*

În literatura de specialitate se evidențiază patru aspecte ale sănătăţii omului, după cum urmează: *absenţa bolii, starea completă de bine, starea de bine fizic, starea de bine psihic şi moral*. Totodată, cinci factori esențiali contribuie la un mod de viață sănătos al studentului: *familia, universitatea, comunitatea, societatea, motivația* [4; 2, p. 47].

În contextul provocărilor societale enumerate anterior, formarea conduitei pro sănătate la studenți devine un deziderat esențial în procesul educației, culturalizării și profesionalizării tinerii generații.

Promovarea sănătății, promovarea modului de viață sănătos și profilaxia problemelor de sănătate prin variate activități educaționale instituționale formale și nonformale reprezintă condiția esențială de dezvoltare personală și profesională a viitorilor pedagogi – purtători și făuritori ai orientărilor valorice general-umane, personale, familiale și profesionale.

Cu scopul determinării premiselor individuale ale studentului-pedagog asupra respectării/valorificării unui mod de viață sănătos în contextul profesionalizării carierei didactice, cadrele didactice universitare ce asigură formarea profesională a masteranzilor la programul de studii de masterat *Consilierea și educația familiei* din cadrul Universității Pedagogice de Stat *Ion Creangă* din Chișinău țin cont de următoarele două condiții fundamentale: orientarea studentului pentru respectarea unui mod de viață sănătos ca strategie de consiliere psihopedagogică individuală și de grup; organizarea spațiului educațional universitar ca factor de formare a modului de viață sănătos la viitorii specialiști.

În opinia noastră, strategia de consiliere psihopedagogică a studentului-pedagog pentru un mod de viață sănătos actualizează atitudinea personală pozitivă privind respectarea modului de viață sănătos și asigură îmbogățirea experienței de valorificare a acestuia în procesul de formare psihopedagogică inițială. Prin urmare, modul de viață sănătos respectat de student se transformă într-o valoare personală, familială, profesională și socială.

Orientarea studentului pentru respectarea unui mod de viață sănătos ca strategie de consiliere psihopedagogică presupune acordarea unui sprijin, ajutor și a unor îndrumări privind evaluarea adecvată a modului de viață, precizarea componentelor modului de viață sănătos, apoi precizarea și selectarea activităților de consolidare și fortificare a sănătății personale și, nu în ultimul rând, identificarea și analiza problemelor de sănătate și planificarea acțiunilor de prevenție și corecție sau intervenție medicală.

Această strategie de consiliere psihopedagogică are un caracter preventiv, introductiv și de recomandare, vizând informarea temeinică a studenților-pedagogi asupra conținutului componentelor modului de viață sănătos și motivarea lor pentru valorificarea strategiilor eficiente și a mijloacelor de menținere și optimizare a sănătății personale potrivit dimensiunilor vieții umane (fizice, mentale, emoțional-volitive și sociale/moral-spirituale).

Consilierea psihopedagogică ca strategie de formare a unui mod de viață sănătos la student se focalizează pe direcționarea acestuia spre elaborarea și atingerea scopului în vederea respectării/valorificării modului de viață sănătos înglobat într-un *program de autoconsiliere*, elaborat de fiecare masterand de la specialitatea *Consilierea și educația familiei*, luând în considerare următoarele elemente variabile: caracteristicile de vârstă; trăsăturile individual-tipologice (sexul, temperamentul, caracterul, abilitățile, mentalitatea, motivația, comportamentul); nevoile psihofizice și sociale; problemele de sănătate; specificul și caracteristicile componentelor modului de viață sănătos; sferele vieții umane; aspirațiile; condițiile de trai; mediul familial; cercul de referință/prieteni; posibilitățile financiare; termenii de realizare/valorificare.

Prin conținutul său valoric-semantic, acest tip de consiliere psihopedagogică stimulează mentalitatea masterandului spre alegerea conștientă a modului de viață sănătos ca valoare personală și profesională, obiectivată într-o atitudine pozitivă și responsabilă față de sine și valorificată într-un comportament cotidian sanogen.

Reiterăm că, în procesul de formare profesională inițială a studentului-pedagog, toate activitățile de consultanță și consiliere psihopedagogică pentru formarea modului de viață sănătos la student se orientează spre valorificarea factorilor psihopedagogici, precum: identificarea intereselor, abilităților și talentelor studentului/masterandului; identificarea calităților și a trăsăturilor de personalitate; identificarea abilităților fizice; precizarea sistemului de va-

lori personale și a competențelor profesionale deja formate; precizarea capacităților de muncă intelectuală și fizică.

Organizarea spațiului educațional universitar ca factor de formare a modului de viață sănătos la viitorii specialiști. Acest factor psihopedagogic și, totodată, condiția fundamentală ce asigură respectarea/valorificarea modului de viață sănătos la studenți în contextul profesionalizării carierei didactice este susținut de conducerea instituției de învățământ prin organizarea corectă a procesului de studii, repararea și amenajarea ergonomică a spațiilor educaționale, repararea și curățenia curentă a încăperilor sanitare, renovarea și amenajarea sălilor de sport și de forță etc.

Astfel, prin intermediul asigurării condițiilor favorabile igienice și ergonomice în instituția de învățământ, prin realizarea activităților și acțiunilor educaționale prevăzute în planul de învățământ la specialitate și prin infuzarea și valorificarea conținuturilor curriculare specifice educației pentru sănătate în disciplinele predate la specialitatea *Consilierea și educația familiei* și la alte programe de licență și masterat, se asigură promovarea modului de viață sănătos și formarea temeinică a conduitei pro sănătate la studenți/masteranzi.

În concluzie: În experiența psihopedagogică a cadrelor didactice universitare privind promovarea sănătății și a modului de viață sănătos prin intermediul consilierii psihopedagogice individuale și de grup, prin intermediul disciplinelor universitare *Educația familială și modul sănătos de viață*, *Viața conjugală și sexualitatea umană responsabilă*, studiate la specialitatea *Consilierea și educația familiei*, prin intermediul unor discipline opționale din cadrul altor specialități universitare, precum *Educația pentru sănătate* și *Dezvoltarea personală*, și, nu în ultimul rând, prin intermediul infuzării-valorificării conținuturilor reprezentative asupra subiectului vizat în variate discipline universitare, se realizează formarea cunoștințelor și a competențelor temeinice la studenți privind sănătatea ca o stare inerentă de bine a organismului uman, reflectată pe trei dimensiuni existențiale: *fizică*, *psihologică* și *socială*, susținută de practicarea modului de viață sănătos ca valoare personală și profesională, care fundamentează eficiența și eficacitatea umană potrivit sferelor vieții umane: sănătatea; familia; prietenii și alte relații; vocația, studiile și activitatea profesională; finanțele; creația și odihna [1].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Calaraș C. Metodologia de optimizare a dezvoltării personale a studenților-pedagogi în procesul de formare profesională inițială. În: Culegerea Conferinței Internaționale *Educația din perspectiva valorilor*, ediția a XIV-a, Sofia, 28-29 octombrie 2022.
2. Cuznețov L., Calaraș C., Ețco C. Consilierea și educația pentru sănătate a familiei. Repere teoretice și sugestii practice. Chișinău: Primex-com SRL, 2016.
3. Digodi I. Tu și corpul tău pentru un nou secol. Chișinău: Litera, 2001.
4. Stănică A. Educația pentru sănătate a liceenilor. Chișinău: Primex-com SRL, 2011.
5. https://vreaunlp.ro/starea-de-sanatate/
6. https://acumstii.ro/tipuri-de-violenta/

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA

Pro Didactica CENTRU EDUCAȚIONAL

Programul național *Investim în profesori*

În perioada 18 noiembrie-11 decembrie curent, circa 180 de cadre didactice din 7 instituții de învățământ general din Republica Moldova (LT *Mihail Kogălniceanu*, LT *Lucian Blaga*, LT *Vasile Alecsandri* și *Tudor Vladimirescu* din mun. Chișinău; LT *Gheorghe Palade* (Puhoi), LT *Țipala*, Gimnaziul *Văratic*, Gimnaziul *Gangura* din r. Ialoveni) au participat la activitățile desfășurate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în cadrul programului național Investim în profesori. Susținut financiar de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, programul a fost implementat de un consorțiu de 6 parteneri: Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți, Universitatea de Stat *Bogdan Petriceicu Hasdeu* din Cahul, Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică. Acesta și-a propus să le ofere cadrelor didactice baza teoretică și practică necesară formării competențelor specifice domeniului psihopedagogic, pentru a răspunde nevoilor la zi ale educabililor.

Ghidați de peste 20 de formatori PRO DIDACTICA, pe parcursul celor 300 de ore de training, de activități de studiu individual și de mentorat, de sesiuni de follow-up, desfășurate cu prezență fizică (în cadrul instituțiilor de învățământ) și în format online, cursanții au parcurs conținuturi utile pentru perfecționarea prestației la clasă, structurate în 6 module: *Cadrul normativ al activității cadrului didactic; Inteligența emoțională; Relația cadrului didactic cu elevii; Cadrul didactic și părinții elevilor: comunicare, implicare, parteneriate; Relevanța învățării; Educația incluzivă.*

La finele instruirii, rugați să numească factorii care au avut un impact semnificativ asupra succesului, calității și eficacității programului, cursanții au evidențiat următoarele: profesionalismul formatorilor, formele de organizare a demersurilor, tematicile de actualitate, suporturile de curs bine structurate, atmosfera de învățare stimulativă, interesul și deschiderea beneficiarilor etc.

Învățarea transdisciplinară în baza modelului STEAM la disciplina *Științe ale naturii*

CZU 37.091:5 | doi.org/10.5281/zenodo.10397553

Viorel **BOCANCEA**

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

Marieta **NEAGU**

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

Rezumat: *În articol sunt prezentate repere ale învățării transdisciplinare în cadrul unui curs opțional integrat, elaborat în baza modelului STEM. În R. Moldova, prevederile educației STEM s-au conturat în Curriculumul Național (ediția 2019), prin recomandarea realizării proiectelor STEM/STEAM la majoritatea disciplinelor școlare. În România, educația STEAM este promovată în special prin proiectul România educată, lansat în 2016. În articol sunt analizate posibilități de dezvoltare a competenței de cercetare/investigare prin formarea competențelor în domeniul STEM în cadrul acestor proiecte, realizate la disciplina Științe ale naturii, și de creștere a motivației privind studiul acestei materii. Aplicabilitatea STEAM în învățământul primar la predarea disciplinei Științe ale naturii derivă din combinarea cunoștințelor și abilităților din știință, tehnologie, inginerie și matematică în aplicații practice integrate din și pentru viața cotidiană, într-o disciplină care este fundamental transdisciplinară, fiind punctul de plecare pentru disciplinele studiate în ciclul gimnazial în aria curriculară Matematică și științe.*

Cuvinte-cheie*: educație STEAM, învățare transdisciplinară, motivație, competențe investigaționale.*

Abstract: *The article presents milestones of transdisciplinary learning within an optional integrated course based on the STEM model. Currently in the Republic of Moldova provisions for STEM education are outlined in the National Curriculum (2019 edition), which recommends the implementation of STEM/STEAM projects in most school subjects, while in Romania the promotion of STEAM education is included in the Educated Romania project, launched in 2016. We analyze the possibility of developing research/investigation skills through the training of STEM skills within these projects, carried out in the framework of Natural Sciences classes, and ways to increase motivation for the study of this subject. The applicability of STEAM in primary education in teaching Natural Sciences derives from the combination of knowledge and skills from Science, Technology, Engineering, and Mathematics in integrated practical applications from and for everyday life, in a discipline that is fundamentally transdisciplinary, being the starting point for the subjects studied in the secondary school cycle in the Mathematics and Sciences curriculum area.*

Keywords: *STEAM education, transdisciplinary learning, motivation, investigative skills.*

INTRODUCERE

Dezvoltarea competențelor necesare în societatea contemporană, precum gândirea critică, rezolvarea de probleme, comunicarea eficientă, colaborarea în echipă şi utilizarea TIC, sunt principalele direcții pe care se construiește demersul educativ. Pentru a răspunde unor asemenea cerințe sociale, se impune adaptarea conținuturilor şi a metodologiei de predare. În acest sens, se utilizează strategii didactice care încurajează participarea activă a elevilor în procesul de învățare – învățarea bazată pe proiecte, învățarea prin descoperire, învățarea colaborativă sau învățarea bazată pe jocuri. De asemenea, tehnologiile digitale au devenit tot mai utilizate în educație, oferind oportunități noi și largi de acces la informații, interacțiune și colaborare.

Prin reconsiderarea finalităților şi a conținuturilor învățământului, axarea pe formarea de competențe şi reevaluarea strategiilor şi a metodelor, se urmărește să se asigure o educație de calitate, care să pregătească elevii pentru provocările şi oportunitățile societății moderne. Aceasta necesită o abordare flexibilă şi adaptabilă, care să permită evoluția constantă a practicii educaționale în funcție de schimbările în societate şi cerințele elevilor.

Rodger Bybee subliniază importanța unei educații STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics – știință*, *tehnologie*, *inginerie*, *matematică*) autentice, care să sporească înțelegerea elevilor despre funcționarea lumii și să îmbunătățească utilizarea tehnologiilor. În plus, el susține că educația STEM ar trebui să includă mai multe elemente de inginerie în curriculumul preuniversitar: „O adevărată educație STEM ar trebui să sporească înțelegerea de către elevi a modului în care funcționează lucrurile și să îmbunătățească utilizarea tehnologiilor. Educația STEM ar trebui, de asemenea, să introducă mai multă inginerie în timpul învățământului preuniversitar” [3, p. 996].

În România, la nivel național, principiile educației STEAM au fost incluse în proiectul *România educată,* ca parte a planurilor privind alfabetizarea funcțională a elevilor, prin încurajarea abordărilor de tip STEM în corelarea artei cu științele într-o manieră interdisciplinară [13]. Scopul principal al proiectului *România educată* este de a transforma sistemul educațional în unul modern și de a pregăti tinerii pentru un viitor în care știința, tehnologia și inovația joacă un rol esențial. Prin furnizarea resurselor și a sprijinului necesar se urmărește consolidarea educației STEM în școli, în vederea formării la elevi a competențelor necesare pentru a deveni cetățeni activi și competitivi pe piața muncii. Acest obiectiv este legiferat de Parlamentul României prin adoptarea Legii nr. 198 din 4 iulie 2023, Legea învățământului preuniversitar, în care „ȘTIAM reprezintă o abordare educațională care formează competențe în domeniile științei, tehnologiei, ingineriei, artei și matematicii, prin înțelegerea fenomenelor din viața reală din perspective diferite, într-o manieră interdisciplinară” [8, pp. 95-96].

Pentru a atinge aceste deziderate, proiectul se concentrează pe mai multe aspecte ale sistemului de învățământ din România, cum ar fi dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, flexibilitatea curriculară, accesibilitatea la educație și finanțarea educației. Cu toate acestea, implementarea educației STEM poate fi văzută ca o componentă importantă a proiectului, deoarece se încurajează dezvoltarea unor competențe esențiale în domeniul științelor, tehnologiei, ingineriei și matematicii. Astfel, se promovează un sistem educațional modern, care să le ofere tuturor elevilor șanse egale de dezvoltare și să-i pregătească pentru provocările secolului al XXI-lea. Educația STEM este frecvent numită un factor-cheie pentru îndeplinirea acestor obiective, deoarece se axează pe dezvoltarea unor competențe precum gândirea critică, rezolvarea de probleme, colaborarea și creativitatea, care sunt fundamentale într-o lume dominată de tehnologie și inovație.

Inițiativa STEM a fost introdusă în sistemul educațional românesc pentru a promova o abordare interdisciplinară și o dezvoltare sustenabilă a economiei, în care elevii sunt încurajați să exploreze aceste domenii prin activități practice. În ceea ce privește utilizarea tehnologiilor informaționale, sistemele de învățare virtuală și experimentele online sunt din ce în ce mai integrate în procesul didactic, oferindu-le elevilor oportunități de învățare mai interactivă și mai eficientă. De asemenea, proiectele de cercetare și experimentele desfășurate în cadrul disciplinelor școlare din domeniul științelor naturii reprezintă o metodă importantă pentru a dezvolta gândirea critică, a cultiva curiozitatea și creativitatea elevilor și a facilita o mai bună înțelegere a principiilor și a fenomenelor științifice: „Învățarea prin proiecte conduce nemijlocit la formarea de competențe, iar competențele nu pot fi evaluate nemijlocit, ci numai prin intermediul ansamblului de modificări în comportamentul elevului manifestat în realizarea unor produse educative” [1, p. 18].

Sistemul de învățământ din România își propune să răspundă nevoilor și cerințelor societății actuale prin dezvoltarea de cunoștințe și abilități relevante din domeniul științelor naturii. Prin accentuarea activităților experimentale, a studiilor interdisciplinare și a proiectelor de cercetare, se intenționează construirea unui învățământ mai eficient, bazat pe practică și pe implicarea activă a elevilor. Abordarea STEAM va adăuga un efect care revitalizează și reînnoiește conținutul curriculumului implementat în prezent. În plus, va aduce o contribuție foarte importantă la dezvoltarea creativității elevilor și le va permite să realizeze noi invenții, dezvoltându-le competența de cercetare/investigare în învățământul primar prin cunoștințe complexe, teoretice și aplicative,

proprii educației STEM, în cadrul activităților formale (lecții), dar și nonformale, prin metode adecvate și capabile să stimuleze capacitatea operațională a elevului de „a învăța coeziv științele reale și de a le înțelege mai bine" [5, p. 56].

METODE ȘI MATERIALE APLICATE

Odată cu introducerea tehnologiei și a internetului în viețile noastre, s-a reliefat necesitatea unei schimbări de perspectivă. Educația STEM oferă un mediu de predare și învățare care nu numai că formează abilități legate de știință, tehnologie, inginerie și matematică, dar ne învață și cum să combinăm aceste abilități cu procesele fundamentale de analiză și sinteză, pentru a înțelege un fenomen al vieții reale din perspective diferite. Paralel, se combate analfabetismul funcțional.

Metoda proiectului se integrează perfect în demersul de formare a competențelor specifice disciplinelor de studiu și a competențelor transversale. Ea le oferă elevilor oportunitatea de a-și aplica și extinde cunoștințele într-un context autentic și de a-și dezvolta abilitățile necesare pentru a fi cetățeni competenți, creativi și responsabili în societatea actuală.

Proiectele STEAM la disciplina *Științe ale naturii* creează *ecologii de învățare*, în care copiii dobândesc abilitățile de bază pentru învățarea autonomă prin activități investigaționale, dezvoltându-le calități și competențe de cercetare pe care le pot aplica și în alte domenii, iar evaluarea prin proiecte STEM se realizează pentru a „crea un ambient mai apropiat de viață, dar și mai autentic în comparație cu utilizarea clasică a testelor scrise" [11, p. 14]. Prin aceste proiecte, se dezvoltă competența de cercetare/investigare, se încurajează gândirea critică, rezolvarea de probleme și creativitatea, elevii fiind implicați în experiențe autentice și relevante în care, pentru a analiza, modela și a-și comunica concluziile, folosesc tehnologiile emergente și competențe digitale.

Conexiunea dintre disciplina *Științe ale naturii* și STEAM vine din faptul că știința este una dintre cele mai importante surse de cunoaștere și inovație pentru economia globală. Dezvoltarea și utilizarea tehnologiilor neconvenționale și a soluțiilor ecologice este de o importanță vitală pentru protejarea și restaurarea mediului natural și pentru îmbunătățirea vieții în comunitățile umane. Acest domeniu este perfect pentru aplicarea abordării STEAM în educarea și pregătirea generației următoare de specialiști și lideri.

Proiectele STEAM aplicate la disciplina *Științe ale naturii* includ o varietate de activități:

- realizarea de modele și experimente pentru a înțelege procesele naturale, cum ar fi ciclul carbonului, poluarea aerului și a apei, efectul de seră și schimbările climatice;
- folosirea informațiilor și a datelor pentru a identifica modele și a face predicții, precum estimarea riscurilor naturale sau controlul alianței în ecosisteme;
- programarea de roboți și simulări pentru a explora și a înțelege noțiuni precum *câmpul magnetic al Pământului* sau *funcționarea lanțurilor trofice*;
- elaborarea unor soluții de inginerie și tehnologie pentru a proteja mediul și a reduce amprenta ecologică, precum clădiri verzi sau centrale electrice pe bază de energie solară;
- dezvoltarea de produse și servicii de e-comerț, precum alimentele organice sau hainele sustenabile.

În concluzie, aplicarea abordării STEAM la disciplina *Științe ale naturii* aduce multiple beneficii: îi ajută pe elevi să dobândească competențe de viață esențiale, să înțeleagă importanța științei și a tehnologiei în viața de zi cu zi și să aibă o mai mare conștientizare și responsabilitate față de mediul înconjurător.

***

Propunem un exemplu pentru elevii din învățământul primar, clasa a III-a, unitatea de învățare *Mișcarea – urechea și echilibrul*, abordare STEAM.

Scopul: dezvoltarea cunoștințelor elevilor privind mișcarea, importanța protejării și îngrijirii organelor de simț.

Se pornește de la întrebarea: *De ce amețim după ce ne învârtim?* Poate avea loc o scurtă discuție despre acest subiect, apoi se prezintă tema nouă: cum să ne protejăm organul de simț responsabil de auz și echilibru – urechea.

Maria este o fetiță ambițioasă. Visează să devină o mare balerină. A observat că amețește când exersează piruetele. Voi amețiți când vă învârtiți? Ce credeți că se întâmplă?

Pornim investigația științifică, urmând etapele: formulează întrebarea, formulează ipoteza, testează ipoteza, prezintă rezultatele și trage o concluzie [13, p. 13]. Împreună cu aceasta, vom descoperi fenomene ca mișcarea, frecarea și deformarea.

Științe: cuvinte noi – repaus, reper, durata mișcării, rapiditate, interacțiune, deformare.

Lovește mingea cu piciorul!
Închide/deschide ușa!

Un obiect alunecă mai ușor pe cel fel de suprafață: lemn lăcuit/suprafață cu șmirghel/suprafață acoperită cu covor?

Apasă cu mâna/nu mai apăsa/ridică mâna asupra plastilinei/buretelui/mingii/băncii!

Maria se dă pe gheață în curtea școlii. Alunecă ușor, dar când merge la patinoar are viteza mai mare. Acum știe că a învățat la orele de Științe ale naturii *că gheața la patinoar este lustruită, suprafața de frecare la patine este mai mică, toate acestea fac ca ea să alunece mult*

mai ușor. De asemenea, urma lăsată de patine pe gheață e o deformare plastică. Face piruete. Așa o să exerseze pentru visul ei de a fi balerină.

Tehnologie: utilizarea camerei video, a calculatorului, a internetului etc.: *Urechea, organ al auzului și al echilibrului*

- Video: *Cum funcționează sistemul auditiv: Aventurile lui LittleEdu* [15].
- *De ce amețim după ce ne învârtim?* (https://bit.ly/3GLJJJJ)
- Afiș cu reguli de igienă ale urechii și valoarea maximă admisă a decibelilor.

Inginerie: proiectarea și confecționarea unui compas din următoarele materiale: piese Lego, elastic pentru păr/bani, creion; cui/piuneză, sfoară și creion;

- Observarea cercurilor trasate; experimentul se repetă.

Arte: colorarea/pictarea/realizarea unui colaj despre balerină; instrumente muzicale.

Matematică: exerciții de calcul/probleme privind materialele necesare pentru izolarea fonică a unei săli de spectacol.

Atunci când exersează piruetele, Maria lasă pe gheață cercuri trasate de patine. Desenează trei cercuri: primul cu raza de 3 cm, al doilea – dublu razei de la primul cerc și al treilea cerc să aibă o treime din raza celui de-al doilea cerc. Toate cercurile trebuie să aibă același centru.

Științe – biologie:

În interiorul urechii sunt locașuri cu lichid. Când ne învârtim, acesta atinge porii, firele de păr, transmițându-i creierului mișcarea. Când ne oprim, lichidul tot se mișcă, iar creierul nu percepe că ne-am oprit. Astfel apare senzația de amețeală.

Dansatorii se folosesc de vedere și își aleg un punct fix pe care îl privesc la fiecare rotire. Ochii transmit creierului că dansatorul stă nemișcat, iar acesta crede informația transmisă.

***

Înțelegerea și dezvoltarea competențelor STEAM nu se datorează unei singure discipline, ci este, mai degrabă, unui proces global. Disciplina integrată este o abordare educațională care integrează mai multe discipline STEAM într-o experiență de învățare unitară, astfel încât elevii să poată vedea conexiunile dintre acestea și să înțeleagă mai bine cum funcționează lumea din jurul lor. De exemplu, în cadrul unei lecții de științe integrate, elevii ar putea studia cum funcționează corpurile de mașini prin matematică și fizică, învățând, în același timp, în mod practic despre construcția automobilelor și despre procesul de proiectare a acestora. Exemplele pot continua, sunt numeroase și țin foarte mult de experiența cadrului didactic; pot fi individualizate în funcție de specificul planificării, organizării, desfășurării și evaluării activității.

Rezultate obținute și discuții. Educația STEM a luat naștere pentru a ține pasul cu evoluțiile în educație. Disciplinele din aria curriculară *Științe*, una dintre disciplinele STEM, au câștigat mai multă importanță și perspectiva asupra științelor naturii a început și ea să se schimbe. Perspectiva conform căreia competențele procedurale predomină în predarea științelor a fost înlocuită de perspectiva integrării cu alte discipline și a utilizării practice.

Disciplina integrată este un mod inovator și pragmatic de a le prezenta STEAM elevilor, ajutându-i să dobândească competențe în mai multe domenii de interes și să folosească aceste competențe pentru a rezolva probleme și a găsi soluții creative.

De asemenea, implicarea în proiecte STEAM îi ajută pe copii să se acomodeze cu tehnologiile din ce în ce mai avansate și să înțeleagă procesul de inovație tehnică. În plus, aceste proiecte îi ajută să-și dezvolte pasiunea pentru studiul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii, iar arta îi leagă de universul copilăriei prin poveste și culoare, accesibilizând și mai mult subiecte considerate adesea rigide. Prin intermediul proiectelor STEAM, copiii învață să colaboreze și să lucreze în echipă, ceea ce este esențial în lumea modernă a tehnologiei. Ei învață să-și exprime ideile și să-și susțină argumentele, să asculte opiniile altora și să găsească soluții la problemele comune. Proiectele STEAM contribuie și la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, deoarece îi provoacă să găsească soluții la probleme complexe și să aplice cunoștințele matematice și științifice pentru a le rezolva.

Predarea-învățarea având la bază proiectele STEAM dezvoltă abilitățile transversale, inclusiv abilitățile soft [4]. Elevii sunt puși în situații-problemă, fiind nevoiți să-și dezvolte modul de gândire orientat spre rezolvarea problemelor, deoarece suntem într-o continuă schimbare, cu o mulțime de probleme care solicită soluții creative, iar noi trebuie să ținem pasul și, prin măiestria pedagogică a fiecărui cadru didactic, să alegem metodele și procedeele adecvate demersului didactic *în, între și dincolo de orice disciplină* – învățare transdisciplinară, pentru că oamenii nu mai sunt recompensați „pentru ceea ce știu, ci pentru ceea ce pot face cu ceea ce cunosc” [9, p. 30].

PISA 2021 își îndreaptă atenția către gândirea creativă, competență esențială pentru succesul în lumea actuală, în care inovația și creativitatea sunt tot mai importante în diferite domenii, cum ar fi afacerile, tehnologia și arta. PISA 2021 a evaluat în ce măsură elevii din întreaga lume au capacitatea de a gândi creativ și de a rezolva probleme complexe într-un mod original și inovator. Rezultatele testelor de evaluare au oferit o perspectivă asupra capacității de inovare și creativitate a tinerilor și a contribuit la identificarea celor mai bune

practici în domeniu, gândirea creativă dezvoltându-se cu precădere în proiectele STEAM [10].

Utilizarea secvențelor de lecții STEM poate fi foarte benefică, mai ales pentru elevii din clasele primare. La aceste lecții, elevii își pot dezvolta abilități precum gândirea critică, rezolvarea problemelor și creativitatea, pot ajuta la promovarea egalității de gen și la implicarea femeilor în domeniile științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii. De asemenea, în acest mod se poate îmbunătăți interacțiunea cu subiectele STEM, dar și cu aplicațiile sau proiectele practice. De exemplu, se pot folosi experimente sau proiecte care să-i încurajeze pe elevi să-și testeze ideile și să colaboreze în grupuri mici.

Eșantionul implicat în cercetarea noastră a fost alcătuit din 68 de elevi din clasa a IV-a. Chestionarul aplicat a avut ca scop identificarea modului în care elevii sunt motivați să studieze științele naturii, dacă au interes pentru lecțiile desfășurate. Elevii au fost invitați să răspundă la fiecare afirmație după cum simt, sincer, fiind informați că nu există răspuns corect sau greșit. Am aplicat un chestionar cu trei întrebări, care urmărește interesul pentru disciplina *Științe ale naturii*, încercând să surprindem dezvoltarea motivației elevilor privind studiul acesteia.

Tabelul 1. *Chestionar privind motivația pentru studiul disciplinei* Științe ale naturii

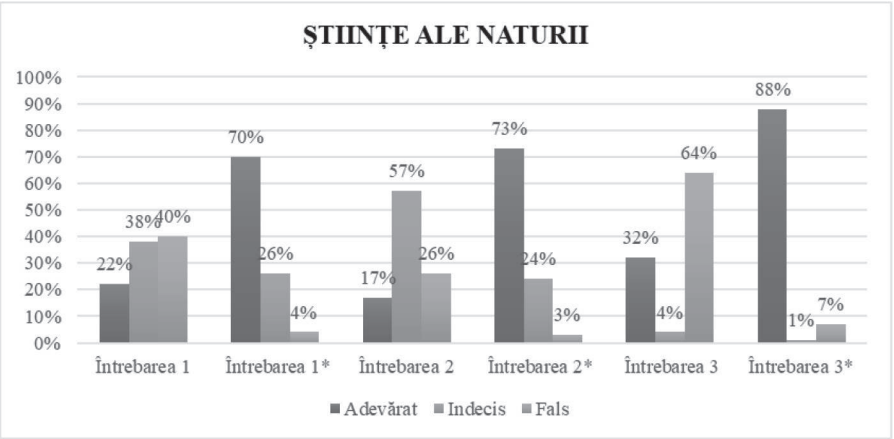
Nr.	Întrebare	Adevărat	Indecis	Fals
	Orele de științe ale naturii îmi trezesc interesul.			
	Înțeleg destul de bine această materie.			
	Este distractiv să învăț științele naturii.			

Rezultatele au fost deosebit de interesante. Elevii au dat dovadă de multă creativitate, imaginație, interes, plăcere de a studia materia după aplicarea secvențelor STEAM în cadrul lecțiilor de științe ale naturii. După cum se observă în Figura 1, aceste aspecte au condus la creșterea motivației pentru învățare.

Cercetarea științifică la orele de științe ale naturii este motivată de mai multe aspecte:

1. *Descoperirea adevărului și curiozitatea cunoașterii*: Elevii sunt stimulați să exploreze și să descopere principii și fenomene naturale noi, să pună întrebări și să găsească răspunsuri. Este importantă satisfacția de a afla lucruri noi și de a descoperi legături între diferitele aspecte ale științelor.
2. *Aplicabilitatea*: Cercetarea științifică este direcționată către aplicarea principiilor și a cunoștințelor în situații practice sau în viața de zi cu zi. Elevii învață cum să aplice cunoștințele dobândite în rezolvarea problemelor din lumea reală.
3. *Dezvoltarea creativității și dorința de a cunoaște*: Elevii sunt încurajați să gândească în mod critic, să dezvolte gândirea creativă și să-și exprime ideile. Cercetarea științifică îi determină să gândească independent și să-și formuleze propriile întrebări și ipoteze.
4. *Utilizarea de tehnici și metode noi de lucru*: Cercetarea științifică le oferă elevilor oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile de a folosi instrumente și metode specifice, precum experimentele, observațiile, analiza datelor și interpretarea rezultatelor.
5. *Formarea unei viziuni noi asupra lumii*: Prin cercetarea științifică, elevii își dezvoltă percepția asupra lumii înconjurătoare și înțeleg mai bine fenomenele și procesele naturale. Aceasta le oferă o perspectivă critică asupra lumii și le permite să-și formeze propria viziune bazată pe dovezi și argumente.
6. *Tendința spre studiu și pasiunea pentru științe*: Cercetarea științifică stimulează interesul pentru științe și promovează învățarea continuă. Elevii sunt încurajați să-și continue studiile în domeniul științelor naturii pe baza pasiunii și a dorinței de aprofundare a cunoștințelor.

Figura 1. *Răspunsurile înainte și după aplicarea activităților STEAM*



7. *Contactul cu oamenii și raportarea la un model exemplar:* În cadrul cercetării științifice, elevii au oportunitatea de a interacționa cu experți din domeniu și de a învăța de la ei. Aceasta le oferă posibilitatea de a-și dezvolta abilitățile de comunicare și de a se inspira de la modele exemplare.
8. *Satisfacția personală*: Cercetarea științifică le oferă elevilor satisfacția de a-și atinge obiectivele personale, de a-și pune în valoare talentul și de a-și demonstra abilitățile și cunoștințele. Este o modalitate prin care se pot simți împliniți și realizați personal.

Am aplicat același chestionar înainte de a introduce în lecțiile de științe ale naturii secvențe/activități/proiecte STEAM – cifra simplă (”Întrebarea 1, 2, 3”) denotă răspunsurile primite la această etapă. Cifra cu asterisc marchează răspunsurile primite după aplicarea STEAM. În ambele cazuri, opțiunile de răspuns au fost *adevărat/indecis/fals*.

Dacă examinăm răspunsurile la întrebarea (afirmația) *Orele de științe ale naturii îmi trezesc interesul*, observăm că interesul elevilor crește după aplicarea activităților STEAM de la 22% la 70%; scade numărul elevilor indeciși și al celor care nu privesc materia cu interes. Elevii au învățat să aplice informațiile obținute în viața reală, rezolvând problemele apărute și devenind mai activi.

La întrebarea (afirmația) *Înțeleg destul de bine această materie*, numărul respondenților care consideră că au însușit materia crește de la 17% la 73%. Puțini sunt cei care nu au înțeles-o: cei indeciși, care cred că știu ceva, scad de la 57% la 24%, iar cei care nu au înțeles sunt și mai puțini – 26% și, respectiv, 3%. Ne bucură acest lucru și ne simțim încurajați să continuăm a preda lecțiile, în viitor, atât cât ne permite planificarea, incluzând cât mai multe activități STEAM, care în mod vădit le fac mai captivante pentru elevi.

La întrebarea (afirmația) *Este distractiv să învăț științele naturii*, elevii au răspuns în număr foarte mare, de la 33% la 88%, că nu simt ”apăsarea” unei lecții obișnuite, că simt bucurie când au produsul finit, scăzând de la 64% la 7% numărul celor care nu sunt atrași de lecțiile cu abordare STEAM. Elevii sunt bucuroși că nu au presiunea evaluării, că se analizează atât rezultatele obținute în activitatea de grup, cât și realizările personale ale fiecărui elev în parte, acestea nefiind apreciate cu calificative (aprecierea se face în stilul competițiilor sportive).

Aplicând activități STEAM, observăm o implicare sporită din partea tuturor elevilor, chiar și a celor care sunt mai timizi în cadrul lecției obișnuite. De remarcat și creșterea interesului elevilor pentru studierea disciplinei *Științe ale naturii*, fapt care ne-a încurajat să implementăm abordarea STEAM și la celelalte discipline din învățământul primar.

Utilizarea secvențelor de lecții STEAM îmbunătățește procesul de învățare în știință, tehnologie, inginerie artă și matematică. Educația științifică se desfășoară într-un mod interdisciplinar, pentru a menține vie curiozitatea elevilor. Ei își optimizează abilitățile de rezolvare a problemelor și abilitățile de aplicare a cunoștințelor, folosindu-le în scopuri științifice. Astfel, crește creativitatea elevilor, iar învățarea devine mai ușoară. Activitățile de știință pot face orele de științe ale naturii distractive, iar elevii însușesc noțiuni concrete și abstracte într-un mod semnificativ și permanent. În cadrul educației științifice îmbogățite cu activități STEM elevii sunt încurajați să facă observații, să producă idei noi, să dezvolte o perspectivă interdisciplinară asupra situațiilor problematice, să propună soluții pentru probleme și să proiecteze folosindu-și imaginația. Din acest motiv, aplicarea activităților STEM în educația științifică are o importanță aparte.

Studierea și utilizarea frecventă a activităților STEAM reprezintă o metodă eficientă de predare a științelor și de stimulare a cercetării. Activitățile date dezvoltă competențe esențiale și stârnesc interesul pentru științe, oferindu-le elevilor o înțelegere mai profundă și de durată a acestora.

Modelul învățării transdisciplinare în baza conceptului STEM poate fi definit ca un proces educațional care integrează științele, tehnologia, ingineria și matematica cu alte discipline și domenii transdisciplinare pentru a aborda problemele complexe din lumea reală. Învățarea transdisciplinară STEM implică o abordare interdisciplinară a educației, care este orientată spre rezolvarea problemelor practice. Aceasta poate fi realizată prin utilizarea metodologiilor active de învățare, cum ar fi proiectele, studiile de caz, jocurile de rol și dezbaterile. În cadrul acestei abordări, elevii învață să-și aplice cunoștințele științifice și matematice pentru a analiza probleme complexe, să lucreze în echipe și să comunice eficient cu alții.

Analizând posibilitățile dezvoltării competenței de cercetare/investigare prin formarea competențelor în domeniul STEM în cadrul proiectelor realizate la disciplinele școlare din domeniul *Științe*, evidențiem următoarele aspecte:

Abordare integrată a disciplinelor STEM: O învățare transdisciplinară în cadrul unui curs opțional integrat bazat pe modelul STEM implică integrarea disciplinelor de științe ale naturii, tehnologie, inginerie și matematică. Aceasta creează oportunități de a rezolva probleme complexe și interconectate prin intermediul unui proces de gândire critică și creativă.

Abordare bazată pe proiecte: Cursul opțional integrat de model STEM este construit în jurul unor proiecte, activități și exerciții ce le permit elevilor să se concen-

treze pe rezolvarea problemelor. Acest tip de abordare îi ajută să înțeleagă mai bine modul în care spiritul antreprenorial și abordarea practică pot fi aplicate în rezolvarea problemelor complexe.

Metode de predare și învățare interactivă: Cursurile opționale de model STEM sunt concepute pentru a fi interactive, accentul punându-se pe rezolvarea problemelor. Aceasta presupune utilizarea unor tehnologii precum roboții și proiectarea imprimantelor 3D, astfel încât elevii să-și dezvolte abilitățile tehnice în timp ce își îmbunătățesc abilitățile de comunicare, de colaborare și de gândire critică.

Dezvoltarea competențelor de lucru în echipă: Învățarea transdisciplinară în cadrul unui curs opțional integrat bazat pe modelul STEAM încurajează dezvoltarea abilităților de comunicare și de colaborare în echipă. Teama și frustrarea cauzate de lucrul independent sunt înlăturate în fața unei abordări bazate pe echipă.

Îmbunătățirea capacității de a învăța: O astfel de abordare transdisciplinară în cadrul cursului opțional integrat bazat pe modelul STEAM le arată elevilor că învățarea poate fi amuzantă și interesantă prin întâlnirea cu probleme complexe.

Abilitatea de a face conexiuni între discipline: Prin abordarea STEAM și încurajarea învățării transdisciplinare, elevii sunt capabili să realizeze conexiuni între diferite discipline, ceea ce îi încurajează să gândească în mod analitic și să găsească soluții inovatoare.

Încurajarea gândirii critice și creative: Abordarea transdisciplinară a cursului opțional bazat pe modelul STEAM stimulează gândirea critică, creativitatea și inovația. Încurajând elevii să-și asume riscuri, să experimenteze și să aplice noi idei, îi pregătim pentru abordarea înțeleaptă a problemelor și împingerea limitelor în domeniul STEAM.

Prin rezolvarea problemelor și prin aplicarea conceptelor științifice într-un context real, elevii sunt provocați să analizeze, să evalueze și să critice informațiile pe care le au la dispoziție. Astfel, li se creează capacitatea de a gândi critic și de a lua decizii în mod argumentat.

Utilizarea problemelor de modelare în predarea științelor este una dintre metodele prin care se încurajează abordarea STEAM. Aceste probleme trebuie să le ofere elevilor situații concrete din viața reală, în care, pentru a găsi o soluție, urmează să aplice cunoștințele de științe. Prin rezolvarea acestor probleme, elevii își dezvoltă abilități de analiză și sinteză, consolidându-și, în același timp, cunoștințele de științe.

În acest fel, abordarea STEAM încurajează integrarea diferitelor discipline și oferă un mediu de învățare complex și interdisciplinar. Elevii învață nu doar noțiuni de știință, ci dezvoltă și abilități necesare pentru viața de zi cu zi și pentru cariera lor viitoare. Astfel, abordarea STEAM este valoroasă și eficientă în predarea științelor.

În concluzie, abordarea de tip transdisciplinar are potențialul de a genera noi cunoștințe și de a răspunde mai eficient provocărilor complexe ale lumii contemporane. Prin fuzionarea și integrarea cunoașterii din diferite domenii, aceasta poate oferi soluții inovatoare și comprehensive, care să conducă la progrese semnificative în înțelegerea și rezolvarea problemelor complexe. Elevii au acces la informații multiple și își îmbogățesc cunoștințele despre cercetare, știință, tehnică și inventică.

Implicarea școlarilor mici în proiecte STEAM contribuie la dezvoltarea abilităților de proiectare și creare de produse, dezvoltă gândirea critică, creativitatea, cooperarea și rezolvarea de probleme, nevoi-cheie în orice domeniu. Educația STEAM este vitală pentru dezvoltarea societății din punct de vedere economic, social și tehnologic. Integrarea educației STEAM, începând cu vârsta fragedă, le permite elevilor să dobândească competențe necesare pentru a se adapta la schimbările din lumea tehnologică, aflată în continuă evoluție. Vom încuraja elevii să se orienteze către studierea disciplinelor respective pe parcursul lor academic, reducându-se decalajul actual dintre nevoile pieței de absolvenți STEAM și oferta universităților, decalaj existent, potrivit raportului european DESI [14]. Educația STEAM trebuie să fie mai accesibilă și mai prietenoasă pentru toți elevii, de aceea trebuie să eliminăm barierele socioeconomice care pot restricționa accesul copiilor și tinerilor la ea.

În concluzie: Implicarea școlarilor mici în proiecte STEAM este esențială pentru dezvoltarea lor, atât în ceea ce privește abilitățile tehnice, cât și abilitățile sociale și de comunicare. Aceasta poate pregăti noua generație pentru cariere în domenii tehnice, dar și pentru o viață plină de succes și satisfacții personale. Integrarea educației STEAM de la o vârstă fragedă contribuie la creșterea nivelului de competențe și de performanță al elevilor, pregătindu-i să facă față cerințelor pieței de muncă; îi ajută să devină cetățeni activi și critici, capabili să înțeleagă și să-și pună umărul la evoluția continuă a tehnologiei și societății.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Achiri I. et al. Modele de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară matematică și științe. Ghid metodologic. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print-Caro SRL, 2022. 92 p.
2. Bocancea V. et. al. Modele eficiente de proiectare a învățării integrate la aria curriculară Matematică și Științe. În: Franțuzan L. (coord.) Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Monografie colectivă. Chișinău: IȘE,

Print-Caro, 2021, pp. 215-232.
3. Bybee R. W. What is STEM education? În: Science, 329, 2010, pp. 996-996.
4. Chiriac L. et al. Evaluarea procesului de studiere a științelor reale și ale naturii din perspectiva inter-/transdisciplinarității. Concept STEAM. Chișinău: Tipografia Centrală, 2020. 252 p..
5. Cristea S. Educația STEM. În: Didactica Pro…, Nr. 1 (119), 2020, pp. 54-56.
6. Chișca D., Bocancea V. et al. (coord.) Curriculum la disciplina opțională STEM în Criminalistică. Aria curriculară: Matematică și Științe. Clasele VIII-IX și X-XI. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: S.n., 2022.
7. Davidenko A., Bocancea V. Proiecte STEM/STEAM la fizică: Ghid metodic. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare. Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*. Chișinău: S. n., (CEP UPSC), 2022. 62 p.
8. Legea Nr. 198 învățământului preuniversitar. În: Monitorul Oficial, Nr. 613 din 5 iulie 2023, București. 96 p.
9. Lucas B. et al. Predarea gândirii creative. Dezvoltarea elevilor și studenților care generează idei și gândesc critic. Pedagogie pentru o lume în schimbare. București: Didactica Publishing House, 2020. 204 p.
10. OECD PISA 2022 Gândire Creativă. Pe: https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/ (Accesat la 15.05.2023)
12. Programa școlară pentru disciplina *Științe ale naturii*. Clasele III-IV, București, 2014. 15 p.
13. Tica C., Terecoasa I., Dobrescu S. Științe ale naturii. Manual pentru clasa a III-a. București: CD PRESS. 2021. 96 p.
14. https://www.edupedu.ro/disciplinele-stem-capitol-separat-in-romania-educata-la-tic-sa-se-predea-si-despre-tehnologii-mobile-si-internet-of-things-educatia-bazata-pe-investigatie-sa-fie-inclusa-in-formarea-initiala-a-pr/ (Accesat la 08.06.2023)
15. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi (Accesat la 16.05.2023)
16. https://www.youtube.com/watch?v=zAV2p-T0qC9A&t=105s&ab_channel=AventurileluiLittleEdu

Importanța valorificării tradițiilor și obiceiurilor prin intermediul activităților formale și nonformale în școala Waldorf

Daniela **COROIANU**
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10397605

Rezumat: *Articolul prezintă o viziune asupra educației, a evoluției și influențelor externe asupra acesteia de-a lungul timpului. De asemenea, se subliniază aspectele de calitate ale educației, cerințele și necesitățile societății de astăzi. Se face apel la înțelegerea naturii individuale și unice a copilului și la necesitatea adaptării educației la nevoile și capacitățile sale individuale. În acest sens, educația trebuie să se adapteze la specificul fiecărui copil și să îi ofere mediul și instrumentele necesare pentru a-și dezvolta potențialul. Astfel, se pune accent pe importanța tradiției și obiceiurilor naționale ca parte componentă a dezvoltării armonioase a copilului și pe educația în spiritul acestora, în cadrul alternativei educaționale Waldorf.*

Cuvinte-cheie: *educație, pedagogia Waldorf, activități formale, activități nonformale, tradiție, personalizare.*

Abstract: *The article presents a view of the current reality of education, its evolution and external influences over time. It also highlights the quality aspects of education, the demands of the time and the needs of society. It calls for an understanding of the individual and unique nature of each child and the need to adapt education to children's individual needs and abilities. In this sense, education must be adapted to the specificity of each child and provide the environment and tools necessary to develop their potential. This emphasizes the importance of national traditions and customs as part of a child's harmonious development, and education in the spirit of these traditions and customs within the Waldorf educational alternative.*

Keywords**:** *education, Waldorf pedagogy, formal activities, non-formal activities, tradition, custom.*

INTRODUCERE

În contextul realității actuale, *educația prin intermediul tradițiilor* poate fi privită drept o idee arhaică. Lumea de astăzi este tentată să facă față cerințelor timpului: globalizare, digitalizare, industrializare. Tot mai des apare necesitatea educației pentru viitor. Se pune accent pe autodezvoltare, autoeducație – lucruri utile și importante pentru o societate de calitate, însă care sunt aceste criterii de calitate, cum facem apel la amalgamul de cunoștințe pe care le asimilăm din mass-media, internet etc. și cum putem distinge această calitate?

Sunt întrebări și raționamente care ne pun pe gânduri, însă educația este în continuă evoluție. Alternativele educaționale nu sunt o noutate, ci sunt baze pedagogice solide fondate în secolul trecut, care se tot îmbogățesc și creează noi direcții, cum ar fi *parentingul*, grădinițe și școli private super dotate, cursuri online etc. Prin urmare, educația fiind în continuă schimbare, calitatea rămâne un aspect crucial al procesului educațional.

În educație, criteriile de calitate includ atât criterii generale, cum ar fi acuratețea, relevanța, valabilitatea și credibilitatea, cât și criterii specifice, care se referă la metodele de predare, materialele didactice, evaluarea și feedback-ul.

Societatea actuală este influențată de schimbări culturale și naționale care au dus la apariția unor noi obiceiuri ale educației. Dat fiind societatea noastră transformată în una de consum, devine tot mai dificil să satisfacem necesitățile acesteia. Consumatori direcți sunt părinții, în căutare de inovație în educație. Ei explorează alternativele educaționale și, uneori, se avântă spre prima opțiune mediatizată pe larg, fără a-și pune întrebări și a cunoaște esența și idealul educațional al acesteia, fără a se întreba dacă ea este potrivită pentru educația copilului lor, dacă această ideologie se regăsește în sistemul de valori al familiei.

Pentru a asigura o educație de calitate, este important ca aceasta să se fondeze pe o serie de baze pedagogice solide, cum ar fi teoriile și modelele de învățare și dezvoltare, precum și pe o evaluare riguroasă a eficacității alternativei educaționale respective. Trebuie să menționăm că educația nu poate fi separată de tradiție, deoarece tradiția oferă temelia pe care se poate construi educația. De-a lungul timpului, tradițiile și practicile educaționale au fost transmise din generație în generație și au ajutat la dezvoltarea și formarea societății.

PEDAGOGIA WALDORF – ÎNTRE NECESITATE ȘI TRADIȚIE

Un model evident în valorificarea tradițiilor și obiceiurilor naționale este observat în pedagogia Waldorf. Unul dintre preceptele educației alternative Waldorf (fondată de Rudolf Steiner, filosof, cercetător spiritual, artist, pedagog și gânditor social austriac din secolul al XIX-lea-începutul secolului al XX-lea) este: “Din ființa omului în devenire vor rezulta, ca de la sine, punctele de vedere pentru educație” (4). Aici se face apel la înțelegerea naturii individuale și unice a fiecărui copil și la necesitatea adaptării educației la nevoile și capacitățile sale individuale. În acest sens, educația trebuie să îi ofere copilului mediul și instrumentele adecvate pentru a-și dezvolta potențialul.

Tabelul 1. *Evoluția și dezvoltarea personalității conform pedagogiei Waldorf (periodizată pe septenale)*

Evoluția și dezvoltarea personalității umane pe septenale	Percepția copilului despre lume	Finalități	Tradiții și practici educaționale
Septenalul I **0-7 ani** *Educația timpurie* *3-7 ani*	Lumea este bună.	• Dezvoltarea sănătoasă; • Educarea lucrurilor bune morale; • Dezvoltarea voinței; • Dezvoltarea motricității fine.	Legătura cu ritualurile – *a face ce face adultul*, a face conform tradiției
Septenalul II **7-14 ani** *Educația primară* *7-12 ani*	Lumea este frumoasă.	• Educarea frumosului, artisticului; • Dezvoltarea simțirii.	Legătura cu autoritatea îndrăgită – *a iubi ceea ce faci*, a iubi tradiția
Septenalul III **14-21ani** *Educația gimnazială și liceală* *12-20 ani*	Lumea este adevărată.	• Dezvoltarea gândirii prin metode științifice de cunoaștere a lumii; • Maturizarea capacității proprii de judecată.	Legătura cu realitatea – *a înțelege ceea ce faci,* a înțelege tradiția

Astfel, pedagogia Waldorf se concentrează nu doar pe dezvoltarea laturii intelectuale a copilului (moment specific societății actuale), ci și pe a celei emoționale, sociale și spirituale [8].

IMPORTANȚA RITMULUI ÎN ȘCOALA WALDORF

În şcoala Waldorf, ritmul are un rol important în educarea voinţei, urmărindu-se ritmul unei ore, al zilei, al săptămânii, al lunii şi al anului. Ritmul orei este urmat de împărţirea cursului principal; se desfăşoară la începutul cursurilor în primele două ore, în trei părţi:

- o parte *ritmică,* prin care este solicitată *voinţa* copilului;
- o parte *cognitivă,* care se adresează *intelectului;*
- o parte *de povestire,* care se adresează *simţirii.*

Utilizarea ritmului în educaţie permite să fie abordată întreaga fiinţă a persoanei educate, nu numai componenta sa intelectuală.

Ritmul zilei presupune studierea materiilor cu caracter cognitiv în prima parte a acesteia şi a celor artistice şi practice în cea de-a doua parte. Acest lucru face posibilă aprofundarea subiectelor teoretice prin aplicarea lor în practică şi prin însufleţirea lor artistică.

Ritmul lunar este intercalat cu cel săptămânal și este reprezentat de orele practice realizate și de existenţa unor module de 2-4 săptămâni, în care zilnic, între orele 8.00 şi 10.00, sunt studiate materiile principale (limba și literatura română, matematica, fizica, chimia, geografia, istoria, biologia etc.). Aceste module poartă denumirea de *epoci*.

Ritmul anual se referă la corelarea conținuturilor tematice studiate cu anotimpurile, sărbătorile calendaristice specifice țării în care se studiază, înzestrate de o predare artistică și transdisciplinară.

Prin intermediul artei (muzicii, dansului și jocului) copilul este încurajat să-și descopere și să-și dezvolte pasiunile și creativitatea. Astfel, educația devine o experiență holistică și integrată. [3]

Datorită acestui fapt, instituțiile Waldorf posedă un set de activități curriculare și extracurriculare transformate pe alocuri într-o tradiție a școlii, care sunt menite să formeze și să dezvolte multilateral personalitatea copilului și să ofere experiența momentelor pe care le parcurg copiii în partea formală și nonformală a orelor.

Tabelul 2. *Clasificarea activităților formale și nonformale în cadrul alternativei educaționale Waldorf cu accent pe ritmuri* [1, 2, 4, 5]

Ritmuri	Activități formale	Activități nonformale
Ritmul anual: *Serbările de toamnă* *Serbările de iarnă* *Serbările de primăvară* *Serbările de vară*	Corelarea conținuturilor tematice cu anotimpul. Predarea artistică și transdisciplinară. Sărbătorile calendaristice: *Sf. Mihail;* *Crăciunul;* *Sfintele sărbători de Paști;* *Rusaliile;* *Sânzienele.*	*Amenajarea mesei anotimpului; *Sărbătoarea recoltei; *Iarmarocul de toamnă; *Sărbătoarea lampioanelor; *Sf. Martin; *Adventul; *Spectacol de Crăciun; *Spectacol de Paști; *Carnavalul; *Sărbătoarea verii.
Ritmul lunii:	Ora de bază și disciplinele repartizate în epoci: *Geneza;* *Agricultura;* *Meșteșugurile;* *Construcția casei;* *Religia (la opțiunea părinților).*	*Concerte de epocă. *Grădinăritul și elemente ale acestuia:* plantarea boabelor de grâu; activități de îngrijire și prelucrare a pământului. *Excursii:* la muzeele de istorie și etnografie din țară; *întâlniri cu* reprezentanți ai diferitelor profesii, *master-class-uri* cu personalități din domeniul prezentat. Specificul construcției caselor spațiului nostru (măsurări, selecție de materiale, ustensile).
Ritmul săptămânii: *Discipline de învățământ, materii practice*	Orele practice și disciplinele, împărțite în epoci: *Educația tehnologică:* lucrul manual, prelucrarea lemnului, cusutul și brodatul, croșetarea și tricotarea. *Educația plastică:* modelare, lucrul cu lutul.	*Galerii de creație, expoziții*: lucrări confecționate de elevi, care își găsesc adăpost în ograda școlii (de exemplu, bănci de odihnă; gard decorativ; figuri cioplite din lemn/modelate din lut etc.).

Ritmul zilnic:	Ora de bază: Activități ce fac apel la gândire (cognitive); Activități artistice; Activități practice.	
Ritmul lecției: **(structura orei de bază)**	Salutul; Partea ritmică; Recapitularea; Predarea temelor noi Partea narativă *(caracteristic ciclului primar și gimnazial).*	Învățarea poeziilor și cântecelor semnate de poeți și compozitori autohtoni; Conținuturi tematice transmise transdisciplinar: Basme și povești (clasa I); Legende și fabule (clasa a II-a); Povestiri biblice (clasa a III-a); Povestiri despre personalități istorice reale (mituri și legende istorice) (clasa a IV-a).

Pe lângă activitățile menționate mai sus, mai există un șir de activități extracurriculare, evenimente cu o puternică încărcătură și trăire emoțională, la care participă toți membrii comunității. Sunt activități menite să păstreze și să dezvolte tradiția și obiceiurile școlii, cum ar fi:

- Olimpiada Greacă (clasa a V-a);
- Festivalul de Istorie și Cultură Medievală (clasa a VI-a);
- Practica Topografică, Socială și Culturală (clasa a X-a; a XI-a);
- Lucrări anuale (clasa a VIII-a; a XI-a);
- Prezentarea de spectacole (clasa a VIII-a; a XI-a) [3].

În această ordine de idei, ținem să menționăm că școala Waldorf este o școală unitară, care reunește toate treptele de învățământ specifice fiecărei țări, în care se asigură accesul egal și universal la educație. Curriculumul-cadru al școlii Waldorf este corelat la nivelul claselor și al disciplinelor de învățământ și, datorită adecvării sale la etapele de dezvoltare a copiilor și adolescenților, oferă fiecărui elev multiple posibilități de dezvoltare potrivite vârstei sale. Printre acestea, se numără dobândirea de cunoștințe, competențe culturale, atitudini sociale și emoționale, diferite deprinderi practice și aptitudini artistice (inteligențe multiple). Obiectivul cadrului didactic este de a se forma pe el însuși ca „artist al educației", astfel încât elevul să devină creativ din punct de vedere intelectual, artistic, responsabil din punct de vedere social și apt de acțiune. Autoeducația cadrului didactic, formarea și perfecționarea sa în specialitate sunt premise esențiale pentru realizarea acestui obiectiv [9].

Vom încheia cu un citat din Rudolf Steiner: "În toate vechile tradiții se poate găsi ceva ce este prea puțin luat în seamă, pentru că este prea puțin sau chiar greșit înțeles". Aici autorul subliniază faptul că tradițiile vechi adesea conțin înțelesuri profunde și semnificații care pot fi trecute cu vederea sau înțelese eronat în lumea modernă. Ele pot conține învățăminte și cunoștințe valoroase, care sunt importante pentru înțelegerea istoriei și culturii unei comunități sau societăți. Prin urmare, este important să ne apropiem de tradiții cu o minte deschisă și să înțelegem contextul în care au apărut, pentru a le aprecia în mod corect valorile și semnificațiile. Uneori, ceea ce este considerat învechit sau depășit, poate oferi înțelepciune și învățăminte relevante și în zilele noastre.

În concluzie: Educația continuă să evolueze, însă valoarea tradițiilor și a adaptării acestora la cerințele actuale nu trebuie subestimată. Asigurarea calității în educație rămâne un obiectiv esențial, iar modelele pedagogice precum alternativele educaționale (de exemplu, Waldorf) ilustrează modul în care tradiția și inovația pot coexista armonios în procesul de învățare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Benesch F. Sărbători creștine. Vol. I. București: Univers Enciclopedic Gold; Cluj-Napoca: Triade, 2011.
2. Benesch F. Sărbători creștine. Vol. II. București: Univers Enciclopedic Gold; Cluj-Napoca: Triade, 2011.
3. Configurarea învățământului din clasele I până într-a VIII-a în școlile Waldorf/Rudolf Steiner – Proiect comun al Secțiunii pedagogice de le Goetheanum și al Centrului de cercetări pedagogice de la Uniunea școlilor Waldorf libere. Cluj-Napoca: Triade, 2009.
4. Richter T. Sarcina pedagogică și obiectivele de învățământ ale unei școli libere Waldorf. Cluj-Napoca: Triade, 2001.
5. Steiner R. Ciclul anului ca proces de respirație a pământului și cele patru mari perioade de sărbătoare. Cluj-Napoca: Triade, 2002.
6. Steiner R. Educația copilului din punctul de vedere al științei spirituale. Cluj-Napoca: Triade, 1994.
7. Steiner R. Opere complete. Vol. 104. Basel: Rudolf Steiner Verlag, 2006.
8. https://antroposofie.ro/ce-este-pedagogia-waldorf/ (Accesat la 14.04.23)
9. https://www.waldorf-international.org/ (Accesat la 24.04.23)

Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Formarea continuă a profesorilor

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10397613

Rezumat: *Formarea continuă a profesorilor este extinsă și intensificată special în contextul societății informaționale bazate pe cunoaștere. Ea este necesară pentru aprofundarea cunoștințelor fundamentale și operaționale care susțin cultura pedagogică generală, specifică și practică a profesorilor de la toate treptele și disciplinele de învățământ. Activitatea de formare continuă a profesorilor este construită curricular la nivelul interdependenței dintre obiectivele generale, definite în termeni de competențe, și conținuturile de bază, abordate în dinamica evoluției lor epistemologice și sociale. Problematica pedagogică și socială a formării continue a profesorilor poate fi aprofundată și operaționalizată prin intermediul unei noi științe a educației, construită intra- și interdisciplinar.*

Cuvinte-cheie: *formare continuă, transdisciplinar, cultură pedagogică, metodologie, instruire.*

Abstract: *In-service teacher training is extended and intensified especially in the context of the knowledge-based information society. It is necessary to deepen the fundamental and operational knowledge that underpins the general, specific, and practical pedagogical culture of teachers at all educational levels and subjects. In-service teacher training activity is curriculum-based and constructed at the level of interdependence between the general objectives, defined in terms of competences, and the basic contents, addressed in the dynamics of their epistemological and social evolution. The pedagogical and social problems of in-service teacher training can be deepened and operationalized by means of a new science of education, one constructed intra- and interdisciplinarily..*

Keywords: *continuing education, transdisciplinary, pedagogical culture, methodology, training.*

Formarea continuă constituie o activitate socială necesară în toate domeniile profesionale. Este extinsă și intensificată în societatea informațională, bazată pe cunoaștere, cu tradiții, motivații, aplicații și implicații speciale în cadrul specific al sistemului și al procesului de învățământ [5, p. 439; 2, pp. 155-157]. Funcția generală îndeplinită prin formarea continuă a profesorilor de la toate treptele de învățământ (primar, secundar, superior) și disciplinele de învățământ (consacrate în curriculumul școlar și universitar) constă în aprofundarea cunoștințelor fundamentale și operaționale care susțin cultura pedagogică necesară pe tot parcursul carierei didactice, angajată psihologic și social în formarea și dezvoltarea profesională în perspectiva educației permanente și a autoeducației, în condiții și situații strategice de învățare/autoînvățare eficientă în mediul școlar și extrașcolar, în context formal și nonformal, dar și informal.

Structura de bază a activității de formare continuă a profesorilor este construită la nivelul interdependenței dintre componentele culturii pedagogice generale, specifice (aprofundate) și practice (aplicate), cultură pedagogică inițiată și dobândită anterior, la un anumit nivel, prin programele curriculare universitare propuse de facultățile și departamentele de pedagogie, în condiții de studii de licență și de masterat (didactic etc.).

Obiectivele generale ale activității de formare continuă, structurate la nivel de design curricular, definesc și anticipează psihologic *competența* profesorului de: *analiză aprofundată* a conceptelor științifice proprii specialității și pedagogiei,

concepte fundamentale specifice (metodologice) și aplicate în contextul determinat de evoluția științei (artei, tehnologiei etc.) predate, a educației și a instruirii; *sinteză consistentă* a cunoștințelor teoretice și aplicative, necesară în proiectarea și dezvoltarea curriculară a activității de educație/instruire, realizată prin intermediul specialității (principale, secundare) în contextul specific fiecărei trepte de învățământ; *evaluarea critică internă* (a propriilor rezultate) și *externă* a situațiilor existente sau apărute în mod obiectiv sau subiectiv, în context deschis, care solicită strategii alternative, parteneriate cu mediul social, inovații susținute *intra-/inter-/multi-/pluri-* și *transdisciplinar*.

Conținuturile activității de formare continuă a profesorilor, concepute la nivel de design curricular, sunt determinate de competențele vizate, raportate la un trunchi comun al culturii pedagogice. Avem în vedere: a) nucleul epistemic tare al disciplinei de specialitate, care include conceptele de bază, cu efecte formative pozitive durabile în plan cognitiv și noncognitiv, în zona dezvoltării prioritare a gândirii și a motivației interne pentru învățare/autoînvățare eficientă; b) legăturile stabile și flexibile între conceptele pedagogice fundamentale (educația – instruirea – curriculum ca tip superior de proiect de educație și instruire), perfectibile prin exersare și aprofundare în activitatea de predare-învățare-evaluare, organizată formal și nonformal, în funcție de specificul fiecărei vârste psihologice și școlare; c) „metodica predării-învățării-evaluării" valorificată la nivelul corelației existente sau create prin lectura personalizată a programei, între didactica generală aplicată (în cadrul fiecărei discipline și trepte de învățământ) și didactica științei (artei, tehnologiei, filosofiei etc.), dezvoltată, în ultimele decenii, în spiritul pedagogiei constructiviste, structuralist-genetice (Piaget) și socioculturale (Vîgotski, Galperin, Bruner); d) deschiderea practicii pedagogice spre numeroasele resurse pe care le oferă educația și instruirea organizate în context formal și nonformal, cu deschideri multiple spre experiențele de învățare transmise informal de mediul social (comunitar, cultural, economic, politic, natural), dar și de mediul școlar (în clasa de elevi, în cadrul școlii ca organizație, în comunitatea școlară locală).

Metodologia activității de formare continuă a profesorilor valorifică resursele proprii pedagogiei adulților, aplicată în mediul comunitar școlar și universitar (academic), reflectată specific în acțiunile de predare-învățare-evaluare, bazate predominant pe studiul extensiv, aprofundat tematic; conferința tematică (organizată modular), prelegerea intensificată (precedată și/sau urmată de dialogul socratic), realizată inclusiv în condiții online; autoînvățarea inovatoare, autoevaluarea continuă autoformativă, cu funcție de reglare-autoreglare permanentă în plan deontologic și praxiologic.

Analiza activității de formare continuă a profesorilor confirmă dimensiunea filosofică a conceptului, validată istoric: a) „formă" de impuls extern, necesar pentru realizarea oricărei activități, înțeleasă în spirit aristotelic, cu influențe în epoca premodernă și modernă; b) pregătire profesională inițială, extinsă și aprofundată în spiritul pedagogiei clasice, de inspirație herbartiană, care include *Fundamentele pedagogiei – Didactica generală – Teoria educației* (morale, estetice, practice etc.); c) model de autoperfecționare, realizat pe baza strategiilor specifice educației permanente în spiritul pedagogiei moderne și postmoderne, care promovează teoriile generale (educației, instruirii, curriculumului), aprofundate intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar, la nivel denotativ (declarativ), normativ (prescriptiv) și metodologic (pragmatic) [3].

În sistemele moderne și postmoderne de învățământ, formarea continuă devine soluția strategică adoptată în cadrul reformelor inițiate din anii 1960-1970, necesară în condițiile în care modelul clasic al formării inițiale, suficientă pentru întreaga carieră didactică, devine practic „un model perimat". *Scopul general* implică înnoirea și perfecționarea proiectelor de dezvoltare profesională în condiții de „formare avansată", situată dincolo de „simpla reciclare". *Obiectivele specifice* implică: a) dezvoltarea personală și profesională prin actualizarea competențelor de bază și însușirea de noi competențe în domeniul metodicii și al practicii didactice; b) perfecționarea instruirii prin stimularea inovației didactice; c) extinderea relațiilor cu mediul comunitar (școlar, teritorial, național, internațional), realizat din perspectiva managementului proiectelor de educație/instruire [1, pp. 8-9].

Conținutul formării continue reflectă obiectivele specifice la nivelul unor activități de:

1. *Reproiectare curriculară* a disciplinei/disciplinelor de învățământ în viziune intradisciplinară, interdisciplinară, pluridisciplinară, transdisciplinară, în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții;
2. *Cunoaștere complexă a elevilor* din perspectivă: *didactică* (rezultatele activității de instruire, pe baza unor metode integrate în structura strategiei de evaluare inițială, cu funcție diagnostică și predictivă); *socială* (calitatea mediului comunitar/comunitate locală, familie, grup de prieteni etc.; capacitatea de învățare în clasă și pe microgrupe, organizată formal și nonformal); *psihologică* (resursele cognitive și noncognitive specifice fiecărei vârste psihologice și școlare);
3. *Organizare managerială* (sistemică, optimă, strategică, inovatoare) a clasei de elevi, realizată/dezvoltată în cadrul școlii, concepută ca *organizație care învață* în condiții de sănătate organizațională, întreținută și perfecționată în context pedagogic și social deschis, care include: a) *formele de organizare a instruirii*/ determinate social, inițiate de profesor; b) *resursele*

pedagogice existente (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare); c) *stilurile pedagogice*/didactice, manageriale, docimologice – disponibile; d) *ambianța educațională*, generată direct și indirect de mediul social (natural, comunitar, politic, economic, cultural) [3, pp. 155-156].

Metodologia activității de formare continuă raportată la didactica adultului, care promovează învățarea socioculturală în cadrul unor modele avansate de tip parteneriat, mentorat sau tutoriat, presupune construcția unui cadru organizațional animat prin implicarea mai multor categorii de formatori [1, pp. 36-37]: a) formatori permanenți ai centrelor de formare continuă, care asigură organizarea stagiilor, reglarea cererilor și a ofertelor pedagogice, managementul activităților de perfecționare metodică și practică; b) formatori ai instituțiilor/organizațiilor specializate în formare inițială, care asigură continuitatea dintre pregătirea inițială a profesorilor și perfecționarea lor ulterioară, în diferite contexte și situații formale și nonformale; c) profesori-experți și profesori-cercetători, care asigură informația științifică la nivel de specialitate, pedagogie, metodică, practică didactică în funcție de evoluțiile înregistrate și de solicitările personalului didactic; d) profesori-inspectori școlari, de la nivel național și teritorial, și directori de unități de învățământ, care asigură informarea științifică în diferite domenii ale managementului educației, cu referință specială la managementul organizației școlare, managementul clasei de elevi, managementul lecției, managementul programelor de educație etc.

Problematica pedagogică și socială a formării continue a profesorilor poate fi analizată-sintetizată, evaluată critic și operaționalizată în cadrul unei noi științe a educației, *Managementul formării continue a profesorilor,* construită: a) *intradisciplinar*, prin aprofundarea unor teme majore situate în interiorul altor științe ale educației: teoria generală a educației, sociologia educației (vezi sistemul de educație/învățământ), politica educației (vezi decizia și inovația în educație și învățământ, la nivel macrostructural și microstructural); b) *interdisciplinar*, prin valorificarea conexiunilor hibridate epistemologic între *științele educației* (fundamentale și aplicate) și *managementul educației* (al organizației școlare, al clasei de elevi, al programelor de educație și instruire etc.) [6].

Managementul formării continue a profesorilor – de la toate treptele și disciplinele de învățământ – are ca obiect de studiu specific conducerea eficientă a procesului de perfecționare permanentă a profesorilor, realizată global (la nivel de specialitate, pedagogie, metodică, practică didactică), optim (în funcție de solicitările/condițiile/resursele existente sau disponibile), strategic (pe termen mediu și lung) și inovator (pentru a aduce ceva nou, semnificativ în plan pedagogic și social, în context deschis).

Normativitatea pedagogică elaborată și promovată pentru ordonarea activităților de formare continuă a profesorilor de la toate treptele și disciplinele de învățământ este construită la nivelul principiilor educației permanente, care favorizează didactica adulților, (auto) perfectibilă în condiții strategice de *eficiență*, *eficacitate* și *echitate socială*. Putem reconstitui, astfel, un sistem de principii ale formării continue, în perspectiva educației permanente și a autoeducației, fundamentate: *filosofic* – promovarea formării continue la nivel de „*criteriu valoric principal* pentru aprecierea calitativă personală și a poziției sociale"; *psihologic* – tratarea formării continue ca proces psihologic deschis în plan cognitiv, dar și noncognitiv (afectiv-motivațional, volitiv-caracterial), care permite adaptarea pozitivă în condiții de autoînvățare eficientă; *sociologic* – valorificarea tuturor formelor de educație/instruire/învățare *formală, nonformală, informală* integrate curricular pe tot parcursul carierei didactice; *antropologic* – dezvoltarea unui tip de personalitate consolidat permanent la nivel cultural, în plan pedagogic general, specific și practic; *politic* – „reînnoirea spiritului uman pentru a redresa echilibrul în raport cu celelalte forțe care interacționează în făurirea civilizației" (tehnologia, economia, organizarea socială) [4].

Metodologia de cercetare, fundamentată intradisciplinar și interdisciplinar, în funcție de obiectul de studiu specific, permite antrenarea strategiei de realizare a educației permanente în contextul didacticii adulților, bazată pe adaptarea în context deschis a celor mai eficiente metode de autoinstruire care susțin efectiv transformarea *obiectului educației* în *subiect al propriei sale formări/autoformări*.

Activitățile promovate la nivel de politică a educației, angajate social în procesul de formare continuă a profesorilor, proces de perfecționare obiectivat la nivel de grade didactice (definitivat, II, I, profesor emerit etc.), sunt condiționate de specificul fiecărui sistem de învățământ, pe fondul tradiției istorice acumulate în pedagogia modernă și contemporană.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și în statele AELS/SEE. Agenția Națională SOCRATES, București: Alternative, 1997.
2. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, Litera Internațional, 2000.
3. Cristea S. Pedagogie. Teoria generală a educației. București: Didactica Publishing House, 2022.
4. Dave R.H. Fundamentele educației permanente. București: EDP, 1991.
5. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris: Edition Nathan, 1994.
6. Dogan M., Pahre R. Noile științe sociale. Interpenetrarea disciplinelor. București: Ed. Academiei Române, 1993.